

Abt, Viktor; Seidemann, Barbara

## Evaluation als prozessorientierte Ausbildungsentwicklung

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 2, S. 231-243



Quellenangabe/ Reference:

Abt, Viktor; Seidemann, Barbara: Evaluation als prozessorientierte Ausbildungsentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 2, S. 231-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133827 - DOI: 10.25656/01:13382

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133827>

<https://doi.org/10.25656/01:13382>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Evaluation als prozessorientierte Ausbildungsentwicklung

Das Beispiel des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Liestal

Viktor Abt und Barbara Seidemann

In der aktuellen Diskussion um Evaluation von Schulen geht es zumeist um Modelle zur Evaluation von Grund- und allgemeinbildenden Schulen. Umfassende Evaluationen in tertiären Berufsbildungsinstitutionen sind dagegen - abgesehen von einzelnen Ausbildungsaspekten - bis anhin wenig diskutiert und kaum durchgeführt worden. Um eine Umsetzung der Ausbildungsreform nicht nur auf struktureller und formaler Ebene zu gewährleisten, sondern auch - und vor allem - bezüglich der Ausbildungsarbeit insgesamt, entwickelte das Seminar Liestal ein langfristiges Projekt angelegtes Evaluationsverfahren, das hier, obwohl in manchen Aspekten noch im Entstehen und in internen Auseinandersetzungen begriffen, zur allgemeinen Diskussion vorgestellt werden soll. Viktor Abt skizziert im ersten Teil in Thesenform die gewählten Bezugspunkte auf die breite Theoriedebatte, während im zweiten Teil Barbara Seidemann darstellt, wie die konkrete Umsetzung auf die Ebene des Schulalltags erfolgt.

### Sieben Thesen zum Qualitätsmanagement im Bildungswesen

Die Zahl der Publikationen zur Qualitätssorge ist in steilem Anstieg begriffen. Eine kurze, schlüssige Zusammenfassung mitsamt einem aktuellen Überblick auf die in der Schweiz andauernde Diskussion ist darum kaum zu leisten. Die hier gewählte Vorgehensweise, das Zuspitzen von Argumentationsrichtungen zu Thesen, ist nur bedingt ein taugliches Hilfsmittel. Immerhin kann vermittelt werden, von welchem Gesellschaftsbild und welcher Institutionsidee wir ausgegangen sind bei der Schaffung unseres Qualitätsmanagements.

#### *These 1: Das Thema Qualitätssorge ist gar nicht so neu!*

Schule und Qualität - das ist im Prinzip ein historisch verbürgtes Zwillingsspaar. Die aktuellen Auseinandersetzungen zur teilautonomen Schule, zum Leistungslohn, zur Beurteilung der Lehrkräfte, zum Behörden- und Beurteilungsinstrumentarium sind zwar eine neue Erscheinung, aber in mancherlei Hinsicht letztlich nichts anderes als die Fortschreibung und Aktualisierung einer bald zweihundertjährigen Entwicklung. Die Schule ist, auch wenn sie die heute in der Wirtschaft gängigen Qualitätsdiskussionen um ISO- und andere Normen nicht initiiert hat, dennoch ein Entstehungs- und Ursprungsort von Qualitätsvorstellungen und Normen für nahezu alle Bereiche der Gesellschaft. Ja, es ist letztlich das Bildungssystem, das über Lehre und Forschung die Massstäbe zur Beurteilung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen prägt und hervorbringt. Die Lehrerschaft in den Schulen und die Dozentenschaft an den Hochschulen und Universitäten müssen mit dem gebührenden Selbstbewusstsein die Fragen zur Qualitätssicherung und -entwicklung stellen, sie müssen sie aber vor allem auch selber zu beantworten suchen.

Die pädagogische Seite der Qualitätsdiskussionen ist eindrücklich vielfältig (vgl. z.B. die Übersicht bei Spiess, 1997) und vielfach unmittelbar mit Nutzenanwendungen verbunden, wie die verschiedenen im Gebrauch stehenden Instrumente (z.B. ISP-Barometer von Dalin & Rolff, 1993 oder OKI-CH von Bessoth, 1997) anschaulich demonstrieren.

Im folgenden setzen wir uns ausschliesslich mit der Situation im tertiären Bereich auseinander, einerseits weil im tertiären Bereich eher weniger an konkreten Arbeitsmodellen als im Volksschulbereich einschliesslich der Sekundarstufe II vorhanden ist und andererseits weil wir unsere Überlegungen zur Entwicklung der Ausbildung von Lehrkräften im eigenen Bezugsrahmen vorgenommen haben.

### *These 2: Die Steuerung der Hochschulen über Indikatoren ist der Einstieg in die Qualitätssorge!*

Der Schweizerische Wissenschaftsrat hat 1996 an einer international besetzten Tagung über "Evaluation und Qualitätssicherung im Fachhochschulbereich" u.a. den Stand des Erreichten bei der Anwendung von Indikatoren als Messgrössen dokumentiert. Im wesentlichen wird die universitäre Lehre gesteuert über

- Input-Indikatoren: Gelder, Räume, personelle Ressourcen, Studierendenzahlen, Methoden und Lehrpläne
- Output-Indikatoren: Studienabschlüsse, Abschlussquoten, Notenniveau, Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, Abnehmereinschätzungen
- Prozess-Indikatoren: Ressourcenaufwand pro Studierende, pro Abschluss, Studiendauer, faktische Durchläufe, Zufriedenheit Lehrende und Studierende, Entscheidungsgänge etc.

