

Erfahrungsbilanzen aus der Schulinspektionsforschung – Zur Sicht von Educational-Governance

Prof. Dr. Thomas Brüsemeister
Soziologie mit Schwerpunkt Sozialisation und Bildung
Justus-Liebig Universität Gießen

Übersicht

1. Daten- und Instrumentenkonstellation
2. Prozessausrichtung und -analysen
3. Identitäts-Behauptungen
4. Nachhaltige Verankerungen in Governance-Regimen
 - 4.1 Governance-Regler
5. Schluss

1. Daten- und Instrumentenkonstellation

Das BMBF-Projekt „Schulinspektion als Steuerungsinstrument“ (Laufzeit 2010-2013) untersuchte exemplarisch an 4 Schulen aus 4 Bundesländern das Umgehen mit der Inspektion. Interviewt wurden die Akteure KM, SAF, ST, SI, SL, L, E.

- Ein zentraler Befund: Die Akzeptanz ist hoch, aber ebenfalls die relative Folgenlosigkeit in der Akteurkonstellation; die Anlässe zur Zusammenarbeit steigen nicht.
- Jedoch sind dazu viele Akteure eigentlich bereit, insbesondere ST, L und E – die jedoch aufgrund der systematischen Überschätzung der SL-Rolle in der Inspektion kaum zum Zuge kommen.
- Anders geschrieben: Die Effekte streuen breit in die Akteurkonstellation hinein, ohne dass es systematische Bezüge/Anreize für Schulentwicklung gibt.

1. Daten- und Instrumentenkonstellation

Unter anderem aufgrund dieser Befunde hat Martin Heinrich (et al. 2014) die Idee zu einer paradigmatischen Umstellung gehabt, die wir im BMBF-Nachfolgeprojekt („Funktionen von Schulinspektion“, 2014-2016) verfolgen:

Nämlich die – unter Umständen: breit gestreuten – Funktionen der SI genauer zu untersuchen, was Legitimation (Bielefeld), Erkenntnisse und Wissen über Schulentwicklung angeht (Gießen).

- Kurz: Die Governance-Perspektive holt derzeit weiter aus und berücksichtigt zahlreiche Interaktionen innerhalb einer Akteurkonstellation sowie zwischen verschiedenen anderen Instrumenten und Datensätzen.
- Hiermit ist eine paradigmatische Umstellung verbunden: isolierte Wirkungen sind schwer nachweisbar, stattdessen zahlreiche Interaktionen in der Akteur-, Daten- und Instrumentenkonstellation.
- Diese sind teilweise transintentional (unbeabsichtigt, beiläufig), was in Praxis & Forschung zuvor zu wenig berücksichtigt wurde.

2. Prozessausrichtung und -analysen

Ausgehend von empirischen Befunden von Tobias Feldhoff (2011) zu sogenannten „Kapazitäten organisationalen Lernens“ arbeiten wir des Weiteren prozessgenauer und zeitlich längerfristiger, insofern wir uns die bereits untersuchten 4 Schulen längsschnittlich (2010-2015) dahingehend anschauen,

