

Stand und Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat)

Karsten Speck

Abstract: Die Bedeutung der Themen Evaluation und Qualität ist für die zweite Phase der Lehrerbildung seit einigen Jahren enorm gestiegen. Dies gilt sowohl für die Inhalte der Ausbildung der Lehramtskandidatinnen als auch für die pädagogische Arbeit in den Studienseminaren selbst. Der vorliegende Beitrag gibt daher einerseits einen kurzen Überblick über den Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland (Referendariat). Verdeutlicht werden sowohl zentrale Kritikpunkte der Debatte als auch bestehende Aktivitäten und Ansätze der Studienseminare zur Evaluation und Qualitätsentwicklung. Andererseits werden Perspektiven für die fachliche Weiterentwicklung der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung entwickelt. Plädiert wird für Strategien zur Förderung von Evaluation und Qualitätsentwicklung, ein komplexes Qualitätsverständnis, das über eine Output-Orientierung hinausgeht sowie kasuistische Verfahren zur Verbesserung des pädagogischen Handelns der Lehramtskandidatinnen, aber auch der Seminarleiter und Seminarleiterinnen.

1. Einleitung

Mit den internationalen Vergleichsstudien TIMMS [vgl. BAUMERT U.A. 2000], PISA [vgl. PISA-KONSORTIUM 2001] und IGLU [vgl. u.a. BOS 2005] und den dortigen Befunden zur Qualität des deutschen Schulsystems hat die Auseinandersetzung mit den Themen Evaluation und Qualität im Bildungsbereich einen deutlichen Entwicklungsschub erhalten. Erkennbar wird in der Forschung ein Trend zu komplexen und internationalen Vergleichsuntersuchungen im Rahmen von quantitativen, summativen Designs. Die Themen Evaluation und Qualität sind allerdings kein neues Thema in den Erziehungswissenschaften. Verwiesen werden kann an dieser Stelle beispielsweise auf die Arbeiten der BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN-WESTFALENS zur „Zukunft der Bildung – Schule der Zu-

kunft“ [vgl. 1995], von COMBE, HELSPER U.A. zur Pädagogischen Professionalität [vgl. 1996] oder von FEND zur Qualität im Bildungswesen [vgl. 1998]. Deutlich weiter entwickelt haben sich seitdem allerdings sowohl die Forschung als auch die Praxisinstrumente und -verfahren zur Evaluation und Qualitätsentwicklung. Bezeichnend für diese Entwicklung im Bereich Evaluation ist beispielsweise, dass seit einiger Zeit Aufbaustudiengänge, zahlreiche Tagungen und Fortbildungsangebote, eine deutschsprachige Zeitschrift für Evaluation sowie eine nicht mehr überschaubare Zahl an Evaluationspublikationen existieren [vgl. z.B. STOCKMANN 2004A; BORTZ U. DÖRING 2003; WOTTAWA U. THIERAU 1998; MÜLLER-KOHLBERG U. MÜNSTERMANN 2000]. Gleichzeitig sehen sich Bildungsakteure und -institutionen zunehmend Erwartungen gegenüber, Qualitätsstandards zu formulieren, einzuhalten und nachzuweisen sowie Verfahren und Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation einzusetzen und zu dokumentieren.

Im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation wurden schließlich Standards für die Evaluation entwickelt, die die Qualität von Evaluationsprojekten fördern sollen [vgl. ausführlicher DEGEVAL 2004; JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION 2000]. Diese inzwischen im deutschsprachigen Raum etablierten Evaluationsstandards basieren auf einer Übersetzung amerikanischer Evaluationsstandards [JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION 2000; WIDMER 2004]. Gefordert wird, dass eine Evaluation nützlich (Nützlichkeitsstandards), durchführbar (Durchführbarkeitsstandards), korrekt (Korrektheitsstandards) und genau (Genauigkeitsstandards) sein sollte [DEGEVAL 2004, S. 21ff.]:

„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Evaluationsnutzer ausrichtet.

Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ausgeführt wird.

Die Korrektheitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird und dem Wohlergehen der in die Evaluation einbezogenen und auch der durch die Ergebnisse betroffenen Personen gebührende Aufmerksamkeit widmet.

Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation über die Güte und/oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms fachlich angemessene Informationen hervorbringt und vermittelt.“

