

Frank-Olaf Radtke

Konditionierte Strukturverbesserung

*Umbau und Neuformierung der deutschen Erziehungswissenschaft
flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung
der OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz*

Zusammenfassung: Die deutsche akademische Pädagogik wurde in den letzten zwanzig Jahren einem konditionierten Strukturanpassungsprogramm unterworfen, das sie als Disziplin von ihrem vermeintlichen Sonderweg abbringen, organisatorisch neu formieren und international anschlussfähig machen sollte. Die Transformation wurde mit *soft power* durchgesetzt, einer neuen Regierungstechnik, die im Zeichen des Neo-Liberalismus sukzessive in alle Funktionssysteme der modernen Gesellschaft eingedrungen ist. Der Beitrag versucht nachzuzeichnen, wie im Zusammenspiel der OECD mit der deutschen Wissenschaftsadministration eine Wendung von der Produktion von *scientific knowledge* zur finalisierten Wissensform des *expert knowledge* durchgesetzt wurde, das direkt im Erziehungssystem erzeugt wird. Dass dabei zugleich die Eigenlogik und Eigennormativität der Pädagogik gegen das hegemoniale Rationalitätsmuster der Ökonomik ausgetauscht wurde, wird als Folgeproblem einer Innovation markiert, die nun die operative Ebene der Erziehung erreicht.

Schlagworte: Strukturanpassungsprogramm, libertärer Paternalismus, epistemische Gemeinschaften, Logik des Misstrauens, Expertenwissen

1. „Wirksam regieren“

Mit der Entscheidung, dem OECD-Programme for International Student Assessment (PISA) beizutreten, hat die deutsche Kultusministerkonferenz 1997 *uno actu* beschlossen, auch in ihrem Zuständigkeitsbereich eine neue Regierungstechnik einzuführen.¹ Eine der Aufgaben, welchen die *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) sich stellt, ist die Effektivierung der öffentlichen Verwaltungen der Mit-

1 Die Debatte um eine Reform des Bildungswesens folgte zu dieser Zeit „einem Anpassungszwang des ‚Marktes für Humankapital‘ an die Gegebenheiten des wirtschaftlichen Wettbewerbs innerhalb und zwischen hochentwickelten Industrieländern“ und führte dazu, dass die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens „nach Deregulierungsmöglichkeiten durchforschet“ wurden (von Weizsäcker, 1998, S. 5–9). Die Optionen sind ebenda dokumentiert.

gliedsstaaten. Für dieses Bestreben steht das Wort *development*,² das intentional gelesen werden muss. Zeit ihres Bestehens war es Vereinszweck der Organisation, den Mitgliedsstaaten bei der Formulierung wachstumsdienlicher Politiken behilflich zu sein, darunter auch die Bildungspolitik (vgl. Tröhler, 2013).

Mit PISA sollen Schulen einem in der Wirtschaft erprobten Regime des Qualitätsmanagements unterworfen werden. Die deutsche Bildungsverwaltung ließ sich zu diesem Zweck durch Betriebswirte ertüchtigen. Deren Kernaufgabe sei es, nach einem Wort Dirk Baeckers (2010, S. 265), „Suboptimalitätsdiagnosen“ zu stellen, welche die Realität an Plänen, Normen, Erwartungen oder Standards messen. Zum Regieren werden seither Techniken aus der *Institutionen*- und der *Verhaltensökonomik* genutzt, die einen ‚dritten Weg‘ der Steuerung komplexer sozialer Systeme zwischen direktem Zwang und freiem Markt suchen.

Die Teildisziplinen *Institutional* und *Behavioral Economics* setzen sich von der Leitfigur des *homo oeconomicus* ab, der die Vorstellungen jener Chicago-School der Ökonomik beherrscht, die durch ihren Marktradikalismus allgemein bekannt geworden ist. Allwissenheit und Rationalität der Marktteilnehmer könnten nicht vorausgesetzt und ihr Verhalten nicht eindimensional auf Eigennutz und Gewinnmaximierung reduziert werden. Spiel- und Verhaltenstheoretiker/innen thematisieren *ingeschränkte* Rationalität und beobachten den Umgang mit Nichtwissen im menschlichen Verhalten. Experimentell untersuchen sie Entscheidungen unter Unsicherheit („Lotterie“), analysieren die Einbettung von Entscheidungsprozessen in Organisationen und Traditionen und berücksichtigen Emotionen, Trägheit und Gewohnheiten (Selten, 1978; Kahneman & Tversky, 1979).

Die Regierung, die mit der forcierten Globalisierung der Märkte nach 1989 ihre Regelungsmacht schwinden sah, erkennt in diesen Ansätzen neue Einflusschancen. Praktisch-politisch hofft sie, verhaltenstheoretisch gewonnene Erkenntnisse zur „Entwicklung alternativer Designs von politischen Vorhaben auf der Grundlage qualitativer Situations- bzw. Problemanalysen und verhaltenswissenschaftlicher Evidenz“³ nutzen zu können. Die Erwartung ist, dass mit Sozialtechniken, die als *choice architecture* oder *framing* firmieren, auch das ‚unvernünftige‘ Verhalten der Akteure in einem Politikfeld auszurechnen und schließlich wirkungsvoll zu beeinflussen sein müsste. Hier kündigt sich an, was den Regierungen OECD-weit auf niedliche Weise in einem Bestseller mit dem Titel *Nudge* (dt.: Schubs), als „libertärer Paternalismus“ (Thaler & Sunstein, 2009) angeboten wird, der mit staatlichen Mitteln väterlich-fürsorglich zum

2 Die Strategie der OECD zur Effektivierung öffentlicher Verwaltung wird entwickelt in OECD (1995, 2005). Seit 2005 veröffentlicht die OECD im Zweijahres-Rhythmus unter dem Titel *Going for Growth* Berichte, die indikatorengestützt den Fortgang wachstumsförderlicher Strukturreformen in den Mitgliedsländern beschreiben, zuletzt OECD (2015).

3 So hieß es in einer Stellenausschreibung des Kanzleramtes im August 2014. Gesucht wurden vom Referat „Stab Politische Planung, Grundsatzfragen und Sonderaufgaben“ für eine Projektgruppe „Wirksam regieren“ drei Referent/innen. Die Bewerber/innen sollten „hervorragende psychologische, soziologische, anthropologische, verhaltensökonomische bzw. verhaltenswissenschaftliche Kenntnisse“ mitbringen.

Wohle des Individuums interveniert, aber auch großformatige Akteure wirksam zu beeinflussen weiß.⁴

In Zeiten, da es in ausgebauten Sozial- und Wohlfahrtsstaaten als probates Mittel galt, zur Stimulierung von wirtschaftlichem Wachstum den Staatsanteil am Bruttoinlandsprodukt radikal zu reduzieren, bestand die Attraktion des OECD-Angebotes in der Sicht der Kultusminister/innen, die mit der Politik des knappen Geldes lange vertraut waren, aus der Verheißung auf mehr Effektivität und Effizienz aller pädagogischen Vorgänge. Der britische Premierminister David Cameron hat die Erwartungen an die neue minimalistische Regierungstechnik prägnant auf den Punkt gebracht. „How do we make things better without spending more money?“⁵ So lautete die neokonservative Kardinalfrage, der sich seit dem Ministerrat von Lissabon 2000 alle EU-Regierungen stellen sollten. Dort war der mittlerweile nur noch wehmütig erinnerte Anspruch formuliert worden, binnen zehn Jahren „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat, 2000). Das war vor dem Zusammenbruch der Lehman Bank 2008 in den USA und der darauf folgenden Banken-, Euro- und Staatsschuldenkrisen in Europa.

2. Erpresster Paradigmenwechsel

In der Konsequenz der Entscheidung, am PISA-Experiment teilzunehmen, lag das Vorhaben, die vielgestaltige deutsche Erziehungswissenschaft⁶ als Fach an die Erfordernisse der Neuen Steuerung anzupassen. Die Aufgabe einer empirisch ausgerichteten Bildungsforschung sollte darin bestehen, die Leistungsfähigkeit des Systems kontinuierlich zu vermessen. Denn auch PISA steht für das Stichwort ‚wissensbasiert‘, das operativ gewendet als *evidence based education* Praktiken nachbilden soll, die im Medizinsystem in Form randomisierter Wirkungstests von Medikamenten, Eingriffen und Therapien bereits etabliert sind. Auch in der Erziehung sollten Kriterien des Erfolges definiert und pädagogische Programme („Reformen“) mit (international) anerkannten Verfahren in ihrer Wirkung quasi-experimentell überprüft werden. Die dazu für notwendig erachtete Umstrukturierung der deutschen Erziehungswissenschaft wurde in einer konzertierten Aktion von Politik, einschlägiger Organisationen des Wissenschaftsmanagements und der entsprechenden operativen Stiftungen entschlossen geplant.

Nachzulesen ist die Umbaustrategie in einer „Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung“, die als Ergebnis eines von der Deutschen

4 Sowohl das Weiße Haus in Washington wie die Regierungszentrale in London verfügen bereits über *Behavioral Economics Teams*, die politische Vorhaben unter verhaltenstheoretischen Gesichtspunkten entwerfen.

5 2010 auf der TED-Plattform: http://www.ted.com/talks/david_cameron/transcript?language=en [01.08.2015].

6 Wie die ‚deutsche Ingenieurwissenschaft‘ ist auch das ein Containerbegriff, der die theoretische Differenzierung der Disziplin ebenso ignorieren konnte, wie ihre innere paradigmatische Dynamik.

Forschungsgemeinschaft (DFG) veranstalteten Expertengesprächs zur „Entwicklung stabilerer institutioneller Strukturen der Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung“ im Oktober 2001 veröffentlicht wurde (DFG, 2001).⁷ Die Empfehlung kann mit heutigem Wissen als das Gründungsdokument der Marke ‚Empirische Bildungsforschung‘ gelesen werden, die Zusammenkunft als Mitgliederversammlung des deutschen Ablegers einer *epistemischen Gemeinschaft* von Expert/innen,⁸ die bei der Beschreibung des anstehenden Problems von denselben Prämissen ausgehen und sich bei der Suche nach Lösungen in einem prästabilisierten Rationalitätskontinuum bewegen.

