

Beck, Klaus

Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 206-224



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Klaus: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 206-224 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147011 - DOI: 10.25656/01:14701

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147011>

<https://doi.org/10.25656/01:14701>

in Kooperation mit / in cooperation with:

V E P

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009

Inhalt

Editorial	201
Originalarbeiten	
Beck, K.: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards: Rekonstruk- tion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnos- tik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik	225
König, J.: Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben?	244
Košinár, J.: Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerausbildung	263
Rothland, M.: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung	346
Richtlinien zur Manuskriptgestaltung	361
Impressum	368

Contents

Editorial	201
Articles	
Beck, K.: Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: An empirical study towards the development of educational standards: Reconstruction of a preliminary competency model and of the compe- tence diagnostics for a teaching unit in the school subject ethics	225
König, J.: On the modelling of proficiency levels of future teachers' pedagogical knowledge: Can test item terminology and complexity of cognitive pro- cesses be used to describe item difficulty?	244
Košinár, J.: The concept of "Holistic Stress Prevention" – surveying the effective- ness of a teacher training program	263
Rothland, M.: Cooperation and Support Among Teachers. Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curricular standards in practice: Appraisal of their importance, fre- quency of application, difficulty, relevance in teacher education and pre- paration by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: The developmental pedagogical approach in teacher education	346

Originalbeitrag

Klaus Beck

Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung

Zusammenfassung: Die Klagen über Qualität von Schule und Unterricht haben eine lange und nicht selten realitätsgesättigte Tradition. Sie richten sich meist gegen das Lehrpersonal, obwohl für die beklagten Mängel letztlich oftmals dessen unzureichende Ausbildung verantwortlich zu machen sein dürfte. Auch wer gegenüber dieser Einschätzung skeptisch ist, wird kaum leugnen, dass hier noch erhebliche Verbesserungspotentiale schlummern. Sie zu wecken ist vielleicht weniger eine Angelegenheit bildungspolitischer Strukturreformen, wie wir sie gegenwärtig in nahezu inflationärem Ausmaß erleben. Es kommt wesentlich darauf an, die einzelnen Agenten und Institutionen für jene nur individuell zu erbringenden Anstrengungen zu gewinnen, die im Tag für Tag neu zu investierenden Engagement nachhaltige Qualitätssteigerungen zeitigen können. Der vorliegende Beitrag erörtert einige Rahmenbedingungen und konkrete Einzelmaßnahmen, die diesem Ziel dienen sollen.

Schlagwörter: Anreizstruktur – Gratifikation – Implementationsforschung – Lehrerausbildung

Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education

Summary: Complaining of unsatisfactory quality of schools we have to take into account that the reasons for deficient teacher performance may be attributed not least to the insufficient quality of their education. Surely, as well as in schools also in universities and other institutions of teacher education unexploited potentials are still slumbering. The question is how to activate these potentials. Supposedly, structural reforms as they are implemented abundantly by current politics are not the best and certainly not the only measures to reach this goal. As an alternative the present paper discusses whether a system of fitting incentives might help to stimulate sustainable activities in bodies of teacher education for an improvement of the outcomes of their institutions. General conditions as well as examples of specific details of a program of incentives are considered.

Key words: gratuity – implementation research – incentive – teacher education

1. Das Problem: Die Implementation von Bildungsreformen

Was nicht nur in der pädagogischen Literatur seit den späten 60er Jahren nahezu unisono für das Schulwesen gefordert wurde, scheint nun auch in der Lehrerbildung Wirklichkeit geworden zu sein: die *permanente Reform*.¹ Es ist ja nicht nur der sogenannte Bologna-Prozess, der für diese Wahrnehmung steht. Ihm un-

¹ Dieser Begriff wurde seinerzeit von S. B. Robinsohn ins Spiel gebracht, der ihn allerdings lediglich auf Curricula bezogen hatte (1967). Er verselbständigte sich jedoch bald zu einem bis heute in der Öffentlichkeit eher positiv besetzten Ausdruck eines diffusen (bildungs-)politischen Anspruchs. Den Nachweis von Reformfreudigkeit und Reformtätigkeit scheinen Politiker aller Couleur als Chance einzuschätzen, Wählergefolgschaft zu mobilisieren.

mittelbar vorausgegangen war die durch HRK und KMK betriebene, offenbar fast schon vergessene bundesweite Einführung inhaltlich und strukturell einheitlicher Rahmenordnungen², die allerdings – kaum mit erheblichem Aufwand zum Leben erweckt – dem Bologna-Prozess kurzerhand geopfert und sang- und klanglos beendet wurden.

Es soll hier zunächst offen bleiben, wie man zur gegenwärtig betriebenen Bologna-Reform steht, die interessanterweise ja ohnehin nur den ersten – universitären – Teil der Lehrerbildung erfasst und damit auch in dieser Hinsicht, soviel kann man doch schon gleich sagen, Stückwerk bleiben muss. Drei fundamentale Einsichten scheinen den bildungspolitischen Agenten im Eifer ihres Reformgefechts völlig aus dem Blick geraten zu sein. Zum Ersten liegt auf der Hand, dass *nach* jeder Reform eine – zumindest in den hier angesprochenen Fällen – mehrere Jahre dauernde Frist benötigt wird, während der die von der Reform betroffenen Personen und Institutionen sich auf die neuen Rahmenbedingungen anpassen, Anfangsfehler und -schwierigkeiten bereinigen und ihre Handlungen und Abläufe unter eben diesen Bedingungen optimieren müssen. Zum Zweiten stehen und fallen Reformfolge mit der „*compliance*“, der reformtragenden Loyalität aller involvierten Akteure. Wo sie nur halbherzig gewährt oder gar vollständig verweigert wird, gefährdet oder verhindert sie gar das Erreichen der von den reformierenden Steuerungsinstanzen intendierten Ziele. Gerade auch in der Lehrerbildung, wo politisch vorgegebene Struktur- und Prozessveränderungen von mehreren tausend Akteuren an Universitäten, Studienseminaren und Schulen angenommen und umgesetzt werden sollen, sind solche Vorhaben auf deren – meist keineswegs einhellige – Kooperationsbereitschaft angewiesen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Zum Dritten aber dürften hier die seit den achtziger Jahren artikulierten Reformbedürfnisse zumindest ganz wesentlich das Curriculum, also den inhaltlichen und methodischen Kern der Qualifizierungsprozesse betroffen haben. Durch Maßnahmen der politischen Steuerungsinstanzen kann dieser Kern jedoch kaum direkt erreicht werden.³ Deren unmittelbare „Reichweite“ endet nämlich bei der Implementation von Strukturen und Ordnungsmitteln, die ihrerseits jedoch lediglich die Rahmenbedingungen – gewissermaßen die „Räume“ – aufspannen, innerhalb derer das Bildungsgeschehen selbst seine vielgestaltige Realität annimmt.