Diese Kollektion von Indikatoren ist an sich nichts Aufregendes, kommen diese doch da oder dort seit je zur Anwendung. Ein gültiges Resultat kann damit erreicht werden, wenn die entsprechenden Daten - systematisch erhoben und gesichert - von vielen Hochschulen erbracht werden. Das Interesse an einer solchen Erhebung, vor allem aber an deren Publikation, ist indes als eher gering einzuschätzen, denn diese Art von quantitativen Aussagen zwingt geradezu zum ökonomischen Quervergleich ("benchmarking"), was die Hochschulen nicht zuletzt mangels anderer Daten in der Regel vehement ablehnen.

An der betreffenden Tagung wird, was wohl als zukunftsfruchtig gewertet werden darf, festgehalten, dass neben diese quantitativen, indikatorengestützten Methoden eine Evaluation qualitativer Art zu treten hätte. Eine qualitative Evaluation fehlt zur Zeit noch, ist aber für den Fachhochschulbereich unbedingt zu fordern. Zugestanden wird vom BIGA, dem die Federführung an der besagten Tagung zukam, dass für die Entwicklung und Einführung derartiger Evaluationsprogramme genügend Zeit und Mut zum Experiment eingeräumt werden muss.

### *These 3: Die Bildungsinstitution muss alles von einem Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystem erwarten!*

Die systemisch zu denkende und zu realisierende Qualitätssorge erschöpft sich keinesfalls im Erheben der Relationen von Franken zu Köpfen oder von Noten zu Se-

lektionen. Die Innenperspektive der Lehrenden und der Studierenden muss ebenso wie die Aussenperspektive der Trägerschaft und der Abnehmer berücksichtigt werden. Wir haben am Seminar in Liestal in Anlehnung an die Ausführungen von Liket (1995) eine Reihe höchst unterschiedlicher Anforderungen an die zu entwickelnde Qualitätssorge gestellt.

- Das System der Qualitätsüberwachung muss allgemein, periodisch, transparent und öffentlich funktionieren.
- Die Ziele der Selbstevaluation sind: Aufbau einer professionellen Organisation, Entwicklung in Richtung eines eigenen, von allen getragenen und gelebten Profils, Information der Aussenwelt, Vorbereitung periodischer externer Evaluationen.
- Der internen und externen Qualitätsüberwachung kommen folgende Funktionen zu: eine legitimierende Funktion, eine Spiegel-Funktion, eine Transferfunktion, eine innovative Funktion und eine handlungsunterstützende Funktion.
- Die Erhebung von objektiven Performanzkriterien umfasst: Studierendenzahlen, Qualifikationsgrad der Dozentschaft, Fort- und Weiterbildung, organisatorische Voraussetzungen, Curricula, statistische Daten etc.

Natürlich fällt es nicht schwer, ein Kollegium zur Zustimmung zu dieser Zusammenstellung zu bringen. Die Schwierigkeit in der Qualitätsdiskussion liegt bekanntlich nicht auf der Theorieebene. Die von Liket gewählte Begrifflichkeit bedarf zwingend weiterer Übersetzungsbemühungen in Richtung auf Handhabbares.

### *These 4: Marktwirtschaftlich orientierte Dienstleistungsunternehmen sind Vorbilder!*

Zur Zeit der Entstehung des Volksschulwesens waren die mitteleuropäischen Nationen noch mehrheitlich vom Landwirtschaftssektor geprägt und erst daran, sich in industrielle, produktionsorientierte Volkswirtschaften zu verwandeln. Das Schulsystem im ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts hat seine Aufgabe gut gelöst. Dies lässt sich aus dem Aufstieg der Schweiz in den Kranz der höchstentwickelten Industrienationen ablesen. Seit relativ kurzer Zeit charakterisiert die wirtschaftliche Entwicklung, dass der seit langem vorhandene Trend hin zur reinen Dienstleistungsgesellschaft beschleunigt vor sich geht. In der Wirtschaft werden ganz andere Anforderungen an das Gros der Arbeitnehmerschaft gestellt. Das Nachkriegs-expansionsmodell der Bedienung eines hoch technifizierten Maschinenparks durch ungebildete Handlanger hat ausgedient. Auf allen wirtschaftlichen Bezugfeldern sind gut ausgebildete, hoch motivierte und auf die Erbringung von qualitativ guten Dienstleistungen vorbereitete Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erforderlich. Ein wichtiger Faktor des Wandels ist der Konkurrenzdruck über das Herausbilden eines einheitlichen europäischen Marktes.

Ist aber das Schulsystem von heute, das letztlich die Strukturen von gestern abbildet, in der Lage, die für die wirtschaftliche und die gesellschaftliche Entwicklung notwendigen Ausbildungsergebnisse zu erzielen? Die Voraussetzungen sind völlig andere geworden. Analysiert man die heutige Bevölkerungsstruktur der Schweiz,

dann wird markant sichtbar, dass wir nicht mehr von einer in den Landesteilen sprachlich und kulturell einheitlichen, homogenen und mehrheitlich bildungsaufgeschlossenen Gesellschaft ausgehen dürfen. Die Schweiz ist über die aus wirtschaftlichen Gründen forcierte Einwanderung zu einem multikulturellen Land geworden. Die Einwohnerschaft ist ethnisch-kulturell und in der Sozialschichtung höchst heterogen zusammengesetzt.

Unter dem Druck von verpflichtenden Qualitätsnormen und angesichts der Schwierigkeiten in der Rekrutierung und Schulung des Personals bedient man sich in der Wirtschaft einer ganzen Palette von Qualitätssicherungsinstrumenten. Das Bildungssystem achtet dies eher gering. Es ist weitgehend davon absorbiert, die Folgen der Einwanderung, eine der indirekten Wirkungen der Expansion der vergangenen Jahre, aufzufangen. Müssen wir uns aber angesichts vergleichbarer Grundschwierigkeiten nicht fragen, ob es nicht angebracht wäre, vermehrt auf die Verhältnisse in der Wirtschaft zu schauen und zu prüfen, ob da nicht Neuerungen eingeführt worden sind, die auch für das Bildungssystem von Nutzen sein könnten?

