



Wieland Wermke, David Paulsrud

Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden

Entscheidungen, Kontrolle, Komplexität

WAXMANN

Wieland Wermke, David Paulsrud

Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden

Entscheidungen, Kontrolle, Komplexität



Waxmann 2019
Münster • New York

Die Veröffentlichung wurde gefördert
mit Mitteln der Max-Traeger-Stiftung der GEW.



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4007-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8007-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Wieland Wermke, Uppsala

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Druck: CPI books, GmbH

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1. Einführung	7
2. Internationale Forschung zur Autonomie im Lehrerberuf	11
2.1 Lehrerautonomie verstehen	11
2.2 Der Einfluss interner und externer Faktoren auf Lehrerautonomie	12
2.3 Dimensionen der Lehrerautonomie	13
3. Theorie	16
3.1 Perspektiven auf Schulorganisation	16
3.2 Lehrer*innen und Schulentscheidungen	17
3.3 Lehrer*innen und Kontrolle	19
3.4 Die Verwendung von Ingersolls Ansatz in dieser Studie	23
4. Die Autonomie deutscher Lehrer*innen aus sozialgeschichtlicher Perspektive	25
4.1 Strukturen des Lehrerberufs in Deutschland	25
4.2 Neuere Steuerungsformen nach PISA	27
4.3 Traditionen des deutschen Lehrerberufs	29
5. Aufbau der Studie und methodologische Fragen	36
5.1 Umfragedesign und Operationalisierung	38
5.2 Beschreibung des deutschen Samples	53
6. Der Handlungsspielraum deutscher Lehrer*innen: Ergebnisse und Analysen	57
6.1 Wichtige Entscheidungen und wer sie fällen darf	57
6.2 Kontrolle und Handlungs determinanten der Arbeit von Lehrer*innen	68
6.3 Zusammenhänge: Welche der unterschiedlichen „Entscheidungstypen“ sind zufriedener?	78
7. Der Handlungsspielraum deutscher, schwedischer und finnischer Lehrer*innen: Vergleich der Ergebnisse und Analysen	89
7.1 Schweden und Finnland als Vergleichsfälle	89
7.2 Empirische Instrumente und Beschreibung der internationalen Stichprobe ...	93
7.3 Befunde und Analysen: Wer entscheidet was in Deutschland, Finnland und Schweden?	98
7.4 Befunde und Analysen: Kontrolle und Handlungs determinanten der Arbeit von deutschen, finnischen und schwedischen Lehrer*innen	110
8. Zusammenfassung der Studie	120
Literatur und Internetquellen	127

1. Einführung

„Weil sie das Leitbild individueller Förderung ernst nahm, war sie für etliche in der Freizeit da. ‚Ein oder zwei schwierige Fälle können die ganze Klasse beeinflussen.‘ So galt es etwa herauszufinden, wieso ein bislang wacher Junge plötzlich bleich wie ein kleiner Nosferatu im Stuhl hing oder seine Klassenkameradin die ersten Ritzwunden zeigte. Psychologische Probleme dieser Art treten längst quer durch alle Schulformen auf, ebenso wie eine massive Verkomplizierung des Rollenverständnisses von Lehrern, Eltern und Schülern. Niemand will in die Epochen zurück, in denen des Lehrers Wort Gesetz war und die Eltern sich gemeinsam mit dem Pädagogen gegen das ungehorsame Kind stellten. Ein Zeitgeist jedoch, in dem Lehrer einen Großteil ihrer Energie darauf verwenden müssen, ihre Entscheidungen vor dem Tribunal aus Eltern und Nachwuchs zu rechtfertigen, führt auch nicht weiter. [...] Von höherer Stelle ist es mit der Wertschätzung auch nicht weit her. Ändern sich Schülermengen und Stellenschlüssel, kann ein verbeamteter Gymnasiallehrer von jetzt auf gleich mit halber Stelle zur benachbarten Gesamtschule abgeordnet werden. Unterrichtet er korrekturintensive Fächer, hat er unter dem Strich doppelte Arbeit, gehört aber beiden Kollegien und Schülerschaften nur noch halb respektiert an.“

So schreibt der Schriftsteller Oliver Uschmann in seinem Beitrag „Der Klassenkampf“ (Cicero. Magazin für politische Kultur, 05.2018) – einer Lagebeschreibung der deutschen Schule. Diese Beschreibung kann so oder so ähnlich auch für andere westliche Schulsysteme gelten und sie stellt uns vor allem vor *eine* Frage: Was müssen Lehrkräfte heute leisten und welchen Handlungsspielraum haben sie dafür?

