## Johannes Angermuller, Jens Maeße (2015): “Regieren durch Leistung. Zur Verschulung des Sozialen in der Numerokratie.” In: Alfred Schäfer, Christiane Thompson (Hrsg.), *Leistung*, Paderborn: Schoeningh, S. 61-108

Regieren durch Leistung

## Zur Verschulung des Sozialen in der Numerokratie

JOHANNES ANGERMULLER j JENS MAESSE

## Einleitung

Bei den 124. Deutschen Meisterschaften erringt Jenny Mensing am 12. Mai 2012 in Berlin die Goldmedaille über 200 Meter Rücken.' Der Wein *El Nido* 2004 von *Bodegas El Nido* erhält am 28. Februar 2007 in Robert Parkers *Wine Advocate* 99 Punkte. Nelson Mandela und Frederik Willem de Klerk erhalten am 15. Oktober 1993 in Oslo den Friedensnobelpreis. Was haben diese Begebenheiten gemein? Es werden „Leistungen" ausgezeichnet, indem Individuen (z.B. Sportlerinnen), Gegenstände (z.B. Wein) oder Praktiken (z.B. politi­ sches Engagement) in eine hierarchische Ordnung gebracht werden. Die einfachste Ordnung basiert auf einer binären oder ordinalen Unterscheidung : Eine Menge wird aufgeteilt in einen erfolgreichen und einen nicht erfolgreichen Teil (eine Person erhält einen Preis, die anderen nicht). Oder Ordnung entsteht durch die Skalierung einer Menge, und zwar indem Sportlerinnen auf Ränge aufgeteilt werden oder Weine einen numerischen Wert erhalten.

In den Sozialwissenschaften ist Leistung seit langem ein Gegen­ stand theoretischer Auseinandersetzungen. Während Teile der Wirt­ schafts- und Verwaltungswissenschaften das Ideal der Leistungsori­ entierung im New Public Management forcieren (z.B. Guillaume et al. 2002; Heneman/ Werner 2005; Herbst 2007; Silvester 2008), begreifen andere sozialwissenschaftliche Perspektiven Leistung als eine „Ideologie" (Bruno et al. 2oro; Boussard 2008; Jany-Catrice 2012; Heilbrunn 2004). Gegenüber humanistischen Ansätzen, die den Ak­ zent auf Bildung als die Entwicklung menschlicher Potenziale (so etwa

Wir bedanken uns bei Verena Eickhoff, Christiane Faller, Ludwig Gasteiger, Juli­ an Hamann, Katharina Scharl, Johannes Schmees und Veit Schwab für ihre Kom­ mentare.

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG

bisweilen in den Erziehungswissenschaften, der Psychologie und der Philosophie) legen und auf die psychosozialen Probleme des Leis­ tungsdrucks hinweisen (Ehrenberg 1991; Matthews 2000), wird in der soziologischen Diskussion die Bedeutung formaler Bildungszertifika­ te für die Reproduktion der Sozialstruktur betont. Ein affirmatives Verständnis von Leistung vertritt in der Soziologie die funktionalisti­ sche Schichtungstheorie. So betrachtet Talcott Parsons (1964, S. 199) den' Leistungserfolg als das „primäre Schichtungskriterium" moder­ ner westlicher Gesellschaften, d.h. auf Leistung beruhende Statusun­ terschiede sind legitim. Diese Sicht wird von Davis & Moore (1973, S.

398) unterstützt, für die Gesellschaft durch ein „gewisses Maß insti­ tutionalisierter Ungleichheit" die Anreize geben muss, damit Indivi­ duen die für die Besetzung der wichtigsten Positionen notwendigen Fähigkeiten erwerben und die gesellschaftlich gewünschte Leistung zeigen. Demgegenüber vertreten Klassen- und Konflikttheoretiker In­ nen einen kritischen Leistungsbegriff. Bourdieu (2004) etwa weist auf den Klassenhintergrund schulischer Leistung hin. In dieser Perspek­ tive hat die Schule insofern eine legitimitätsstiftende Funktion für soziale Ungleichheit, als sie nicht einfach individuelle Leistung, son­ dern die über die Familie weitergegebenen Ressourcen zertifiziert und schulischen Erfolg dabei als ein Verdienst des Individuums erschei­ nen lässt. Während die Schule das ökonomische und kulturelle Kapi­ tal der oberen Klassen auf diese Weise in „individuell verdiente" Leis­ tungstitel transformiert, bescheinigt sie dem Nachwuchs aus weniger privilegierten Familien „mangelndes Talent und Anstrengung". In eine ähnliche Richtung zielen marxistische Ansätze (vgl. Bowles/ Gin­ tis 1977) und Elitetheorien (vgl.Hartmann 2002). Demnach erreichen Individuen nicht deshalb hohe soziale Positionen, weil sie besondere Leistungen zeigen, sondern Individuen werden Leistungen zuge­ schrieben mit dem Effekt, soziale Ungleichheit zu reproduzieren und zu legitimieren.

Diese Ansätze sind sich einig mit Blick auf die zentrale Rolle des Bildungssystems in der Sozialstruktur. Leistung könnte in der Tat nicht das universale Kriterium für die Verteilung begehrter Positio­ nen und knapper Ressourcen und deren Legitimation sein, mit dem in meritokratischen Gesellschaften soziale Ungleichheit legitimiert wird, wenn es nicht Instanzen wie die Schule gäbe, die die Leistung der gesellschaftlichen Mitglieder misst, vergleicht und in Form von Diplomen und Titeln festschreibt. Ohne eine Schule, die Leistung allgemein und systematisch sichtbar macht und objektiviert, wäre eine Gesellschaft kaum denkbar, die Ungleichheit und Macht nur dann als legitim ansieht, wenn diese auf Leistung basieren (Becker/

Hadjar 2011; Goldthorpe 1996; Solga 2005; Hadjar 2008). Vor dem Hintergrund einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive (Foucault 2006) auf Schule und Bildung (vgl. Angermüller/ van Dyk 2010; Forneck 2009; Kessl 2009; Langer 2008; Masschelein et al.

2006; Ott 2010; Ricken/ Liesner 2008; Weber/ Maurer 2010; Espe­ land/ Sauder 2007) gehen wir im Folgenden davon aus, dass das Bildungssystem mehr leistet als Legitimitätsfassaden für soziale Un­ gleichheit zu errichten. Die Messung von Leistung in der Schule spiegelt nicht nur vorgegebene Machtstrukturen wider, und sie bildet keine vorgegebenen Realitäten ab, sondern die Praxis der Leistungs­ klassifikation ist konstitutiv für die Strukturierung sozialer Beziehun­ gen (vgl. Zaborowski et al. 2011; Gellert/ Hümmer 2008; Kalthoff 2000; Emmerich/ Hormel 2013; Mehan 1992). Sie konstituiert so­ ziale Realitäten, indem sie kleine und große Mengen von Individuen, Gegenständen oder Praktiken anhand eines Leistungsmaßstabs dif­ ferenziert, in Leistungshierarchien einordnet und soden gesellschaft­ lichen Raum strukturiert. Macht als strukturbildendes Prinzip er­ scheint im Neoliberalismu s zunehmend in schulischer Form, weil die Schule, verstanden als alle lern- und erziehungsbasierten Bil­ dungsinstanzen, eine, wenn nicht sogar die legitime Institution der Leistungsmessung und -zertifizierung ist (Breit et al. 2005).

Vor diesem Hintergrund unterstreicht unser Beitrag die zentrale Rolle des Bildungssystems als eines Dispositivs von Technologien des Regierens und der Strukturierung großer Mengen von Individu­ en durch Praktiken der Leistungsfeststellung. Indem wir Bildung als eine Technologie der Vermessung und numerischen Konstitution des Sozialen untersuchen, die im Sinne Foucaults das Soziale her­ vorbringt und gleichzeitig im Sinne Bourdieus Ungleichheiten kon­ struiert und stabilisiert, verfolgt unsere Untersuchung das Ziel, ei­ nen theorieprogrammatischen Rahmen für schulische Bildung als Regierungstechnologie zu entwerfen. Im Mittelpunkt steht das Un­ terfangen, die allgemeine Logik und Funktionsweise des schulischen Leistungsdispositivs für die soziale Ordnungsbildung theoretisch einzufangen und mit Entwicklungen auf den untersten und obersten Etagen des Bildungssystems in Deutschland schlaglichtartig zu be­ legen. Der Beitrag besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil stellen wir in Anlehnung an Foucaults Gouvernementalitätsansatz den sozial­ theoretischen Rahmen vor, in dem die Entstehung und Funktions­ weise des Leistungsdispositivs schulischer Bildung im Zusammen­ hang mit historisch vorangehenden Regierungstechnologien wie Staat und Markt diskutiert wird. Im zweiten Teil betrachten wir an drei Beispielen - am Bereich frühkindlicher Erziehung sowie am

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG

Bereich universitärer und außeruniversitärer Bildung und For­ schung -aktuelle Tendenzen der Ausweitung des Leistungsdisposi­ tivs in den untersten und obersten Etagen des Bildungssystems.

## Das Soziale regieren

Die "Gesellschaft" ist in der makrosoziologischen Diskussion seit Marx und Durkheim in der Regel für die Bezeichnung konstituierter sozialer Ordnungen reserviert; Gesellschaft wird als eine abgegrenz­ te Struktur gesehen, in der alle Elemente ihren funktionalen Platz haben. Während sich Marx die Analyse konstituierter Klassenstruk­ turen zur Aufgabe macht, betrachtet Durkheim die Gesellschaft als einen sozialen Fakt, der Zwang auf die Individuen ausübt. Dabei vergisst die klassische makrosoziologische Theorie bisweilen, dass es die Mitglieder eines sozialen Zusammenhangs nicht nur mit Ord­ nung, sondern ebenso auch mit ungeordneten, unstrukturierten und undefinierten Verhältnissen zu tun haben, die nach kreativen Prak­ tiken der Repräsentation verlangen. In Abgrenzung von der „Gesell­ schaft" als einer historisch konstituierten Struktur verstehen wir im Sinne Deleuze/ Guattaris (1992) unter dem „Sozialen" eine Menge, deren Struktur noch zu konstituieren ist (vgl. Angermüller 2007). Das Soziale" bezeichriet ein offenes Terrain, das in sozialen Praktiken in in mehr oder minder geschlossenes Territorium der "Gesellschaft" überführt wird. Es ist ein soziales Plasma, in dem praktisches Wissen und soziale Ressourcen mobilisiert werden, um Subjekte zu schmie­

den und zu einer Ordnung zu verfestigen (Angermuller 2015).

Das Soziale befindet sich in einem ständigen Umbau, in dem immer wieder neue Praxisfelder erschlossen, Herrschaftsstrukturen erzeugt und soziale Beziehungen institutionalisiert werden. Seit dem Beginn der Neuzeit ist das Soziale der Gegenstand von zuneh­ mend abstrakten und unpersönlichen Technologien, die darauf zie­ len, kleinere und größere Populationen zu regieren, kontrollieren und beherrschbar zu machen. Diese Regierungstechnologien müs­ sen keinem systematischen Programm (einem formalen Regelsys­ tem oder „Gesetz") folgen; sie werden von keinem verantwortlichen Akteur (wie einer Regierung, Ministern, Beamten etc.) kontrolliert; sie sind nicht auf einen abgrenzbaren Ort im Sozialen festgelegt (etwa den Bereich der offiziellen Politik). Sie stellen vielmehr einen Komplex von alltäglichen, offiziellen und mit legitimem Wissen be­ gründeten Praktiken dar, die Strukturen und ihre Akteure hervor­ bringen, mithin das Soziale in die Gesellschaft überführen.

Die zwei Regierungstechnologien , die das Soziale seit dem 17. Jahrhundert folgenreich erschlossen haben, sind der (National-) Staat und der ("freie") Markt. Staat und Markt entstehen gleichursprüng­ lich; sie sind Teil eines Macht-Wissen-Komp lexes, dessen gouverne­ mentale Praxis, wie dies Michel Foucault (2006) in seinen Vorlesun­ gen zur Gouvernementalität des 18. Jahrhunderts ausführt, nicht mehr auf der direkten Unterwerfung eines Subjekts durch ein ande­ res Subjekt basiert, sondern auf der höheren und abstrakteren Ag­ gregationsebene der Bevölkerung ansetzt.Mit neuen Arten von Steu­ erungswissen (z.B. Medizinalstatistik, ökonomische Indikatoren, Steuerzensus...) beschreibt das frühliberale Sicherheitsdispositiv nicht nur die neue Realität der Bevölkerung, sondern schafft diese in gewissem Sinne erst. Es definiert einen für die Entwicklung der Bevölkerung konstitutiven Rahmen, der mit einem System von Vor­ schriften, Anreizen, Programmen das freie Handeln der Individuen so lenkt und kanalisiert, dass sich diese im Sinne eines funktionie­ renden Gemeinwesens und einer prosperierenden Wirtschaft selbst zu führen lernen.

Markt und Staat zeugen als die „modernen" Technologien des Regierens sowohl von der Abnahme direkter Vorgaben an das Indi­ viduum als auch von der Zunahme indirekter Steuerung von großen Populationen aus der Distanz - daher der Siegeszug der Politik des *laissezfaire,* die einen tiefgreifenden Umbau der gouvernementalen Praktiken des Staats bedeutet. In dieser Perspektive ist der Markt weder eine ontologische, in der Natur des Menschen angelegte Ge­ gebenheit, wie etwa die neoklassische Wirtschaftswissenschaft an­ nimmt, noch handelt es sich um eine bloße Rhetorik, wie Teile der politischen Ökonomie und der Wirtschaftssoziologie nahe legen. Vielmehr stellen Markt wie Staat Arrangements von Praktiken dar, die hoch aggregierte Ordnungen zwischen Individuen hervorbrin­ gen: so etwa die Verteilung ökonomischer Ressourcen auf dem Markt über die symbolische Rahmung von „Angebot" und „Nachfra­ ge" (Diaz-Bone/ Krell 2009) oder eine Verteilung politischer Pflich­ ten und Rechte durch die Institutionen des Staates. In beiden Fällen entstehen Ordnungseffekte, infolge derer die Individuen ihren hierarchisch definierten Platz in der Gesellschaft besetzen, etwa als Arme und Reiche, Herrschende und Beherrschte.

Unter Staat und Markt werden keine auf dem Reißbrett entworfe­ nen Ordnungs- und Regelungsmechanismen verstanden. Sie be­ zeichnen vielmehr Regierungstechnologien, die ein Ensemble un­ terschiedlich ster Praktiken umfassen, die das Soziale als ein Gefüge sozialer Ungleichheit strukturieren. Der Markt operiert tendenziell

66 JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG

mit einem System metrischer Praktiken, die die heterogenen Ele­ mente einer Menge durch den Bezug auf ein gemeinsames Rechen­ system nach dem Prinzip "mehr oder weniger Wert" unterscheiden, und zwar bis auf die letzte Kommastelle genau (vgl. Bruno/ Didier 2013; Miller 2001; Vormbusch 2012). Der Staat dagegen stützt sich bevorzugt auf ordinale Praktiken, die die heterogenen Elemente ei­ ner Menge durch die Anwendung einer Nomenklatur nach mehr oder weniger Rang und Status einordnen. Beide Praktiken überset­ zen Heterogenität (das Soziale) in Homogenität (die Gesellschaft). Sie bringen das Soziale in die Ordnung der Gesellschaft, indem sie dessen heterogene Elemente gemäß einer Tauschlogik kommensu­ rabel machen. Sie orientieren sich tendenziell an spezialisiertem und zunehmend ver(sozial)wissenschaftlichtem Steuerungswissen: me­ trische Praktiken auf ökonomisches und mathematisches Wissen, ordinale Praktiken auf politisches, juridisches und administratives Wissen.

Metrische und ordinale Praktiken sind als idealtypische Ausprä­

gungen numerokratischen Regierens zu verstehen. Markt und Staat operieren oft mit Mischformen. Sie sind eingebettet in ein und den­ selben numerokratischen Macht-Wissen-Komplex, der sich durch berechenbare, unpersönliche, „rationale" Praktiken des Regierens auszeichnet. Dieses Regime technologisierter Praktiken des Regie­ rens, aus dem sowohl der Nationalstaat als auch der Kapitalismus hervorgehen, bezeichnen wir als numerokratischen Markt-Staat. Ganz gleich in welcher Ausprägung numerokratisches Regieren da­ herkommt - als Staatswirtschaft im Realsozialismus oder als Wett­ bewerbsstaat im Neoliberalismus -im Ergebnis werden mit großen Zahlen, Maßstäben, Benchmarkings , Kenngrößen, Standards, Ran­ kings, Skalen, Matrizen große Bereiche des Sozialen geordnet, unter Kontrolle gestellt und in die Struktur der Gesellschaft gebracht.

