

Döbrich, Peter; Storch, Hartmut
**Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studien-SEMinaren oder:
Lehrerausbildung ohne Bilanzierung?**

Frankfurt, Main : GPF ; DIPF 2012, 75 , [87] S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 31/1)



Quellenangabe/ Reference:

Döbrich, Peter; Storch, Hartmut: Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studien-SEMinaren oder:
Lehrerausbildung ohne Bilanzierung? Frankfurt, Main : GPF ; DIPF 2012, 75 , [87] S. - (Materialien zur
Bildungsforschung; 31/1) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59876 - DOI: 10.25656/01:5987

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59876>

<https://doi.org/10.25656/01:5987>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gpf.info>

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 the 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter Döbrich / Hartmut Storch

**Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren
oder:
Lehrerbildung ohne Bilanzierung?**



Peter Döbrich / Hartmut Storch

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren
oder:
Lehrerausbildung ohne Bilanzierung?

Materialien zur Bildungsforschung · Band 31/1

Frankfurt am Main 2012

Fachbeirat der Materialien zur Bildungsforschung

OSTD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

MinDirig. a.D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

Prof. Dr. Udo Rauin, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Prof. em. Dr. Jörg Schlömerkemper, Göttingen

Direktor Bernd Schreier, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Wiesbaden

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2012 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,

Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-51-2

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 31/1

Inhalt	Seite
Vorwort (<i>Frommelt/Rittberger</i>).....	3
1. Einführung: Prämissen und Kontext (<i>Döbrich/Storch</i>).....	5
1.1. Prämissen.....	5
1.2. Gesamtkontext.....	5
1.3. Kontext des Projekts „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit –SEL“.....	7
1.4. Internationaler Kontext.....	7
2. Wege zur evidenzbasierten Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der hessischen Lehrerausbildung: Eine Einschätzung (<i>Storch</i>).....	17
2.1. Vorbemerkungen.....	17
2.2. Vorgeschichte: Schulforschung, Evaluation, Rechtsgrundlagen.....	18
2.3. Zusammentreffen: Institutionen, Konstellationen, Motive.....	26
2.4. Konzept: Anforderungen, Kompositionselemente, Verlaufsmerkmale.....	31
2.5. Kritik: Resultate, Konvergenzen, Perspektiven.....	37
3. „Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“: Datengestützte Thesen zur fokussierten und vergleichenden Auswertung der Ergebnisse des Zweiten Erhebungszyklus (<i>Döbrich</i>).....	49
3.1. Vorbemerkungen.....	49
3.1.1. Entstehung der Daten.....	49
3.1.2. Selbsteinschätzung der Kompetenzen durch Referendarinnen und Referendare.....	50
3.1.3. Anwachsen der Kompetenzen im Laufe des Referendariats.....	51
3.2. These 1: Akzeptanz der Projektinhalte und des Verfahrens.....	51
3.3. These 2: Divergenzen zwischen den Kompetenzbereichen.....	53
3.4. These 3: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Unterrichtsbezogenen Kompetenzen“.....	54
3.5. These 4: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Pädagogischem Handeln im Schulalltag“.....	55
3.6. These 5: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben“.....	56
3.7. These 6: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Neuen Pädagogischen Herausforderungen“.....	56
3.8. These 7: „Gemeinsame Ziele“ – Kooperation von Ausbilder/innen und Mentor/innen. Bewertung der LiV nach einheitlichen Kriterien.....	57
3.9. These 8: Bewertung von Bildungsstandards als gemeinsamer, regionaler Aufgabe von Studienseminaren und Ausbildungsschulen.....	58
4. Interpretationen: Dialog zwischen Wissenschaft und Administration. Bilanzierung in der Lehrerausbildung – PEB-Sem - Ergebnisse und die Folgen (<i>Döbrich/Storch</i>).....	59
4.1. Formalisierung und Fokussierung.....	59
4.2. Evidenz und Bildungsverwaltung.....	60
4.3. Kommentierung der Erhebungsergebnisse.....	63

4.3.1. Akzeptanz, Rücklaufquoten.....	63
4.3.2. Kompetenzentwicklungen im Projektverlauf	64
4.3.3. Zusammenarbeit der Akteure.....	67
4.3.4. Bewertung von Bildungsstandards als Herausforderung	68
4.4. Ausblick	69
5. Fazit: „Haus-Aufgaben“ für die Akteure in den Studienseminaren, in der Bildungsverwaltung, in der Bildungspolitik und in der Pädagogischen Forschung (Döbrich/Storch)	70
Literaturverzeichnis	72

Anlagen

1. Peter Döbrich, Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)
Differenzierte Zusammenfassung Seminarformen (kurz: **DZ**)
2. Peter Döbrich, Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)
Kompetenzstandards Seminarformen (kurz: **KS**)
3. Peter Döbrich, Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)
Diagnostische Kompetenzen (kurz. **DK**)

Vorwort

Zwischen 2003 und 2009 wurden in Hessen auf der Basis von Vereinbarungen zwischen dem DIPF-Projekt „SchulEntwicklung und Lehr erarbeit“ (SEL) mit den hessischen Studienseminaren, dem Amt für Lehrerbildung und dem Hessischen Kultusministerium alle Studienseminare zweimal in eine mehrperspektivische, systematische und vergleichende Evaluation einbezogen.

In dieser Studie blicken Dr. Peter Döbrich (der Leiter des Projektes) und Dr. Hartmut Storch, der als Ministerialbeamter für das Projekt verantwortlich war, gemeinsam, ohne Reibungspunkte auszuspüren, auf das Projekt zurück. Die Autoren ziehen Bilanz, und dies öffentlich, um ihre Einschätzungen diskutierbar zu machen.

In einer Zeit der sich entwickelnden größeren Selbständigkeit der einzelnen Schulen wird Lehrerbildung zum immer wichtiger werdenden Schlüssel für die Qualitätsentwicklung des Schulsystems. „Bilanzierung im Vorbereitungsdienst“ wiederum wird - seitens der Autoren - als Schlüssel für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung verstanden, weil das Referendariat die entscheidende Nahtstelle zwischen universitärer Lehrerausbildung und dem Eintritt in eine selbstverantwortete Berufstätigkeit ist.

Die Wirkungsabsicht der Studie erklärt sich vor dem Hintergrund des Trends einer verbreiteten Skepsis gegenüber der „Evidenzbasierung“ politischer und berufspraktischer Entscheidungen im Bildungswesen: Bilanzierung erscheint den Autoren (wohl zu Recht) als in der Krise stehend, wegen der schwieriger gewordenen Finanzierbarkeit pädagogischer Forschung, aber auch weil häufig die Folgenlosigkeit von Erhebungsergebnissen unbestreitbar ist.

Die Autoren halten dagegen: die Veränderungen und Veränderungsabsichten in der Lehrerbildung brauchen – so meinen sie - belastbare Erkenntnisse; notwendig sei eine „Evaluationskultur“, eine offene Erörterung der Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Bilanzierung und die Fortführung Erfolg versprechender Bilanzierungskonzepte in einem an Diskurs und Transparenz orientierten Prozess.

PEB-Sem wird als Modell für ein sich von pädagogischen Großforschungsprojekten abhebendes kleineres, bezahlbares, aber „effektstarkes“ und „hochwirksames“ Forschungs- und Entwicklungsvorhaben vorgestellt.

Als durchaus neu erscheint die in dieser Schrift vorgeführte Formalisierung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Administration als diskursleitendes Mittel, was diese Studie zusätzlich lesenswert macht.

Insgesamt bleibt zu wünschen, dass sich im Vorbereitungsdienst, und nicht nur in diesem, sondern in allen Phasen der Lehrerbildung, Bilanzierungen als Teil pädagogischer Evaluationskultur durchsetzen können.

Frankfurt am Main, Juli 2012

Prof. Dr. Marc Rittberger
Direktor des DIPF

Bernd Frommelt
Präsident der GFPP

1. Einführung: Prämissen und Kontext (Döbrich /Storch)

1.1. Prämissen

Die nachfolgende Beschreibung, Analyse und Kritik des Projekts „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“ soll einen Beitrag zur Debatte über wirkungsvolle Verfahrensweisen der Bilanzierung in der Lehrerbildung leisten.

Ansatzpunkt der Erörterung ist die Einschätzung, dass die Steuerung der Qualitätsentwicklung im pädagogischen Vorbereitungsdienst durch die verantwortlichen Akteure auf der Basis von nachvollziehbaren theoretischen Orientierungen, belastbaren Daten über berufspraktische Verläufe und konsistent erarbeiteten Interpretationen erfolgen sollte.

Vorab wird das Grundverständnis für wenige Begriffe in kurzen Definitionen geklärt:

Lehrerbildung ist der Gesamtprozess zur Erreichung und Erhaltung oder Erweiterung pädagogischer Professionalität. Lehrerbildung setzt sich, funktional in Phasen getrennt und intentional eine Einheit bildend, zusammen aus der Lehrerbildung und der Lehrerfort- und weiterbildung.

Lehrerbildung führt zur Erreichung der Berufsfähigkeit. Sie qualifiziert Lehrkräfte dazu, selbständig in den grundlegenden Bereichen des Berufs tätig sein und sich gleichzeitig aktiv am kollegialen Zusammenwirken einer Schule beteiligen zu können.

Lehrerfortbildung dient der Erhaltung der erreichten Berufsfähigkeit während der gesamten Zeit der Berufsausübung.

Lehrerweiterbildung dient der Erweiterung der erworbenen Berufsfähigkeit durch zusätzliche, spezielle Qualifikationen, deren Erwerb durch entsprechende Zertifikate nachgewiesen wird.

Studienseminare sind Agenturen des pädagogischen Vorbereitungsdienstes. Sie knüpfen mit ihrer Arbeit an die Kompetenzvermittlung der Lehramtsstudiengänge an und haben sowohl qualifizierende als auch bewertende Aufgaben. In Flächenstaaten dienen sie oft auch als regionale Qualifizierungszentren für die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. In systemischer Sicht haben sie wegen ihrer Aufgabe der Bewertung von berufsbezogenen Kompetenzen der Referendarinnen und Referendare eine „Wächterfunktion“ für den Lehrerberuf.

Die „Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“ werden von vier unterschiedlichen, aber eng miteinander verbundenen Kontexten bestimmt,

1. einem Gesamtkontext (Abschnitt 1.2.),
2. einem spezifischen Kontext im Rahmen des Projekts „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit“ (Abschnitt 1.3.),
3. einem besonderen internationalen Kontext (Abschnitt 1.4.) sowie
4. einem hessischen Kontext, der ausführlicher in Kapitel 2 behandelt wird.

1.2. Gesamtkontext

Im Gefolge der internationalen und nationalen Großforschungsprojekte zu den Schülerleistungen und der damit verbundenen öffentlichen Aufmerksamkeit insbesondere für die PISA-Erhebungsergebnisse schien eine Blütezeit für empirisch fundierte Bilanzierungen in allen Sparten des Bildungssystems heran zu reifen.

Spielarten interner und externer Evaluation wurden in allen Bundesländern zum gesicherten Bestandteil der pädagogischen Berufspraxis. Der Begriff „Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung“ auf der Grundlage vereinbarter Standards und gemeinsamer Leitvorstellungen wurde geradezu zum Mantra für Pädagogen, Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler.

Gegenwärtig ist diese Formel aber fragwürdig geworden; der Gedanke, Bilanzierungen zum Ausgangspunkt von Steuerungsentscheidungen zu machen, ist in der Krise. Terharts Frage, ob Evidenzbasierung als eine Denkfigur, die sich zu behaupten scheine, oder doch nur als eine Modeerscheinung einzuschätzen sei¹, lässt sich noch nicht schlüssig beantworten.

Das ist erstaunlich angesichts eindeutiger Rechtsgrundlagen für schulbezogene Evaluation in den Bundesländern, der fachlichen Feststellung deutlicher Erkenntnisfortschritte durch die Ergebnisse bestimmter Evaluationsprojekte und der Tatsache, dass die Sinnhaftigkeit einer transparenten Aufklärung von Sachverhalten als Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen öffentlich nicht ernsthaft bezweifelt wird.

Was treibt Bilanzierung im Bildungsgeschäft in die Krise?
Worauf richtet sich die Skepsis der Akteure?

Eine berufsgruppenbezogene Einschätzung ergibt folgendes Bild:

Berufspraktiker in Schulen, in Einrichtungen der Lehrerbildung und der Bildungsverwaltung fürchten die mögliche Vernutzung von Erhebungsergebnissen zu personenbezogenen Sanktionen. Sie sehen die Gefahr potentieller Engführung des Bilanzierens durch die verbreitete Beschränkung auf methodisch leicht erfassbare Bilanzierungskriterien.

Folgerichtig beklagen sie die Banalität der Erkenntnisse vieler Forschungsansätze, die der hohen Komplexität und Einmaligkeit von Bildungsprozessen nicht gerecht werden könnten. Gleichzeitig verweisen sie aber darauf, dass eine offene, transparente, auf Beweiswissen gründende Erörterung von Aufgaben, Anforderungen, Ergebnissen und Arbeitsstrukturen die beste Voraussetzung für Veränderungsprozesse im Sinne der Beschäftigten bilde.

Bildungspolitiker fragen im Konzert mit **Finanzpolitikern** in Zeiten anhaltender Haushaltsenge nach Optimierungen des Mitteleinsatzes auch für Forschungsprojekte. Sie beklagen die mangelnde unmittelbare Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen für politisches Handeln, auch wegen der unisono mit den Berufspraktikern festgestellten Banalität von Ergebnissen.

Gleichzeitig ist den Bildungspolitikern aber bewusst, dass ihr neues Steuerungsmodell der Bildungsverwaltung - mit einem höheren Maß an Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die berufspraktische Ebene - dazu herausgefordert ist, seine Produktivität mittel präziser Produktbeschreibungen und strikt dokumentierter Überprüfung des Erreichens gesetzter Ziele unter Beweis zu stellen².

Bildungsforscher beklagen Finanzierungsprobleme für Projekte, die außerhalb des Kontexts internationaler und nationaler Großforschungen stehen, und manche von ihnen scheinen sich wegen der Feststellung verbreiteter Folgenlosigkeit von Erhebungsergebnissen dem Rückzug aus der Erforschung berufspraktisch relevanter Problemstellungen, also der Resignation, zu nähern.

¹ Vgl. Terhart, Ewald (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, Edwin et. al. (Hrsg) (2011) Metamorphosen der Bildung. Historie-Empirie-Theorie. Bad Heilbrunn, S. 277 – 292, insbes. S. 289

² Vgl. Döbrich, Peter (1999): Lehrerarbeit und Ergebnisverantwortung. Diss., Bremen und Frankfurt am Main, S. 69

Gleichzeitig wächst aber das Gespür dafür, dass an den Konzepten gängiger Forschungsprojekte etwas fehlt³, dass das, was die empirische Wende an Empiriemustern für das Bildungswesen hervorgebracht hat, nicht ganz zu Unrecht die pädagogische Praxis wenig überzeugt hat. Daher gewinnen in der Erziehungswissenschaft Forschungsansätze wieder an Boden, die sich einer größeren Praxisnähe verschrieben haben. Als Nebenwirkung droht der alte wissenschaftstheoretische Streit um die Dignität solcher Forschungen wieder aufzuleben, als seien die Akteure gefangen im Wiederholungszwang.

Was ist zu tun?

Die kritische Umschreibung verbreiteter Bilanzierungskonzepte zu von Wissenschaft und Berufspraxis gleichermaßen akzeptierten Instrumentarien erscheint als notwendiger Schritt auf einem längeren Weg. Offenbar befinden wir uns „mitten in einer Transformationsphase“⁴ und die erwünschte Etablierung einer Evaluationskultur in der Pädagogik muss als permanente Entwicklungsaufgabe verstanden werden.

Eine Orientierungshilfe für die Steuerung dieser Entwicklung kann die Auseinandersetzung mit real existierenden Projekten sein, die in ihren Kompositionselementen, Verlaufsmerkmalen und Ergebnissen Modelle bieten können, ohne als Rezepte missverstanden werden zu wollen.

Wenn es richtig ist, dass die gegenwärtige Krise evidenzbasierter Qualitätsentwicklung vor allem durch gemeinsames Tun von Berufspraktikern und Wissenschaftlern überwunden werden kann, gewinnt die öffentliche Erörterung von Beispielen gemeinsam entwickelter Bilanzierungspraxis vor allem als vertrauensbildende Maßnahme besondere Bedeutung. Vertrauen in Forschungsprojekte kann langfristig „nur durch eine transparente Reflexivität gesichert werden.“⁵

Das hessische Projekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren – PEB-Sem“ erscheint als Modell für eine so verstandene Evidenzbasierung der Qualitätsentwicklung im Vorbereitungsdienst geeignet. Es richtet sich auf eine Nahtstelle schul- und unterrichtsbezogener Qualitätsentwicklung:

Lehrerbildung wird in diesem Projekt als Schlüssel für die schulische Qualitätsentwicklung verstanden, und der Vorbereitungsdienst als Verbindung zwischen berufspraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Qualifizierung wird als wesentliche Vermittlungsagentur für die Entstehung einer reflexiven, also über sich selbst nachdenkenden und eigene Wirkungen bedenkenden Grundhaltung als Kern der Professionalität von Lehrkräften gesehen.

1.3. Kontext des Projekts „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit – SEL“

Das Projekt PEB-Sem ist in seinen zentralen Elementen ein Entwicklungsbaustein des umfassenderen Projekts „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit – SEL“. Der gemeinsame Projektansatz markiert den Versuch, das Beziehungsverhältnis zwischen Schulentwicklungsprozessen und wesentlichen Faktoren der Arbeit der Lehrkräfte in den verschiedenen Bildungsinstitutionen in einer Aktionsgemeinschaft von Berufspraktikern und Wissenschaftlern zu erforschen.

Worum geht es in diesem Kontext?

Im Zusammenhang mit einer höheren Eigenverantwortung der einzelnen Schulen für ihre innere Entwicklung und einer sehr großen Unzufriedenheit mit der Gestaltung der Arbeits-

³ Vgl. Terhart (2011), a.a.O

⁴ Döbrich (1999), a.a.O., S. 52

⁵ Döbrich (1999), a.a.O., 63

zeiten der Lehrkräfte gab es bereits in der Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts Überlegungen und Versuche, den Kern der Definition der Arbeitszeit der Lehrkräfte durch alternative Modelle abzulösen.⁶

Die traditionelle Arbeitszeitbestimmung der Lehrkräfte war (und ist) durch die harte Verklammerung von drei strukturellen Faktoren gekennzeichnet, die den schulischen Alltag dominieren, nämlich die

1. Definition der Arbeitszeit der Lehrkräfte durch die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche,
2. Zuweisung der Lehrerstellen über die Stundendeputate der Lehrkräfte und
3. Gestaltung des Stundenplans der einzelnen Schule nach Unterrichts"stunden" zu 45 Minuten.

Das Modell der 45- minütigen Unterrichtsstunde mit didaktisch- methodischen Implikationen war (und ist) gleichzeitig wesentliches Kriterium für die Bewertung der Unterrichtsleistungen im Vorbereitungsdienst und in der zweiten Staatsprüfung. Auch für die Möglichkeiten der Gestaltung von Lernaktivitäten und der Leistungsfeststellungen der Schüler/innen setzte (und setzt) dieses Modell enge Grenzen.

Für eine Neubestimmung der Lehrerarbeitszeit ergaben sich zahlreiche Gründe.⁷ Die bisherige Gestaltung des Schulwesens durch rechtliche Rahmensetzungen und detaillierte Vorgaben (die, wie der schulische Alltag zeigt, auch unbeachtet bleiben konnten) war in einen Widerspruch zu den Entwicklungsanforderungen an das Schulwesen geraten, und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen pädagogischer Praxis hatte eine spezifische Form gefunden, wie das folgende Zitat aus dem Jahre 1995 belegt:

„ Für die Bewertung der „Modernität“ eines Bildungswesens stehen nicht mehr die strukturellen Fragen (gegliedert oder integriert) im Vordergrund, vielmehr geht es darum, die Alltagsrealität unserer Schulen auf die Stimmigkeit von gesetzten Zielen und Erwartungen mit den erreichten Wirkungen und Ergebnissen zu vergleichen. Für eine solche Wirkungsanalyse stehen der Forschung jedoch keine größeren Zeiträume zur Verfügung. Einerseits verändert sich der Forschungsgegenstand (z.B. die einzelne Schule in ihrer Arbeitsweise) ständig und andererseits sind Analysen auf dem Stand des Jahres 1995, die dann 1997 vorliegen, sicherlich von einem gewissen Erkenntniswert, für den Entwicklungsprozess jedoch nur von begrenztem Interesse. Insofern ist es günstiger, wenn diese Forschung sich - mit der notwendigen Distanz - selbst als ein Teil des Entwicklungsprozesses versteht. Das ist am einfachsten in der Form der wissenschaftlichen Begleitung möglich.“⁸

Diese wissenschaftliche Begleitung sollte zugleich Forschungs- und Entwicklungsprozess sein, in dem valide und reliable Instrumente entwickelt und geprüft werden konnten, die für eine systematische Evaluation der beteiligten Institutionen langzeitliche Vergleiche erlauben und außerdem Aggregationen in einem zeitnahen Berichtssystem ermöglichen würden. Mit dieser Zielvorstellung wurde das Projekt „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit – SEL“ angegangen.

Von 1995 bis 1998 nahmen insgesamt 21 Schulen in einem Pilotprojekt⁹ an „ArbeitsPlatz-Untersuchungen - APU“ teil. Die dabei gewonnenen Daten beruhen auf einer Mindest-

⁶ Z.B. in Anlehnung an eine Definition der gesamten zeitlichen Aufwendungen der Lehrkräfte

⁷ Vgl. Döbrich, Peter (1994): Gründe für eine Veränderung der Lehrerarbeitszeit in Hessen – ein Gutachten. In: Im Gespräch mit dem Hessischen Kultusminister. Nr. 7: „Bildung sichern“, Wiesbaden 1994, S. 39 - 66

⁸ Döbrich, Peter (1995): Schulentwicklung und Lehrerarbeit. In: GPF-Nachrichten (1995) I, S. 16

⁹ Döbrich, P.; Plath, I.; Trierscheidt, H. (Hrsg.) (1999): ArbeitsPlatzUntersuchungen mit hessischen Schulen – Zwischenergebnisse 1998. In: GPF-DIPF Materialien zur Bildungsforschung, Band 4, Frankfurt am Main 1999, 273 S.

beteiligung des jeweiligen Kollegiums (75 % Rücklaufquote der Fragebogen) für repräsentative Ergebnisse. In einem zweiten Schritt wurden im Sinne einer mehrperspektivischen Sichtweise die Meinungen der Schüler/innen und Elternvertreter/innen in den Vergleich mit den Wahrnehmungen der Lehrkräfte einbezogen („Pädagogische EntwicklungsBilanzen – PEB mit Schulen“). In Hessen beteiligten sich mehr als 400 Schulen – zum Teil mehrfach - an den „ArbeitsPlatzUntersuchungen – APU“ oder „PEB mit Schulen“. Ab 2003 wurde diese Vorgehensweise zunächst in einem Pilotversuch und dann schrittweise flächendeckend auf alle Staatlichen Schulämter („EntwicklungsBilanzen im Schulamt – EBIS“) und auf alle Studienseminare in Hessen („PEB-Sem“) im Sinne einer systemischen Praxis ausgeweitet.

PEB-Sem ist auf die Erfassung mehrperspektivischer Einschätzungen der Arbeit in den Studienseminaren und der Zusammenarbeit zwischen Seminaren und Schulen im Ausbildungsprozess gerichtet. Grundlage ist die Erfassung der differenzierten Wahrnehmung der Akteure in den Seminaren, also der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, der Ausbilderinnen und Ausbilder und der Mentorinnen und Mentoren.

Die Erhebungen und der Umgang mit den Ergebnissen basieren auf Vereinbarungen zwischen der Wissenschaftsseite und den Studienseminaren sowie auf Unterstützungsleistungen durch das DIPF, das Hessische Kultusministerium und das Amt für Lehrerbildung in Kooperation mit externen Fachleuten. Dabei sind Instrumente und Verfahren der PEB mit Schulen genutzt worden. (Einzelheiten des PEB-Sem-Konzepts werden in Kapitel 2 ausführlicher beschrieben.)

1.4. Internationaler Kontext

Das Projekt „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit - SEL“ verwertete die internationalen Erfahrungen und nutzte die Forschungsverbindungen des DIPF, insbesondere über die Beteiligungen am Projekt „International Network of Innovative Schools - INIS“ der Bertelsmann-Stiftung (1998 – 2003) und am EU-Projekt „Quality Partnership of the Regions“¹⁰. Im Bereich der Lehrerbildung ergaben Recherchen in Schottland und Finnland im Herbst 2007 beachtenswerte Entwicklungshinweise für den Projektverlauf. Sie betrafen vor allem die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung in Schottland und die Kompetenzbewertungen zur Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern für die Lehrerbildung in Finnland.

In **Schottland** stehen die auf Indikatorensystemen beruhenden Bemühungen um evidenzbasierte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in einem engen Zusammenhang mit der grundlegenden bildungspolitischen Entscheidung, die Eigenverantwortung als Steuerungselement im Schulbereich dauerhaft zu verankern. Das schottische Bildungssystem reagiert damit auf das in der Bevölkerung tief verwurzelte Verständnis einer fundamentalen Eigenverantwortung des Individuums in der Gesellschaft. Folgerichtig umfasst die Betonung institutioneller Eigenverantwortlichkeit der Schulen auch die professionelle Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte.

Mit einem System der Qualitätssicherung als ständigem und logischem Begleiter der Eigenverantwortung ist der einzelnen Schule der Lehrerschaft und vor allem auch der Elternschaft eine Evidenzbasierung für ihre ständigen Bemühungen um die Verbesserung der eigenen Arbeit zugewiesen. Die pädagogische Eigenverantwortung artikuliert sich in der schulspezifischen Gestalt des „Schulverbesserungsplanes“ (school improvement plan). Dieser Plan bezieht sich auf eine (wiederum schulspezifisch artikulierte) „Bestandsaufnahme“, die sich aus formalisierten Verfahren interner Selbstevaluation und aus

¹⁰ Döbrich, Peter; Schnell, Herbert (Hrsg.) (2008): Qualitäts-Partnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. In: GPF/DIPF Materialien zur Bildungsforschung, Band 21, Frankfurt am Main, 95 S.

externen Evaluationen durch die „Schulinspektion“ zusammensetzt. Schülerleistungen und Leistungsbeurteilungen des Lehrpersonals werden jeweils auf der Grundlage von Indikatorensystemen erfasst. Die schottischen externen Evaluationen sind in ihrem Kern schulaufsichtlich definiert; sie sind „behördlich“ verantwortet und werden durch lokale Bildungsbehörden und ein gesamtstaatlich agierendes Inspektorat vorgenommen.

Die Wissenschaftlichkeit der Indikatorensysteme erweist sich weniger durch ihre Ableitung aus einer wissenschaftlichen Theorie als vielmehr durch ihre Transparenz und Diskursfähigkeit.

Grundlage der berufspraktischen Tätigkeit und deren Bewertung in der Lehrerausbildung sind ausformulierte Standards. Sie bestimmen auch die bilanzierenden Bemühungen in der Lehrerausbildung; im Übrigen unterscheiden sie sich nicht wesentlich von den europäischen und deutschen Standards.

Bemerkenswert ist die breite Akzeptanz, die der schottische Ansatz der Dualität von Eigenverantwortung und Qualitätssicherung bei den Akteuren, etwa auch bei den Lehrgewerkschaften, gefunden hat. Diese Akzeptanz beruht einerseits auf der langen Tradition des Konzepts, aber auch auf dem Systembestandteil der Unterstützung der Kommunikationsprozesse durch „Konsultationen“ im Zusammenspiel der unterschiedlichen Gremien und Agenturen, die die Entwicklung des Bildungswesens gemeinsam verantworten.

In **Finnland** wird Bildung als größtes gesellschaftliches Kapital gewürdigt. Die finnische Bildungspolitik verweist stets und mehr noch als auf die für sich sprechenden PISA-Ergebnisse auf eine als nachweisbar eingeschätzte Verbindung zwischen dem hohen Stand der Grundbildung der Bevölkerung und dem wirtschaftlichen Erfolg des Landes.

Die Lehrerausbildung ist geprägt durch die frühzeitig einsetzende Auswahl von als bestgeeignet angesehenen Bewerberinnen und Bewerbern. Ein komplexes Auswahlverfahren setzt in mehreren Stufen vor dem Eintritt in die Ausbildung ein. Bei der Kompetenzbewertung ebenso wie bei einer eventuell erforderlichen Benennung von Ausbildungsplatzquoten wirken die Lehrgewerkschaften mit der Regierung zusammen.

Obwohl die lehramtsbezogenen Examensziele gemeinsam von den lehrerausbildenden Universitäten und dem Unterrichtsministerium festgelegt werden, sind die eigentlichen Inhalte der professionellen Lehrerausbildung durch die Lehrpläne der Hochschulen im Kern autonom universitär definiert. Sie sind damit offen für den wissenschaftlichen Diskurs. Die Erörterung dieser Pläne in breiter Öffentlichkeit oder mit staatlichen Aufsichtsagenturen ist nicht systematisch vorgesehen.

Evaluationen der Effekte der Lehrerausbildung werden von den Evaluationsräten der Universitäten hochschul- und fachspezifisch angelegt und verantwortet. Diese als interne Instrumente anzusehenden Evaluationen gründen häufig auf Befragungen der Studierenden und der Lehrerausbilder, folgen insgesamt vielfältigen Frageansätzen und münden in der Regel anknüpfend an die Evaluationsergebnisse in Entwicklungsempfehlungen. Darüber hinaus gibt es eine überwiegend erziehungswissenschaftlich fundierte Forschung zur Lehrerausbildung, die sich auch mit der Frage der Bildungsevaluierung auseinandersetzt.

Das schulbezogene Bilanzierungsgeschehen wird im Wesentlichen durch die Teilhabe an den internationalen Leistungsvergleichen bestimmt. Bemerkenswert ist die Anfang der neunziger Jahre nach dem Zusammenbruch der wirtschaftlichen Beziehungen zur ehemaligen Sowjetunion wohl aus finanziellen Gründen vollzogene drastische Reduktion der Bildungsverwaltung, verbunden mit der Abschaffung der Schulinspektion. Negative Auswirkungen dieses Abbaus von Aufsichtsagenturen oder der vom Ansatz her eher

selbstreferentiellen Ausgestaltung der Evaluationen in der Lehrerausbildung auf das Leistungsvermögen des finnischen Schulsystems sind bisher nicht bekannt geworden.

Einige Kompositionselemente des beschriebenen internationalen Kontexts von PEB-Sem werden sich in der folgenden Darlegung des hessischen Kontexts, zum Teil mit etwas veränderten Begrifflichkeiten, wieder finden, zum Beispiel:

- Schulentwicklungsprogramme,
- Bestandsaufnahmen,
- Indikatorensysteme,
- Schulinspektionen,
- Standards der Lehrerausbildung,
- Konsultationen,
- Kompetenzbewertungen,
- Evaluationsräte und
- Abbau von Aufsichtsagenturen.

Bisher in Deutschland (noch) nicht übernommene Kompositionselemente zeigen sich bei näherem Hinsehen in den beiden Exkursen zur schottischen Lehrerkammer (GTCS) als Steuerungs- und Kontrollorgan über die Qualität des Lehrerberufes und der Lehrerauswahl und Lehrerausbildung in Finnland.

Exkurs I:

Der General Teaching Council for Scotland (GTCS) – eine Lehrerkammer zur Überwachung der Qualifikation im Schulwesen¹¹

Die Verbesserung der mangelnden Qualität des Bildungswesens, insbesondere die Qualifikationen der Lehrkräfte war bereits 1965 Anlass, mit dem GTCS eine Lehrerkammer zu gründen. Der GTCS wird ausschließlich aus den verpflichtenden Prämien der bei ihm registrierten Lehrkräfte finanziert, dadurch ist der GTCS unabhängig von öffentlichen Mitteln und von der Regierung. In Schottland gibt es keine Möglichkeit in einer Schule zu unterrichten, wenn die Lehrkraft nicht beim GTCS registriert ist. Dadurch ist der GTCS in seiner Binnengestaltung und in der Umsetzung nationaler Prioritäten weitgehend unabhängig. Insgesamt folgt der GTC aber dem „Curriculum for Excellence 3 – 18“¹², welches als gemeinsame Strategie für alle schottischen Bildungseinrichtungen gilt. Die Aufgaben des GTCS wurden durch Gesetze und Regelungen in den Jahren 2000 und 2002 erheblich erweitert.

Die Registrierung als Lehrkraft, die Führung der „Lehrerrolle“, die alle registrierten Lehrkräfte in Schottland enthält, verschafft dem GTCS die Möglichkeit ungeeignete Personen nicht in den Lehrerberuf aufzunehmen oder aber registrierte Lehrkräfte wegen bestimmter Verfehlungen wieder aus der Lehrerrolle zu streichen, was einen Entzug der Lehrberechtigung mit sich bringt. Lehrkräfte selbst haben im GTCS ein wesentliches Mitbestimmungsrecht, weil 26 von 50 Mitgliedern des Councils gewählte Lehrkräfte sind. Dadurch wird insbesondere das Konzept der professionellen Selbstregulierung realisiert.

Die Torwächterfunktion des GTCS

Die Regulierungsfunktion für den Lehrerberuf als „Wächter“ und „Beschützer“ ist für den GTCS kennzeichnend

- um Lehren ohne Zertifizierung zu unterbinden
- substantielle gesetzliche Aufgaben wahrzunehmen

¹¹ Vgl. Döbrich, Peter: Lehrerbildung in Schottland. Der GTC – eine Lehrerkammer zur Überwachung der Qualifikation im Schulwesen. In: Schulmanagement, 39 (2008) 5, S. 33 - 34

¹² vgl. Peter Döbrich, „How good is our school?“, schulmanagement 1/2008, S. 33

- die verpflichtende Registrierung für die Lehre in öffentlichen Schulen vorzunehmen
- die freiwillige Registrierung für die Lehre in der „Further Education“ und die verpflichtende Registrierung für die Lehre in der initialen Lehrerbildung zu übernehmen.

Der GTCS ist traditionell zuständig für die „Initial Teacher Education“ (vergleichbar der ersten Phase in Deutschland), die „Induction“ (vergleichbar, wenn auch sehr viel kürzer, der zweiten Phase der Lehrerausbildung) und die Zulassung von weiteren Lehrerqualifikationen. An diesen traditionellen Aufgaben hat sich durch die Gesetzgebung ab 2000 nichts wesentlich geändert, es sind aber folgende Aufgaben neu festgelegt worden:

- Standards für die „Initial Teacher Education“
- Standards für die „Full Registration“ (volle Registrierung)
- Standards für „Chartered Teachers“ (pädagogisch und /oder fachlich höher qualifizierte Lehrkräfte)
- Standards für „Headship“ (Schulleiter/innen)
- kontinuierliche professionelle Entwicklung
- Berufseinführungssystem (teacher induction system)
- Programme für „Chartered Teachers“
- Rahmenbedingen für professionelle Anerkennung
- Disziplinarische Verstöße: Schutz der Kinder, Internetfragen, Kompetenzen.

Insgesamt überwacht der GTCS also alle Phasen der Lehrerbildung von der Zulassung der Kurse in den Universitäten einschließlich der Zulassung der Bewerber für ein Studium zum Lehrerberuf bis zur (berufs-) lebenslangen Fortbildung i.S. der kontinuierlichen professionellen Entwicklung. Dieses schließt auch die Möglichkeit ein, wegen disziplinarischer Verstöße (ca. 12 – 15 Fälle pro Jahr) oder professioneller Inkompetenz (sehr wenige Fälle) wieder von der Lehrerrolle gestrichen zu werden.

Überwachung der Lehrerausbildung mit klaren Richtlinien

Generell werden von schottischen Ministern nur solche Programme der Universitäten für die initiale Lehrerbildung anerkannt, die folgende Bedingungen erfüllen:

- die Programme müssen Gegenstand von Bewertungs- und Überwachungsprozessen unter der Führung von Universitäten oder Graduierungsinstitutionen sein. Diese Prozesse müssen externe Mitglieder haben, die nicht der Universität angehören, die die Lehrerbildung durchführen will.
- Die Programme müssen vom GTCS als Programme für die Ausbildung zum Primar- oder Sekundarlehrer akkreditiert werden.
- Die Mindestbedingungen für die Zulassung zu den Programmen sind in dem jeweils geltenden „Memorandum über die Zulassungsbedingungen zu Kursen in der initialen Lehrerbildung in Schottland“ festgelegt.

Für alle Programme gelten allgemeine Regeln. Dabei muss die Auswahl der Lehrerstudenten Rücksicht nehmen auf die vorhandenen Berichte der Bewerber, ihre Erfahrungen und Interessen und das Ausmaß in welchem sich persönliche Charakteristika mit wünschenswerten Merkmalen einer Lehrkraft verbinden. Lehrerstudenten sollen nur zu einem Programm zugelassen werden, wenn sie an einem Interview teilgenommen haben, an welchem normalerweise sowohl Personal aus der Universität und als auch aus Bildungsbehörden oder Schulen teilnimmt.

Der zufriedenstellende Abschluss einer erweiterten Führungsprüfung ist als Teil des Zulassungsprozesses eine Bedingung für die Zulassung zur Lehrerausbildung.

Die Lehrerstudenten, die ihre Ausbildungsprogramme abschließen und die Auszeichnung Lehrerqualifikation (Teaching Qualification – TQ) erhalten, müssen belegt haben, dass sie den „Standard for Initial Teacher Education“ erfüllen.

Standards für die Lehrerausbildung bis zum Berufseintritt

Der „Standard for Initial Teacher Education (SITE)“ und der „Standard for Full Registration (SFR)“ enthält drei große Bereiche, die zentrale Aspekte der professionellen Entwicklung umfassen:

1. Professionelles Wissen und Verständnis („Professionell Knowledge and understanding“)
2. Professionelle Fertigkeiten und Fähigkeiten („Professionell skills and abilities“)
3. Professionelle Werte und persönliches Engagement („Professional values and personal commitment“).

Nach dem Erwerb des SITE erhalten die Absolventen den Status einer vorläufigen Registrierung („provisional registration“) durch den GTCS und arbeiten fast ausschließlich in Schulen im Rahmen der Berufseinführung (induction). Während dieser Phase erwerben sie höherwertige Qualifikationen, die schließlich zur vollen Registrierung führen. Im Bereich „Professionelles Wissen und Verständnis“ wird zum Beispiel beim Thema „Curriculum“ als eines von vier gleichwertigen Elementen des Standards erwartet, dass der Lehrerstudent am Ende der initialen Ausbildung Wissen und Verständnis der relevanten Bereiche des Curriculums der Vorschule, der Primar- oder der Sekundarschule erworben hat und dieses zeigt, indem er

- in seinem Unterrichtsgebiet Wissen, Verständnis und praktische Fertigkeiten zeigt und diese auf nationale Richtlinien beziehen kann;
- weiß wie das Niveau des Curriculums und des Faches / der Fächer mit den Bedürfnissen der Schüler in Übereinstimmung gebracht wird;
- weiß wie Unterrichtsmaterialien für Lernen und Lehren genutzt, entwickelt und angepasst werden, um die Schüler anzuregen, zu unterstützen und herauszufordern.

In gleicher Weise sind auch die anderen Standards formuliert und auf erwartete Ergebnisse ausgerichtet. Zum Beispiel gehört als Element zu den „Professionellen Werten und dem Persönlichen Engagement“ Wertschätzung und Demonstration eines Engagements für soziale Gerechtigkeit, Einbeziehung (inclusion) und Schutz und Behütung (caring) von Kindern. Am Ende ihrer initialen Ausbildung werden dann die Lehrerstudenten:

- zeigen, dass sie Kinder und junge Menschen als einzigartige und vollständige Individuen respektieren und wertschätzen;
- zeigen, dass sie die Rechte aller Kinder und jungen Menschen ohne Diskriminierung respektieren, wie sie in der Menschenrechtskonvention für Kinder der Vereinten Nationen von 1991, dem Children (Scotland) Act 1995, dem Standards in Scotland's Schools Act 2000 und dem Additional Support for Learning Act 2005 festgelegt sind.

In dem „Standard for Full Registration (SFR)“ ist auch das Anspruchsniveau beschrieben, welches alle Lehrkräfte in Schottland erreicht haben sollen. Insofern beschreibt der GTCS in den SFR auch für alle Schulleiter/innen, welche professionellen Qualitäten alle Lehrkräfte ihrer Schule haben sollten. Bei Abweichungen in einzelnen Bereichen können sich daraus auch deutliche Hinweise für die Inhalte der kontinuierlichen professionellen Qualifizierung der jeweils betroffenen Lehrkraft ergeben.

Zur weiteren Information: www.gtcs.org.uk

Exkurs II:

Bewerberauswahl und Grundzüge der Lehrerausbildung in Finnland¹³

Zu den Faktoren, die hinter Finnlands Erfolge bei internationalen Vergleichen der Schülerleistungen stehen, gehören neben klar formulierten Bildungsstandards und dazu passenden Messinstrumenten die seit mehr als drei Jahrzehnten betriebene Auswahl der pädagogisch am besten geeigneten Bewerber/innen für die Lehrerausbildung sowie die forschungsbasierte Lehrerausbildung selbst. Pro Jahr werden aus 8.000 Bewerber/innen ca. 800 ausgewählt, die eine Lehrerausbildung beginnen können. Der Lehrerberuf ist von hohem sozialem Prestige und entsprechend attraktiv, weil die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Erziehung sehr hoch ist. Im Kontrast dazu ist die Vergütung der Lehrerausbildung eher mittelmäßig.

Auswahlprozess und Bewerbungstest

Alle Bewerber/innen müssen die Matrikulation (vergleichbar dem Abitur) abgeschlossen haben und sich schriftlich mit ihren Zeugnissen und möglichen Nachweisen zusätzlicher Praxis bei einer Universität, die Lehrer ausbildet, für die Teilnahme am Auswahlprozess bewerben. Dabei sind jedoch die Noten in den einzelnen Fächern der Matrikulation weniger wichtig als zum Beispiel pädagogisch-praktische Tätigkeiten in der freiwilligen Jugendarbeit, in Sportvereinen oder ähnlichen Feldern.

Auf der ersten Stufe werden 5 theoretische Artikel im Internet zu einem bestimmten Zeitpunkt veröffentlicht. Die Bewerber/innen haben vier Wochen Zeit für das Studium dieser fünf Artikel. In zentralen Klausuren, die am gleichen Tag im Lande stattfinden, muss auf eine Frage, die die fünf theoretischen Artikel betrifft, auf 1 Seite die Antwort formuliert werden. Dafür wird insgesamt vier Stunden Zeit gegeben. Insbesondere wird getestet:

- in welcher Qualität der Inhalt der fünf Artikel analysiert und synthetisiert wird,
- wie die Antwort aufgebaut wird,
- wie eigene Erfahrungen in die Argumentation einbezogen werden.

Von 1.300 Bewerber/innen an der Universität Helsinki wurden 2007 auf dieser ersten Stufe die 300 Besten für die Zulassung zur zweiten Stufe, dem eigentlichen Bewerbungstest, ausgewählt. Dieser Bewerbungstest besteht aus einem Interview und einer Gruppenprüfung. In dem Interview stellt sich der Bewerber einer Gruppe von 3 Interviewern vor. Er hat zunächst 20 Minuten für die Darlegung seiner Motive für diesen Beruf („warum möchte ich Lehrer/in werden?“). Dabei spielen vor allen Dingen die bisherigen praktischen Erfahrungen in diesem Feld und der Grad der persönlichen Reflektion dieser Tätigkeiten eine besondere Rolle.

In der Gruppenprüfung wird jeweils 5 Bewerber/innen eine Aufgabe gestellt, die zum Beispiel das Thema „sollten Kinder am Wochenende Hausaufgaben machen?“ haben kann. Für die Beantwortung einer solchen Frage hat die Gruppe 90 Minuten Zeit, um eine Präsentation inhaltlich und gestalterisch vorzubereiten. Die anschließende Präsentation wird wiederum von drei Prüfern bewertet. Neben der inhaltlichen und gestalterischen Antwort wird insbesondere beobachtet, wer eine Führung in der Gruppe übernommen hat oder übernehmen will. Innerhalb von drei Tagen wurden auf diese Weise aus den 300 Kandidaten die 100 neuen Studenten für die Lehrerausbildung an der Universität Helsinki ermittelt.

Die Erfolgsquote von 90%, die anschließend die fünfjährige Ausbildung beenden ist zumindest ein deutlicher Hinweis für die Angemessenheit des Auswahlprozesses.

¹³ Vgl. Döbrich, Peter: Finnland – Qualität durch Lehrerauswahl und Lehrerausbildung. In: Schulmanagement 39 (2008), 6, S. 32 – 33

Seitens der Lehrgewerkschaft OAJ wird die pädagogisch anspruchsvolle Auswahl der am besten geeigneten Bewerber/innen für die Zulassung zur Lehrerausbildung seit langem befürwortet und unterstützt.

In den einzelnen Fächern gibt es jedoch Unterschiede zwischen der Bewerberzahl und den vorhandenen Ausbildungsplätzen. Während für die Fächer Englisch und Schwedisch (= zweite Nationalsprache) dreimal mehr Bewerber/innen als Plätze vorhanden sind, beträgt diese Quote in Mathematik und Naturwissenschaft nur 1,5 : 1.

Inhaltliche Schwerpunkte des Auswahlprozesses:

Zwischen den Positionen „Engagement (commitment)“ und „Eignung (suitability)“ sind drei Faktoren von großer Bedeutung:

- Motivation („warum will ich Lehrer/in werden?“)
- Persönlichkeit – als Zentrum der Bewertung
- Bildsamkeit („wie denkt / analysiert der Bewerber?“, „Qualität der Kommunikation“).

Zu den Kriterien für die „Bildsamkeit“ in der Lehrerausbildung gehören:

- Selbstvertrauen, Selbstdisziplin, Selbststeuerung
- Aufgabenbezogene Orientierung
- Fähigkeit im voraus zu planen
- Entscheidungen begründen und erklären
- sich für die Auswahl zu engagieren
- Handlungen erkennen und analysieren
- Anerkennung von subjektiven Theorien
- Verständnis für die ethischen und moralischen Konsequenzen der Handlungen
- Orientierung für die Kommunikation.

Grundlegende Aspekte der Lehrerbildung

Die professionelle Entwicklung der neuen Studenten wird unterstützt in einer kollegialen Arbeitsweise, unterschiedlichen Handlungsmustern und der Weiterentwicklung der argumentativen Fähigkeiten des Studenten („seiner pädagogischen Denk- und Argumentationsweise“). Lehrerbildung schafft Lehrkräfte mit einer breiten Professionalität, die gegründet ist auf pädagogischem Denken, dem Anspruch der Lehrkraft als Forscher mit einer persönlichen praktischen Theorie. Die Lehrerstudenten werden angeleitet über ethische Aspekte der Bildung zu reflektieren und als aktive „Veränderer“ (change agent) in der Schulgemeinde und der Gesellschaft zu arbeiten. Der Lehrerbildung liegen als Hauptidee die Einheit von Interaktion, Professionalität und Gesellschaft zugrunde, in der die pädagogische Forschung eine besondere Rolle spielt.

Was bedeutet „forschungsbasierte Lehrerausbildung“?

Die professionelle Stärkung und Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit mit den drei Komponenten „Theorie, Praxis, Fachausbildung“ ist das Hauptziel der Lehrerausbildung. Die Struktur folgt dem Berechnungsschema im „European Credit Transfer System“ (ECTS), bei dem 1 ECTS credit = 27 Arbeitsstunden = 1 Studienpunkt in Finnland entspricht. Dabei fällt auf, dass „die Grundlagen der Curriculumplanung für den eigenen Lernprozess“ mit 6 Studienpunkten (Sp) einen relativ breiten Raum neben Sprach- und Kommunikationsfähigkeit (in der Muttersprache, einer Fremdsprache und der zweiten Landessprache) – 14 Sp und Informations- und Kommunikationstechnologie im Unterricht (5 Sp) einnehmen.

Der forschungsbasierte Ansatz steht im Kern der Lehrerausbildung und ist in jedem Kurs der Ausbildung einbezogen. Darum sind Kurse in Forschungsmethoden von Anfang an

enthalten. Es geht darum, das pädagogische Denken und Handeln der Lehrerpersönlichkeit professionell zu entwickeln. Insgesamt geht es um folgende Kernkompetenzen der Lehrer:

- Selbstvertrauen
- Kreativität
- Meta-kognitive Fertigkeiten
- Fertigkeiten um Interaktionen zu lenken
- Fähigkeit Lehr-Lernumgebungen zu schaffen.

Dazu ist jede Einheit mit Forschung verbunden. Es gibt kontinuierlich Kurse in quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, die zu einer Gesamtkompetenz von Forschungsmethoden führen. Generell sollen alle Methoden bekannt sein und eine höherwertige Forschungspraxis in wenigstens einem Bereich ausgebildet werden, der sich dann auch in der Magisterarbeit (zum Master in Education. M.Ed.) niederschlagen kann.

Dahinter steht der Anspruch des Lehrers als „Praxisforscher“, der einerseits als wissenschaftlich produktiver Forscher in der Lage ist, selbst Forschungen durchzuführen und andererseits als Nutzer die Fähigkeit besitzt, Forschungsergebnisse und Informationen für seine Arbeit zu verstehen und zu nutzen.

Die Grundvoraussetzung für die Qualifikation aller Lehrkräfte ist der (fünfjährige) Studiengang mit dem Abschluss des M.Ed. , der auch für weitergehende Grade und den direkten Zugang zu einem Doktorat berechtigt.

Im Vergleich zu den „Forschungsstudien in Bildung und Erziehung“ („Research studies in Education“) mit insgesamt 70 Studienpunkten (von denen 40 für die Magisterarbeit aufgewandt werden) ist der Anteil an Unterrichtspraxis mit 20 Studienpunkten relativ gering. Außerdem liegt diese Unterrichtspraxis erst nach dem dritten Studienjahr, in dem der Bachelor of Education erworben wurde, im eigentlichen Magisterteil der Lehrerausbildung. Dahinter steht der Anspruch, dass nur kompetente Menschen als Praktiker in die Schule kommen.

2. Wege zur evidenzbasierten Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der hessischen Lehrerausbildung: Eine Einschätzung (Storch)

2.1. Vorbemerkungen

In Hessen führte die Sorge um die Qualitätsentwicklung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes vor allem zur Frage, mit welchen Methoden die Studienseminare ihre eigene Praxis kritisch und eigenständig, aber mit wissenschaftlicher Unterstützung durchleuchten könnten, um Hinweise für eine stete Verbesserung ihrer Arbeit zu gewinnen.

Die Antwort auf diese Frage wurde mit dem Projekt „Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“ gefunden. Dieses Projekt hat, einschließlich einer ausgedehnten Vorlaufphase, über beinahe zehn Jahre als Versuch einer empirischen Standards genügenden Erfassung von Aspekten der Seminarwirklichkeit die Arbeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung in Hessen begleitet und beeinflusst. Grund genug, die Entstehungs-, Verlaufs- und Wirkungsgeschichte des Projekts genauer zu betrachten!

Der Versuch, den Charakter des Projekts, seine Beziehungen zu innerhalb und außerhalb liegenden Zusammenhängen und seine möglichen Folgewirkungen zu verstehen, ist in seiner Perspektive, biografischer Logik folgend, begrenzt.

Der Verfasser deutet das Geschehen auf der Grundlage seiner persönlichen Erfahrungen als für Lehrerbildung zuständiger Fachbeamter im Hessischen Kultusministerium und damit als Vertreter des Auftragsgebers, im Bewusstsein, dass die Deutung im Rückblick der Gefahr unterliegt, auch solche Geschehnisse zumindest tendenziell als konzise Entwicklungen erscheinen zu lassen, die auch Indizien eines eher als unstat zu bezeichnenden politischen und administrativen Gestaltungswillens aufweisen und wohl vor allem in der Wahrnehmung der Beteiligten und Betroffenen in den Studienseminaren durchaus episodische Züge trugen.

Der Blick auf die Geschehnisse im Projekt ist zugleich der Blick auf eine Tätigkeit in „unübersichtlichen Verhältnissen“¹⁴ im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungsforschung, wie Bernd Frommelt hervorhebt.

Unübersichtliche Verhältnisse kennzeichneten den Alltag der am PEB-Sem-Projekt beteiligten Institutionen. Dies wird später auszuführen sein. Vorab aber lässt sich feststellen, dass die vielfältigen parteipolitischen Wechselkonstellationen der Regierungsbildungen in drei Jahrzehnten in Hessen auf die Arbeit im pädagogischen Vorbereitungsdienst erstaunlich gleichsinnig eingewirkt haben.

Jenseits der Logik von Legislaturperioden, ungeachtet der Rhythmen von Wahlkämpfen und trotz kontroverser schulpolitischer Grundpositionen in Parteiprogrammen und Koalitionsvereinbarungen¹⁵ gab es ein hohes Maß an Übereinstimmung „rot-gelber“, „rot-grüner“, „schwarz-gelber“ und „schwarzer“ Regierungen in der Einschätzung des als erhaltenswert eingeschätzten Bestands und des Qualitätsentwicklungsbedarfs des Referendariats.

Manchmal zögerlich, aber letztlich übereinstimmend machte sich die hessische Bildungspolitik sozusagen parteiübergreifend die Auffassung zueigen, dass der Qualitätsentwicklung des Vorbereitungsdienstes eine kritische Reflexion der vorfindbaren

¹⁴ Frommelt, Bernd (2003): Bildungsforschung- Erziehungswissenschaft- Bildungspolitik- Bildungsverwaltung. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen – Hermann Avenarius zum 65. Geburtstag gewidmet. Neuwied, S. 240.

¹⁵ Vgl. Frommelt (2003), a.a.O., S. 241.

Praxis vorangehen müsse. Dabei habe die Erkenntnisgewinnung unter dem Anspruch wissenschaftlicher Konzept- und Methodenkompetenz forschend, d.h. vorzugsweise mittels externer Evaluierung, zu geschehen.

Warum das Projekt PEB-Sem diesen Vorstellungen über Wege zu einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung auf dem Hintergrund seiner Vorgeschichte besonders entsprach, welcher Weg tatsächlich beschritten wurde und wohin der Weg zukünftig führen könnte, wird nun aus der bekannten Perspektive heraus erörtert.

2.2. Vorgeschichte: Schulforschung, Evaluation, Rechtsgrundlagen

Eine empirisch fundierte externe Bilanzierung des Verlaufsgeschehens und der Ergebnisse im pädagogischen Vorbereitungsdienst hatte es in Hessen seit Etablierung der Studienseminare für alle Lehrämter in der ersten Hälfte der siebziger Jahre nicht gegeben.

Wie es für alle Entwicklungen und Entdeckungen eine Zeit der Reife geben zu müssen scheint¹⁶, nahm der Wunsch nach einer verlässlicheren Orientierung der Bemühungen um eine Verbesserung der Ausbildungsleistungen an Faktenwissen, parallel zu den rasanten Entwicklungen im Bereich der schulbezogenen Forschung, für die 2. Phase der Lehrerausbildung erst in den späten Neunzigerjahren konkretere Formen an.

Der „empirische Geist“¹⁷, der die Verantwortlichen nun antrieb, artikulierte sich in der Suche nach einem externen, im Alltagsbetrieb des Referendariats praktikablen und preisgünstigen Verfahren, das eine für die Lehrerausbildung spezifische Form von Wissenschafts- und Berufsorientierung beanspruchen könnte. Die Suche währte mehrere Jahre und führte schließlich in 2003 zur Realisierung des Projekts „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“.

In der Vorgeschichte des Projekts lassen sich mittelbar und unmittelbar wirksam werdende Einflussfaktoren unterscheiden.

Mittelbar wirksam werdende Einflussfaktoren finden sich vor allem in der Entwicklungsgeschichte der empirischen Schulforschung in Hessen.

2.2.1 Schulforschung

Im Zusammenhang der mit zerstörerischer Kraft geführten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Debatte um die hessische Gesamtschulreform war die Idee entstanden, Überzeugungsarbeit für die Leistungsfähigkeit des Gesamtschulsystems auf forschungsbasierte Daten zu gründen.

Die Ergebnisse der FEND-Untersuchung zum Leistungsspektrum integrierter Gesamtschulen im „Flächenversuch“ der Region Wetzlar wurden zwar bildungspolitisch zur Beendigung des Versuchsstatus der integrierten Gesamtschulen in Hessen genutzt, konnten aber zur Enttäuschung der damaligen Landesregierung in ihrer Differenziertheit weder zur Versachlichung noch zur Beendigung der Schulstruktur-Debatte beitragen und auch nicht den erwünschten gesellschaftlichen Konsens über die Errichtung weiterer integrierter Gesamtschulen befördern.¹⁸

¹⁶ Diese uralte Erkenntnis hat auch ihren Niederschlag in Diderots Encyclopédie gefunden. Vgl. Marmontel, Jean-Francois (1755): Kritik in den Wissenschaften. In: Die Welt der Encyklopädie. Frankfurt am Main 2001, S. 217.

¹⁷ Vgl. Brezinka, zit. nach einem Redebeitrag von Heinz-Elmar Tenorth, in: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2010): Tagungsband „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“. Frankfurt am Main. Tagungsband, S. 20.

¹⁸ Vgl. Fend, Tagungsband, a.a.O., S. 28.

Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen empirischer Bildungsforschung und den bildungspolitischen Steuerungsaktivitäten in Sachen Schulreform war zweifelhaft geworden, mit der Konsequenz, dass für die folgenden Jahrzehnte hessische Initiativen für den Einsatz vergleichbar ambitionierter externer Großforschungen zu Struktur- und Qualitätsfragen des Bildungssystems unterblieben.

Diese Abstinenz kennzeichnete im Übrigen weitestgehend auch die Situation in den anderen Bundesländern. Erst im Kontext, gleichsam im Schlepptau der internationalen Vergleichsstudien entstand die deutsche Hochkonjunktur für standardisierte Erhebungen der letzten zehn Jahre.¹⁹

Die erste Aufsehen erregende internationale Vergleichsstudie mit deutscher Beteiligung im Jahre 1995 – TIMSS führte in Hessen nicht nur zu einer breiten Diskussion über vermeintlich oder tatsächlich darin festgestellte Defizite von schulischen Fachleistungen, sondern rückte auch die Lehrerbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit und markierte damit den Auftakt der Entstehung eines erheblichen Reformdrucks durch die Ergebnisse internationaler Schulforschung für alle Phasen der Lehrerbildung.

Als Folgewirkung entstanden zunächst vor allem in den Lehramtsstudiengängen und in der Lehrerfortbildung Initiativen hessischer Universitäten mit dem Ziel, möglichst rasch im Unterricht wirksam werdende Verbesserungen der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte zu ermöglichen.

Die in den Bildungseinrichtungen und in der interessierten Öffentlichkeit recht heftig einsetzende Erörterung schulischer Qualitätsmängel – ausgerechnet im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich, dem eine herausgehobene Bedeutung für die Zukunft Deutschlands als Wirtschaftsstandort zugeschrieben wurde – erfasste auch die zweite Phase der Lehrerausbildung.

Der Vorbereitungsdienst für künftige Lehrkräfte müsse sich, so die fachliche wie bildungspolitische Diskussion, da es bisher Analysen der eigenen Produktqualität nicht gebe, nun fragen lassen und selbst fragen, was sie zur Entstehung und zum Erhalt beruflicher Kompetenz und des Praktischwerdens dieser Kompetenz im Unterricht tatsächlich beitrage und welche Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen seien.²⁰

Das Reaktionsmuster für den Umgang der Lehrerbildung mit den Ergebnissen der eigenen Arbeit war durch die periodischen internationalen Leistungsstudien und die nachfolgenden nationalen und länderbezogenen Lernstandserhebungen ab dem Jahre 2000 vorgegeben: es ging um die Gewinnung von Beweiswissen für Qualitätsvermutungen, um die „Evidenzbasierung“ von Entwicklungsaktivitäten.

Jenseits der diversen „großen“, mit hohem Aufwand und umfassendem Anspruch betriebenen Erscheinungsformen empirischer Schulforschung im internationalen Forschungsbetrieb und vor dem Beginn eines bildungspolitischen Richtungswechsels in Deutschland hin zur intensiveren Beteiligung an den internationalen Unternehmungen im neuen Jahrhundert gab es in den achtziger, vor allem aber in den neunziger Jahren keinen völligen Stillstand bei den Bemühungen von Bildungspolitikern und Schulpraktikern in Hessen um eine datenbasierte Verbesserung der Schulqualität. Der Anspruch, Beweiswissen als Grundlage für landesweite, regional begrenzte oder standortbezogene Entscheidungen über schulische Entwicklungsprojekte heran ziehen zu können, war trotz der verbreiteten negativen Einschätzung der Wirkungen empirischer Schuleffektivitätsforschung

¹⁹ Vgl. zur Gedankenführung dieses Absatzes Klieme, in: Tagungsband, a.a.O., S. 7/8.

²⁰ Vgl. Storch, Hartmut (2006): Hessen auf dem Weg zu einer neuen Ausbildungskultur. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 11 – 16, S. 11.

auf Schulreformprozesse nicht völlig verloren gegangen. Es kam vielmehr in der Folge eines schulreformerischen Strategiewechsels in Hessen zu einem veränderten Methodenbewusstsein im Hinblick auf die Analyse schulischer Leistungen.

