

Claudia Rupp

Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich

Professionalisierung
im Horizont Neuer Steuerung



Springer VS

Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich

Claudia Rupp

Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich

Professionalisierung
im Horizont Neuer Steuerung

Mit einem Geleitwort von Herrn
Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff

 Springer VS

Claudia Rupp
Freiburg, Deutschland

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff (Pädagogische Hochschule Freiburg)
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ewald Terhart (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)
Tag der mündlichen Prüfung: 11.04.2017

ISBN 978-3-658-21780-8 ISBN 978-3-658-21781-5 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21781-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Für Laura

Danksagung

Bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit habe ich von vielen Seiten auf ganz unterschiedliche Art und Weise Unterstützung erfahren.

Bei Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff möchte ich mich recht herzlich für die Erstbetreuung meiner Arbeit bedanken – er hat mich mit seinen wertvollen Impulsen auf meinem gesamten Weg begleitet und sehr gute Rahmenbedingungen für die Anfertigung der Dissertation geschaffen. Prof. Dr. Ewald Terhart danke ich sehr für die Zweitbetreuung – die gemeinsamen Gespräche und Diskussionen waren für die Weiterentwicklung meiner Arbeit sehr fruchtbar.

Bedanken möchte ich mich bei allen Lehrkräften, die mir Einblicke in ihren schulischen Alltag gegeben haben und ohne deren Bereitschaft diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Meinen Arbeitskolleg_innen – sowohl an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg als auch an der Hügelschule in Tübingen – danke ich für ihre tatkräftige Unterstützung (auch im Rahmen von Café- und Mittagspausen). Ein besonderes Dankeschön richtet sich an meine Interpretationsgruppe.

Wenn es ‚Doktorväter‘ und ‚Doktormütter‘ gibt, dann gibt es auch ‚Doktorgeschwister‘. Für mich war es sehr wertvoll, die Dissertationszeit ‚geschwisterlich‘ mit Ruth Michalek, Nadja Schwendemann und Sven Klaiber zu teilen. Dafür danke ich ihnen von Herzen.

Zu guter Letzt möchte ich ein sehr großes Dankeschön an meine Familie und meine Freund_innen richten. Nicht nur für ihre großen und kleinen Hilfestellungen sowie ermutigenden Worte, sondern vor allem auch für die vielen schönen gemeinsamen Momente ein liebes ‚vergelt’s Gott‘.

Geleitwort

Claudia Rupp untersucht in ihrer Studie, wie Primarschulkräfte im deutschen und im englischen Schulwesen Rechenschaftsmaßnahmen in ihrem beruflichen Alltag wahrnehmen und was dies für das Handeln der beteiligten Akteure bedeutet. Die Verfasserin hat damit ein aktuelles Thema der Bildungsforschung zum Gegenstand ihrer qualitativ rekonstruktiven Untersuchung gemacht, das im deutschen und englischen Bildungssystem durchaus mit unterschiedlichen Akzentuierungen diskutiert und untersucht wird. In methodologischer Hinsicht wird die Arbeit innerhalb der Grounded Theory Methodology und der international vergleichenden Erziehungswissenschaft platziert, während die Studie in inhaltlicher Hinsicht im Schnittpunkt der Professionsforschung und der Governance-Forschung zur ‚Neuen Steuerung‘ steht. Aus sinnhaftem Material zu einem Kontext (d.h. Interviewtranskripte mit Schulpersonal aus Primarschulen beider Länder) wird auf induktiv-deduktivem, theorieinformierten und theorievariierendem Wege ein theoretisches Modell des Gegenstandsbereichs erarbeitet: Vorstellungen von Lehrkräften zu schulischer Rechenschaftslegung.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile: Teil I führt in die Arbeit ein, erläutert das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse und nennt die leitende Forschungsfrage. In Teil II klärt die Verfasserin die theoretischen Bezüge der Arbeit, indem sie das Konzept der ‚Neuen Steuerung‘ sowie der aktuellen Professionalisierungsdiskussion zum Lehrerberuf aufarbeitet und zueinander in Beziehung setzt, um auf diese Weise Forschungsdesiderata zu identifizieren, die dann in der vorliegenden Untersuchung kompetent bearbeitet werden. Teil III der Studie ist der Darstellung der methodologischen und methodischen Vorüberlegungen der Forschungsarbeit gewidmet. Dazu bezieht die Verfasserin die theoretischen Vorannahmen der Grounded Theory Methodology und der international vergleichenden Erziehungswissenschaft systematisch aufeinander bevor sie forschungspraktische Überlegungen zur Umsetzung ihres Forschungsdesigns anstellt. Im Teil IV werden die Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt und diskutiert, indem die aus dem Interviewmaterial induktiv gewonnen Kategorien präsentiert werden. In diesem Kontext gelingen der Verfasserin interessante und innovative analytische Unterscheidungen (zum Beispiel ‚Einblick geben‘ vs. ‚Einblick nehmen‘ etc.), die in der verfügbaren Forschungsliteratur bisher nicht verwendet werden. Ähnliches gilt auch für analytischen Differenzierungen zu den verschiedenen Wahrnehmungsarten der Anforderung an Rechenschaft (z.B. Einblick nehmen als Monitoring oder als Unterstützung, Einblick geben als Reflexionsimpuls oder als Kontrolle), die überzeugend und innovativ sind und die in den relevanten Scientific Communities

(z.B. Educational Governance, Accountability Research) auf großes Interesse stoßen dürften.

Die Stärke der Arbeit liegt in ihrer mikroanalytischen, die Details des sozialen Prozesses aufdeckenden Tiefenschärfe. Die Arbeit bleibt jedoch nicht in der Unmittelbarkeit und Exotik des Konkreten stecken, sondern schafft zugleich – theorie-induziert – auch analytische Blickachsen und Verallgemeinerungen, die weitere Forschung anregen können. Anhand der mikroanalytischen Arbeitsweise wird in bisher nicht gezeigter Weise deutlich, wie es in den Schulen um die Binnenprozesse beim Umgang mit Rechenschaftslegung bestellt ist. Unterschiedliche Stadien, Strategien und Themen werden sehr gut herausgearbeitet. In dieser Ausführlichkeit und Tiefenschärfe ist dieser Kontext des Umgangs mit modernen schulischen Monitoring-Verfahren ländervergleichend bislang noch nicht transparent gemacht worden.

Sehr interessant ist schließlich auch der Ertrag des internationalen Vergleichs: Da sich die schulischen Rechenschaftssysteme in England und Deutschland doch erheblich unterscheiden, wäre zu vermuten gewesen, dass sich diese Differenzen auch in der Wahrnehmung der englischen und deutschen Lehrkräfte deutlicher abbilden. Dies ist jedoch nicht der Fall, was unter Umständen ein Hinweis darauf sein könnte, dass sich große strukturelle Differenzen auf der Makroebene (Bildungssystem) auf der Mikroebene (Lehrperson) dann doch nicht so deutlich zeigen, da hier Rekontextualisierungsprozesse stattfinden, die die strukturellen Differenzen minimieren. Die genaue Untersuchung dieser Prozesse wäre unter Umständen eine sehr lohnenswerte und erkenntnisreiche Anschlussstudie für die vorliegende Untersuchung, der eine breite Resonanz gewünscht sei, nicht nur bei Fachwissenschaftler_innen, sondern auch bei allen, die mit bildungspolitischen Entscheidungsprozessen auf verschiedenen Kompetenzebenen befasst sind.