In den vergangenen Jahrzehnten haben viele internationale Schulsysteme drastische Veränderungen durchlaufen, die das Arbeitsleben von Lehrer*innen stark beeinflusst haben und die in Forschung, Medien und natürlich von den Lehrer*innen selber immer wieder mit der Frage nach *Autonomie*, das heißt dem Handlungsspielraum des Lehrerberufes, verknüpft werden. Genau diese Debatte war schon immer polarisierend. Manche behaupten, Lehrer*innen seien zu autonom und fordern eine verstärkte zentrale Kontrolle von diesen, um die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten. Andere hingegen beklagen, dass Schulreformen oft zu einer geringeren Autonomie und einer De-Professionalisierung von Lehrer*innen geführt hätten (für eine internationale Diskussion dieser Argumente siehe Ingersoll, 2003; in Bezug auf deren Übertragbarkeit auf Deutschland und andere europäische Länder und auf die aktuelle Situation vgl. Wermke, Olason Rick & Salokangas, 2018).

Der deutsche Soziologe Niklas Luhmann (2002) schrieb sogar, dass das Pendeln zwischen diesen beiden Polen ein inhärenter Teil von Schulpolitik sei, was für Deutsch-

land und andere westliche Schulsysteme sicherlich gemeinsam gilt (Broadfoot, 1996; Vanderstraeten, 2007). Das erwachte Interesse an Fragen der Lehrerautonomie hat auch mit der wohl prominentesten Erklärung der guten Leistungen finnischer Schüler*innen in den internationalen PISA-Studien zu tun: Es wird behauptet, finnische Lehrer*innen könnten ihre Freiheit im Unterricht zum Besten der Schüler*innen einsetzen, was sich dann an deren überlegenen Leistungen in internationalen Vergleichen zeige (Sahlberg, 2011). Autonomie meint hier also die Abwesenheit umfangreicher Kontrolle und eines Überwachungssystems (Simola, 2015).

Zweifellos spielt Lehrerautonomie für guten Unterricht eine wichtige Rolle. Die von Lehrer*innen wahrgenommene Autonomie hat sich als wichtig für ihr Engagement und ihre Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz erwiesen, und eine erweiterte Lehrerautonomie wird mit weniger disziplinarischen Problemen und mit einer geringeren Lehrkräfte-Fluktuation in Verbindung gebracht (Parker, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Wilches, 2007). Eine gewisse Flexibilität und Autonomie in Bezug auf die Auswahl von Lehrmethoden und Lehrinhalten ist notwendig, da der Lehrerberuf komplex ist und stark von allen *Interaktionen* abhängt, die sich ja erst im Laufe einer Unterrichtsstunde entwickeln und daher nicht hundertprozentig vorhersagbar sind (Vanderstraeten, 2001); man kann daher nie genau wissen, welcher durch Lehrer*innen vermittelte Inhalt welche Bedeutung für die Schüler*innen bekommt (Hopmann, 2007). Diese Flexibilität wird laut Hopmann (ebd.) durch eine zu starke Fokussierung zu eng definierter Lernziele und zu intensive Ergebniskontrolle bedroht. Auf der einen Seite hätten ein hoher Grad an Kontrolle und Standardisierung in den Schulen zwar einen negativen Effekt auf die Autonomie der Lehrer*innen; sie könnten auf der anderen Seite aber auch positive Effekte in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit haben. Die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen hatten schließlich auch aufgedeckt, wie ungerecht unter anderem das deutsche Bildungssystem ist (Tenorth, 2010). Außerdem sei auch ein gewisses Maß an Bürokratie und Steuerung notwendig, um Bildung in einem staatlichen Schulsystem erfolgreich zu organisieren. Ein gut durchorganisiertes Schulsystem sei notwendig, um die Funktionen und Aufgaben von Lehrer*innen zu bestimmen und damit die große Komplexität ihrer Arbeit zu reduzieren (Vanderstraeten, 2007). Mit anderen Worten: Bei der Diskussion um die Autonomie von Lehrer*innen geht es um die Suche nach der bestmöglichen Balance von professionellen Handeln in einem staatlich organisierten Rahmen.