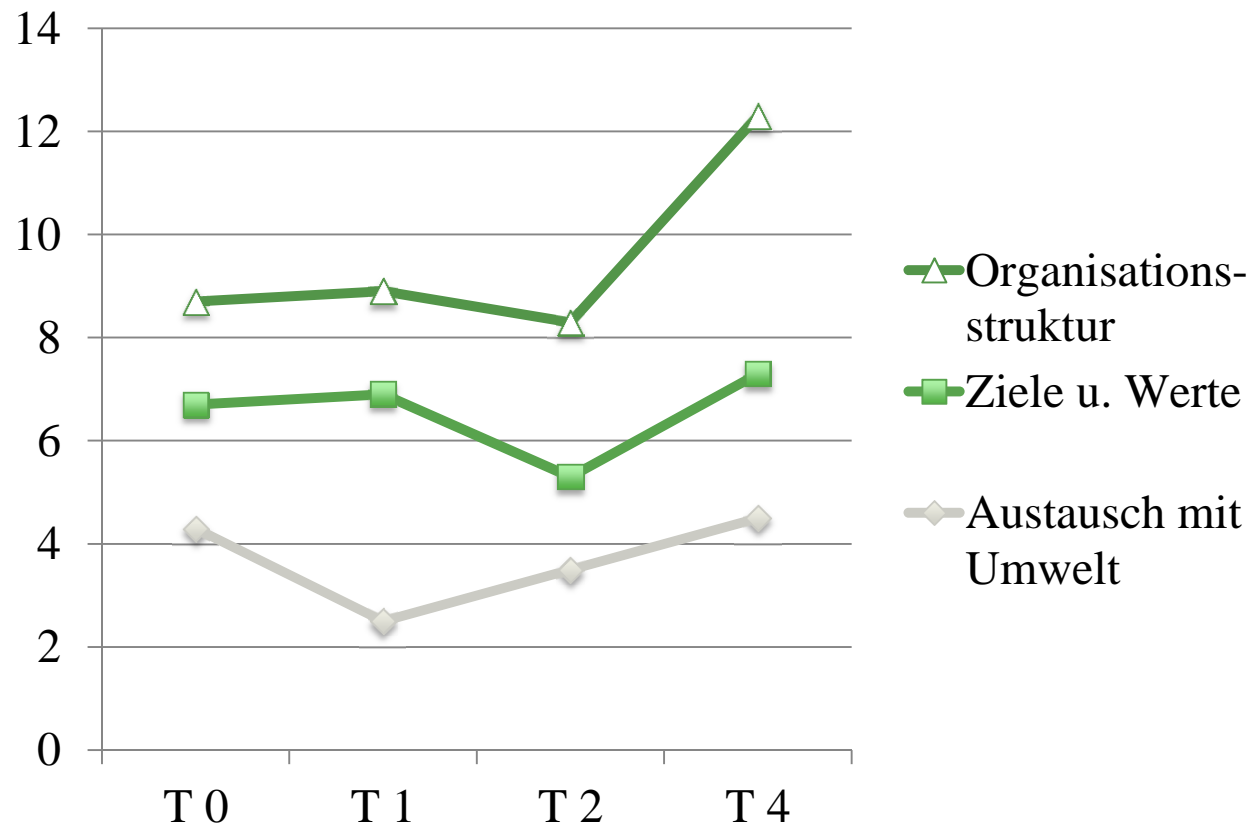
unter welchen **Situationen** sie jeweils vor und nach den Inspektionsbesuchen gestanden haben (Letzteres betrachten wir in mehreren Wellen von Interviews mit schulischen Akteuren).

Hierbei treten kategorial anders gelagerte Situationen in den Blick, die mit über die Kapazitäten des Organisationslernens bestimmen (Schule (A) ‚Fusion‘; (B) ‚Wir sind eine Regelschule‘; (C) neuer Schulleiter; (D) ‚Wir sind eine schülerorientierte Schule‘).

Überraschender Befund ist, dass ALLE Schulen nach dem Inspektionsbesuch *etwas mehr Organisationsentwicklung* betreiben, jedoch der systematische Einbau in Unterrichtsentwicklung nur in einer einzigen Schule erfolgt.

2. Prozessausrichtung und -analysen

Werden die Prozessanalysen dereinst fertig erstellt sein, erhoffen wir uns genauere Erkenntnisse, *wann die SI bei welcher Kapazität Effekte zeitigt* (dies im Folgenden schematisch angedeutet):



3. Identitäts-Behauptungen

Was bei den qualitativen Interviewdaten bereits jetzt auffällt, ist die hohe – pfadabhängige – Identitätsbehauptung, *deren Muster weit vor der Schulinspektion ausgebildet wurden*, und durch sie teilweise unbemerkt provoziert/herausgefordert werden, so dass die Effekte wenig zielführend für eine „geordnete“ Schulentwicklung sind:

- „Wir sind eine Regelschule“: Akteure sind über kleinste Kulturkritiken (die Kultur mit den SchülerInnen sei verbesserungswürdig) empört; nach der SI dominieren Versuche der Re-Normalisierung; Schulleitung muss eine „Verhärtung“ des Kollegiums umgehen; insgesamt mündet dies alles darin, eine (immerhin) formelle Organisationskultur aufzubauen
 - Eine Schule drohte geschlossen zu werden, so dass sie ihr Überleben in radikalen Unterrichtsreformen sieht; um sich dieser zu vergewissern, kommt den Akteuren die SI gerade recht
- > Die SI wird in Abhängigkeiten bestehender sozialer/ kultureller Felder gesehen, die immer schon hochgradig identitätsbesetzt sind (so auch Schimank 2014, für die Hoschulforschung).

4. Nachhaltige Verankerungen in Governance-Regimen

Zusammengefasst ...

... ist die Educational Governance-Forschung zunehmend gestoßen auf

- Wirkungen, die sich nur multiakteriell untersuchen lassen
- die auf Vernetzungen zurückgehen, so dass einzelne Faktoren nur schwer zu isolieren sind
- wobei sich die vernetzten Funktionen in bereits kulturell (und sozial) institutionalisierten Felder (der Identität) abspielen.