Freiburg, den 01.03.2018

Hans-Georg Kotthoff

Inhaltsverzeichnis

Teil I Einleitung..... 1

1	Professionalisierung im Horizont Neuer Steuerung	3
1.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	4
1.2	Epistemologische und methodologische Bezüge	6
1.3	Aufbau der Studie	10

Teil II Theoretische Bezüge und sensibilisierende Konzepte... 15

2	Neue Steuerung	17
2.1	Steuerung, Governance und Neue Steuerung	17
2.2	Educational Governance-Konzept als Analyseperspektive	28
2.3	Rechenschaft: Eine erste Konturierung	34
2.4	Rechenschaft aus Educational-Governance-analytischer Sicht	40
2.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für das Forschungsdesign	59
3	Professionalisierung	63
3.1	Professionalisierung und Professionalism	63
3.2	Charakteristika des Lehrerberufs	66
3.3	Professionalisierungsansätze	69
3.4	Subjektive Sichtweisen von Lehrkräften auf Steuerung	80
3.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für das Forschungsdesign	83
4	Zwischenfazit: Konturen des professionellen Selbstverständnisses	87

Teil III Forschungsdesign..... 89

5	Grounded Theory Methodology und International Vergleichende Erziehungswissenschaft: Methodologische und methodische Überlegungen	91
5.1	Grounded Theory Methodology	91
5.2	International Vergleichende Erziehungswissenschaft	94
5.3	Zusammenführung der GTM und IVE	98
6	Forschungspraktische Umsetzung	115
6.1	Theoretical Sampling	115
6.2	Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews.....	121
6.3	Datenauswertung mit der GTM.....	125
6.4	Rolle der Forscherin	133

Teil IV Empirische Ergebnisse und Diskussion 137

7	Rechenschaft als Anforderung, die schulische Leistung zu bestimmen	139
7.1	Der Rechenschaftsprozess in seinem Kern.....	139
7.2	Interesse am Einblick in schulische Leistung.....	148
7.3	Bedingungen des Rechenschaftsprozesses	153
7.4	Mit der Anforderung der Rechenschaft umgehen	179
7.5	Klärung der Zuständigkeit.....	196
7.6	Zusammenfassung.....	204
8	Wahrnehmungsarten der Anforderung der Rechenschaft	207
8.1	Einblick nehmen als Monitoring	207
8.2	Einblick nehmen als Unterstützung.....	215
8.3	Einblick geben als Reflexionsimpuls	221
8.4	Einblick geben als Kontrolle	226
8.5	Grenzfälle der Rechenschaft	245

9	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	253
10	Reflexion und Diskussion	263
	10.1 Theoretische Reflexion der Ergebnisse	263
	10.2 Methodologische und methodische Reflexion	269
	10.3 Relevanz für die Praxis	272
	10.4 Diskussion und Forschungsdesiderate.....	274
	Literaturverzeichnis	277
	Anhang.....	301
	Leitfaden.....	301
	Transkriptionsregeln.....	302
	Anonymisierungsregeln.....	303

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Accountability	39
Abbildung 2	Types of Accountability Relationships.....	47
Abbildung 3	Framework for Comparative Education Analyses	107
Abbildung 4	Sample Deutschland	120
Abbildung 5	Sample England	121
Abbildung 6	Conditional/Consequential-Matrix	127
Abbildung 7	Wahrnehmung der Anforderung der Rechenschaft	143
Abbildung 8	Wahrnehmung der Anforderung der Rechenschaft als Kontrolle aus der Position des Einblick gebenden Akteurs ...	147
Abbildung 9	Bedingungen des Rechenschaftsprozesses	179
Abbildung 10	Mit der Anforderung der Rechenschaft umgehen.....	195
Abbildung 11	Folgen des Einblicks.....	204
Abbildung 12	Grundlegendes Modell: Wahrnehmung der Anforderung der Rechenschaft	206
Abbildung 13	Einblick nehmen als Monitoring	214
Abbildung 14	Einblick nehmen als Unterstützung	220
Abbildung 15	Einblick geben als Reflexionsimpuls.....	225
Abbildung 16	Einblick geben als Kontrolle	244
Abbildung 17	Zusammenschau: Wahrnehmungsarten der Anforderung der Rechenschaft	255
Abbildung 18	Wahrnehmungsarten der Anforderung der Rechenschaft im internationalen Vergleich	257
Abbildung 19	Zusammenschau: Der schulische Rechenschaftsprozess und seine Wahrnehmung im Handeln der Lehrkräfte.....	261
Abbildung 20	Handlungskoordination und die Wahrnehmung der Rechenschaft.....	267

Teil I Einleitung

In Teil I leite ich in meine Forschungsarbeit ein: Es geht zunächst in allgemeiner Perspektive um die Professionalisierung von Lehrkräften im Horizont Neuer Steuerung (Kapitel 1, S.3–4). In Kapitel 1.1 (S. 4–6) konkretisiere ich dann das Erkenntnisinteresse und beschreibe die leitende Forschungsfrage. Darauf aufbauend werden in Kapitel 1.2 (S. 6–10) die epistemologischen und methodologischen Bezüge hergestellt. Abschließend erläutere ich dann den Aufbau der Studie (Kapitel 1.3, S. 10–17).



1 Professionalisierung im Horizont Neuer Steuerung

Die Steuerung des Bildungssystems wurde in England bereits in den 1980er-Jahren, in Deutschland spätestens seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001, als ein zentraler Ansatzpunkt zur Verbesserung schulischer Qualität angesehen. Die Erhöhung der einzelschulischen Autonomie, die Festlegung zentraler Standards und deren Überprüfung durch Lernstandserhebungen bzw. ex- und interne Evaluation verlagerten die Steuerung von der Input-Orientierung zur Output-Orientierung. Ein zentrales Merkmal dieser Veränderungen in der Steuerung ist die Erhöhung der *Rechenschaftspflicht (Accountability)*, welche die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem anhand unterschiedlicher Rechenschaftsmaßnahmen beobachten, evaluieren und sicherstellen soll (vgl. Deutscher Bildungsserver 2008, S. 846; OECD 2011b, S. 78).

Was bedeutet das für Lehrkräfte? Und: „Gibt es bereits eine ‚neue Steuerung‘ in der Praxis und welches sind die Kernelemente der Reformpraxis im Sinne einer neuen Governance?“ (Fend 2014, S. 28). Schaut man auf die Homepages von Lehrerwerkschaften in England und Deutschland lässt sich folgendes Bild skizzieren: Auf der Seite des Verbandes für Bildung und Erziehung (VBE¹) erhält man zu dem Suchbegriff „Rechenschaftspflicht“ ein Suchergebnis. Bei der Gewerkschaft für Erziehung und Bildung (GEW) erzielt der gleiche Begriff zumindest zwei Treffer. Der Begriff der Rechenschaft scheint sich hier also auf den ersten Blick noch nicht etabliert zu haben². Gibt man jedoch einzelne konkrete Rechenschaftsmaßnahmen ein, steigen die Trefferzahlen deutlich: Für den Begriff „Bildungsstandard“ werden bei der VBE 317 Resultate angezeigt. Bei der GEW lautet der erste Beitrag in der Rubrik Schulqualität „Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug?“ (ebd. 2016).

Gibt man analog den Begriff *Accountability* bei der National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers (NASUWT) ein, wird man direkt auf eine Seite mit dem Titel „Inspection and Accountability“ (NASUWT 2016) weitergeleitet. Diese ist thematisch integriert in den Bereich „Get Support“. Ein sehr breites Suchergebnis findet sich auch auf der Homepage der National Teacher Union (NUT). Die aufgelisteten Beiträge haben Titel wie „Teaching by Numbers:

1 Die Suchergebnisse basieren auf einer Recherche, welche am 27.08.2016 durchgeführt wurde.

2 Vertiefend hierzu s. Kapitel 2.3; 2.4.

Accountability Data and ‘Evidence Based Practice’”, „Exam Factories?“ oder „Help for School Leaders on Tackling Workload“.

Dieser kurze Blick auf die Homepages lässt vermuten, dass die Neue Steuerung sowohl in England als auch in Deutschland in der Lehrerarbeit bzw. deren gewerkschaftlichen Vertretungen angekommen ist. Die Wahrnehmung der implementierten Rechenschaftsmaßnahmen zeichnet sich hier in einer negativen Rahmung ab. Dabei kommen Befürchtungen („Wundermittel oder Teufelszeug“), Hilfsangebote („Help for School Leaders“), Problematisierungen des zugrundeliegenden Verständnisses von Schule („Exam Factories“) sowie Direktiven über das Unterrichten („Teaching by Numbers“) zum Ausdruck. Wenn Gewerkschaften ein solches Bild zeichnen – sind dann schulische Rechenschaftsprozesse und ihre Wahrnehmung im Handeln der Lehrkräfte ebenso ‚problematisch‘? Diesen und weiteren Fragen zur Wahrnehmung schulischer Rechenschaft im Handeln von Lehrkräften möchte ich in der vorliegenden Studie nachgehen.

