

Inhaltsverzeichnis

Einführung	
Peter Füglistner	5
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	6
1. Entwicklung und Evaluation von Langzeitkursen am SIBP	
Peter Füglistner	7
Externe Evaluation	7
Aufbau einer Evaluations-Kultur.....	8
Spezifische Merkmale und Kennzeichen der SIBP Langzeitweiterbildung.....	10
2. Der Lehrgang <i>Pädagogische Fördermassnahmen</i> (NDS-LG PFM)	
Andreas Grassi, Ursula Scharnhorst, Regula Mathys	13
2.1 Zur Vorgeschichte	13
2.2 Pädagogische Fördermassnahmen bei Jugendlichen in der Berufsausbildung.....	13
2.2.1 Brückenangebote zur Berufsausbildung.....	14
2.2.2 Stützunterricht an Berufsschulen	14
2.2.3 Ausbildungsform Anlehre.....	15
2.3 Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Pädagogischen Fördermassnahmen	15
2.3.1 Der pragmatische Weg in kleinen Schritten	15
2.3.2 Von der pragmatischen zur systematischen Weiterbildung.....	16
2.4 Ziele, Struktur und Inhalte des Lehrgangs Pädagogische Fördermassnahmen.....	16
2.5 Teilnehmende des Lehrgangs Pädagogische Fördermassnahmen	19
2.5.1 Heterogenität als Chance	19
2.5.2 Zusammenarbeit mit dem Lehrgang des ISPPF Lugano	20
2.6 Fragestellungen und Ablauf der externen Evaluation	20
2.6.1 Evaluationsfragen	21
2.6.2 Evaluationsinstrumente und Durchführung der Evaluation.....	22
2.7 Ergebnisse der externen Evaluation.....	23
2.7.1 Präsentation und Diskussion der Ergebnisse zu den kreativen Blockseminaren.....	23
2.7.2 Präsentation und Diskussion der Ergebnisse zu den individuellen Studienaktivitäten	24
2.8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen der externen Evaluation.....	30
2.9 Grundanliegen und Ablauf der internen Evaluation.....	31
2.9.1 Kurz- und mittelfristige Evaluationen	31
2.9.2 Interne Evaluation am Ende des Kurses	31
2.10 Ergebnisse der internen Evaluation	31
2.10.1 Personale und soziale Kompetenz	32
2.10.2 Sachkompetenz und lehrberufliche Kompetenz	32
2.10.3 Zusammenarbeit mit dem Lehrgang des ISPPF Lugano	34
2.10.4 Innovationsbereitschaft.....	34
2.10.5 Weiterbildungsbereitschaft.....	34
2.10.6 Erwartungen und Veränderungswünsche	35
2.10.7 Kursleitung	36
2.11 Veränderungen in der Gestaltung des zweiten Lehrgangs aufgrund der Evaluation.....	36
2.11.1 Veränderungen in der Kursstruktur	36
2.11.2 Inhaltliche Veränderungen.....	37

2.11.3	Veränderungen in der Gestaltung der gemeinsamen Studientage	37
2.11.4	Veränderung der internen Evaluation	37
2.12	Abschliessender Kommentar zur Durchführung und Evaluation des Lehrgangs PFM.....	37
2.13	Verzeichnis der erwähnten Dokumente NDS-LG PFM	38
3	Der Lehrgang <i>Schulmediation für Gesundheitsfragen</i> (NDS-LG SMG) Regula Mathys & Daniel Nyffeler	39
3.1	Entwicklung NDS-LG SMG	39
3.1.1	Zur Vorgeschichte.....	39
3.1.2	Modell SMG: Resultat einer prozessorientierten, integrativen Entwicklungsarbeit	40
3.1.3	Aufnahmeverfahren in die Weiterbildung – Bildung der Kursgruppe	42
3.2	Evaluation NDS-LG SMG: Die Rahmenbedingungen.....	42
3.2.1	Die Ausgangslage für die externe Evaluation	42
3.2.2	Ablauf der Evaluation.....	43
3.2.3	Evaluationsfragen	43
3.3	Ergebnisse der externen Evaluation im Lehrgang SMG	46
3.3.1	Gesamteindruck	46
3.3.2	Kursgestaltung	47
3.3.3	Gruppenprozess	47
3.3.4	Kursziele im Bereich Rollenklärung.....	48
3.3.5	Selbst- und Fremdwahrnehmung der SMG-Rolle	49
3.3.6	Anwendbarkeit / Praxisnähe	50
3.4	Standortbestimmungen: „Interne Evaluationen“	52
3.5	Folgerungen aus den externen Evaluationsergebnissen	52
3.5.1	Evaluation Kursgestaltung /Gruppenprozess und Heterogenität.....	52
3.5.2	Evaluation der Kursziele zur Rollenklärung.....	54
3.6	Drei Vorschläge im Hinblick auf einen Nachfolgelehrgang	56
3.6.1	„Rückkehrgespräche“ mit den Teilnehmenden und ihren Schulleitungen	56
3.6.2	Fortsetzung von Supervision und Intersession nach Abschluss der Weiterbildung.....	56
3.6.3	Zusätzliche flankierende Massnahmen, Lobbyarbeit für die Idee SMG	57
3.7	Verzeichnis der erwähnten Dokumente NDS-LG SMG.....	57
4	Rückblick auf die Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen	59
	Bilanz einer Teamarbeit in einer abschliessenden Gesprächsrunde	59
Anhang	69

Einführung

Peter Füglistner

Die vorliegende Schrift ist ein *Evaluationsbericht*. In je einem von den Kursleitenden zusammen mit der Evaluatorin verfassten Beitrag werden Verlauf und ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des Nachdiplomstudiums *Pädagogische Fördermassnahmen* NDS-LG PFM 1998/99 und des Nachdiplomstudiums *Schulmediation für Gesundheitsfragen* NDS-LG SMG 1998-2000 dargestellt. Die prozessbegleitende Evaluation ist die dritte abgeschlossene *externe Evaluation* von Langzeitkursen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik SIBP. Sie steht im Kontext der Evaluations-Kultur, wie sie am SIBP Zollikofen gepflegt und im Bereich Weiterbildung seit 1995 sukzessive aufgebaut wird. Der systematische Zusammenhang von *Entwicklung und Evaluation von Langzeitkursen am SIBP* wird im Überblick aufgezeigt. Im Sinne einer Bilanz faktisch erfolgter Teamarbeit innerhalb dieses Entwicklungsprozesses folgt den Evaluationsberichten in Form eines Gesprächs ein *Rückblick auf die Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen*. Somit enthält die Schrift zugleich eine *Dokumentation* der Entwicklung und Erprobung zweier Kurskonzepte.

Die beiden hier dargestellten Lehrgänge resultieren aus einer langjährigen schrittweisen Entwicklungszusammenarbeit interessierter Institutionen und engagierter Personen.

Erste Impulse zu einem Nachdiplomstudium *Pädagogische Fördermassnahmen* wurden von initiativen Lehrkräften aus dem Bereich der Anlehre und des Stützunterrichts ausgelöst, die sich zunächst in Selbsthilfegruppen zusammenschlossen und später in Form eigenständiger Arbeitsgruppen in die Organisation Weiterbildung SIBP miteinbezogen wurden. In der grossen Arbeitsgruppe „Anlehre – Stützkurse – Vorlehre“ artikulierten die betroffenen Lehrkräfte ihre spezifischen Interessen und Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse. Diese wurden von einem Fachgremium, der kleinen Arbeitsgruppe, zu Kurskonzepten und systematisierten Ausbildungsprogrammen entwickelt und von der Institution in das Weiterbildungsangebot aufgenommen. Parallel dazu entstanden in thematischen Arbeitsgruppen adressatengerechte didaktische Orientierungs- und Planungshilfen. Dieser Weg „in kleinen Schritten von der pragmatischen zur systematischen Weiterbildung“ von Lehrkräften im Bereich der pädagogischen Fördermassnahmen wird in Kapitel 2 nachgezeichnet und dokumentiert.

Für das Nachdiplomstudium *Schulmediation für Gesundheitsfragen* kam der entscheidende Anstoss aus einem Symposium, das sich mit einer aktuellen Notlage (der Drogensucht) befasste, aus der die Gesellschaft mit Hilfe der Schule einen Ausweg finden sollte. Dieser konnte kein schneller und „billiger“ sein. Es bedurfte der langwierigen und sorgfältigen Zusammenarbeit von Bundesämtern und der Überzeugungskraft engagierter und erfahrener Fachleute. Und diese wiederum waren zur Realisierung ihrer Ideen auf eine Bildungsinstitution angewiesen, die über entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen in der Weiterbildung von Lehrkräften sowie über bewährte Bildungskonzepte verfügte und den Zugang zu den Adressaten erschliessen konnte. Die dem Evaluationsbericht in Kapitel 3 vorangestellte Vorgeschichte hält die wichtigsten Phasen dieser Entwicklung fest.

Den einzelnen Kapiteln beigeordnet ist je ein Verzeichnis aller für die jeweilige Konzeptentwicklung einschlägiger Dokumente. Damit erfüllt diese Schrift auch die Aufgabe der Spurensicherung. In einer schnelllebigen Zeit des flüchtigen Wandels könnte sie zu einer Kontinuität beitragen, die im Bildungswesen unabdingbar ist. Auch in der Weiterbildung ersetzt der momentane Einfall die erhellende, bisweilen auch ernüchternde Einsicht nicht. Sorgfältig durchgeführte Evaluationen und entsprechende Kurskorrekturen vermögen den Blick zu schärfen und den Fort-Schritt sicherzustellen.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Peter Füglister, lic.phil. und Dr.rer.soc.

bis zu seiner Pensionierung (April 2001) Dozent für Erziehungswissenschaft und Mitglied im Leitungsteam Weiterbildung SIBP Zollikofen
p.m.fueglister@bluewin.ch

Andreas Grassi

Berufsschullehrer GIB Thun und Fachbereichsleiter Pädagogische Fördermassnahmen SIBP. Mitglied des Leitungsteams NDS-LG PFM (zusammen mit Ursula Scharnhorst) und des Leitungsteams NDS-LG SMG (zusammen mit Daniel Nyffeler)
andreas.grassi@bbt.admin.ch

Regula Mathys, Dr.phil.

Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Lehrbeauftragte der Universität Bern, freischaffend im Bereich Organisationspsychologie/Evaluation. Projektbeauftragte für die Evaluationen des NDS-LG PFM und NDS-LG SMG.
rmathys@smile.ch

Daniel Nyffeler, lic.phil., dipl. Sozialarbeiter

Schulmediator und Berufsschullehrer GIBS Freiburg. Projektleiter und Mitglied des Leitungsteams NDS-LG SMG (zusammen mit Andreas Grassi)
dnyffeler@bluewin.ch

Ursula Scharnhorst, lic.phil, Dr. en Sciences de l'Education, dipl. Heilpädagogin

Chargée de cours à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Ko-Leiterin der Fachstelle Pädagogische Fördermassnahmen SIBP, Mitglied des Leitungsteams NDS-LG PFM (zusammen mit Andreas Grassi)
ursula.scharnhorst@bbt.admin.ch

I Entwicklung und Evaluation von Langzeitkursen am SIBP

Peter Füglister

Mit der Entwicklung von Langzeitkursen, die am SIBP Ende der achtziger Jahre im Aufwind der damaligen Weiterbildungsoffensive des Bundes (WBO) in Form von Nachdiplomstudien (NDS) für Berufsschullehrkräfte fachkundlicher Richtung einsetzte, stellte sich die Frage der *Evaluation* dieser neuen Weiterbildungsgefässe. Für eine umfassende Evaluation reichten die üblichen partiellen Kursauswertungen und Schlussbefragungen der Absolventinnen und Absolventen nicht aus. Sie sollten durch eine *systematische externe Evaluation* ergänzt und erweitert werden.

Externe Evaluation

Bisher wurden im Bereich der Langzeitweiterbildung SIBP drei unabhängige *externe Evaluationen* durchgeführt und abgeschlossen¹:

- 1992 beauftragte das BIGA die Firma KEK-CDC, Zürich², mit der Evaluation der *NDS-Studiengänge 1989 bis 1992* in der deutschen Schweiz und der Westschweiz. Das Interesse richtete sich auf die Auswertung der Erfahrungen der ersten vier Jahre der NDS-Pilotphase im Hinblick auf die weitere Projektentwicklung und eine Institutionalisierung des Angebots. In die Evaluation waren alle am Projekt Beteiligten miteinbezogen: Gremien der Projektleitung, Fachbereichsleiter, Schulleitungen, Dozierende und Kursverantwortliche sowie die teilnehmenden Lehrkräfte. Ergebnisse und Vorschläge zur Weiterentwicklung des Kurskonzepts sowie Empfehlungen zur Differenzierung des Weiterbildungsangebots sind in einem Bericht der beauftragten Firma dargestellt und begründet (KEK & BIGA 1993)³.
- 1992 startete der erste, ursprünglich ebenfalls mit Mitteln der Weiterbildungsoffensive des Bundes (WBO) realisierte Semesterkurs als Alternativangebot zu den Nachdiplomstudien. Die einsemestrige Langzeitweiterbildung sollte Berufsschullehrpersonen der allgemein bildenden und der fachkundlichen Richtung mit mehreren Jahren Unterrichtserfahrung Gelegenheit bieten zu einer Reflexion im Sinne einer persönlichen und beruflichen Standortbestimmung und zur Auseinandersetzung mit einem individuell bedeutsamen Studienthema bzw. zum Erwerb einer schul- oder unterrichtsrelevanten Zusatzqualifikation. Ziel der externen Evaluation war es, den Kurs und seine Elemente hinsichtlich deren Wirksamkeit – als Übereinstimmung von intendierten Zielen mit beobachteten Wirkungen – zu überprüfen. Da die Fragestellungen die gleichen waren wie die im Teilprojekt von *Charles Landert* „Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz“ (Landert 1999) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, konnten die ersten drei Semesterkurse (1992/93, 1993/94 und 1994/95) als Fallstudien in das gesamtschweizerische Projekt integriert werden. Die Datenerhebung erfolgte in qualitativen telefonischen Befragungen einer Teilnehmerstichprobe und in Gruppendiskussionen, die vom Evaluator moderiert und von Beobachterinnen und Beobachtern protokolliert und ausgewertet wurden. Weitere Datenquellen waren die Studienvereinba-

¹ Die ab 2000 angebotene modulare Weiterbildung für Schulkader, der Lehrgang *Schulleitung / Schulentwicklung*, wird zur Zeit von Fachkräften des Bereichs „Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen“ des SIBP evaluiert.

² KEK/CDC Consultants, Zürich. Verantwortliche Evaluatoren: *Bernhard Wiebel* und *Willi Bleuler*.

³ Eine Kurzdarstellung der Ergebnisse der Evaluation des damaligen stellvertretenden Projektleiters NDS, *Gilbert Ambühl*, findet sich in: BIGA (1995), S.32-34.

rungen der Kursteilnehmenden sowie Befragungen von Leitungspersonen von Berufsschulen, aus denen Lehrkräfte an einem Semesterkurs teilnahmen. Der Evaluator war auch an einzelnen Tagungen und Seminaren präsent als Beobachter sowie als Berichterstatter über Teilergebnisse aus der laufenden Untersuchung.

Die in einem Bericht (Landert 1997) zusammengefassten und referierten Ergebnisse reichen von Aussagen zur Teilnahmemotivation über die Einschätzung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bis zur Beurteilung des Kurses als Ganzes und in einzelnen seiner Elemente. Einen wichtigen Teil der Evaluationsstudie bilden die Ergebnisse aus der Befragung der Schulleitungspersonen sowie die Diskussion und Folgerungen des Evaluators im Hinblick auf die Weiterentwicklung und Integration dieses ursprünglich als „Reflexion“ konzipierten Alternativangebots zu den fachorientierten Nachdiplomstudien.

- Auch die dritte – in dieser Schrift ausführlich dargestellte – externe Evaluation verdankt ihre Realisierung dem Interesse und der Unterstützung einer institutsexternen Kraft. Dank der Beteiligung des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) am Lehrgang *Schulmediation für Gesundheitsfragen* (LG-SMG) und dem Umstand der Parallelführung des zeitgleich und teilweise unter derselben personellen Führung laufenden Lehrgangs *Pädagogische Fördermassnahmen* (LG-PFM) konnte für deren Evaluation ein Auftrag an eine Fachexpertin für Weiterbildung⁴ vergeben werden.

Die Fragen der Evaluation fassen ausgewählte und für die Durchführung der beiden Lehrgänge relevante Gesichtspunkte ins Auge. Aufgrund der unterschiedlichen Ziele und Strukturen beider Angebote wurden mit der Evaluatorin je verschiedene Fragestellungen erarbeitet. Aus einer Anzahl möglicher und interessanter Aspekte wurden solche ausgewählt, die Erkenntnisse über bestimmte strukturelle und inhaltliche Elemente *beider* Lehrgänge liefern konnten. Zur Datenerhebung erarbeiteten die beiden Kursleitungsteams vor Kursbeginn mit der Evaluatorin verschiedene standardisierte Fragebogen, die den Teilnehmenden mehrheitlich geschlossene Fragen (Schätzskalen), teilweise auch offene Fragen zur persönlichen Einschätzung und Beantwortung vorgaben. Die jeweiligen Instrumente wurden in beiden Lehrgängen wiederholt eingesetzt. Die Evaluatorin orientierte die Teilnehmenden persönlich über Sinn und Zweck der Evaluation und über die Handhabung der Fragebogen. (Im Lehrgang SMG leistete sie so indirekt einen inhaltlichen Beitrag zu einem für die Kursteilnehmenden relevanten Thema.)

Im Lehrgang PFM sandten die Teilnehmenden die ausgefüllten Fragebögen direkt an die Evaluatorin; im Lehrgang SMG war die Evaluatorin beim Ausfüllen der Fragebögen anwesend und konnte Rückfragen beantworten und die Bögen persönlich in Empfang nehmen. So war es möglich, einen Rücklauf von 100 Prozent zu erreichen. Im Sinne einer prozessbegleitenden und formativen Evaluation wurden die beiden Kursleitungsteams, die Kursteilnehmenden, (im Lehrgang SMG auch die fachliche Projektgruppe) sowie die Weiterbildungsverantwortlichen des SIBP regelmässig über die Ergebnisse der laufenden Evaluation in Form von schriftlichen Zusammenfassungen und mündlichen Präsentationen informiert.

Aufbau einer Evaluations-Kultur

Erkenntnisse von übergreifendem Interesse aus den drei externen Evaluationen waren Themen und Diskussionspunkte in der *Projektgruppe Langzeitkurse* und nach deren Auflösung in der *Kerngruppe*, einem Zusammenschluss aller Weiterbildungsbeauftragten (ehemals Ressortleitenden) des SIBP. Die Ergebnisse der hier referierten externen Evaluationen waren somit wiederholt Gegenstand gemeinsamer Reflexionen.

⁴ Frau Dr. *Regula Mathys*, Bern, hatte zuvor in einer Evaluationsstudie Effekte von Weiterbildungen des eidgenössischen Personalamtes (EPA) untersucht.

Im Hinblick auf weitere Durchführungen der beiden Lehrgänge PFM und SMG liefern die Evaluationsergebnisse wertvolle Hinweise für adressaten- und situationspezifische Modifikationen des Grundkonzepts⁵.

Die Diskussionen boten darüber hinaus Anlass zu grundsätzlichen Überlegungen über Wert und Wirkung evaluativer Massnahmen im Dienste der Konzeptentwicklung und der Qualitätssicherung – eine Thematik, der sich die Leitung Weiterbildung SIBP seit Mitte der neunziger Jahre mit verstärkter Aufmerksamkeit zuwandte. Eine Kurzdarstellung des schrittweisen Aufbaus einer Evaluationskultur am SIBP im Zeitraum 1995 bis 1999 geben Füglistler & Adank (1999).

1995 unternahm die damalige Sektion Fortbildung unter der Anleitung eines externen Experten⁶ erstmals den Versuch einer Systematisierung der Entwicklung und Evaluation aller Weiterbildungsangebote. Das hierzu benutzte Modell der *Zielorientierten Projektplanung (ZOPP)*⁷ schaffte im weitläufigen Bereich der Weiterbildung Übersicht und diente vor allem der Verständigung und Koordination. In der Folge gewannen Aspekte der Qualitätssicherung zunehmend an Bedeutung. Auch unter Berücksichtigung der erwähnten Evaluationsstudie von Landert (Landert 1999) erfuhr das Instrument in Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsbeauftragten des SIBP eine Umgestaltung in ein handlicheres Steuerungs- und Planungsinstrument für die Evaluation und Entwicklung des Weiterbildungsangebots (Kurzzeit- und Langzeitkurse): *Evaluation und Entwicklung Weiterbildung (Event WB)*⁸. Es basiert auf Daten aus Feedbacks der Teilnehmenden und dient vorrangig der Selbstbeobachtung, der Selbstevaluation und Weiterentwicklung der Tätigkeiten des Leitungsteams Weiterbildung, der Weiterbildungsbeauftragten und der Kursverantwortlichen.

Entsprechend dieser Modellvorstellung vollzieht sich die Evaluation und Entwicklung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen als zyklischer Prozess des wiederkehrenden Bestimmens von Ansprüchen an die Qualität von Weiterbildung und erfolgt auf vier Ebenen:

- Leitungsteam Weiterbildung
- Weiterbildungsbeauftragte (Ressortleitungen Kurzeitkurse, Studienleitungen Langzeitkurse)
- Kursverantwortliche (im Sinne von verantwortlicher Leitung „vor Ort“) und
- Kursteilnehmende.

Hauptziel von *Event WB* ist die durch Evaluation geleitete Weiterentwicklung der institutionellen Weiterbildung; die Erhaltung von Stärken und der Abbau von Schwächen.

Im Bestreben, die Evaluations-Kultur auf allen Ebenen zu fördern, haben die Rückmeldungen aus den einzelnen Veranstaltungen ihr Gewicht und deren systematische Auswertung eine stärkere Verbindlichkeit. Zu diesem Zweck wurde der *Rückmelde-Bogen* inhaltlich und formal überarbeitet und in vier den jeweiligen Kurssituationen angepassten Versionen neu aufgelegt.

⁵ Die zweite Durchführung des Lehrgangs PFM erfolgte zwischen Sommer 2000 und Sommer 2001. Der für 2001 ausgeschriebene Lehrgang SMG, der in Zusammenarbeit mit dem Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe in Aarau (WE'G) und der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen in Luzern (WBZ) geplant war, konnte wegen zu geringen Anmeldungen nicht realisiert werden. Ein neues Angebot wird ab November 2001 in Zusammenarbeit mit den drei Institutionen SIBP, WE'G und WBZ entwickelt.