Wie wird man eingestimmter Experte bzw. Expertin? Wie kommt eine paradigmatische Gesinnungsgemeinschaft zustande? In dem Papier ist die Rede von „konvergierenden Interessen“ der Forschungsförderung, also der DFG, die sich als politische Akteurin mit eigener Initiative präsentiert, indem sie Absichten der Regierung aufgreift und ihnen ein Forum bietet (DFG, 2001, S. 1).⁹ Teilnehmer waren hochrangige Vertreter/innen der Bildungs- und Wissenschaftsadministration aus Bund und Ländern und dazu eigens ausgewählte Vertreter/innen aus den betroffenen Disziplinen, darunter freilich niemand, der als Vetospieler hätte auftreten können. In Abwesenheit wurde über die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche, vornehmlich über deren schulpädagogische Institute disponiert. Aus einer Machtposition vermeintlich überlegenen Wissens verhandelten das Management der DFG, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) in Anwesenheit ausgewählter Fachkolleg/innen, gleichsam in einem über die Systeme Politik und Wissenschaft gespannten Netzwerk der Gleichgesinnten,¹⁰ und legten fest, was für die Erziehungswissenschaft gut und richtig wäre. „Anstöße und Anreize“ wollten die Versammelten geben zu Veränderungen und zum Aufbau von neuen Forschungsschwerpunkten (DFG, 2001, S. 7).

7 Eine rückblickende Selbstbeschreibung des Programms der Strukturanpassung liefert aus der Sicht der DFG Nießen (2011).

8 Internationale Netzwerke von Expert/innen, die den Anspruch haben, politisch relevante Auskünfte zu geben, werden von Peter M. Haas (1992) mit dem Begriff *epistemic community* beschrieben. Die OECD hat jahrzehntelang an der Ausbildung nationaler Bildungsplaner/innen gearbeitet. Von deren strategischer Platzierung in den nationalen Entscheidungskörperschaften hing die erfolgreiche Modernisierung der jeweiligen Erziehungssysteme nach OECD-Standards ab (vgl. Tröhler, 2013, S. 69–71).

9 Die DFG ist ein Verein, dessen Mitglied auf Antrag Hochschulen, Forschungseinrichtungen und -verbände von allgemeiner Bedeutung, nicht aber Einzelwissenschaftler/innen werden können. Der Verein gilt gleichwohl als „Selbstorganisation der Wissenschaft“ (DFG, 2012). Er wird überwiegend durch Steuermittel finanziert. Die Vereinsstruktur mit demokratisch gewählten Gremien soll Einflussnahmen des Staates auf die Forschung und ihre Inhalte verhindern. Ob die gültige Satzung die Transformation des Vereins, der bei weitem der größte Geber ist, zu einer Operativen Stiftung erlaubt, die nach Gesichtspunkten eines sich verselbständigenden Managements zur überwiegenden Programmförderung übergeht und sich dabei zum Instrument wechselnder staatlicher Politiken macht, hat eine kontroverse Diskussion ausgelöst (Reuß & Rieble, 2011 und die erwidrende Stellungnahme der DFG, 2011).

10 Für die Liste der Teilnehmer/innen vgl. DFG (2001).

Die akademische Pädagogik war seit den 1970er Jahren in eine schwierige Situation geraten. Einerseits stand sie vor der Aufgabe, sich mit ihrer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition auseinander zu setzen, zumal deren Vertreter ihr Verhältnis zur NS-Ideologie nicht eindeutig klären konnten. Zugleich musste sie mit der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und der Einführung des Diploms, das, genauso wie im Fall der Soziologie und der Psychologie, der Absorption demographisch bedingter und politisch gewollter Überfüllungskrisen der Universitäten diene, auch personell einen unverhofften Wachstumsschub verkraften. Als dann die ‚68er‘-Bewegung, die als Politik begonnen hatte, als Pädagogik endete, als „irgendwann [...] jeder jeden erziehen, irgendwann [...] jeder *vermitteln*“ wollte (Raulff, 2014, S. 101, Hervorh. i. Orig.), konnte, was von außen als *Pädagogisierung* der Gesellschaft wahrgenommen wurde, disziplinintern als deren weitgehende *Politisierung* erscheinen. Dass es sich bei dem Versuch der DFG im Jahr 2001, mit einem ‚Schubs‘ die bis dahin evolutiv entstandene Wissensordnung des Faches¹¹ umzustößen¹², um einen massiven Eingriff in die Autonomie der Wissenschaft¹³ handelte, ist kaum bestreitbar, konnte aber angesichts solch übergeordneter Ziele wie „internationaler Sichtbarkeit“ (DFG, 2001, S. 6) als Problem übersehen werden.

„Im Gefolge der internationalen Schulleistungsstudien“ (DFG, 2001, S. 1) sei die Expertise der Bildungsforschung „als Partner der Bildungspolitik“ (S. 2) nun zunehmend nachgefragt: Freilich mussten der erwünschte Typ des Expertenwissens erst geschaffen bzw. dessen bislang innerdisziplinär marginalisierte Vertreter/innen gestärkt werden. Mit einer Förderinitiative „Forscherguppen in der empirischen Bildungsforschung“ (S. 8), die mit der KMK abgestimmt sei, biete die DFG eine „auf Strukturverbesserung“ (S. 8) zielende Förderung an. Weniger euphemistisch formuliert, wurde mit Geld auf einen Paradigmenwechsel¹⁴ in der Disziplin gezielt (vgl. DFG, 2001).

Dafür gab es bereitwillige Ansprechpartner. Von Beginn an stand die akademische Pädagogik, die als Reflexionstheorie der pädagogischen Praxis im 19. Jahrhundert sich aus der Theologie und der Philosophie ausdifferenziert hatte, vor der Entscheidung, ob sie Philosophie bleiben oder Wissenschaft nach dem Muster der Physik werden wollte.

11 Vgl. die Problemskizze zur vielschichtigen Theorie- und Paradigmendiskussion der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert von Benner und Brüggem, (2000).

12 Vgl. Bellmann und Müller (2011), die davon sprechen, dass die Transformation der Disziplin gleichsam durch Dekret eingeleitet worden sei.

13 Das mit dem Umbau einhergehende Versprechen von ‚mehr Autonomie‘ für Schulen und Hochschulen betraf deren Leitungen, die gegenüber der Ministerialverwaltung, aber auch gegenüber den Professionellen im eigenen Haus gestärkt wurden.

14 In Thomas Kuhns (1962) Konzeption des Paradigmenwechsels wird für „schwache Disziplinen“, denen es nicht gelingt, sich gegen die Erwartungen der Umwelt und des Alltags hinreichend zu isolieren und ihren Forschungsgegenstand mit ihren eigenen Unterscheidungen zu bestimmen, vorhergesehen, dass Paradigmenkonflikte nicht nach internen Regeln, sondern extern, durch die sozialen Kontexte aufgelöst werden, in die sie eingebettet sind. Praxis- bzw. berufsfeldorientierte Disziplinen lassen sich ohnehin die Forschungsfragen von außen vorgeben und versuchen, den Erwartungen ihrer Auftraggeber/Abnehmer gerecht zu werden.

Die Frage war, ob ihre Referenz die philosophische Anthropologie, die Ethik oder aber die Psychologie sein, ob sie sich normativ-anleitend positionieren oder sich deskriptiv-beobachtend auf Erfahrung berufen sollte. Dazu musste sie sich zwischen divergenten Forschungslogiken, den *humanities/arts* oder den *sciences* positionieren, ohne freilich den Bezug auf die Eigenrationalität und Eigennormativität der Pädagogik aufgeben zu können. Eine paradoxe Aufgabe, zu deren Bewältigung regelmäßig Vorschläge gemacht und verworfen wurden (vgl. Schäfer, 2012).

Als es im 20. Jahrhundert für die akademische Pädagogik endgültig um den Anschluss an das moderne Wissenschaftssystem ging, half auch die Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaft nicht weiter, zumal die Hermeneutik als Methode der Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen zunehmend an Ansehen verlor. Nach einem mit aller Schärfe in den Sozial- und Geisteswissenschaften nachgeholten Positivismusstreit, spätestens nach dem Niedergang der marxistisch inspirierten utopischen Kritik als überlegenem Modus der Welterklärung, hatte sich in allen Staatswissenschaften, der Ökonomie und der Politologie, längst schon in der Psychologie und weitgehend auch in der Soziologie, die einheitswissenschaftliche Position durchgesetzt, dass allein quantitativ-nomothetische Verfahren den szientifischen Rationalitätsmaßstäben und damit auch den technologischen Verwertungserwartungen entsprechen konnten.

Schon damals sollte die akademische Pädagogik zur Erziehungswissenschaft transformiert, von einer ‚Kunstlehre‘ in eine „technologische Wissenschaft“ verwandelt werden (Brezinka, 1971, S. 32). Im Kern ging und geht es um die Unterscheidung von Vernunft und Rationalität, *logos* und *ratio*. Rationalität wird im alltäglichen Sprachgebrauch eher deskriptiv für technisch kontrollierbare, kausal determinierte Abläufe eingesetzt, vernünftige Entscheidungen hingegen orientieren sich an Zweckmäßigkeit und sind präskriptiv an Urteilsvermögen, Erfahrung und Verhandlungsgeschick, Konsultationen und Kompromisse gebunden (vgl. Habermas, 1981).

In genau diese Debattenlage konfligierender Paradigmen in den Erziehungswissenschaften, die ja auch zu den Staatswissenschaften zu rechnen sind, wollten die von der DFG organisierten Wissenschaftsmanager durch eine gezielte Beeinflussung von Berufungsverfahren, verbunden mit neuen Instrumenten der Forschungsförderung für die künftigen „Partner der Bildungspolitik“ (DFG, 2001, S. 2), nachholend eingreifen. Die Mittel für eigens ausgelobte Professuren werden konditioniert auf Antrag gewährt, sofern das Management der mittlerweile in Unternehmen verwandelten Hochschulen sich bindend verpflichtet, die im Rahmen des Programms finanzierten Professuren nach Auslaufen der Förderung weiterzuführen und ihre Ausstattung zu sichern. Erkennbar müsse sein, inwieweit durch die Förderung „die Situation und die Qualität der empirischen Bildungsforschung verbessert wird“ (DFG, 2011, S. 9).