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Der Forschungsbereich der Accountability gestaltet sich im *anglo-amerikanischen* Raum breiter und facettenreicher als im deutschsprachigen Raum. Die Forschungsergebnisse erstrecken sich auf *verschiedene Bereiche des Bildungswesens* und legen hierbei sehr unterschiedliche Schwerpunkte (im Überblick s. Leithwood und Earl 2000, Maier 2010a, 2010b). Beispielsweise beschäftigen sich Au, Wayne et al. (2012) mit der Frage, welche Effekte das amerikanische High-Stake-Testverfahren und die damit verbundene Rechenschaftspflicht haben und versuchen Vorschläge für ein effektiveres und gerechteres Testverfahren zu entwickeln. Anhand seiner Zusammenfassung unterschiedlicher Forschungsbefunde aus den USA problematisiert Koretz (2011) das test-basierte Accountability System in den USA. Auf europäischer Ebene analysiert Czerniawski (2011) *international vergleichend* und im Horizont der Globalisierung in seiner Längsschnittstudie, wie sich die Identität von Berufseinsteigenden im Hinblick auf Vertrauen und Accountability herausbildet. Im Fokus stehen angehende Gymnasiallehrkräfte bzw. Sekundarschullehrkräfte in Dänemark, Deutschland und England. Hierbei stellt er fest, dass „Trust and Accountability“ und die damit verbundenen nationalen Kontexte eine zentrale Einflussgröße auf die Identitätsentwicklung darstellen.

Auch im *deutschsprachigen Raum* lassen sich – wenn auch begrenzter – Forschungsergebnisse im Bereich der Accountability finden. Diese sind häufig an den Bereich der Schulentwicklung angebunden und haben konkrete Steuerungsmaßnahmen im Blick (z.B. Maag Merki et al. 2008a, Maag Merki und Schwippert 2008, Pant et al. 2008a). Teilweise beziehen sie sich auf anglo-amerikanischen

Forschungsbefunde (Knauss 2003). Maier (2010a) vergleicht die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Thüringen auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Rechenschaftslegung, die auf test-basierten Maßnahmen beruht und dem damit verbundenen Umgang der Testergebnisse der Lehrenden. Zusammenhänge mit dem Professionsverständnis werden hier jedoch nicht berücksichtigt, da es Maier um die Beschreibung besonders effektiver Accountability-Maßnahmen im nationalen Vergleich geht. Ebenso basiert seine Untersuchung auf der Befragung von Mathematiklehrkräften in der Sekundarstufe.

Forschungsstudien, welche die Professionalisierung im Horizont Neuer Steuerung – insbesondere den schulischen Rechenschaftsprozess und seiner Wahrnehmung im Handeln von Grundschullehrkräften international vergleichend im Blick haben –, liegen meines Erachtens nicht vor. An dieser Stelle knüpfe ich mit meiner Studie an und möchte einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt darin, Professionalisierung im Horizont Neuer Steuerung – spezifischer: die Zusammenhänge zwischen dem professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften an Primarschulen und Rechenschaftsmaßnahmen – international vergleichend zu rekonstruieren. Folgende Forschungsfrage steht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie: *Wie nehmen Lehrkräfte Rechenschaftsmaßnahmen in ihrem beruflichen Alltag wahr und was bedeutet das für das Handeln aller beteiligten Akteure?*

Wie eingangs kurz skizziert gibt es im Bereich der Professionsforschung und der Neuen Steuerung bereits Ansätze bzw. Konzepte, welche sich mit Teilaspekten des genannten Erkenntnisinteresses beschäftigen. Meines Erachtens liegt jedoch keine *Heuristik* vor, welche die *Professionalisierung* und die *Neue Steuerung* mit Blick auf die Rechenschaftsmaßnahmen und das professionelle Selbstverständnis systematisch verbindet. Die Erstellung einer solchen Heuristik ist das erste Teilziel meiner Forschungsarbeit.

Das zweite Teilziel liegt in der *methodisch-methodologischen Umsetzung*, die für den Forschungsgegenstand bzw. das Erkenntnisinteresse angemessen ist. Hierzu ist es notwendig, ein international-vergleichendes Forschungsdesign zu entwickeln, welches sowohl den Anforderungen eines internationalen Vergleichs als auch den Anforderungen einer Grounded Theory gerecht wird. Um die Analyseperspektive nicht vorschnell zu verschließen, ist die Forschungsfrage an dieser Stelle bewusst offen gehalten³.

3 In Kapitel 4 (S. 87–88) findet sich die Präzisierung der Fragestellung.

1.2 Epistemologische und methodologische Bezüge

Die folgenden Ausführungen haben die Funktion, mein Erkenntnisinteresse in epistemologischer und methodologischer Sicht zu verorten. Dadurch wird meine Perspektive auf die soziale Wirklichkeit deutlich. Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse und den damit verbundenen grundlegenden Annahmen (a) verorte ich mich im interpretativen Paradigma (b). Damit sind methodologische und methodische Konsequenzen verbunden, welche einen qualitativen, rekonstruktiven Zugang nahelegen (c). Die Grounded Theory Methodology (d) stellt eine geeignete Forschungsstrategie dar, welche es mit einer international-vergleichenden Perspektive (e) zu verbinden gilt.

(a) *Grundlegende Annahmen:* Mit dem beschriebenen Erkenntnisinteresse sind die folgenden grundlegenden Annahmen verbunden: Ich gehe davon aus, dass Steuerungsmaßnahmen auf Ebene der Einzelschule von Lehrkräften wahrgenommen werden⁴. Weiterhin nehme ich an, dass die Lehrkräfte innerhalb bestimmter *Kontexte* arbeiten, auf die sie Einfluss nehmen, die aber auch einflussreich auf ihr Handeln sein können. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit der Analyse auf „*Bedingungen sozialen Handelns* [...] und die *Perspektive der Handelnden*, ihre *Wahrnehmung und Bewertung von Handlungsbedingungen und Handlungsalternativen*“ (Hill et al. 2010, S. 297). Somit lässt sich die vorliegende Arbeit in der soziologisch-theoretischen Grundposition des interpretativen Paradigmas verorten.

(b) *Interpretative Paradigma:* Das interpretative Paradigma weist eine hohe Passfähigkeit mit den skizzierten Annahmen auf, da es „die Handlungsspielräume von Akteuren [betont; Anm. CR], die keineswegs Marionetten gesellschaftlicher Strukturen sind, sondern kreativ auf gesellschaftliche Erwartungen reagieren, Regeln umgehen, brechen, verändern und beeinflussen können“ (Kelle 2015, S. 304). Wenn ich danach frage, wie Lehrkräfte, Konrektor_innen und Rektor_innen die Rechenschaft wahrnehmen, analysiere ich ausschnitthaft die „Handlungsspielräume“ (ebd. 2015, S. 304) der Akteure.

Die Bezeichnung interpretatives Paradigma ist ein Sammelbegriff, welcher von Thomas Wilson in Abgrenzung der verstehenden Soziologie gegenüber des

4 Dass Lehrkräfte sich hiervoor auch verschließen können, indem sie Steuerungsmaßnahmen ignorieren, wird hier ebenso als eine mögliche Art der Wahrnehmung verstanden.

normativen Paradigmas⁵ einführte (vgl. hierzu auch Lamnek 2010, S. 32; Scherr und Peuckert 2010, S. 210; Kelle 2015, S. 304). Differenziert man diesen Sammelbegriff⁶ weiter aus, so sind für die vorliegende Arbeit vor allem die Annahmen des *symbolischen Interaktionismus*⁷ relevant. Als mögliche Forschungsgegenstände des Symbolischen Interaktionismus nennen Denzin u.a. „Biographien, Identitäten und soziale [...] Beziehungen“ (ebd. 2015, S. 136). Hier zeigt sich die hohe Anschlussfähigkeit an meine Forschungsfrage. Die Frage nach der Wahrnehmung der Lehrkräfte kann sowohl Einblicke in die (Berufs-)Biografie als auch in die sozialen Beziehungen geben.