⁶ Dr. Ruedi Högger, Konsulent für Entwicklungs- und Bildungsfragen, Bern.

⁷ ZOPP ist ein Instrument, das – ausgehend von einer Zielanalyse und der Definition von Oberzielen und Zielen bis hin zur Festlegung überprüfbarer Ergebnisse – mit Hilfe festgelegter Kriterien und Indikatoren eine *zielorientierte Planung* und eine ihr entsprechende *systematische Evaluation* eines Projekts erlaubt.

⁸ SIBP Weiterbildung: *Evaluation und Entwicklung Weiterbildung SIBP (Event WB)*. Zollikofen: SIBP, August 1999. Die von Daniel Adank redigierte Arbeitsunterlage wird laufend aktualisiert. Letzter Stand: Juli 2001.

An *Event WB* orientiert sich auch die in Kapitel 2.9 (dieses Heftes) referierte interne Evaluation des NDS-LG PFM.

Spezifische Merkmale und Kennzeichen der SIBP Langzeitweiterbildung

Evaluation setzt nicht nur klare Zielvorstellungen und möglichst eindeutige Zieldefinitionen voraus, sondern auch Kenntnis der Rahmenbedingungen und der Besonderheiten des zu evaluierenden Objekts. Was den Lehrgang *Pädagogische Fördermassnahmen* und den Lehrgang *Schulmediation für Gesundheitsfragen* betrifft, werden Vorgeschichte und spezifische Zielsetzung der beiden Nachdiplomstudienangebote einleitend in den entsprechenden Kapiteln dargestellt. Hier sollen vorweg jene Merkmale kurz erläutert werden, welche die SIBP-Langzeitweiterbildung generell kennzeichnen.

Langzeitkurse umfassen (im Unterschied zu *Kurzzeitkursen*) einen längeren Zeitraum – idealerweise ein *Studiensemester* bzw. berufsbegleitend ein *Studienjahr* – für das eigentliche Studium. Ihm gehen Phasen der Orientierung, der Vorbereitung und der Planung voraus. Je nach Konzept und Zielsetzung schliesst das Nachdiplomstudium bzw. der Nachdiplomkurs mit einer individuellen Arbeit (Schlussbericht oder Vertiefungsarbeit) ab, die Grundlage eines Attests oder eines Zertifikats ist und die Basis einer Zusatzqualifikation und/oder einer Umsetzungsaktivität darstellt (als Folgeprojekt, individuelles Vorhaben). Die vorausgehenden und die nachfolgenden Aktivitäten miteingerechnet, umfasst eine Langzeitweiterbildung insgesamt ein (Schul-)Jahr oder mehr und bedingt entsprechend eine Beurlaubung der Lehrkraft vom Unterricht oder zumindest eine angemessene Entlastung (auch bei berufsbegleitenden Lehrgängen).

Die Nachdiplomstudien bzw. –kurse sind in Phasen des gemeinsamen und des individuellen Lernens *strukturiert* und werden während der ganzen Dauer von Leitungspersonen des Instituts und/oder von externen Fachkräften *begleitet*. Die Studienleitung wird in der Regel von zwei Personen wahrgenommen, die sich in ihren fachlichen Kompetenzen und Berufserfahrungen ergänzen (so bilden beispielsweise eine sozialwissenschaftlich ausgebildete Person und eine Berufsschullehrkraft mit mehrjähriger reflektierter Praxiserfahrung ein Führungsteam).

Formgebende Elemente mit definierter Zeitstruktur sind – mit Abweichungen und Varianten in den einzelnen Kursgefässen - die für alle Teilnehmenden verpflichtenden *Kernseminare* (meist als Blockveranstaltungen organisiert), die auf Grund einer Wahlpflicht zu belegenden *Wahlseminare* sowie der individuell zu gestaltende *persönliche Studienbereich*. Dessen Thematik ist einerseits auf die Bedürfnisse der einzelnen Lehrperson abgestimmt und berücksichtigt andererseits den Ausbildungs- und Qualifikationsbedarf der Schule, aus der die Studienteilnehmerin bzw. der Studienteilnehmer stammt. Das Austarieren individueller Vorstellungen und persönlicher Bedürfnisse und des institutionellen Bedarfs verlangt sorgfältige Absprachen zwischen der Lehrperson und der Schulleitung und der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der Studienleitung. Die Ergebnisse dieser Aushandlungs- und Planungsprozesse finden ihren Niederschlag in der *Studienvereinbarung*. Diese umfasst zwei Teile: den allgemeinen Vertragsrahmen, der für Studienleitung und für die Teilnehmenden die für das Studium bzw. den Lehrgang verbindlichen Rahmenrichtlinien festhält, und den persönlichen Teil, in dem jene formalen und inhaltlichen Bestimmungen festgehalten werden, die je nach Studienprogramm und individueller Zielsetzung der teilnehmenden Person variieren. Mit der Unterzeichnung der Vertragspartner, das sind primär die Studienteilnehmerin bzw. der Studienteilnehmer und die Studienleitung, werden die darin festgehaltenen Zielsetzungen und Abmachungen verbindlich. Die zuständige Schulleitung visiert die getroffene Vereinbarung (oder figuriert gegebenenfalls als dritter Vertragspartner) und bekundet damit ihr Einverständnis zu Programm und Verlauf der Langzeitweiterbildung. Diese Art *Kontraktlernen* entspricht

der Leitvorstellung einer subjektorientierten (Erwachsenen-)Bildung, die alle am Bildungsprozess Beteiligten in Pflicht nimmt und den Lernenden als selbstständigen Bildungs*subjekten* (im Unterschied zu blossen Adressaten oder Bildungsempfängern, den sogenannten „Kunden“) eine echte Mitverantwortung einräumt, ihnen aber auch ein persönliches Engagement abverlangt (vgl. Füglistner 1997; 2000).

Leitlinie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung am SIBP, welche Grundausbildung und Weiterbildung zusammenfassend als Berufsausbildung versteht, ist die *Lehr-Berufs-Biografie*; die ihr entsprechende Bildungsidee ist ein berufslebenslanger Lernprozess. Das Lernangebot ist auf die Anforderungen einer Lehrberufslaufbahn und auf die jeweiligen Bedürfnisse der Lehrperson sowie auf den Qualifikationsbedarf der arbeitgebenden Schule abgestimmt. Für besondere berufsbiografische Phasen (wie Zusatzqualifizierung, Standortbestimmung und Neuorientierung) bestehen spezifische Langzeitweiterbildungsangebote.

Zwei dieser Angebote – der Lehrgang *Pädagogische Fördermassnahmen* und der Lehrgang *Schulmediation für Gesundheitsfragen* – werden in den folgenden Kapiteln je in ihrer Entwicklung und der phasenweise durchlaufenen Evaluation dargestellt.

Literaturverzeichnis zu Kapitel 1

- BIGA (Hrsg.).(1993). Nachdiplomstudium für Berufsschullehrkräfte NDS-BSL. *Festschrift zum Abschluss des Pilotprojektes*. Zollikofen: SIBP (Broschüre).
- Füglistner, Peter (1997). Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2),1999 – 209.
- Füglistner, Peter (2000). Die Lehrerweiterbildung weiter denken – Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Langzeitweiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1),51-53.
- Füglistner, Peter & Adank, Daniel (1999). Weiterbildung SIBP: Evaluation und Qualitätssicherung. *Berufsbildung Schweiz*, 124 (5),18–20.
- KEK & BIGA (Hrsg.). (1993). *Evaluation der Nachdiplomstudien des BIGA. Nachdiplomstudien für Berufsschullehrer der fachkundlichen Richtung des BIGA. Bericht zur Evaluation der Studiengänge 1989–1992*. Zürich, Bern und Zollikofen: August 1993. Dasselbe als französische Version: *Evaluation des cours postgrades de l'OFIAMT*.
- Landert, Charles (1997). *Fortbildungswirksamkeit der Semesterkurse am SIBP in Zollikofen. Evaluation einer Langzeitfortbildung im Auftrag des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), Zollikofen*. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner, 15. Oktober 1997 (Manuskript-Druck).
- Landert, Charles (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. (Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“). Chur, Zürich: Rüegger-Verlag.

2 Der Lehrgang *Pädagogische Fördermassnahmen* (NDS-LG PFM)

Andreas Grassi, Ursula Scharnhorst, Regula Mathys

Es wird zuerst die Entwicklung und Durchführung des Lehrgangs *Pädagogische Fördermassnahmen* (NDS-LG PFM¹) am SIBP dargestellt, bevor näher auf die Ergebnisse der externen und internen Evaluation eingegangen wird.

2.1 Zur Vorgeschichte

Mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes (BBG) von 1978 wurden pädagogische Fördermassnahmen in der beruflichen Bildung verankert. Mit der *Anlehre* wurde eine Ausbildungsform für „Jugendliche mit vornehmlich praktischer Begabung“ geschaffen. Der Gesetzgeber wollte für Jugendliche mit mangelndem Abstraktionsvermögen und verminderter theoretischer Denkfähigkeit eine niederschwellige Ausbildungsform anbieten, die ihnen einen Einstieg ins Berufsleben und damit eine unabhängigere Lebensgestaltung ermöglichen sollten (BBG Art. 49).

In den ebenfalls neu geschaffenen *Stützkursen* sollten Lernschwierigkeiten und Leistungsdefizite von Jugendlichen in der Regellehre aufgefangen werden. In diesem zeitlich befristeten Zusatzunterricht sollten Wissenslücken aus der Grundschulzeit geschlossen, Sprachdefizite fremdsprachiger Jugendlicher vermindert und Lernschwierigkeiten bearbeitet werden, damit die angefangene Berufslehre erfolgreich abgeschlossen werden kann (BBG Art. 27).

Die Angaben über die Ausbildungsvoraussetzungen der unterrichtenden Lehrkräfte sind spärlich. In Artikel 41 der Verordnung zum Berufsbildungsgesetz wird für den Unterricht an der Anlehre gefordert, dass er „von entsprechend ausgebildeten Lehrern“ erteilt wird. Worin die zusätzliche Qualifikation zu bestehen hat, wird nicht weiter präzisiert.

Während für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) in der Anlehre oft Lehrkräfte mit pädagogischer Grundausbildung und heilpädagogischer Zusatzausbildung rekrutiert wurden, konnte die vom Gesetzgeber geforderte Ausbildung für Lehrkräfte des berufskundlichen Unterrichts nur in Einzelfällen erfüllt werden.

Die restriktive Bewilligungspraxis der kantonalen Ämter für Berufsbildung führte dazu, dass die Anlehre lediglich einen Anteil von ca. 2% aller Lehrverhältnisse ausmachte. Sie war damit ein Randgebiet der Berufsbildung, das sich die Anerkennung und Etablierung in der Wirtschaft mühsam erkämpfen musste.

Stützkurse wurden von den Berufsschulen vorerst nur spärlich angeboten, ohne dass sich die eingesetzten Lehrkräfte über eine entsprechende Weiterbildung auszuweisen hatten.

2.2 Pädagogische Fördermassnahmen bei Jugendlichen in der Berufsausbildung

Jugendliche Schulabgänger und Lehrbetriebe schliessen zum Erreichen der Ausbildungsziele einen Lehrvertrag ab. Die Einhaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen wird von den kantonalen Ämtern für Berufsbildung kontrolliert. Etliche Lehrbetriebe in verschiedenen Be-

¹ Am SIBP werden Langzeitweiterbildungen, die mind. 600 Lektionen umfassen, als *Nachdiplomstudien-Lehrgänge* (NDS-LG) definiert.

rufen klären die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen mit nicht standardisierten Leistungstests ab. Eine beträchtliche Zahl der Jugendlichen schliessen aber einen Ausbildungsvertrag ab, ohne abgeklärt zu haben, ob ihre kognitiven Lernvoraussetzungen den Anforderungen der gewählten Berufsausbildung genügen. Dies kann dazu führen, dass in ihrer Ausbildung Leistungs- und Lerndefizite auftreten, die den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung in Frage stellen.

2.2.1 Brückenangebote zur Berufsbildung

Wo die Diskrepanz zwischen Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen und Leistungsanforderung des angestrebten Berufes rechtzeitig, d.h. während des Berufsfindungsprozesses, festgestellt wird, können die sogenannten Brückenangebote (10. Schuljahre zur Förderung der Allgemeinbildung, Werkjahre, Integrationsklassen, Vorlehre, u.a.) den Weg in die Berufsbildung ebnen helfen. Die Lehrkräfte auf dieser Stufe haben für ihren Unterricht einerseits die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen zu berücksichtigen, andererseits orientiert sich ihr Unterricht an den Inhalten der angestrebten Berufe.

2.2.2 Stützunterricht an Berufsschulen

Jugendliche, die von der obligatorischen Schulzeit direkt in die Berufsausbildung übertreten und deren Lernvoraussetzungen dem gewählten Beruf nicht genügen, haben in der Berufsschule die Gelegenheit, Stützkurse zu besuchen. Diese gehören zum freiwilligen Angebot der Berufsschulen und haben meist drei Schwerpunkte:

- Der Mangel an Kenntnissen in den naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern und in der Mathematik führt zu Schwierigkeiten, die bereits zu Beginn der Ausbildung sichtbar werden. Mit Grundlagenkursen einerseits und bedürfnisorientierten Kursen andererseits wird versucht, die festgestellten Leistungsdefizite aufzuarbeiten.
- Den zweiten Schwerpunkt bilden Kurse zur Förderung der Kenntnisse in der deutschen Sprache. Einerseits sind es Jugendliche deutscher Muttersprache, die nicht über genügend Kenntnisse und Fertigkeiten in der Standardsprache verfügen. Ihnen bieten das Lernen aus Fachbüchern oder mathematische und naturwissenschaftliche Aufgabenstellungen in Textform Schwierigkeiten. Andererseits sind es Jugendliche nicht deutscher Muttersprache, deren Deutschkenntnisse nicht genügen, um eine Berufslehre erfolgreich abzuschliessen. Ihnen werden Kurse „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten, in denen sowohl eine Förderung der deutschen Standardsprache als auch Sachhilfe bei der Verarbeitung des Schulstoffes erfolgen².
- Kurse in berufskundlichen Fächern werden vornehmlich in der zweiten Hälfte der Lehre angeboten. Sie haben das Aufarbeiten von Lerndefiziten zum Ziel, die während der Berufslehre entstanden sind. Die Gründe der Entstehung dieser Defizite sind vielfältig. Als wichtigster Grund zeigt sich immer wieder, dass Unterrichtsinhalte zu Beginn der Lehre nicht mit der genügenden Tiefe verarbeitet wurden und deshalb Lücken entstanden sind. Eine andere wichtige Ursache ist die steigende Komplexität der Lerninhalte, die von den Lernenden nicht selbstständig verarbeitet werden kann.

Lernhilfe und Lernförderung sind integrierte Bestandteile aller Stützkurse. Dies stellt erhöhte Anforderungen an die Lehrkräfte. Eine zielgerichtete Weiterbildung kann dazu beitragen, dass sie diesen Anforderungen gerecht werden.

² Vgl. hierzu: Kübler, G., Stricker, P. & Winterberger, H-H. (1998). *Lernen in einer neuen Kultur und Sprache. Didaktisches Konzept der modulartigen Fortbildung in Interkultureller Pädagogik für Lehrpersonen an Berufsschulen und Vorlehrinstitutionen*. Zollikofen: SIBP (Schriftenreihe Nr. 9).

2.2.3 Ausbildungsform Anlehre

Jugendliche, die aus mannigfachen Gründen den Anforderungen einer Regellehre nicht zu genügen vermögen, haben die Möglichkeit die Ausbildungsform der Anlehre zu wählen. Die Kürze der Ausbildungszeit (max. 2 Jahre) erlaubt nur die Vermittlung von grundlegenden Ausbildungsinhalten. Soll diese Ausbildungsform nicht zur Sackgasse werden, so muss versucht werden im Laufe der zwei Jahre grundlegende Lern- und Leistungsdefizite aufzuarbeiten. Die Anforderungen an die Lehrpersonen sind hoch, da die schulische Vergangenheit von Jugendlichen in einer Anlehre oft von Misserfolgserlebnissen belastet ist.

2.3 Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Pädagogischen Fördermassnahmen

Die Entwicklung des Lehrgangs *Pädagogische Fördermassnahmen* stand in enger Verbindung mit kurzzeitigen Weiterbildungsangeboten zum betreffenden Themenbereich, die schon vorgängig vom SIBP unterstützt wurden. Der lange Weg zur Entwicklung eines spezifischen Lehrgangs wird im Folgenden kurz dargestellt.

2.3.1 Der pragmatische Weg in kleinen Schritten

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) verzichtete auf die Schaffung einer spezialisierten Grundausbildung. Seit Mitte der Achtzigerjahre werden die Absolventinnen und Absolventen der Grundausbildung im Rahmen eines ca. 40 Lektionen dauernden Ausbildungsteils in sonderpädagogische Fragen eingeführt. Seit Mitte der Neunzigerjahre wird am Institut an Stelle des Begriffs *Sonderpädagogik* der Begriff *Pädagogische Fördermassnahmen* verwendet.

Ebenfalls Mitte der Achtzigerjahre wurde in der Deutschschweiz eine vom SIBP unterstützte Selbsthilfegruppe gegründet, in der die Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrkräften an Anlehen und Stützkursen formuliert und entsprechende Kurzurse (Dauer 1-5 Tage) konzipiert wurden. Zu Beginn setzten die nebenamtlich eingesetzten Kursleitenden die Schwerpunkte in den Themenbereichen *Unterrichtsstoff* und *Unterrichtsmethoden*. Die Bedingungen für den Unterricht an der Anlehre und an Stützkursen waren aufgrund des föderalistischen Vollzugs des BBG sehr unterschiedlich. Die Formulierung und Durchsetzung unterrichtsfördernder Rahmenbedingungen war in dieser ersten Periode immer wieder Inhalt von Fortbildungsveranstaltungen.

Die gewerblich-industrielle Berufsschule Bern (GIBB) schuf 1983 eine neue Abteilung *Anlehre und Stützkurse*. Sie trug mit ihren Kursen *Deutsch für Fremdsprachige* dazu bei, Jugendliche nicht deutscher Muttersprache bei ihrer Integration ins schweizerische Berufsbildungssystem zu unterstützen.

Das Amt für Berufsbildung Zürich (heute Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich) schuf die Fachstellen *Anlehre*, *Stützkurse* und *Deutsch als Zweitsprache* zur Unterstützung der Lehrkräfte an den Berufsschulen des Kantons. Die Kantone Zürich und Bern leisteten in der Folge immer wieder richtungsweisende Beiträge in der Ausgestaltung sonderpädagogischer Bildungsgefässe in der Berufsbildung.

Als erster Kanton schuf der Kanton Tessin 1990-92 einen Lehrgang zur Ausbildung von Lehrkräften an der Anlehre. Mit dem von Dieter Schürch, Leiter des *Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale* (ISFPF) in Lugano, initiierten *laboratorio didattico* beschritt er dabei auch methodisch neue Wege, die später in der deutschen Schweiz zum Teil übernommen wurden.

Prof. Fredi Büchel (Universität Genf) legte in einem Arbeitspapier die theoretischen Grundlagen zum Erteilen von Stützunterricht. Auf dieser Basis führte der Kanton Bern 1990-93 einen

160 Lektionen umfassenden *Weiterbildungskurs für Lehrkräfte an Stützkursen*³ durch, der von 30 Lehrkräften besucht wurde. Der Kanton Zürich bot, ebenfalls unter Mitarbeit von Prof. Büchel 1994/95 einen Kurs mit dem Titel *Leistungsschwächere Lehrlinge und Lehrtöchter unterrichten* an.

Mit der Schaffung des Lernfördermittels *Das eigene Lernen verstehen (DELV)*⁴ leistete Büchel (1997) einen weiteren wichtigen Beitrag zur Weiterbildung von Lehrkräften an der Anlehre, an Stützkursen und an Regelklassen. In fakultativen Kursen von 6 Tagen Dauer wurden am SIBP und in einigen Kantonen bisher über 300 Kursteilnehmende mit diesem metakognitiv orientierten Trainingsprogramm vertraut gemacht. In einem besonderen Ausbildungskurs erwarben sich 14 Lehrkräfte die Qualifikation, Grundkurse in der Anwendung des Lernfördermittels DELV zu erteilen.

2.3.2 Von der pragmatischen zur systematischen Weiterbildung

Anfangs der Neunzigerjahre unterbreitete eine Gruppe engagierter Lehrkräfte dem SIBP ein Arbeitspapier, das die Systematisierung des Angebotes an Kurzkursen und die Schaffung einer vertieften Weiterbildung in Form eines einjährigen Lehrgangs anstrebte⁵.

Das Institut setzte diese Anregungen um, indem eine *gezielte Weiterbildung in Kurzkursen* angeboten wurde (Grundkurse, Aufbaukurse, Fachkurse)⁶. Erfüllen Lehrkräfte die definierte Mindestanforderung von 16 Weiterbildungstagen, erhalten sie als Bestätigung ein Attest. Dieses erfüllt zwei Zielsetzungen: Es ist (a) Anreiz für die Lehrkräfte, sich systematisch im Bereich der pädagogischen Fördermassnahmen weiterzubilden, und es dient (b) als Orientierungshilfe für Schulleitungen, denen die Weiterbildung ihrer Lehrkräfte ein Anliegen ist. In einigen Fällen wurde das Attest zur Voraussetzung, dass Lehrkräfte in den Bereichen der Pädagogischen Fördermassnahmen unterrichten konnten.

Lehrkräfte, die bereits längere Zeit mit höheren Pensenteilen im Bereich der pädagogischen Fördermassnahmen unterrichteten, äusserten den Wunsch nach einer *vertieften Weiterbildung in Form eines Lehrgangs*. Das SIBP erteilte 1996 einer Arbeitsgruppe den Auftrag, eine solche Langzeitweiterbildung zu planen, die sich im Umfang am bestehenden berufsbegleitenden Lehrgang für Praxisberater/-beraterinnen (NDS-LG PXB) orientieren sollte.