Die zwischen DFG und KMK im Stile einer vom Grundgesetz nicht vorgesehenen Mischverwaltung abgestimmte „strukturelle Stärkung der empirischen Bildungsforschung“ (DFG, 2001) ist als Anwendungsfall der neuen Regierungstechnik nach den Einsichten der Institutionen- und Verhaltensökonomik einzuordnen. Den behavioristischen Erkenntnissen folgend, kann sich die Tätigkeit der Regierung darauf beschränken, Standardvorgaben zu ändern, von denen ausgehend die Akteure – Hochschulen,

ihre erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche und ihre Wissenschaftler/innen – Entscheidungen (*choices*) zu treffen haben.¹⁵ Um die gewünschten Effekte in der universitären Erziehungswissenschaft zu erreichen, galt es, ein Umfeld zu schaffen, das einerseits die in der Verfassung garantierte Freiheit der Wissenschaft gewährleistete und das andererseits die nun unternehmerisch handelnden Hochschulleitungen und die zwischenzeitlich entmachteten Dekanate dazu nötigte, Entscheidungen so zu treffen, dass sie sowohl dem Unternehmensziel dienen als auch den Erwartungen der Politik entsprechen.¹⁶ Entscheidungsalternativen werden von den Entscheidungsarchitekt/innen gleichsam ‚vorgespurt‘. In diesem Fall genügte es, den Modus der Hochschulfinanzierung im Allgemeinen und den der Forschungsförderung im Besonderen durch Kürzung der Grundfinanzierung und die Einführung der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) und Besoldung (W) zu verändern und die Hochschulen, ihre der kollegialen Selbstverwaltung beraubten Fachbereiche und die dort angestellten Wissenschaftler/innen in einen Wettbewerb um sogenannte Drittmittel und Belohnungen zu schicken und dann im Rahmen der ‚Programmförderung‘ die erwünschten Projekte zu bevorzugen.

3. Pädagogen-Bashing

Flankiert wurde die Strukturanpassung der deutschen Erziehungswissenschaft außer von der DFG noch von ganz gewöhnlicher Propaganda. Auf das breite Publikum wie auf die Fachöffentlichkeit zielend, sollten PR-Maßnahmen für Diskurshoheit sorgen, die Alternativlosigkeit des Vorhabens begründen und breite Akzeptanz beschaffen.¹⁷

15 Zeitgleich hatte die DFG, von Forschungsförderung zu -lenkung übergehend, ihr Begutachtungssystem reformiert: Die fachliche Begutachtung der Anträge wurde von ihrer vergleichenden Bewertung für eine Förderempfehlung und der Förderentscheidung selbst getrennt, zugleich wurden „gemeinsame Standards für die Beurteilung und Förderung von Projekten“ eingefordert: Den *peer*-Gutachtern, über deren Beauftragung in der *black box* der Geschäftsstelle entschieden wird, wurde ein – auf Vorschlag des Senats – gewähltes Fachkollegium nachgeordnet, das „nach der schriftlichen Begutachtung sicherstellen (soll), dass eine tragfähige, dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion entsprechende Grundlage für die Förderentscheidung vorhanden ist, und dazu ggf. korrigierend eingreifen“. Was fast selbstverständlich klingt, gewinnt Kontur, wenn man liest: „Über alle Förderverfahren und Fächer hinweg sollten möglichst vergleichbare Beurteilungsmaßstäbe und Qualitätsstandards etabliert werden“ (vgl. Koch, Krüger & Krapp, 2007, S. 8–9, Hervorh. d. Aut.).

16 Die intentionsgerechte Implementation des Strukturanpassungsprogramms wurde von einem Wissenschaftlichen Beirat unter Vorsitz von Manfred Prenzel überwacht, der den auf Drittmittel angewiesenen Hochschulleitungen, denen im Zuge der ‚Autonomisierung‘ der Universitäten das Ernennungsrecht überantwortet war, etwa bei der Auswahl von Kandidat/innen und geeigneten Gutachtern behilflich war. Berufungskommissionen hatten das neue Wort *compliance* zu lernen, dessen semantisches Feld Begriffe wie Konformität, Gehorsam, Folge- und Zustimmungsbereitschaft enthält.

17 Längst wird Propaganda mit dem Wort *Public Relations* übersetzt, meint aber immer noch, was Edward Bernays bereits 1928 formuliert hatte, „the conscious and intelligent manipulation of organized habits and opinions of the masses.“ Bernays hatte die Manipulation der

Dazu mussten die Publikumsmedien meinungsbildend in die Umbaustrategie eingebunden werden.¹⁸ Der Eingriff der Wissenschaftsverwaltung in die Autonomie der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche betraf immerhin deren vornehmstes Recht: Berufungsverfahren als staats-, religions- und wirtschaftsfreie Selbstergänzung. Dabei handelt es sich um das umkämpfte Symbol der Wissenschaftsfreiheit, die Verfassungsrang hat und zu anderen Zeiten und an anderen Orten als „demokratierelevant“ gegolten hätte. Nun sollte es, im Zuge der Umwandlung der Universitäten zu Unternehmen, durch den Verweis auf internationale, von der OECD repräsentierte Standards von einer neu entstehenden Kaste von Wissenschaftsmanagern ausgehebelt werden, die die Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen statt auf demokratische Deliberation auf den technokratischen Modus der Rechtfertigung durch wissenschaftliche Evidenz zu stützen gedachte.

Just im Jahr des großen PISA-Schocks, dessen mediale Erzeugung selbst ein Element der Legitimationsbeschaffung war, im März 2002, hielt beim 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in München der Politikwissenschaftler Hans N. Weiler einen Plenarvortrag, der den skizzierten DFG-Empfehlungen nun ein Implementationskonzept folgen ließ.¹⁹ Die Bewunderungsbereitschaft der Kultusminister/innen für reiche, sponsorengestützte und gebührenfinanzierte amerikanische Privatuniversitäten ausnutzend,²⁰ trat Weiler dafür ein, auch im deutschen Erziehungssystem, das nach der ersten PISA-Studie öffentlich zum Krisenfall erklärt worden war,

Gewohnheiten und Meinungen als „an important element in democratic society“ charakterisiert und, den „libertären Paternalismus“ der heutigen Verhaltensökonominnen bereits vorwegnehmend, hinzugefügt: „Those who manipulate this unseen mechanism of society constitute an invisible government which is the true ruling power of the country“ (Bernays, 1928, S. 9). Politologen haben für diese ‚unsichtbare Regierung‘ den harmlosen Begriff ‚soft power‘ erfunden. Gemeint ist ein demokratisch nicht legitimierter Einfluss, der so ausgeübt wird, dass er möglichst unbemerkt bleibt. Wie hoch etwa der PR-Etat des PISA-Konsortiums ist, wird nicht veröffentlicht. Wer sonst noch in der Lobby diskurspolitisch zu Hilfe kam, um die öffentliche Meinung im OECD/DFG/KMK-Sinne zu beeinflussen, wäre wiederum einer eigenen Untersuchung bedürftig (s. ansatzweise Niemann, 2010).

- 18 Der Verband der bayrischen Wirtschaft (vbw) z. B. hat einen Aktionsrat Bildung begründet, der die „Reformträgheit der deutschen Bildungspolitik“ durch „konkrete Handlungsempfehlungen“ überwinden will. U. a. werden „Journalistenseminare“ durchgeführt, bei denen die vom Verband in Auftrag gegebenen Jahresgutachten „vermittelt“ werden. Vorsitzender ist Dieter Lenzen, mittlerweile Präsident der Universität Hamburg; er ist zugleich „Botschafter“ und einer der Mitgründer der neoliberalen PR-Agentur „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“, die u. a. Gesprächspartner/innen für Talkshows vermittelt.
- 19 Eine Kurzfassung seiner Rede erschien sieben Monate nach dem Ereignis, im Oktober 2002, unter der Überschrift „Die selbstzufriedene Disziplin. Politik- und praxisfern: Die deutsche Erziehungswissenschaft fördert ideologische Debatten statt zu beraten“ in der Süddeutschen Zeitung (Weiler, 2002).
- 20 Weiler, der lange in Stanford, Kalifornien gearbeitet hatte und hernach als Rektor der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder amtierte, war nach seiner Emeritierung in die Rolle eines Consultants gewechselt, der seine Expertise den deutschen Bildungspolitikern/innen und -administratoren/innen auf Bundes- und Landesebene anbot.

diejenigen weltweit erfolgreichen Lösungsmodelle des *social engineering* einzusetzen, die den international gültigen Standards wissenschaftlicher Rationalität entsprächen.²¹

Die 'deutsche Erziehungswissenschaft als rückständig, nicht zeitgemäß und fehlorientiert einstuft, nutzte Weiler die Gelegenheit zu einem kühl vorgetragenen Frontalangriff auf die gastgebende Disziplin. Er sprach Klartext, als er die Blaupause seines Beratungskonzeptes in der Form einer Parabel öffentlich zum Besten gab. Sein Plan war einer bösen Satire (Barnes, 1998) über das England der Premierministerin Margaret Thatcher²² entnommen. Die in Swift'scher Manier geschriebene Geschichte handelt vom Niedergang Englands und einem schwerreichen Magnaten, „der sich entschließt, auf einer England vorgelagerten Insel eine leicht miniaturisierte, aber ansonsten naturgetreue und vor allem erheblich verbesserte Version des bestehenden Englands zu errichten“ (Weiler, 2003, S. 181). Nach einigen amüsanten Ausschmückungen und ironischen Invektiven schloss Weiler seine Erzählung: „Es wäre in der Tat reizvoll, sich [...] eine neue, ausgelagerte Version der deutschen Erziehungswissenschaft vorzustellen. Vielleicht würde sich auch hier eine gewisse Miniaturisierung empfehlen [...]“ (Weiler, 2003, S. 183).

Bereits in der Situation selbst gab es viel Aufregung, hatte Weiler doch nichts weniger als die Abwicklung der real existierenden deutschen Erziehungswissenschaft, ihre Herauslösung aus den Universitäten und einen radikal-verkleinerten Neuaufbau nach US-amerikanischem, von Positivismus und Pragmatismus geprägtem Vorbild vorgeschlagen (Winkler, 2003). Aber der Umbau der Erziehungswissenschaft war kein Selbstläufer. Dass diese strategische Operation von den Leitmedien der Republik, die sich sonst kaum für die Erziehungswissenschaften interessierten, kontinuierlich publizistisch begleitet wurde, ist eine bemerkenswerte Tatsache. Kongresse oder Fachtagungen der DGfE etwa wurden, anders als Fachkongresse der benachbarten Fächer, in den überregionalen Medien nur ausnahmsweise erwähnt.