Eine Dienstleistungsunternehmung, die im globalen Wettbewerb bestehen will, muss ein wirkungsvolles System von Sicherung und Entwicklung von Qualität installieren. Bruhn (1995) definiert vier Teilleistungsgebiete: Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätsprüfung und Qualitätsmanagementdarlegung. Diese sind voneinander zu unterscheiden und als in sich zu organisierende Vorgänge anzugehen. Es ist hier nicht der Platz, die materiell und mit Beispielen breit ausgestatteten Ausführungen von Bruhn wiederzugeben. Seine Darlegung, wie ein System der Qualitätssorge konkret funktionieren kann, hat uns aber so überzeugt, dass wir uns bemüht haben, eine auf das Seminar Liestal hin taugliche Adaption zu kreieren. Zu einem der von ihm vorgeschlagenen Instrumente, der Arbeit mit Befragungen, finden sich im zweiten Teil des Artikels illustrative Darlegungen.

#### *These 5: Das Erteilen eines Leistungsauftrags fördert die Qualitätssorge!*

Das Lehrerseminar Liestal will - und findet dafür bislang bei den Behörden und bei der Politik im Kanton die nötige Unterstützung - den Schritt zur Pädagogischen Hochschule machen. Schon im "Grundlagenbericht für eine Ausbildungsreform" von 1993 wurde auf die Wichtigkeit der Qualitätssicherung hingewiesen, und es wurde seitdem auch auf darauf hingearbeitet. Die politischen Führungsentscheidungen des Regierungsrates, dem Seminar einen Qualitätssicherungs- (1996) sowie einen Leistungsauftrag (ab 1.1.1997) zu erteilen, trafen das Seminar gut vorbereitet. Die im Leistungsauftrag enthaltenen Anforderungen, wie z.B. die der Verknüpfung von Globalbudget und detailliertem Berichtssystem, setzen voraus, dass ein Qualitätsmanagement betrieben wird.

Die Begriffe des Leistungsauftrags, der Produktgruppen, der Produkte, der verlangten Ausrichtung auf die Kundschaft etc. stammen aus dem Wörterbuch der wirkungsorientierten Verwaltungsführung ("New Public Management"). Der ganze NPM-Jargon wirkt für viele Leute leicht befremdend und stösst im Schulbereich weitherum auf Ablehnung. Es ist aber nicht nur die je exotische Tonlage, das sollten wir auf beide Seiten hin zugestehen, auf die die Vorbehalte der Pädagogik, aber auch

die der Ökonomie zurückzuführen sind, sondern da gibt es durchaus ehrenwerte Argumente. Im Schulbereich sollten wir immerhin akzeptieren, dass es handfeste Vorteile des NPM geben kann. Verfügt die Ausbildungsinstitution z.B. frei über einen Teil ihres Budgets, so ist sie in der Lage, den internen Evaluationsprozess zu nutzen, diesen zu operationalisieren, damit den eigenen Innovationsprozess zu initiieren und zu steuern. Qualitätsmanagement wird aktiv angegangen und realisiert! Inwieweit uns das in Liestal gelingt, muss sich erst weisen, denn unsere Erfahrungen mit Leistungsauftrag und Globalbudget sind (noch) zu gering, als dass wir mehr als Absichtserklärungen abgeben könnten.

#### *These 6: Wir brauchen lernende Institutionen!*

Die vorletzte These stösst aller Wahrscheinlichkeit nach auf wenig Gegenliebe. Die Meinung jedenfalls ist weitherum gängig, dass Bildungsinstitutionen, entgegen der These, von vorneherein auf Lernen und Bessermachen verpflichtet sind. Bereits kurzes, ehrliches und offenes Nachdenken führt aber die meisten in Bildungsinstitutionen Tätigen zum Schluss, dass gerade der Bildungssektor von einer unglaublichen Beharrungskraft und Resistenz gegenüber Neuem ist. Er ist dies nicht in der inhaltlichen Denk- und Handlungsrichtung der Lehrpersonen, aber ganz gewiss in bezug auf die Strukturen, die Lernorganisation, die Verfächerung, die Gefässe, die Arbeitsbedingungen, die Aufsichtsregelungen usw. Die Aufzählung enthält eine Erklärung für diese Immobilität: die allseitige Verpflichtung und rechtliche Festschreibung bindet so viele Personen und Sachverhalte aneinander, dass Änderungsbemühungen meist schon darum scheitern, weil zuviel für zu viele in Gefahr gerät.

Der Organisationswissenschaftler Grossmann (1995), der zahlreiche Institutionen in Österreich untersucht hat, plädiert vehement für eine grössere Autonomie von staatlichen Institutionen. Der diesen Institutionen eigene, inhärente Immobilismus kommt in seiner Analyse der typischen Institutionsleitung klar zur Geltung: "Arbeitsteilung und Kooperation im Kollegialorgan (gemeint: in der Leitung) sind wenig ausdifferenziert und folgen überwiegend der Aufgabenlogik der einzelnen Bereiche und Hierarchien und weniger dem Planungs- und Entscheidungsbedarf in der Gesamtorganisation. Die Leitungen verfügen zumeist über ganz geringe Ressourcen an fachlicher und administrativer Unterstützung, um die Leitungsarbeit zu strukturieren, Problemstellungen und Daten aufzubereiten, vorhandene Informationen auszuwerten, externe Expertisen einzuholen, Entscheidungen vorzubereiten und das dazu notwendige Kommunikationsmanagement zu betreiben." Vieles spricht dafür, dass die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in Richtung Delegation von "Kompetenzen und Verantwortlichkeiten an selbständig agierende Einheiten" (a.a.O.) weisen. Diese Einheiten sind zukunftssträchtig - erfolgreich im Markt! - zu führen, d.h., dass das bisherige staatliche Inputsteuerungssystem nicht mehr praktikabel und fundamental zu erneuern ist. Die Steuerung dieser Innovationsprozesse erfordert in erster Linie Informationen und Planungshilfen, was deutlich für ein definiertes Qualitätsmanagement spricht.