2.4 Ziele, Struktur und Inhalte des Lehrgangs Pädagogische Fördermassnahmen

2.4.1 Ziele

Der neue Lehrgang *Pädagogische Fördermassnahmen* wurde 1998 mit folgenden Zielen ausgeschrieben: „Im Lehrgang erarbeiten Sie sich vertieftes Wissen und erweiterte Handlungskompetenz für Ihren Unterricht. Der Besuch des Lehrgangs unterstützt Sie im Rahmen der Schulentwicklung, Verbesserungen im Bereich des Stütz- und Förderunterrichts anzuregen und in Zusammenarbeit mit der Schulleitung durchzuführen“ (Langzeitstudienführer SIBP, 1998).

³ Büchel, F. (1993). *Schlüsselqualifikationen für Lehrkräfte an Stützkursen* (Manuskript).

⁴ Büchel, F. (1997). *DELV. Das eigene Lernen verstehen. Ein Programm zur Förderung des Lernens und Denkens für Jugendliche und Erwachsene* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.

⁵ Arbeitsgruppe Anlehre und Stützkurse (1994): *Fortbildungskonzept für Lehrkräfte an Anlehrklassen, Stützkursen und Klassen mit besonderen Bedürfnissen – mit Antrag an die Sektion Fortbildung des SIBP*. Zollikofen: SIBP (Manuskript).

⁶ Hierüber orientiert die von Mitgliedern der grossen Arbeitsgruppe „Anlehre – Stützkurse – Vorlehre“ geschaffene Orientierungsschrift: Hugi-Gall, T., Jenni, K., Schärli, H. & Schori Bondeli, R. (1998). *Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Anlehrklassen. Eine Orientierungs- und Planungshilfe*. Zollikofen: SIBP (Brochure).

2.4.2 Struktur

Am *Orientierungstag OT* klärten die Teilnehmenden und die Studienleitung die gemeinsamen und individuellen Interessen. Die Studienleitung stellte das Konzept des Lehrgangs vor und gab einen Überblick über dessen Inhalte.

Die *gemeinsamen Studientage GST* (insgesamt 25) dienten der Erweiterung der Sach- und Fachkompetenz; die ganze Kursgruppe arbeitete an vereinbarten Themen. Die Arbeit in Gruppen und der Austausch von Unterrichtserfahrungen waren wichtige Elemente dieser Kurstage. Die gemeinsamen Studientage wurden nach einer vereinbarten Tagesstruktur geplant. Die Kursgruppe hatte zudem Anrecht auf vier gemeinsame *weisse Halbtage*, die inhaltlich frei gestaltet werden konnten.

An den *individuellen Studientagen IST* (insgesamt 30) vertieften die Teilnehmenden die Inhalte der gemeinsamen Studientage mit Lektüre, besuchten sich gegenseitig im Unterricht (Intervision) oder analysierten den eigenen Unterricht mit der Studienleitung (Supervision). Die Teilnehmenden führten während des Lehrgangs auch ein *persönliches Lerntagebuch*.

In der zweiten Hälfte des Jahres schrieben die Teilnehmenden eine *individuelle Vertiefungsarbeit IVA*. Die Themenwahl war frei, musste jedoch einen klaren Bezug zu pädagogischen Fördermassnahmen haben. Möglich waren beispielsweise Konzeptarbeiten zur Planung und Durchführung pädagogischer Fördermassnahmen an Berufsschulen, Aufbereitung von Lerninhalten in individualisierenden Lehr- und Lernformen, Fallstudien zum Einsatz pädagogischer Fördermassnahmen, dokumentierte Umsetzungen von Kursinhalten in den eigenen Unterricht.

Während des Kursjahres absolvierten die Teilnehmenden zusätzlich 12 *Wahlpflichttage*, die vorgängig mit der Kursleitung vereinbart wurden. Die Themenwahl richtete sich nach dem Berufsfeld und den bereits besuchten Weiterbildungskursen der Teilnehmenden.

In drei *kreativen Blockseminaren* (je 3 Tage) machten die Teilnehmenden neue Lernerfahrungen in gestalterischen Bereichen (Themen: Pantomime/Rollenspiel; Perkussion/Singen, visuelles Gestalten). Dabei erlebten sie die leitenden Künstlerinnen und Künstler als Experten und sich selbst während einer beschränkten Zeit als Novizen. Lehrkräfte sind im Unterricht immer wieder in der Expertenrolle – die kreativen Seminare boten Gelegenheit, sich wieder in die Rolle von Anfängern zu versetzen und zu erleben, was es heisst, auf Hilfestellungen angewiesen zu sein. Solche Rollenwechsel wecken auch Erinnerungen an die eigene Schulzeit und sollten so die Sensibilität für die Lernenden im Unterricht fördern.

Im letzten Blockseminar, gegen Ende des Kursjahres, stellten die Teilnehmenden ihre *individuelle Vertiefungsarbeit* erstmals in einer Rohfassung vor, damit sie Ergänzungen und Bemerkungen aus den Feedback-Runden bei der Schlussredaktion einbeziehen konnten.

Die Arbeiten wurden an *drei Abschlusstagen* einem breiteren Fachpublikum vorgestellt. Die Kursleitung verfasste ein Gutachten und beurteilte die Arbeiten mit den Prädikaten *angenommen* oder *nicht angenommen*.

Am *Zertifizierungstag* erhielten die 16 Teilnehmenden, die 85% der gemeinsamen Veranstaltungen besucht hatten und deren *individuelle Vertiefungsarbeit* angenommen worden war, ein *Zertifikat des BBT* (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). Einem Kursabsolventen, der krankheitshalber öfters als vorgesehen abwesend gewesen war, wurden die besuchten Kurselemente mit einem *Attest* bestätigt. Er holte im folgenden Jahr die noch fehlenden Elemente nach (Supervision u.a.) und erhielt dann das Diplom.

Der Gesamtumfang des Lehrgangs PFM setzte sich wie folgt zusammen:

Gemeinsame Veranstaltungen:		320 Lektionen
- 25 Gemeinsame Studientage zu 8 Lektionen/Tag	200 Lektionen	
- 4 Blockseminare zu 22 Lektionen/Einheit	88 Lektionen	
- 3 Abschlusstage zu 8 Lektionen/Tag	24 Lektionen	
- Zertifizierungstag	8 Lektionen	
Individuelle Studienzeit		336 Lektionen
- 30 Individuelle Studientage zu 8 Lektionen/Tag	240 Lektionen	
- 12 Wahlpflichttage zu 8 Lektionen/Tag	96 Lektionen	
Total		656 Lektionen

2.4.3 Inhalte

Die gemeinsamen Studientage sind vier grösseren Themenbereichen gewidmet:

a. Grundlagen, Psychologie des Lernens und Lehrens

Da die Grundausbildung der meisten Teilnehmenden geraume Zeit zurückliegt, werden zu Beginn des Lehrganges die Grundlagen der Lernpsychologie aktualisiert. Schwerpunkt bilden dabei die Erkenntnisse nach der in Psychologie und Didaktik vollzogenen kognitiven Wende mit folgenden Themen:

- Modell der menschlichen Informationsverarbeitung
- Einflussvariablen der schulischen Leistung
- Kognitive Motivationstheorien
- Einschätzung von Lernvoraussetzungen, pädagogische Diagnostik
- Kognitive Funktionen als strukturelle Basis der Lernförderung

b. Individualisierende Lern- und Lehrformen

Voraussetzung für das erfolgreiche Unterrichten ist das Anwenden von Erkenntnissen der allgemeinen Didaktik. Lehrkräfte im Bereich der pädagogischen Fördermassnahmen unterrichten Lernende mit individuellen Lernschwierigkeiten und Leistungsdefiziten. Fördermassnahmen müssen deshalb individuell angepasst werden, was gute Kenntnisse in Bezug auf individualisierende Lehr- und Lernformen bedingt. Die wesentlichen Lerninhalte in diesem Block sind:

- Neuere konstruktivistische Lerntheorien
- Lernen und Lehren in der Zone der proximalen Entwicklung
- Prinzipien prozessorientierten Lernens
- Metakognitiver Unterrichtsstil - Erweiterung des metakognitiven Strategierepertoires
- Reziprokes Lehren – Peer Lernen – Einsatz von Schüler-Tutoren

c. Lernen in einer neuen Kultur und Sprache

Der Anteil der Berufsschülerinnen und Berufsschüler nicht deutscher Muttersprache ist beträchtlich. Dabei bildet die Integration von Jugendlichen, die ihre Grundschulzeit in ihrem Heimatland absolvierten und in der Schweiz in die Berufsbildung eintreten, eine besondere Herausforderung für die Brückenangebote und die Berufsausbildung. Zentrale Themen dieses Blocks sind:

- Sprechen und Denken
- Sprachlernerfahrung
- Spracherwerb – Zweitspracherwerb – Sprachstandsanalyse
- Binnendifferenzierte Sprachförderung
- Sach- und Fachtexte verstehen

d. Schwierigkeiten in der Mathematik

In vielen gewerblich-industriellen Berufen bilden naturwissenschaftliche Grundlagenfächer (z.B. Physik, Chemie, Biologie) in Verbindung mit angewandter Mathematik wesentliche Inhalte des theoretischen Unterrichts an der Berufsschule und der Berufsarbeit im Lehrbetrieb. Da viele Jugendliche diesbezügliche Lernschwierigkeiten haben, ist der Bedarf an individuellen Lernhilfen in diesem Bereich gross⁷. Die Ursachen und Abgrenzung der Lernschwierigkeiten zwischen Sprache und Mathematik sind dabei häufig nicht abschliessend zu klären. Themenschwerpunkte dieses Ausbildungsblockes sind:

- Mathematik – Überforderung oder Herausforderung
- Grundlagen des mathematischen Lernens
- Tipi – ein Modell für das mathematische Lernen
- Förderdiagnose – Förderplan
- Mathematik und Sprache
- Lernen und Unterrichten in Stützkursen

Die vier Themenblöcke im zeitlichen Überblick:

DIN-Woche	Kurszeit	Thema
35 – 45	August bis Oktober 1998	Grundlagen; pädagogische Psychologie
46 – 50	November bis Dezember 1998	Individualisierende Lern- und Lehrformen
02 – 08	Januar/Februar 1999	Lernen in einer neuen Kultur und Sprache
11 – 20	März bis Mai 1999	Mathematikschwierigkeiten

2.5 Teilnehmende des Lehrgangs Pädagogische Fördermassnahmen

2.5.1 Heterogenität als Chance

Im ganzen Bereich der pädagogischen Fördermassnahmen sind heterogene Lernvoraussetzungen der Normalfall. Heterogenität als Bereicherung erfahren, die unterschiedlichen Potentiale nutzen lernen, ist ein wichtiges Ziel des Lehrgangs, das sich auch in der Zusammensetzung der Kursgruppe spiegeln sollte. Deshalb wurden bei der Ausschreibung bewusst Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsfeldern der Sekundarstufe II angesprochen.

Bei Kursbeginn lag das Durchschnittsalter der Teilnehmenden bei 45,4 Jahren (min. 37 Jahre, max. 54 Jahre), sie unterrichteten im Schnitt 20,2 Lektionen pro Woche (min. 13 Lektionen, max. 27 Lektionen) und hatten ihre Stelle auf der Sekundarstufe II im Schnitt seit 9,5 Jahren (min. 3 Jahre, max. 23 Jahre) inne. Die 17 Personen (6 Frauen, 11 Männer) der Kursgruppe übten ihre Lehrtätigkeit in folgenden Bereichen aus:

- Mathematik-, Sprach- und Werkunterricht an Integrationsklassen und –kursen
- Fachkundlicher und allgemeinbildender Unterricht am Werkjahr
- Sprach- und Mathematikunterricht an der Vorlehre
- Fachkundlicher und allgemeinbildender Unterricht an der Anlehre
- Unterricht in allgemeinen und fachspezifischen Stützkursen

Viele Teilnehmende brachten aufgrund ihrer Berufslaufbahn Erfahrungen und Ausbildungen ausserhalb des Schulkontextes mit. Einige Beispiele:

- Berufslehren als Elektromonteur, Zimmermann, kaufm. Angestellte, Buchhalter, Automechaniker

⁷ Eine Darstellung der besonderen Schwierigkeiten im Fach Mathematik enthält ein im Auftrag des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik von der Arbeitsgruppe „Stützkurskonzept“ (Michael Jaggi, Helmut Linne-weber-Lammerskitten und Ursula Scharnhorst) 1998 erstelltes Arbeitspapier (Manuskriptfassung).

- Berufstätigkeit als Mechanikermeister, Verlagssekretärin, Schuldolmetscherin, Personalberaterin, Erwachsenenbildner/Erwachsenenbildnerin
- Weiterbildung auf Meister- und Fachhochschulstufe
- Jugendarbeiter, Katechet, Religionslehrer
- Mitarbeit in Asyl- und Integrationsprojekten

Andere hatten bereits mehr oder weniger umfangreiche Zusatzausbildungen im Bereich der pädagogischen Fördermassnahmen absolviert. Zum Beispiel in der Legasthenie-Therapie, Praxisberatung, Heilpädagogik, Flüchtlingsarbeit.

Die vielfältigen Berufs- und Bildungshintergründe, die Tätigkeit an unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe II, die Alters- und Geschlechtsunterschiede boten reiche Lernmöglichkeiten während der formellen und informellen Ausbildungszeit. Eine kultur- und sprachübergreifende Möglichkeit bot sich den Teilnehmenden in der Zusammenarbeit und im Austausch mit Lehrkräften des parallelen Lehrganges des ISFPF Lugano.

2.5.2 Zusammenarbeit mit dem Lehrgang des ISFPF Lugano

Das ISFPF Lugano hatte 1990-92 einen Pilotlehrgang zur Ausbildung von Lehrkräften an Anlehrklassen durchgeführt (siehe Abschnitt 2.3.1). Seit 1991 wurde von der Weiterbildung SIBP/ISFPF jährlich ein 2-3 tägiger Kurs *Nord-Süd* angeboten. In dieser Kursreihe informierten sich die Lehrkräfte der Deutschschweiz über das neue Ausbildungsmodell mit dem engen Theorie-Praxis-Bezug, das im Tessin erprobt wurde. Trotz der Sprachbarriere konnte die Ausgestaltung der Anlehre in der Deutschschweiz und im Tessin verglichen und in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen näher kennengelernt werden. Dabei standen auch didaktische Fragen im Zentrum: Die Theorie des Projektunterrichts wurde eingeführt, an den eigenen Klassen umgesetzt und schliesslich im Austausch zwischen Deutschweizer- und Tessiner-Klassen in grossem Umfang praktiziert. Im Weiteren machte die Zusammenarbeit unter dem Motto „Marketing Anlehre“ die Ausbildungsform der Anlehre einem breiteren Publikum bekannt. In den letzten Jahren haben sich die Kursverantwortlichen darum bemüht, dreisprachige Kurse unter dem Titel *Nord-Süd-Romandie* zu realisieren und mit dem *Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle* (ISFPF), Lausanne, auch die Westschweiz einzubeziehen.

Aufgrund der Vorleistungen war das ISFPF Lugano in der Planungsgruppe des Lehrgangs PFM mit einer Person vertreten, welche die Erfahrungen aus dem Pilotlehrgang im Tessin einbrachte. Zeitlich parallel zum ersten Lehrgang in der Deutschschweiz führte das ISFPF Lugano seinen Lehrgang ein zweites Mal durch. Die Leitungspersonen beider Lehrgänge vereinbarten verschiedene Treffpunkte, wo sich die Teilnehmenden beider Lehrgänge begegnen und austauschen konnten. So besuchten sich die Teilnehmenden beider Lehrgänge an ihrem Ausbildungsstandort (Lugano und Zollikofen) und hatten auch die Gelegenheit, ein kreatives Blockseminar im andern Lehrgang zu besuchen. Das letzte Blockseminar (Vorstellen der Rohfassung der individuellen Vertiefungsarbeit) wurde als gemeinsames Projekt im Tessin durchgeführt.

2.6 Fragestellungen und Ablauf der externen Evaluation

Die externe Evaluation beschränkte sich auf ausgewählte Fragestellungen, die Informationen zu bestimmten strukturellen oder inhaltlichen Elementen des Lehrgangs liefern konnten. Vor Kursbeginn erarbeitete das Kursleiterteam gemeinsam mit der Evaluatorin zwei standardisierte Fragebogen (mit Schätzskaleten und offenen Fragen) zur persönlichen Einschätzung und Beantwortung durch die Teilnehmenden. Die beiden Fragebogen wurden wiederholt eingesetzt, d.h. jeweils nach dem Abschluss von Blockseminaren bzw. nach Quartalsende. Die Ergebnisse wurden laufend ausgewertet und dienten der kursbegleitenden formativen Evaluation

des Leitungsteams, der Kursteilnehmenden und der Weiterbildungsverantwortlichen des SIBP.

2.6.1 Evaluationsfragen

Zwei zentrale Evaluationsfragen wurden vom Kursleiterteam vorgeschlagen und zusammen mit der externen Evaluatorin in entsprechenden Befragungsinstrumenten differenziert und operationalisiert:

- Wie beurteilen die Teilnehmenden des Lehrgangs die Blockseminare in expressiv-gestalterischen Bereichen, die sowohl persönliche und soziale Kompetenzen als auch das Verständnis von motivational-emotionalen Aspekten des Lernens und Lehrens im Bereich PFM fördern sollen?
- Wie schätzen die Teilnehmenden des Lehrgangs die Verteilung, den Zeitaufwand und den Gewinn ihrer Aktivitäten an den individuellen Studientagen ein, die fast 50% der gesamten Fortbildungszeit betragen?

Begründung für die Evaluation der Blockseminare

Drei Blockseminare in den expressiv-gestalterischen Bereichen Pantomime / Rollenspiel, Perkussion / Singen und visuelles Gestalten verfolgten das Ziel, den Teilnehmenden neue persönliche Lernerfahrungen in wenig vertrauten Aktivitätsfeldern zu vermitteln. Sie sollten sich dadurch – zumindest ansatzweise – bewusst werden, wie es Schülerinnen und Schülern ergehen mag, die sich als Novizen mit wenig vertrauten Inhalten auseinandersetzen müssen. Motivational-emotionale Befindlichkeiten beim Erfahren eigener Schwierigkeiten und Grenzen sowie das Erleben von Hilfestellungen durch die Seminarleitung oder andere Teilnehmende sollten das Verständnis für grundlegende Dimensionen wie Erfolg/Misserfolg und individuelle Lernunterstützung im Bereich PFM fördern. Da nicht vorgesehen war, diese Erfahrungen und ihren Bezug zur eigenen PFM-Arbeit in den Blockseminaren explizit zu diskutieren, interessierte insbesondere die Frage, ob die erwähnten Bezüge von den Teilnehmenden wahrgenommen wurden und welche Auswirkungen sie auf ihr unterrichtliches Handeln hatten. Die Durchführung der kreativen Blockseminare (insgesamt 9 Kurstage) repräsentierte ein neues und relativ grosszügig bemessenes Kurselement innerhalb eines Langzeitangebotes am SIBP, dem im Rahmen der externen Evaluation besondere Beachtung geschenkt werden sollte.

Begründung für die Evaluation der individuellen Studientage

In verschiedenen Langzeitangeboten am SIBP wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden sich zusätzlich aktiv dem Selbststudium widmen und einen individuellen Studientag (IST) pro Woche dafür einsetzen. Die Kursleitung interessierte sich dafür, welche Studienaktivitäten in den IST in welchem Ausmass betrieben werden. Trotz der inhaltlichen Spezifität des Lehrgangs PFM ist diese Frage auch im Hinblick auf andere Langzeitkursangebote interessant. Es war das erste Mal, dass in einem Langzeitangebot am SIBP eine systematische und kontinuierliche Erhebung über Menge, Art und Verteilung von individuellen Studienaktivitäten durchgeführt wurde, die ausserhalb der gemeinsam organisierten Kursaktivitäten stattfinden. Die externe Evaluation bot zudem die Möglichkeit, die individuellen, wöchentlich erhobenen Daten über die Verteilung und den Zeitaufwand für bestimmte Studienaktivitäten gegenüber der Kursleitung zu anonymisieren und so den Aspekt äusserer Kontrolle zu minimieren. Die Teilnehmenden stellten ihre Erfassungsbogen quartalsweise direkt der externen Evaluatorin zu, die ans Kursleiterteam nur zusammengefasste Daten weiterleitete.

Die externe Evaluation im Pilotlehrgang PFM beschränkte sich auf die beschriebenen Fragen, zu denen die Kursleitung kaum direkten Zugang hatte. Üblicherweise umfasst eine Kursevaluation auch Fragen zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem gesamten Kurs bzw. mit spezifischen Inhalten und die Beurteilung der Kursorganisation, der Kursleitung, der Referen-

ten u.a.m. Die Kursleitung ging davon aus, dass diese Aspekte teilweise informell durch den permanenten Dialog mit den Teilnehmenden an den gemeinsamen Studientagen erfasst werden konnten. Ausserdem wurde nach Kursabschluss ein neuer, umfassender *interner Evaluationsbogen* (Event WB) auf den Lehrgang PFM angepasst und erstmals eingesetzt, der Antworten zu weiteren Evaluationsfragen liefern konnte.

2.6.2 Evaluationsinstrumente und Durchführung der Evaluation

Die *Evaluation der kreativen Blockseminare* erfolgte jeweils direkt nach deren Abschluss (August 1998, Oktober 1998, Januar 1999). Der Fragebogen (Anhang PFM 1) betraf folgende Punkte:

- Gesamteindruck
- Kursziele / Erwartungen
- Kursdauer / Kursgestaltung
- Kursleiterin bzw. Kursleiter (= externe Referent/Innen bzw. Animator/Innen)
- Gruppenatmosphäre und eigenes Engagement
- Rahmenbedingungen
- Weitere Anregungen, Kritikpunkte, Änderungsvorschläge

Die ausgewerteten Ergebnisse pro Blockseminar wurden dem PFM-Kursleiterteam, den externen Referentinnen und Referenten sowie den Teilnehmenden in anonymisierter und zusammengefasster Form abgegeben und an einem der folgenden gemeinsamen Kurstage am SIBP im Plenum diskutiert. Die Ergebnisse und deren Diskussion mit den Teilnehmenden konnten so teilweise im Sinne einer formativen Evaluation für Verbesserungen in den nachfolgenden Blockseminaren genutzt werden.

Zur *Evaluation der individuellen Studienaktivitäten* wurde ein *Zeiterfassungsblatt* (Anhang PFM 2) entwickelt, das die Teilnehmenden wöchentlich auszufüllen hatten. Am Ende jedes Quartals erhielten sie zusätzlich einen *Fragebogen zum persönlichen Gewinn* (Anhang PFM 3), der erfasste, wie hoch sie den persönlichen Lerngewinn aus den verschiedenen Studienaktivitäten veranschlagten.