### Auf dem Wegzur neoliberalen Numerokratie

Die Theorie der Numerokratie bildet den theoretischen Hintergrund, vor dem wir in unserer neoliberalen Gegenwart eine zunehmende Umstellung auf Regierungstechnologien in der Schule diagnostizie­ ren. Foucaults Vorlesungen zur Gouvemementalität behandeln die erste Phase des numerokratischen Macht-Wissen-Regimes, das früh­ liberale Sicherheitsdispositiv des 18. Jahrhunderts. In dieser Zeit, so lässt sich mit Foucault kuisorisch anführen, beginnt die Produktion systematischen, protosozialwissenschaftlichen Planungs- und Steu­ erungswissens, das zur Lösung bestimmter sozialer Probleme bei­ tragen soll. Mit reguliertem Freihandel als einem Regieren aus der

Distanz soll dem Problem schwankender Nahrungsmittelpreise be­ gegnet werden. Mit ersten wohlfahrtsstaatlichen Programmen der

„Polizey" reagiert man auf die Bedrohung der öffentlichen Ordnung durch nicht-integrierte und exkludierte Elemente und konstruiert diese als „Arme" und „Kranke", „Kriminelle" und „Wahnsinnige". Die Stadtplanung setzt epidemiologisches Wissen um und installiert ein System öffentlicher Versorgung mit Trink- und Abwasser, Müll­ beseitigung etc. Versicherungen stützen sich auf die entstehende Medizinalstatistik und Demographie, um individuelle Risiken als Risiken der Bevölkerung abzusichern.

Foucaults Arbeiten zur Gouvernementalität behandeln nur den Beginn der Numerokratisierung der Regierungspraxis im 18. Jahr­ hundert. Seit dem 19. Jahrhundert erstreckt sich das numerokrati­ sche Regieren auf immer neue Bereiche des Sozialen, während das Verhältnis zwischen metrischen und ordinalen Praktiken immer wieder neu- und umdefiniert werden muss. Nach dem von Foucault beschriebenen Frühliberalismus unterscheiden wir im Licht der marxistischen Theorien der Modeme und Postmoderne (Jameson 1991) drei Phasen der Gouvernementalisierung des Sozialen (vgl. Angermüller 2008; 2on), die sich in folgenden Phasen schematisch zusammenfassen lassen. In der hochliberalen Phase der ersten zwei Drittel des 19. Jahrhunderts ist eine Konjunktur metrischer Techni­ ken zu konstatieren, mit denen länderübergreifende Märkte für die industrielle Warenproduktion erschlossen werden. In England, dem Land, in dem diese Entwicklung am meisten forciert wird, wandelt sich der Staat zu einem liberalen Nachtwächterstaat und in Form des Commonwealth entsteht eine weltumspannende Freihandelszone. Nach dem Ende des liberalen Industriekapitalismus beginnt im letz­ ten Drittel des 19. Jahrhunderts eine zweite, etatistische Phase, in der das Pendel zu den ordinalen Techniken administrativer Steue­ rung und Planung schlägt (Bairoch 1972). Der Wirtschaftsliberalis­ mus wird vom Wirtschaftsnationalismus abgelöst (Helleiner 2002). Dies ist die Zeit der großen bürokratischen Komplexe und des mo­ dernen Nationalstaats, dessen zwei Arme nun volle Gestalt anneh­ men: in Gestalt von Militär, Polizei und Justiz zunächst sein rechter, repressiver Arm; dann seit dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts auch sein linker, wohlfahrtsstaatlicher Arm. Gleichzeitig entstehen

v.a. in der investitionsintensiven Industrie zunehmend monopolar­ tige Strukturen. Ausgehend von den USA entwickelt sich das Modell des global aufgestellten, bürokratisch organisierten Großkonzerns in Ost und West als typische Organisationsform dieser monopolka­ pitalistischen Phase. In den Bereich der ökonomischen Produktion

68 JOHANNES ANGERMULl.ER 1 JENS MAESSE

ziehen ordinale Praktiken ein, die sich an standardisierten und ver­ wissenschaftlichten Produktionsabläufen („Taylorismus"), hierar­ chischen Entscheidun gsstrukturen und an relativ berechenbaren und sicheren Karrierewegen ablesen lassen. Auch die Organisation der Arbeiterschaft in großen Gewerkschaften kann als ein Symptom der Etatisierung des Sozialen angeführt werden (Arrighi 1994).

Die gegenwärtige, neoliberale Phase nimmt ihren Ausgang im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Nachdem in der vorangehen­ den, etatistischen Phase die ordinalen Praktiken des Nationalstaats auf den Bereich der Ökonomie ausgedehnt wurden, kommen nun metrische Praktiken des Markts in außer-ökonomischen Bereichen zur Anwendung, die einst im Hoheitsbereich des Nationalstaats standen (Walsh 1995). So werden Felder wie die nationale und so­ ziale Sicherheit mit metrischen Praktiken zu marktanalogen Praxis­ feldern umgebaut (vgl. das New Public Management, Audit-Techni­ ken, Benchmarking etc.; dazu Power 1997). Gleichzeitig werden ökonomische Produktionsstrukturen ausgeweitet, etwa durch Lean Management, Just-in-time-Produktion, Outsourcing, Projektorien­ tierung etc. Besonders nach 1990 zeugen neue postnationale Ten­ denzen des Regierens von intensivierter Ordnungsbildung auf glo­ baler Ebene. (Neo-)Imperiale Regierungsprojekte von losen Handelsabkommen wie NAFTA oder WTO bis hin zu vertieften Zusammenschlüssen wie der Europäischen Union unterstreichen den globalen Horizont der Gouvernementalisierung des Sozialen im Neoliberalismus. In der Ökonomie fusionieren globale Großkonzer­ ne zu Produktionsimperien, die sich durch ordinale Praktiken nicht mehr steuern lassen. So kommen nun auch innerhalb einer Firma sowohl ordinale als auch metrische Praktiken zur Anwendung, die in der öffentlichen Debatte unter den Schlagwörtern Flexibilisie­ rung, Outsourcing und Dezentralisierung bekannt sind. Tatsächlich ermöglicht die Anwendung metrischer Praktiken innerhalb ökono­ mischer Produktionseinh eiten eine weitere Konzentrations- und Fusionswelle , eine tiefere Integration des Produktionsprozesses , die Koordination immer größerer Populationen ökonomischer Akteure und damit die Ausweitung gouvernementaler Machtpraktiken auf einen globalen sozialen Raum (Hirsch/ Roth 1986; Piore/ Sabel 1985; Boltanski/ Chiapello 2003).

### Das Bildungssystem als Leistungsdispositiv

Sicher kann unser gouvernementalitätstheoretisches Narrativ nur eine grobe historische Tendenz konstatieren, die sich empirisch noch beweisen muss. Unsere zugespitzte These lautet, dass Prakti-

REGIEREN DURCH LEISTUNG

ken des Regierens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zum einen abstrakter werden und auf die Beherrschbarmachung immer größe­ rer Bevölkerungen zielen und zum anderen immer direkter auf die Bildung der Subjekte in ihren Lebensumwelten zugreifen. Anders als das früh- und hochliberale Regime des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, die noch von einer Trennung von ökonomischem und Politischem ausgingen und numerokratische Praktiken des Regie­ rens erst in Ansätzen entwickelt haben; und in Kontrast zu den vor allem keynesianisch geprägten makroökonomischen Regierungs­ technologien, die sich ab den 193oer Jahren etablierten, zielt das entstehende neoliberale Regierungsdispositiv des späten 20. Jahr­ hunderts nicht mehr allein auf den Bereich des ökonomischen . Gerade die zunehmende Anwendung mikroökonomischer Expertise ab den 197oer Jahren und die damit einhergehende Ausweitung ökonomischen Wissens auf perspektivisch alle Formen menschli­ chen Verhaltens und Entscheidens leitet eine Intensivierung metri­ scher Praktiken ein. Vor diesem Hintergrund werden Effizienz und Effektivität menschlichen Verhaltens zu messbaren Leitprinzipien auf allen Ebenen des Sozialen erklärt. Die makroökonomischen Aggregate der keynesianischen Ära erscheinen im Lichte des neoli­ beralen „Durchregierens" als erste schüchterne Versuche einer sys­ tematischen, wissenschaftlich organisierten Wirtschafts- und Gesell­ schaftssteuerung . Im Neoliberalismus wird das Soziale unter Rückgriff auf ökonomische Expertise in seinen vielfältigen Facetten vermessen und intelligibel gemacht (Maeße 2013).

Als besonders innovativ erweist sich das Regieren in der neolibe­ ralen Globalisierung im kulturellen und sozialen Bereich. Während Liberalismus und Etatismus das Subjekt selbst noch nicht zu einem direkten Gegenstand von Technologien des Regierens machen, setzt die neoliberale Gouvernementalität unmittelbar am „Subjekt" an, das mit einem differenzierten System von Vorschriften, Anreizen, Vergleichen etc. zu Leistung angehalten wird, und zwar auch im Bereich des ökonomischen (Schmidt-Wellenburg 2009). Es entsteht ein Leistungsdispos itiv, das mit einem mehr oder minder abge­ stimmten System von Überwachungs-, Kontroll- und Optimierungs­ techniken freie, sich selbst führende Subjekte bildet. Subjekte kön­ nen Individuen sein, die mit Evaluations-, Benchmarking- und Audittechniken aktiviert werden, und zwar im Falle der leistungsba­ siert bezahlten Managerin genauso wie im Falle des ALG-Empfän­ gers, der über ein Set von „Maßnahmen" in den Arbeitsmarkt „inte­ griert" wird (Ott 2010). Subjekte können aber auch kollektive Entitäten sein, die über Targets und Benchmarks geführt und auf

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG 71

unternehmerische Eigenverantwortung getrimmt und aktiviert wer­ den (Bröckling 2007; Lessenich 2008; Sennett 1998); z.B. durch die Einführung projektorientierter Arbeitseinheiten in Unternehmen oder mit Bilanzierungstechniken und Anpassungsprogrammen, mit denen wie in der Euro-Krise die Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirt­ schaften hergestellt werden soll. In diesem Zusammenhang spielt die Messung von „Leistung" in der Schule eine konstitutive Rolle.

Während die liberale Gouvernementalität, in einer groben Annä­ herung, ihren operativen Schwerpunkt im Bereich der industriellen Warenproduktion hat, die etatistische Gouvernementalität dagegen eher im Bereich des bürokratischen Anstaltstaates, zeigt sich der Erfindungsreichtum der neoliberalen Gouvernementalität im Be­ reich der Lebensstile, Genusspraktiken, der Freizeit (Adorno 1951; Zizek 2002; Hardt/ Negri 2000) und v.a. der Schule (Crouch 2007; Whitty 1997)· Seit der frühen Neuzeit werden immer größere Popu­ lationen immer länger beschult. Es differenzieren sich immer wei­ tere Felder aus, in denen Wissen und Kompetenzen zertifiziert wer­ den. Nachdem sich zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert in Europa die allgemeine (Volks-)Schulpflicht durchsetzt, steigen die Qualifikationserwartungen und -niveaus im 20. Jahrhundert unge­ achtet von G8 und Bologna immer weiter, so dass heute in einigen Ländern (z.B. in Spanien, Frankreich und vielen anderen Ländern) ein Universitätsabschluss schon zu einer Basisausstattung der ge­ sellschaftlichen Mitglieder gezählt werden kann. Während im post­ industriellen, globalen Kapitalismus nach dem Ende des 2. Weltkrie­ ges die frühindustriellen und alteuropäischen Institutionen wie etwa das Unternehmertum oder die humanistische Hochkultur an Legi­ timationskraft verlieren (Liessmann 2006), gewinnen Bildungsein­ richtungen immer mehr an Bedeutung für die gesellschaftliche Ord­ nungsbildung und Machtverteilung (Bourdieu et al. 1981); wobei nicht mehr nur die Leistung beschulter Bevölkerungen, sondern, wie dies PISA unterstreicht, zunehmend auch die Leistung beschulender Instanzen erfasst wird (Gasteiger 2013; Kotthoff 2003).

Infolge der Universalisierung immer höherer Beschulungsni­ veaus gestaltet sich die Gouvernementalisierung des Sozialen durch Schule tendenziell extensiver, da größere Bevölkerungsgruppen be­ schult und in metrische (d.h. durch Notenskalen) und ordinale (d.h. durch höhere und niedrigere Diplome in unterschiedlichen Wis­ sensbereichen) Hierarchien gebracht werden. Gleichzeitig wird Be­ schulung insofern intensiver als die für den Erwerb von Bildungsti­ teln aufgewandte Zeit und Energie immer weiter zunimmt. Die Schule ist zur Bildungsindustrie geworden, die nicht nur für den

sozialen Erfolg wichtige Leistungstitel vergibt, sondern sich tief in den Habitus der beschulten Bevölkerung einschreibt und deren Den­ ken und Tun formt.

Als eine Regierungstechnologie, die auf Subjektivierung im Mo­ dus der Freiheit zielt, stellt die Ausweitung des Bildungssystems Bevölkerungen auf doppelte Weise unter Kontrolle:nach innen wer­ den Schülerinnen durch ständige Leistungskontrollen (Tests und Benotung) zu disziplinierten Subjekten sozialisiert - zunächst auf den unteren Etagen des Bildungssystems durch ein System direkter diszipliner Kontrolle sowie auf den höheren Etagen durch die Ge­ währung begrenzt freizügiger Lebenszeitmoratorien, in denen Selbstdisziplin, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung einge­ übt werden. Wie die beschulte wird auch die nicht-beschulte Bevöl­ kerung zwischen denen mit und ohne begehrte Bildungstitel aufge­ teilt. Auf Grund von Prozessen der Bildungsinflation sind die Verhältnisse zwischen den Bildungsständen kontinuierlich in Bewe­ gung. Es entsteht ein Wettrennen um immer höhere Bildungstitel, das in der Regel von den Gruppen mit den höchsten, aus der Familie bezogenen Ressourcen gewonnen wird. Indem Bildungstitel Leis­ tungsunterschiede objektivieren, produziert und reproduziert das schulische Leistungsdispositiv Verhältnisse sozialer Ungleichheit zwischen denen, die mit ihren Ressourcen im Bildungswettlauf noch mithalten können, und anderen, die schon ausgeschieden sind.

Nichts würde uns ferner liegen, als den Zugang zu selbstbestimm­ ter Bildung für große Bevölkerungsschichten als problematisch zu betrachten. Unser Fokus richtet sich ganz im Gegenteil auf die Klas­ senbildungseffekte, die durch die Ausdehnung metrischer und ordi­ naler Sortierungs- und Bewertungstechniken des Bildungssystems auf das Soziale entstehen. Diese Klassenbildungseffekte sind kein bedauerlicher Unfall, sondern gehören zur institutionellen Funkti­ onslogik der Schule, und zwar von Anfang an. In der Tat ist der Aufschwung, den die Schule als die formale Instanz für die Zertifi­ zierung von Leistung seit dem 16. Jahrhundert erlebt, untrennbar mit den liberalen und etatistischen Gouvernementalitäten verknüpft, die den modernen Kapitalismus möglich machen. Die Schule ver­ mittelt Grundtechniken wie das Lesen, Schreiben und Rechnen, ohne die die Individuen weder in die metrischen Praktiken des Mark­ tes (d.h. als Wirtschaftssubjekte , die an Prozessen der Preisbildung mitwirken) noch in die ordinalen Praktiken des Staates (d.h. als Staatsbürgerinnen, die ihren politischen Rechten und Pflichten nachkommen) eingebunden werden könnten. Mit dem Übergang zur neoliberalen Bildungsgesellschaft erfährt das Verhältnis zwi-

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG 73

sehen Schule, Markt und Staat jedoch eine fundamentale Umkeh­ rung. Schule ist gegenüber Markt und Staat nicht mehr in einer dienenden Funktion. Das Bildungssystem wächst vielmehr zu sol­ chen Ausmaßen an, dass nun Markt und Staat dem Ausbau des schulischen Leistungsmessdispositivs dienen, und es werden erheb­ liche ökonomische und politische Ressourcen mobilisiert, um be­ stimmte Gruppen mit Leistungstiteln auszustatten und als Bildungs­ stände zu etablieren. Neben Geld (bzw. Ökonomie) und Macht (bzw. Staat) als die dominanten, das Soziale strukturierende Medien tritt nun Bildung (bzw. Schule) in Form von zertifizierter Leistung.