### *These 7: Die Lehrkräfteausbildung steht im Zeichen des postmodernen Eklektizismus!*

Fokussieren wir, leicht spielerisch und nicht frei von Ironie, die bisherigen Thesen in einer einzigen, dann geraten wir in den Kriteriengarten der Philosophie der Postmoderne. Vieles, auch Widersprüchliches, Altes und Neues, Verbundenes und lose Nebeneinanderstehendes - fast alles kann am Ende des 20. Jahrhunderts zusammengedacht werden.

Pädagogik und Psychologie, sie sind und bleiben die Leitwissenschaften in der Ausbildung der Lehrkräfte. Das immer wieder erneuerte Versprechen, in diesem Zeichen die besseren Menschen zu bilden, nimmt man ihnen aber kaum mehr ab. Zu häufig ist in den vergangenen Jahrzehnten die allgültige Befreiung der Gesellschaft von allen Übeln durch die Erziehung angekündigt, das Versprechen aber dann nicht eingelöst worden. Die unbesehene Glaubwürdigkeit, der Garant unkontrollierter Ressourcenzuweisungen, ist verlorengegangen.

Die zweite, das Bildungswesen bisher schützende Beharrungskonstante - das Rechtsstaatsprinzip - ist zwar nicht in Auflösung, aber mutiert von der Bestimmungsgrösse zur Hintergrundüberlegung. Auch wenn niemand die grosse Errungenenschaft der Aufklärung, der Schutz des Einzelnen vor Rechtswillkür durch den Staat - auch und gerade im Bildungssystem - in Frage stellen will, so ist der sich anbahnende Wechsel von der juristischen zur ökonomischen Denkweise, ein sogenannter Paradigmenwechsel, wohl unaufhaltsam! Wohin uns die Dynamisierung der Institutionen führt, so sie denn durch die 'ökonomische Revolution' erwirkt wird, ist nicht zu erahnen. Bereits jetzt absehbar aber ist, dass das Bildungssystem dazu gezwungen sein wird, nicht nur über den Verbrauch von Mitteln vermehrt Rechenschaft abzulegen, sondern darüberhinaus zu belegen, dass die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wahrgenommen wird, indem die zur Verfügung gestellten Mittel effektiv - erfolgreich - und erst noch effizient - kostengünstig - eingesetzt werden.

Die Verwendung von Evaluationssystemen ist hierzu eine Voraussetzung!

### **Grundsätzliche Überlegungen zur Umsetzung von Evaluationsverfahren in der Ausbildung von Lehrkräften**

Evaluation als Instrument zur Entwicklung einer Ausbildung für Lehrpersonen kann sich nicht auf die blosser Feststellung von Ausbildungserfolg beschränken. Weil Lehrerbildung als Spezifikum dieser Berufsausbildung immer auch den Anspruch stellt, für die Auszubildenden zugleich Vorbild zu sein, gilt es verstärkt, die Ausbildung an ihren innerinstitutionellen Verhältnissen und Abläufen zu messen, also die Prozessqualität in den Vordergrund zu stellen.

Wie Luhmann (1987) nachweist, ist der Organisationserfolg in Bildungsinstitutionen vom Kooperationswillen der "Klienten" abhängig. Das heisst, die wichtigen Dinge in der Ausbildung resultieren aus der Interaktion von Menschen. Ausbildungsqualität ist somit in hohem Masse von der Art und Weise ihrer innerinstitutionellen Gestaltung geprägt, insbesondere - darauf weisen auch amerikanische Untersuchungen über Schuleffektivität hin (vgl. Steffens & Bargel, 1993) - von der Qualität ausbildungsspezifischer Aushandlungs- und Problemlöseprozesse.

Eine umfassende Evaluation einer Ausbildung von Lehrpersonen muss daher sowohl den interaktiven Wirkungszusammenhang als Einflussfaktor berücksichtigen als auch verschiedene Ebenen der Ausbildungsarbeit und verschiedene Perspektiven auf die Ausbildung miteinbeziehen. Um Aussagen über Entwicklungsverläufe und die Wirkung von Reformen zu ermöglichen, muss sie gleichzeitig als Längsschnittstudie angelegt werden. Die Ergebnisse, obwohl über wissenschaftliche Methoden und Verfahren gewonnen, zielen dabei nicht auf verallgemeinerbare Daten, sondern dienen als Grundlage für eine permanente Optimierung bzw. Sicherung der konkreten Ausbildungsqualität. Nach innen und nach aussen soll damit offengelegt werden, was der jeweils aktuelle Arbeits- und Entwicklungsstand der Institution ist.

Die Selbstevaluation ist in der Qualitätssicherung und -entwicklung einer Bildungsinstitution aber nur eine Seite der Medaille. Obwohl sie erwiesenermassen für Entwicklungsanstösse eine höhere Effektivität aufweist als externe Evaluationen (vgl. Rolff, 1995), besteht die Gefahr, dass der eigene Blick eingeschränkt bleibt, selbst wenn verschiedene Sichtweisen einbezogen und Analysen auf möglichst umfassenden Datengrundlagen vorgenommen werden.