Auf dem *Zeiterfassungsblatt* waren folgende Aktivitäten aufgeführt:

- Umsetzung von Kursinhalten in den eigenen Unterricht
- Literaturverarbeitung
- Vorbereitung eigener Beiträge (der Teilnehmenden) an gemeinsamen Studientagen
- Internet (e-mail-Verkehr unter Teilnehmenden, Konsultation der PFM-Webseite, etc.)
- Tagebuch/Kursdokumentation nachführen
- Intersession (Unterrichtsbesuche bei andern Kursteilnehmenden)
- Supervision (Unterrichtsbesuche durch die Kursleitung)
- Individuelle Vertiefungsarbeit (Studienarbeit, die jeder Teilnehmende im Lehrgang machen muss)
- Anderes (zu spezifizieren)

Im Fragebogen zum persönlichen Gewinn gaben die Teilnehmenden an, wie nützlich bzw. wertvoll sie diese verschiedenen Aktivitäten für sich einschätzten. In offener Weise wurde erfragt, welche Kursinhalte im vergangenen Quartal im Unterricht umgesetzt wurden oder welche Literatur verarbeitet wurde. Pro Quartal war zudem anzugeben, welche drei Aktivitäten den grössten persönlichen Lerngewinn erbrachten.

Beide Befragungsinstrumente wurden quartalsweise ausgewertet und in zusammengefasster Form der Kursleitung und den Teilnehmenden zugestellt, die sie jeweils an einem der folgenden Kurstage gemeinsam diskutierten.

2.7 Ergebnisse der externen Evaluation

2.7.1 Präsentation und Diskussion der Ergebnisse zu den kreativen Blockseminaren

Die Evaluation der kreativen Blockseminare übers ganze Kursjahr zeigt, dass die damit verfolgten allgemeinen Ziele von den Teilnehmenden mehrheitlich erwartungskonform und positiv wahrgenommen wurden.

Dies zeigt sich z.B. in der allgemeinen Zufriedenheit mit den gemachten Erfahrungen (Frage 1.1), aber auch in den positiven Einschätzungen der Ziele und Erwartungen sowie der Gestaltung und Atmosphäre in den Blockkursen (Fragen unter 2., 3. und 5.). Die externen Referentinnen und Referenten bzw. Animatorinnen und Animatoren der drei Blöcke wurden ebenfalls positiv beurteilt, doch erschien es wenig sinnvoll die Ergebnisse über die drei Personen zu mitteln (weshalb in Tabelle 1 die entsprechenden Fragen fehlen). Die Teilnehmenden konnten ihr Urteil jeweils auf einer fünfstufigen Skala eintragen (1=stimmt nicht / 5=stimmt sehr).

Tabelle 1: Einschätzungen der Teilnehmenden zu ausgewählten Fragen bezüglich der Blockseminare (Gruppenmittelwerte über alle drei Blockseminare)

Frage (mit entsprechender Nummer im Fragebogen)	Durchschnittswert (fünfstufige Skala) (N=17)
1. Gesamteindruck	
1.1. Persönliche Zufriedenheit mit den Erfahrungen in den Blockkursen	4,1
1.2. Vorgängige Vertrautheit der gestalterischen Ausdrucksformen	2,9
2. Kursziele / Erwartungen	
2.1. Erfahrung wesentlicher Aspekte des Lernens/Lehrens im Bereich PFM	3,3
2.2. Persönliche Wichtigkeit/Nützlichkeit der gemachten Erfahrungen	3,8
2.3. Beitrag der Erfahrungen zum besseren Verständnis von PFM Situationen	3,4
2.4. Möglichkeit, die Erfahrungen im Unterricht einzubringen	3,1
2.5. Wunsch, die Erfahrungen vermehrt unter Anleitung zu reflektieren	2,3
3. Kursdauer / Kursgestaltung	
3.1. Dauer der Blöcke	3,1
3.2. Erlebnismässige Zugänge zum Thema PFM in den Blockkursen	4,0
3.3. Rhythmus in den Blockkursen	4,2
3.4. Persönliches Anforderungsniveau in den Blockkursen	3,0
5. Gruppenatmosphäre und eigenes Engagement	
5.1. Offenheit und Angenehmheit der Atmosphäre	4,1
5.2. Möglichkeit, eigenen Interessen/Fragen/Problemen nachzugehen	3,9
5.3. Offenheit und Zugänglichkeit für Erfahrungen anderer	4,0
5.4. Nützlichkeit des erlebnismässigen Zugangs für die Gruppenbildung	4,0

Trotz der grundsätzlich positiven Gesamtbeurteilung gibt es einige kritische Punkte und Fragen zu den Blockseminaren, die hier etwas näher erläutert werden sollen.

Die Kursleitung ging davon aus, dass ungewohnte, zur Reflexion anregende Lernerfahrungen durch Aktivitäten in wenig vertrauten Bereichen provoziert werden können. Obschon die ausgewählten kreativen Bereiche in den drei Blockkursen 4 von 17 Personen nur vage vertraut waren, sind sie den Teilnehmenden doch zu 75% bekannt oder sogar ziemlich vertraut (Frage 1.2). Wird zudem berücksichtigt, dass das persönliche Anforderungsniveau in den drei Blöcken nicht sehr hoch eingestuft wird (Frage 3.4), kann man schliessen, dass durch die Kurse nur beschränkt Erfahrungen ausgelöst wurden, die PFM-typischen Situationen nahe kommen. Möglicherweise wurden deshalb die Fragen (2.1. und 2.3.) bezüglich der Erfahrung wesentlicher Aspekte von PFM-Situationen und deren besseres Verständnis weniger deutlich positiv beurteilt als erwartet. So wird auch das Einbringen der Erfahrungen aus den Blockkursen in

den eigenen Unterricht zwar positiv, aber doch eher bescheiden veranschlagt. Gleichzeitig geben die Teilnehmenden an, dass sie ihre Erfahrungen nicht vertieft reflektieren möchten (Frage 2.5). Hingegen äussern sie sich klar positiv zu den erlebnismässigen Zugängen zum Thema PFM in den Blockkursen (Frage 5.3).

Die Auswertung und Interpretation der Fragen zu den Blockkursen zeigt einerseits, dass diese insgesamt positiv beurteilt werden, insbesondere im Hinblick auf die Gruppenatmosphäre. Dieses Ergebnis, aber auch offene Kommentare der Teilnehmenden im Fragebogen weisen darauf hin, dass sich ein kreatives Blockseminar zu Beginn des Lehrgangs im Hinblick auf die Gruppenbildung bewährt hat. Andererseits liessen sich die Erwartungen und Zielsetzungen bezüglich der PFM-bezogenen Reflexion und Umsetzung der individuellen Lernerfahrungen nicht in vollem Ausmass realisieren. Um den Gedanken zu realisieren, dass Lehrpersonen in kreativen Blockkursen im übertragenen Sinn in einer ähnlichen Situation stecken wie Jugendliche, die auf PFM angewiesen sind, braucht es offensichtlich zusätzliche Strukturierungshilfen. Der Transfer von Erlebnissen in den Blockkursen auf den eigenen Unterricht erfolgt wahrscheinlich kaum spontan, sondern müsste angeleitet werden. Wenn mit den kreativen Blockkursen nicht die Selbst- und Gruppenerfahrung, sondern eine Sensibilisierung für PFM-Situationen im Vordergrund stehen soll, so müssen die Erfahrungen in der Gruppe reflektiert und ihre Bedeutung für den Schulalltag besprochen werden. Da die Teilnehmenden aber nicht unbedingt bereit sind, diesbezüglich vertiefte Reflexionen anzustellen, dürfte es schwierig sein, dieses Ziel zu erreichen. Man kann sich deshalb fragen, ob der Gesamtbeitrag der Blockseminare im Hinblick auf die Zielvorstellungen den relativ grossen zeitlichen Aufwand rechtfertigt.

2.7.2 Präsentation und Diskussion der Ergebnisse zu den individuellen Studienaktivitäten

Zeitaufwand und Verteilung verschiedener Aktivitäten

Die quantitativen Ergebnisse der Evaluation der individuellen Studienaktivitäten der 17 Teilnehmenden sind in Tabelle 2 als Mittelwerte pro Quartal und über das ganze Kursjahr aufgeführt. Die dabei berücksichtigte Anzahl Arbeitswochen sind in der jeweiligen Spalte in Klammer angegeben. In der letzten Zeile findet sich der durchschnittliche, wöchentliche Zeitaufwand pro Quartal bzw. pro Jahr, der fürs Selbststudium eingesetzt wurde.

Tabelle 2: Zeitaufwand für individuelle Studienaktivitäten pro Quartal und pro Jahr (Gruppenmittelwerte, N=17)

	1. Quartal (5 Wochen)	2. Quartal (8 Wochen)	3. Quartal (11 Wochen)	4. Quartal (10 Wochen)	Ganzes Jahr (34 Wochen)
Studienaktivität	Ø Aufwand in Std.	Ø Aufwand in Std.	Ø Aufwand in Std.	Ø Aufwand in Std.	Ø Aufwand in Std.
Umsetzung	3.1	4.8	4.8	2.7	15.4
Literatur	10.0	15.2	14.4	10.6	50.2
Input GST	1.7	0.9	2.1	0.5	5.2
Internet	3.0	3.3	3.9	4,0	14.2
Tagebuch	4.5	4.4	3.9	2.9	15.7
Intervision	0.3	0.6	5.6	1.6	8.1
Supervision	0.4	1.7	0.4	0.1	2.7
IVA	1.3	8.3	27.7	111.1	148.3
Anderes	1.8	2.0	0.9	1.2	5.9
Total	26.0	41.2	63.8	134.7	265.6
Ø Aufwand pro Woche	5.2	5.2	5.8	13.5	7.4

Die wöchentliche Zeiterfassung der individuellen Studienaktivitäten durch die Teilnehmenden zeigt, dass während der ersten drei Quartale durchschnittlich fünf bis sechs Stunden für das Selbststudium aufgewendet wurden. Im letzten Quartal stieg der Aufwand auf 13,5 Stunden, weil sehr viel Zeit in die individuelle Vertiefungsarbeit (IVA) investiert wurde. Der Jahresaufwand für das Selbststudium betrug durchschnittlich 265,6 Stunden pro Person. Verteilt auf die insgesamt 34 Arbeitswochen, ergibt dies einen Durchschnitt von 7,4 Stunden pro Woche für individuelle Studienaktivitäten. Das zeigt, dass der Gesamtumfang des Selbststudiums die Vorgabe von einem Tag pro Woche ziemlich genau erfüllte. Allerdings investierten die Teilnehmenden im letzten Quartal deutlich mehr als in den vorangehenden Quartalen ins individuelle Studium. Das heisst, dass sich die individuelle Studienzeit übers Jahr nicht regelmässig auf einen Tag pro Woche verteilte. Der angegebene Zeitaufwand variierte zudem stark zwischen den einzelnen Personen. Von den 17 Teilnehmenden arbeiteten vier Personen 141-183 Stunden, sechs Personen 201-293 Stunden und sieben Personen 313-377 Stunden pro Jahr. Bei ca. der Hälfte der Teilnehmenden überstieg das Selbststudium also den in der Studienvereinbarung definierten zeitlichen Umfang.

In Abbildung 1 wird die prozentuale Verteilung der verschiedenen Aktivitäten in den ersten beiden Quartalen⁸ aufgezeigt. Der gesamte durchschnittliche Aufwand für das Selbststudium pro Person betrug 67.2 Stunden in dieser Periode, die 13 Arbeitswochen umfasste.

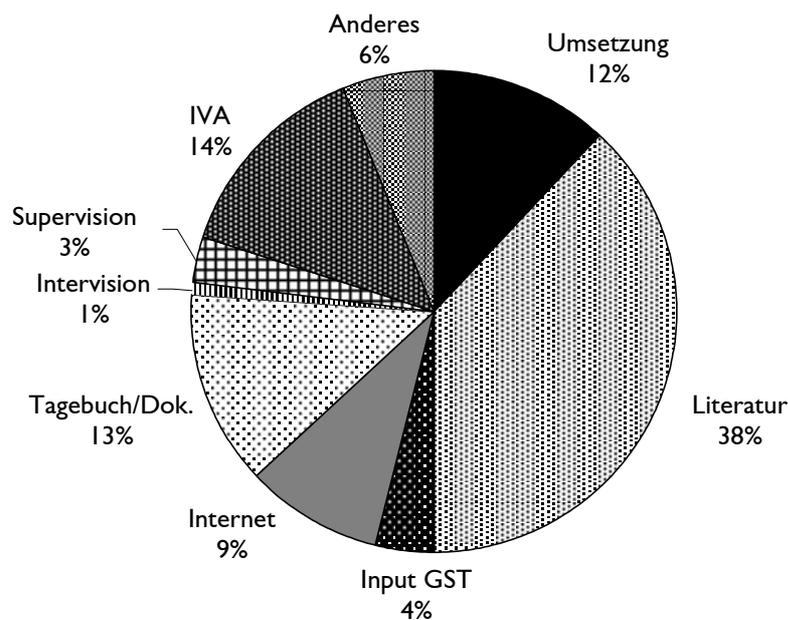


Abbildung 1: Prozentuale Aufteilung der individuellen Studienaktivitäten in den ersten beiden Quartalen

Im ersten Halbjahr des Lehrgangs hatte das Studium von Fachliteratur den deutlich grössten Stellenwert (38%). Daneben widmeten sich die Teilnehmenden in zeitlich vergleichbarem Umfang den folgenden Aktivitäten: Umsetzen von Kursinhalten in den eigenen Unterricht (Umsetzung=12%), Vertiefen der Kursinhalte durch Tagebucheinträge und Nachlesen der ab-

⁸ Das erste Quartal war sehr kurz (fünf Wochen) und zeigte eine sehr ähnliche Verteilung der Aktivitäten wie das zweite; es wurde deshalb mit dem zweiten Quartal zusammengefasst. In Tabelle 2 können die Mittelwerte für jedes Quartal einzeln eingesehen werden.

gegebenen Unterlagen (Tagebuch/Dok=13%) und Aktivitäten im Hinblick auf die individuelle Vertiefungsarbeit (IVA=14%).

Auch der Zugriff aufs Internet in Verbindung mit dem Lehrgang wurde genutzt (9%). Die Supervision des Unterrichts durch die Kursleitung (3%) und die Intervision (1%) in Form von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen der Teilnehmenden beanspruchen nur einen geringen Teil der individuellen Zeit, weil sie in der ersten Phase geplant, teilweise aber erst später durchgeführt wurden.

Die Kategorie „Input GST“ (4%) betrifft den Zeitaufwand für die Vorbereitung persönlicher Beiträge an gemeinsamen Studientagen. Unter der Kategorie „Anderes“ (6%) wurde der Zeitaufwand für alle Aktivitäten aufgelistet, die nicht unter die zuvor beschriebenen Kategorien fallen. Dazu gehören beispielsweise der Besuch des Kolloquiums am SIBP oder administrative Tätigkeiten wie das Vorbereiten der Studienvereinbarung, Ausfüllen von Kursevaluationsbogen, Herstellen von Kontakten zu verschiedenen Stellen, Kopieren, etc. Auch das Erstellen von Video- oder Tonbandaufnahmen des Unterrichts wurden unter dieser Kategorie genannt. Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die Verteilung derselben Kategorien im dritten und vierten Quartal des Lehrgangs.

Im dritten und vierten Quartal investierten die Teilnehmenden weitaus am meisten Zeit für ihre individuellen Vertiefungsarbeiten (IVA=43% bzw. 83%!). Zu Beginn des vierten Quartals wurde der Präsentation und Diskussion des aktuellen Standes dieser Arbeiten ein Blockseminar gewidmet. Der zeitliche Aufwand für die Teilnahme am Seminar ist hier nicht eingerechnet, weil es sich um eine gemeinsame Veranstaltung handelte, doch forderten die Vorbereitung dieser ersten Präsentation in der Gruppe und die Endredaktion der IVA von vielen Teilnehmenden einen unerwartet hohen Aufwand. Wenn man davon ausgeht, dass wahrscheinlich ein guter Teil des Literaturstudiums im dritten Quartal (23%) ebenfalls mit der IVA zu tun hat, muss der zeitliche Aufwand eigentlich noch höher veranschlagt werden. Die Konzentration der individuellen Studienaktivitäten auf die IVA bewirkte, dass sich die andern Aktivitäten zunehmend reduzierten. Aus der Sicht der Kursleitung ist vor allem schade, dass durch diese Entwicklung eigene Umsetzungen der Teilnehmenden und andere Formen der vertieften Beschäftigung mit laufenden Kursinhalten (z.B. Tagebuch/Dok, Internet) deutlich abnahmen.

Positiv zu vermerken ist, dass im dritten Quartal relativ viele Intervisionsbesuche (9%) stattfanden. Die Supervision des Unterrichts durch die Kursleitung beanspruchte insgesamt nur wenig individuelle Studienzeit (vgl. alle Abbildungen). Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer wurde von der Kursleitung während des Lehrgangs einmal im Unterricht besucht. Die dabei beobachteten Lektionen gehörten für die Teilnehmenden zum normalen Pensum, doch haben die Vor- und Nachbereitung dieses Besuchs ein wenig individuelle Zeit beansprucht.

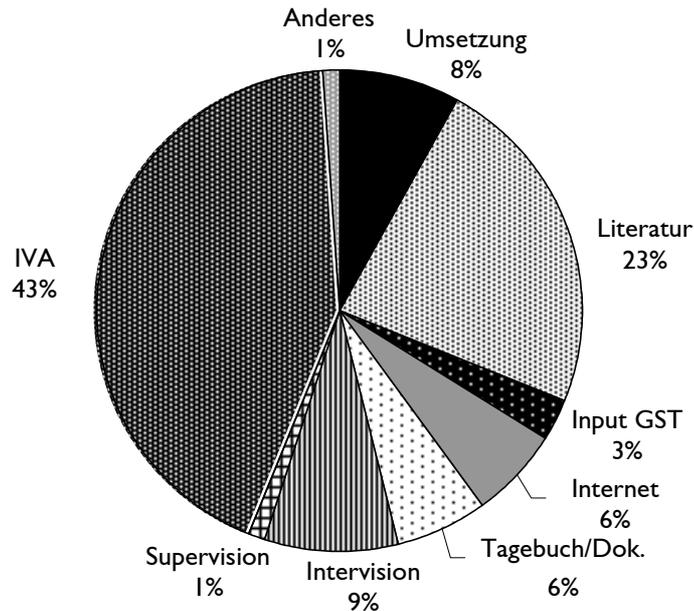


Abbildung 2: Prozentuale Aufteilung der individuellen Studienaktivitäten im dritten Quartal

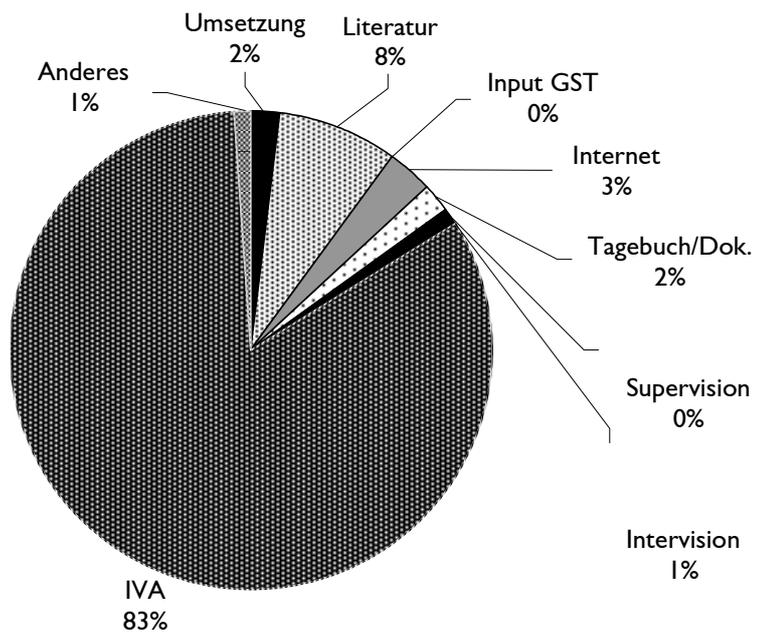


Abbildung 3: Prozentuale Aufteilung der individuellen Studienaktivitäten im vierten Quartal

Einschätzung des persönlichen Gewinns verschiedener Aktivitäten

Die Sektoriendiagramme zeigen die quantitative Verteilung der individuellen Studienzeiten in Bezug auf die wöchentlich erhobenen Kategorien. Die am Ende jedes Quartals ausgefüllten *Fragebogen zum persönlichen Gewinn* (siehe Anhang) geben detailliertere Auskunft über die qualitative Einschätzung der individuellen Studienaktivitäten durch die Teilnehmenden. Die wichtigsten Ergebnisse der ersten beiden Quartale werden im Folgenden zusammengefasst.

In Bezug auf das Studium der *Literatur*, das im ersten Halbjahr des Lehrgangs prozentual am meisten individuelle Studienzeit beanspruchte (38%), zeigte sich, dass die von der Kursleitung empfohlene Lektüre für die Teilnehmenden im Allgemeinen keine grosse zeitliche Belastung darstellte (Mittelwert=2.2 auf der fünfstufigen Ratingskala). Inhaltlich wurde die Lektüre als gerade richtig bis eher schwer beurteilt (M=2.7) und als eher wertvoll eingestuft (M=3.95). Selbstgewählte Lektüre wurde innerhalb derselben Kategorien mit leicht höheren Werten beurteilt.

In den genannten *Umsetzungen* in den eigenen Unterricht spiegeln sich die wesentlichen Kursthemen der ersten beiden Quartale im Bereich der Lernerfassung und Lernförderung. Dabei betreffen die meisten Angaben die direkte Anwendung von Erfassungs- und Förderinstrumenten, die im Kurs vorgestellt und diskutiert wurden. Die Umsetzungen werden von den Teilnehmenden im Durchschnitt als bereichernd und wertvoll (M=4.1) und zeitlich als mässig belastend (M=2.9) eingestuft.

Rund die Hälfte aller Teilnehmenden hat im ersten Halbjahr einen *Input an gemeinsamen Studientagen* geleistet. Das Vorbereiten dieser Beiträge wurde als motivierend empfunden (M=4.2). Gleichzeitig wurden die Beiträge von Kolleginnen und Kollegen mehrheitlich als wertvoll empfunden (M=3.95).

