

Jäger, Daniela J.

Zwischen Empowerment und Kontrolle. Die praktische Umsetzung des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften in Kanada - eine Fallstudie

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 2, S. 303-324



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Jäger, Daniela J.: Zwischen Empowerment und Kontrolle. Die praktische Umsetzung des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften in Kanada - eine Fallstudie - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 2, S. 303-324 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146599

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2014

■ *Thementeil*

**Die Rolle der Lehrkraft für die
Unterrichtsqualität und den Lernerfolg
von Schülerinnen und Schülern**

■ *Allgemeiner Teil*

Bildung und Sachlichkeit

Foucaultsche Genealogie als historiographisches
Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung –
Grundlagen, Perspektiven und Einsichten

Zwischen Empowerment und Kontrolle –
Die praktische Umsetzung des New Public
Management und Professioneller Lern-
gemeinschaften in Kanada. Eine Fallstudie

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität
und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern*

Dirk Richter/Petra Stanat/Hans Anand Pant

Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg
von Schülerinnen und Schülern. Einführung in den Thementeil 181

*Thamar Voss/Mareike Kunter/Johanna Seiz/Verena Hoehne/
Jürgen Baumert*

Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens
von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität 184

Uta Klusmann/Dirk Richter

Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung:
Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 202

*Dirk Richter/Katrin Böhme/Michael Becker/Hans Anand Pant/
Petra Stanat*

Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen
von Vergleichsarbeiten: Zusammenhänge zu Veränderungen
im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern 225

*Inger Marie Dalehefte/Heike Wendt/Olaf Köller/Helene Wagner/
Marcus Pietsch/Brigitte Döring/Claudia Fischer/Wilfried Bos*

Bilanz von neun Jahren SINUS an Grundschulen in Deutschland:
Evaluation der mathematikbezogenen Daten im Rahmen von TIMSS 2011 245

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Die Rolle der Lehrkraft
für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg
von Schülerinnen und Schülern“ 264

Allgemeiner Teil

Jutta Breithausen

Bildung und Sachlichkeit 271

Michael Thoma

Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren
kritischer Berufsbildungsforschung – Grundlagen, Perspektiven
und Einsichten 286

Daniela J. Jäger

Zwischen Empowerment und Kontrolle – Die praktische Umsetzung
des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften
in Kanada. Eine Fallstudie 303

Besprechungen

Marcelo Caruso

Heinrich Bosse: Bildungsrevolution 1770–1830 325

Marcus Syring

Colin Cramer: Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung.
Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen
und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender 327

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 330

Impressum U3

Table of Contents

Topic: The Role of the Teacher in Determining the Quality of Teaching and the Learning Achievement of Students

Dirk Richter/Petra Stanat/Hans Anand Pant

The Role of the Teacher in Determining the Quality of Teaching and the Learning Achievement of Students. An introduction 181

Thamar Voss/Mareike Kunter/Johanna Seiz/Verena Hoehne/Jürgen Baumert

The Significance of the Pedagogical-Psychological Knowledge of Future Teachers for the Quality of Teaching 184

Uta Klusmann/Dirk Richter

Teachers' Experience of Stress and Student Performance – An analysis of the comparison between the German Laender on the level of primary education carried out by the IQB (Institute for Educational Quality Improvement) 202

Dirk Richter/Katrin Böhme/Michael Becker/Hans Anand Pant/Petra Stanat

Convictions of Teachers Concerning the Function of Comparative Tests: Correlations with changes in teaching and students' competencies 225

Inger Marie Dalehefte/Heike Wendt/Olaf Köller/Helene Wagner/Marcus Pietsch/Brigitte Döring/Claudia Fischer/Wilfried Bos

Taking Stock after Nine Years of SINUS at Elementary Schools in Germany: An evaluation of mathematics-related data within the framework of TIMSS 2011 245

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “The Role of the Teacher in Determining the Quality of Teaching and the Learning Achievement of Students” 264

Contributions

Jutta Breithausen

Education and Objectiveness 271

Michael Thoma

Foucault's Genealogy as a Historiographical Procedure
of Critical Research on Vocational Education –
Basics, perspectives, and insights 286

Daniela J. Jäger

Between Empowerment and Control – The practical implementation
of New Public Management and Professional Learning Communities
in Canada. A case study 303

Book Reviews 325

New Books 330

Impressum U3

Daniela J. Jäger

Zwischen Empowerment und Kontrolle

Die praktische Umsetzung des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften in Kanada. Eine Fallstudie

Zusammenfassung: Um zu untersuchen, welche Merkmalskombinationen eine positive Bildungsperformanz erzeugen, wird in diesem Artikel anhand einer best-case-Fallanalyse die Umsetzung von New Public Management (NPM) in Kombination mit Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) in Alberta, Kanada, analysiert. Mittels einer Daten- und Methodentriangulation werden die spezifischen Merkmalskombinationen sowie Unterstützungssysteme herausgearbeitet. Zudem wird die Kombination von NPM und PLG diskutiert. Es zeigt sich u. a., dass Wettbewerbselemente des NPM eine geringere Rolle spielen als die Zusammenarbeit der Akteure auf horizontaler und vertikaler Ebene (PLG), die Professionalisierung sowie die Unterstützung der Akteure.

Schlagnote: Governance, Kanada, New Public Management, Professionelle Lerngemeinschaften, Unterstützungssysteme

1. Einleitung

Viele Staaten haben Instrumente des New Public Management (NPM) zur Steuerung ihrer Bildungssysteme eingeführt (vgl. OECD, 2004). Dabei erzeugt NPM im Bildungswesen laut empirischen Studien eine Reihe negativer Effekte (vgl. für einen Überblick Bellmann & Weiß, 2009) und scheint zudem nicht dem bürokratischen Modell, der hierarchischen Inputsteuerung, überlegen zu sein (vgl. Altrichter & Helm, 2011). Es scheinen daher nicht die Megafaktoren entscheidend zu sein, sondern eher die spezifischen Konstellationen (Altrichter & Helm, 2011, S. 31; Thillmann, 2011, S. 75). Zudem werden in der Literatur Unterstützungssysteme als Lösungsansatz für die Verminderung von Ungleichheiten im Bildungssystem genannt (z. B. DIPF, 2007; van Ackeren & Brauckmann, 2010) – ohne dass diese im Detail erfasst und analysiert seien.

Um etwas über Merkmalskombinationen und spezifische Unterstützungssysteme zu erfahren, werden diese hier anhand einer Fallstudie aus Edmonton (Hauptstadt Albertas, Kanada) analysiert. Alberta erzielte nicht nur hervorragende Ergebnisse hinsichtlich der Bildungsperformanz (PISA-Ergebnisse vgl. OECD, 2007; OECD, 2010a), sondern in Alberta werden zwei Konzepte in Kombination umgesetzt, die weltweit diskutiert und (in Varianten) umgesetzt werden: NPM (Anfang der 90er Jahre) und Professionelle Lerngemeinschaften (PLG, seit 2004) (vgl. Evans, 1997; Bensen & Rolff, 2006; OECD, 2004; Rolff, 2001; Tarnoczi, 2006).

Die Forschungsfragen lauten: Welche Elemente des NPM und welche Voraussetzungen der PLG werden umgesetzt? Welche Probleme ergeben sich aus der Kombination der beiden Konzepte? Und: Lassen sich Hypothesen aus dem gewonnenen Steuerungswissen ableiten? Die Ergebnisse basieren auf quantitativ und qualitativ gewonnenen Daten, die 2010 mit Unterstützung der Stiftung für Kanada-Studien und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes erhoben wurden.

2. New Public Management und Professional Learning Communities

Unter New Public Management fallen Reformen der öffentlichen Verwaltung, die output-basierte Instrumente der Steuerung beinhalten (Schedler & Proeller, 2006). Das Output, z. B. ein Bildungsziel, wird vom Prinzipal definiert (zentrale Steuerung) und die Agenten sollen dieses Ziel umsetzen. Entscheidend dabei ist, dass der Agent Freiräume hinsichtlich des Weges zur Zielerreichung hat, um so sein lokales Wissen nutzen zu können. Im Modell sollen sich alle betroffenen Akteure an Entscheidungen beteiligen. Um dies zu ermöglichen, sollen wichtige Kompetenzen wie Personal- und Budgetfragen, aber auch inhaltliche Fragen wie die Gestaltung des Unterrichts auf die Schulebene verlagert werden (dezentrale Elemente) (vgl. u. a. Schedler & Proeller, 2006; und auch die Debatte zur Schulautonomie, u. a. Avenarius, Kimmig & Rürup, 2003; Daschner, Rolff & Stryck, 1995). Strategische Entscheidungen werden somit von der zentralen Ebene, operative von der dezentralen getroffen. Dies impliziert eine Trennung der operativen und der strategischen Ebene und ermöglicht es, Wettbewerb zwischen den Agenten der operativen Ebene einzuführen.