Das Phänomen der Lehrerautonomie in verschiedenen Ländern stand im Fokus der internationalen Forschungsstudie *Teacher Autonomy in Sweden, Finland, Ireland and Germany* (Wermke & Salokangas, 2015), die durch den Schwedischen Wissenschaftsrat (*Vetenskapsrådet*) finanziert wurde. In dieser Studie wurde die von Lehrer*innen *wahrgenommene Autonomie* in verschiedenen Ländern untersucht und verglichen.

Wermke & Salokangas (ebd.) betonen, wie wichtig es sei, die Wahrnehmung von Lehrer*innen in den jeweiligen Ländern zu vergleichen, um untersuchen zu können, welche unterschiedlichen kontextabhängigen Faktoren die Arbeit von Lehrer*innen *wie* beeinflussen, darunter verschiedene Formen der Schulsteuerung oder auch soziokulturelle Besonderheiten und Traditionen in den unterschiedlichen Schulsystemen.

Das Projekt betrachtet Autonomie im Lehrerberuf als ein *mehrdimensionales Phänomen*. Das heißt, dass man Autonomie von Lehrer*innen hinsichtlich verschiedener Ebenen unterscheiden muss. Dies bedeutet, dass man also z.B. einerseits von der Autonomie der individuellen Lehrkraft und andererseits von der Autonomie eines Lehrerkollegiums sprechen kann. Des Weiteren werden verschiedene *Bereiche* der Lehrerarbeit unterschieden, in denen Autonomie oft unterschiedlich stark ausgeprägt ist, beispielsweise in pädagogischen, sozialen, Fortbildungs-, Schulentwicklungs- und administrativen Fragen. Richard M. Ingersolls (2003) Theorie zu Machtverhältnissen in Schulen ist in dieser Studie der zentrale Schlüssel, um dieses Autonomiekonzept zu operationalisieren. Laut Ingersoll sind Einfluss und Autonomie von Lehrer*innen eng mit dem Einfluss auf wichtige Beschlüsse und deren Kontrolle verknüpft. Dementsprechend sei es ein angemessener Weg zur Untersuchung von Lehrerautonomie, Lehrer*innen zu befragen, wer den größten Einfluss auf die wichtigsten Themen in ihrer Arbeit habe und wie die Umsetzung der Entscheidungen von Lehrer*innen abgesichert und kontrolliert werde.

Diese Fragen bildeten die Grundlage einer Umfrage bei ca. 7.000 deutschen Lehrer*innen innerhalb der GEW, ca. 1.580 finnischen Lehrer*innen und ca. 700 schwedischen Lehrer*innen im Rahmen des bereits erwähnten Forschungsprojektes. Die vorliegende Arbeit präsentiert die Ergebnisse dieser Studie zunächst mit Blick auf die deutschen Lehrer*innen und anschließend in einem Vergleich der deutschen Lehrer*innen mit ihren finnischen und schwedischen Kolleg*innen. Auf die Ergebnisse aus Irland wird verzichtet, weil hier eine zu geringe Anzahl von Lehrer*innen an der Studie teilgenommen hat. Die Ergebnisse werden eingebettet in eine umfangreiche Kontextualisierung des Bildungssystems der betreffenden Länder sowie in eine Diskussion der internationalen Forschungslandschaft zum Thema Lehrerautonomie. Des Weiteren werden auch die methodischen Implikationen der Studie ausführlich vorgestellt.

An dieser Stelle geht unser Dank schließlich an alle, ohne die sowohl Studie als auch Buch nicht möglich gewesen wären. Zu allererst sei allen Lehrer*innen gedankt, die sich die Zeit genommen haben, unseren Fragebogen zu beantworten. Wir danken Ilka Hoffmann von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft für die groß-

artige Unterstützung, ohne die wir niemals so viele Lehrer*innen erreicht hätten; auch den Kollegen in den teilnehmenden Landesverbänden der GEW sei hier gedankt. Die Studie der vorliegenden drei Länder wurde von einem internationalen Expertenpanel bestehend aus erfahrenen Lehrer*innen und Kolleg*innen aus der Lehrerbildung begleitet: Matthäus Straßenburg, Beatrix Ortlepp, Ulrike Bornschein sowie Heike Schaumburg aus Deutschland; Sisko Vranki-Kaidesoja, Minna Saranpää und Janne Elo aus Finnland; schließlich Sanna Wettergren, Maria Frisch, Jamshid Karami und Jessica Berggren aus Schweden.