Dies alles sollte künftig als **Governance-Regime** makrostrukturell zusammengefasst werden, mit jederzeitigem Rückbezug auf soziale und organisationale Mikroprozesse:

4. Nachhaltige Verankerungen in Governance-Regimen

Wissenschaftliche Analysen von Governance-Regimen (Altrichter et al. 2011) zeigen dabei

- deren zeitliche Befristung (z.B. die SI oder der Qualitätsrahmen von Niedersachsen in der Aufbauphase; Kasper 2015)
- ein dominantes Muster der Koordination (SI: Aushandlungen)
- ein Maß für die Breite der Streuung in der Akteurkonstellation
- ein Set von micro-sozialen Strategien und Praktiken („action“), unterhalb von offiziellen Verlautbarungen („talk“)
- den Übergang in die nächste Phase (SI: von Konsolidierung, bis zu Rückzug)
- sowie mögliche Ansätze für Bleibendes, Nachhaltiges (z.B. Verankerung in Strukturen, die der Politik relativ enthoben sind; Verankerung bei maßgeblichen Akteuren; Gewinn an Literalität/ öffentlichen Lesbarkeit der Bildungsangebote)

4.1 Governance-Regler

Eine Möglichkeit, Elemente von Nachhaltigkeit zu beobachten, bietet der **Governance-Regler** (Brüsemeister 2015; Niedlich/Brüsemeister 2011), mit dem verschiedene Bildungsbereiche verglichen werden können:

- POLITIK: Welche politische Unterstützung erfährt die Inspektion, dies in Konkurrenz zu anderen Instrumenten? Wie stark variiert dies bundeslandspezifisch? Besitzt das Instrument Eigenarten, die es partei- und tagespolitischen Spielen enthoben sein lassen, so dass eine Verankerung in Strukturen besteht? Welche Legitimation und welche Legitimationsgefährdungen verschafft das Instrument der Politik?
- SOZIALES: Ist ein vernetzendes Rollenverständnis mit dem Instrument verbunden, das dazu beiträgt, Fragmentierungen und Über-Expertisierungen im Bildungswesen abzumildern, und lokale Kooperationen/ integrative Lösungen vor Ort zu befördern?
- SICHTBARKEIT: Erhöht das Instrument die Lesbarkeit/Literalität über das Bildungswesen? So, das Benachteiligte besser gefördert werden?
- WISSEN: Erhöht es das Wissen über die eigene Angebotslandschaft und die Reflexion/das Selbstbewußtsein darüber?
- ORGANISATION: Befördert es die Organisationsentwicklung?

5. Schluss

Kurz ist die These, dass derartige Regime – gemäß ihrem Gemenge an Akteuren – multiakteurielle Funktionsbezüge aufweisen,

wobei jeder Akteur wiederum mehr oder weniger starke netzwerkartige Bezüge hat,

was es verbietet, dass die Forschung DER EINEN Rationalität oder Wirkung eines Programms hinterherläuft.

Durch die Vernetzung der Akteure untereinander vernetzen und verbreiten sich auch die Effekte (baumstrukturartig),

was entsprechend ‚breite Methodologien‘ erfordert,

d.h. aus Sicht von Educational Governance:

Akteurkonstellationen + Micro-Prozess-Beobachtungen +
Beobachtungen von ganzen Regimen (mittels Governance-Regler)

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Thomas Brüsemeister
Professur für Soziologie mit Schwerpunkt Sozialisation und Bildung
Institut für Soziologie
Justus-Liebig Universität Gießen
Karl-Glöckner-Str. 21 E
D-35394 Gießen
Thomas.Bruesemeister@sowi.uni-giessen.de

Literatur

Altrichter, H., Heinrich, M., Soukup-Altrichter, K. (2011). Governance-Regime der Schulprofilierung. In dies. (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS., 217-239.

Brüsemeister, T. (2015). *Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – Kontrastiver Vergleich zwischen „Schulinspektion“ und „Lernen vor Ort“ mittels Governance-Reglern*. In: U. Steffens (Hg.) (2015): *Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Eine Zwischenbilanz anlässlich der 25. Fachtagung des Arbeitskreises Qualität von Schule*. Wiesbaden (im Erscheinen).

Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren*. Wiesbaden: VS.

Heinrich, M., Lambrecht, M., Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (2014). *Funktionen von Schulinspektion? Zum Governance-Programm der Vergewisserung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit*. In Ch. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann, 19-51.

Kasper, B. (2015). *Implementierung von Schulqualität? – Governanceanalytische Studien zum Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Ms.

Niedlich, S.; Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In: Dietrich u.a. (Hrsg.). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster, 201-218.

Schimank, U. (2014). 10 Jahre Steuerungsforschung zum New Public Management in den Hochschulen: Wohin gehen die Trends in Forschung und Politik? Vortrag auf dem Stebis-Workshop an der JLU Gießen „Evidenzbasierte Steuerung – ‚Quo vadis?‘“, 12.12.14.