Das Verfahren des Seminars Liestal ist hauptsächlich auf interne Evaluationen ausgerichtet, die aber durch externe gleichsam als Spiegel und Korrektiv ergänzt werden. So wurden z.B. die Studienpläne extern begutachtet, und die 1995 durchgeführte Nationalfondstudie zur Wirksamkeit von Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz, die in Liestal als ein auf die spezifischen Interessen der Institution erweitertes Projekt durchgeführt wurde, bildete den Ausgangspunkt für die Evaluation der Ausbildung. Ähnliche extern durchgeführte Studien sollen regelmässig, aber frühestens alle fünf bis sechs Jahre wiederholt werden.

### **Zu den Qualitätsmerkmalen in der Ausbildung von Lehrkräften**

Qualitätsmerkmale in der Ausbildung von Lehrpersonen werden, wenn wir einmal von den verfügbaren Ressourcen absehen, grundsätzlich über das Ausbildungsziel bestimmt: Die Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung müssen in der Lage sein, die aktuellen beruflichen Anforderungen auf eine adäquate Weise zu erfüllen. Diese "aktuellen beruflichen Anforderungen" wiederum definieren sich einerseits über die gegenwärtige Diskussion zur Lehrerbildung, wie sie zur Zeit in der Schweiz intensiv geführt wird, andererseits - nicht unabhängig davon, sondern eng damit verbunden - mit den Leitideen der Institution, die mit Blick auf dieses Ausbildungsziel von innen her kontextspezifisch entwickelt werden müssen.

Im Zuge der Neukonzeptionierung der Ausbildung wurde am Seminar Liestal ein Leitbild für die Institution mit Leitwerten der Bildung verabschiedet sowie Leitideen für die Ausbildung der Lehrkräfte am Kindergarten und an der Primarunterstufe und, ihnen untergeordnet, Leitideen in den einzelnen Ausbildungsbereichen<sup>1</sup>. Den dazu notwendigen Konsens im Kollegium herzustellen ist angesichts der Tatsache, dass es in einigen Bereichen sehr wohl grosse Differenzen zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen und Auffassungen gibt, eine wichtige Verständigungsleistung. Die Dis-

<sup>1</sup> Studienhefte 1 und 4, Seminar Liestal 1996

kussion von Vor- und Nachteilen bestimmter Zieloptionen kann kaum auf eine intersubjektiv überprüfbare Grundlage gestellt werden. Auch lässt sie sich nur zum Teil von Einzel- und Gruppeninteressen befreien. Sie bildet aber nach unserer Erfahrung eine wichtige Voraussetzung, um innerhalb der Institution ein gemeinsames, von allen getragenes Profil entwickeln und auf die Qualitätsdiskussion überhaupt einsteigen zu können.

Bei der Bestimmung von Ausbildungsqualität sind weitere Probleme zu klären: Die Qualitätskriterien müssen auf gleicher Abstraktionsebene liegen, das Niveau, auf welchem von guter Ausbildungsarbeit gesprochen werden kann, muss ermittelt werden, und es gilt zu entscheiden, ob die Kriterien einen erreichbaren Zustand beschreiben oder ob sie normativen Prinzipien entsprechen sollen, auch wenn diese niemals realisiert werden können. Da die ideale Lehrerausbildung bis heute nicht gefunden wurde, verstehen wir die von uns ins Auge gefassten Leitideen und Qualitätskriterien als eine Art handlungsleitender Zielorientierungen, wobei der Weg dahin immer wieder neu diskutiert und gesucht werden muss.

In diesem Bezugs- und Verständigungsrahmen haben wir auf verschiedenen Ebenen Qualitätskriterien entwickelt; als Beispiel auf der Ebene der Ausbildung:

- Wissenschaftsorientierung
- Handlungskompetenz
- Berufsfeldbezug
- Lernkultur
- Sozioklima

Eine Operationalisierung dieser Qualitätskriterien findet zum einen über die Konstruktion der Fragebogen statt, zum anderen fließen über die Interpretation und Verarbeitung der Daten immer wieder neue Anregungen und Präzisierungen ein. Die Diskussion ist per definitionem nicht abgeschlossen.

Auch die Fragen, wieviele dieser Qualitätskriterien erfüllt sein müssen und wann wir sie als erfüllt betrachten wollen, damit wir von einer guten Ausbildung sprechen können, bedürfen einer längerfristigen Bearbeitung. Es handelt sich hier um komplexe Fragen, die sich weder mit isolierten Daten der Leistungsmessung noch mit einfachen Wenn-Dann-Relationen beantworten lassen, obwohl sich in der Auswertung von den aus unterschiedlicher Perspektive erhobenen Befragungen im Quer- und Längsschnittvergleich automatisch gewisse Rückmeldestandards abzeichnen.

Wir betrachten die Erarbeitung von verbindlichen Indikatoren und Standards auf dem Hintergrund unseres entwicklungsorientierten Verständnisses von Evaluation als einen längerfristigen internen Verständigungsprozess, der möglicherweise wiederum auf die Qualitätskriterien zurückwirken und eine Neubestimmung derselben notwendig machen wird.

Veranschaulichen lässt sich dieser Prozess am Beispiel des Qualitätskriteriums "Wissenschaftsorientierung". Wir haben diesen Aspekt unserer Ausbildung zum Abschluss des Grundstudiums u.a. über eine Beurteilung der vermittelten Inhalte durch die Studierenden erkundet. Die Fragen lauteten:

- a) Welche Beschreibung trifft nach Ihrer Meinung *die Inhalte* in den einzelnen Ausbildungsbereichen am genauesten?

Im Ausbildungsbereich .... wird *hauptsächlich* (d.h. zu mehr als 50%!) ... vermittelt (nur eine Antwort möglich).

- wissenschaftlich fundiertes Fachwissen
- breites fachdidaktisches Wissen
- Hintergrundwissen zu schulischen und gesellschaftlichen Problemen
- allgemeinbildendes Wissen

b) Bitte *charakterisieren* Sie das vermittelte Wissen in den einzelnen Ausbildungsbereichen (Mehrfachantworten).

