

Schule und Gesellschaft

Melanie Schmidt

Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit

Eine diskursanalytische Untersuchung
zur Schulinspektion



Springer VS

Schule und Gesellschaft

Band 63

Reihe herausgegeben von

Barbara Asbrand, Frankfurt am Main, Deutschland

Merle Hummrich, Frankfurt am Main, Deutschland

Till-Sebastian Idel, Bremen, Deutschland

Anna Moldenhauer, Berlin, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12586>

Melanie Schmidt

Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit

Eine diskursanalytische
Untersuchung zur Schulinspektion

Melanie Schmidt
Leipzig, Deutschland

D30

Dissertation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main/verteidigt am 12.06. 2018

Name des Erstgutachters und Note: Prof. Dr. Christiane Thompson

Name des Zweitgutachters und Note: Prof. Dr. Kerstin Jergus

Name des Drittgutachters und Note: Prof. Dr. Till-Sebastian Idel

Name des Viertgutachters und Note: Prof. Dr. Fabian Dietrich

Die Dissertation wurde unter dem Titel „Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit von Schulinspektionen. Eine Diskursanalyse der Praktiken des Sprechens über Schulinspektion“ eingereicht.

Schule und Gesellschaft

ISBN 978-3-658-28080-2

ISBN 978-3-658-28081-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28081-9>

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 2020

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 allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

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.

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

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht bzw. nicht auf diese Weise zustande kommen ohne die vielzähligen Personen, deren Gedanken, Überlegungen, Hinweise und aufmunternden Worte auf verschiedenliche, unbestimmte Weisen Wirkungen zeitigen – und die sich an dieser Stelle nicht alle aufreihen lassen. Bei ihnen möchte ich mich für die Unterstützung in der Erstellung meiner Dissertationsschrift bedanken.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich insbesondere meinen Gutachterinnen, Frau Professorin Christiane Thompson und Frau Professorin Kerstin Jergus, aussprechen, die mich mit vielen aufmerksamen und produktiven Rückmeldungen zum Weiterdenken und Weiterschreiben anregten und mir stets den Eindruck vermittelten, auf dem „richtigen Weg“ zu sein. Darüber hinaus stellen ihre Texte eine große Inspirationsquelle für mein Arbeiten dar. Auch den Professoren Till-Sebastian Idel und Fabian Dietrich möchte ich für die bereitwillige Übernahme weiterer Begutachtungen und die damit verbundene schulpädagogische Expertise, die meiner Dissertation auf diese Weise zugute kommt, vielmals danken.

Die Kolleginnen und Kollegen des Arbeitsbereichs „Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung“ um Frau Professorin Barbara Drinck an der Universität Leipzig stellten eine mehrjährigen Konstante bezüglich anregenden fachlichen (und mehr noch: überfachlichen) Austauschs dar. Insbesondere seien an dieser Stelle Juliane Keitel und Daniel Diegmann erwähnt, mit denen ich im „RUN“-Forschungsprojekt sehr eng zusammenarbeiten durfte und mit denen selbst lange (Büro-)Abende sich kurzweilig ausgingen.

Den Mitgliedern der Forschungswerkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Leipzig bin ich für deren Unterstützung beim Hadern mit dem empirischen Datenmaterial, insbesondere in der Auswertung der Forschungsinterviews und in den anfänglichen Justierungen des Vorgehens in der Untersuchung, sehr verbunden. Weiterhin sei auch den Interviewpartnerinnen und -partnern sei für ihre Bereitschaft, das Gespräch mit mir zu führen, herzlich gedankt. Verbunden bin ich ebenfalls Frau Dr. Dorit Stenke sowie

ihren Kolleginnen und Kollegen des (ehemaligen) Sächsischen Bildungsinstituts, die die RuN-Studie beauftragt und stets in sehr wertschätzender Weise begleitet haben.

Für die aufmunternden Worte und das Mitfiebern auf den „letzten Metern“ der Erstellung der Dissertationsschrift gebührt auch den Kolleginnen und Kollegen des Arbeitsbereichs Grundschuldidaktik Deutsch an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, ein Dank. Insbesondere die Mitarbeitenden der Studienkoordination in den Grundschuldidaktiken der Uni Leipzig, Barbara Geist und Georg Biegholdt, haben mir darüber hinausgehend während der zeitintensiven Semesterkoordinationstätigkeiten immer wieder Freiräume für das Schreiben verschafft.

Meine Freundin Franziska Weck und meine Mutter Steffi Schmidt waren eine große Unterstützung in der Erstellung der umfänglichen Interviewtranskriptionen. Franziska Weck war zudem, zusammen mit meiner Freundin Stefanie Mäser, an der orthographisch-grammatikalischen Korrektur der einzelnen Kapitel der Dissertation beteiligt: So manchen zusätzlichen Kommafehler würde die Arbeit ohne deren Engagement noch enthalten.

Nicht genug danken kann ich meinem Freund (und Kollegen) Christian Herfter, der die unzähligen Friktionen zwischen Beruf und Familienleben bewältigt hat, die sich insbesondere in den letzten Monaten des Arbeitens an der Dissertation ergeben haben: Danke für deine unermüdliche Unterstützung in der liebevollen (und manches Mal herausfordernden) Betreuung unserer Tochter Vika, für dein ausgeprägtes fachliches Interesse an meiner Arbeit, für die (auch) kritischen Anmerkungen zu den jeweiligen Kapiteln, für das permanente Ringen um Begrifflichkeiten und Argumentationen, für hilfreiche Tipps jedweder „inhaltsüberwindenden“ Art, für deine Ausdauer in der Vermittlung zwischen mir und L^AT_EX, Citavi und Co., für die ästhetische Optimierung meines Dissertationsmanuskripts, ...

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Schulinspektionen und ihr Versprechen auf wirksames Wissen	2
1.2	„Wissen, was wirkt“?	6
1.3	Sprechen, was wirkt	11
1.4	Zum Aufbau der Arbeit	17
2	Zum Verhältnis von Wirksamkeit und Pädagogik:	
	Rahmung des Untersuchungsgegenandes	19
2.1	Wirksamkeit als Knotenpunkt	24
2.2	Wirksamkeit und Schulinspektionen	27
3	Schulinspektion als Gegenstand von Erkenntnisproduktion	29
3.1	Die Qualität von Schulqualität	32
3.2	Steuerung von Schule qua Schulinspektion	35
3.2.1	Wirksame Steuerung: (De-)Inszenierungen	38
3.2.2	Wirksame Steuerung: Kritik an Schulinspektion aus gouvernementaler Perspektive	45
3.3	Evidenzbasierte Steuerung: Wissen und Politik, Wissen als Politik	48
3.3.1	Autorisierungen: Schulentwicklung durch Einsicht und die „bessere“, weil empirische Evidenz	53
3.3.2	Autorisierungen: Bessere Entscheidungen	65
3.4	Effekte messen, Effekte haben: Studien zur Schulinspektion .	68
3.4.1	(Un)bestimmte Wirksamkeit	73
3.4.2	Wirksame Verwendungen?	77
3.4.3	Educational Governance und Schulinspektion: Die „bessere“ Perspektive?	82
3.4.4	Zweifelndes Sprechen	88
3.5	Verwenderinnen-Adressen	91
3.5.1	En detail: Adressierungen und die Leistung der Schul- inspektion	96
3.5.2	Adresse: Die autonome Einzelschule	110
3.5.3	Kollektive und Individuen, Kollektive als Individuen .	114