So gesehen dürfte es zumindest plausibel, m. E. sogar zwingend sein, bei der Implementation von Bildungsreformen sich um die *compliance* der Reformträger,

² Vgl. KMK und HRK: „Vereinbarung der Länder über die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen gemäß § 9 Hochschulrahmengesetz“ 1991.

³ Sogar strikte curriculare Vorgaben schließen nicht aus, dass sie von den Lehrenden je individuell gedeutet und umgesetzt (oder eben auch unterlaufen) werden. Ein Blick in die von der DGfE inzwischen vorgelegten „Kern- bzw. Basiscurricula“ lässt schnell die große Offenheit und Un(ter)bestimmtheit der inhaltlichen Vorgaben erkennen.

im hier zu besprechenden Falle: der „Lehrerbildner“, zu bemühen. Manche von ihnen werden nämlich den Reformbedarf selbst gar nicht gesehen haben, geschweige denn (an)erkennen, manche hätten sich vielleicht ganz andere Maßnahmen gewünscht, manchen gehen die Reformziele zu weit oder nicht weit genug und manche sind irritiert, weil sich mit der Reform allzu anspruchsvolle oder weitgehende Veränderungen der Anforderungen an ihr eigenes berufliches Handeln verbinden, das sie womöglich bislang als durchaus angemessen eingeschätzt haben. Je größer die Gruppe solcher Personen ist, desto mehr steht eine Reform in der Gefahr zu scheitern.

Unter solchen Umständen liegt es nahe, sich Gedanken darüber zu machen, wie man sich der Reformgefolgschaft der (Mehrzahl der) Akteure versichern kann. Prinzipiell steht dafür ein breites Instrumentarium zur Verfügung. Es reicht auf der einen Seite von (1) Dekret, Zwang und Kontrolle über (2) das Werben für die Reform und das leisten von Überzeugungsarbeit bis hin (3) zum Ausloben von Belohnungen für die Erfüllung der Reformziele auf der anderen Seite. Ohne dies im einzelnen zu prüfen, kann man mit Blick auf die zurückliegenden und die laufenden Reformen den Eindruck gewinnen, dass hierzulande die Implementationsproblematik die ihr zukommende Aufmerksamkeit nicht erfahren und dass man sich – in Tradierung obrigkeitsstaatlicher Usancen – auf die Variante (1) verlassen hat, trotz aller Erfahrungen mit der Widerständigkeit, Sperrigkeit, Umsetzungszögerlichkeit und „institutionellen Trägheit“ (Nijhof & van Esch, 2004) der Lehrerbildungspraxis.

Im Folgenden sollen einige Aspekte der Unterstützungsvariante (3) beschrieben und diskutiert werden, ohne dass damit die große Bedeutung der Variante (2), des „Bildungsreformmarketings“, gering geschätzt sein soll; ihr wären ebenfalls sorgfältige Analysen zu widmen.

2. Einige Voraussetzungen und Probleme der Implementation von Anreizstrukturen

Es ist (nicht nur) eine pädagogische Binsenweisheit, dass Inpflichtnahme, Zwang und Strafen letztlich „weniger“ bewirken als Angebote von Handlungsoptionen samt Anerkennung, Lob und Belohnung. Wir alle reagieren auf solche external gesetzten Stimuli prinzipiell auf die gleiche Weise. Während die Ersteren eher kurzlebige, zielaversive Verhaltens- bzw. Gehorsamsmotivationen erzeugen, fördern die letzteren eher, wenn auch nicht durchweg, Zielverinnerlichungsprozesse und damit intrinsisch motivierte, überdauernde, ziieldienliche Handlungsbereitschaften. Wer diese letzteren erreichen will, muss sich, wie man in der Ökonomie sagt, darum bemühen, reformkompatible Anreizstrukturen zu implementieren (vgl. Homann, 2002; Loerwald, 2008).

Was als Anreiz empfunden wird, hängt freilich von den Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern der Adressaten ab. Es ist letztlich eine empirische Frage herauszufinden, auf welche Anreize eine gegebene – u. U. in sich durchaus heterogene – Gruppe mit *compliance* reagiert. Hier tut sich im Blick auf die Agenten in der Lehrerbildung eine durchaus interessante Forschungslücke auf, die vorläufig durch Vermutungen überbrückt werden muss. Man wird jedoch unterstellen dürfen, dass auch bei dieser Klientel – wie gesagt: neben bzw. zusätzlich zu den dort gehegten Überzeugungen – materielle, insbesondere monetäre ebenso wie immaterielle, insbesondere Prestige steigernde Anreize auf fruchtbaren Boden fallen können. Es gilt demnach, für eine gegebene Struktur von Rahmenbedingungen Anreize in der Weise zu setzen, dass in der Folge Qualitätsgewinne erzielt werden, d. h. dass die involvierten Personen und auch Institutionen genau in diese Richtung zusätzliche Anstrengungen unternehmen bzw. aus einer qualitätsgleichgültigen Lethargie gerissen oder dass sie stimuliert werden, qualitätshinderliche Handlungs- und Gestaltungsformen aufzugeben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht natürlich auch darin, dass keineswegs klar ist, was in unserem Zusammenhang unter Qualität und demzufolge auch unter Qualitätsgewinn zu verstehen sei. Ein Verständigungsprozess über die Ziele der Lehrerbildung ist zwar schon in Gang gekommen und die KMK hat mit den von ihr dekretierten Standards den Versuch einer näheren Bestimmung unternommen, der freilich nur bedingt als geglückt bezeichnet werden kann (vgl. Beck, 2006 und die dort angegebenen Quellen). Neben den teilweise reichlich nebulösen umgangssprachlichen und daher deutungsoffenen Formulierungen, mit denen die KMK die in der Lehrerbildung zu erzielenden Kompetenzen auf den Begriff zu bringen versucht, hat sie es aber, wie gesagt, versäumt, sich mit dem Implementationsproblem systematisch auseinanderzusetzen. Was bleibt, ist immerhin wenigstens eine umrisshafte Qualitätsbestimmung, die durch Texte, die aus der Erziehungswissenschaft selbst dazu vorgelegt worden sind, auch erste klarere Konturen gewinnen (vgl. z. B. Oser, 2001; Terhart, 2001).⁴

Was Qualitätsgewinn in der Lehrerbildung tatsächlich bedeuten kann, lässt sich unter dem Implementationsaspekt in einem ersten Zugriff aber auch ganz pragmatisch bestimmen. Erfolgreiche Lehrerbildung, so kann man *ex negativo* sagen, verhindert Rückfälle von Lehrpersonen auf pädagogisch absolut inakzeptable Verhaltensformen jenseits dessen, was bereits durch das Straf- und Disziplinarrecht ausgegrenzt ist, so insbesondere: Beleidigung, Herabwürdigung, Bloßstellung von Schülern (vgl. dazu die aufschlussreichen Untersuchungen von Krumm

⁴ Allerdings ist der KMK-Versuch, die Lehrerbildung *top-down* und ausschließlich über die sog. *Output*-Steuerung zu verbessern, völlig unzulänglich (vgl. Beck, 2007). Ohne eine sorgfältige *Input*- und *Throughput*-Planung hängt dieser Ansatz völlig in der Luft (s. dazu auch weiter unten).