(c) *Methodologische und methodische Konsequenzen*: Mit dieser Verortung sind methodologische⁸ und methodische Konsequenzen verbunden. So eignen sich für die genannten epistemologischen Bezüge vor allem *qualitativ-rekonstruktive Verfahren*. Mit Flick lässt sich festhalten:

-
- 5 „Anders als das mikrosoziologische bzw. interpretative Paradigma, demzufolge es keine von den interpretativen Prozessen in Len [Interaktionen; Anm. CR] unabhängigen sozialen Strukturen gibt, basiert das strukturtheoretische bzw. normative Paradigma – hierunter fallen sowohl der Marxismus und Strukturalismus als auch der Strukturfunktionalismus und die neuere Systemtheorie – auf der Grundannahme, dass eine Len vorgängige, objektiv gegebene gesellschaftliche Wirklichkeit existiert“ (Scherr und Peuckert 2010, S. 120).
- 6 Ebenso lässt sich die Phänomenologische Soziologie und die Ethnomethodologie dem Interpretativen Paradigma zuordnen (vgl. Lamnek 2010, S. 32; Hill et al. 2010, S. 209).
- 7 Soziologische Theorien können unterschiedlich systematisiert werden (im Überblick s. Hill et al. 2010, S. 282–285). Mit Blick auf die Inhalte lässt sich der symbolische Interaktionismus auch den Verhaltens- und Handlungstheorien zuordnen, da „diese auf die Erklärung individuellen Handelns zielen“ (Hill et al. 2010, S. 293); Der Begriff symbolischer Interaktionismus wurde von Herbert Blumer eingeführt. Er steht „für eine soziologische Perspektive, die an den Pragmatismus, die Chicago School [...] und das Werk von George Herbert Mead anknüpft“ (Greve 2015, S. 195). Blumer geht hierbei von drei Prämissen aus, welche Greve wie folgt zusammenfasst: „erstens, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, welche diese für sie besitzen, zweitens, dass die Bedeutung solcher Dinge auf der sozialen Interaktion beruht, und drittens, dass Bedeutungen in einem interpretativen Prozess gehandhabt und abgeändert werden“ (Greve 2015, S. 195). Hierbei können die Begriffe „symbolisch“ und „Interaktion“ wie folgt definiert werden: „Der Begriff symbolisch bezieht sich auf die sprachliche Grundlage menschlichen Zusammenlebens; Interaktion hebt darauf ab, dass Menschen nicht auf ihr Gegenüber hin, sondern in wechselseitigen Beziehungen zueinander gemeinsam handeln. Der Begriff Interaktion dient den Symbolischen Interaktionisten zur Untersuchung und Analyse der Entwicklungsverläufe von Handlungen, die entstehen, wenn zwei oder mehr Personen (oder Akteure) ihre individuellen Handlungslinien in ihrer jeweiligen Handlungsinstanz (Reflexivität) mit dem Ziel gemeinsamen Handelns aufeinander abstimmen“ (Denzin 2015, S. 137; Hervorhebungen im Original).
- 8 Hier schließe ich mich dem Verständnis von Lamnek an: „Die Methodologie als Anwendungsfall der Wissenschaftstheorie beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnis in einem bestimmten Erkenntnis- und Objektbereich (also in einer bestimmten Disziplin) möglich ist“ (ebd. 2010, S. 675).

„Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen [...] ihrer Welt berücksichtigen“ (Flick et al. 2015, S. 17).

Da ich von sich beständig verändernden Rahmenbedingungen ausgehe – insbesondere mit Blick auf eine veränderte Steuerung des Schulsystems – eignet sich ein qualitativer Zugang besonders gut. Weiterhin ist mein Erkenntnisinteresse durch eine entdeckende und verstehende Haltung geprägt. Diese Haltung wird insbesondere von qualitativ-rekonstruktiven Vorgehensweisen abgebildet. Weiterhin lassen sich rekonstruktive Verfahren den qualitativen Verfahren zuordnen, wobei sie sich wie folgt unterscheiden lassen:

„Bei der Unterscheidung von ‚qualitativ‘ versus ‚rekonstruktiv‘ [...] wird m.E. deutlich, dass *qualitative* Forschung zuerst eher die umfassende und detaillierte, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit darstellt. *Rekonstruktive* Forschung versucht den ‚Sinn hinter dem Sinn‘ zu erschließen“ (Kruse 2014, S. 25; Hervorhebung im Original).

Rekonstruktive Forschung ist immer auch qualitative Forschung, qualitative Forschung ist jedoch nicht zwingend rekonstruktiv⁹. Den „Sinn hinter dem Sinn“¹⁰ (ebd. 2014, S. 25) zu erschließen bedeutet also in erster Linie, über eine inhaltsanalytische Beschreibung hinauszugehen, um so die „*Lebenswelten, von innen heraus*“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2015, S. 14).

(d) *Grounded Theory*: Im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Forschung lässt sich eine Bandbreite unterschiedlicher Verfahrensweisen finden. Die Grounded Theory Methodologie (GTM) erweist sich nicht nur anschlussfähig an mein Erkenntnisinteresse, sondern passt auch zu den skizzierten epistemologischen Bezügen. In der GTM wird

9 In Rückgriff auf Kardoff bestimmt Kruse dann den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ rekonstruktiver Verfahren wie folgt: „Die rekonstruktive Forschungslogik basiert einerseits auf dem konzeptuellen Verständnis von sozialer Wirklichkeit und eines korrespondierenden epistemologischen Paradigmas, und andererseits auf der Konstruktion und Nutzung dazugehöriger forschungspraktischer Verfahrensansätze, die jene soziale Wirklichkeit qua empirischer Sozialforschung erkundbar machen sollen“ (Kruse 2014, S. 23–24).

10 Zur Bestimmung dessen, was mit Sinn gemeint sein kann, vgl. z.B. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014). Sie unterscheiden zwei idealtypische Weisen, Sinn zu bestimmen: „erstens jene, die auf Common-Sense-Theorien und deren Systematisierung gerichtet ist; zweitens jene, die auf Prozessstrukturen der Hervorbringung praktischen Handelns und anderer sozialer Gegenstände, auf ihren Modus Operandi gerichtet ist“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 20).

„auf die Tradition des amerikanischen philosophischen Pragmatismus und des symbolischen Interaktionismus [Bezug genommen; Anm. CR]. Wesentlich dafür ist die Betonung der Wandelbarkeit (change) sozialer Phänomene, der mit einer prozessualen Methode Rechnung getragen wird; sowie eine Akteursorientierung, die jenseits von Determinismus und Nondeterminismus die Entscheidungen und Optionen von Akteuren, deren Bedingungen und Konsequenzen in den Blick nimmt“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 199).

Weiterhin ermöglicht dieses Verfahren, die „Wandelbarkeit sozialer Phänomene“ (ebd. 2014, S. 199) zu beschreiben. Hierin liegt auch der Kern meines Forschungsinteresses: Lehrkräfte arbeiten in sich beständig *wechselnden Kontexten*. Ein bedeutsamer Teil dieses beständigen, kontextuellen Wandels sehe ich in einer veränderten Steuerung des Schulsystems – insbesondere in der Erhöhung der Rechenschaftspflicht. Corbin und Strauss (2015) beschreiben die Bedeutung des Kontextes in Zusammenhang mit der Akteursperspektive wie folgt:

„The world is a complex place. There are no simple explanations that can be given for why events occur. Rather, events are the result of multiple factors coming together and interacting in complex and often unanticipated ways. The actions and interactions that follow are often unpredictable, subject to change, and based on the meanings given to those events. Since persons are varied in their responses, it is important to obtain multiple perspectives on events and to build variation into analytic schemes. Furthermore, to understand the human response, it must be located within the personal and larger social, psychological, political, temporal, economic, and cultural context. Though contextual factors or conditions don't determine action and interaction, they explain why events occur and give insight into the factors that facilitate or constrain the ability to act under certain circumstances“ (Corbin und Strauss 2015, S. 28).