3.5.4	Adresse: Schulleitung	116
3.5.5	(Nicht-)Adressen: Eltern und Schülerinnen	121
3.5.6	Adressen: Schulinspektion, Schulinspektorinnen	123
3.6	Zwischenfazit: Unbestimmte Wirksamkeit, wirksame Unbestimmtheit	126
3.7	Anschlüsse für das weitere Vorgehen	131
4	Theoretische Perspektive auf Subjektivierung, Macht und die Politizität des Sozialen	135
4.1	Zeichen und Strukturen	136
4.2	Performative Sprechakte	137
4.3	Zitierende Zeichen ohne Ursprung	139
4.4	Performativität als Konstitutionslogik des Sozialen und des Subjekts	144
4.4.1	Subjektivierung	147
4.4.2	Resignifikationen als politisches (Ver-)Sprechen	152
4.5	Diskurs- als Hegemonietheorie	155
4.5.1	Differenz und Äquivalenz: Unentscheidbarkeiten	160
4.5.2	Unmögliche Bezeichnungen	162
4.5.3	Die Rhetorizität der Hegemonie	165
4.6	Foucaults Machtanalytik	170
4.6.1	Let's talk about sex: Produktive Macht	172
4.6.2	Relationen: Macht als „Führung der Führungen“	176
4.7	Schlussfolgerungen für eine empirische Analyse	178
5	Analytisches Vorgehen	181
5.1	Diskursanalyse: Ab- und Eingrenzungen	183
5.2	Kontingente Praktiken als Forschungsgegenstand	188
5.3	Qualitative Forschungsinterviews als Materialien	192
5.4	Untersuchungseinheiten	196
5.5	Analyseergebnisse: Im „dekonstruktivistischen Strudel“	198
5.6	Figurierungen, Figurationen	200
5.7	Korpusauswahl	202
5.8	Die Vorgehensweise in der Analyse	204
6	Analyseeinsätze: Rahmungen. Interviews mit Schulleitungen	207
6.1	Sprechende Autoritäten	209
6.2	Verbindliche Verwendungen	211

6.3	(De-)Inszenierungen von Bildungspolitik	215
6.4	Interviewsituationen: Changierende Arrangements	218
6.5	Die Aufführung von Schulinspektion	222
7	Interview-Anfänge: Zwischen Evaluieren und Evaluier-	
	werden	229
7.1	Zur Frage des Einstiegs	230
7.2	Einen Anfang machen	231
7.2.1	Anfang 1: Geglückte Erzählungen über die bewältigte Schulinspektion	233
7.2.2	Anfang 2: Evaluationen der Evaluation	243
7.2.3	Anfang 3: Supplementäre Benennungen	249
7.2.4	Anfang 4: Spontane Produktionen und das Verschwin- den der Inspektionserfahrung	254
7.3	Zwischenfazit	256
8	Rezeptionen im Diskurs	259
8.1	Inspektionsberichte: Das „Material“ der Rezeption	261
8.2	Farben der Schulinspektion: Übersetzungen und Bindungen .	264
8.2.1	Übersetzung in Schulleistungen	267
8.2.2	Unendliche Farben	270
8.2.3	Mobilisierungen	272
8.2.4	Ergänzende Rezeptionen	273
8.2.5	Ästhetik des Evaluativen	279
8.2.6	Zwischenresümee: Farben der Schulinspektion	283
8.3	Das Versprechen in den Interviews	284
8.3.1	Leere Versprechen	285
8.3.2	Versprechen zwischen Be- und Entgrenzung	289
8.3.3	Stellvertretungen des Versprechens	291
8.3.4	Versprechengemeinschaft	293
8.3.5	Zwischenresümee: Versprechen	296
8.4	Bedingungen, Bedingtheiten von Rezeptionen	297
8.4.1	Rezeptionen als Anlass, Forderungen zu stellen	297
8.4.2	Rezeptionen zwischen Praxis und Bildungspolitik	304
8.5	Zwischenfazit	307

9 Die Exposition der Schulleitung und die Etablierung schulischer Ordnungen	311
9.1 Ordnungen des Schulischen I: Rezeptionsdifferenzen	313
9.1.1 Dignität des Lesens	318
9.1.2 Schulleitung als Medium von Rezeptionen	321
9.1.3 Unsichtbare Schulleitung	327
9.1.4 Heterogenitäten / Homogenitäten	329
9.2 Ordnungen des Schulischen II: Verteilungsdifferenzen	332
9.2.1 Prestige des Gedruckten	333
9.2.2 Ein- und Ausschlüsse von Rezeptionsakteuren	335
9.2.3 Parzellierung des schulischen Raumes	338
9.2.4 An-Eignungen von Inspektionsberichten	340
9.2.5 Ver- und Enthüllungspolitiken: Im Sichtfeld Anderer	341
9.2.6 Qualifizierungen als Rezeptionsakteure	344
9.3 Zwischenfazit	346
10 Perspektivendifferenz: Wahrheitsprüfungen	349
10.1 Notwendigkeit und Unmöglichkeit von Perspektivendifferenz	351
10.2 Bearbeitung von Perspektivendifferenz: Nachforschungen	354
10.3 Kongruente Perspektiven: Entproblematisierungen	358
10.4 Schärfung der Perspektivendifferenz: Beweisführungen	360
10.4.1 Die Stimme der Wissenschaft	361
10.4.2 Evidenz des Augenscheins	366
10.4.3 Pädagogische Autorisierungen	370
10.5 Relativierung der Perspektivendifferenz	374
10.6 Zwischenfazit	375
11 Zusammenfassende Betrachtung der Interviewfiguren	377
12 Fazit: Unbestimmte Wirksamkeit, wirksame Unbestimmtheit	381
12.1 Unbestimmte, mögliche Wirksamkeit	383
12.2 Subjektiv(ierend)es Sprechen	384
12.3 Gleichzeitigkeit von Distanzierung und Anerkennung	386
12.4 Ausblick und Reflexion der Studie	388
Literatur	393

Abbildungsverzeichnis

3.1	Rahmenmodell zur Wirkung von Schulinspektionen nach Ehren und Visscher (2006), dargestellt in der Übersetzung von Böhm-Kasper, Selders, und Lambrecht (2016, S. 23).	72
6.1	Briefkopf des Anschreibens zur Mitwirkung der Schulen / schulischen Akteure an der RUN-Studie.	213
6.2	Faxvorlage im Anhang des Anschreibens zur Mitwirkung der Schulen / schulischen Akteure an der RUN-Studie.	214
8.1	Beispielhafte Ansicht der (farblich markierten) Inspektionsbefunde im Schulinspektionsbericht.	264
8.2	Titelblatt eines Inspektionsberichts des sächsischen Inspektionsverfahrens (Sächsisches Bildungsinstitut, 2009)	265



1 Einleitung

Kunden- und Teilnehmerbefragungen sind nur das augenfälligste Symptom jener Epidemie, der böse Zungen den Namen Evaluationitis gegeben haben. Erfasst hat sie die bundesdeutsche Gesellschaft nach längerer Inkubationszeit irgendwann in den 1990er Jahren, ihr endgültiger Durchbruch fiel zusammen mit dem ‚PISA-Schock‘. Inzwischen sehen manche Beobachter erste Immunisierungstendenzen. Dass das Zauberwort Evaluation etwas von seiner Strahlkraft eingebüßt hat und der Spott über die Auswertungsmanie wächst, besagt jedoch keineswegs, dass auch die tatsächliche Ausbreitung von Evaluationsverfahren zurückginge. Im Gegenteil: Vieles deutet darauf hin, dass die Praktiken der Aus- und Bewertung sich veralltäglicht und Evaluierer wie Evaluierete gelernt haben, das Evaluationsspiel zu spielen, ohne sich davon im gewohnten Gang der Geschäfte sonderlich aufhalten zu lassen (Bröckling, 2004, S. 76).

Dieses Zitat ist dem Eintrag für „Evaluation“ des *Glossars der Gegenwart* (Bröckling, Krasmann, & Lemke, 2004b) entnommen. Eingang in dieses Glossar finden Begriffe von zentraler „Schlüsselstellung“ für politische und kulturelle Debatten (Bröckling et al., 2004b, S. 10). Den Autorinnen zufolge üben jene Begriffe – in Anlehnung an Michel Foucaults Machtanalytik – eine strategische Funktion aus, indem sie an zeitgenössische Regierungskünste gekoppelt sind, entlang derer die Gegenwart ihre Konturen erhält (Bröckling et al., 2004b, S. 10).

Evaluation steht folglich im engen Zusammenhang zur Problematik eines gestaltenden Eingreifens in gesellschaftliche Bereiche. Zum einen prägt sie – als Schlüsselbegriff – die Gestalt der Gegenwart und stellt eine von deren zentralen Koordinaten dar. Zum anderen verspricht Evaluation offenkundig, zentrale gesellschaftliche Herausforderungen erfolgreich bearbeiten zu können.

