



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Wie Lehrkräfte Reformen re-formieren. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten

Ergebnisse aus dem NEFO-Projekt

wissen.leben
WWU Münster

Corrie Kirchhoff/Doris Dužević/
Johannes Bellmann/Sebastian Schweizer



Institut für
Erziehungswissenschaft

Nebenfolgen Neuer Steuerung

Was sind Nebenfolgen?

- nicht-intendierte Effekte, die auf der Ebene des Unterrichts, der Ebene der Schule oder aber auf der Ebene der Einstellungen schulischer Akteure auftreten können
- Zuschreibung externer Effekte, wobei es nicht entscheidend ist, ob diese Zuschreibung von den ‚Verursachern‘ der externen Effekte geteilt wird



diejenigen externen Effekte, die zum Zweck der Qualitätsentwicklung in einem negativen oder zumindest ambivalenten Verhältnis stehen

I. Nicht-intendierte Effekte auf das Verhalten von Akteuren im Schulsystem	
1. Ebene des Unterrichts	
Reallokation I	Verlagerung der Ressourcen zwischen Leistungsdomänen
Reallokation II	Verlagerung der Ressourcen innerhalb von Leistungsdomänen
Reallokation III	Umverteilung individueller Förderung
Reallokation IV	Faktische Verengung schulischer Arbeit zu Gunsten von Leistungs- und Kompetenzorientierung
Coaching I	Vorbereitung auf das Format von Testaufgaben
Coaching II	Vorbereitung auf inhaltliche Eigentümlichkeiten von Testaufgaben
Betrug durch Lehrer I	Vorbereitung auf einen bestimmten bevorstehenden Test
Betrug durch Lehrer II	Hilfe und Korrekturen während des Tests
Betrug durch Lehrer III	Nachträgliche Korrektur von Testaufgaben
Betrug durch Lehrer IV	Versuch der Verbesserung von Testergebnissen durch unzulässige Benotung von Tests
Kurzsichtigkeit	Konzentration auf kurzfristige Verbesserungen der Leistungsbilanz
Sicherheitsdenken	Festhalten an eingeübten Methoden
Unterrichtsassimilation I	Übernahme einer psychometrischen Aufgabekultur
Unterrichtsassimilation II	Fixierung auf Kompetenzindikatoren statt auf nachhaltige Bildungsentwicklung (Output- statt Outcomeorientierung)
Unterrichtsassimilation III	Absenken des potentiell erreichbaren Unterrichtsniveaus durch Anpassung an das Niveau von Regelstandards

2. Ebene der Schule	
Optimierung der Schülerpopulation I	Rekrutierung besonders leistungsstarker Schüler
Optimierung der Schülerpopulation II	Entlastung von leistungsschwachen Schülern
Verdrängungswettbewerb statt Qualitätswettbewerb	Verdrängung von Schulen durch Abwerben und Abwanderung von Schülern
Optimierung des Testpools I	Sporadischer Ausschluss leistungsschwacher Schüler vom Test
Optimierung des Testpools II	Dauerhafter Ausschluss leistungsschwacher Schüler vom Test
[Optimierung des Testpools III]	Längere Beschulung leistungsschwacher Schüler vor jahrgangsbezogenen Leistungstests
Optimierung des Inspektionspools	Sporadischer Ausschluss leistungsschwacher Lehrer von der Schulinspektion
Mobilisierung externer Ressourcen I	Von Seiten der Eltern selbst
Mobilisierung externer Ressourcen II	Von Seiten privater Dienstleister

Mobilisierung externer Ressourcen III	Von Seiten des schulischen Umfelds
Zunahme von Transaktionskosten I	Durch Dokumentation eines Systems der Rechenschaftslegung Verlagerung von Ressourcen weg vom Kerngeschäft des Unterrichts
Zunahme von Transaktionskosten II	Durch verstärkte Werbemaßnahmen Verlagerung von Ressourcen weg vom Kerngeschäft des Unterrichts
Qualitätseinbußen durch Ressourcenverlagerung	Absenken der Unterrichtsqualität durch Rückgriff auf gering qualifiziertes Personal
Mimetischer Isomorphismus	Übernahme ‚legitimer‘ Modelle auf Ebene des Unterrichts und der Organisation
Window Dressing	Kurzfristige Optimierung des Erscheinungsbilds der Schule insbesondere in Vorbereitung auf Schulinspektionen
Dienst nach Vorschrift	Beschränkung auf ein Handeln auf Anweisung
Hierarchisierung der Schulleiter-Lehrer-Beziehung	Überwachung und Druck dominieren die Interpretation der Rolle des Schulleiters