„Contextual factors or conditions“ (ebd. 2015, S. 28) sind einflussreich, allerdings nicht in einem deterministischen Verständnis. Gerade auf diesen „contextual factors or conditions“ (ebd. 2015, S.28) liegt ein Schwerpunkt meiner Arbeit: Erstens können die *Maßnahmen einer erhöhten Rechenschaftspflicht als ein bedeutsamer Kontext des Handelns der schulischen Akteure* verstanden werden. Zweitens, und das führt mich zu meinem letzten Punkt, geht es mir darum, eine *Bandbreite unterschiedlicher Wahrnehmungen* der Rechenschaft zu rekonstruieren. In den Worten von Corbin und Strauss ausgedrückt geht es mir also darum, „to obtain multiple perspectives on events and to build variation into analytic schemes“ (ebd. 2015, S. 28).

(e) *International vergleichende Vorgehensweise*: Vor diesem Hintergrund ist es esensibel, Kontexte zu variieren. Das legt eine international vergleichende Vorgehensweise nahe. Das *englische und deutsche Bildungssystem* bieten sich aus den folgenden Gründen besonders an: die *grundlegende Steuerungsidee ist in beiden Ländern ähnlich*. Die Schulautonomie wird erhöht, während gleichzeitig die Rechenschaftspflicht verstärkt wird. In Deutschland und England wurde – zwar mit

qualitativen sowie historischen Unterschieden – die Erhöhung der einzelschulischen Autonomie im top-down Verfahren durchgeführt (vgl. Information Network on Education in Europe 2007). Allerdings weisen die beiden Länder in Bezug auf die durchgeführten Maßnahmen einer erhöhten Rechenschaftspflicht *historische, (bildungs-) politische sowie qualitative Unterschiede* auf. So stützt sich das englische Schulsystem hinsichtlich der Überprüfung schulischer Leistungsfähigkeit auf ein *High-Stake-Testverfahren*¹¹, während sich das deutsche Schulsystem im Bereich der *Low-Stake-Testverfahren* befindet. Dies spiegelt sich auch in den Maßnahmen der erhöhten Rechenschaftspflicht wieder, welche im englischen Schulsystem tendenziell engmaschiger und weitreichender ausfallen als auf deutscher Seite. Des Weiteren verfügt England – im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern – über einen mehr als zwanzigjährigen Erfahrungsschatz. Tiefgreifende Änderungen in der Steuerungsform wurden in England bereits 1988 mit dem „Education Reform Act“ eingeführt. Dementsprechend können im internationalen Vergleich sowohl kurz- als auch längerfristige Durchsetzungsprozesse einer erhöhten Rechenschaftslegung analysiert werden.

Zusammenfassend lässt sich mein Erkenntnisinteresse im interpretativen Paradigma verorten, wobei sich ein qualitativ, rekonstruktiver Zugang als besonders geeignet erweist. Die Grounded Theory Methodology stellt eine passende Forschungsstrategie dar, welche im Folgenden mit einem international-vergleichenden Design verknüpft wird. Die genannten epistemologischen und methodologischen Bezüge gilt es im Folgenden mit den theoretischen Bezügen, welche in der Professionalisierung und der Neuen Steuerung liegen, zu verbinden und für meine empirische Forschung fruchtbar zu machen.

1.3 Aufbau der Studie

Der Aufbau meiner Studie ist *thematisch zentriert* und führt *spiralförmig* ausgehend von meinem Erkenntnisinteresse hin zu den empirischen Ergebnissen. Die systematische Unterscheidung zwischen den theoretischen Bezügen und dem empirischen Teil soll die Lesefreundlichkeit erhöhen. Sie entspricht jedoch nicht meinem Forschungsprozess. Dieser ist iterativ-zyklisch aufgebaut, theoretische und empirische Arbeitsphasen überlagern sich und sind nicht voneinander zu trennen (zur forschungspraktischen Umsetzung s. Kapitel 6, S. 115).

11 Das englische Testsystem ist mit schärferen Konsequenzen verbunden: Es baut stärker auf Sanktionen und Anreize als das deutsche. Lehrkräfte können beispielsweise bei sehr guten Leistungen eine Lohnerhöhung erhalten, über einen längeren Zeitraum gleichbleibend schlechte Testergebnisse der Schüler_innen können aber auch bis zur Schließung einer Schule führen.

Insgesamt ist die Arbeit in *vier Teile* gegliedert: In Teil I leite ich in meine Forschungsarbeit ein (S. 17–91). In Teil II sind die theoretischen Bezüge und sensibilisierenden Konzepte dargestellt. Teil III (S. 91–139) ist dem Forschungsdesign gewidmet. Meine empirischen Ergebnisse beschreibe und diskutiere ich in Teil IV (S. 139–277). Die drei genannten Teile differenziere ich im Folgenden weiter aus.

In *Teil II*, in dem es um die *theoretischen Bezüge und sensibilisierenden Konzepte* geht, erarbeite ich zunächst die Perspektive der *Neuen Steuerung* in Kapitel 2 (S. 17–63). Die Neue Steuerung dient mir hier als eine spezifische Perspektive, mit der ich mich der Beantwortung meiner Forschungsfragen nähere. Es steht also die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Neue Steuerung – insbesondere die Rechenschaft – unter Einbezug der eingangs erwähnten methodologischen und epistemologischen Bezüge beschreiben lässt. Hierzu ist es notwendig, zentrale Begriffe zu klären: In Kapitel 2.1 (S. 17–28) setze ich mich mit den Begriffen der Steuerung, Governance und Neuen Steuerung auseinander, wobei ich in zwei Unterkapiteln auf die Steuerung des Bildungssystems in England (Kapitel 2.1.1, S. 24–26 und Deutschland/Baden-Württemberg (Kapitel 2.1.2, S. 26–28) eingehe. Bei der Begriffsbestimmung wird deutlich, dass ein spezifisches Konzept zur analytischen Bestimmung der Rechenschaft benötigt wird. Das Educational Governance-Konzept eignet sich als Analyseperspektive besonders, ich beschreibe es näher in Kapitel 2.2 (S. 28–34). In den beiden folgenden Kapiteln wird dann die Rechenschaft beschrieben. Zunächst konturiere ich den Begriff in Kapitel 2.3 (S. 34–40), indem ich unterschiedliche Bedeutungsebenen erarbeite. Diese systematisiere ich dann mit Hilfe des Educational-Governance-Konzepts in Kapitel 2.4 (S. 40–59). Dabei stellen sich drei Kernstrategien als besonders bedeutsam heraus, sie sind in den Unterkapiteln 2.4.1–2.4.3 (S. 49–59) beschrieben. Abschließend fasse ich meine bisherigen Überlegungen zusammen und ziehe Schlussfolgerungen für das weitere Forschungsdesign (Kapitel 2.5, S. 59–63).