Analog zur Propagierung einer Schulreform von unten, bei der nicht das große Rad einer generellen Schulstrukturveränderung gedreht werden sollte, sondern sich viele kleine Räder einzelner Schul- und Unterrichtsversuche in Bewegung setzen sollten, angetrieben von den Interessen und Handlungen der unmittelbar Betroffenen, entstand eine weniger anspruchsvolle und weniger aufwendige, problemnahe und häufig regionalisierte hessische Reformvorstellungen individuell angepasste Form wissenschaftsnaher Tatsachenklärung und handlungsleitender beratender Unterstützung.

In diesem Zusammenhang führte die Erkenntnis, Schulreformprozesse nicht nur bildungspolitisch und gesetzestechisch initiieren sondern nach Kräften schulbezogen und vor allem auch schulextern unterstützen zu müssen, zum Einbezug aller Einrichtungen der Bildungsverwaltung in die Reformbemühungen.

Von den Bildungspolitikern und innerhalb der Kultusadministration waren die so genannten „Unterstützungssysteme“ als Agenten der Schulreform zunächst weitgehend ignoriert worden. Nun gerieten die dem Ministerium nachgeordneten Schulaufsichtsbehörden und Institute, insbesondere die Einrichtungen der Lehrerbildung, die als Initiatoren, Förderer, Träger und Partner schulbezogener Evaluationsprojekte auftreten sollten, ins Blickfeld der Reformer.

Die Diskussion von Rolle und Funktion dieser Einrichtungen für die schulische Qualitätsentwicklung wirkte seit Mitte der achtziger Jahre und verstärkt seit 1991 bis heute auf die hessische Bildungsreformdebatte ein und führte zu zahlreichen Gesetzesinitiativen und nachfolgenden Organisationsänderungen in diesem Bereich.

Eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung eines neuen Aufgabenverständnisses für die Bildungsadministration kam einer älteren Einrichtung, dem bereits in den siebziger Jahren errichteten Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) zu, das seinen im Namen explizierten Auftrag in großer Nähe zur pädagogischen Tatsachenforschung zu erfüllen suchte.

Dieses Institut war zwar Teil der Bildungsadministration, durfte aber in größerer Freizügigkeit als die klassischen Schulaufsichtsbehörden Kooperationen zu Hochschulen pflegen, Reformprojekte verabreden und in ihnen mitwirken, Texte veröffentlichen und auch unkonventionelle Ideen entwickeln und verfolgen, etwa in seinem Arbeitskreis „Qualität von Schule“.²¹ Der Kern der inhaltlichen Ausrichtung dieser Institutsgründung, die Vermittlung von und Teilhabe an Kooperationen zwischen den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, den Fachdidaktiken und der Schulpraxis, fand sich schrittweise, wenn auch nicht in strikter Kontinuität, und findet sich bis heute mehr oder weniger abgeschattet in den gesetzlich kodifizierten Aufgabenbeschreibungen für die Staatlichen Schulämter und für die HIBS- Nachfolgeeinrichtungen, dem inzwischen wieder aufgelösten Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, dem heutigen Amt für Lehrerbildung und dem heutigen Institut für Qualitätsentwicklung.

Die Bemühungen des Kultusministeriums und dieser Institute sowie einzelner Schulen in der „Nach-FEND-Zeit“ um Adaptionen eines wissenschaftlichen Zugriffs auf Probleme und Lösungsversuche der Schulpraxis fanden ihren Fokus überwiegend in der Form der so genannten „Wissenschaftlichen Begleitung“ von Modellversuchen, häufig getragen oder gefördert von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Schulentwicklung, aber

²¹ Vgl. Dingeldey, Erika (1994): Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung HIBS. In: HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung, 47. Jg., Heft 7-8-, S. 12-13.

auch von schulischen Einzelaktivitäten, basierend auf individuellen Kontrakten zwischen Schulen, etwa der Offenen Schule Kassel- Waldau, oder einzelnen Fachschaften von Schulen und – meist benachbarten – hessischen Universitäten.

2.2.2 Evaluation

Es entstand eine bunte Fülle von Evaluationsaktivitäten, die wissenschaftstheoretisch meist allenfalls eine „mittlere Reichweite“²² beanspruchen konnten, aber keine Verstehens-, Akzeptanz- oder Resonanzprobleme in der Schulpraxis hatten und zugleich den Zugang der Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit Evaluationsformen und -verfahren öffneten. Die beteiligten Wissenschaftler waren hier überwiegend nicht nur als Forscher, sondern vielmehr auch als Berater und, mehr noch, als Lehrende und Anleitende tätig, also in Rollen, die ihrem beruflichen Auftrag der Forschung und Lehre wohl durchaus angemessen waren.²³ Die erziehungswissenschaftliche Literatur der neunziger Jahre war folgerichtig geprägt von der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer „Bestandsaufnahme, Analyse, Beurteilung und Bewertung der Wirklichkeit einer Schule“²⁴, verstanden als „praxisorientierte Evaluation einer Schule“ im Gegensatz zu „einer wissenschaftlich orientierten Evaluation im Bildungswesen“.²⁵

Evaluation wurde als eine Lernaufgabe für Lehrkräfte verstanden, als Weg zur konzeptionellen Aneignung von empirischen Methoden und Instrumenten, aber nur von solchen mit schulpraktischer Relevanz²⁶, als Verfahrensweise zur Verbesserung der Schulqualität und damit als Vehikel der Schulentwicklung.

Diese Funktionsbestimmung für Evaluationen wurde in den meisten vorliegenden Bestimmungsansätzen dieses Jahrzehnts aufgegriffen, etwa wenn ALTRICHTER (1990) darlegte, wie Lehrer Zugang zur Erforschung ihres Unterrichts gewinnen könnten, STEFFENS und BARGEL (1993) über Erkundungen zur Qualität von Schule berichteten, BURKHARD (1994) versprach, dass Evaluation praktisch werden könne, Selbstevaluation als Methode erläuterte (1995) und erklärte, mit welchen Mitteln Schulen ihre Praxis erforschen könnten (1997). Das Wechselverhältnis von Evaluation und Schulentwicklung betonten besonders ALTRICHTER (1997) und vor allem SCHRATZ (1996), der Schulentwicklung auf neuen Wegen sah, weil Beratung Schule mache.

Auch mit Blick auf die Evaluationsversuche in anderen Ländern, etwa in Schottland und Schweden (HOPKINS 1993), wurden „Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen“ (POSCH und ALTRICHTER 1997) ausführlich erörtert.²⁷

²² Siehe bei Storch, Hartmut (1978): Unterrichtsbeobachtung in der Lehrerbildung. Diss., Kassel, S. 136.

²³ Vgl. die Diskussion der Tagung. In: Tagungsband, a.a.O., S. 34 – 36.

²⁴ Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.) (1998): Schulprogramme und Evaluation in Hessen, Bd. 3, Evaluation in der Schule und für die Schule. Wiesbaden, Vorwort S. 1.

²⁵ Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., S. 49.

²⁶ Vgl. Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., S. 33/34.

²⁷ Altrichter, Herbert (Hg.) (1997): Evaluation und Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3, Innsbruck und Wien. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

Burkhard, Christoph (1994): Evaluation praktisch. Der Einsatz von Fragebögen in Schulentwicklungsprozessen. In: Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Berlin.

Burkhard, Christoph (1995): Selbstevaluation. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? Soest.

Burkhard, Christoph; Strittmatter, Anton; Eikenbusch, Gerhard; Döpp, Wiltrud (1997): Evaluation. Schulen erforschen ihre Praxis. In: Pädagogik, 49. Jg., Heft 5.

Ender, Bianca; Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike (Hg.)

(1996): Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck und Wien.

Hopkins, David (1993): A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham.

Posch, Peter; Altrichter, Herbert (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Innsbruck.

In Hessen wurden diese Schriften als Bestätigung der bildungspolitischen Richtungsentscheidung gewertet, den Schulen „erhebliche Gestaltungsspielräume“²⁸ zu geben und zugleich Evaluationsmethoden zum Instrument der Schulentwicklung zu machen. Es entstand eine bunte Vielfalt schulischer Initiativen, frühzeitig und exemplarisch abgebildet in der Broschüre des HKM „Hessen macht Schule“²⁹.

Der Frage nachgehend, wohin diese bunte Vielfalt für die Gesamtheit der hessischen Schulen führen könnte, entwickelten Bildungspolitik und Schulaufsicht, ihrem Leitmotiv des Freisetzen- und zugleich des Ordnenwollens folgend, die Idee eines Ordnungsrahmen, um den singulären, häufig auf zufälligen Gegebenheiten beruhenden Charakter der meisten dieser schulischen Aktivitäten zu überwinden.

So wurden alle hessischen Schulen im neuen Hessischen Schulgesetz (HSchG) von 1993, novelliert und deutlicher akzentuiert in 1997, schrittweise veranlasst, ihre internen Bemühungen um eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität programmatisch zu ordnen und die erzielten Ergebnisse in geeigneter Weise zu evaluieren. Das Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ war geboren³⁰. Es hat zahlreiche Novellierungen des HSchG in seiner Grundsubstanz unbeschadet überstanden und legte die Basis für den heutigen Ansatz, die Entwicklung hin zur „Selbständigen Schule“ mit Formen interner Evaluation und mit der hessischen Spezies der externen Schulinspektion zu verbinden.

Zu dieser Grundsubstanz zählten:

1. „Interne und externe Evaluation sind keine Mittel schulaufsichtlicher Kontrolle.“³¹ Die Schulaufsicht kann allerdings auf Grund von Evaluationsergebnissen tätig werden, wenn dies zwingend erforderlich erscheint.
2. Die Evaluation, insbesondere ihre interne Spezies, wird im Wesentlichen getragen von der Kompetenz und der Kooperation der in der Schule tätigen Personen.
3. Gegenstand der Evaluation sind nicht die Leistungen einzelner Personen, sondern die der Institution.
4. Bestimmte methodische Standards und vereinbarte Regeln sind strikt einzuhalten; es kommt auf „Genauigkeit und planvolles Handeln“ sowie auf „Zielklarheit und regelgeleitetes Vorgehen“ an.
5. Die Evaluationen erwachsen aus und münden in Prozessen der Verständigung zwischen den Beteiligten, sie sind „geprägt von dialogischen Verfahren“, von einer kontinuierlichen und umfassenden Information und einer „kommunikativen Bewertung“ der Ergebnisse zur „Vorbereitung gemeinsamen Handelns“.³²
6. Erst die Schulprogramme, in denen die Evaluationsergebnisse verwertet werden, sind schulintern und darüber hinaus in regionalen und gegebenenfalls überregionalen Zusammenhängen Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Schulen und auch von Zielvereinbarungen zwischen Schulen und der Schulaufsicht.

Was hat diese schulbezogene Entwicklung mit der Evaluation des Vorbereitungsdienstes zu tun?

Im Kontext schulbezogener Evaluationsbemühungen, einige Elemente von „Schulprogramme und Evaluation“ aufgreifend und einen eigenen Forschungsweg

Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.

²⁸ *Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., Vorwort S. 1.*

²⁹ Veröffentlichung des Öffentlichkeitsreferats des Hessischen Kultusministeriums. O.J. (vergriffen).

³⁰ Vgl. Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.) (2001): Abschlussbericht zum Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ der Pilotschulen und der Unterstützungssysteme in Hessen. Wiesbaden, S. 7.

³¹ *Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., Vorwort S. 1.*

³² *Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., S. 23, 24, 38, 39 und Abschlussbericht, a.a.O., Vorwort S. 5.*

beschreitend, entstand, eigentlich als Beitrag zur externen Evaluation von Schulen, ein vom DIPF aufgelegtes Programm hessischer Schuleffektivitätsforschung.

In Fortschreibung der seit 1998/1999 realisierten „ArbeitsplatzUntersuchungen (APU) wurde das Projekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Schulen“ seit dem Schuljahr 2002/2003 zu einem erfolgreichen Modus praxisnaher Empirie und, als der bedeutendste und unmittelbar wirkende Faktor der PEB-Sem-Vorgeschichte, zum Muster für den Weg zur Erforschung des Arbeitsplatzes Studienseminar.

Von den genannten Schulforschungs- und Evaluationsaktivitäten wurden die Studienseminare zunächst vor allem durch das Faktum erfasst, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder an ihren Stammschulen als Lehrkräfte in den Umgang mit Wissenschaftlichen Begleitungen, Schulprogrammentwicklungen und Evaluationsbemühungen, oft sehr intensiv, eingebunden waren. Häufig, wegen ihrer Rolle als Vermittler erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz an den Lehrernachwuchs und auch wegen ihrer damit verbundenen wissenschaftsmethodischen Kenntnisse, gerieten sie in eine besondere Expertenrolle – neben den qua Studium für den Umgang mit Empirie qualifizierten Schulpsychologen – für empirische Verfahren. Externe und interne Evaluationen waren so auch zum Thema der Ausbildung an den Studienseminaren geworden.³³

Man kann sagen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Studienseminare spätestens seit den neunziger Jahren in Hessen die typischen Verfahrensweisen schulischer Evaluation kannten und sie treffend im Hinblick auf ihren methodischen und analytischen Anspruch beurteilen und bewerten konnten.

Eine Übertragung dieser Kenntnisse auf die Analyse eigener Ausbildungspraxis lag nahe. Interne Evaluation wurde als Anspruch und Sinngebung zum festen Bestandteil der Seminararbeit.

Überlieferte Beispiele der im wissenschaftlichen Sinne eher als „naiv“³⁴ zu bezeichnenden ersten internen Evaluationsbemühungen der Studienseminare zeigten sich

- als zum Teil mit selbst gefertigten Erhebungsinstrumenten unterfütterte Auseinandersetzungen mit der eigenen Praxis in den Seminarkonferenzen,
- als in Fachzeitschriften oder den Periodika der Lehrerverbände veröffentlichte Beiträge von Ausbilderinnen und Ausbildern über eigene Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes, auch verbunden mit Einschätzungen der Organisationsstruktur, Konzeptentwicklung und Finanzausstattung,
- sowie in vereinzelt Staatsexamensarbeiten von Referendarinnen oder Referendaren, die das Seminargeschehen, meist eher randständig, thematisierten und Rückschlüsse über Erfolge oder Misserfolge erlaubten.

Beispiel und Muster einer Praxis, wie Evaluation zum kontinuierlichen Bestandteil der Seminararbeit geraten konnte, bieten die bereits 1993 einsetzenden Aktivitäten des Studienseminars für Gymnasien in Marburg. Dort wurden die Ergebnisse systematischer Befragungen von Referendaren, Mentoren und Ausbildern zu „konkreten Erfordernissen, Mängeln und Wünschen“³⁵ dazu genutzt, in „Rahmenabsprachen“ eine verbindliche inhaltliche und methodische Orientierung für die Ausbildungsarbeit zu definieren und zum Ausgangspunkt eines immer wieder überarbeiteten „Evaluationsbogens“ zu machen. Der Evaluierungsprozess bot über nahezu zehn Jahre Anlass und Motivierung für die Beteiligten, „Normen zu finden, zu setzen und ihre Beachtung kontinuierlich zu überprüfen.“³⁶

³³ Vgl. Gerhold, Klaus (2006): Entwicklung und Pflege einer Evaluationskultur am Studienseminar für Gymnasien Marburg. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 119 – 121.

³⁴ Hierzu Storch (1978), a.a.O., S. 81 – 96.

³⁵ Gerhold, a.a.O., S. 119.

³⁶ Gerhold, a.a.O., S. 121.

Den meisten in den Seminaren eingesetzten Evaluationsformen war gemeinsam, dass sie sich selbst zwar als hilfreich für die Entwicklung einer Kommunikationskultur der Studienseminare verstanden und Beiträge zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität leisten sollten und wohl auch leisteten, aber den Mangel einer belastbaren empirischen Basis ihrer Erkenntnisse und die fehlenden Möglichkeiten seminarübergreifender Vergleiche häufig selbst empfanden und fürchteten, mit diesen unzureichenden Mitteln die erstrebte Versachlichung der stets präsenten Debatte um die Zukunft des Vorbereitungsdienstes nicht erreichen zu können.

Die den Studienseminaren vorgesetzte Aufsicht führende Administration in ihren sich wandelnden Erscheinungsformen³⁷ und mit wechselndem Personal versuchte sich mit sehr zurückgenommenem Anspruch durch regelmäßige Erfassung der Noten der 2. Staatsexamina und durch die zeitweise Einbettung externer Referenten aus dem wissenschaftlichen Betrieb in die Dienstbesprechungen für längere Zeit nur überaus bescheiden an der Aufklärung von Sachverhalten.

An den Lehrerverbänden, in denen die Ausbilderinnen und Ausbilder organisiert waren, ging das Thema Evaluation keineswegs vorbei. Die Bildungs- und Lehrgewerkschaften, vor allem aber die hessische Sektion des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK), erwarben sich zweifellos besondere Verdienste mit ihren Forderungen nach Etablierung einer internen Evaluationskultur an den Studienseminaren.

Trotz einer stets präsenten Skepsis und teils massiven Vorbehalten gegenüber bildungspolitischen Motivkonstellationen ließen sie nicht nach in ihren Bemühungen, die Erhebung empirischen, gegen Eingriffe und Manipulationsversuche der Bildungspolitik und der Aufsichtsadministration gesicherten Beweiswissens parallel zu den schulbezogenen Forschungsaktivitäten auch für die Studienseminare zu verlangen und zugleich eine rechtliche Grundlage für solche Aktivitäten einzufordern.

Sie hatten erkannt, dass für die Etablierung einer sachgerechten Evaluationskultur an den Studienseminaren die Schaffung von eindeutigen Rechtsgrundlagen erforderlich war.

2.2.3 Rechtsgrundlagen

Die nationalen Bemühungen um Rechtsgrundlagen für Evaluationen im Bildungssektor fanden ihren Niederschlag, zunächst grundsätzlich auf die Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern bezogen, in der „Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen“ vom Oktober 2000.

In dieser Erklärung wurde die Notwendigkeit interner und externer Evaluation „der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogramms und des Schullebens“ betont und weiter ausgeführt, dass „faire und wissenschaftlich fundierte Leistungsvergleiche“, die „der Qualitätsanalyse von Unterricht und Schule dienen“, Bestandteil von Evaluation seien.³⁸

³⁷ Zwischen 1992 und 2011 wechselten die Abteilungszugehörigkeiten und die personellen Besetzungen des Sachgebietes Lehrerbildung im Kultusministerium mehrfach; die unmittelbare Fach- und Dienstaufsicht über die Studienseminare, die Prüfungsämter und die Fortbildungseinrichtungen wurde nacheinander den Schulabteilungen der Regierungspräsidien, bestimmten Dezernaten einzelner Staatlicher Schulämter, dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, dem Staatlichen Landesprüfungsamt und dem Amt für Lehrerbildung übertragen.

³⁸ Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB-Beamtenbund und Tarifunion (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. 10. 2000, S. 4 – 5.

Anknüpfend an die allgemeine Einführung standardisierter Lernstandserhebungen an Schulen als Grundlage schulischer Qualitätsentwicklung beschloss die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zwei Jahre nach dieser Gemeinsamen Erklärung, im Oktober 2002, nun solle auch die „Qualität des Vorbereitungsdienstes“ durch „Maßnahmen wie die Entwicklung von Standards für und die Evaluation von Studienseminaren gesichert werden.“³⁹

Schließlich wurden mit Beschluss der KMK vom Dezember 2004 „Standards für die Lehrerbildung“ im bildungswissenschaftlichen Bereich für alle Bundesländer verbindlich eingeführt.⁴⁰

In Hessen entstand, teilweise parallel zu diesen KMK-Beschlüssen, teilweise diesen vorgehend und teilweise sie nachvollziehend, ein enges und zugleich unübersichtliches, wahrscheinlich nur von einer Handvoll Experten vollständig durchschautes rechtliches Geflecht aus Schulgesetz, Lehramtsgesetz, Lehrerbildungsgesetz, Errichtungsgesetz für das Amt für Lehrerbildung und zahlreichen die Gesetze begleitenden Umsetzungsverordnungen und Verwaltungsvorschriften.⁴¹

Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) vom November 2004 fand die Verpflichtung zur internen und externen Überprüfung des Ausbildungs- und Prüfungsgeschehens, nach ausführlichem Erörterungsvorlauf in der nach ihrem Vorsitzenden so genannten Wollring-Kommission zur Reform der Lehrerbildung und nach einer großen Landtagsanhörung, schließlich ihren rechtsförmlichen Kulminationspunkt.

Das Geflecht aus HSchG und HLbG und den begleitenden Verordnungen bildete die Rechtsgrundlage nicht nur für die „regelmäßig in geeigneter Form die angemessene Umsetzung des Programms und die Qualität ihrer Arbeit“ zu überprüfende interne Evaluation der Schulen sowie die schulische Verpflichtung zur Teilnahme an Verfahren zur externen Evaluation, an Schulinspektionen und an landesinternen, länderübergreifenden und internationalen Vergleichsuntersuchungen⁴², sondern auch für die „der inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der Lehrerbildung dienende“ „Überprüfung der institutionellen Leistungen“ des AfL und der Studienseminare.

Der „Aufgabe, Qualität und Erfolg ihrer Arbeit regelmäßig zu ermitteln und zu bewerten (interne Evaluierung)“, sollten mit dem HKM zu vereinbarende „Qualitätsstandards und Grundzüge des Bewertungsverfahrens“ zu Grunde gelegt werden; über die Ergebnisse der internen Evaluierung sollte dem HKM regelmäßig berichtet werden; die Ergebnisse sollten in den Arbeitsprogrammen berücksichtigt werden. Die „externe Evaluierung der Leistungen“ wiederum sollte das HKM veranlassen.⁴³

Diese Regelungen des HLbG überstanden mehrere Novellierungen; sie haben auch heute noch Bestand.

Als erste Maßnahme externer Evaluierung und als bahnbrechendes Instrument evidenzbasierter Qualitätsentwicklung im Vorbereitungsdienst, bereits vor Inkrafttreten des HLbG und im Vorgriff auf dessen Bestimmungen, gemeinsam mit dem AfL und mit großer Unterstützung der Leiterinnen und Leiter der Studienseminare, wurde das Projekt „PEB-Sem“ vom HKM und dem DIPF auf den Weg gebracht.

³⁹ Beschluss KMK vom Oktober 2002.

⁴⁰ Beschluss KMK vom 16. Dezember 2004.

⁴¹ Vgl. Frommelt, Bernd (2004): Lehrerbildung als Entwicklungsaufgabe. Ansprache zur Verabschiedung der Absolventen und Absolventinnen der Lehramtsstudiengänge. Manuskript. Gießen und Marburg, S. 10.

⁴² Hessisches Schulgesetz HSchG, §§ 92 u. 99.

⁴³ Hessisches Lehrerbildungsgesetz HLbG, §§ 5 und 7.

2.3. Zusammentreffen: Institutionen, Konstellationen, Motive

Die am Projekt „Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren“ (PEB-Sem) beteiligten Institutionen, das Hessische Kultusministerium (HKM) und das Amt für Lehrerbildung (AfL) als Auftraggeber, die hessischen Studienseminare als Beteiligte an der Auftragsvergabe und zugleich als Untersuchungsgegenstand sowie das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) als Auftragnehmer und Projektträger, waren durch die skizzierte Vorgeschichte für die Realisierung des Projekts gleichsam handlungsbereit aufgerüstet.

Zugleich bewegten sich die Institutionen jeweils in Kontexten, die auf Grund ihrer problematischen Konstellationen und der Divergenz handlungsleitender Motive der Beteiligten als besonders schwierig bezeichnet werden können.

2.3.1 Institutionen

Im Kultusministerium war die Planung einer systematischen externen Evaluation des pädagogischen Vorbereitungsdienstes nach einem ersten Anstoß Ende der neunziger Jahre im Zusammenhang mit der erstrebten Neuordnung der gesamten Lehrerbildung parallel zur Entwicklungsarbeit am Lehrerbildungsgesetz von 2002 an fachlich intensiv betrieben worden. Unter Hinweis auf die positiven Erfahrungen mit den DIPF-Projekten APU und PEB-Schulen konnte die politische Entscheidung für eine Auftragsvergabe zur Durchführung des Projekts PEB-Sem schließlich für den Start im Schuljahr 2003/ 2004 erreicht werden.

Auf Konzipierung, Verlaufsgestaltung und Auswertungsgeschehen des Projekts nahmen die politischen Wechselkonstellationen im Kultusministerium trotz schulpolitisch recht unterschiedlich orientierter Landesregierungen von 1999 bis heute keinen wesentlichen Einfluss.

Dass sich das Projekt in dieser Zeit frei von politischen Einflussnahmeversuchen entwickeln konnte, war primär dem wissenschaftlichen Renommee des DIPF und seiner Mitarbeiter zu verdanken, aber wohl auch der Tatsache geschuldet, dass der Mitteleinsatz vergleichsweise bescheiden war und sich die bildungspolitische Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse der internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen im Schulbereich zentrierte.

Das AfL war zum Zeitpunkt der Realisierung des PEB-Sem-Projekts als neu geschaffenes Verwaltungskonstrukt mit eigenen Konzept- und Entwicklungsproblemen hoch belastet. Mit seiner Aufgabenfülle und seinen im gesamten Land verstreuten Teildienststellen, zuständig für die Durchführung sämtlicher lehramtsbezogener Staatsprüfungen, für die Steuerung des Vorbereitungsdienstes, für die überregionale Fort- und Weiterbildung und außerdem mit zahlreichen Nebenaufgaben betraut, war dieses Amt insgesamt als unübersichtlichste Einheit der Bildungsverwaltung des Landes gleichsam als Gigantosaurus konzipiert. So hatte das AfL von seinem Errichtungstag an einen schweren Stand im redlichen Bemühen, über der Erfüllung der Anforderungen der Verwaltungsreform in Hessen, der Beitragsleistung zur Haushaltssanierung und der permanenten Rechenschaftslegung seiner Finanzaktivitäten die eigentlich zentralen inhaltlichen Aufgaben zu erfüllen, nämlich der Lehrerbildung insgesamt Ziel und Sinn nach Maßgabe des neuen Lehrerbildungsgesetzes zu verleihen.

Für die Studienseminare war die Auseinandersetzung mit Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Forschung als Element der Qualifizierung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, wie bereits ausgeführt, konstitutiv. Zugleich erschien es in einem chronisch und systematisch unterfinanzierten Vorbereitungsdienst, im Kontext einer anhaltenden strukturellen Existenzbedrohung einzelner Seminare und angesichts eines ständigen Schwenkprozesses von Organisationsreformen in der Peripherie absolut nahe

liegend, durch objektive, wissenschaftlich gesicherte Untersuchungsergebnisse Beweiswissen zu gewinnen für die Leistungsfähigkeit eines Systems, das im Zusammenhang mit der Bemängelung schulischer Lernerfolge stark in die Kritik geraten war.

Der artikulierte Wunsch der Studienseminare, ihre Arbeit mit wissenschaftlichen Mitteln extern zu evaluieren, stieß auf das Angebot des DIPF, aus den vorliegenden, in den beteiligten Einrichtungen auf sehr positive Resonanz gestoßenen Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Schulen und vergleichbarer Erhebungen in Staatlichen Schulämtern einen Erhebungsansatz zu kreieren, der wichtige Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Arbeit im Vorbereitungsdienst zu ermitteln versprach.

Für die am Projekt beteiligten Wissenschaftler des DIPF ergab sich nach Einschätzung des Verfassers, also aus Außensicht, die Situation, dass der eigene Projektansatz, die Untersuchung bei Wahrung der erforderlichen wissenschaftlich gebotenen Distanz zugleich praxisnah und intensiv mit Kommunikationsabläufen unterfüttert zu konfigurieren, sich nicht immer leicht damit tat, institutsintern größere Beachtung zu finden. Das DIPF schien zu dieser Zeit nämlich ebenfalls in eine besondere Belastungssituation geraten zu sein: personelle Veränderungen in der Institutsspitze gingen zeitlich einher mit dem arbeitsintensiven Einstieg in das internationale und nationale Gefüge der aktuellen Bildungsforschungen. Im Kontext der akquirierten bedeutenden Forschungsaufträge war das DIPF zwangsläufig in Terminzwänge und insbesondere in die Hektik des politisierten Umgangs mit Forschungsergebnissen einbezogen, und die zeitaufwendige, aber eher unaufgeregte „kleine“ Forschungspraxis des PEB-Sem-Projekts war insgesamt für das Institut wohl nicht mehr als eine durchaus geschätzte aber eher weniger bedeutsame Nebenhandlung.

2.3.2 *Konstellationen*

Das Projekt erwies sich nicht nur als ein Musterbeispiel dafür, wie sich unterschiedliche Institutionen in einem gemeinsamen Vorhaben treffen und in ihren Interessen und Möglichkeiten bündeln können, sondern zugleich auch als ein Musterbeispiel dafür, wie sich Ziele und Bedingungen gleichzeitig ablaufender Prozesse auf die Konzipierung eines Evaluationsvorhabens auswirken können. Zu den Konstellationen des Kontexts gehörten neben den skizzierten Veränderungssituationen vor allem die ökonomischen Zwänge und demografischen Entwicklungen, die die Bildungsverwaltung zu anhaltenden und nicht immer konzisen Reformbemühungen veranlassten und die als Belastungsfaktoren die Handlungen der beteiligten Institutionen bestimmten.

So standen seit 2000 die von CDU und FDP plakativ betriebenen politischen Bemühungen, Hessen als „Bildungsland“ zu etablieren, möglichst zur Nummer 1 in Deutschland zu machen, zeitgleich unter dem Einfluss der von der Landesregierung propagierten „Operation sichere Zukunft“, von der Opposition auch als „Operation düstere Zukunft“ geschmäht, dem Versuch, den besonders unter den Regelungen des Länderfinanzausgleichs leidenden Landeshaushalt durch einschneidende Sparmaßnahmen zur Begrenzung des Schuldenanstiegs, durch Stellenabbau im Öffentlichen Dienst und durch Privatisierung von Staatsbesitz zu sanieren.

Zugleich wurde die von der rot-grünen Vorgängerregierung begonnene Verwaltungsreform mit Einführung der Neuen Verwaltungssteuerung (NVS) und dem Schwerpunkt einer Haushaltsumstellung auf Doppik entschlossen fortgeführt und belastete das Verwaltungshandeln auf allen Ebenen. Das Kultusministerium war von Anfang an intensiv in die NVS-Einführung und in die gleichzeitige Zuschreibung von Einsparforderungen einbezogen. Die Erfüllung des politischen Auftrags, unter Berücksichtigung der europäischen Entwicklungen und der verbreiteten Kritik an ihren Ergebnissen die Lehrerbildung neu zu entwerfen, sie effektiver zu machen und Qualitätsfortschritte durch Evaluationen

nachzuweisen, war also in eine Zeit gesetzt, die die Steuerungs- und Umsetzungsebenen in anderer Hinsicht erheblich belasteten.

Eine Auflistung der allseits bekannten, aber immer wieder gern ins Feld geführten Hauptpunkte der Kritik an der bestehenden Lehrerbildung vermag den Umfang der Reformaspekte, die es zu bearbeiten galt, verdeutlichen.

Öffentlich heftig kritisiert wurden

- die häufig fehlende Abstimmung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Lerninhalten,
- die generelle Isoliertheit der Lehrerbildungsphasen,
- die tendenzielle Abschottung des Vorbereitungsdienstes gegenüber den anderen Phasen der Lehrerbildung und gegenüber schulischen Ansprüchen sowie
- die eingeschränkte Passgenauigkeit der Angebote im Bereich systematischer Fort- und Weiterbildung gemessen an den Erfordernissen von Personal- und Schulentwicklung.

Der Versuch, im neuen Lehrerbildungsgesetz durch eine Modularisierung der Studiengänge und des Vorbereitungsdienstes zumindest einige der genannten Probleme in einem raschen Zugriff zu lösen, dabei im Hinblick auf die eigentlich geschuldete zeitgleiche Umstellung der Abschlüsse auf ein Bachelor- und Mastersystem aber vorsichtig zu taktieren, beide Staatsprüfungen beizubehalten und inhaltliche Umwälzungen also prioritär gegenüber formalen zu verfolgen, erwies sich in der Praxis als hoch problematisch und stand am Anfang einer insbesondere in den Studienseminaren Turbulenzen und Überforderungssymptome auslösenden Entwicklung nicht zueinander passender Muster.

Die Lehrerausbildung hatte in diesem Zeitraum darüber hinaus das Problem zu lösen, dass Hessen zunehmend wegen eines fachspezifischen Lehrermangels in einen Wettbewerb der deutschen Bundesländer um ausgebildete und auszubildende Lehrkräfte eintreten musste und daher zwar für einige Jahre die Zahl der verfügbaren Referendarstellen im Stellenplan erhöhte, allerdings wegen der bekannten Finanzprobleme darauf verzichtete, die entsprechende bedarfsdeckende Anhebung des Budgets vorzunehmen.

Mit der Begründung bestehender Finanzrestriktionen wurde auch die erforderliche Erhöhung der Ausbilderzahlen nicht realisiert und dem Vorbereitungsdienst somit nicht nur eine Verschlechterung der Ausbilder-Referendar-Relation sondern auch eine chronische Unterfinanzierung beschert, auch weil die finanztechnische Kalkulation des Mittelaufwands pro Referendar- und Ausbilderstelle nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entsprach.⁴⁴

Durch verschiedene sog. „Quereinsteigerprogramme“, d.h. die Qualifizierung von nicht grundständig für ein Lehramt ausgebildeten Berufstätigen für die Tätigkeit an Schulen, etwa im Programm „Förster zu Lehrern“, gerieten die Einrichtungen der Lehrerausbildung zusätzlich unter einen erheblichen finanziellen und den Arbeitsaufwand der Beschäftigten erhöhenden Druck.

Um die dem Kultusministerium auferlegten Einsparungsverpflichtungen erbringen zu können, dabei aber die Lehrerversorgung der Schulen den bildungspolitischen Prioritätensetzungen entsprechend von Kürzungen zu verschonen, wurden das AfL und die Studienseminare auch und seit mehr als zehn Jahren geradezu beständig von der Debatte um angeblich zu erwartende Synergieeffekte und damit verbundene Einsparungen im Personalsektor durch Behördenzusammenlegungen erfasst, auch unter Hinweis auf künftige Entlastungs-

⁴⁴ Bei der Kalkulation der Personalkosten wurden Parameter des vorgeblichen Durchschnittsalters und des zu erwartenden Familienstandes pro Referendarstelle bzw. der durchschnittlich erreichten Dienstaltersstufe pro Ausbilderstelle angesetzt, die den Realitäten (hohe Zahl von über 30jährigen verheirateten Lehrkräften in Ausbildung; Überalterung des Bestands an hauptamtlichen Ausbilderinnen und Ausbildern) nicht entsprachen.

möglichkeiten für die Unterstützungssysteme wegen der geplanten Verlagerung von Steuerungs- und Verwaltungsaufgaben auf die „Selbständigen Schulen“.

Bei dieser Ausgangslage waren die Festlegungen im Regierungsprogramm der Landesregierung zur Lehrerbildung aus dem Jahre 2003 durchaus ein kühner Wurf. Im Abschnitt „Gute Lehrer braucht das Land“ wurde formuliert:

„Wir werden ein Lehrerbildungsgesetz aus einem Guss vorlegen, das von der universitären Ausbildung bis in den Bereich der Fort- und Weiterbildung als fortgesetzte Professionalisierung reicht.“ Und: „Wir werden damit den Lehrerberuf in ein System lebensbegleitenden Lernens integrieren.“⁴⁵

Das hieraus abgeleitete Lehrerbildungsgesetz, nicht von ungefähr unter dem Dach des 3. Gesetzes zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen stehend, orientierte sich also am Grundverständnis einer „sich als Einheit verstehenden, auf eine berufsbegleitende Verstetigung abzielenden, alle Phasen umgreifenden Lehrerbildung“⁴⁶ und setzte zur großen Überraschung nicht nur der Landtagsopposition tatsächlich wesentliche Elemente der Entwicklungsabsichten in Rechtsvorschriften um. Allerdings zeigten die Reaktionen in den Seminaren, dass die gesetzlichen Vorgaben von den Beteiligten und Betroffenen einen sehr großen, oft auch zu großen Schritt nach vorn verlangten.

Insbesondere war die geforderte Modularisierung des Vorbereitungsdienstes, die in ihrer inhaltlichen Ausführung von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Studienseminare parallel zur Fortführung des den alten Regeln folgenden laufenden Seminarbetriebs selbst zu erarbeiten und sodann schrittweise zu verwirklichen war, eine Herkulesaufgabe. Die mit der Modularisierung verbundene Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungsbeschreibungen versehenen Einheiten, die mit ausbildungsbegleitenden kleinteiligen Prüfungen abzuschließen waren, stellte nämlich das bisherige Seminar- und Prüfungsgeschehen geradezu auf den Kopf.

Hinzu kam, dass die Entwicklung von und die Orientierung an Standards mit dem durchaus einleuchtenden, aber schwer zu realisierenden Ziel, „Transparenz und Gleichwertigkeit zu sichern und zugleich größere Gestaltungsspielräume für die didaktische, methodische und organisatorische Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungsarrangements zu ermöglichen“⁴⁷, für die Ausbilderinnen und Ausbilder ein Vordringen in unbekanntes Terrain bedeutete. Um das Anforderungsspektrum zu komplettieren, wurde in das HLbG auch noch eine Neuakzentuierung des Auftrags an das Personal der Studienseminare aufgenommen.

Ausbilder sollten neben ihrer eigenen Unterrichtsverpflichtung und der Ausbildungstätigkeit am Seminar zum Kooperationspartner und Kontakträger für Universitäten, Einrichtungen der Lehrerfortbildung und der Schulentwicklungsanstrengungen werden und somit intensiver als jemals zuvor an der Verwirklichung der Idee eines Systems berufsbegleitenden permanenten Lernens mitwirken und die Isolierung der verschiedenen Lehrerbildungsphasen durch ihren persönlichen Einsatz überwinden.

Die Mehrfachbelastung der Ausbilderinnen und Ausbilder wurde so intentional und praktisch zum Systembestandteil und begründete eine neue, besonders intensiv empfundene Reformtraumatisierung, insbesondere weil es unterblieb, ein überzeugendes, dieser Aufgabenzuschreibung entsprechendes Arbeitszeitmodell zu entwerfen und im gegebenen Haushaltsrahmen finanzierbar zu realisieren.

⁴⁵ Regierungsprogramm 2003. Zit. Nach Frommelt (2004), a.a.O., S. 7.

⁴⁶ Frommelt (2004), a.a.O., S. 7.

⁴⁷ Frommelt (2004), a.a.O., S. 8.

2.3.4 *Motive*

Die Durchführung des Projekts „Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren“ fiel zeitlich in eine Phase des Umbruchs für die Öffentliche Verwaltung, für die Rezeption empirischer Forschung im Schulbereich und für das Gesamtgefüge der Lehrerbildung. Von dieser Umbruchsituation waren die Motive der im Projekt Handelnden wesentlich mit bestimmt. Die Arbeit im Projekt war für alle Beteiligten dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in einem „Strudel paralleler, zum Teil sich überlagernder, divergierender oder gar sich entgegenstehender Entwicklungsinteressen behaupten“ musste.⁴⁸

Insbesondere für die im Handlungsfeld des Vorbereitungsdienstes Tätigen nahm der Reformdruck einen geradezu dramatischen Verlauf und führte zu einer aus der Konfrontation mit kaum zu erfüllenden Erwartungen erwachsenen Verunsicherung. Die Verunsicherung betraf die nicht gesicherten Inhalte der Ausbildung, den nicht gesicherten Status der Seminare und vor allem die nicht gesicherten Arbeitsbedingungen der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Das neue Lehrerbildungsgesetz, konzipiert erklärtermaßen als „Entwicklungsgesetz“, das heißt als veränderungsoffenes Konstrukt, wurde in den Studienseminaren zwar in Teilen als sinnvolle Grundlage für eine mögliche Verbesserung der Ausbildungsqualität verstanden. Zugleich bedeuteten die neuen Regelungen aber auch eine Bedrohung überkommener Sicherheiten nach einer recht langen Phase relativer Ruhe mit einer fest gefügten Stabilität von Rahmenbedingungen. Die alten, von breiter Zustimmung gerade auch der Lehrerverbände getragenen Rechtsvorschriften hatten sich auch in Zeiten schulischer Wandlungen und erheblicher Veränderungen in der Schulaufsicht und der Lehrerfortbildung behauptet. Würde das neue Konstrukt vergleichbare Stabilität besitzen?

Die eigenartig widersprüchliche Einstellung der Studienseminare zu dem neuen Gesetz kennzeichnete auch das Verhältnis zum PEB-Sem-Projekt. Einerseits wurde das Erfordernis, für die Wirkungen eigener Arbeit beweispflichtig zu sein, durchaus gesehen und akzeptiert. Das ausgeprägte Motiv der im Studienseminar Tätigen, im Beruf tüchtig sein zu wollen, artikuliert sich in einem hoffnungsgeleiteten großen Engagement, etwa bei der Formulierung von Standards⁴⁹, bei der Beschreibung der Ausbildungsmodule und, bezogen auf PEB-Sem, bei der Mitwirkung zur Erarbeitung des Projektansatzes. Andererseits brach sich allenthalben immer wieder ein informell, aber auch in mehreren Konferenzen geäußertes hohes Maß an Skepsis gegenüber all diesen Neuerungen Bahn.

Gegen das PEB-Sem-Projekt wurde vor allem eingewendet, dass man befürchten müsse, dass die kaum kalkulierbaren Ergebnisse bildungspolitisch zu Maßnahmen gegen einzelne Seminare und zu organisatorischen Veränderungen genutzt werden könnten. Zugleich erschien es zweifelhaft, ob es gelingen könnte, die Wirksamkeit der Seminararbeit, von der man grundsätzlich recht überzeugt war, hinlänglich zu erfassen.

Der zunächst durchaus überraschende Vorstoß von Mitgliedern des BAK Hessen, als Vertreterinnen und Vertreter der Studienseminare im Kultusministerium Ende der 90er Jahre eine externe Evaluation der Seminare zu fordern, erklärt sich aus dem Hintergrund dieser Motivlage: Negativ gewendet ging es darum, vom drohenden Szenario organisatorischer Veränderungen abzulenken, und positiv gewendet sollte der Blick aller Beteiligten auf die inhaltlichen Fragestellungen eines reformierten Vorbereitungsdienstes gelenkt werden.

Fest gefügte und einsträngige Beweggründe für die Etablierung einer Evaluationskultur an den Studienseminaren waren auf der Entscheidungsebene ebenfalls nicht anzutreffen. Im

⁴⁸ Frommelt 2004), a.a.O., S. 7.

⁴⁹ Vgl. Debus, Bernhard; Kennerknecht, Helga; Rupp, Wolfgang (2003): Hessen formuliert Qualitätsstandards zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 9. Jg., Heft 2, S. 21 – 26.

zunächst zögerlichen Umgang des Ministeriums mit der Projektidee wurde deutlich, dass sich fachliche und politische Motive nicht immer einfach miteinander verbinden. Das fachliche Motiv, aus wissenschaftlichen Erhebungen neue Erkenntnisse gewinnen und dazu beitragen zu können, dass Qualität evidenzbasiert zu entwickeln wäre, schien zunächst mit dem politischen Motiv unvereinbar, das Risiko externer Bilanzierungen mit unter Umständen bildungspolitisch negativ auszuschlachtenden Ergebnissen lieber zu vermeiden.

Die Einsicht, dass externe Evaluation – gleichsam als Gegengewicht zur Gewährung von Selbststeuerungsaktivitäten im Schulbereich wie im Bereich der Lehrerbildung – den notwendigen Beitrag zur Sicherung des staatlichen Auftrags leisten könnte, pädagogische Sachverhalte zu ordnen, Ergebnisse zu überwachen und Abläufe zu beaufsichtigen, setzte sich aber doch durch. Als im Ablauf des Gesetzgebungsverfahrens zum HLbG die „Überprüfung der institutionellen Leistungen“ durch interne und externe Evaluation⁵⁰ zum festen Bestandteil des Lehrerbildungssystems wurde, war die Möglichkeit, in das PEB-Sem-Projekt einsteigen zu können, endgültig gegeben.

Für das DIPF versprach die Ausdehnung der Forschungsfolie „Pädagogische Entwicklungsbilanzen“ auf den Bereich der Studienseminare wohl einen massiven Bedeutungsgewinn für diesen Ansatz. Einerseits bestand die für die Wissenschaft attraktive Erwartung, dass es gelingen könnte, eine Gesamterfassung aller beteiligten Personen im Vorbereitungsdienst in die Befragung einzubeziehen, andererseits würde ein theoretisch und empirisch fundierter Referenzrahmen Seminarqualität entstehen können, der weit über Hessen hinaus die Entwicklung und Pflege einer Evaluationskultur im bisher vernachlässigten Bereich der zweiten Phase der Lehrerbildung zu beeinflussen versprach. Von besonderem Interesse erschien es, Material für eine vergleichende Untersuchung der alten und neuen Strukturen der Lehrerausbildung, auf die noch einzugehen sein wird, zu gewinnen.

Zugleich bedeutete die Projektrealisierung für das DIPF auch die Fortsetzung intensiver und fruchtbarer Arbeitskontakte mit der bildungspolitischen Szene und deren fachlicher Arbeitsebene im Sitzland des DIPF und diente insoweit der Erhaltung und weiteren Erschließung eines Konsultantenkreises und – mehr noch – Kreises von potentiellen Auftraggebern für empirische Forschung.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die beteiligten Institutionen einerseits wohl präpariert und motiviert in das Projekt eingestiegen sind und die wesentlichen Kompositionselemente des Projekts voll akzeptiert wurden. Andererseits erwiesen sich die vielfältig belastenden Konstellationen und die teilweise disparaten Motive sowie der Einfluss von Stimmungen als prägend, wie sich weniger in der Anlage der Untersuchung, in der Auftaktphase und im Verlauf der Erhebung zeigte als vielmehr bei der Rezeption der Ergebnisse.

2.4. Konzept: Anforderungen, Kompositionselemente, Verlaufsmerkmale

„Das Evaluationsprojekt PEB-Sem versteht sich nicht nur als wissenschaftliches Projekt, sondern zunächst als Qualitätsentwicklungsbaustein, durch den Wissen über die Bedingungen und Wirkungen der eigenen Arbeit bei denen erhöht werden soll, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind.“⁵¹

Dieses Selbstverständnisses des Projekts, formuliert durch die an der Untersuchung beteiligten Wissenschaftler anlässlich der Veröffentlichung der Erhebungsinstrumente,

⁵⁰ HLbG, § 5.

⁵¹ Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Gerlach, Anne; Klieme, Eckhard (2009): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 22. Frankfurt am Main, S. 8.

verdeutlicht die wichtigsten an das Projekt gestellten Anforderungen und ordnet das Projekt zugleich dem in Hessen historisch gewachsenen kommunikationsorientierten Evaluationstypus zu.

2.4.1 Anforderungen

Unter Bezug auf die Methodik der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Schulen und Staatlichen Schulämtern⁵² und unter bewusster Abkehr von einer damals im HKM diskutierten Alternative, ein in der Administration selbst etabliertes (und damit vom Ansatz her selbstreferentielles) Inspektionssystem für den Vorbereitungsdienst zu installieren, wurde PEB-Sem das Ziel vorgegeben, in einer „multiperspektivischen, quantifizierenden, systematisch vergleichenden Vollerhebung aller Ausbildungseinrichtungen eines Landes mit dem Fokus auf Organisation und Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Umsetzung von Standards der Lehrerbildung“⁵³ erstmals im deutschsprachigen Raum eine empirische Ist-Stands-Analyse zu Bedingungen und Ergebnissen der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu entwickeln.

Die Erhebung sollte unter Berücksichtigung der für Hessen formulierten Qualitätsstandards⁵⁴ die Einstellungen und Einschätzungen möglichst aller handelnden Personen in den Seminaren zu den im Fokus stehenden Aspekten, also der haupt- und nebenamtlichen Ausbilderinnen und Ausbilder, der Lehrkräfte in Ausbildung und einer bestimmten Anzahl von Mentoren in den Ausbildungsschulen, unter Verwendung validierter, von einem Wirksamkeitsmodell abgeleiteten Instrumente erfassen und sodann die Ergebnisse sachgerecht, nachvollziehbar und zur Verwendung als „Qualitätsentwicklungs-Baustein“ geeignet an den festgelegten Adressatenkreis rückmelden.⁵⁵

Erklärtermaßen „primärer Zweck“⁵⁶, eigentlich aber dem Anspruch auf wissenschaftliche Solidität nachgeordnet, war die Verpflichtung zu detaillierter Rückmeldung der Erhebungsergebnisse an die einzelnen Studienseminare, die ihre Ergebnisse sodann intern interpretieren und Konsequenzen für ihre Entwicklungsarbeit erörtern und in eigener Verantwortung umsetzen sollten. Insofern verstand sich das PEB-Sem-Projekt, obwohl als externe Evaluation angelegt, auch als Teil der internen Evaluation der Studienseminare.⁵⁷

Aus diesem Verständnis leiteten sich Überlegungen ab, wie es gelingen könnte, die zu erwartende große Datenfülle so aufzuarbeiten und die Ergebnisse der Studie so zu vermitteln, dass die Verarbeitung in den Studienseminaren erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht werden könnte. Neben die Vereinbarung einer den praktischen Erfordernissen des Verwendungszusammenhangs folgenden Datenaufarbeitung trat die Planung eines intensiven Kommunikationsprozesses zwischen Wissenschaftlern und Befragten über den Fortgang und die Ergebnisse der Arbeit in allen Projektphasen, in Analogie zur bewährten Praxis und unter Nutzung der Erfahrungen mit den vorbildlichen Abläufen der PEB-Projekte mit den Schulen und Staatlichen Schulämtern.

Eine weitere Anforderung an das Prozedere des Projekts, die Festlegung des Adressatenkreises für die Weitergabe der Erhebungsergebnisse, erfuhr im Projektverlauf gegenüber der Ausgangsposition eine Änderung. Anknüpfend an das seit 1997 in Hessen gepflegte Verständnis von schulbezogener interner und externer Evaluation, dies sei ausdrücklich noch einmal hervorgehoben, „keine Mittel der schulaufsichtlichen Kontrolle“⁵⁸

⁵² Abs/Döbrich, a.a.O., S. 11.

⁵³ Abs/Döbrich, a.a.O., S. 10.

⁵⁴ Vgl. Debus, a.a.O., S. 21-26.

⁵⁵ Vgl. Döbrich/Abs 2006, S. 94.

⁵⁶ Döbrich, Peter; Abs, Hermann Josef (2006): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren in Hessen (PEB-Sem). In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 93-100, S. 93.

⁵⁷ Döbrich/Abs, a.a.O., S. 94.

⁵⁸ Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., Vorwort S. 1.

sein zu wollen, „ausschließlich der Entwicklung der Schule“ zu dienen⁵⁹ und die Ergebnisse „schulintern ... zu veröffentlichen“ und „schulintern ... offen zu diskutieren“⁶⁰, wurde auch in das PEB-Sem-Konzept zunächst die Gedankenführung eingebracht, die Erhebungsergebnisse der einzelnen Seminare konsequent nur diesen zugänglich zu machen.

Das Kultusministerium und das Amt als für Lehrerbildung als weitere Adressaten erhielten daher im ersten Erhebungszyklus lediglich Zugang zu den ermittelten Daten in aggregierter Form. Erst für den zweiten 2008 einsetzenden Erhebungszyklus wurde festgelegt, dass auch das AfL die spezifischen Ergebnisse der einzelnen Studienseminare in vollem Umfang einsehen konnte.⁶¹

An dieser Entwicklung lässt sich ablesen, wie sich das Grundverständnis einer möglichst aufsichtsfernen Evaluation in zehn Jahren graduell wandelte, ohne allerdings seine Kernsubstanz zu verlieren. Insgesamt wurde das Instrumentarium zur „Überprüfung der institutionellen Leistungen“⁶² geschärft, im Schulbereich durch Einführung einer vom schulaufsichtlich geprägten Institut für Qualitätsentwicklung getragenen Bericht erstattenden Schulinspektion, für den Vorbereitungsdienst durch die vergleichsweise sanftere Variante der Verpflichtung zu größerer Transparenz bei der Rückmeldung der Ergebnisse der von externen Wissenschaftlern verantworteten Evaluationen an aufsichtsführende Einrichtungen.

Zum Adressatenkreis der PEB-Sem-Erhebungsergebnisse zählte, als selbstverständlicher Teil wissenschaftlicher Projekte, die fachliche Öffentlichkeit. Tatsächlich fanden die Fachveröffentlichungen und Tagungsbeiträge, insbesondere im Hinblick auf die entwickelten Skalen zur Qualität der Lehrerbildung und die Dokumentation der Erhebungsinstrumente, große Beachtung, gerade auch in anderen Bundesländern, die vergleichbare Projekte auflegen wollten.⁶³

Von besonderer Bedeutung für die Auftraggeberseite war die Anforderung an das Projekt, konkrete Zeitvorstellungen für die Projektdurchführung auf dem Hintergrund der in Gang gesetzten Strukturveränderungen des Referendariats einzuhalten.

Nach dem seinerzeitigen Verständnis der Fachebene des Kultusministeriums sollte nach den erforderlichen theoretischen, in enger Abstimmung mit den beteiligten Institutionen vorzunehmenden Vorarbeiten vom Jahr 2004 an zügig, ohne auf die bevorstehende KMK-Festlegung auf Standards und Kompetenzen für die Lehrerbildung zu warten, mit der Erhebung begonnen werden, um den Status quo der Ausbildungsjahrgänge des Vorbereitungsdienstes vor Beginn der Modularisierung erfassen und so Vergleichsmöglichkeiten mit den Ergebnissen weiterer Erhebungszyklen nach erfolgter Modularisierung gewinnen zu können.

Ein zweiter und dritter Erhebungszyklus, etwa im Drei- oder Vierjahresrhythmus einsetzend, war fester Bestandteil der fachlichen Planung, würden sich doch Qualitätsentwicklungen ohne Evaluationskontinuität nicht erfassen lassen. Im Übrigen schätzte das HKM damals unter Bezug auf die Bestimmungen im HLBG zur externen Evaluierung der Lehrerbildungseinrichtungen die Situation so ein, dass die systematische externe Evaluation des Seminarsgeschehens – etwa durch PEB-Sem – zwingend auf Dauer anzulegen sein würde.

⁵⁹ Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., S. 19.

⁶⁰ Vgl. Schulprogramme Bd. 3, a.a.O., S. 16/17.

⁶¹ Abs/Döbrich, a.a.O., S. 8.

⁶² HLBG, § 5 (2) und (3).

⁶³ Vgl. Abs/Döbrich, a.a.O., S. 8 und Döbrich/Abs, a.a.O., S. 94.

2.4.2 Kompositionselemente

Die wissenschaftstheoretischen Grundlagen und Prozessabläufe des PEB-Sem-Projekts wurden mehrfach, insbesondere im 2009 veröffentlichten Skalenhandbuch⁶⁴, ausführlich dargestellt.

Aus systematischen Gründen werden die wesentlichen Kompositionselemente hier in kurzer Zusammenfassung noch einmal beschrieben, nämlich

- die Ableitung der Erhebungsinstrumente von einem hypothetischen Wirkungsmodell zur Lehrerbildung,
- die Orientierung an formulierten Standards und darauf bezogenen professionellen Kompetenzen,
- die Benennung von Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb,
- die Intensität der Informierung der Studienseminare über die Befragungsergebnisse,
- die Erarbeitung einer „Grenzwerte-Vereinbarung“ in Verbindung mit einer „differenzierten Zusammenfassung“ und
- die Regelung umfassender Beratungsabläufe zwischen den Projektbeteiligten.

Die Bestimmung der Erhebungsinstrumente ging von einem hypothetischen (Input-Prozess-Output) Wirkungsmodell zur Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst aus. Dieses Modell ermöglichte es, auf drei verschiedenen Verständnis- und Handlungsebenen jeweils die Voraussetzungen des Bildungsgeschehens in den Studienseminaren (Input), die Merkmale, die sich im Ausbildungsgeschehen selbst herausbildeten (Prozess), und schließlich die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse (Output) zu erfassen.

Dabei war die obere Ebene des Wirkungsmodells, die Auseinandersetzung mit dem für alle Studienseminare gleichermaßen bedeutsamen kulturellen Kontext der Lehrerbildung in Verbindung mit dem Blick auf bildungspolitische Strukturentscheidungen, die auf das Ausbildungsgeschehen im Vorbereitungsdienst grundsätzlichen Einfluss ausübten, nicht unmittelbarer Gegenstand des PEB-Sem-Projekts.

Das Projekt war vielmehr darauf ausgerichtet, Aspekte der mittleren und unteren Modellebene für die Evaluation zu erschließen.

Auf der mittleren Ebene des Wirkungsmodells ging es um die spezifische institutionelle Qualität des einzelnen Studienseminars, das heißt um seine „Verfasstheit“, also um die Erfassung seiner organisatorischen Voraussetzungen i.w.S. (Input), um die Feststellung seiner durch Lehrangebote repräsentierten Ausbildungsleistung im Hinblick auf bestimmte zu erreichende Standards (Prozess) und auf die Ermittlung der Ergebnisse im Hinblick auf die Angebotsnutzung durch die Absolventen und auf deren Einschätzungen der Auswirkungen auf ihre berufliche Handlungsfähigkeit im Vergleich zu den Einschätzungen des Seminarpersonals (Output).

Die untere Ebene des Wirkungsmodells richtete sich auf die Erfassung der individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, zum Beispiel ihrer Studienleistungen (Input), auf die Feststellung der individuellen Nutzung der Lehrangebote des jeweiligen Studienseminars, also des Lernverhaltens der Referendarinnen und Referendare (Prozess), und auf die Ermittlung der individuellen Lernergebnisse, vor allem (und als spiritueller Kern der Erhebung) im Wege der Selbsteinschätzung der erreichten standardbezogenen professionellen Kompetenzen (Output).⁶⁵

Die dem PEB-Sem-Projekt als Orientierung zugrunde gelegten Qualitätsstandards waren ein durch das AfL erarbeitetes spezifisch hessisches Produkt, das unter Beachtung des

⁶⁴ Vgl. Abs/Döbrich, a.a.O.

⁶⁵ Abs/Döbrich, a.a.O., S. 6-7.

internationalen und nationalen Diskussionsstandes auf der Basis der bestehenden Prüfungsordnungen und unter Bezug auf die im HLbG abgebildete Philosophie einer kompetenzorientierten Lehrerbildung entstanden war.⁶⁶

Diese 2002 formulierten Standards beschrieben die Kompetenzen, über die eine berufsfähige Lehrkraft am Ende des Referendariats verfügen sollte. Nicht von den Standards erfasst wurden die den Erwerb der Kompetenzen beeinflussenden Faktoren wie institutionelle und individuelle Voraussetzungen sowie Organisationsmerkmale und Ressourcen der Ausbildung⁶⁷. Da es für die Qualitätsentwicklung der Seminare aber zweifellos von großer Bedeutung war, eine Vorstellung darüber zu gewinnen, unter welchen Voraussetzungen und in welchen Prozessen bestimmte Ergebnisse erzielt wurden, wandte sich die PEB-Sem-Evaluation auch den Bedingungen für die Vermittlung standardbezogener Kompetenzen zu und erweiterte den vorgegebenen Rahmen entsprechend.

Zeitlich lagen die hessische Formulierung der Qualitätsstandards, die PEB-Sem-Instrumentenerstellung und der Beginn der Datenerhebung des Projekts vor dem Abschluss der KMK-Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung vom Dezember 2004.

Es war daher notwendig, im Nachgang zu überprüfen, ob bzw. inwieweit die KMK-Standards und Kompetenzbeschreibungen dem hessischen Ansatz entsprachen und ob die Anschlussfähigkeit der im Projekt eingesetzten Instrumente zu den KMK-Standards festgestellt werden konnte⁶⁸. Trotz der Feststellung einiger Unterschiede ergab der Vergleich der PEB-Sem-Standards mit den KMK-Standards eine große strukturelle Parallelität und führte zur abschließenden Einschätzung, „dass die KMK-Kompetenzen durch die von PEB-Sem erfassten Konstrukte im Allgemeinen gut abgedeckt werden.“⁶⁹

Zu den Kompositionselementen des Projekts zählte eine auf die Ermöglichung einer vertiefenden Qualitätsdiskussion in den Seminaren gerichtete besonders transparente Informierung über die Befragungsergebnisse⁷⁰. Bei dieser für die beteiligten Wissenschaftler sehr zeitintensiven Rückmeldung der Ergebnisse an die einzelnen Studienseminare zeigte sich frühzeitig, bereits in der Pilotphase, dass die große Datenfülle die Adressaten überforderte und eine Verarbeitung im Alltagsbetrieb der Seminare nahezu unmöglich machte.

Es entstand der Wunsch, dem die Projektleitung gern entsprach, die Daten reduziert und fokussiert in einer „Differenzierten Zusammenfassung“ zu präsentieren. Im Mittelpunkt der Fokussierung stand die gemeinsame Vereinbarung von Grenzwerten, verstanden als „vorab konsensuell vereinbarte Werte..., die als Indikatoren für Handlungsbedarf gelten sollen.“⁷¹

Die Grenzwerte bezogen sich jeweils auf einen bestimmten Kompetenzbereich und führten auf, bei welchem Prozentanteil der Befragten eine negative Einschätzung des Erreichens bestimmter Standards einen Erörterungs- und Handlungsbedarf nach sich ziehen müsste.