Der Wettbewerb soll – definiert durch den Prinzipal und die „Kunden“ – effektive und effiziente Lösungen hervorbringen (von Hayek, 1969). Dazu dient, dass der Prinzipal wie die „Kunden“ das Verhalten der Agenten sanktionieren können (Boni, Kürzung, Kündigung) (Tiebout, 1956). Daraus folgen für das Bildungswesen zwei Forderungen: einmal nach freier Schulwahl und einmal nach öffentlich vergleichbaren Daten zu den Schulen (Rankings). Eltern sollen aufgrund der in Rankings bereitgestellten Information entscheiden, zu welcher Schule sie ihr Kind schicken. Die Performanz des Systems soll durch diese Selektion verbessert werden. In Tabelle 1 sind die Instrumente des NPM zusammengefasst.

An NPM werden verschiedene Aspekte kritisiert. Da hier jedoch nicht der Raum für eine ausführliche Diskussion ist, soll nur angemerkt werden, dass eine Übertragung auf das Bildungssystem kritisch gesehen wird, da z. B. Anreizsysteme zu teaching oder grading to the test führen können (vgl. zu nicht-intendierten Effekten auch Bellmann & Weiß, 2009; Jäger, 2012).

Professional Learning Communities (PLC) wurden im deutschsprachigen Raum als Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) von Bonsen und Rolff (2006) eingeführt. Die Begriffe werden im Folgenden – trotz geringer Abweichungen – synonym verwendet (vgl. Fussangel, 2008). Insgesamt bezeichnen PLG Zirkel, Arbeitseinheiten und Teams, in denen u. a. Lehrpersonen sich gegenseitig – auch emotional – unterstützen

NPM	PLG
Freie Schulwahl	Kollegialität (geteilte Normen, Zusammenarbeit, Mitbestimmung)
Rankings und Schulbeurteilungen	Professionalisierung (Weiterbildung)
Sanktionierbarkeit der Akteure seitens der Regierung	Unterstützung (strukturell und sozial)
Elemente der Zentralisierung	
Definition von Bildungszielen seitens der Regierung	
Überprüfung von Bildungszielen seitens der Regierung	
Elemente der Dezentralisierung	
Personalautonomie der Schule	
Sachmittelbewirtschaftung seitens der Schule	
Lehrmittel sowie Unterrichtsgestaltung obliegen der Schule	
Beteiligung der Akteure der Schule an Entscheidungen	

Tab.1: Charakteristika von NPM und PLG

(vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 169 und S. 182). Besonders die Einstellung, Fehler als Chance zum Lernen anzusehen, ist konstituierend für die Arbeit in PLG (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 169). PLG können als Weiterentwicklung der Forderung nach Teams, die die Organisationsentwicklung vorantreiben sollen, verstanden werden (vgl. Rolff, 1995, S. 43; Fussangel, 2008, S. 89).

Sie beruhen auf der Annahme situierten Lernens (Alberta Education, 2006, S. 5; Fussangel, 2008, S. 93–96). Diese beinhaltet, dass Kognitionen u. a. besser behalten wie auch abgerufen werden können, wenn eine Ähnlichkeit besteht zwischen der Situation, in der gelernt wurde, und derjenigen, in der das Wissen angewendet werden soll (Fussangel, 2008, S. 94). In PLG soll von Lehrpersonen gemeinsam z. B. der Unterricht reflektiert werden, um so Lernprozesse anzustoßen (Geringer, 2003, S. 373–380, zit. nach Alberta Education, 2006, S. 6). Durch eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung sollen u. a. die Leistungen der SchülerInnen verbessert werden (vgl. Alberta Education, 2006; Fussangel, 2008).

PLG grenzen sich von Kooperation allgemein ab, da durch den Begriff ein Set von Bedingungen formuliert wird, unter denen die Kooperation stattfinden soll (vgl. Bonsen & Rolff, 2006). Sie sind nicht zwingend mit der Debatte um Schulautonomie verknüpft, da diese Lerngemeinschaften – wenn sie auch durch Rahmenbedingungen und eine Schulleitung im Idealfall unterstützt werden sollten – sich unabhängig von bestehenden Strukturen entwickeln können (informelle Strukturen).

Voraussetzungen für die Arbeit in PLG sind Kollegialität und Professionalisierung (Marzano, 2003, S. 6, zit. nach Alberta Education, 2006). Kollegialität bedeu-

tet geteilte Normen, Zusammenarbeit und Mitbestimmungsrechte an Entscheidungen, und Professionalisierung zeichnet sich durch Weiterbildungsaktivitäten aus (Marzano, 2007, S. 603). In der Literatur wird zudem die Unterstützung der Akteure als relevantes Charakteristikum von PLG genannt (Alberta Education, 2006, S. 4 mit Rückgriff auf Morrissey, 2000, S. 10). Dies beinhaltet einen adäquaten strukturellen Rahmen, Zeit für Kooperation und Kommunikationsprozesse und einen vertrauensvollen Umgang zwischen den Akteuren (Morrissey, 2000; vgl. auch Hord, 1997). Um die Qualität der Arbeit in den PLG zu beschreiben, werden in der Literatur noch weitere Faktoren genannt, die hier aus Platzgründen nicht diskutiert werden (vgl. z. B. Bensen & Rolff, 2006).

Im Idealfall sollen PLG ein Schritt in Richtung Lernender Organisation sein (Bensen & Rolff, 2006, S. 182). So schließt Morrissey (2000, S. 10): „a professional learning community becomes the supporting structure for schools to continuously transform themselves through their own internal capacity“.

Auch die Annahmen der PLG werden kritisch diskutiert, z. B. wird mit den PLG angenommen, dass es reine informationsbasierte Entscheidungen gäbe (Tarnoczi, 2006). Zudem wird die Annahme, dass Kooperation per se förderlich ist, kritisch diskutiert (Tarnoczi, 2006).

2.1 *Die Kombination von NPM und PLG – Gemeinsamkeiten und Widersprüche*

Die Konzepte von NPM und PLG sind hinsichtlich der Kompetenzverschiebung von der Verwaltung zu den Schulen im Sinne der Dezentralisierung kompatibel. In den PLG benötigen die Akteure Entscheidungsspielräume, um eigene Ideen entwickeln und umsetzen zu können (vgl. Hord, 1997). Im NPM soll ebenfalls die Partizipation aller Beteiligten gewährleistet werden, um so das lokale Wissen für eine Anpassung des Angebots an den Bedarf nutzen zu können. Eine Kombination der Konzepte könnte damit die partizipativen Elemente in der Steuerung erhöhen.

Die zentrale Steuerung der Ziele des Bildungssystems (als Teil der NPM-Charakteristika) und die Forderung nach „geteilter Führung“ sowie nach einem System, welches auf allen Ebenen offen für Lernprozesse ist (vgl. Konzept der PLG), widersprechen sich dagegen. Die Steuerungsmodi im NPM (Weisung, vgl. Thillmann, 2011, S. 66) und in den PLG (Moderation und Kooperation, vgl. Thillmann, 2011, S. 66) lassen sich nur kombinieren, wenn man die operative Ebene von der strategischen trennt (vgl. NPM). Es ist fraglich, ob und wie dies im Rahmen der PLG praktisch möglich ist (Tarnoczi, 2006). Sollen doch in den PLG Lerneffekte auf allen Ebenen des Systems stattfinden (vgl. Bensen & Rolff, 2006, S. 182; Morrissey, 2000, S. 10). Hier ist daher ein Spannungsverhältnis zu erwarten.

Ein weiteres Spannungsverhältnis ergibt sich daraus, dass im NPM die Outputsteuerung und der Wettbewerb betont werden. Die PLG dagegen werden als unterstützende Struktur verstanden, die durch die Eingabe von Ressourcen seitens der Schulverwal-

tion ermöglicht werden soll (Hord, 1997). Dies kommt einer Prozess- und Inputsteuerung nahe.

Schließlich kollidiert der Wunsch eines vertrauensvollen und kooperativen Umgangs der Akteure mit der Idee des Wettbewerbs und der Steuerung durch Sanktionen (vgl. Mulford, 2003, S. 13–14). Wie wahrscheinlich ist es z. B., dass Lehrpersonen Fehler zugeben, wenn diese monetär sanktioniert werden? Es ist daher spannend zu untersuchen, wie mit diesen konzeptuellen Widersprüchen in der Praxis umgegangen wird.

2.2 Empirische Befunde zur Wirkung von NPM und PLG

In der Literatur finden sich zahlreiche empirische Befunde zur Wirkung einzelner Elemente des NPM und nur wenige empirische Studien zu Effekten der PLG. Zu Interaktionseffekten dieser Instrumente liegen bisher keine empirischen Untersuchungen vor.