Auffällig ist, dass sich die klassischen Fach- und Methodenbücher zur Evaluation zwar ausführlich mit dem Thema (Fremd-)Evaluation beschäftigen, aber nur am Rande bzw. gar nicht auf die Selbstevaluation

eingehen [vgl. STOCKMANN 2004A; BORTZ U. DÖRING 2003 und WOTTAWA U. THIERAU 1998]. Evaluation wird offensichtlich im Wissenschaftsbereich fast ausschließlich als Fremdevaluation verstanden und zudem sehr eng mit quantitativen Methoden der Sozialforschung und entsprechenden statistischen Prüfverfahren verknüpft [vgl. BORTZ U. DÖRING 2003 und WOTTAWA U. THIERAU 1998]. Eine Rezeption und Befürwortung qualitativer Methoden und von Verfahren der Selbstevaluation findet fast ausschließlich im Praxisbereich von Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung statt (vgl. z.B. MÜLLER-KOHLBERG U. MÜNSTERMANN 2000). Kennzeichnend für die gegenwärtige Evaluations- und Qualitätsdebatte – auch in der Lehrerbildung – ist ohne Zweifel eine Begriffsvielfalt. Verwendet werden unter anderem solche Begriffe wie „Qualitätssicherung“, „Qualitätsentwicklung“, „Qualitätskriterien“, „Qualitätsmanagement“, „interne und externe Evaluation“, „Selbstevaluation“, „Qualitätsaudit“ und „Qualitätsevaluation“, aber auch „Bildungsmanagement“, „Wirksamkeit“, „Pädagogische Professionalität“, „Pädagogische Kompetenzen“ und „Schulentwicklung“. Die Verwendung der Begrifflichkeiten erscheint häufig – ungeachtet einzelner Klärungsversuche – beliebig und wenig abgestimmt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zunächst die zentrale Frage, was unter Qualität verstanden werden kann: Die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) definiert Qualität in der DIN 55350, Teil 11 als die „Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse beziehen.“ In der internationalen Norm (EN ISO 8402: 1994) wird unter Qualität die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ verstanden. Qualität macht sich also – vereinfacht formuliert – am Grad der Erfüllung von Erwartungen und Anforderungen fest. Damit gibt es – entgegen der meist positiven Konnotation des Qualitätsbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch – sowohl eine „gute“ als auch eine „schlechte“ Qualität“. Um Qualität genauer beschreiben und bewerten zu können, ist eine weitere Konkretisierung des Qualitätsbegriffs sinnvoll. Hierzu wurden in der Fachliteratur unterschiedliche Ansätze und Begrifflichkeiten eingeführt. In der deutschen Qualitätsdebatte hat sich eine Dreiteilung zur Beschreibung von Qualität durchgesetzt. Der Qualitätsbegriff wird demzufolge in die drei Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität aufgeteilt:

- Die Dimension der Strukturqualität umfasst unterschiedliche Rahmenbedingungen, die für die Erbringung einer Leistung bedeutsam sind. Hierzu gehören beispielsweise personelle, konzeptionelle, räumliche, materielle, sächliche und finanzielle Kriterien (z.B. Per-

sonalumfang, Aus- und Weiterbildungsstand, Konzepte, bauliche oder technische Voraussetzungen).

- Bei der Dimension Prozessqualität stehen die Art und Weise der Leistungserbringung im Vordergrund. Betrachtet wird also der gesamte Prozess der Leistungserbringung, der für die Zielerreichung wichtig ist (z.B. Arbeitsabläufe, Beteiligung der Adressaten, Kooperation etc.).
- Die Dimension Ergebnisqualität betrachtet zum einen Zielerreichung (Effektivität) und zum anderen die Kosten-Nutzen-Relation (Effizienz). Hinsichtlich der Ergebnisqualität muss sowohl das Vorhandensein einer Leistung (Output) als auch die Wirkung einer Leistung (Outcome) analysiert werden.

Eine professionelle Evaluation dient – vereinfacht formuliert – der gezielten Analyse und Bewertung der Qualität eines Untersuchungsgegenstandes. Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation formuliert ihr Verständnis so: „Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. [...] Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen.“ [vgl. DEGEVAL 2004, S. 13]. Bezogen auf die Evaluation und Qualität sind in konkreten Projekten einige Fragen zu klären [vgl. a.a.O., S. 15f.]:

- Welcher Untersuchungsgegenstand steht im Mittelpunkt?
(z.B. die zweite Phase insgesamt, einzelne Ausbildungsorte der zweiten Phase, einzelne Ausbildungsbestandteile)
- Welche Funktion hat die Evaluation bzw., Qualitätsentwicklung?
(z.B. Legitimation, Rechenschaft, Innovation, Erkenntnisgewinn)
- Welche Qualitätsdimensionen sollen betrachtet werden?
(z.B. Kontext, Input-, Prozess und Ergebnisqualität)
- Von wem wird die Evaluation durchgeführt?
(z.B. interne/externe Evaluation, Selbst-/Fremdevaluation)
- Zu welchem Zeitpunkt soll die Evaluation stattfinden?
(z.B. präformativ, formativ, summativ)
- Wie sollen die Ergebnisse veröffentlicht werden?
(z.B. öffentlicher oder interner Bericht, keine Veröffentlichung)

Von der Beantwortung der Fragen hängt ab, wie die Evaluation und Qualitätsentwicklung, beispielsweise in der zweiten Phase der Lehrerbildung, durchgeführt bzw. gesteuert werden soll.

2. Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Instrumente und Verfahren zur Evaluation und Qualitätsentwicklung spielen für eine fundierte Analyse und Weiterentwicklung der zweiten Phase der Lehrerbildung ohne Zweifel eine entscheidende Rolle. Legt man den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ zugrunde, dann besteht diesbezüglich für die zweite Phase der Lehrerbildung – zumindest auf der Steuerungsebene – ein grundlegendes Problem: „Bei der Beurteilung von grundsätzlichen Optionen sowie beim Abwägen von Gestaltungsalternativen in einzelnen Bereichen ist es kaum möglich, auf gesicherte Forschungsergebnisse zurückzugreifen. [...] Das Forschungsdefizit ist ganz besonders gravierend im Blick auf Prozesse und Wirkungen der 2. Phase der Lehrerausbildung.“ [vgl. Terhart 2000, S. 153]. Angesichts dieser Ausgangslage empfahl die Kommission eine systematische sowie länderbezogene und länderübergreifende Evaluation aller Prozesse und Institutionen der Lehrerbildung im Hinblick auf die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Aus Binnensicht der Studienseminare stellt sich die Situation der zweiten Phase der Lehrerbildung offensichtlich etwas anders dar. So ist in der Einleitung der Fachzeitschrift „Seminar – Lehrerbildung und Schule“ des Bundesarbeitskreises der Seminar- und FachleiterInnen aus dem gleichen Zeitraum zu lesen: „Seit jeher haben die Ausbildungs- und Studienseminare ein wesentliches Ziel ihrer Aufgaben in guter Unterrichtsqualität und in der Entwicklung von Kriterien zur Planung, Durchführung und Auswertung von gutem Unterricht gesehen. Von ihrem genuinen Auftrag her sind also Seminare immer mit Fragen der Qualitätsentwicklung befasst“ [vgl. KRETZER U. RAUCH 2001, S. 1]. Berichtet wird weiter, dass die Seminare seit einigen Jahren – „vielleicht ein wenig zu spät“ – begonnen haben, ihre gesamte Arbeit auszuwerten und die interne Bilanz auch der Fachöffentlichkeit vorzustellen. Beklagt wird jedoch, dass dies in den Erziehungswissenschaften der Universitäten und in Bildungskommissionen zur Lehrerbildung kaum zur Kenntnis genommen worden ist [a.a.O.]. Möglicherweise haben – wie im Folgenden gezeigt werden soll – sowohl die Sichtweise der Kommission als auch der Studienseminare ihre Berechtigung, da sie auf unterschiedliche Ansprüche und Steuerungsebenen der Evaluation und Qualitätsentwicklung verweisen.

a) Auf der einen Seite gab es bereits vor der Verabschiedung des Abschlussberichtes der Kommission zahlreiche Artikel, Berichte und Untersuchungen zur zweiten Phase der Lehrerbildung, deren Befunde durch neuere Erfahrungsberichte und Darstellungen gestützt werden [vgl. für die aktuelle Diskussion z.B. LENHARD 2004; BECK, HORSTKEMPER U. SCHRATZ 2001; HARTIG 2005; MAYR 2001; MEYER 2001]. In der Grund-

tendenz werden dabei besonders die Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung herauskristallisiert. Entsprechende Artikelüberschriften lauten „Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule...“ [vgl. HARTIG 2005] und „Die zweite Ausbildungsphase. Oder: Der Sprung ins Kalte Wasser.“ [vgl. MEYER 2001]. Ungeachtet dessen fehlen allerdings weitgehend – insofern ist der Einschätzung der Kommission zuzustimmen – fundierte, umfassende und vergleichende Analysen zu den tatsächlichen Wirkungen der Lehrerbildung, die über Einzelbeobachtungen, Zufriedenheitsabfragen und notenbezogene Berichtssysteme hinausgehen. Einschränkend ist allerdings darauf hinzuweisen, dass seit einigen wenigen Jahren in Deutschland Untersuchungen durchgeführt werden, die mit komplexen und/oder vergleichenden Designs die Qualität der zweiten Phase analysieren bzw. evaluieren. Hervorzuheben ist hier beispielsweise eine bundesweite Synopse von Walke zu den Rahmenbedingungen und den Problemen der Haupt- und Fachseminarleiterinnen, die zwar keinen evaluativen Anspruch im engeren Sinne, jedoch zumindest einen vergleichenden Anspruch aufweisen kann [vgl. WALKE 2004]. Ferner gibt es inzwischen zahlreiche landesweite Evaluationsprojekte zur zweiten Phase der Lehrerbildung. Aus Brandenburg liegen beispielsweise differenzierte Aussagen von Lehramtskandidatinnen und Seminarleiterinnen aller Studienseminare zu den gesetzlichen Vorgaben, den Rahmenbedingungen, dem Ausbildungsprozess sowie den Ausbildungsergebnissen und -kompetenzen der Lehramtskandidatinnen vor [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005a, 2005b]. Darüber hinaus wurde die Qualität der Lehrerbildung in den gymnasialen Mathematik-Fachseminaren des Landes analysiert [vgl. MEYERHÖFER U. RIENITS 2005]. Weitere Studien zur zweiten Phase gibt es unter anderem in Hessen [vgl. ABS U.A. 2005], Nordrhein-Westfalen [vgl. SCHREIER 2001] und Oldenburg [vgl. SPINDLER, SCHEINICHEN U. WOLLNITZA 1999] sowie Sachsen-Anhalt. Mit diesen Untersuchungen liegen zumindest für einige Länder bzw. Regionen nunmehr differenzierte Befunde zu den Rahmenbedingungen, den Prozessen und zu selbsteingeschätzten Wirkungen bzw. Kompetenzen der zweiten Phase der Lehrerbildung vor. Eher defizitär ist der Forschungsstand hingegen weiterhin zu länderbezogenen Vergleichen, zu den tatsächlichen, zielbezogenen Wirkungen der Lehrerbildung sowie zum Vergleich unterschiedlicher Ausbildungsmodelle und z.T. Ausbildungsstandorte einzuschätzen. Ebenfalls eher nachrangig wird von den Länderuntersuchungen aufgrund des evaluativen und landesweiten Anspruchs das Thema Qualitätsentwicklung behandelt. In Hessen entwickelt das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen eines Evaluationsprojektes „Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren“, die sich auf Aussagen der Referendarinnen, Mentorinnen sowie Ausbilderinnen aller Studienseminare zu den Bedingungen, dem Verlauf und Wirkungen der Ausbildung