Überschreitungen dieser Grenzwerte wurden in den „Differenzierten Zusammenfassungen“ ebenso benannt wie zu Tage getretene Unterschiede zwischen den Selbstwirksamkeitseinschätzungen der beteiligten Ausbilder- und Absolventengruppen und konnten so zum Gegenstand der gezielten Erörterung in den Seminaren werden.

Die Anlage des PEB-Sem-Projekts folgte dem Prinzip, auf allen Ebenen der beteiligten Institutionen Dialoge zu ermöglichen und, weil Flüchtigkeit der Begegnung der größte Feind

⁶⁶ Vgl. Debus, a.a.O.

⁶⁷ Vgl. Abs/Döbrich, a.a.O., S. 13.

⁶⁸ Abs/Döbrich, a.a.O., S. 6.

⁶⁹ Abs/Döbrich, a.a.O., S. 29.

⁷⁰ Vgl. Döbrich/Abs, a.a.O., S. 94.

⁷¹ Döbrich/Abs, a.a.O., S. 99.

des Dialogs ist, sich für die Auseinandersetzung mit dem Konzept und den Ergebnissen der Studie die erforderliche Zeit zu nehmen.

Insgesamt bedeutete die Festlegung auf kontinuierliche Beratungsabläufe zwischen den Projektbeteiligten in allen Projektphasen nicht nur eine hohe zeitliche Belastung für die handelnden Personen während einer recht langen zeitlichen Ausdehnung des ersten Erhebungszyklus, sondern führte auch zu einem erheblichen Informationsgewinn für alle Beteiligten. Insofern gehörten die umfassenden Beratungen zu den unverzichtbaren Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Evaluation und entsprachen so den zentralen Zielvorstellungen des Projekts.

2.4.3 *Verlaufsmerkmale*

Der Projektverlauf war gekennzeichnet durch

- eine sorgfältige, nicht unter Zeitdruck gesetzte Entwicklung der Erhebungsinstrumente,
- den systematischen Aufbau der Durchführung der Erhebungen,
- eine aufwendig inszenierte Abstimmung der Erhebungsverfahren und des Datenumgangs mit den Beteiligten und
- eine intensive dialogische Auswertung der Erhebungsergebnisse.

Insgesamt entstand als prägendes Merkmal des Projektverlaufs ein eng gewirktes Kommunikationsgeflecht, auf das noch einzugehen sein wird.

Bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente in einem etwa einjährigen Vorlaufprozess der Auseinandersetzung mit der wissenschaftstheoretischen Basis und den methodischen Anforderungen empirischer Forschung, mit den quasi amtlichen Vorgaben von Standards und abgeleiteten Kompetenzen sowie mit den artikulierten Erkenntnisinteressen von Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Institutionen, bewährte sich das Kommunikationsgeflecht zum ersten Mal.

In mehreren Diskussionsrunden wurde das im DIPF erarbeitete Verständnis des Begriffs „Berufsfähigkeit“, als zu erreichende Qualifikation am Ende des Vorbereitungsdienstes, in seiner Ableitung aus einem Wirkungsmodell und mit der entwickelten Erfassung von Strukturkomponenten durch Konstrukte von Fragestellungen und Items ausführlich erörtert und fand schließlich große Akzeptanz.

Als besonders hilfreich für das Gelingen des Versuchs, die in der Lehrerausbildung Beschäftigten frühzeitig in den Entwicklungsprozess des Untersuchungsdesigns einzubeziehen und auf diese Weise die Verstehensmöglichkeiten zu erweitern, erwies sich der zeitweise Einbezug eines auswärtigen Bildungsforschers in die Erörterung, der nicht nur als Berater der Wissenschaftler auftrat sondern auch mit seiner Fragehaltung gegenüber den Projektausarbeitungen als besonders kompetenter Partner gleichsam an die Seite der Befragten treten konnte und die Projektleitung dazu veranlasste, ihre konzeptionellen Überlegungen noch sorgfältiger zu erläutern und zu begründen.

Mit einer Piloterhebung zur Erprobung und Überarbeitung der Befragungsinstrumente an einem Studienseminar begann der erste Evaluationszyklus des PEB-Sem-Projekts im Februar 2004.

Die eigentliche Erhebung auf der Grundlage des überarbeiteten Instrumentariums erfasste in einem ersten Erhebungsabschnitt im Schuljahr 2004/2005 jeweils fünf Studienseminare für Gymnasien und für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen. Im zweiten Erhebungsabschnitt wurden die verbleibenden einundzwanzig Studienseminare, jeweils fünf Studienseminare für Gymnasien und für berufliche Schulen und elf Studienseminare für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen, im Schuljahr 2005/2006 in die Befragung einbezogen.

Nach beiden Erhebungsabschnitten wurden die Ergebnisse der Auswertung den beteiligten Studienseminaren möglichst zeitnah mitgeteilt; das Kultusministerium und das AfL erhielten jeweils für die verschiedenen Seminararten zusammengefasste Ergebnisrückmeldungen. Die wissenschaftliche Öffentlichkeit wurde seit 2005 fortlaufend in mehreren Fachveröffentlichungen und in Tagungsbeiträgen über die Kompositionselemente und jeweils aktuell über die Erhebungsergebnisse informiert.

Dabei beschränkte sich die Informierung der beteiligten Institutionen nicht auf die Weitergabe detaillierter bzw. fokussierter schriftlicher Unterlagen. Die Projektleitung stellte sich in jedem einzelnen Seminar unmittelbar der Erörterung in den Seminarkonferenzen, in denen die seminarspezifischen „Differenzierten Zusammenfassungen“ erläutert wurden und in deren Mittelpunkt jeweils die Auseinandersetzung mit den Überschreitungen der vereinbarten Grenzwerte, mit Differenzen zwischen den Einschätzungen der einzelnen Seminargruppen und mit Abweichungen der einzelnen Seminare vom gemeinsamen Mittelwert aller Seminare standen.

Die großen Linien der Erhebungsergebnisse und die wichtigsten Indikatoren für Handlungsbedarf wurden zusätzlich in mehreren Vollversammlungen der Seminarleiterinnen und -leiter von den Wissenschaftlern vorgestellt und diskutiert.

Zahlreiche Beratungsgespräche zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kultusministeriums und des AfL und den Wissenschaftlern über zu ziehende Konsequenzen aus dem Projektverlauf unter Würdigung der Erhebungsergebnisse sowie über mögliche Formen der Weiterführung des Projekts bildeten die Grundlage für die Vereinbarung des Ende 2008 realisierten zweiten Evaluationszyklus. Dieser Zyklus folgte nach den vorliegenden Erfahrungen in seinen Konzeptanforderungen, Kompositionselementen und Verlaufsmerkmalen den bewährten Mustern des ersten Zyklus.⁷²

2.5. Kritik: Resultate, Konvergenzen, Perspektiven

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Entstehungs-, Verlaufs- und Wirkungsgeschichte des Projekts „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren“ war die These von der Bedeutsamkeit des Projekts für die evidenzbasierte Qualitätsentwicklung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes.

Bei der folgenden Einschätzung der Bedeutsamkeit aus der Perspektive des Auftraggebers kommt es nicht darauf an, die Erhebungsergebnisse von PEB-Sem in ihrer Vielfalt nachzuzeichnen. Das ist anderenorts und umfassend geschehen. Es kommt vielmehr darauf an, Aspekte der Verlaufs- und Wirkungsgeschichte des Projekts auf Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes und auf Möglichkeiten seiner Qualitätsentwicklung hin auszulegen.

Daher werden keine Beispiele aus den Ergebniszusammenstellungen der Erhebungszyklen aufgelistet, analysiert und kritisch bewertet, sondern es wird versucht, bei der Prozessqualität des Projekts anzusetzen und sie direkt in ihren strukturellen Qualitätsmerkmalen aufzugreifen, also gerade darin, worin sie typisch ist.

2.5.1 Resultate

Die Einschätzung der Prozessqualität des Projekts führt zu fünf positiv und zwei negativ zu wertenden Resultaten.

⁷² Vgl. Abs/Döbrich, a.a.O., S. 8.

1. *Erstes positiv zu wertendes Resultat ist die Entstehung eines Anforderungsprofils für eine qualitätvolle Seminararbeit.*

Für die Entstehung dieses Anforderungsprofils hat das Projekt entscheidende Impulse gesetzt. PEB-Sem hat, vergleichbar dem Ansatz und Anspruch der hessischen Schulinspektion, auch für die Seminararbeit einen „theoretisch und empirisch fundierte(n) Referenzrahmen“ als „verlässliche Orientierung für die ... Qualitätsentwicklung“⁷³ verfügbar gemacht, der in der Weiterarbeit durch die Seminare zu einem veränderbaren, sich ständig überprüfenden und entwickelnden Anforderungsprofil geraten ist.

Seinen besonderen Charme entwickelt dieser von einem Wirkungsmodell zur Lehrerausbildung ausgehende PEB-Sem-Referenzrahmen durch seine Hinwendung nicht nur zur Erfassung der Ausbildungsergebnisse, sondern auch zu den Abläufen und Bedingungen der Vermittlung der Ergebnisse. Seine in Skalen und Items vermittelten Adäquanzkriterien umfassen nicht nur die Ziel- und Themenadäquanz der Seminararbeitspläne, sondern auch die Adäquanz der Organisation von Lehr- und Lernsituationen im Seminar und die Adäquanz der Arbeitsstile der handelnden Personen.

Damit ist der Grund gelegt für die erforderliche Auseinandersetzung der Seminare mit den Anforderungen und tatsächlichen Erscheinungsformen ihres professionellen Handelns. Die gegenwärtigen Aktivitäten der Seminare belegen, dass sie diese Herausforderung begriffen haben und sich ihr stellen.

Als besonders positiv hervorzuheben ist, dass die Seminare beabsichtigen, die Verbindung zwischen den Kompetenzbeschreibungen im Anforderungsprofil Lehrerausbildung und dem „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ des Instituts für Qualitätsentwicklung – mit dem Schwerpunkt auf Referenzen zur Unterrichtsqualität – herzustellen. Damit wird deutlich, dass die Teilhabe an den schulischen Bemühungen um eine Verbesserung der Unterrichtsqualität als fundamentaler Bestandteil des Ausbildungsauftrags verstanden wird.

2. *Zweites positiv zu wertendes Resultat ist die Erarbeitung einer Folie für einen „längsschnittlichen, mehrperspektivischen Vergleich auf institutioneller Ebene“ sowie von „wissenschaftliche(n) Instrumente(n) und akzeptierten Verfahren der Evaluation“⁷⁴, die es ermöglichen, Ergebnisaufstellungen aus verschiedenen Entwicklungsepisoden seminaristischer Ausbildung in weiteren Evaluationszyklen miteinander zu vergleichen und aus dem Vergleich Folgerungen für die Weiterentwicklung abzuleiten.*

Auf Grund der besonderen Umbruchsituation des Vorbereitungsdienstes in Hessen im Erhebungszeitraum von PEB-Sem konnte die Gelegenheit genutzt werden, Ergebnisse der Seminarbildung nach alter Ausbildungsordnung, die im ersten Erhebungszyklus, gleichsam als „pretest“, gewonnen wurden, mit den Effekten des „posttests“ im zweiten Erhebungszyklus – unmittelbar nach Einführung der Modularisierung – in Beziehung zu setzen.⁷⁵

Weitere Vergleiche mit den Ergebnissen der Seminarbildung in fortgeschrittener oder reduzierter modularisierter Form und unter neu formatierten Arbeitsbedingungen, beispielsweise durch Verkürzung des Referendariats oder durch Veränderungen in den Studienvoraussetzungen wegen Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, wären auf der Folie der Erhebungen der ersten beiden Erhebungszyklen möglich und nahe liegend.

⁷³ Nieder, Tanja (2009): Zentrale Ergebnisse der hessischen Schulinspektion. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz. 14. Jg., Heft 11, S. 314-317, S. 317.

⁷⁴ Döbrich, Peter; Kennerknecht, Helga (2010): Qualitätsdialog in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Zweite Evaluation mit Studienseminaren in Hessen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz. 15. Jg. Zitiert nach einem Manuskript, S. 2.

⁷⁵ Vgl. Terhart, Ewald (2006): Forschung zur Zweiten Phase der Lehrerbildung: Zu den besonderen Erkenntnischancen der hessischen Studie. In: Schulverwaltung (Hessen / Rheinland-Pfalz), 11/2006, S. 308

Die Bedeutung dieser besonderen hessischen Konstellation hat Terhart hervorgehoben. Er führt in einer Stellungnahme zu PEB-Sem aus, dem Projekt komme auf dem Hintergrund der Tatsache, dass die empirische Forschung zu „Kontexten, Prozessen und Wirkungen der Lehrerbildung“ insbesondere in der 2. Phase wenig entwickelt sei, eine sehr wichtige Stellung zu. Man müsse bei PEB-Sem „von einem (sich) über Jahre hinweg erstreckenden Evaluationsprojekt sprechen“, das „einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess einleiten“ könne.⁷⁶

Dass in den weiteren Erhebungszyklen die Umstellung auf eine modularisierte Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Blick genommen werden könne, eröffne eine „ungewöhnlich günstige Chance“, die möglichen Effekte von unterschiedlichen Ausbildungsorganisationen zu vergleichen. Diese „besondere Erkenntnischance“ bestehe nicht nur für die Verbesserung der Ausbildung in Hessen, sondern es existiere eine geradezu „einmalige Chance“ für die empirische Forschung, „die in ihrer Bedeutung nicht nur unter landespolitischen Gesichtspunkten gesehen werden sollte“⁷⁷, weil „grundlegende erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse über die Kompetenzentwicklung von Referendaren“⁷⁸ zu gewinnen seien.

3. Als drittes positiv zu wertendes Resultat erscheint die Etablierung eines Netzwerks systematisch geordneter Steuerungsaktivitäten des AfL und der Studienseminare auf der Grundlage einer alle Beteiligten einbeziehenden Verständigungsarbeit.

Die „Vernetzung der Kommunikationsstrukturen der 2. Phase in Hessen“⁷⁹ umfasst ein von der Vollversammlung der Seminarleitungen über eine „Gemeinsame Unterstützungsgruppe (GUG)“, lehramtsbezogene Teilversammlungen, landesweite Modulkonferenzen und Lehrerbildungsforen bis in die Konferenzstruktur der einzelnen Seminare reichendes Geflecht von regelmäßigen Veranstaltungen, in denen unter Federführung des AfL auf verschiedenen Ebenen Informationen ausgetauscht, Entscheidungen getroffen, Aufträge formuliert und Entwicklungen beraten, gesteuert, rückgekoppelt und koordiniert werden sollen.

Dieses umfassende und aufwendige auf Mitwirkung basierende dialogische Steuerungssystem hat seine Wurzeln in der traditionellen Versammlungs- und Konferenzkultur des hessischen Vorbereitungsdienstes. Die gegenwärtig gestiegene Intensität der Verständigungsarbeit ist der Tatsache geschuldet, dass sich im Zusammenhang mit der Einführung der Modulstruktur sowie der Standard- und Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung die Notwendigkeit koordinierender Aktivitäten und des Rückgriffs auf das Expertenwissen aller Beteiligten erheblich verstärkt hat.

Die Leistung von PEB-Sem liegt darin, in die Verständigungsarbeit des Netzwerks insbesondere die Fokussierung auf faktengestützte Aussagen und die Rückbindung des Dialogs auf ein wissenschaftlich nachvollziehbares Wirkungsmodell mit überprüfbaren Kompetenzbeschreibungen eingebracht zu haben.

Vor allem aber hat PEB-Sem durch die Rückmeldung von Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über vermittelte Kompetenzen die Ausbilder dazu aufgerüttelt, sich über Grundsätze ihrer professionellen Selbstwirksamkeit noch intensiver zu verständigen.

⁷⁶ Terhart, a.a.O., S. 307 f

⁷⁷ Terhart, a.a.O., S. 308

⁷⁸ Terhart, a.a.O., S. 308

⁷⁹ Internes Arbeitspapier der Geschäftsführung der „Gemeinsamen Unterstützungsgruppe GUG“ des AfL und der Studienseminare.

4. *Das vierte positiv zu wertende Resultat ergibt sich aus dem Gewinn von Fragestellungen, die sich vor allem aus der Konfrontation*
- *mit den im Projekt festgestellten Grenzwertüberschreitungen,*
 - *mit den Feststellungen unterschiedlicher Einschätzungen des Erreichens von Zielen, der Bedeutsamkeit von bestimmten Kompetenzen und der Arbeitsbedingungen in Seminar und Ausbildungsschule zwischen den Gruppen der Ausbilder, Mentoren und Referendare in den Seminaren sowie*
 - *mit Differenzen zwischen dem Durchschnittswert aller Seminare und den Werten einzelner Seminare oder allgemein mit dem landesweiten und lehramtsbezogenen und lehramtsübergreifenden Vergleich der Seminarergebnisse ableiten lassen.*

Empfehlungen für Steuerungsentscheidungen der Studienseminare lassen sich aus den im PEB-Sem-Projekt ermittelten empirischen Daten nicht unmittelbar gewinnen⁸⁰. Auf der Suche nach „Daten, die einen Nutzen haben“, die „Schlüssel für die Umgestaltung“ oder „Katalysatoren der Entwicklung“⁸¹ der Arbeit in den Seminaren sein können, ist das Projekt aber fündig geworden.

Als Daten, die einen Einstieg in die Verständigungsarbeit ermöglichen und dazu beitragen können, Leitvorstellungen für das Steuerungssystem zu entwickeln, treten die Feststellungen des Überschreitens der vereinbarten Grenzwerte hervor. Sie zeigen Probleme in Bereichen auf, die im Konsens als wichtig identifiziert worden sind, und definieren Anforderungen, bei deren Nichterfüllung den Seminaren die Notwendigkeit einer zielgerichteten Intervention schlüssig erschien.

Einen vergleichbaren Wert für die Qualitätsentwicklung haben auch die Daten, mit denen unterschiedliche Einschätzungen von Personengruppen in bestimmten thematischen Zusammenhängen seminarbezogen nachgewiesen werden.

Der vergleichende Blick auf den Durchschnittswert aller Seminare schließlich öffnet den Horizont über die Grenzen des einzelnen Seminars hinaus. Weil gerade die Ausbildung zum Lehrer niemals nur eine regionale Komponente haben kann, weil Standortbezug für die einzelne Lehrkraft in Ausbildung eine veränderbare Größe ist, ist die Einordnung ins Gesamtgefüge des Seminarwesens von besonderer Bedeutung.

Diese Daten können also Probleme aufzeigen. Was sie nicht können ist darauf hinzuweisen, wie die Vermittlungsprozesse im Seminar ablaufen müssen, um Veränderungen herbeizuführen, und sie erklären auch nicht, wie es zu den festgestellten Problemen gekommen ist.⁸²

Hier muss eine die basale Ergebnisfeststellung ergänzende weiterführende, tiefer gehende Analyse und Diagnostik unter Bezug auf die das Eigenleben der Seminare bestimmenden Faktoren, die PEB-Sem nicht erfassen konnte, als interne Evaluation der betreffenden Seminare ansetzen. Insofern erweist sich interne Evaluation als logische Fortsetzung des Umgangs mit den Ergebnissen externer Evaluation.

5. *Das fünfte positiv zu wertende Resultat liegt im Entstehen eines veränderten „Erfahrungsfilters“ für die am Projekt beteiligten Personen und Personengruppen.*

Es ist davon auszugehen, dass sich die Teilnahme am PEB-Sem-Projekt in ihrer Besonderheit aus dem Seminaralltag deutlich abhob und dazu beitrug, die individuellen Erklärungsmuster der Beteiligten zur Interpretation des Seminargeschehens zu modifizieren.

⁸⁰ Vgl. Fend. Zit. In: Tagungsband, a.a.O., S. 37.

⁸¹ Schreier, Bernd (2006): Das neue Steuerungsverständnis im System hessische Schule. Externe und interne Evaluation als Themen der Ausbildung an den Studienseminaren. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 108-118, S. 110 u. 114.

⁸² Vgl. Klieme. In: Tagungsband, a.a.O., S. 25 u. 31.

Im Ablauf der Erhebungsvorbereitung, der Teilnahme an der Befragung und der Beteiligung an der Auswertung der Untersuchungsergebnisse ergaben sich neue Einblicke in die grundsätzlichen Möglichkeiten empirischer Forschung, in den grundlegenden Arbeitsansatz der Seminare, in die Bedeutsamkeit von Faktoren der seminartypischen Lehr- und Lernprozesse, in die Nomenklatur von Standards und professionellen Kompetenzen.

Zugleich wurde eine ganz persönliche und systematische Kritik an der erfahrenen eigenen Ausbildungsrealität ermöglicht, die über das Ungefähre verbreiteter naiver Kritikformen hinausführte.

Es entstanden übergeordnete Bezugspunkte für die eigene Einschätzung von Sachverhalten. Diese „neue Erschließungsweise“ des Gegenstandes Vorbereitungsdienst war als Einzelbefragung individuell angelegt, bot zugleich aber in ihren Skalen und Items Anhaltspunkte für eine Überwindung dieser Einzelperspektive und in ihrer dialogischen Ergebnisaufarbeitung die Gelegenheit, eine „elementenhafte Auflösung“ der Einzelercheinungen des Gegenstandes „Ausbildertätigkeit“ oder „Auszubildendentätigkeit“ zu überwinden und in einem Akt geistiger Strukturierung auf den „übergeordneten Bezugspunkt“⁸³ eines kommunizierbaren Wirkungsmodells zu richten.

Es ist zu erwarten, dass der im Projektzusammenhang veränderte Erfahrungsfiler der beteiligten Personen, beeinflusst durch Lernprozesse, neue Erwartungen, Einstellungen, Gewohnheiten, Motive und Bedürfnisse⁸⁴, dazu beitragen kann, die eigene Praxis besser verstehen und bewältigen zu können.

Diesen positiven Wertungen stehen zwei negativ zu wertende Resultate gegenüber.

1. *Das Gesamtkonzept des Einstiegs in eine permanente, perennierende, zyklische externe Evaluation des Vorbereitungsdienstes konnte nicht in allen beteiligten Institutionen mit hinreichender Überzeugungskraft und nachhaltig vermittelt werden.*

Die dauerhafte Implementation des PEB-Sem-Projekts in das Handlungsfeld der zweiten Phase der Lehrerausbildung verlief insgesamt nicht zufrieden stellend. Das Projekt entsprach zwar grundsätzlich dem Wunsch der Studienseminare nach einer externen Evaluation, fand bei den zuständigen Personen im AfL volle Unterstützung und wurde von den Mitarbeitern des DIPF mit hohem Engagement eingeführt. Zum Projektbeginn konnte aber nicht abschließend geklärt werden, dass das Projekt in einem festzulegenden Zyklus die Seminararbeit dauerhaft begleiten sollte.

Die Zurückhaltung des Auftraggebers in der Frage der Projektdauer war vor allem darauf zurück zu führen, dass die Finanzierung unter den gegebenen Umständen jeweils nur kurzfristig gesichert werden konnte. Dies hing mit den grundsätzlichen Einsparzwängen ebenso zusammen wie mit den Regelungen der neuen Haushalts- und Verwaltungssteuerung, nach denen man nach damaligem Verständnis davon auszugehen hatte, dass das Ministerium als finanzierende Instanz solcher Studien, obwohl es im HLbG als Auftraggeber für externe Evaluationen bestimmt war, künftig nicht mehr zur Verfügung stehen würde, weil die haushaltsführende Stelle für Angelegenheiten des pädagogischen Vorbereitungsdienstes das AfL sein würde, in dessen Haushaltssteuerungsrechte man (damals) nicht eingreifen wollte.

In der Folge dieser Unterlassung beeinflusste der Eindruck, die Untersuchung sei wohl eher eine vorübergehende Angelegenheit, die Art der Befassung im Kultusministerium mit dem Projekt und verursachte die bis heute anhaltenden Unsicherheiten in der Frage einer Fortführung des Projekts.

⁸³ Gabriel, Leo (1965): *Integrale Logik*. Wien. S. 9, 12 u. 16.

⁸⁴ Vgl. Storch (1978), a.a.O., S. 11.

Als wenig hilfreich erwies sich im Projektverlauf auch der Verzicht auf eine gezielte Vorbereitung der Beschäftigten in den Studienseminaren auf die Mitarbeit im Projekt und auf die Teilnahme an der Befragung. Dass diese Vorbereitung unterblieb, ist allerdings wesentlich der Gesamtsituation der Studienseminare geschuldet.

Die während des Projekts einsetzende die Alltagspraxis dominierende Einführung modularisierter Strukturen verhinderte eine uneingeschränkte Beschäftigung mit der Sinnggebung und den Zielvorstellungen des Projekts. Die Arbeit an der Modularisierung erfasste eine große Zahl der Ausbilderinnen und Ausbilder; die Tätigkeit in den Entwicklungs-, Begleit- und Steuergruppen wurde von den Beteiligten als „gewaltiger Kraftakt“ empfunden.⁸⁵ Die folgende Stellungnahme veranschaulicht die Problematik der Situation: „Die Schwierigkeit bestand darin, dass wir das Flugzeug im Flug umbauen mussten.“⁸⁶

Warum es trotz des Wissens um diese Situation sinnvoll und notwendig erschien, zügig in die empirische Erfassung der Ausbildung nach altem Muster einzusteigen, um sodann den evidenzbasierten Vergleich mit der Ausbildung nach neuem Muster vornehmen und in eine permanente externe Evaluation einsteigen zu können, wurde in den Seminaren in der Regel nicht oder nicht hinreichend thematisiert.

Da auch das Kultusministerium darauf verzichtete, das Konzept noch vor Projektbeginn offensiver darzustellen und die erwartete Hilfsfunktion für die bessere Bewältigung des neuen kompetenzorientierten Ansatzes des Referendariats überzeugend zu vertreten, blieben die bestehenden Bedenken bei den Beschäftigten unaufgearbeitet.

Ein eher zögerliches Einlassen mancher weniger inspirierter Seminarpopulationen auf die Datenerfassung war die teilweise heute noch nachwirkende Folge.

2. Die von großem Engagement der PEB- Sem-Projektleitung, des AfL und der Studienseminare getragene Aufarbeitung der Erhebungsergebnisse und die strukturschaffenden Maßnahmen evidenzbasierter Qualitätsentwicklung blieben außerhalb des Vorbereitungsdienstes in der hessischen Bildungslandschaft weitgehend unbekannt.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass es an unterstützenden Resonanzen aus dem Umfeld heraus gefehlt hat. Ein dem internen Netzwerk des Vorbereitungsdienstes vergleichbares projektbezogenes externes Netzwerk, unter Einbezug der hessischen Universitäten, der Staatlichen Schulämter, aller Fachabteilungen des Kultusministeriums und von bildungsfachlich und bildungspolitisch Interessierten, hat es nicht gegeben. Verbindungslinien wurden soweit erkennbar lediglich zu den Aktivitäten der Lehrerfortbildung und der Schulinspektion des Instituts für Qualitätsentwicklung gezogen.

Es wäre aber richtig gewesen, mit allen im HLbG als Träger der Lehrerbildung benannten Einrichtungen Arbeitskontakte zu knüpfen und zu versuchen, sie – beispielsweise – in das Prozesscontrolling der Qualitätsentwicklung der Studienseminare einzubeziehen.

Warum es dazu nicht gekommen ist, lässt sich leicht mit dem Hinweis darauf erklären, dass die Projektbeteiligten gefangen in der Problematik der äußerst schwierigen Rahmenbedingungen waren. Es muss aber auch festgestellt werden, dass es einfach nicht Bestandteil des Konzepts gewesen ist, sich um den Aufbau eines externen Netzwerks zu kümmern.

⁸⁵ Heckwolf, Inge (2005): Neue Wege in der Lehrerbildung. Der Startschuss fällt am 1. August 2005. Manuskript. Wiesbaden, S. 1.

⁸⁶ Heckwolf, a.a.O., S. 1.

Als Ergebnis dieses Mangels ist festzustellen, dass man in den nicht eingebundenen und wenig informierten Institutionen zwar keine fachlichen oder bildungspolitischen Zweifel am Entwicklungskonzept artikulierte, dem Projekt aber mit einer freundlichen Indifferenz begegnete und sich bei der Beantwortung der Frage nach einer Fortführung des Projekts eher defensiv verhielt.

Zum künftigen Inventar der weiteren Arbeit muss es zwingend gehören, den Qualitätsdialog über den Vorbereitungsdienst nicht nur intern zu führen und den Kooperationsmöglichkeiten mit Partnern aus den anderen Trägereinrichtungen der Lehrerbildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

2.5.2 Konvergenzen

Im Ausbildungsgeschehen der Studienseminare treffen Menschen aufeinander. Sie interagieren in Lehr- und Lernprozessen, sie beeinflussen einander, sie beurteilen einander. Wenn es um pädagogische oder didaktische oder methodische Fragen des Handelns in Schule und Unterricht geht, kommt es zwischen den handelnden Personen, zwischen Ausbildern untereinander, zwischen Ausbildern und Mentoren, zwischen Ausbildern und Referendaren, zwischen Referendaren und Mentoren, zwischen Mentoren untereinander, zwischen Referendaren untereinander zu Verständigungsprozessen.

Es ist zu erwarten, dass in diesen Prozessen ein recht großes Maß an Übereinstimmungen zutage tritt. Innerhalb der gleichen Beschäftigtengruppen gelten weitgehend gleiche Dienstverhältnisse und Arbeitsbedingungen; die Rollendefinitionen sind eindeutig und allgemein akzeptiert. Es gibt klare Vorgaben durch Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen, Festlegungen von Kompetenzen und Standards. Seminararbeitspläne werden gemeinsam verabredet, und regelmäßige Arbeitskontakte prägen den Alltag. Alle diese Faktoren bewirken Übereinstimmungen in den Verständigungsprozessen.

Es gibt aber auch ein – häufig verborgenes – Maß an Nichtübereinstimmungen, etwa in Kenntnissen, in der Einschätzung von Sachverhalten, in Mentalitäten, in Lebensumständen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Um die erstrebte fachkollegiale Zusammenarbeit bei der Steuerung der Alltagsarbeit im Studienseminar und vor allem bei den Bemühungen um eine Verbesserung der Qualität der Seminararbeit zu erreichen, kommt es darauf an, auch verborgene Aspekte personaler Einstellungs- und Verhaltensprägungen feststellen und auf eine Art und Weise thematisierbar machen zu können, die zu einer übereinstimmenden Sicht der Dinge führen kann.

Das Mittel der Wahl zur Gewährleistung fachkollegialer Zusammenarbeit ist die Evidenzbasierung der Kommunikation, und die Beachtung der personalen Perspektive ist der Schlüssel zum Erfolg des Ausbildungsgeschehens. Das PEB-Sem-Projekt hat die personale Perspektive konsequent verfolgt. Es nahm die „Berufslerngeschichte“⁸⁷ der Menschen in den Studienseminaren in den Blick, folgte einem biographischen Erklärungsschema⁸⁸, war in seiner Analyse der „Kompetenzgenese“ dem sozial-kognitiven Modell der „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (nach BANDURA) verpflichtet⁸⁹.

Dieser das Projekt bestimmende Theoriezusammenhang leitet sich aus der psychologisch dominierten Lehrerbildungsforschung ab, aus deren Ansätzen sich Fragen nach der professionellen Qualifizierung von Lehrkräften nach verbreiteter, wenn auch nicht

⁸⁷ Herrmann, Ulrich (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf. Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel, S. 52.

⁸⁸ Herrmann, a.a.O., S. 204.

⁸⁹ Herrmann, a.a.O., S. 200.

unumstrittener Einschätzung besser gewinnen lassen als aus berufssoziologischen Forschungsansätzen.⁹⁰

So hebt Ulrich Herrmann hervor, die professionelle Kompetenz des Lehrers, die er als methodisch-didaktische Kompetenz definiert, sei „streng genommen als psychologische zu interpretieren und zu instrumentieren.“⁹¹ Herrmann berichtet, der Lehrerberuf werde von den Lehrkräften selbst als „extrem rückmeldearm“ empfunden⁹²; in diesem Beruf finde kein intensiver Austausch über Erfahrungen und Einstellungen statt und es gebe kein institutionalisiertes Feedback über die pädagogischen Handlungen⁹³. Beim Aufbau und der Verstärkung von Selbstwirksamkeit müssten aber, so Herrmann, Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen⁹⁴. Wenn es an Rückmeldungen mangle, erscheine die „Kompetenzgenese als Resultat von Selbstwahrnehmung, Selbstinterpretation und Selbstevaluation“⁹⁵, wobei festzustellen sei, dass die Beliebigkeit der Selbstinterpretation auch zu einer Beliebigkeit der Berufszufriedenheit und auch zu einer Beliebigkeit der Rollenwahrnehmung führe⁹⁶.

Die lapidare Feststellung, dass Berufstätige die Probleme ihrer Berufstätigkeit selber zu bearbeiten hätten⁹⁷, führe zu der Forderung, „erfahrungsbasiertes und erfahrungserschließendes Lernen“⁹⁸ müsse zwingend ermöglicht werden. Allerdings sei in diesem Lernprozess die notwendige Rückmeldung – als „wahrnehmungsförderndes Verfahren“⁹⁹ – auf flankierende Unterstützung angewiesen. Herrmanns Aussagen und insbesondere seine Hinweise auf die Bedeutung von Rückmeldungen für den Aufbau von Selbstwirksamkeit und die Notwendigkeit flankierender Unterstützung sind auf die Tätigkeit in Studienseminaren zu übertragen.

Zwar lässt sich, auch anhand vorliegender Protokolle und Berichte, feststellen, dass es in der Seminararbeit in der Vergangenheit nicht an einem intensiven Austausch der Ausbilder über Erfahrungen und Einstellungen gefehlt hat. Dieser feste Bestandteil der Ausbildungstätigkeit, dass man sich über die Beobachtung und Beurteilung von Lehr- und Lernprozessen immer schon verständigte, etwa im Zusammenhang mit dem Prüfungsgeschehen, und versuchte, durch Vereinbarungen Impulse zur Überwindung der Beliebigkeit von Rollenwahrnehmungen und Selbstwirksamkeitsinterpretationen zu setzen, kann als institutionalisierte Rückmeldung betrachtet werden.

Allerdings basierte diese Form der Rückmeldung auf dem Vortrag und der Diskussion von „naiven“ Einschätzungen: sie folgte keinen strikten methodologischen Regeln und war nicht geschützt gegen unkontrollierte Beeinflussungen, gegen Wunschvorstellungen und gegen wild wuchernde Spekulationen. Erst die Einführung interner und vor allem externer Evaluationen hat Rückmeldungen auf einer höheren Verstehensebene in die Kommunikationsprozesse der Seminare eingebracht.

Der spezifische Beitrag des PEB-Sem-Projekts liegt darin, durch seine Erhebungsergebnisse eine von Beweisen getragene „flankierende Unterstützung“ der Rückmeldung zu ermöglichen, die im Dialog der Beteiligten aufgearbeitet werden kann.

⁹⁰ Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel, S. 49.

⁹¹ Herrmann, a.a.O., S. 49.

⁹² Herrmann, a.a.O., S. 214.

⁹³ Herrmann, a.a.O., S. 215.

⁹⁴ Herrmann, a.a.O., S. 214.

⁹⁵ Herrmann, a.a.O., S. 219.

⁹⁶ Ebda.

⁹⁷ Vgl. Herrmann, a.a.O., S. 274.

⁹⁸ Herrmann, a.a.O., S. 281.

⁹⁹ Herrmann, a.a.O., S. 220.

Dieser Dialog ist darauf gerichtet, Konvergenzen herauszuarbeiten. Konvergenzen, also Übereinstimmungen von Einstellungen und Zielen, sollen die streng individuelle Perspektive der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen überwinden. Konvergenzen leiten sich aus dem Anforderungsprofil für die Seminararbeit ab. Sie bleiben nicht abstrakt, sie entstehen aus dem „Kleinarbeiten“ (im Sinne Klafkis) der „großen“ Bildungsstandards und sollen als „eine Art GPS-System der eigenen Arbeit“¹⁰⁰ dienen können. Kennzeichen dafür, ob es zu einer Erarbeitung von Konvergenzen gekommen ist, sind Feststellungen eines aktiven Vorgangs des Bewusstmachens verschiedener Einschätzungen, des Messens dieser Einschätzungen an akzeptierten Leitvorstellungen und schließlich die Feststellungen von beobachtbaren Orientierungseffekten in der Handlungssteuerung.

Die Erarbeitung von Konvergenzen verzichtet auf das untaugliche Mittel, durch Anpassungsdruck oder Überreden persönliche Einstellungen und Ziele steuern zu wollen. Sie basiert auf der Vermittlung von „Steuerungs- und Handlungswissen“¹⁰¹. Der Zugang zu diesem Wissen ist im transparenten Systemzusammenhang eines von den Beteiligten akzeptierten Evaluationsansatzes am überzeugendsten zu finden.

Insgesamt sind die im Referendariat zu erarbeitenden Konvergenzen dem Ziel jeglicher schulischer Arbeit verpflichtet, die Qualitätsentwicklung „in einem intelligenten Rahmen der Verbindlichkeit und Rechenschaft“¹⁰² zu betreiben. Die konvergente Auswertung von Ergebnissen einer wissenschaftsmethodisch überzeugenden externen Evaluation ist auf diesem Hintergrund das entscheidende Steuerungsmoment der Qualitätsentwicklung in der 2. Phase der Lehrerbildung.

Die Qualitätsentwicklung auf der Grundlage von Steuerungs- und Handlungswissen und von Konvergenz der Einstellungen und Ziele sind dem Anspruch der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf gleichwertige Ausbildungsbedingungen geschuldet.

Wissenschaftlich gesicherte Rückmeldungen und konvergente Ergebnisauswertungen sollen die Ausbilderinnen und Ausbilder in die Lage versetzen, die im Alltag vorhandenen Spielräume auf kollegial erarbeiteter Basis professionell, und das heißt „kooperativ, konstruktiv und kompetent“¹⁰³ nutzen zu können.

2.5.3 Perspektiven

Welche Perspektiven hat eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung in der 2. Phase der Lehrerbildung, wie ordnet sich das Projekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren“ in diesen Perspektivenzusammenhang ein, und wohin führt der Weg der stets präsenten bildungspolitischen und fachlichen Debatte um angemessene Leistungserwartungen, Ergebnisse, Finanzressourcen und Strukturen des Vorbereitungsdienstes?

In Hessen steht der Vorbereitungsdienst wieder einmal konzeptionell und in Bezug auf seine institutionellen Ausprägungen am Scheideweg. Der Kontext problematischer Konstellationen und divergenter handlungsleitender Motive der Beteiligten, der die Vor- und Verlaufsgeschichte des PEB-Sem-Projekts geprägt hat, ist bis heute erhalten geblieben. Insbesondere die Verpflichtung, Personalkostensparnisse strukturell zu ermöglichen, verhindert gegenwärtig die für eine Qualitätsverbesserung erforderliche Stabilität der Arbeitsbedingungen und zwingt den „empirischen Geist“ dazu, alles zu tun, um sich nicht vom Finanzierungsgespinst verjagen lassen zu müssen.

¹⁰⁰ Schreier, a.a.O., S. 113.

¹⁰¹ Schreier, a.a.O., S. 110.

¹⁰² Schreier, a.a.O., S. 109.

¹⁰³ Terhart, (2001), a.a.O., S.39

Wem es darauf ankommt, die Qualität der Lehrerausbildung zu erhalten und sie zum Positiven weiterzuentwickeln, dessen Leistungsziel muss es sein, all die absehbaren und noch nicht absehbaren Veränderungen mit System und Methode zu verfolgen und die Debatte um Einsparmöglichkeiten unter Einbeziehung der Betroffenen, nicht einseitig verwaltungstechnisch und finanzpolitisch dominiert und nicht auf der Grundlage zweifelhafter Plausibilitäten zu führen.

Für eine Lehrerausbildung, die sich selbst in allen Phasen als wissenschaftlich geprägt verstehen will und verstehen muss, ist die Evidenzbasierung des Umgangs mit den eigenen Entwicklungsperspektiven fundamental. Der Versuch, die Seminararbeit neu zu formatieren, muss also evidenzbasiert, transparent, kommunikativ, mit einem klaren Anforderungsprofil und unter Berücksichtigung mittel- und langfristiger Perspektiven betrieben werden.

Es wird zur Aufrechterhaltung einer leistungsfähigen Seminararbeit unumgänglich sein, den Veränderungsabsichten ein auf die im Konsens ermittelten Kernfunktionen bezogenes Dienst(!)verständnis zu Grunde zu legen.

Wenn es darum geht, die Substanz der Leistungserwartungen an den Vorbereitungsdienst herauszuarbeiten, aktuelle Leistungsstände zu bilanzieren und Schlussfolgerungen für erforderliche Entwicklungsmaßnahmen zu ziehen, stellen die Verfahren der internen und vor allem der externen Evaluation eine unverzichtbare Größe dar.

Solche Verfahren müssen erhalten und ausgebaut werden, um Aussagen über vorgefundene und zu erreichende Arbeitsqualitäten in die Debatte einbeziehen zu können. Welche Parameter geeignet sind, um die Leistungsstände des Vorbereitungsdienstes zu erforschen und die Praxis evaluiert weiterzuentwickeln, hat das Projekt „Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren“ in Hessen überzeugend geklärt, und zwar unter Beachtung von Konventionen, die dem tradierten hessischen Verständnis von externer Evaluation entsprechen.

Danach steht der personale Faktor im Mittelpunkt, und der Stil des Evaluationsgeschehens ist im Rahmen der Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Untersuchung von Partizipation geprägt. Die Gewährleistung intensiver Beteiligung der Seminarbeschäftigten begründet sich aus der Tatsache, dass die Verarbeitung der Erhebungsergebnisse zu konkreten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen nur über ihre Tätigkeit praktisch werden kann. Die Akteure vor Ort sind die kompetenten Akteure im Spiel¹⁰⁴; sie sind daher Mitwirkende und Adressaten externer Evaluation gleichermaßen.

Als erhaltenswert erscheint auch das Verständnis von externer Evaluation als besonderer Form von Rechenschaftslegung, die dem Regelwerk empirischer Forschung verpflichtet ist und nicht dem Regelwerk schulaufsichtlicher Kontrollfunktionen. Die Wahrnehmung der Aufsichtsverpflichtung durch die dafür Beauftragten muss auf anderem Wege gesichert werden als durch den unmittelbaren Ansatz an wissenschaftlichen Erhebungsergebnissen. Wie aufsichtliche Kontrolle im Bereich der Lehrerausbildung zu geschehen hat, ist durch klare formale Vorgaben des HLbG und seiner Umsetzungsverordnung geklärt.

Mit der Feststellung, dass Evaluationsergebnisse nicht schulaufsichtlich vernutzt werden sollten, verbindet sich aber keinesfalls die Vorstellung, die Kenntnis der Ergebnisse müsse dem engen Kreis der unmittelbar Betroffenen vorbehalten sein. Die Transparenz der Ergebnisse, ihrer herausgearbeiteten Bedeutungen auf dem Hintergrund situationsbezogener Erläuterungen, der daran anknüpfenden Schlussfolgerungen und der getroffenen Vereinbarungen für die Weiterarbeit ist unverzichtbarer, aber häufig verbesserungsfähiger Bestandteil einer vom wissenschaftlichen Öffentlichkeits- und Diskursverständnis geprägten Evaluationskultur des Vorbereitungsdienstes.

¹⁰⁴ Tenorth, Tagungsband, a.a.O., S. 34.

Aufgabe der Akteure in den Studienseminaren, in der Bildungsverwaltung, in der Bildungspolitik und in der Pädagogischen Forschung wäre es, den Wert einer so verstandenen Bilanzierung immer wieder zu verdeutlichen, ein solches Vorhaben externer Evaluation wie das PEB-Sem-Projekt in den Status der Alltagspraxis zu setzen, zum festen Bestandteil der Arbeit der Studienseminare zu machen, eigene Organisationsplanungen an ermittelten Evidenzen zu orientieren und der interessierten Öffentlichkeit den Bedarf einer kontinuierlichen evidenzbasierten Entwicklung von Qualität in der 2. Phase der Lehrerausbildung zu vermitteln.

3. „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“: Datengestützte Thesen zur fokussierten und vergleichenden Auswertung der Ergebnisse des Zweiten Erhebungszyklus (Döbrich)

3.1. Vorbemerkungen

3.1.1. Entstehung der Daten

Dem ersten Durchlauf der PEB-Sem mit allen hessischen Studienseminaren (kurz: StS) ging eine Pilotierung der gesamten Fragebogen und des gewählten Verfahrens voraus, die zu einer teilweisen Revision im Einvernehmen mit einer Arbeitsgruppe, die mehrheitlich aus Vertreter/innen der StS bestand, führte. Im Zuge der Auswertung der Datenfülle wurden auch „Grenzwerte“ für die Selbsteinschätzungen der Kompetenzstandards der Referendar/innen (kurz: Ref.) in der Vorbereitungsphase auf die zweite Staatsprüfung wie folgt vereinbart:

„Wenn bei einem Kompetenzstandard mehr als 25% der Referendar/innen aktiv ankreuzen „in der Ausbildung nichts davon gehört zu haben“, besteht im StS zumindest Beratungsbedarf“.

Dieser Grenzwert wurde speziell für die Gruppe der „diagnostischen Kompetenzen“ im Rahmen der regelmäßigen Berichte in der Vollversammlung der StS-Leiter/innen auf 20% einvernehmlich reduziert.

Die hohe Komplexität der mehrperspektivischen Befragungen (Ausbilder/innen, Referendare Referendarinnen bzw. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst¹⁰⁵ – kurz: LiV – und Mentor/innen) schafft ein Darstellungsproblem, wenn alle angefallenen Daten und deren Auswertung transparent bleiben sollen. Dieses Problem konnte durch die Einbeziehung eines wirksamen Datenspeichers (auf einer CD) gelöst werden. Dort befindet sich auch das aktuelle Skalenhandbuch¹⁰⁶, welches eine Weiterentwicklung der „Skalen zur Qualität der Lehrerbildung“ von 2005 darstellt und insbesondere um die folgenden Teile ergänzt worden ist:

- Synopse der KMK- und PEB-Sem-Standards zur Lehrerbildung
- Zusammenfassung der Kompetenzstandards zu vier Kompetenzbereichen.

In der Synopse der Standards zeigt sich, dass die KMK-Kompetenzen durch die von PEB-Sem erfassten Konstrukte im Allgemeinen gut abgedeckt werden.

Aus technischen Gründen bei der Datenerfassung wurde der erste Durchlauf mit Erhebungen per Fragebogen an allen hessischen Studienseminaren zwischen 2004 und 2006 (am Beginn des jeweils neuen Schuljahres) durchgeführt. Dabei wurden jedoch nur die Referendar/innen beteiligt, die noch nach der vorherigen Ausbildungsverordnung (sog. APVO) ausgebildet worden waren. Allerdings fehlt im ersten Durchlauf die Gruppe der Referendar/innen im ersten Ausbildungshalbjahr, weil die Erhebungen erst nach dessen Ablauf erfolgen konnten. Insgesamt ist es möglich, Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Organisationsformen der zweiten Ausbildungsphase (APVO = nicht modularisiert und nach der sog. UVO = modularisiert) zu ziehen.

Im zweiten Durchlauf wurden 2008 nach Abschluss der Modularisierung alle „Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“, alle Ausbilder/innen sowie Mentor/innen (in gleicher Zahl wie

¹⁰⁵ Aus Gründen einer kürzeren Darstellung wurde im HLbG die korrekte Bezeichnung „Referendarinnen / Referendare (kurz:Ref) durch „Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“ (kurz:LiV) ersetzt. Diese Bezeichnungen werden hier synonym verwendet.

¹⁰⁶ Abs,H.J./Döbrich,P./Gerlach-Jahn,A./Klieme,E. (2009): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) – Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente; GPF/DIPF Materialien zur Bildungsforschung, Band 22, Frankfurt am Main

Ausbilder/innen) in allen 31 StS¹⁰⁷ ab dem Beginn des Schuljahres bis zum November 2008 befragt. Die Auswertungen konnten bis März 2009 abgeschlossen werden und die Rückmeldungen an das AfL, die Teilversammlungen der Leiter/innen der drei Seminararten (Lehrämter für GHRF-Schulen; Lehramt an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen) und die einzelnen StS erfolgten i.d.R. im gleichen Schuljahr bis zu den Sommerferien.

3.1.2. Selbsteinschätzung der Kompetenzen durch Referendar/innen

In den umfangreichen Fragebogen sind insgesamt 57 Standards (im Sinne von inhaltlichen Anforderungen) benannt, zu denen die Referendar/innen folgende Aussagen machen können: „Zu diesem Standard habe ich bislang

- nichts davon gehört (nix)
- Theorie im Seminar (Th-Sem)
- Übungen im Seminar (Üb-Sem)
- Erfahrungen in der Schule (Erf-Sch)
- Praxisreflexion mit Ausbilder (Re-Aus)
- Praxisreflexion mit Mentoren (Re-Ment)

Meine Kompetenzen zu diesem Standard schätze ich ein als ... (1 = ausgezeichnet, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = nicht ausreichend)“

Anhand der letztgenannten Kompetenzeinschätzungen lassen sich dann Aussagen über den Kompetenzerwerb in unterschiedlichen inhaltlichen Feldern und für vergleichende Analysen machen. Da jedoch die Datenmenge allein auf der Basis der 57 Standards für verschiedene Lehrämter oder Unterrichtsfächer nicht mehr überschaubar ist, haben wir die Einzelitems der Standards zu vier Bereichen¹⁰⁸ zusammengefasst, mit denen eine „Berufsfähigkeit für eigenverantwortliche Schulen“ beschrieben werden kann. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass statistisch geprüft werden kann, wie gut die beteiligten Standards (als Einzelitems) sich zu dem Kompetenzbereich zusammenfassen lassen¹⁰⁹.

Inhaltliche Kompetenzbereiche¹¹⁰:

- Unterrichtsbezogene Tätigkeiten (22 Items; Cronbachs α .95) z.B. „die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern“; „die Wahl der Unterrichtsmethoden zu begründen“; „wie man Unterrichtszeit effektiv nutzt“.
- Pädagogisches Handeln im Schulalltag (14 Items; Cronbachs α .93) z.B. „auf Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen bei den Schüler/-innen angemessen zu reagieren“
- Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben (11 Items; Cronbachs α .89) z.B. „wie die im Laufe eines Schuljahres anfallenden administrativen Arbeiten effektiv organisiert werden können“
- Neuere pädagogische Herausforderungen (9 Items; Cronbachs α .87) z.B. „wie die Integration von Migranten gefördert werden kann.“

¹⁰⁷ Offiziell gibt es in Hessen 30 StS, aufgrund der lokalen Distanz und der gewachsenen institutionellen Entwicklung im Nordosten des Landes sind dort 2 StS, die offiziell nur als eines betrachtet werden. Für die empirische Analyse müssen wir jedoch von 2 StS ausgehen.

¹⁰⁸ Statt „Bereichen“ könnte auch der Begriff „Kategorien“ gewählt werden, es sollte jedoch mittelfristig klare Sprachregeln geben; vgl. OECD (2006), S. 123 f mit den Beispielen aus England, Quebec (Kanada) und Victoria (Australien); im statistischen Sinne könnte auch der Begriff „Konstrukte“ verwendet werden.

¹⁰⁹ Dabei signalisiert ein Cronbachs α von .81 und mehr zumindest einen „guten“ und ein Cronbachs α von .90 und mehr einen sehr guten Zusammenhang.

¹¹⁰ Ein Item wurde ausgeschlossen, weil es zu keinem Bereich passte. Darum sind es insgesamt 56 Items über die vier Bereiche.

3.1.3. Anwachsen der Kompetenzen im Laufe des Referendariats

Der bisherige Aufbau des Referendariats geht von einer anwachsenden Kompetenz in den hier dargestellten Bereichen aus. D.h., es ist zu erwarten, dass Referendar/innen im ersten oder zweiten Ausbildungshalbjahr (Phase 1 bzw. 2) ihre vorhandenen Kompetenzen schlechter bewerten, als diejenigen, die sich in der Phase 4 (Vorbereitungsphase auf die Prüfungen) und damit im Abschluss des Referendariats befinden. Die Mittelwerte der eingeschätzten Kompetenzen müssen dabei umso niedriger sein, je höher die Kompetenz eingeschätzt wird. Dieses folgt der „Noten“-Logik, dass die besten Kompetenzen die kleinsten numerischen Werte haben. In den Daten der Thesen zu den vier Kompetenzbereichen wird deutlich, dass in den hessischen Studienseminaren dieser erwartete Effekt des Referendariats vorhanden ist.

Für die vergleichende Einschätzung der Wirkungen der II. Phase der Lehrerausbildung haben wir uns in den folgenden Thesen vor allen auf „Ergebnisse“ des Wirkungsmodells konzentriert, die die folgenden Bereiche erfassen:

- Kompetenzbereich „Unterrichtsbezogene Tätigkeiten“
- Kompetenzbereich „Pädagogisches Handeln im Schulalltag“
- Kompetenzbereich „Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben“
- Kompetenzbereich „Neuere pädagogische Herausforderungen“

Darüber hinaus geht in drei weiteren Thesen um die Akzeptanz der Inhalte und des Vorgehens im Projekt, um je ein Beispiel aus den Einschätzungen des „Prozesses“ der zweiten Phase der Lehrerausbildung („Geteiltes Grundverständnis“) sowie der „Bewertung von Bildungsstandards“ als gemeinsamer, regionaler Aufgabe von Studienseminaren und Ausbildungsschulen.

Dabei wurde hier auf eine Unterscheidung der Ergebnisse nach den unterschiedlichen Seminarformen bzw. nach den fünf Lehrämtern in Hessen verzichtet.

3.2. These 1: Akzeptanz der Projektinhalte und des Verfahrens

Es gibt eine *insgesamt hohe Akzeptanz der Inhalte und des Verfahrens* der PEB-Sem bei allen Beteiligten in Hessen; den Studienseminaren, dem Amt für Lehrerbildung (kurz: AfL) und dem Hessischen Kultusministerium (kurz: HKM). Bisher (seit 2009) gibt es keinerlei Einwände oder Widersprüche. Mit der Festlegung der Kompetenzbereiche und anderen Ergebnisbereiche sind auch Erwartungswerte vorhanden, die eine statistisch geprüfte Grundlage für künftige Vergleiche (z.B. nach Verkürzung des Referendariats) darstellen.

Für das hohe Maß an Akzeptanz der Inhalte und des Verfahrens gibt es drei wesentliche Gründe:

1. Die Inhalte und das Verfahren der Befragungen (auf der Basis eines wissenschaftlichen Modells zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung und einem Entwurf der Fragebogen) beruhen auf Vereinbarungen zwischen dem DIPF-Projekt und den StS.
2. Die Durchführung der Befragungen beruht ebenfalls auf Vereinbarungen über den Zeitplan und die Organisation der Erhebungen.
3. Zeitnahe Rückmeldungen mit einer Gewährleistung der institutionellen Datenhoheit in einem gestuften Prozess (im ersten Durchlauf waren die Ergebnisse der einzelnen StS nur diesen und dem DIPF-Projekt bekannt, im zweiten Durchlauf waren die Ergebnisse der einzelnen StS diesen selbst, dem DIPF-Projekt und dem AfL bekannt, welches sich selbst auch einer Bewertung durch besondere Fragen an die Ausbilder/innen unterzog). Außerdem erfolgten zeitnahe Rückmeldungen an das HKM in aggregierter Form.

Als Beleg für die Akzeptanz der umfangreichen Befragungen können die Rücklaufquoten ¹¹¹ in den einzelnen beteiligten Gruppen gelten:

Ausbilder/innen	89,6 % (83,7%)
Referendar/innen	74,1% (77,9%)
Mentor/innen	66,2% (64,2%)

Diese – vergleichsweise – sehr hohen Rücklaufquoten müssen im Hinblick auf die beteiligten StS genauer betrachtet werden. Insgesamt war für jede Gruppe eine Rücklaufquote von mindestens 75% vereinbart worden, die für die Rückgabe der ausgefüllten Fragebogen gegolten hat. Für die Darstellung in den folgenden Thesen geht es jedoch – in strengerem Sinne – um die tatsächlich ausgefüllten Einzelitems und die Angaben – speziell der Referendar/innen zu ihrer jeweiligen Ausbildungsphase. Dabei wurden nur die gültigen Werte (= angekreuzte Phase) berücksichtigt.

Abweichend von der vereinbarten Rücklaufquote von 75% in den drei Personengruppen wurde im Januar 2009 (nach Vorliegen aller Daten) vereinbart, dass

- allen StS die Ergebnisse in allen beteiligten Personengruppen zurückgemeldet werden;
- eine Beteiligung ab 75,0% als repräsentativ für das jeweilige StS und die Gruppe gilt
- eine Beteiligung von 74,9% - 50,1 % den Hinweis „geringer Rücklauf“ erhält
- eine Beteiligung von 50,0% und weniger den Hinweis „sehr geringer Rücklauf“ erhalten.

Bei einer Aufteilung der Rücklaufquoten der Referendar/innen auf die vier Ausbildungsphasen:

- Einführungsphase = Phase 1 im weiteren Text
- 1. Hauptsemester = Phase 2
- 2. Hauptsemester = Phase 3
- Prüfungssemester = Phase 4

bekommt die Festlegung auf „gültige Werte“ eine zusätzliche Bedeutung, weil sich 2008 zwar insgesamt 3.908 Referendar/innen aktiv durch Ausfüllen der Fragebogen beteiligt haben, aber insgesamt 92 von ihnen keine Angabe gemacht haben, in welcher Phase sie sich befinden. Diese 92 Fragebogen konnten bei den weiteren Auswertungen nicht berücksichtigt werden. Aus diesem Grund werden in den folgenden Darstellungen alle StS berücksichtigt, in denen sich wenigstens 50% der Referendar/innen in Phase 4 beteiligt haben. Es sind jedoch 9 von 31 StS, in denen die Rücklaufquote von 50% in Phase 4 nicht erreicht worden ist. Darum wird insbesondere bei der „Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4“, die einen Beratungsbedarf in den StS indizieren nur von den 22 StS ausgegangen, in denen wenigstens 50% der Referendar/innen auch angekreuzt haben, dass sie sich in „Phase 4“ befinden.

Die Befragungen der Referendar/innen und der Mentor/innen lag in der Verantwortung der StS, die Befragung der Ausbilder/innen erfolgte nach einer Erklärung der Hintergründe und der Ziele der PEB-Sem durch den Projektleiter in der Regel in Versammlungen der Ausbilder/innen, in denen die Fragebogen auch ausgefüllt und anschließend zur Auswertung mit in das DIPF genommen wurden.

Die divergenten Rücklaufquoten – zumindest bei den Referendar/innen, die einer unmittelbaren Einwirkung der StS zugänglich sind – legen auch unterschiedliche Grade der Akzeptanz der Projektziele, Projektinhalte und/oder des Verfahrens nahe.

¹¹¹ Die Werte für den ersten Durchlauf sind dabei in Klammern gesetzt. Die relativ niedrigen Rückläufe bei den Mentor/innen sind zum Teil strukturell bedingt, weil es in einigen StS sehr schwierig ist, überhaupt Schulen und Mentor/innen für die Ausbildung von Referendar/innen zu gewinnen.

3.3 These 2: Divergenzen zwischen den Kompetenzbereichen

Die vier Kompetenzbereiche

- Unterrichtsbezogene Kompetenzen
- Pädagogisches Handeln im Schulalltag
- Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben
- Neuere pädagogische Herausforderungen

werden grundsätzlich als gleichwertig zu erreichende Kompetenzen für die eigenverantwortliche Berufstätigkeit in selbstständigen / eigenverantwortlichen Schulen betrachtet. Es gibt jedoch – erwartungsgemäß – erhebliche Unterschiede bei der Einschätzung des Erreichens der Kompetenzstandards durch die Referendar/innen zwischen den vier Kompetenzbereichen. Während „unterrichtsbezogene Kompetenzen“ und „pädagogisches Handeln im Schulalltag“ erwartungsgemäß als weitgehend erreicht eingeschätzt werden, gibt es bei den „Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben“ und den „Neueren pädagogischen Herausforderungen“ Resultate, die gemäß Vereinbarung einen Beratungsbedarf bzw. erheblichen Beratungsbedarf¹¹² in den StS signalisieren.

Die Zusammenfassungen der Erhebungsergebnisse bewerten die Einschätzungen der von den Referendar/innen in Ausbildungsphase 4 erreichten oder nicht erreichten Kompetenzstandards nach dem Kriterium „Beratungsbedarf“. Dabei werden in die folgenden Betrachtungen nur die 22 StS einbezogen, deren Rücklaufquote für Ausbildungsphase 4 bei 50% und mehr lag.

Für den Vergleich werden vier Stufen (A - D) gebildet, die den jeweiligen Beratungsbedarf der Kompetenzstandards quantitativ erfassen. Für die Stufen A – D haben wir folgende Festlegungen gewählt, die sicherlich diskussionswürdig sind¹¹³:

- A. Wenn an keinem der 22 StS bei einem Kompetenzstandard die Grenzwerte überschritten wurden, gibt es „keinen Beratungsbedarf“.
- B. Wenn an 1 – 3 der 22 StS bei einem Kompetenzstandard die Grenzwerte überschritten wurden, gibt es „geringen Beratungsbedarf“.
- C. Wenn an 4 – 10 der 22 StS bei einem Kompetenzstandard die Grenzwerte überschritten wurden, gibt es „Beratungsbedarf“.
- D. Wenn an 11 und mehr der 22 StS bei einem Kompetenzstandard die Grenzwerte überschritten wurden, gibt es „erheblichen Beratungsbedarf“.