Die Ergebnisse zu Wirkungen von Elementen des NPM zeigen, dass durch die „freie Schulwahl“ sich oftmals die soziale Segregation verstärkt (u. a. Böhlmark & Lindahl, 2007; Tomlinson, 2000) und dass die Idee leistungsabhängiger Bezahlung in einigen Fällen zu nicht-intendierten Effekten wie dem *teaching and grading to the test* führt (vgl. für einen Überblick: Bellmann & Weiß, 2009). Das Element der zentralen Leistungsüberprüfung (z. B. zentrale Abschlussprüfungen) kann fach- und kursspezifisch teilweise moderate positive Effekte erzeugen (vgl. u. a. für Hessen und Bremen, Deutschland, Maag Merki, 2012, S. 399), wobei hier – auch ohne Sanktionen für Lehrpersonen oder Schulen – teilweise nicht intendierte Effekte zu beobachten sind (vgl. Maag Merki, 2012, S. 399; Jäger, 2012). Die bisherigen Ergebnisse zu den Effekten von Schulautonomie sind inkonsistent (Altrichter & Rürup, 2010). NPM als Gesamtmodell wurde bisher nur in einzelnen empirischen, international vergleichenden Studien evaluiert, so z. B. von Wößmann (2008). Er hebt Vorteile in der SchülerInnenleistung des NPM-Modells hervor, allerdings sind seine Methoden umstritten (vgl. zusammenfassend Altrichter & Rürup, 2010).

Von der Arbeit der PLG wird sich in erster Linie eine Erhöhung der SchülerInnenleistungen erhofft (vgl. z. B. Alberta Education, 2006, S. 4). Die Meta-Analyse von Lomos, Hofman und Bosker (2011) bestätigt diese Erwartung, allerdings konnten hier lediglich fünf quantitative empirische Studien berücksichtigt werden.

Eine vergleichende Fallstudie von Achinstein (2002, S. 450) aus den USA zeigt, dass in PLG die Gefahr der Stagnation der Arbeit besteht. Servage (2008) berichtet aus der Praxis in Alberta, dass die meiste Arbeit in den PLG sich u. a. auf die Umsetzung des Curriculums und die Auswertung von Daten bezieht. Eine Veränderung der Kultur fände kaum statt (Servage, 2008).

Bedingungen für PLG erfolgreich zu implementieren, erweist sich zudem als schwierig (vgl. u. a. Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008; Leclerc, Moreau, Dumouchel & Sallafranque-St.-Louis, 2012; Sackney, 2011). Insbesondere wird die herausfordernde Rolle der Schulleitung, die als unterstützende, führende und gleichzeitig Führung-teilende de-

finiert und als besonders wichtig erachtet wird, diskutiert (vgl. u. a. Burger, Nadirova, Brandon, Garneau & Gonnet, 2011; Sackney, 2007; Thompson, Gregg & Niska, 2004; Marzano, 2007). Auch die deutsche Diskussion stellt die schwierige Rolle der Schulleitung in diesem Zusammenhang heraus (vgl. Brauckmann, 2012).

3. Fragestellungen und Annahmen

Dieser Artikel geht zwei Fragestellungen nach:

- 1) Welche Elemente des NPM und welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der PLG werden in einem „best-case“ de facto umgesetzt?
- 2) Welche Probleme und Vorteile ergeben sich aus der Kombination der beiden Konzepte?

Um die erste Frage zu beantworten, wird anhand der Theorie zu NPM und PLG untersucht, welche der Elemente umgesetzt werden. Hier wird erwartet, dass Wettbewerbselemente, die in anderen Staaten negative Effekte erzeugen, eher in den Hintergrund treten, und dass stattdessen unterstützende Faktoren relevant sind, wie in der Literatur zu Steuerungsstrukturen vermutet wird (u. a. DIPF, 2007; van Ackeren & Brauckmann, 2010). In Bezug auf PLG werden ausgewählte Voraussetzungen von PLG fokussiert (Kollegialität, Professionalisierung und Unterstützung). Die Qualität der Arbeit einzelner PLG konnte hier nicht untersucht werden. Die zweite Frage wird explorativ analysiert. Hier stehen die Spannungsverhältnisse zwischen Zentralisierung und Partizipation, Output- und Inputsteuerung sowie Wettbewerb und Kommunikation im Mittelpunkt.

4. Design und Methoden

Im Rahmen einer im Frühjahr 2010 durchgeführten Fallstudie wurde eine Daten- und Methodentriangulation zur Erfassung der komplexen Zusammenhänge vorgenommen (vgl. u. a. Munro, 2009, S. 121; Flick, 2008).

4.1 Fallauswahl

Die Fallauswahl erfolgte in zwei Schritten: So wurden der Staat Kanada sowie die Provinz Alberta hinsichtlich der guten Leistung und geringer Disparitäten zwischen den SchülerInnen, die einen positiven Sonderfall im OECD-Vergleich darstellen, ausgewählt (vgl. OECD, 2007; OECD, 2010a). Die Wahl der Schule innerhalb der Großstadt Edmonton basiert auf ExpertInnenaussagen aus dem Edmonton Public School Board zu der Frage nach einer durchschnittlichen Schule hinsichtlich der Sozialindikatoren in

Edmonton. So kann untersucht werden, wie in einem best-case der Bildungsperformanz im Jahr 2010 an einer durchschnittlichen Schule innerhalb einer Großstadt hohe Leistungen erbracht werden.

4.2 Datengrundlage, Methode und Auswertung

Um ein möglichst umfassendes Bild des Falles zu erlangen, wurde angestrebt, alle Akteure des Mehrebenensystems zu befragen. Innerhalb der Schule wurden der SchülerInnenjahrgang aus der Stufe 9 (n = 194) – in Anlehnung an die PISA-Studie – sowie das gesamte Lehrkollegium (n = 30) per Fragebogen befragt. Der Rücklauf bei den Lehrpersonen mit 73 % ist sehr zufriedenstellend, der für die SchülerInnen mit 40 % ausreichend. Des Weiteren wurden an der Schule neun Interviews geführt u. a. mit der Schulleitung, FachkoordinatorInnen und Verantwortlichen einzelner Programme (Lehrpersonen mit spezieller Funktion) und es wurde an einem Elterntreffen beobachtend teilgenommen. Zudem wurden VertreterInnen des Bezirks, die für die Schule zuständig sind, interviewt. Dies sind der Assistant Superintendent, der/die SozialarbeiterIn und der/die SchulpsychologIn. Ein Gespräch mit dem „Trustee“ und dem Superintendenten konnte leider nicht realisiert werden. VertreterInnen des Research Support Services des Edmonton Public School Boards diskutierten dafür im Rahmen eines Vortrags (12.02.2010) über das Projekt und boten Einblick in ihre Arbeit. Tabelle 2 zeigt, mittels welcher Methoden die Merkmale der Schule und die Elemente des NPM und der PLG erfasst wurden.

Methode	Merkmale der Schule	NPM	PLG
Dokumentenanalyse	durchgeführt	durchgeführt	durchgeführt
Standardisierter Fragebogen	Lehrpersonen SchülerInnen	Lehrpersonen	Lehrpersonen
Quantitative Netzwerkanalyse	–	–	Lehrpersonen
Interview	Schulleitung Stellv. Schulleitung	Schulleitung Stellv. Schulleitung LP_F Sozialarbeiterin Assistant Superintendent	Schulleitung Stellv. Schulleitung LP_F Sozialarbeiterin Assistant Superintendent
Teilnehmende Beobachtung	–	Elterntreffen	–
ExpertInnendiskussion	–	Interessierte des Research Support Services (Edmonton Public School Board)	–

Anmerkungen. Stellv. = stellvertretend; LP_F = Lehrperson in spezieller Funktion

Tab. 2: Eingesetzte Methoden je nach Untersuchungsbereich

Folgend sind Quellen zu den Fragen dokumentiert, die nicht selbst entwickelt wurden. Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt, der einige Fragen aus dem TALIS-Fragebogen für SchulleiterInnen (OECD, 2010b, S. 249) enthält. Im Ergebnisteil wird auf Aussagen aus den Interviews mit der Schulleitung mit „(SL)“ und mit dem/der Assistant Superintendent mit „(AS)“ verwiesen. Die übrigen Akteure werden ausgeschrieben. Folgend sind die Fragen aus dem standardisierten Fragebogen dargestellt, deren Ergebnisse hier berichtet werden.