Mit Verweis auf die Rezeptionen der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien, die im Zitat als „PISA-Schock“ deklariert wurden, erscheint eine solche Herausforderung augenfällig: Die PISA-Studien, die mittels empirisch-quantifizierender Vorgehensweisen vor allem die Leistungen

ausgewählter Schülerinnen (in Form von Kompetenzen) vermessen sollten, wurden als Nachweis für ein systemisches Defizit in der bundesdeutschen Steuerung von Schulen diskutiert. Es stellte sich seitdem verstärkt die Frage, inwiefern eine „Neue Steuerung“ (vgl. z. B. Altrichter, 2010a) von Schulen ausgestaltet und lanciert werden kann, die die bis dato vorherrschende, bürokratisch organisierte schulische Steuerung ablöst und diesen Defiziten wirksam begegnet.

Als ein bundesstaatliches Instrument dieser Neuen Steuerung fungieren *Schulinspektionen*, die als Verfahren der empirischen Überprüfung von Schulqualität auf der Ebene der Einzelschulen seit einigen Jahren im deutschen Schulsystem etabliert sind und die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden sollen. Vergleichbar zu dem, wie es für Evaluation im Zitat Bröcklings beschrieben ist, fällt auch ihr „Durchbruch“ mit dem „PISA-Schock“ und der Ausbreitung von Logiken empirischen Erkenntnisgewinns zusammen. Schulinspektionen weisen von ihrem Grundanliegen und Vorgehen her Ähnlichkeiten zu Evaluationen auf – sensu der Definition der *Deutschen Gesellschaft für Evaluation*. „Evaluation“ bezeichnet dort die

systematische Untersuchung von Nutzen und / oder Güte eines Gegenstandes auf Basis von empirisch gewonnenen Daten. Impliziert eine Bewertung anhand offengelegter Kriterien für einen bestimmten Zweck (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2019).

Schulinspektionen sind jedoch weit mehr als „Kunden- und Teilnehmerbefragungen“ (s. o.), auch wenn letztere – als Einschätzungen von Schulqualität aus Sicht von Lehrerinnen, Schülerinnen und Eltern – üblicherweise einen Bestandteil von Schulinspektionen ausmachen. Sie ergänzen die Unterrichtsbeobachtungen, welche durch (den Einzelschulen gegenüber) externe Schulinspektorinnen vorgenommen werden und zumeist den Kern der Inspektionsverfahren darstellen. Schulinspektionen situieren sich demnach gewissermaßen an der Schnittstelle von schulischer Selbst- und Fremdeinschätzung. Dies korrespondiert mit der (noch zu explizierenden) Programmatik einer ‚Neuen Steuerung‘.

1.1 Schulinspektionen und ihr Versprechen auf wirksames Wissen: Zum Forschungsgegenstand

Als *Steuerungsinstrumente* sollen Schulinspektionen, mit Fokus auf Schulqualität, Verbesserungen von Schulen ermöglichen und damit Steuerungsdefizite

im Schulsystem bearbeiten. Sie versprechen demnach eine *wirksame Einflussnahme* auf die Gestaltung schulischer und pädagogischer Prozesse. Wie gestaltet sich diese wirksame Einflussnahme qua Schulinspektion im Detail? Inwiefern sollen Schulinspektionen wirksamer steuern als die inputkontrollierten Vorgaben (Lehrpläne, Erlässe etc.) eines ‚alten‘ Steuerungsmodells?

Eine wichtigen Stellenwert im Gefüge der „wirksamen“ Steuerung qua Schulinspektionen nimmt *Wissen* ein, mit welchem sich Bewertungen von schulischer Güte vornehmen lassen. Dieses Wissen hat eine spezifische Qualität, wie bereits in Bezug auf Evaluation eingangs anklang: Es erscheint im Format plausibler und wissenschaftlich erhärteter Erkenntnisse über die schulische Wirklichkeit. Die Schulforschenden van Ackeren, Heinrich, und Thiel (2013) sprechen von „empirischen Evidenzen“, mittels welchen sich Auskünfte über die ‚tatsächlich wahrnehmbare‘ Qualität einzelner Schulen gewinnen lassen.

Die *Legitimierung* von Inspektionsbefunden als „Evidenzen“ erfolgt dabei zum einen über deren systematische Gewinnung unter Einsatz von Vorgehensweisen der empirisch-quantifizierenden Sozialforschung. Exemplarisch hierfür heißt es etwa im Inspektionsbericht des sächsischen Schulinspektionsverfahrens, der den Schulen nach erfolgter Inspektion überreicht wird:

Der Blick von außen erfolgt durch ein Schulbesuchsverfahren, welches sich an sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert. Anhand systematisch ausgewählter Kriterien und Indikatoren werden Daten zur Bewertung schulischer Qualität gesammelt und zusammengefasst. Ziel ist es, auf möglichst objektive, d. h. einheitliche Art und Weise verlässliche Informationen über die Ergebnisse und Prozesse schulischer Arbeit zu liefern, um so Stärken und Schwächen und möglichen Handlungsbedarf der Schule aufzuzeigen (Sächsisches Bildungsinstitut, 2009, S. 3).

Zum anderen wird die Erhebung von Inspektionsbefunden, welche im Rahmen von Schulinspektionen in Qualitätsbewertungen überführt werden, in Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung bezüglich kausaler Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge fundiert. In der Selbstbeschreibung des sächsischen Schulinspektionsverfahrens, der „externen Evaluation“ von Schulen, wird dieser Bezug explizit angespielt:¹

¹ Das Beispiel Sachsens wurde gewählt, da die Erhebung des empirischen Datenmaterials, das innerhalb dieser Studie analysiert wird, an sächsischen Schulen stattfand und

Die Beschreibung der Kriterien orientiert sich am Stand der einschlägigen Forschung zu Erfolgsfaktoren schulischen Wirkens. Die ausgewählten Kriterien sind erziehungs- und lerntheoretisch fundiert und ihre Relevanz hat sich in praxisbezogenen wissenschaftlichen Studien gezeigt (Sächsisches Bildungsinstitut, 2010, S. 3).

Es geht demnach um die Inszenierung und Produktion eines „*Wissen[s], was wirkt*“ (Bellmann & Müller, 2011b), d. h. eines Wissens, welches über pädagogische Ursache-Wirkungszusammenhänge informiert ist und damit zugleich seinerseits den Anspruch stellt, als steuerungsrelevantes Wissen wirksam sein zu können. Mit der Qualität des Wissens als empirischer Evidenz hängt demnach ein weiterer Aspekt zusammen, der Schulinspektionen als ein Instrument wirksamer Einflussnahme auf Schulen qualifizieren soll: Das Schulinspektionswissen ist auf seine zweckmäßige Verwendung hin ausgelegt und damit gewissermaßen immer schon *praktisches Wissen* (vgl. für Evaluation allgemein: Kromrey, 2001).

Die annoncierten Verwenderinnen sind im Falle von Schulinspektionen jedoch weniger die ‚klassischen‘ Steuerungsinstanzen der Bildungspolitik und -administration, sondern vornehmlich jene einzelschulischen Akteure, die zuvor die Schulinspektion durchlaufen haben. Sie erhalten qua Schulinspektion ein für sie aufbereitetes „Datenfeedback“ (Altrichter, 2010b, S. 219) über ihre schulischen Prozesse und Ergebnisse. Sie sollen daran anschließend die Verbesserung der Qualität ‚ihrer‘ Schule eigenverantwortlich vornehmen, indem sie die Inspektionsdaten als für sie gültig anerkennen und für Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen.

Die Normativität des Inspektionswissens – als einem praktischen Wissen – wird explizit betont, beispielsweise wenn sich im Inspektionsbericht der sächsischen Schulinspektion formuliert findet:

sich auf das sächsische Inspektionsverfahren bezog. In Sachsen wurde die Bezeichnung „externe Evaluation“ gewählt. Dies mag darin begründet liegen, dass mit „Schulinspektionen“ in der ehemaligen DDR Kontroll- und Aufsichtsverfahren an den Schulen bezeichnet wurden, die häufig mit negativen Konsequenzen seitens der inspizierten Schulen verbunden waren. Die Wahl der Begrifflichkeit „externe Evaluation“ stellt einen Einsatz dar, diese historischen Verbindungslinien zu kappen und einen indirekten Weg der schulischen Steuerung einzuschlagen. Dies zeigt die politische Bedeutsamkeit und wirklichkeitskonstitutive Kraft von Namensgebungen, wie sie auch Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein soll (vgl. hierfür etwa die Ausführungen unter 4 auf Seite 135).