- Das Wissen wird mit der Praxis, d.h. mit den Orientierungsstrukturen des Handelns verknüpft.
- Das Wissen wird interdisziplinär vernetzt.
- Das Wissen wird kritisch reflektiert und hinterfragt.
- Es wird beleuchtet, wie das Wissen in dieser Disziplin gewonnen wird.

Die Auswertung der Daten ergab folgendes: Zum einen wurde deutlich, dass die Studierenden oft nicht einschätzen konnten, welche Art von Wissen, z.B. fachdidaktisches oder wissenschaftliches Fachwissen, ihnen vermittelt worden war, zum andern ergaben sich sehr unterschiedliche Profile auch in eng verwandten Ausbildungsbereichen wie z.B. den verschiedenen Fachdidaktiken. Welches Profil das erwünschte ist, muss nun von jedem Ausbildungsbereich separat diskutiert, skizziert und begründet werden. Wann und wie weit unsere Ausbildung dann über die einzelnen Ausbildungsbereiche hinweg das Qualitätskriterium "Wissenschaftsorientierung" erfüllt, wird ein weiterer Diskussionspunkt sein.

### Was soll untersucht werden?

Eng verbunden mit den Überlegungen zur Qualität ist die Auswahl der zu untersuchenden Aspekte und Fragestellungen. Der Umfang möglicher Elemente im Ausbildungsprozess, die zu den definierten Zieloptionen führen und damit zum Gegenstand eines Evaluationsvorhabens werden können, sind enorm. Mit jeder Kriterienwahl sind Schwerpunktsetzungen und Ausblendungen verbunden, ebenso mit der Wahl der Methode.

Ausgangspunkt unseres Evaluationsvorhabens war, wie bereits erwähnt, die Nationalfondsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungen (Oelkers & Oser, in Vorb.). Wir haben daraus sowohl für unsere internen Befragungen als auch für die Befragung Ehemaliger einige für uns ergiebige und wichtige Themenkreise beibehalten bzw. weiterentwickelt, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Der ständige Rückfluss von Erkenntnissen verlangt aber eine permanente Anpassung und Verfeinerung der Befragungsinstrumente, evtl. auch Ergänzung bzw. Reduktion. Ebenso können in der Ausbildungsarbeit immer wieder neue Probleme auftauchen, die von den in diesen Feldern Tätigen aufgespürt und thematisiert werden sollten. Die Neu- oder Weiterentwicklung von Befragungsinstrumenten bedingt darum die Berücksichtigung einiger grundsätzlicher Voraussetzungen und den Einbezug sehr unterschiedlicher Blickwinkel.

## Zu den Methoden

Verschiedene aufeinander bezogene methodische Ansätze ermöglichen zweifellos die vielfältigsten Perspektiven auf eine Ausbildung. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass eine schriftliche Befragung über Fragebogen, wie sie als Ausgangspunkt im Nationalfondsprojekt 33 stattfand, den grossen Vorteil hat, dass sehr hohe, von den Studierenden beinahe 100%-ige Rückmeldungen erreicht und in den zentralen Aspekten diesselben Fragestellungen im nächsten Ausbildungsjahrgang wiederholt werden können. Um das von uns angestrebte umfassende und auf eine Längsschnittstudie ausgerichtete Datenmaterial zu erhalten und damit die Erfahrungssicherung bei unseren Reformen in einem breiten Rahmen zu gewährleisten, ist die systematische schriftliche Befragung die von uns bevorzugte Methode der Datenerhebung.

Die statistische Auswertung dieser Daten ist aber nur ein erster Schritt der Verarbeitung. Da wir über keine Normen verfügen, die als Vergleichsmaßstab dienen könnten, erfolgt in einem zweiten Schritt eine kommunikative Validierung, d.h. es wird ein Konsens über die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials zwischen den an der Evaluation beteiligten Forschern bzw. der Schulleitung und den einzelnen Gruppen betroffener Ausbilderinnen und Ausbilder erarbeitet. Wir werden weiter unten genauer auf die Verarbeitung der Daten eingehen.

Im Nachgang von schriftlichen Befragungen sehen wir punktuell, zum Beispiel zur Erhellung von Einzelfragen oder nicht erklärbarem Antwortverhalten, auch den Einsatz qualitativer Verfahren. So mussten wir beispielsweise aufgrund einer umfassenden Befragung des 1. Ausbildungsjahres feststellen, dass diejenigen Studierenden, die sich für die im 2. Ausbildungsjahr beginnende insgesamt zweijährige Kindergärtnerinnen-Ausbildung entschieden hatten, alle wesentlichen Ausbildungsfragen signifikant negativer beurteilten als diejenigen Studierenden, die die dreijährigen Ausbildungsgänge Kindergarten-Unterstufe bzw. Unterstufe-Mittelstufe gewählt hatten; dies obwohl die Studierenden im 1. Ausbildungsjahr gemeinsam ausgebildet worden waren. Um die Hintergründe für diese Beurteilungen zu ergründen, führten wir ein Gruppeninterview mit Leitfaden durch, das wir über eine qualitative Inhaltsanalyse auswerten. Solche Verfahren werden aber infolge des enormen Zeitaufwandes Einzelfälle bleiben.

In anderen Einzelfällen, wie beispielsweise der Beurteilung unserer neu erarbeiteten Studienpläne, wählten wir die Methode der Expertenbefragung. Die Beurteilung erfolgte in einem ersten Schritt innerhalb der Institution zwischen den verschiedenen Ausbildungsbereichen und in einem zweiten Schritt extern, indem pro Ausbildungsbereich je ein Gutachten einer Universitätsprofessorin dieses Fachbereichs und eines Dozenten aus einer anderen, tertiären Lehrerbildungsinstitution schriftlich eingeholt und vom Gutachter an einer internen Tagung im Plenum vorgestellt und diskutiert wurde. Die daraus resultierenden Überarbeitungen und Neukonzeptionen der Studienpläne sollen zu einem späteren Zeitpunkt erneut extern begutachtet werden.