- Anzahl der Bücher zuhause (SchülerInnen): Einzelitem: „How many books do you have at home?“ Antwortoptionen: 0–10, 11–25, 26–100, 101–200, 201–500, mehr als 500. Quelle: OECD (2006).
- Schulklima (Lehrpersonen): Skala (5 Items): „Please indicate to what extent the left hand side or right hand side characteristics apply from your point of view. Most of the time, the atmosphere at our school is... happy – cheerless.“ Quelle: In Anlehnung an Eder (1998, S. 12) (stark gekürzt).
- Geteilte Normen (Lehrpersonen): Zwei Einzelitems: „I am sure that we teachers can create a good atmosphere at our school on the basis of our joint actions, even if the workload is overwhelming.“ Und: „Given that we pursue the same pedagogical intentions, we the teachers are able to cope with ‚difficult‘ students at our school, too.“ Antwortoptionen: strongly disagree (1), disagree (2), agree (3), strongly agree (4). Quelle: Maag Merki, Halbheer & Kunz (2005, S. 11), in Anlehnung an die Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999).
- Strukturelle Unterstützung (Lehrpersonen): Zwei Einzelitems: „When the schedule was drafted, teamwork opportunities were considered.“ Und: „There is plenty of working room available for teamwork.“ Antwortoptionen: strongly disagree (1) bis strongly agree (4). Quelle: Maag Merki et al. (2005, S. 6).
- Herausforderungen an der Schule: Einzelitem: SchülerInnen: „Please name the biggest problems at your school.“ Lehrpersonen: „Please name the biggest challenges at your school.“ Antwort: offen. Quelle: Eigenentwicklung.
- Nutzung von Weiterbildungsangeboten (Lehrpersonen): Einzelitem: „How many one-day, 2–3 day, 3 day plus and/or ongoing or regular (e. g. weekly) trainings did you attend during the last 12 months?“ Antwortoptionen: 0–1, 2–3, 4–5, 6 or more. Quelle: Eigenentwicklung.
- Mitbestimmung der Lehrpersonen an der Schule (Lehrpersonen): Zwei Einzelitems: „The teaching staff has a lot of influence at our school.“ Und: „The teachers at our school participate in many decisions.“ Antwortoptionen: strongly disagree (1) bis strongly agree (4). Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an Partizipation der SchülerInnen bei Eder (1998).

Quantitative Netzwerkanalyse

- Kooperation: „With whom do you exchange expertise on social behaviour of students?“ Aufgrund der zuvor geführten Interviews wurde eine Akteursliste generiert, die den Lehrpersonen anschließend im Rahmen der Befragung vorgelegt wurde. Sie

konnten angeben, ob sie mit den genannten Personen/Institutionen kooperieren oder nicht (Vorgehen nach Jansen, 2006).

5. Merkmale und Kontext der untersuchten Schule

In Kanada ist Bildung Aufgabe der Provinzen (DIPF, 2007). Die Provinz ist in Bezirke („wards“) aufgeteilt, in denen VertreterInnen für das Politikfeld Bildung gewählt werden (Trustees) (EPSB, 2009a). Die Trustees sind im Bereich der Bildungspolitik Teil der Legislative (zusammen mit der Provinz, der sie unterstellt sind) und bilden das School Board. Die Spitze der Exekutive ist der Superintendent, er überwacht gemeinsam mit seinen Assistant Superintendents die Umsetzung der Gesetze.¹ Die kanadischen Schulen inkludieren nahezu alle SchülerInnen in den regulären Unterricht (Interview der Schulleitung: SL). Um dies zu gewährleisten, werden an den Schulen unterschiedliche Programme für die SchülerInnen angeboten und es stehen BeraterInnen zu bestimmten Themen zur Verfügung. Für Letzteres kann die Schule beim Consulting Service des Distrikts die Leistung von LogopädInnen, SchulpsychologInnen, DrogenberaterInnen und weiteren ExpertInnen einkaufen (SL).

Die untersuchte Schule liegt urban in Edmonton, der Hauptstadt Albertas. Die Daten zur Leistung der SchülerInnen in den provinzwweiten Tests zeigen, dass die SchülerInnenleistung im Durchschnitt Albertas und somit wahrscheinlich oberhalb des OECD-Durchschnitts liegt.² Die Streuung der Leistung der SchülerInnen aus Alberta im Lesen liegt im Jahr 2009 nur noch im Durchschnitt des OECD-Vergleichs (OECD, 2010a) (im Gegensatz zu der Datengrundlage von 2006 bei der Fallauswahl). Betrachtet man zudem die Schulabbrecherquote, so schneidet Alberta im innerkanadischen Vergleich unterdurchschnittlich ab, wobei sich die Abbrecherquote in den letzten Jahren reduzierte (Schmold, 2010).

Das Kollegium an der Schule umfasst 30 Lehrpersonen (SL). Der familiäre Hintergrund gemessen am kulturellen Kapital der SchülerInnen ist breit gefächert (SL und Befragung der SchülerInnen).³ Die Schule bietet spezielle Programme für talentierte Kinder, für SchülerInnen mit weniger erfolgreichen Leistungen (zwei Programme) und für SchülerInnen, die kein oder nur wenig Englisch sprechen (SL). Letztere werden von einer speziell dafür ausgebildeten Lehrperson unterrichtet (English Language Learning teacher (ELL)). Zudem wird SchülerInnen, etwa mit Autismus, ein „Teaching Assistant“ zur Seite gestellt (SL). Als externe Leistung hat die Schule eine/n SozialarbeiterIn (nach Bedarf) und eine/n SchulpsychologIn (ein bis zwei Mal im Monat) vom Distrikt

1 <http://www.epsb.ca/policy/governance.pdf> [27. 10. 2012].

2 Vgl. EPSB: <http://www.epsb.ca/about/testsrslts.shtml> [23. 05. 2012]. Um die Anonymität der Schule zu wahren, werden hier keine Details genannt.

3 Laut Bensen, Frey & Bos (2008, S. 148) erbringen SchülerInnen mit mehr als 100 Büchern zuhause signifikant bessere Leistungen (bezogen auf das Fach Mathematik) als SchülerInnen mit weniger als 100 Büchern. An der hier untersuchten Schule haben 25% der SchülerInnen mehr als 100 Bücher, 25% weniger als 11 Bücher und 50% zwischen 25 und 100 Bücher.

engagiert (SL). Die SchülerInnen und Lehrpersonen nehmen als Probleme an ihrer Schule Konflikte des Miteinanders (Mobbing unter SchülerInnen) und den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts wahr (standardisierte Befragung, offene Antwortmöglichkeit).

6. Wie wird NPM umgesetzt?

Als Voraussetzung für NPM soll Wettbewerb durch freie Schulwahl und Rankings ermöglicht werden. Laut Gesetz herrscht in Alberta *freie Schulwahl*: So wirbt die Schulverwaltung: „Implemented more than two decades ago, Edmonton Public Schools created its revolutionary open boundary system“.⁴ Gleichzeitig gilt aber als erstes Auswahlkriterium der Einzugsbereich der Schule (SL und AS). Die wenigen freien Plätze werden per Losverfahren verteilt, so der/die Assistant Superintendent (AS). Die Schulleitung (SL) berichtet, dass sich die Schulleitungen vor einer Aufnahme einer SchülerIn absprechen. Es würden sonst oft SchülerInnen wechseln, die Problemen aus dem Weg gehen wollten, so die SL.

Rankings, die die durchschnittlichen Leistungen der SchülerInnen zwischen den Schulen vergleichen, wurden bis 2011 vor allem vom Fraser Institute publiziert (vgl. DIPF, 2007).⁵ Laut SL lehnen die Schulen die Vergleiche stark ab, da Kontextfaktoren nicht berücksichtigt würden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass gesetzlich Wahlfreiheit gegeben ist, die Umsetzung aber schwierig ist und nur von wenigen SchülerInnen genutzt werden kann. Öffentlich zugängliche Rankings existierten zum Zeitpunkt der Erhebung (2010).

6.1 Elemente der Zentralisierung

Im NPM soll die zentrale Ebene Bildungsziele vorgeben und überprüfen sowie die Arbeit der Akteure überprüfen und sanktionieren.

Im untersuchten Fall werden *Bildungsziele* von der Provinz und vom School Board vorgegeben (SL). Es werden provinzwweite Tests während der Schulzeit in den Stufen 3, 6 und 9 und zum Abschluss der High School in Stufe 12 durchgeführt.⁶ Die Tests sind eng an das Curriculum gebunden (DIPF, 2007, S. 273) und werden in den Kernfächern durchgeführt.⁷

Voraussetzung für Sanktionierung ist die Evaluation der Arbeit. Tabelle 3 zeigt im Überblick, *wessen Arbeit evaluiert bzw. sanktioniert* wird. Sanktionsmöglichkeiten kön-

4 Vgl. EPSB: <http://www.epsb.ca/about/mission.shtml> [27. 10. 2013].

5 Seit 2011 wird dem Fraser Institute die Nutzung der Daten untersagt, da die Rangzahlen die Eltern in ihrer Entscheidung irreführen würden, vgl. <http://education.alberta.ca/admin/resources/gla.aspx> [02. 01. 2013].