Vier Jahre nach der DFG-Empfehlung, nachdem die Troika aus Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), KMK und BMBF eine nüchterne Zwischenbilanz gezogen hatten (DFG, 2005), erschien unter dem Titel: „Nur bedingt wissenschaftlich – Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerbildung versagt“ erneut eine alarmierende Diagnose (Spiewak & Kahl, 2005).²³ Die Journalisten griffen ungeniert auf Seiten der Regierung in den Paradigmenstreit ein. Während die deutschen Erziehungswissenschaftler/innen auf der ganzen Linie versagt hätten, als sie das PISA-Desaster nicht einmal vorausgesehen, geschweige denn verhindert hätten (!), habe sich die niederländische Erziehungswissenschaft rechtzeitig von einer abgehobenen „Welterklärungspädagogik“, wie sie in Deutschland vor-

21 Unbefangen selbstbewusst hieß das: „Ein Blick in die USA könnte hilfreich sein – sowohl für die Hochschulen als auch für die Lehrerbildung.“

22 Die britische Premierministerin Thatcher galt bekanntlich neben dem US-Präsidenten Reagan als Ikone des Neo-Konservatismus und Marktradikalismus – was Weiler freilich, die Botschaft der Barnes'schen Satire verkehrend – unerwähnt ließ.

23 Vgl. auch die trotzig kleinlaute, Anpassungsbereitschaft signalisierende Replik „Unbedingt wissenschaftlich“ des damaligen Vorsitzenden der DGfE, Hans Merckens (2005).

herrsche, verabschiedet und sich zu einer „empirischen Pädagogik angelsächsischer Provenienz“ gemausert (Spiewak & Kahl, 2005).

Es soll im Journalismus den professionellen Grundsatz geben, sich nicht mit dem Gegenstand der Berichterstattung gemein zu machen. Die Zeit-Autoren freilich schienen Teil der epistemischen Gemeinschaft der Gleichgestimmten zu sein, die den Umbau der Erziehungswissenschaften zu ihrem Anliegen erkoren hatte. Es bestehe derzeit auch in Deutschland die Gelegenheit zu einer dringend gebotenen Umkehr der „erstarrten und international isolierten Disziplin“ (Spiewak & Kahl, 2005). Der anstehende Generationenwechsel biete die Chance, an den Hochschulen endlich „die empirische Bildungsforschung zu stärken“, etwa indem ein Teil der bestehenden Professuren umgewidmet werde (Spiewak & Kahl, 2005).²⁴

Ganz in der Logik des Polit-Marketings erfolgte dann 2012, nach der Umwidmung ungezählter Stellen, die – kaum miniaturisierte – Gründung einer Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF).²⁵ Damit wurde symbolisch ein vorläufiger Schlussstein gesetzt in dem Vorhaben, die Erziehungswissenschaft, die bislang von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in ihrer Heterogenität allein repräsentiert wurde, nach PISA-Erfordernissen umzubauen. In der Gesellschaft sammeln sich, angeführt von Psycholog/innen, die Auftragnehmer der nationalen und internationalen Geldgeber der Wirkungsforschung. Zu den Zielen der neu gegründeten Gesellschaft gehören u. a. Lobby-Aufgaben wie „die Sicherung und Erweiterung der Empirischen Bildungsforschung an Hochschulen, in Forschungsinstituten und sonstigen wissenschaftlichen Einrichtungen“ sowie „die Vorbereitung von Stellungnahmen zu wissenschaftlichen Fragen der Empirischen Bildungsforschung“ (GEBF, 2015, S. 1). Gerade die ‚sonstigen wissenschaftlichen Einrichtungen‘ wie das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF), das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) oder das neu begründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und all die entsprechenden Einrichtungen der Länder erlebten, direkt finanziert von der Bildungsverwaltung, einen erheblichen personellen ‚Aufwuchs‘ und wurden zu den bevorzugten Trägern der wiederkehrenden *assessments* und der daran anschließenden Forschungen.²⁶

24 Mit dieser Forderung, die alsbald auf „ein Drittel“ präzisiert wurde, ließ sich einer der Interessenten zitieren, Manfred Prenzel, der damalige Manager der deutschen PISA-Studie. Prenzel war seinerzeit noch geschäftsführender Direktor des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) und Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats zur Überwachung des Strukturanpassungsprogramms ‚Empirische Bildungsforschung‘ bei der DFG. Er wurde 2009 Inhaber des – nach der Quandt/BMW-Erbin benannten – Susanne-Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung und Begründer der School of Education an der TU München, die seither als Hochburg der deutschen (Berufsschul-)Lehrerbildung gilt. Jüngst ist er zum Vorsitzenden des Wissenschaftsrates (WR) bestimmt worden.

25 Deren Präsident heißt wiederum Manfred Prenzel.

26 Mittlerweile wurde ein Leibniz-Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ gegründet, dem 16 Institute zugerechnet werden, darunter auch die großen Wirtschaftsforschungsinstitute wie das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin oder das ifo-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München.

Getreu den Einsichten aus der Verhaltensökonomik, die Anreize setzt und mit *incentives* arbeitet, wollte auch die ins publizistische Abseits gedrängte, von der Spaltung bedrohte, auf ihre universitäre Reputierlichkeit vertrauende DGfE nicht zurückstehen, als sie als Belohnung für besondere Leistungen einen (undotierten!) Forschungspreis auslobte. Anlässlich des 50. Jubiläums der Fachgesellschaft sollte, in einem Akt verzweifelter Disziplinpolitik, der Heinrich-Roth-Preis, benannt nach keinem Geringeren als dem DGfE-Gründungsmitglied und Propagandisten der ‚Realistischen Wendung‘ der 1970er Jahre,²⁷ an eine/n heutige/n Forscher/in verliehen werden, der bzw. die dazu beigetragen haben sollte, die Bedeutung von Forschung als Kernbereich der Erziehungswissenschaft weiter zu stärken und diese auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht zu haben.²⁸ Die alte Gesellschaft wollte mit dieser öffentlichkeitswirksamen Geste²⁹ dankbar signalisieren, dass sie mit der neuen Zeit mithalten und auch der aufsteigenden Empirischen Bildungsforschung eine Heimat bieten wolle.

4. Weilers Welt

Als Vorbild strikt anwendungsbezogener Wissensproduktion hatte Weiler die „deutschen Ingenieurwissenschaften“ angerufen, vor allen aber Ökonometrie und Psychometrie als Modell empfohlen. Was die OECD im hochpotenten Centre for Educational Research and Innovation (CERI) vorgeführt hat, die Kreation ihrer eigenen Erziehungswissenschaft (Radtko, 2003), das sollte die KMK nun im nationalen Maßstab wiederholen: eine empirische Bildungsforschung erschaffen, die als zuverlässiger Lieferant verwertbaren Wissens fungiert, das gebraucht wird, um die Leistungsfähigkeit des nationalen Bildungssystems *evidence based* steigern zu können.

Weiler verkörpert jene Weltanschauung, die endgültig mit PISA Einzug in die deutsche Bildungspolitik halten sollte. An der Universität Stanford arbeitete er im Schatten einer Forschergruppe um den Soziologen John W. Meyer, die seit den 1960er Jahren ein

27 Im Eifer wurde die problematische Haltung des Namensgebers während der NS-Zeit übersehen, was dazu führte, dass der Preis nun ohne Namen auskommen muss (vgl. Brumlik, 2014).

28 Der Preis wurde folgerichtig und doch überraschend an Eckhard Klieme vergeben, der ausweislich seiner Homepage u. a. Mitglied der nationalen Konsortien für PISA 2000, 2006 und 2009, der internationalen und der nationalen Expertengruppe „Problemlösen“ bei PISA 2003, des internationalen Konsortiums und der internationalen Fragebogen-Expertengruppe bei PISA 2009 usw. war.

29 Auf dem Jubiläumskongress wurde erstmalig auch ein DGfE-Medienpreis verliehen: an Martin Spiewak, Mitautor der erwähnten, 2005 erschienenen Polemik: „Nur bedingt wissenschaftlich“ (vgl. Fn. 23). Bereits 2006 war die Bildungsredaktion der *Zeit*, zu der Martin Spiewak gehört, mit dem (dotierten!) „Medienpreis Bildung“ des Aktionsrates Bildung ausgezeichnet worden, der wiederum von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) getragen wird (vgl. Fn. 18). Der Aktionsrat (2016) bezeichnet sich auf seiner Homepage selbst als „ein Expertengremium renommierter Bildungswissenschaftler“, zu denen neben vielen anderen Protagonisten der Empirischen Bildungsforschung bis 2014 auch Manfred Prenzel gehörte (vgl. <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=69>).

Programm verfolgte, das sich unter den Titeln „World Polity“-Ansatz bzw. „Makro-“, auch „Neo-Institutionalismus“ mit Modernisierungsphänomenen in der Weltgesellschaft beschäftigt (Meyer, 2005). Untersucht wird von der *Stanford group* die weltweite Diffusion von Rationalitätsstandards für die Lösung wiederkehrender Probleme der modernen Gesellschaft. Exemplifiziert wird die These am Beispiel Schule. Mit hoch aggregierten Daten wird die allmähliche Assimilation der Schulen und Hochschulen – in den Dimensionen Organisation, Teilnahmequoten und -dauer, Finanzierungsmodelle und Curriculum – an ein universell gültiges Weltmodell gezeigt.

Der „World Polity“-Ansatz beansprucht, einen Prozess der kommunikativen Ausbreitung einer „Weltkultur“ zu beschreiben, d. h. eines Sets immaterieller Erwartungen, die als selbstverständlich gelten, nicht (mehr) hinterfragt oder ignoriert werden können, aber das Handeln instruieren. In Fortschreibung und Aktualisierung des Weber'schen Konzepts der okzidentalen Modernisierung, dessen wesentliches Element die „Verwissenschaftlichung“ aller Lebensbereiche war, beobachten (Neo-)Institutionalisten die weltweite Expansion solcher abstrakter Konzepte wie *Säkularisierung*, *Zweckrationalität* und *Fortschritt*, die sich in der ubiquitären Etablierung von Wissenschaft und Technik, Organisation und Profession materialisierten. Politisch gehe es um die Globalisierung der Menschenrechte, der Prinzipien der Gleichheit vor dem Gesetz und der leistungsbezogenen Gerechtigkeit, zusammengefasst in den drei großen Konzepten *Individualismus*, *Kapitalismus* und *Nationalismus* (vgl. Meyer, 2005).