Indem neben den Stärken der Schule Handlungsfelder angezeigt werden, die es noch weiter zu verbessern gilt, bildet der Bericht den Ausgangspunkt für die schulische Maßnahmenplanung und die interne Evaluation (Sächsisches Bildungsinstitut, 2009, S. 3).

Zugleich wird Normativität aber auch verschleiert, indem unter Berufung auf wissenschaftliches Vokabular eine objektive, interessenunabhängige Deskription des Beobachteten inszeniert wird. Eine solche, auf Generieren und Rückmelden von Evidenzen an schulische Akteure fokussierte Steuerung ließe sich als Strategie des „zwanglosen Zwangs“ bezeichnen, wie die Schulinspektionsforschenden Dietrich und Lambrecht (2012) dies formulieren. Im „zwanglosen Zwang“ wird eine gerichtete Steuerbarkeit der Schulen bzw. schulischen Akteure auf *indirektem Wege* versprochen – ohne dass die Schulinspektion dabei selbst als Steuerungsinstanz sichtbar werden muss. Schulinspektion zeigt lediglich Möglichkeiten auf, die der anerkennenden „Einsicht“ (vgl. Böttger-Beer & Koch, 2008) in diese seitens der schulischen Akteure erst noch bedürfen. Über das Gewähren und Vornehmen von Einsicht werden die schulischen Akteure an der schulischen Steuerung qua Wissen beteiligt, insofern sie über den Status und Wert von Wissen – als Evidenz – entscheiden:

Weil die evidenzbasierte Steuerung Einsicht voraussetzt, verlagert sich die Deutungsmacht darüber, welches Wissen als Evidenzen anerkannt wird, in Richtung der schulischen Akteure (Dietrich & Lambrecht, 2012, S. 68).

Entlang von *Einsicht*, d. h. der eigentätig-ankennenden Mitwirkung der Inspizierten am Erkenntnisprocedere, sollen die Selbststeuerungspotentiale der Inspizierten und von Schulinspektion Adressierten angeregt werden, so dass sich auch systematische Problemlagen der individuellen schulischen Akteurin oder der einzelne Schule zurechnen lassen. Diese *Mélange* aus Selbst- und Fremdsteuerung im Zusammenspiel mit Evidenz- bzw. Datenbasierung lässt sich in einen weiteren Kontext einordnen und der Steuerungsprogrammatis des *New Public Management* zuordnen, die auch in vielen anderen Bereichen öffentlicher Arbeit und Verwaltung Eingang fand.

1.2 „Wissen, was wirkt“? Zur Problematisierung des Wirksamkeitsversprechens

Diesen Wirksamkeitsannahmen im Gegenstandsbereich der schulischen Steuerung gegenüber ließe sich rückfragen, ob Schulinspektionen tatsächlich zu verbesserter Schulqualität führten oder führen werden. Kann das Wissen der Schulinspektion die Rationalisierung und Effektivierung schulischer Praxis bedingen? Ist es ein „Wissen, was wirkt“ (Bellmann & Müller, 2011b)? Im eingangs zitierten Glossarbeitrag zu „Evaluation“ wurde erwähnt, dass sich mittlerweile Immunsierungstendenzen abzeichneten und man gelernt hätte, das „Evaluationsspiel zu spielen“, während im „gewohnten Gang der Geschäfte“ hierdurch kaum Irritationen entstünden (Bröckling, 2004, S. 76). Lassen sich auch hier Parallelen zu Schulinspektionen ziehen?

Ein systematisch orientierter, exemplarischer Einblick in die wissenschaftliche Diskussion um Schulinspektionen macht deutlich, dass diese eng an die Frage ihre Wirksamkeit gebunden bleiben. Bereits die Titel diverser Publikationen wie „Fluch und Segen von externer Evaluation“ (Saldern, 2011), „Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen“ (Hense, Rädiker, Böttcher, & Widmer, 2013), „Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung“ (Fischer, 2014), um nur einige zu nennen, verweisen darauf. In einem vergleichsweise frühen synoptischen Überblick zur Schulinspektionsforschung aus dem Jahr 2008 – einem Zeitraum, in dem Schulinspektionen zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen geraten – wird der Frage der Wirksamkeit ein besonderer Stellenwert eingeräumt: Die Publikation von Dederich und Müller (2008) befragt Schulinspektion als *Auslöser[in] von Wirkungen* und betont den Stellenwert dieser Forschungslinie. Seither hat die Frage nach der Wirksamkeit von Schulinspektion eine ‚Karriere‘ im Feld der Schulentwicklungsforschung zu verzeichnen.

Empirische Studien zu Schulinspektionen gehen die Frage der Wirksamkeit über verschiedene Zugänge an: Das Finden von Gelingensbedingungen, die Messungen der Akzeptanz von Schulinspektion aus Sicht der Inspizierten, das Nachvollziehen je individueller Rezeptions- und Verwendungsweisen von Schulinspektionsbefunden durch schulische Akteure oder die Messung des Einflusses auf Schülerinnenleistungen lassen sich als ausgewählte Erkenntnisziele nennen (vgl. für einen Überblick z. B. Lambrecht & Rürup, 2012).

„Wirksamkeit“ wird dabei in den Forschungen häufig mit der Entwicklung von Schulqualität in eins gesetzt (vgl. Landwehr, 2011). Was als Wirksamkeit von Schulinspektion gilt, wo deren Grenzen liegen, erscheint aber durchaus strittig, wie etwa die gängige Unterscheidung von Wirksamkeit und (Neben-) Wirkungen nahelegt (z. B. Quesel, Husfeldt, Landwehr, & Steiner, 2011; Wolf & Janssens, 2007). Zudem ist fraglich, wie Wirksamkeit empirisch nachgewiesen werden kann: Wann und wie zeigt sich eine Verbesserung als solche und lässt sich zweifelsfrei auf die Schulinspektion zurückführen?

Festzuhalten bleibt, dass sich das Vorhandensein einer Wirksamkeit von Schulinspektionen bislang *nicht eindeutig nachweisen* lässt. Noch derzeit gilt, was Vera Husfeld aus ihrem Forschungsüberblick zu Schulinspektionen aus dem Jahr 2011 folgerte: „[Es] bleibt trotz einer Vielzahl von Studien in diesem Bereich die Frage nach der Wirksamkeit externer Schulevaluation weitgehend unbeantwortet“ (Husfeldt, 2011, S. 13; vgl. ähnlich Altrichter & Kemethofer, 2016).

Bezugnehmend auf den Diskussionsstand zu Schulinspektion und den Forschungsdesiderata lässt sich weiterhin rückfragen, ob sich die Frage nach der wirksamen Beeinflussung von Schulen bzw. nach der Wirksamkeit von Schulinspektionen überhaupt hinreichend (positiv) beantworten lässt – oder ob es sich bei Wirksamkeit nicht um eine Problematik handelt, die nicht abschließend auflösbar ist, der sich aber auch nicht entziehen kann, wer über die Steuerung von Schulen nachdenkt. Ein solcherart *konstitutives* Problem bedingt, dass die Wirksamkeitsfrage immer wieder aufs Neue gestellt und einer stets nur vorübergehenden Antwort zugeführt werden muss, aus der heraus sich neue Fragen ergeben.

In der Pädagogik und Erziehungswissenschaft gibt es eine lange Tradition des Nachdenkens über Wirksamkeit, die sich zwar vornehmlich auf die Wirksamkeit pädagogischen Handelns, d. h. die Beeinflussung anderer Menschen durch pädagogische Absichten, richtet – aber darin doch auf ähnliche Problemlagen stößt wie die Überlegungen zur Steuerung von Schulen. In einem die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um Wirksamkeit (bis in die heutigen Debatten hinein) stark prägenden Text zum „Technologiedefizit der Erziehung“ lässt sich dieses Nachdenken exemplarisch erschließen (Luhmann & Schorr, 1982).