6 Vgl. Homepage von Alberta Education: <http://www.education.alberta.ca/admin/testing/achievement.aspx> [29. 05. 2012].

7 Vgl. Fußnote 5.

	Evaluationen		Befristeter Vertrag	Sanktionen	
	Evaluation der Arbeit	Abstand der Evaluationen		Positiv (Boni)	Negativ
SchülerInnen	Noten	monatlich, jährlich, alle drei Jahre	–	(ja)	(ja)
Lehrpersonen	ja	jährlich	nein	nein	nein
Stellv. Schulleitung	ja	jährlich	ja: 1 Jahr	nein	nein
Schulleitung	ja	jährlich	Verhandlung	nein	nein
Schule	(ja)	sehr selten	–	nein	nein
Assistant Superintendent	ja	alle drei Jahre	ja: 3 Jahre	nein	nein
Superintendent	ja	wöchentlich, jährlich	ja: 5 Jahre	(ja)	(ja)
Trustee	ja	alle drei Jahre	ja: 3 Jahre	ja	ja

Anmerkungen. Stellv. = stellvertretend; Quellen: eigene Interviews mit den genannten Akteuren; DIPF, 2007; EPSB, 2009b; EPSB, 2010; Province of Alberta, 2011

Tab. 3: Evaluierung und Sanktionierung der Akteure des Mehrebenensystems

nen Boni und negative Sanktionen sein, aber auch die Befristung von Verträgen. Es zeigt sich, dass die Arbeit eines jeden Verantwortlichen im Bildungssystem – über alle Hierarchien hinweg – evaluiert wird, und zudem, dass die Verträge der Akteure – außer der Lehrpersonen (Provinz of Alberta, 2011; EPSB, 2009b) – befristet sind. Somit besteht theoretisch die Möglichkeit für Sanktionen.

Allerdings berichten alle befragten Akteure, dass bei einer Nicht-Erfüllung der vor der Evaluation festgelegten Ziele keine Sanktionen erfolgen, sondern Unterstützung. Die Leistung der SchülerInnen allerdings wird durch Noten und den Abschluss sanktioniert. Erbringen die SchülerInnen bei den Tests während der Schulzeit ungenügende Leistungen, so werden sie z. B. durch die Teilnahme an Förderprogrammen unterstützt (daher ist in Tabelle 3 das „Ja“ eingeklammert). Die Schule insgesamt wird nur sehr, sehr selten evaluiert, so die SL (daher eingeklammert). Der Superintendent kann bei ungenügenden Ergebnissen abgesetzt werden (Province of Alberta, 2011, S. 88). Inwiefern dies geschieht, ist wegen des fehlenden Interviews nicht zu sagen (Klammer in Tabelle 3). Wöchentlich erstattet der Superintendent den Trustees über seine/ihre Arbeit Bericht. Die BürgerInnen entscheiden, ob ein Trustee eine weitere Periode im Amt bleibt oder nicht.

6.2 Elemente der Dezentralisierung

Elemente der Dezentralisierung sind Autonomie hinsichtlich der Personalauswahl, der Ressourcen, der Unterrichtsinhalte sowie eine Beteiligung der Akteure an Entscheidungsprozessen.

Bei *Personalentscheidungen* besteht nur eine sehr geringe Schulautonomie. Der Distrikt treffe bei Neubesetzungen des Lehrpersonals eine Vorauswahl unter den BewerberInnen und biete der Schulleitung eine Liste von drei bis fünf KandidatInnen an (SL). Falls niemand auf die Stelle passe, könne die Liste aufgestockt werden, so die SL. Lehrpersonen kann nur bei deutlichen Verstößen vom Superintendent, nicht von der Schulleitung, gekündigt werden. Die Schulleitung kann entscheiden, welche Consultants sie einstellt.

Das *Budget* der Schule basiert hauptsächlich auf der Anzahl der SchülerInnen (SL, AS). Zusätzliche Gelder können die Schulen z. B. für SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf erhalten oder aber, wenn sie spezielle neue Programme entwickeln oder testen (AS). Zudem werden Schulen, die trotz geringer Population erhalten bleiben sollen, subventioniert. Der Einsatz des Budgets der Schule kann, formal gesehen, von der Schule bestimmt werden. Laut Gesetz dürfen die Personalkosten 91 % des Budgets nicht überschreiten; an der untersuchten Schule wird diese Quote ausgeschöpft, und die freien Mittel werden in Weiterbildungen der Lehrpersonen und die Ausstattung der Schule investiert. Neben den zugewiesenen Mitteln kann die Schule Gelder (etwa aus erwirtschafteten Überschüssen und Elternspenden) ansparen oder auch einwerben.

Zur *Wahlfreiheit zu Unterrichtsinhalten* erläutert die Schulleitung den Einfluss der Provinz: Die Provinz definiere, welche Kurse verpflichtend sind und ob die School Boards zusätzliche Wahlfächer anbieten dürfen. Der Spielraum sinke von Ebene zu Ebene (Provinz, Distrikt, Schule, Lehrperson), so die SL, und: „Over the years that’s been narrowed, narrowed, narrowed.“ Die Provinz autorisiere zudem die Schulbücher, die Liste sei oft sehr kurz: „Sometimes just one book“, so die SL.

Hinsichtlich der *Beteiligung der Akteure an Entscheidungen* erwarten die Trustees zumindest im Budgetierungsprozess eine Einbeziehung der schulischen Akteure (SL), die Umsetzung obliege aber der Schule. Den Lehrpersonen wird in einigen Bereichen Verantwortung übertragen, so die SL. Nach eigener Einschätzung haben die Lehrpersonen „großen“ (n = 22; 54.5 %) bzw. sogar „sehr großen“ Einfluss (45.5 %) und werden an vielen Entscheidungen beteiligt (n = 22; 59.1 % stimmen zu, 40.9 % stimmen sehr zu). Die Interessen der SchülerInnen sind, laut SL, nicht organisiert. Die Eltern treffen sich monatlich, sie haben aber kein formales Mitspracherecht (SL). Den Budgetplan der Schule können die Eltern auf einem speziellen Treffen beurteilen (SL).

Insgesamt zeigt sich, dass die Beteiligung der Akteure in Ansätzen (z. B. keine SchülerInnenbeteiligung) verwirklicht ist. Personalentscheidungen allerdings können nicht für die Lehrpersonen, also die größte Gruppe der Angestellten, getroffen werden, eine Auswahl der Beratenden an der Schule ist aber möglich. Von einer Lehrmittelfreiheit kann nicht gesprochen werden, und inwiefern die Sachmittelbewirtschaftung als autonom gelten kann, ist fraglich.

7. Voraussetzungen für PLG erfüllt?

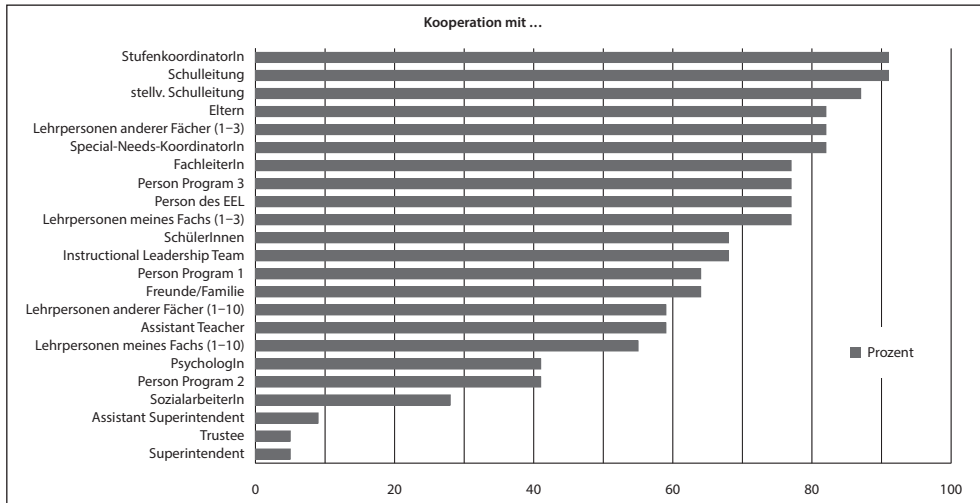
Im Folgenden wird erörtert, inwiefern die ausgewählten Bedingungen Kollegialität, Professionalisierung und Unterstützung als Voraussetzung für eine gelungene Arbeit der PLG umgesetzt sind.

7.1 Kollegialität der Lehrpersonen

Kollegialität fasst Marzano (2007) als geteilte Normen, Zusammenarbeit und Mitbestimmung der Akteure. *Geteilte Normen* werden hier anhand zweier Items konzeptualisiert: Dem ersten Item, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer gemeinsamen Aktivitäten eine gute Atmosphäre an der Schule herstellen können, auch wenn der Arbeitsaufwand sehr hoch ist, stimmen die Lehrpersonen im Durchschnitt eher zu ($n = 22$; $M = 3.36$; $SD = 0.49$). Die Lehrpersonen nehmen zudem im Durchschnitt eher an (zweites Item), auch unter schwierigen Umständen Ziele umsetzen und mit schwierigen SchülerInnen umgehen zu können ($n = 22$; $M = 3.18$; $SD = 0.59$).