Bei der Erstellung des Manuskriptes halfen uns Leo Michels und Sylvia Schütze tatkräftig. Die Produktion dieses Buches wurde schließlich in großzügiger Weise durch ein Stipendium der Max-Traeger-Stiftung ermöglicht.

2. Internationale Forschung zur Autonomie im Lehrerberuf

2.1 Lehrerautonomie verstehen

Das erste Merkmal von Lehrerautonomie, in Bezug auf das sich die gesamte hier im folgenden diskutierte Literatur einig ist, besteht darin, dass Autonomie ein dynamischer Zustand ist – etwas, das unter dem Einfluss verschiedener Faktoren eingeschränkt oder ausgeweitet werden kann (Wilches, 2007; Parker, 2015; Wermke & Hötstält, 2014; Frostenson, 2015; Wermke & Salokangas, 2015). Wilches (2007) und Parker (2015) führen allerdings an, dass sehr unterschiedliche Definitionen von Lehrerautonomie existieren und dass das Konzept in der Forschung uneinheitlich verwendet wird. Mit ihren jeweiligen Forschungsreviews bezwecken beide Wissenschaftler*innen, die Bedeutung des Konzepts und seine Verbindung zu anderen Konzepten zu verdeutlichen. Wilches argumentiert, dass es wichtig sei, zwischen Verantwortung (*responsibility*) und Verantwortlichkeit (*accountability*) zu unterscheiden. Verantwortung als Teil des Autonomie-Konzepts betrifft laut Wilches das Recht des Lehrers bzw. der Lehrerin, in Bezug auf strukturelle Bedingungen und die Bedürfnisse verschiedener Interessensvertreter professionelle Entscheidungen zu treffen, die notwendig sind, um Bildungsziele zu erreichen. Man darf dies laut Wilches nicht mit der Verantwortlichkeit oder Rechenschaftspflicht für Lernergebnisse verwechseln, die Lehrer*innen haben oder nicht haben können. Wilches betont außerdem, dass Lehrerautonomie und Alleingänge oder unbegrenzte Freiheit nicht dasselbe seien. Stattdessen argumentiert er, dass Interdependenz, Verantwortung und Einsatzbereitschaft wichtige Bestandteile des autonomen Verhaltens von Lehrer*innen seien.

Diese Ansicht scheinen aber nicht alle Forscher*innen zu teilen. Einige der bekannteren Konzepte von Lehrerautonomie, die in Parkers (2015) Forschungsübersicht vorgestellt werden, zeigen eine Bandbreite höchst unterschiedlicher Vorstellungen von Lehrerautonomie, die von der Auffassung einer vollkommenen Freiheit von staatlicher Steuerung bis hin zu Modellen reichen, nach denen Autonomie und Zusammenarbeit vollständig miteinander vereinbar sind. Ein erheblicher Teil der von Parker vorgestellten Ansätze betrachtet Autonomie als eines der entscheidenden Merkmale von Professionalität, das wichtig sei für die Zufriedenheit im Beruf, die Motivation und die Nachwuchsgewinnung. Manche Studien behaupten laut Parker auch, dass Lehrerautonomie die Effizienz im Lehrerberuf erhöhe, d.h. dass autonomere Lehrer bessere Lehrer sind. Diese Studien argumentieren, dass autonome Lehrer*innen, die Einfluss auf die pädagogischen Entscheidungen haben, Schulprobleme deutlich flexibler lösen könnten. Parker betont, dass individuelle Lehrerauto-

nomie und Schulautonomie zwei verschiedene Phänomene seien, was das Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schulleitung zu einem wichtigen Aspekt bei der Erforschung von Lehrerautonomie mache. Schulleiter*innen seien verantwortlich für die Umsetzung der Schulpolitik; sie hätten aber auch die Macht, die Autonomie der Lehrer*innen zu unterstützen und zu fördern. Diese Unterscheidung heben auch Wermke & Salokangas (2015) hervor, wenn sie behaupten, der komplexe soziale Charakter von Schulen bedinge, dass die Autonomie eines Akteurs im System die Autonomie Anderer beeinflussen könne.