Es gab folgende Überschreitungen / Einhaltung der Grenzwerte:

– Unterrichtsbezogene Kompetenzen:

- A. 8 von 22 Items – „kein Beratungsbedarf“
- B. 4 von 22 Items – „geringer Beratungsbedarf“
- C. 5 von 22 Items – „Beratungsbedarf“
- D. 5 von 22 Items – „erheblicher Beratungsbedarf“

– Pädagogisches Handeln im Schulalltag:

- A. 3 von 14 Items – „kein Beratungsbedarf“
- B. 6 von 14 Items – „geringer Beratungsbedarf“
- C. 3 von 14 Items – „Beratungsbedarf“
- D. 2 von 14 Items – „erheblicher Beratungsbedarf“

– Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben

- A. 0 von 11 Items – „kein Beratungsbedarf“

¹¹² Beratungsbedarf ist immer dann gegeben, wenn 25% (bei diagnostischen Kompetenzen: 20%) der Ref. In Phase 4 aktiv im Fragebogen ankreuzen „nichts davon gehört zu haben“

¹¹³ Die hier gewählte relativ strenge Festlegung geht davon aus, dass es unakzeptabel ist, wenn mehr als die Hälfte der StS bei einem Kompetenzstandard „erheblichen Entwicklungsbedarf“ haben.

- B. 4 von 11 Items – „geringer Beratungsbedarf“
- C. 2 von 11 Items – „Beratungsbedarf“
- D. 5 von 11 Items – „erheblicher Beratungsbedarf“

– Neuere pädagogische Herausforderungen:

- A. 0 von 9 Items – „kein Beratungsbedarf“
- B. 1 von 9 Items – „geringer Beratungsbedarf“
- C. 1 von 9 Items – „Beratungsbedarf“
- D. 7 von 9 Items – „erheblicher Beratungsbedarf“

(es gibt bei 20 – 22 StS vier Items, die einen „erheblichen Beratungsbedarf“ haben).

Noch deutlicher werden die Tendenzen bei einer Zusammenfassung der Stufen A+B und C+D:

Unterrichtsbezogene Kompetenzen:

A+B = 12 // C+D = 10 oder 12:10

Pädagogisches Handeln im Schulalltag

A+B = 9 // C+D = 5 oder 9:5

Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben:

A+B = 4 // C+D = 7 oder 4:7

Neuere pädagogische Herausforderungen:

A+B = 1 // C+D = 8 oder 1:8

3.4 These 3: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Unterrichtsbezogenen Kompetenzen“¹¹⁴

Es gibt 2008 einen deutlichen Anstieg der selbst eingeschätzten Kompetenzen der Referendar/innen von der Phase 1 (Mittelwert: 3,6) bis zur Phase 4 (Mittelwert 2,4). Dieses gilt auch für die Ergebnisse 2004/06, wo die Mittelwerte von Phase 2 mit 3,1 (Phase 1 war nicht beteiligt) auf 2,4 in der üblichen Notenskala sinken. In Phase 4 sind die Unterschiede der Ergebnisse zwischen 2004/06 (2,4) und 2008 (2,5) gering. Aber die Streuung der Ergebnisse der StS ist 2004/06 in Phase 4 mit Unterschieden von 2,0 (bester Wert eines StS) und 3,7 (schlechtester Wert eines StS) deutlich größer als 2008 (Min. 2,8 – Max. 2,3).

Keinen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 8 von 22 Items; dazu gehören zum Beispiel

- die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen (KS, S. 5)
- mich im Unterricht an meiner Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren (KS, S. 8)
- wie man Schüler/innen neue Erfahrungen ermöglicht und diese mit bereits vermitteltem Wissen koppelt (KS, S. 10)
- wie man im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpft (DK, S. 5).

Geringen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 4 von 22 Items; dazu gehören zum Beispiel:

- die Phasen des Unterrichts, in denen Schüler/innen aufnehmen, verarbeiten,

¹¹⁴ Die selbst eingeschätzten Kompetenzen – nach der üblichen Notenskala – sind für die vier Kompetenzbereiche in der „Differenzierten Zusammenfassung Seminarformen“ (DZ, s. Anlage 1) dargestellt. Bei den einzelnen Kompetenzstandards sind die Fundstellen in den „Kompetenzstandards Seminarformen“ (KS = Grenzwert 25% „nichts gehört in Phase 4, s. Anlage 2) bzw. den „Diagnostischen Kompetenzen“ (DK= Grenzwert 20% „nichts gehört in Phase 4, s. Anlage 3) mit den Seitenzahlen in Klammern angegeben. Die in den Grafiken der KS und DK mit den Nummern 2,5,7,17,20,25,27,29,31 gekennzeichneten StS haben weniger als 50% Rücklauf in Phase 4 wurden in den Anlagen 2 und 3 gestrichen.

- kontrollieren, eindeutig zu bestimmen (KS, S. 7)
- Lernmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen (KS, S. 11)

Erheblichen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 5 von 22 Items:

- wie man Hausaufgaben sinnvoll stellen kann (KS, S. 11)
- wie man Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit integrieren kann (KS, S. 11)
- wie man Unterricht zeitlich effizient vorbereitet (KS, S. 13)
- wie ich den Computer kräftesparend zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen kann (KS, S. 24)
- den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können (DK, S. 6)

3.5 These 4: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Pädagogischem Handeln im Schulalltag“¹¹⁵

Die Kompetenzen des „Pädagogischen Handelns im Schulalltag“ sind 2008 von Phase 1 (3,7) bis Phase 4 (2,7) ebenfalls von deutlich sinkenden Mittelwerten gekennzeichnet. Auch hier ist der erwartungsgemäße Fortschritt im Referendariat festzustellen. Dieses galt auch für die entsprechenden Ergebnisse bei den Mittelwerten der ersten Erhebungen zwischen Phase 2 (3,2) und Phase 4 (2,7). Im Hinblick auf die Streuung zwischen den höchsten und niedrigsten Werten eines StS im Vergleich der beiden Erhebungen 2004/06 und 2008 zeigt sich ein uneinheitliches Bild. In Phase 1 (2008 – max.: 4,8 und min. 3,2) und in Phase 3 (2008 – max. 4,0 – min. 2,2) ist die Streuung deutlich breiter als in Phase 2 (2008 – max. 3,7 und min. 2,8) und Phase 4 (2008 – max. 2,9 und min. 2,4). In der Abschlussphase 4 zeigt sich jedoch der gleiche große Unterschied in der Streuung zwischen 2008 (max. 2,9 und min. 2,4) und 2004/06 (max. 3,6 und min. 2,2) wie bei den „Unterrichtsbezogenen Kompetenzen“.

Keinen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 3 von 14 Items:

- unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen im Unterricht zu bewältigen (KS, S. 18)
- wie ich soziales Verhalten (helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann (KS, S. 20)
- mich bei Problemen in die Sicht- und Erlebnisweise von Schülerinnen und Schülern zu versetzen (DK, S. 8)

Geringen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 6 von 14 Items, dazu gehören zum Beispiel:

- durch Erfolgserlebnisse auch ängstlichen Schüler/innen mehr Selbstsicherheit zu ermöglichen (KS, S. 15)
- wie ich mit positiven Erwartungen an die Schüler/innen deren Lernaktivitäten verbessern kann (KS, S. 16)
- wann ich außerschulische Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologen usw.) hinzu zu ziehen habe. (KS, S. 19)

Erheblichen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 2 von 14 Items:

- wann es sinnvoll ist, mit Schüler/innen einen runden Tisch zu veranstalten, an dem sie über die Probleme in der Klasse mitentscheiden können (KS, S. 8)

¹¹⁵ Vgl. Differenzierte Zusammenfassung (DZ), S. 33; und die KS bzw. DK mit den entsprechenden Seitenzahlen in Klammern

- unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen (KS, S. 19).

3.6 These 5: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben“¹¹⁶

Die Kompetenzen zur Bewältigung der „Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben“ sind 2008 von Phase 1 (3,9) bis Phase 4 (2,9) ebenfalls von deutlich sinkenden Mittelwerten gekennzeichnet. Auch hier ist der erwartungsgemäße Fortschritt im Referendariat festzustellen. Dieses galt auch für die entsprechenden Ergebnisse bei den Mittelwerten der ersten Erhebungen zwischen Phase 2 (3,5) und Phase 4 (2,9). Im Hinblick auf die Streuung zwischen den höchsten und niedrigsten Werten eines StS im Vergleich der beiden Erhebungen 2004/06 und 2008 zeigt sich ebenfalls ein uneinheitliches Bild. In Phase 1 (2008 – max.: 4,8 und min. 3,4) und in Phase 3 (2008 – max. 3,9 – min. 2,2) ist die Streuung deutlich breiter als in Phase 2 (2008 – max. 3,9 und min. 3,0) und Phase 4 (2008 – max. 3,1 und min. 2,8). In der Abschlussphase 4 zeigt sich jedoch der gleiche große Unterschied in der Streuung zwischen 2008 (max. 3,1 und min. 2,8) und 2004/06 (max. 4,1 und min. 2,2) wie bei den „Unterrichtsbezogenen Kompetenzen“.

Keinen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei *keinem* der 11 Items:

Geringen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 4 von 11 Items:

- wie man Gespräche mit Eltern so führt, dass sie sich positiv auf das Verhältnis zu Schule und Unterricht auswirken (KS, S. 15)
- den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Rückmeldungen zu geben (KS, S. 23)
- wie ich mit Schülerinnen und Schülern Lernstrategien erarbeiten kann (KS, S. 27),
- unterschiedliche Methoden der Evaluation meines Unterrichts anzuwenden (KS, S. 27)

Erheblichen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 5 von 11 Items:

- wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind (KS, S. 23)
- wie man sich vor Überlastung wirkungsvoll schützen kann (KS, S. 25)
- wie die im Laufe eines Schuljahres anfallenden administrativen Arbeiten effektiv organisiert werden können (KS, S. 25)
- wie die Ergebnisse von Evaluationen genutzt werden können, um die Arbeit der Schule weiterzuentwickeln (KS, S. 28)
- wie die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann (KS, S. 28)

3.7 These 6: Unterschiede und Beratungsbedarf bei „Neuen pädagogischen Herausforderungen“¹¹⁷

Die Kompetenzen zur Bewältigung der „Neuen Pädagogischen Herausforderungen“ sind 2008 von Phase 1 (3,9) bis Phase 4 (3,0) ebenfalls von deutlich sinkenden Mittelwerten gekennzeichnet. Auch hier ist der erwartungsgemäße Fortschritt im Referendariat festzu-

¹¹⁶ Vgl. Differenzierte Zusammenfassung (DZ), S. 34; und die KS mit den entsprechenden Seitenzahlen in Klammern.

¹¹⁷ Vgl. Differenzierte Zusammenfassung (DZ), S. 35; und die KS bzw. DK mit den entsprechenden Seitenzahlen in Klammern.

stellen. Dieses galt auch für die entsprechenden Ergebnisse bei den Mittelwerten der ersten Erhebungen zwischen Phase 2 (3,6) und Phase 4 (3,0). Im Hinblick auf die Streuung zwischen den höchsten und niedrigsten Werten eines StS im Vergleich der beiden Erhebungen 2004/06 und 2008 zeigt sich allerdings ein relativ einheitliches Bild. In Phase 1 (2008 – max: 4,8 und min. 3,3) ist die Streuung deutlich breiter als in Phase 2 (2008 – max. 4,1 und min. 3,0), Phase 3 (2008 - max. 3,7 und min. 3,0) sowie in Phase 4 (2008 – max. 3,4 und min. 2,4). In den Ergebnissen 2004/06 zeigt sich ein umgekehrter Trend. In dieser Erhebung ist die Streuung von Phase 2 (2004/06 – max. 3,9 und min. 3,1) bis Phase 4 (max. 3,9 und min. 2,2) deutlich größer geworden.

Keinen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei *keinem* der 9 Items:

Geringen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 1 von 9 Items:

- leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen (DK, S. 7)

Erheblichen Beratungsbedarf wegen der Überschreitung von Grenzwerten in Phase 4 gab es bei 7 von 9 Items (die hier benannten wurden an 20 von 22 StS überschritten):

- mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen (KS, S. 12)
- wie die Integration von Migranten gefördert werden kann (KS, S. 29)
- wie ökologische Aspekte in der Schule berücksichtigt werden können (KS, S. 29)
- wie schulische Ganztagsangebote sinnvoll für das Lernen gestaltet werden können (KS, S. 30)

3.8 These 7: „Gemeinsame Ziele“ Kooperation von Ausbilder/innen und Mentor/innen Bewertung der LiV nach einheitlichen Kriterien

Bei der zusammenfassenden Bewertung der ersten PEB-Sem (2004-06) wurde in der Gemeinsamen-Unterstützung-Gruppe (GUG), in der Vertreter/innen der StS mit den Hauptverantwortlichen des AfL für die Beratung und Entscheidung weiterer Schritte zusammenwirken, auf der Basis der vorliegenden Daten Ende 2006 vereinbart, dass zwei inhaltliche Schwerpunkte in den StS für die weitere Arbeit Vorrang haben sollen:

- die Kooperation von Ausbilder/innen und Mentor/innen
- die Einheitlichkeit der Bewertung der LiV / Ref.

Hinter dieser Entscheidung stehen Unterschiede in der Wahrnehmung des gleichen Sachverhaltes zwischen den beteiligten drei Gruppen. Es liegen der jeweiligen inhaltlichen Aussage vier Antwortmöglichkeiten (zwischen „trifft gar nicht zu“ = 1 und „trifft voll zu“ = 4) zugrunde. D.h., in diesen Fällen ist der jeweils niedrigste Wert gleichzeitig der schlechteste. Dabei können zwei verschiedene Wege der Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Items gewählt werden. Entweder wird die Summe der Zustimmung „trifft eher zu“ + „trifft voll zu“ in einem Prozentwert gebildet oder der Mittelwert wird für die jeweilige Personengruppe angegeben (z.B. 4,0 = 100% haben angekreuzt „trifft voll zu“ oder 1,0 = 100% haben angekreuzt „trifft gar nicht zu“).

Der Aussage „Es gibt eine gute Koordination der Arbeit zwischen den Ausbilder/innen und Mentor/innen“ haben 2004/06

55,6 % der Ausbilder/innen (Mittelwert: 2,59) aber nur
29,9% der Referendar/innen insgesamt (Mittelwert 2,05) und nur
21,9% der Mentor/innen (Mittelwert 2,01) zugestimmt.

Noch stärker waren damals die Unterschiede bei der Aussage „Die Bewertung von Referendar/innen folgt einheitlichen Kriterien“ mit folgenden Zustimmungen:

72,4% der Ausbilder/innen (Mittelwert 2,78) gegenüber
37,3% der Referendar/innen insgesamt (Mittelwert 2,24) und
36,4% der Mentor/innen (Mittelwert 2,16).

Trotz der Schwerpunktsetzung für die Entwicklungsarbeit in den Studienseminaren und im AfL hat die Umsetzung der Modularisierung nach der sog. UVO zu einer deutlichen Verschlechterung der Zusammenarbeit zwischen den Ausbilderinnen und Mentor/innen geführt, wie die Gegenüberstellung der Mittelwerte in den drei Gruppen im Zeitvergleich nachweist:

„Es gibt eine gute Koordination der Arbeit zwischen den Ausbilder/innen und Mentor/innen“

Ausbilder/innen: 2004/06 Mittelwert 2,78 – 2008 Mittelwert 2,48

Referendar/innen: 2004/06 Mittelwert 2,05 – 2008 Mittelwert 1,66

Mentor/innen: 2004/06 Mittelwert 2,16 – 2008 Mittelwert 1,90.

Die Tendenzen in den Wahrnehmungsunterschieden bezüglich der Bewertung der Referendar/innen nach einheitlichen Kriterien sind im Zeitvergleich etwa gleich geblieben.

Bei näherer Betrachtung z.B. nach den Unterschieden zwischen den drei Seminarformen sowie nach den höchsten und niedrigsten Werten der einzelnen Studienseminaren zeigen sich aber auch erhebliche Differenzen bereits in der Wahrnehmung der „Kooperation zwischen Ausbilder/innen und Mentor/innen“ innerhalb der Gruppe der Ausbilder/innen (z.B. zwischen dem niedrigsten Mittelwert mit 2,13 eines StS und dem höchsten Mittelwert mit 3,20). Solche Daten können jetzt auch im Qualitätsdialog zwischen den einzelnen StS und dem AfL genutzt werden und sind in den drei Seminarformen für Vergleiche transparent.

3.9 These 8: Bewertung von Bildungsstandards als gemeinsamer, regionaler Aufgabe von Studienseminaren und Ausbildungsschulen

Studienseminare als Institutionen zur Qualifizierung bis zur Stufe der Berufsfertigkeit i.S. einer eigenständigen Ausführung des Lehrer/innenberufes sind – systemisch gesehen – die Stellen, in denen die fortgeschrittensten Kräfte für wirksamen Unterricht und erfolgreiche Schulentwicklung tätig sind. Es gibt inzwischen eine relativ hohe Bestandssicherheit bei den 31 Studienseminaren, die mit der Verteilung der unterschiedlichen Schulformen in Hessen weitgehend übereinstimmt. In diesem Sinne können Studienseminare ihre Funktion als regionale Qualifizierungszentren sowohl für die Ausbildung der Referendar/innen als auch im Sinne einer kooperativen Fortbildung mit den Ausbildungsschulen wahrnehmen. Dieses gilt sicherlich für grundlegende Neuerungen im Bildungswesen wie z.B. der Nutzung von Bildungsstandards. Insgesamt wurden zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung Bildungsstandards in Hessen nur in sehr geringem Maße genutzt.

Im Vorbereitungsdienst selbst gehen die Wahrnehmungen jedoch zwischen den drei Personengruppen wiederum weit auseinander.

Der Aussage „Im Vorbereitungsdienst wird vermittelt, wie Bildungsstandards für den Unterricht genutzt werden“ stimmen zu (Summe aus „trifft eher zu /trifft voll zu“):

Ausbilder/innen – 71,4%

Referendar/innen – 43,9%

Mentor/innen – 43,6 %.

Vielleicht liegt in der Verbesserung der Nutzung von Bildungsstandards einerseits und der Einbeziehung von qualifizierten Vergleichsarbeiten andererseits eine gute Chance auch für die Verbesserung der Kooperation von Studienseminaren (bzw. Ausbilder/innen) und Ausbildungsschulen (bzw. Mentor/innen).

4. Interpretationen: Dialog zwischen Wissenschaft und Administration. Bilanzierung in der Lehrerbildung - PEB-Sem-Ergebnisse und die Folgen (Döbrich / Storch)

Bilanzierung in der Lehrerbildung ist auf Diskurs und Transparenz hin anzulegen, wenn sie einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten soll.

Zu einem Bilanzierungsprojekt gehört hinzu, dass Auftraggeber und Auftragnehmer sich nach Abschluss des Projekts um gemeinsame Interpretationen der Ergebnisse und möglicher Folgen bemühen, und dass sie diesen Dialog öffentlich führen.

Die folgende Dokumentation des Dialogs zwischen Wissenschaft und Administration über PEB-Sem versteht sich in ihrer spezifischen Form auch als Beitrag zur Gewinnung einer geeigneten Veröffentlichungspraxis.

Der Dialog wurde von den Autoren an insgesamt neun Gesprächsterminen in der Zeit von Oktober 2011 bis Mai 2012 mündlich geführt; die nachfolgende schriftliche Aufarbeitung erfolgte per E-Mail-Austausch.

4.1. Formalisierung und Fokussierung

Döbrich: Nach Abschluss Pädagogischer Entwicklungsbilanzen in Schulen, Staatlichen Schulämtern und Studienseminaren habe ich im letzten Jahrzehnt zahllose Gespräche geführt.

Meine Gesprächspartner waren vorwiegend die Beschäftigten in den untersuchten Einrichtungen, aber auch Personen im Hessischen Kultusministerium (HKM).

Ausgangspunkte dieser Gespräche waren meine Darstellungen der Erhebungsergebnisse, und es ging, wie bei unserem Dialog, um das Verständnis der Ergebnisse und um die Erörterung möglicher Folgen.

Neu für mich sind die Intensität und die spezifische Formalisierung unseres Dialogs, die über den flüchtigen Gesprächscharakter und eine schlichte Protokollation hinaus führen, vor allem durch die sorgfältige schriftliche „Aufarbeitung“ dessen, was wir beredet haben.

Zunächst interessiert mich, warum Sie diese Formalisierung gewählt haben, und dann könnten Sie sich vielleicht dazu äußern, wie Sie meine thesenhafte Fokussierung auf bestimmte Aspekte der Erhebungsergebnisse (siehe Kap. 3) grundsätzlich einschätzen.

Storch: Die Formalisierung eines in Etappen geführten Dialogs, also nach meinem Verständnis eine schriftliche Aufarbeitung von Gesprächsabschnitten, ist für die weitere Diskussion der erörterten Probleme von großer Bedeutung.

Sie soll Objektivierungen schaffen, Vergegenständlichungen, an denen man sich abarbeiten kann, übrigens auch, wenn man nicht unmittelbar an dem Gespräch beteiligt war.

Ich habe im Ministerium die Erfahrung gemacht, dass „dienstliche“ Gespräche, die nicht schriftlich aufgearbeitet wurden, meist von großer Folgenlosigkeit blieben.

Eine schlichte Protokollierung der Gesprächsbeiträge kann zwar abbilden, was gesagt, aber nicht immer das, was gemeint wurde.

Erst eine Aufarbeitung, die den Gehalt eines Dialogabschnitts fixiert und zum Ausgangspunkt der weiteren Gesprächsführung macht, lässt es zu, im steten Abgleich zwischen den Gesprächspartnern an Formulierungen zu feilen, missverständliche Begriffsverwendungen zu erklären und Referenzen kenntlich zu machen, ohne den gedanklichen Kern der im Dialog gemachten Aussagen zu verändern.

Unser Dialog ist nach der Kategorisierung Baduras ein Reflexionsdialog, in dem sich Ansprüche wissenschaftlicher Aufklärung von Sachverhalten mit didaktischen Ansprüchen vermischen. Dass eine solche Dialogführung Zeit braucht, die oftmals im Berufsalltag nur sehr begrenzt zur Verfügung steht, muss allerdings eingeräumt werden.

Zu Ihrer zweiten Frage:

Für die Auftraggeberseite, für die ich mir erlaube zu sprechen, ist die Fokussierung auf ganz bestimmte Ergebnisse der beiden bisherigen Erhebungszyklen von PEB-Sem nötig und richtig.

Diese Fokussierung lenkt den Blick auf wichtige Verwertungszusammenhänge in der Praxis. Die nach Absolvierung des Referendariats erreichten „Standardbezogenen Kompetenzen“, also die eigentlichen Ausbildungsleistungen der Studienseminare, stehen selbstverständlich im Mittelpunkt des Interesses.

Nun gibt es weitere Erhebungsdaten, abgeleitet aus den Konstruktionselementen Ihres hypothetischen Wirkungsmodells für den pädagogischen Vorbereitungsdienst, die ja nicht irgendwie überflüssig sind und durchaus einer weiteren Auswertung bedürfen. So mag es zum Beispiel Auswertungsmöglichkeiten geben, die für die Bildungsforschung interessanter sind als für die Bildungsverwaltung.

Welche Auswertungen könnten auf der Grundlage des vorhandenen Materials Ihrer Einschätzung nach - und welchem Erkenntnisinteresse dienend - vorgenommen werden?

Döbrich: Der in zwei Erhebungszyklen gewonnene Datensatz von PEB-Sem ist wohl die größte zur Zeit im deutschsprachigen Raum verfügbare Erkenntnisquelle über die Arbeit von Studienseminaren auf dem Hintergrund einer wissenschaftlich gesicherten Skalenkonstruktion.

Wegen der besonderen Situation eines Paradigmenwechsels hin zu einer modularisierten Ausbildung im Zeitfenster der Erhebungen ergeben sich für die Bildungsforschung interessante Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Auswirkungen unterschiedlicher Ausbildungsbedingungen auf die Ausbildungsleistungen.

Es eröffnen sich weiterhin, insbesondere durch die Möglichkeit, Beziehungen zwischen Ausbildungsstrukturen, Kontextfaktoren der Seminare, individuellen Voraussetzungen der Absolventen und Ausbildungsergebnissen in verschiedenen Ausbildungsphasen zu erforschen, gerade auch mittels Langzeitvergleichen zahlreiche Erkenntnismöglichkeiten.

Im PEB-Sem-Projekt selbst liegt aber das entscheidende Erkenntnisinteresse im Fragehorizont der beteiligten Studienseminare. Wie sie mit den Ergebnissen ihres Seminars umgehen, wie sie die Zusammenhänge zwischen den Lernumgebungen und den Ausbildungsleistungen feststellen und bewerten und welche Schlüsse sie daraus ziehen – darauf kommt es an.

4.2. Evidenz und Bildungsverwaltung

Storch: So ist es. Die Auswertung der Ergebnisse von PEB-Sem liegt grundsätzlich in der Verantwortung jedes einzelnen Studienseminars.

Die Instrumentarien der Auswertung und der weiteren Verfolgung kritischer Punkte sind die Instrumentarien interner Evaluation.

Das ergibt sich so aus den Regelungen des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG), und das ist auch meine Position.

Für die Bildungsverwaltung, also für das Amt für Lehrerbildung, das Institut für Qualitätsentwicklung, die Staatlichen Schulämter und das Kultusministerium, wird es primär darauf ankommen, im Sinne des HLbG die finanziellen und organisatorischen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diese interne Aufarbeitung und auch die weitere externe Evaluation der Lehrerbildung tatsächlich fortgeführt werden können.

Döbrich: Glauben Sie wirklich daran, dass in einer Zeit enger gewordener Haushaltsspielräume mit Auswirkungen auch auf den Bildungsbereich, in Hessen vor allem spürbar durch Mittelumerschichtung zu Lasten der Lehrerbildung und der Bildungsverwaltung, die notwendigen Mittel verfügbar gemacht werden können?

Storch: Aber ja, ganz entschieden!

Die Kosten von Evaluationen sind – gemessen an den Gesamtbudgets von Lehrerbildung und Bildungsverwaltung – verschwindend gering bei zu erwartender sehr günstiger Kosten-Nutzen-Relation.

Das werden auch die Bildungs- und Finanzpolitiker einsehen, insbesondere weil sie unter dem Druck des von ihnen eingeführten Steuerungsmodells der öffentlichen Verwaltung stehen.

Danach muss Produktivität unter Beweis gestellt werden, und zwar auf der Grundlage präziser Produktbeschreibungen und mittels Überprüfung des Erreichens gesetzter Ziele.

In diesem Zusammenhang:

Zu den aktuellen hessischen Veränderungsabsichten in der Lehrerbildung und in der Bildungsverwaltung hat das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel mit seinem Institutionen übergreifenden Kooperationsrat am 17. Juni 2011¹¹⁸ einen Appell an die verantwortlichen Politiker gerichtet, dem ich mich anschließe.

Darin wird ausgeführt, dass der hessische Weg, die Schulen von Budgetkürzungen auszunehmen, wenn er denn tatsächlich so beschritten wird, sehr zu begrüßen sei.

Geplante Einsparungen in der Lehrerbildung und in der Bildungsverwaltung würden, so der Kooperationsrat, nicht grundsätzlich zurückgewiesen.

Das ist gut so.

Dabei müsste allerdings, wie ich meine, bedacht werden, dass der Vorbereitungsdienst durch Verkürzung des Referendariats und die Bildungsverwaltung durch Stellenstreichungen bereits beachtliche Beiträge zur Kostensenkung geleistet haben.

Weitere Veränderungen sollten nicht ausschließlich einem Spardiktat folgen oder einsträngig auf die Finanzierung des politischen Ziels „Selbständige Schule“ gerichtet sein, sondern sie müssten berücksichtigen, dass die Arbeitsqualität in Lehrerbildung und Bildungsverwaltung gesichert werden muss, übrigens auch im Interesse „Selbständiger Schulen“.

Zu einer sinnvollen Steuerung gelangt man nur - unser Thema! - auf dem Weg exakter Bilanzierungen, ich verwende nun Formulierungen von Terhart, „auf einer möglichst gesicherten Informationsgrundlage“, „auf der Basis von Evidenz“.¹¹⁹

Notwendig zur Vermeidung letztlich kostspieliger organisatorischer Irrwege ist, ich zitiere den Kasseler Appell, die „offene Erörterung einer Aufgabenkritik der bisherigen Arbeitsstrukturen, der möglichen Risiken und Nebenwirkungen der geplanten Veränderungsprozesse sowie des Anforderungsprofils und der inhaltlichen Perspektiven künftiger Lehrerverarbeit in einem an Diskurs und Transparenz orientierten Prozess“.¹²⁰

Döbrich: Sie haben sich auch auf Ewald Terhart bezogen, der sich in seiner jüngsten Auseinandersetzung mit John Hatties Metastudie „Visible Learning“ auch mit Fragwürdigkeiten der Denkfigur „Evidenzbasierte Entscheidungen“ beschäftigt hat.

Ich halte Ihnen eine Auswahl der von ihm formulierten offenen Fragen vor:

- „Was aber ist eine gesicherte Informationsgrundlage?“
- „Wie aber kommt man an ... wissenschaftliche Evidenz heran?“
- „Wie bereitet man die Ergebnisse vielfältigster Forschung zu einem Problem verlässlich und kontrolliert...auf...?“
- „Wird nicht bei wachsendem Forschungswissen dieses selbst immer komplexer, so dass eine klare Evidenz, die dem außerwissenschaftlich definierten Problem entspricht, möglicherweise gar nicht mehr zustande kommt?“
- „An die Idee einer evidenzbasierten Entscheidungsbildung ist schließlich die Frage geknüpft, ob es überhaupt ein Rationalitätskontinuum zwischen Erkenntnis einerseits und Entscheidung und Gestaltung andererseits gibt, oder ob man nicht mit unterschiedlichen bereichsspezifischen Rationalitäten und also diskontinuierlichen, inkonsistenten Transportwegen zwischen den Bereichen rechnen muss.“¹²¹

¹¹⁸ Knüppel, Axel/ Bosse, Doris (Hrsg.) (2011): Entwicklung der Kooperation zwischen Studienseminar, Schule und Universität Kassel seit 1971. Eine Zwischenbilanz auf dem festlichen Kooperationsrat am 4. Mai 2011. Kassel, S.31.

¹¹⁹ Terhart, Ewald (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit VISIBLE LEARNING. In: Keiner, Edwin et.al. (Hrsg.) (2011): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn. S. 277 – 292, S. 290.

¹²⁰ Knüppel, a.a.O., S. 31.

¹²¹ Terhart, a.a.O., S. 290,291.

Storch: Ich verstehe Terharts Ausführungen keinesfalls als Plädoyer für den Verzicht auf Evidenzbasierung für politisches und berufspraktisches Entscheidungshandeln.

Er wendet sich gegen den Trend zu immer differenzierter und zugleich breiter angelegten Meta- und Mega- Forschungsansätzen, die sich immer weiter von berufspraktischen Verwendungszusammenhängen entfernen.

Antworten auf Terharts berechnete Fragen zur Evidenzbasierung, die Sie zitiert haben, sollten nach meiner Überzeugung gleichsam im Zirkelschluss wiederum evidenzbasiert gesucht werden, nämlich durch Beschreibung, Analyse und Kritik der Rezeption realer Bilanzierungsprojekte durch die Entscheidungsträger.

Blicken wir – was wir ja ständig tun – auf hessische Verhältnisse:

Das über Jahre gewachsene hessische Konzept für interne und externe Evaluationen kann als eine Antwort auf Terharts Fragen verstanden werden, wie man an wissenschaftliche Evidenz bei Entscheidungsfindungen heran kommen könnte:

durch eine verträglich vereinbarte intensive kommunikative Verbindung zwischen Erhebungsansätzen und Verwertungszusammenhängen, zwischen Forschungswissen und Entwicklungsaktivitäten.

Dieser Lösungsvorschlag mag banal klingen.

Mir ist aber in langjähriger Praxis in der Bildungsverwaltung, in Konfrontation mit zahlreichen pädagogischen Forschungsprojekten und Evaluationsansätzen, außer dem Konzept „Schulprogramme und Evaluation“ und dem PEB-Sem-Projekt kein einziges Konstrukt begegnet, das diesen Anspruch erfüllt hätte.

In diesem Kontext ist für mich das PEB-Sem-Projekt ein vielleicht über hessische Grenzen hinaus relevantes Modell evidenzbasierter Qualitätsentwicklung, und demgemäß frage ich:

- Sind nicht die auf Diskurs und Transparenz angelegten Kompositionselemente und Verlaufsmerkmale dieses Projekts Belege dafür, dass sich sehr wohl Brücken über existierende „unterschiedliche bereichsspezifische Rationalitäten“ hinweg errichten lassen und „diskontinuierliche, inkonsistente Transportwege zwischen den Bereichen“ passierbar gemacht werden können?

Döbrich: Ihre Überlegungen sind mir nicht unsympathisch, greifen aber wohl zu kurz, weil sie bildungspolitische Aspekte völlig ignorieren. Entscheidungen treffen doch nicht die Menschen in der Bildungsverwaltung oder in der pädagogischen Berufspraxis, sondern die Adressaten des Kasseler Appells, die Politiker!

Storch: Na ja, irgendwie schon, aber irgendwie auch nicht.

In der gegenwärtigen finanzpolitisch-bildungspolitisch- berufspraktischen Gemengelage dominieren drei Gesichtspunkte die Entscheidungsbildungen:

- der (weitgehend selbst auferlegte) Zwang zu finanziellen Einschränkungen im staatlichen Bereich, der auch als Zwang zu Prioritätensetzungen gesehen werden könnte,
- die übergroße öffentliche Aufmerksamkeit für verkürzte Darstellungen der Ergebnisse von großen internationalen und nationalen schulischen Leistungsvergleichen und
- die bildungspolitische Tendenz, Entscheidungshandeln stärker als bisher auf die berufspraktische Ebene zu verlagern.

Diese Gemengelage bietet Chancen für kleinere, bezahlbare, aber „effektstarke“ und „hochwirksame“¹²² Evaluationsvorhaben, die nicht im Fokus der breiten Öffentlichkeit stehen, sich nicht in banalen Leistungsvergleichen erschöpfen, von ihrem Ansatz her nicht unmittelbar in politische Minenfelder führen, aber berufspraktischen Interessen folgen und in fachlicher Steuerungsverantwortung stehen – wie zum Beispiel Evaluationsprojekte in der Lehrerbildung.

Im Übrigen wissen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Bildungsverwaltung, dass ihre fachliche Vorbereitung von politischen Entscheidungen insbesondere dann nicht immer völlig folgenlos für das bildungspolitische Handeln bleibt, wenn sie durch „Zeugnisse“, durch Beweise, argumentativ gestützt ist.

¹²² Terhart, a.a.o., S. 291.

Ich folgere: Es gibt eine fachliche Steuerungsverantwortung, die nicht erst dann einsetzt, wenn es gilt, getroffene politische Entscheidungen gut zu administrieren, und die Wahrnehmung dieser Verantwortung sollte strikt auf Evidenz basieren.

4.3. Kommentierung der Erhebungsergebnisse

4.3.1 Akzeptanz, Rücklaufquoten

Döbrich: Soweit unser Exkurs – mit pastoralen Untertönen – zum Thema „Evidenz und Bildungsverwaltung“.

Wenden wir uns dem Vergleich der Wirkungen der 2. Phase der Lehrerbildung auf Grund der Ergebnisse der beiden bisherigen PEB-Sem-Erhebungszyklen zu.

Ich schlage vor, dass wir unseren Dialog anhand meiner Thesen führen.

In meiner ersten These habe ich festgestellt, dass es allgemein eine *anhaltend hohe Akzeptanz der Inhalte und des Verfahrens der PEB-Sem* bei allen Beteiligten in beiden Erhebungszyklen gegeben hat.

Primär belegt wird diese Feststellung, von einigen Ausnahmen abgesehen, durch die nachgewiesenen Rücklaufquoten.

Begründet sehe ich die hohe Akzeptanz vor allem durch die Kommunikationsorientierung des Projekts.

Vereinbarungen zwischen der Wissenschaftsseite und den Studienseminaren prägten sämtliche Abläufe, und zeitnahe Ergebnismeldungen hielten das Interesse wach.

Storch:

Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung kann sich nur entwickeln, wenn die Untersuchungsansätze und Erhebungsverfahren von den Beteiligten akzeptiert werden.

Eine solche Akzeptanz muss, wie PEB-Sem auch gezeigt hat, recht mühsam, unter hohem Zeitaufwand und mit großem persönlichem Einsatz, erarbeitet werden. Für weitere Erhebungszyklen und vergleichbare Projekte müssen die Projektplaner, das ist meine Erfahrungsauswertung, diesem Gesichtspunkt ihre volle Aufmerksamkeit schenken.

Bei einigen wenigen StS sind die Rücklaufquoten in der Referendarsgruppe, wenn ich die Daten richtig interpretiere, suboptimal gewesen. Kann man dafür Gründe finden?

Döbrich: Ich warne davor, dieses Faktum überzuinterpretieren oder etwa damit eine Aufsichtsaktion verknüpfen zu wollen.

Für mich ist die Rückmeldung einer vergleichsweise niedrigen oder zurückgegangenen Rücklaufquote an einzelnen StS vor allem ein Problem für diese betroffenen Seminare und für niemanden sonst, also ein Problem, das intern aufzuarbeiten ist, aber auch Anlass gibt für ein Gesprächsangebot der Projektleitung an die Seminarleitung über mögliche Beeinflussungsfaktoren.

Storch: Für schwerwiegender als die unzureichende Beteiligung insbesondere von Referendaren an der Erhebung in einigen StS halte ich es, wenn die Gründe schwacher Beteiligung nicht ermittelt würden.

Begründungen dafür, warum man sich nicht beteiligt hat, können wichtige Hinweise für die Fortführung dieses Projekts oder die Konzipierung ähnlicher Bilanzierungen geben und haben deshalb – als Mitglied der Administration kann ich das doch wohl sagen – zwar mit Sicherheit keine personenbezogenen Konsequenzen, sind aber dienstlich durchaus relevant.

- War der Verzicht auf eine Teilnahme an der Erhebung eine Reaktion auf Überlastungsempfindungen?
- Grundete der Verzicht auf einer allgemeinen Skepsis gegenüber Bilanzierungen?
- Hat es an Erläuterungen der Bedeutsamkeit der Studie gefehlt?
- Erschien das Anforderungsprofil für qualitätvolle Seminararbeit als wenig überzeugend?
- Wurden die Fragestellungen der Erhebung als nicht zielführend eingeschätzt?

Das sind doch Fragen, die gestellt und beantwortet werden müssen!

4.3.2. Kompetenzentwicklungen im Projektverlauf

Döbrich: Durchaus!

Nun aber zu den erreichten Kompetenzen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) am Ende der zweiten Phase:

Die erhobenen Daten erfassen die vier grundlegenden Kompetenzbereiche

- Unterrichtsbezogene Tätigkeiten,
- Pädagogisches Handeln im Schulalltag,
- Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben und
- Neue pädagogische Herausforderungen.

Wie die erhobenen Selbsteinschätzungen zeigen, unterscheiden sich die erreichten Kompetenzen nach Absolvierung alter Ausbildung (gemäß Ausbildungs- und Prüfungsverordnung -APVO) insgesamt gesehen *nur geringfügig* von den erreichten Kompetenzen nach Absolvierung der neuen modularisierten Ausbildung (gemäß Umsetzungsverordnung – UVO).

Ich interpretiere diesen Sachverhalt so:

Der Organisationswandel hin zu einer Modularisierung der Ausbildung belastete die Studienseminare (StS) erheblich, hatte aber nicht die politisch und fachlich erhofften positiven Wirkungen im Hinblick auf die erreichten Qualifikationen.

Es liegt nahe, künftig von vergleichbar grundlegenden inhaltlichen und organisatorischen Änderungen Abstand zu nehmen und das vorhandene System einvernehmlich und nur mit geringen organisatorischen Mitteln weiter zu entwickeln.

Basis der weiteren Entwicklung sollten die gewonnenen Daten sein, die im Sinne einer spezifischen Zielfindung im Qualitätsdialog zwischen Amt für Lehrerbildung (AfL) und StS genutzt und umgesetzt werden können.

Storch: Dieser Interpretation kann ich im Wesentlichen zustimmen.

Ich muss sie aber in einem wichtigen Punkt erweitern.

Die unter dem Stichwort „Modularisierung“ bekannten Veränderungen im Vorbereitungsdienst von 2004 zeitigten in der Wahrnehmung vieler betroffener Personen in den Studienseminaren „fatale Folgen“.¹²³

Im Einzelnen wurde beklagt,

- dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst nunmehr ein Arbeitspensum von 65 Wochenstunden und mehr zu absolvieren hätten,
- dass die Ausbilderinnen und Ausbilder Überstundenberge anhäufen müssten, unter anderem wegen eines Wusts von Bürokratie, und kaum noch eigenen Unterricht halten könnten,
- dass das Augenmerk auf das Absolvieren der in den Modulen geforderten Leistungen „statt auf Schule und Unterricht“ gelegt würde,
- dass die Ausbildungsschulen aus der Bewertung der LiV ausgeschlossen würden und
- keine „Lehrkräfte des Vertrauens“ in den Prüfungskommissionen mehr vertreten seien.¹²⁴

Döbrich: In meinen Gesprächen mit den Studienseminaren über die Auswertung von PEB-Sem wurden genau diese Kritikpunkte vorgetragen.

Da muss doch bei der Konzipierung der neuen Ausbildung 2004 einiges schief gelaufen sein!

Storch: Ja, gewiss. Aber fatale Folgen für das Erreichen der erstrebten Kompetenzen haben die aufgetretenen Probleme interessanterweise offenbar eben nicht gehabt!

Äußerungen der Seminarbeschäftigten zur modularisierten Seminararbeit haben recht frühzeitig erkennen lassen, dass die Bemessung der Zahl der zu absolvierenden Module sowie des „Workloads“ von Modulen fehlerhaft war und dass die Personalausstattung der Seminare nicht den gestellten Aufgaben entsprach.

¹²³ Conrad, Franziska (2011): „Entsetzen an den Studienseminaren.“ Massive Verschlechterungen bei der Lehrerbildung. In: Hessische Lehrerzeitung HLZ 11/2011, S. 21.

¹²⁴ Vgl. Conrad, a.a.O., S. 21.

Dies zusammen genommen hat wohl zu übergroßen Belastungen geführt.

Bei einer Wertung sollte aber berücksichtigt werden, dass der Weg zur Modularisierung über noch unbekanntes Terrain führte.

Leider war in das HLbG, auch wegen der zum Grundsatz erhobenen begrenzten Geltungsdauer hessischer Gesetze, keine Flexibilisierungsklausel aufgenommen worden, die es erlaubt hätte, frühzeitiger Kurskorrekturen anzubringen.

In anderen bemängelten Punkten war das Gesetz ein Reflex auf die in Wissenschaft und Politik verbreitete Kritik an der Lehrerbildung und ihren Effekten.

So hatten sich zum Beispiel die Veränderungen der Benotungspraxis und insgesamt eine Verschärfung der Ansprüche im Prüfungswesen beider Staatsprüfungen – beide Aspekte seinerzeit politisch gewollt – unter anderem festgemacht an der Tatsachenfeststellung, dass die Prüfungsergebnisse der pädagogischen Staatsexamina um Notenstufen über denen der juristischen Staatsexamina lagen.

Für viele Nichtpädagoginnen war aber wohl im Arbeitsalltag nicht zwingend erkennbar, dass Lehrkräfte sich bei ihrer Berufsausübung grundsätzlich als deutlich befähigter, geeigneter und leistungsstärker erwiesen hätten als Juristen.

Döbrich: Die turnusmäßige Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes in 2011 hat nun einige Änderungen gebracht, ...

Storch: ... die wiederum von den Betroffenen mit Abscheu und Entsetzen kommentiert werden.¹²⁵

Offenbar wurde zwar einigen Forderungen der Lehrerverbände entsprochen, etwa durch

- Beteiligung der Ausbildungsschulen an der LiV-Benotung,
- Wiedereinführung der beratenden Teilnahme einer „Lehrkraft des Vertrauens“ an der Prüfung,
- Schwergewicht der Bewertung auf die praktische Unterrichtsarbeit,
- Erhöhung des Unterrichtseinsatzes der Ausbilder,
- Berücksichtigung der „Lernentwicklung“ der LiV bei der Benotung und
- Entlastungen im Bereich der Module.

Insgesamt, so scheint es, kann sich zwar der Notenspiegel der Absolventen, den Wünschen der Lehrerverbände folgend, wieder den Traumergebnissen der Vergangenheit nähern, aber eine grundlegende Verbesserung der Ausbildungsbedingungen ist wohl nicht zu spüren.

So ist in kritischen Stellungnahmen von einer „Verdichtung der Arbeitsbelastung der Ausbilder“, von einer Verschlechterung der Relation LiV- Ausbilder und von ungeklärten Finanzierungen der Ausbildungsbeauftragten die Rede.¹²⁶

Ob die praktische Unterrichtsarbeit der LiV tatsächlich, wie gewünscht, eine stärkere Rolle spielen wird als zuvor, erscheint mir zumindest als fraglich, weil das Referendariat um 12,5 % verkürzt und der Gesamtumfang des Ausbildungsunterrichts von 16 auf 14 Wochenstunden gesenkt wurde.¹²⁷

Diese Rückführung unterrichtspraktischer Erfahrung lässt sich wohl auch nicht dadurch kompensieren, dass die Zahl der Unterrichtsbesuche durch Ausbilder von 12 auf 16 erhöht wurde und die Ausbildungsschulen den Unterricht ihrer LiV stärker als bisher (von 6,4 auf 8 Wochenstunden) auf ihr Stundendeputat angerechnet bekommen.

Aber ich will nicht bekmessern, auch nicht mit pastoralen Untertönen, sondern undogmatisch, aber engagiert darauf verweisen, dass diese Änderungen nicht nur im Qualitätsdialog zwischen AfL und StS bilanziert, sondern auch in einem weiteren Erhebungszyklus, extern, unter Bezug auf die Ergebnisse der beiden Vorgängerzyklen evaluiert werden sollten.

¹²⁵ Vgl. Conrad, a.a.O. S. 21 und Möller, Hartmut: „Kürzen bei der Ausbildung...“. In: HLZ 11/2011, S. 22.

¹²⁶ Ebda.

¹²⁷ Vgl. HLZ 11/2011, S. 8 und 21.

Döbrich: Das lasse ich mal so stehen! Aus der vergleichenden Betrachtung der Kompetenzentwicklungen im Projektverlauf der beiden Erhebungszyklen 2004/ 2006 und 2008 lässt sich ablesen:

- Im Referendariat ergibt sich gemäß Selbsteinschätzung der Betroffenen in beiden Erhebungszyklen, sicherlich erwartungsgemäß, eine deutlich positive Entwicklung des Kompetenzerwerbs im Verlauf der Ausbildungsphasen. Das gilt für „Unterrichtsbezogene Tätigkeiten“, „Pädagogisches Handeln“, „Qualitätssicherung“ und „Neue pädagogische Herausforderungen“!
- In diesen vier Kompetenzbereichen hat sich die im Zyklus 2004/2006 festgestellte Standardabweichung, also der Näherungswert, der die durchschnittliche Abweichung der einzelnen Studienseminare vom Mittelwert angibt, im Zyklus 2008 nicht wesentlich verändert. Die Streuung zwischen dem niedrigsten Studienseminarwert, dem durchschnittlichen (Mittel-) Studienseminarwert und dem höchsten Studienseminarwert ist deutlich zurückgegangen. Es ist also davon auszugehen, dass die Studienseminare im Erhebungszeitraum das besonders wichtige Ziel einer Verbesserung der Absolventenleistungen im Kernbereich der Kompetenzanforderungen in der Abschlussphase der Ausbildung erreicht haben – ein deutlicher Indikator für positiv einzuschätzende Arbeit. Dies gilt offenkundig unabhängig vom erfolgten Paradigmenwechsel von der traditionellen (2004/2006) hin zur modularisierten (2008) Gestalt der Ausbildung. Die Verminderung der Streuung zwischen den erreichten Zahlenwerten der einzelnen Studienseminaren tritt als möglicher positiver Modularisierungseffekt zu Tage. Leistungsangleichungen zwischen den Seminaren ohne Leistungsminderung bestätigen wohl die administrative Absicht, im Interesse der Referendare möglichst gleiche Ausbildungsbedingungen an den Seminaren zu schaffen.

Das wird Sie erfreuen, oder?

Storch: Ja! Ich werde mich aber davor hüten, nun das Hohe Lied der Modularisierung anzustimmen. Nötig ist eine nüchterne Einschätzung dieser Ergebnisse. Auf welche Beeinflussungsfaktoren diese positive Entwicklung tatsächlich zurückzuführen ist, ist noch nicht hinreichend geklärt. Ich vermute aber, dass die vielfältigen Bemühungen des AfL um „konzertierte Aktionen“ der Studienseminare, oder, wie ich gern sage, um Konvergenzen, eine erhebliche Rolle beim Abbau zu breiter Streuungen gespielt haben. Jedenfalls muss es gelingen, Arbeitsbedingungen und Arbeitsleistungen im gesamten Land so zu gestalten, dass es für die Referendarinnen und Referendare nicht abschlussrelevant ist, ob sie ihre zweite Ausbildungsphase im Reinhardswald oder im Odenwald, im Hinterland oder im Fuldischen, in Universitätsstädten oder in ländlichen Gebieten absolvieren.

Döbrich: Sprechen die Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb in den Ausbildungsphasen gegen eine Verkürzung des Referendariats?

Storch: So weit würde ich in meiner Interpretation nicht gehen. Ich sehe eher die Bedeutung der mittleren und abschließenden Ausbildungsabschnitte gestärkt. Meine frühere Einschätzung eines sehr großen Einflusses der Startphase des Vorbereitungsdienstes auf die gesamte Leistungsentwicklung halte ich so nicht mehr für tragfähig.

Insgesamt sehe ich durch die Erhebungsergebnisse meine Einschätzung als zumindest vorläufig gestützt an, dass das Ausbildungspersonal in den Studienseminaren zur fachdidaktischen Elite der Lehrerschaft zählt und vor allem in der unmittelbar unterrichtsbezogenen Kompetenzvermittlung eine hohe Leistungsfähigkeit besitzt.

Wenn es gelänge, diese Befähigung stärker als bisher auch in der Lehrerfortbildung und in Verbindung mit der universitären Lehrerbildung zu nutzen, müsste man weiteren PISA-Tests nicht bange entgegen sehen!

Aber auch in diesem Punkt gilt: ohne weitere Datenerhebungen wird man die Sachverhalte nicht mit hinreichender Sicherheit klären und nicht sinnvoll beurteilen können.

Döbrich: Die vier aufgeführten Kompetenzbereiche wurden bei der Konzipierung von PEB-Sem von den Wissenschaftlern, Berufspraktikern und Administratoren übereinstimmend als grundsätzlich gleichwertig für die eigenverantwortliche Berufstätigkeit kategorisiert.

Nach dieser Einschätzung hätte man erwarten können, dass der Kompetenzerwerb in diesen Bereichen etwa den gleichen Level erreichen würde.

Tatsächlich verweisen die Erhebungsergebnisse aber auf deutliche Divergenzen.

In den Bereichen „Unterrichtsbezogene Kompetenzen“ und „Pädagogisches Handeln im Schulalltag“ wurden offenbar bessere Ergebnisse erzielt als bei „Organisations- und Qualitätssicherungsaufgaben“ und „Neuen pädagogischen Herausforderungen“:

die erstgenannten Kompetenzbereiche werden häufiger als „weitgehend erreicht“ eingeschätzt als die letztgenannten, bei denen deutlich häufiger „Beratungsbedarf“ und „erheblicher Beratungsbedarf“ zu konstatieren ist.

Es ist nun zu fragen,

- ob die These der Gleichwertigkeit der Kompetenzbereiche weiter aufrechterhalten werden soll,
- ob eine Akzentuierung des Kompetenzerwerbs im Referendariat auf Unterricht und Pädagogisches Handeln nachvollziehbar der Tatsache geschuldet ist, dass die Unterrichtsleistung im Mittelpunkt der Leistungsbeurteilungen steht und
- ob vergleichende Analysen der Seminarergebnisse Aufschlüsse über Hintergründe dieser Divergenzen und über Unterschiede zwischen den Seminaren, etwa auch lehramtsbezogen, geben könnte.

Soweit ich weiß, haben sich das AfL und die Seminare bei ihrer Projektaufarbeitung mit dieser Problemstellung bereits befasst.

Storch: Ich halte es für verständlich, wenn sich die Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst intensiver mit der Entwicklung ihrer unmittelbar unterrichtsbezogenen Kompetenzen befassen als mit Themen, die für sie in ihrer gegenwärtigen Aufgabenwahrnehmung doch wohl als eher randständig gesehen werden müssen. Die Auseinandersetzung mit Organisations- und Qualitätssicherung und mit den pädagogischen Herausforderungen der Zukunft ist für die Lehrerbildung insgesamt wichtig, gewinnt eine größere Bedeutung aber erst im Verlauf der Berufstätigkeit. Die von Ihnen gestellten Fragen möchte ich noch ergänzen: Welche Rolle bei der Kompetenzvermittlung in den vier Bereichen spielen die im Studium erworbenen oder nicht erworbenen Kompetenzen? Welche Aufgaben der Kompetenzvermittlung werden vor allem von den Ausbildungsschulen zu übernehmen sein?

4.3.3. Zusammenarbeit der Akteure

Döbrich: Ein weiterer Vergleich der Erhebungsergebnisse führt zu der Feststellung, dass die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Mentoren sich nach der Modularisierung nicht, wie erhofft, verbessert sondern sogar *deutlich verschlechtert* hat. Zusammenarbeit benötigt fördernde Rahmenbedingungen, und diese haben sich in zeitlichem und inhaltlichem Zusammenhang mit der Modularisierung offenbar eher negativ entwickelt. Meine Schlussfolgerung für weitere Bilanzierungen ist, dass die Beschäftigten im Vorbereitungsdienst qua interner Evaluation in jedem Seminar insbesondere den Fragen nachgehen sollten, ob die Arbeitsorganisation hinreichende Zeit für Arbeitskontakte zwischen Ausbildern und Mentoren gewährleistet, ob Absprachen zum Grundverständnis der Ausbildungsarbeit und zum Selbstverständnis der Beschäftigten getroffen wurden und welche Faktoren dem Erreichen dieser Ziele gegebenenfalls entgegenstehen.

Storch: Unter dem Gesichtspunkt der Wirkungsabsichten des Lehrerbildungsgesetzes von 2004 (und auch seiner Novelle von 2011) und damit des modularisierten Vorbereitungsdienstes ist die Feststellung, dass sich Zusammenarbeit, zwischen welchen Beschäftigtengruppen auch immer, verschlechtert hat, ein Desaster. Das HLbG trägt die

Absicht, das Zusammenwirken der Institutionen und Personen zu intensivieren, wie eine Monstranz vor sich her. Wer den Auftrag hat, die gesetzlichen Vorgaben in entsprechende Handlungen umzusetzen, muss nun alarmiert sein und tätig werden, und zwar auf allen Ebenen der Trägerinstitutionen der Lehrerbildung. Ziel muss es sein, ernsthaft Voraussetzungen für die Erarbeitung von Konvergenzen zu schaffen.

Döbrich: Die bestehenden Unterschiede in der Wahrnehmung des gleichen Sachverhalts zwischen den beteiligten drei Gruppen - den Ausbilderinnen und Ausbildern, den Mentorinnen und Mentoren, den Referendarinnen und Referendaren - aber auch innerhalb der Gruppe der Ausbilderinnen und Ausbilder, wenn man die Situation in den drei Seminarformen näher betrachtet, verweist darauf, dass der Qualitätsdialog insgesamt intensiviert werden muss. Die Datengrundlage für diesen Dialog ist durch PEB-Sem ja gegeben...

Storch: ... und sollte gefälligst genutzt werden. Mich überrascht übrigens nicht wirklich, dass eine Mentorin, ähnlich wie eine Referendarin, die Qualität der Arbeitskoordination, die Einheitlichkeit der Bewertung von Leistungen der LiV und insgesamt das Ausmaß der Kooperation der an der Ausbildung Beteiligten in der Regel deutlich negativer einschätzt als eine Ausbilderin. In der negativeren Wahrnehmung spiegeln sich, so meine These, Unterschiede der Rahmenbedingungen für die zu erbringenden Arbeitsleistungen, wohl auch Auswirkungen eines Autoritätsgefälles zwischen den Beteiligten, und insgesamt divergente „Erfahrungsfiler“ der Ausbildungsamateure gegenüber den Ausbildungsprofis. Diese Zusammenhänge bewusst zu machen ist der erste Schritt zur Erarbeitung gemeinsamer Ziele.

4.3.4 Bewertung von Bildungsstandards als Herausforderung.

Döbrich: Nach unserem gemeinsamen Verständnis sind Studienseminare nicht nur Agenturen des pädagogischen Vorbereitungsdienstes, sondern wegen der in ihnen kumulierten Kompetenzen können sie als regionale Qualifizierungszentren für die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität tätig sein ...

Storch: ... immer vorausgesetzt, dass die Arbeitsbedingungen, also die Finanz- und Personalausstattung, dies zulassen.

Döbrich: Sie waren es doch, der zur Mittelverfügbarkeit positive Erwartungen geäußert hat!

Storch: Mein Optimismus richtete sich auf die Finanzierbarkeit von Bilanzierungsaktivitäten in der Lehrerausbildung, und bei dieser Sicht bleibe ich.

Döbrich: Zurück zum Thema: Die Auseinandersetzung mit Bildungsstandards spielt im Vorbereitungsdienst, wie die Erhebung gezeigt hat, durchaus eine gewichtige Rolle. Zwar gehen die Einschätzungen der Vermittlungsintensität bei der Frage, wie Bildungsstandards für den Unterricht genutzt werden können und sollen, zwischen den drei Personengruppen wiederum weit auseinander. Insgesamt zeigt sich aber eine ausbaufähige Basis dafür, die Bewertung von Bildungsstandards als gemeinsame regionale Aufgabe von Studienseminaren und Ausbildungsschulen zu etablieren.

4. 4. Ausblick

Storch: Mit dieser Aussage können wir unsere Interpretationen der Projektergebnisse abschließen. Würden Sie nun, auch in meinem Sinne, einen Ausblick wagen und darlegen, welche Erwartungen Sie im Hinblick auf die Rezeption unserer Lagebeschreibung durch die mit PEB-Sem befassten Akteure hegen und welche Vorstellungen Sie von einer eventuellen Fortführung des Projekts in Hessen haben?

Döbrich: Unsere Lagebeschreibung führt hoffentlich zur Einsicht der Betroffenen, dass der Verzicht auf eine qualitativ anspruchsvolle Bilanzierung der zweiten Phase der Lehrerausbildung fachlich nicht zu vertreten ist und bildungspolitisch nicht gewollt sein kann. Eine Fortführung des PEB-Sem-Projekts, für die wir beide ja nicht mehr zur Verfügung stehen werden, halte ich für zwingend erforderlich, auch weil vergleichbare empirische Verfahren zur Bilanzierung nicht greifbar sind.

Wer Ergebnisse der bereits vollzogenen und noch anstehenden Veränderungen im Vorbereitungsdienst seriös vergleichend messen will, um Qualitätsentwicklung beurteilen und betreiben zu können, benötigt erprobte Maßstäbe.

Das Projekt bietet sie, in Verbindung mit kommunikativen Grundsätzen, die eine Brücke zwischen dem Forschungswissen und den Entwicklungsaktivitäten bauen können, ganz wie Sie es vorhin postuliert haben.

Es wäre sinnvoll, weitere Erhebungszyklen auf der Grundlage der erforderlichen Vereinbarungen mit den Studienseminaren in die Trägerschaft eines wissenschaftlichen Konsortiums zu stellen, das gemeinsam vom DIPF und von den lehrerausbildenden Studiengängen der hessischen Universitäten verantwortet werden könnte. Die mit dem kommunikativen Ansatz verbundenen erheblichen Belastungen wären so leichter zu schultern.

Außerdem hätte so die erstrebenswerte engere regional bezogene Verbindung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung ein interessantes Thema gefunden. Und schließlich könnten neue Auswertungsaspekte fokussiert und arbeitsteilig verfolgt werden, etwa bezogen auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzentwicklungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern.

