



Leseprobe aus:
Hermstein/Berkemeyer/Manitius (Hrsg.), Institutioneller Wandel im Bildungswesen,
ISBN 978-3-7799-3349-6 © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Björn Hermstein/Veronika Manitius/
Sebastian Meißner/Nils Berkemeyer

Den Wandel von Bildungssystemen beobachten

Aussichten für institutionentheoretisch fundierte Analysen und Kritik

Die augenfällige Begriffsvielfalt in der Beschreibung von bildungssystemischen Transformationen (repräsentiert durch Ausdrücke wie „Neue Steuerung“, „Modernisierung“, „Reform“ oder „Innovation“) weist auf ein nachdrückliches Interesse an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Strukturneuenerungen und Modifikationen von Governance-Modellen hin. Gleichsam ist aber fraglich, in welchem Verhältnis diese Kategorien sowie die mit ihnen erfassten Gegenstände zueinander stehen: Kann in jedem Fall auch von einem (institutionellen) Wandel der Bildungssysteme im theoretischen Sinn ausgegangen werden? Ferner stellt sich die Frage, ob und von welchen Standpunkten ausgehend Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft zu den nachgezeichneten Wandlungen dann auch wissenschaftlich gestützt Position beziehen soll und kann.

Fragebewegungen dieser Art orientierten die inhaltlichen Planungen der Herbsttagung 2014 der DGfE-Kommission „Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht“, die unter dem Titel „Institutioneller Wandel im Bildungsbereich – Reform ohne Kritik?“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena stattfand. Die Teilnehmenden trafen zusammen,

„um in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Bildungsadministration den mit diesen [durch anhaltende Qualitätsdebatten geprägten bildungspolitischen] Reformbemühungen angestrebten institutionellen Wandel im Bildungsbereich zu identifizieren, seine Realisierung empirisch begründet zu beschreiben und theoretisch flankiert kritisch zu diskutieren.“ (CfP, 2014)

Im Vorfeld der Tagung wurden seitens der Organisation innerhalb der *Bildungsforschung* Desiderata und Inkonsistenzen hinsichtlich der Verständnis-

weisen institutionellen Wandels sowie mangelnde Reflexionsfolien kritischer Bezugnahmen registriert.

Einige der (vorläufigen) Ergebnisse dieser recht herausfordernden Aufgaben sind in diesem Band dokumentiert. Aufgrund der thematischen Ausrichtung schließt er direkt an bekannte Diskussionen zum Werden und Vergehen, zur Steuerung und Governance der Bildungssysteme an und sucht diese zugleich kritisch-konstruktiv zu inspirieren. Die Lektüre der Beiträge zeigt, dass die hier versammelten Autorinnen und Autoren erste Impulse und wertvolle Anregungen, teils bereits konkrete Bausteine für die aufgezeigten analytischen Anliegen vorlegen. Zugleich wird deutlich, dass nachfolgende Erkundungen und Selbstvergewisserungen theoretischer und empirischer Natur unumgänglich sind, möchte Bildungsforschung stringenter als bislang den Formen und Folgen des institutionellen Wandels von Bildungssystemen (auch in kritischer Manier) nachgehen und eine breite Anschlussfähigkeit an die bestehenden wissenschaftlich und transsystemisch geführten Debatten gewährleisten.

Das Einführungskapitel setzt hier an und nähert sich der Thematik des institutionellen Wandels im Bildungssystem in drei Schritten: Der erste Abschnitt möchte die Beobachtung der gegenwärtig starken Aktualitätsbezüge der empirischen Bildungsforschung plausibilisieren. Im zweiten Abschnitt werden für drei veränderungsorientierte Forschungsstränge der Bildungsforschung Leerstellen zu den Kategorien „Institution“ und „Wandel“ aufgezeigt. Im Mittelpunkt des dritten Abschnitts stehen verschiedene Institutionentheorien, deren Potenziale zur Erforschung institutioneller Transformationen im Bildungssystem herausgearbeitet werden. Zuletzt wird ein kurzer Einblick in Gliederung und Inhalte des Bandes gewährt.