Die Angaben zur Nutzung des *Internet* ergaben ein uneinheitliches und teilweise ungünstiges Bild. Im ersten Halbjahr hat nur knapp die Hälfte der Teilnehmenden die kurseigene Webseite benutzt und davon hat auch nur etwa die Hälfte zusätzliche qualitative Angaben gemacht. Im ersten Quartal wurden die Informationen auf der Webseite als nicht oder wenig nützlich bezeichnet, im zweiten als teilweise nützlich. Der e-mail Austausch wird in beiden Quartalen als teilweise nützlich eingestuft. Daraus kann man schliessen, dass das Aufstarten und Anregen von Aktivitäten auf der Webseite sowie der Austausch mittels E-Mail von der Kursleitung intensiver hätte gefördert werden müssen.

Einträge ins *Tagebuch* wurden im ersten Halbjahr von allen Teilnehmenden gemacht und mehrheitlich als nützlich eingestuft (M=4).

Intervision: Insgesamt 7 Teilnehmende haben im ersten Halbjahr Besuche bei Kolleginnen oder Kollegen gemacht. Die persönlichen Einschätzungen variieren zwischen nicht nützlich und sehr nützlich auf der fünfstufigen Skala; im Durchschnitt wurde die Intervision als nützlich wahrgenommen (M=3.5). Insgesamt 13 Teilnehmende haben im ersten Halbjahr *Supervision* durch die Kursleitung erlebt. Sie wurde als aufschlussreich oder sehr aufschlussreich empfunden (M=4.6).

Die Evaluatorin und die Kursleitung sind davon ausgegangen, dass eine globale Gewichtung des persönlichen Lerngewinns aus den individuellen Studienaktivitäten nicht unbedingt direkt aus deren Zeitaufwand, Verteilung und subjektiven Einschätzung im Einzelnen erschlossen werden kann. Deshalb sollten alle Teilnehmenden in den *Fragebogen zum persönlichen Gewinn* am Schluss jeweils eine Rangreihenfolge machen, welche drei Aktivitäten ihnen den grössten Lerngewinn gebracht haben. Dieser Auftrag wurde nicht von allen Teilnehmenden richtig interpretiert, d.h. sie gaben zwar an, welche drei Aktivitäten für sie am wichtigsten waren, brachten diese jedoch in keine Rangreihenfolge. In der folgenden Tabelle werden deshalb nur die Anzahl Nennungen pro Kategorie und Quartal zusammengefasst:

Tabelle 3: Anzahl Nennungen bei der globalen Beurteilung des Lerngewinns aus den drei wichtigsten individuellen Studienaktivitäten

Aktivität	Persönlicher Lerngewinn 1. Quartal (Nennungen)	Persönlicher Lerngewinn 2. Quartal (Nennungen)	Persönlicher Lerngewinn 3. Quartal (Nennungen)	Persönlicher Lerngewinn 4. Quartal (Nennungen)
Literatur	14 x	8 x	8 x	11 x
Input GST	8 (+5) x ⁹	8 x	5 x	2 x
Umsetzung	7 x	6 x	9 x	4 x
Tagebuch	6 x	8 x	2 x	3 x
Internet	3 x	1 x	2 x	3 x
Intervision	1 x	1 x	9 x	3 x
Supervision	1 x	9 x	1 x	1 x
Anderes	6 x	8 x	12 x	18 x

Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass in den ersten beiden Quartalen das Literaturstudium zu den meist genannten, d.h. gewinnbringendsten Aktivitäten gezählt wurde. Dafür wurde auch am meisten Zeit eingesetzt (vgl. Abb. 1). Absolut am meisten Nennungen im zweiten Quartal verzeichnete jedoch die Supervision (9x). Es muss hinzugefügt werden, dass im ersten Quartal nur eine einzige Supervision stattfand, die von der betreffenden Person aber unter den drei gewinnbringendsten Aktivitäten genannt wurde. Neben Literatur und Supervision wurden im ersten Halbjahr eigene Beiträge an gemeinsamen Studientagen und solche von Kollegen oder der Kursleitung am meisten genannt. Eigene Umsetzungen, Tagebuch/Kursdokumentation und andere Aktivitäten wurden ähnlich häufig genannt, wobei sich keine klare Reihenfolge erstellen lässt.

Im zweiten Halbjahr entfielen auf die Kategorie „Anderes“ am meisten Nennungen (12x bzw. 18x). Das lässt sich vor allem dadurch erklären, dass viele Teilnehmende unter dieser Kategorie ihre Aktivitäten für die individuelle Vertiefungsarbeit (IVA) als besonders gewinnbringend einschätzten. Dieses Ergebnis entspricht auch dem zunehmend hohen Zeitaufwand, der für die IVA investiert wurde (vgl. Abb. 2). Das Literaturstudium wurde auch im zweiten Halbjahr häufig genannt, wobei die Lektüre ebenfalls teilweise mit der IVA im Zusammenhang stehen dürfte. Es fällt auf, dass im dritten Quartal noch die Intervisionen und eigenen Umsetzungen am zweithäufigsten genannt wurden (je 9x). Im vierten Quartal verteilte sich die grosse Mehrheit der Nennungen klar auf die Kategorien „Anderes“ (vor allem IVA-bezogen) und auf das Literaturstudium. Auf alle anderen Aktivitäten entfielen nur noch wenige Nennungen.

Aus der Verteilung der Nennungen in Tabelle 3 und der Verteilung der individuellen Studienzeiten (Abb. 1 bis 3) lässt sich schliessen, dass die individuellen Studienaktivitäten, die einen hohen Zeitaufwand erfordern, von den Teilnehmenden in der Regel auch als besonders gewinnbringend eingeschätzt werden (z.B. Literaturstudium, IVA). Daneben fällt aber auch auf, dass Aktivitäten als besonders gewinnbringend genannt werden, die gesamthaft gesehen nur einen kleinen zeitlichen Aufwand mit sich brachten (z.B. Supervision, Intervision, eigene Umsetzungen, eigene Beiträge an gemeinsamen Studientagen). Für die Kursleitung machte dieses Ergebnis deutlich, dass im Lehrgang vermehrt Zeit und Aufmerksamkeit für diese anderen gewinnbringenden Aktivitäten zur Verfügung stehen sollte. Supervision, Intervision,

⁹ Die Kategorie „Input GST“ wurde von manchen Teilnehmenden missverstanden, indem sie darunter nicht nur den Lerngewinn durch das Aufbereiten eigener Beiträge an gemeinsamen Studientagen verstanden, sondern offenbar auch den Lerngewinn, der aus den Beiträgen von KollegInnen oder der Kursleitung gezogen wurde. In Klammer ist die Anzahl der Nennungen von Teilnehmenden angegeben, die selbst keinen eigenen Beitrag vorbereiteten.

eigene Umsetzungen und Beiträge für die Gruppe sind allesamt Aktivitäten, welche die Teilnehmenden in ihrem eigenen Unterricht oder mit ihren eigenen Reflexionen ins Zentrum stellen und ihnen eine aktive Rolle zuschreiben. Gerade in diesen Merkmalen dürfte auch die positive Einschätzung ihres Gewinns begründet sein. Das Verfassen einer praxisorientierten IVA erfüllt diese Merkmale sicher ebenfalls, doch sollte dies nicht verhindern, dass auch in der zweiten Hälfte des Lehrgangs noch genügend Zeit für andere gewinnbringende Aktivitäten aufgewendet werden kann.

2.8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen der externen Evaluation

Die Ergebnisse zu den drei kreativen Blockseminaren zeigten, dass diese bei den Teilnehmenden im Allgemeinen gut angekommen sind, was den persönlichen Gewinn und die Gruppenatmosphäre betrifft. Andererseits wurden wichtige Intentionen der Kursleitung nicht vollständig erfüllt (z.B. Reflexion von Misserfolgen und Anfängerstatus im Hinblick auf pädagogische Fördermassnahmen im Unterricht). Aus diesem Grund wurden im zweiten Lehrgang PFM nur noch zwei kreative Blockseminare beibehalten; das dritte wurde der Beobachtung und Analyse von Videosequenzen aus dem Unterricht gewidmet. Die Möglichkeit, sich mittels Video ziemlich direkt mit Lehr- und Lernprozessen im eigenen Unterricht auseinanderzusetzen, stellt auch eine vielversprechende Arbeitsform zur Erreichung der genannten Ziele dar.

Die Ergebnisse zu den individuellen Studienaktivitäten bestätigten, dass der erwartete zeitliche Gesamtaufwand von den Teilnehmenden tatsächlich erbracht wurde. Das vergleichsweise (über)grosse Gewicht der IVA deckte sich allerdings nicht mit den Erwartungen der Kursleitung. Zweifellos sind im Kurs einige bemerkenswerte Arbeiten geschrieben worden, die den Teilnehmenden persönlich viel gebracht haben und die teilweise weitere Wirkung im jeweiligen schulischen Umfeld entfalteten. Für diese Personen und Arbeiten mag sich der grosse Aufwand gelohnt haben. Dass die Beschäftigung mit der IVA von vielen Teilnehmenden als besonders gewinnbringend bezeichnet wurde, ist ein weiteres Indiz dafür. Aus der Sicht der Kursleitung dürfte dies aber nicht für alle Teilnehmenden und ihre IVA zutreffen, denn es gab auch Entstehungsprozesse und -produkte, die eher den Eindruck einer aufwändigen „Pflichtübung“ erweckten.

Im zweiten Lehrgang PFM hat die Kursleitung die Teilnehmenden durch frühzeitige Information und Betreuung angeregt und unterstützt, die IVA möglichst nicht zum alleinigen Fokus in der zweiten Hälfte des Lehrgangs zu machen. Insbesondere wurde auf die Möglichkeit hingewiesen, Umsetzungen von Kursinhalten in den eigenen Unterricht laufend zu dokumentieren und diese als IVA zusammenfassend darzustellen. Der Gedanke, von den IVA ganz abzusehen und sie durch andere individuelle oder gruppenorientierte Leistungsnachweise zu ersetzen, wurde verworfen, weil eine IVA, auch wenn sie sich letztlich als aufwändig erweist, für viele Teilnehmende doch eine wichtige formative Erfahrung bedeutet.

Im Weiteren wurde entschieden, auch künftig Fachlektüre in vergleichbarem Umfang zu empfehlen, da die Evaluationsergebnisse diesbezüglich keine Änderungen nahelegten. Daneben wurden im zweiten Lehrgang PFM eigene Umsetzungen vermehrt angeregt, indem die Teilnehmenden mehr und strukturiertere Aufträge bekamen, deren Ergebnisse an den gemeinsamen Studientagen aufgenommen und diskutiert wurden.

Die Supervisionen, die oft längere Anreisewege bedingen, konnten im zweiten Lehrgang nicht erhöht werden, weil dies das zeitliche Rahmenbudget der Kursleitung übersteigen würde. Alle Teilnehmenden wurden jedoch angehalten, mindestens zwei Intervisionsbesuche zu machen und diese schon frühzeitig einzuplanen.

Im zweiten Lehrgang PFM wurde keine Webseite mehr betrieben, doch wurde die Nutzung des e-mails als selbstverständlich vorausgesetzt, indem die Detailprogramme für die gemeinsamen Studientage elektronisch verschickt wurden.

2.9 Grundanliegen und Ablauf der internen Evaluation

Weiterbildungsveranstaltungen werden am SIBP systematisch evaluiert. Die Basis für alle Evaluationen ist das interne Arbeitspapier *Evaluation und Entwicklung Weiterbildung SIBP (Event WB)*. Dieses Steuerungs- und Planungsinstrument trägt zur Entwicklung, kontinuierlichen Anpassung und Verbesserung von Kursangeboten bei (siehe Kapitel 1).

2.9.1 Kurz- und mittelfristige Evaluationen

Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, wurden die gemeinsamen Studientage nach einer vereinbarten Tagesstruktur gestaltet. Die letzten 35 Minuten dienten dem gemeinsamen Abschluss unter dem Titel *Fazit, Ausblick, Vorhaben, Aufträge* mit folgenden Leitfragen:

- Wie wirkte der heutige Tag auf mich?
- Was habe ich heute erfahren, gelernt, usw.?
- Welche Anregungen nehme ich für meinen Unterricht mit?
- Was will ich konkret umsetzen und worüber kann ich an einem folgenden Studientag berichten?
- Was ist im Hinblick auf folgende Studientage als Auftrag zu erledigen?

Diese kurzfristigen und unmittelbaren Evaluationen dienten der Feinsteuerung des Kursgeschehens und wurden in mündlicher oder schriftlicher Form durchgeführt.

Mittelfristige Evaluationen wurden nach Abschluss der einzelnen Themenblöcke (siehe Kursstruktur), d.h. nach einem Intervall von fünf bis zehn Wochen gemacht. Sie gaben der Kursleitung sowie den externen Referentinnen und Referenten Rückmeldung, inwieweit Inhalte und Methodik mit den vereinbarten Zielen und Absichten übereinstimmten. Mittelfristige Evaluationen wurden meist in schriftlicher Form durchgeführt.

2.9.2 Interne Evaluation am Ende des Kurses

Gestützt auf das Arbeitspapier Event WB, das für Weiterbildungsveranstaltungen des SIBP eine Reihe von Qualitätsansprüchen definiert, stellte die Kursleitung den Teilnehmenden am Schluss des Lehrganges einen Fragebogen mit folgenden Antwortbereichen zu:

1. Personale und soziale Kompetenz
2. Sachkompetenz und lehrberufliche/didaktische Kompetenz
3. Zusammenarbeit mit dem Lehrgang des ISFPF Lugano
4. Innovationsbereitschaft
5. Weiterbildungsbereitschaft
6. Erwartungen und Veränderungswünsche
7. Beurteilung der Kursleitung

Die Teilnehmenden hatten nach dem Kursende einen Monat Zeit, den Fragebogen auszufüllen und zurückzuschicken. Es gingen 15 Fragebogen ein, zwei Kursteilnehmer antworteten wegen Arbeitsüberlastung nicht.

2.10 Ergebnisse der internen Evaluation

Im Folgenden werden die frei formulierten qualitativen Aussagen der Teilnehmenden zu den verschiedenen Bereichen zusammenfassend dargestellt. Dabei sollen möglichst allgemeine Trends in der Beantwortung herausgearbeitet werden. Typische Aussagen der Teilnehmenden

aus den Fragebogen dienen zur Illustration. Bei Fragen, die sehr unterschiedlich beantwortet wurden, sollen die Kontraste mit markanten Aussagebeispielen hervorgehoben werden. Die Aussagen, die als Beispiele dienen, wurden nicht verändert. Sprachliche Ergänzungen, die zum besseren Verständnis beitragen, sind in eckigen Klammern angegeben. Die Kursleitung hat sich bemüht, die Ergebnisse der internen Evaluation möglichst ausgewogen darzustellen; eine Inhaltsanalyse im strikten Sinn wurde jedoch nicht vorgenommen.

2.10.1 Personale und soziale Kompetenz

Die meisten Kursabsolventinnen und Kursabsolventen sind der Auffassung, dass die Zusatzausbildung dazu beigetragen hat, *Probleme mehrperspektivisch und differenziert* zu sehen und anzugehen:

Wir wurden nicht mit *einer* „Doktrin“ sondern mit verschiedenen Ansätzen konfrontiert, waren somit gezwungen, eigene Meinungen und Konzepte zu entwickeln (u.a. im Grundlagenteil, verschiedene Entwicklungs- und Lernkonzepte und im Teil Lernförderung). Wenn auch hier die Präferenzen des Leitungsteams klar zum Vorschein kamen (DELV), gab es doch Raum für andere Ansätze, resp. für eine kritische Auseinandersetzung mit DELV.

In einer heterogenen Gruppe über eine längere Zeitspanne zu arbeiten, verlangt Flexibilität und führt zu einem erweiterten Blickwinkel.

Die Vertiefung in die Theorie der verschiedenen Schwerpunktthemen haben zum Erreichen dieser Ziele beigetragen. Die Themen in Verbindung bringen mit der Alltagssituation, Neues ausprobieren, Klarheit gewinnen (Bsp. DELV, FzL). [DELV ist ein Lernförderprogramm, FzL ist ein Fragebogen zum Lernverhalten].

Die Verbesserung ihrer *kommunikativen Fähigkeit* und ihrer *Teamfähigkeit* führen die Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer auf verschiedene Gründe zurück; dabei werden auch Grenzen und Enttäuschungen sichtbar:

Es war ein sehr positives Erlebnis, was so intensive Zusammenarbeit von doch recht unterschiedlichen Persönlichkeiten bewirken kann.

Die NDS-LG PFM-Teilnehmer, inklusive die Kursleitung, ist eine heterogene Gruppe. Themeninhalte/Tagesprogramm sind gegeben! Diskussion entsteht – oft war es nützlich – oft habe ich mich gefragt: Was hat es gebracht?

Keine/wenig Zusammenarbeit am IST [Individueller Studientag] (aus geografischen und stundenplantechnischen Gründen); einige wenige KursteilnehmerInnen erlebte ich als sehr mühsam (egozentrisch, schnell beleidigt, introvertiert).

2.10.2 Sachkompetenz und lehrberufliche Kompetenz

Die *heterogenen Lernvoraussetzungen* der Teilnehmenden werden deutlich bei den Rückmeldungen zur Sachkompetenz:

Peer-Lernen hat mich fasziniert. Weiter verfolgen möchte ich auch die Fallstudie mit Video-Leitfäden.

Ich habe in beiden Bereichen (Themenblock 3 und 4) meine Fachkompetenz erweitert, d.h. was ich viele Jahre lang mit Schulkindern gearbeitet habe, nun auf junge Erwachsene ausgeweitet.

Sehr breite und vertiefte Begegnung mit einem Bereich (Mathematikschwierigkeiten), der mir nicht so vertraut war, in dem mein Handeln bisher mehr intuitiv war.

Auch hier werden teilweise Grenzen und Frustrationen sichtbar:

Dass jeder für sich dasselbe Buch durchhackert, fand ich zeitraubend und wenig effizient. Man könnte sich vielleicht Kapitel gegenseitig in Kurzvorträgen vorstellen.

Ja, die Literaturvorgabe (Edelmann, Lernpsychologie) war für mich wichtig. Leider blieb zum Festigen und Vertiefen während der Studientage kaum Zeit.

Die Teilnehmenden stellen *Veränderungen im eigenen Unterricht* fest:

Schüler vermehrt über Lernprozesse nachdenken und sich äussern lassen. Mehr Hintergrundwissen/Handlungsmöglichkeiten meinerseits.

Ich habe Aufträge und Aufgaben z.T. überarbeitet. Den Unterricht reflektiere ich wieder aufmerksamer und interessierter.

Bei neuen Schülern genaueres Augenmerk auf die Lernvoraussetzungen richten. Rüstzeug erhalten für differenziertere Schülerbeurteilung, um individuelle Förderpunkte zu erarbeiten (auch im Team).

Anderer, bewussterer, gezielterer Einbezug von Muttersprache-Begriffen in den Unterricht mit Fremdsprachigen. Schrittweises Vorgehen, Übungsphase besser beachten.

Die erweiterte Palette an ELF hilft mir, variantenreicher und auch zielgerichteter zu unterrichten. Ich weiss warum und für wen welche Methode die geeignetste ist.

Bewusster mit der „minimalen Hilfestellung“ umgehen. Eigenverantwortung übergeben. Ich wurde sehr bestärkt: Haltung/Transparenz/Wertschätzung sind mir wichtig geworden.

Vermehrte Visualisierung von Sachproblemen.

Bewusstes Entflechten von mehrschichtigen Aufgaben.

Vereinfachen der Problemstellung.

Nicht alle Impulse können im Unterricht umgesetzt werden. Zum Teil fehlte auch das entsprechende Übungsfeld:

Punktuelle Umsetzungsversuche von Peer-Lernformen im IK [Integrationskurs]. Ist äusserst schwierig – ich mache deshalb im Moment kaum mehr etwas!

Zur Zeit habe ich im Stützkurs keine Schüler, die von mir mathematische Hilfestellungen erwarten.

Neues Wissen kann auch zu Konflikten im eigenen beruflichen Handeln führen:

Während die Auseinandersetzung mit meiner IVA Veränderungen in meinem Unterricht bewirken und bewirkt, kann ich die Instrumente von Schmassmann (Unterscheidung von basalen Lernvoraussetzungen und mathematischen Lernvoraussetzungen) oft kaum einsetzen. Ich fürchte mich sogar vor der Diagnose „mangelnde basale Lernvoraussetzungen“, weil ich genau weiss, dass ich die nötigen Individualisierungs-Möglichkeiten zur Förderung der basalen Lernvoraussetzungen nicht zur Verfügung habe.

Einigen fehlte die Zeit für gezielte Umsetzungen oder sie fühlten sich noch zu wenig sicher, um Unterrichtsveränderungen zu wagen:

Die Impulse über die individualisierenden Lehr- und Lernformen waren das einzige Thema zu dem ich etwas „Dauerhaftes“ in die Praxis umgesetzt habe.

Keine Umsetzung – war bereits an der IVA.

Wie beurteilten die Teilnehmenden die *Funktion der individuellen Vertiefungsarbeit* zur Konsolidierung ihrer Fachkompetenz und zur Veränderung in ihrem unterrichtlichen Handeln?

Ziel der Arbeit war, für einen Teilaspekt meines Unterrichts – kontrastive Grammatik – die wissenschaftlichen Grundlagen aufzuarbeiten. Dabei habe ich meine linguistischen Kenntnisse aufgefrischt und vertieft. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse habe ich für jugendliche Fremdsprachige didaktisiert und zugänglich gemacht.

Ich wollte eine unerträgliche Situation verändern. Ich suchte mehr Klarheit für mich und wollte eine Veränderung auslösen, gestalten, ausprobieren und den Prozess festhalten.

Die Auseinandersetzung mit der IVA hat mich und die Schulsituation so verändert, dass die Arbeit wieder einen Sinn und mir Freude macht (fast immer). Ohne Begleitung und Rückhalt hätte ich das nie erreicht [Thema der IVA: Stufen zum eigenständigen Lernen am Integrationskurs].

Die Schwierigkeiten einer Mehrheit von Spätmigrierten mit unserer „Grundlagen-Math.“ beschäftigen mich schon seit längerer Zeit. Ich analysierte meine Unterrichtserfahrungen erstmals sy-

stematisch und in einem breiteren Rahmen. Ich lernte neue Aspekte des Fachgebietes kennen (z.B. in welchem Masse ist Math.-Denken kulturgebunden?).

Ich kann Erkenntnisse aus der IVA im Unterricht umsetzen, z.B. systematische und bewusste Verbindung zwischen Muttersprache/ Zweitsprache und Mathematik-Problemen schaffen.