Während sich im Neoliberalismus das Bildungssystem und in dessen Fahrwasser auch zunehmend das Wissenschaftssystem zu einem entwickelten Dispositiv der Leistungsfeststellung wandelt, wird die Unterscheidung von Markt und Staat zunehmend proble­ matisch. Während die Wissenschaftsforschung eine Verwissen­ schaftlichung der Gesellschaft beobachtet (Weingart 2005), kann aus bildungssoziologischer Sicht auch eine Verschulung der Wissen­ schaft etwa durch die Einführung von Evaluationen diagnostiziert werden. Die elementare Praxis der schulischen Bewertung sieht sich immer mit der doppelten Aufgabe des numerokratischen Markt­ Staat-Komplexes konfrontiert: sie muss die Individuen in eine ordi­ nale Statusgruppe einteilen (d.h. die Gruppe der an der Schule, im Seminar, der Hochschule, der am institutionellen Forschungspro­ zess Teilnahmeberechtigten bestimmen) und dann auf diese Gruppe eine Noten- bzw. Bewertungsskala (Schulnoten, ECTS-Punkte, Qua­ litätsmaße) anwenden. Im schulischen Leistungsdispositiv fallen Markt und Staat daher immer wieder zusammen. Seine Agenten operieren mit den metrischen und ordinalen Techniken eines nu­ merokratischen Markt-Staat-Hybrids, mit denen immer weitere Re­ gionen des Sozialen beherrschbar gemacht und im Sinne des neoli­ beralen Leistungsdispositiv unter Kontrolle gestellt werden.

Vor diesem theoretischen Hintergrund findet eine Ausweitung metrisch-ordinaler Praktiken des Regierens sowohl in die unteren als auch in die oberen Etagen der Sozialisation hinein statt - sowohl in den frühkindlichen und den postadoleszenten Bereich. An drei Beispielen werden wir im Folgenden aktuellen Tendenzen der Aus­ weitung und Intensivierung des numerokratischen Leistungsdispo­ sitivs nachgehen. Wir betrachten Techniken der Bewertung und Evaluation, mit denen eine soziale Menge von Individuen , die noch vor wenigen Jahren als unbeschulbar (Kleinkinder), unstandardisier­ bar (Doktoranden) bzw. unevaluierbar (die angewandte Wirtschafts­ forschung) galten, in ein System der Leistungsklassenbildung ein-

gegliedert werden. Während das Beispiel der frühkindlichen Erziehung die Wandlung von Kindertagesstätten zu „Bildungsein­ richtungen" bezeugt, wird am Beispiel der deutschen Wirtschafts­ forschungsinstitute deutlich, wie mit der Einführung von Evaluatio­ nen Organisationsziele fundamental umdefiniert werden, und zwar von angewandtem Steuerungswissen und politischer Zuarbeit hin zu kompetitiver Grundlagenforschung.

## Die Verschulung von Erziehung, Bildung und Forschung

Das moderne Bildungssystem in Deutschland hat sich erst im 19. Jahrhundert als eine Einrichtung der umfassenden Inklusion der Gesellschaftsmitglieder entwickelt. Vor dem Hintergrund des an­ dauernden Umbaus des Sozialen durch immer neue gouvernemen­ tale Praktiken und Technologien erlebte es seitdem eine innere und äußere Ausweitung (siehe Müller et al. 1987). Nach innen hat sich das Bildungssystem in Bildungsstufen wie etwa in Grund- und Se­ kundarstufe sowie in Leistungsstufen mit eigenen Abschlüssen im Schulbereich und in konsekutive Studienphasen im Hochschulbe­ reich ausdifferenziert. Diese innere Ausweitung des Bildungssys­ tems wurde von einer Ausweitung auf immer weitere biographische Phasen begleitet (Höhne 2004; Kessl 2001). War am Anfang dieses Jahrhunderts lediglich die grundschulische Bildung in den Kernfä­ chern für alle Gesellschaftsmitglieder verbindlich, so entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das dreigliedrige Schulsystem, das eine biographische Phase von acht bis zwölf Jahren umfasst (Luhmann 2002). Heute steht die Hauptschule vor der fak­ tischen Abschaffung, während die meisten Schülerinnen ein Abitur mit 12 bis 13 Schuljahren verfolgen. Auch im Hochschulbereich be­ obachten wir ungeachtet von Beschleunigungsversuchen wie G8 oder Bologna eine kontinuierliche Ausweitung der Bildungsphasen. Parallel zu dieser äußeren und inneren Ausweitung ist eine inne­

re Ausdifferenzierung des Bildungssystems zu beobachten. Dies zeigt sich nicht nur in der Entwicklung des dreigliedrigen Schulwe­ sens oder der Einteilung des Studiums in eine Grund- und eine Hauptphase, die im Zuge des Bologna-Prozesses in zwei unter­ schiedliche Abschlüsse münden, sondern auch in der Ausdifferen­ zierung der Schulfächer (Mathe, Deutsch, Geographie etc.) und der wissenschaftlichen Disziplinen als Studienfächer (Physik, Soziolo­ gie, Pädagogik , Chemie etc.).

74 JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE

REGIEREN DURCH LEISTUNG 75

Neben der inneren und äußeren Ausweitung und Ausdifferenzie­ rung des Bilc!ungssystems besteht ein dritter Trend in einer äußeren relativen Auf- und einer inneren relativen Abwertung von Noten und Bildungsabschlüssen (Bourdieu 1978). Formale Bildungsabschlüsse gewinnen im Vergleich zu nicht-akademischen Formen der gesell­ schaftlichen Zuschreibung von Leistung an Bedeutung für gesell­ schaftliche Teilhabechancen, während es innerhalb des Bildungssys­ tems zu einer tendenziellen Abwertung höherer Titel (wie etwa der Berufsausbildung) zugunsten noch höherer Titel (wie etwa eines Studienabschlusses) kommt (Collins 1979)· In diesem Zusammen­ hang erhalten die Technologien der Zuschreibung und Konstruktion von „Leistung" einen neuen Stellenwert, sind es doch diese Techno­ logien und die damit verbundene Legitimität, die nicht nur immer stärker ausdifferenziert und verbreitet werden, sondern an denen auch die gesellschaftliche Anerkennung erbrachter Leistung und damit die Vergabe von individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und beruflichen Entwicklungschancen hängen.

Sowohl die innere als auch die äußere Ausweitung des Bildungs­ systems setzen sich in den Bildungsreformen fort, wie wir sie heute beispielsweise mit Blick auf den Ausbau der Kindertageseinrichtun­ gen, die Schulreformen oder den Bologna-Prozess beobachten kön­ nen. Im Zuge dieser Entwicklungen etablieren sich neue numero­ kratische Technologien der Klassifikation, die einerseits marktähnliche Vergleichs- und Bewertungshorizonte und statusbe­ zogene Klassifikationshierarchien aufspannen und die anderseits neue organisationale Apparate etablieren, die den institutionellen Unterbau der numerokratischen Klassifikationspraktiken bilden.

Das Schulsystem etablierte sich im 17. und 18. Jahrhundert und entwickelte sich später als universale, das heißt auf alle Mitglieder der Gesellschaft sich beziehende und vorgeblich meritokratisch ope­ rierende Institution. Durch die Schulpflicht wird sichergestellt, dass die *Gesamtpopulation* mindestens einmal im Leben dieses Dispositiv durchläuft. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfuhr es eine innere Ausdifferenzierung. Dagegen entstand das Hochschulsystem als eigenständige Institution im Zuge der Etablierung der akademi­ schen Disziplinen im 18. und 19. Jahrhundert (Stichweh 1994). Zu einer universalen Institution begann es sich der Idee nach ab der Mitte des 20. Jahrhunderts zu entwickeln, während es gegen Ende des 20. Jahrhunderts im Zuge von unternehmerischer Hochschule, Bologna-Prozess und Exzellenz-Initiative eine innere Ausdifferen­ zierung erfährt, die sich nun auch in die Sphäre der Forschung hin­ ein erstreckt (Promotionsphase). Auch die Entwicklungen im Be-

reich der Kindertagesstätten und in der außeruniversitären Forschung, die hier als Technologien der metrischen und ordinalen Vermessung untersucht werden sollen, gehen auf das Ende des 20. Jahrhunderts zurück.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Etablierung als Institution | Beginn der Universali- sierung/ Beginn der Verschulung | Innere Ausdifferen- zierung als fortschreitende Universalisie- rung/ voll entwickelte Verschulung |
|  | Primärsystem (Kindertages- stätten) | abgeschlossen | aktuell | bevorstehend |  |
|  | Sekundär- system (Schule) | abgeschlossen | abgeschlossen | abgeschlossen |
| Tertiärsystem (Hochschule und Wissen- Schaft) | abgeschlossen | abgeschlossen | aktuell |

*Abb. 1: Verschulung des Bildungssystems*

Im Folgenden wollen wir am Beispiel der Etablierung bildungsori­ entierter Kindertagesstätten, des Bologna-Prozesses, der Einrichtung von Doktorandenschulen in den Wirtschaftswissenschaften und schließlich anhand der Transformation im Bereich der außeruniver­ sitären Wirtschaftsforschungsinstitute unterschiedliche Praktiken der Klassifikation herausarbeiten. Die ausgewählten Beispiele sollen nicht nur den generellen Trend der Ausweitung des Bildungssys­ tems beleuchten , sondern auch die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung numerokratischer Klassifikationsapparate unterstrei­ chen, die vielfältige Funktions- und Kombinationsweisen von ordi­ nalen und metrischen Praktiken hervorbringen. Die genaue Logik einzelner Klassifikationen sowie die jeweils spezifische Kombination von metrischen und ordinalen Praktiken im Detail aufzuzeigen, bleibt künftiger Forschung vorbehalten. Wie der Abbildung lzu entnehmen ist, entwickeln sich die unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems nicht simultan. Vielmehr befinden sie sich in un-

JOHANNES ANGERMULLER j JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG 77

terschiedlichen Phasen der Verschulung. Während die Verschulung im Sekundärsystem voll entwickelt ist und das Tertiärsyste z gegenwärtigen Zeitpunkt im Zuge des Bologna-Prozesses m eme weitere Differenzierungsphase eintritt, beginnt das Primärsystem heute erst seine Universalisierung. Der Blick auf Entwicklungen im Bereich der frühkindlichen Erziehung und der universitären Insti­ tutionen wird auf Aspekte dieser Entwicklung eingehen.

## Kindererziehung als „frühkindliche Bildung"

Seit den 199oer Jahren hat die Diskussion um die Rolle von Kinde­ tagesstätten in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Sobesteh seit 1996 ein Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz ab dem 3. Leens1ahr, der von den Eltern zunehmend in Anspruch genommen wnd.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1995-1999 | 2000-2004 | 2005-2008 |
| 2- bis 3-Jährige | 92% | 84% | 74% |
| Keine externe |
| Betreuung |  |  |  |
| Halbtags | 6% | 12% | 21% |
| Ganztags | 2% | 4% | 4% |
| 4·bis 5-Jährige | 27% | 16% | 9% |
| Keine externe |
| Betreuung |  |  |  |
| Halbtags | 57% | 67% | 73% |
| Ganztags | 16% | 16% | 18% |
| *Fallzahlen* | 3.736 | 4.481 | 3.93o |
| Quelle: SOEP 1995-2008; eigene (ungewichtete) Berechnungen. Aufgrund von Rundungsun- genauigkeiten addieren sich einzelne Prozentangaben mcht zu 100% auf. |

*Abb. 2: Betreuungsquoten, Abbildung nach Kreyenfeld/ Krapf (2010, S. 117)*

Im August 2013 wird dieser Rechtsanspruch auch auf Kinder bis zum 3. Lebensjahr ausgeweitet. Der Andrang auf die Kindertages­ stätten ist so groß, dass bereits vor dem Inkrafttreten des Gesetzes nach Schätzungen des Städte- und Gemeindebundes bis zu 150.000 Kitaplätze fehlen werden. Diese rasante Entwicklung kann einerseits auf den Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit im Allgemeinen und auf die Erwerbsneigung von Müttern insbesondere in den urbanen Bal­ lungsgebieten zurückgeführt werden (siehe dazu Hüsken 2on).

Neben diesem Wandel in der Erwerbsarbeitswelt beobachten wir seit Jahrzehnten einen intensiven Diskurs über die gesellschaftliche Rolle des Bildungssystems. Bildung soll schon im frühen Kindesalter ansetzen, um die kindlichen Potentiale zur vollen Entfaltung kom­ men zu lassen. Diese Sichtweise ist vor allem unter den akademisch ausgebildeten Mittelschichten verbreitet. Aus diesem Grunde haben insbesondere Eltern aus den mittleren und höheren sozialen Klassen eine überdurchschnittlich hohe Bildungsaspiration (Hüsken 2010; Kreyenfeld/ Krapf 2010). So haben etwa Mütter mit Abitur in urba­ nen Ballungsräumen, die sich in Vollerwerbstätigkeit befinden, eine besonders hohe Neigung, ihre Kinder in eine Kindertagesstätte zu geben. Im Zuge der Etablierung von Kindertagesstätten für 1-3- und 3-6-Jährige seit den 199oer Jahren hat sich auch das gesellschaftliche Bild von Kindertagesstätten in Ost- und Westdeutschland verändert. Ursprünglich waren Kindertagesstätten Bestandteil des gesellschaft­ lichen Erziehungs- und Kinderbetreuungssystems; heute werden ihnen hingegen immer öfter Bildungsaufgaben übertragen.

Die Kindertagesstätten als Bestandteil der staatlich organisierten, institutionalisierten Inklusion der Gesellschaftsmitglieder durch Er­ ziehung und Betreuung haben sich in Deutschland, bedingt durch die deutsche Teilung, gespalten entwickelt. Während die DDR über ein ausgebautes Erziehungssystem im vorschulischen Bereich ver­ fügte, war die BRD als ein „konservativer Wohlfahrtstaat" (Esping Anderson) durch das *male breadwinner-M odell* mit einem ausgepräg­ ten mütterlich-familialen Erziehungsverständnis und einer männ­ lich orientierten Erwerbsfunktion gekennzeichnet. In diesem Gesell­ schaftsmodell spielten Kindertagesstätten eine untergeordnete Rolle und hatten lediglich eine Ergänzungsfunktion zur Familie.

*Das neue Gesicht der Kindertagesstätten: Bildung statt Erziehung* Dieses Bild der traditionellen Kindererziehung und Kinderbetreu­ ung hat mit dem zeitgenössischen Konzept der Kindertagesstätte als

„frühkindliche Bildung", wie es im Zuge des gegenwärtigen Ausbaus der Kindertagesstätten in immer mehr Kommunen umgesetzt wird, nur noch wenig zu tun. Seit etwa Ende der 199oer Jahre steigt der Wunsch nach externer Betreuung insbesondere im Bereich der hoch qualifizierten, urbanen Mittelschichtmilieus massiv (Kreyenfeld/ Krapf 2010; Hüsken 2011). Dieser Prozess wird seit Mitte der 2oooer Jahre auch durch die OECD beobachtet und vorangetrieben . So for­ dert die OECD insbesondere von Deutschland immer wieder einen weiter.en quantitativen Ausbau der Kindertagesstätten sowie eine qualitative Weiterentwicklung in Richtung moderner Bildungsein-

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG 79

richtungen \siehe hierzu die regelmäßigen Berichte „Bildung auf einen Blick"). Dies spiegelt sich etwa in den Bildungsplänen der Länder wieder.