(1999) über die Aktualität dieser Problematik), fachliche Inkompetenz, diagnostische Pfuscharbeit (insbes. bei der Leistungs-, aber auch bei der Persönlichkeits- und Sozialdiagnostik) und notorische Unterinformiertheit über die sozialen und individuellen biographischen Lebensumstände zumindest der schwachen und benachteiligten Schüler. Zu verlangen wäre dagegen in diesem pragmatischen Sinne die Kenntnis der bewährten pädagogisch-psychologischen Unterrichtstheorien, wie sie in den wichtigen Standardwerken dargestellt sind (z. B. Gage & Berliner, 1986; Krapp & Weidenmann, 2006), fundiertes domänenspezifisches Fachwissen und fachdidaktische Fähigkeiten (vgl. Kunter, Klusmann & Baumert, 2009) sowie Kenntnisse der unterrichtsfachtypischen aktuellen didaktischen und methodischen Entwicklungen (etwa durch Rezeption der Angebote in den einschlägigen wissenschaftlichen Zeitschriften). Mit Blick auf diese kognitive Dimension haben die DGfE (2008) für die allgemeine universitäre Lehrerbildung ebenso wie bspw. ihre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) für Lehrende in der Berufsbildung curriculare (Inhalts-) Standards vorgelegt.

Den kognitiven Status der Lehrerkompetenz kann man prinzipiell messen, seine Veränderungen, die durch die und in der Lehrerbildung erreicht werden, demnach auch zum Gegenstand von sanktionierenden Anreizstrukturen machen. Aber die Hoffnungen und Erwartungen, die sich mit ihnen verbinden, reichen weiter. Es geht in der Lehrerbildung auch darum, Einstellungen und Handlungsbereitschaften zu beeinflussen, persönliche Zielstrukturen zu modifizieren und den Erwerb eines qualitätsorientierten professionellen Habitus zu unterstützen. Hier wird man schnell auf – zumindest vorläufige – Grenzen der Messbarkeit stoßen, die keine klare Bestimmung von erreichter bzw. veränderter Qualität erlauben. Anreizstrukturen sind jedoch nicht darauf reduziert, nur den messbaren „Output“ zu belohnen. Sie können (und sollen, soweit möglich) ihn zum Kriterium nehmen. Aber sie können sich auch darauf richten, denjenigen „Input“ zu stimulieren, von dem wir – mangels besseren kausalen Wissens – glauben, er stütze die Förderung und Erreichung des Qualitätsziels. Analoges gilt für den Throughput, also die in den beteiligten Institutionen Universität, Studienseminar und Schule ablaufenden Qualifizierungsprozesse. Beide, Input und Throughput, weisen eine ganze Reihe von manifesten Aspekten auf, die durch Beobachtung messbar oder zumindest bewertbar sind (s. unten).

3. Kriterien der Anreizqualität

Anreize intendieren in unserem Zusammenhang die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Akteure in der Lehrerbildung Verhaltensweisen zeigen und die beteiligten Institutionen geeignete Randbedingungen setzen, durch die das Ziel einer Qualitätsverbesserung (im oben problematisierten Sinne) befördert wird. Anreize wirken durch die Ankündigung und durch das In-Aussicht-Stellen

von Gratifikationen für den Fall, dass die erwähnten Verhaltensweisen gezeigt, die unerwünschten unterlassen, die förderlichen Bedingungen institutionalisiert und die hinderlichen Bedingungen beseitigt werden. Um diese wahrscheinlichkeitssteigernde Wirkung zu entfalten, müssen die ausgelobten Gratifikationen eine Reihe von Bedingungen erfüllen, die im Folgenden kurz charakterisiert werden.

- Gratifikationen müssen in ihrer Substanz von der Art sein, dass sie für die Adressaten (Personen bzw. Institutionen) einen Grad an *Attraktivität* entfalten, der sie tatsächlich zu zielführendem Handeln veranlasst. M. a. W.: Sie müssen auf die Bedürfnisstruktur der Adressaten in der Weise abgestimmt werden, dass sie eine Befriedigungsmotivation stimulieren. Vor allem kommt es darauf an, Schwellenwerte zu identifizieren und mit den Anreizen zu überschreiten, unterhalb derer keine Stimulationswirkung entsteht. So werden bei den Lehrerbildnern monetäre Gratifikationsankündigungen, die unterhalb der Ein-Prozent-Grenze ihres regelmäßigen monatlichen Einkommens liegen, kaum Anreizwirkungen entfalten. Auch die Ankündigung eines an die Lehrperson persönlich gerichteten Belobigungsbriefs des Dienstvorgesetzten (womöglich als Serienausfertigung mit Textbausteinen) dürfte generell deutlich unterhalb eines verhaltensmodifizierenden Schwellenwerts liegen.
- Gratifikationen müssen *adressatenspezifisch* gestaltet sein. So wird man davon ausgehen dürfen, dass das Personal von Universitäten, von Studienseminaren und von Schulen innerhalb seiner je spezifischen institutionellen Umgebung und den mit ihr verbundenen Karrieremustern auf ein und denselben Anreiz unterschiedlich reagieren kann und auch, dass die erwähnten Schwellenwerte auf unterschiedlichen Skalenhöhen liegen. Während beispielsweise als materielle Gratifikation im Universitätsbereich die Vergabe von zusätzlichen Forschungsmitteln eine zielführende Handlungsstimulation entfalten könnte, wäre man im Studienseminar vielleicht an einer Verringerung der Zahl der zu betreuenden Lehramtsanwärter interessiert, wohingegen Mentoren in Schulen eher auf eine Reduktion ihrer Unterrichtsverpflichtungen reagieren würden. Analoges gilt für die institutionelle Ebene. Hinzu kommt, dass quer durch die beteiligten Institutionen stets die *individuellen* Präferenzstrukturen der Akteure ins Spiel kommen, die sie – je nach Lage der Dinge – z. B. eher für materielle oder für immaterielle, prestigefördernde Gratifikationen sensibel sein lassen. Eine in dieser Hinsicht undifferenzierte Anreizstruktur wird daher stets suboptimale Effekte erzielen, wobei eine Schwierigkeit darin besteht, auf der Skala zwischen generell-pauschalem und individuell-spezifischem Gratifikationsversprechen den Punkt einer hinreichend wirksamen, die Ausbildungspraxis verbessernden Effizienz zu finden.