2.10.3 Zusammenarbeit mit dem Lehrgang des ISFPF Lugano

Hier wurde klar, dass die gegenseitigen Sprachkenntnisse (Deutsch bzw. Italienisch) zu gering waren, um in Sach- und Fachproblemen einen gründlichen Austausch zu pflegen. Die persönlichen Begegnungen wurden dennoch als wertvoll eingeschätzt. Gesamthaft betrachtet, wurde der Gewinn dieser Zusammenarbeit eher ambivalent beurteilt.

Auf die Frage, welche Anregungen und Impulse sich aus der Zusammenarbeit mit dem Tessin ergaben, wurde geantwortet:

Ganz wenige. Die Sprachbarriere war zu hoch, obschon ich verschiedentlich erste Schritte gemacht habe, ist der Funke nicht gesprungen. Ich finde es ganz wichtig am Thema „Zusammenarbeit“ weiter zu denken. Es kann nicht immer beim ersten Mal optimal sein.

Die Zusammenarbeit beschränkte sich eher auf einen Informationsaustausch, der wiederum nicht sachbezogen, sondern personenzentriert war.

Fachlich und sachlich nicht viel. Aber dafür menschlich. Das ist auch sehr wichtig.

Eigentlich fände ich so eine „interkulturelle“ Zusammenarbeit eine ganz spannende Sache, z.B. einen Jahreskurs PFM durchführen mit Teilnehmern aus dem Tessin, der Romandie und der Deutschschweiz in Blockkursen und voll dreisprachig.

2.10.4 Innovationsbereitschaft

Sind die Kursteilnehmenden durch den Kursbesuch innovationsbereiter? Sind die Berufsschulen bereit, die Lehrkräfte mit dieser Zusatzausbildung entsprechend einzusetzen bzw. ihnen entsprechende Arbeits- und Aufgabengebiete zu übertragen?

An einigen Schulen werden die Teilnehmenden als Fachpersonen für Lernförderung eingesetzt, ihre Rückmeldungen tönen zuversichtlich:

Fachschaft „Förderpädagogik“ gegründet – ein LSB2-Projekt (parlamentarischer Lehrstellenbeschluss 2) eingereicht – eine Impulstagung 29.03.2000: Volksschule – Berufsschule initiiert – die Abteilung umbenennen in „Förderpädagogik“ – Aktivitäten initiieren.

Der Bereich „Förderpädagogik“ an unserer Schule gewinnt sehr an Bedeutung. Im Bereich „Stützkurse“ läuft ein Projekt mit 16 Klassen!

Ich war bereits vor dem NDS Projektleiter der Arbeitsgruppe Qualitätsentwicklung an der GIBB. Angeregt habe ich seither, dass unsere Fachgruppe eine „Intervision“ organisiert. Die gegenseitigen Unterrichtsbesuche sind angelaufen.

Bei anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist von dieser Zukunftsperspektive wenig spürbar oder sie halten ihre Erwartungen selbst auf tiefem Niveau:

Ich habe es versucht im Bereich Stützkurse, bin aber abgeblitzt. Grund: Personalplanung des Chefs.

Nein, ein mündliches Versprechen des Rektors (an der Lehrerkonferenz PFM zu thematisieren), liegt in der Luft, d.h. es hat noch zu nichts Konkretem geführt.

Es war nie meine Absicht, Schulentwicklung zu betreiben. Doch es gibt einige konkrete Fälle, wo ich meine PFM-Erfahrung in Kooperation mit den Fachlehrern bei Regelklassen einbringen kann (Standortbestimmung, Stützmassnahmen).

2.10.5 Weiterbildungsbereitschaft

Die im Kurs bearbeiteten Inhalte rufen bei manchen Teilnehmenden nach einer Vertiefung oder Ergänzung. Eine positiv erlebte Zusatzausbildung kann auch die „Lust“ an Weiterbil-

dung wecken. Wie beurteilen die Absolventinnen und Absolventen des Lehrgangs die Wichtigkeit der Weiterbildung? Welche weiteren Vorhaben planen sie?

Präsentation und Redetraining um an der Tagung mit den OS[Oberstufen]-Lehrkräften eine bessere Präsentation zu machen als bei der IVA-Präsentation.

Anlehre und Stützkurse sind für mich neue Unterrichtsfelder, ich will mir dafür noch mehr Rüstzeug holen in Kursen, in welchen meine Erfahrungen und Fragen auch Platz haben.

An erster Stelle steht im Moment die Weiterbildung von Lehrkräften an Stützkursen. Meine Planung geht in erster Linie in diese Richtung (SCHILF, SIBP-Kurse).

Mich interessieren interkulturelle Projekte, DaZ [Deutsch als Zweitsprache]. Ich denke an einen Seminarbesuch an der Uni ZH oder BE.

Weiterbildung durch eigene Kursangebote im Bereich Interkulturelle Erziehung / multikulturelle Klassen.

Nach dem NDS-LG PFM habe ich sofort mit Englisch und Computer-Kursen angefangen.

Während einige Kursteilnehmer ihre Weiterbildung zielgerichtet und strukturiert angehen, brauchen andere nach der Langzeitweiterbildung Zeit und Raum:

Ich habe noch keine klare Vorstellung, es müsste in meinem Fall in Richtung Heilpädagogik gehen.

Weitere Planung noch nicht gemacht – bin noch am Verdauen/Umsetzen/Erholen.

2.10.6 Erwartungen und Veränderungswünsche

Acht Monate vor Studienbeginn hatten die Teilnehmenden am Orientierungstag Gelegenheit, ihre Erwartungen zur bevorstehenden Weiterbildung zu formulieren. Haben sich die Erwartungen erfüllt? Was hat konkret dazu beigetragen?

Zeit haben, Musse haben. Nicht diese gehetzte oberflächliche Atmosphäre von Abend- und Wochenend-LEFO[Lehrerfortbildung]-Kursen.

Ja! Ich habe die Erlebnisse der Blockkurse geschätzt. Einmal etwas ganz anderes tun, nicht nur reden.

Ich habe das für den Unterricht notwendige Hintergrundwissen aktualisiert, vertieft und erweitert.

Ja!

Die differenzierte Sichtweise der Kursleiter und der Referenten.

Der Einbezug der Teilnehmenden.

Das Bewusstsein, dass Lernen und Verändern auch bei mir selber viel Zeit braucht.

Die Vielschichtigkeit der Kursthemen.

Ich finde es ganz wichtig, dass diese Ausbildung angeboten wird. Ich bin in diesem Jahr recht stark geworden und kann den PFM-Bereich besser verstehen. Ich werde eher wahrgenommen von den Kollegen. Stofflich habe ich viel dazugelernt und bei der Durchführung gewichte ich anders. Ich habe nun andere Ausgangspunkte, bin vielseitiger. Ich habe mich entwickeln können (auch noch als alte Lehrerin) und ich habe die freudlose Situation so verändern können, dass mich der Schulalltag interessiert und freut.

Die Antworten lassen darauf schliessen, dass die Erwartungen der Kursteilnehmenden relativ gut erfüllt wurden. Wo sehen sie Veränderungspotential?

Lernstörungen im kognitiven Bereich habt ihr ausführlich behandelt und entsprechende Hilfen aufgezeigt. Was zu kurz kam, waren all jene Lernschwierigkeiten, die ihren Ursprung im psychomotorischen, emotionalen und sozialen Bereich haben. Die Blockkurse gaben hier ausgezeichnete Ansätze, wurden aber zu wenig für den Schulalltag ausgewertet.

Jeder Teilnehmer sollte zu Kursbeginn eine Versuchsklasse wählen und deren Entwicklung über ein Jahr verfolgen. Z.B. Zuerst Lernvoraussetzungen abklären, dann Fördermassnahmen festlegen usw, ... ausgewählte Kursinhalte an dieser Klasse ausprobieren.

Die Pflichtlektüre sollte einen anderen Stellenwert haben und vorgezogen werden. Fragen zu den gelesenen Texten könnten Instrument zur Selbstkontrolle sein.

Zeitbelastung für die IVA ist im 3./4. Quartal gross und verdrängt Interesse für und Auseinandersetzung mit dem Stoff (z.B. Math.-Umsetzung).

Früher mit der Intervision beginnen und dann auch wieder aufhören damit, da während der IVA-Zeit sowieso keine Zeit zur Verfügung steht.

2.10.7 Kursleitung

Das Kursleitungsteam war in Bezug auf Berufserfahrungen, Kompetenzprofil und Geschlecht unterschiedlich zusammengesetzt (Berufsschullehrer mit langjähriger Unterrichtserfahrung an Regelklassen und im PFM-Bereich; Akademikerin im Bereich Psychologie/Sonderpädagogik). Diese Besetzung hat sich bewährt und wird von den Kursteilnehmenden anerkannt:

Sie haben sich nicht nur sehr gut ergänzt, beeindruckt hat mich auch ihre gegenseitige Offenheit gegenüber dem mehr theorieorientierten bzw. mehr praxisorientierten Ansatz des andern.

Sie haben sich sehr gut ergänzt, nie war ein Konkurrenzgehebe zu spüren.

Sie haben eine gute Wahl von FachreferentInnen resp. KursleiterInnen für die Blockkurse getroffen.

Ich fand es gut und hilfreich, in für mich wichtigen Angelegenheiten ein „offenes Ohr oder Herz“ zu finden.

Einige Aussagen der Teilnehmenden deuten darauf hin, dass die Kursleitung – vielleicht wegen dem Pilotcharakter des Lehrgangs – an den gemeinsamen Studenttagen (zu) vorsichtig agierte:

Bedürfnisse und Erwartungen haben wir oft zu langfädig besprochen. Was ihr vorhabt, ist schon gut, ihr könnt einfach mal loslegen. Die Teilnehmer werden schon reklamieren, wenn ihnen etwas nicht passt.

An sich gut strukturiert und vorbereitet.

Viel Administratives das teilweise nicht diskutiert werden müsste (zumindest nicht mit Lehrerinnen und Lehrern!).

Mir fehlt z.B. „Welchen Beitrag ans Gelingen oder Nichtgelingen leisten die KursteilnehmerInnen?“

Eine selbstkritische Analyse wäre auch etwas.

2.11 Veränderungen in der Gestaltung des zweiten Lehrgangs aufgrund der Evaluation

Zwischen dem hier vorgestellten Pilotlehrgang (1998/99) und der zweiten Durchführung (2000/2001) blieb ein Jahr Zeit, externe und interne Evaluationsergebnisse zu sichten, zu reflektieren und Veränderungen zu planen. Folgende Leitfragen waren dabei nützlich:

- Wo sind Schwachstellen im Kurskonzept aus der Sicht der Kursteilnehmenden (mehrere Personen weisen auf dasselbe Problem hin)?
- Deckt sich die Sicht der Teilnehmenden mit derjenigen der Kursleitung? Wenn nicht, welches ist die Position der Kursleitung?
- Welche Anregungen tragen zur Verbesserung des Kurskonzeptes bei?
- Wo liegt das Veränderungspotential in der Kursgestaltung aus der Sicht der Kursleitung, ohne dass besondere Anregungen der Teilnehmenden vorliegen?

2.11.1 Veränderungen in der Kursstruktur

- Im Jahr 2000/2001 fand am ISFPF Lugano kein Lehrgang statt. Die gemeinsamen Treffen und Veranstaltungen mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Tessin entfielen.

- Das Studium der Grundlagenliteratur wurde in die Zeit zwischen Orientierungstag (Mitte Januar) und Kursbeginn (Mitte August) vorverlegt, um im ersten Kursblock mehr Zeit für Vertiefung und Diskussion der Lektüre zu haben.
- Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Kurses zur Intervision mit Videokontrolle aufgefordert (Mindestanforderung: Zwei Kolleginnen oder Kollegen im Unterricht besuchen und die Unterrichtsbesuche dokumentieren). Die entstandenen Videodokumente wurden zum Teil an den GST ausgewertet, insbesondere bildeten sie die Arbeitsgrundlage im neu gestalteten dritten Blockseminar.
- Den Teilnehmenden wurde empfohlen, mit einer ihrer Klassen ausgewählte Kursinhalte im Unterricht zu erproben.
- Die Teilnehmenden wurden frühzeitig angeregt, die individuelle Vertiefungsarbeit zu planen. Die Kursleitung schenkte der Zeitplanung und Begleitung besondere Beachtung.

2.11.2 Inhaltliche Veränderungen

- Das dritte kreative Blockseminar (visuelles Gestalten) wurde ersetzt. Im neuen Block stand die Analyse und Auswertung von Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts im Zentrum. Als thematische Ergänzung wählten die Teilnehmenden das Thema *Spielerisch Lernen – Lernen im Spiel* und erlebten dabei, dass Lern- und Denkförderung vielfältig angeregt werden kann.
- Das Thema *Visualisieren von Unterrichtsinhalten* wurde an aktuellen Beispielen an gemeinsamen Studientagen bearbeitet.

2.11.3 Veränderungen in der Gestaltung der gemeinsamen Studientage

- Die Kursleitung erstellte für jeden Studientag ein Programm, das den Teilnehmenden per e-mail zugestellt wurde.
- Administrative Anliegen wurden auf ein Mindestmass gestutzt und konsequent auf den Tagesschluss gelegt; damit wurden der Diskussionsfreudigkeit in administrativen Belangen natürliche Grenzen gesetzt.
- Der Tageseinstieg unter dem Motto *Das aktuelle Schulerlebnis* diente als Plattform, auf der erfolgreiche Umsetzungen oder Misserfolge im Unterricht diskutiert werden konnten. Mit dem wachsenden Vertrauen in der Kursgruppe konnten vermehrt Unterrichtssituationen besprochen werden, die als problematisch empfunden wurden und keiner „einfachen“ Lösung zugänglich waren.

2.11.4 Veränderung der internen Evaluation

Der Fragebogen Event WB wurde im Hinblick auf die sich abzeichnende Modularisierung der Weiterbildungsangebote durch folgende Fragen ergänzt:

Wäre es deiner Ansicht nach sinnvoll, den NDS-LG PFM in modularer Form anzubieten (d.h. nicht mehr in Form eines kompakten einjährigen Lehrganges, sondern in Form von Pflicht- und Wahlveranstaltungen, die innerhalb einer bestimmten Zeit, z.B. 5 Jahren, besucht werden)? Woran müssten wir denken, wenn wir eine solche Umstrukturierung ins Auge fassen würden?

Die Ergebnisse der internen Evaluation des zweiten Lehrgangs sind noch nicht ausgewertet und sind nicht Bestandteil der vorliegenden Schrift.

2.12 Abschliessender Kommentar zur Durchführung und Evaluation des Lehrgangs PFM

Die vorangehende Beschreibung der Entstehung und ersten Durchführung des Lehrgangs PFM am SIBP Zollikofen sowie die damit verbundenen Evaluationsbemühungen und deren Ergebnisse zeigen, dass die umsichtige Konzeption und Planung von Langzeitangeboten, aber auch deren begleitende interne und externe Evaluation wichtige Orientierungshilfen für Kurs-

leitende, Teilnehmende und Weiterbildungsverantwortliche auf dem Weg zur erfolgreichen, nachhaltigen Kursgestaltung sind. Kontinuierliche zielgerichtete und begründete Anpassungen, Veränderungen und Erweiterungen, aber auch die Erhaltung und Valorisierung bewährter Kursinhalte und –strukturen sind nur möglich, wenn die evaluativen Bemühungen gleichzeitig auf konzeptuelle Überlegungen und auf das Kursgeschehen bzw. Kurserleben bezogen sind.

In Bezug auf die beiden Pilotlehrgänge (PFM und SMG), die in dieser Schrift dargestellt werden, haben das BAG und das SIBP mit ihrer finanziellen und ideellen Unterstützung insbesondere ermöglicht, dass externe Evaluationsergebnisse so produziert, ausgewertet und interpretiert werden konnten, dass ein fruchtbarer Dialog zwischen der externen Evaluatorin, den Kursleiterteams, den Teilnehmenden und den Institutionen stattfand. Alle Beteiligten haben dabei Lernerfahrungen gemacht und Einsichten gewonnen, die zur qualitativen Verbesserung künftiger Langzeitangebote beitragen können (siehe Kapitel 4). Bevor abschliessend auf diese Erfahrungen eingegangen wird, soll im folgenden Kapitel auch der Lehrgang „*Schulmediation Gesundheitsfragen (SMG)*“ in seiner Entwicklung und Evaluation näher vorgestellt werden.

2.13 Verzeichnis der erwähnten Dokumente NDS-LG PFM

Arbeitsgruppe Anlehre und Stützkurse (1994). *Fortbildungskonzept für Lehrkräfte an Anlehrklassen, Stützkursen und Klassen mit besonderen Bedürfnissen – mit Antrag an die Sektion Fortbildung des SIBP*. Zollikofen: SIBP (Manuskript).

Arbeitsgruppe Stützkurskonzept (1998). Konzeptentwurf. Provisorische Fassung vom 24.3.1998. Zollikofen: SIBP (Manuskript).

Büchel, F. (1993). *Schlüsselqualifikationen für Lehrkräfte an Stützkursen*. (Manuskript).

Büchel, F. (1997). *DELV. Das eigene Lernen verstehen. Ein Programm zur Förderung des Lernens und Denkens für Jugendliche und Erwachsene* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.

Hugi-Gall, T., Jenni, K., Schärli, H., & Schori Bondeli, R. (1998): *Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Anlehrklassen. Eine Orientierungs- und Planungshilfe*. Zollikofen: SIBP (Broschüre).

Kübler, G., Stricker, P., & Winterberger, H.-H. (1998). *Lernen in einer neuen Kultur und Sprache. Didaktisches Konzept der modulartigen Fortbildung in Interkultureller Pädagogik für Lehrpersonen an Berufsschulen und Vorlehrinstitutionen*. Zollikofen: SIBP (Schriftenreihe Nr. 9).

- *Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 19. April 1978*. EDMZ 412.10
- *Verordnung zur Berufsbildung (BBV) vom 7. November 1979*. EDMZ 412.101
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (1997). *Studienführer 1998/99. Langzeitkurse für Lehrkräfte an Berufsschulen*. Zollikofen: SIBP.
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (1998). *Evaluation und Entwicklung Weiterbildung SIBP (Event WB)*. Zollikofen: SIBP.

Erwähnte Materialien aus dem NDS-LG PFM 1998/99:

- Studienvereinbarung vom 29. Januar 1998
- Jahresplanung vom 21. Januar 1998
- Tagesstruktur vom 13. August 1998
- Evaluation NDS-LG 1998/99 vom 29. September 1999

3 Der Lehrgang *Schulmediation für Gesundheitsfragen* (NDS-LG SMG)

Regula Mathys & Daniel Nyffeler

3.1 Entwicklung NDS-LG SMG

Im Juli 2000 haben am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) nach zweijähriger berufsbegleitender Weiterbildung 13 Lehrpersonen und ein Schulpsychologe den Pilotlehrgang „Schulmediation für Gesundheitsfragen“ SMG abgeschlossen. Im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) entwickelte ab 1995 eine breit abgestützte Projektgruppe von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Mediation, Gesundheitsförderung und Schule ein integratives Modell, in das Erfahrungen wegweisender Projekte aus der ganzen Schweiz einfließen. Absicht war es, den Mediations- mit dem Gesundheitsbegriff zu verbinden. Eine externe Evaluatorin hat das Projekt begleitet und unterstützt. Bevor Evaluation und ausgewählte Ergebnisse daraus referiert werden, stellen wir die Entwicklung des Lehrgangs NDS-LG SMG in den Grundzügen dar.

3.1.1 Zur Vorgeschichte

SIBP-Symposium mit Folgen

Ausgangspunkt des Pilotprojektes war ein SIBP-Symposium im November 1994 zum Thema „Vom Umgang mit Sucht und Drogen“. In einem breiten Angebot an Ateliers konnten die ca. 300 teilnehmenden Berufsschullehrpersonen, Lehrmeister und interessierte Fachleute Fragen der Suchtprävention, der Gesundheitsförderung und der Schulmediation diskutieren und sich in die entsprechenden Themen vertiefen. Vier Monate später trafen sich an einer Folgeveranstaltung im SIBP gegen 50 Personen. Im Zentrum stand dabei die Frage, ob künftig an Berufsschulen der Deutschschweiz Mediatoren bzw. Kontakt- oder Beratungslehrpersonen tätig sein sollten und wie sie auf eine solche Funktion vorbereitet werden könnten.

Mandat BAG zur Projektentwicklung

Das BAG erklärte sich im Anschluss an diese zwei Veranstaltungen bereit, die Federführung zu übernehmen und erteilte ein Koordinationsmandat an Daniel Nyffeler (Schulmediator GIBS Freiburg). Auftrag war, gemeinsam mit einer Projektgruppe eine Bestandesaufnahme laufender Modelle und Projekte in der Schweiz vorzunehmen. Gleichzeitig sollte bei den Berufsschulleitungen das Bedürfnis nach einem Angebot für Berufsschullehrpersonen zur Weiterbildung als Schulmediatorin bzw. Schulmediator ermittelt werden. Ab Arbeitsbeginn waren in die fachliche Projektgruppe SMG auch die Leitungen der Projekte *Sekundärprävention bei Auszubildenden* (SPAZ St. Gallen) und *Kontaktlehrpersonen an Berufsschulen* (KLP Zürich) mit eingebunden.

Entwicklungsarbeit und Empfehlungen der Projektgruppe SMG

Mit Bericht zur Konzeptphase von November 1996 präsentierte die Projektgruppe die Resultate einer Umfrage bei den Berufsschuldirektionen und formulierte die Hauptlinien des Konzeptes Schulmediation für Gesundheitsfragen. In der Befragung von 80 Schuldirektionen im gewerblich-industriellen Bereich sprachen sich 71 % (Rücklaufquote 81,3 %) dafür aus, dass das SIBP ein spezielles Weiterbildungsangebot entwickelt, in dem sich Lehrpersonen für eine Zusatzfunktion im Bereich mediative Beratung – Suchtprävention qualifizieren können. In 10 Arbeitssitzungen machte die Projektgruppe eine Bestandesaufnahme vergleichbarer

Projekte in der Schweiz. Dabei kam eine unkoordinierte Vielfalt von Modellen zum Vorschein, die meist unterstützt durch die öffentliche Hand, sich gegenseitig konkurrenzieren. Gefordert wurde darum, das Projekt SMG unter Federführung des BAG müsse zwischen den regional gewachsenen Projekten vernetzend tätig sein und eine eigentliche Mediationsfunktion wahrnehmen. Zudem zeigte sich, dass der Mediationsbegriff im schulischen Bereich in der lateinischen Schweiz zwar schon verbreitet aber noch unklar gefasst war.