Meinem Erkenntnisinteresse entsprechend und auf den vorhergehenden Überlegungen zur Steuerung aufbauend erweitere ich in Kapitel 3 (S. 63–87) die Perspektive durch die *Professionalisierung*. Ich beginne mit einer Begriffsbestimmung der Professionalisierung bzw. des Professionalism in Kapitel (S. 63–66). Hierauf aufbauend werden dann Charakteristika des Lehrerberufs in Kapitel 3.2 (S. 66–69) skizziert. In dem folgenden Kapitel 3.3 (S. 69–80) beschreibe ich dann für meine Forschungsarbeit zentrale Professionalisierungsansätze: Zunächst analysiere ich, wie sich das Lehrerhandeln beschreiben lässt (Kapitel 3.3.1, S. 70–76) und gehe dann auf den berufsbiografischen Professionalisierungsansatz ein (Kapitel 3.3.2, S. 76–80). Hierauf aufbauend stelle ich dann dar, wie subjektive Sichtweisen von Lehrkräften auf Steuerung (Kapitel 3.4, S. 80–83) beschrieben werden

können. In Kapitel 3.5 (S. 83–87) fasse ich die hier angestellten Überlegungen zusammen und ziehe ein weiteres Fazit für das Forschungsdesign. Kapitel 4 (S. 87–91) führt dann die zuvor eingenommenen Perspektiven der Neuen Steuerung und der Professionalisierung zugespitzt zusammen: es geht um die *Konturierung des professionellen Selbstverständnisses*.

In *Teil III Entwicklung des Forschungsdesigns* führe ich die vorhergehenden Überlegungen zum Forschungsdesign zusammen und differenziere sie weiter aus. Das bedeutet, dass ich in Kapitel 5 (S. 91–115) die Grounded Theory Methodology und die International Vergleichende Erziehungswissenschaft näher beschreibe, um sie anschließend miteinander zu verbinde (Kapitel 5.3, S. 98–115). Hierzu skizziere ich die Grounded Theory Methodology (Kapitel 5.1, S. 91–94) und die International Vergleichende Erziehungswissenschaft (Kapitel 5.2, S. 94–98) zunächst einzeln. Der Umgang mit theoretischen Vorannahmen (Kapitel 5.3.1, S. 99–105) sowie die Bedeutung des Vergleichs (Kapitel 5.3.2, S. 105–115) stellen zentrale Herausforderungen dar, wenn man eine Grounded-Theory-Studie im Bereich der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft durchführt. Aus diesem Grund setze ich mich mit diesen beiden Herausforderungen in gesonderten Kapiteln vertiefend auseinander. Das anschließende Kapitel 6 ist dann der *forschungspraktischen Umsetzung* (S. 115–139) gewidmet. Ich beschreibe zuerst das Theoretical Sampling (Kapitel 6.1, S. 115–121), reflektiere dann die Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews (Kapitel 6.2, S. 121–125) sowie meine Datenauswertung (Kapitel 6.3, S. 125–133). Abschließend gehe ich auf meine Rolle als Forscherin (Kapitel 6.4, S. 133–139) ein.

In *Teil IV* stelle ich die *empirischen Ergebnisse* dar: Die Rechenschaft wird von den Akteuren als ein Bestimmen der schulischen Leistung wahrgenommen. In *Kapitel 7* (S. 139–207) beschreibe ich den Rechenschaftsprozess. Dabei gehe ich zunächst auf den Kern des Rechenschaftsprozesses ein (Kapitel 7.1, S. 139–148). Hierauf aufbauend entfalte ich dann die Theoriebausteine des Rechenschaftsprozesses. In Kapitel 7.2 (S. 148–153) beschreibe ich das Interesse am Einblick in die schulische Leistung. Das darauffolgende Kapitel 7.3 (S. 153–179) beschreibt die Bedingungen des Rechenschaftsprozesses. In den Unterkapiteln 7.3.1–7.3.4 (S. 170–179) gehe ich auf besonders bedeutsame Bedingungen ein. Wie die Akteure mit der Anforderung der Rechenschaft umgehen, analysiere ich in Kapitel 7.4 (S. 179–196), in den Unterkapiteln 7.4.1–7.4.3 (S. 179–196) sind jeweils spezifische Strategien dargestellt. Die Folge des Rechenschaftsprozesses liegt in der Klärung der Zuständigkeit, darauf gehe ich in Kapitel 7.5 (S. 196–204) ein, wobei ich jeweils in drei Unterkapiteln (7.5.1–7.5.3, S. 196–204) beschreibe,

wie sich diese Folgen ausdifferenzieren lassen. In Kapitel 7.6 (S. 204–207) sind die grundlegenden Zusammenhänge zusammengefasst.

Auf diesen Analysen aufbauend differenziere ich dann in Kapitel 8 (S. 207–253) verschiedene Wahrnehmungsarten der Anforderung der Rechenschaft aus. Zunächst gehe ich auf die Position der Einblick nehmenden Akteure ein: Sie nehmen die Anforderung der Rechenschaft als Monitoring (Kapitel 8.1, S. 207–215) bzw. Unterstützung (Kapitel 8.2, S. 215–221) wahr. Aus der Perspektive der Einblick gebenden Akteure wird die Anforderung der Rechenschaft als ein Reflexionsimpuls (Kapitel 8.3, S. 221–226) bzw. Kontrolle (Kapitel 8.4, S. 226–244) wahrgenommen. Die Anforderung der Rechenschaft als Kontrolle wird in den Daten besonders ausgeprägt und vielfältig thematisiert. Aus diesem Grund gehe ich auf diese Wahrnehmungsart in den Unterkapiteln 8.4.1–8.4.3 (S. 228–244) vertiefend ein. Abschließend beschreibe ich Grenzfälle der Rechenschaft (Kapitel 8.5, S. 244–253), wobei auch hier in den Unterkapiteln 8.5.1–9 (S. 245–253) jeweils besondere Grenzfälle hervorgehoben werden. In Kapitel 9 (S. 253–263) findet sich eine Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse.

Im Anschluss reflektiere und diskutiere ich in Kapitel 9 (S. 263–274) meine Forschungsergebnisse. Ich beginne mit einer theoretischen Reflexion der empirischen Ergebnisse (Kapitel 10.1, S. 263–274), schließe hieran methodologische sowie methodische Überlegungen an (Kapitel 10.2, S. 267–272) und ziehe Schlussfolgerungen für die Praxis (Kapitel 10.3, S. 272–274). In Kapitel 9.4 (S. 274–277) findet sich dann eine abschließende Diskussion sowie Forschungsdesiderate.

Teil II Theoretische Bezüge und sensibilisierende Konzepte

Im zweiten Teil meiner Forschungsarbeit stelle ich die theoretischen Bezüge sowie die sensibilisierenden Konzepte dar. Sie liegen in der Neuen Steuerung (Kapitel 2, S. 17–63) und der Professionalisierung (Kapitel 3, S. 63–87). In Kapitel 4 (S. 87–89) ziehe ich ein Zwischenfazit und konturiere das professionelle Selbstverständnis.



2 Neue Steuerung

Die Neue Steuerung steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen, wobei ich die Rechenschaft als einen zentralen Bestandteil der Neuen Steuerung verstehe. Ich setze mich aus diesem Grund zunächst mit den Begriffen der Neuen Steuerung, der Steuerung und der Governance auseinander (s. Kapitel 2.1, S. 17–24). Hierauf aufbauend gehe ich in knapper Form auf die Steuerung des Bildungssystems in England und in Deutschland/Baden-Württemberg ein (s. Kapitel 2.1.1, S. 24–26, Kapitel 2.1.2, S. 26–28). Des Weiteren wird die Auswahl einer geeigneten Analyseperspektive beschrieben. Das Educational Governance-Konzept erweist sich dabei als gewinnbringend, ich beschreibe es in Kapitel 2.2 (S. 28–34). Die Analyseperspektive nutzend beschäftige ich mich anschließend mit der Rechenschaft (s. Kapitel 2.4, S. 40–59), wobei ein Schwerpunkt auf den Umsetzungsstrategien liegt (s. Unterkapitel 2.4.1–2.4.3, S. 49–59). Die in diesem Kapitel angestellten Überlegungen fasse ich abschließend zusammen und ziehe Schlussfolgerungen für das weitere Forschungsdesign (s. Kapitel 2.5, S. 59–63).