5. **Fazit: „Haus-Aufgaben“ für die Akteure in den Studien seminaren, in der Bildungsverwaltung, in der Bildungspolitik und in der Pädagogischen Forschung (Döbrich / Storch)**

Aus der kritischen Würdigung der Entstehungs-, Verlaufs- und Wirkungsgeschichte des hessischen Beispiels eines Bilanzierungsprojekts in der Lehrerbildung lassen sich Folgerungen ableiten, die in „Haus-Aufgaben“ für die Akteure in den beteiligten Einrichtungen münden:

- Das Projekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)“ markiert einen Wendepunkt in der Geschichte der Qualitätsentwicklung im pädagogischen Vorbereitungsdienst. Es formuliert erstmals solche Anforderungen an das Evaluationshandeln in diesem Tätigkeitsfeld, die aus wissenschaftlicher Sicht zum fundierten und systematischen Eindringen in die Seminarpraxis geeignet sind und die darüber hinaus sehr konkrete Anstöße für die Qualitätsentwicklung geben können.
- Für die Beschreibung des möglichen Weges einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung liefert PEB-Sem in allen Projektphasen bedeutsame Erkenntnisse, die als Wegmarken dienen können.
- Das Projekt verknüpft die hessische Tradition eines Evaluationsverständnisses, das den personalen Faktor in den Mittelpunkt rückt, mit dem wissenschaftsmethodischen Ansatz der Erfassung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die handelnden Personen werden auf diese Weise in die Lage versetzt, sich selbst zu bilanzieren, diese Bilanzierungen mit denen anderer Personen im gleichen Handlungsfeld zu vergleichen und zu konvergenten Einschätzungen und Steuerungsaktivitäten zu gelangen.
- PEB-Sem folgt einem komplexen und dennoch begrenzten Erhebungsansatz, der keinen allumfassenden Zugriff auf die Seminararbeit behauptet leisten zu können. Das Projekt liefert keine direkt handlungsleitenden Mittel, ermöglicht aber eine weiterführende Analyse und Diagnostik von Einzelproblemen auf dem jeweiligen situativen Hintergrund.
- Als diskursleitendes Mittel bietet PEB-Sem ein Anforderungsprofil für qualitätvolle Seminararbeit an und ermöglicht zugleich die Sammlung und Auswertung erziehungswissenschaftlich bedeutsame Informationen über Kompetenzentwicklungen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.
- Entscheidendes Kriterium für die Einschätzung des langfristigen Erfolgs des Projekts wird es sein festzustellen, inwieweit es gelungen ist, die das Projekt tragende Vereinbarungskultur zu erhalten und die bisher praktizierte Aufarbeitung der Erhebungsergebnisse im geschaffenen Netzwerk weiterhin (und gegebenenfalls noch intensiver) systematisch, transparent und hoch kommunikativ zu gestalten.
- Bilanzierungsprojekte wie PEB-Sem sind auf Kontinuität hin angelegt. Sie sollten auch in Zeiten schwieriger Finanzlagen fortgesetzt werden als entscheidende Schritte auf dem Wege zu einer sich seiner Leistungskraft bewussten und sich stetig evidenzbasiert weiterentwickelnden Praxis der zweiten Phase der Lehrerbildung.
- Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung im Vorbereitungsdienst kann nur über die subjektive Vermittlung der Akteure in den Studienseminaren, in der Bildungsverwaltung, in der Bildungspolitik und in der Pädagogischen Forschung praktisch werden. Ihr professionelles Zusammenwirken entscheidet über den Erfolg von Bilanzierungsprojekten. Für alle Akteure stellt sich die grundlegende „Haus-Aufgabe“, zunächst jeweils im eigenen Haus die Voraussetzungen für den Einsatz und die Nutzung bilanzierender Maßnahmen zu schaffen, und dann auf dieser Grundlage in den an

Diskurs und Transparenz orientierten Prozess der gemeinsamen Erarbeitung des Projektkonzepts, der Realisierung des Projekts und der Auswertung der Projektergebnisse einzutreten.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Gerlach-Jahn, Anne; Klieme, Eckhard (2009): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 22. Frankfurt am Main.
- Badura, B. (1971): Zur Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Bandura, Albert (1997): The exercise of control. New York.
- Conrad, Franziska (2011): „Entsetzen an den Studienseminaren.“ Massive Verschlechterungen bei der Lehrerausbildung. In: Hessische Lehrerzeitung HLZ, 11/2011, S. 21.
- Debus, Bernhard; Kennerknecht, Helga; Rupp, Wolfgang (2003): Hessen formuliert Qualitätsstandards zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Seminar Lehrerbildung und Schule. 9.Jg., Heft 2, S. 21-26.
- Dhombres, Jean (1756): Die Frage nach den Grundlagen. In: Die Welt der Encyclopédie. Frankfurt am Main 2001.
- Dingeldey, Erika (1994): Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung HIBS. In: HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung, 47.Jg., Heft 7 – 8, S. 12-13.
- Döbrich, Peter (1999): Lehrerarbeit und Ergebnisverantwortung. Diss., Bremen und Frankfurt am Main.
- Döbrich, Peter; Abs, Hermann Josef (2006): Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren in Hessen (PEB-Sem). In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 93-100.
- Döbrich, Peter; Abs, Hermann Josef (2008): Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 13.Jg., Heft 3, S. 70-73.
- Döbrich, Peter; Kennerknecht, Helga (2010): Qualitätsdialog in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Zweite Evaluation mit Studienseminaren in Hessen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 15. Jg., (Zit. nach dem Manuskript: Döbrich/Kennerknecht u.S.)
- Frommelt, Bernd (2003): Bildungsforschung – Erziehungswissenschaft- Bildungspolitik-Bildungsverwaltung. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen – Hermann Avenarius zum 65. Geburtstag gewidmet. Neuwied, S. 240 ff.
- Frommelt, Bernd (2004): Lehrerbildung als Entwicklungsaufgabe. Ansprache zur Verabschiedung der Absolventen und Absolventinnen der Lehramtsstudiengänge. Manuskript. Gießen und Marburg.
- Gabriel, Leo (1965): Integrale Logik. Wien.
- Gadamer, H.-G. (1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, S. 283 u. 345.
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB- Beamtenbund und Tarifunion (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der KMK vom 5.10.2000.

- Gerhold, Klaus (2006): Entwicklung und Pflege einer Evaluationskultur am Studienseminar für Gymnasien Marburg. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 119 -121.
- Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.) (2010): Tagungsband „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“. Frankfurt am Main. (Zit.: Tagungsband u.S.)
- Hartung, Ralph (2011): Kompetenzorientierung im Unterricht. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland Pfalz, 16.Jg., Heft 5, S. 134-135.
- Heckwolf, Inge (2005): Neue Wege in der Lehrerbildung. Der Startschuss fällt am 1. August 2005. Manuskript. Wiesbaden.
- Henzler, Dorothea (2009): Lehrerinnen- und Lehrerbedarf in Hessen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 14. Jg., Heft 11, S. 299.
- Herrmann, Ulrich (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf. Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel.
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) (1998): Schulprogramme und Evaluation in Hessen, Bd. 3. Evaluation in der Schule und für die Schule. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) (2001): Abschlussbericht zum Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ der Pilotschulen und der Unterstützungssysteme in Hessen. Wiesbaden.
- Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 29. Nov. 2004 (GVBl. I S. 330), geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S. 263) und durch Gesetz vom 14. Dez. 2009 (GVBl. I S. 666), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Sept. 2011 (GVBl. I S. 590). (Zit.: HLbG u. §§)
- Hessisches Schulgesetz (Altfassung vom 1. August 1993) i.d.F. vom 14. Juni 2005 (GVBl. I , S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Nov. 2011 (GVBl. I, S. 679). (Zit.: HSchG u. §§).
- Klemm, Klaus (2009): Lehrerinnen- und Lehrerbedarf in Deutschland. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 14.Jg., Heft 11, S. 294-296.
- Klippert, Heinz (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim und Basel.
- Knüppel, Axel u. Bosse, Doris (Hrsg.) (2011): Entwicklungen der Kooperation zwischen Studienseminar, Schule und Universität Kassel seit 1971. Eine Zwischenbilanz auf dem festlichen Kooperationsrat am 4. Mai 2011. Kassel.
- Lange, Hermann (2005): Es rührt sich etwas in der Lehrerbildung. In: Pädagogik, Heft 9, S. 44-48.
- Malouin, Paul-Jaques (1752): Analyse. In: Die Welt der Encyclopédie. Frankfurt am Main 2001.
- Marmontel, Jean-Francois (1755): Kritik in den Wissenschaften. In: Die Welt der Encyclopédie. Frankfurt am Main 2001.
- Nieder, Tanja (2011): Wenn die Schulinspektion zum zweiten Mal klingelt. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 16. Jg., Heft 5, S. 130-133.
- Nieder, Tanja (2009): Zentrale Ergebnisse der hessischen Schulinspektion. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz. 14.Jg., Heft 11, S. 314-317.
- Oelkers, Jürgen (2001): Reform der Lehrerbildung. Vortrag auf der Tagung der SP-Bürgerschaftsfraktion in Hamburg „Reform der Lehrerbildung- Die Vorschläge der Hamburger Kommission“ am 27. April 2001. Manuskript. Hamburg.

- Oelkers, Jürgen (2002): Die Entwicklung der Lehrerbildung als internationales Problem. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung an der Universität Erfurt „Herausforderungen der Bildungsgesellschaft“ am 25. Juni 2002. Manuskript. Erfurt.
- Schlömerkemper, Jörg (2005): Heißt das jetzt „Modul“? – Über Behinderungen und Perspektiven einer professionellen Lehrerbildung. In Seminar Lehrerbildung und Schule, 11. Jg., Heft 2, S. 39-48.
- Schreier, Bernd (2006): Das neue Steuerungsverständnis im System hessische Schule. Externe und interne Evaluation als Themen der Ausbildung an den Studienseminaren. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 108-118.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.
- Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
- Steffens, Ulrich (2010): Lernstandserhebungen in den deutschen Ländern. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 15.Jg., Heft 3, S. 79-82.
- Storch, Hartmut (1978): Unterrichtsbeobachtung in der Lehrerausbildung. Diss., Kassel.
- Storch, Hartmut (2002): Wege der Lehrerbildung in Hessen. Vortrag vom 22. Januar 2002. In: GEW-Veranstaltung zum Lehramtsstudium. Manuskript. Frankfurt am Main.
- Storch, Hartmut (2004): Kompetenzerwerb zwischen Individualität und Sozialität. Vortrag vom 18. Juni 2004. In: Tagung der TU Darmstadt zum Thema „Wissen und Lernen“. Manuskript. Darmstadt.
- Storch, Hartmut (2004): Die grundlegenden Veränderungen des Vorbereitungsdienstes in Hessen ab 2005. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 10. Jg., Heft 2, S. 135-140.
- Storch, Hartmut (2006): Hessen auf dem Weg zu einer neuen Ausbildungskultur. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 11-16.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel.
- Terhart, Ewald (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit VISIBLE LEARNING. In: Keiner, Edwin et.al. (Hrsg.) (2011): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn. S. 277-292.
- Terhart, Ewald (2006): Forschung zur Zweiten Phase der Lehrerbildung: Zu den besonderen Erkenntnischancen der hessischen Studie. In: Schulverwaltung (Hessen / Rheinland-Pfalz) 11/2006, S. 307 f
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2002): Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. In: Pädagogik, Heft 10, S. 36-40.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen. Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 23. 3. 2009. Manuskript. Fulda.
- Verordnung zur Organisation und Aufgabengliederung des Amtes für Lehrerbildung. Vom 16. März 2005. ABI. 4/04, S. 230 ff.
- Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG – UVO). Vom 16. März 2005. ABI. 4/04, S. 202 ff.
- Wetzstein, Thomas (2011): Externe Evaluation in Rheinland-Pfalz. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 16.Jg., Heft 1, S. 2-5.

Wischer, Beate; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand – Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim und München.



DIPF

Bildungsforschung und Bildungsinformation

PEB-SEM 2008

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen

Peter Döbrich

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Differenzierte Zusammenfassung Seminarformen

Anlage 1 – kurz: „DZ“

Studienseminare mit PEB

Inhaltsverzeichnis

A. Erläuterungen.....	3
I. Erhebungsgrundlage.....	3
II. Lesehinweise.....	3
B. Differenzierte Zusammenfassung Seminarformen.....	4
I. Organisation der Arbeit im Studienseminar.....	4
Seminarleitung (lead).....	4
Prophylaxe gegen Scheitern von Referendarinnen und Referendaren (pro).....	5
Partizipationsmöglichkeiten (part).....	6
Zeitplanung im Studienseminar (time).....	7
Gemeinsames Grundverständnis der Ausbildungsarbeit (cogr).....	8
II. Beurteilung von Ausbildungstätigkeiten.....	9
Kohärenz in der Ausbildung (koh).....	9
Aufgabenerfüllung durch Ausbilder/-innen (sub).....	10
Qualität der Mentorenarbeit (men).....	11
III. Gestaltbare individuelle Bedingungen für Referendarinnen und Referendare.....	12
Zeit fürs Referendariat (rtime).....	12
Belastungserleben im Beruf (gstr_I).....	13
Ausbildungstätigkeit/Leistungsdruck (gstr_II).....	14
Interaktionsbelastung (gstr_III).....	15
Lernstrategien: Zusammenhänge erkennen (elab).....	16
Muster in der Bewältigung von Aufgaben (rco).....	17
Soziale Ressourcenorientierung in der Bewältigung von Aufgaben (rsc0).....	18
IV. Professionelles Selbstverständnis.....	19
Selbstwirksamkeit gegenüber Schüler/-innen (seff_I).....	19
Selbstwirksamkeit gegenüber Erziehungspartnern (seff_II).....	20
Einstellung zur Fortbildung (fed).....	21
Austausch unter KollegInnen (stan_I).....	22
Schulungsbedarf (stan_II).....	23
Unterrichtsbezogene Tätigkeiten [Bedeutung] (stan_bu).....	24
Pädagogisches Handeln [Bedeutung] (stan_bp).....	25
Qualitätssicherung [Bedeutung] (stan_bq).....	26
Neue pädagogische Herausforderungen [Bedeutung] (stan_bn).....	27
Unterrichtsbezogene Tätigkeiten [Vermittlungsvermögen] (stan_vu).....	28
Pädagogisches Handeln [Vermittlungsvermögen] (stan_vp).....	29
Qualitätssicherung [Vermittlungsvermögen] (stan_vq).....	30
Neue pädagogische Herausforderungen [Vermittlungsvermögen] (stan_vn).....	31
V. Standards der Lehrerbildung.....	32
Unterrichtsbezogene Tätigkeiten [Kompetenz] (stan_ku).....	32
Pädagogisches Handeln [Kompetenz] (stan_kp).....	33
Qualitätssicherung [Kompetenz] (stan_kq).....	34
Neue pädagogische Herausforderungen [Kompetenz] (stan_kn).....	35

A. Erläuterungen

I. Erhebungsgrundlage

Die Rückmeldung der Daten 2008 basiert auf auswertbaren Fragebögen von 1020 Ausbildern (dies entspricht einer Quote von 90.7 %), 3908 Referendaren (74.1 %) und 700 Mentoren (62.3 %). Die Werte der Ersterhebung 2004-2006 berücksichtigen die Fragebögen von 809 Ausbildern (dies entspricht einer Quote von 83.7 %), 2526 Referendaren (77.9 %) und 626 Mentoren (64.3 %).

II. Lesehinweise

Die aggregierten Werte je Skala auf Seminarformebene werden in einer Grafik unter Angabe der Zahlenwerte dargestellt. In der Grafik werden die Werte der Studienseminarform als farbige Dreiecke ausgewiesen. Hier werden alle Mittelwerte der Studienseminare einer Seminarform (GHRF, GYM bzw. BS) betrachtet und der niedrigste Studienseminarwert (min) mit einem roten Dreieck ausgewiesen, der durchschnittliche Studienseminarwert (mean; Mittelwert der Mittelwerte) mit einem gelben Dreieck und der höchste Wert (max) mit einem grünen Dreieck. Das bedeutet, dass kein Studienseminar der betrachteten Seminarform einen Wert hatte, der niedriger als der rot gekennzeichnete Wert oder höher als der grün gekennzeichnete Wert ist. Zusätzlich zu den Zahlenwerten für min, mean und max wird die Standardabweichung (std.dev. - standard deviation) angegeben. Dies ist eine statistische Kennziffer dafür, wie nah oder weit die Werte der einzelnen Studienseminare um den Mittelwert herum streuen. Es ist - vereinfachend ausgedrückt - ein Näherungswert, der die durchschnittliche Abweichung der Seminarwerte vom Mittelwert angibt.

B. Differenzierte Zusammenfassung Seminarformen

I. Organisation der Arbeit im Studienseminar

Seminarleitung (lead)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 91 / Referendare S. 50 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 4 / Referendare S. 4 / Mentoren –

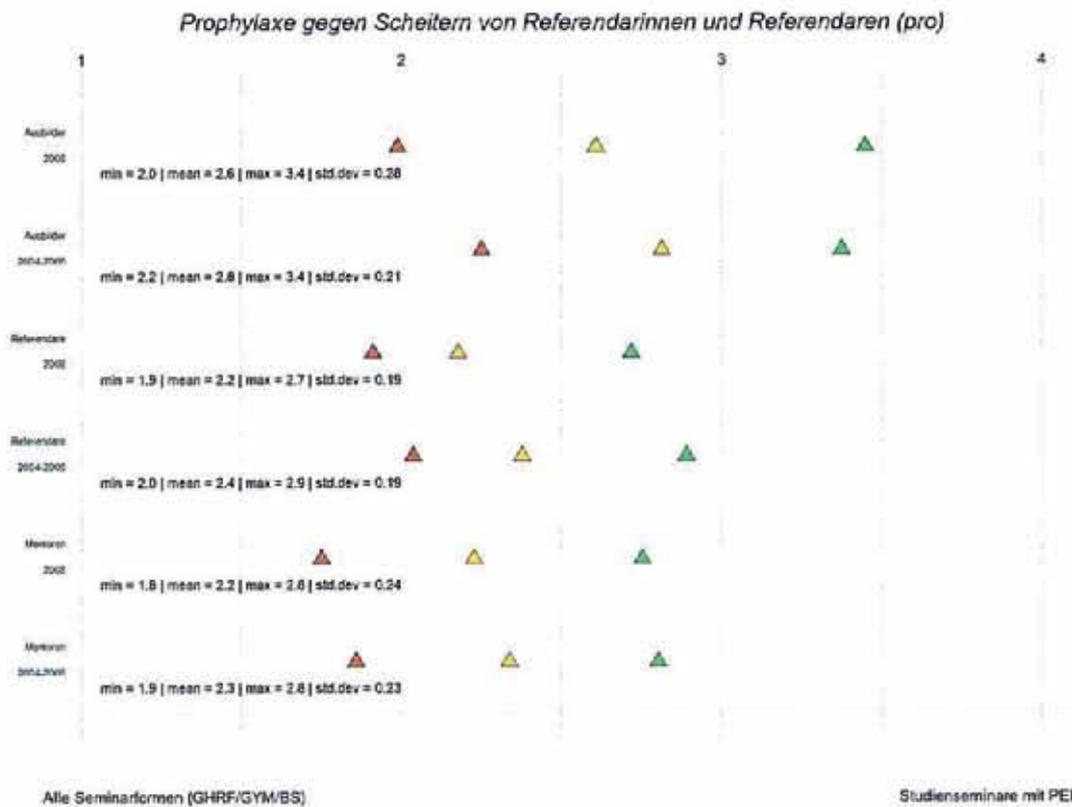


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.49	3.31	3.89	0.30
A 2004-2006	2.71	3.33	3.90	0.27
R 2008	2.52	2.86	3.27	0.22
R 2004-2006	2.57	2.92	3.23	0.20
M 2008	–	–	–	–
M 2004-2006	–	–	–	–

Prophylaxe gegen Scheitern von Referendarinnen und Referendaren (pro)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 92 / Referendare S. 51 / Mentoren S. 127

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 6 / Referendare S. 6 / Mentoren S. 4

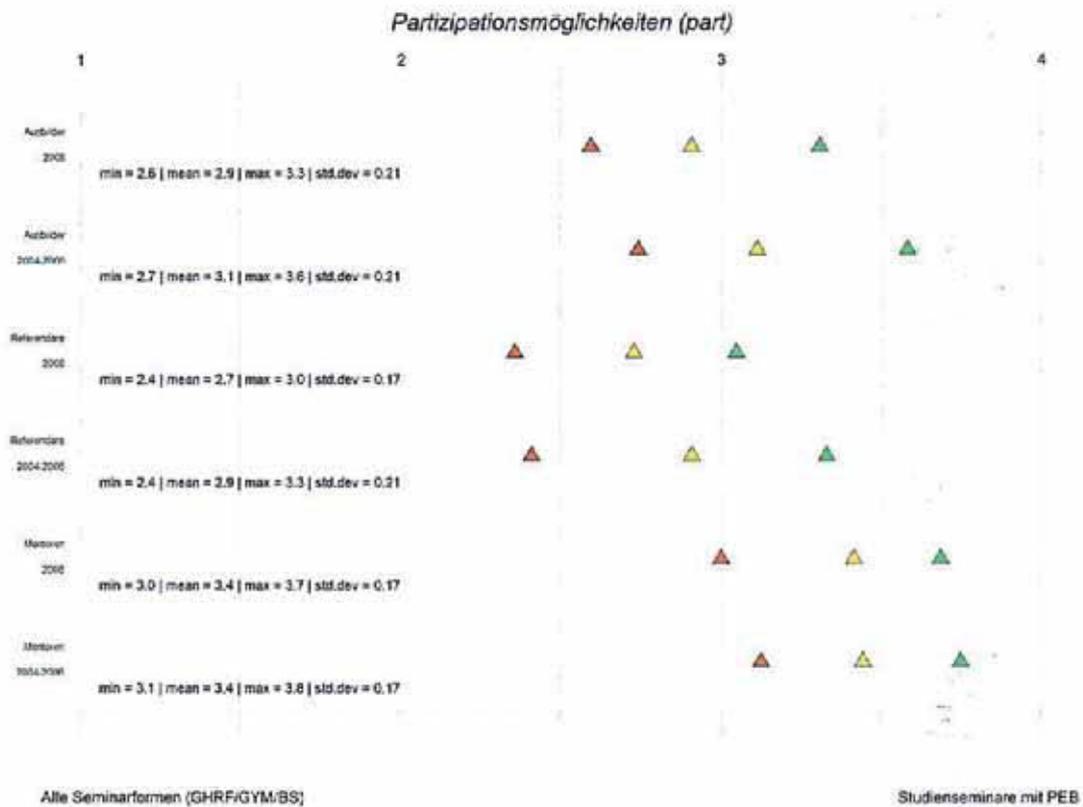


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	1.99	2.61	3.45	0.28
A 2004-2006	2.25	2.81	3.38	0.21
R 2008	1.91	2.18	2.72	0.19
R 2004-2006	2.04	2.38	2.89	0.19
M 2008	1.75	2.23	2.75	0.24
M 2004-2006	1.86	2.34	2.80	0.23

Partizipationsmöglichkeiten (part)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 93 / Referendare S. 52 / Mentoren S. 128

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 7 / Referendare S. 7 / Mentoren S. 5

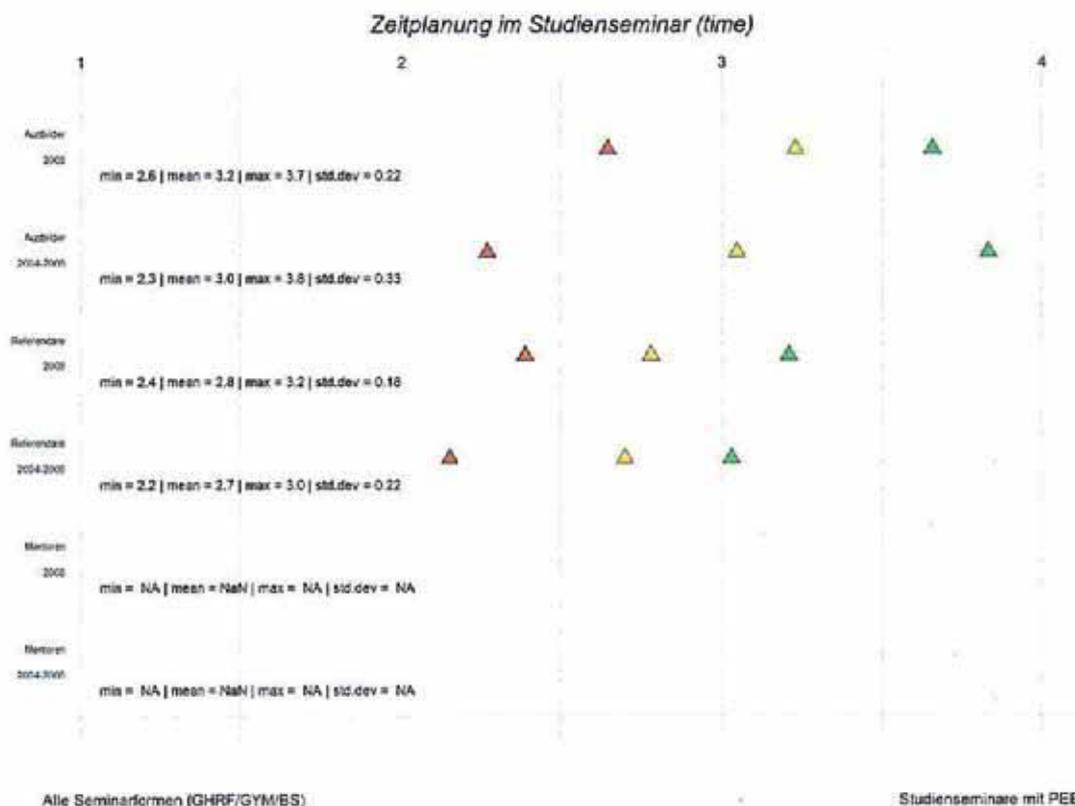


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	2.59	2.91	3.31	0.21
A 2004-2006	2.74	3.11	3.58	0.21
R 2008	2.36	2.73	3.05	0.17
R 2004-2006	2.41	2.91	3.33	0.21
M 2008	3.00	3.41	3.69	0.17
M 2004-2006	3.12	3.44	3.75	0.17

Zeitplanung im Studienseminar (time)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 95 / Referendare S. 53 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 8 / Referendare S. 8 / Mentoren –



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.64	3.23	3.66	0.22
A 2004-2006	2.27	3.05	3.83	0.33
R 2008	2.39	2.78	3.21	0.18
R 2004-2006	2.15	2.70	3.03	0.22
M 2008	–	–	–	–
M 2004-2006	–	–	–	–

Gemeinsames Grundverständnis der Ausbildungsarbeit (cogr)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 98 / Referendare S. 54 / Mentoren S. 130

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 9 / Referendare S. 9 / Mentoren S. 6



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.14	2.77	3.29	0.22
A 2004-2006	2.40	2.86	3.52	0.22
R 2008	1.92	2.20	2.57	0.14
R 2004-2006	2.10	2.41	2.84	0.17
M 2008	1.86	2.22	2.64	0.20
M 2004-2006	2.00	2.29	2.84	0.19

II. Beurteilung von Ausbildungstätigkeiten

Kohärenz in der Ausbildung (koh)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 100 / Referendare S. 56 / Mentoren S. 132

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 11 / Referendare S. 11 / Mentoren S. 8

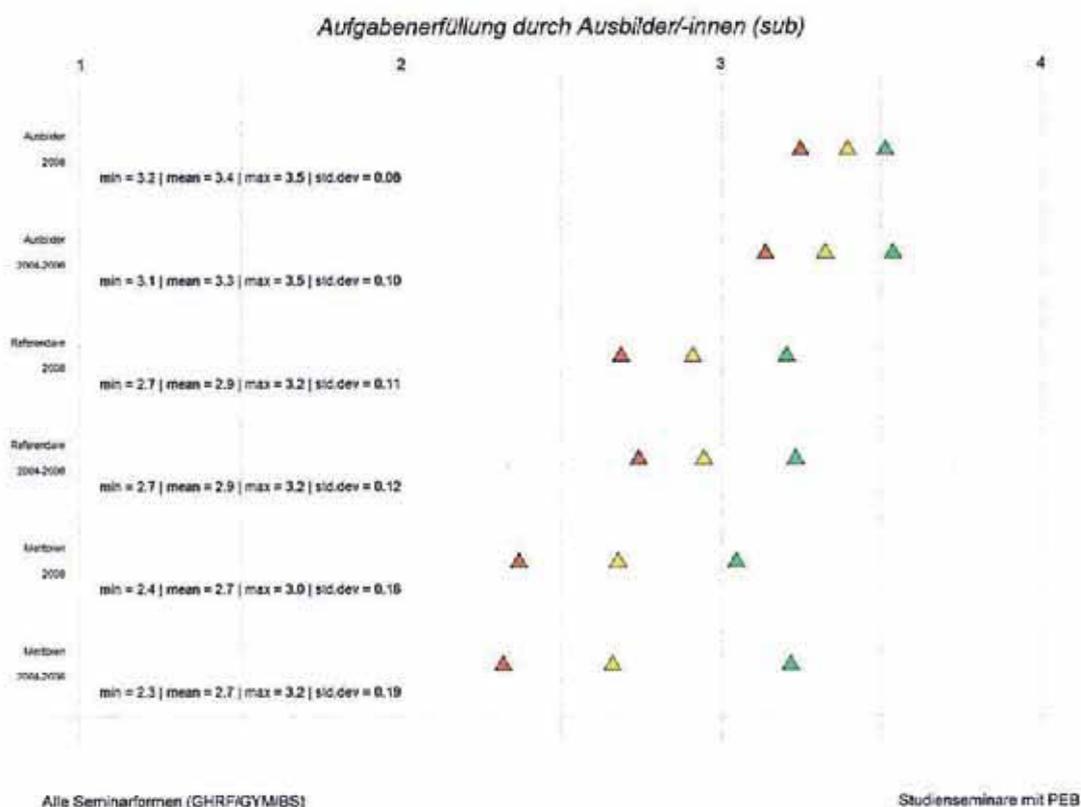


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.12	2.61	3.31	0.23
A 2004-2006	2.42	2.88	3.51	0.30
R 2008	2.15	2.47	2.91	0.17
R 2004-2006	2.50	2.77	3.18	0.20
M 2008	2.01	2.31	2.53	0.13
M 2004-2006	2.20	2.55	2.98	0.19

Aufgabenerfüllung durch Ausbilder/-innen (sub)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 101 / Referendare S. 57 / Mentoren S. 133

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 13 / Referendare S. 13 / Mentoren S. 10



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	3.25	3.40	3.51	0.08
A 2004-2006	3.14	3.33	3.54	0.10
R 2008	2.69	2.91	3.20	0.11
R 2004-2006	2.74	2.95	3.23	0.12
M 2008	2.37	2.68	3.05	0.16
M 2004-2006	2.32	2.66	3.22	0.19

Qualität der Mentorenarbeit (men)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 103 / Referendare S. 59 / Mentoren S. 135

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 15 / Referendare S. 15 / Mentoren S. 12



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	2.58	2.77	3.04	0.10
A 2004-2006	2.52	2.78	3.00	0.10
R 2008	3.09	3.20	3.43	0.08
R 2004-2006	2.77	3.19	3.49	0.15
M 2008	3.00	3.15	3.28	0.06
M 2004-2006	2.85	3.11	3.25	0.08

III. Gestaltbare individuelle Bedingungen für Referendarinnen und Referendare

Zeit fürs Referendariat (rtime)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 61 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 17 / Mentoren –

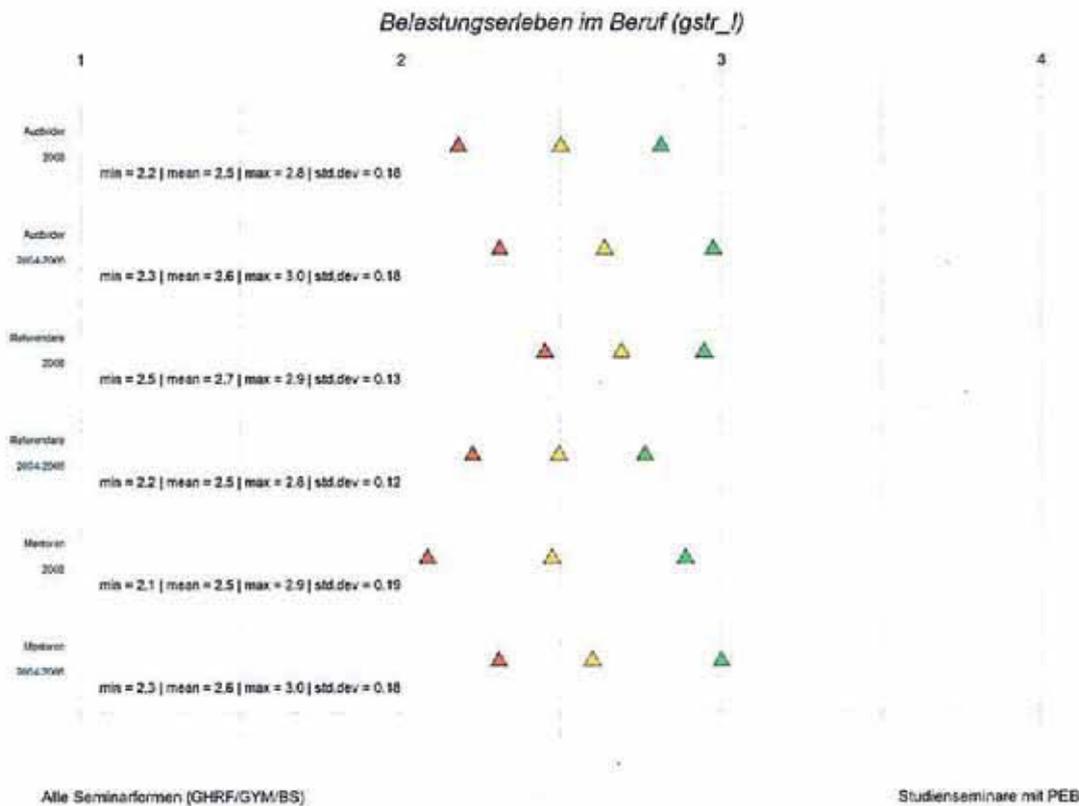


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	–	–	–	–
A 2004-2006	–	–	–	–
R 2008	1.95	2.16	2.44	0.13
R 2004-2006	2.06	2.50	2.79	0.17
M 2008	–	–	–	–
M 2004-2006	–	–	–	–

Belastungserleben im Beruf (gstr_I)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 107 / Referendare S. 62 / Mentoren S. 139

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 17 / Referendare S. 18 / Mentoren S. 14

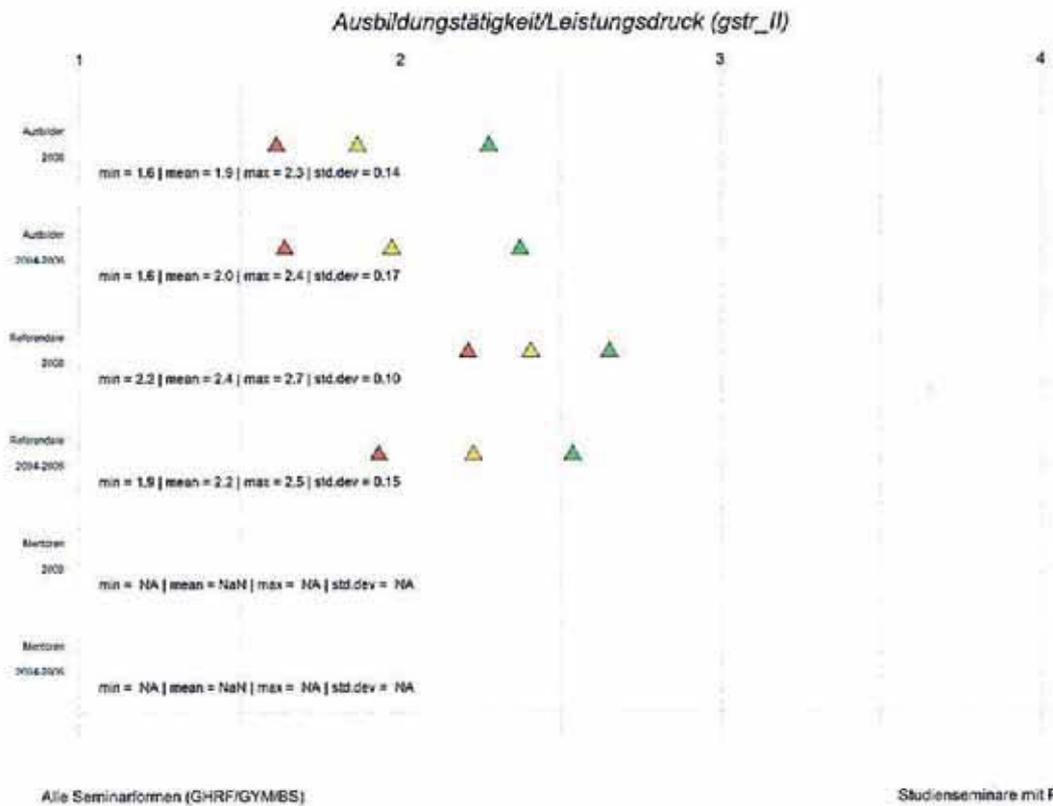


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.18	2.50	2.81	0.18
A 2004-2006	2.31	2.64	2.97	0.18
R 2008	2.45	2.69	2.95	0.13
R 2004-2006	2.22	2.49	2.76	0.12
M 2008	2.08	2.47	2.89	0.19
M 2004-2006	2.31	2.60	3.00	0.18

Ausbildungstätigkeit/Leistungsdruck (gstr_II)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 107 / Referendare S. 62 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 18 / Referendare S. 19 / Mentoren –

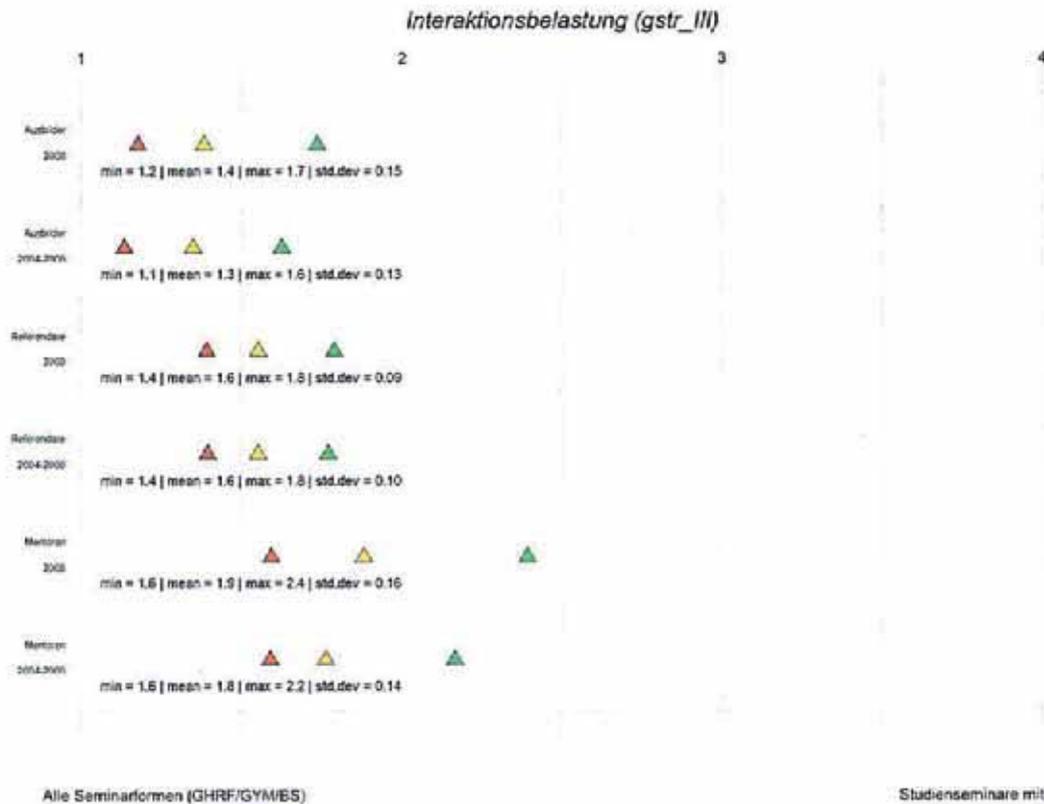


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	1.61	1.87	2.28	0.14
A 2004-2006	1.64	1.97	2.38	0.17
R 2008	2.21	2.41	2.65	0.10
R 2004-2006	1.93	2.23	2.54	0.15
M 2008	–	–	–	–
M 2004-2006	–	–	–	–

Interaktionsbelastung (gstr_III)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 107 / Referendare S. 62 / Mentoren S. 139

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 19 / Referendare S. 20 / Mentoren S. 15

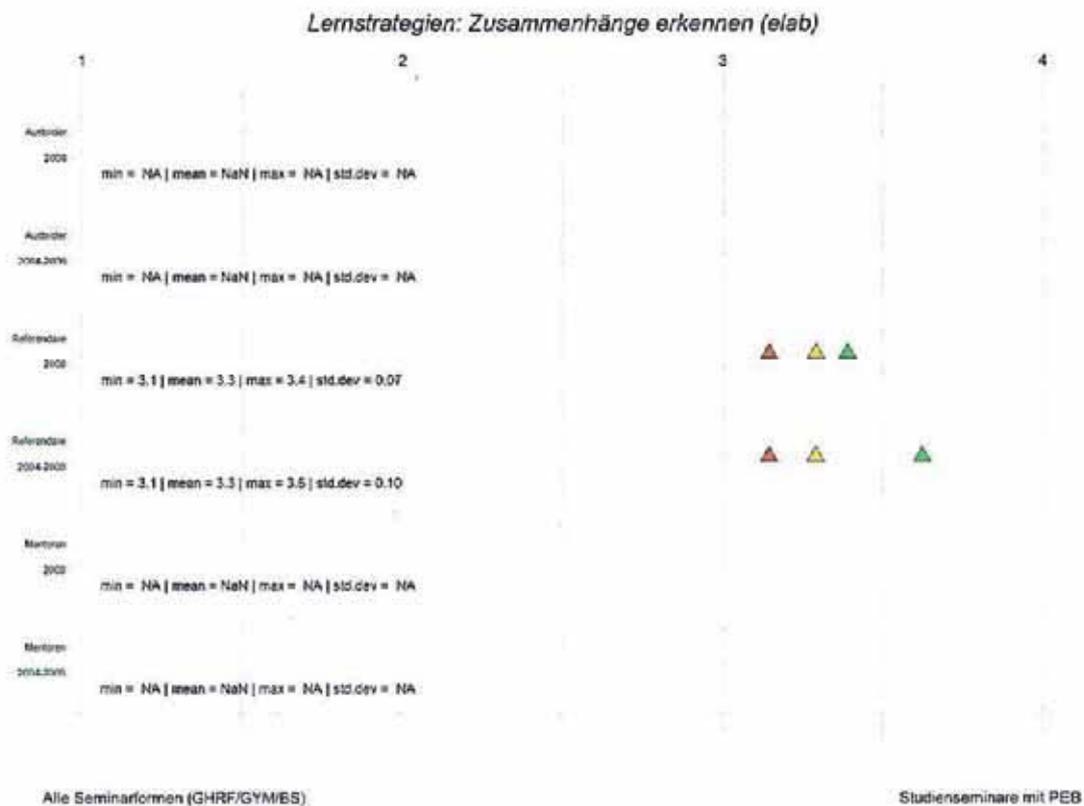


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	1.18	1.38	1.74	0.15
A 2004-2006	1.13	1.35	1.62	0.13
R 2008	1.39	1.55	1.79	0.09
R 2004-2006	1.39	1.55	1.77	0.10
M 2008	1.59	1.88	2.39	0.16
M 2004-2006	1.59	1.76	2.17	0.14

Lernstrategien: Zusammenhänge erkennen (elab)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 64 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 21 / Mentoren –



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	–	–	–	–
A 2004-2006	–	–	–	–
R 2008	3.15	3.29	3.39	0.07
R 2004-2006	3.15	3.29	3.62	0.10
M 2008	–	–	–	–
M 2004-2006	–	–	–	–

Muster in der Bewältigung von Aufgaben (rco)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 105 / Referendare S. 65 / Mentoren S. 137

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 20 / Referendare S. 23 / Mentoren S. 17

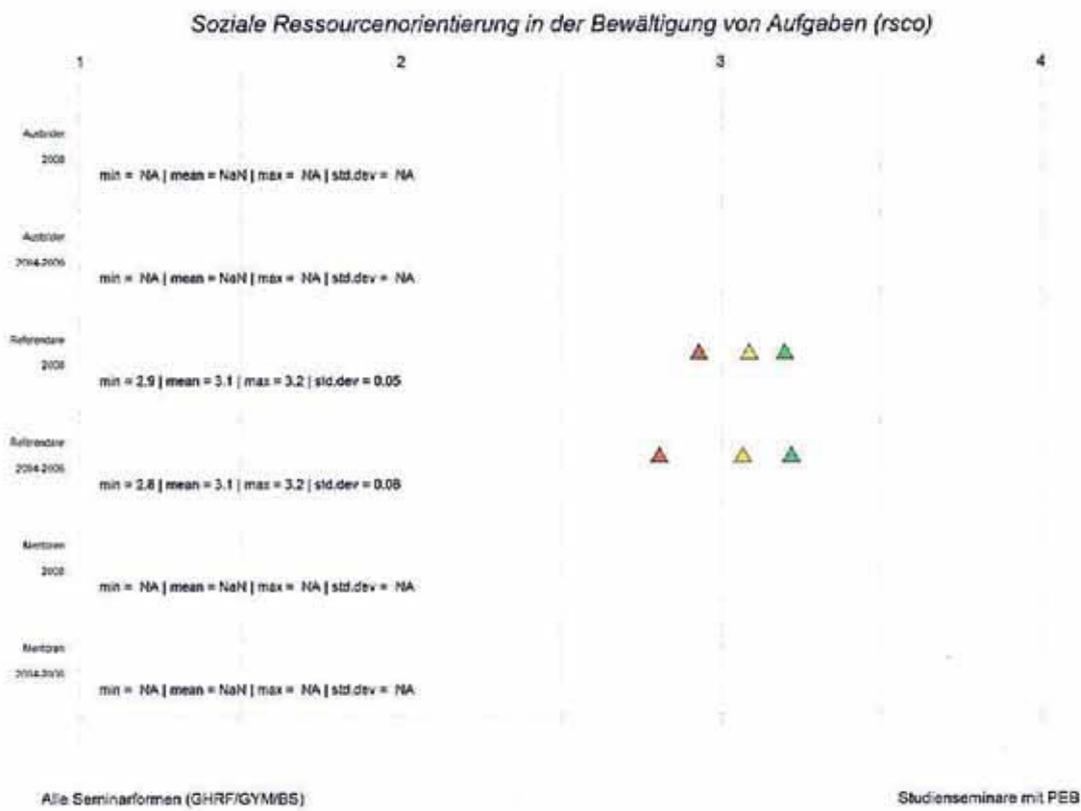


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.79	3.01	3.16	0.08
A 2004-2006	2.74	2.98	3.24	0.11
R 2008	2.63	2.82	3.04	0.09
R 2004-2006	2.71	2.89	3.35	0.14
M 2008	2.80	3.01	3.23	0.10
M 2004-2006	2.50	2.93	3.15	0.15

Soziale Ressourcenorientierung in der Bewältigung von Aufgaben (rsc0)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 66 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 24 / Mentoren –



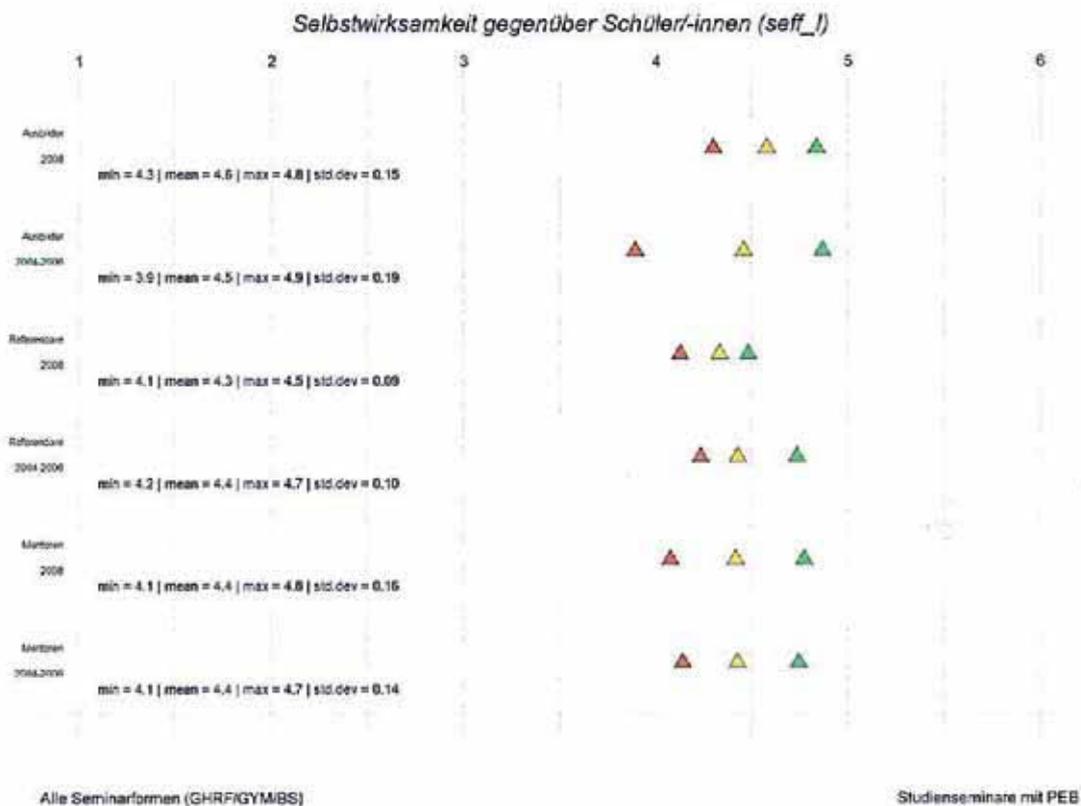
	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	–	–	–	–
A 2004-2006	–	–	–	–
R 2008	2.93	3.09	3.20	0.05
R 2004-2006	2.81	3.07	3.22	0.08
M 2008	–	–	–	–
M 2004-2006	–	–	–	–

IV. Professionelles Selbstverständnis

Selbstwirksamkeit gegenüber Schüler/-innen (seff_I)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 109 / Referendare S. 68 / Mentoren S. 141

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 21 / Referendare S. 26 / Mentoren S. 18

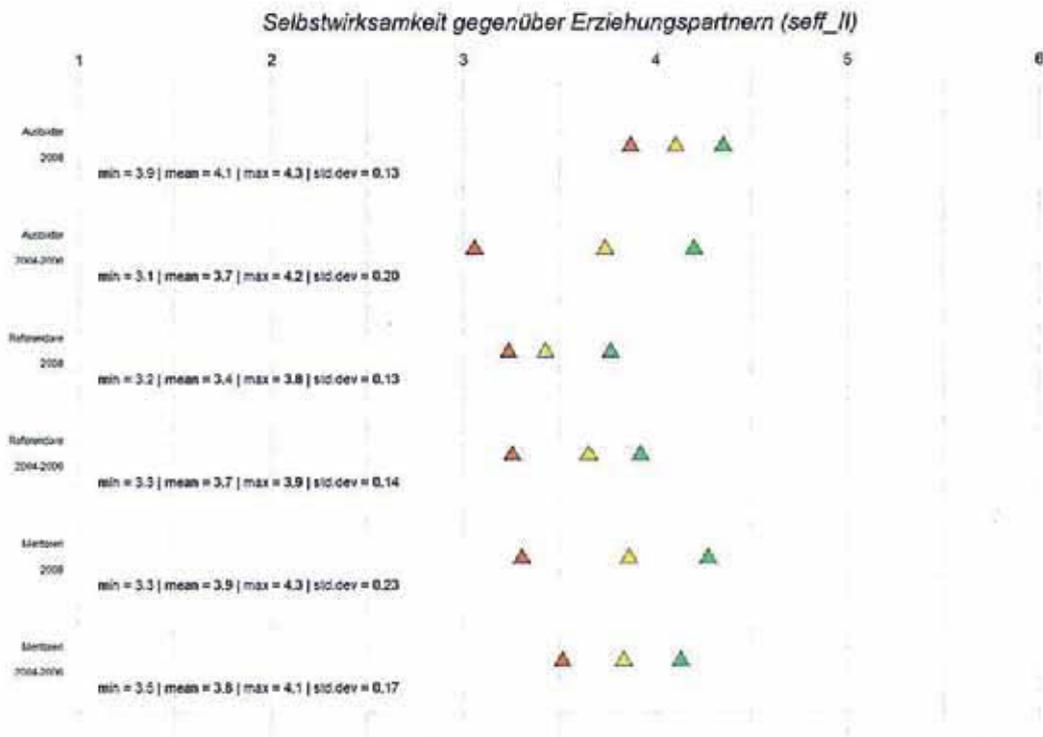


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	4.30	4.58	4.84	0.15
A 2004-2006	3.89	4.46	4.87	0.19
R 2008	4.13	4.33	4.48	0.09
R 2004-2006	4.23	4.43	4.73	0.10
M 2008	4.08	4.41	4.77	0.16
M 2004-2006	4.14	4.42	4.74	0.14

Selbstwirksamkeit gegenüber Erziehungspartnern (seff_II)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 109 / Referendare S. 68 / Mentoren S. 141

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 23 / Referendare S. 28 / Mentoren S. 20



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

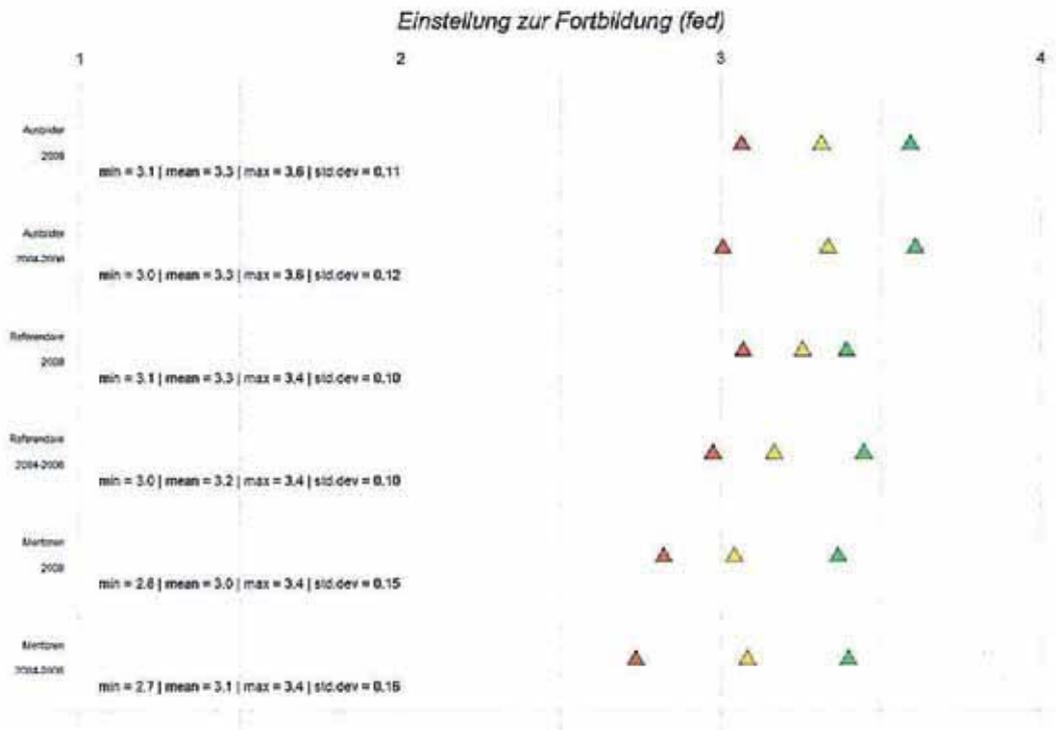
Studienseminare mit PEB

	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	3.87	4.10	4.35	0.13
A 2004-2006	3.06	3.74	4.20	0.20
R 2008	3.24	3.43	3.76	0.13
R 2004-2006	3.25	3.65	3.92	0.14
M 2008	3.31	3.86	4.27	0.23
M 2004-2006	3.52	3.83	4.13	0.17

Einstellung zur Fortbildung (fed)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 113 / Referendare S. 72 / Mentoren S. 144

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 25 / Referendare S. 30 / Mentoren S. 22



Alle Seminarformen (GHRFIGYMBS)

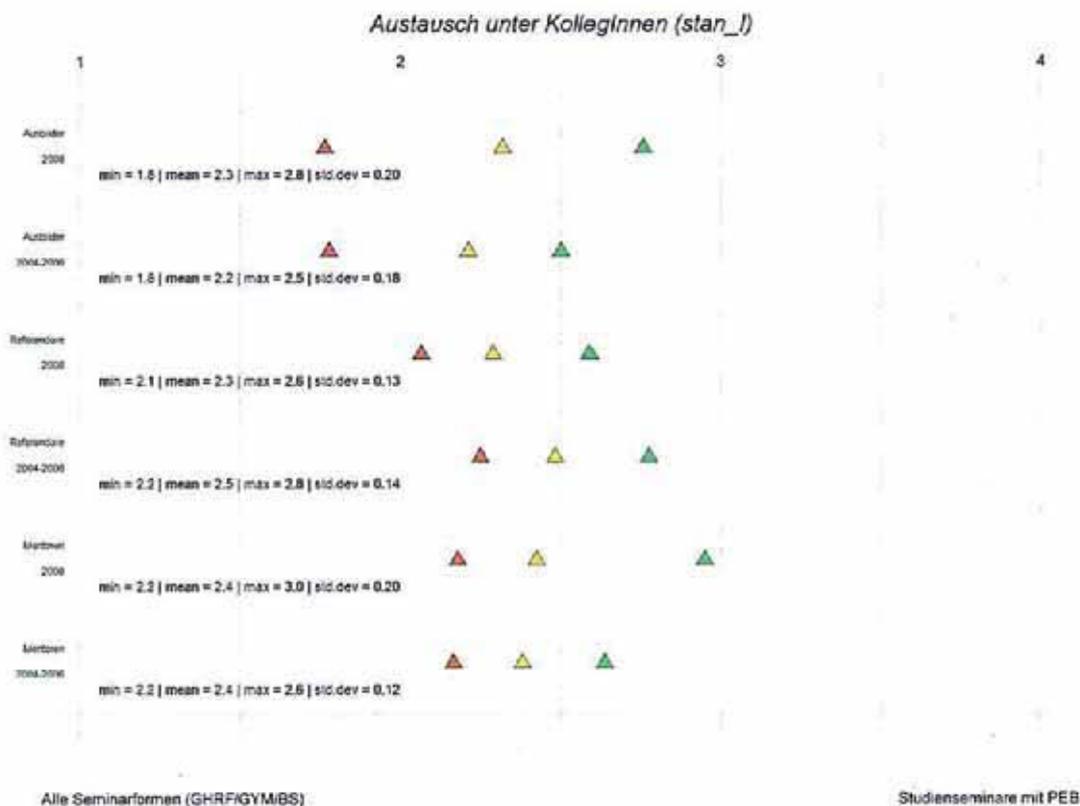
Studienseminare mit PEB

	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	3.07	3.31	3.59	0.11
A 2004-2006	3.01	3.33	3.61	0.12
R 2008	3.07	3.26	3.39	0.10
R 2004-2006	2.98	3.17	3.45	0.10
M 2008	2.82	3.04	3.37	0.15
M 2004-2006	2.73	3.08	3.40	0.16

Austausch unter KollegInnen (stan_I)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 116 / Referendare S. 76 / Mentoren S. 148

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 27 / Referendare S. 32 / Mentoren S. 24



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	1.76	2.32	2.76	0.20
A 2004-2006	1.78	2.21	2.50	0.18
R 2008	2.07	2.29	2.59	0.13
R 2004-2006	2.25	2.48	2.78	0.14
M 2008	2.18	2.43	2.95	0.20
M 2004-2006	2.17	2.38	2.64	0.12

Schulungsbedarf (stan_II)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 116 / Referendare S. 76 / Mentoren S. 148

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 28 / Referendare S. 33 / Mentoren S. 25