Zur individuellen Unterstützung und Förderung der einzelnen Dozentin haben wir ein Verfahren, genannt "Dialogischer Prozess" entwickelt. In gemeinsamen Gesprächen mit einem Mitglied der Schulleitung setzt sich die einzelne Dozentin im Sinne eines Projekts individuelle, auf ihre Ausbildungsarbeit bezogene Ziele, die sie in einer

gewissen Zeitspanne zu realisieren versucht. Das Schulleitungsmitglied begleitet den Prozess mit Unterrichtsbesuchen und Rückmeldegesprächen.

Die Verfahren bei Rückmeldungen, die von den einzelnen Dozenten zum Abschluss einer Ausbildungseinheit, z.B. eines Moduls, von den Studierenden eingeholt werden, sind unterschiedlich und waren bis anhin der Entscheidung des einzelnen Dozenten überlassen. Eine Systematisierung bezüglich Fragestellung und Methode ist angezeigt, wenn aufgrund der weiteren Verarbeitung im Ausbildungsbereich oder im Ausbildungsteam Vergleichbarkeit verlangt ist. Längerfristig erachten wir die Diskussion und Verarbeitung solcher Einzelergebnisse in einem Qualitätszirkel - und damit die Vergleichbarkeit der Daten - als unerlässlich.

## Die verschiedenen Evaluationsebenen

Lehrerbildungsinstitutionen verfügen traditionell über umfangreiche Evaluationserfahrungen im Bereich der Analyse und Überprüfung von praktischen und theoretischen Leistungen der Studierenden. Der Anspruch, die Berufsausbildung in ihrer Gesamtheit aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen, bezieht diese Erfahrungen mit ein, geht aber gleichzeitig weit darüber hinaus. Nicht nur die Auszubildenden, sondern - wie bereits erwähnt - alle an der Ausbildung Beteiligten, d.h. Studierende, Ausbilder/innen und Schulleitung werden in die Evaluation miteinbezogen, und darüber hinaus periodisch auch die Abnehmerseite (Schulpflegen, KG-Kommissionen, Schulinspektorinnen) sowie ehemalige Absolventinnen und Absolventen.

Eine Differenzierung von Evaluationsebenen ergibt sich im weiteren über die verschiedenen Ausbildungsteile wie Studienwochen, Grund- oder Wahlpflichtstudium sowie über die verschiedenen Kontexte, in denen Ausbildungsarbeit stattfindet. Dahinter steht die Überlegung, dass Lehr- und Lernbedingungen nicht einheitlich betrachtet werden dürfen. Die Unterschiede unter den Studiengruppen, den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie unter den Ausbildungsbereichen müssen ebenso ins Auge gefasst werden wie die Situierung im Ausbildungsablauf. So können sich z.B. Fragen zur Befindlichkeit auf die Situation in der Institution, in der Studiengruppe oder auf die ganz persönliche Situation beziehen, ebenso können sie sich anders präsentieren zu Beginn oder am Ende der Ausbildung. Das heisst, die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen gestattet, verschiedene Perspektiven auf Einzelthemen zu gewinnen und je nach Erkenntnisinteresse einzelne Ebenen zu einem bestimmten Zeitpunkt bewusst auszublenden oder einzubeziehen. Ausserdem wird damit auch berücksichtigt, dass nicht nur die einzelne Dozentin, der einzelne Dozent Träger der Ausbildungsarbeit ist, sondern dass sich der Erfolg ebenso im gemeinsamen Handeln und Aushandeln in den verschiedenen Ausbildungsteams und Qualitätszirkeln bzw. auf Institutionsebene konstituiert.

## Verarbeitung der Ergebnisse und Umsetzung

Die Wirksamkeit eines Evaluationsverfahrens hängt entscheidend davon ab, wie einerseits die gewonnenen Ergebnisse verarbeitet werden, das heisst, in welchem Mass daraus handlungswirksame Konsequenzen gezogen werden, und andererseits wie vorhandene Ressourcen aktiviert und optimiert werden können.

Eine produktive Verarbeitung der Ergebnisse setzt im Kollegium ein Problembewusstsein voraus, das es durch eine kritische Bestandesaufnahme der gesamten Ausbildungspraxis und deren vielfältiger Wirkungen erst zu entwickeln gilt. Problembewusstsein meint hier nicht, dass wir von einer defizitären Ausbildung ausgehen, vielmehr ist damit ein kritisch-wachsameres Nachdenken gemeint, das von einer bis anhin in vielen Aspekten bewährten Praxis zu neuen Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten führt, die sich aufgrund sich wandelnder politisch-gesellschaftlicher Bedingungen und Anforderungen in der Ausbildungspraxis aufdrängen. Gerade bei einer Neueinführung von Evaluationsvorhaben wird von den Dozenten vielfach übersehen, dass mit systematisch erhobenen Daten auch Stärken der Ausbildungsarbeit fokussiert werden können, die bis anhin nicht in diesem Ausmass deutlich wurden. Dies gezielt bewusst zu machen ist insofern von Bedeutung, als dass eine innovative Umsetzung der Erkenntnisse entscheidend gefördert werden kann, wenn für die einzelnen Ausbilderinnen und Ausbilder die damit einhergehende Unterstützung und Anerkennung ihrer Arbeit sichtbar wird.