2.1 Steuerung, Governance und Neue Steuerung

Im Folgenden setze ich mich mit den Begriffen Steuerung, Neue Steuerung und Governance auseinander. Dass sie in einem engen Zusammenhang stehen, werde ich im Folgenden herausarbeiten. Zuerst soll der Begriff der *Neuen Steuerung* näher bestimmt werden, da er *leicht missverstanden* werden kann: Erstens könnte das Adjektiv ‚neu‘ der ‚Neuen‘ Steuerung etwas noch nicht Dagewesenes implizieren. Dass über die Steuerung des Bildungssystems nachgedacht wird, ist jedoch nicht neu (vgl. Wacker 2008, S. 35; Altrichter und Maag Merki 2010b, S. 15; Dederling 2012, S. 48–49; van Ackeren et al. 2016, S. 29). In unterschiedlichen Spielarten ist die Steuerung immer wieder relevant geworden. „Dass Fragen der ‚Steuerung‘ der weiteren Entwicklung des Schulwesens im Zentrum bildungspolitischer Überlegungen und Innovationsankündigungen stehen, ist eindeutig ein neues Phänomen der aktuellen Reformphase“ (Altrichter und Maag Merki 2010b, S. 15). Das Neue an der Steuerung ist also nicht der Gedanke der Steuerung an sich, sondern dass die Frage der Steuerung bildungspolitisch relevant geworden

ist¹². In diesem Sinne übernimmt sie auch Elemente der ‚alten‘ Steuerung. Zweitens wird das Begriffspaar nicht immer einheitlich verwendet. Dedering spricht von einer „klassischen“ und einer „neuen“ Steuerung, bei Altrichter und Maag Merki (2016b) lässt sich eine „erweiterte“ Steuerung finden, wobei sie vorschlagen, nicht von einem Steuerungsmodell sondern von „neuen Steuerungsmodellen“ im Plural zu sprechen, da „das aktuelle Steuerungskonzept in den deutschsprachigen Ländern auf der Oberfläche relativ homogen, im Detail aber durchaus auch heterogen ist“ (ebd. 2016b, S. 23). Drittens lädt das Adjektiv ‚neu‘ zur normativen Aufladung ein. So kann von einer neuen Steuerung erwartet werden, dass sie besser macht, was eine alte Steuerung scheinbar nicht zu leisten vermochte.

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, werde ich mich im Folgenden mit dem Begriff näher auseinandersetzen. Unter Neuer Steuerung verstehe ich im Folgenden eine Steuerungsform,

„in der ein (staatliches) Steuerungssubjekt mit deutlich weniger stark ausgeprägter Lenkungsabsicht als im Falle der klassischen Steuerung über Verfahren der Kontextsteuerung (Rahmenvorgaben, Zielvereinbarungen und motivationale Anreize) tätig wird. In den Blick genommen werden dabei die Prozesse in Einzelschulen (Mikrosteuerung), eingesetzt werden Instrumente der Outputsteuerung, Strategie- und Organisationsentwicklung und der Netzwerkbildung. Doch auch auf Instrumente der Inputsteuerung wird insofern nicht verzichtet, als die Instrumente der klassischen Steuerung – u. a. Lehrpläne und Stundentafeln – weiterhin eine Bedeutung besitzen und sich auch die gesetzten Rahmenvorgaben als Inputgrößen verstehen lassen“ (Dedering 2012, S. 57–58).

Die Definition gibt eine erste Richtung der Neuen Steuerung an. Dabei kommen Maßnahmen einer erhöhten Rechenschaft in den Blick: Verfahren der Kontextsteuerung werden mit einer erhöhten Schulautonomie verbunden. Diese werden gleichzeitig an Verfahren gekoppelt, welche den Output überprüfbar machen sowie schulische Prozesse evaluieren und weiterentwickeln sollen. Vor diesem Hintergrund könnte man auch sagen, dass die Neue Steuerung eine *verlagerte*

12 Herrmann (2010) weist darauf hin, dass in Auseinandersetzung mit der Neuen Steuerung „eine historisch unzutreffende Vorstellung vom zentralistischen staatlichen Steuerungsmodell dominiert“ (ebd. 2010, S. 58). Anhand eines historischen Rückblicks auf das preußisch-deutsche Schulwesen kommt er schließlich zu dem Schluss: „Denkt man allein an die durch Evaluation erzeugte Datenmenge und die ihr inhärente Interpretations- und Verwendungsproblematik, an die in den neuen Steuerungskonzepten angelegte Erweiterung der einzubindenden Akteurskreise oder an die absehbaren Friktionen zwischen dem Professionsverständnis der Lehrerschaft und der evaluationsbezogenen ‚Indikatorisierung‘ und Quantifizierung der Unterrichtsarbeit und ihrer Qualität, dann lässt sich der Eindruck gewinnen, als hielten die neuen Steuerungsmodelle ein breiteres Spektrum an potenziellen Störbeziehungen bereit als die ‚alte‘ Steuerung“ (ebd. 2010, S. 74).

Steuerung ist¹³: Sie verzichtet nicht auf steuernde Elemente, sondern setzt sie anders ein.

Weiterhin ist die Neue Steuerung im Kontext des *New Public Management*¹⁴ zu verorten (vgl. hierzu auch Heise 2008, S. 58; Tegge 2015, S. 23).

„Das ‚New Public Management‘ (NPM) ist ein Modell zur Steuerung im Verwaltungswesen, mit dem der geringen Effizienz und der schlechten Steuerbarkeit von Verwaltungsapparaten begegnet werden soll. In Deutschland ist das Modell unter dem Namen ‚Neues Steuerungsmodell‘ [...] bekannt geworden. [...] Besonders bemerkenswert sind die radikalen Umwälzungen in Großbritannien unter Margret Thatcher in den 80er Jahren, aber auch Reformen in Neuseeland und Holland, die in besonderer Weise als Modelle für Veränderung in Deutschland gedient haben. Mit einiger Verzögerung schlagen die Rezepte des NPM zu Beginn des 21. Jh. auch auf öffentliche Einrichtungen in Deutschland durch“ (Heise 2008, S. 58).

Entsprechend der Bandbreite der im Kontext der Neuen Steuerung eingesetzten Maßnahmen ist zwischenzeitlich auch die *Vielseitigkeit* der *Forschungsbe-funde* und Veröffentlichungen zum Thema der Neuen Steuerung: Beispielsweise liegt das Handbuch zur Neuen Steuerung von Altrichter und Maag Merki (2010a, 2016a) bereits in der zweiten Auflage vor. Schon ein Blick in das Inhaltsverzeichnis lässt die Bandbreite erahnen: Die Beiträge erstrecken sich von der Analyse unterschiedlicher Finanzierungsformen, dem Schulprogramm, dem Personaleinsatz und der Weiterbildung bis hin zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Das spiegelt sich ebenfalls in der Bandbreite der Veröffentlichungen der vergangenen Jahre wider: z.B. zur Schulentwicklung (Altrichter 2011; Dederling 2012; Bonsen und Berkemeyer 2014), der evidenzbasierten bzw. ergebnisorientierten Steuerung (Wacker et al. 2012; Ackeren et al. 2013), zur Schulautonomie (Rürup 2007; Bush 2013), zur Schulinspektion (Woods und Jeffrey 1998; Jeffrey und Woods 1998 Böttcher und Kotthoff 2007; Ozga et al. 2013; Clarke 2015, Kotthoff et al. 2016; in international vergleichender Perspektive Kotthoff und Klerides 2015; Grek 2015), zu Lernstandserhebungen (Ballasch 2009; Diemer und Kuper 2010; Wa-

13 Altrichter und Maag Merki (2016b, S. 23) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer Ergänzung bisheriger Steuerungsinstrumente, wobei „neue Konfigurationen von Steuerungsinstrumenten mit einer stärkeren gesetzlichen Verankerung realisiert wurden“ (Altrichter und Maag Merki 2016b, S. 23).