stützen [vgl. zu den Erhebungsinstrumenten ABS U.A. 2005]. In Brandenburg gibt es z.T. eine enge Zusammenarbeit mit Studienseminaren bei der Qualitätsentwicklung. Von hohem Forschungsinteresse dürften über die aufgezeigten Desiderate hinaus die möglichen Wirkungen und Nebenwirkungen der Ausbildung der zweiten Phase in Bezug auf das professionelle Verständnis und Handeln der zukünftigen Lehrer sein. Einen Entwicklungsschub hat die Evaluations- und Qualitätsdebatte im deutschsprachigen Raum – über die Evaluationsuntersuchungen hinaus – durch die stärkere Output- bzw. Outcome-Orientierung in der Lehrerbildung der zweiten Phase erhalten. Die Ausbildung soll sich demzufolge weniger an Inputs (z.B. Lehrpläne, Stundentafeln) und stärker an den Ergebnissen, d.h. besonders den Standards bzw. Kompetenzen der Lehramtskandidatinnen ausrichten [vgl. hierzu OSER 1997; OSER U. OELKERS 2001; OELKERS 2003a, 2003b; TERHART 2002, 2003]. Hierfür müssen anvisierte Standards bzw. Kompetenzen formuliert und überprüft werden. Hinter dieser Logik steht letztlich die Aufforderung an die beteiligten Institutionen und Akteure, die impliziten und expliziten Ausbildungsziele (Qualitätsziele) transparent und messbar zu machen und deren Erreichung zu evaluieren.

b) Über die thematisierten, landesweiten Evaluationsstudien hinaus gibt es aus zahlreichen Studienseminaren dokumentierte Erfahrungen und Ansätze zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung [vgl. hierzu auch FREISEL U. SJUTS 2000, die Beiträge in Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000 sowie LEISEN, MENTGES U. TOKARSKI 2003]. Die Fachzeitschrift des Bundesarbeitskreises der Seminar- und FachleiterInnen führt beispielsweise in einem ihrer Hefte aus dem Jahr 2001 – quasi als eine Reaktion auf den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ – eine Vielfalt an Evaluationsprojekten in Studienseminaren der gesamten Bundesrepublik auf [vgl. besonders PABST 2001; SJUTS 2001; DÖBBER 2001; PRESS 2001; GERHOLD 2001; RAUCH 2001]. Die Beiträge verdeutlichen zumindest drei Aspekte: Sie weisen zum ersten nach, dass Studienseminare z.T. bereits seit einigen Jahren eine Evaluation und Qualitätsentwicklung ihrer Ausbildung vornehmen, ohne dass offensichtlich gleichzeitig von einer flächendeckenden Evaluationskultur in allen Studienseminaren ausgegangen werden kann. Zum zweiten wird deutlich, dass die einzelnen Studienseminare sehr unterschiedliche Instrumente und Verfahren zur Evaluation und Qualitätsentwicklung einsetzen. Zum Einsatz kommen beispielsweise verschiedene Formen der Selbstevaluation, Befragungen von Lehramtskandidatinnen, Workshops und Fortbildungen zu Fragen der Evaluation, die Formulierung von Qualitätskriterien für die Ausbildung, der Einsatz von Seminar- und Veranstaltungsfeedbacks sowie die Weiterentwicklung der Studienseminare durch gezielte Seminar-

tage. Zum dritten ist aus den Erfahrungsberichten aus den Studienseminaren aber auch erkennbar, dass die Evaluation und Qualitätsentwicklung auf Probleme und Grenzen stoßen. Berichtet wird von z.T. Ängsten und Motivationsproblemen der Seminarleiterinnen, begrenzten zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen für die Evaluation in den Studienseminaren sowie nicht zuletzt politischen Rahmenbedingungen und Kürzungen, die die Evaluations- und Qualitätsbemühungen erschweren bzw. sogar unterlaufen.