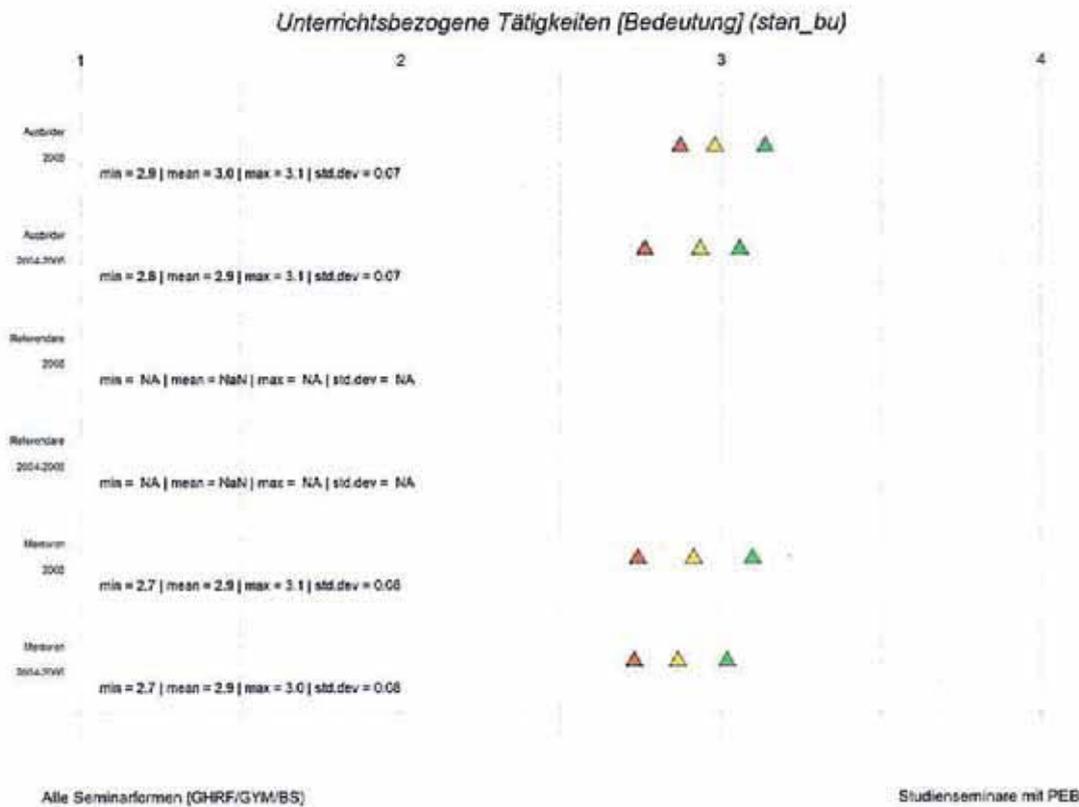


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.65	2.96	3.30	0.18
A 2004-2006	2.25	2.70	3.02	0.16
R 2008	3.07	3.24	3.48	0.09
R 2004-2006	2.88	3.10	3.26	0.11
M 2008	2.36	2.90	3.20	0.18
M 2004-2006	2.08	2.74	3.17	0.25

Unterrichtsbezogene Tätigkeiten [Bedeutung] (stan_bu)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 29 / Referendare – / Mentoren S. 26

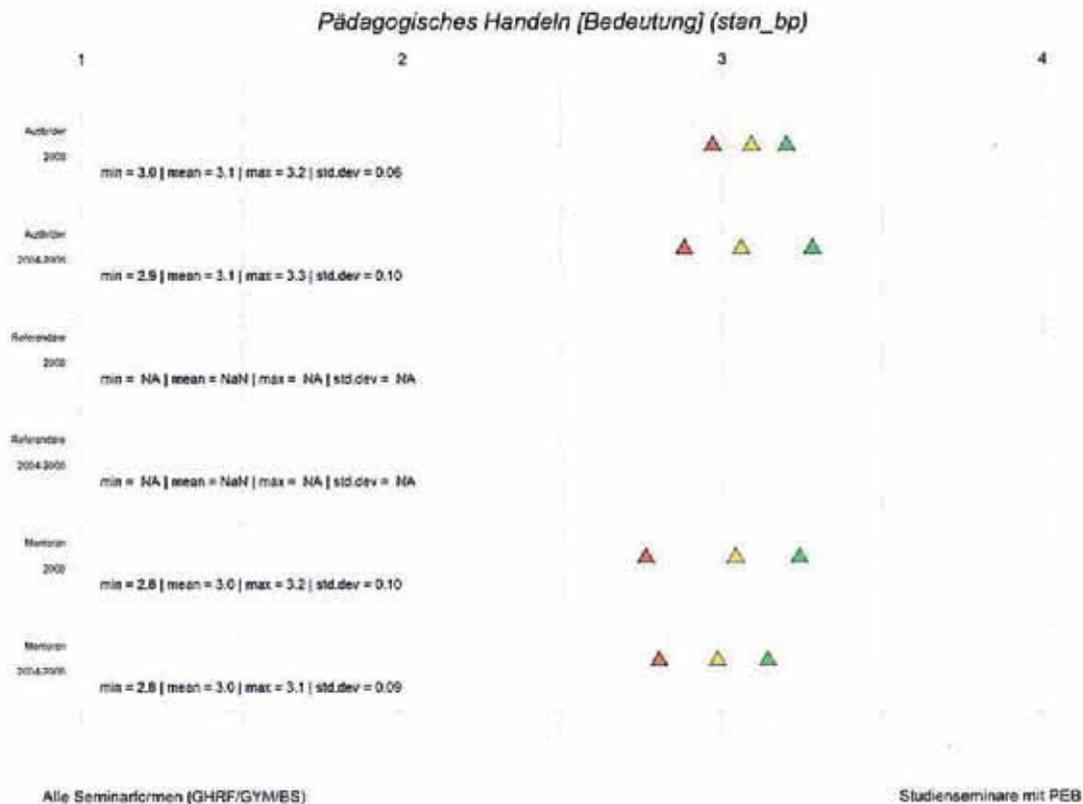


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.87	2.98	3.14	0.07
A 2004-2006	2.76	2.93	3.06	0.07
R 2008	—	—	—	—
R 2004-2006	—	—	—	—
M 2008	2.74	2.91	3.10	0.08
M 2004-2006	2.73	2.86	3.02	0.08

Pädagogisches Handeln [Bedeutung] (stan_bp)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 33 / Referendare – / Mentoren S. 30

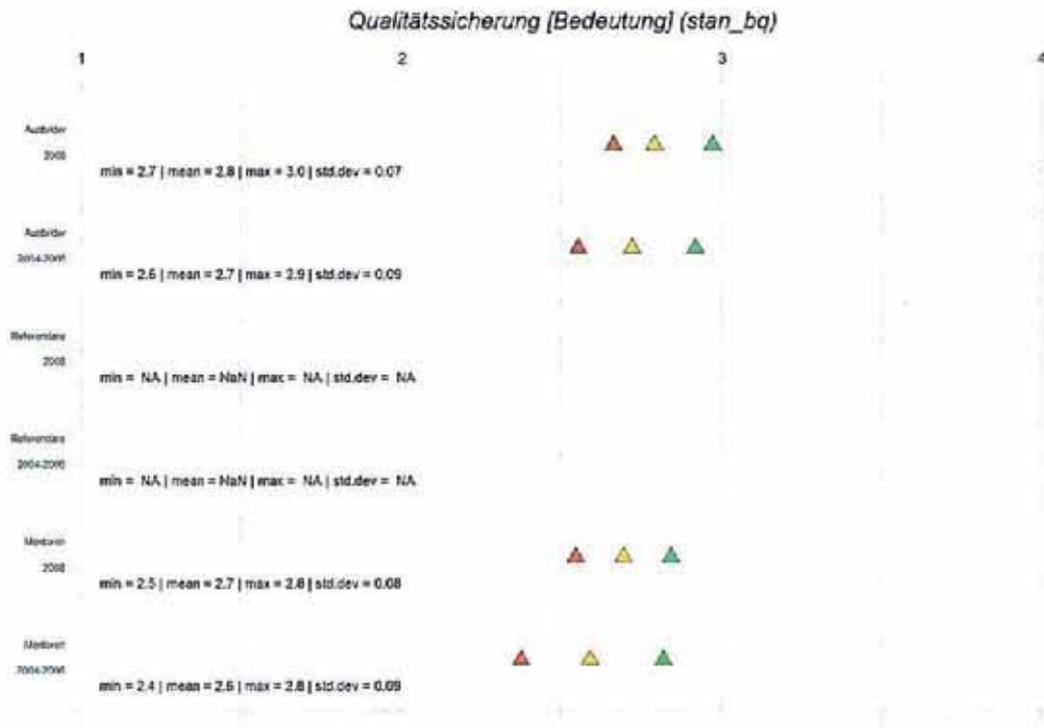


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.97	3.09	3.20	0.06
A 2004-2006	2.88	3.06	3.28	0.10
R 2008	–	–	–	–
R 2004-2006	–	–	–	–
M 2008	2.76	3.04	3.24	0.10
M 2004-2006	2.80	2.99	3.14	0.09

Qualitätssicherung [Bedeutung] (stan_bq)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 36 / Referendare – / Mentoren S. 33



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

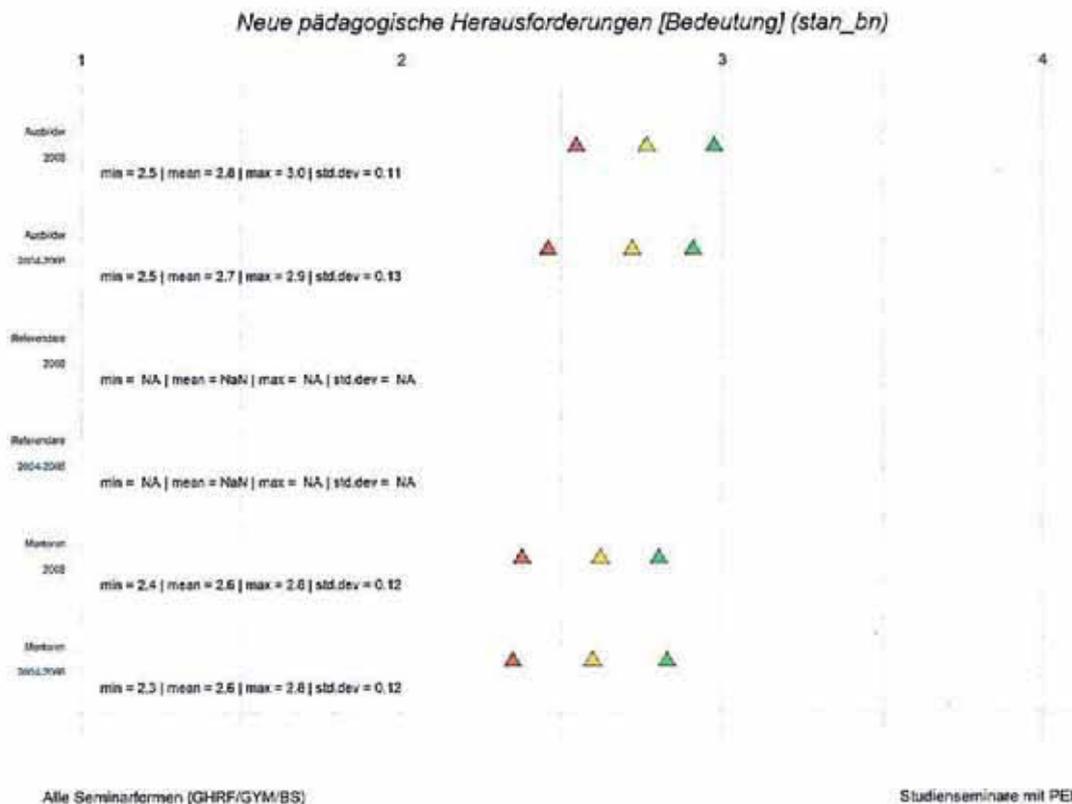
Studienseminare mit PEB

	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.66	2.79	2.97	0.07
A 2004-2006	2.55	2.72	2.92	0.09
R 2008	–	–	–	–
R 2004-2006	–	–	–	–
M 2008	2.55	2.69	2.84	0.08
M 2004-2006	2.38	2.59	2.82	0.09

Neue pädagogische Herausforderungen [Bedeutung] (stan_bn)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 38 / Referendare – / Mentoren S. 35



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.55	2.76	2.97	0.11
A 2004-2006	2.46	2.72	2.91	0.13
R 2008	—	—	—	—
R 2004-2006	—	—	—	—
M 2008	2.38	2.62	2.80	0.12
M 2004-2006	2.35	2.59	2.83	0.12

Unterrichtsbezogene Tätigkeiten [Vermittlungsvermögen] (stan_vu)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 40 / Referendare – / Mentoren S. 37

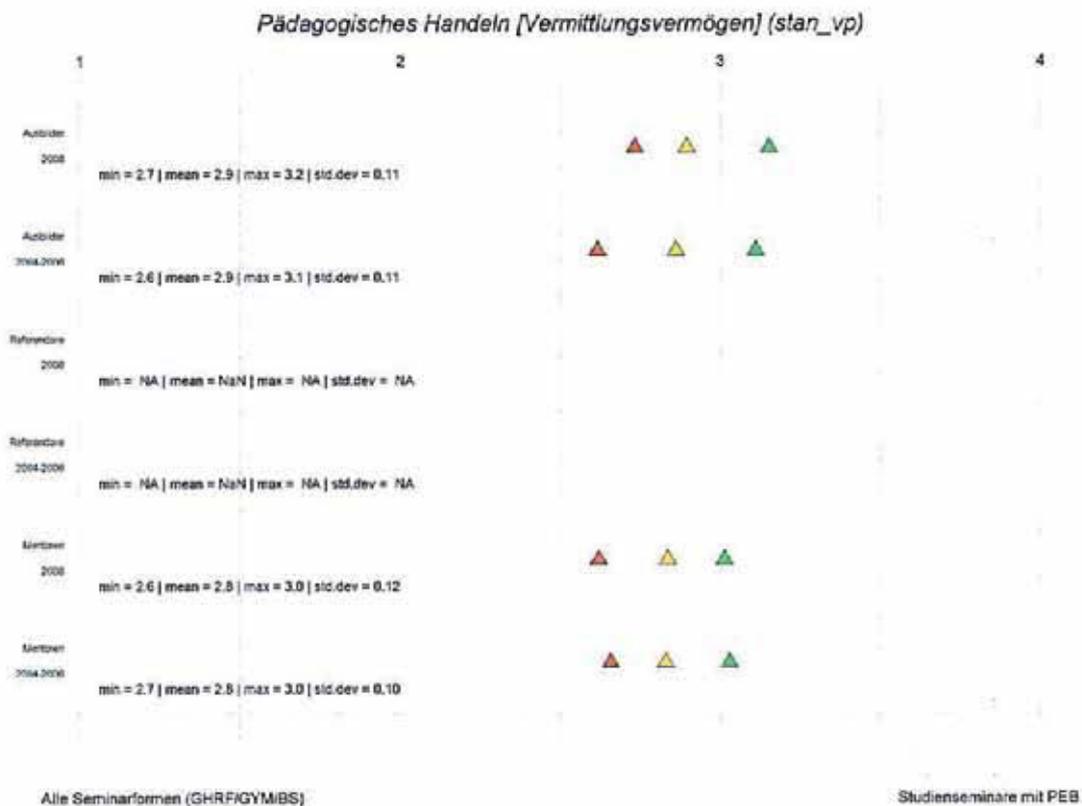


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.83	3.04	3.29	0.09
A 2004-2006	2.82	3.01	3.20	0.09
R 2008	–	–	–	–
R 2004-2006	–	–	–	–
M 2008	2.61	2.92	3.07	0.09
M 2004-2006	2.67	2.91	3.06	0.11

Pädagogisches Handeln [Vermittlungsvermögen] (stan_vp)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 44 / Referendare – / Mentoren S. 41



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	2.73	2.90	3.15	0.11
A 2004-2006	2.62	2.86	3.11	0.11
R 2008	—	—	—	—
R 2004-2006	—	—	—	—
M 2008	2.62	2.84	3.01	0.12
M 2004-2006	2.66	2.83	3.03	0.10

Qualitätssicherung [Vermittlungsvermögen] (stan_vq)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 47 / Referendare – / Mentoren S. 44

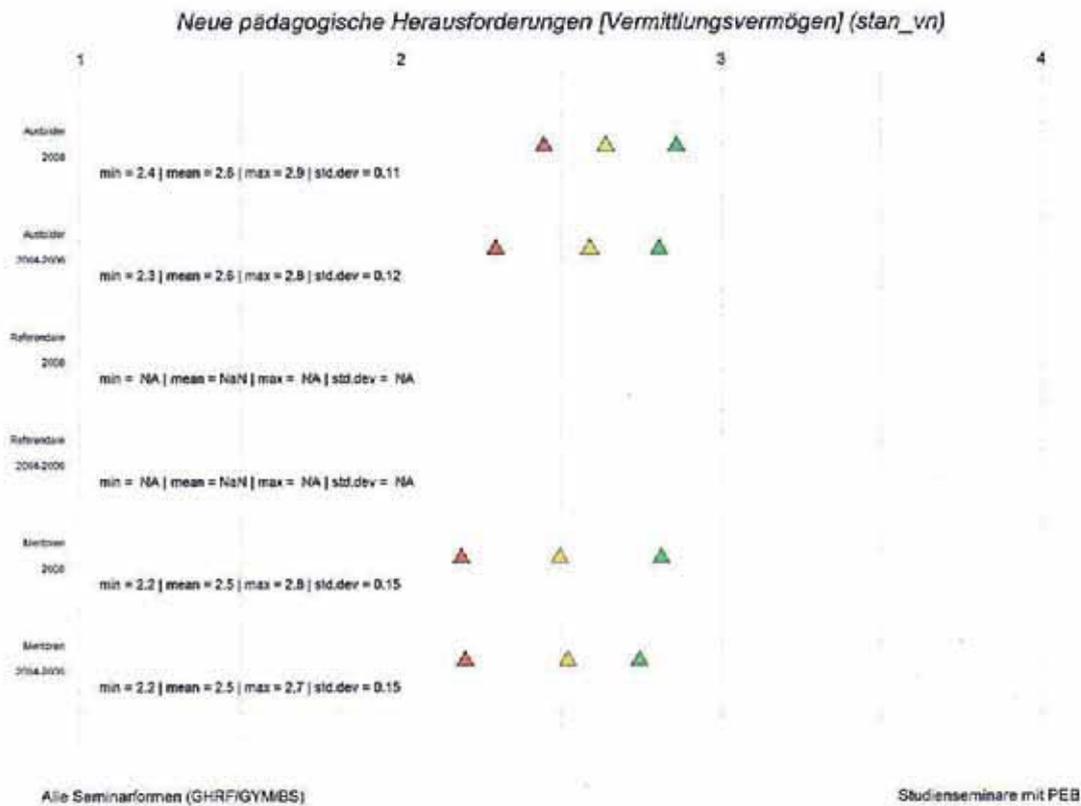


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
A 2008	2.48	2.76	3.14	0.13
A 2004-2006	2.52	2.72	2.93	0.13
R 2008	—	—	—	—
R 2004-2006	—	—	—	—
M 2008	2.43	2.59	2.84	0.10
M 2004-2006	2.26	2.57	2.80	0.13

Neue pädagogische Herausforderungen [Vermittlungsvermögen] (stan_vn)

Skalenhandbuch: Ausbilder S. 118 / Referendare – / Mentoren S. 150

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder S. 49 / Referendare – / Mentoren S. 46



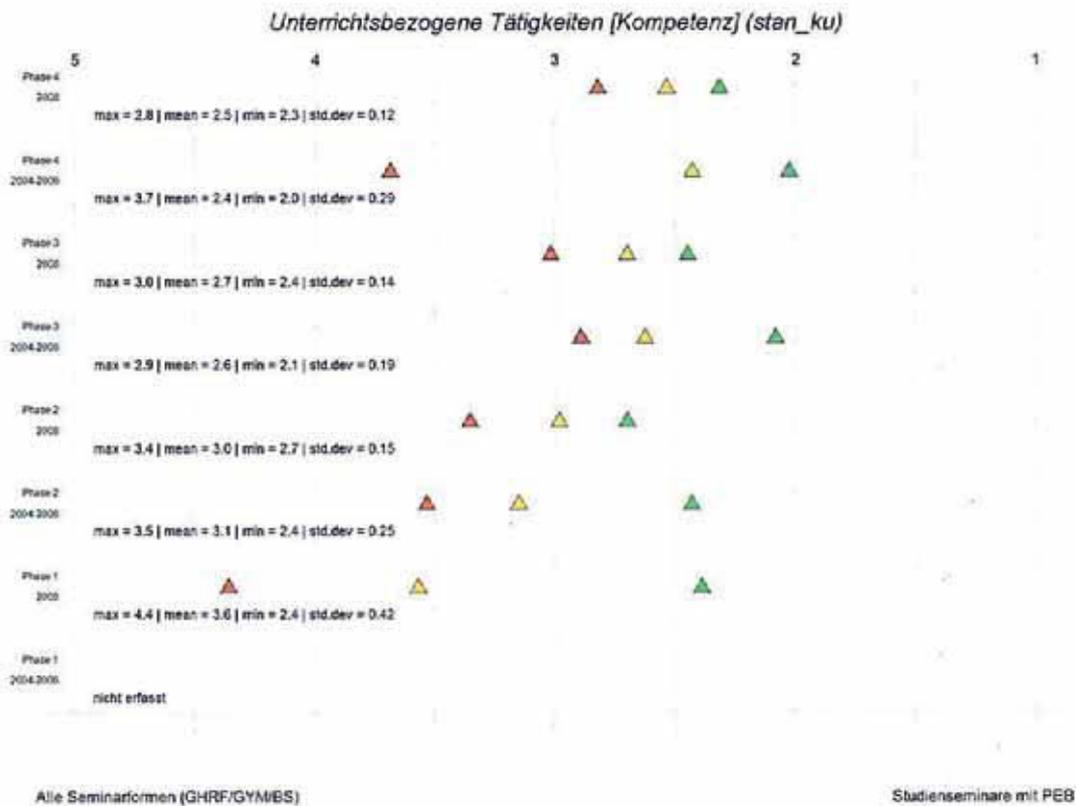
	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std. dev.
A 2008	2.45	2.64	2.86	0.11
A 2004-2006	2.30	2.59	2.81	0.12
R 2008	–	–	–	–
R 2004-2006	–	–	–	–
M 2008	2.19	2.50	2.81	0.15
M 2004-2006	2.20	2.52	2.74	0.15

V. Standards der Lehrerbildung

Unterrichtsbezogene Tätigkeiten [Kompetenz] (stan_ku)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 78 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 34 / Mentoren –

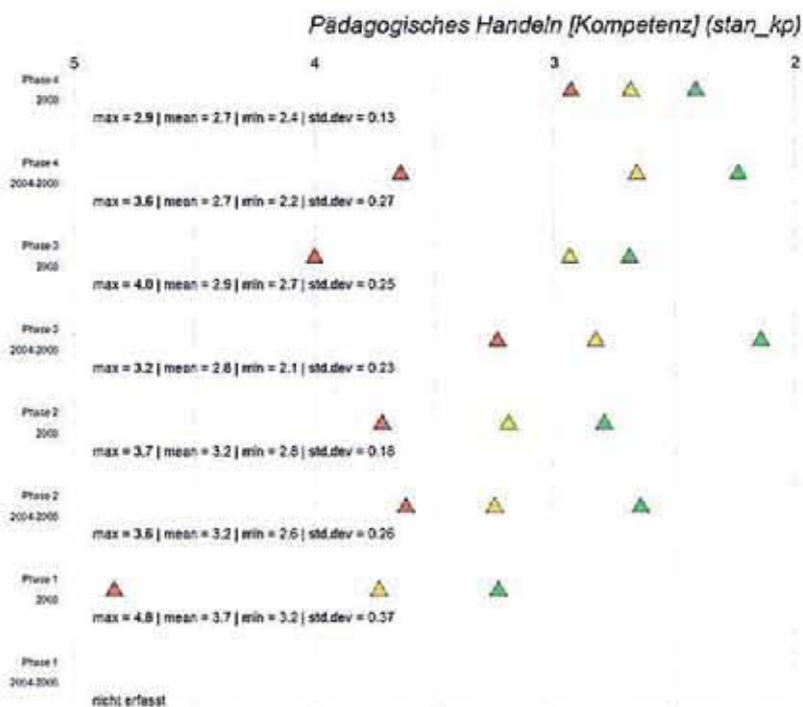


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
P4 2008	2.32	2.54	2.82	0.12
P4 2004-2006	2.03	2.43	3.69	0.29
P3 2008	2.45	2.70	3.02	0.14
P3 2004-2006	2.08	2.63	2.89	0.19
P2 2008	2.70	2.98	3.35	0.15
P2 2004-2006	2.43	3.15	3.53	0.25
P1 2008	2.39	3.57	4.36	0.42
P1 2004-2006	–	–	–	–

Pädagogisches Handeln [Kompetenz] (stan_kp)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 78 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 39 / Mentoren –



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

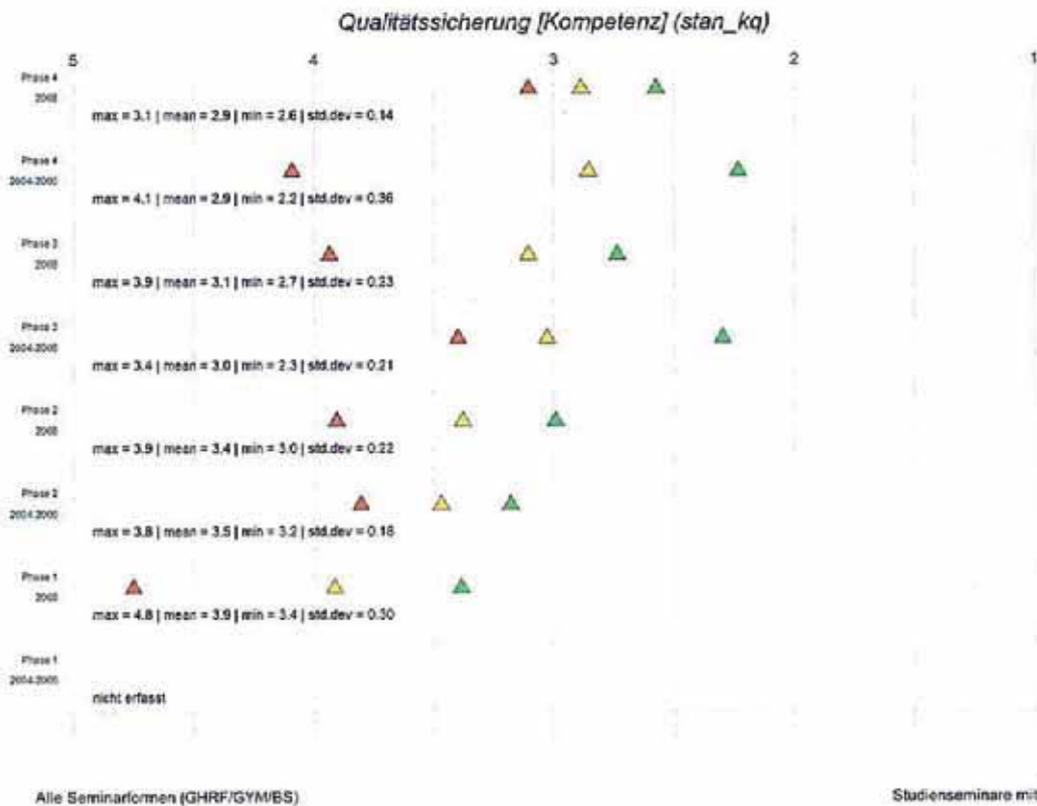
Studienseminare mit PEB

	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
P4 2008	2.41	2.68	2.93	0.13
P4 2004-2006	2.24	2.66	3.64	0.27
P3 2008	2.69	2.94	4.00	0.25
P3 2004-2006	2.14	2.83	3.24	0.23
P2 2008	2.79	3.19	3.72	0.18
P2 2004-2006	2.64	3.25	3.62	0.26
P1 2008	3.23	3.73	4.83	0.37
P1 2004-2006	–	–	–	–

Qualitätssicherung [Kompetenz] (stan_kq)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 78 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 42 / Mentoren –

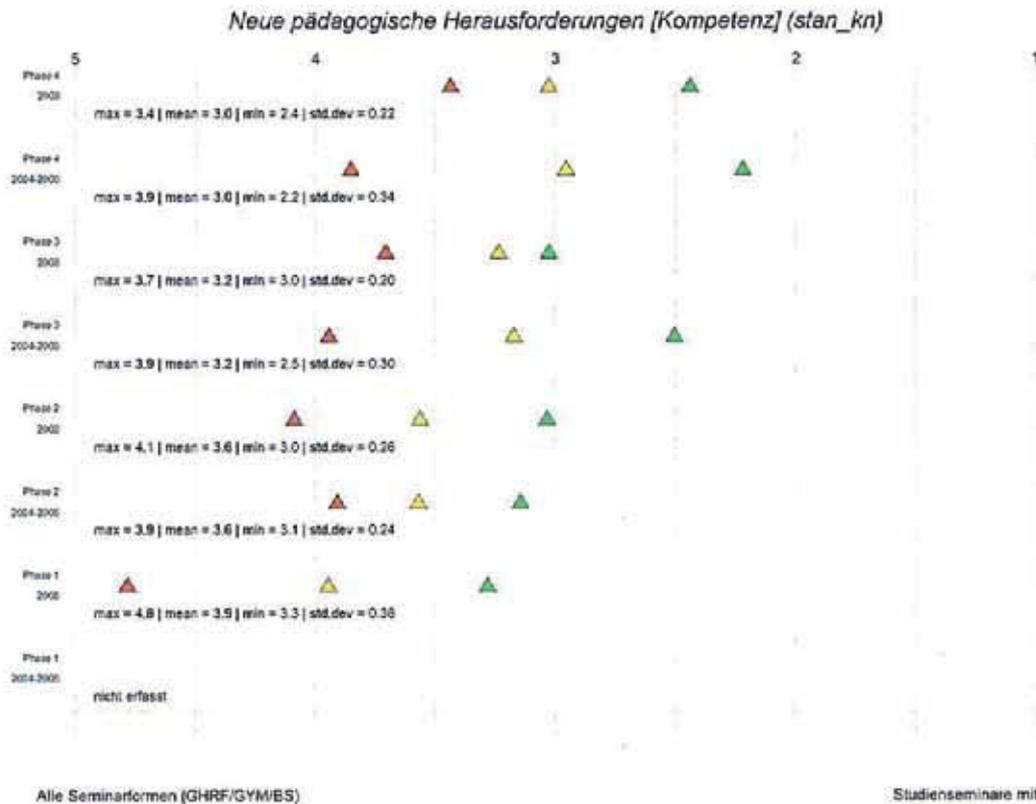


	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
P4 2008	2.58	2.89	3.11	0.14
P4 2004-2006	2.23	2.86	4.09	0.36
P3 2008	2.74	3.11	3.94	0.23
P3 2004-2006	2.30	3.03	3.40	0.21
P2 2008	2.99	3.38	3.90	0.22
P2 2004-2006	3.18	3.47	3.80	0.18
P1 2008	3.39	3.91	4.75	0.30
P1 2004-2006	–	–	–	–

Neue pädagogische Herausforderungen [Kompetenz] (stan_kn)

Skalenhandbuch: Ausbilder – / Referendare S. 78 / Mentoren –

Deskriptive Rückmeldung: Ausbilder – / Referendare S. 45 / Mentoren –



	Seminarform			
	Min	Mean	Max	Std.dev.
P4 2008	2.44	3.03	3.44	0.22
P4 2004-2006	2.22	2.96	3.85	0.34
P3 2008	3.03	3.24	3.71	0.20
P3 2004-2006	2.51	3.17	3.94	0.30
P2 2008	3.03	3.56	4.09	0.26
P2 2004-2006	3.14	3.57	3.91	0.24
P1 2008	3.28	3.95	4.78	0.38
P1 2004-2006	—	—	—	—

'Studienseminare mit PEB' ist eine Kooperation von:

DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
www.dipf.de

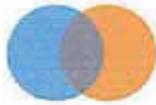
MaResCom GmbH
Im Mullsen 104b
21149 Hamburg
www.marescom.net

Die Vervielfältigung dieser Dokumentation im Rahmen von Schul- bzw. Studienseminarentwicklungsprozessen wird den Akteuren des betrachteten Studienseminarseminars (Seminarleitung, Ausbilderinnen und Ausbilder, Referendarinnen und Referendaren, Mentorinnen und Mentoren sowie weiteren vom Seminar damit betrauten Personen) unter Beibehaltung der Urheberrechtsangaben ausdrücklich genehmigt.

Erstellt unter Verwendung von:

R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing.
R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0,
URL <http://www.R-project.org>.

Erstellt im Mai 2009
Template Revision 9131



DIPF

Bildungsforschung und Bildungsinformation

PEB-SEM 2008

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen

Peter Döbrich

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Kompetenzstandards Seminarformen

Anlage 2 - kurz: „KS“

Studienseminare mit PEB

Inhaltsverzeichnis

A. Erläuterungen.....	3
I. Erhebungsgrundlage.....	3
II. Lesehinweise.....	3
B. Kompetenzstandards Seminarformen.....	4
I. Im Vorbereitungsdienst wurde mir bisher vermittelt,	4
... wie man Transfer systematisch in den Unterricht einbaut, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen. (s4_a).....	5
... die Phasen des Unterrichts, in denen Schüler/-innen aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen. (s5_a).....	5
... wie man Unterrichtszeit effektiv nutzt. (s6_a).....	6
... wie man spontan entstehende Diskussionen im Unterrichtsverlauf fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann. (s7_a).....	6
... die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen. (s8_a).....	7
... Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen. (s10_a).....	7
... die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern. (s11_a).....	8
... mich im Unterricht an meiner Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren. (s12_a).....	8
... den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren. (s13_a).....	9
... Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen. (s14_a).....	9
... wie man SchülerInnen reale Erfahrungen ermöglicht und diese mit bereits vermitteltem Wissen koppelt. (s15_a).....	10
... mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen. (s16_a).....	10
... wie man Hausaufgaben sinnvoll stellen kann. (s19_a).....	11
... wie man Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit integrieren kann. (s20_a).....	11
... fächerübergreifend zu unterrichten. (s21_a).....	12
... wie das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. (s22_a).....	12
... wie man Unterricht zeitlich effizient vorbereitet. (s23_a).....	13
... durch Erfolgserlebnisse auch ängstlichen Schüler/-innen mehr Selbstsicherheit zu ermöglichen. (s24_a).....	13
... zu verhindern, dass Schüler/-innen wiederholt Erfahrungen machen, die zu 'gelernter Hilflosigkeit' führen. (s25_a).....	14
... wie ich mit positiven Erwartungen an die Schüler/-innen deren Lernaktivitäten verbessern kann. (s26_a).....	14
... Ursachen von Misserfolg, Aggression, Ängsten, Blockierungen usw. bei Schüler/-innen zu diagnostizieren. (s28_a).....	15
... auf Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen usw. bei den Schüler/-innen angemessen zu reagieren. (s29_a).....	15
... unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen im Unterricht zu bewältigen. (s31_a).....	16
... wann es sinnvoll ist, mit Schüler/-innen einen runden Tisch zu veranstalten, an dem sie über Probleme in der Klasse mitentscheiden können. (s32_a).....	16

... unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen. (s33_a).....	17
... wann ich außerschulische Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologen usw.) hinzu zu ziehen habe. (s35_a).....	17
... wie ich soziales Verhalten (helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann. (s36_a).....	18
... Besonderheiten von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen. (s37_a).....	18
... wie ich Schüler/-innen in die Lage versetzen kann, Konflikte rational und konstruktiv zu lösen. (s38_a).....	19
... wie ich Motivationstheorien wirkungsvoll für den Unterricht nutzen kann. (s39_a).....	19
... Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen. (s41_a).....	20
... wie man Gespräche mit Eltern so führt, dass sie sich positiv auf das Verhältnis zu Schule und Unterricht auswirken. (s42_a).....	20
... wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind. (s43_a).....	21
... den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Rückmeldungen zu geben. (s44_a).....	21
... die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen. (s45_a).....	22
... die Eltern in die Arbeit der Schule einzubeziehen. (s46_a).....	22
... wie man sich vor Überlastung wirkungsvoll schützen kann. (s47_a).....	23
... wie die im Laufe eines Schuljahres anfallenden administrativen Arbeiten effektiv organisiert werden können. (s48_a).....	23
... wie ich mein Wissen um schulrechtliche Vorgaben in mein Handeln einbeziehen kann. (s49_a).....	24
... wie ich den Computer kräftesparend zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen kann. (s50_a).....	24
... wie ich mit Schülerinnen und Schülern Lernstrategien erarbeiten kann. (s51_a).....	25
... unterschiedliche Methoden der Evaluation meines Unterrichts anzuwenden. (s52_a).....	25
... wie die Ergebnisse von Evaluationen genutzt werden können, um die Arbeit der Schule weiterzuentwickeln. (s53_a).....	26
... wie die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in der Schule gefördert werden kann. (s54_a).....	26
... wie die Integration von Migranten gefördert werden kann. (s55_a).....	27
... wie ökologische Aspekte in der Schule berücksichtigt werden können. (s56_a).....	27
... wie schulische Ganztagsangebote sinnvoll für das Lernen gestaltet werden können. (s57_a).....	28

A. Erläuterungen

I. Erhebungsgrundlage

Die Rückmeldung der Daten 2008 basiert auf auswertbaren Fragebögen von 1020 Ausbildern (dies entspricht einer Quote von 90.7 %), 3908 Referendaren (74.1 %) und 700 Mentoren (62.3 %). Die Werte der Ersterhebung 2004-2006 berücksichtigen die Fragebögen von 809 Ausbildern (dies entspricht einer Quote von 83.7 %), 2526 Referendaren (77.9 %) und 626 Mentoren (64.3 %).

II. Lesehinweise

Bei der Erfassung der Kompetenzstandards wird berücksichtigt, welche Standards im Laufe des Referendariats vermittelt wurden und in welchem Bereich des Referendariats dies geschehen ist. Zur Auswahl standen für die Referendarinnen und Referendare die Antwortmöglichkeiten:

- Theorievermittlung im Seminar
- Übungen im Seminar
- Erfahrung in der Schule
- Praxisreflexion mit Ausbilder
- Praxisreflexion mit Mentoren

Zusätzlich bestand die Möglichkeit zu antworten, dass während des gesamten Referendariats diese Standards nicht vermittelt wurden. Da es sich bei den Standards um relevante Elemente der Ausübung des Lehrerberufs handelt, wird es als bedenklich angesehen, wenn diese nicht vermittelt wurden. Bei den hier betrachteten Kompetenzstandards wird ein kritisches Ausmaß angenommen, falls mindestens 25 % der Referendare und Referendarinnen angegeben haben, nichts von diesen Standards vermittelt bekommen zu haben. In den Grafiken werden diese Werte dann rot hervorgehoben. Da hier nur die Referendare und Referendarinnen der vierten Phase betrachtet werden, ergeben sich zum Teil geringe Personenzahlen. Diese werden in der Grafik ausgewiesen. Zusätzlich zu den grafischen Darstellungen werden die Werte der aktuellen Befragung (PEB-SEM 2008) und in Klammern die Werte der Eingangsbefragungen (PEB-SEM 2004ff.) angezeigt.

Die neun Studienseminare mit den Nummern 2,5,7,17,20,25,27,29,31 sind in den Grafiken durchgestrichen (X), weil die Rücklaufquote der Fragebogen in der Phase 4 (Vorbereitung auf die Prüfungen) weniger als 50% betragen hat.

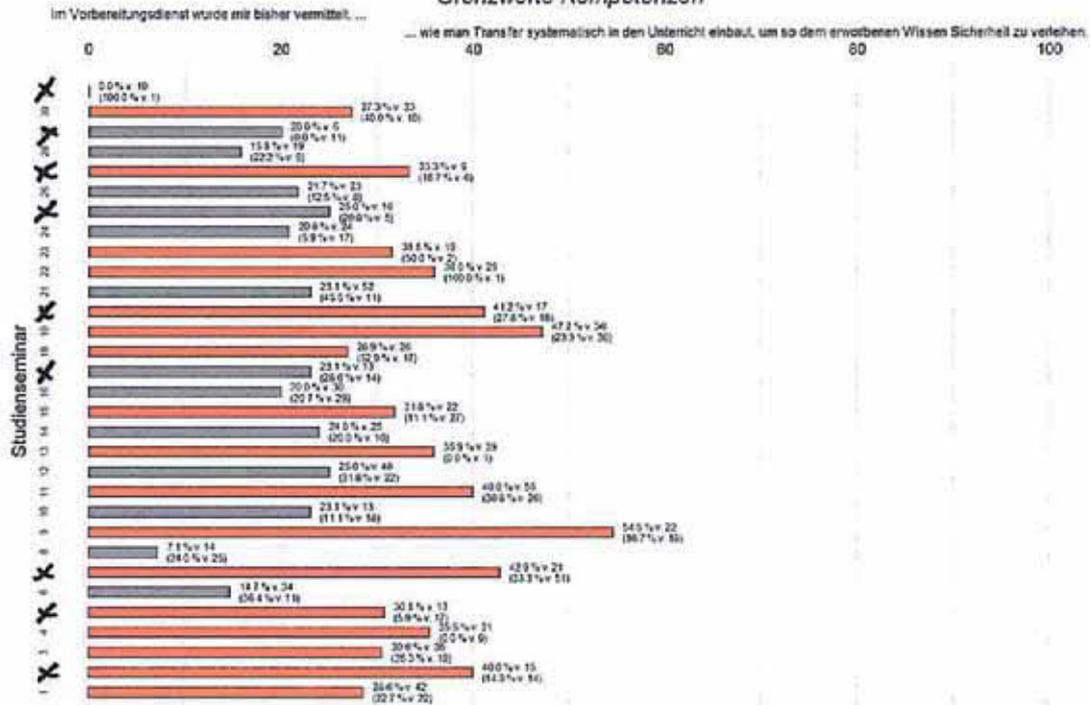
B. Kompetenzstandards Seminarformen

I. Im Vorbereitungsdienst wurde mir bisher vermittelt, ...

... wie man Transfer systematisch in den Unterricht einbaut, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen. (s4_a).....	5
... die Phasen des Unterrichts, in denen Schüler/-innen aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen. (s5_a).....	5
... wie man Unterrichtszeit effektiv nutzt. (s6_a).....	6
... wie man spontan entstehende Diskussionen im Unterrichtsverlauf fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann. (s7_a).....	6
... die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen. (s8_a).....	7
... Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen. (s10_a).....	7
... die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern. (s11_a).....	8
... mich im Unterricht an meiner Planung zu orientieren und dennoch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren. (s12_a).....	8
... den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren. (s13_a).....	9
... Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen. (s14_a).....	9
... wie man SchülerInnen reale Erfahrungen ermöglicht und diese mit bereits vermitteltem Wissen koppelt. (s15_a).....	10
... mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Wochen- oder Halbjahrespläne zu erstellen. (s16_a).....	10
... wie man Hausaufgaben sinnvoll stellen kann. (s19_a).....	11
... wie man Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit integrieren kann. (s20_a).....	11
... fächerübergreifend zu unterrichten. (s21_a).....	12
... wie das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. (s22_a).....	12
... wie man Unterricht zeitlich effizient vorbereitet. (s23_a).....	13
... durch Erfolgserlebnisse auch ängstlichen Schüler/-innen mehr Selbstsicherheit zu ermöglichen. (s24_a).....	13
... zu verhindern, dass Schüler/-innen wiederholt Erfahrungen machen, die zu 'gelernter Hilflosigkeit' führen. (s25_a).....	14
... wie ich mit positiven Erwartungen an die Schüler/-innen deren Lernaktivitäten verbessern kann. (s26_a).....	14
... Ursachen von Misserfolg, Aggression, Ängsten, Blockierungen usw. bei Schüler/-innen zu diagnostizieren. (s28_a).....	15
... auf Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen usw. bei den Schüler/-innen angemessen zu reagieren. (s29_a).....	15
... unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen im Unterricht zu bewältigen. (s31_a).....	16
... wann es sinnvoll ist, mit Schüler/-innen einen runden Tisch zu veranstalten, an dem sie über Probleme in der Klasse mitentscheiden können. (s32_a).....	16
... unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen. (s33_a).....	17
... wann ich außerschulische Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologen usw.) hinzu zu ziehen habe. (s35_a).....	17
... wie ich soziales Verhalten (helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann. (s36_a).....	18
... Besonderheiten von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund für die Entwicklung der	

Schulkultur zu nutzen. (s37_a).....	18
... wie ich Schüler/-innen in die Lage versetzen kann, Konflikte rational und konstruktiv zu lösen. (s38_a).....	19
... wie ich Motivationstheorien wirkungsvoll für den Unterricht nutzen kann. (s39_a).....	19
... Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen. (s41_a).....	20
... wie man Gespräche mit Eltern so führt, dass sie sich positiv auf das Verhältnis zu Schule und Unterricht auswirken. (s42_a).....	20
... wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind. (s43_a).....	21
... den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Rückmeldungen zu geben. (s44_a).....	21
... die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen. (s45_a).....	22
... die Eltern in die Arbeit der Schule einzubeziehen. (s46_a).....	22
... wie man sich vor Überlastung wirkungsvoll schützen kann. (s47_a).....	23
... wie die im Laufe eines Schuljahres anfallenden administrativen Arbeiten effektiv organisiert werden können. (s48_a).....	23
... wie ich mein Wissen um schulrechtliche Vorgaben in mein Handeln einbeziehen kann. (s49_a).....	24
... wie ich den Computer kräftesparend zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen kann. (s50_a).....	24
... wie ich mit Schülerinnen und Schülern Lernstrategien erarbeiten kann. (s51_a).....	25
... unterschiedliche Methoden der Evaluation meines Unterrichts anzuwenden. (s52_a).....	25
... wie die Ergebnisse von Evaluationen genutzt werden können, um die Arbeit der Schule weiterzuentwickeln. (s53_a).....	26
... wie die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in der Schule gefördert werden kann. (s54_a).....	26
... wie die Integration von Migranten gefördert werden kann. (s55_a).....	27
... wie ökologische Aspekte in der Schule berücksichtigt werden können. (s56_a).....	27
... wie schulische Ganztagsangebote sinnvoll für das Lernen gestaltet werden können. (s57_a).....	28

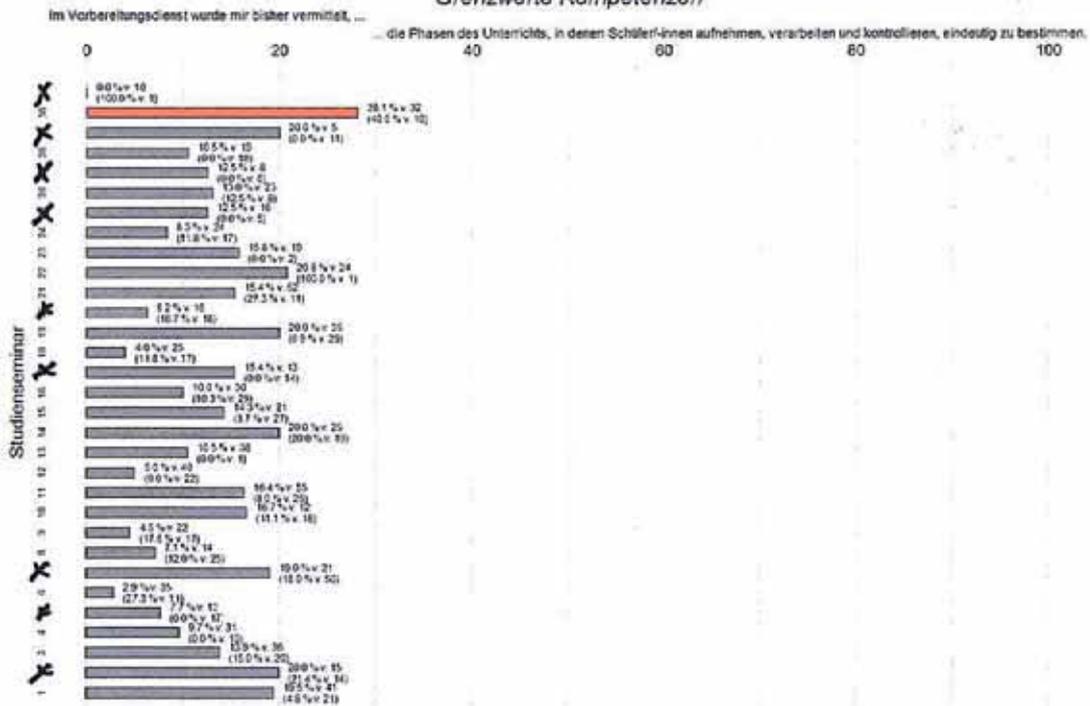
Grenzwerte Kompetenzen



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

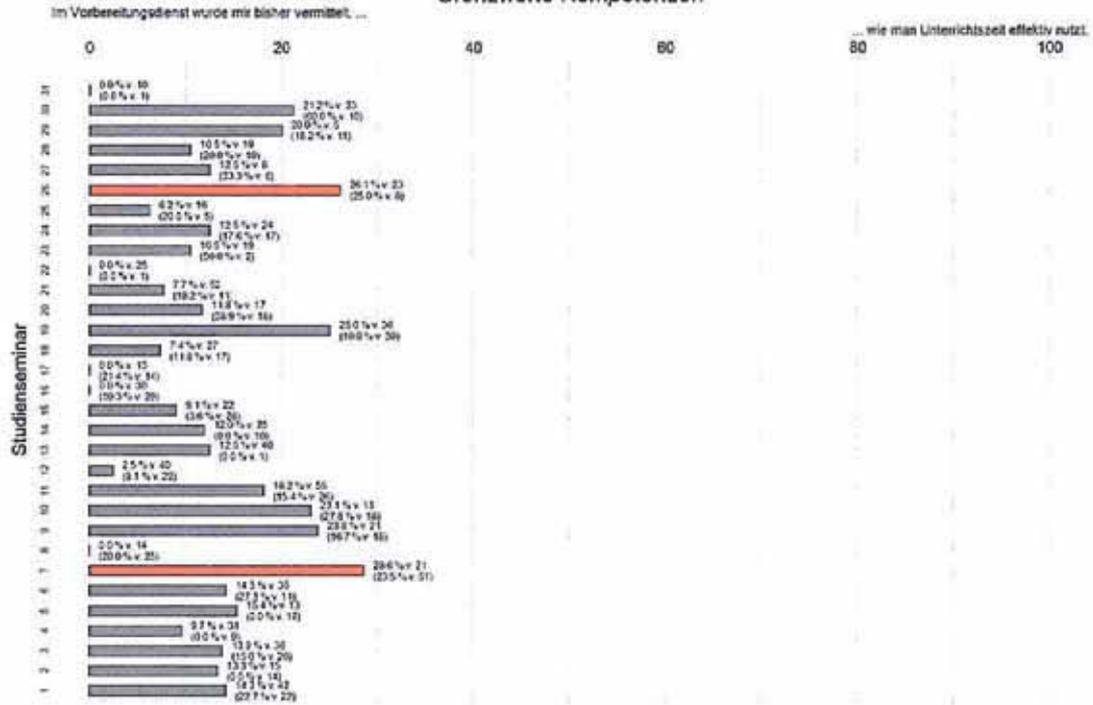
Grenzwerte Kompetenzen



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

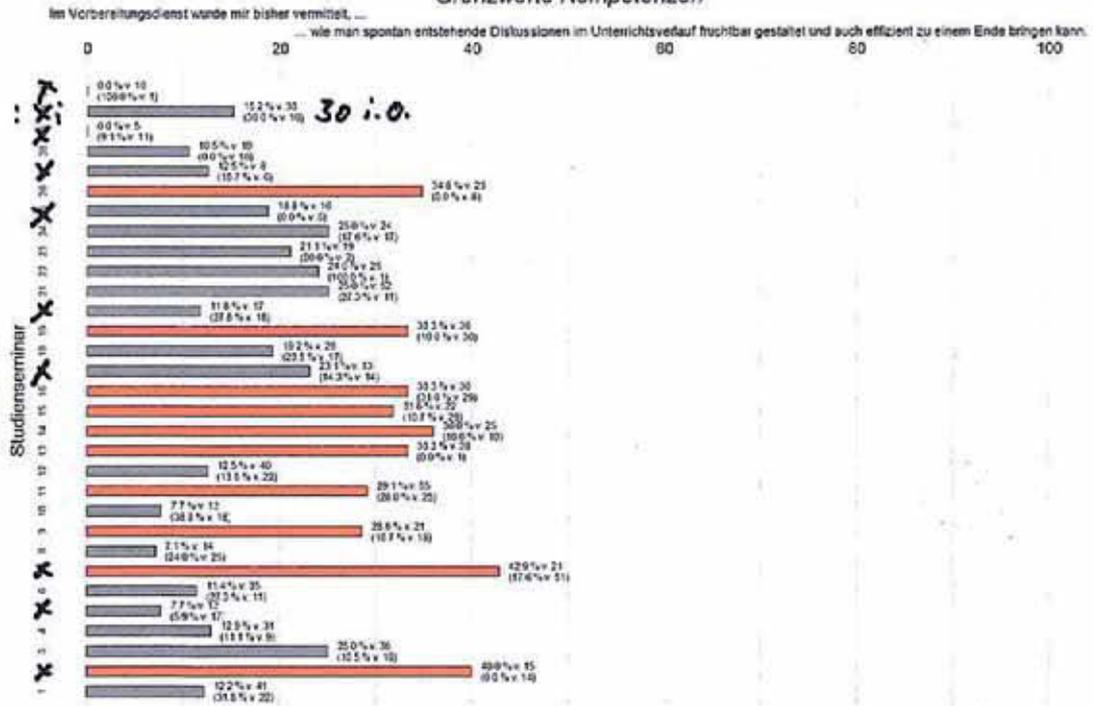


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

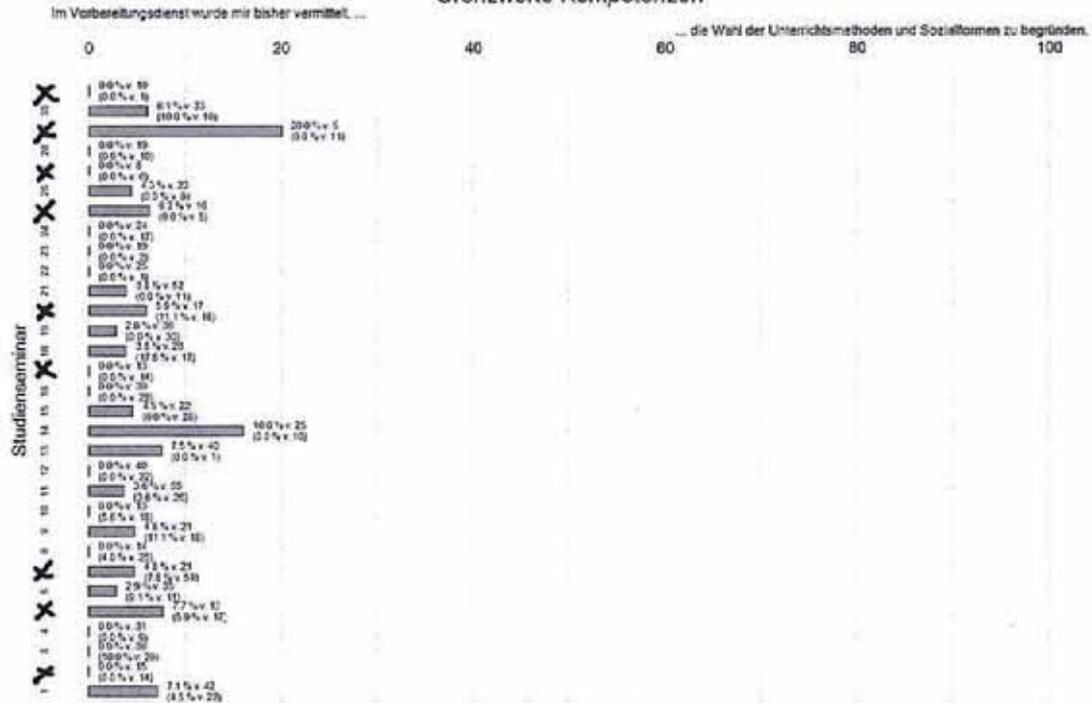


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

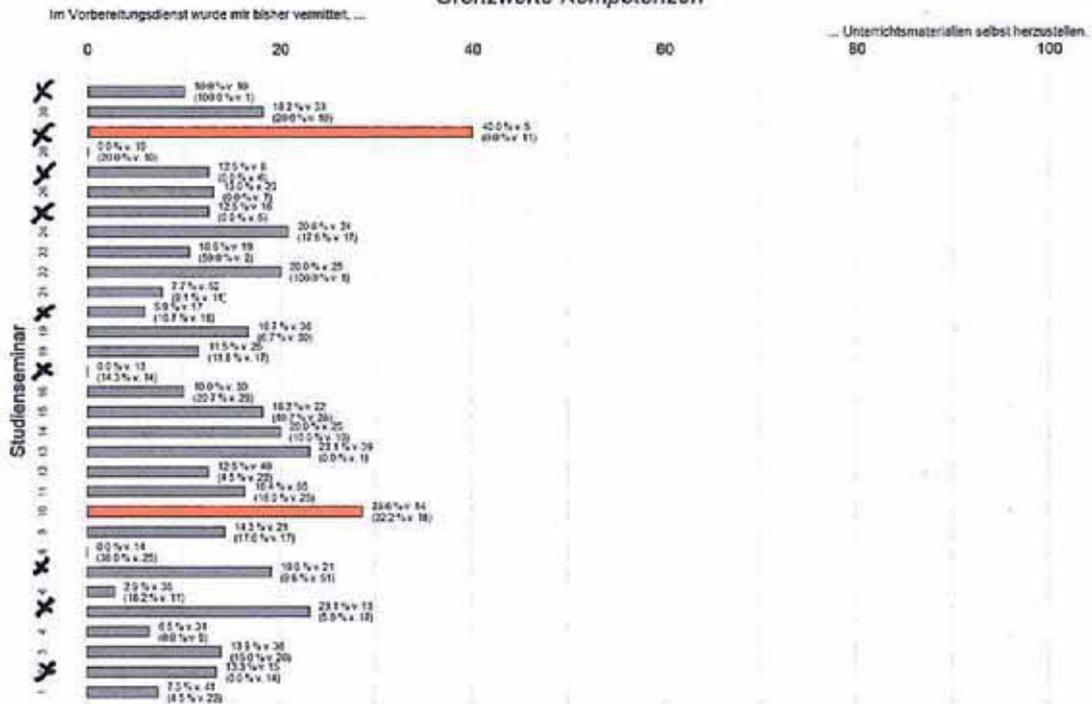


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

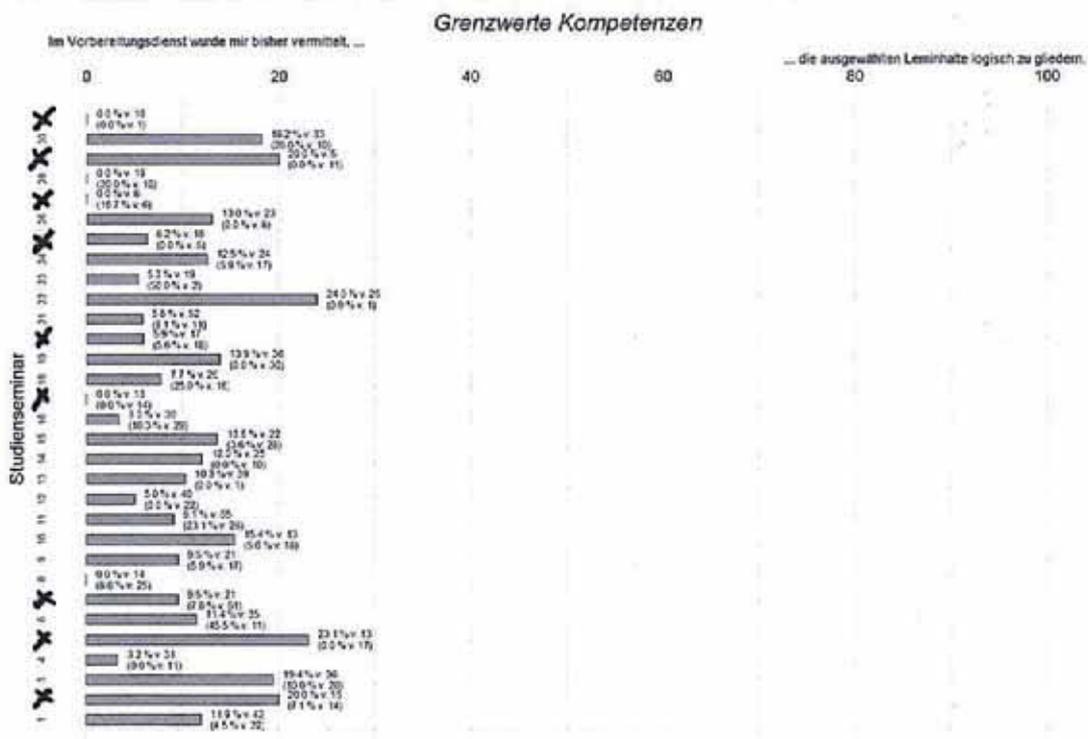
Grenzwerte Kompetenzen



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

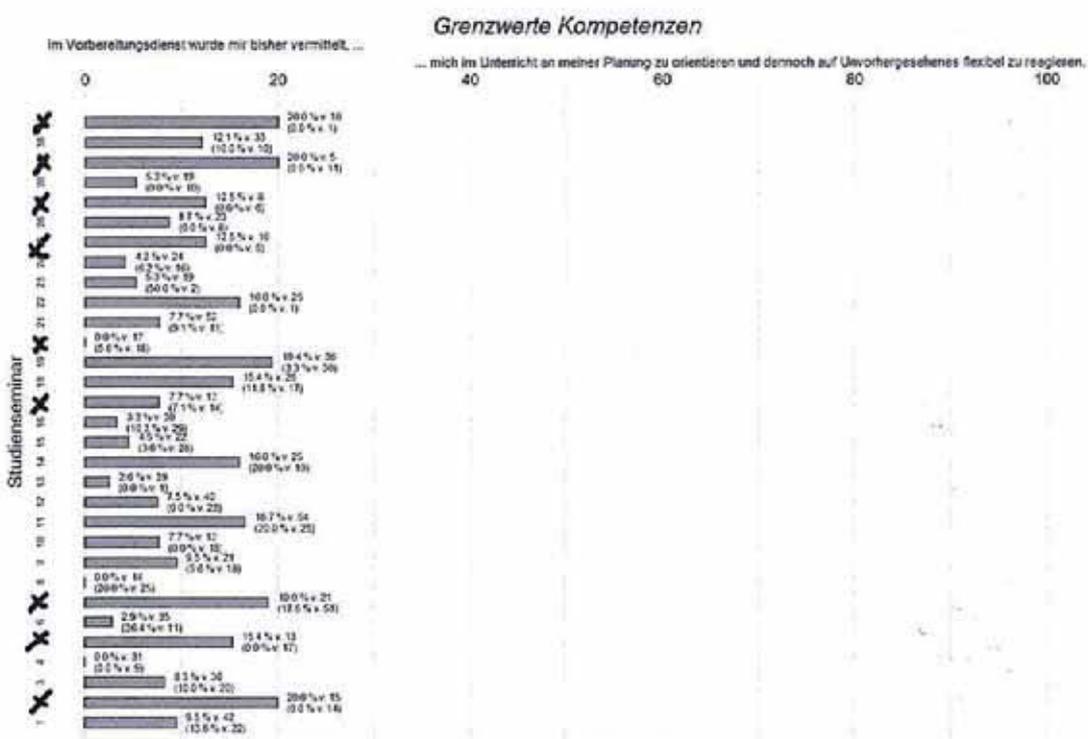
Studienseminare mit PEB



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYMBS)