14 Gregory (2009) untersucht das Verhältnis zwischen „New Public Management“ (NPM) und Accountability aus verwaltungswissenschaftlicher Perspektive. So stellt er fest, dass durch das NPM, welche in den 1980er und 1990er entstand und in vielen Ländern Eingang fand, jedoch unterschiedlich umgesetzt wurde. So wurden in Großbritannien NPM Ideen viel umfassender umgesetzt, als dies in Deutschland der Fall war (vgl. Gregory 2009, S. 346). Insgesamt kommt er zu dem Schluss: „Rather than having produced a genuinely results-oriented government system NPM has largely replaced one form of bureaucratic control with another“ (Gregory 2009, S. 347).

cker und Kramer 2012; Bellmann et al. 2016) oder zu zentralen Abschlussprüfungen (Maag Merki et al. 2008b; Klein et al. 2014) und Bildungsstandards (Klieme 2007; Wacker 2008; Zeitler et al. 2012).

In diesem Sinne ist die Neue Steuerung ein *Sammelbegriff* für *neue bzw. verändert eingesetzte Steuerungsinstrumente*. Sie sind Teil einer Steuerungsform, die sowohl dezentralisierende (z.B. erhöhte Schulautonomie) als auch zentralisierende (z.B. Schulcurriculum) Tendenzen aufweist und sich auf Evidenzbasierung (z.B. Lernstandserhebungen) stützt. Bisher ungeklärt ist jedoch, was mit dem Begriff der Steuerung bzw. Governance gemeint ist.

„Mit dem Begriff der ‚Steuerung‘ sind bezüglich seiner Legitimation, seiner Reichweite und der eingelassenen Steuerungsformen zunächst so vielfältige Konnotationen verbunden, dass eine systematische Verwendung des Begriffs bislang unterblieben ist“ (Wacker 2008, S. 20). Eine einheitliche Verwendung scheint sich auch in den vergangenen Jahren nicht durchgesetzt zu haben. Allerdings lassen sich vermehrt Beiträge finden, welche sich mit der Steuerung im Kontext der Bildungsforschung auseinandersetzen, z.B. bei Recum (2006), Berkemeyer (2010) oder Tegge (2015). In seiner Analyse zum Steuerungsbegriff kommt jedoch auch Berkemeyer zu dem Schluss: „In gewisser Weise bleibt der Begriff untheoretisch und somit eher an alltagssprachliche Vorstellungen von Steuerung gebunden. Dies suggeriert ein kausales Verhältnis einer Aktion A eines Steuerungssubjektes B auf ein Verhalten eines Steuerungsobjektes C“ (Berkemeyer 2010, S. 144). Angesichts dieser Komplexität kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine umfassende Bestimmung vorgenommen werden. Daher ist es bedeutsam, dass die Forschungsperspektive der vorliegenden Arbeit klar verortet ist. Hierbei orientiere ich mich im Folgenden an der Systematisierung von Berkemeyer (2010).

Berkemeyer grenzt zunächst den Steuerungsbegriff von Reformen ab: „In der Tradition der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft ist die Verwendung des Begriffs *Steuerung* [...] relativ neu. Historisch betrachtet wurden Fragen der Steuerung des Schulsystems eher unter den Begriff der *Schulreform* gefasst“ (ebd. 2010, S. 13; Hervorhebungen im Original). Der Unterschied besteht nach Berkemeyer darin, dass sich Schulreformen überwiegend mit Inhalten beschäftigen und weniger mit Verfahren der Steuerung (s. ebd. 2010, S. 13). Ausgehend von diesen Befunden strukturiert Berkemeyer dann den bisherigen Diskurs. Fragen der Steuerung werden in „schultheoretischen Diskurslinien [...], Diskursen über Bildungsverwaltungsforschung, Bildungsökonomie, Schule als Organisation, erste Steuerungsmodelle und einem Modernisierungsdiskurs“ (ebd. 2010, S. 98) thematisiert. Das Educational-Governance-Konzept ordnet er dem Modernisierungsdiskurs¹⁵ zu.

15 „Der Modernisierungsdiskurs zeichnet sich im Wesentlichen durch den Versuch aus, das Schulsystem in seiner Gesamtheit wahrzunehmen und zu beschreiben. Hierfür steht der Begriff der

Hiervon ausgehend differenziert er weitere Modelle zur Erklärung von Steuerungsprozessen. Er unterscheidet zwischen zwei Grundlinien:

„Zum einen finden sich Modelle [...], die auf der Logik der Qualitätsmodelle der empirischen Bildungsforschung basieren, wie beispielsweise Large-Scale-Untersuchungen. Zum anderen finden sich Ansätze, die interdisziplinär aufgebaut sind [...]. Während die Modelle der empirischen Bildungsforschung kybernetisch fundiert sind, auf das Zusammenspiel von Input-Prozess-Output fokussieren und daraus steuerungsrelevantes Wissen ableiten, sind die interdisziplinären Ansätze handlungstheoretisch ausgerichtet und rücken die an Steuerungsprozessen beteiligten Akteure und deren Beziehungen untereinander stärker in den Analysefokus“ (ebd. 2010, S. 312).

Forschung, die sich an der „Logik der Qualitätsmodelle der empirischen Bildungsforschung“ orientiert, kann auch unter dem Begriff der evidenzbasierten Steuerung zusammengefasst werden (vgl. ebd. 2010, S. 312). Hier findet sich eine stetig anwachsende Anzahl empirisch fundierter Forschungsbefunde, im Überblick zur Schulentwicklung zum Beispiel bei van Ackeren et al. (2011). Interdisziplinäre Ansätze fokussieren hingegen auf Steuerungsprozesse, wobei Akteure und deren gemeinsames Handeln und Beziehungen verstärkt im Mittelpunkt stehen (vgl. Berkemeyer 2010, S. 312). Einen Brückenschlag zwischen evidenzbasierten Studien und Governance wird von Fend (2014) in methodischer und theoretischer Perspektive erarbeitet. Er zeigt Gemeinsamkeiten und Anschlussstellen zwischen dem Governance-Konzept und der School-Effectiveness-Forschung auf.

Im Folgenden setze ich mich mit der *Governance* auseinander. Auch dieser Begriff ist nicht eindeutig bestimmt (vgl. Berkemeyer 2010, S. 191–196; van Ackeren et al. 2016, S. 30)¹⁶. „Forschung im Kontext des Governance-Themas findet man im englischen Raum auch unter Begriffen wie ‚education policy‘, ‚education reform‘, ‚public sector reform‘, ‚(de)centralisation‘ und ‚marketisation‘“

Schul-Governance als Platzhalter für die Konstellation der am Schulsystem beteiligten Akteure, ihrer Handlungen und wechselseitigen Erwartungen. Damit wird zugleich angedeutet, dass Veränderungsprozesse nicht allein durch Steuerungsprozesse erklärt werden können, sondern vor allem durch die Berücksichtigung der vorliegenden Akteurskonstellation“ (Berkemeyer 2010, S. 101).

- 16 Mit Blick auf die Wurzeln des Begriffs stellen Benz et al. (2007) fest, dass sich diese im alltagsprachlichen Gebrauch im englisch Sprachraum bis in das 13. Jahrhundert zurückverfolgen lassen. (Zur Verwendung des Begriffs in der Wirtschaftswissenschaft vgl. Benz et al. 2007, S. 11); hier lag der Schwerpunkt vor allem auf wirtschaftlichen Transaktionen, wobei die Beobachtung im Mittelpunkt stand, dass der Markt nicht immer die effektivere bzw. effizientere Handlungskoordination darstellt. Dem stellen Benz et al. die Begriffsverwendung in den Politikwissenschaften gegenüber: „Governance“ wird hier vom „Government“ abgegrenzt, wobei der Begriff des „Government“ für eine staatlich-hierarchische Gesellschaftssteuerung steht. Vor allem mit Blick auf die Handlungskoordination zwischen den Staaten wird deutlich, dass diese nicht nur hierarchische Steuerungsformen anstreben. „Nicht nur dass die Etablierung von Hierarchie in den zwischenstaatlichen Beziehungen wenig aussichtsreich erscheint, sie könnte, ginge sie etwa als Formalisierung aus einer faktischen Hegemonie hervor, überdies suboptimal sein“ (Benz et al. 2007, S. 12).