II. Nicht-intendierte Effekte auf Einstellungen von Akteuren im Schulsystem	
[Deprofessionalisierungseffekte I]	Delegierung von Teilaufgaben des Lehrerberufs an professionsfremde Experten
Deprofessionalisierungseffekte II	Zuweisung professionsfremder Aufgaben an den Lehrerberuf
Konflikt mit professioneller Integrität	Konflikt zwischen gestellten Anforderungen und eigenen pädagogischen Überzeugungen
Abhängigkeit vom Expertenurteil	Rückmeldung von Experten wird zu ausschlaggebendem Kriterium zur Selbsteinschätzung von Lehrern oder ihres Unterrichts
Konkurrenzdenken	Behinderung innerschulischer Kooperation durch Konkurrenzdenken von Lehrern
Motivationswandel	Stärkung oder Schwächung vorhandener Motivationen im Rahmen von Anreizstrukturen
Eingeschränkte Selbstbestimmung durch Kontrolle	Kontrolle wird als Eingriff in pädagogischen Freiraum empfunden
Erosion des Vertrauens I	Misstrauensvotum von Seiten der Bildungspolitik- und Bildungsadministration
Erosion des Vertrauens II	Misstrauen gegenüber Bildungspolitik- und -administration
Erosion des Vertrauens III	Misstrauen von Seiten der Eltern
Erosion des Vertrauens IV	Misstrauen gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld
Psychische Kosten	Erleben von Überforderung, Stress, Angst, Frustration, Verunsicherung etc.

Reallokation IV	Faktische Verengung schulischer Arbeit zu Gunsten von Leistungs- und Kompetenzorientierung
Betrug durch Lehrer IV	Versuch der Verbesserung von Testergebnissen durch unzulässige Benotung von Tests
Unterrichtsassimilation I	Übernahme einer psychometrischen Aufgabekultur
Unterrichtsassimilation II	Fixierung auf Kompetenzindikatoren statt auf nachhaltige Bildungsentwicklung (Output- statt Outcomeorientierung)
Unterrichtsassimilation III	Absenken des potentiell erreichbaren Unterrichtsniveaus durch Anpassung an das Niveau von Regelstandards
Verdrängungswettbewerb statt Qualitätswettbewerb	Verdrängung von Schulen durch Abwerben und Abwanderung von Schülern
Optimierung des Inspektionspools	Sporadischer Ausschluss leistungsschwacher Lehrer von der Schulinspektion
Zunahme von Transaktionskosten II	Durch verstärkte Werbemaßnahmen Verlagerung von Ressourcen weg vom Kerngeschäft des Unterrichts
Qualitätseinbußen durch Ressourcenverlagerung	Absenken der Unterrichtsqualität durch Rückgriff auf gering qualifiziertes Personal
Dienst nach Vorschrift	Beschränkung auf ein Handeln auf Anweisung
Hierarchisierung der Schulleiter-Lehrer-Beziehung	Überwachung und Druck dominieren die Interpretation der Rolle des Schulleiters
Abhängigkeit vom Expertenurteil	Rückmeldung von Experten wird zu ausschlaggebendem Kriterium zur Selbsteinschätzung von Lehrern oder ihres Unterrichts
Konkurrenzdenken	Behinderung innerschulischer Kooperation durch Konkurrenzdenken von Lehrern
Eingeschränkte Selbstbestimmung durch Kontrolle	Kontrolle wird als Eingriff in pädagogischen Freiraum empfunden
Erosion des Vertrauens I	Misstrauensvotum von Seiten der Bildungspolitik und Bildungsadministration
Erosion des Vertrauens II	Misstrauen gegenüber Bildungspolitik und Bildungsadministration
Erosion des Vertrauens III	Misstrauen von Seiten der Eltern
Erosion des Vertrauens IV	Misstrauen gegenüber Eltern und dem schulischen Umfeld
Psychische Kosten	Erleben von Überforderung, Stress, Angst, Frustration, Verunsicherung etc.