2.2 Der Einfluss interner und externer Faktoren auf Lehrerautonomie

Parker (2015) betont die Problematik, die von Lehrer*innen *wahrgenommene* Autonomie zu messen, da Lehrer*innen dieselben Arbeitsbedingungen durchaus unterschiedlich auffassen können. Sie führt außerdem an, dass Lehrer*innen auch selbst Verantwortung dafür trügen, ihre Autonomie innerhalb ihres Handlungsspielraums auszuüben. Damit nimmt Parker eine Sicht auf Autonomie ein, die sowohl von externen Faktoren als auch von der individuellen Handlungskompetenz beeinflusst wird. Diese Vorstellung wird auch in der Arbeit von Wilches (2007) unterstrichen, der drei verschiedene Ansätze von Autonomiekonzepten feststellt: Die erste Gruppe von Studien untersucht, wie Schulreformen und die Organisation von Schulen die Lehrkräftewahrnehmung von Autonomie beeinflussen können. Die zweite Gruppe erforscht, inwiefern persönliche Faktoren das Ausmaß an von Lehrer*innen ausgeübter Autonomie innerhalb des Lehrkontexts beeinträchtigen können. Die dritte und letzte Gruppe von Studien unterstreicht die Wichtigkeit von selbstbestimmter Fortbildung, um Lehrerautonomie zu stärken. Wilches schlussfolgert, dass das Konzept der Lehrerautonomie sowohl aus der Perspektive der *subjektiv erlebten Autonomie* als auch mit Blick auf eine *objektiv mögliche Autonomie* analysiert werden könne.

Die Analyse der subjektiven Seite widmet sich der *gefühlten Autonomie* von Lehrer*innen; dieses Gefühl kann von Grenzen der eigenen Lehrkompetenz, der Arbeitsplatzzufriedenheit, persönlichen Auffassungen von Lehrer- und Schülerautonomie, vom Selbstvertrauen und von Einstellungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens beeinflusst werden. Eine *objektive Analyse* stellt externe Faktoren in den Mittelpunkt. Dazu gehören örtliche Bedingungen wie Stundendeputat, Anzahl an Konferenzen, Gehalt, Unterstützung von Kolleg*innen und Administrator*innen oder Machtstrukturen innerhalb der Schulorganisation, aber auch externe Einschränkungen von politischer Seite, indem etwa eine zentrale Kontrolle durch standardisierte Vergleichsarbeiten und andere Rechenschaftspflichten die Arbeitsbedingungen von

Lehrer*innen beeinflussen und die Lehrerautonomie einschränken kann. Nach Auffassung von Wermke & Salokangas (2015) ist die Autonomie von Lehrer*innen in hohem Maße kontextabhängig. Sie meinen daher, dass sowohl lokale als auch länderspezifische Strukturen hinsichtlich Steuerung, Traditionen und der Beziehungen zwischen Akteuren auf verschiedenen Ebenen innerhalb des Schulsystems berücksichtigt werden müssen, wenn Lehrerautonomie untersucht und verglichen wird. Ferner betonen Wermke & Salokangas den Bedarf an weiterer vergleichender Forschung, um ein besseres Verständnis der Bedeutung von Lehrerautonomie in verschiedenen nationalen Kontexten zu erlangen.

2.3 Dimensionen der Lehrerautonomie

Wilches (2007) vertritt die Auffassung, dass viele Forscher*innen Autonomie nur aus einem einseitigen Blickwinkel untersuchten, und fordert, dass Lehrerautonomie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden müsse. Da die einschränkenden Faktoren unterschiedliche Bereiche der Arbeit von Lehrer*innen beeinflussten, sei deren Autonomie möglicherweise in manchen Arbeitsbereichen stärker eingeschränkt als in anderen. Demzufolge macht Wilches auf Friedmans (1999) Vorschlag von vier Bereichen der Lehrtätigkeit, in denen Lehrer*innen Einfluss ausüben können, aufmerksam. Der Bereich *Unterricht und Beurteilung* beinhaltet die Kontrolle von Lehrer*innen über Entscheidungen bezüglich der Wahl von Lehrzielen, -inhalten, -methoden und -materialien sowie in sozialen Belangen, z.B. Vorgehensweisen bei bestimmtem Schülerverhalten. Zu den einschränkenden Faktoren in diesem Bereich zählen möglicherweise Grenzen der eigenen Kompetenz von Lehrer*innen, zentrale Lehrplanrichtlinien und standardisierte Vergleichsarbeiten. Der Bereich der *Lehrplanentwicklung* betrifft die Umsetzung des Curriculums durch Lehrer*innen, seine Auslegung und gegebenenfalls Umformulierung. Kulturelle Traditionen sowie persönliche Auffassungen von Lehrer*innen hinsichtlich Lehren und Lernen gehören laut Wilches zu den Faktoren, die Auswirkungen darauf haben, ob Lehrer*innen sich an Lehrplanentwicklung beteiligen oder nicht. *Schulfunktionen* sind der dritte Bereich. Er umfasst Lehrkräfteentscheidungen bezüglich administrativer Aufgaben wie Budgetplanung, Stundenplanerstellung und Klassenzusammensetzung. Entscheidungen in diesem Bereich sind laut Wilches eine eher exklusive Angelegenheit von Schulleitungen. Der vierte und letzte Bereich befasst sich mit der *beruflichen Weiterbildung* von Lehrer*innen und betrifft Gelegenheiten, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, aber auch die Möglichkeiten der Lehrer*innen, selber über Lehrinhalte und das Wann und Wo der Weiterbildung zu entscheiden. Wilches argumentiert, dass selbstgesteuerte berufliche Weiterentwicklung die Motivation und Fachkompetenz von Lehrer*innen verbessere, dass dies aber auch durch Zeitmangel