- Gratifikationen müssen hinsichtlich der intendierten Leistungsveränderungen *abgewogen*, d. h. es muss ein aus Sicht der Beteiligten akzeptables „*Leistungs-Preis-Verhältnis*“ gegeben sein. Die Aufnahme völlig neuer Lehrinhalte in ein Curriculum, die durch vorhandenes Personal zu leisten wäre, ist für die Betroffenen zweifellos viel aufwendiger, als etwa die Erhöhung der Transparenz in Beurteilungsprozeduren. Freilich wird es auch subjektive Differenzen in der Einschätzung der für eine gegebene Maßnahme aufzubringenden Anstrengung geben, wie mit der oben angesprochene Spezifitätsfrage bereits angedeutet wurde.
- Gratifikationen müssen so gestaltet sein, dass ihre *Erreichbarkeit* aus Sicht der Adressaten weder allzu wahrscheinlich (also mühelos) noch allzu unwahrscheinlich (also chancenlos) ist. Erneut kommt hier der Spezifitätsaspekt ins Spiel. Darüber hinaus gilt es aber, die Strukturbedingungen der Anreizpolitik so zu formatieren, dass die Adressaten selbst ihre Chancen, in den Genuss einer Gratifikation zu kommen, realistisch einzuschätzen vermögen. Das kann auch bedeuten, dass bestimmte Gratifikationen pro Institution (Universität, Studienseminar, Schule) und nicht etwa landesweit ausgelobt werden sollten, um den Chancenkalkül des Einzelnen überschaubar zu halten.
- Die *Kriterien*, an denen jene Leistung gemessen wird, die auf das Erreichen einer Gratifikation, mithin auf die Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung gerichtet ist, müssen *hinreichend klar und operationalisiert* sein. Sie sollten zwei Funktionen erfüllen: Dort, wo es darum geht festzustellen, ob ein bestimmtes Ziel erreicht worden ist (z. B. Senkung der Drop-Out-Quoten um einen vorgegebenen Betrag oder auf ein vorgegebenes Niveau), müssen sie es erlauben, qualitativ zwischen „erreicht“ und „nicht erreicht“ zu unterscheiden. Wo Leistungsvergleiche (z. B. im Sinne der Vergabe von Rangplätzen unter konkurrierenden Personen oder Institutionen) erforderlich sind, müssen die Kriterien gestatten, Grade der erbrachten Leistungsqualität auf einer Leistungsskala abzubilden (z. B. im Rahmen der Durchführung zentraler Institutionen übergreifender Prüfungen am Ende des universitären Studiums analog dem Zentralabitur).
- Die *Leistungsfeststellung* (Messung, Bewertung) entlang der vorgegebenen Kriterien muss natürlich, wie alle derartigen Prozeduren, möglichst valide, reliabel und objektiv sein. Das bedeutet im besonderen für das Letztere, dass sie „öffentlich“ mittels durchsichtiger und einfacher Verfahren erfolgen und für alle Beteiligten zu einem nachvollziehbaren und zugleich akzeptablen Resultat führen sollte. Wenn der Eindruck erweckt würde, dass in diesem Zusammenhang „Zufälle“ oder „Ungerechtigkeiten“ irgendeiner Art ins Spiel kommen können, wäre das gesamte Verfahren schnell desavouiert und in der Folge wirkungslos.

- Anreizstrukturen sind Elemente eines *wettbewerblichen Milieus*, innerhalb dessen im vorliegenden Falle um knappe Gratifikationen konkurriert wird (wobei hier die Knappheit über die Begrenzung der Gratifikationen auf die Erfüllung der Mess- und Bewertungskriterien für Qualitätsverbesserungen erzeugt wird). Prinzipiell muss aber jeder Teilnehmer an diesem Wettbewerb die Chance auf Erreichung des Vergabekriteriums und damit den Erhalt der Gratifikation haben. Es handelt sich also in unserem Kontext nicht etwa um ein Null-Summen-Spiel, sondern um die Erfüllung einer kriteriumsorientierten Bezugsnorm.
- Um *Nachhaltigkeit* zu erzielen, ist es erforderlich, die Anreizstrukturen so zu gestalten, dass periodisch immer neue Chancen zur – ggf. wiederholten – Erreichung einer Gratifikation bestehen. Eine einmal erlangte Gratifikation darf demnach nicht dauerhaft ausgeschüttet und niemals *ex ante* vergeben werden. Man muss sie vielmehr immer wieder neu „verdienen“. Das bedeutet auch, dass Gratifikationen für Leistungsabfolgen teils degressiv, teils progressiv zu gestalten sind, um den Anreizcharakter zu erhalten. So kann beispielsweise das schritt- bzw. periodenweise Absenken der Drop-Out-Quote (bis zu einem sinnvollen Limit!) mit steigenden Gratifikationen bedacht werden, weil vermutlich jede weitere Quotenverringerung eines gesteigerten Aufwands bedarf. Umgekehrt kann das Halten eines bestimmten Leistungsniveaus, z. B. in der Ausbildungszufriedenheit einer Studierenden- oder Referendarkohorte, bis zu deren Ausbildungsende mit fallenden Gratifikationen belohnt werden, während Niveauverluste zum Entzug bzw. Abbruch von Gratifikationsgewährung führen würden. – Selbstverständlich können jedoch auch einmalige Prozesse, wie z. B. die Schnelligkeit in der Ausführung eines Reformschritts, in diesem System honoriert werden.
- Schließlich ist eine sorgfältige Analyse der Frage erforderlich, ob und wofür *Gratifikationen im Input-, Throughput- und Outputbereich* vergeben werden. (i) *Output-Qualität* im Sinne von vermittelten Kompetenzen ist – zumindest beim gegenwärtigen Stand der Diagnostik – schwierig zweifelsfrei festzustellen (s. die obigen Anforderungen an Kriterien und ihre Messung). Andererseits darf die Belohnung für das Erreichen einer bestimmten Output-Qualität offen lassen, auf welchen Wegen bzw. mit welchen Mitteln die kriteriumserfüllende Qualität erreicht wird. Das kann die Kreativität und das Engagement der Akteure beflügeln. – (ii) *Input-Qualität* lässt sich in der Regel leichter erfassen und messen (z. B. die institutionellen Rahmenbedingungen in Gestalt von Bibliothekszugang, Dozentenerreichbarkeit, Medienverfügbarkeit); aber es bleibt unsicher, ob und in welchem Maße durch sie das Qualitätsverbesserungsziel erreicht wird. – (iii) *Throughput-Qualität* dürfte am schwierigsten zu erfassen sein, weil sie sich in Interaktions- und in Lehr-Lern-Prozessen manifestiert. Sie – ggf. unangekündigt und extern – zu beobachten und zu be-

werten müsste jedoch von besonderem Interesse sein, weil in ihnen das *Involvement* der Akteure, auf dessen Steigerung sich ein Anreizsystem ganz wesentlich richten muss, zum Ausdruck kommt. Immerhin gibt es auch in diesem Feld recht gut zugängliche Leistungsfacetten, wie etwa die Qualität und Frequenz verschriftlichter Feedbacks an die in der Ausbildung befindlichen Personen und natürlich vor allem deren evaluative Urteile über Lehr- und Beratungsleistungen des Ausbildungspersonals.