Wie John Meyer selbst sieht, handelt es sich um die von den USA ausgehende Verbreitung einer säkularisierten Form des Christentums; Religion wird durch positive, mathematisierte Wissenschaft substituiert, an die Stelle von Offenbarung tritt wissenschaftlich erzeugte Evidenz, das Instrument der Mission ist durch das harmlosere, scheinbar intentionslose Wort Diffusion ersetzt. Die Pointe des Makro-Institutionalismus ist nun, dass die Autoren – phänomenologisch informiert – Distanz zu ihrem Gegenstand insofern halten, als sie substantielle Urteile über die Realitätshaltigkeit der Rationalisierungsvorgänge vermeiden. Meyer und Rowan (1977) etwa sprechen in einem berühmt gewordenen Aufsatz mit Blick auf die hochgradig institutionalisierten Erwartungen der „Weltkultur“ von Rationalitätsmythen, welche die moderne Gesellschaft durchzögen. Dabei handele es sich um – allerdings wirkmächtige – Selbstbeschreibungen, welche gerade solche Organisationen wie Schulen von sich anfertigen, die nicht über Durchgriffskausalität verfügten, also „ohne nachweisbare Rationalität“ (Luhmann, 2002, S. 156) auskommen müssen. Mythenbildungen übernahmen die Funktion, fehlende Kausalität symbolisch durch Verfahren zu ersetzen. Um Vertrauen zu erlangen und zu erhalten, würden die Rationalitätserwartungen, welche in der modernen Gesellschaft nicht unterschritten werden dürfen, in Organisationen *zeremoniell* erfüllt (vgl. Meyer & Rowan, 1977).

Man kann die Theorie des institutionellen Isomorphismus nun auf zwei Weisen aufnehmen. Erstens als Analyseinstrument, mit dessen Hilfe sich die Ausbildung und weltweite Verbreitung von hegemonialen Rationalitätsmythen in unterschiedlichen Handlungsfeldern empirisch untersuchen ließen. Dann würde man nach den Mechanismen der Diffusion fragen, die entweder ableitungstheoretisch der unerbittlichen Logik der

Zweckrationalität zuzurechnen wären, die sich bei Strafe des Untergangs in allen Funktionssystemen auch gegen Widerstände von selbst durchsetzen werde; oder aber die Rationalisierung wäre das Ergebnis einer interessengeleiteten Strategie zur Verwirklichung einer szientifischen Utopie. Dann müsste man handlungstheoretisch nach Interessenten (*agency*) suchen und in wissenschaftssoziologischer Perspektive mittels Netzwerkanalysen *advocacy coalitions* beobachten, die bezogen auf einzelne Probleme für marktkonforme Lösungsmodelle optieren und dafür Propaganda machen; oder man könnte untersuchen, wie jene *epistemic communities* zustande kommen, in denen alle Expert/innen von denselben Prämissen ausgehen; man könnte verfolgen wie sich etwa ein „neoliberal global policy network“ (Ball, 2012) über die verschiedenen Funktionssysteme Politik, Wissenschaft und Medien ausbreitet; und schließlich ließe sich die Frage anschließen, welche Rolle *beliefsystems* in Organisationen spielen und wie sie beschaffen sein müssen, um als solche zu funktionieren. Unter welchen Umständen formen sich verschiedene Glaubensbestandteile und Mythen zu einem geschlossenen System derart, dass es gegen Irritation von außen gänzlich unempfindlich wird?

Wenn man freilich die Theorie des Isomorphismus als Steuerungskonzept liest, kann man, wie das Weiler in seiner Rolle als Consultant tat, sie als Anleitung benutzen, um im Politikfeld Bildung in Deutschland gezielt ein Rationalisierungsprogramm durchzusetzen.³⁰ Von der Beobachtung und Analyse zur Präskription und Affirmation überwechselnd, lautet die Frage dann: Wie gelingt die Institutionalisierung von normativ gesetzten Rationalitätserwartungen derart, dass sie *allen* als selbstverständlich und alternativlos erscheinen und so Organisationen, ja ganze Staaten, nötigen, ihre Operationen daran auszurichten, wollen sie nicht als rückständig und irrational gelten. Die mit Macht institutionalisierten Regeln und Normen werden dann auf der operativen Ebene der Organisationen zu Vorschriften, indem sie die Mittel spezifizieren, die allein als angemessen erscheinen, um die angestrebten Zwecke zu erreichen.

5. Das Bruttobildungsprodukt³¹

Tatsächlich verbreiten die westlichen Konzepte der Modernität und die zugehörigen Standards der Rationalität sich nicht von selbst. Vollzugsorgane der Diffusion der Weltkultur sind in erster Linie die modernen (National-)Staaten, die als großformatige Ak-

30 Mit dieser Wendung steht Weiler nicht allein. Silova und Brehm (2015) beobachten in der Weltkultur-Debatte seit den 1990er Jahren eine semantische Verschiebung insofern, als aus dem Konzept der „rationalised myths“ nun „models“ geworden seien, welche die weltweite Ausbreitung bestimmter Bildungspolitiken und -praktiken erklären sollen. Statt aber zu beschreiben, wie dies vonstattengehe, seien die Vertreter/innen des Ansatzes dazu übergegangen, sich zu identifizieren und die westlichen und speziell die nordamerikanischen Modelle zu propagieren. Die Debatte schlage von Analyse in Ideologie um und „ultimately results in an unwitting legitimisation of neoliberal policies and their varied educational projects“ (Silova & Brehm, 2015, S. 8).

31 Dazu ausführlich bei Radtke (2016).

teure seit dem 19. Jahrhundert selbst das Ergebnis eines säkularen Rationalisierungsprozesses sind. Dazu kommen nach dem 2. Weltkrieg, in der Absicht, den Wiederaufbau des ruinierten Europas zu unterstützen, zunehmend inter- und transnationale Organisationen wie die Weltbank (WB), der Internationale Währungsfonds (IWF), die OECD, auch die UNESCO, die in die internationalen Beziehungen (IB) Elemente von Erwartungsdruck (*peer pressure*) in Form moral- oder rechtförmiger Regime einführen (Parreira do Amaral, 2011).

Dass die Idee sich durchsetzen konnte, es könne gleichsam *eine* Rationalität für alles geben, für Natur wie Kultur, und diese linear-kausal gebaute Rationalität müsse sich in algorithmische Regeln fassen lassen, ist wiederum der besonderen welthistorischen Konstellation geschuldet, die nach dem Zweiten Weltkrieg aus der Konfrontation der beiden Atommächte USA und Sowjetunion entstand. Es waren, wie Erickson et al. (2013) in einer brillanten wissenschaftshistorischen Studie zeigen, Politiker/innen am Rande des atomaren Abgrundes, die nichts mehr fürchteten als die Unkalkulierbarkeit und Irrationalität des Gegners und sich, nach dem erfolgreichen Abschluss des Manhattan-Projektes, hilfesuchend an Physiker/innen, Mathematiker/innen und Verhaltens- und Spieltheoretiker/innen wandten. Sie verlangten nach (Entscheidungs-)Sicherheit und forcierten ihre Erwartungen gegenüber den Wissenschaften, endlich eine arithmetische Rationalisierung politischer Krisen zu ermöglichen – nicht zuletzt mit viel Geld aus dem Militärhaushalt.

Im Kalten Krieg des Wettstreits der Wirtschaftssysteme, der im Wesentlichen ein Propagandakrieg war, ging es um die De-Legitimierung von Entwicklungsalternativen und die Behauptung und Verankerung der jeweiligen Ideologie in der Mentalität der eigenen Bevölkerung. Strategie und Arbeitsweise der OECD lassen sich am Beispiel ihrer Vorgängerin, der Organization for European Economic Cooperation (OEEC), verdeutlichen. Die regelmäßige Berechnung eines ‚Bruttosozialprodukts‘ wurde nach dem Zweiten Weltkrieg, befeuert durch die Erfindung der elektronischen Datenverarbeitung, verbindlich all den Ländern abverlangt, die im Rahmen des Marshallplans US-Hilfe zum Wiederaufbau ihrer Wirtschaften in Anspruch nehmen wollten. Die OEEC setzte – über die Gewährung von Krediten – durch, dass sich die statistische Berichterstattung über die wirtschaftliche Entwicklung verbindlich an dem in den USA während des Krieges entwickelten Verfahren auszurichten hatte. Dieses war eindimensional auf die kriegswichtige Produktionsseite und deren Wachstum abgestellt, und keineswegs unumstritten. Die scheinbar objektiven Kennzahlen enthielten implizite Normierungen und wurden dazu eingesetzt, die Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitiken der Empfängerländer auf eine gemeinsame ideologische Grundlage zu stellen. Die wirtschaftliche Gesamtrechnung diente Vergleichszwecken, war aber zugleich in hegemonialer Absicht als Hebel der politischen und ökonomischen Vereinheitlichung gedacht, deren oberste Maxime die Steigerung der Produktivität und des Wachstums der Produktion war (vgl. Lepenies, 2013, S. 157–161) und ist.³²

32 Vgl. Fn. 2.

Wirtschaftshistorisch war dieses Vorgehen der Ursprung aller „Structural Adjustment Programme“ (SAP), die später vom Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank (WB) weiterentwickelt wurden, um die Wirtschaftspolitiken der Schuldnerländer zu kontrollieren.³³ Analog kann die mit PISA 2000 in die OECD-Welt eingeführte ‚pädagogische Gesamtrechnung‘ nationaler Schulsysteme als der Hebel gelten, mit dem – auf einheitliche Indikatoren gestützt – die Bildungspolitiken der Mitgliedsländer mit dem Ziel der globalen Wettbewerbsfähigkeit koordiniert werden sollen. Auch hier soll die Wachstumsideologie greifen. Schulen werden zu Unternehmen, Erziehung zum Produktionsprozess von Gütern, die danach beurteilt werden, inwieweit sie zur Steigerung und Optimierung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft beitragen. Ihr *outcome* muss so modelliert werden, dass er der quantifizierenden Messung zugänglich und für den internationalen Vergleich geeignet sind. Diese Bedingungen erfüllt das eigens entwickelte PISA-Konzept der domänenspezifischen Kompetenzen.

So hergerichtet, können die Ergebnisse periodischer Kompetenzvermessungen der Fünfzehnjährigen dem überraschten Publikum im OECD-Raum gleichsam als das jeweilige ‚Nationale Bruttobildungsprodukt‘ präsentiert werden. Durchgehend unterstellt wird auch für pädagogische Sachverhalte, wenn nicht lineare Kausalität, so doch Probabilität, die, arithmetisch erfasst, technisch genutzt werden kann. Dass qua Verfahren die Schulsysteme der Mitgliedsstaaten auf ein technologisches Erziehungsverständnis festgelegt werden, das sich ökonomisch auszuweisen hat, ist ein erwünschter Effekt. Der Kultusministerkonferenz bietet die Veröffentlichung der Leistungsbilanzen in der Form von international vergleichenden *Rankings*, über deren manipulativen Charakter sich niemand niemals im unklaren war,³⁴ seither regelmäßig Gelegenheit, fast zereemoniell „vorrangige Handlungsfelder“ öffentlich auszurufen, in denen ihre Bildungsforscher/innen und -manager/innen optimierend tätig werden sollen (KMK, 2002). Ein Mitgliedsstaat, der bei dieser Vermessung nicht mitmachen wollte, geriete an den internationalen Pranger.