oder vom Arbeitgeber ausgeübten Druck, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, eingeschränkt werden könne.

Wermke & Höstfält (2014) nähern sich der Untersuchung von Lehrerautonomie aus einem anderen Blickwinkel. Ihr Ausgangspunkt sind zwei von Hopmann (2003) vorgestellte Möglichkeiten für eine staatliche Evaluation von Qualität im Schulsystem: *Produktevaluation* wird durch klar definierte Ziele bezüglich des Lernprozesses von Schüler*innen und durch angemessene Mittel zum Messen der Ergebnisse erreicht. Alternativ hat der Staat die Möglichkeit der *Prozessevaluation* durch eine stärkere Standardisierung von Unterricht und eine einheitlichere Lehrkräfteausbildung. Im letzteren Falle werden die Lernergebnisse nicht vom Staat ausgewertet, da dieser auf eine starke Professionalisierung der Lehrer*innen setzt. In einem Bildungssystem mit Prozessfokus ist die *institutionelle Autonomie* (*institutional autonomy*) der Lehrer*innen laut Wermke & Höstfält relativ groß. Der Status und die Autorität des Berufes werden jedoch durch eine Einschränkung der *praktischen Autonomie* von Lehrer*innen im Unterricht (*service autonomy*) erkauft, da Prozessevaluation auf gegenseitiger Kontrolle, einem professionellen Verhaltenskodex und der Verwendung einer bestimmten Didaktik als standardisierender „Unterrichts-Sprache“ fußt. Bei *Produktevaluationsmodellen* werden im Gegensatz dazu die Lernergebnisse von Schüler*innen durch staatliche Organe kontrolliert (z.B. durch standardisierte Vergleichsarbeiten, Zentralen Mittleren Schulabschluss oder Zentralabitur).

Hier wird dann nach Wermke & Höstfält die institutionelle Autonomie von Lehrer*innen eingeschränkt, da andere Akteure im Schulsystem als die Lehrer*innen selbst bestimmen, was angemessenes Wissen von Schüler*innen ist und wie es zu messen sei. Die Lehrer*innen werden dann eher zur *Rechenschaft* gezogen, anstatt *verantwortlich* für den Unterricht und seine Ergebnisse zu sein. Bei Produktevaluationsmodellen ist allerdings die *praktische Autonomie* der einzelnen Lehrer*innen größer, da theoretisch weder der Staat noch die Kolleg*innen die Wahl der Lehrinhalte und -methoden einschränken sollten, solange das Ergebnis stimmt.

Frostenson (2015) bietet ein alternatives Konzept zu dem von Wermke und Höstfält (2014), indem er die Ebene der praktischen Autonomie in zwei separate Dimensionen aufteilt: Er bezieht Lehrerautonomie einerseits auf die einzelnen Lehrer*innen und andererseits auf die Lehrerkollegien als Gruppen. Nach Frostensons Vorstellung betrifft die *allgemeine professionelle Autonomie* die Einflussmöglichkeiten von Lehrer*innen auf Fragen der Rahmenorganisation ihrer Lehrtätigkeit, Fragen der Lehrkräfteausbildung, Zulassungsvoraussetzungen, Curricula und die Organisation des Schulsystems. Wenn es um *Autonomie des Kollegiums* geht, wird der Einfluss von Lehrer*innen auf organisatorische und pädagogische Entscheidungen innerhalb