Die Autoren des Textes, der Systemtheoretiker Niklas Luhmann und der Erziehungswissenschaftler Karl Eberhard Schorr, argumentieren, dass pädagogisches Handeln nicht auf einen kausalen Ursachen-Wirkungszusammenhang

reduziert werden könne. Dies ließe sich u. a. auf die unhintergehbare Selbstreferentialität der am pädagogischen Geschehen beteiligten „psychischen Systeme“, z. B. der Lehrerinnen und Schülerinnen, und deren jeweilig verfolgten Kausalpläne zurückführen. Mithin sei Pädagogik nicht als Technik zu verstehen, bei der sich die gewünschten Effekte in vorherseh- und planbarer Weise herstellen lassen. Dieses „Technologiedefizit“ führe dazu, dass mit pädagogischem Handeln systematisch ein gewisses Maß an Ungewissheit und Scheiternswahrscheinlichkeit einhergehe.

Der Vorwurf, den die Autoren aus der Perspektive ihrer Bezugswissenschaft, der Soziologie, heraus gegenüber der Pädagogik erheben, ist, dass letztere nicht ausreichend auf ihr Technologiedefizit reflektiert hätte. Im historisierenden Durchgang durch ausgewählte pädagogische Texte arbeiten Luhmann und Schorr u. a. zwei einander konträre Umgangsweisen heraus, mit denen die Pädagogik eine Reflexion auf ihr Technologiedefizit umgangen hätte: 1.) eine Abkehr vom Wirksamkeitsgedanken insofern, dass das Streben nach wirksamer Beeinflussung von pädagogischen Adressatinnen weder erstrebenswert noch moralisch gerechtfertigt erscheint; 2.) die kontingenzvergessene Negierung des Defizits, die eine Forderung nach pädagogischer Technisierung nach sich ziehe.

Markant erscheint am Text von Luhmann und Schorr weiterhin dessen eigener Ansatz einer die Kontingenz pädagogischen Handelns reflektieren Forschung: Ohne von der Möglichkeit einer Technisierung abzusehen, geht es darum, das pädagogische Geschehen als einen (lediglich) *komplexen* Kausalzusammenhang zu platzieren, der sich über „Technologieersatztechnologien“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 21) strukturieren zu lassen vermag. Damit wird jedoch neuerlich ein *Versprechen auf pädagogische Wirksamkeit* artikuliert.²

An diesen knappen Ausführungen zum Technologiedefizit lässt sich eine Einsicht pointieren, die in ähnlicher Weise auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Diskussionsfeldern gewonnen werden kann (vgl. hierfür das nächste Kapitel dieser Arbeit): Wirksamkeit lässt sich als *zentrales pädagogisches Problem* markieren, von deren Vorhandensein oder Erreichbarkeit nicht in einem einfachen Sinne auszugehen ist; zugleich wird aber an der *Möglichkeit* ihrer Erreichbarkeit festgehalten und es werden – der Problematik scheinbar zum Trotz – Wirksamkeitsversprechen formuliert (vgl. hierzu

² Eine solche „Technologieersatztechnologie“ bezieht sich beispielsweise auf die Beeinflussung nicht des pädagogischen Handelns, sondern der subjektiven „Kausalpläne“ der Pädagoginnen, d. h. auf deren Intentionen und Deutungsweisen bezüglich ihrer Wirksamkeit im pädagogischen Geschehen (vgl. Luhmann & Schorr, 1982, 21ff.).

etwa die Ausführungen zu Pädagogik als einer Wissenschaft des Umöglichen bei Wimmer, 2006b). Die Bildungsphilosophin Christiane Thompson (2017b) argumentiert dahingehend, dass „Wirksamkeit“ für pädagogische Diskussionen als eine Art „gordischer Knoten“ fungiert.

Überträgt man die Überlegungen zur *Kontingenz pädagogischen Handelns* auf die Belange der schulischen Steuerung, so erscheinen die Praktiken des Steuerns und Gesteuertwerdens ebenfalls als nicht eindeutig-linear aufeinander Bezug nehmend gedacht werden zu können. Eine Reihe von Forschungen in der Schulinspektions- und Schulentwicklungsforschung beruft sich auf diese Kontingenz des Steuerns, häufig in Rekurs auf die Forschungsperspektive der *Educational Governance*, anhand derer sich die Regierungsanstrengungen und -brüchigkeiten am Steuerungsinstrument der Schulinspektion untersuchen lassen, die die beteiligten Akteure des Schulsystems – staatliche und nichtstaatliche – vor die Herausforderung der (Neu)Koordination ihrer Handlungsinteressen und -umsetzungen stellt. Die Losung „Governance statt Steuerung“, mit der Fabian Dietrich (2014a, S. 210) die Stoßrichtung dieser Forschungsperspektive benennt, verweist auf die beschriebene Problematik von Wirksamkeit, in deren Konsequenz das Scheitern intentionaler Steuerung den Normalfall darzustellen scheint (vgl. auch Altrichter & Heinrich, 2007). Von dieser Annahme ausgehend eruieren *Educational-Governance*-Studien u. a. die Eigensinnigkeiten und Widerständigkeiten in den Verwendungen von Schulinspektionsbefunden durch die schulischen Akteure. Zugleich erscheint vielen dieser Studien die Frage nach der Möglichkeit einer „dichten“ Handlungskoordination, die dem unwahrscheinlichen Ereignis gelingender Steuerung nahekommt, relevant (z. B. Preuß, Brüsemeister, & Wissinger, 2012).

Es stellt demnach ein naheliegendes Anliegen dar, den „gordischen Knoten“ der *Wirksamkeit* (Thompson) im Themenfeld der schulischen Steuerung bzw. Schulinspektion(sforschung) genauer in den Blick zu nehmen. In den weiteren Kapiteln dieser Studie soll es mir darum gehen nachzuverfolgen, auf welche Weise die Wirksamkeit von Schulinspektionen problematisiert wird: Wie wird sie aufgerufen, benannt und bestimmt? In welchen Hinsichten erscheint eine wirksame Schulinspektion als nötig und möglich? Was (und wer) wird mit ihr in Verbindung gebracht? Was wird mit ihr (nicht) beobachtbar?

Zudem ließe sich fragen, wie die *Problematik* der Wirksamkeit bearbeitet wird: Welche verschiedenen Strategien der Problembearbeitung sowie welche Verhältnismomente zum Wirksamkeitsversprechen der Schulinspektion lassen

sich (in Forschung und Schulpraxis) finden? Mit welchen Effekten geht dies einher? Inwiefern wirken Schulinspektionen gerade auch gegen oder abseits ihres intendierten Wirksamkeitszusammenhangs? Welche Rolle spielt dabei die (Nicht-)Einlösung des Versprechens auf Wirksamkeit?

Es ist demnach weniger das Ziel zu verfolgen, ob und wie genau Schulinspektionen zu einer wirksamen Steuerung von Schulen beitragen können. Der Wechsel auf die Betrachtungsebene von Problematisierungen impliziert Skepsis gegenüber einer solchen Fragestellung, insofern diese bereits von einem notwendigen Verhältnis aus Wirkungsannahmen und deren Effekten ausgeht (vgl. hierzu ähnlich: Lambrecht & Rürup, 2012).