6. Die Logik des Misstrauens

Mit der politischen Entscheidung, an PISA teilzunehmen, wird das ökonomische Denken, d. h. eine besondere Form einfacher Rationalität, auf die operative Praxis des Erziehens übertragen. Wenn man Schulen als Unternehmen konzipiert und Erziehung als

33 Empfängerstaaten von (Kredit-)Hilfe werden Bedingungen (*conditions*) auferlegt, die sie zwingen, die neo-liberalen Prinzipien der ‚freien Marktwirtschaft‘ zu akzeptieren.

34 Die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina hat in einer Stellungnahme „Zur Gestaltung der Kommunikation zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und den Medien“ festgestellt, es komme „zu einer von der Wissenschaft und den Medien gleichermaßen zu verantwortenden simplifizierenden Berichterstattung. Ein herausragendes Beispiel ist die Reduktion komplexer Sachverhalte auf einfache Zahlen (s. die Diskussion um die PISA-Ränge), die in der öffentlichen Diskussion als ‚objektiv‘ gelten, ohne dass auf die hinter ihnen sich verbergenden Messprobleme aufmerksam gemacht wird“ (Leopoldina, 2014, S. 11–12).

einen freilich komplexen Produktionsprozess, den es unter Gesichtspunkten der Effizienz und Effektivität zu optimieren gilt, dann liegt es nahe, das Verhältnis der Regierung zum Erziehungssystem als *principal-agent*-Problem zu behandeln. Es wird prominent in der Institutionenökonomie analysiert und hat besondere Aufnahme in der Betriebswirtschaft gefunden (Holmström, 1979). Die Beziehung zwischen Auftrag- bzw. Arbeitgeber (z. B. Aktionär/Vorstand) und Agent (Manager/Angestellter) wird zum Problem, weil unterstellt werden muss, dass der Agent, gerade weil er über einen Wissensvorsprung verfügen und insofern autonom handeln kann, gegen die Interessen des Prinzipals agiert, um seinen eigenen Nutzen zu maximieren, statt den Zwecken seines Auftraggebers zu dienen. Eigensinn wird zum Risiko.

Diese misstrauische Deutung der Verhältnisse lässt die Auftraggeber vermuten, dass ihre ‚ausübenden Kräfte‘ (Agenten) nicht (ausschließlich) dem übergeordneten Unternehmensziel dienen, sondern eigene partikuläre Interessen verfolgen. Auf das Risiko organisierter Verantwortungslosigkeit (*moral hazard*) antwortet die Verhaltensökonomik in einer ‚Logik des Misstrauens‘ auf jeder Stufe der betrieblichen Hierarchie mit direkter Verhaltenssteuerung. ‚Tugendhaftes‘ Verhalten trägt aus ökonomischer Sicht nur so lange, wie es nichts kostet. Institutionalisiert wird eine andauernde Beobachtung, u. a. in Form kontinuierlicher Vermessung der Produktivität und der Qualität der Produkte. Relativer Erfolg oder Misserfolg, verglichen mit Wettbewerbern, können gut behavioristisch mit Anreizen (Prämien, Preisen) oder Sanktionen konditioniert werden.

Aber nicht nur die Bildungspolitik, also das Verhältnis von Regierung, Administration und Organisation, sondern die Erziehung selbst auf der Ebene der pädagogischen Interaktion wird als *principal-agent*-Problem modelliert und soll mit Techniken der modernen Betriebsführung betrieben werden. Aus Sicht des Prinzipals geht es darum, den verdächtigen Agenten mit sozial-technischen Mitteln anzuhalten, in seinem Sinne zu handeln. Subtile Techniken der Personalführung sollen gewährleisten, dass alle Mitarbeiter sich die *visions & missions* des Unternehmens zu Eigen machen. In Frage kommen lückenlose Überwachung und Kontrolle, terminierte Kontrakte und Selbstverpflichtungen, und/oder materielle oder symbolische Anreize. Schüler und Eltern werden in einem System sozialisiert, dessen Grundmuster ganz unverhohlenen Konkurrenz, kontinuierliche Performanzkontrolle, die Ausrichtung an äußeren Erwartungen und das beständige Kalkulieren von Erträgen ist, die dem eigenen Fortkommen dienen. Das Ideal dieser Formierung der Schulen nimmt die kapitalistische Betriebsordnung im Kleinen vorweg. Ziel ist der effiziente, auf Selbstoptimierung bedachte Erwachsene, dessen Freiheit darin besteht, bei größtmöglicher Transparenz unter Gesichtspunkten der Nutzenmaximierung zwischen vorgegebenen Alternativen zu wählen. Einmal dazu erzogen, wäre der Einzelne algorithmisch auszurechnen und in seinem Verhalten zu prognostizieren und zu manipulieren.

Misstrauen, Verdacht, das Gefühl ständiger Überwachung sowie Zeit- und Leistungsdruck bestimmen den heimlichen Lehrplan der betriebswirtschaftlich optimierten Erziehung. Mit dem Regime des Qualitätsmanagements wird das bislang gültige Menschenbild der Erziehung, die tradierte neu-humanistische Akteursfiktion des mündigen Bürgers, durch eine reduktionistische und dabei zutiefst misanthropische Vorstellung

vom Menschen ersetzt. Menschliches Handeln ist auf egoistisches (Wahl-)Verhalten herabgesetzt, das dem Reiz-Reaktions-Schema folgt und operant konditioniert werden kann.³⁵

Die Umstellung geschah freilich nicht programmatisch-deklarativ, sondern wiederum vermittelt über die Verfahren der Vermessung. Für Zwecke der Kontrolle wird das Nicht-Messbare vom Messbaren, das Nicht-Technische vom Technischen geschieden, werden Erziehung (*educatio*) und Unterricht (*institutio*) analytisch auseinander gezogen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 473–474). Erziehung, die den normativen Kern von Bildungsprozessen beschreibt, wird ausgeklammert und der Reflexion durch die alte Pädagogik überlassen. Dort kann man weiter die hohen Ideale wie Mündigkeit, Altruismus, Empathie und Fürsorge beschwören, oder auch darüber nachdenken, was Bildungserfolg sein könnte.³⁶ Das Augenmerk der Sozialtechniker liegt auf der effektiven Instruktion, dem wirksamen Management der Aufmerksamkeit der Schüler und der gezielten Vermittlung von abfragbarem Wissen, dessen Aneignung in Tests unter Steigerungserwartung kurzfristig überprüft werden kann. Das – bislang freilich verfehlte – Ziel der Evaluationen ist es, die Lehrperson zur Unsicherheitsabsorption mit erprobten und evaluierten Techniken des *classroom managements* zu versorgen.

7. Vorbildliche Ökonomik?

Der Aufstieg der Ökonomik zum Inbegriff des Sachverstandes war eng verknüpft mit der Erfindung ökonometrischer Verfahren, die numerische Indikatoren für wirtschaftliche Entwicklungen einsetzen und solche Konstrukte wie das schon benannte *Bruttoinlandsprodukt* (BIP) als volkswirtschaftliche Gesamtrechnung hervorgebracht haben. Das BIP ist das Paradeinstrument der politischen Arithmetik, das vierteljährlich wie ein Fieberthermometer eingesetzt werden kann, um den jeweiligen Zustand des Wirtschaftssystems und seine Entwicklungstrends abzubilden.

Die Ökonomik ist nicht eine wissenschaftliche Disziplin im herkömmlichen Sinn, sondern eine Form *interessierten* Wissens, das die soziale Realität erzeugt, die ausgesuchte Sachverständigenräte engagiert beschreiben³⁷ – und das im Auftrag. Ihre Mo-

35 Das Angebots-Nutzungs-Modell, welches das ältere Prozess-Produkt-Modell des Unterrichts abgelöst hat und welches in der deutschen Lehr-Lern-Forschung mittlerweile favorisiert wird (zuletzt Seidel, 2014), trägt noch alle Male eines kognitivistisch aufgerüsteten Behaviorismus.

36 Vom Scheitern dieser Form der Arbeitsteilung berichtet anschaulich Benner (2006).

37 Darin ist die Ökonomik der Pädagogik nicht unähnlich. Beide Disziplinen sind normativ und deskriptiv zugleich, angelehnt an die Philosophie bzw. Ethik einerseits und die Psychologie bzw. Verhaltenslehre andererseits. Ihrer beider Gegenstandsbeschreibungen sind geladen mit Idealen, Idolen, Normen und Sollenserwartungen, die sich als Säkularisierung religiöser Erlösungshoffnungen entschlüsseln ließen. Ein entscheidender Unterschied aber war bisher gegeben: Die Ökonomik zielt, wo sie Akteure in den Blick nimmt, direkt auf die Beeinflussung ihres *Verhaltens*, während die Pädagogik auf *Erleben* im Bewusstsein ihrer Adressaten und weiterhin auf *Handeln* setzt.

delle von Markt und Wettbewerb sind nicht wahr, aber es gilt, sie wahr zu machen. Auch an den Universitäten präsentiert sich die Ökonomik nicht länger als ein Korpus disziplinär gesicherten Wissens über wirtschaftliche Vorgänge, sondern eher als *Aktionsprogramm*, als eine *Denkweise*, eine *Weltanschauung*, die tendenziell auf alle Sachverhalte in der Welt angewendet werden kann, überall. Davon jedenfalls scheinen die Ökonomen selbstbewusst überzeugt, wenn sie das Wort Ökonomie immer neu kombinieren: Bildungs-, Religions-, Gesundheitsökonomie, aber eben auch Institutionen- und Verhaltensökonomie usw. In diesem Sinne kann die OECD-Erfindung eines ‚nationalen Bruttobildungsproduktes‘ auch als ein exemplarischer Fall „methodologischen Ökonomismus“ (Homann, 2002) eingeordnet werden.³⁸

Die herrschende Ökonomik, die mit der Annahme arbeitet, dass Gesetzmäßigkeiten der Natur, wie sie in der Kosmologie, der Teilchenphysik, der Thermodynamik oder im Glücksspiel gelten, auch in der Sphäre des Sozialen, seien es Betriebe, Märkte, Kommunalverwaltungen, Krankenhäuser oder eben (Hoch-)Schulen, zu finden sein müssten, ist ein Musterbeispiel für die Naturalisierung eines sozialen Objektbereiches.³⁹ Auf der Suche nach Möglichkeiten, Entscheidungsrisiken zu vermeiden und die Wirkungen politischer Interventionen auszurechnen, muss man auf statistische Beschreibungen und mathematische Wahrscheinlichkeiten komplexer Prozesse vertrauen.