1. Tendenzen einer Gegenwartsfokussierung der Bildungsforschung? Einige Hinweise im Anschluss an ausgewählte Selbstbeschreibungen

Viele Bestimmungsversuche einheitsstiftender Definitionen von Bildungsforschung gewinnen ihre Orientierungspunkte in Rekurs auf Ziele und Aufgaben (z. B. Tippelt & Schmidt, 2010; Schwippert, 2012; Köller, 2014), wobei die vom Deutschen Bildungsrat im Jahr 1974 vorgeschlagene Eingrenzung des Gegenstandsbereichs eine Leitfunktion zukommt. Hierin heißt es unter anderem:

„Wie weit oder eng aber auch die Grenzen der Bildungsforschung gezogen werden, es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf

Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16)

Obschon in dieser Bestimmung explizit auch die reformerischen Voraussetzungen der Organisation von Bildungsprozessen als relevanter Gegenstandsbereich benannt wird, gehört die Erforschung der strukturellen Voraussetzungen und Mechanismen von Reformen der Bildungssysteme, verstanden als eigenständiger Typ institutionellen Wandels, nicht zum engeren Forschungsprogramm der Bildungsforschung. Stattdessen scheint eine sich im Feld kulturell verfestigende Problemorientierung als Teilhabebedingung zu fungieren, die Gräsel (2011, S. 14) wie folgt umschreibt:

„Die zentrale Aufgabe der Bildungsforschung wurde und wird darin gesehen, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, die zu einer Analyse und der Verbesserung des Bildungswesens beitragen. Bildungsforschung sollte rationale Begründungen für bildungspraktische und –politische Entscheidungen anbieten (...).“

Eine derart proklamierte Funktions- und Leistungsbestimmung der Bildungsforschung begünstigt zunächst eine auf gegenwärtige Strukturbedingungen bezogene Bestandsaufnahme von Ausgangslagen, Wirkungen und Verbesserungsoptionen, deren Resultate unmittelbar anschlussfähig für entscheidungs- und handlungsfähige Ebenen (Politik, Administration, Pädagogische Praxis) sein können. Aus einer solchen Motivation heraus eruieren beispielsweise Bromme, Prenzel und Jäger (2014, S. 5) die Frage, „wie die Rezeption von Befunden der empirischen Bildungsforschung und ihre Übersetzung in Evidenz verbessert werden können.“ In Schul- und Unterrichtsentwicklungsdiskussionen sind Ansprüche solcher Art hoch virulent.

Diese Fokussierung auf außerwissenschaftliche Verwertungsmöglichkeiten von Ergebnissen, die Spiegelung der an Bildungsforschung adressierten Erwartungen sowie der Form der kommunikativen Vermittlung von Forschungsergebnissen ist keineswegs grundsätzlich problematisch, sondern vielmehr im Sinne einer wissensbasierten Aufklärung der das Bildungssystem tragenden Akteure und der Öffentlichkeit eine potentiell gesellschaftsrelevante Leistung.¹ Allerdings ist kritisch zu hinterfragen, ob eine solche Ver-

1 Luhmann erkennt hierin einen gängigen Akt bei der Ausbildung teilsystemischer Beziehungen und charakterisiert die Anwendungsbezogenheit von Forschung über die Bedingung der „Konvertibilität“ von Wahrheit in andere Medien“ (Luhmann, 1991). Und im disziplinären Vergleich ist dies auch kein exklusives Charakteristikum von Bildungsforschung. Beispielhaft herausgegriffen ist aus dem Bereich der wirtschaftssoziologischen Forschung der Innovationssysteme-Ansatz zu nennen, dem sowohl

engung der Zugriffe auf den Gegenstandsbereich Bildungssystem nicht in eine vorweggenommene Selbstbescheidung der wissenschaftlichen Beobachtungsfähigkeit mündet, wodurch Themen, die sich nicht vornehmlich auf gegenwartsbezogene Evaluationsanforderungen und außerwissenschaftliche Wissensbedürfnissen beziehen, sondern vielmehr Ursprünge, gesellschaftliche Einbettungen und transintentionale Wirkungen der (stetig reformierten) systemischen Steuerungs-, Verfahrens- und Handlungsstrukturen zum Gegenstand der Auseinandersetzungen machen, aus dem Blick geraten. Hierzu gehören auch Fragen zum institutionellen Wandel, der als theoretische und empirische Kategorie nur rudimentäre Aufmerksamkeit erfährt.