Mit der Einnahme einer problematisierenden Perspektive auf Wirksamkeit möchte ich an die Forschungsperspektive einer kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung anschließen (vgl. z. B. Thompson, Jergus, & Breidenstein, 2014), die in ihrer Grundannahme von der Kontingenz sozialer, d. h. auch pädagogischer und schulischer, Formationen ausgeht. Diese Grundannahme ist informiert durch die poststrukturalistischen Theoretisierungen von Michel Foucault, Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, Judith Butler etc. (im Überlick z. B. bei Moebius und Reckwitz, 2008b). Aus dieser Perspektive lässt sich in den Blick bringen, wie sich Formations- bzw. Ordnungsbildungen – als praktisch vorzunehmende Bearbeitungen und Einschränkungen von Kontingenz – vollziehen (können). Der Status von Problemen, die als kaum dauerhaft auflösbar gelten, ist dabei einer, der Ordnungsbildungen permanent anreizt und forciert, dabei aber zugleich diese Ordnungsbildungen systematisch auch durchkreuzt und unterminiert.³

Die Wirksamkeit von Schulinspektionen solcherart als ein Ordnungsproblem zu untersuchen, ist in gewisser Hinsicht anschlussfähig an das eingangs zitierte Glossarlemma zu „Evaluation“. Mit diesem ließe sich die Gegenwart auf spezifische Weise erschließen und kritisieren, so die Argumentation der Autorinnen des Glossarbandes (vgl. Bröckling, Krasmann, & Lemke, 2004a, S. 11). Die als Lemma aufgenommenen Begriffe des Glossars fungieren dabei allesamt als

Programme des Regierens, die Probleme definieren, sie in einer bestimmten Weise rahmen und Wege zu ihrer Lösung vorschlagen. Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und The-

³ Ähnlich weist etwa Ulrich Bröckling (2007, S. 21) darauf hin, dass paradoxale Konstellationen, zu denen sich Wirksamkeit rechnen lässt, als Probleme *prozessieren*: „Was sich als logische Unmöglichkeit darstellt, bleibt eine praktische Aufgabe“.

rapien empfehlen. [...] Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise [...] zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ‚inneren Führung‘.(Bröckling et al., 2004a, S. 11).

Versteht man Schulinspektionen und deren Wirksamkeit als solcherart problemorientierte Programme, so ist folglich auch nach deren *Effekten* zu fragen – etwa nach den Selbstführungsmodi und Selbstbildern von durch Schulinspektionen angerufenen Subjekten. Diese Effekte decken sich nicht zwangsläufig mit den versprochenen Wirkungen der Schulinspektion. Sie können ambivalent sein und insgesamt eine kritisch-reflexive Inblicknahme gegenwärtiger ‚Neuer Steuerung‘ von Schulen angebracht erscheinen lassen.⁴

Gegenüber der Perspektive des *Glossars der Gegenwart* nimmt meine Studie jedoch auch einen etwas anders gelagerten Blickwinkel ein. Während erste sich in ihrer Analytik auf die Ebene der Programmatik von Evaluationen beschränkt und postuliert, dass diese eine für Evaluationssubjekte folgenreiche Wirklichkeit produziere, untersuchen die hier vorliegenden Analysen, wie diese Konstitutionen von Wirklichkeit und Subjektivität sich *in actu* konkret vollziehen.⁵ Dies soll im folgenden Abschnitt ausführlicher erläutert werden.

1.3 Sprechen, was wirkt: Vorgehensweise und grundlegende Annahmen der Studie

Die beabsichtigte Analyse der Vollzüge der Wirklichkeitskonstitution wird in meiner Studie an zweierlei Sorten von empirischen Forschungsmaterialien vorgenommen. Zum einen habe ich *Forschungsinterviews mit Schulleitungen* zu deren jeweiligen Verwendungen von Schulinspektionsbefunden geführt; zum anderen handhabe ich *wissenschaftliche Texte* – empirische Studien, konzeptionelle oder theoretisierende Beiträge zur Schulinspektionsforschung – als empirisches Datenmaterial.

Die *Forschungsinterviews* sollten Aufschluss über die Verwendungen des Inspektionswissens in der schulischen Praxis sowie die damit verbundenen Effekte geben. Sie schienen insofern einen geeigneten und naheliegenden Zugang zur Wirksamkeitsfrage von Schulinspektionen darzustellen, als dass

⁴ Zu einer kritischen Beforschung von Schulinspektionen als Instrumenten einer neuen schulischen Steuerung siehe u. a. auch Bellmann, Duzevic, Schweizer, und Thiel (2016), Dietrich und Lambrecht (2012).

⁵ Zur Differenzierung von Programmatik und Vollzug vergleiche Ott und Wrana (2010).

– in Rekurs auf die oben angerissenen Überlegungen zur „Einsicht“ der schulischen Akteure in das Schulinspektionswissen – die schulischen Akteure, insbesondere die Schulleitungen der inspizierten Einzelschulen, den zentralen Ankerpunkt der Wirksamkeitsproblematik von Schulinspektionen darstellen.

Für die Analysen der Interviews galt es zu berücksichtigen, dass im Terminus der „Einsicht“ selbst bereits ein Selbst-und-Fremdsteuerungsgefüge impliziert ist: Einsicht muss sowohl genommen, als auch gewährt werden. Sie oszilliert damit zwischen aktiven und passiven Komponenten. Demnach stellt das Sprechen der Inspizierten in den Interviews gerade keinen ‚wahren‘ und exklusiven Zugang zur Wirksamkeit von Schulinspektionen dar. In die Analyse wurden folglich alle Interviewäußerungen einbezogen, auch jene der Interviewerin.

Eine analytische Herausforderung dieser Empirie lag darin, die Interviewäußerungen nicht mit der Wirksamkeitsfrage ‚kurzzuschließen‘ und sie beispielsweise als (nicht-)intendierte Formen der Verwendung von Inspektionswissen für Schulentwicklungsaktivitäten zu identifizieren. Unter der Perspektive von kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung sollten die kontingenten Praktiken der Wirklichkeitskonstitution in den Fokus rücken, so dass das Sprechen als Verwendungspraxis erschlossen wurde.⁶

Ähnlich sollte es sich mit den *wissenschaftlichen Texten* um Schulinspektionen verhalten. Wissenschaftliches Sprechen ließe sich zunächst generell als eines charakterisieren, das Anspruch auf die Darstellung von Wahrheit erhebt.⁷ Die oben angerissenen Ausführungen zum Forschungsstand legten jedoch bereits nahe, dass es ‚die‘ Wahrheit der Wirksamkeit von Schulinspektionen nicht gibt. Das wissenschaftliche Sprechen zu Schulinspektionen als Datenmaterial zu befragen, liegt jedoch nicht allein aus diesem Grund nahe, sondern beispielsweise auch bezüglich der Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung der 1990er Jahre (vgl. z. B. Dewe & Radtke, 1993; Beck

⁶ Dieses Vorgehen weist Nähe zu den Studien um schulische Lernkulturen auf, die auf die Hervorbringung pädagogischer Ordnungen fokussieren, sich dabei jedoch zumeist auf das unterrichtliche Geschehen beschränken (vgl. z. B. Reh, Rabenstein, & Idel, 2011; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel, & Rabenstein, 2008).

⁷ Vergleiche etwa die Ausführungen Luhmanns zur „Wahrheit“ als Medium des Systems Wissenschaft (Luhmann, 1990). Dass es sich dabei nicht um ‚die eine‘ Wahrheit handeln kann, derer sich wissenschaftlich angenähert wird, zeigt beispielsweise die Arbeit von Thomas Kuhn (1976). Kuhn spricht von Paradigmen, die im Sinne von kulturell geprägten Vorannahmen jeweils bedingen, was als ein Forschungsgegenstand erscheint und wie sich dieser erforschen lässt. Jede „Wahrheit“ hat damit eine historisch-situative Dimension und Perspektivität.

& Bonß, 1989). Diese verwiesen darauf, dass wissenschaftliches Wissen nicht über die Auseinandersetzungen in der gesellschaftlichen Praxis erhaben ist und diese durch ‚wahre‘ Erkenntnisse ‚verwissenschaftlichen‘ kann. Zwischen dem Wissen und seiner Verwendung verläuft ein Rationalitätsbruch.

Dies ließe sich wiederum auch an den von mir geführten Forschungsinterviews zu Schulinspektionen plausibilisieren: In diesen wurde nicht allein das Thema der Verwendung von Wissen bearbeitet, sondern die Interviews stellten weiterhin auch ein Arrangement dar, in welchem wissenschaftliche Forschung (vertreten durch mich als Forschende) und Schulpraxis (vertreten durch die interviewten Schulleitungen) innerhalb einer sozialen Praxis einander begegnen und über das Schulinspektionswissen ins Gespräch kommen, dabei Ansprüche und Positionierungen zum Wissen vornehmen. Bereits der qua Interviews prozessierte Gesprächsbedarf hinsichtlich der Frage, wie mit den Schulinspektionen umzugehen ist, macht ersichtlich, dass das Schulinspektionswissen auf diese keine abschließenden Antworten anbietet.