Reformrezeptionstypen

- Typus der Profession
- Typus der Pragmatik
- Typus der Kritik
- Typus der Innovation
- Typus der Vorgabe
- Typus der Performanz

Typus der Profession

Grundlegende Orientierungen:

1. Eigene professionelle Kompetenz aus Erfahrungs- und Handlungswissen ist konstitutiv für die Ausübung des Lehrerberufs

„Auf jeden Fall. ja. (2) (...) aber äh wenn ich jetzt im Vergleich dazu die Klassenarbeiten nehme. oder die Tests. oder den mündlichen Unterricht. wie arbeiten die Kinder im Unterricht. dann seh ich als *erfahrene* Lehrperson (,) [ja] was los ist. wenn ich merke dass ich im Unterricht nicht *weiter* komme oder dass bestimmte Kinder in Bereichen *Defizite* haben da brauch ich nicht die Vergleichsarbeiten dazu. das seh ich auch vorher. ne, insofern misst man der Sache vielleicht etwas *zu* viel Gewicht bei. ne.“ [Interview 132S1]

Typus der Profession

2. Der Schüler und seine Entwicklung gelten als entscheidender Maßstab für Lehrerhandeln, gleichzeitig wird aber auch eine starke Abhängigkeit der eigenen Handlungsmöglichkeiten von den Schülern erlebt.

„Also ich hab mir jeschworn [ich] die sind zwanzig Minuten da, du machst genau das was du sonst ooch machst, *hab* ich auch gemacht, und (,) (...) und ich hab auch so den äh zumindest die Erfahrung gemacht grade wenns dann mal *nich* so gut gelaufen is, und und da nächstes Mal denk, "ach um *Gottes* Willen ah wieder in die Klasse" und "oh wieder". genau dann läufsts gut, und gen- andersrum isses genau das selbe, wenn du sagst jetzt (,) oh jetzt *haste* se. jetzt is funktioniert das. nächste Stunde [kann das] schon wieder ganz anders aussehn. also das [is] (,) manchmal auch nich zu erklären warum das eine gut ankommt und das andere halt *nich*, so gut ankommt. (...)"
[Interview 42L1]



Typus der Performanz

Grundlegende Orientierungen:

1. Objektivation der Lehrerleistung durch Instrumente Neuer Steuerung

„{Auch ja schon ja}, weil es is schon äh in *gewisser* Hinsicht, son bisschen ein *Aushängeschild* für n Lehrer. ne, Eltern fragen nicht danach, ist das eine leistungs- äh schwache Klasse, Eltern gucken sich den Landesdurchschnitt an, und sagen "naja (,) die liegen in *allen* drei Bereichen unterm Landesdurchschnitt, da kann sie ja nich viel *geleistet* haben." ne? also es is ich beziehe das *schon* ein bisschen auf mich muss ich ganz ehrlich *sagen*. und setze mich da auch schon n bisschen unter Druck, (...)" [Interview 221L2]

Typus der Performanz

2. Sichtbarwerden von Leistung im Rahmen Neuer Steuerung nötig zur Selbstdarstellung und Hervorhebung der eigenen Leistung

„Naja die die *Lehrer* ähm erst mal jeder für sich persönlich *selbst*. weil selbst wenn gesagt wird, e- es geht nich um die Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer, ähm fühlt sich der Lehrer ja *schon* dadurch beobachtet äh dass Leute den Unterricht besuchen, och wenn nur kurzfristig, und versucht sich denn logischerweise *selbst*, und seine Schülerinnen und Schüler in det richtige Licht zu rücken. det is ne ganz natürliche Sache, und damit natürlich och seine *Schule* (,) in gewisser Art und Weise darzustellen. und ähm (3) ja wie es aber relativ kurzfristig muss ich ma sagen is ja n besonderes Ereignis wenn Schulvisitation kommt. und ähm det *tägliche* Schulleben sieht oft ganz anders aus. dass bestimmte Sachen dann eben nur für die Schulvisitation gemacht werden. det *is* ja einfach so muss man knallhart sagen.“