Insgesamt verweist der Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung auf ein Defizit an fundierten (Fremd-)Evaluationsstudien auf der Systemebene. Durch Studien in einigen Bundesländern wird dieses Desiderat zurzeit allerdings teilweise verringert. Auf der Institutionenebene existieren – zumindest in einigen Studienseminaren – vielfältige Erfahrungen mit Verfahren und Instrumenten zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung. Ausbaufähig erscheinen vor allem der kontinuierliche und selbstverständliche Einsatz sowie der dokumentierte Nachweis.

3. Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Die Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung werden in Deutschland durch sehr unterschiedliche Akteure beeinflusst. Zu den relevanten Akteursgruppen zählen vor allem a) die Politik, b) die Kultusverwaltung, c) die Universitäten, pädagogische Forschungseinrichtungen und die Zentren für Lehrerbildung sowie d) nicht zuletzt die Leiter und Leiterinnen der Studienseminare. Die *differierenden Interessenlagen* der unterschiedlichen Akteure verweisen auf den relativen und komplexen Charakter des „Qualitätsprodukts“ personenbezogener Dienstleistungen und damit auch der Qualität der zweiten Phase der Lehrerbildung. Die Ausgangslage für eine fachlich fundierte und weiterführende Evaluations- und Qualitätsdebatte ist noch aus einem anderen Grund äußerst kompliziert: So betonen Politik und Kultusbürokratie einerseits den hohen Stellenwert der Lehrerbildung und fordern eine Evaluation und hohe Qualität in der zweiten Phase ein. Zugleich kürzen sie in einigen Bundesländern allerdings – mitunter bei steigenden Zahlen an Referendaren – angesichts knapper öffentlicher Haushalte die Mittel für Standorte, Personal und/oder Sachmittel der Studienseminare. Die Universitäten und die pädagogischen Forschungseinrichtungen führen in erster Linie komplexe Untersuchungen mit Evaluationsdesigns zur zweiten Phase durch. Die Ergebnisse dieser Fremdevaluationen werden von den an der Ausbildung beteiligten Institutionen und Akteuren jedoch in sehr unterschiedlicher Weise zur Kenntnis genommen

bzw. für strukturelle Veränderungen oder aber Qualitätsprozesse (aus-)genutzt. Parallel zu diesen Aktivitäten verweisen Studienseminare auf den Einsatz interner Verfahren und Instrumente zur Evaluation und Qualitätsentwicklung, der meist positive Befunde erbringt. Gleichzeitig wird kein abgestimmtes und aufbauendes Konzept und auch keine gemeinsame Verantwortung zur Lehrerbildung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung erkennbar, so dass Evaluations- und Qualitätsentwicklungsbemühungen an den System- bzw. Institutionsgrenzen enden. Innerhalb der Universitäten (z.B. Erziehungswissenschaften, Fächer) und der Studienseminare (Haupt- und Fachseminare) existieren weitere Brüche für eine umfassende Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Bemerkenswert an der gegenwärtigen Evaluations- und Qualitätsdebatte ist vor allem Folgendes: Die *Ausbildungsschulen und die Ausbildungslehrer* spielen erstaunlicherweise bislang eine eher untergeordnete Rolle in der Evaluations- und Qualitätsdebatte zur zweiten Phase, obwohl die Schulen – zumindest quantitativ – einen wichtigen Lernort der Lehramtskandidatinnen während der zweiten Phase darstellen. Für eine fundierte Diskussion existiert hier ein erheblicher Forschungs- und Klärungsbedarf. Angesichts der komplexen Ausgangslage dürfte zukünftig entscheidend sein, mit welchem „Druck“ und welchem „Zug“ die Qualitäts- und Evaluationsdebatte in der zweiten Phase geführt wird bzw. werden kann und inwieweit die unterschiedlichen Institutionen, Phasen und Akteure der Ausbildung in die Qualitäts- und Evaluationsaktivitäten eingebunden sind.

Erfahrungsgemäß ist für Veränderungsprozesse ein bestimmter Druck notwendig. Dessen ungeachtet ist eine Evaluation und Qualitätsentwicklung, die nicht nur einer Legitimationsfunktion dienen (z.B. Rechenschaft), sondern auch Innovationsfunktion haben soll (z.B. Veränderungen), auf einen Zug der beteiligten Akteure angewiesen. Ein starker politischer Druck, möglicherweise noch verbunden mit wenig selbstkritischen und qualitätshemmenden Strategien, wirkt sich insofern kontraproduktiv auf bestehende Ansätze und Initiativen aus. Notwendig sind also in erster Linie *Strategien zur Förderung* und nicht zur Durchsetzung von Evaluation und Qualitätsentwicklung. Angesichts der Komplexität der zweiten Phase ist darüber hinaus auch ein Gesamtkonzept zur Evaluation und Qualitätsentwicklung wünschenswert, das die Ziele und die Verantwortlichkeiten der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und -akteure klärt. Erstrebenswert wäre, dass die Evaluation und Qualitätsentwicklung in enger Abstimmung und Rückkopplung mit allen relevanten Ausbildungsinstitutionen, -phasen und -akteuren der Lehrerbildung erfolgt. Unabhängig davon sollte ein tragfähiges und nachhaltiges Konzept für die zweite Phase der Lehrerbildung in jedem Fall kontinuierliche und

diskursive Evaluationsprozesse bei den beteiligten Institutionen und Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung anvisieren.