Abbildung 1 zeigt die *Zusammenarbeit*. Die Lehrpersonen kooperieren mit einer großen Anzahl Akteure. Die Lehrpersonen geben zudem an, das Schulklima als positiv bis sehr positiv wahrzunehmen ($n = 22$; $M = 4.65$; $SD = 0.43$).

Die *Mitbestimmungsmöglichkeiten* sind aus Sicht der Lehrpersonen gut bis sehr gut verwirklicht, die SL gibt an, dass die Lehrpersonen in einigen Bereichen mitbestimmen



Anmerkungen. Erläuterungen zu den verschiedenen Positionen finden sich in Abschnitt 5 und 7.3. Die einzelnen Programme wurden aus Datenschutzgründen hier nicht entschlüsselt.

Abb. 1: „With whom do you exchange expertise on social behaviour of students?“

könnten (vgl. Abschnitt 6.2). Insgesamt scheint die Kollegialität unter den Lehrpersonen an der untersuchten Schule verwirklicht zu sein.

7.2 Professionalisierung

Die Professionalisierung wird über die Angebote an *Weiterbildung*, den Stellenwert dieser und die genutzte Weiterbildung seitens der Lehrpersonen gemessen.

Laut Schulleitung hält die Schule ein Budget für Weiterbildungen für die Lehrpersonen bereit. Die Umfrage unter den Lehrpersonen zeigt, dass mehr als ein Drittel der Lehrpersonen im letzten Schuljahr zwei bis drei eintägige Fortbildungen und jeweils 19% vier bis fünf bzw. mehr als sechs solcher Veranstaltungen besucht haben. 26% der Lehrpersonen geben sogar an, an mindestens zwei fortlaufenden Fortbildungen im letzten Jahr teilgenommen zu haben.

Der Distrikt bietet Weiterbildung für alle Akteursgruppen an, fördert aber auch den Besuch von Konferenzen, Masterstudiengängen oder eines Doktors. Für die Fortbildung der (stellvertretenden) Schulleitungen gibt es auf der Distriktebene eine spezielle Fortbildungseinrichtung (Leading Service). Für die Personen des Consulting Service, z. B. die SozialarbeiterIn oder PsychologIn, werden zehn Mal im Jahr Weiterbildungstage angeboten. Sie finden für alle 150 BeraterInnen am gleichen Tag und gleichen Ort statt, um auch den informellen fachübergreifenden Austausch zu unterstützen. Weiterbildungen des Distrikts sind kostenlos, andere Optionen werden bezuschusst. Für die Personen des Consultant Service ist eine bestimmte Anzahl an Weiterbildungsstunden pro Jahr obligatorisch (Aussage der SozialarbeiterIn). Zu den Weiterbildungsmöglichkeiten des Superintendents und der Trustees kann leider aufgrund der fehlenden Interviews nichts gesagt werden.

Insgesamt scheinen Weiterbildung und Professionalisierung aller Akteure einen hohen Stellenwert zu haben.

7.3 Unterstützung der Akteure

Unterstützung der Akteure zeigt sich nach Morrissey (2000) durch strukturelle und soziale Unterstützung, die Unterstützung von Kommunikationsprozessen und anhand von Vertrauen unter den Akteuren.

Hinsichtlich der *strukturellen Unterstützung* stimmen die Lehrpersonen durchschnittlich den Aussagen eher zu, dass bei der Stundenplanfestlegung Zeit ($n = 21$; $M = 2.90$; $SD = 0.77$) und Raum für Teamarbeit vorhanden sind ($n = 21$; $M = 3.18$; $SD = 0.66$).

Die *soziale Unterstützung* und die *Unterstützung von Kommunikationsprozessen* wird durch schulübergreifende und schulinterne Teambildung seitens des Distrikts und der Schule umgesetzt: So gibt es für die Schulleitung, für die Person vom ELL und den/die Special-Needs-KoordinatorIn Peer-Netzwerke. So treffen sich z. B. die Schulleitungen von Elementary und Junior High Schools aus unterschiedlichen Regionen monat-

lich im „Network 21“ (SL). Ein weiteres Beispiel sind die vier bis fünf Mal im Jahr stattfindenden Treffen der Personen des ELL zum Erfahrungsaustausch (Interview ELL Teacher).

Innerhalb der Schule gibt es folgende Teams (Interview SL, stellvertretende SL, Special-Needs-KoordinatorIn, Lehrpersonen in spezieller Funktion): das Administration Team, die Teams der Special-Needs-KoordinatorIn, der Stufen- und der FachkoordinatorInnen sowie das Instructional Leadership Team (ILT). Bei dem Administration Team fließen alle Informationen zusammen: Es besteht aus der Schulleitung, ihrer Stellvertretung, einer Administrationsassistentin sowie den „Leitungen“ aller weiteren Teams. Der/die Special-Needs-KoordinatorIn koordiniert die Arbeit des/der SozialarbeiterIn, des/der SchulpsychologIn, der vier Personen, die für die verschiedenen Programme zur Förderung der SchülerInnen zuständig sind, sowie die Arbeit der Teaching Assistants.

Die Mitglieder des „Instructional Leadership Team“ (ILT), zu welchem die FachkoordinatorInnen, der/die Special-Needs-KoordinatorIn⁸, die stellvertretende Schulleitung, die Schulleitung und zwei weitere Lehrpersonen gehören⁹, dienen als AnsprechpartnerInnen für die Lehrpersonen. Sie kontrollieren auch die Umsetzung von Vorgaben (SL). So wird von allen Mitgliedern des ILT erwartet, dass sie zwei bis drei Mal wöchentlich eine Unterrichtseinheit von Lehrpersonen besuchen (SL). Dieses kollegiale Coaching sei nicht an jeder Schule Usus, so die SL. Auch die Lehrpersonen seien dazu angehalten, den Unterricht von KollegInnen mindestens drei bis vier Mal im Jahr zu besuchen, wie auch die Fachleitung bestätigt. Die Durchsetzung dieser Besuche wird jedoch nicht erzwungen, so die Fachleitung. Die Schulleitung arbeite zudem mit dem „management by walking around“ (SL). Ungefähr ein Drittel des Tages besuche sie den Unterricht für jeweils zehn bis fünfzehn Minuten, um einen Eindruck zu gewinnen und AnsprechpartnerIn für Lehrpersonen und SchülerInnen zu sein (SL). In der Schule stehen die Türen zu den Klassenzimmern während des Unterrichts immer offen (eigene Beobachtung).

Als ein Aspekt von Unterstützung gilt zudem das *Vertrauen* (Hord, 1997; Morrissey, 2000). Hier soll beispielhaft das Verhältnis zwischen Schulleitung und Assistant Superintendent dargelegt werden, da dieses aufgrund der Kontrollfunktion des Assistant Superintendents gegenüber der Schulleitung besonders interessant ist. Die Schulleitung nennt im Interview zum Netzwerk (offen gestellte Frage) den/die Assistant Superintendent als Ansprechperson für Unterstützung. Zudem gibt die SL an, dass auch zu einem ehemaligen Assistant Superintendent eine gegenseitig unterstützende Beziehung bestehe. Auch der/die im Amt befindliche Assistant Superintendent spricht von Unterstützung und nicht von Kontrolle, wenn er/sie über die Beziehung zu den Schulleitungen spricht. Auf Nachfrage, was bei Nichterfüllung der Zielsetzungen geschehe, heisst

8 Der/die Special-Needs-KoordinatorIn unterstützt die Arbeit der PsychologIn, der SozialarbeiterIn sowie der Lehrpersonen aus den speziellen Förderprogrammen. Er/sie teilt zudem die SchülerInnen den Förderprogrammen zu.

9 Letztere gehören nur ausnahmsweise dem ILT an, da sie administrative Aufgaben übernehmen möchten.

es: „If in fact the school is appearing not to get the results that they ought to be getting with students, then we will increase the amount of support we give that school, not financial support, but personnel support and training“.

An der untersuchten Schule scheint die strukturelle wie soziale Unterstützung gegeben zu sein, Kommunikationsprozesse werden auf horizontaler Ebene durch Teams und Peer-Netzwerke gefördert, und auch die hierarchischen Beziehungen sind im untersuchten Fall von Vertrauen geprägt.

8. Diskussion

Frage 1: Welche Elemente des NPM und welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der PLG werden in einem „best-case“ de facto umgesetzt?

Es bestätigt sich die Erwartung, dass in Edmonton Wettbewerbselemente hinsichtlich Ressourcen und Personalfragen weniger durchgesetzt werden und stattdessen mehr auf Unterstützung und Kooperation gesetzt wird (vgl. DIPF, 2007; van Ackeren, 2010). So existieren hinsichtlich des NPM in Alberta zwar Rankings zwischen den Schulen, die freie Schulwahl spielt wegen der wenigen freien Plätze und der Absprache der Schulen untereinander nur eine geringe Rolle. Eine Selektion der Schulen und eine Effizienzsteigerung durch den Einfluss der KonsumentInnen finden somit in Edmonton nicht statt.