In vergleichbarer Weise sehen sich auch die Teilbereiche der Bildungsforschung, die steuerungsbezogene Neuerungen auf Meso- und Makroebenen der Bildungssysteme beobachten, mit der mehrfachen An- und Einbindung in Praxisfelder und Steuerungsdiskurse sowie der Umwelterwartung der „Umsetzbarkeit von Befunden“ (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011) konfrontiert. Dietrich, Heinrich und Thieme (2011) etwa erkennen eine Parallelisierung von gesellschaftlichen Herausforderungen und den Herausforderungen der sogenannten Steuerungsforschung:

„Auf der einen Seite verschwimmen die Grenzen zwischen wissenschaftlicher und praktischer Debatte auch, weil aufgrund der Evidenzbasierung als zentrales Element der „Neuen Steuerung“ die „Steuerungsforschung“ zu einem Teil ihres eigenen Gegenstandsbereichs zu werden scheint.“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2011, S. 13; siehe auch Lambrecht & Rürup, 2012).

Ausdifferenzierungen spezialisierter und selbstgenügsamer Diskurse, wie sie Dietrich, Heinrich und Thieme etwa für die Themen „Bildungsgerechtigkeit“, „Steuerung“ und „soziale Ungleichheiten“ feststellen, erschweren tendenziell generalisierende Problemsichten und ein reflexives Zusammendenken eher distal konnotierter Problembereiche und Strukturbedingungen (Hermstein, Semper, Berkemeyer & Mende, 2015), deren fortlaufende (Re-)Produktionen sich aber reziprok tangieren und womöglich gar stabilisieren. Gerade die Analysen zu Reformelementen im Schulsystem der Phase nach PISA 2000 wenden sich vielfach recht feingliedrig und arbeitsteilig ihren jeweiligen Untersuchungsgegenständen zu, sodass lediglich gegenstandsbezogene Eigentümlichkeiten und Effektpotentiale quasi „kontextenthoben“ abbildbar sind (auch Maag Merki & Altrichter, 2016). Möglichkeiten der gesellschaftstheoretischen Zeitdiagnose und analytischen Plausibilisierung eines

wissenschaftlich-analytische als auch politisch-handlungsleitende Potentiale attestiert werden.

„Eingebettet-Seins“ der (dynamischen und dynamisierten) Systeme in übergeordnete gesellschaftliche Entwicklungslinien bleiben so eher verborgen (Langer, 2015).

Aber auch wenn diese Deutungen und Einordnungsversuche eine zutreffende Teilursachenskizze für die Wahrnehmung einer Fixierung auf Probleme gesellschaftlicher Gegenwart darstellen sollten, genügen sie dennoch nicht für eine allgemeine Charakterisierung der Bildungsforschung entlang ihres (vermeintlich) allzu wenig auf selbstreferentieller Eigenlogik gründenden Verhältnisses zur Bildungspolitik oder weiteren relevanten Anderen. Denn zum einen liegen Beispiele expliziter und sich aus theoretischen Erwägungen speisenden Distanznahmen vor, (z. B. mit Verweis auf die Educational Governance-Forschung, Heinrich, 2011), zum anderen ist ungeklärt, ob tatsächlich weite Teile von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

„gegenwärtig einer kulturell nahezu alternativlosen allgemeinen Evaluationslogik, deren Prämissen, Kontexte und Nebenfolgen weitgehend unhinterfragt bleiben“ (Bellmann, 2015, S.46),

folgen und damit die behauptete unerkannte „Entpolitisierung“ ihrer selbst mitproduzieren.

Ratsam erscheinen uns im hier verhandelten Problemfeld zuallererst Suchbewegungen nach einem erkenntnisleitenden begrifflich-kategorialen Instrumentarium, welches ein theoretisch nachvollziehbares und differenziertes Abbild der gesellschaftlichen Realität von empirischen Phänomenen, die als Wandel darstellbar sind, zu generieren verhilft.

2. Perspektiven und theoretische Ergänzungsbedarfe von Bildungsforschungssträngen mit veränderungsorientierten Problembezügen

Die Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung hat zu diesen Zwecken grundsätzlich verschiedene Perspektiven anzubieten. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben sind hier sicherlich die Schulentwicklungsforschung, die erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung und auch das sich in der vergangenen Dekade etablierende Educational Governance-Paradigma zu nennen.² Entlang von Kurzvorstellungen dieser unterschiedlichen

2 In Rechnung zu stellen ist selbstverständlich die Tatsache, dass die hinzugezogenen Forschungsrichtungen entlang je unterschiedlicher analytischer Problemdefinitionen

Zugänge soll nachfolgend schlaglichtartig herausgearbeitet werden, warum es lohnenswert erscheint, eine Anreicherung um institutionenanalytische Theoreme vorzuschlagen.