Parallel zu dieser Entwicklung steigt der Einfluss der integrierten Pädagogik auf die Bildungspolitik, so dass in der Politikberatung nicht nur eine Zurückdrängung traditioneller „Kindererziehungstheorien" zugunsten von „Kinderbildungstheorien" zu verzeichnen ist (siehe etwa Papke 2010), sondern auch eine Professionalisierung der ent­ sprechenden pädagogischen Berufe einsetzt (Janssen 2orn). Dieser Trend spiegelt sich in der Veränderung der Ausbildungsanfo rderun­

gen für Kindererzieherinnen im Verlauf der letzten 50 Jahre wider.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 16./17.03.1967 | 24.09.1982 | 28.01.2000 |
| Ausbildungsziel |
| Befähigung, in verschiede- nen sozialpädagogischen Bereichen tätig zu sein | Befähigung, in sozialpäda- gogischen Bereichen als Erzieherin selbstständig tätig zu sein | Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungs- aufgaben in allensozial-pädagogischen Bereichen als Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein |
| Zulassung |
| Vollendung 17. Lebensjahr, Abschluss RealschuleMindestens einjährige geeignete praktische Tätigkeit | RealschulabschlussAbgeschlossene Berufsaus- bildung von mindestens zweijähriger Dauer bzw. eine nach Landesrecht angemessene Berufstätig- keit oder ein einschlägiges Praktikum oder eine einschlägige berufliche Vollzeitschule | Mittlerer Schulabschluss oder ein als gleichwertig anerkannter Bildungsab- schlussEinschlägige Berufsausbil- dung oder eine in Abhängigkeit von derDauer der Ausbildung nach Landesrecht als gleichwer- tig anerkannte Qualifizie- rung |
| St:ruktux |
| Zweijährige Schulausbil- dung in der FachschuleAnschließende s einjähriges Berufspraktikum | Dreijährige Ausbildung unter Einbeziehung einer einjährigen überwiegend fachpraktischen Ausbil- dung, rechtliche und organisatorische Gestaltung nach Bestimmungen der Länder | Dauer des gesamten Ausbildungsweges unter Einbeziehung der beruf- liehen Vorbildung: in der Regel fünf Jalrre, mind. vier Jahre, Teilzeitausbildung entsprechend längerPraktische Ausbildung in unterschiedlichen sozialpä- dagogischen Tätigkeitsfel- dem |

*Abb. y Veränderung der Ausbildungsanforderungen for Erzieherinnen und Er­ zieher (Abbildung nach]anssen* 2010, *S. 16)*

Auf der einen Seiteübernimmt die Kindertagesstätte nicht mehr nur Erziehungsaufgaben, sondern wird als eine Einrichtung der „Bil­ dung" begriffen, was sich ja auch schon an der mittlerweile geläufi­ gen Bezeichnung „frühkindliche Bildung" abzeichnet. „Erziehung" im Sinne einer Heranführung des Kindes an gesellschaftliche Nor­ men ist neben der physischen und kognitiven Bildung sowie der Entwicklung spezifischer Kompetenzen nur noch eine von mehre­ ren Aufgaben von Kindertagesstätten. Auf der anderen Seite wird das lebensweltlich orientierte traditionelle Konzept der Kindertages­ stätte, in dem sich die Erzieherin vor allem auf ihr Erfahrungs- und Mutterrollenwissen stützt, durch eine Konzeption abgelöst, die auf den wissenschaftlichen Grundlagen der modernen Pädagogik, Ent­ wicklungspsychologie und Sprachentwicklungsforschung steht.

Während der Kompetenzbegriff aus erziehungswissenschaftli­ cher Sicht der Entwicklung von Potentialen des heranwachsenden Kindes dient, müssen auch die zahlreichen nichtintendierten Neben­ folgen intentionalen Handelns betrachtet werden. Wie die ungleich­ heitstheoretische Kindheitsforschung zeigt, führen die aktuellen Entwicklungsprozesse im Kindheitsbereich keinesfalls zu einer glei­ chermaßen „guten Kindheit" für alle Gesellschaftsmitglieder (Betz 2009). Vielmehr gilt es die diskursiven Konstruktionsprozesse zu hinterfragen, die homogene Kindheitsbilder im Rahmen eines line­ ar gefassten Modernisierungsprozesses entwerfen. Vor diesem Hin­ tergrund geht die Anwendung von Kompetenzsteigerungsinstru­ menten einher mit der Etablierung von Messtechnologien, die aus unserer diskurssoziologischen Sicht Instrumente der Produktion von Macht sind. „Kompetenzentwicklung" ist in diesem Sinne auch eine Form der Numerokratie, die gleichwohl noch in den Kinder­ schuhen steckt.

### Bildung als Klassifizierungsapparat

Was bedeutet dies für die neuen Kindertagesstätten? Im Zuge dieser Entwicklung erhalten, wie dies einige Beispiele im Folgenden illus­ trieren sollen, Praktiken der numerischen Klassifikation Einzug in die Kitawelt. Kindertagesstätten sind nicht länger nur um die Prin­ zipien der Sorge und des Schonraumes herum strukturiert (siehe etwa Reyer 2006), sondern ähneln immer mehr in Ansätzen verwis­ senschaftlichten Organisationen, die von professionellen, in der Re­ gel akademisierten Akteuren mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens klassifizierend in die Welt der Kinder eingreifen (Pech 2008). Wie auch in anderen Bereichen des Sozialen - etwa in Märkten oder in der Politik (siehe Fourcade 2006; Callon 1998) -wird wissenschaft-

80 JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE

liches Wissen performativ wirksam, weil es di Welt nicht nur be­ schreibt, sondern sie nach ihren Vorstellungen prägt und verändert. Dies zeigt sich etwa in der Messung von Kompetenzen, insbesonde­ re von Sprachkompetenz , als Indikator für Sozialisationserfolge. Dabei stützen sich die Akteure der frühkindlichen Erziehungswelt auf wissenschaftliche Begriffe aus der sozialwissenschaftlichen So­ zialisationsfor schung (Ruberg/ Rothweiler 2012) . Kindergartenzeit ist keine bloße „Freizeit" mehr für die Kinder, sondern wird als Teil des Bildungsprozesses gesehen, in dem die Kinder spezifische kog­ nitive, soziale und motorischen Kompetenzen ausbilden (sollen). So heißt es etwa im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zum Verhältnis von „Spielen" und „Lernen":

„Das Spiel bringt Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen voran. Spielen und Lernen sind daher keine Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille -beide stellen eine Beziehung zur Umwelt her und streben nach Einsicht und Sinn. Zugleich sind sie eng mitei­ nander verknüpft. Freie Spielprozesse sind immer auch Lernprozesse, denn Kinder lernen zumindest beiläufig durch Spielen. Das Spiel ist die elementare Form des Lernens." (Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium 2013)

„Spielen" ist keine zweckfreie Betätigung mehr, sondern wird unter dem panoptischen Blick der modernen Entwicklungspsychologie als integraler Bestandteil des Bildungsprozesses betrachtet. Die einzel­ nen Handlungen des Kindes werden vor diesem Hintergrund durch das pädagogische Personal klassifiziert.

Das Experiment Steinfarben (ECEIS Autorenteam 2010) . Kontext: Eine städtische Kindertageseinrichtung für Kinder zwischen 3 und 12 Jahren (Kindergarten und Hort) mit insgesamt 90 Plätzen. Es handelt sich um eine integrative Schwerpunkteinrichtung , d.h. ein Drittel der Plätze werden von Kindern mit besonderem pädagogi· sehen Förderbedarf belegt. Es ist Vormittag. Freispielphase auf dem Außengelände. An der folgenden Situation beteiligt sind Benjamin (3 J ahre) und Moritz (5 Jahre) sowie eine Erzieherin. Moritz ist ein sehr aufgeschlossener Junge mit einer geistigen Beeinträchtigung. Er ist interessiert an Werkzeugen und technischen Geräten und ist sehr ausdauernd im Umgang damit. Allerdings fühlen sich andere Kinder in ihrem Spiel manchmal durch Moritz gestört. Benjamin hatte heute die Idee, Steine mit dem Hammer zu zerkleinern. Ge­ meinsam mit einer Erzieherin entwickelt er das Experiment, die Steinbröckchen später mit Kleister zu vermischen, um damit malen zu können und so ,Steinfarbe' herzustellen . (Beobachtung: Benjamin

REGIEREN DURCH LEISTUNG 81

sitzt draußen auf dem Boden und zerhaut Steine mit einem Harn- 1 mer. Eine Erzieherin beobachtet ihn. Als Moritz vorbei schlendert, 1 lädt die Erzieherin ihn zum Mitmachen ein: .Moritz , wir machen 1

ein Experiment." Moritz kniet sich vor Benjamin und greift nach ' dessen Schutzbrille, während Benjamin weiterarbeitet. Als die Er- 1 zieherin ihm einen eigenen Hammer und eine Schutzbrille anbie­ tet, lehnt er ab und greift erneut nach Benjami ns Brille. Benjamin 1

beschwert sich und die Erzieherin ermahnt Moritz zweimal. Als er

nicht aufhört, hebt sie ihn hoch und setzt ihn ca. 30 cm von Benja­ min weg. Dort greift er einen kleinen Stein, wirft ihn fort und lacht. i

Dann krabbelt er näher, um einen Hammer zu nehmen und auf 1 ini?e Steine zu klopfe, die\_ nach\_ allen Seiten weg springen. Ben­ iamm wendet sich an die Erz1ehenn : .Der macht das falsch ." Erzie- 1 herin: .Lass es ihn ausprobieren, du hast auch anfangs probiert." Benjamin: .Er braucht auch 'ne Schutzbrille." Erzieherin: .Oh ja,

da hast du recht, er muss sich schützen.·Sie gibt Moritz eine Brille. Er haut inzwischen mit dem Hammer auf den Boden, Benjamin hämmert weiter auf den Stein. Nach einigen Minuten legt Moritz Hammer und Brille weg. Ein drittes Kind nimmt beides und Moritz kneift es daraufhin. Die Erzieherin erinnert Moritz daran, dass er die Dmge freiwillig beiseite gelegt hat. Moritz steht auf und verlässt die Situation. Die Erzieherin zeigt Benjamin, wie er weitermachen kann.)

Die K.lassifizierungspraxis der Betreuerin erörtert die Erziehungs- 1 wissenschaftlerin folgendermaßen: 1

„ In unserem Beispiel benötigen Moritz und die anderen Kinder 1 Unterstützung in ihren Interaktionen und gemeinsamen Aktivitä- 1 ten. Da Moritz' Form der Kontaktaufnahme von anderen Kindern häufig als Störung ihres Spiels verstanden wird, beginnen andere I Kinder, ihn zu meiden. Die Erzieherinnen haben es sich daher zum Ziel gemacht, immer wieder Möglichkeiten für gemeinsame Akti­ vitäten anzubieten, in denen sie zwischen Moritz und anderen Kin­ dern vermitteln, um Sicherheiten zu schaffen, das Zugehörigkeits­ gefühl aller Kinder zu stärken und die Beweggründe des jeweils anderen zu verdeutlichen. Dabei bleibt es manchmal - so wie in der beobachteten Situation - eher bei einem Nebeneinander anstatt einem Miteinander. In unserem Beispiel muss die Erzieherin ma nchmal Benjamin unterstützen, damit er an seinem Experiment weiterarbeiten kann. manchmal Moritz' Recht auf Teilnahme und auf seine eigene Auseinandersetzung mit dem Experiment hervor ­ heben. manchmal dem einen Kind die Handlungen des Anderen erklären und so den gemeinsamen Handlungsraum offen halten. Für einige Minuten gelingt es, dass die Jungen die Steine friedlich

JOHANNES ANGERMUllER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG

nebeneinander bearbeiten. Sie beschäftigen sidl rrut den glcichen Gegenständen und verbinden doch offensichtlich unterschiedliche Inhalte damit. Benjamin denkt sich in die Rolle eines .Erfinders von Steinfarbe'. während Moritz ausprobiert. welchen Einfluss ein Hammer auf Steine haben kann. Aufgrund dieser Differenzen fürchtet Benjamin, dass Moritz das Experiment nicht richtig aus­ führt. Die Erzieherin macht Moritz' Verhalten für Benjamin ver­

ständlich: .Er will es ausprobieren." Indem Benjamin eine Schutz· brille für Moritz reklamiert. zeigt er, dass er dessen Teilnahme für den Moment akzeptiert."

(Papke 2010)

Was auf dem ersten Blick aussieht wie eine mütterliche Geste, ist in den Augen des vorherrschenden pädagogischen Diskurses eine In­ terventionstechnologie, die auf einer implizit vorgenommenen, wis­ senschaftlich begründeten Einschätzung und Abmessung der Sozi­ al- und Persönlichkeitskompetenzen der Kinder basiert. Indem die Expertin und die Erzieherin das Verhalten der Kinder und, wie im Fall der Erzieherin, das eigene Verhalten wissenschaftlich beleuch­ ten, wird die Welt der Kinder implizit und explizit in richtige und falsche, förderliche und hinderliche Handlungen unterteilt. Diese metrischen Praktiken können später in ordinale Klassifikationen übersetzt werden, indem etwa Moritz' Sozialverhalten als „deviant" eingestuft wird und die Anwendung von pädagogischen Sondermaß­ nahmen legitimiert. Damit werden Alltagsklassifikationen wie „liebe Kinder" vs. „böse Kinder" in verwissenschaftlichte Definitionsforma­ te überführt, die schließlich professionelle Interventionen ermögli­ chen. Vor diesem Hintergrund erscheint etwa das Schlagen von Kindern nicht nur als unmoralische Gewaltanwendung, sondern auch als eine kontraproduktive didaktische Maßnahme. Die Welt der frühkindlichen Bildung wird damit auf der einen Seite einem orga­ nisatorischen Format unterworfen, das sowohl eine akademische Ausbildung der Erzieherinnen erforderlich macht als auch eine pro­ fessionelle Einbindung der sozialen Umgebung des Kindes in seine frühkindlichen Bildungsprozesse voraussetzt.

Im Zuge der Professionalisierung, Verwissenschaftlichung und

Verschulung von Kindererziehung als „frühkindliche Bildung" wer­ den nicht nur das pädagogische Personal, sondern auch die Eltern, Vereine und kommunale Entscheidungsträger zu (quasi)professio­ nellen Rollenträgern einer Quasiorganisation gemacht, die unter-

schiedliche (Bildungs-)Aufgaben wahrnehmen und damit einem dezidiert ausgearbeiteten didaktischen Plan folgen. Denn erst pro­ fessionell ausgebildete und organisatorisch in Szene gesetzte Akteu­ re sind in der Lage, die diskursiven Klassifikationspraktiken entspre­ chend der didaktischen und entwicklungspsychologischen Konzepte umzusetzen, wie etwa in unserem Beispiel das „Unterstützen Ben­ jamins durch die Erzieherin" oder das „Verständlich machen von Moritz' Verhalten gegenüber Benjamin". Demnach wäre der Akade­ misierungsgrad der pädagogischen Fachkräfte, die zunehmend an Fachhochschulen B.A.-Abschlüsse für die Pädagogik der frühen Kindheit erwerben, ein erstes Indiz für den Stand der numerokrati­ schen Gouvernementalisierung der Kitas. Die Bedeutung der Aka­ demisierung und Professionalisierung der Betreuerinnen erläutert eine Bildungsexpertin als beteiligte Akteurin folgendermaßen:

„Ohne hoch qualifizierte Fachkräfte ist gleichzeitig auch die konzeptio­ nelle Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums von Kitas nicht zu verwirklichen, die sich allenthalben abzeichnet. So sind umfas­ sende Kompetenzen gefordert, wenn es darum geht, die Anforderungen zu bewältigen, die heute an Kindertageseinrichtungen herangetragen werden - von Diagnostik und Risikoprävention über Beratung, Eltern­ arbeit, Kooperations- und Vernetzungsaufgaben bis hin zur Unterstüt­ zung der Integration ausländischer Familien" (Riede!2007, S. 171).

### Expertendiskurse als Ressourcen far Klassifikationen

Diese Konzepte und numerischen Bewertungspraktiken lassen sich nicht nur vor Ort in den neuen Kitas in situ beobachten, wenn etwa die Sozialpädagoginnen den klassifizierenden Blick auf die motori­ schen Kompetenzen der raufenden Kinder richten. Diese finden sich auch in Expertenberichten zur frühkindlichen Bildung wieder. Ex­ pertendiskurse wie etwa Regierungsberichte, Bildungspläne und OECD-Studien sind die zentralen diskursiven Ressourcen, auf die sich die Klassifikationspraktiken im Kita-Alltag stützen.