Elemente der Zentralisierung wie die Definition und Überprüfung von Bildungszielen seitens der Regierung erfolgen dagegen, auch wird die Arbeit der Akteure regelmäßig evaluiert. Anreizstrukturen existieren nicht, stattdessen wird Unterstützung in Form von Weiterbildung angeboten. Zwei Aspekte sind hier interessant: Erstens haben die Lehrpersonen im Vergleich zu allen anderen Akteuren des Systems keine befristeten Verträge. Zweitens dürfen die Evaluationen aller Beteiligten aufgrund fehlender Sanktionen nicht aus dem Blick geraten. Denn hier könnte die Argumentationsfigur „glaubwürdige Drohung“ (vgl. Osborne, 2004) greifen. Glaubwürdige Drohungen bewirken auch ohne Verwirklichung der Drohung antizipatives Verhalten. Hier würde demnach das Wettbewerbsprinzip nicht umgesetzt, es könnte aber indirekt Verhalten beeinflussen – positiv wie negativ.

Von den dezentralen Elementen des NPM obliegen der Schulleitung nur Personalkompetenzen in Bezug auf die Anstellung von BeraterInnen an der Schule. Einstellungen und Kündigungen des Lehrpersonals und auch die Akquisition der BeraterInnen werden hauptsächlich über den Distrikt geregelt.

In Bezug auf die Partizipation an Entscheidungen liegt der Fokus auf den Lehrpersonen und nicht auf den KonsumentInnen wie SchülerInnen und im weitesten Sinne den Eltern. Sie werden gar nicht oder nur sporadisch an Entscheidungen beteiligt. Die Lehrmittel- und Unterrichtsgestaltung obliegt der Provinz oder dem Distrikt. Und die Sachmittelbewirtschaftung wird lediglich zu 10 % seitens der Schulleitung bestimmt.

Hinsichtlich der Umsetzung wichtiger Voraussetzungen für die Arbeit in PLG sind die Charakteristika Kollegialität, Professionalisierung und besonders die Unterstützung der horizontalen Kommunikationsprozesse realisiert. Die vertikalen Einflussmöglich-

keiten der Akteure sind allerdings durch die zentralen Elemente der Steuerung (Bildungszielvorgaben etc.) stark eingeschränkt. Von fortlaufenden, systemverändernden Lernprozessen im Sinne der Lernenden Organisation (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Morrissey, 2000) kann nicht gesprochen werden. Die Qualität der Arbeit innerhalb der PLG konnte in dieser Studie nicht analysiert werden.

Frage 2: Welche Vorteile und Probleme ergeben sich aus der Kombination der beiden Konzepte?

Aus der Kombination der beiden Konzepte wurde sich einerseits eine Stärkung der partizipativen Elemente versprochen. Andererseits wurden drei Spannungsverhältnisse zwischen den Konzepten NPM und PLG beleuchtet: Zentralisierung vs. Partizipation, Output- vs. Inputsteuerung, Wettbewerb vs. Kommunikation.

Der erstgenannte Widerspruch zwischen Zentralisierung und Partizipation wird nicht vollkommen aufgelöst: Die Ergebnisse erscheinen auf der strukturellen Dimension wie ein Vexierbild: Einerseits existieren auf unterschiedlichen horizontalen Ebenen, aber auch hierarchieübergreifend, Zirkel, in denen auf Partizipation basierend verhandelt wird. Nimmt man die inhaltliche Dimension hinzu, löst sich das Spannungsverhältnis zugunsten von zentralen, hierarchischen Steuerungselementen auf: Die Lehrinhalte und -praxis sind von der zentralen Ebene vorgeschrieben, und die Umsetzung wird auch durch vielfältige Methoden auf der Schulebene kontrolliert. Die Autonomie der Mitglieder der PLG wird begrenzt zugunsten der NPM-eigenen Trennung in operative und strategische Ebene (vgl. auch Servage, 2008; Tarnoczi, 2006). Damit lässt sich sagen, dass die zentralen Elemente der Steuerung trotz der partizipatorischen Aspekte überwiegen.

Das zweite Spannungsverhältnis ist hinsichtlich einer Input- und Prozesssteuerung entschieden. Das Output wird gemessen, um diese Steuerungsformen zu optimieren (Gesetze, Abordnungen anzupassen), jedoch nicht, um durch Anreize aufgrund des Outputs Verhalten zu beeinflussen. Die Arbeit der Lehrpersonen wird ebenso wie die Leistungen der SchülerInnen kontinuierlich beobachtet bzw. gemessen. Hier setzen Provinz, Distrikt und Schulleitung bei den SchülerInnen auf groß angelegte Vergleichsarbeiten, kontinuierliche Leistungsüberprüfung – alles während der Schulzeit – und psychologische Tests; bei den Akteuren des Systems wird teilweise jährlich die Arbeit evaluiert, die Arbeit der Lehrpersonen wird durch Monitoring nahezu täglich begleitet. Interessant hierbei ist, dass z.B. das Monitoring der Lehrpersonen (Schulleitung, Distrikt, LehrerInnengewerkschaft) oder SchülerInnen (Provinz, Distrikt, Lehrpersonen, PsychologInnen) unterschiedliche Akteure übernehmen. Die Macht ist auf mehrere Zentren verteilt, die sich gegenseitig kontrollieren („checks and balances“). Die kontinuierliche Weiterbildung aller Akteure (Lehrpersonen, Schulleitung, Assistant Superintendent, Special Needs Coordinator, Person des ELL, ...) stärkt dabei das Professionsverständnis der Akteure und kann als Empowerment der Akteure bezeichnet werden. Dieses Empowerment von Akteuren, die zuvor vielleicht nicht als eigene Professionsgruppe angesehen wurden (z. B. ELL Teacher), verringert Machtasymmetrien in der Zusammenarbeit (z. B. vorher zwischen Verwaltung und Lehrpersonen) und erhöht die Anzahl der Kontrollinstanzen.

Ebene	Erfolgsversprechende Faktoren der Governance im Bildungssystem?
Provinzebene	<ul style="list-style-type: none"> • Vorgabe von Bildungszielen
Lokale Verwaltungsebene	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzliche demokratische Legitimation • Strukturelle und inhaltliche Unterstützung, besonders der Kommunikationsprozesse (PLG) in den Schulen und zwischen Verwaltung und Schule
Schulebene	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit (PLG)
Ebenenübergreifende Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalisierung aller Akteure • „checks and balances“-System • kontinuierliches Monitoring der Arbeit aller Akteure • Kopplungen der Ebenen durch PLG • Evaluationen ohne Sanktionen, feste Verträge zumindest für das Lehrpersonal

Tab. 4: „Erfolgsversprechende Faktoren?“

Dies birgt ein neues Spannungsverhältnis, denn die voranschreitende Professionalisierung der Akteure kann zur Infragestellung der starken Position der zentralen Ebene und zu Konflikten zwischen den Professionellen führen. Dieses Konfliktpotential wird durch die hierarchischen Elemente zugunsten der zentralen Ebene aufgelöst, aber vermutlich auch durch die zusätzliche demokratische Legitimation der School Boards abgedeckt. Das Expertentum wie die zentrale Ebene werden sozusagen durch die doppelte demokratische Absicherung in ihre Grenzen verwiesen. Dies könnte ein wichtiger Baustein des Bildungssystems sein.

Bei der Frage, ob Wettbewerb oder vertrauensvolle Kommunikation zwischen den Akteuren überwiegt, zeigen sich eindeutige Ergebnisse: Peer-Netzwerke, Teams und z. B. die Rolle des Assistant Superintendents sprechen für eine vertrauensvolle Kommunikationskultur. Wettbewerbselemente wie Konkurrenz unter den Schulleitungen durch die freie Schulwahl werden seitens des Distrikts durch die Initiierung von Netzwerken unter den Schulleitungen („Network 21“) ausgehebelt.

Können aus diesen Analysen Hypothesen für die weitere Forschung abgeleitet werden? Da es sich um eine Fallstudie handelt, müssen alle Elemente weiter empirisch überprüft werden, z. B. kann der hier beschriebene vertrauensvolle Umgang zwischen SL und Assistant Superintendent in anderen Konstellationen diametral ausgeprägt sein. Unter diesem Vorbehalt kann insgesamt die in Tabelle 4 ersichtliche Merkmalskombination für den untersuchten Fall extrahiert werden, die in weiteren Analysen untersucht werden könnte.