Schulentwicklungsforschung

Zum Zwecke einer prägnanten Sondierung des äußerst heterogenen Forschungsprogramms der Schulentwicklungsforschung werden an dieser Stelle zuvorderst programmatische Schriften und Theoretisierungsversuche zur Schulentwicklungsforschung hinsichtlich ihrer Bezugnahmen auf die Kategorien Institution und Wandel gesichtet. Trotz jüngerer Versuche einer theoretischen Fundierung ist ein kohärenter Gesamtentwurf der Schulentwicklungstheorie derzeit weder erkenn- noch absehbar. Kennzeichnend für die verhandelten Theorieentwürfe ist die Form eines theoretischen Baukastens (Berkemeyer, 2010), der je nach forschungspragmatischen Gesichtspunkten zusammengesetzt wird und Praxis sowie Ebenen von Schulentwicklung schematisch abbildet.

Die Verständnisangebote konvergieren in der Zentralstellung der Einzelschule als zu adressierende Handlungseinheit für Entwicklungen (Klieme & Steinert, 2008), wobei die veränderungsbezogene Fragestellung „Wie gelange ich zu einer ‚guten Schule‘?“ (Bonsen, Bos & Rolff, 2008) als forschungs- und handlungsleitender Impetus fungiert. Laut Thiel (2008, S. 31) muss eine Theorie der Schulentwicklung dann auch

„zwangsläufig auf eine Theorie der Schulorganisation gründen, die die besondere organisationale Gestalt der Schule zu beschreiben und Gestaltungsparameter als Ansatzpunkte für (extern oder intern) gesteuerte Entwicklung zu identifizieren in der Lage ist.“

Veränderung bedeutet in diesem Fall eine absichtsvolle Optimierung der Organisationsebene. Dieser Maxime von Schulentwicklung folgend, wird jedoch nur selten nach den kulturellen Begründungen und institutionellen Mechanismen der Schulentwicklungseingriffe gefragt. Emmerich und Maag Merki zufolge ist die derart konturierte Aufgabenbeschreibung der Schulentwicklungsforschung auf eine einseitige Hinwendung zu intentional herbeizuführenden strukturellen und praktischen Modifikationen zurückzu-

prozessieren, somit das hier postulierte einheitsstiftende Moment lediglich in einer mehr oder minder ausgeprägten Veränderungsorientierung besteht, nicht aber im expliziten Interesse an Phänomen sozialen oder institutionellen Wandels.

führen: „Sie befasst sich mit *Entwicklung* und nicht mit *Evolution*, mit *geplantem* und nicht mit *ungeplantem* Wandel.“ (Emmerich & Maag Merki, 2015, S. 13).

Ein elaboriertes Verständnis liegt der von Maag Merki (2008) eingebrachten „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ zugrunde, da ihr zufolge eine Theorie der Schulentwicklung (empirische) Klärungen der Teilaspekte Struktur-, Prozess und Wirkungsanalyse ermöglichen muss. Maag Merki nimmt dabei die Forderung auf, die Einzelschulebene in ihren Beziehungen zur Makro-Ebene des Steuerungssystems zu betrachten und ergänzt ihr Modell um die zunehmend einflussreiche Meso-Ebene der netzwerkförmigen Bildungsregion. Diese angenommene Mehrebenenstruktur ist damit die erste von zwei wesentlichen Dimensionen ihres Modells, wobei Akteure und ihre Koordinationsleistungen die zentralen analytischen Einheiten bilden. Aufschlussreich hierbei ist, dass institutionelle Strukturen wie Reglementarien und Gesetze, die Maag Merki auf der Makro-Ebene verortet (ohne den Begriff Institution zu verwenden), als unabhängige Variablen begriffen werden (ebd., S. 28).

Die zweite Dimension des Ansatzes ist die längsschnittliche Perspektivierung. Hier schlägt Maag Merki explizit auch eine „Analyse der Entwicklungen auf institutioneller Ebene [...] mit Bezugnahme auf mögliche Ziele“ (ebd.) vor, wobei sie damit die organisationalen Akteurebenen Einzelschule, Netzwerke und Region meint. Nach Einfluss und Veränderbarkeit der formalen Regelungssysteme und latenten Erwartungsstrukturen als unabwiesbare Grundlagen der Möglichkeit von Schulentwicklung wird somit ebenso wenig gefragt wie nach (de-)institutionalisierungsbezogenen Folgen von Maßnahmen und Interventionen (also dem Wandel der konstitutiven Institutionen sozialer Praxis).