Materielle Gratifikationen werden bei den hier in Rede stehenden öffentlichen Einrichtungen auf zweierlei Weise ermöglicht. Zum einen kann „die Politik“ zusätzliche Mittel zur Verfügung stellen, zum anderen lassen sich Teile der bestehenden Haushaltsansätze/Budgets einbehalten und gemäß den Meriten im Leistungswettbewerb um die Gratifikationen anders verteilen (wie es in der W-Besoldung für Hochschullehrer bereits umgesetzt ist und im Bereich der Studienseminare und Schulen ebenfalls angewandt werden sollte).

Immaterielle Gratifikationen vermitteln in der Regel einen Prestigegewinn z. B. durch öffentlichkeitswirksame Nennung der ausgezeichneten Personen und Institutionen, durch die Ausstellung und feierliche Übergabe von Urkunden und durch die Erstellung und Publikation von Rankinglisten. Der Phantasie für weitere geeignete Formate sind hier keine Grenzen gesetzt.

Auch negative Gratifikationen bzw. Sanktionen sind prinzipiell denkbar und sollten nicht von vornherein aus der Diskussion ausgeschlossen werden. Im Instrument der Rankingliste sind sie ohnehin bereits enthalten (untere Rangplätze!). Weiterhin kann man daran denken, Institutionen, die etwa Implementationsfristen für Reformschritte nicht einhalten, aus dem Gratifikationsbewerb (vorübergehend) auszuschließen, was dort diejenigen Kräfte stärken kann, die die intendierten Veränderungen vorantreiben.

4. Zur Implementation von Anreizstrukturen

4.1 Generelle pragmatische Aspekte

Von einer *Anreizstruktur* kann man erst dann sprechen, wenn sich die einzelnen Anreize in der Weise komplementär ergänzen, dass das gesamte Lehrerausbildungsfeld in seinen besonders bearbeitungsbedürftigen Schwachpunkten erreicht wird. Dazu sollte zunächst eine hinreichend differenzierte Stärken-Schwächen-Analyse erstellt werden, die allerdings keineswegs ins Detail gehen müsste (z. B. SWOT-Analyse; Welge & Al-Laham, 2008). Es würde in einem ersten Schritt ausreichen, die wichtigsten bzw. auch die am leichtesten zu beeinflussenden Facetten des gesamten Prozesses ins Auge zu fassen (etwa einige Facetten der Input-Qualität; s. o. Kap. 3). Wie in ähnlich gelagerten Fällen wären damit erste Erfahrungen zu sammeln, auf deren Grundlagen weitere Schritte unternommen werden könnten.

Man muss im Übrigen bedenken, dass der „Produktionszyklus“ für Lehrer mindestens ca. sieben Jahre beansprucht. Insofern wird man „schnelle“ Resultate der Implementation einer Anreizstruktur nicht erwarten dürfen. Auch unter diesem Aspekt ist Nachhaltigkeit und Verlässlichkeit ein eminent wichtiger Aspekt eines solchen Unterfangens. Wenn etwa ein Bundesland sich für die Implementation eines Anreizsystems entschlösse, müsste es mindestens eine zehn- bis fünfzehnjährige Geltungsdauer (unter dem Vorbehalt von Feinjustierungen) garantieren.⁵

Unverzichtbar wäre es schließlich, das gesamte Implementations- und Durchführungsgeschehen selbst sorgfältig zu beobachten und zu evaluieren. Auch dafür müssten die erforderlichen Kosten eingeplant werden, die, wie dargestellt, außerdem für die Administration und für die Gratifikationen selbst anfallen. Angesichts der gegenwärtig in der Finanz- und Wirtschaftspolitik kursierenden Größenordnungen dürfte es sich bei der hier andiskutierten Maßnahme jedoch um ein vergleichsweise kostengünstiges und vor allem dennoch effektives Mittel zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen handeln. Und selbstverständlich könnten – ja: müssten – analoge Überlegungen für Anreizstrukturen im Elementarbereich, in Schulen und in Ausbildungsstätten angestellt werden.

4.2 Qualitätsrelevante Anreizbeispiele zur Lehrerbildung

In der folgenden tabellarischen Darstellung sind einige Beispiele dafür zusammengestellt, wie Anreize zur Verbesserung der Lehrerbildungsqualität gestaltet sein könnten.⁶ Dabei werden jeweils in den Zeilen die zentralen Merkmale eines einzelnen Anreizes genannt und ihnen – selbstverständlich variierbare – Ausprägungen zugeordnet.

4.2.1 Absolventenquote I: Inter-institutionell

Der viel beschworene Wettbewerb der Universitäten soll dadurch angestoßen bzw. intensiviert werden, dass Erfolge in der individualisierten Förderung der Studierenden öffentlich prämiert werden. Ein geeignetes Anreizformat könnte zugleich dafür sorgen, dass die einzelnen Standorte ihre Kapazitäten effektiver ausnutzen. Allerdings müsste dafür Sorge getragen werden, dass die finanzielle Ausstattung der Fakultäten nicht proportional zur Zahl der aufgenommenen Studierenden steigt, sondern etwa mit Erreichen der Kapazitätsgrenze gekappt wird, weil anderenfalls eine antagonistische und insoweit ineffektive Anreizkonstellation entstehen würde.

⁵ Das gehört zu den Eigenheiten einer qualitätvollen Bildungspolitik, die in fast allen Hinsichten längerfristiger Festlegungen bedarf und daher nicht in der Frequenz von Wahlzyklen mit Aussicht auf Erfolg reformiert werden kann.

⁶ Zwei weitere Beispiele finden sich in Beck, 2007.

Tabelle 1: Wettbewerb der Universitäten

Anwendungsbereich	Institutionen / Universität / Output
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> • Optimierung der universitären Ausbildungsstrukturen; • Stimulation der Individualisierung in der Lehrerbildung
Leistung	<p>Z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der inneruniversitären Fächerabstimmung in Bezug auf Lehrveranstaltungen; • Monitoring individueller Leistungsprofile der Studierenden; • weitere Maßnahmen zur Förderung und Sicherung des Studienerfolgs
Kriterium	<ul style="list-style-type: none"> • Anteil der innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich Examinierten (bestanden vs. nicht bestanden) an der Zahl der zu Beginn dieser Regelstudienzeit (i.d.R. das WS) in einen Lehramtsstudiengang Immatrikulierten; Berechnungsbasis: Studienjahr (längsschnittliche Betrachtung) • Anteil wird gewichtet mit dem Grad der Kapazitätsauslastung (Durchschnitt über alle Lehramtsfächer).
mögliche Nebeneffekte	<ul style="list-style-type: none"> • Stützung der Identifikation der Studierenden mit ihrer Universität • Betreuung potentieller Abbrecher
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Frist von der Ankündigung der Gratifikation bis zur ihrer ersten Vergabe: zwei Jahre (damit werden Chancen zur Adaption der inneruniversitären Maßnahmen zur Studiengangsgestaltung und zur individuellen Studierendenförderung eröffnet) • Nutzung der leicht zugänglichen Daten zu Immatrikulation und zu den abgelegten Examina je Studienjahr
Probleme & Risiken	<ul style="list-style-type: none"> • Neigung, in Grenzfällen die schwachen Kandidaten Prüfungen bestehen zu lassen, um die Quote zu erhöhen (allerdings ist dieses Problem im Kreditpunktsystem mit Modulprüfungen weniger gravierend, weil die Entscheidung über das Bestehen des Examens auf mehrere Einzelprüfungen verteilt ist). • Berücksichtigung von Quereinsteigern und Studienortwechslern (evtl. gemäß der Einstufung in ein bestimmtes Fachsemester relativieren/mit Personenbruchteilen rechnen oder aus der Bestimmung der Anteilsquote (s. o. „Kriterium“) ausklammern).
Gratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentliche Nennung der erfolgreichsten Universität(en) eines Bundeslandes • Selbstauswahl der Lehramtsstudierenden durch die prämierten Universitäten: Erstplatzierte Universität 100 %; zweitplatzierte Universität 90 %; drittplatzierte Universität 80 %
Kosten	kostenneutral

