

Döbrich, Peter

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Frommelt, Bernd [Hrsg.]: Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt, Main : GFPF u.a. 2004, S. 41-48. - (Materialien zur Bildungsforschung; 9)

urn:nbn:de:0111-opus-34620

in Kooperation mit:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

http://www2.dipf.de/gfpf/daten_zur_gfpf/daten_zur_gfpf.htm

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.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung

dipf

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.)

**Europäisierung und Reform
der Lehrerausbildung in Hessen
und Rheinland-Pfalz**

Jahrestagung am 26. und 27. März 2003

Materialien zur Bildungsforschung

Band 9

Fachbeirat
„Materialien zur Bildungsforschung“

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms-Universität,
Münster

Min. Dir. Bernd Frommelt, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden

OSTD i.R. Birgitta Krumm, Frankfurt am Main

Dr. Ottwilm Ottweiler, Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz, Bad Kreuz-
nach

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität,
Frankfurt am Main

Bernd Schreier, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwick-
lung und Medien (Thillm), Bad Berka

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Copyright © 2004 by
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.
Printed in Germany

ISBN 3-923638-27-2
Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 9

Inhalt

Ursula Uzerli, Amt für Lehrerbildung, Kassel: Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung	1
Anne Dick, Amt für Lehrerbildung, Marburg: Anerkennung europäischer Lehrkräfte in Hessen	21
Hartmut Storch, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung Duales Studien- und Ausbildungskonzept	35
Peter Döbrich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren in Hessen	41
Jörg Schlömerkemper, Universität Frankfurt am Main und Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Hochschulen: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung	49
Franz Josef Heinrich, Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Rheinland-Pfalz: Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	61
Prof. Dr. Bernd Wollring, Universität Kassel: Kohärenzen zwischen den Empfehlungen zur Aktualisie- rung der Lehrerbildung in Hessen, vorgelegt im Dezember 2002, und dem Entwurf eines neuen Hessischen Lehrerbil- dungsgesetzes, vorgelegt im Februar 2004	69

Peter Döbrich

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen¹

1. Zum Kontext der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-SEM) in Hessen

Zwischen den Entwicklungen im Schulwesen, welches sich sehr langsam aus dem Zustand der starken Individualisierung der Arbeit der Lehrkräfte hin zu einem höheren Maß an Kooperation bewegt, und den notwendigen Veränderungen in der Lehrerbildung, die besonders in der zweiten Phase von besonderer Prägekraft ist, besteht ein sehr enger Zusammenhang. Das Denken in getrennten Institutionen, z.B. Studienseminare und Schulen, hat in der Praxis wahrscheinlich weniger oft stattgefunden, als es sich in den separat gesteuerten und entwickelten Rechtsnormen vermuten lässt. Aus der Vielzahl der Veröffentlichungen zur wirksamen Schulentwicklung möchte ich hier als Beleg für diese Einschätzung auf Michael Fullan verweisen, der insbesondere in Kanada, aber auch in England und den USA sehr systematische Erfahrungen gemacht hat. Dabei gelangt Fullan u.a. zu folgenden Schlussfolgerungen:²

- „Veränderungen brauchen Zeit und sind nicht im Rhythmus von Legislaturperioden zu erledigen („Invest in long term“).
- Wirkliche Veränderungen haben nichts mit (macht-)politischen Vorlieben zu tun („Go beyond Left and Right“).
- Empirische Daten müssen für Veränderungen genutzt werden, nicht zur Bloßstellung („Use data for improvement, not for embarrassment“).
- Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten muss über der füsamen (oft scheinbaren) Einhaltung von Erlassen und Vorschriften stehen („Put capacity building before compliance“).

¹ Überarbeitete Fassung des Vortrags vom 27.03.2003

² zitiert nach: Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, Third Edition, Teachers College of the Columbia University, New York, 2001, S. 232 f.

- Die Demographie der Entwicklung (Generationenfolge bei den Lehrkräften) muss beachtet werden („Deal with the demographics“).