Diese Leerstellen verwundern, da zum einen die frühe Schrift zum Programm der Schulentwicklungsforschung von Rolff und Tillmann (1980) explizit auf die Notwendigkeit institutionenanalytischer Beobachtungen des wechselseitigen Implikationsverhältnisses von innerschulischem Geschehen und gesellschaftlichen Umweltstrukturen hinweist, und andererseits auch jüngere Beiträge den Zusammenhang von Handlung und Struktur (Regeln und Normen) hervorheben und die Theorie der Schulentwicklung als eine „Theorie des sozialen Wandels und der sozialen Stabilität im Schulbereich“ (Altrichter & Langer, 2008, S. 42) deklarieren. Offenbar wurde für die Bearbeitung dieser Aufgaben noch nicht das geeignete begrifflich-theoretische Instrumentarium gefunden oder benötigt.

Forschungen zu Innovationen im Schulwesen

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Innovationen im Bildungswesen weist deutliche Bezüge zur sozialwissenschaftlichen Innovationsforschung auf. Die unter dieser Perspektive firmierenden Arbeiten finden ihren gemeinsamen Bezugspunkt im Schlüsselbegriff „Innovation“. Hierbei handelt es sich um eine begrifflich und theoretisch zuweilen unscharfe Kategorie (Aderhold & John, 2005), deren Bedeutung in Abhängigkeit vom betrachteten gesellschaftlichen Referenzsystem anpassungs- und präzisierungsbedürftig ist (Rammert, 2010), die aber hilfreich erscheint, um Modifikationen von Ideen, Praktiken oder Gegenständen zu analysieren (ebd.), diese in ihrer sozialen Bedingtheit und ihrem kontextabhängigen Charakter darzustellen (Howaldt & Schwarz, 2011) und gesellschaftspraktisch mitzugestalten (ebd.).

Im erziehungswissenschaftlichen Feld geht es zumeist um die Bezeichnung von Veränderungen in Bildungssystemen, wobei mit dem Begriff der Innovation eher ein Themenfeld eingrenzt wird, als ein analytisches Konzept zu spezifizieren (auch Rürup, 2011). Ganz allgemein verstanden als Neuerung, mit der ein Anspruch auf verbesserte Organisation und/oder Praxis von Entscheidungen und Handlungen einhergeht, wird im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Implementations- und Transferforschung (Gräsel, 2010) das primäre Augenmerk auf die Beschreibung der Verbreitung und praktischer Umsetzung neuer Lösungen und alternativer Formen auf diversen Systemebenen gelegt (z. B. Berkemeyer, Bos, Manitius & Müthing, 2008).

Demgegenüber stellt das Konzept „Innovationen als Wissenpassagen“ von Bormann (2011) als eine von wenigen Ausnahmen eine begriffliche Auseinandersetzung voran und ist als eigenständiges Modell von Innovation bzw. des Innovationstransfers im erziehungswissenschaftlichen Bereich zu verstehen. Dabei stellt Bormann die Wissensbasiertheit von Innovationen in den Vordergrund und nimmt ausdrücklich eine akteurs- und interaktionsbezogene Perspektive ein. Eine explizite Berücksichtigung der institutionellen Bedingtheit diskursiver Erzeugung und Koordination von Innovationen wird nicht expliziert, stattdessen werden die Entgrenzungsmöglichkeiten von Akteuren und situative Konstellationen zentral gestellt (Bormann, 2011, S. 324).

Eine Weiterführung stellt aber in ersten Ansätzen die Bedeutung institutioneller Dimensionen für Governance-Regime des Transfers von Innovationen heraus (Bormann & Hamborg, 2015). In welchem Verhältnis Innovationen dann aber zu Wandel steht, erweckt bislang kaum gesteigertes Interesse.³ Für die Entwicklung eines adäquaten Verständnisses über die Bedingungen, For-

3 Diese Regel bestätigen Ausnahmen, siehe Weber (2013) und wiederum Bormann (2011).

men und Folgen von Veränderungen der Bildungssysteme ist aber sowohl die Relevanz von Regelungsmedien und Verhaltensregelmäßigkeiten (Institutionen) als auch die Einbettung von Einzelereignissen (Innovationen) in größere Dynamiken und umgekehrt (Wandel) in Rechnung zu stellen, wie auch von der soziologischen Innovationsforschung erkannt wird (für Institutionen: Blättel-Mink, 2009; für Wandel: John, 2013).