Bezugnehmend auf die Erträge der Wissensverwendungsforschung schlußfolgert beispielsweise Christiane Thompson (2017a), dass die Praxis der wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung und -vermittlung selbst als eine soziale Praxis zu verstehen ist, die in die Problematik der Kontingenz und Ordnungsbildung verstrickt ist (vgl. auch Schäfer & Thompson, 2011a). Insofern ließen sich nunmehr beide Materialsorten, die Interviews und die wissenschaftlichen Texte, hinsichtlich dieser Gemeinsamkeit untersuchen: als soziale Praxen, die um die Verwendung des Schulinspektionswissens kreisen und dieses in in die Rationalität ihrer jeweiligen Referenzkontexte übersetzen.⁸

Analog zu den Forschungsinterviews ließe sich auch für die wissenschaftlichen Texte reklamieren, dass sie die Verwendungen des Schulinspektionswissens und deren Zusammenspiel mit der Wirksamkeit von Schulinspektionen nicht allein thematisch in den Blick nehmen. Sie sind vielmehr selbst als *Sprechpraktiken der Verwendung* aufzufassen, die mit dem Problem der Wirksamkeit von Schulinspektionen einen Umgang finden und das Inspektionswissen in einen wissenschaftlichen Diskussionsraum übersetzend verwenden müssen (vgl. hierzu Abschnitt 3 auf Seite 29 dieser Arbeit).⁹

⁸ Zu Übersetzungsverhältnissen von Wissen siehe Thompson (2017a), die dies an einer Analyse von frühpädagogischen Fortbildungsgesprächen plausibilisiert.

⁹ Die Untersuchung von Praktiken der Verwendung von Schulinspektionen wird innerhalb der empirischen Forschung zu Schulinspektionen zunehmend eingefordert (vgl. Altrichter & Kemethofer, 2016).

Um diese Sprechpraktiken innerhalb beider Materialsorten als Untersuchungseinheiten zu verfolgen, wurde für die vorliegende Studie ein *diskursanalytisches Vorgehen* gewählt. Da die Bezeichnung „Diskursanalyse“ für sehr vielfältige Vorgehensweisen im Erschließen empirischen Datenmaterials steht (vgl. Angermüller et al., 2014), ist zu spezifizieren, dass sich in der vorliegenden Studie an den Vorschlag zu einer kulturwissenschaftlich informierten *Figurationsanalyse* (z. B. Jergus, 2014a, 2015) angelehnt wird. Dieses analytische Vorgehen basiert auf den nachfolgend genannten drei folgenreichen, auf poststrukturalistische Theorieperspektiven bezogenen Justierungen, die den Status des Sprechens betreffen – insofern dieses als ‚praktisches‘ gelten soll.

Eine *erste* Justierung betrifft das Verhältnis von Sprechen und Wirklichkeit. Anschließend an die sprachphilosophischen Überlegungen von u. a. John L. Austin und Judith Butler wird Sprechen als performatives Tun aufgefasst, das jenes, was es benennt auch konstituiert. Gegenüber einem Verständnis, das Sprechen als akzidentell zu einer ihm vorliegenden schulischen Realität fasst, wird aus dem Blickwinkel der Performativität Sprache als Ort der Hervorbringung von Wirklichkeit erkenntlich.

Damit verbunden ist *zweitens*, dass weder die sozialen Ordnungen, noch das sich zu diesen verhaltende Subjekt als fester Grund des Sprechens veranschlagt werden. Sprachliche Konzepte und Begrifflichkeiten, so die Prämisse, sind subjektiven Konzepten und Vorstellungen nicht äußerlich, sie formieren vielmehr „Denkge- und verbote“ (Jergus, Schumann, & Thompson, 2012, S. 207), noch bevor diese eigens reflexiv gewendet und infrage gestellt werden können (vgl. Butler, 2006). Ein für diese Untersuchung zentraler Gedanke, der sich auf *Subjektivierung*, d. h. den performativen Vorgang der Subjektwerdung bezieht, pointiert, wie sich zum einen die Formierung von Subjekten in steter *Relation* zu Sozialität vollzieht, so dass neben der Konstitution des Subjekts immer auch die soziale Ordnung im Subjektivierungsgeschehen (re-)etabliert wird.

Zum anderen wird mit Verweis auf Subjektivierung deutlich, inwiefern diese Werdungsprozesse sprachlich strukturiert sind (vgl. auch Ricken, Casale, & Thompson, 2019). Sie lassen sich als Anrufungs- und Umwendungsszenarien fassen, in denen Akteure dazu gebracht werden und sich selbst dazu bringen, auf bestimmte Weisen in die Wirksamkeit von Schulinspektionen zu intervenieren — und so überhaupt erst zu Akteuren im „Evaluationsspiel“ (Bröckling; s. o.) zu werden. Die vorliegende Studie verortet sich damit innerhalb eines Diskussionszusammenhangs um Subjektivierung, der in den

Erziehungswissenschaften derzeit breite und dezidierte Auseinandersetzung erfährt.¹⁰

Nicht zuletzt ist *drittens* mit den bereits benannten Aspekten der Performativität und Subjektivierung auch die Annahme einer „Unabgeschlossenheit, Umkämpftheit und Machtverwobenheit“ (Jergus, 2011, S. 12) wirklichkeitskonstitutiven Sprechens verbunden. Was als subjektive oder soziale Formation jeweils erscheint, ist kontingent, d. h. es könnte zwar immer auch anders sein, ist aber zugleich nicht beliebig. Insbesondere die Machtförmigkeit des Sprechens wurde bereits in den Ausführungen zu Subjektivierung impliziert, in denen die Bedingungen der Formierung von Subjekten benannt wurden: Mir ihr verbinden sich etwa „Denkge- und verbote“; sie wirkt auch auf die Wahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter Formationen ein, was mit einem Ausschluss anderer möglicher Formationen einhergeht.

Machtverwobenheit und Unabgeschlossenheit spielen im Sprechen insofern zusammen, als dass Macht – in Anlehnung an die Ausführungen Foucaults (z. B. Foucault, 1994a) – auf Ausübung angewiesen ist. Sie existiert demnach nicht unabhängig vom Sprechen und nicht nur als dessen regulierende Begrenzung, sondern im und durch das Sprechen, welches sie wieder aufruft. Indem Macht auf ihr stetes Wiederaufgerufenwerden angewiesen ist, erhält sie ein instabiles Moment, so dass potentiell auch immer die Möglichkeit besteht, sich zu versprechen, anders zu sprechen bzw. auf Weisen zu sprechen, die im machtvollen Gestus als unwahrscheinliche ausgeschlossen sind.

Hieraus ergibt sich ein Zusammenhang von Macht und Umkämpftheit bzw. Politizität, insofern die verschiedenen Möglichkeiten, in denen jemand über einen bestimmten Gegenstand oder Sachverhalt auf eine bestimmte Weise zu jemanden spricht, miteinander in Wettstreit stehen und – aufgrund der Kontingenzannahme – gleichermaßen realisiert werden könnten. Welche der Möglichkeiten tatsächlich realisiert wird, ist Er-

¹⁰ Bezugnahmen auf Subjektivierung finden sich u. a. in systematischen Auseinandersetzungen mit dem Subjektverständnis in der Pädagogik (z. B. Ricken, 1999) oder in der Diskussion pädagogisch relevanter Gegenstände wie Anerkennung (Balzer, 2014) und Autorität (Schäfer & Thompson, 2009a). Subjektivierung stellt demnach einen relevanten Topos bildungs- und erziehungstheoretischer Betrachtungen dar. Weiterhin gewinnt Subjektivierung als analytisch-heuristisches Konzept für empirisches Forschen zunehmend an Relevanz und wird in unterschiedlichen Forschungskontexten eingesetzt, beispielsweise in praxeologischen Studien zur Adressierung von Schülerinnen (z. B. Idel & Rabenstein, 2013) oder zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften (Wrana & Maier Reinhard, 2012). Die zitierten Themen und Texte stellen eine exemplarische Auswahl instruktiver Überlegungen zu Subjektivierung dar, die sich erweitern lässt.

gebnis von Kämpfen und Aushandlungen um hegemoniale Durchsetzung, die sich als politische kennzeichnen ließen.¹¹ In poststrukturalistischen Theorien wird häufig davon ausgegangen, dass den als selbstverständlich erscheinenden Ordnungen (von Sprechweisen, Bedeutungen, Wissen etc.) politische Aushandlungen um die Formation dieser Ordnungen vorausgingen (z. B. Laclau & Mouffe, 1991). In Anlehnung an die genannte Instabilität von Macht sind diese Ordnungen jederzeit praktisch repolitizierbar und es wird dauerhaft um die Stabilisierung einer Ordnung gerungen.