Auffällig ist in der gegenwärtigen Fachdebatte zur Evaluation und Verbesserung der Lehrerbildung der zweiten Phase, dass vor allem die Ergebnisqualität im Mittelpunkt steht. Gefragt wird besonders nach den erreichten Kompetenzen der Lehramtskandidaten und den „richtigen“ Verfahren und Instrumenten zur Kompetenzmessung [vgl. OSER U. OELKERS 2001 sowie die zahlreichen Untersuchungen der Länder und Studienseminare]. Die Betonung des *Output bzw. Outcome der Lehrerbildung* erscheint angesichts der hohen Bedeutung für die Ausbildung und der starken Vernachlässigung der Ergebnisdimension in der erziehungswissenschaftlichen Debatte notwendig und lohnenswert. Gleichzeitig sollte nicht vernachlässigt werden, dass sich die Qualität der Lehrerbildung nicht nur am Ergebnis, sondern auch an der Kontext- und Inputqualität (z.B. Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen, Auswahl und Ausbildung des Ausbildungspersonals) sowie vor allem der Prozessqualität der Ausbildung festmacht. Die Ergebnisqualität wird – dies kann trotz aller pädagogischen Grenzen und Brüche unterstellt werden – von anderen Qualitätsdimensionen entscheidend beeinflusst. Für eine gezielte Qualitätsentwicklung ist daher einer Berücksichtigung der Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und des Ausbildungsprozesses sowie deren Wechselwirkungen mit der Ergebnisqualität notwendig. Allein die Erhebung ergebnisbezogener Daten lässt in der Regel keine Rückschlüsse über die jeweiligen Ursachen für eine bestimmte Ergebnisqualität zu. Vor allem wird für die Beteiligten nicht klar, wie ein besserer Output erreicht werden kann. Zu befürchten ist außerdem, dass die ausschließliche Fokussierung auf die Ergebnisqualität zu einer methodisch einseitigen und wenig innovativen Ausbildung führen könnte. Vor diesem Hintergrund erscheint empfehlenswert, dass Evaluationsansätze von Forschungseinrichtungen, aber auch von Studienseminaren von einem komplexen Qualitätsverständnis ausgehen und dies entsprechend operationalisieren und analysieren. Ein solches Vorgehen unterstützt letztlich auch Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass die Evaluations- und Qualitätsdebatte zur zweiten Phase der Lehrerbildung gegenwärtig sehr stark durch externe Evaluationen wissenschaftsnaher Forschungseinrichtungen dominiert wird. Die meist quantitativ angelegten Evaluationsstudien der externen Einrichtungen sind eine wichtige Basis für eine fundierte Diskussion zur Verbesserung der Qualität der zweiten Phase der Lehrerbildung, da sie wissenschaftlich abgesicherte und differenzierte Befunde sowie eine externe Sichtweise zur Lehrerbildung in der zweiten Phase liefern. Die Studien sind aus einem Erkenntnisinteresse heraus notwendig und hilfreich. Sie alleine garantieren jedoch *keine Qualitätsentwicklung*.

Es besteht vor allem die Gefahr, dass die Befunde nicht adressatengerecht genutzt werden können, die aktive Beteiligung der an der Ausbildung unmittelbar Beteiligten vernachlässigt wird und vor allem die Qualitätsentwicklung innerhalb der zweiten Phase nachrangig behandelt wird. Bei stark quantitativ ausgerichteten, externen Evaluationen sollten daher Rückmeldeverfahren eingerichtet, Interpretationshilfen zur Verfügung gestellt, institutionalisierte Kommunikationsprozesse implementiert sowie Projekte und Konzepte zur Qualitätsentwicklung gefördert werden.

Darüber hinaus empfiehlt es sich für die zweite Phase der Lehrerbildung, neben den ohne Zweifel hilfreichen, externen Evaluationen auch interne Evaluationen durchzuführen. Im Weiterbildungs- und Hochschulbereich hat sich – über die beschriebenen, quantitativen Evaluationsuntersuchungen hinaus – ein zweistufiges *peer-review-Verfahren* als sinnvoll erwiesen, das in einem ersten Schritt eine interne Evaluation und einen Selbstreport und darauf aufbauend in einem zweiten Schritt eine Begehung durch externe peers mit einem Fremdreport beinhaltet. Die interne Evaluation sollte sich dabei an den jeweiligen Voraussetzungen, Ressourcen und Zielen der Studienseminare orientieren.