Educational Governance-Perspektive

Die Educational Governance-Perspektive greift auf Analysemittel der interdisziplinären Governanceforschung zurück und adaptiert diese für den Gegenstandsbereich der Bildungssysteme. Sich von traditionellen Planungs- und Steuerungsvorstellungen distanzierend (Heinrich, 2008) folgt diese Perspektive der analytischen Grundannahme, dass sich Gesellschaftsgestaltung in pluralen und nicht vollständig zu kontrollierenden Konstellationen abspielt (Schimank, 2009). Demnach sind Bildungssysteme dadurch gekennzeichnet, dass eine Mehrzahl eigenlogisch agierender, aber wechselseitig verknüpfter Akteure mit spezifischen Einflusspotentialen an konstellationsbezogenen Leistungsproduktionen beteiligt sind und hierfür diverse Interaktionsformen und Modi der Handlungskoordination zwecks Interdependenzbewältigung ausbilden, die je nach Fall und Entwicklungsstand variieren können (Kussau & Brüsemeister, 2007).

Dem Verständnis von Altrichter und Maag Merki (2010, S. 22) zufolge eignet sich die Governance-Perspektive als Forschungsansatz, um „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen“ zu untersuchen. In Anlehnung an Rürup und Bormann (2013, S.14) ist aber zu hinterfragen,

„ob und inwieweit dieser (der Begriffsapparat der Educational Governance-Perspektive; Anm. der Autoren) geeignet ist, wirklich Neues, verändertes Sinnvolles und auch Überraschendes früh und angemessen zu erfassen.“

Dieser kritischen Kommentierung ist nur partiell zuzustimmen, lassen sich doch mit governanceanalytischen Kategorien Differenzen und Transformationen in fallvergleichender und zeitlich-prozessualer Perspektive auffinden und beschreiben (z. B. mit dem Instrument der Governance-Regler, Schimank, 2007; auch Niedlich & Brüsemeister, 2011). Bislang wird aber kaum auf Konzepte zurückgegriffen, mithilfe derer gefundene Neukonfigurationen und Umstrukturierungen als Wandel verstehbar werden, um so auch Bezüge zwischen übergreifenden Gesellschaftsdynamiken, institutionalisierten

„Gegenräumen“ und meso- und mikropolitischen Veränderungen zu erkennen.

Für die Bewältigung dieser Aufgabe wäre die Perspektive um gesellschaftstheoretische sowie institutionenanalytische Gesichtspunkte zu ergänzen. Dadurch wäre es möglich, die Anbahnung, Entfaltung und die über den spezifischen Zusammenhang hinausgehenden Folgewirkungen von neuen Akteurskonstellationen und Interdependenzen zur erfassen. Zwar gehört es zum traditionellen Begriffskern des Governance-Paradigmas, dass Steuerungs- und Koordinationshandlungen auf institutionalisierten Regelsystemen beruhen, ohne dabei von einem Determinismus der Institutionen auszugehen (Benz & Dose, 2010). Auch in der Educational Governance-Variante werden soziale Institutionen zumindest konzeptionell als zentraler Erklärungsgegenstand ausgegeben (Altrichter, 2015, S. 28–29). Forschungspraktisch aber wird die Erhebungseinheit des Akteurs zumeist abstrahiert von den ihn leitenden Erwartungsstrukturen erfasst, so als ob neue Konstellationen und Formen der Koordination unbeeinflusst von der strukturellen Geschichtlichkeit, den bereits existierenden institutionellen Anforderungen, Leitideen und habituellen Prägungen der Beteiligten erwachsen. Die Frage, inwiefern neue Formen der Governance mit Prozessen der Institutionalisierung, der Re- oder De-Institutionalisierung einhergehen bzw. von diesen ausgehen, wäre aufzuwerfen (Quack, 2006a). Im Zuge dessen ist auch zu prüfen, inwiefern der implizit vorausgesetzte Primat des Handelns⁴ realiter zutrifft. Mit einem institutionenorientierten Zugriff könnte dann untersucht werden, ob sich durch die Veränderungen auf der Ebene von Akteurskonstellationen und Handlungskoordination auch tatsächlich ein nachhaltiger Wandel, im Sinne der geteilten Re-Konstituierung von Handlungsrahmen, der Bildungssysteme einstellt.

Diese sicherlich eklektizistische Durchsicht der fokussierten Teilstränge der Bildungsforschung sollte zunächst lediglich dafür sensibilisieren, dass, wenn man theoretisch begründet vom „Wandel des Bildungswesens“ sprechen möchte, entsprechende Konzepte und Theorien zu adaptieren sind.

4 Kussau & Brüsemeister (2007) behaupten demgegenüber einen Primat institutionalisierter Akteurkonstellationen, wobei erst neuerdings einzelne institutionentheoretische Ergänzungen in Erscheinung treten (Graß, 2015).