Die Ökonomik, die solche politische Arithmetik bereitzustellen verspricht, hat eine Vorreiterrolle auch insofern, als die Wissensproduktion für Zwecke der Steuerung sozialer Systeme tendenziell von dem traditionellen Ort Universität auf außeruniversitäre und/oder private Forschungsinstitute verlagert wird. Das ist eine prototypische Entwicklung, die alle Disziplinen erfasst, die unter Wettbewerbsbedingungen und erhöhter Medienaufmerksamkeit die Nähe zur Politik suchen müssen. Um die an sie gerichteten Erwartungen an praktisch-politische Relevanz erfüllen zu können, gehen die Auftraggeber/Abnehmer dazu über, die Wissensproduktion direkt im jeweiligen Funktionssystem zu organisieren (Stichweh, 2014, S. 341).

Im deutschen Erziehungssystem wird diese Entwicklung mit dem Auf- bzw. Ausbau außeruniversitärer Serviceinstitute der Empirischen Bildungsforschung vorangetrieben, die vom Bund und den Ländern direkt finanziert und beaufsichtigt werden.⁴⁰ Neben die traditionellen Organisationen der Wissensproduktion treten als weitere Pro-

38 Der Begriff stammt von dem Philosophen und Volkswirtschaftler Karl Homann (2002) und meint eine Strategie der Theoriebildung. Die Ökonomik lässt sich in ihrem Erklärungsanspruch nicht auf ihren Gegenstand, die Wirtschaft, beschränken, sondern beansprucht, ihre Prämissen, Methoden und Denkweisen mit Aussicht auf Erkenntnisgewinn auf *alle* anderen Felder sozialen Handelns ausdehnen zu können, vgl. auch Radtke (2015).

39 Thomas Müller (2014, S. 164–167) spricht von „methodologischem Naturalismus“. Mit diesem Konzept ist eine gegenstandsunabhängige strategische Ausrichtung der Forschung nach naturwissenschaftlichem Muster gemeint, eine Wendung, welche die Ökonomik als Strategie der Verwissenschaftlichung bereits in den 1950er Jahren absolviert hat, der die Pädagogik in den 1970er Jahren mit einer „sozialwissenschaftlichen Wendung“ (Benner & Brüggem, 2000, S. 253–255) aber zu entgegen suchte.

40 Vgl. Fn. 26.

duzenten sog. Consultants, private Think Tanks sowie operative Stiftungen. Das Spektrum der Anbieter reicht bis zu Publikumsmedien, die zu eigenständigen Herstellern von Wissen heranwachsen, indem sie das Bild der Wirklichkeit verbreiten, das durch *agenda-setting* und *event-management* von der Bildungsverwaltung propagandistisch erzeugt wird. Zwischen dem Personal aus Politik, Wissenschaft, Beratungsfirmen und Publikumsmedien entsteht so ein andauerndes „Gerede“ (Meyer, 2005), das den öffentlichen Diskurs formt. Über Kooperationsvereinbarungen versuchen staatliche und private Geldgeber zudem, nachhaltig lenkenden Einfluss auf die strukturell unterfinanzierten und deshalb in ihrer Autonomie und ihren Entscheidungsoptionen eingeschränkten, in die Rolle von Subventionsempfängern gedrängten Universitäten zu nehmen.⁴¹

Mit der politisch gewollten Strukturverbesserung der deutschen Erziehungswissenschaft wurde die Wendung zu einer Wissensform eingeleitet, die als *expert knowledge* bezeichnet wird und von der die herkömmliche Form des *scientific knowledge* unterschieden werden muss. Mit der Szientisierung der Gesellschaft sind komplexe Organisationen, neo-institutionalistisch betrachtet, in dreifacher Weise abhängig von Expertenwissen, wollen sie als rational erscheinen: nicht nur *instrumentell*, zur Verbesserung des *outputs*, sondern vor allem *substantiell*, um Präferenzen und Interessen mit ‚Wahrheit‘ zu untermauern, und nicht zuletzt *symbolisch*, zur Legitimation der eigenen Rationalität und Kompetenz (vgl. Boswell, 2009). Unter diesem Erwartungsdruck kommt es zu der genannten Vervielfältigung von Wissensanbietern und Auftraggebern.

Staatlich finanzierte Organisationen der Wissenschaftsförderung wie die DFG, die Leibniz-Gemeinschaft u. a. werden als Innovationsagenturen aktiv und versorgen Forschungsinstitute und Regierungen gleichermaßen mit Programmen, Konzepten und Lösungen, deren Fragestellungen vorgängig auf den administrativen Entscheidungsbedarf abgestimmt sind. In diesem Sinne müsste man von einem *epistemischen Regime* sprechen, das einen administrativ-szientifisch-medialen Komplex gleichkommt, der, verteilt über mehrere Funktionssysteme, aus Akteuren besteht, die mit einer Kombination aus Wissen, Macht, Interessen und Erwartungen das gültige Bild der Realität erzeugen.⁴²

41 Euphemistisch ausgedrückt geht es aus der Sicht des Wissenschaftsrates um die „Unterstützung der Profilierung der Hochschulen durch die außeruniversitären Forschungsorganisationen, geknüpft an einen Teil der jährlichen Aufwüchse der Budgets der außeruniversitären Forschungsorganisationen“ (Wissenschaftsrat, 2013; Hervorh. i. Orig.). Diese Form der indirekten Einflussnahme auf Forschungsinhalte ist einer der Anlässe für Auseinandersetzungen über das Föderalismusproblem in der Wissenschaftsfinanzierung.

42 In Abwandlung des Begriffs des „organischen Intellektuellen“, der von Antonio Gramsci stammt, muss man von ‚organischen Experten‘ sprechen. Während ersterer aus der Freiheit zur Parteilichkeit öffentlich die Interessen und Sichtweisen einer sozialen Klasse artikuliert, agieren ‚organische Experten‘ parteilich im Sinne der Auftraggeber – aus Unfreiheit durch finanzielle Abhängigkeit.

8. Diskussion

Taten die Kultusminister/innen und die DFG das Richtige, als sie sich von der OECD überreden ließen, die deutsche Erziehungswissenschaft nach dem Vorbild der Ökonomik umzubauen, als sie deren hegemoniales Rationalitätsmuster übernahmen und die Disziplin auf die Produktion von *expert knowledge* ausrichteten? Die mentale Ökonomisierung des Erziehungssystems und die Funktionalisierung seiner Reflexionstheorie für administrative Zwecke erfolgten gerade in dem Moment, da die Wirtschaftsforschungsinstitute bereits öffentlich als Ideologieproduzenten geschmäht wurden. Schon lange vor der Schulden- und Banken-Krise waren ihre Modelle, denen nun nicht mehr nur vorgeworfen wird, dass sie das Desaster nicht vorhersagen konnten, sondern dass sie es mit verursacht haben (!), von informierten Insidern⁴³ als „stochastische Pseudo-Welten“ (Summers, 1991) verspottet worden, die auf vagen Analogien, Schätzungen und Interferenzen beruhten, den Kontakt zur Realität aber verloren hätten. Ein weiterer Insider⁴⁴ markiert den methodologischen Kardinalfehler der Wirtschaftswissenschaften, der darin bestehe, dass sie naturwissenschaftliche Denkweisen auf soziale, sinnhaft strukturierte, deshalb historische Prozesse übertragen habe (!). Die vorbildliche Ökonomik selbst ist inzwischen in eine schwere Krise ihres disziplinären Selbstverständnisses geraten.

Von Beginn an bestanden in der Bildungspolitik Zweifel, ob aus den Kennziffern der inter- und intranationalen Vergleiche irgendein Nutzen zu ziehen sein werde. PISA ist als große Desillusionierungsmaschine gestartet, welche ‚die Wahrheit‘ über den Zustand des deutschen Bildungssystems, über den die idealistische Pädagogik sich selbst und das Publikum getäuscht habe, durch Vergleich zu Tage fördern sollte. Die Enthüllung eines bislang übersehenen Mangels ließ die Neuerung, in diesem Fall die Empirische Bildungsforschung, solange strahlend erscheinen, bis ihre Verheißung selbst als neue Illusion der Verfügbarkeit pädagogischer Prozesse durchschaut ward.⁴⁵

Enttäuschung auf Seiten der Auftraggeber, Ernüchterung bei den Forscher/innen, Frustration bei den Praktiker/innen. Die eindimensionale Ausrichtung auf Systemsteuerung und die Optimierung des *outputs* über Qualitätsmanagement löst die operativen Probleme der öffentlichen Erziehung nicht. Offenbar hat die statistische Wirklichkeit der Bildungsexpert/innen wenig zu tun mit der Alltagswirklichkeit der pädagogischen Praktiker/innen. Die Expertise ist instrumentell ohne Gebrauchswert, trifft nicht den Innovations- und Reflexionsbedarf der Praxis, zerstört nebenbei die disziplinäre Autono-

43 So etwa der prototypischen Ökonomen Lawrence (Larry) Summers (1991), der abwechselnd als Ökonomie-Professor, ‚Chefökonom‘ der Weltbank, Hedgefonds Manager oder US-Finanzminister, dann wieder als Universitätspräsident usw. agiert.

44 Der vormalige ‚Chef-Ökonom‘ der Deutschen Bank, der auch schon beim IWF und bei Goldman Sachs angestellt war und nun am House of Finance (HoF) der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. tätig ist, stellte nach dem Crash erstaunt fest: „We need to realize that we are to a significant extent a social science“ (Mayer, 2011).