Für eine Untersuchung im Gegenstandsbereich der Schulinspektionsforschung ist dieses Konzept von Macht weiterführend. Ähnlich interessieren sich auch die bereits genannten *Education-Governance*-Studien für die politischen Ordnungsdimensionen des Steuerungsinstrumentes Schulinspektion. Gegenüber dem Vokabular der *Educational-Governance*-Perspektive, für das Macht durchaus auch ein Thema ist (z. B. in Form der Thematisierung der Ungleichheit von beteiligten Akteuren innerhalb einer Akteurskonstellation), wird jedoch in poststrukturalistischen Theorien stärker noch die Vielgestaltigkeit und -gerichtetheit von Machtausübungen und Machtverhältnissen sowie deren Zusammenhang mit Wahrheit bzw. Wissen in den Blick des Beobachtbaren genommen.¹²

Aus den genannten Justierungen lässt sich nun eine Spezifizierung der „Verwendungen“ deduzieren, die als Untersuchungseinheiten im Fokus meiner Studie stehen: Verwendungen von Schulinspektionen lassen sich als sprachlich strukturierte und machtvoll-subjektivierende Vollzüge fassen, in denen Macht zugleich auch verwendet, d. h. auf Weisen praktiziert werden kann, die nicht von der Steuerungsprogrammatur der Schulinspektion vorgesehen sind. Die Formulierung der „Verwendung“ spielt auf das Subjektivierungskonzept und dessen Aspekt der Umwendung an, in welchem Machtverhältnisse eine (mehr oder weniger stark gegen ihren ‚Ursprung‘ gerichtete) Wendung erfahren.

¹¹ Zum Begriff des Politischen siehe z. B. Feustel und Bröckling, 2010.

¹² *Educational Governance*-Studien beobachten die Ordnungsleistungen auf Ebene der Handlungskoordinationen von Akteuren, womit eine Dimension der *performativen* Stiftung von (Un-)Ordnung, die mit der Frage der Wirksamkeit selbst zusammenhängt, kaum berücksichtigt wird. Wenngleich die *Educational-Governance*-Perspektive sich von der Dichotomie und Gegenüberstellung aus Akteurin einerseits und gesellschaftlicher Struktur andererseits absetzt, bleibt sie letztlich – in ihren Grundannahmen Rational Choice-Theorien folgend – einem zweckrationalen Verständnis von sozialem Handeln verbunden, auch wenn strukturelle Relationierungen zwischen Akteuren / Akteursgruppen berücksichtigt werden (vgl. Mayntz, 2009).

Die Analyse der Verwendungen soll Aufschluss über das Wirksamkeitsproblem von Schulinspektionen – als Problem instabiler Ordnungsbildungen – geben.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Die bis zu diesem Punkt skizzierten Aspekte sollen in den nächsten Kapiteln dieser Arbeit ausführlich dargestellt werden. Ausgehend von der Zentralität der Wirksamkeitsproblematik für pädagogisches Nachdenken, möchte ich dabei im nächsten, dem *zweiten Kapitel* die Argumentationslinie um Wirksamkeit als einem „gordischen Knoten“ (Thompson) aufnehmen und an ausgewählten Teilfeldern der erziehungswissenschaftlichen Diskussion explizieren.

An diese Darlegungen schließen im *dritten Kapitel* die Untersuchungen zum wissenschaftlichen Sprechen über Schulinspektionen und deren Wirksamkeit an. Es wird herausgearbeitet, wie in den ausgewählten wissenschaftlichen Texten zu Schulinspektionen die Unbestimmtheit von Wirksamkeit als ein konstitutiver Referenzpunkt etabliert wird und welche erkenntnispolitischen Konstellationen sich daraus ergeben.

Anschließend sollen die Analysen der Interviews in das Zentrum der Betrachtungen rücken. Hierfür werden in *Kapitel vier* zunächst theoretische Fundierungen der Untersuchungseinheiten, der Verwendungspraktiken, vorgenommen. Im Durchgang durch poststrukturalistische Theorieperspektiven der Arbeiten Jacques Derridas, Judith Butlers, Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes sowie Michel Foucaults sollen die Aspekte wirklichkeitskonstitutiven Sprechens verfolgt werden, die sich mit den Stichworten Performativität, Subjektivierung, Politizität und Macht verbinden.

Im darauffolgenden *Kapitel fünf* wird eine ‚Operationalisierung‘ und Diskussion diskursanalytischer Vorgehensweisen in der Untersuchung von Praktiken des Sprechens über Schulinspektionen in den Forschungsinterviews vorgenommen. Dabei wird auf die Herausforderungen des diskursanalytischen Arbeitens mit der Textsorte des Interviews eingegangen und gefragt, wie es möglich ist, die Verwendung von Inspektionsbefunden nicht als ein (schul-)individuelles Problem zu reifizieren – und stattdessen auf die Machtverhältnisse des Interviewsprechens zu reflektieren.

In den sich daran anschließenden Kapiteln der Studie werden die Ergebnisse der Interviewanalysen vorgestellt. Da diese das „Herzstück“ der

vorliegenden Studie bilden, widmen sich mehrere Kapitel den Interviewdiskursen um Schulinspektionen. Im ersten Analysekapitel, dem *Kapitel sechs* dieser Arbeit, werden zunächst die Zugänge zum und Rahmungen des Interviewsprechens analysiert. Wie die Interviews zustande kamen, an welchen Orten sich getroffen wurde, wie die Gesprächseröffnungen gestaltet waren: An diesen Entscheidungen lassen sich, neben dem ‚eigentlichen‘ Interviewsprechen, ebenfalls Verwendungen von Schulinspektionen erschließen. Wie die Interviews eröffnet werden, welche Themensetzungen und Positionierungen in den Interviewanfängen vorgenommen werden, ist Gegenstand des *siebten Kapitels*. Anschließend werden im *achten Kapitel* die Thematisierungen von Rezeptionen des Schulinspektionswissens auf ihr Zusammenspiel hinsichtlich Verwendungen und Verwendungen, d. h. Aneignungen und Verschiebungen, hin befragt.

Gegenstand des *neunten Kapitels* sind die schulischen Ordnungsbildungen als An-Ordnungen von schulischen Akteuren innerhalb des schulischen Raums, die sich entlang der berichteten Rezeptions- und Verteilungsweisen von Schulinspektionsbefunden und Schulinspektionsberichten im Sprechen konstituieren. Dabei werden die verschiedenen Thematisierungsweisen herausgearbeitet, in denen der Position der Schulleitung ein besonderer Stellenwert als ‚erster Adresse‘ des Verwendungsprocederes zugeschrieben wird – beispielsweise, indem Schulleitung als schulische Akteursposition benannt wird, die für sich ein besonders intensives Rezipieren der Inspektionsbefunde beansprucht.

Das *zehnte Kapitel* beschäftigt sich mit den Akten der (De-)Autorisierung von Schulinspektionsbefunden in den Interviews, in denen im Format von „Wahrheitsprüfungen“ u. a. darum gerungen wird, was als (folgenreiche) Wahrheit der inspizierten Schule gelten kann und wer wie über diese befindet.

An die Darstellung der Interviewanalysen schließt eine zusammenfassende Betrachtung dieser in *Kapitel elf* an, in der die verschiedenen Referenzen auf eine (unbestimmte) Wirksamkeit von Schulinspektionen verdichtend diskutiert werden. Zudem soll der Erkenntnisgewinn der Studie reflektiert werden.