[Interview 32L1]



Gegenüberstellung

- Typus der Profession
 - Reformen werden als überflüssig erfahren und bleiben für schulisches Handeln bedeutungslos
 - Notwendige Informationen für den Lehrerberuf werden aus der Interaktion mit Schülern gewonnen
 - Keine Nebenfolgenproduktion
- Typus der Performanz
 - Instrumente werden als bedeutsam erlebt
 - Orientierung an extern gesetzten Maßstäben
 - Hohe Produktion von Nebenfolgen

Relevanz Neuer Steuerung und Produktion von Nebenfolgen

	<i>Hoher Beitrag zur Produktion von Nebenfolgen</i>	<i>Geringer Beitrag zur Produktion von Nebenfolgen</i>
<i>Hohe Relevanz von Neuer Steuerung als Anreizstruktur</i>	<p>Typus der Vorgabe</p> <p>Typus der Performanz</p>	<p>Typus der Kritik</p>
<i>Geringe Relevanz von Neuer Steuerung als Anreizstruktur</i>	<p>Typus der Innovation</p>	<p>Typus der Profession</p> <p>Typus der Pragmatik</p>

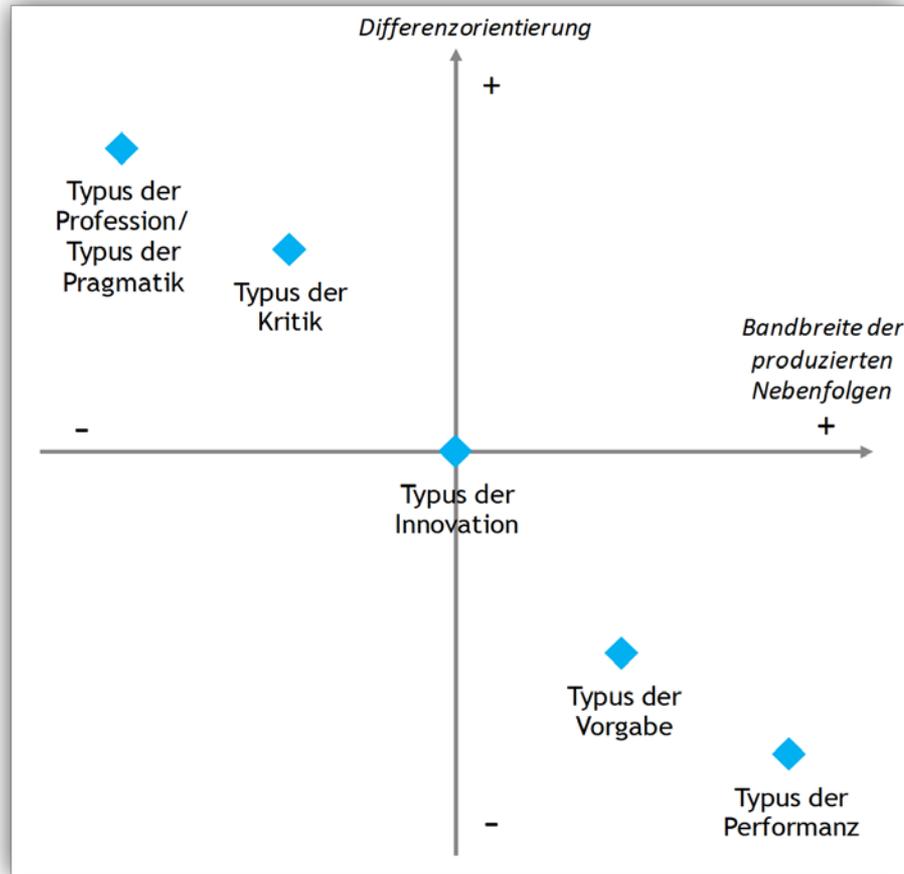
Schlussfolgerungen aus der qualitativen Erhebung