Besonders der letztgenannte Punkt erinnert uns daran, dass innerhalb der nächsten zehn Jahre fast ein Drittel aller jetzt im Dienst befindlichen Lehrkräfte ausscheiden und neue Kolleginnen und Kollegen die Arbeit übernehmen werden. Es ist also an der Zeit, die bekannten Fehler in der Lehrerbildung endlich wahrzunehmen und durch entsprechende Änderungen wirkungsvoll zu vermeiden. Das beginnt bereits bei der Grundkonstruktion, die bisher von einer (scheinbaren) Abgeschlossenheit dadurch gekennzeichnet war, dass junge Lehrkräfte nach Bestehen der ersten und zweiten Staatsprüfung im Wege der Verbeamtung auf Lebenszeit gleichsam eine „lebenslange Lizenz zur Erteilung von Unterricht im hoheitlichen Auftrag“ erhielten. Im internationalen Bereich war bereits in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts überwiegend eine funktional andere Struktur geltend. In dieser Struktur bezeichnet der Terminus „Lehrerbildung“ einen fortlaufenden Prozess der Qualifizierung der Lehrkräfte vom ersten Tag ihres Lehrerstudiums bis zum Ende der Berufslaufbahn. In einzelnen Ländern ist dabei der Aufnahme in das Hochschulstudium noch eine wirkungsvolle Auslese der besten Bewerberinnen/Bewerber vorgeschaltet. Die „Lehrerausbildung“ ist der Teil der Gesamtstruktur der beruflichen Qualifizierung, der in sich gesondert strukturiert ist und vom Beginn des Lehrerstudiums bis zur Berufsbefähigung reicht, die sich als selbstständige Berufsausübung manifestiert. Nach Übernahme der (Dauer-)Tätigkeit als Lehrkraft folgt eine kontinuierliche, professionelle (Weiter-)Bildung, die den (einzel-)schulischen und individuellen Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte in gleicher Weise erfüllt.

Die Betrachtung der „Lehrerbildung“ als kontinuierlicher, professioneller Entwicklung der Lehrkräfte kann jedoch – systemisch gesehen – nicht losgelöst von den konkreten Entwicklungen im Schulwesen betrachtet werden.

2. „Lissabon – Prozess im Bildungswesen“ als zweite europäische Herausforderung

Neben dem bereits von Frau Uzerli beschriebenen „Bologna-Prozess“, der sich besonders stark auf die innere Struktur der Lehrerausbildung auswirken wird, haben die Bildungsminister in der Europäischen Union

im Jahre 2000 in Lissabon einen Prozess begonnen, der sich inhaltlich sehr stark auf die Bildungssysteme auswirken wird. Dabei geht es nicht darum, den einzelnen Ländern in der EU inhaltliche Vorschriften zu machen, wie sie ihr Bildungswesen zu gestalten haben. Vielmehr handelt es sich darum, sich auf europäischer Ebene auf gemeinsame Ziele zu einigen, die bis zum Jahre 2010 erreicht werden sollen. Dieses ist Teil einer „Methode der offenen Koordination“, die dazu führen soll, dass die vereinbarten Ziele im Rahmen der umfassenden „Lissabon-Strategie zur wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Erneuerung“ zumindest ernsthaft angestrebt werden und nachweisbare Fortschritte zeigen. Dieses ist insbesondere für die Situation in Deutschland ein grundlegender Wandel, der mit den Konstanzer Beschlüssen der KMK im Jahre 1997 wirksam eingeleitet wurde und jetzt seine Folgen bis in alle Bereiche des Schulwesens zeigt.

Die Ziele für Verbesserungen in der Leistung der Bildungssysteme in der Europäischen Union wurden im November 2002 von der Europäischen Kommission als Benchmarks i.S. von nachweisbaren Verbesserungen formuliert. Dazu gehören u.a.³

- EU-Benchmark 4 (2002): „Bis 2010 ist der Prozentsatz der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz, mathematischer Grundbildung und naturwissenschaftlicher Grundbildung schlechte Leistungen erzielen, in jedem Mitgliedstaat im Vergleich zum Jahr 2000 mindestens zu halbieren“ (Basis: PISA-Ergebnisse 2000)

Als schlechte Leistungen in den PISA-Leistungsmessungen gelten dabei der Level 1 und darunter, d.h. im Jahre 2000 waren es in Deutschland im Bereich der Lesefähigkeit fast 25% der getesteten Schülerinnen und Schüler. Eine Verringerung dieses Prozentsatz auf die Hälfte ist in der (noch) zur Verfügung stehenden Zeit sicherlich nicht möglich. Das Ziel der Verringerung der mit diesen schlechten Leseergebnissen identifizierter Risikogruppe wurde aber im Mai 2003 auch vom Rat der Bildungsminister der EU nicht aufgegeben sondern nur etwas bescheidener festgesetzt auf eine Reduktion um 20%. Das bedeutet aber immerhin, dass bei internationalen Vergleichsstudien nach 2010 der Anteil der 15-Jährigen in Deutschland, die schlechte Leseleistungen zeigen, nicht über 20% (Ver-

³ EU-Kommission, Europäische Benchmarks für 2010, IP/021710, v. 20.11.2002, S. 1 f.

ringerung um 1/5) liegen sollte. Im Vergleich zu anderen EU-Staaten wäre ein solches Ergebnis jedoch immer noch beschämend hoch.