In Regierungsdokumenten wie etwa den Kinder- und Jugendbe­ richten der Bundesregierung, die Grundlage der Einrichtung von Kindertagesst ätten sind (siehe dazu Bischof/ Betz 2011; Maeße 2on), finden wir differenzierte Bildungsprofile vor, die nicht nur die päd­ agogische Praxis in den Kindertagesstätten anleiten, sondern die aus unserer diskurssoziologischen Sicht als diskursive Klassifizierungs­ technologien bezeichnet werden können und einen Beobachtungs ­ apparat hervorbringen, den die oben erwähnte Betreuerin vermutlich schon internalisiert hat. So untergliedert etwa der „12. Kinder- und Jugendbericht" frühkindliche Bildung folgendermaßen:

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG

"Bildung in dem hier vorgeschlagenen Sinne ist em Prozess des Auf­ baus und der Vertiefung von Kompetenzen in den dargestellten Di­ mensionen. Die vier genannten Weltbezüge beziehen sich dabei auf jeweils unterschiedliche basale Kompetenzen." (Bundesministerium für Familie 2005, S. 24)

Diese „basalen Kompetenzen" sind: kulturelle Kompetenz, instru­ mentelle Kompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz. In der pädagogischen und entwicklungspsychologis chen Theorie sind diese „vier Kompetenzen" in Wissensdiskursen etabliert und Teil eines begrifflichen Gebäudes, das der akademischen Theoriebil­ dung und wissenschaftlichen Untersuchung von Sozialisationspro­ zessen dient. In der frühkindlichen Bildungspraxis dienen sie dage­ gen der Einteilung und Klassifizierung von Kindern auf einer horizontalen, metrischen Skala und stellen einen differenzierten , wissenschaftlich legitimierten Apparat der Evaluation und didakti­ schen Intervention bereit. Im Übergang von teilnahmsloser wissen­ schaftlicher Beobachtung zu akademisch begründeter Intervention werden wissenschaftliche Diskurse performativ.

Ähnlich wie etwa die Schule Schülerinnen und Schüler in ordina­ len und metrischen Praktiken auf der Notenskala von 1bis 6 einteilt und auf Grundlage des schulischen Klassifikationsapparates kultu­ relles Kapital zuweist, ermöglicht es dies den Akteuren der „früh­ kindlichen Bildung", Kinder bereits vor dem Eintritt in die Schule einem leistungsorientierten Test- und Bewertungsregime zu unter­ werfen und damit durch die Vergabe von „Noten" (wenn auch in einem weniger verschulten Sinn) in einer Leistungs- bzw. Kompe­ tenzhierarchie zu verorten. Auch wenn es sich hierbei noch nicht um ein voll entwickeltes Notensystem handelt, so können hier erste Ansätze einer Verschulung der Kindertagesstätten vermutet werden. Ein besonders ausgeprägter Fall sind vorschulische Sprachtests, die mittlerweile in fast allen Bundesländern obligatorisch sind. Hierbei wird geprüft, inwiefern die Kinder schulfähig sind und welche Maß­ nahmen zur Verbesserung der Sprachfähigkeit gegebenenfalls einge­ leitet werden sollten. Bei vorschulischen Sprachtests greifen beide Formen von Klassifikation etwa dann ineinander, wenn die Kompe­ tenz von Kindern nicht nur gemessen, sondern zudem in eine Hier­ archie der Sprachfähigkeit eingeordnet wird, auch wenn dies gegen die ausdrückliche Intention der Akteure läuft. Sprachstandstests müssen noch keine unmittelbaren Exklusionen nach sich ziehen. Es findet hier aber bereits eine erste Kategorisierung auf Grundlage von numerischen Einteilungen statt, die in weiteren, innerschulischen Leistungsbewertungen ihre Fortsetzung finden (siehe etwa Gogolin

2001). Der Kompetenzdiskurs ist damit nicht nur ein Instrument zur Entfaltung von Kompetenz, sondern er entwickelt sich zu einem Herrschaftsinstrument zur Erzeugung von Ungleichheit in der Kind­ heit. Denn bestimmte Vorstellungen von „Kompetenz" - sei dies

„Sprachkompetenz" , „motorische Kompetenz" oder „Sozial- und Ko­ gnitionskompetenz" - verdichten sich im Übergang von der rein akademischen zur anwendungsorientierten Forschung zu normati­ ven Maßstäben, die letztlich aus klassen- und milieuspezifischen Gründen nicht von allen Kindern erfüllt werden können (Betz 2009). Im Zusammenspiel von Strukturen sozialer Ungleichheit und nume­ rokratischen Diskursen können sich wissenschaftliche Beschreibun­ gen und soziale Strukturen zu einer Spirale der Ausgrenzung verstär­ ken. Genau darin besteht der Zusammenhang von Diskurs und Struktur aus einer klassifikationstheoretischen Perspektive.

### Auf dem Weg in ein „mehrgliedriges" Kitasystem?

Die Klassifikationsprozesse durch Kindertagesstätten finden jedoch nicht nur in den Einrichtungen und beim Übergang in die Schule statt, sondern auch zwischen den verschiedenen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Diese Klassen bildenden Klassifikationen verlaufen über die „Zulassungspraxis" von Kindern in Kindertages­ stätten, insbesondere im Bereich der freien Trägerschaft. Zwar un­ terliegen die freien Träger, die mehr als die Hälfte der Kitaplätze zur Verfügung stellen, den gleichen gesetzlichen Verpflichtungen wie die öffentlichen Kindertagesstätten. Dennoch sprechen unterschied­ liche Gründe dafür, dass sich im Rahmen der Vergabe von Kitaplät­ zen klassenspezifische, kulturell-ethnische und religiöse Selektions­ mechanismen entwickeln.

So erhalten Kinder in der Regel einen wohnortnahen Kitaplatz. Dies hat im Zuge der laufenden Gentrifizierungsprozesse gerade in den urbanen Ballungsräumen notwendigerweise eine klassenspezi­ fische Selektionsfunktion , denn die Stadtteile sind zunehmend klas­ senspezifisch geprägt. Zweitens werden erwerbstätige Väter und Mütter, die in der Regel aus den Mittelschichtmilieus stammen, bei der Vergabe der knappen Kitaplätze gesetzlich bevorzugt. Drittens weisen Mittelschicht- und Oberschichteltern eine deutlich stärkere Bildungsaspiration auf und verfügen aufgrund ihres kulturellen Ka­ pitals über eine entsprechende Durchsetzungskraft bei Behörden , Ämtern und anderen Einrichtungen, was eine erfolgreiche Suche nach einem Kitaplatz begünstigt. Nicht zuletzt haben die freien Trä­ ger in begrenztem Maße ein Mitspracherecht bei der Zulassung der Kinder, die sie anhand ihrer sozialen, personalen und motorischen

86 JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE

Kompetenzen s ndieren (und dabei nicht selten einen Blick in das sozialstrukturelle „Wohnzimmer" der Eltern werfen).

Damit scheint sich neben der Klassifikationshierarchie in den und durch die Kindertagesstätten ein System der hierarchischen Selbst­ Klassifikation der Kindertageseinrichtungen als solcher zu etablie­ ren, das die Welt der Kitas langfristig in solche mit einem „guten Ruf" und solche mit einem „schlechten Ruf ' einteilen könnte. Dies könnte wiederum dazu beitragen , dass die fehlende Kompetenz der Kinder aus den unteren sozialen Klassen nicht nur auf die „mangeln­ de Integration" und „Bildungsarmut" ihrer Eltern (denen nicht sel­ ten ein „Migrationshintergrund" nachgewiesen werden kann) zu­ rückzuführen ist, sondern auch als Resultat des ungleichen Zugangs zu „guter" frühkindlicher Bildung erscheint. So wird ein solches informelles mehrgliedriges System von Kindertageseinrichtungen wohl nicht nur dazu beitragen, die mittleren und oberen Schichten von der Reproduktionsarbeit zu entlasten, sondern vor allem dazu, die Illusion der „Kompetenzentwicklung" durch „frühkindliche Bil­ dung" zu verfestigen. Die ökonomischen Determinanten sozialer Ungleichheit werden dadurch immer weiter verschleiert; Armut er­ scheint immer stärker als Resultat „fehlender Bildung"; parallel dazu steigen die sozialpolitischen Hoffnungen in und die Erwartungen an die frühkindliche Bildung als Mittel der Armutsbekämpfung und Herstellung von Chancengleichheit (siehe etwa Becker 2010). Die Teufelsspirale von Bildung und sozialer Ungleichheit dreht sich im Namen der „Chancengleichhei t durch Bildung" mit erhöhter Ge­ schwindigkeit weiter und könnte langfristig dazu führen, dass so­ ziale Herkunft noch deutlicher als heute am Sprachstil und der Kör­ perhaltung ablesbar ist.

## Studieren und Promovieren als

„akademische Exzellenz"

Im Folgenden wenden wir uns einem Bereich zu, der augenschein­ lich nur wenig mit Kindertagesstätten zu tun hat, aber ebenso von den zeitgenössischen Tendenzen der Numerokratisierung erfasst wird: der Universität. Im Gegensatz zu den Kindertagesstätten hat sich das Hochschulsystem in Deutschland bereits seit den 197oer Jahren als ein zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Inklusi­ ons-/Exklusionsmechanismen und der klassenspezifischen Selektion entwickelt. Wenn man so will, befindet sich das Kitasystem heute etwa in den 196oer Jahren des Hochschulsystems. Waren die Uni-

REGIEREN DURCH LEISTUNG

versitäten bis Anfang des 20. Jahrhunderts noch eine Einrichtung, die fast ausschließlich der kulturellen Reproduktion einer Elite von Staatsbediensteten vorbehalten war, so ändert sich dies einerseits durch die Inklusion der „weltlich" orientierten Handelshochschulen in das „ehrwürdige", von den Geisteswissenschaften dominierte Uni­ versitätssystem und andererseits durch die Aufnahme der mittleren und teilweise unteren Klassen in das Hochschulsystem , was in dem kontinuierlichen Anstieg der Studierendenzahlen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Ausdruck kommt. Mit der perspek­ tivischen, nicht jedoch realen Einbeziehung aller Klassen und Milieus begann das Hochschulsystem seine „Universalisierung".

250000

*Abb.* +*Entwicklung der Anzahl der Studierenden (Abbildung nach Gülker 2011, S. 14)*

Mit der Explosion der Studierendenzahlen in den 195oer Jahren wur­ de die Grundlage für die Verschulung der Hochschulen gelegt, die später im Zuge des Bologna-Prozesses ein differenziertes System der Klassifikation etablieren sollte. Allein in den letzten 40 Jahren ver­ dreifachte sich die Zahl der Studierenden. In dem Moment, in dem die Staats- und Beamtenelite ihren exklusiven Zugriff auf die Univer­ sitäten verlor, begann neben den primären und sekundären Bildungs­ einrichtungen auch das tertiäre System eine immer umfassendere Rolle für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten von immer mehr gesellschaftlichen Gruppen zu spielen. In diesem Zusammenhang setzt die Verschulung der Universität ein und klassifikatorische Prak­ tiken in Form von benoteten Diplomen beginnen eine gesellschaftlich bedeutende Funktion einzunehmen. Nun kann nicht mehr jedes Ge-

88 JOHANNES ANGERMUllER 1 JENS MAESSE

sellschaftsmitglied mit akademischem Titel automatisch mit einer prestigeträchtigen Position in der Gesellschaft rechnen. Parallel zur Bildungsexpansion setzt eine Inflation von Bildungstiteln ein. Ver­ schttlung und Differenzierung kann damit als eine Reaktion auf Ti­ telinflation gelesen werden, weil gesellschaftliche Eliten ihr exklusi­ ves Zugriffsrecht auf prestigeträchtige Titel und die damit verbundenen sozio-ökonomischen Positionen zu verlieren drohen.

Seit Beginn der Hochschulexpansion nach dem zweiten Weltkrieg erhalten die Hochschulen stetig Zulauf, ohne dass dies zu einer weiteren Ausweitung des Hochschulsystems führte. Dies zeigt sich etwa an der Entwicklung der Anzahl der Professorenstellen im Ver­ hältnis zur Anzahl der Mitarbeiterstellen. Während sich die Anzahl der Professuren nur leicht erhöhte, wurde die Bildungsexpansion in Deutschland durch prekäre Arbeitsverhältnisse abgefangen (Kreckel

2008).

1

180000;-

t60000 1 -- --- --+-

--- .

REGIEREN DURCH LEISTUNG

gungswettbewerb von einfach oder gering Qualifizierten zugunsten von hoch und höher Qualifizierten einsetzte. In diesem Sinne übt das Bildungssystem Druck auf jene im Arbeitsmarkt aus, die über keine akademischen Abschlüsse verfügen. Ausgestattet mit univer­ sitären Titeln teilen die mittleren und oberen Klassen die Filetstücke des Arbeitsmarktes unter sich auf. Die Verlierer der Bildungsexpan­ sion sind paradoxerweise die sogenannten „bildungsfernen Schich­ ten", weil ihre Kompetenzen dadurch weiter entwertet werden . Die Abstände werden mit der Ausweitung des Bildungswesens unter den gegenwärtigen ökonomischen Klassenbeziehungen immer größer und verfestigen sich.

Mitte der l99oer Jahre führte dieser Prozess der quantitativen Ausdehnung der akademischen Bildung vor dem Hintergrund der Verdrängungsprozesse im Arbeitsmarkt zu politischen Debatten über die Rolle der Hochschulen, die eine Reihe von Reformprozes­ sen in Gang setzten und in fast allen Bereichen zwischen Forschung und Lehre Strukturreformen einleiteten (Kehm 2008). Auf diese Weise wurde der Druck im Arbeitsmarkt auf das Hochschulsystem übertragen. So veröffentlichte die Kultusministerkonferenz zwi­ schen 1996 und 1999 vier Strategiepapiere mit dem Titel „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes

Deutschland", in denen die Konturen des neuen Studiensystems

IOOOOO -'r----

0

j - --- -----

lJr.-LiLI.i\_u..m.> o

mroo

diskutiert und vorbereitet wurden. Im Jahre 1999 wurde die Bolog­ na-Erklärung auf europäischer Ebene beschlossen , die dem Studien­ reformprozess ihren Namen gab. Parallel dazu wurden im Rahmen

&oooo

60000

1 fi

i i

Oozent/-innen und Ani:tent .\nnenll

-

*y*

der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zahlreiche Papiere verabschiedet, welche die Grundzüge des neuen Bachelor- und Mastersystems ausführten. Hierzu zählte etwa die Zweigliedrigkeit des Systems, die Einführung eines Kreditpunkte­ systems zur studienbegleitenden Bewertung, zum Akkreditierungs­ wesen, zu den Zugangsvoraussetzungen und zur Modularisierung. Entgegen der landläufigen Meinung wurden diese Beschlüsse alle vor bzw. zeitgleich mit der Bologna-Erklärung gefasst und nicht erst

nach der Bologna-Erklärung (dazu ausführlicher Maeße 201ob).

*Abb. 5: Entwicklung des wissenschaftli chen Personals an deutschen Hochschulen*

*(Abbildung nach Gülker* 2011, *S. 12)*

Auf der einen Seite vergrößern sich die beruflichen Möglichkeiten für Hochschulabsolventen zwar durch die technologischen Innova­ tionen und die Etablierung der Wissensgesellschaft; auf der anderen Seite ist die Anzahl der verfügbaren Stellen aber durch die anhalten­ de Massenarbeitslosigkeit zurückgegangen, so dass ein Verdrän-

*Die neue Studienstruktur*

Der Bologna-Prozess leitet damit einen weiteren Differenzierungs­ prozess des Hochschulsystems ein und kann als eine Reaktion auf fortschreitende Universalisierung betrachtet werden. Das Studium wird in einen Bachelor- und einen Masterabschluss untergliedert. Diese Entwicklung vollzog sich in der ersten Hälfte der 2oooer Jahre.