3. Bildungssysteme im (institutionellen) Wandel? Vorschläge einiger theoretischer Beobachtungskategorien

Obleich Veränderungen im Bildungswesen seitens der verschiedenen Teildisziplinen der Bildungsforschung durchaus breit thematisiert werden⁵, hat die kursorische Durchsicht verdeutlicht, dass sowohl terminologische als auch theoretische Anreicherungsbedarfe bestehen, um die gegenwärtigen Transformationsprozesse adäquat als Wandel zu erfassen. Insbesondere institutionentheoretische Ansätze bieten aus unserer Sicht aussichtsreiche Forschungszugänge, entlang derer ergänzende und weiterführende Fragestellungen und Forschungsdesigns generiert werden können.

Ausgangspunkt institutionalistischer Ansätze ist die Annahme, dass Handlungen von individuellen und kollektiven Akteuren in institutionellen Kontexten stattfinden, d. h. „in einer auf bestimmte Weise gesellschaftlich ‚eingesetzten‘ Welt“ (Lessenich, 2012, S. 82). Institutionen können demnach als basal strukturierte und zugleich strukturierende Strukturen charakterisiert werden (ebd.; Giddens, 1984), die als „Vermittlungsinstanz kultureller Sinnproduktion“ (Rehberg, 2014, S. 53) Ordnungen stabilisieren, aber auch konflikthafte Spannungsfelder konstituieren.

Angesichts der vielgestaltigen Begriffsfassungen, möchten wir einführend kurz auf einige klassische und die weiteren Theorie- und Forschungsarbeiten prägenden Sichtweisen und Begriffselemente eingehen. Anschließend werden mit dem Neo-Institutionalismus sowie dem historischen Institutionalismus zwei in der gegenwärtigen Debatte dominante Schulen vorgestellt (Schimank, 2007), die aufgrund ihrer theoretischen Architektur unterschiedliche Implikationen für die Thematisierung von bildungssystemischen Wandlungsprozessen bereithalten. Auf kritische Diskussionen der Begriffe und Ansätze wird an dieser Stelle weitgehend verzichtet.

Klassische Beiträge zur Institutionentheorie

Aus einer strukturalistischen Perspektive gehen wichtige frühe Überlegungen zum Institutionenbegriff auf *Durkheim* (1895/1965) und seiner Vorstellung der Objektivität sozialer Tatbestände zurück, die ontologisch betrachtet außerhalb der Individuen verortet werden und von ihnen als soziale Realität mit „Zwangsscharakter“ vorgefunden werden. Die von Durkheim mit dem Hinweis, „der größte Teil der sozialen Institutionen von früheren Genera-

5 Gerade im Bereich der Hochschulforschung sind interessante Arbeiten zu verzeichnen (z. B. Kehm, 2008; Krücken & Rübken, 2009)

tionen [sei] auf uns überkommen“ (ebd., S. 91), begründete „Eigenexistenz“ von Institutionen kann als geteiltes Merkmal der geläufigen Verständnisweisen bezeichnet werden, wird doch unisono von einer überindividuellen Substanzialität institutioneller Gebilde ausgegangen. Uneinigkeit besteht, wie auch die nachfolgende Durchsicht institutionalistischer Konzeptionen demonstrieren wird, vielmehr bezüglich der determinierenden Qualität des Eigenlebens von Institutionen und der Frage, ob und wie welche gesellschaftlichen Ebenen und Sozialgruppen operativ auf institutionalisierte soziale Tatbestände einzuwirken vermögen.

Ein eher auf mikrosoziale Vorgänge der Institutionalisierung abstellendes Interesse liegt der wissenssoziologischen Analyse von Institutionen durch *Berger und Luckmann* (2010 [1969]) zugrunde, wobei sie die Teilschritte wechselseitiger Typisierung, Habitualisierung, Objektivierung, Legitimation sowie die Entwicklung schützender Kontrollmechanismen analytisch unterscheiden⁶. Trotz dessen sie Institutionen zwar als objektive Faktizitäten einer historischen Wirklichkeit verstehen (ebd., S. 64), die räumlich und zeitlich über ihren Entstehungszusammenhang hinausweisen, macht ihr prozessbezogenes Beschreibungsmodell von Institutionalisierung ebenso die Veränderbarkeit von und auch durch Institutionen denkbar, da sie gleichsam „gemachte, konstruierte Objektivität“ (ebd., S. 64) sind. Demnach wird mit der wechselseitigen Bearbeitung geteilter und dauerhafter Situationen eine gemeinsame Welt „allmählich konstruiert, in der die Fundamente einer expansiven institutionellen Ordnung schon vorhanden sind.“ (ebd., S. 61) Institutionen wirken entlastend und ermöglichen es den Handelnden so, eine distanziert-reflexive Haltung einzunehmen und Ressourcen zur Erneuerung und Erweiterung eben dieser institutionellen Ordnungen freizusetzen und reproduzierend zu verwenden.