Im Januar 1997 erhielt das SIBP vom BAG das Mandat, ein Nachdiplomstudium Schulmediation für Gesundheitsfragen gemäss Konzept SMG auszuarbeiten und anzubieten. Fortan arbeitete die gleiche Projektgruppe, erweitert um einen Mediationsexperten und einen SIBP-Vertreter, in enger Zusammenarbeit mit dem SIBP. In der Kursgestaltung wurden die Strukturen des SIBP-Nachdiplomstudienganges Praxisberater (PxB) übernommen, allerdings verteilt auf zwei Jahre.

Zusammensetzung der fachlichen Projektgruppe

Projektkoordination und Studienleitung:

Andreas Grassi, Studienleiter SIBP und Berufsschullehrer GIB Thun (Mitarbeit ab 1997).
Daniel Nyffeler, lic.phil., Sozialarbeiter, Schulmediator und Studienleiter SIBP (ab 1994)

Fachpersonen:

Stefan Christen, Sozialarbeiter HFS, Supervisor (ZEPRA St. Gallen), Mitarbeit ab 1995

Prof. Dr. J. Duss-von Werdt, u.a. Mediationsexperte, Luzern, Mitarbeit ab 1997

Dr. Ute Herrmann, Psychologin, Fachstelle Suchtprävention Bildungsentwicklung ZH, ab 95

Lorenz Rogger, lic.phil., Psychologe, stv. Direktor GIBB Bern bis 1998, Mitarbeit 1995 - 99

3.1.2 Modell SMG: Resultat einer prozessorientierten, integrativen Entwicklungsarbeit

Der Begriff „Schulmediation für Gesundheitsfragen“ ist eine Weiterentwicklung der Westschweizer Schulmediation (insbesondere der Modelle Wallis und Freiburg) mit speziellem Einbezug der Projekte „Kontaktlehrpersonen an Berufsschulen“ (KLP Zürich) und „SPAZ“ (Sekundärprävention bei Auszubildenden). Der Pilotlehrgang SMG will der bisherigen Vielfalt an Projekten auf der Sekundarstufe II im Bereich Mediation, Suchtprävention und Gesundheitsförderung Rechnung tragen. Das integrative, interdisziplinäre Konzept beinhaltet eine breite inhaltliche Ausrichtung und orientiert sich an einem systemisch-zirkulären Denken.

Gliederung und Verlauf

Gliederung und Verlauf des NDS-LG SMG sind weitgehend identisch mit dem in Kapitel 2 vorgestellten NDS-LG PFM. Die 640 Ausbildungsstunden verteilen sich auf zwei Jahre; davon 320 Stunden als gemeinsame Ausbildungszeit innerhalb von Block- und Studientagen. 14 Veranstaltungen finden in Form von Studientagen statt, die 9 Blöcke umfassen jeweils 2 bis 3 Tage von Mittwoch- bzw. Donnerstagabend bis Samstagmittag. Dazu kommen Supervision, Intervision, individuelle Vertiefungsarbeit in Form einer dokumentierten Projektarbeit. Die weitere individuelle Studienzeit beinhaltet u.a. Lektüre ausgewählter Fachliteratur und Vernetzung im künftigen Wirkungsfeld.

Inhaltliche Ziele

Zielsetzung des Lehrganges ist es, die Teilnehmenden für die Aufgaben in den Bereichen Mediation, mediative Beratung, Suchtprävention und Gesundheitsförderung zu qualifizieren. Kompetenzen in folgenden Bereichen werden erworben und vertieft:

- Personenzentrierte Kommunikation, Mediation und mediative Beratung

- Einüben einer mediativen Grundhaltung
- Fachliches und methodisches Wissen in Gesundheitsförderung und Suchtprävention
- Weiterentwicklung der Prozesse im Persönlichkeitsbereich

Im zweiten Jahr initiieren die Teilnehmenden an ihren Schulen ein eigenes Projekt im Bereich Mediation und Gesundheitsförderung. Die Themenfindung erfolgt in Absprache mit der Schulleitung. Der Lehrgang hat u.a zum Ziel, die Lehrpersonen für folgende Aufgaben zu befähigen:

- Mediation und mediative Beratung von Jugendlichen und Lehrpersonen in konkreten Problem- und Konfliktsituationen
- Gesundheitsfördernd und suchtpreventiv an der eigenen Schule aktiv zu sein
- Innerhalb der Schule und gegen aussen vernetzend und integrierend tätig zu sein
- An der eigenen Schule ein Projekt im Bereich Mediation/Gesundheitsförderung initiieren und umsetzen zu können

Leitende Grundsätze: Integratives Denken nach Petzold¹

Da die beiden Studienleiter früher eine Weiterbildung in Soziotherapie am Fritz Perls Institut absolviert hatten, waren das Kurskonzept und die Kursgestaltung auch von der „integrativen Theorie“ mitgeprägt, wie sie von Hillarion G. Petzold vertreten wird : Im Zentrum steht dabei sein Ko-respondenzmodell. Dabei wird Ko-respondenz verstanden als ein synergetischer Prozess ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftebene über Sachverhalte oder Themen unter Einbezug des jeweiligen Kontextes und Kontinuums. Ziel ist die Konstituierung von Konsens, der in Konzepten Niederschlag finden kann, die von Konsensgemeinschaften getragen und für diese Grundlage von Kooperation werden.

Nachfolgend wird wiederholt von einem integrativen Konzept und prozessorientierten Vorgehen die Rede sein. Gemeint ist damit der Ko-respondenzprozess, wie er sich im NDS-LG SMG im Zusammenwirken von Projektgruppe, Referierenden, Kursgruppe und Studienleitung widerspiegelt.

Ebenfalls in Anlehnung an Petzold werden die verschiedenen Ebenen von Kompetenz- und Performanz benützt. Basis der Ausbildung ist die Entwicklung der *personalen Kompetenz und Performanz*: der Selbstwahrnehmung, der Kenntnis des eigenen biographischen Hintergrundes, dem Wissen um die eigenen Potentiale und Defizite, Stärken und Schwächen. *Ziel auf dieser Ebene ist u.a., sich in einer mediativen Grundhaltung einzuüben.*

Soziale Kompetenz und Performanz ist die Fähigkeit und Fertigkeit, soziale Situationen in Übereinstimmung mit der Realität wahrzunehmen und zu strukturieren und seinen Mitmenschen angemessen zu begegnen, sich mit ihnen auszutauschen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. *Ziel ist, den Dialog unter anderen zu fördern.*

Professionelle Kompetenz und Performanz kann in den Bereichen der angewandten Humanwissenschaften und der Gesundheitsförderung nicht losgelöst von der personalen und sozialen Kompetenz betrachtet werden. Damit ist die Beherrschung der theoretischen Konzepte und praktischen Fertigkeiten gemeint, die zu einer qualifizierten Ausübung der künftigen Funktion erforderlich sind.

Spezielle Eigenheiten des NDS-LG SMG

In einer ersten Lernphase wurde die Bildung einer übergreifenden Haltung angestrebt. Dabei wurden vorwiegend personale und soziale Kompetenzen fokussiert. Das zweite Jahr gewichtete zunehmend die professionelle Ebene. Eigentliches Fundament war das Einüben einer me-

¹ Vgl. Petzold Hillarion G. (1993): Integrative Therapie. Paderborn: Junfermann.

diativen Grundhaltung. Die Ausbildungsgruppe sollte dabei exemplarisch als Übungsfeld genutzt werden, indem sich in ihr abspielende gruppenspezifische Prozesse thematisiert wurden.

Neben dem bisherigen Kerngeschäft der Lehrpersonen an ihrer Schule mit einem pädagogisch-andragogischen Auftrag sollten sich die Teilnehmenden für zusätzliche Rollen qualifizieren können: so u.a. als Mediatorin bzw. Mediator, als mediative Beratungsperson, als Animatorin bzw. Animator. Der Lehrgang sah davon ab, den Teilnehmenden ein übernahmebereites Modell zu präsentieren. Viel mehr sollten die Absolventen der Weiterbildung dazu befähigt werden, selbst ein massgeschneidertes, schuladäquates Modell SMG in Absprache mit Schulleitung, Kollegium und involvierten Fachstellen zu erarbeiten.

Strategische Ziele des BAG

Mit dem integrativen Modell und einem Konzept, das den Mediations- mit dem Gesundheitsbegriff verknüpfen sollte, versprach sich das BAG wichtige neue Impulse im Bereich mediative Beratung, Suchtprävention und Gesundheitsförderung. Die Multiplikatoren sollten in eigentlicher Pionierarbeit die SMG-Anliegen an ihren Schulen verbreiten als Beitrag zu einer Schulentwicklung von innen.

3.1.3 Aufnahmeverfahren in die Weiterbildung – Bildung der Kursgruppe

Von Bedeutung für das Gelingen des ambitionierten Pilotprojektes war es, eine arbeitsfähige, kooperative Kursgruppe aufzubauen. Zudem mussten die Teilnehmenden mit einer anfänglichen begrifflichen Unklarheit zurecht kommen und sich zutrauen, im Verlaufe des NDS ein eigenes Modell zu entwickeln.

Ein sorgfältiges Aufnahmeverfahren der Angemeldeten für den Pilotlehrgang ermöglichte es, aus einem Kreis von ursprünglich über dreissig interessierten Personen schliesslich mit 14 Teilnehmenden eine Studienvereinbarung zu treffen. Der gestaffelte Ablauf von Orientierungstag, Einzelgesprächen an der Schule im Beisein der Schulleitung und Aufnahme-wochenende ermöglichte eine gute Selektion und Gruppenbildung. Die Mitfinanzierung des Projektes durch das BAG begünstigte zudem die Öffnung der Teilnehmergruppe. Neben 11 Lehrpersonen von Berufsschulen wurden ein Schulpsychologe, ein Gymnasiallehrer und eine Lehrerin einer Heilpädagogischen Tagesschule in die Weiterbildung aufgenommen. Anlässlich der individuellen Vorgespräche im Beisein der Schulleitung ging es darum abzuklären, ob die Kandidatinnen und Kandidaten in ihrem Arbeitsfeld genügend gut verankert sind.

3.2 Evaluation NDS-LG SMG: Die Rahmenbedingungen

3.2.1 Die Ausgangslage für die externe Evaluation

Die Ausgangslage für die Evaluation präsentierte sich vielschichtig und komplex. Mit dem NDS-LG SMG wurden die Teilnehmenden befähigt, eine neue Funktion an Berufsschulen auszuüben, nämlich jene der Schulmediatorin bzw. des -mediators für Gesundheitsfragen, eine Funktion, die in der Deutschschweiz noch kaum bekannt war. Die Teilnehmenden des Nachdiplomstudiums mussten sich an ihren Arbeitsorten ihr künftiges Tätigkeitsfeld erst noch schaffen.

Es war deshalb ein wichtiges Anliegen der Weiterbildung, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das nötige Werkzeug für ihr künftiges Wirken zu vermitteln und sie auf dem Weg ihrer Rollenfindung zu begleiten. Dabei stand nicht primär die Wissensvermittlung im Zentrum, sondern vielmehr die Persönlichkeitsentwicklung und die Integration der vermittelten Inhalte auf der professionellen, sozialen und personalen Ebene. Die Evaluation sollte diesen Zielen Rechnung tragen.

Die konkreten Evaluationsbereiche und Fragestellungen mussten zu Beginn des Lehrgangs mit den für das Projekt verantwortlichen Gremien diskutiert und ausgehandelt werden. So war die fachliche Projektgruppe SMG stärker an a) Fragestellungen zur Umsetzung des Konzepts und zu den Kurszielen (u.a. Rollenfindung) interessiert. Das SIBP stellte auch Fragen zur b) Kursstruktur, weil das NDS-LG SMG das erste Nachdiplomstudium ist, das sich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstreckt. Das BAG stellte Fragen rund um die c) Heterogenität (Kursgruppe und Fachreferierende) in den Vordergrund.

Als Grundlage für die Definition der Evaluationsziele lag zwar ein inhaltlich breit ausgerichtetes Konzept SMG vor, die einzelnen Ausbildungsziele waren jedoch nicht ausformuliert. – Erklärte Absicht der Projektgruppe war es, in rollender Planung prozessorientiert vorzugehen und vorerst nur die thematischen Schwerpunkte zu setzen. Gemeinsam mit Projekt- und Kursgruppe sollten die Feinziele fortlaufend entwickelt und die nötigen Anpassungen im Konzept vorgenommen werden können.

Bei dieser Projektanlage war ein formatives Evaluationsverfahren unabdingbar und von den Beteiligten auch erwünscht. Es sollte im Laufe des Lehrgangs möglich sein, Erkenntnisse aus der Evaluation in den Prozess aufzunehmen und gleichzeitig musste die Option bestehen, das Evaluationsverfahren den aktuellen Gegebenheiten anzupassen.

Da weder ein detailliertes Curriculum noch operationalisierte Lernziele vorlagen, mussten die inhaltlichen Hauptziele des NDS-LG SMG präziser ausformuliert und gewichtet werden, damit überhaupt standardisierte Vorgaben für ein Befragungsinstrument erarbeitet werden konnten. Die externe Evaluatorin hat zusammen mit der Studienleitung und in Rücksprache mit der Projektgruppe diese Fragen entwickelt.

3.2.2 Ablauf der Evaluation

Die Kursgruppe beantwortete den Fragebogen nach dem ersten Semester zum ersten Mal. Die vier Befragungen wurden ungefähr im halbjährlichen Rhythmus durchgeführt (Januar 99, November 99, Juni 00 und Januar 01), die vierte Befragung erfolgte sechs Monate nach Abschluss des NDS.

Das Befragungsinstrument war anspruchsvoll und umfassend. Die Evaluatorin hat an einem Studientag in die Thematik der Evaluation allgemein eingeführt und den Fragebogen präsentiert. Um allfällige Fragen beantworten zu können, war die Evaluatorin auch bei den drei weiteren Erhebungen anwesend. Da diese während der Studienzeit stattfanden, konnte eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden.

Der Nachteil dieser Einbettung der Evaluation in die Studienzeit könnte sein, dass die Beantwortung der Fragen von der Stimmung im Kurs beeinflusst wird.

Die Ergebnisse der jeweiligen Befragungen wurden regelmässig allen Involvierten (Projektgruppe SMG, SIBP-Langzeitweiterbildung, Verantwortliche BAG-SIBP, Kursgruppe) präsentiert und gemeinsam diskutiert.

3.2.3 Evaluationsfragen

Der Fragebogen umfasst fünf Erhebungsschwerpunkte:

- Gesamteindruck
- Kursgestaltung
- Gruppenprozess
- Kursziele zur Rollenfindung
- Anwendbarkeit und Praxisnähe

Die beiden letzten Schwerpunkte stehen für die Projektgruppe und das Kursleiterteam SMG im Zentrum der vier Erhebungen. Besonderes Augenmerk sollte einerseits auf die Rollenfin-

dung auf der professionellen, der sozialen und der personalen Ebene gerichtet werden und andererseits darauf, wie die Rolle als SMG in der Praxis umgesetzt werden kann.

Der Fragebogen wurde zwei Mal adaptiert:

- Ab der zweiten Befragung wurden Fragen zur Anwendbarkeit und Praxisnähe gestellt. In der ersten Erhebung wurde auf diesen Fragekreis verzichtet, weil anzunehmen war, dass sich die Teilnehmenden vier Monate nach Beginn des NDS dazu noch nicht äussern konnten.
- Die vierte Befragung erfolgte nach Abschluss des NDS. Die Fragen zum Gesamteindruck wurden reduziert, sämtliche Fragen zum Kursverlauf gestrichen. Hinzu kamen Fragen zur Umsetzung der SMG-Rolle im Berufsalltag.

Fragen zur Kursgestaltung und zum Gruppenprozess

Die Fragen zur Kursgestaltung wurden in den ersten drei Fragebögen gestellt. Sie basieren hauptsächlich auf dem Interesse des BAG, den Einfluss der Heterogenität unter den Teilnehmenden und Dozierenden auf den Lern- und Gruppenprozess in Erfahrung zu bringen. Dazu wurden Fragen zu den folgenden Themen formuliert:

- Wie wird die heterogene Zusammensetzung der Kursgruppe aus Lehrkräften der Sekundarstufe II erlebt (fachkundliche und allgemein bildende Lehrkräfte an Berufsschulen, Sportlehrerin/Sportlehrer, Gymnasiallehrer, Schulpsychologe)?
- Finden die Teilnehmenden des Lehrganges trotz breiter konzeptueller Ausrichtung und heterogener Zusammensetzung des Teams der Dozierenden einen (thematischen) roten Faden?

Mit dem Lehrgang SMG führte das SIBP erstmals ein zweijähriges, berufsbegleitendes NDS durch. Das hatte zur Folge, dass vermehrt in Blöcken, verteilt über eine längere Zeitspanne, gearbeitet wurde und nicht wie üblich in wöchentlichen Studientagen. Es interessierte zu erfahren, ob die zeitliche Strukturierung des Angebotes (Verteilung von Blocktagen und gemeinsamen Studientagen) bei den Teilnehmenden Zustimmung fand.

Begründung für die Evaluation der Kursgestaltung und des Gruppenprozesses

Die breite thematische Ausrichtung des Konzeptes NDS-LG SMG (Verbindung von Mediation und Gesundheitsförderung) implizierte den Beizug von Referierenden aus unterschiedlichen Disziplinen. Die Teilnehmenden brachten ebenfalls sehr unterschiedliche Erfahrungshintergründe mit. Ein ähnliches vom BAG finanziertes Ausbildungsprojekt für Schulmediatorinnen und Schulmediatoren in der Westschweiz war konzeptuell enger gefasst, vorwiegend systemisch ausgerichtet. Das Angebot richtete sich an ein homogeneres Zielpublikum. Darum bestanden beim BAG Zweifel darüber, ob innerhalb einer heterogenen Kursgruppe ein breit gefasstes Konzept mit derart unterschiedlichen Dozierenden umsetzbar sei.

Erklärtes Ziel der Studienleitung war es, die Kursgruppe (bzw. deren Gruppendynamik) exemplarisch als Übungsfeld zum Einüben einer mediativen Grundhaltung zu nutzen. Mit der Befragung sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die Studienleitung diese Ziele erreicht hat.

Gruppenprozess und -dynamik wurden zudem innerhalb zweier Standortbestimmungen (interne Evaluationen) zum Thema gemacht und reflektiert (vgl. Kapitel 3.4).

Fragen zu den Kurszielen der Rollenklärung

Für alle Involvierten stand die Frage im Zentrum, wie weit die anspruchsvollen Kursziele bezüglich Rollenklärung erreicht werden können. Dieser Fragekomplex wurde in allen vier Befragungen aufgenommen, im letzten Fragebogen noch etwas ausgedehnt. Hauptsächlich geht es um folgende Fragen:

- Besteht eine Ausgewogenheit zwischen der professionellen, sozialen und personalen Ebene im Rollenfindungsprozess als Fachperson SMG?
- Wie verläuft der Prozess der Rollenklärung als Fachperson SMG während der Weiterbildung und nach Abschluss des Lehrganges?

Für die drei Ebenen wurden exemplarisch Kursziele operationalisiert. Die Fragen bezogen sich jeweils auf den jüngst abgeschlossenen Kursabschnitt.

Professionelle Ebene

- Dank den Lernerfahrungen fällt es mir leichter, in meiner Schule Situationen zu unterscheiden, in denen ich (künftig) als Fachperson SMG und nicht als Lehrperson angesprochen bin.
- Dank den Lernerfahrungen fällt es mir leichter, in meinem Kollegium darüber zu diskutieren, in welchen Bereichen ich als Fachperson SMG zuständig bin (bzw. sein werde oder könnte).
- Dank den Lernerfahrungen fällt es mir leichter zu erkennen, wann andere Fachpersonen (Beratung, Therapie, Gesundheitsförderung) beigezogen werden müssen.

Soziale Ebene

- Dank den Lernerfahrungen kann ich besser unterscheiden, in welcher Rolle (Fachperson SMG, Lehrperson, Privatperson) ich Jugendlichen begegne, die sich mit einem Anliegen an mich wenden.
- Dank den Lernerfahrungen gelingt es mir besser, Probleme und Konflikte im Kollegium für mich zu analysieren und mich meiner Rolle als (künftige) Fachperson in SMG angemessener zu verhalten.
- Dank den Lernerfahrungen fällt es mir leichter, die Perspektive anderer zu übernehmen, Handlungen aus dieser Sicht zu verstehen und diese Erkenntnisse „mediativ“ bei der Lösungssuche in SMG-Situationen zu nutzen.

Personale Ebene

- Dank den Lernerfahrungen gelingt es mir besser, zwischen meinen Fähigkeiten und Grenzen als Lehrperson sowie meinen Fähigkeiten und Grenzen als (künftige) Fachperson in SMG zu unterscheiden.
- Dank den Lernerfahrungen nehme ich eigene Grenzen für die Ausübung der Aufgabe als Fachperson in SMG ernster (ich schaffe mir z.B. adäquate Rahmenbedingungen, organisiere mir Unterstützung etc.).
- Dank den Lernerfahrungen gelingt es mir besser, Befindlichkeiten anderer einzuschätzen und rollengerecht (Fachperson SMG, Lehrperson, Privatperson) darauf zu reagieren.

Neben der Einschätzung dieser Kursziele wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert einzuschätzen, welche Erfahrungen und Rahmenbedingungen bis zum Erhebungszeitpunkt die persönliche Rollenfindung als Fachperson SMG geprägt hat. Dazu wurden ihnen zehn Kategorien vorgegeben, deren Wichtigkeit für die Rollenfindung sie mit Prozentwerten beurteilen sollten. Anlässlich der Nachbefragung mussten die Kategorien leicht angepasst werden.

Für die vierte Befragung wurde ein *Kapitel* „Selbst- und Fremdwahrnehmung der SMG-Position“ geschaffen. Es sollte beantwortet werden, wie die SMG-Position von den Teilnehmenden selber eingeschätzt wird, aber auch, welche Einschätzungen sie für die Schulleitung, das Kollegium und die Jugendlichen vermuten.

Begründung für die Evaluation der Rollenklärung auf den verschiedenen Ebenen

Mit der rollenden, prozessorientierten Projektplanung war die Absicht verbunden, die Bedürfnisse und Anliegen der Teilnehmenden einzubeziehen und die Kursgestaltung soweit als möglich fortlaufend anzupassen.