Auffällig ist, dass bei den gegenwärtigen Diskussionen zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung kaum auf fachinterne, pädagogische Debatten zur Professionalisierung, pädagogischen Professionalität und vor allem zur *Fallanalyse* Bezug genommen wird. Dies erscheint insofern bedauerlich, weil aus diesen Diskussionssträngen einerseits wichtige Impulse für eine inhaltliche und methodische Verbesserung der Ausbildung hervorgehen könnten. Dies gilt beispielsweise für die Problematisierung der Komplexität und Antinomien pädagogischer Settings, die Sensibilisierung der Lehramtskandidatinnen für eigene Handlungsprobleme und -chancen, die Herausbildung eines pädagogischen Habitus sowie die kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns [vgl. JAKOB U. WENSIERSKI 1997; COMBE U. HELSPER 1996; OHLHAVER U. WERNET 1999; KRAIMER 2000 und die Beiträge in der Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2/2003]. In diesem Sinne plädierte Binneberg bereits 1979 dafür, im Rahmen der Erziehungswissenschaft die Einzelerfahrung des reflektierenden Praktikers ernst zu nehmen und sie zugleich zum Anlass und Grundlage ihrer Theorie zu machen. Die dafür geeignete Methode der Kasuistik sollte seines Erachtens „(a) zur pädagogischen Praxis und ihrer Deskription deren gelungene Interpretation hinzufügen, (b) die persönliche Erfahrung des Einzelnen und seinen Erfahrungsbericht zu gemeinsamer Erfahrungserkenntnis bringen, (c) den einzelnen Fall und die Falldarstellung zu einer überzeugenden Fallstudie führen“ [vgl. BINNEBERG 1979, S. 397]. Ob mit kasuistischen Verfahren die Theorie-Praxis-Differenz tatsächlich gelöst und der Praxisschock der Refe-

rendare in der zweiten Phase verhindert werden kann, darf bezweifelt werden. Der fachliche Gewinn für die Ausbildung und vor allem die Lehramtskandidatinnen dürfte jedoch unstrittig sein. Andererseits sollten Fallanalysen nicht nur zum Ausbildungsinhalt und methodischen Instrumentarium von Referendaren gehören. Sie sind zugleich auch als regelmäßig einzusetzendes Instrument zur Evaluation und Qualitätsentwicklung der Seminarleiter und Ausbildungslehrer einzufordern. So weisen OHLHAVER U. WERNET in ihrer Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung auf die Vorteile von Fallanalysen hin: „Die Arbeit am Datenmaterial aus der Praxis generiert [...] nicht nur eine Irritation und ein erweitertes Reflexionsvermögen über diese Praxis, sondern sie generiert gleichzeitig eine Sensibilisierung für die Komplexität dieser Praxis und alternative Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten“ [vgl. 1999, S. 16f.]. Fallanalysen bieten damit sowohl die Chance für eine Erweiterung des Reflexionsvermögens der Seminarleiterinnen („Evaluation“) als auch für Veränderungsprozesse in Studienseminaren („Qualitätsentwicklung“).

Letztlich dürften die skizzierten Perspektiven nur dann einlösbar sein, wenn die Themen Evaluation und Qualität zum *expliziten Ausbildungsbestandteil* der zweiten Phase gehören. Zudem müssen sich die dort vermittelten Inhalte und impliziten Anforderungen in einer offenen *Evaluationskultur* und Bereitschaft zur Weiterentwicklung in den Studienseminaren und Ausbildungsschulen selbst widerspiegeln.

Zusammenfassend betrachtet sprechen die skizzierten Befunde zum Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte für kontinuierliche und diskursive Evaluationsprozesse bei den beteiligten Institutionen, die Sensibilisierung der Beteiligten für ein komplexes und relatives Qualitätskonstrukt, die Konzentration auf Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb der zweiten Phase sowie eine Weiterentwicklung des professionellen Handelns und Verstehens der Lehramtskandidatinnen und der Seminarleiterinnen im Rahmen einer Qualitätsentwicklung (z.B. über Verfahren der Fallanalyse). Hierfür ist ein Ausbau der Themen Evaluation und Qualität in der Ausbildung der Lehramtskandidatinnen und innerhalb der Studienseminare notwendig.

4. Literatur

ABS, H. J., DÖBRICH, P., VÖGELE, E. U. KLIEME, E. (2005): Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 12, Frankfurt/M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).

ALTRICHTER, H. (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Bibliothek Schulentwicklung, Bd.1, Innsbruck.

BAUMERT, J., BOS, W. U. LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/ III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullauffbahn (Bd. 1 und 2), Opladen.

BECK, E., HORSTKEMPER, M. U. SCHRATZ, M. (2001): Lehrerinnen und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1, S. 10-28.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied.

Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik, In *Zeitschrift für Pädagogik*, 25.Jg., H. 3, S. 397-402.

BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G. U. WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung.

BORTZ, J. U. DÖRING, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York.

BOS, W., LANKES, E. M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. U. WALTHER, G. (Hrsg.; o. J.): IGLU Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin

COMBE, A. U. HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.