In der Reduktion auf maximal 20% des Jahrganges bei den PISA-Erhebung 2009 steckt eine klare zahlenmäßige Vorgabe, deren Erreichung empirisch überprüft wird. Was dieses bedeutet, wenn man nur sehr ungenau weiß, was Lesekompetenz ist bzw. wie sie festgestellt wird, und wenn die Lehrpläne in der Regel so aussehen, dass man häufig feststellen muss, dass der Leselehrgang mit der 2. Klasse als abgeschlossen gilt, wird langsam klarer. Außerdem hat man in Deutschland nur eine vage Vorstellung davon, was denn die Erweiterung der Lesekompetenz i.S. einer Lesesozialisation nach der 2. Klasse bedeutet, und dass man nicht nur ein einziges Fach daran beteiligen kann, sondern dass Lesekompetenz eine Sache von fächerübergreifender Kooperation im Sinne von zunehmender Differenzierung und auch fachspezifischer Lesekompetenz ist. Der Wandel im Grundverständnis wird langsam vollzogen und es bleibt an dieser Stelle noch sehr viel zu tun.

- EU-Benchmark 1 (2002): „ Bis 2010 sollten Mitgliedstaaten die Zahl der Schulabbrecher im Verhältnis zur Quote im Jahr 2000 mindestens halbieren, so dass ein EU-Durchschnitt von höchstens 9% erreicht wird.“

Hinter dem Benchmark der Reduktion der Schulabbrecher steht eine langjährige Politik auf europäischer Ebene, die insgesamt darauf ausgerichtet ist, das Schulversagen wirkungsvoll zu reduzieren und eine „alle Kinder und Jugendlichen einschließende (inclusive) Bildung und Erziehung“ zu bewirken. Das Ausmaß des Schulversagens und die sehr unterschiedlichen Festlegungen in den Mitgliedstaaten der EU wurde bereits 1994 sichtbar.⁴

Für Deutschland fängt das Problem aber bereits bei der Frage an: „Wie sollen Schulabbrecher definiert werden?“. Die offizielle Schulstatistik, soweit sie die Bundesebene insgesamt umfasst, geht immer von allen Absolventen eines Schuljahres aus. Darin sind Abiturienten, Mittlere Abschlüsse und Hauptschulabschlüsse etc. zusammengefasst. Diese Gesamtzahl wird dann in Relation zur Anzahl derjenigen gesetzt, die die Schule

⁴ EU Kommission, Task Force Human Resources, Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung für ein vereintes Europa, Eurydice, Brüssel, 1994.

ohne (Hauptschul-)Abschluss verlassen haben. Auf diese Weise kommt man im EU-Vergleich zu einer komfortablen Ziffer von 6,1% . Dadurch entsteht der falsche Eindruck, die Forderung auf EU-Ebene bereits erfüllt zu haben. Aber in Wirklichkeit liegen die Daten viel höher und diese Art der Berechnung ist auf Dauer nicht mehr akzeptabel. Wenn wir die Daten in Beziehung setzen zu den Schulformen, in denen Hauptschulabschlüsse erworben werden, liegen wir bereits bei 11 Prozent. Wenn wir dieses dann regional noch differenzieren, nämlich nach den Abschlussleistungen einzelner Schulen, dann kann es durchaus sein, dass es Schulen gibt, bei denen diese Quote von 11 Prozent deutlich überschritten wird, wenn es um die einfache Feststellung der Abschlüsse geht. Der Einwand, hier würden unterschiedliche statistische Aggregationsebenen vermischt, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler darauf ankommt, das Schulversagen soweit wie möglich zu reduzieren, um nachweisbare Erfolge im Sinne des genannten EU-Benchmarks zu erreichen. Denn es ist zynisch, wenn Lehrkräften an einer Schule mit hohen Zahlen an Absolventen ohne Hauptschulabschluss sagen, „da haben wir eben wieder einen schlechten Jahrgang gehabt“. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler kann gefragt werden, wer denn da der schlechte Jahrgang war: war es ein schlechter Jahrgang Schülerinnen und Schüler oder war es ein schlechter Jahrgang an Lehrkräften, die dort unterrichtet haben.