4.2.2 Absolventenquote II: Intra-institutionell

Ganz analog zum interuniversitären lässt sich auch ein inneruniversitärer Wettbewerb in Sachen Verbesserung der akademischen Lehre herausfordern. Hier er-

folgt er zwischen den einzelnen Fächern, die im Erfolgsfalle ihre personellen Ausstattungsbedingungen verbessern.

Tabelle 2: Inneruniversitärer Fächerwettbewerb

Anwendungsbereich	Institutionen / Universität / Output
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> • Optimierung der bildungs- und fachwissenschaftlichen Ausbildung • Stimulation der Individualisierung im Fachstudium
Leistung	Z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Optimierung des Curriculums eines Faches • Monitoring individueller Leistungsprofile der Studierenden im Fach; • Intensivierung der Einzelfallbetreuung
Kriterium	<ul style="list-style-type: none"> • Anteil der innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich Examinierten (bestanden vs. nicht bestanden) an der Zahl der zu Beginn dieser Regelstudienzeit (z. B. WS) für das Fach an einer Universität Immatrikulierten je Studienjahr (längsschnittliche Betrachtung) • Anteil wird gewichtet mit dem Grad der Kapazitätsauslastung des Faches
mögliche Nebeneffekte	Durch verbesserte Individualbetreuung: <ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Identifikation der Studierenden mit ihrem Fach / ihren Fächern • Verbesserung der Studienleistungen
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Frist bis zur ersten Gratifikation: zwei Jahre (damit werden Chancen zur Adaption der inneruniversitären Maßnahmen zur Studiengangsgestaltung und zur individuellen Studierendenförderung eröffnet) • Nutzung der leicht zugänglichen Daten zu Immatrikulation und abgelegten Examina je Studienjahr
Probleme & Risiken	<ul style="list-style-type: none"> • Neigung, in Grenzfällen die schwachen Kandidaten Prüfungen bestehen zu lassen, um die Quote zu erhöhen (allerdings ist dieses Problem im Kreditpunktsystem mit Modulprüfungen weniger gravierend, weil die Entscheidung über das Bestehen des Exams auf mehrere Einzelprüfungen verteilt wird) • Berücksichtigung von Quereinsteigern und Studienortwechslern (evtl. gemäß der Einstufung in ein bestimmtes Fachsemester relativieren/mit Personenbruchteilen rechnen oder aus der Bestimmung der Anteilsquote (s. o. „Kriterium“) ausklammern
Gratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Zuweisung von zusätzlichen Personalmitteln für die akademische Lehre in den ersten drei auszuzeichnenden Fächern jeder Universität: 1 bzw. 2/3 bzw. 1/3 Abordnungsstellen für die Dauer einer Regelstudienzeit • Landesweite Veröffentlichung der begünstigten Fächer je Standort
Kosten	2 Abordnungsstellen je Studienjahr und Universität und Regelstudienzeit; Akkumulation innerhalb von 5 Jahren auf 10 Stellen je Universität

4.2.3 „Theorie-Praxis-Bezug“ I: Lehre

Ungeachtet dessen, ob die Trennung von Universität, Studienseminar und Schule zur Entwicklung von jeweils höher differenziertem institutionenspezifischem Wissen führt, trägt es zur Intensivierung des Qualifizierungsprozesses bei, wenn die unterschiedlichen Perspektiven der an der Lehrerbildung Beteiligten schon in der ersten Phase punktuell und problembezogen zusammen geführt werden. Ohne stimulierende Anreize für eine solche Kooperation bleibt eine solche Konstellation den Zufälligkeiten lokaler Arbeitsbeziehungen überlassen.

Tabelle 3: Interinstitutionelle Kooperation

Anwendungsbereich	Personen / Universität; Studienseminar; Schule / Throughput
Ziel	Verstärkte Verbindung von Systematik und Kasuistik
Leistung	Sichtbar / erfahrbar machen theoriegeleiteter Praxisanalyse und Praxisgestaltung
Kriterium	<ul style="list-style-type: none"> • (Echtes!) Teamteaching (im Tandem) durch je eine Lehrperson aus Universität und Studienseminar oder Ausbildungsschule im Bereich Unterrichtspraktika während der Ersten Phase • Analoges gilt für geeignete Veranstaltungen innerhalb der Zweiten Phase
mögliche Nebeneffekte	Verbesserung der Kommunikation und Verständigung zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen auf der operativen Ebene
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Frist bis zum Beginn der Gratifikationsermittlung: ein Semester (Beginn mit einem Wintersemester) • Nachweis des geleisteten Teamteachings am Ende jedes Semesters durch jeweils ein ca. 4-seitiges Veranstaltungsprotokoll pro Sitzung, das von Studierenden (als Studienleistung) erstellt worden ist und aus dem der Teamcharakter der Veranstaltung hervorgeht (von den beteiligten Lehrpersonen gekennzeichnet und <i>en bloc</i> am Semesterende bei auswertender Stelle⁷ eingereicht, ggf. vom Dekan / Landesprüfungsamt bestätigt)
Probleme & Risiken	<ul style="list-style-type: none"> • Kann kaum fingiert werden, da mehrere Personen an der Nachweisführung beteiligt sind. • Eine Vielzahl von Protokollen muss durchgesehen / geprüft werden.

⁷ Auswertende Stellen könnten bspw. sein: Ein einschlägiges (Forschungs-)Institut bzw. eine einschlägig ausgewiesene Forscherperson an einer Universität außerhalb des jeweiligen Bundeslandes (so z. B. das MPI für Bildungsforschung, Berlin, das IPN, Kiel; das DIPF, Frankfurt oder ein durch Ausschreibung gewonnenes Forschungsteam an einem empirisch arbeitenden erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl).

Gratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Monatliche einkommenssteigernde Sonderzahlung (postnumero) für die Erstbeteiligung an einer Teamteaching-Veranstaltung dieses Typs von € 200 an jedes Teammitglied für die Dauer eines Semesters (5 Monate; Vor- / Nachbereitungszeiten!) bzw. Einmalzahlung; • Für Fortsetzungsveranstaltung (mit gleicher oder anderer Thematik) im nächstfolgenden Zyklus (im nächsten oder übernächsten Semester) je € 250; für den dritten Durchgang je € 300 usw. bis zum Plafondbetrag von max. € 400 (Verstetigungseffekt!); danach Gratifikationspause von zwei Jahren (um das Entstehen von „Erbhöfen“ zu vermeiden) • Keine (oder stark reduzierte) Parallel-Gratifikation für zwei gleiche oder verschiedene Veranstaltungen (Kumulationsverbot; Involvierung eines möglichst großen Personenkreises); bei fortgesetzter Durchführung Wiederaufnahme der Gratifikationszahlungen für weitere 5 Jahre • Jede neue Beteiligung an einer Teamteaching-Veranstaltung beginnt wieder mit einer Gratifikation von € 200 je Monat. • maximale Zahl der in einem Studiengang förderbarer Teamteaching-Veranstaltungen ergibt sich aus der entsprechenden Festlegung im akkreditierten Curriculum
Kosten	I. d. R. 4 geeignete Veranstaltungen (z. B. Vor- / Nachbereitung von Praktika) pro Studiengang / Fach / Universitätsstandort / Gratifikationsperiode

4.2.4 „Theorie-Praxis-Bezug“ II: Anwendung

Eine der meist berechtigten Hauptkritiken nahezu aller Referendarinnen und Referendare besteht im Hinweis darauf, dass bei der Einweisung und Einübung in die Unterrichtspraxis die in der ersten Phase vermittelten Lehrinhalte nahezu keine Rolle mehr spielten. Neben den Studienseminaren (s. dazu Beck, 2007) sollte das Ausbildungs- und Betreuungspersonal in den Schulen dazu stimuliert werden, den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Ausbildungsphasen in der Praxis sichtbar zu machen und Vorbilder für integrative Sicht- und Arbeitsweisen zu bieten.

Tabelle 4: Unterrichtspraktische Ausbildung

Anwendungsbereich	Personen / Ausbildungsschule (Mentoren) / Throughput
Ziel	Verbesserung der ausbildungskompatiblen Praxisanleitung
Leistung	Kognitive und emotionale Stützung reflektierter Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage des universitären und des seminaristischen Curriculums
Kriterium	Evaluation der Mentoren durch ihre Referendare
mögliche Nebeneffekte	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule; Studienseminar und Universität • Steigerung der Sorgfalt bei der Mentorenauswahl • Verbesserung der / Einführung einer Supervision für Mentoren durch Schul- bzw. Abteilungsleitung • Intensivierung der schulischen Ausbildungsbemühungen • Aufwertung und Verstetigung der Mentorentätigkeit • Aufwertung der Lehramtsanwärter als Evaluatoren
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlaufzeit zur Orientierung und Weiterbildung der Mentoren: zwei Schuljahre • Gesammelt werden pro Mentor mindestens drei bis fünf (anonyme) Evaluationsaussagen (standardisierte Fragebogen), welche die Referendare vor Abschluss der Zweiten Staatsprüfung im verschlossenen Umschlag bei der auswertenden Stelle⁸ abgegeben haben. • Aus den Daten wird ein ein- oder mehrdimensionales intervallskaliertes Durchschnittsmaß ermittelt, das einen interpersonellen Vergleich zwischen den evaluierten Mentorenpersonen ermöglicht. • Am Ende jedes Schuljahres werden pro Schule (oder pro Seminar- oder pro Regierungsbezirk oder landesweit) der beste Mentor (oder die fünf oder die zehn besten) ermittelt (unter Einhaltung einer erreichten Mindestqualität!). Die Auswahlchance soll nicht unter 1 : 10 liegen, damit der Anreiz noch wirkt (Forschungsfrage!).
Probleme & Risiken	Evaluationsdaten weisen eine begrenzte Reliabilität und Validität auf. In welchem Maße sind sie durch die Evaluierten präventiv sachfremd manipulierbar?
Gratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Schul- / bezirks- / landesöffentliche Nennung • Einmalzahlung pro Schuljahr je nach Größe der Grundgesamtheit, z. B. pro Schule: € 2 000 für den besten Mentor oder pro Bezirk: für Erst- / Zweit- usw. -platzierte gestaffelt € 3 000 / € 2 500 / € 2 000 usw. oder landesweit € 5 000 / € 4 500 / € 4 000 usw.
Kosten	Abhängig von der Gesamtzahl der Mentoren und der Größe der gewählten Grundgesamtheit (Schule / Bezirk / Land)

⁸ Siehe Fußnote 7

4.2.5 Extra-unterrichtliche Qualifikationen

Mit guten Gründen ist die Lehrerausbildung auf das Unterrichten fokussiert. Der Lehrerberuf ist aber darauf nicht beschränkt, sondern bringt vielerlei weitere Anforderungen mit sich, denen alle Lehrpersonen gerecht werden können sollten. Für einige von ihnen bedarf es durchaus einer besonderen systematischen Qualifizierung, die jedoch bislang allenfalls in freiwillig besuchten Weiterbildungsveranstaltungen angeboten wird.

Tabelle 5: Kompetenzerweiternde Ausbildung

Anwendungsbereich	Institutionen / Schule / Throughput
Ziel	Verbesserung der schulbezogenen <i>außerunterrichtlichen</i> Ausbildung der Referendare (Schulrecht, Schulverwaltung, Schulentwicklung, Arbeit mit Eltern, Qualitätsmonitoring usw.)
Leistung	Einführung in / Vermittlung von Qualifikationen im außerunterrichtlichen Bereich
Kriterium	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation durch Referendare • Evtl. auch Evaluation durch externe Kommission (z. B. Vertreter von Studienseminaren; wäre allerdings relativ aufwendig)
mögliche Nebeneffekte	<ul style="list-style-type: none"> • Aufwertung der Rolle der Referendare im Schulbetrieb • Reflexion auf ein Curriculum für die außerunterrichtliche Qualifizierung der Referendare • Zusätzliche Bewerbungen von Schulen, Ausbildungsschule zu werden
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Gesammelt werden pro Ausbildungsschule mindestens zehn (anonyme) Evaluationsaussagen (standardisierter Fragebogen), die von den Referendaren vor Abschluss der Zweiten Staatsprüfung im verschlossenen Umschlag bei der auswertenden Stelle⁹ eingereicht werden. Aus den Daten wird ein ein- oder mehrdimensionales Durchschnittsmaß ermittelt, das einen Vergleich zwischen den Ausbildungsschulen ermöglicht. • Am Ende des Schuljahres werden innerhalb der Schularten (Grund- / Haupt- / Real- / berufsbildende Schule usw.) landesweit die je zehn (?) besten Ausbildungsschulen ermittelt (unter Einhaltung einer erreichten Mindestqualität!).
Probleme & Risiken	Evaluationsdaten weisen eine begrenzte Reliabilität und Validität auf. In welchem Maße sind sie durch die bewerteten Schulen präventiv sachfremd manipulierbar? Spielt die Frage der Übernahme in die evaluierte Schule eine Rolle?
Gratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Landesöffentliche Nennung • Extra-Budget für schulische Sondermaßnahmen, abgestuft nach Rangplätzen (z. B. € 10 000 / € 9 000 / € 8 000 bis € 5 000 oder Gleichbehandlung der 10 besten Schulen)
Kosten	Max. € 100 000 pro Jahr in Abhängigkeit von der Gesamtzahl der Ausbildungsschulen pro Schulart