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines solchen gemeinsamen Problembewusstseins und eines möglichst breiten gemeinsamen Verständnisses der Ausbildungsarbeit ist, dass die systematisch erhobenen Daten durch eigene Erfahrungen nachgezeichnet, analysiert und interpretiert werden. Eine zentrale Funktion für diese Verständigungsprozesse übernimmt das Qualitätszirkelsystem, das als ergänzende Organisationsform aufgebaut wird (vgl. Bruhn, 1995). Von der Schulleitung erhobene, statistisch ausgewertete Daten gehen bei kleineren Erhebungen, wie z.B. der Auswertung von Studienwochen, zur Analyse, Interpretation und kommunikativen Validierung direkt in die beteiligten Qualitätszirkel. Bei umfangreicheren Befragungen wie beispielsweise der Auswertung des ganzen Grundstudiums werden sie in einer sich in immer wieder anderer Zusammensetzung neu konstituierenden Arbeitsgruppe mit der Schulleitung soweit analysiert, dass eine erste kommunikative Validierung stattfinden kann und Themenschwerpunkte für die weitere Verarbeitung im Kollegium gesetzt werden können.

Im gesamten Verlauf der Datenverarbeitung kommt der Schulleitung eine entscheidende Bedeutung zu. Ihr obliegt - in weit höherem Masse als in der traditionellen Ausbildungsarbeit - die komplexe Aufgabe eines aktiven und unterstützenden Prozess-Coachings. Aufgrund der Evaluationsergebnisse nimmt sie Stärke-Schwächen- bzw. Chancen-Risiken-Analysen vor und zieht daraus im Sinne der permanenten Qualitätsplanung und -lenkung die Konsequenzen für die gemeinsame Arbeit, indem sie die notwendigen Massnahmen ergreift oder, z.B. über interne Fortbildung, Impulse in die Ausbildungsarbeit gibt. Auf diese Weise definiert und präzisiert sie den durch die institutionellen und ausbildungsbezogenen Leitbilder gesetzten Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung der Organisation. Gleichzeitig sucht sie eine tragfähige Balance zwischen Leitungsanordnungen und Selbstbestimmungspraxis der Lehrpersonen. Die durch das Evaluationsverfahren erzeugte Intensivierung ausbildungsbezogener Diskussionen im Kollegium bzw. in den Qualitätszirkeln mündet erst in eine wirksame Umsetzung der neuen Erkenntnisse, wenn genügend Freiraum vorhanden ist, d.h. wenn die Verarbeitung in hohem Mass an die Selbstver-

antwortung der Lehrpersonen gekoppelt ist. Die Selbststeuerung in den Qualitätszirkeln, z.B. in den Ausbildungsteams, hat daher einen grossen Stellenwert.

Es ist klar, dass bei so umfassenden Erhebungen über den Ausbildungsprozess auch sensible Daten über die einzelnen Lehrpersonen anfallen. Nachdem in den ersten Erhebungen die Schulleitung am Seminar Liestal solche Daten ausschliesslich der einzelnen Lehrperson zur weiteren Handhabung übergab, kam das Kollegium sehr bald zur Überzeugung, die Qualitätsdiskussion könne nur wirklich geführt werden, wenn es keine geheimen Daten gebe. Gerade weil Standards - wie dargelegt - nicht über einfache Wenn-Dann-Relationen gewonnen werden könnten, müsse der Blick auf alle Aspekte der Ausbildungsarbeit frei gelegt werden. Das Kollegium sprach sich dafür aus, die Daten innerhalb der Institution offenzulegen.

### Abschliessende Überlegungen

Strukturmerkmale, wie wir sie in einem ersten Schritt mit unserer Ausbildungsreform neu gestaltet haben, beeinflussen die prozessualen Merkmale nur bedingt. Sie bilden lediglich den Rahmen für die nachgeordneten Prozessgrössen, die das Schulklima bzw. die Schulkultur ausmachen und die über ein Evaluationsvorhaben, wie wir es hier vorgestellt haben, genauer erkannt und gezielter beeinflusst werden sollen.

Die bewusste und innovative Ausgestaltung der Ausbildung aber, in der gemeinsam sinnvolle Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden, hängt auch entscheidend von einer zwischenmenschlichen Atmosphäre ab, die auf einem offenen Umgang mit Problemen und gegenseitigem Vertrauen basiert. Solchen Ansprüchen vermag langfristig nur eine grundsätzlich an Ressourcen orientierte Zusammenarbeit zu genügen. Dabei darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass das Ziel all dieser Reformprozesse nicht die perfekte Ausbildung für Lehrkräfte ist, sondern eine auf Lernen und Veränderung ausgerichtete demokratische Ausbildungsgemeinschaft, die ihrem Anspruch, bis zu einem gewissen Grad immer auch Vorbild zu sein für die zukünftigen Lehrpersonen und Lehrerteams - und dies auch in Fragen der Selbstentwicklung! - auf realistische Weise gerecht werden kann.

### Literatur

- Bessoth, R. u.a. (1997). *Organisations-Klima-Instrument für Schweizer Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Bruhn, M. (1995). *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen*. Berlin: Springer.
- Grossmann, R. et al. (1995). *Veränderung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Liket, T. (1995). *Freiheit und Verantwortung*. Gütersloh.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. & Oser, F. (Hrsg.). (in Vorb.). *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Schlussbericht an den Nationalfonds*. Bern/Freiburg.
- Rolff, H.G. (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schedler, K. (1995). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung*. Bern: Haupt.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1996). Tagung vom 25.3.-27.3.96 in Montreux; Evaluation und Qualitätssicherung im Fachhochschulbereich (die Tagungspapiere sind im IDES, Dokumentationsstelle der EDK, einsehbar).
- Spieß, K. (1997). *Qualität und Qualitätsentwicklung*. Aarau: Sauerländer.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin: Luchterhand.