- EU-Benchmark 3 (2002): „ Bis 2010 sollten die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass der Anteil der 25 bis 59-Jährigen, die zumindest die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, im EU-Durchschnitt wenigstens 80 % erreicht.“

Diese Quote haben im Jahr 2000 Deutschland, Dänemark und Schweden bereits mit 83 Prozent erfüllt, denn hier sind alle Abschlüsse, nämlich Abitur und Berufsausbildung als Sekundarstufe II nach der internationalen Standardklassifizierung zusammengefasst. Vielleicht gelingt es aber bis 2010 wenigstens an dieser Stelle die Spitzenposition in der EU noch etwas weiter auszubauen.

- EU-Benchmark 5 (2002): „Bis 2020 sollten sich im EU-Durchschnitt mindestens 15 % der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25 – 64) am lebenslangen Lernen beteiligen; in keinem Land soll die Quote unter 10% liegen.“

An dieser Stelle wird der wechselseitige Bezug von Qualifizierung und Arbeitsmarkt besonders deutlich, weil Menschen in Qualifizierungsmaßnahmen dem Arbeitsmarkt zumindest teilweise (zeitweise) nicht zur Verfügung stehen. Die reale Perspektive des „lebenslangen Lernens“, eine international seit Jahrzehnten festgestellte Anforderung, wird es auch erforderlich machen, dass die Fähigkeit und die Motivation zum Lernen in der Schulzeit wirkungsvoll aufgebaut und erhalten wird. Hier wird auch deutlich, dass wir es mit der Vorstellung zu tun haben, dass Qualifikationen durchaus eine endliche Haltbarkeit haben. Dabei ist zwischen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen zu unterscheiden. Von dieser Perspektive des lebenslangen Lernens können die Lehrkräfte nicht ausgenommen werden. Deshalb sollte die „Lehrerbildung“ funktional als der Gesamtprozess der Qualifizierung vom ersten Tag in einer Ausbildungseinrichtung bis hin zum letzten Tag bei der Pensionierung angesehen werden.

Die „Lehrerbildung“ setzt sich zusammen aus einem Ausbildungsteil als einer grundlegenden Qualifizierung und einem Fortbildungsteil als einer ständig notwendigen Qualifikationserhaltung. Ich denke, diese Definition hat eine Chance, jetzt ein Stück weit über die Grenzen der institutionellen Segmentierung hinweg Realität zu werden. Auf diesem längeren Weg sollte regelmäßig und mit nachvollziehbaren Mitteln überprüft werden, von welchem Stand ausgegangen werden kann, welche nächsten Schritte eingeleitet und konsequent umgesetzt werden. Damit besteht eine bessere Chance festzustellen, ob es Fortschritte in der Entwicklung gibt.

3. Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren in Hessen (PEB-SEM)

3.1 Ziele der PEB-SEM

Bei den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren knüpfen wir an die langjährigen Erfahrungen mit „ArbeitsplatzUntersuchungen“⁵ bzw. „Pädagogischen EntwicklungsBilanzen mit Schulen“ an.

⁵ Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheidt (Hrsg.), ArbeitsplatzUntersuchungen mit hessischen Schulen, Zwischenergebnisse 1998, in: GFPP/DIPF Materialien zur Bildungsforschung, Bd 4, Frankfurt am Main, 1999, 272 S.; Peter Döbrich, Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). Instrumente für systematische Evaluation, in: Pädagogische Führung 1/2003, S. 27-30.

Im Kern handelt sich um die systematische, empirische Erhebung der Meinungen der unterschiedlichen beteiligten Gruppen: Ausbilder/innen, Referendare/innen, Mentoren/innen in der zweiten Ausbildungsphase. Den Studienseminaren soll dadurch eine systematische Evaluation mit vergleichbaren Instrumenten angeboten werden, deren Ergebnisse für die seminarinterne Reflexion und Beschlussfassung über weitere Entwicklungsschritte genutzt werden. Dabei sollen zwei wesentliche inhaltliche Komponenten enthalten sein:

- Aussagen zur organisationellen Qualität eines Studienseminars (z.B. gemeinsame Zielvorstellungen, Kooperation zwischen den Ausbildern/innen, Kooperation zwischen Ausbildern/innen und Mentoren/innen; gemeinsame Bewertungskriterien für die Leistungen der Referendare etc.);
- Aussagen zur Erreichung von Kompetenzstandards (i.S. von Meinungsäußerungen über die Erreichung und Vermittlung von Kompetenzen, nicht i.S. von getesteten Kompetenzen).

Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung in Deutschland, als Grundlage für die besoldungsmäßige Einordnung der Lehrkräfte mit diesen Zertifikaten, macht eine enge Anbindung an relevante und aktuelle Erkenntnisse der Bildungsforschung erforderlich, insbesondere die Forschungen, die die Lehrerausbildung selbst zum Thema haben.

Die PEB-SEM liefern die Grundlage einer solchen Qualitätsentwicklung, weil sie

- eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zum Zeitpunkt 1 mit den Ergebnissen zum Zeitpunkt 2 für die beteiligte Institution (z.B. ein Studienseminar) sichern (ipsative Vergleiche);
- Vergleiche zwischen den beteiligten Institutionen erlauben, um einen Erfahrungsaustausch auf der Basis vergleichbarer Daten in vergleichbaren Lehrämtern möglich machen;
- Vergleiche zwischen Institutionen der verschiedenen Bereichen auf der Basis von aggregierten Daten (z.B. zwischen unterschiedlichen Lehrämtern) erlauben;
- Aggregationen z.B. auf Landesebene sichern, aus denen sich Hinweise für eventuelle Steuerungsmaßnahmen ergeben können;
- darüber hinaus eine Nutzung der Instrumente und Verfahren in mehreren Bundesländern erlauben, wodurch Vergleiche zwischen den

Ländern und ein fokussierter Erfahrungsaustausch eine neue Perspektive erhalten.

Pädagogische Entwicklungsbilanzen beginnen pragmatisch bei den Studienseminaren, weil sie als Gelenkstelle zwischen Hochschule und Berufspraxis einen großen Teil der Veränderungen und Verbesserung des Kompetenzerwerbs neuer Lehrkräfte bewirken müssen. Dabei werden folgende Grundforderungen berücksichtigt:

1. Mehrdimensionale Erhebungen: z.B. zu den Kompetenzstandards für berufsfähige Lehrkräfte, Ziele der Organisation, Kommunikation und professionelle Kooperation, Organisation der Ausbildung, Bewertung von Leistungen.
2. Mehrperspektivische Erhebungen: durch die Einbeziehung aller Ausbilder/innen und aller Referendar/innen (mit einer Mindestrücklaufquote von 75 % der Fragebogen); Einbeziehung der Mentoren/innen in der gleichen Zahl wie die Ausbilder/innen.
3. Systematische Rückmeldung an das jeweilige Studienseminar mit einer Triangulation der Befragungsergebnisse der unterschiedlichen Akteure; mit einer differenzierten Zusammenfassung der Ergebnisse, die auch – vereinbarte – Grenzwerte enthalten sollte.
4. Festlegung der nächsten Entwicklungsschritte im Studienseminar: auf der Basis der gemeinsamen Reflexion der Daten – möglichst unter Berücksichtigung von Bezugsdaten vergleichbarer Studienseminare.
5. Wiederholung der Erhebungen: z.B. nach drei Jahren oder zu einem früheren Zeitpunkt, um die Wirkung der Entwicklung systematisch einschätzen zu können; eventuell unter Einbeziehung anderer Daten (z.B. Kennziffern für quantitative Ergebnisse). Dabei können die „differenzierten Zusammenfassungen der Ergebnisse“, die vereinbarten Grenzwerte für unterschiedliche Bereiche sowie landesspezifische Qualitätsdimensionen zu einem System von Qualitätsindikatoren für die Arbeit von Studienseminaren weiter entwickelt werden.

Von dem Gesamtprozess im hessischen Schulwesen, welches u.a. durch die Erstellung von Schulprogrammen und deren Evaluation gekennzeichnet ist, möchten sich die Studienseminare in keiner Weise ausschließen. Es besteht in den hessischen Studienseminaren seit längerer Zeit der Anspruch, eine systematische Evaluation ihrer Arbeit zu erhalten, der durch die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in pragmatischer Weise realisiert werden kann.