Zwar heben *Berger und Luckmann* zuvorderst auf die Entstehung, Verfestigung und Ausweitung von Handlungsroutrinen, Ordnungsmustern und auch Rollendefinitionen ab und bleiben Annahmen über den Wandel institutionalisierter „objektiver Wirklichkeit“ zumeist implizit. Zentrale Elemente des von ihnen entwickelten und von nachfolgenden institutionentheoretischen Arbeiten stark rezipierten Begriffshaushalts weisen aber auf das reziproke Verhältnis von Institution (Produkt) und Personen (Produzent) und damit die Veränderbarkeit und Fluidität von Institutionen im Prozess ihrer gesellschaftlichen Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung hin. Dazu gehören neben ihrem generellen Akteursverständnis auch die Unterscheidung von institutioneller Ordnung und dem notwendigen (und in-

6 Detailliertere Beschreibungen dieses Ansatzes bieten Koch (2009) und Brüsemeister (2005).

terpretationsbedürftigen) legitimatorischen Überbau, der Bedeutung von Sprache und Wissen für die Anwendung und Stabilisierung von Institutionen (z.B. durch Mythen) durch die (stets umkämpfte) Ebene symbolischer Sinnwelten, die den Institutionen ihre Rechtfertigung verleihen.

Aus einer systemfunktionalen Perspektive fragt dagegen *Luhmann*, was Institutionalisierung für soziale Systeme leistet (Luhmann, 1970, S. 28). Etablierte Institutionen erklärt Luhmann aufgrund der angenommenen gesteigerten Komplexität von Möglichkeiten in modernen Gesellschaften für historisch kontingent und theoretisch weniger interessant. Demgegenüber kennzeichnet er Institutionalisierungsprozesse als wesentlich für die Existenz von Sozialsystemen, da hierdurch Handlungen über das zentrale Moment der „Erwartungserwartungen“⁷ intersubjektiv verstehbar, gesteuert und langfristig abgesichert werden. Für über personelle Kontaktsysteme hinausreichende Sozialsysteme größeren Maßstabs identifiziert Luhmann eine Generalisierung von Erwartungserwartungen, die notwendigerweise abstrakt verbleiben müssen (z.B. „gute“ Bildung oder Gerechtigkeit) und ihre Spezifizierung erst im „präziesierbaren Teil“ kommunikativer Institutionalisierung von Anwesenden erfährt (ebd., S. 34). Diese Unterscheidung bedingt die Institutionalisierung des Prozesses der Institutionalisierung, die Luhmann zufolge für die von Unbestimmtheiten geprägte Gesellschaft konstitutiv ist, da konsensfähige Erwartungserwartungen zukünftig, angesichts zunehmender sozialer Differenzierungen, verstärkt benötigt werden. Dieses Begriffselement ermöglicht eine Vorstellung der Institutionalisierung sozialen Wandels (siehe auch Brüsemeister, 2008).

Die vorgestellten frühen Bestimmungen der Begriffe von Institution und Institutionalisierung lassen erkennen, dass ihnen zuweilen sehr unterschiedliche Eigenschaften bezüglich ihrer Form und gesellschaftlichen Funktion zugerechnet werden, aber auch, dass grundlegende Übereinstimmungen vorliegen. So werden Institutionen und ihre Hervorbringungsprozesse unisono im Zusammenhang mit struktureller Ordnungsbildung (sowie -umbildung) betrachtet, wobei auch ihr Konstruktionscharakter stets thematisiert wird. In Übereinstimmung mit den vorgestellten Autoren lassen sich unter das Programm des Institutionalismus nach Hasse und Krücken (2005, S. 15) diejenigen Ansätze subsumieren,

7 „Erwartungen können selbst zum Gegenstand von Erwartungen werden.“ (Esser, 2002, S. 72) Der Begriff meint also eine reziproke Zurechnung von Erwartungen, die sodann den eigenen Handlungsrahmen strukturieren. Hieraus erklärt sich der generalisierende Charakter sozialer Regeln aus der Sicht von Akteuren.