JOHANNES ANGERMUU..ER 1 JENS MAESSE

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Semester | Studien- ginge insgesamt |  | davon  |
| Bachelor | Master | staatliche und kirchliche Abschlüsse | übrige |
| WiSe 2007/08 | n.265 | 4.108 | 2.778 | 2.218 | 2.161 |
| SoSe 2008 | 11.369 | 4·541 | 3.065 | r.97o | 1.793 |
| WiSe 2008/09 | 12.298 | 5.230 | 4.004 | r.924 | r.140 |
| SoSe 2009 | 12.515 | 5.3o9 | 4.201 | 1.938 | r.067 |
| WiSe 2009/10 | lJ.131 | 5.680 | 4.725 |  | r.922 | 804 |
| SoSe 2010 | 13.421 | 5.817 | 4.989 | r.918 | 697 |
| WiSe 2010/n 14.094 6.047 | 5.502 | r.9o5 | 640 |
| SoSe 2on | 14.744 | 6.353 |  | 5.864 | 1.935 | 592 |
| WiSe 2on/12 | lp78 | 6.826 | 6.207 | 1.710 | 535 |
| SoSe 2012 | 15.591 | 7.o35 | 6.414 | r.630 | 512 |
| WiSe 2012/13 |  16.082  | 7.199 | 6.735 | r.726 | 422 |
| Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2012 (WiSe 2012/2013) |

*Abb. 6: Entwicklung von Bachelor- und Masterstud fongängen im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen (Abbildung nach H RK 2012, S . 7)*

Das Bachelorstudium führt in drei bis vier Jahren zu einem ersten Abschluss. Daran schließt sich ein etwa ein- bis zweijähriges Mas­ terstudium an. Der Übergang vom Bachelor zum Master verläuft allerdings nicht in allen Fällen fließend. Dies ist nur in konsekutiven Studiengängen der Fall. Vielmehr müssen sich die Studirenden r einen Masterstudiengang in der Regel neu bewerben. Hier kann die Note des Bachelorabschlusses eine Rolle spielen. Zwar streben nach derzeitigem Stand etwa 75% der Studierenden einen Masterab­ schluss an (Heine 2012), allerdings ist fraglich, ob die Kapazitäten der Länder sowie die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum Thema Bachelor und Master dies langfristig ermöglichen (Maeße 2010b, S. 135ff.). Denn die wesentliche Funktion der Differenzierung besteht darin, die egalisierenden Effekte der Universalisierung zu kassieren, ohne jedoch das Gleichheitsversprechen der Universali­ sierung infrage zu stellen. Die Illusion muss aufrechterhalten wer-

den, damit die Legitimation funktioniert. .

In diesem Zusammenhang kommt es insbesondere beim Über­

gang vom Bachelor zum Master zu einer Intensivieng ordnaler Praktiken , denn im Bachelor-Master-System werden die Studieren­ den in beiden Studienabschnitten bzw. Studiengängen permanent benotet. ECTS-Punkte etablieren sich als eine „Währung", welche

REGIEREN DURCH LEISTUNG

die Akteure an den Universitäten auf die Reise in ein kalkulatives Labyrinth schickt (Kühl 2012). Im Gegensatz zum alten Studiensys­ tem sind die Studierenden nun nicht nur einfachen Bewertungen, sondern einem mitlaufenden Vergleich untereinander ausgesetzt. Während Noten in den alten Diplom- und Magisterstudiengängen in den meisten Fällen erst am Ende des Studiums relevant wurden wird im Bachelor-Master-System permanent geprüft und benotet: Die Akteure sind aufgefordert, sich und ihre soziale Umwelt perma­ nent mit metrischen und ordinalen Klassifikationen zu beobachten und auf dieser Grundlage spezifische biographische Pfade zu verfol­ gen. Erst der erfolgreiche Abschluss der einzelnen Klausuren und Prüfungen im Bachelorstudiengang qualifiziert für die Zulassung zur Bachelorprüfung. Beim Übergang vom Bachelor zum Master fungiert die Bachelorprüfung selbst nicht nur als eine einfache Leis­ tungsbewertung, indem sie die Studierenden auf eine Notenskala einteilt, sondern zugleich als Hierarchisierungs- *und* Exklusionspra­ xis, weil sie jene , die für einen Master zugelassen werden, von denen trennt, die sich (in der Regel) nicht dafür qualifiziert haben. Inwie­ fern sich der Übergang vom Bachelor zum Master als Selektions- und Exklusionsprozess etabliert und ausprägt, wird sich in den kommen­ den Jahren im Detail zeigen. Einschlägige Studien (Heine 2012) weisen jedoch darauf hin, dass mehr Studierende einen Master an­ streben als die ursprünglich geplanten 30% (vgl. Serrano-Velarde

2008).

### Klassifikationspraktiken in der postgradualen Phase

Die Einführung und Etablierung quantitativer Verfahren wie etwa Noten, Leistungspunkte und Rankings zur Konstruktion sozialer Realitäten im Bildungssystem setzt sich nach dem Masterstudium fort. Eindrücklich zeigt sich dies an der Transformation des Studi­ ensystems im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Während bis vor wenigen Jahren sowohl das Studium als auch die postgraduale Phase noch nach den Prinzipien der humboldtianischen „Freiheit" gestaltet waren, wonach die Studierenden mit den Lehrenden in der Massenuniversität „spontane", nicht unter dem Diktat der Benotung stehende Sozialbeziehungen eingehen, die die Grundlage für Studi­ um und po.stgraduale Selektion bilden, sind jetzt insbesondere an den großen volkswirtschaftlichen Fakultäten wie etwa in Frankfurt (Main), Mannheim, München, Köln und Bonn Tendenzen der orga­ nisatorischen Institutionalisierung von Studium und postgradualer Phase zu beobachten, die sich am Muster der US-amerikanischen Doktorandenausbildung orientieren.

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE

Waren etwa der Verlauf und die konkrete Ausgestaltung der Pro­ motion in den 199oei Jahren noch vor allem von de .Person ds Doktorvaters bzw. der Doktormutter bestimmt, was sich etwa m heterogenen ProfessionsbiographieI\_I von\_ Wirtschswisseschaft­ lernlnnen zeigt (Maeße 2015a), so smd die Promotionsverlaufe der postgradualen Schulen, die sich seit etwa 2005 (mit Ausnahme v.on Bonn) in der deutschsprachigen akademischen "'.'elt der V?.lksrt­ schaftslehre ausbreiten, organisatorisch struktunert. In Koln wird das Graduiertenstudium etwa folgendermaßen visualisiert:



|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Preparatory Phase | Thesis Phase |  |
|  | Doctoral Core CoursesResearch SeminarsPhD-Proposal ProfessorialSupervisor Academic SkillCourses |  | Research SeminarsThesis Work Research Paper Presentation atInternational ConferenceResearch Stay AbroadAcademic Skill - Courses | +­ | Research SeminarsThesis Work |
| Mentor - and 360'-Feedback System, Annual Agreements on Objektives |  |

*Abb.* 7:*wirtschaftswissenschaftliches Graduiertenstudium (Abbildung nach:* [*http:j/www.cgs.uni-koeln.de/research\_tracks*](http://www.cgs.uni-koeln.de/research_tracks) *o.html)*

Je nach Programm variiert das Graduiertenstudium zwische drei und fünf Jahren. In der ersten Phase wird eine Einrun? i1.1 das volkswirtschaftliche Denken und Arbeiten angeboten, die mit emem eigenen Titel abschließt (Bachelor). Die zweite Phase wird bereits als integrierte Promotion mit Exit-Option angeboten. Im ersten Jahr findet eine Vertiefung des Gesamtstudiums statt, in dem der gesam­ te Fächerkanon durch Vorlesungen in Mikroökonomie, Makroöko­ nomie, ökonometrie und wahlweise noch Statistik oder Mathematik vertieft wird. Auch diese Phase schließt mit einem Titel ab (Master) und ermöglicht den Ausschluss aus der Bdungsinsti on\_. Aller­ dings ist diese Phase vor allem als Vorbereitungsphase fur die Dok­ toranden konzipiert, die nun (im zweiten Jahr) in kleinen Gruppen von etwa 10 bis 20 Personen in kleinen Seminaren thematische, methodische und technische Vertiefungen vornehmen, an deren

REGIEREN DURCH LEISTUNG 93

Ende eine erste Ideenskizze für das Working Paper steht, das bereits als eine informelle Prüfung betrachtet werden kann (und an man­ chen internationalen Universitäten als formelle Prüfung abgehan­ delt wird). In den unterschiedlichen Phasen der Bildungskarriere wird regelmäßig geprüft; die Institution lässt ihre Mitglieder fast nie aus den Augen.

Die Promovenden haben keinen klassischen „Doktorvater" bzw. keine „Doktormutter" mehr, sondern suchen sich ihre „Projektbe ­ treuerin" sowie ihr kollegiales Umfeld, mit denen sie dann die wei­ teren Schritte bis zur Promotion gehen. Obgleich keine formellen Prüfungen mehr erfolgen, ist auch die weitere Bildungsbiographie bis zur erfolgreichen Promotion durch zahlreiche Praktiken der Klas­ sifikation gekennzeichnet. So durchlaufen die jungen Akademiker­ innen Vorträge, in denen sie von Kolleginnen dezidierte Rückmel­ dungen über die Qualität des Papers erhalten, führen Gespräche und erhalten Kommentare. Nicht zuletzt dauert es etwa zwei bis vier Jahre von der Einreichung bis zur Veröffentlichung des ersten Pa­ pers. Auch in dieser Zeit erhalten die Ökonomlnnen ständig Rück­ meldungen, Kommentare, Kritiken und Verbesserungsvorschläge von Kolleginnen und anonymen Gutachterinnen. Diese Klassifika­ tionen begleiten die Bildungsbiographie noch über die Verleihung des Doktortitels hinaus. Während die Verleihung des Titels in den meisten Fällen nur noch ein Ritual ist, scheint die erste Publikation in einem anerkannten Journal der eigentliche ordinale Klassifikati­ onsakt zu sein, der aus einem Studenten bzw. einer Studentin ein Mitglied der akademischen Gemeinschaft macht, das sich über den Rang des Journals (etwa A-, B-, C-Journals), in dem sein bzw. ihr Paper erscheint, selbst in eine Leistungshierarchie einordnet. In die­ sem Sinne orientiert sich die Ökonomie zunehmend an dem Modell der „akademischen Exzellenz", das auf der einen Seite durch eine ganze Reihe von Praktiken der akademischen Subgemeinschaften gekennzeichnet ist, und das sich auf der anderen Seite über eine streng hierarchisierte, numerokratische Hierarchie von Publikati­ onserfolgen konstituiert (Maeße 2015a).

Die Einführung numerokratischer Klassifikationspraktiken und die damit verbundene Inklusion der akademischen Ausbildungspha­ se in das Bildungssystem gingen schließlich einher mit einer Trans­ formation auf der Organisationsebene. Auch wenn Organisations­ bildung nicht immer in der Etablierung lehrbuchartiger Hierarchien mündet, ist dieser Prozess dennoch in der Professionalisierung der t\rbeitsabläufe durch die Konstitution von formellen Rollen, der Ver­ einbarung und Überprüfung verbindlicher Organisationsziele und

94 JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE REGIEREN DURCH LEISTUNG 95

der Akademisierung bzw. der akademischen Legitimierung de Rol­ len ablesbar. So überlagern sich in den postgradualen Doktoranden­ schulen mit integrierter Masterphase und vorgelagertem Bachelor­ studium die organisationalen Strukturen mit Betreuer- und Doktorandenrollen mit der alten Lehrstuhlstruktur auf vielfältige Weise. An den größeren Fakultäten orientieren sich die akademi­ schen Akteure mehr und mehr an den amerikanischen Departments als organisatorischer Bezugsgröße; die Doktoranden können sich in jeder Phase ihrer Bildungsbiographie an den organisatorischen Ver­ laufsmustern orientieren und wissen immer ziemlich genau, "wo sie stehen"; alle neuen Doktoranden haben einen gemeinsamen Kanon absolviert und sind gleichermaßen in Themen und Methoden trai­ niert. Insofern ähnelt das Bachelorstudium dem postgradualen Dok­ torandenstudium. Die Forschung wird damit Teil des zertifizieren­ den und klassifizierenden Bildungsprozesses. Die wissenschaftliche Welt, die für Außenstehende oft esoterisch wirkt und intransparent bleibt, erhält somit durch metrische und ordinale Klassifizierungs­ gefüge eine neue Sichtbarkeit, die Räume für Interventionen eröff­ net, etwa wenn es um die Zuteilung öffentlicher Mittel oder die Er­ zeugung medialer Präsenz geht (Maeße 2010a; 2m2).

## Von der angewandten zur kompetitiven, wissenschaftlichen Forschung

Anders als die Kindertagesstätte und die Schule war die Hochschule schon immer Bestandteil zweier gesellschaftlicher Systeme: auf der einen Seite Bildung und auf der anderen Seite Forschung (Schimank 1995). Während das Bildungssystem traditionellerweise auf Organi­ sationsbildung und der Anwendung von numerokratischen Prakti­ ken der Klassifikation basierte und die aktuellen Neuerungen vor allem in einer Ausweitung und vertiefenden Akademisierung, Pro­ fessionalisierung und Organisationalisierung bestehen, ist die Eta­ blierung numerischer Klassifikationen durch Rankings in der wis­ senschaftlichen Forschung eine Erscheinung, die sichin Deutschland erst ab den 199oer Jahren auf breiter Front durchzusetzen begann . Wenngleich die Wissenschaft schon immer auf Bewertungsprakti­ ken basierte (siehe etwa Hornbostel 2008), so ist doch die Auswei­ tung quantifizierend-vergleichender und hierarchisierender Prakti­ ken eine relativ junge Erscheinung (Angermüller 2010). Damit greift das Leistungsprinzip im Sinne einer ostentativen Darstellung von

„Erfolg" auch auf die Wissenschaft über.

Die Quantifizierung und quantitativ-klassifikatorische Hervor­ bringung „wissenschaftlicher Qualität"in metrischen Praktiken geht auf Tendenzen in der angelsächsischen Welt zurück (Clark 1998), wonach sich die Forschungseinrichtungen und Universitäten stärker als eigenständige unternehmerische Akteure konstituieren und um staatliche und private Ressourcen konkurrieren (Slaughter/ Leslie 1997). Die Organisationssoziologie untersucht diesen Prozess als isomorphen Prozess mit pfadabhängigen Besonderheiten: durch globale.Anpassungsprozesse setzt sich das Prinzip der Organisation "'.eltweit durch (Krücken/ Meier 2006). Im Zuge der Organisations­ bildung halten Technologien der Klassifikation Einzug in ein sich ausdifferenzierendes Forschungssystem. Damit setzt sich in der For­ schungfort, was in der Bildung bereits mit der Universalisierung des Sekundarschulbereiches im 19. und 20. Jahrhundert einsetzt und sich über die Einführung des Bachelor- und Mastersystems sowie über die Etablierung von Doktorandenschulen auf weitere Bereiche des tertiären Bildungssystems erstreckt.

### Die Evaluation der deutschen Wissenschaftslandschaft nach der Wiedervereinigung

In Deutschland hielt diese Entwicklung erst im Zuge der Eingliede­ rung der DDR-Forschungslandschaft Einzug und führte ab den 199oer Jahren zu intensiven Debatten über die Messung von „wis­ senschaftlicher Qualität" (vgl. Hornbostel/ Scheling 2011; Fisch/ Da­ niel 1986). Nachdem die Forschungslandschaft der DDR als erste deutsche Forschungslandschaft systematisch evaluiert und auf dieser Grundlage in die Gemeinschaft der „Blaue-Liste-Institute" eingeglie­ dert wurde, entstand eine Debatte über eine generelle Evaluierung der zunächst außeruniversitären Forschungslandschaft. Dies betraf vor allem die nicht evaluierten, westdeutschen Blaue- Liste-Institute zu denen damals auch die großen Wirtschaftsforschungseinrichtun gen wie etwa das DIW, das ifo, das HWWA, das IfW und das RWI zählten. Erst im Anschluss daran griff gegen Anfang des neuen Jahr­ tausends die Evaluierung von Forschungsleistungen im Zuge der Einführung von Globalhaushalten und der neuen W-Besoldung für Professorinnen auch auf die universitäre Forschung über. Damit holten die Universitäten zu Beginn des neuen Jahrtausends eine Ent­ wicklung nach, die zehn Jahre zuvor bereits die außeruniversitäre Forschungslandschaft erfasste und aufeine Neuordnung des Verhält­ nisses von Wissenschaft, Bildung und Gesellschaft hinausläuft.

Die Einführung von Evaluationen als numerokratische Praktiken hat aber nicht nur zu einer Debatte über die angemessene Messung

JOHANNES ANGERMULLER 1 JENS MAESSE

von „wissenschaftlicher Exzellenz" geführt, sondern etablierte den Exzellenznexus als eine eigenständige Instanz, die m der Lage ist, Legitimität zu stiften und als symbolisches Kapital Macht auszuüben (Münch 2008; 2011). Forschungsrankings zielen darauf, „gute For­ schung" quantitativ sichtbar zu machen und exzellente Forschung finanziell zu fördern. Davon zeugt nicht nur die zunehmende Be­ deutung der Exzellenzinitiative des Bundes auch für Disziplinen, die der quantifizierenden Exzellenzrhetorik traditionell kritisch gegen­ überstehen, sondern auch die leistungsbezogene Output-Steuerung zwischen Land und Hochschulen und innerhalb von Hochschulen (Matthies/ Simon 2008; Serrano-Velarde 2012).