⁹ Siehe Fußnote 7

5. Einwendungen und ein Plädoyer für ihre empirische Prüfung

Wer die Implementation von Anreizstrukturen für den Bereich der Lehrerbildung (und darüber hinaus auch für Schule und (Berufs-)Ausbildung) empfiehlt, wird nicht auf uneingeschränkte Zustimmung rechnen dürfen. Ein solches Unterfangen habe nicht nur einen *Hautgout*, weil es die betreffenden Akteure zu Objekten eines Treatments zu machen versuche, das letztlich auf der behavioristischen Theorie des operanten Konditionierens beruhe. Damit werde der ins Auge gefasste Personenkreis auf das Niveau der frühen Skinnerschen Tierexperimente projiziert und in seinem Status autonom handelnder Subjekte völlig verkannt. Nicht nur, dass man ihn auf diese Weise gar nicht erreichen könne und dieser Versuch daher zum Scheitern verurteilt sei. Er würdige die betreffenden Personen auf unerträgliche Weise herab und, mehr noch, er untergrabe womöglich deren intrinsische Motivation, auf allen Ebenen aus eigenen Stücken ihr Bestes zu geben.

Insbesondere dieses letztere Argument, das prinzipiell einer empirischen Untersuchung zugänglich ist, wäre ein starker Einwand gegen ein solches Vorhaben, während das erstere seinen polemisch-ideologischen Charakter kaum verschleierte. Anreizstrukturen sind ja nichts anderes als eine Variante der in keiner Version der Begründung pädagogischer Praxis umstrittenen Handlungsfigur von Lob und Tadel. Zu prüfen wäre dagegen durchaus, wie es um den Zusammenhang von Anreiz, Gratifikation und Motivation steht. Zweifellos wird man damit rechnen müssen, dass unterschiedliche Personen(gruppen) auf unterschiedliche Weise auf ein solches Treatment reagieren würden und es wäre daher interessant, in Erfahrung zu bringen, wodurch diese Variation verursacht bzw. mit welchen Personenmerkmalen sie korreliert ist.

Eine (erhoffte) Alternative zu der Vermutung, Anreizsysteme korrumpierten intrinsische Motivation, bestünde in der Annahme, dass zum einen zusätzliche Belohnungen auch als Anerkennung gedeutet werden könnten und so das auf die Sache der Lehrerausbildung gerichtete inhaltliche Interesse zu stützen vermöchten. Zum anderen dürfte erwartet werden, dass zumindest die bislang weniger engagierten Personen zu qualitätsdienliche(re)m Handeln angeregt werden, dass sie bei gegebener Nachhaltigkeit des Anreizsystems die mit ihm intendierten Ziele immer mehr internalisierten und das qualitätsorientierte Verhalten nach und nach habitualisierten. Die Erfahrung, dass das – zunächst vielleicht nur um der Belohnung willen gezeigte – veränderte Verhalten tatsächlich qualitätsverbessernde Wirkungen entfaltet, könnte diesen Prozess aus der Sache heraus stützen und auch das einschlägige Kontrollbewusstsein dieses Personenkreises günstig beeinflussen.

Es ist im vorgegebenen Rahmen nicht möglich, das Für und Wider des gesamten Ansatzes zu diskutieren. Zwar wird man auf seine erfolgreiche Anwendung in anderen Kontexten verweisen können (z. B. spezielle Be- bzw. Entlohnungs-

systeme in Unternehmen oder Bonusversprechungen für Handlungserfolge, wie sie gegenwärtig bei Brokern und Managern in der Diskussion stehen¹⁰). Aber ohne jeden Zweifel wäre es unverzichtbar, ein Anreizsystem für die Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung einem empirisch kontrollierten Feldversuch auszusetzen oder es – wie bereits erwähnt – einer strengen formativen Evaluation zu unterziehen, deren periodische Resultate zum Anlass für Umsteuerungen und Nachjustierungen als Grundlage dienen könnten. Die föderale Struktur unseres Bundesstaates hätte unter diesem Aspekt den Vorzug, dass sie es erlaubte, eine vergleichende Studie anzulegen. Es wäre nicht uninteressant zu beobachten, ob sich einzelne Bundesländer für ein solches Vorhaben sogar mit großem Engagement zur Verfügung zu stellen bereit wären. Der KMK stünde es im Übrigen nicht schlecht an, wenn sie versuchte, ihre bildungspolitischen Reformaktivitäten – anders als etwa bei der Rechtschreibreform oder eben der aktuellen Bologna-Reform – *vor* der flächendeckenden Einführung zuallererst einer empirischen Prüfung auszusetzen, um deren Haupt-, Neben- und Folgewirkungen zu untersuchen.

Literatur

- Beck, K. (2006). Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? In M. Eckert & A. Zöllner (Hrsg.), *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung* (S. 253-262). Bielefeld: Bertelsmann 2006.
- Beck, K. (2007). Metaphern, Ideale, Illusionen? Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103, 172-195.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2008). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Erziehungswissenschaft. Sonderband der Mitteilungen, 19, 21-40.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1986). *Pädagogische Psychologie* (4. Auflage). Weinheim & München: PVU.
- Homann, K. (2002). *Vorteile und Anreize. Zur Grundlegung einer Ethik der Zukunft*. Tübingen: Mohr.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.

¹⁰Wozu sich sagen lässt, dass die Anreize offenbar hoch wirksam waren, dass die Gratifikationen allerdings nicht für dasjenige Handeln ausgelobt worden waren, dessen Effekte man für wünschenswert halten durfte.

- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-166). Weinheim: Beltz.
- Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern – Schulerfahrungen von Studenten der Wirtschaftspädagogik. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung* (S. 384-402). Frankfurt: P. Lang.
- Loerwald, D. (2008). *Anreize im deutschen Schulwesen. Eine problemorientierte Analyse aus ökonomischer Sicht*. Weinheim: Beltz.
- Nijhof, W. & van Esch, W. (Eds.). (2004). *Unravelling policy, power, process and performance. The Formative evaluation of the Dutch adult and vocational education act*. s'Hertogenbosch: CINOP.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Stuttgart: Klett.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Verfügbar unter www.bwp-dgfe.de/sektion/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf [02.03.09].
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Welge, M. K. & Al-Laham, A. (2008). *Strategisches Management* (5. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien*. Frankfurt: Lang.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Beck (em.), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Jakob Welder-Weg 9, 55099 Mainz, E-Mail: Beck@uni-mainz.de