Studienseminare mit PEB

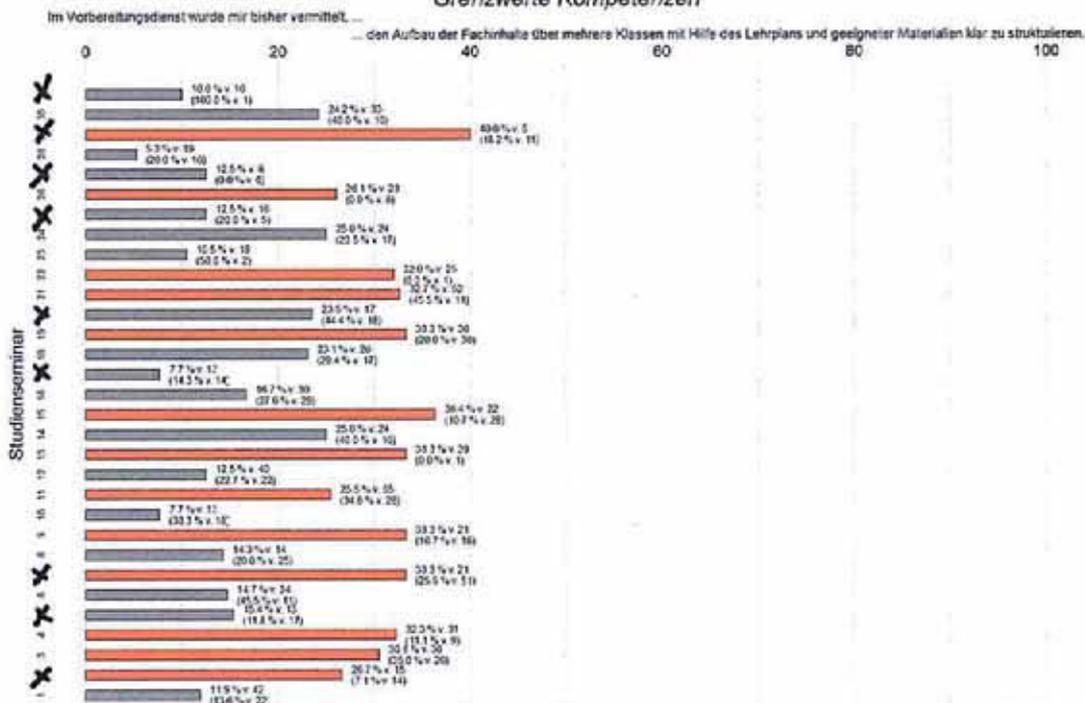


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYMBS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

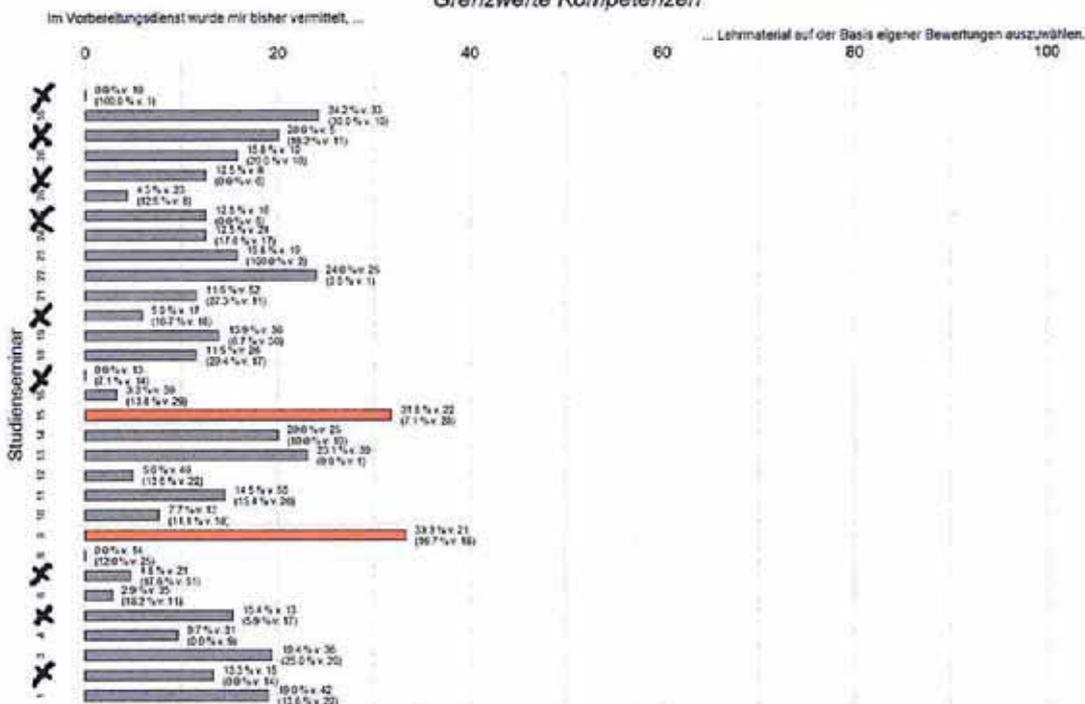


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

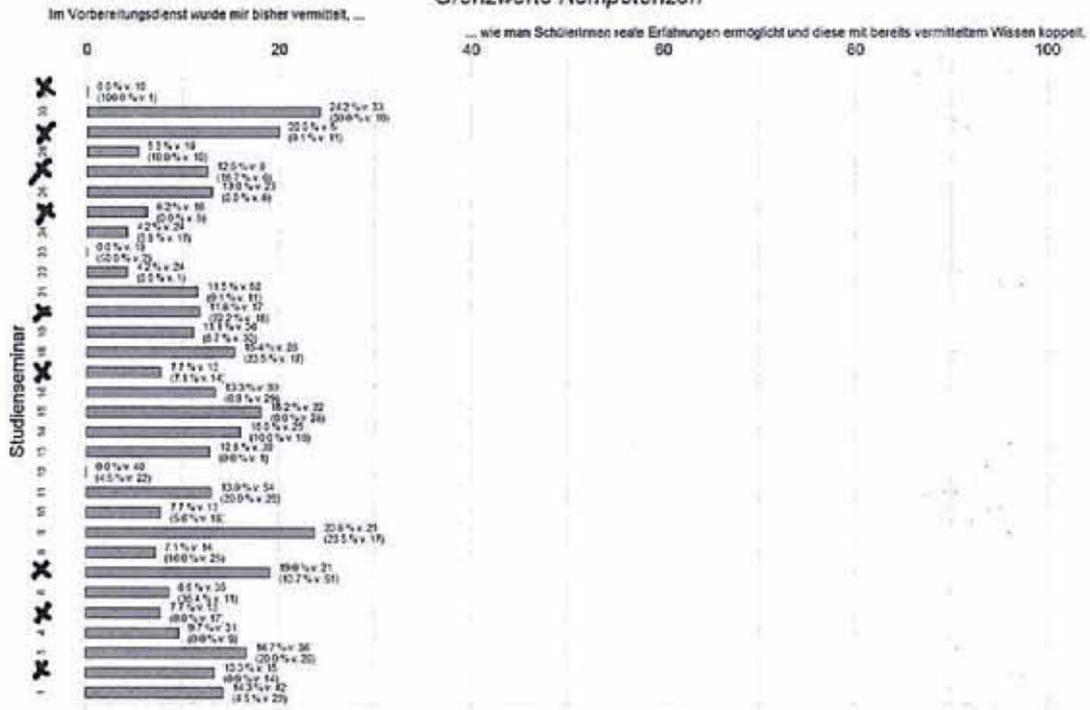


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

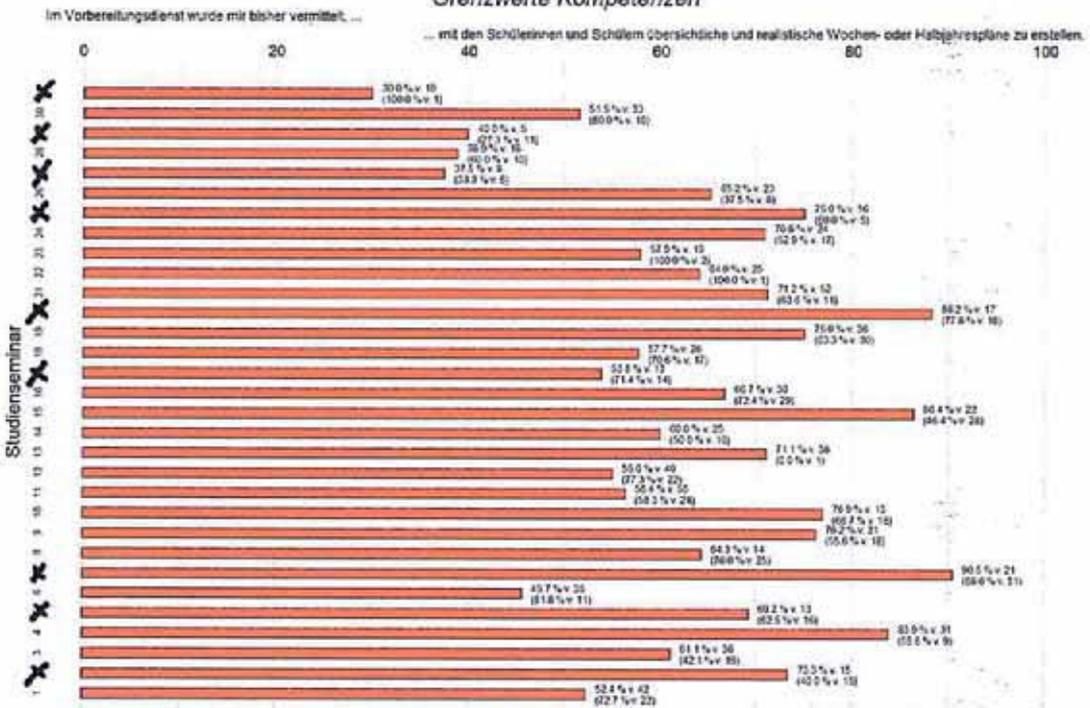
Grenzwerte Kompetenzen



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

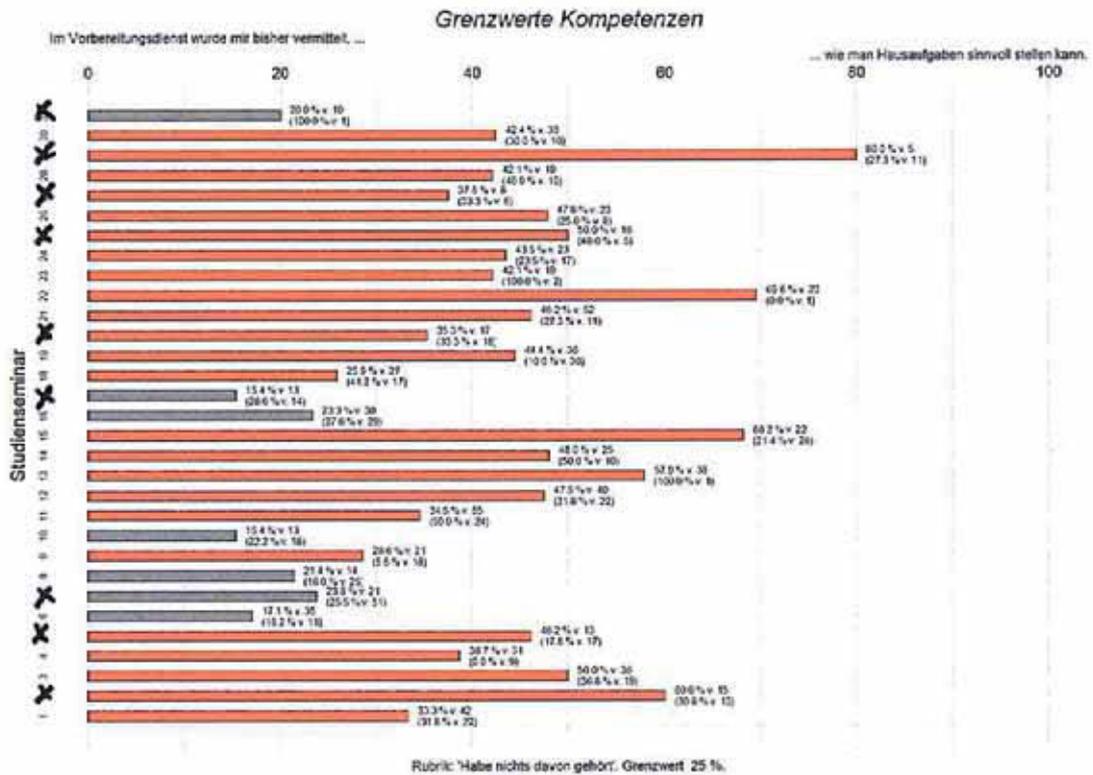
Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen



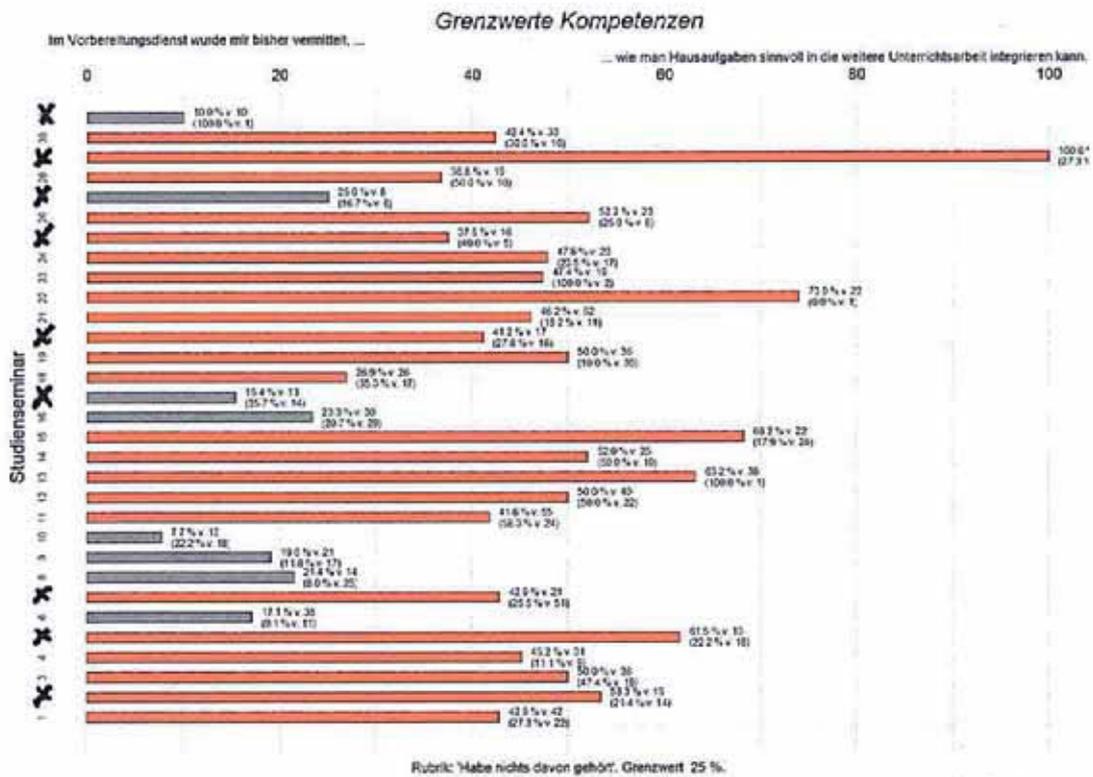
Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

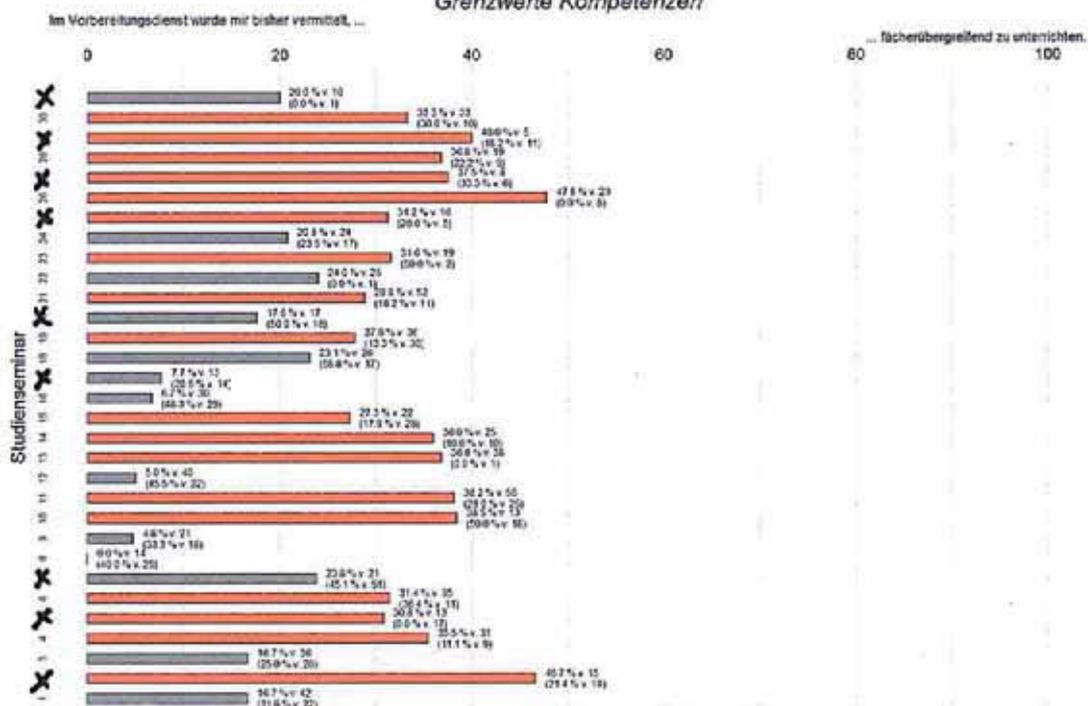
Studienseminare mit PEB



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

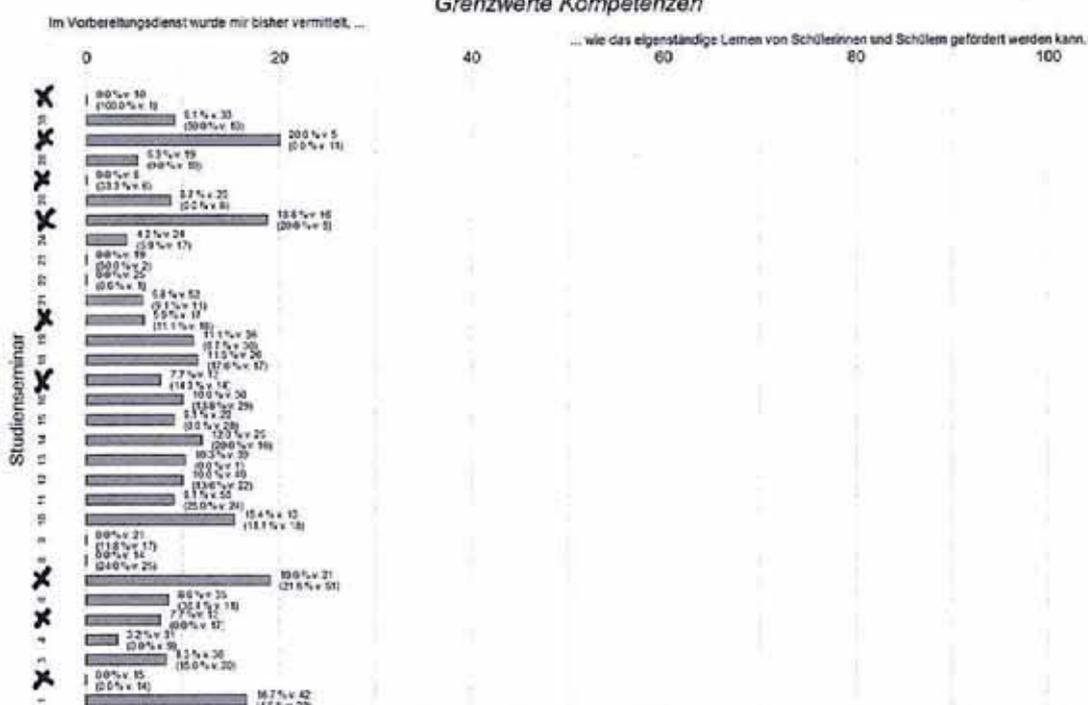


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

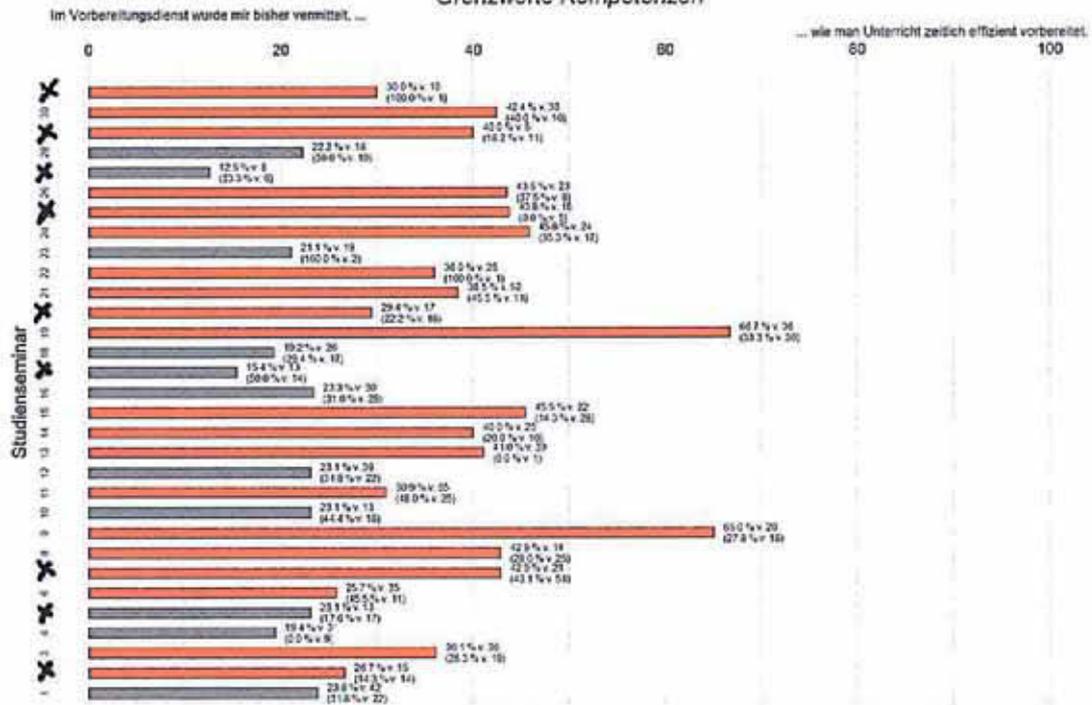


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

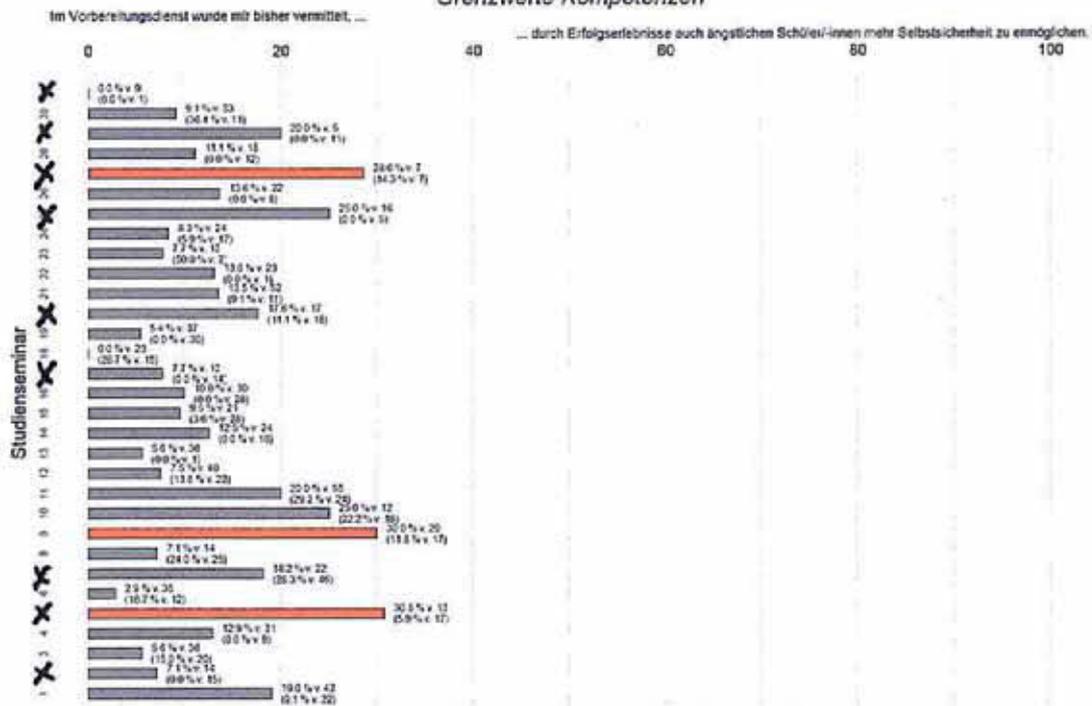


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

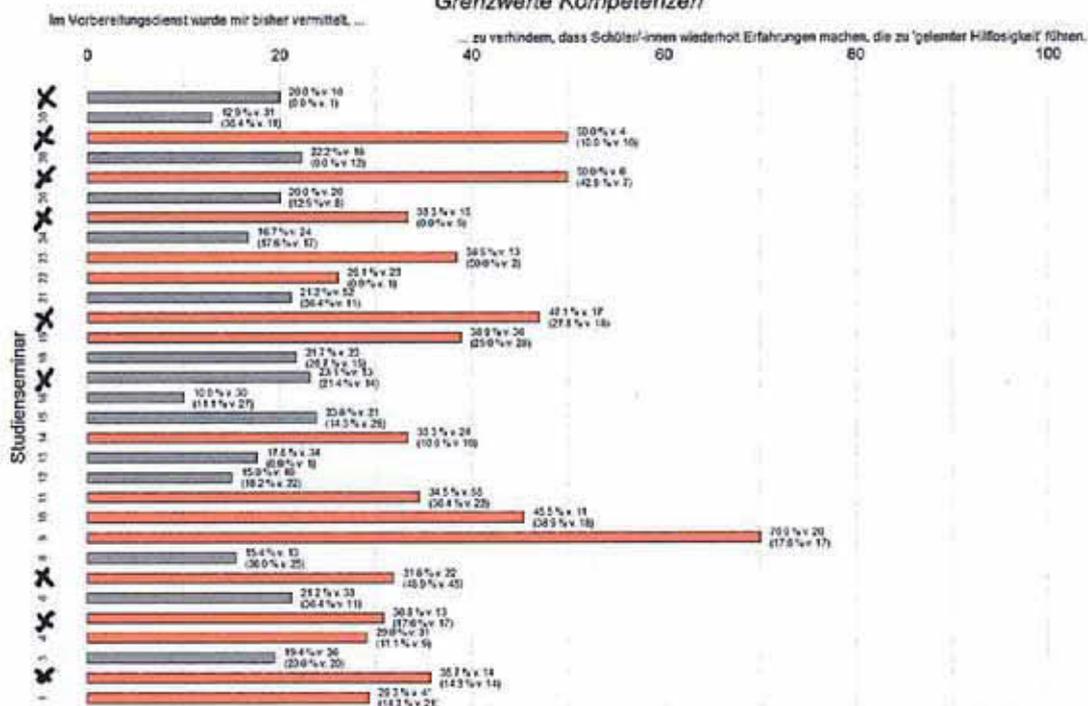


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

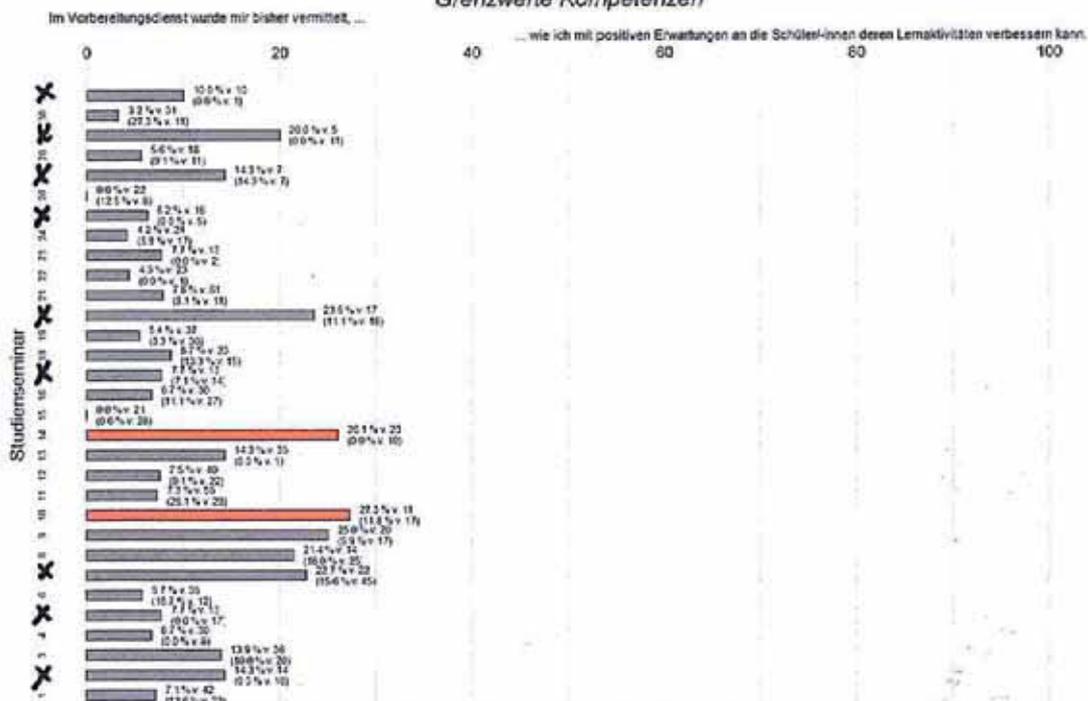


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYMBS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

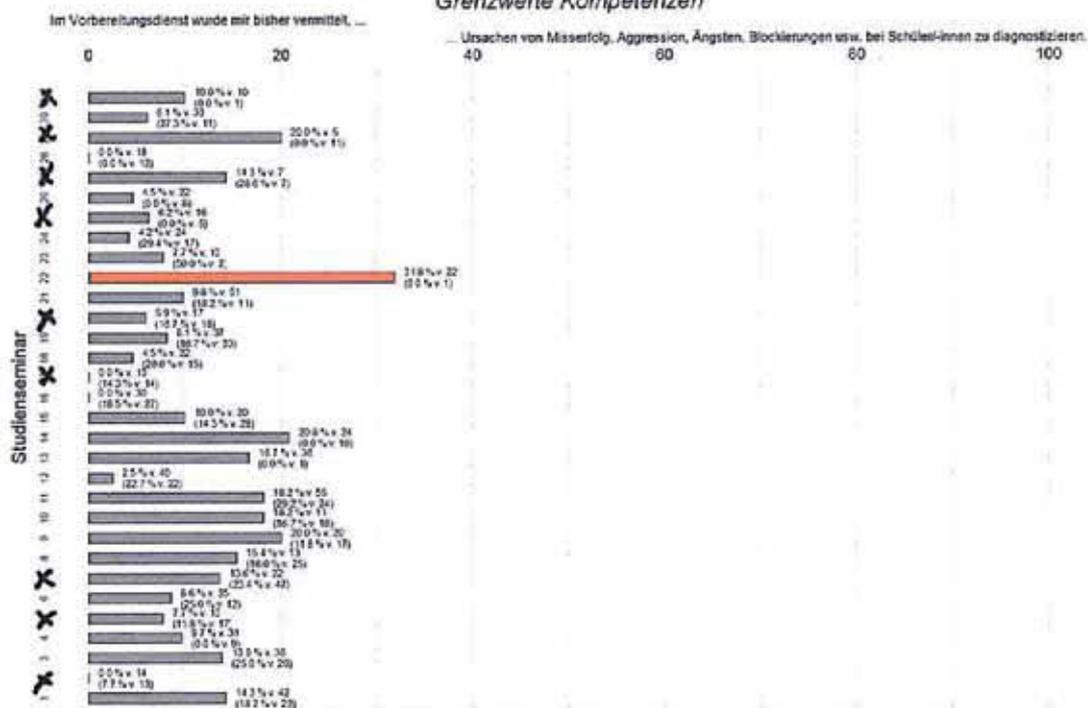


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYMBS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