- Differenzielle Effekte der Neuen Steuerung auf schulische Akteure
- Orientierungen der Akteure strukturieren das Erleben der neuen Steuerungsinstrumente
- Die Anreizstruktur der Neuen Steuerung wird von den Akteuren als unterschiedlich relevant erachtet
- Die Typen leisten einen je unterschiedlichen Beitrag zur Produktion von Nebenfolgen
- Ausschlaggebend dafür: Unter den Reformrezeptionstypen finden sich solche, die die Anforderungen des schulischen Handlungsfeldes denen bildungspolitischer Steuerung der Tendenz nach gleichsetzen und solche, die dazwischen unterscheiden



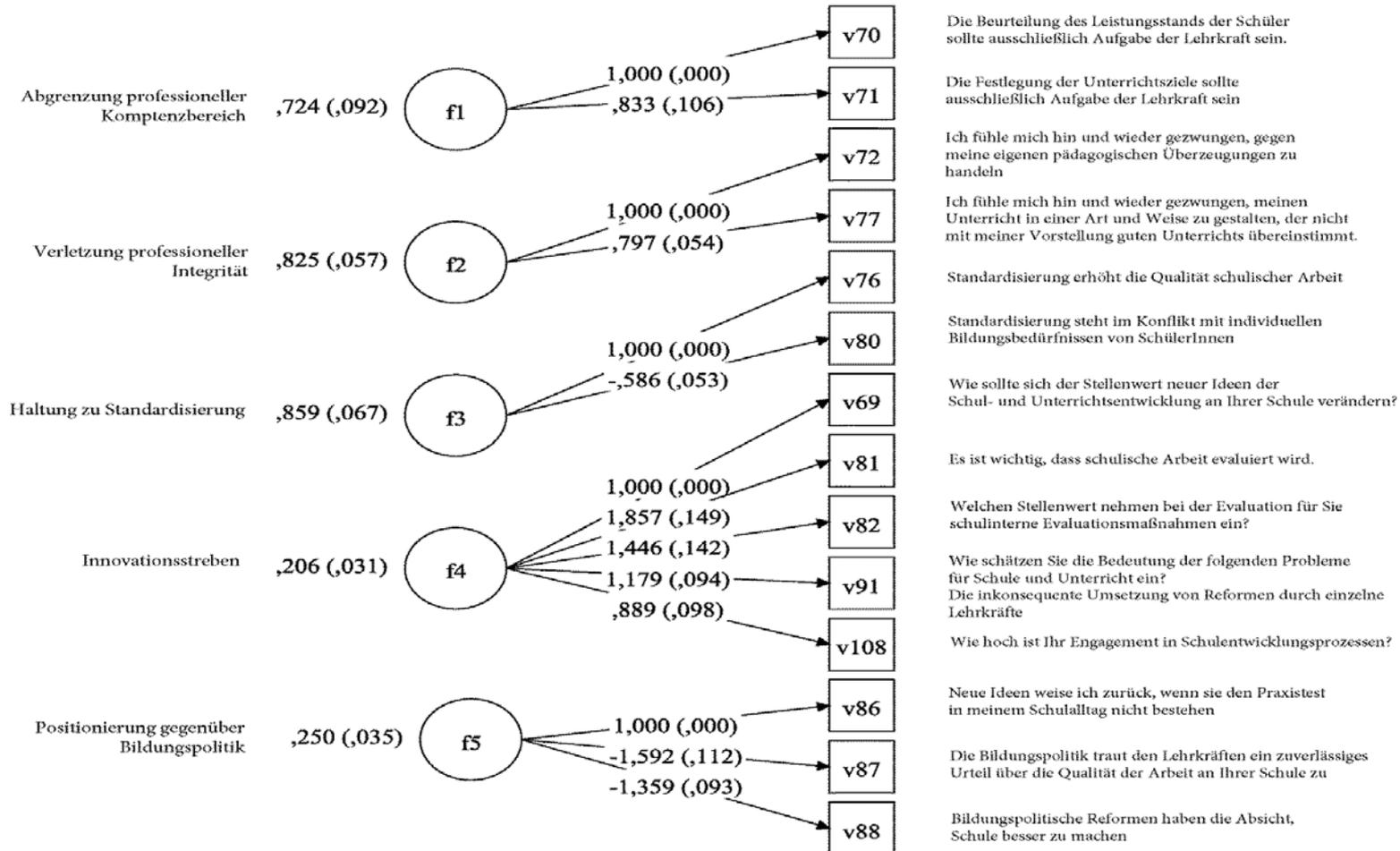
Differenzorientierung

Differenzorientierung und Nebenfolgenproduktion

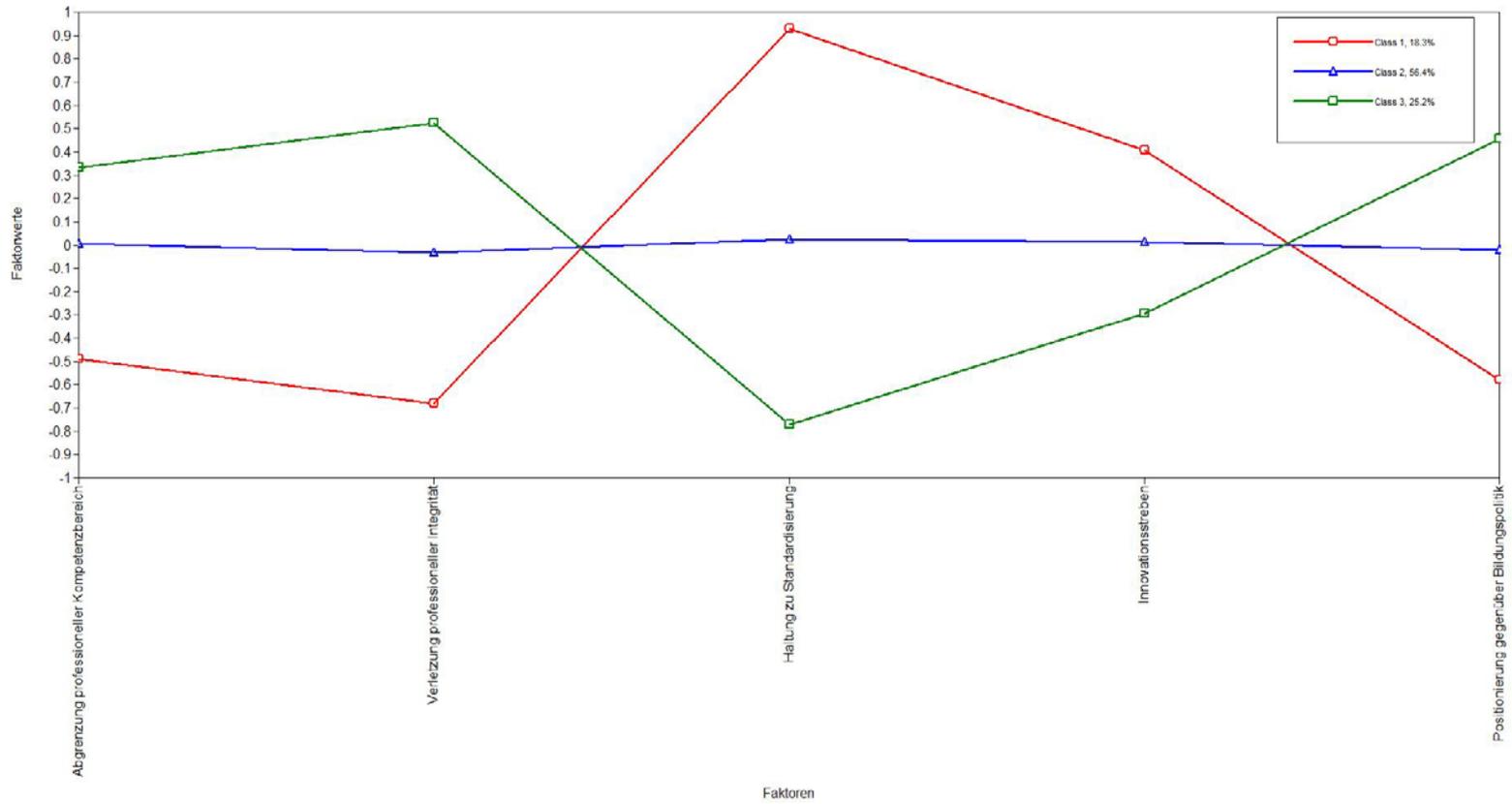