45 Erstaunlich, wie schnell das vergleichbare Desaster mit der ‚Großen Curriculum Revision‘ der 1960/70er Jahre vergessen ist, als die Kultusminister/innen schon einmal alles auf eine Karte gesetzt haben.

mie des Faches und unterbricht die interne Dynamik seiner Theorieevolution. Die zum Umbau der Erziehungswissenschaft angewendete Technik des „libertären Paternalismus“ erweist sich nicht nur als manipulativ, sondern auch als in hohem Maße zeitgeist- und ideologieabhängig. Übrig bleibt mit den Leibniz-Instituten der *Bildungspotenziale* eine expandierende Infrastruktur und mit der GEBF ein neuer Anbieter von Rationalitätsmythen, der den symbolischen Legitimationsbedarf der Verwaltungen deckt und darüber seinen Anteil an dem wachsenden Markt des *expert knowledge* ausweiten konnte.⁴⁶

Galt es im Zeichen der alteuropäischen Aufklärung noch, „alle Evidenzen in Probleme zu verwandeln“ (Luhmann, 2001, S. 286), so sollen nun unter dem neuen Regime des Pragmatismus alle Ungewissheiten wissenschaftlich beseitigt werden. Hatte vor dem Umbau die Politik vor der Wissenschaft sich zu rechtfertigen, so ist es heute die Wissenschaft, die sich vor der Politik unter der Maßgabe der Nützlichkeit verantworten muss. Es wird Zeit, dass aus den *epistemischen Gemeinschaften* organischer Expert/innen, die sich im Wettbewerb um Drittmittel übertreffen müssen, wieder *scientific communities* widerstreitender Wissenschaftler/innen werden, die mit Argumenten um Wahrheiten ringen und ihre Aufgabe darin sehen, im öffentlichen Diskurs der vermeintlichen Alternativlosigkeit theoretisch einen Unterschied zu machen – eventuell mit Hilfe einer programmfreien Förderung durch die DFG.

Literatur

- Baecker, D. (2010). Der Manager. In S. Moebius & M. Schroer (Hrsg.), *Diven, Hacker, Spekulant: Sozialfiguren der Gegenwart* (S. 261–276). Berlin: Suhrkamp.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Barnes, J. (1998). *England, England*. London: Jonathan Cape.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2000). Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (42. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 240–263). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (2006). Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Schlussreferat im Rahmen der von der DGfE veranstalteten Tagung „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 129–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

46 Dass es sich bei dem Umbau der Forschungslandschaft um ‚marktvorbereitende Politik‘ handeln könnte, zeigt beispielhaft der parallel zu PISA seit 2000 betriebene Umbau des Londoner Medienkonzerns Pearson (Financial Times, The Economist, Penguin Books) zu Pearson Education (<http://www.pearsoned.com>). Die Firma operiert weltweit und macht Milliarden Umsätze mit schul- und hochschulbezogenen Dienstleistungen aller Art (vgl. Junemann & Ball, 2015; Hogan, Seller & Lingard, 2016). Die PISA-Erhebung 2015 und 2018 wurde bzw. wird von Pearson konzipiert und durchgeführt. Das neue Geschäftsmodell dürfte vom Rivalen Bertelsmann mit Aufmerksamkeit beobachtet werden.

- Bernays, E. (1928). *Propaganda*. New York: Liveright.
- Boswell, C. (2009). *The Political Uses of Expert Knowledge*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, M. (07.01.2014). Das falsche Vorbild. Ein Forschungspreis ist nach einem NS-Pädagogen benannt. *taz – die tageszeitung*.
- DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001). *Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung*. Bonn: DfG. http://dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empirische_bildungsforschung_st.pdf [01.08.2015].
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (2005). *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin: Akademie Verlag.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2011). *Stellungnahme zum Beitrag „Die Freiheit der Wissenschaft ist bedroht“ von Roland Reuß und Volker Rieble, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Mittwoch, 19. Oktober 2011*. Bonn: DFG. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/2011/stellungnahme_zu_faz_artikel_111027.pdf [03.05.2016].
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012). DFG stellt „Förderatlas 2012“ vor: Wettbewerb um Drittmittel als „selbstverständlicher Alltag“. *Pressemitteilung Nr. 24*. http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2012/pressemitteilung_nr_24/ [03.05.2016].
- Erickson, P., Klein, J., Daston, L., Lemow, R., Sturm, T., & Gordin, M.D. (2013). *How Reason Almost Lost its Mind. The strange career of cold war rationality*. Chicago: University press.
- Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000, Lissabon*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [09.05.2016].
- GEBF = Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2015). *Satzung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung*. Frankfurt a.M. <http://www.gebf-ev.de/deutsch/%C3%BCber-die-gebf/satzung/> [09.05.2016].
- Haas, P.M. (1992). Introduction. Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, 46(1), 1–35.
- Habermas, J. (1981). Die Kritik der instrumentellen Vernunft. In ders., *Theorie des kommunikativen Handelns* (S. 489–534). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hogan, A., Seller, S., & Lingard, B. (2016). Social Responsibility and Neo-Social Accountability in Education. The case of Pearson plc. In T. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2016. The global education industry* (S. 107–124). London/New York: Routledge.
- Holmström, B. (1979). Moral Hazard and Observability. *The Bell Journal of Economics*, 10(1), 74–91.
- Homann, K. (2002). Ökonomik: Fortsetzung der Ethik mit anderen Mitteln. In A. Forani & S. Nacke (Hrsg.), *Wirtschaftsethik im Diskurs. Eine kritische Auseinandersetzung mit Karl Homann* (S. 19–50). Münster: LIT.
- Junemann, C., & Ball, S.J. (2015). *Pearson and PALF. The mutating giant*. Brüssel: Education International. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ei_palf_publication_web_pages_01072015.pdf [01.08.2015].
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory. An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–291.
- Koch, S., Krüger, H.-H., & Krapp, A. (2007). Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG. Zwischenbilanz nach drei Jahren Arbeit des Fachkollegiums. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 18(34), 7–15.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press.

- KMK = Kultusministerkonferenz (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18. 10. 2002*. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf> [09.05.2016].
- Leopoldina (Nationale Akademie der Wissenschaften) (2014). *Zur Gestaltung der Kommunikation zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und den Medien. Empfehlungen vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen*. www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_06_Stellungnahme_WOeM.pdf [26.04.2016].
- Lepenies, P. (2013). *Die Macht der einen Zahl. Eine politische Geschichte des Bruttoinlandsprodukts*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2001) Dekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung. In ders., *Aufsätze und Reden* (hrsg. v. Oliver Jahraus, S. 262–296). Stuttgart: Reclam.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayer, T. (2011). I am an Austrian in Economics. *db Research, September 2011*. http://www.dbresearch.com/PROD/DBR_INTERNET_EN-PROD/PROD000000000278552/%271%27m+an+Austrian+in+economics%27.pdf;jsessionid=F15203FD27E9D8C039EBC2589EE44B52.srv12-dbr-de [26.04.2016].
- Merkens, H. (23.03.2005). Unbedingt wissenschaftlich. *Die Zeit*, Nr. 13/2005.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Berlin: Suhrkamp.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations. Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Müller, T. (2014). Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild? In A. Schäfer & C. Thomson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 157–180). Halle: Martin-Luther-Universität.
- Niemann, D. (2010). Changing Patterns in German Education Policy Making. The impact of international organizations. *TranState Working Papers 99*. edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2013/4142/pdf/AP_099_2009.pdf [26.04.2016].
- Nießen, M. (2011). Building Structures by Research Funding? DFG's programme in the field of empirical research in education. In I. Gogolin, J. Baumert & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Transforming Education. Large-scale reform projects in education systems and their effects* (13. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 161–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD = Organization for Economic Cooperation and Development (1995). *Governance in Transition. Public management reforms in OECD countries*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Modernising Government. The way forward*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2015). *Economic Policy Reforms 2015. Going for growth*. http://www.oecd-ilibrary.org/economics/economic-policy-reforms-2015/summary/german_1a385113-de [01.08.2015].
- Parreira do Amaral, M. (2011). *Emergenz eines internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Radtko, F.-O. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In D. Nittel & W. Seitter W. (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 277–304). Bielefeld: Bertelsmann.
- Radtko, F.-O. (2015). Methodologischer Ökonomismus. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 26(50), 7–16.
- Radtko, F.-O. (2016). Das Bruttobildungsprodukt. Politische Arithmetik im Erziehungssystem. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 61–86). Paderborn: Schöningh.

- Raulff, U. (2014). *Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reuß, R., & Rieble, V. (19.10.2011). Kritik an der DFG. Die freie Wissenschaft ist bedroht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherung an eine Differenz*. Paderborn/München: Schöningh.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
- Selten, R. (1978). Limited Rationality and Structural Uncertainty. *Working Paper 70* (Institute for Mathematical Economics). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Silova, I., & Brehm, W. (2015). From Myths to Models. The (re)production of world culture in comparative education. In dies. (Hrsg.), *Beyond the World Culture Debate in Comparative Education: Critiques, alternatives and a noisy conversation* (13. Special Issue, Globalisation, Societies and Education) (S. 8–33). London: Routledge.
- Spiewak, M., & Kahl, R. (10.03.2005). Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerbildung versagt. Eine Polemik. *Die Zeit*, Nr.11/2005.
- Stichweh, R. (2014). Wissensordnungen und Wissensproduktion im 21. Jahrhundert. *Merkur* 68(4), 336–344.
- Summers, L. H. (1991). The Scientific Illusion in Empirical Macroeconomics. *The Scandinavian Journal of Economics*, 93(2), 129–148.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. London: Penguin.
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitiken. Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD, *IJHE Bildungsgeschichte* 3(1), 60–77.
- von Weizsäcker, R. K. (Hrsg.) (1998). Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. *Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 262*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weiler, H. N. (08.10.2002). Die selbstzufriedene Disziplin. Politik- und praxisfern: Die deutsche Erziehungswissenschaft fördert ideologische Debatten statt zu beraten, *Süddeutsche Zeitung*.
- Weiler, H. N. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 181–203). Opladen: Leske+Budrich.
- Winkler, M. (2003). Defizite der deutschen Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zu Hans Weiler. *Neue Praxis* 33(2), 221–233.
- WR = Wissenschaftsrat (2013). *Zukunftspakt für das Wissenschaftssystem*. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/hginfo_1713.pdf [09.05.2016].

Abstract: Over the past twenty years, German education studies have been subjected to a structural adjustment program. As a result of various pressures, the discipline has changed course from its supposedly idiosyncratic trajectory. The way it is organized has been reformed and aligned with international developments. The restructuring has been achieved with soft power, a new mode of governance, which is an indicator of the success of neo-liberalism in penetrating every functional system of modern society. The article attempts to portray how the interplay between the OECD and the German research administration has forced a shift from the traditional production of scientific knowledge to finalized expert knowledge within the education system. A concerted attempt has been made to substitute the inherent logic and specific normativity of education studies with a pattern of rationality that is hegemonic in economics. The innovation has had perverse effects that penetrate through to the operational level of education.

Keywords: Structural Adjustment Program, Libertarian Paternalism, Epistemic Communities, Logic of Distrust, Expert Knowledge

Anschrift des Autors:

Prof. i. R. Dr. Frank-Olaf Radtke, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Theodor W. Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: f.o.radtke@em.uni-frankfurt.de