Insbesondere im Bereich der außeruniversitären Forschungsein­

richtungen führte die Einführung von numerokratischen Klassifika­ tionstechnologien zu einer Transformation des wissenschaftlichen Alltags. Dies ist besonders deutlich im Bereich der Wirtschaftsfor­ schungsinstitute zu beobachten, weil dort die Einführung der quan­ titativen Leistungsmessung einen Prozess der „Akademisierung" einleitete (Maeße 2015b). Akademisierung bedeutet, dass sich Orga­ nisationen durch den Verweis auf „gute wissenschaftliche Qualität" in der Gesellschaft positionieren und somit als autonome Akteure gegenüber Politik und Medien auftreten können. Diesen Wandel haben die Wirtschaftsforschungsinstitute seit dem Ende der 199oer Jahre vollzogen. Möglich war dies nur durch die Anwendung von Praktiken der Klassifikation.

### Der Fall der Wirtschaftiforschungsinstitute: die Verschulung von Forschung

Die deutschen Wirtschaftsforschungsinstitute wurden überwiegend

in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegründet und entwickelten sich nach dem Zw.eiten Weltkrieg neben den statistischen Ämtern zu zentralen wissenschaftlichen Institutionen des ökonomischen Regie­ rens. Ausgehend von den USA wurden makroökonomische Techno­ logien der Wirtschaftsteuerung und Planung weltweit etabliert (Hall 1989). Diese Steuerungstechniken waren auf Konjunkturprognosen und andere Daten, etwa über das Konsumverhalten der Bevölkerung oder über die Entwicklung von Branchen und Regionen, und auf die Mechanismen des Finanzausgleichs zwischen unterschiedlichen Ge­ bietskörperschaften und der Steuerpolitik angewiesen. Unter ande­ rem diese Daten stellen die Wirtschaftsforschungsinstitute bereit und bereiten sie zum Zwecke der Gesellschaftssteuerung auf. Darüber hinaus begleiteten sie durch eine enge wissenschaftliche Beratung und Begleitforschung die staatlichen Behörden bei der Wirtschafts-

REGIEREN DURCH LEISTUNG 97

planung. Der Sachverständigenrat, der Rat der „fünf Weisen", ist nur die Spitze des Eisbergs des ökonomischen Regierens. Dahinter steht ein wissenschaftlicher Apparat, der allein in den großen Einrichtun­ gen mehrere hundert Expertinnen beschäftigt. In diesem Sinne ha­ ben die Wirtschaftsforschungsinstitute trotz ihrer formalen organi­ sationalen Eigenständigkeit de facto als wissenschaftliche Behörden des Staates fungiert und wissenschaftliche Interessen an Regierungs­ handeln orientiert (Nützenadel 2005).

Als in den 199oer Jahren mehr oder weniger zufällig eine man­ gelnde wissenschaftliche Leistungsfähigkeit dieser Einrichtung durch die Evaluierung der Blaue-Liste-Landschaft, zu der über 90 Einrichtungen zählen, von denen die WFI nur eine Minderheit von sechs darstellen, festgestellt wurde, entstand eine Debatte über die

„wissenschaftliche Qualität" der Wirtschaftsforschung. Im Zuge die­ ser Debatte wurden - begleitet durch Evaluationen zunächst des Wissenschaftsrates und später der Leibniz-Gemeinschaft -die Wirt­ schaftsforschungseinrichtungen dazu angehalten, ihre wissen­ schaftliche Qualität zu verbessern und dies durch Publikationserfol­ ge in akademischen Fachzeitschriften unter Beweis zu stellen. Damit setzte die Verschulung der Wirtschaftsforschung ein. An die Stelle der alten politischen Forschungsdirektorinnen traten nun „for­ schungsstarke" Professor Innen; der reine Fokus auf wirtschaftspo­ litische Gutachten für staatliche Einrichtungen wurde ergänzt durch Forschung für akademische Fachjournale; und aus den „staatlichen Behörden" wurden autonome Organisationen, die diskursiv in das wirtschaftspolitische Geschehen eingreifen (Maeße 2015b). Von die­ ser Entwicklung legt die Besetzung mittlerweile aller Wirtschaftsfor­ schungsinstitute mit prominenten ökonomlnnen Zeugnis ab. Die Wirtschaftsforschungsinstitute handeln nun viel stärker als noch in den 197oer oder 198oer Jahren auf eigene Rechnung und orientieren sich dabei an den Erfordernissen der akademischen Welt.

Diese Akademisierung führte im Falle der WFI nicht nur zu einer stärkeren Orientierung an akademischen Standards, sondern auch zu einer Konstitution der Wirtschaftsforschung als organisationale Akteurin, die sich nun auch in nichtakademischen Fragen auf ihr akademisches Prestige beispielsweise in der öffentlichkeit stützen kann. Man denke in diesem Zusammenhang nur an die Rolle, die Hans-Werner Sinn als Experte in der Öffentlichkeit einnimmt, und die Art und Weise, wie er damit auch das neue Bild der WFI wie kaum ein anderer geprägt hat (Maeße 201oa; 2012). Insofern führten die Praktiken der quantitativen Leistungsmessung durch die Leibniz­ Gemeinschaft zu weiteren numerokratischen Praktiken, wenn die

JOHANNES ANGERMUUER l JENS MAESSE

WFI sich etwa einerseits als „forschungsstark" (bzw. „forschungs­ schwach") gegenüber anderen Einrichtungen hierarchisieren lassen und andererseits in der Politikberatung oder der wirtschaftspoliti­ schen Debatte auf Grundlage ihres akademischen Prestiges gegen­ über anderen (wirtschafts-)politischen Akteuren wie etwa Parteien oder andere Experten politisches Gewicht entfalten.

Wirtschaftsforschungsinstitute waren nicht schon immer akade­

misierte Akteure; vielmehr ermöglichte die Verbindung von charis­ matischen Wissenschaftlerlnnen an der Spitze dieser Einrichtung mit der Anwendung von Evaluationstechniken als Klassifizierungs­ praktiken die Akademisierung, welche es den Wirtschaftsforschungs­ einrichtungen im Gegenzug ermöglichte, gegenüber der Gesell­ schaft als eigenständige Akteurin sichtbar zu werden. In diesem Sinne funktionieren Evaluationen wie Bildungszertifikate, weil sie die Besitzer dieser Zertifikate in eine Machtposition bringen und ihnen gesellschaftlichen Einfluss in Form von Definitionsmacht si­ chern. Die Verschulung der Forschung geht demnach mit ihrer ge­ sellschaftlichen Vermachtung einher. Während sich die Legitimität und das Prestige der WFI in der Phase nach dem Zweiten Weltkrieg auf ihre Rolle für den Staat stützte, kommt nun akademisches Pres­ tige zum Einsatz. Denn die Verschulung macht nur dann Sinn, wenn sich die Organisation damit in der und gegenüber der Gesellschaft positioniert. Damit zeigt sich nicht nur im Bereich der Kitas und der Hochschule, sondern auch hier in der angewandten Forschung, dass sich Bildung neben Staatund Markt als eine Institution der Machtaus­

übung durch Klassifikationen etabliert.

## Konklusion: Das Ende der großen Bildungserzählung?

Am Beispiel der Ausweitung leistungsorientierter Bewertungs- und Evaluationspraktiken auf den Bereich der frühkindlichen Erziehung, auf die universitäre Bildung und Forschung sowie auf die außeruni­ versitäre Wirtschaftswissenschaft haben wir ein Schlaglicht auf die Gouvernementalisierung des Sozialen im Neoliberalismus geworfen. Wir fassen Bildung als eine Regierungstechnologie, die große Popu­ lationen mit ordinalen und metrischen Klassifikationspraktiken in Ordnung bringt und unter Kontrolle stellt. In der neoliberalen Gou­ vernementalität verschmilzt das Bildungssystem mit älteren Regie­ rungstechnologien zu einem Markt-Staat-Hybrid und wächst zu ei­ nem Leistungsdispositiv heran, das in immer weitere Bereiche des

REGIEREN DURCH LEISTUNG 99

sozialen Lebens eingreift. Durch die Anwendung von Techniken der Leistungsmessung aufimmer größere Bevölkerungsteile, immer län­ gere Lebensabschnitte, immer heterogenere Praktiken werden gesell­ schaftskonstitutive Realitäten geschaffen. So legt sich im Neolibera­ lismus über die Klassenstruktur der liberalen Gouvemementalität und das Statusgruppensystem der etatistischen Gouvemementalität ein Gefüge titeltragender Bildungsstände und zertifizierter Leis­ tungsklassen, die ihren Ursprung im numerokratischen Leistungs­ dispositiv haben.

Wenn formale Bildung neben Markt und Staat zu einer elemen­ taren Quelle sozialer Ungleichheit in der neoliberalen Gesellschaft g:worden ist, dann, so kann vermutet werden, kommt die große Bildungserzählung an ihr Ende. Die große Bildungserzählung hatte die modernen Bildungsinstitutionen in der Phase ihrer Gründung und Etablierung überwölbt: Bildung wurde verstanden als das Pro­ jekt der pädagogisch angeleiteten Formung des Subjekts im schuli­ schen Schutzraum. Zwei Lager der bildungstheoretischen Diskussi­ on finden in der großen Bildungserzählung ihren gemeinsamen Nenner: auf der einen Seite humanistische Bildungsidealistinnen, die Schule als den Ort sehen, in dem das Subjekt seine Potenziale in freier Selbsttätigkeit entfaltet, bevor es in die Gesellschaft entlassen wird; auf der anderen Seitefunktionalistische Bildungstechnokratin­ nen, die die Schule als den Ort sehen, in dem Individuen das Hu­ mankapital erlangen, das sie brauchen, um später auf dem Markt und im Staat agieren zu können. Während Bildungsidealistinnen und Bildungstechnokratinnen über die Frage der Zweckfreiheit von Bildung tief zerstritten sind, unterstellen beide eine relative „Gesell­ schaftsfreiheit" des Bildungssystems, denn für beide muss sich das Bildungssystem aus der Gesellschaft ein Stück weit ausklinken kön­ nen, um Subjekte gesellschaftsfähig zu machen. Der Eintritt in die Bildungsinstitution wird als ein Moratorium verstanden, in dem das Individuum zu einem Subjekt gebildet wird, bevor es mit dem Ernst politisch-ökonomischer Realitäten konfrontiert und gleichsam in die Gesellschaft entlassen wird.

Keine Frage: Unsere Sympathie ist klar mit denen, die wie viele humanistische Bildungstheoretikerinnen autonome gegen hetero­ nome Konzeptionen von Bildung verteidigen. Zu fragen ist aller­ dings, wie kritisch ein Bildungsprojekt heute noch sein kann, das die Hervorbringung frier, autonomer, eigenverantwortlicher Subjekte auf seine Fahnen schreibt. Wenn das entwickelte Leistungsdispositiv mehr im Modus der Freiheit als im Modus von Befehl und Gehorsam regiert, dann erweist sich das emphatische Bildungsverständnis, das

100 JOHANNES AAGERMULLER 1 JENS MAESSE

REGIEREN DURCH LEISTUNG

101

gemeinhin mit Humboldt assoziiert wiid, als durcha-:. s mp\_atibl mit und systemfunktional für die neue Gouvernemental1tät, di n:1t vernünftigen, sich selbst führenden, kontrollierenden und optimie­ renden Subjekten operiert. In den liberalen und etatistischen Gou­ vernementalitäten konnten sich insbesondere die höheren Etagen des Bildungssystems noch bisweilen als ein exklusiver Freiraum, manchmal auch als eine Art gegenhegemonialer Spielwiese verste­ hen, in dem das Subjekt (begrenzte) Autonomie genießt und sich (relativ) frei entwickelt, bevor es schließlich den Ordnungslogiken von Markt und Staat unterworfen wird. In der neoliberalen Gouver­ nementalität markiert das Bildungssystem jedoch keinen aus der Gesellschaft ausgeklinkten Gegenort mehr. Das Bildungssystem hat sich im Neoliberalismus zu einem allgemeinen Leistungsdispositiv gewandelt, das mit seinen Subjektivierungstechniken die Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erfasst, die wie Familie, Forschung, Kultur, Freizeit und eben auch Bildung zuvor noch als relativ markt­ bzw. staatsfern galten.

Wenn wiIeine normative Erschöpfung der großen Bildungserzäh­ lung konstatieren, dann darf die Konsequenz nicht sein, zu inem Bildungssystem als einem Privileg für einen erlesenen Kreis von

„Begabten" zurückzukehren. Die bildungsbürgerlichen „Leistungs­ eliten", die ihre Stellung durch die Monopolisierung von Bildungs­ titeln zu verteidigen suchen, gilt es vielmehr mit den gesellschaftli­ chen Kämpfen zu konfrontieren, die sich hinter dem schönen universalen Schein institutionell legitimierten Wissens verbergen. Anders als Markt und Staat ist Bildung eine subtile, unsichtbare Form der Machtausübung, die oft und gerade von denen, die über diese Form der Macht verfügen, verkannt wird.

Bildung, Schule bzw. das Leistungsdispositiv sind im lichte un­ gleichheitskonstitutiver und machtlegitimierender Effekte eine Lö­ sung genauso wie ein Problem. Auch nach 150 Jahren andaueder globaler Bildungsexpansion bleiben die Mobilitäts- und Foi:schritts­ versprechen des real existierenden Bildungssystems weitgehend uneingelöst. Doch muss eine Kritik des Bildungssystems, die imma­ nent begründet werden will, die normativen Dimensionen ausbuch­ stabieren, die es selbst bereit hält: Jede Regierungstechnologie hat kritisch-utopische Potentiale, die gegen die von ihnen selbst konsti­ tuierte gesellschaftliche Wirklichkeit gewendet werden können. Ein solcher kritischer Anspruch ist etwa der der Gleichheit aller gesell­ schaftlichen Mitglieder. Gleichheit ist die „praktische Methodologie" aller modernen (und postmodernen) Regierungstechnologien, deren metrische und ordinale Praktiken auf eine Kommensurabilisierung

des Sozialen zielen. In den Widerspruch zwischen Gleichheit als raktisches Prinip und reale Wirkung stoßen die Projekte der poli­ tischen und sozialen Demokratie, die die formale Gleichheit der Individuen substanziell einzuholen versuchen (vgl. etwa Angermül­ ler et al. 2012). Eine kritische Reflexion des Bildungswesens als Re­ gierungstechnologie muss daher die gesellschaftlichen Machtver­ hältnisse im Blick behalten, ohne die das Bildungssystem weder seine ideologischen noch seine utopischen Effekte für die Gesell­

schaft entfaltet.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main l95I

Angermuller, Johannes: Tue Moment of Theory. London 2015

* Makrosoziologie nach der Modeme. Von der Gesellschaft zum Sozialen. In: Berliner Debatte Initial u, Heft 4, 2ou, S. 12-25
* Wissenschaft zählen. Regieren im digitalen Panoptikum. In: Hempel, Leon/ Krasmann, Susanne/ Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Leviathan. Berliner eitschrift für Sozialwissenschaft. Sonderheft 25: Sichtbarkeitsregime. Uberwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert, 2oro, S.