Erste Ergebnisse der quantitativen Datenauswertung

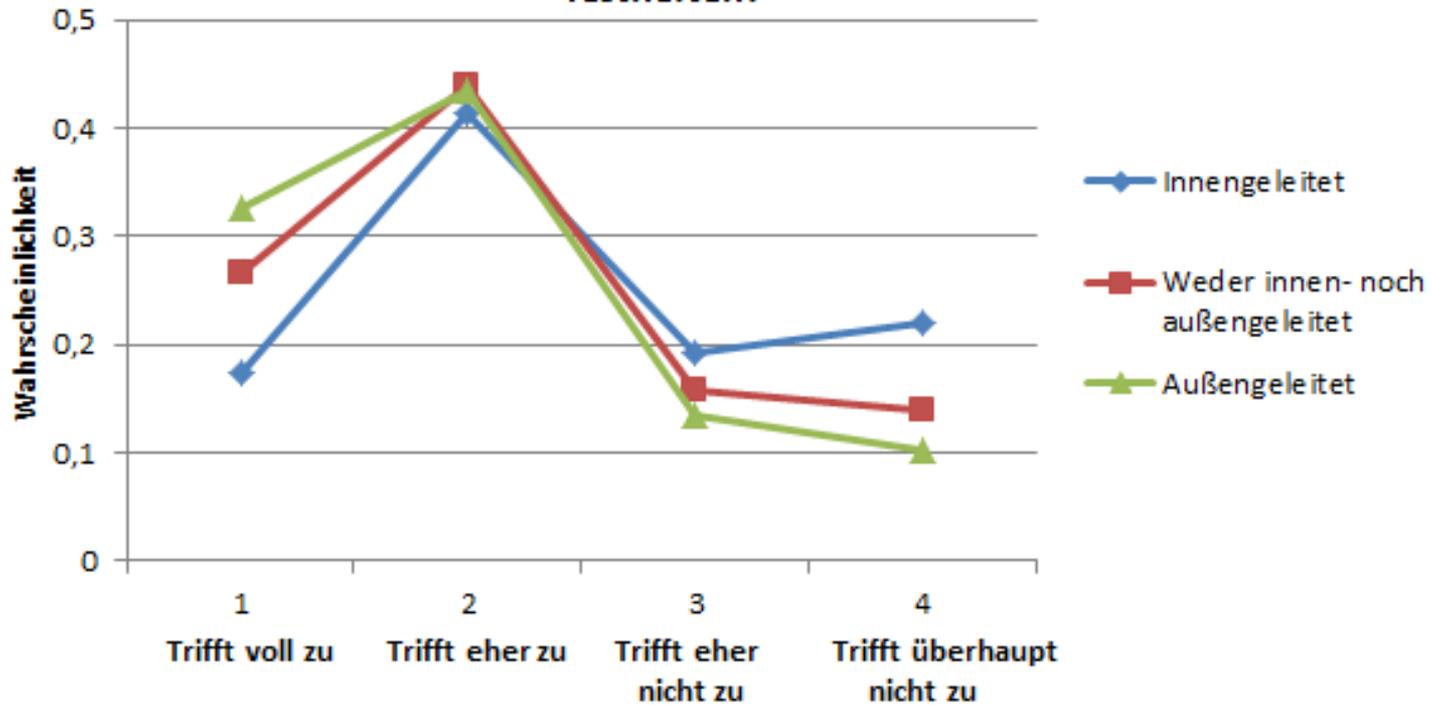


N= 2627; Schätzer: WLSMV; d.f. = 70; RMSEA: 0.046; CFI: 0.930; TFI: 0.905



N= 2627; Schätzer: MLR; Entropie = 0,786

Nutzen Sie zur Vorbereitung auf VERA Aufgaben aus alten VERA-Testheften?



N=1409; d.f.= 5; Schätzer: WLSMV



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!