DASCHNER, P. U. DREWS, U. (2002): Kursbuch Referendariat. Weinheim und Basel.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (2004): Standards für Evaluation, Köln

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

DÖBBER, K.-O. (2001): Selbstevaluation als Beitrag zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 64-74.

FEND, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim und München.

FREISEL U. SJUTS (Hrsg.) (2000): Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Leer.

GERHOLD, K. (2001): Das Marburger Modell der Seminarevaluation. In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 94-97.

HARTIG, M. (2005): Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 1, S. 40-48.

HERRMANN, U. (Hrsg.) (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Weinheim und Basel.

JAKOB, G. U. WENSIERSKI, H.J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Weinheim und München.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS, J. R. (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ 2. Aufl., Opladen.

KRAIMER, K. (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.

KRETZER, M. U. RAUCH, M. F. (2001): Editorial. in: *SEMINAR - Lehrerbildung - Anspruch und Wirklichkeit*, 7. Jg., Heft 2, S. 1-2.

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (2000): Evaluation als Aufgabe der Lehrerbildung, Soest.

LEISEN, J., MENTGES, H. U. TOKARSKI, H. (2003): Die Evaluation des Koblenzer Studienseminars Gymnasien. In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 9. Jg., Heft 4, S. 13-23.

LENHARD, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: BLÖMEKE, S., REINHOLF, P., TULODZIECKI, G. U. WILDT, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*, S. 275-290.

MAYR, J. (2001): Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungsverfahren als Entscheidungshilfe. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1, S. 88-97.

MEYER, L. (2001): Die zweite Ausbildungsphase. Oder: Der Sprung ins Kalte Wasser. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1, S. 49-57.

MEYERHÖFER, W. U. RIENITS C. (2005): Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg - Die Fachseminare Mathematik, unveröffentlichtes Manuskript Universität Potsdam.

MÜLLER-KOHLBERG, H. U. MÜNSTERMANN, K. (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen, Opladen.

OELKERS, J. (2003a): Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung, Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Phillips-Universität Marburg, download über http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/164_MarburgLAB.pdf, 06.12.2004.

OELKERS, J. (2003b): Standards und Evaluation in der Lehrerbildung, Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium und Sonderschulen) Stuttgart II am 2. Dezember 2003 in Stuttgart, download über http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/121_Stuttgart.pdf, 18.11.2004.

OHLHAVER, F. U. WERNET, A. (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung, In: OHLHAVER, F. U. WERNET, A. (Hrsg.): *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung, Diskussionen am Fall*, Opladen, S. 11-28.

OSER, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse, In: Beiträge zur Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 15. Jg., Heft 2, S. 210-228.

OSER, F. U. OELKERS, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.

PABST, J. (2001): Zur Psychologie und Politik der Evaluation, In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 41-48.

PRES, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase - genügt das? In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 75-83.

RAHM, S. U. SCHRATZ, M. (Hrsg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck.

RAUCH, M. (2001): Das Marburger Modell der Seminarevaluation, In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 84-93.

SCHREIER, J. (2001): Ergebnisse einer externen Evaluation in den Studienseminaren für das Lehramt für die Sekundarstufe II. in: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 3, S. 29-45.

SCHUBARTH, W., SPECK, K., GROBE, U., SEIDEL, A. U. GEMSA, C. (2005a): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05).

SCHUBARTH, W., SPECK, K., GROBE, U., SEIDEL, A. U. GEMSA, C. (2005b): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter (Potsdamer SeminarleiterInnen-Studie 2005).

SJUTS, J. (2001): Seminausbildung und Evaluation. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 49-63.

SPINDLER, D., SCHEINICHEN, F. U. WOLLNITZA, V. (1999): Räderwerk und Eigensinn. Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Oldenburger VorDrucke 412.

STOCKMANN, R. (Hrsg.) (2004a): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, 2. Aufl., Opladen.

STOCKMANN, R. (Hrsg.) (2004b): Evaluation in Deutschland, In: STOCKMANN, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, 2. Aufl., Opladen, S. 13-43.

STUFFLEBEAM, D. L. (1984): The CIPP-Model for Programm Evaluation, In: MADAUS, G.F., SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D.L. (eds.): Evaluation Model. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, second printing, Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster, S. 117-141.

STUFFLEBEAM, D. L. (2001): Evaluations Models, New Directions for Evaluation, A Publication for Evaluation, N^o: 89, San Francisco.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel.

TERHART, E. (Hrsg.) (2002): Nach PISA Bildungsqualität entwickeln, Hamburg.

TERHART, E. (2003): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 3, S. 8-19.

WALKE, J. (2004): Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung - Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten.. ZfL-Text Nr. 4, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

WOTTAWA, H. U. THIERAU, H. (1998): Lehrbuch Evaluation, 2. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

ZEITSCHRIFT F. QUALITATIVE BILDUNGS-, BERATUNGS- U. SOZIALFORSCHUNG (2003): Schwerpunkt: Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis, 4. Jg., H. 2,