174-190

* Postmodernismus und Postmoderne. Zwischen Repräsentationskrise und Entdifferenzierung. In: Moebius, Stephan/ Reckwitz, Andreas

(Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main 2008, s. 245-260

* Kontingenz und Mangel: von der Gesellschaft der Modeme zum Sozialen der Postmoderne? In: Bonacker, Thorsten/ Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Kulturen der Modeme. Soziologische Perspektiven der Gegenwart. Frankfurt/ New York 2007, S. 301-321

Angerr\_nüller, \_Joh:innes/ Buckel, Sonja/ Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.): Institut solidansche Modeme: Solidarische Bildung. Crossover: Experi­ mente selbstorganisierter Wissensproduktion . Münster 2012

Angermüller, Johannes/ van Dyk, Silke (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gou­ vernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt,

Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main 2oro

ghi, Giovanni: Tue Long Twentieth Century. London/ New York 1994 Bairach, Paul: Free trade and European economic development in the l9th

century. European Economic Review 3, Heft 3, 1972, S. 2u-245

Becker, Rolf Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbil­ dung - Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklä­

rungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wies­ baden 2010, S. 129-160

102 JOHANNES ANGERMULLER j JENS MAESSE

Becker, Rolf/ Hadjar, Andreas: Meritokratie - Zur gesellschaftlichen Legiti­ mation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in mo­ dernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungs­ soziologie. Wiesbaden 2on, S. 37-62

Betz, Tanja: .Ich fühl mich wohl" - Zustandsbeschreibung en ungleicher Kindheiten der Gegenwart. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

4, 2009, s. 457·47°

Bischof, Stefanie/ Betz, Tanja: Die diskursanalytische Rekonstruktion von

politischen Leitbildern bildungsbezogener ,guter Kindheit' (Educare Wor­ king Paper l). Frankfurt am Main 2on

Boltanski, Luc/ Chiapello, Eve: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz 2003 Bourdieu, Pierre: Der Staatsadel. Konstanz 2004 (1989)

- Classement, declassement , reclassement. In: Actes de la recherche en sciences sociales 24, 1978, S. 2-22

Bourdieu, Pierre/ Boltanski, Luc/ de Saint Martin, Monique/ Maldidier,

Pascale: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main 1981

Boussard, Valerie: Sociologie de la gestion. Les faiseurs de la performance.

Paris 2008

Bowles, Samuel/ Gintis, Herbert: Schooling in capitalist America. Educatio­ nal reform and the contradictions of econornic life. New York i977

Breit, Helmut/ Rittberger, Michael/ Sertl, Michael (Hrsg.): Kontrollgesell­ schaft und Schule. Innsbruck/ Wien 2005

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjekti­ vierungsform. Frankfurt am Main 2007

Bruno, Isabelle/ Clement, Pierre/ Laval, Christian: La Grande mutation. Neoliberalisme et education en Europe. Paris 2010

Bruno, Isabelle/ Didier, Emmanuel: Benchmarking. L'etat sous pression statistique. Paris 2013

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Men­ schen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2005

Callon, Michel (Hrsg.): The Laws of the Markets. Oxford 1998

Clark, Burton R.: Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pa­ thways of Transformation. Oxford 1998

Collins, Randall:The Credential Society. An Historical Sociology of Educa­ tion and Stratification . Orlanda et al. 1979

Crouch, Colin: Kommerzialisierung oder Staatsbürgerschaft. Bildungspoli­ tik und die Zukunft des öffentlichen Dienstes. In: Mackert, Jürgen/ Mül­ ler, Hans-Peter (Hrsg.): Modeme (Staats)Bürgerschaft. Nationale Staats­ bürgerschaft und die Debatten der Citizenship Studies. Wiesbaden 2007,

s. 167-212

Davis, Kingsley/ Moore, Wilbert E.: Einige Prinzipien der sozialen Schich­ tung. In: Hartmann, Hans (Hrsg.): Modeme Amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. Stuttgart 1973, S. 394-4n

REGIEREN DURCH LEISTUNG 103

Deleuze, Gilles/ Guattari, Felix: Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schi­ zophrenie. Berlin 1992

Diaz-Bone, Rainer/ Kreil, Gertraude (Hrsg.): Diskurs und Ökonomie. Dis­ kursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen.Wiesbaden 2009

Ehrenberg, Alain: Le culte de la performance. Paris 1991

Emmerich, Marcus/ Hormel, Ulrike: Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationa­ lität. In: Dietrich, Fabian/ Heinrich, Martin/ Thieme, Nina (Hrsg.): Bil­

dungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden 2013, S. 137-158

Espeland, Wendy Nelson/ Sauder, Michael: Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. American Journal of Sociology n3, Heft l, 2007, S. l-40

Fisch, Rudolf/ Daniel, Hans-Dieter: Messung und Förderung von For­ schungsleistung. Person - Team - Institution. Konstanz 1986

Fomeck, Hermann J.: Die Bildung erwachsener Subjektivität. Zur Gouver­ nementalität. In: Gieseke, Wiltraud/ Robak, Steffi/ Wu, Ming-Lieh

(Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, s. 87-102

Foucault, Michel: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvemementalität r. Frankfurt am Main 2006

Fourcade, Marion: The Construction of a Global Profession: The Transna­ tionalization of Econornics. In: American Joumal of Sociology n2, Heft l, 2006, S. 145-94

Gasteiger, Ludwig: Zur Entstehung eines Feldes bildungswissensch aftli­ cher Evidenzproduktion als Grundlage evidenzbasierter Bildungspoli­ tik. In: Arnos, Kari\_n/ Schmid, Josef/ Schrader, Josef/ Thiel, Ansgar (Hrsg.) : Kultur - Ökonomie - Globalisierung. Eine Erkundung von

Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik. Baden-Baden 2013, S. 133·153

Gelert, Uwe/.Hümmer, Anna-Marietha : Soziale Konstruktion von Leistung rm Untemcht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft n, Heft 2,

2008, s. 288-311

Gogolin, Ingrid: Sprachstandsdiagnosen. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/ New York 2001, S. 1007-1016

Goldthorpe, John H.: Problems of Meritocracy. In: Erikson, Robert/ Jonsson,

Jan 0. (Hrsg.): Can Education Be Equalized? Boulder/ Co. 1996, S. 255- 287

Guillaume, Heriri/ Dureau, Guillaume/ Silvent, Franck: Gestion publique. L'Etat et la performance. Paris 2002

Gülker, Silke: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hoch­ schulen: Stand und Zukunftsbedart. Eine Expertise gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Hochschule und Forschung. Frankfurt am Main 2on

JOHANNE S ANGERMULLER 1 JENS MAESSE

Hadjar, Andreas: Meritokrati.e als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden 2008

Hall, Peter: Tue Politi.cal Power of Economic Ideas. Keynesianism across Nations. Princeton 1989

Hardt, Michael/ Negri, Antonio: Empire. Cambridge (MA)/ London 2000 [deutsche Übersetzung: Empire: die neue Weltordnung. Frankfurt am Main 2002]

Hartmann, Michael: Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main 2002

Heilbronn, Benoit (Hrsg.): La Performance, une nouvelle ideologie? Paris 2004

Heine, Christoph: Übergang vom Bachelor zum Master (HIS: Forum Hoch­

schule 7). Hannover 2012

Helleiner, Eric: Economic Nationalism as a Challenge to Economic Libera­ lism? Lessons from the l9th Century. In: International Studies Quarterly

46, 2002, s. 307-329

Heneman, Robert L./ Werner, Jon M.: Merit Pay. Linking Pay to Perfor­ mance in a Changing World. Greenwich 2005

Herbst, Marcel: Financing Public Universities. Tue Case of Performance Funding. Dordrecht 2007

Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. 2013 (Verfügbar unter: http://www.bep.hessen.de) (Zugriff 13. April 2013)

Hirsch, Joachim/ Roth, Roland: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg 1986

Hochschulrektorekonferenz: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventen. Wintersemester 2012/2013. Bonn 2012

Höhne, Thomas: Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich/ Zuber, Johannes (Hrsg.): Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck 2004, S. 30-44

Hornbostel, Stefan: Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Eva­ luation. In: Matthies, Hildegard/ Simon, Dagmar (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Wiesbaden 2008, S. 59-82

Hornbostel, Stefan/ Scheling, Anna (Hrsg.): Evaluation: New Balance of Power? (IFQ Working Paper, No. 9). Bonn 2orr

Hüsken, Katrin: Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbe­ zirke 2oro. Arbeitspapier Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts. München 2orr

- Kindertagesbetreuung 2008. Kennziffern auf Ebene der Jugendamtsbe­ zirke. München 2010

Jameson, Fredric: Postmodernism, or Tue Cultural Logic of Late Capitalism. Durham 1991 [deutsche Übersetzung: Postmoderne. Zur Logik der Kultur

REGIEREN DURCH LEISTUNG

im Spätkapitalismus. In: Huyssen, Andreas/ Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek 1986, S. ro3-127 Janssen, Rolf: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfach­ schulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich (WiFF Reihe

l). 2oro (Deutsches Jugendinstitut)

Jany-Catrice, Florence: La Performance totale. Nouvel esprit du capitalisme? Villeneuve d'Ascq 2012

Kalthoff, Herbert: ,Wunderbar, richtig'. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, Heft 3, 2000,

s. 429-446

Kehm, Barbara (Hrsg.): Hochschule im Wandel: die Universität als For­ schungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt am Main/ New York 2008

Kessl, Fabian: Diskursanalytische Vorgehensweisen. In: Oelerich, Gertrud/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit und Empirische Forschung. Ein Studienbuch. Wiesbaden 2009

* Pädagogisierungen -eine vernachlässigte Dimension in der Geschlechter­ forschung zur gegenwärtigen Transformation von Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik, 2001 (<http://www.uni-due.de/imperia/md/content/> biwi/kessl/paedagogisierungen\_geschlechterforschung-ew\_kessL201r\_. pdf) (Zugriff 13. April 2013)

Kotthoff, Hans-Georg: Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen. Münster 2.003

Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissen­ schaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Groß­ britannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig 2008

Kreyenfeld, Michaela/ Krapf, Sandra: Soziale Ungleichheit und Kinderbe­ treuung: eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2010

Krücken, Georg/ Meier, Frank: Tuming the University into an Organizatio­ nal Actor. In: Drori, Gili S./ Meyer, John/ Hwang, Hokyu (Hrsg.): World Society and the Expansion of Formal Organization. Oxford 2006, S. 241- *257*

Kühl, Stefan (Hrsg.): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. Bielefeld 2012

Langer, Antje: Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule - eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld 2008

Lessenich, Stephan: Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus . Bielefeld 2008

Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissens­ gesellschaft. Wien 2006

Luhmann, Niklas (Hrsg.): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frank­

furt am Main 2002

106 JOHANNE S ANGERMUllER 1 JENS MAESSE

Maeße, Jens: Eliteökonomen . Wissenschaft im Wandel der Gesellschaft. Wiesbaden 2015a

* + Wirtschaftsexperten. Die Akademisierung des politischen Diskurses.

(2015b, unpublished manuscript) .

* + (Hrsg.): Ökonomie, Diskurs, Regierung. Interdisziplinäre Perspektiven.

Wiesbaden 2013

* + ökonomischer Expertendiskurs und transversale Öffentlichkeit. In: Pelt­

zer, Anja/ Lämmle, Kathrin/ Wagenknecht, Andreas (Hrsg.): Krise, Cash

& Kommunikation - Fallstudien zur Inszenierung der Finanzkrise in Informations- und Unterhaltungsmedien. Konstanz 2012, S. 113-137

* + Bilder ,guter Kindheit' in Regierungsdokumenten. Endbericht einer Dis­ lcursanalyse (Educare Working Paper 2/2on). Frankfurt 2011 (Johann­ Wolfgang-von-Goethe-Universität Frankfurt) .
	+ Der Ökonom als Volkstribun. Die mediale Inszenierung von ökonomi­

schem Expertentum . In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprach­

kultur 3, 2010a, S. 277-288

Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: Zur diskursiven Logik eines

bildungspolitischen Programms. Bielefeld 2010b

Masschelein, Jan/ Simons, Maarten/ Bröckling, Ulrich/ Pongratz, Ludwig (Hrsg.): The Leaming Society from the Perspective of Govemmentality.

Malden 2006

Matthews, Gerald: Human Performance. Cognition, Stress and Individual

Differences. Hove 2000

Matthies, Hildegard/ Simon, Dagmar: Wissenschaft unter Beobachtung.

Wiesbaden 2008

Mehan, Hugh: Understanding Inequality in Schools: The Contribution of

Interpretive Studies. In: Sociology of Education 65, Heft 1, 1992, S. 1-20 Miller, Peter: Goveming by numbers. Why calculative perspectives matter.

In: Social Research 68, Heft 2, 2001, S. 379-396

Müller, Detlef K./ Ringer, Fritz/ Brian, Simon: The Rise of the Modem Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-

1920. Cambridge 1987 .

Münch, Richard: Akademischer Kapitalismus. über die politische Ökono-

mie der Hochschulreform. Frankfurt am Main 2on

- Stratifikation durch Evaluation: Mechanismen der Konstruktion von Sta­ tushierarchien in der Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie 37, Heft 1, 2008, s. 60-80

Nützenadel, Alexander: Stunde der Ökonomen. Wissenschaft, Politik und

Expertenkultur in der Bundesrepublik 1949-1974. Göttingen 2005

Ott, Marion: Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling -eine machtanalytische Ethnographie . Konstanz 2010

Papke, Birgit: Bildung und Bildungspläne in Elementarpädagogik. Chancen

für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 3, 2010. (Verfügbar unter: [http://www.inklusion-online.net/index.](http://www.inklusion-online.net/index) php/inklusion/ article/viewArtic­ le/66/71) (Zugriff 13- April 2013)

Parsons, Talcott: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied am Rhein 1964

REGIEREN DURCH LEISTUNG

Pech, Detlef: Bildung und Kindheitswissenscha ften. Überlegungen zu ei­ nem vernachlässigten Verhälmis. In: Luber, Eva/ Hungerland, Bea (Hrsg.) :Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Stu­ dium und Praxis. München 2008, S. 91-109

Piore, Michael J ./ Sabel, Charles: Das Ende der Massenproduktion. Berlin 1985

Power, Michael: The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford 1997

Reyer, Jürgen (Hrsg.): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn 2006

Ricken, Norbert/ Liesner, Andrea (Hrsg.): Die Macht der Bildung. Gouver­ nementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Bremen 2008 (Universität Bremen, Fachbereich 12)

Riedel, Birgit: Das Personal in Kindertageseinrichtungen: Entwicklungen und Perspektiven. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zaltlenspiegel. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München 2007, S. 171- 202

Ruberg, Tobias/ Rothweiler, Monika (Hrsg.): Spracherwerb und Sprachför­ derung in der KiTa. Stuttgart 2012

Schimank, Uwe (Hrsg.): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frank­ furt am Main/ New York 1995

Schmidt-Wellenburg, Christian: Die neoliberale Gouvernementalität des Unternehmens - Management und Managementberatung zu Beginn des

21. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Soziologie 38, Heft 4, 2009, S. 320-

341

Sennett, Richard: Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus . Berlin 1998

Serrano-Velarde, Kathia: Benchmarking for the greater good? The ,new in­

vestrnent paradigm' in European higher education. In: Du Gay, Paul/ Glenn, Morgan (Hrsg.): New Spirits of Capitalism? On the ethics of the contemporary capitalist order. Oxford 2012

- Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitäts­ sicherung im Zuge des Bolognaprozesses. Wiesbaden 2008

Silvester, Jo (Hrsg.): Enhancing Performance in Organizations. London 2008

Slaughter, Sheila/ Leslie, Larry L.: Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore/ London 1997

Solga, Heike: Meritokratie -die moderne Legitimation ungleicher Bildungs­ chancen. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim

2005, s. 19-39

Stichweh, Rudolf: Wissenschaft. Universität. Professionen . Frankfurt 1994 Vormbusch, Uwe: Die Herrschaft der Zaltlen. Zur Kalkulation des Sozialen

in der kapitalistischen Modeme. Frankfurt am Main 2012

Walsh, Kieron: Public Services and Market Mechanisms. Competition, Con­ tracting and the New Public Management. Houndmills/ Basingstoke/ London 1995

108 JOHANNE S ANGERM ULLER 1 JENS MAESSE

Weber, Susanne/ Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouve:n:ementät und Erzie­ hungswissenschaft .Wissen, Macht'..Transormtion. Wiesbaden 210 .

Weingart, Peter: Die Wissenschaft der Offenthchkeit. Essays zum Verhaltms von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Weilerswist 205

Whitty, Geoffrey: Marketization, the State and the Re-formation of e Teaching Profession. In: Halsey, Albert H./ Lauder, Hugh/ Brown, hil­ lip/ Wells, Amy Stuart (Hrsg.): Education. Culture, Economy, Sooety.

Oxford 1997, S. 299-3rn

Zaborowski, Katrin Ulrike/ Meier, Michael/ Breidenstein , Georg (Hrsg.):

Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische tudien zur Be­ wertungspraxis im Gymnasium und Sekundarschule. W1esbden 201

Zizek, Slavoj: Die Revolution steht bevor . Dreizehn Versuche uber Lemn. Frankfurt am Main 2002