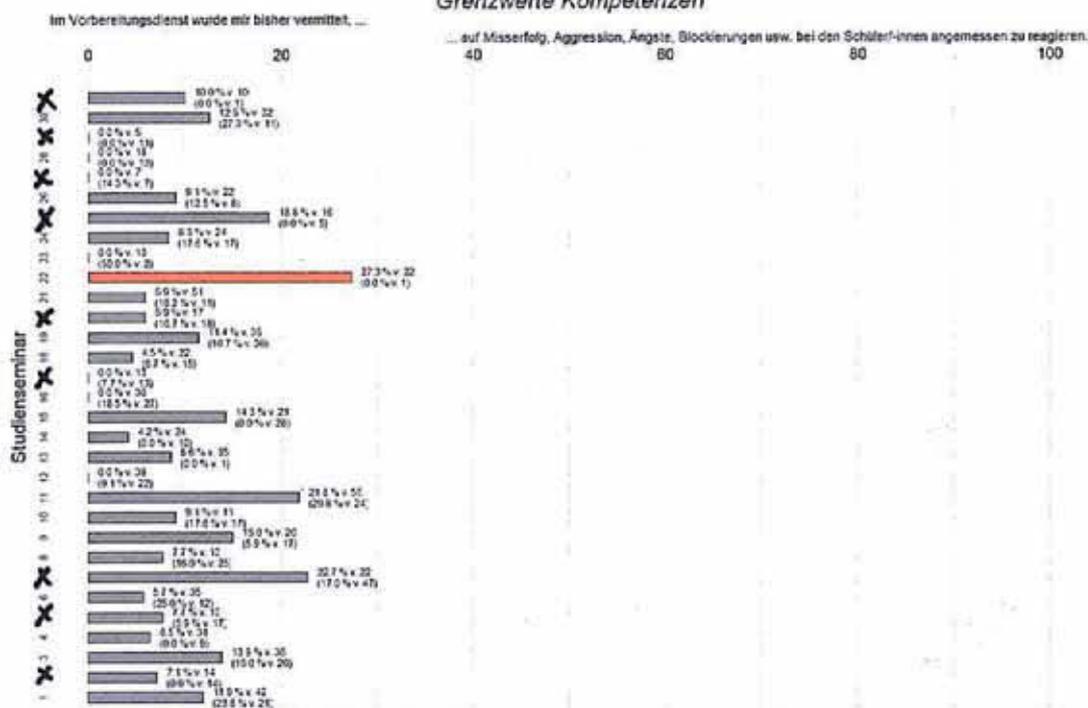


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

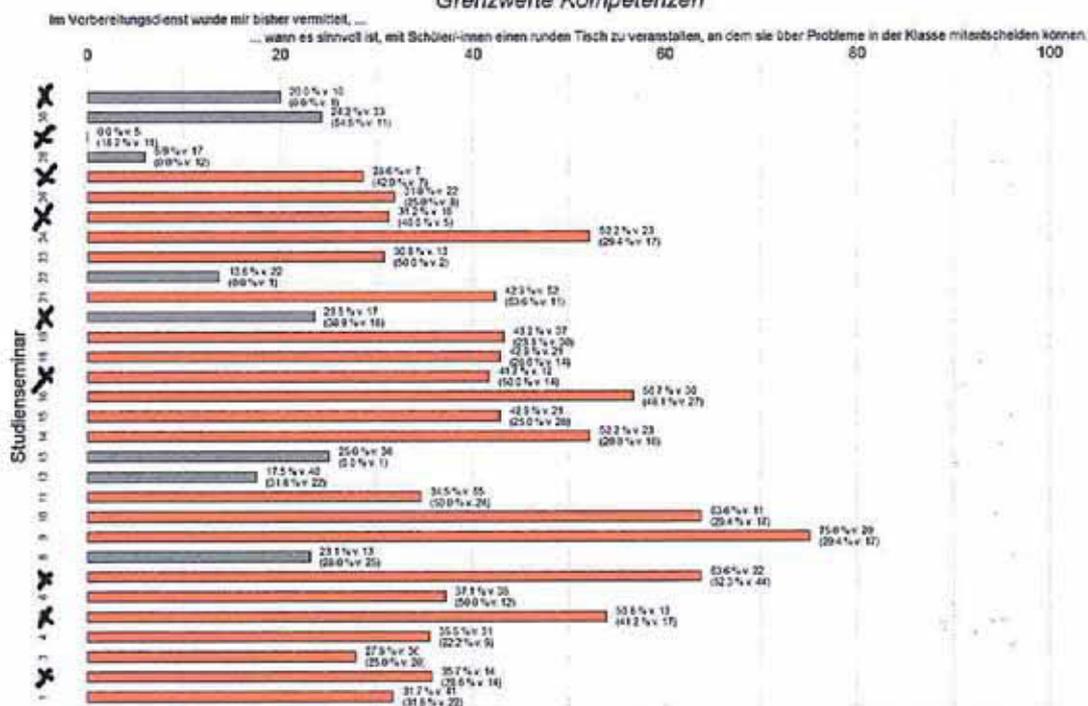


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

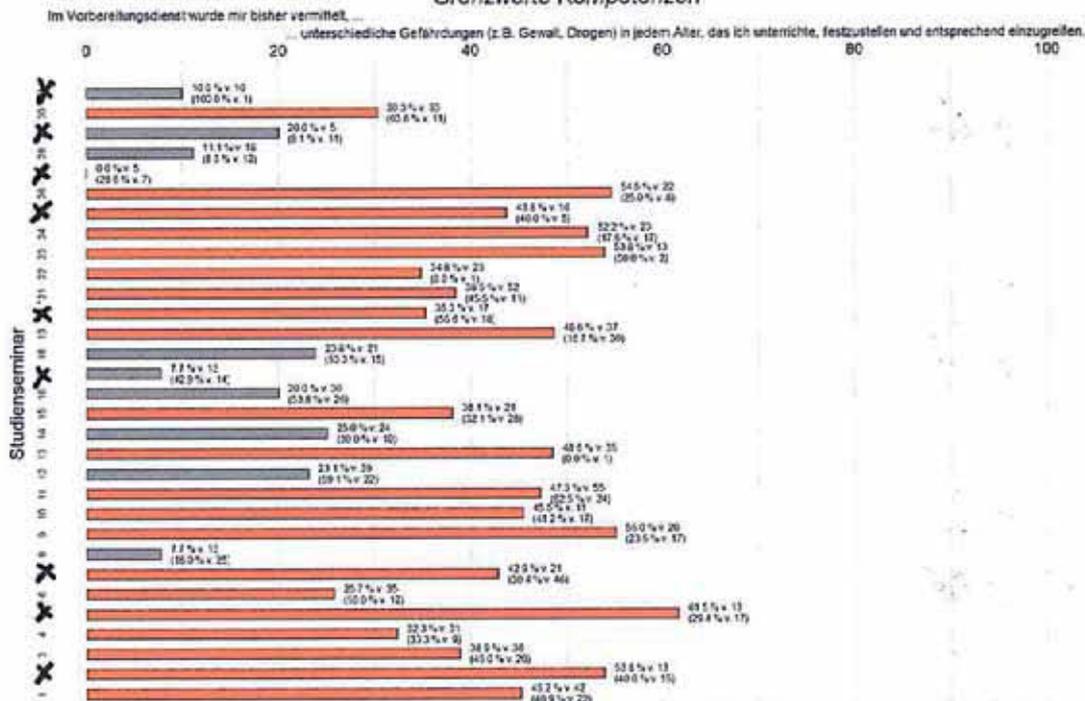


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

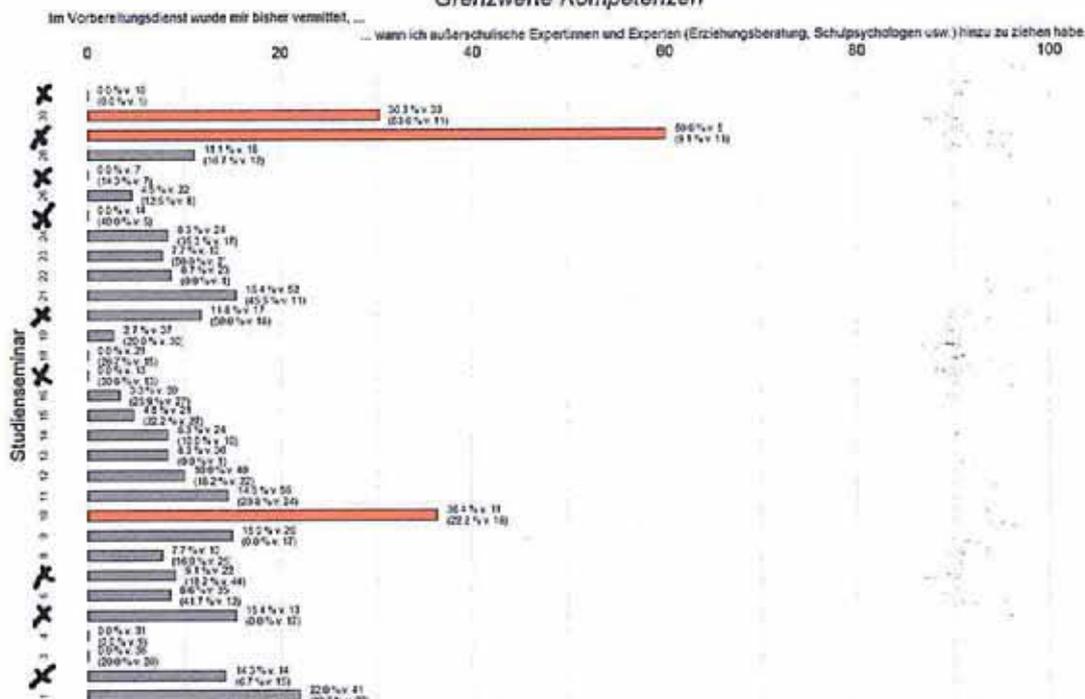


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

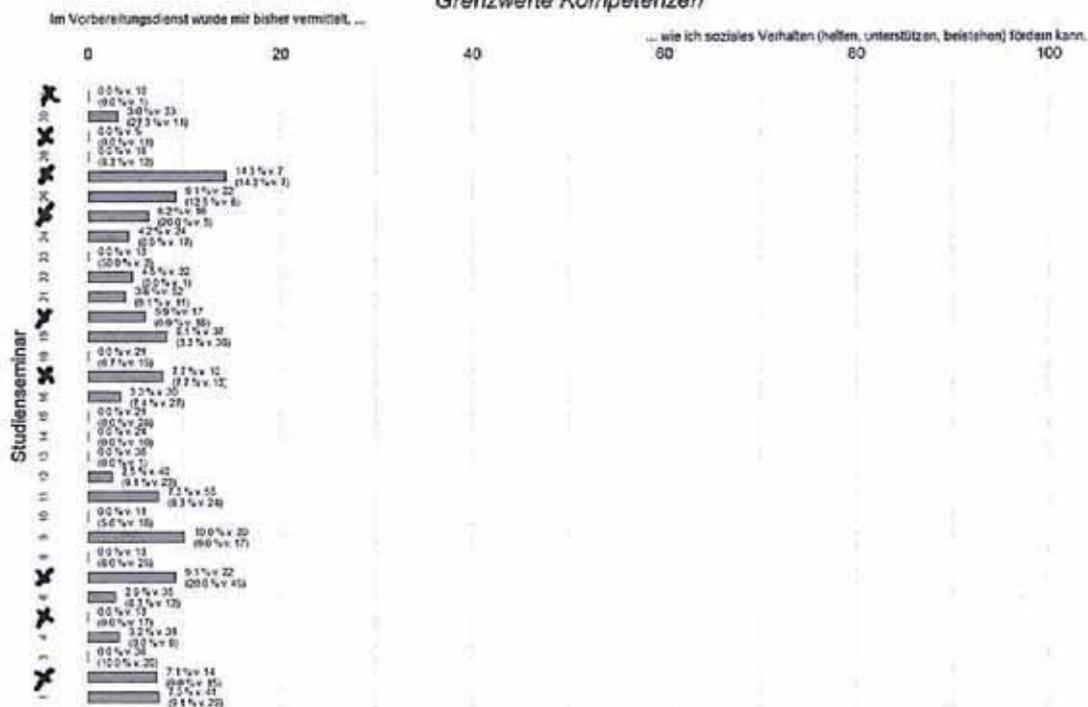


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

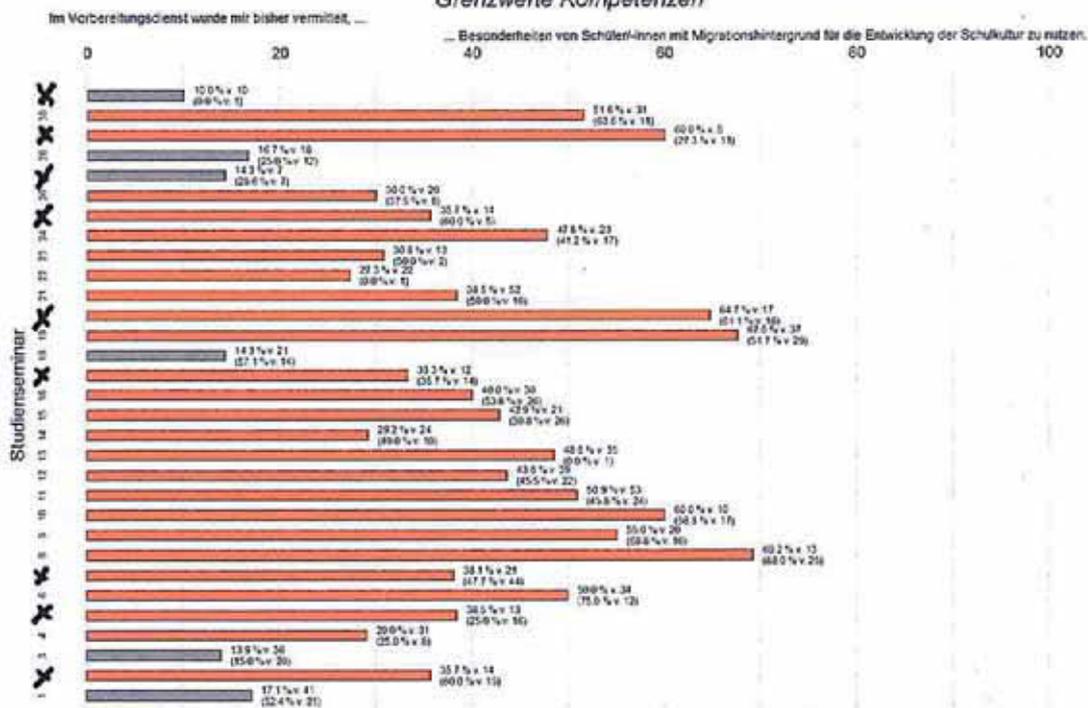


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

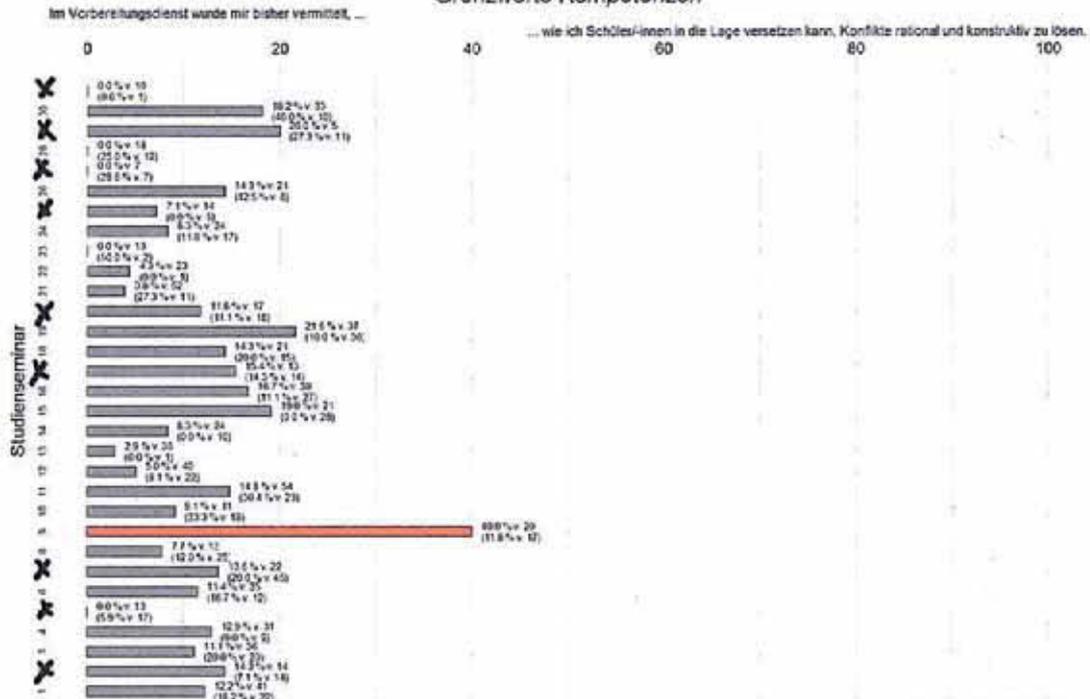


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

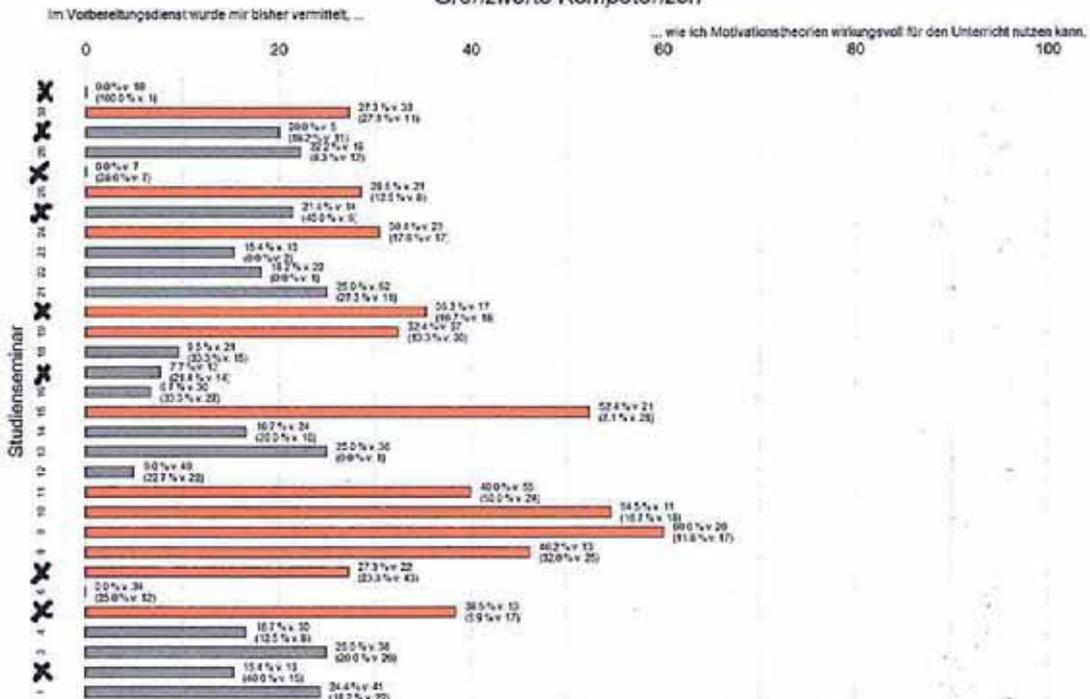


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

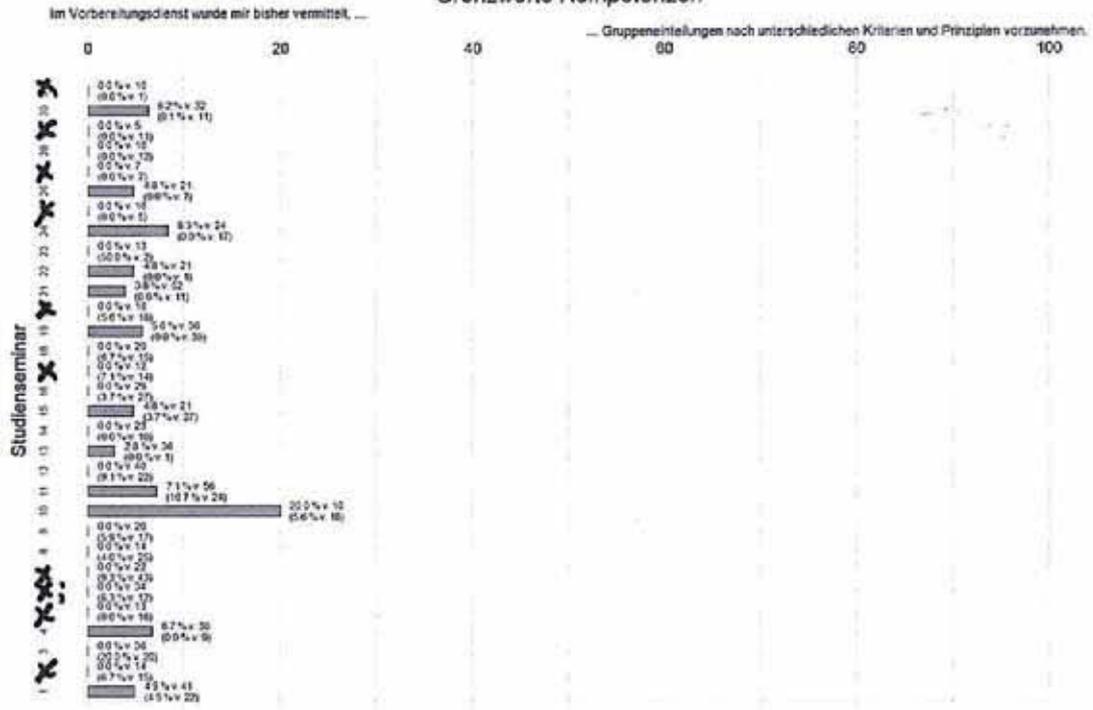


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen



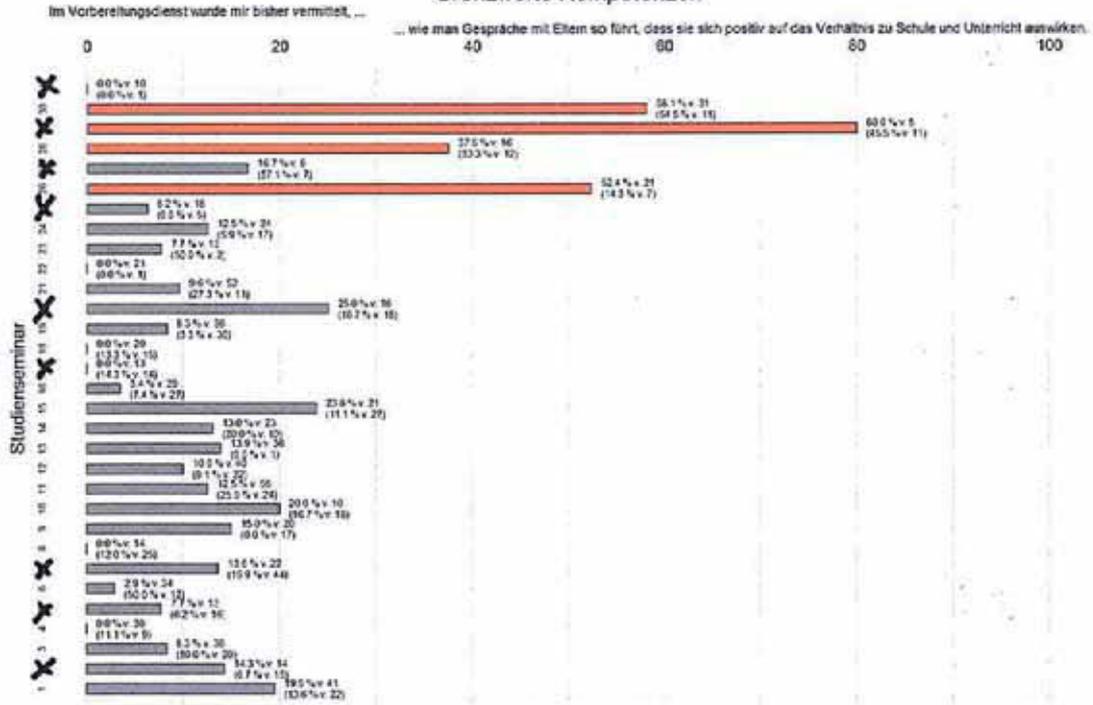
6:10

Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

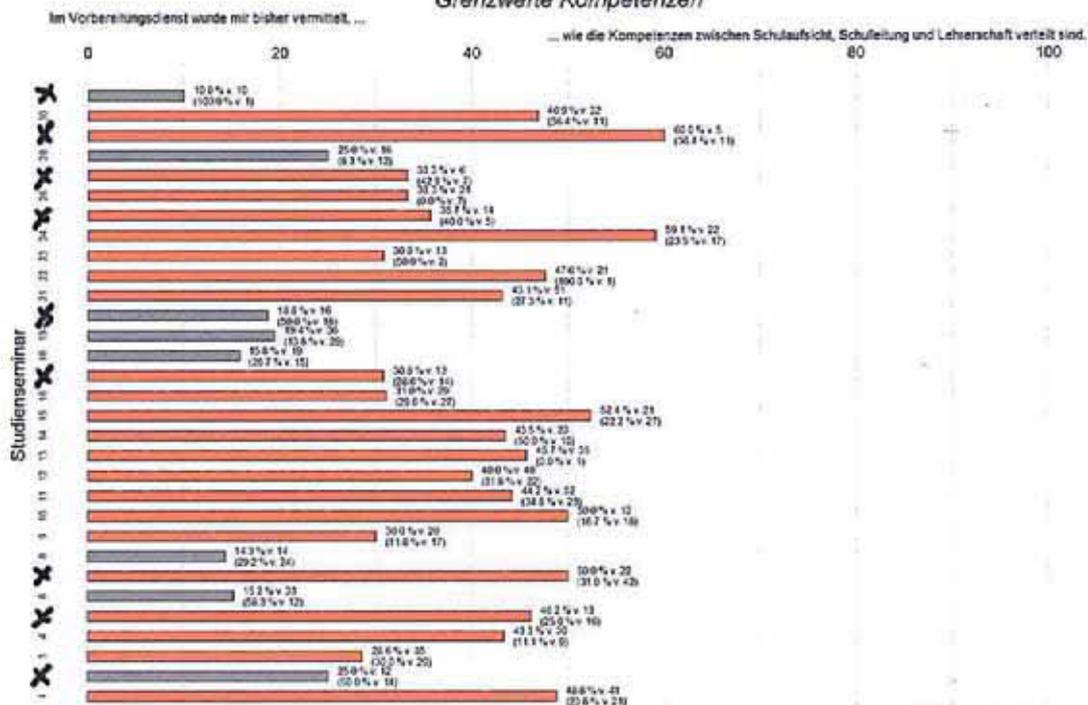


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

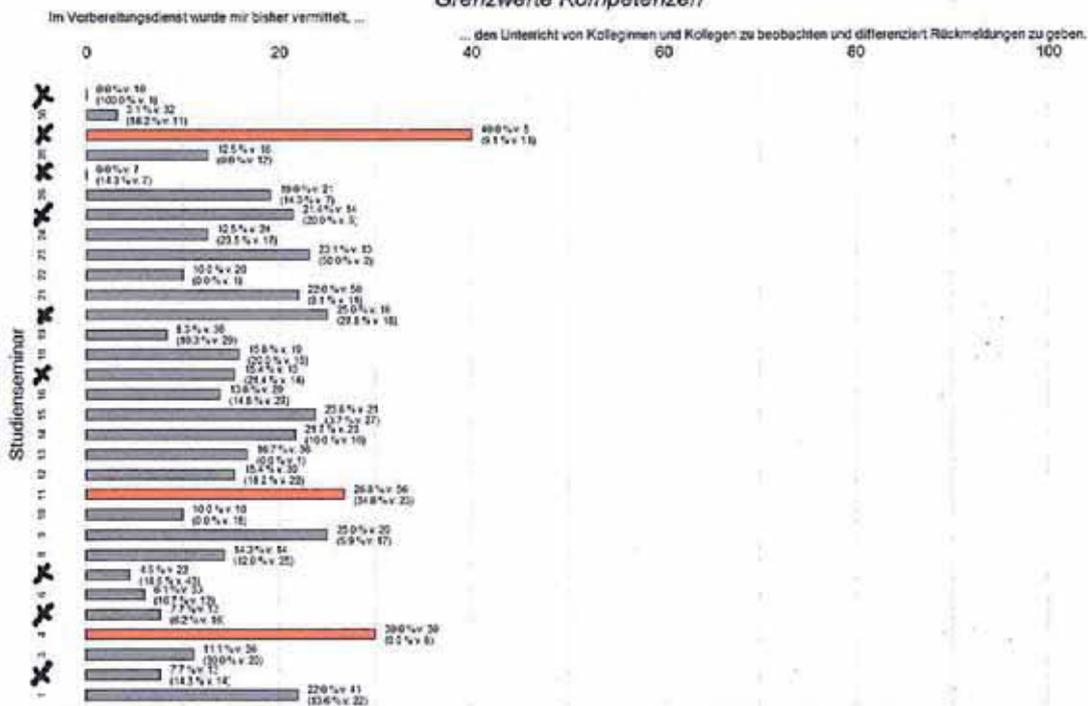


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

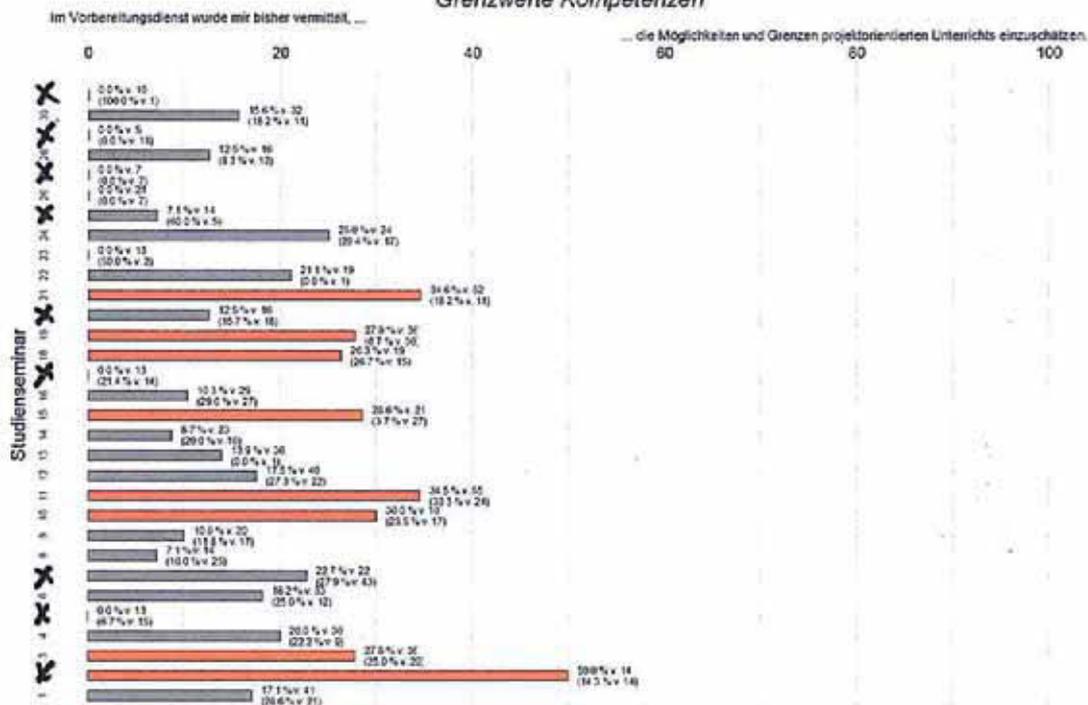


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

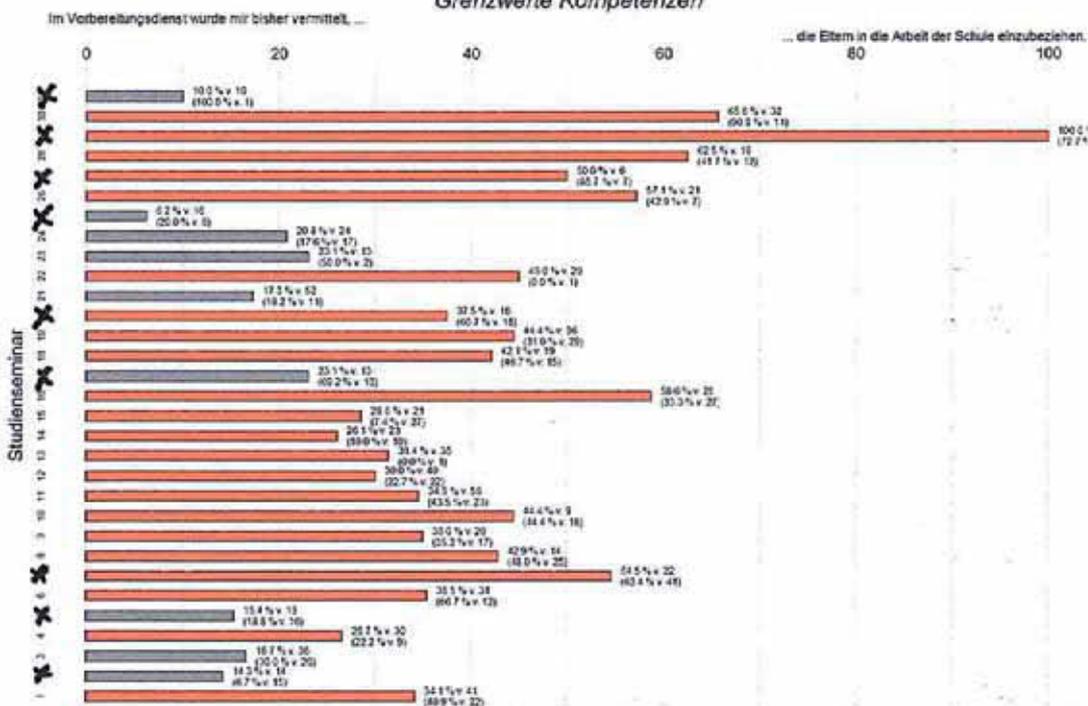


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

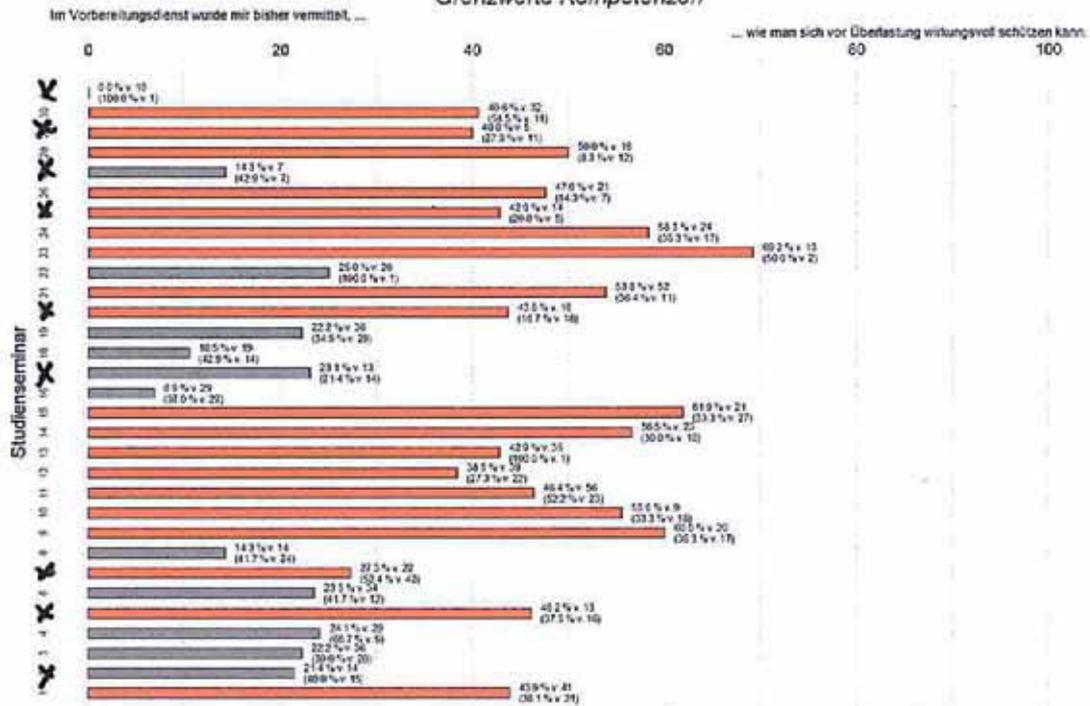


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

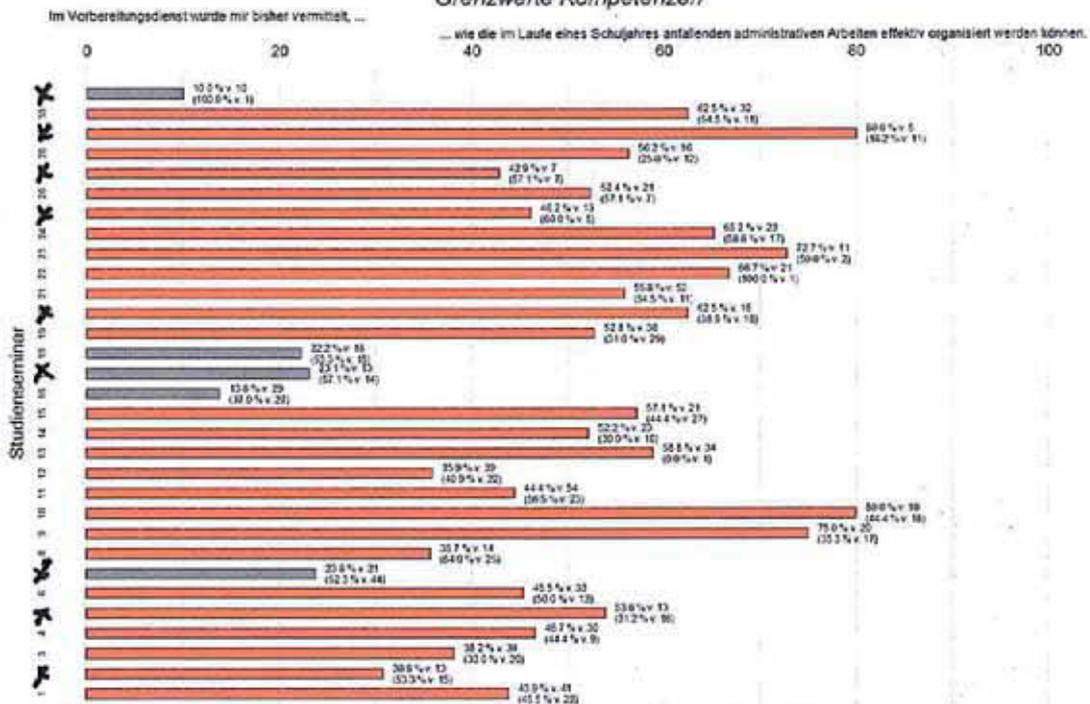


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

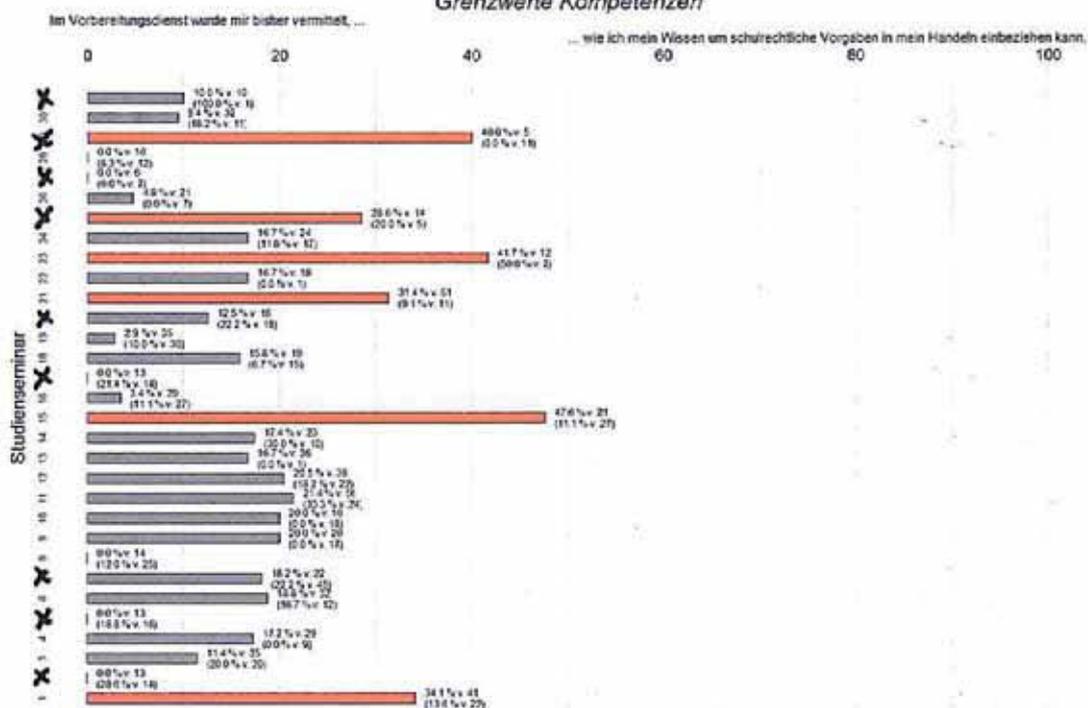


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

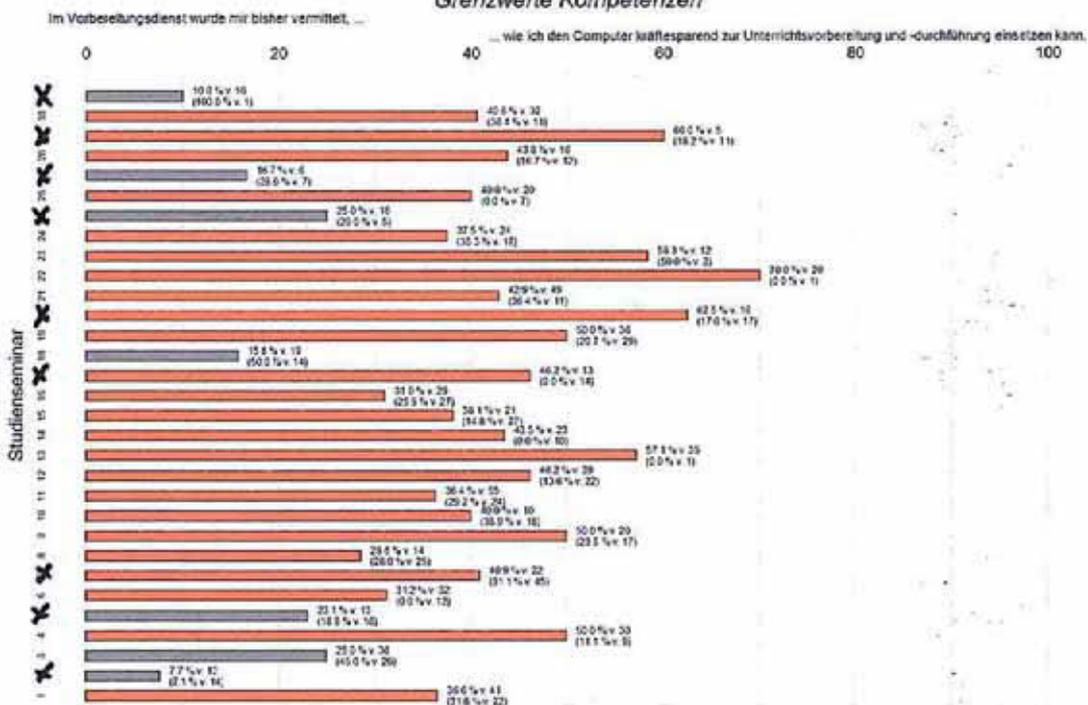


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit FEB

Grenzwerte Kompetenzen

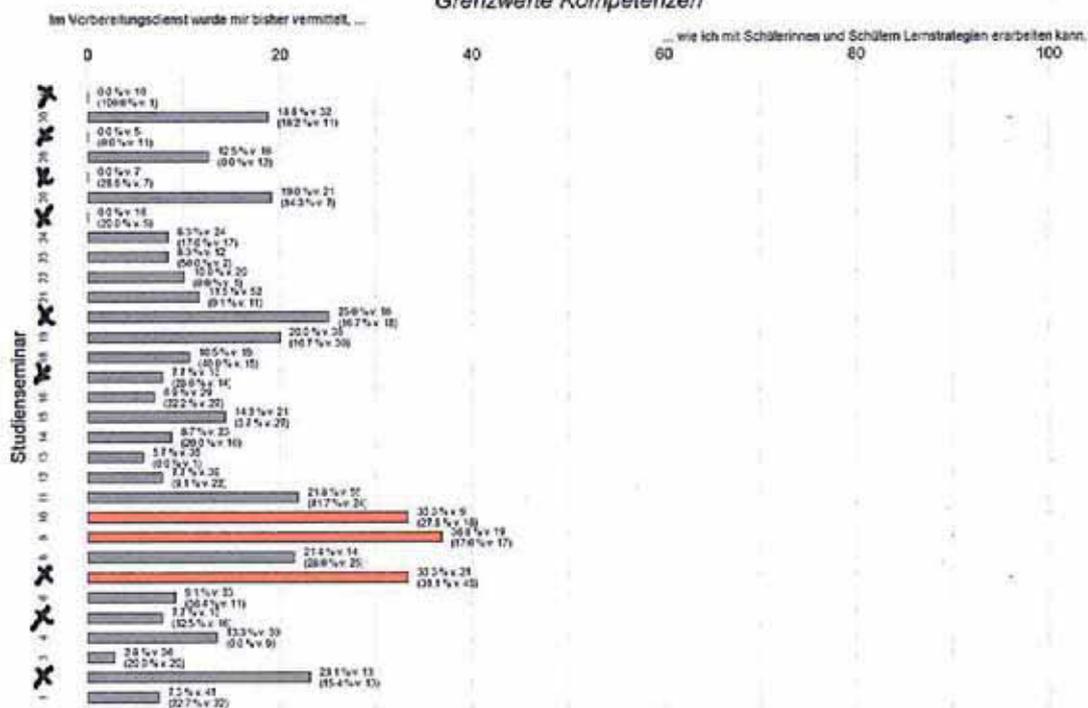


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit FEB

Grenzwerte Kompetenzen

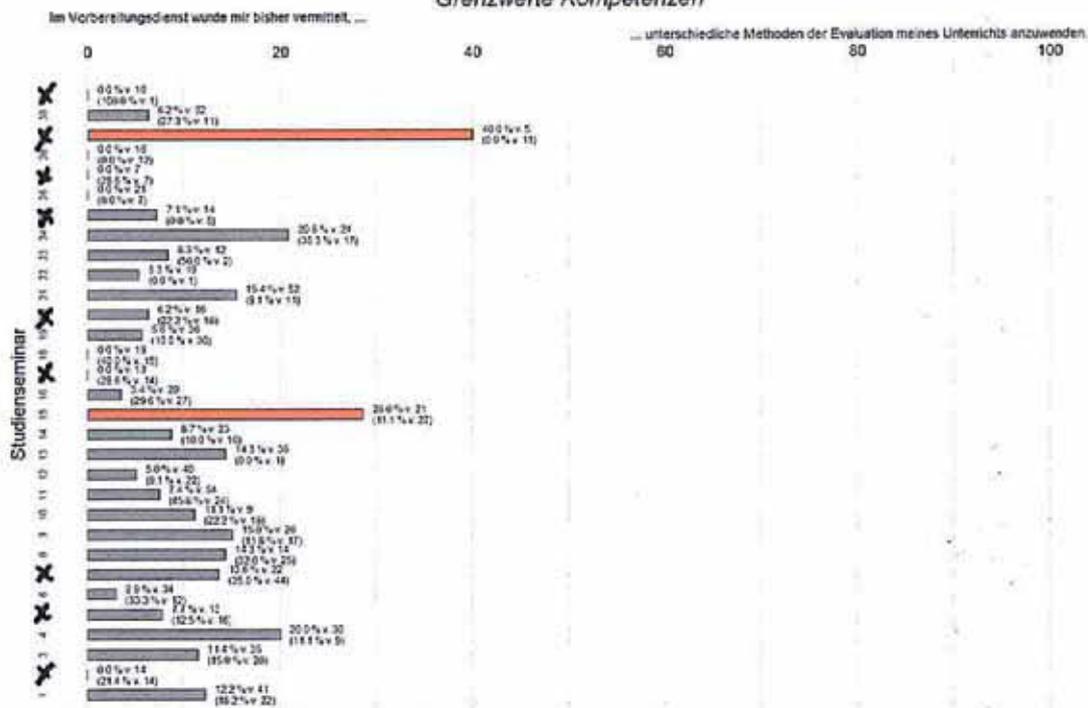


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

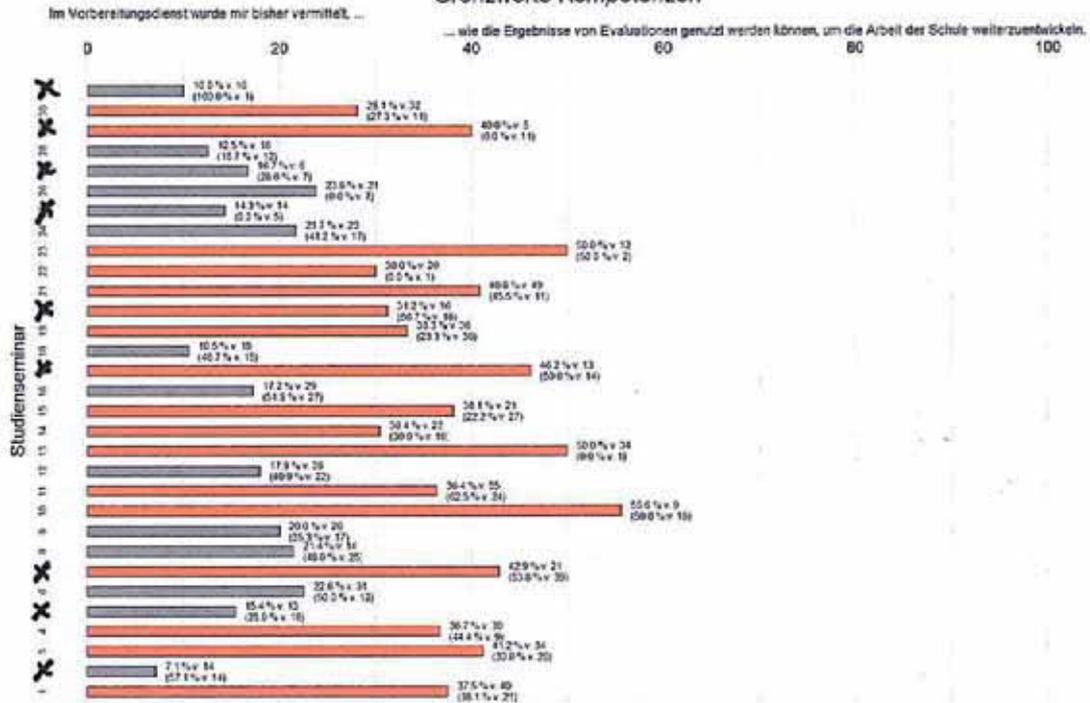


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

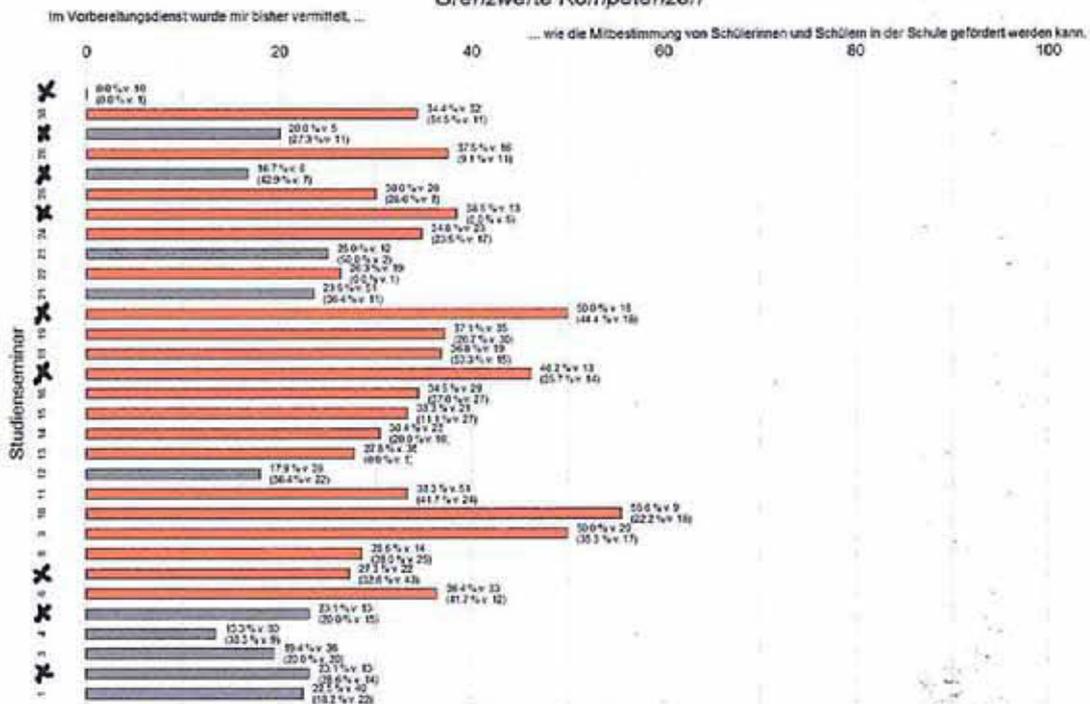


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYMBS)

Studienseminare mit PEB

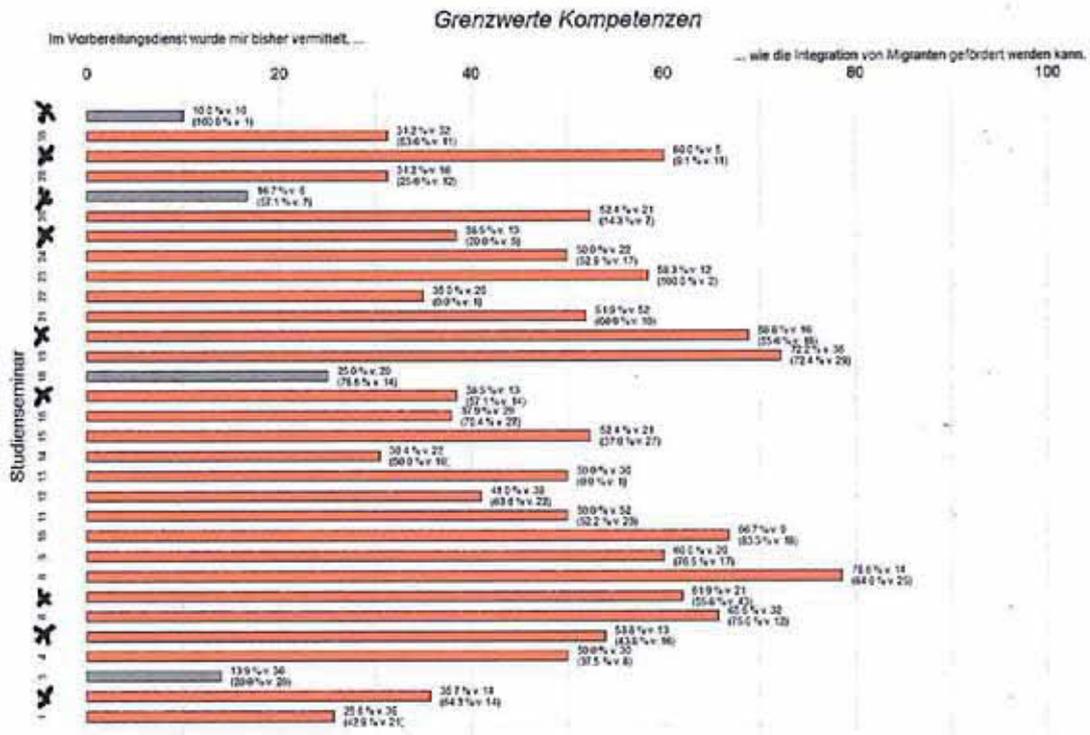
Grenzwerte Kompetenzen



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYMBS)

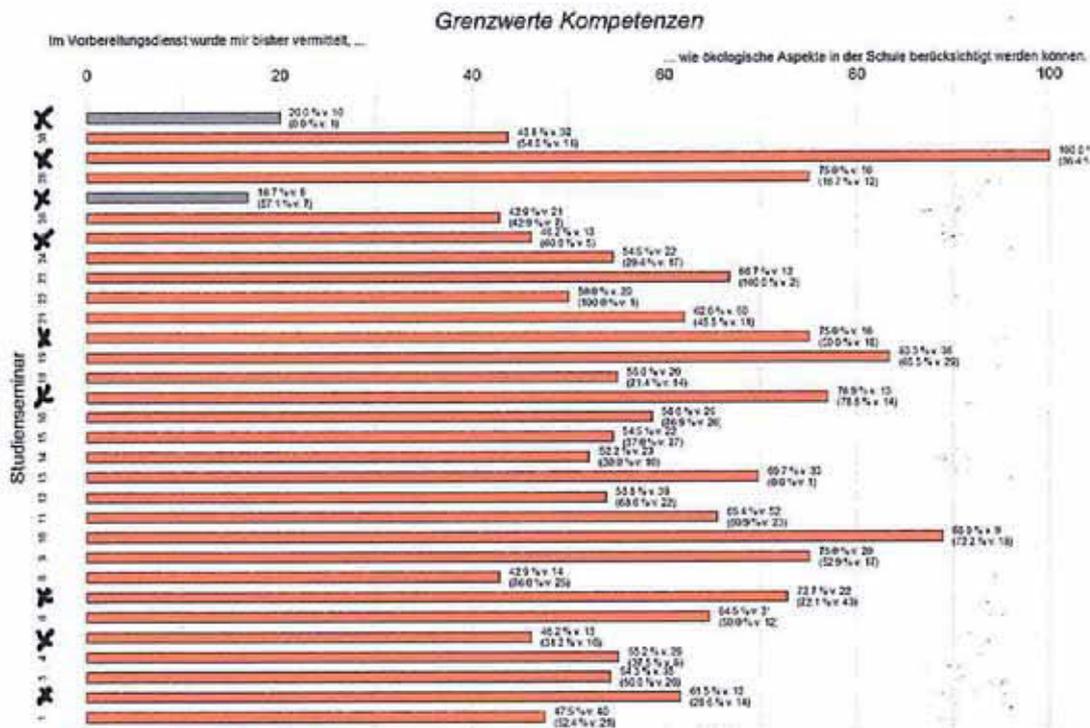
Studienseminare mit PEB



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

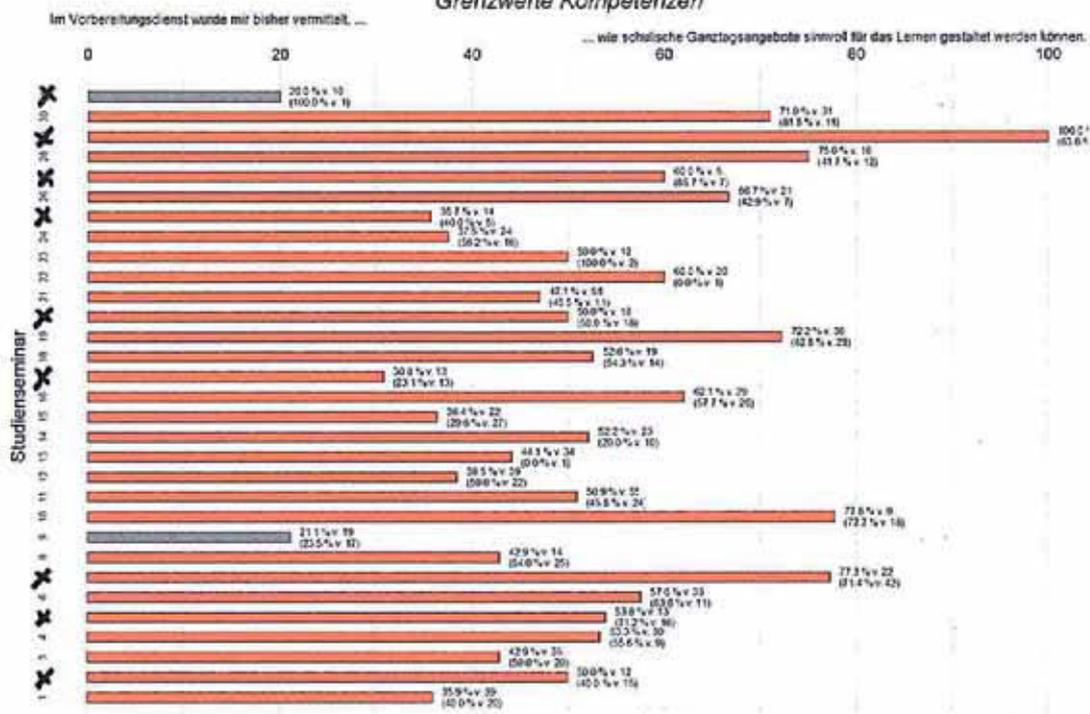


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 25 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

'Studienseminare mit PEB' ist eine Kooperation von:

DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
www.dipf.de

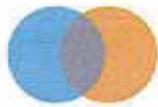
MaResCom GmbH
Im Mullsen 104b
21149 Hamburg
www.marescom.net

Die Vervielfältigung dieser Dokumentation im Rahmen von Schul- bzw. Studienseminarentwicklungsprozessen wird den Akteuren des betrachteten Studienseminarseminars (Seminarleitung, Ausbilderinnen und Ausbildern, Referendarinnen und Referendaren, Mentorinnen und Mentoren sowie weiteren vom Seminar damit betrauten Personen) unter Beibehaltung der Urheberrechtsangaben ausdrücklich genehmigt.

Erstellt unter Verwendung von:

R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing.
R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0,
URL <http://www.R-project.org>.

Erstellt im Mai 2009
Template Revision 9131



DIPF

Bildungsforschung und Bildungsinformation

PEB-SEM 2008

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen

Peter Döbrich

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Diagnostische Kompetenzen Seminarformen

Anlage 3 - kurz: „DK“

Studienseminare mit PEB

Inhaltsverzeichnis

A. Erläuterungen.....	3
I. Erhebungsgrundlage.....	3
II. Lesehinweise.....	3
B. Diagnostische Kompetenzen Seminarformen.....	4
I. Im Vorbereitungsdienst wurde mir bisher vermittelt,	4
... wie man im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpft. (s1_a).....	5
... wie Fehler mit Schülerinnen und Schülern so besprochen werden können, dass sie davon profitieren. (s2_a).....	5
... den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können. (s3_a).....	6
... den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen. (s9_a).....	6
... leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen. (s17_a).....	7
... leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen. (s18_a).....	7
... den entwicklungspsych. Stand der Schüler/-innen in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren. (s30_a).....	8
... mich bei Problemen in die Sicht- und Erlebensweise von Schülerinnen und Schülern zu versetzen. (s34_a).....	8
... den Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen Kriterien (Bezugsnormen) Rückmeldung zu geben. (s40_a).....	9

A. Erläuterungen

I. Erhebungsgrundlage

Die Rückmeldung der Daten 2008 basiert auf auswertbaren Fragebögen von 1020 Ausbildern (dies entspricht einer Quote von 90.7 %), 3908 Referendaren (74.1 %) und 700 Mentoren (62.3 %). Die Werte der Ersterhebung 2004-2006 berücksichtigen die Fragebögen von 809 Ausbildern (dies entspricht einer Quote von 83.7 %), 2526 Referendaren (77.9 %) und 626 Mentoren (64.3 %).

II. Lesehinweise

Bei der Erfassung der Kompetenzstandards wird berücksichtigt, welche Standards im Laufe des Referendariats vermittelt wurden und in welchem Bereich des Referendariats dies geschehen ist. Zur Auswahl standen für die Referendarinnen und Referendare die Antwortmöglichkeiten:

- Theorievermittlung im Seminar
- Übungen im Seminar
- Erfahrung in der Schule
- Praxisreflexion mit Ausbilder
- Praxisreflexion mit Mentoren

Zusätzlich bestand die Möglichkeit zu antworten, dass während des gesamten Referendariats diese Standards nicht vermittelt wurden. Da es sich bei den Standards um relevante Elemente der Ausübung des Lehrerberufs handelt, wird es als bedenklich angesehen, wenn diese nicht vermittelt wurden. Bei den hier betrachteten Kompetenzstandards wird auf Basis der Vereinbarungen nach den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB-SEM 2004ff.) ein kritisches Ausmaß angenommen, falls mindestens 20 % der Referendare und Referendarinnen angegeben haben, nichts von diesen Standards vermittelt bekommen zu haben. In den Grafiken werden diese Werte dann rot hervorgehoben. Da hier nur die Referendare und Referendarinnen der vierten Phase betrachtet werden, ergeben sich zum Teil geringe Personenzahlen. Diese werden in der Grafik ausgewiesen. Zusätzlich zu den grafischen Darstellungen werden die Werte der aktuellen Befragung (PEB-SEM 2008) und in Klammern die Werte der Eingangsbefragungen (PEB-SEM 2004ff) angezeigt.

Die neun Studienseminare mit den Nummern 2,5,7,17,20,25,27,29,31 sind in den Grafiken durchgestrichen (X), weil die Rücklaufquote der Fragebogen in der Phase 4 (Vorbereitung auf die Prüfungen) weniger als 50% betragen hat.

B. Diagnostische Kompetenzen Seminarformen

I. Im Vorbereitungsdienst wurde mir bisher vermittelt, ...

... wie man im Unterricht an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpft. (s1_a).....	5
... wie Fehler mit Schülerinnen und Schülern so besprochen werden können, dass sie davon profitieren. (s2_a).....	5
... den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können. (s3_a).....	6
... den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen. (s9_a).....	6
... leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen. (s17_a).....	7
... leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen. (s18_a).....	7
... den entwicklungspsych. Stand der Schüler/-innen in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren. (s30_a).....	8
... mich bei Problemen in die Sicht- und Erlebensweise von Schülerinnen und Schülern zu versetzen. (s34_a).....	8
... den Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen Kriterien (Bezugsnormen) Rückmeldung zu geben. (s40_a).....	9

Grenzwerte Kompetenzen

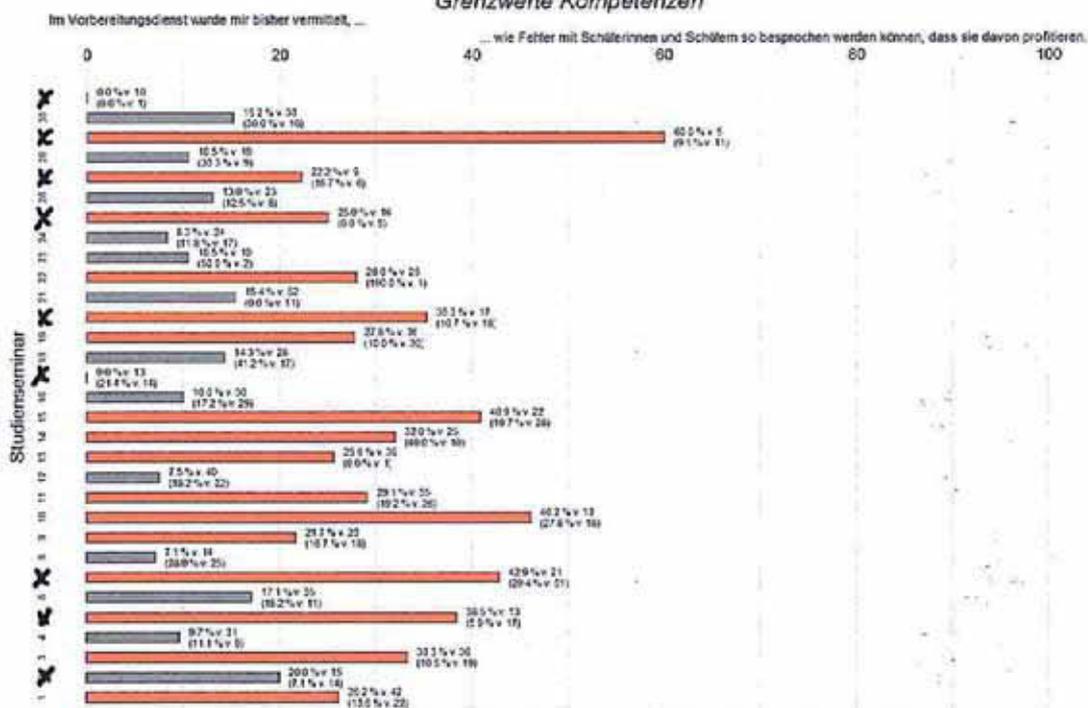


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

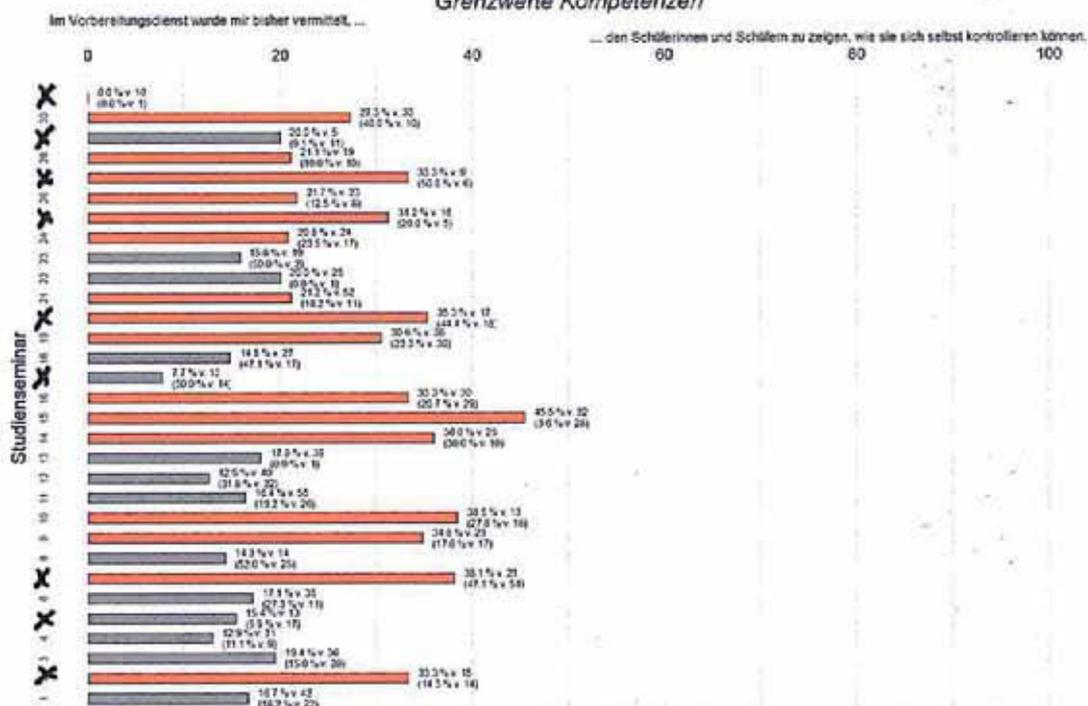


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

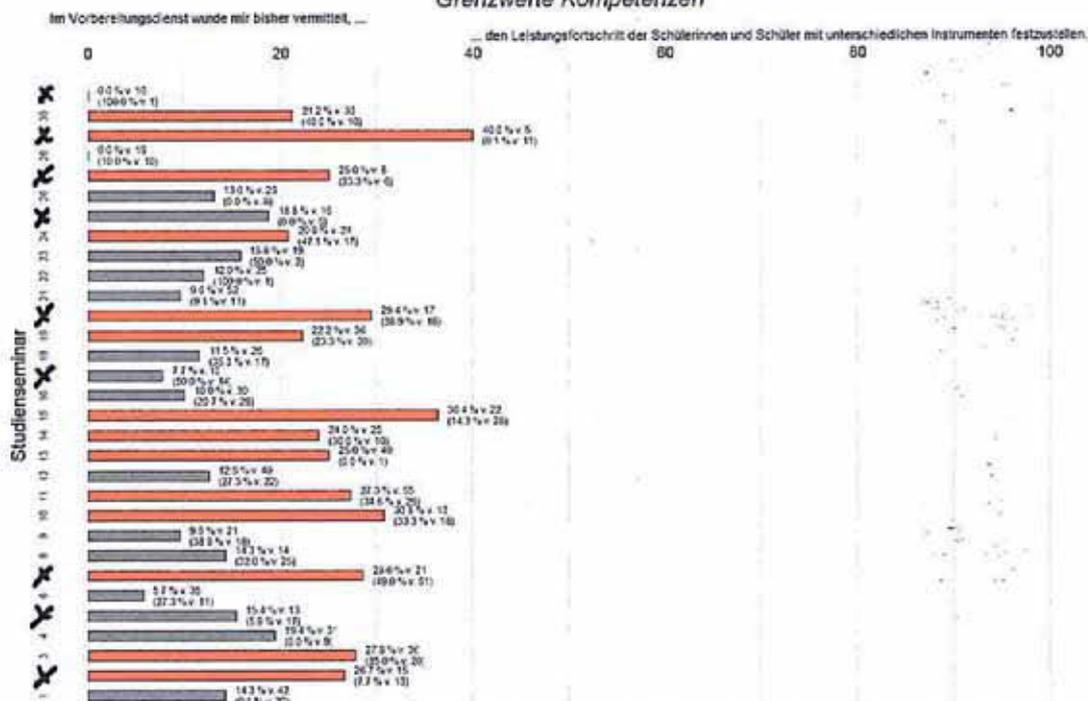


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

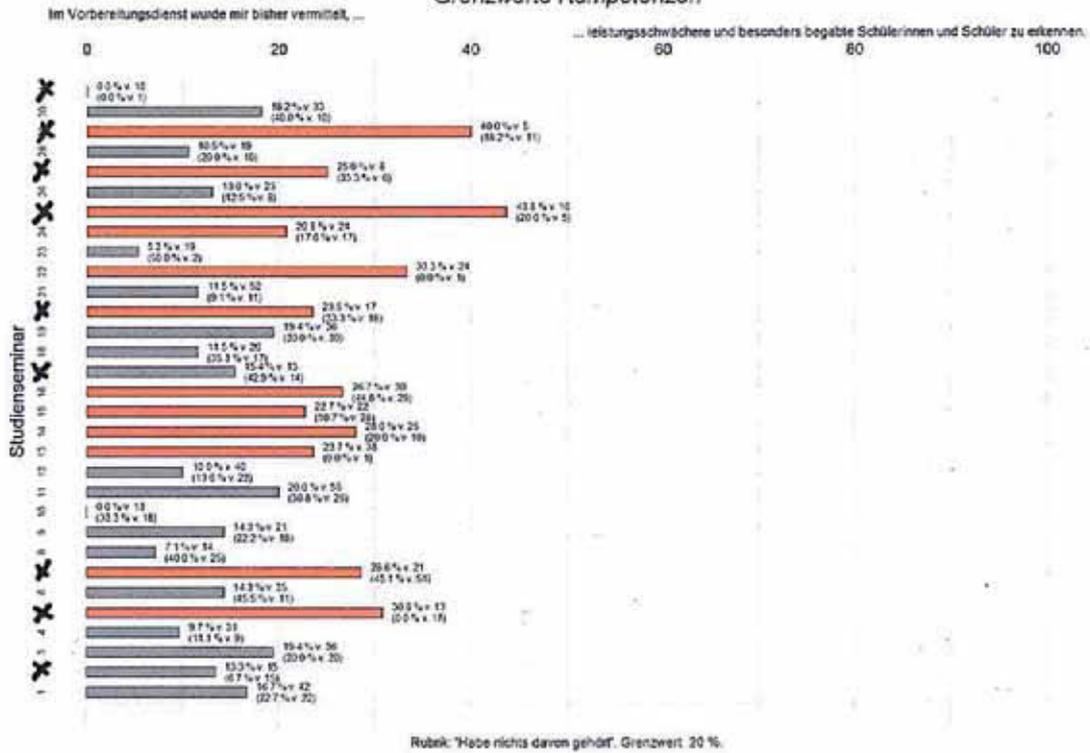


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

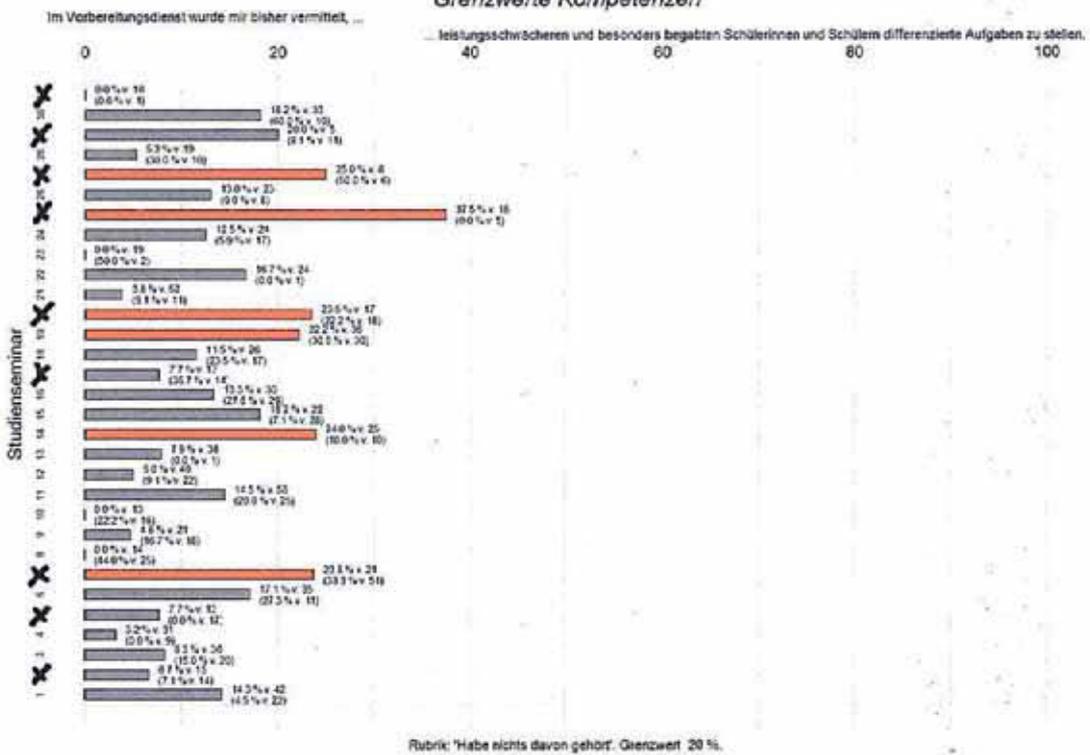
Grenzwerte Kompetenzen



Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

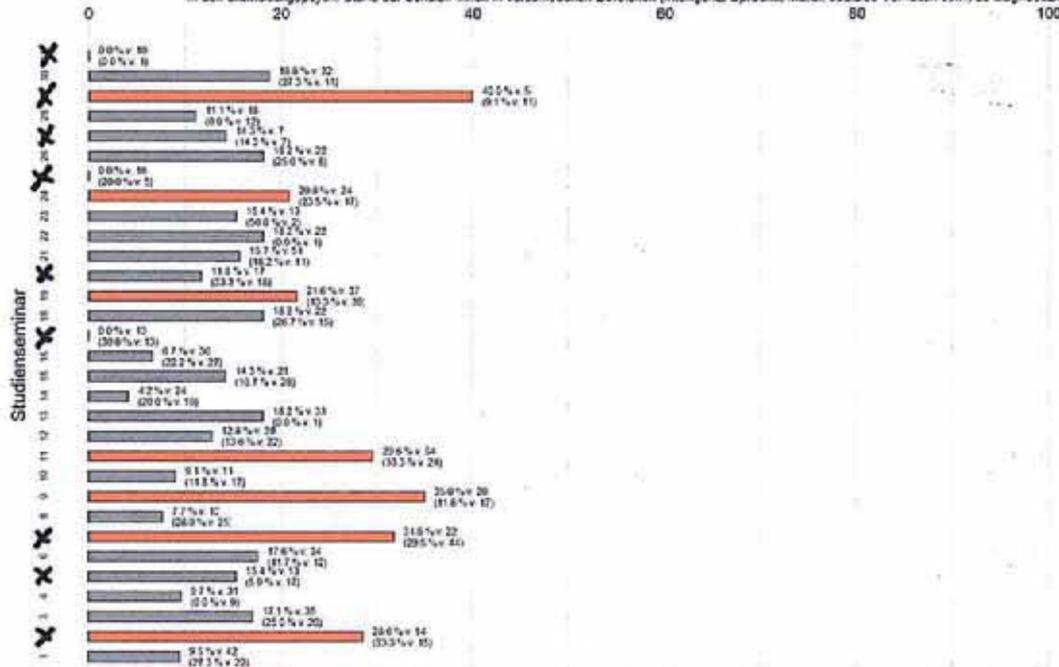


Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

Im Vorbereitungsdiens wurde mir bisher vermittelt, ...
 ... den entwicklungspsych. Stand der Schüler/innen in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren.



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen

Im Vorbereitungsdiens wurde mir bisher vermittelt, ...
 ... mich bei Problemen in die Sicht- und Erlebensweise von Schülerinnen und Schülern zu versetzen.

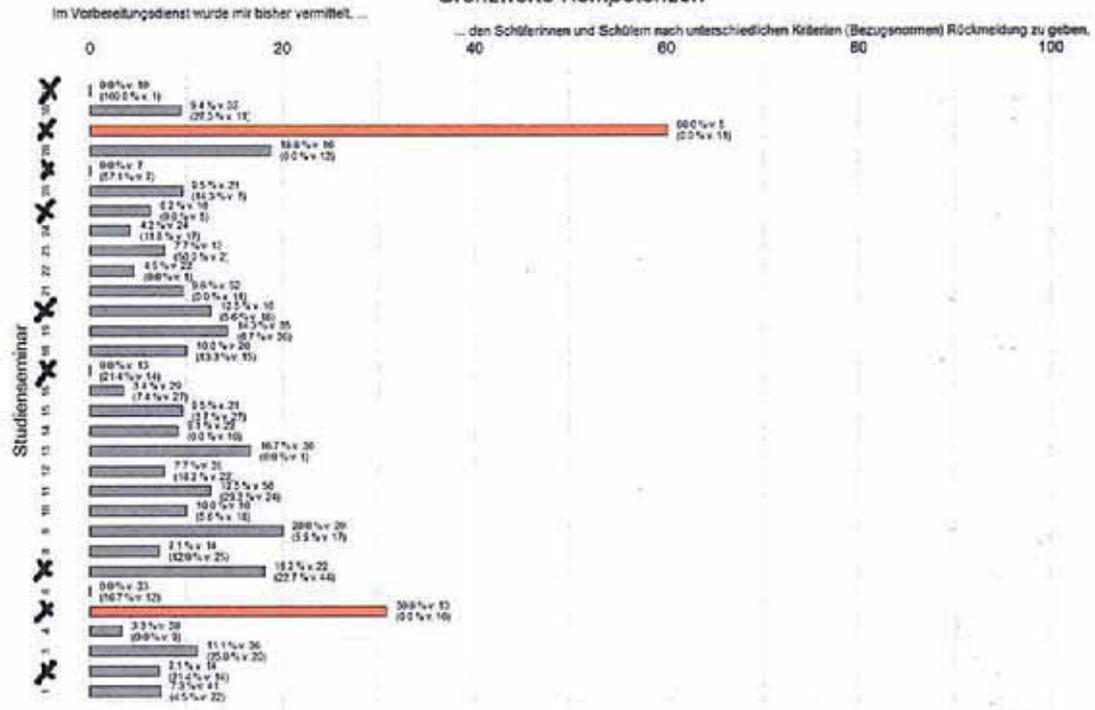


Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

Grenzwerte Kompetenzen



Rubrik: 'Habe nichts davon gehört'. Grenzwert: 20 %.

Alle Seminarformen (GHRF/GYM/BS)

Studienseminare mit PEB

'Studienseminare mit PEB' ist eine Kooperation von:

DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main,
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
www.dipf.de

MaResCom GmbH
Im Mullsen 104b
21149 Hamburg
www.marescom.net

Die Vervielfältigung dieser Dokumentation im Rahmen von Schul- bzw. Studienseminarentwicklungsprozessen wird den Akteuren des betrachteten Studienseminarseminars (Seminarleitung, Ausbilderinnen und Ausbilder, Referendarinnen und Referendaren, Mentorinnen und Mentoren sowie weiteren vom Seminar damit betrauten Personen) unter Beibehaltung der Urheberrechtsangaben ausdrücklich genehmigt.

Erstellt unter Verwendung von:

R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing.
R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0,
URL <http://www.R-project.org>.

Erstellt im Mai 2009
Template Revision 9131

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF) und dem
Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. (*vergriffen*)

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S.
ISBN 3-923638-19-1. (*vergriffen*)

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S.
ISBN 3-923638-20-5. (*vergriffen*)

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): ArbeitsPlatz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen.
Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3. (*vergriffen*)

Band 5

Hermann Avenarius / Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998).
Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. (*vergriffen*)

Band 6

Peter Döbrich / Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –.
Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 14,30.

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002.
68 S. ISBN 3-923638-25-6. € 10,00.

Band 8

Harry Neß / Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?!
Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 14,30.

Band 9

Peter Döbrich / Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz.
Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 10,00.

Band 10

Brigitte Steinert / Marius Gerech / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der
Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) / Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S.
ISBN 3-923638-28-0. € 14,30.

Band 11

Martina Diedrich / Hermann Josef Abs / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben:
Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9.
€ 18,60.

Band 12

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der
Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S.
ISBN 3-923638-30-2. € 14,30.

Band 13

Katrin Rakoczy / Alex Buff / Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser
(Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichts-
qualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0. € 19,60.

Band 14

Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter / Johannes Hartig / Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme /
Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-
deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 114 S.
ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1. € 14,30.

Band 15

Isabelle Hugener / Christine Pauli / Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt
Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie
„Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7;
ISBN-13: 978-3-923638-33-8. € 19,60.

Band 16

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5. € 14,30.

Band 17

Marius Gerecht / Brigitte Steinert / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2. € 14,30.

Band 18

Peter Döbrich / Marius Gerecht / Jutta Laukart / Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulamt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9. € 10,00.

Band 19

Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6. € 10,00.

Band 20

Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Helge Sickmann / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3. € 14,30.

Band 21

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg.): QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. 2008. 95 S. ISBN: 978-3-923638-39-0. € 11,40.

Band 22

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Anne Gerlach-Jahn / Eckhard Klieme: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-40-6. € 14,30.

Band 23/1

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Greb (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1. Karina Greb / Sebastian Poloczek / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). 2009. 184 S. ISBN 978-3-923638-41-3. € 18,60.

Band 23/2

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Karst (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 2. Karina Karst / Emely Möske / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Eltern (Messzeitpunkte 2 & 3). 2011. 160 S. ISBN 978-3-923638-49-9. € 17,15.

Band 24

Holger Quellenberg: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-42-0. € 14,30.

Band 25/1

Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Ernst Rösner: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. 2009. 257 S. ISBN 978-3-923638-43-7. € 20,60.

Band 26

Bernd Frommelt / Marc Rittberger (Hrsg.): GFPP & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Zusammenstellung und Redaktion: Peter Döbrich und Ulrich Schäfer. 2010. 272 S. ISBN 978-3-923638-44-4. € 20,60.

Band 27

Torsten Dietze: Zum Übergang auf weiterführende Schulen – Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern. 2010. 129 S. ISBN 978-3-923638-46-8. € 14,30.

Band 28

Monika Buhl / Harm Kuper / Andrea Goldenbaum / Jana Höhler / Daniela Lindner / Stefan Müller-Mathis: Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. 2011. 32 S. ISBN 978-3-923638-47-5. € 6,00.

Band 29

Klaus Hahne / Ulrich Schäfer: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010. 2011. 220 S. ISBN 978-3-923638-48-2. € 20,00.

Band 30

Ulrike Weyland / Eveline Wittmann: Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. 2011. 70 S. ISBN 978-3-923638-50-5. € 10,00.

Band 31/1

Peter Döbrich / Hartmut Storch: Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren oder: Lehrerbildung ohne Bilanzierung?. 2012. 162 S. ISBN 978-3-923638-51-2. € 17,15.

Die Reihe wird fortgesetzt