9. Fazit

Was bedeuten die Ergebnisse für die deutsche Debatte zur Schulentwicklung? Hinsichtlich des Stellenwerts der Kooperation, der Professionalisierung und der PLG zeigt sich das Fallbeispiel aus Alberta anschlussfähig an die deutsche Debatte. Kooperation, Professionalisierung und PLG werden auch in der deutschsprachigen Literatur als wich-

tige Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung identifiziert (u. a. Bonsen & Rolff, 2006; Fussangel, 2008). PLG scheinen auch unter zentraler Steuerung möglich zu sein, es muss sich jedoch noch zeigen, inwiefern sie einen Schritt Richtung Lernender Organisation darstellen. Das deutsche und das System in Alberta entsprechen sich zudem darin, dass bisher keine Anreizsysteme für Schulen oder Lehrpersonen implementiert wurden (Element des NPM).

Es bestehen aber auch zentrale Unterschiede: So steht die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems einer weitgehenden Eingliedrigkeit des kanadischen Systems gegenüber (DIPF, 2007). Dieser Aspekt ist für die Rahmenbedingungen der Schule interessant: Denn in der analysierten Schule befinden sich SchülerInnen mit einem bildungsnahen wie mit einem eher bildungsfernen Hintergrund, dies kann positive Effekte für die Integration der SchülerInnen beinhalten. Zudem existieren Programme zur Förderung leistungsstarker wie leistungsschwacher SchülerInnen.

Betrachtet man zudem die deutsche Debatte zur Schulautonomie im Vergleich zu den hier vorgefundenen Instrumenten und Mechanismen der Steuerung, so fällt auf, dass die demokratische Absicherung von u. a. Steuergruppen oder der Schulverwaltung nur sehr selten debattiert wird. Hier setzen die Ergebnisse aus Kanada neue Akzente: Denn die demokratisch legitimierten School Boards definieren jährlich Schwerpunktthemen, angepasst an ihren Bezirk. Diese werden durch Fortbildungsmaßnahmen flankiert. Dies kann die konzeptuelle Arbeit auch in den Schulen stützen.

Auch das System der „checks and balances“ kann die Diskussionen z. B. um die herausfordernden Aufgaben der Schulleitung bereichern. Denn das Fallbeispiel spricht z. B. für eine Entlastung der Schulleitung durch das System der „checks and balances“ im Sinne einer erweiterten Schulleitung.

Schließlich setzt Alberta in Bezug auf das Monitoring der Arbeit der verschiedenen Professionen auf ongoing-Kontrolle, das heißt, besonders auf Prüfungen und Evaluationen während der Schulzeit bzw. während des Alltags der Lehrpersonen. Die Ergebnisse werden möglichst zeitnah und niederschwellig den Schulen bzw. Lehrpersonen für die weitere Arbeit übermittelt. Zudem wird stark auf Peer Education unter Lehrpersonen und unter dem weiteren pädagogischen Personal gesetzt.

Literatur

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455.
- Alberta Education (2006). *Professional learning communities: an exploration*. <http://www.assembly.ab.ca/lao/library/egovdocs/2006/aled/158824.pdf> [27. 10. 2013].
- Altrichter, H., & Helm, C. (Hrsg.) (2011). *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Pestalozzianum.
- Altrichter, H., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avenarius, H., Kimmig, T., & Rürup, M. (2003). *Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286–308.
- Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2007). *The impact of school choice on pupil achievement, segregation and costs: Swedish Evidence* (Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA) Discussion Paper, 2786). [ftp://ftp.iza.org/SSRN/pdf/dp2786.pdf](http://ftp.iza.org/SSRN/pdf/dp2786.pdf) [27. 10. 2013].
- Bonsen, M., Frey, K., & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster: Waxmann.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 78–102.
- Burger, J. M., Nadirova, A., Brandon, J., Garneau, B., & Gonnet, C. (2011). Internal and external accountability: Building evidence-informed leadership capacity at all system levels. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International handbook of leadership for learning* (S. 243–266). Dordrecht: Springer.
- Daschner, P., Rolff, H.-G., & Stryck, T. (Hrsg.) (1995). *Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Wiesbaden/München: Juventa.
- DIPF = Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Dooner, A.-M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and teacher education*, 24(3), 564–574.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- EPSB (2009a) = Edmonton Public School Board (2009a). *Trustee Electoral Ward Boundaries*. http://www.epsb.ca/board/dec08_09/item06.pdf [29. 05. 2012].
- EPSB (2009b) = Edmonton Public School Board (2009b). *Edmonton Public Schools Board Policies and Regulations. Topic: Supervision and Evaluation of Teachers*. <http://local37.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/Local37/2009-2010/Notices%20and%20registration%20forms/Rpt%20-%20Joint%20PD%20Framework%20Attachment%20V.pdf> [29. 05. 2012].
- Evans, J. E. (1997). *Organizational and Individual Responses to Educational Reforms in Alberta*. Washington D. C.: Eric Clearinghouse.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation). <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475> [27. 10. 2013].
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities. Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jäger, D. J. (2012). Herausforderung Zentralabitur: Unterrichtsinhalte an Prüfungsthemen anpassen, ohne dabei die Interessen der Schüler/-innen zu vernachlässigen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 179–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Opladen: Leske + Budrich.

- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St.-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1–14.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Maag Merki, K. (2012). Die Einführung zentraler Abiturprüfungen – eine (Zwischen-)Bilanz nach drei Jahren. In Dies. (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 385–411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag Merki, K., Halbheer, U., & Kunz, A. (2005). *Pädagogische EntwicklungsBilanzen an Zürcher Mittelschulen (PEB-ZH). Indikatoren zu Kontextmerkmalen gymnasialer Bildung. Perspektive der Lehrpersonen: Schul- und Unterrichtserfahrungen. Skalen- und Itemdokumentation*. Zürich: FS&S.
- Marzano, R. J. (2007). Leadership and school reform factors. In T. Townsend (Hrsg.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (S. 597–614). Dordrecht: Springer.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities. An ongoing Exploration*. <http://allthingsplc.info/pdf/articles/plc-ongoing.pdf> [27. 10. 2013].
- Mulford, B. (2003). Accountability policies and their effects. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Hrsg.), *International handbook of educational policy* (S. 281–294). Dordrecht: Springer.
- Muno, W. (2009). Fallstudien und die vergleichende Methode. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 113–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2004). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- OECD (2006). *PISA 2003. Technical report*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. PISA 2009 Ergebnisse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2010b). *TALIS 2008. Technical report*. Paris: OECD.
- Osborne, M. J. (2004). *An introduction to game theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Province of Alberta (2011). *School Act. Revised Statutes of Alberta 2000*. <http://www.qp.alberta.ca/documents/acts/s03.pdf> [27. 10. 2012].
- Rolff, H.-G. (1995). Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisations-pädagogische Perspektiven. In P. Daschner, H.-G. Rolff & T. Stryck (Hrsg.), *Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung* (S. 31–55). Wiesbaden/München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2001). Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In H. Buchen & L. Horster (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien* (D 6.5). Berlin: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. In T. Townsend (Hrsg.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (S. 167–182). Dordrecht: Springer.
- Sackney, L. (2011). Leadership and learning: The Canadian context. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International handbook of leadership for learning* (S. 51–56). Dordrecht: Springer.
- Schedler, K., & Proeller, I. (2006). *New Public Management*. Bern: Haupt.
- Schmold, S. (2010). *Improving High School Completion. Alberta School Board Perspectives*. http://www.asba.ab.ca/files/pdf/high_school_completion_report.pdf [08. 02. 2013].

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63–77.
- Tarnoczi, J. (2006). Critical reflections on professional learning communities in Alberta. <http://www.sociology.org/content/2006/tier2/tarnoczi.html> [10. 12. 2012].
- Thillmann, K. (2011). Reorganisation von Schulen unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 65–77). Münster: Waxmann.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1–15.
- Tiebout, C. M. (1956). A Pure Theory of Local Expenditures. *The Journal of Political Economy*, 64(5), 416–424.
- Tomlinson, S. (2000). Wie wirken sich Bildungsmärkte auf ethnische Minderheiten aus? In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch* (S. 201–224). Opladen: Leske + Budrich.
- van Ackeren, I., & Brauckmann, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 41–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Hayek, F. A. (1969). *Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren. Gesammelte Aufsätze von F. A. von Hayek*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wößmann, L. (2008). Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 810–826.

Abstract: In order to examine which combinations of characteristics create positive educational performance, the author analyzes the implementation of New Public Management (NPM) in combination with Professional Learning Communities (PLC) in Alberta, Canada, on the basis of a best-case analysis. By means of a data and method triangulation, the specific combinations of characteristics as well as support systems are revealed. Furthermore, the combination of NPM and PLC is discussed. It appears that, e.g., elements of competition appertaining to NPM play a lesser role than cooperation of the actors on both the horizontal and the vertical level (PLC), professionalization, or support of the actors.

Keywords: Governance, Canada, New Public Management, Professional Learning Communities, Support Systems

Anschrift der Autorin

Daniela J. Jäger, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jaeger@ifs.tu-dortmund.de