Stand im ersten Jahr die Entwicklung der personalen Ebene (Persönlichkeitsentwicklung) im Vordergrund, so ging es im zweiten Jahr stärker um den Ausbau der professionellen Kompetenzen.

Es interessierte zu erfahren, ob diese intendierten Schwerpunkte von den Teilnehmenden des NDS-LG SMG ebenfalls so empfunden wurden.

Fragen zur Anwendbarkeit / Praxisnähe

Bereits nach Abschluss des ersten Studienjahres, anlässlich der zweiten Befragung, wurden Fragen zur Anwendbarkeit und Praxisnähe gestellt. In der Nachbefragung wurde dieser Teil noch ausgedehnt.

- Können die Inhalte, Anregungen und Ideen des NDS in der mediativen Beratung und in der Gesundheitsförderung angewendet werden?
- Sind die Inhalte, Anregungen und Ideen des NDS für die professionelle, die soziale und die personale Ebene relevant?

In der Nachbefragung interessierte zudem:

- Erhalten die Fachpersonen SMG die Möglichkeit, ihr neu erworbenes Wissen und Können an ihrer Schule einzubringen? Sind die Inhalte, Anregungen und Ideen aus den Blockseminaren und Studientagen im Berufsalltag einer Fachperson SMG anwendbar?

Begründung

Ergebnisse zu diesem Fragekreis sollen vor allem dazu beitragen, einen Nachfolgelehrgang bei Bedarf inhaltlich und strukturell zu modifizieren und allenfalls weitere Unterstützungsmassnahmen für die Umsetzung in die Praxis zu planen.

Unter Umständen können mit der Nachbefragung allgemeinere Erkenntnisse für Lehrgänge gewonnen werden, bei denen Beratungskompetenzen erworben werden sollen (z.B. Lehrgang Praxisberatung PxB).

3.3 Ergebnisse der externen Evaluation im Lehrgang SMG

Die Ergebnisse der fünf Erhebungsschwerpunkte (Gesamteindruck, Kursgestaltung, Gruppenprozess, Kursziele zur Rollenfindung und Anwendbarkeit / Praxisnähe) werden einzeln dargestellt und diskutiert.

3.3.1 Gesamteindruck

In den drei ersten Befragungen wurden je vier Fragen zum Gesamteindruck gestellt, in der letzten Erhebung beschränkte sich das Erfassen des Gesamteindrucks auf eine einzige Frage. Alle Angaben zeigen, dass die Teilnehmenden im Durchschnitt mit dem NDS als Ganzes über die gesamte Dauer zufrieden waren. Die Fragen wurden von allen 14 Teilnehmenden beantwortet.

Tabelle 1: Durchschnittswerte zur Einschätzung des Gesamteindrucks zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten (N=14).

	Gesamteindruck	Durchschnittswert (auf der fünfstufigen Ratingskala)		
		Jan. 1999	Nov. 1999	Juni 2000
1.1	Erfüllte Erwartungen an den NDS-Lehrgang in der definierten Zeitspanne	4.0	4.0	4.1
1.2	Zufriedenheit mit dem Lernprozess in der definierten Zeitspanne	3.7	4.0	4.3
1.3	Lernerfahrungen auf allen drei Ebenen (professionelle, soziale, personale) in der definierten Zeitspanne	3.6	4.4	4.3
1.4	Gewichtung der Ebenen entspricht den persönlichen Bedürfnissen für die definierte Zeitspanne	3.5	3.9	3.9

Rückblickende Einschätzung der Erwartungen an den NDS-Lehrgang im Januar 2001: \bar{X} =4.0 (auf der fünfstufigen Ratingskala) N=13

3.3.2 Kursgestaltung

Mit den Fragen zur Kursgestaltung ging es einerseits darum zu erfahren, ob die vielfältigen Hintergründe der Fachreferentinnen und –referenten SMG relevante Einsichten und Fortschritte fördern oder ob deren Heterogenität die Teilnehmenden eher verunsichert.

Im allgemeinen wird anerkannt, dass das Feld „Schulmediation für Gesundheitsfragen“ von einer breiten Palette von Fachpersonen abgedeckt werden muss. Diese Heterogenität stört den Lernfortschritt nicht, wenn die Studienleitung gleichzeitig darauf achtet, dass der „rote Faden“ immer wieder gezogen werden kann. Diese Erkenntnis aus der ersten Befragung hat die Studienleitung als Anregung erfolgreich aufgenommen und umgesetzt (z.B. vermehrte inhaltliche Standortbestimmungen).

Andererseits sollte mit diesem Schwerpunkt erfasst werden, wie die Verteilung von Blocktagen und einzelnen Studientagen bei den Teilnehmenden ankam. Das Pilotprojekt SMG ist das erste NDS des SIBP, das über eine Zeitspanne von zwei Jahren angeboten wurde. Zudem wurde vermehrt in Blöcken (Donnerstag-Abend bis Samstag-Mittag) als an einzelnen Studientagen gearbeitet, wie bereits im NDS Praxisberater (PxB).

Es zeigte sich, dass die von der Studienleitung in Anlehnung an das NDS PxB gewählte Form gut angekommen ist. Generell kam es den Teilnehmenden entgegen, das NDS in Blöcken absolvieren zu können.

3.3.3 Gruppenprozess

Weil der berufliche Kontext, die Funktionen und die Berufserfahrung der Teilnehmenden sehr breit gefächert war, interessierte es zu erfassen, ob diese Heterogenität der Gruppe den Lernprozess förderte oder hemmte. Die Gruppe nahm sich nach dem ersten Studienjahr deutlich weniger heterogen wahr als zum Zeitpunkt der ersten Befragung (Frage 5.1).

Zudem wird deutlich, dass die Teilnehmenden ihren Lernprozess durch die Heterogenität der Gruppe nicht als beeinträchtigt erachten (Fragen 5.5 und 5.6). Sie bestätigen, dass bis zu einem gewissen Mass eine solche Gruppenzusammensetzung das Verständnis für andere Unterrichtsgebiete und Schultypen fördern und Möglichkeiten bieten kann, mediative Kompetenzen direkt anzuwenden. Es wird verneint, dass es die Vielfältigkeit der Gruppenzusammensetzung erschwert, eine gemeinsame Sprache zu finden (Fragen 5.2, 5.3 und 5.4). Die Fragen wurden jeweils von allen 14 Teilnehmenden beantwortet.

Tabelle 2: Durchschnittswerte zur Einschätzung des Einflusses der Heterogenität der Gruppenzusammensetzung auf den Lernprozess (N=14)

	Einfluss der Heterogenität (in der pro Kursabschnitt definierten Zeitspanne)	Durchschnittswert (auf der fünfstufigen Ratingskala)		
		Jan. 1999	Nov. 1999	Juni 2000
5.1	Wahrnehmung der Gruppe als heterogen	4.1	3.4	3.5
5.2	Heterogenität fördert gegenseitiges Verständnis für andere Unterrichtsgebiete und Schultypen	4.1	4.1	4.4
5.3	Heterogenität der Gruppe erschwert es, eine gemeinsame Sprache zu finden	1.2	1.2	1.2
5.4	Heterogenität der Gruppe erleichtert das Erlernen der mediativen Kompetenzen	3.4	3.5	3.6

Mit grosser Wahrscheinlichkeit hängt die positive Einschätzung der heterogenen Gruppenzusammensetzung auch mit der offenen Atmosphäre zusammen, die sich bereits recht früh gebildet hat und anlässlich der Befragung im Juni 2000 mit einem Durchschnittswert von 4.8 (auf einer fünfstufigen Ratingskala) sehr hoch eingeschätzt wurde (Frage 5.7). Zudem waren sich die Teilnehmenden bewusst, dass sie an einem Pilotprojekt partizipierten, und sie zeigten sich von Beginn an offen und zugänglich für die Erfahrungen anderer (Frage 5.9).

3.3.4 Kursziele im Bereich Rollenklärung

Auf jeder der drei Ebenen (professionelle, soziale und personale) wurden je drei Kursziele operationalisiert (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Im ersten Studienjahr soll der Fokus stärker auf die personale, im zweiten Studienjahr auf die professionelle Ebene gelenkt werden.

Den Kurszielen näher kommen die Teilnehmenden dank der *Lernerfahrungen*, die sie in den verschiedenen Kursabschnitten machen (Fragen unter Punkt 2 aus den Fragebögen). Die Zusammenstellung zeigt, dass bis zur dritten Erhebung die Zielerreichung für den definierten Kursabschnitt in allen Bereichen stetig ansteigt oder auf dem bereits erreichten Niveau stagniert. Deutlich wird, dass im zweiten Studienjahr die Fortschritte auf der professionellen Ebene markant höher eingeschätzt werden als im ersten Studienjahr. Die Teilnehmenden haben nämlich im Juni 2000 den Eindruck, in diesen Bereichen im letzten halben Jahr grosse Fortschritte gemacht zu haben ($\bar{O} = 4.1$). Die Fragen wurden von allen 14 Teilnehmenden beantwortet.

Tabelle 3: Durchschnittswerte zur Einschätzung der Rollenklärung aufgrund der Lernerfahrung auf den drei verschiedenen Ebenen (N=14)

Rollenklärung SMG via <i>Lernerfahrung</i> (in der pro Kursabschnitt definierten Zeitspanne)	Durchschnittswert (auf der fünfstufigen Ratingskala)			
	Jan. 1999	Nov. 1999	Juni 2000	Jan. 2001
Professionelle Ebene	3.4	3.7	4.1	3.3
Soziale Ebene	3.6	3.7	3.8	3.4
Personale Ebene	3.5	3.8	3.8	3.6

In der Zeit nach Abschluss des NDS bis zur vierten Befragung (Juli 2000 – Januar 2001) können die Teilnehmenden die Zielerreichung im professionellen Bereich deutlich weniger gut ausbauen als während des NDS. Dies mag verschiedene Gründe haben, über die an dieser Stelle nur spekuliert werden kann:

- Weil das SMG-Feld in vielen Schulen erst noch etabliert werden muss, konnten die Teilnehmenden nach dem NDS nicht in tragende Strukturen zurückkehren. Als einzelne Person in einem Schulhaus fühlten sie sich evtl. mit dem neu erworbenen Hintergrund verloren und verunsichert, was sich dann bei der Beurteilung der Zielerreichungen zum vierten Erhebungszeitpunkt ausgedrückt haben könnte.
- Während dem NDS wurde evtl. zu wenig deutlich vermittelt, dass eine Aufgabe als SMG im Alleingang kaum zu bewältigen ist, und deshalb auch über das NDS hinaus Intervention, Supervision oder andere Formen professioneller Unterstützung weiterhin nötig sind.
- Möglicherweise hat das NDS auch Personen angesprochen, die sich persönlich mit dem Thema SMG auseinandersetzen wollten, aber nicht unbedingt geeignet waren, entsprechende Projekte selbstständig in einer Schule zu initiieren und umzusetzen. Diesen Personen fehlte nach dem NDS evtl. die stützende Gruppe und sie brauchen nun eine gewisse Zeit, sich neu zu orientieren.

3.3.5 Selbst- und Fremdwahrnehmung der SMG-Rolle

Die Frage zur Selbstwahrnehmung wurde ab dem zweiten Studienjahr im Fragebogen aufgenommen, die Einschätzungen der Fremdwahrnehmung beziehen sich ausschliesslich auf die Zeit nach Abschluss des NDS.

Ein halbes Jahr nach Abschluss des NDS haben 11 der 14 Teilnehmenden neben ihrer Unterrichtstätigkeit auch eine Funktion als Fachperson SMG. Sechs Lehrpersonen werden für ihre SMG-Tätigkeiten entschädigt, sei es mit Entlastungslektionen, sei es weil diese Tätigkeiten integraler Bestandteil der Arbeit ist. Die anderen übernehmen ihre SMG-Aufgaben ehrenamtlich. Für die drei Teilnehmenden, die zur Zeit keine SMG-Funktion ausüben, ist es nicht absehbar, dass sich ihre Situation ändern wird. Es erweist sich als äusserst wichtig, mit den Schulleitungen *vor* Beginn des NDS zu klären, in welcher Form die NDS-Teilnehmenden nach ihrer Zertifizierung ihre neu erworbenen Kompetenzen anwenden und der Schule zur Verfügung stellen können. Dies ist in diesem Lehrgang nicht bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelungen.

Aus der letzten Befragung werden nur die Antworten der Teilnehmenden ausgewertet, die eine SMG-Funktion ausüben können (N=11). Die Teilnehmenden sollten einschätzen, welche Anteile verschiedene Erfahrungen und Rahmenbedingungen die Rollenfindung als Fachperson SMG geprägt hatten. Anlässlich der zweiten und der dritten Befragung wurden teilweise andere Kategorien angegeben als in der vierten Befragung. Deshalb lassen sich die Werte der drei Befragungszeitpunkte nicht ohne weiteres vergleichen.

Es wird jedoch deutlich, dass „Blöcke/Studentage – Supervision – Individuelle Vertiefungsarbeit“ zu jedem der drei Zeitpunkte ca. 50% der Rollenfindung ausmachen. Auch der Einfluss der Rahmenbedingungen der Schule wird durchschnittlich immer etwa gleich eingeschätzt (12%). Die Bedeutung der beruflichen Vorerfahrung auf die Rollenfindung wird am Ende des NDS (Juni 2000) deutlich tiefer eingeschätzt als zu den beiden anderen Erhebungszeitpunkten. Die aktuelle Berufserfahrung und Aktivitäten als Fachperson SMG sowie Fortbildungen, die seit Abschluss des NDS besucht worden sind, machen anlässlich der vierten Befragung bereits 10% der Rollenfindung aus. Dies ist beachtlich, wenn man bedenkt, dass für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Einstieg in die Praxis mit grossen Verunsicherungen einher ging und die Zeit zwischen Abschluss des NDS und der vierten Befragung relativ kurz war.

Tabelle 4: Durchschnittswerte zur Einschätzung der Rollenfindung

Erfahrungen und Rahmenbedingungen, die die Rollenfindung bis jetzt geprägt haben	Durchschnittswerte (Angaben zwischen 0 und 100%)		
	Nov. 1999 (N=14)	Juni 2000 (N=12)	Jan.2001 (N=12)
Berufliche Vorerfahrung	7.3%	3.8%	7.1%
Rahmenbedingungen der Schule	11.1%	12.8%	12.9%
Blöcke / Studientage	34.3%	18.1%	29.3%
Supervision (während NDS)	1.9%	12.7%	6.8%
Intervision	8.4%	7.3%	
Individuelle Vertiefungsarbeit	9.3%	22.8%	12.1%
Begleitung durch Studienleitung/Projektgruppe	3.8%	9.3%	8.9%
Begleitung durch andere	5.4%	5.0%	
Informeller Austausch mit der NDS-Gruppe	9.5%	5.8%	
Aktuelle Berufserfahrung / Aktivitäten SMG			6.8%
Aktuelle Supervision / Intervision			6.1%
Fortbildungen seit Juni 2000			4.7%
Anderes	9.4%	2.5%	5.3%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

Aus einem weiteren Fragekomplex zur Selbst- und Fremdwahrnehmung der SMG-Rolle geht hervor, dass die SMG-Rolle hauptsächlich während des zweiten Studienjahres (zwischen November 1999 und Juni 2000) gefunden und definiert worden ist. In der ersten Zeit nach Abschluss des NDS war es nicht mehr nötig, sich noch viel besser zu positionieren als dies vorher bereits geschehen war (Frage 4.1).

Es zeigt sich weiter, dass die Schulleitungen den SMG-Fachpersonen durchaus spezifische Aufgaben übertragen (Frage 4.2). Im Kollegium und für die Jugendlichen braucht es in Zukunft aber noch zusätzliche Anstrengungen und mehr Zeit, damit diese von sich aus auf die Fachpersonen zugehen und sie zu SMG-Fragen ansprechen (Fragen 4.3 und 4.4).

Tabelle 5: Durchschnittswerte zur Einschätzung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der SMG-Position

	Selbst- und Fremdwahrnehmung der SMG-Position (in der pro Kursabschnitt definierten Zeitspanne)	Durchschnittswert (auf der fünfstufigen Ratingskala)		
		Nov.1999 (N=14)	Juni 2000 (N=14)	Jan.2001 (N=11)
4.1	(Selbstwahrnehmung) Es gelingt besser, SMG-Rolle zu finden und Position zu beziehen	3.3	3.9	3.4
4.2	Schulleitung überträgt SMG-Fachperson spezifische Aufgaben)	-	-	3.6
4.3	Vom Kollegium als SMG-Fachperson angesprochen werden	-	-	3.3
4.4	Von Jugendlichen als SMG-Fachperson angesprochen werden	-	-	2.1

3.3.6 Anwendbarkeit / Praxisnähe

Eine Beurteilung der Anwendbarkeit und Praxisnähe erfolgte ebenfalls erst im zweiten Studienjahr und wurde in der vierten Befragung leicht modifiziert und ausgebaut. Für die Re-

sultate der letzten Befragung werden erneut nur die Antworten jener Teilnehmenden berücksichtigt, die im Januar 2001 eine Funktion als SMG hatten.

Die Inhalte des NDS sind für die Teilnehmenden sowohl im Wirkungsfeld „mediative Beratung“ wie auch im Bereich „Gesundheitsförderung“ grundsätzlich anwendbar. Die Anwendbarkeit der Inhalte zur Gesundheitsförderung / Animation werden im Rückblick deutlich höher eingeschätzt als zu Beginn des zweiten Studienjahres. Die Anwendbarkeit der Inhalte zum Thema „mediative Beratung“ wird zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte ungefähr gleich eingeschätzt.

Tabelle 6: Durchschnittswerte zur Einschätzung der Anwendbarkeit / Praxisnähe in den Wirkungsfeldern „Mediative Beratung“ und „Gesundheitsförderung“

Anwendbarkeit / Praxisnähe <i>Anwendungsfelder</i>	Durchschnittswert (auf der fünfstufigen Ratingskala)			
	Jan. 1999 (N=14)	Nov. 1999 (N=14)	Juni 2000 (N=14)	Jan. 2001 (N=11)
Mediative Beratung	-	3.8	4.1	3.9
Gesundheitsförderung / Animation	-	3.3	3.7	4.0

Anlässlich der letzten Befragung äussern einzelne Teilnehmende, dass ihnen die Inhalte des NDS auch in der Kommunikation oder Beratung allgemein, für schulinterne Weiterbildungen und im familiären Umfeld dienen. Bis auf eine Person bestätigen alle, dass die zusätzlich erworbenen Kompetenzen auch in ihre Unterrichtstätigkeit einfließen.

Die Teilnehmenden wurden auch aufgefordert einzuschätzen, wie weit die Inhalte, die auf der professionellen, der sozialen und der personalen Ebene thematisiert worden sind, für das SMG-Tätigkeitsfeld relevant sind.

Es zeigt sich, dass die Inhalte der personalen Ebene während der ganzen Zeit des NDS und darüber hinaus von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am relevantesten eingestuft werden. Die Relevanz auf der professionellen Ebene wird anlässlich der letzten Befragung deutlich geringer eingeschätzt als während den beiden vorgängigen Befragungen. Dies könnte mit der Verunsicherung zusammenhängen, einer Art „Praxischock“, mit der einige Teilnehmende seit Abschluss des NDS zu kämpfen haben.

Möglicherweise sollte in einem Folgeprojekt das Augenmerk bereits zu einem früheren Zeitpunkt auch auf die professionelle Ebene gelenkt und Möglichkeiten geschaffen werden, Fertigkeiten für ihre SMG-Tätigkeit einzuüben. Vielleicht ist es aber eher nötig, den Einstieg in die selbständige SMG-Tätigkeit durch abfedernde Massnahmen (wie z.B. Supervision nach Abschluss des NDS) zu erleichtern und so zu erreichen, dass professionelle Aspekte aus dem NDS tatsächlich in der Praxis umgesetzt werden können.

Tabelle 7: Durchschnittswerte zur Einschätzung der Anwendbarkeit / Praxisnähe der Inhalte der professionellen, der sozialen und der personalen Ebene

Anwendbarkeit / Praxisnähe: <i>Professionelle, soziale & personale Ebene</i>	Durchschnittswert (auf der fünfstufigen Ratingskala)			
	Jan.1999 (N=14)	Nov.1999 (N=14)	Juni 2000 (N=14)	Jan. 2001 (N=11)
Professionelle Ebene	-	3.8	4.1	3.7
Soziale Ebene	-	4.0	4.1	4.0
Personale Ebene	-	4.1	4.4	4.3

3.4 Standortbestimmungen: „Interne Evaluationen“

Begleitend zur externen Evaluation wurden zwei Studientage zum Thema Standortbestimmung (interne Evaluationen) mit der Kursgruppe im Beisein der Projektgruppe durchgeführt. Diese fanden nach dem ersten bzw. dritten Semester statt. Dabei wurden die vorliegenden Zwischenresultate der externen Evaluation präsentiert und mit der Gruppe ausgewertet.

Bereits anlässlich der ersten Standortbestimmung war in der Kursgruppe von einer Verunsicherung im Rollenklärungsprozess die Rede. In der Supervision (ab 2. Studienjahr) und im Rahmen der gemeinsamen Studienzzeit konnte diese Verunsicherung zunehmend thematisiert und teils geklärt werden. Entsprechende Lernfortschritte zur Rollenklärung drücken sich in zunehmend besseren Werten in den Befragungen 1 bis 3 aus.

Das Konzept sah vor, die Teilnehmenden im ersten Jahr in die ganze Breite der Thematik einzuführen. Erst im zweiten Jahr sollten dann die vermittelten Inhalte vertieft und der Mediations- mit dem Gesundheitsbegriff verknüpft werden. Bereits anlässlich der ersten Standortbestimmung wurde der Wunsch geäußert, der rote Faden des Konzeptes solle besser sichtbar gemacht werden. Zusätzliche Bemühungen der Studienleitung und ein spezieller Weiterbildungsblock gemeinsam mit Mediations- und Gesundheitsexpertin führten dazu, dass es den Teilnehmenden künftig besser gelang, die vermittelten Inhalte Mediation, mediative Beratung und Gesundheitsförderung zu verknüpfen (vgl. 3.3.2).

Ein spezieller Tag war den laufenden Gruppenprozessen (Gruppendynamik) gewidmet. Durch den Beizug einer externen Supervisorin war gewährleistet, dass die ganze Gruppendynamik (inkl. Studienleitung) reflektiert werden konnte. Vom Gruppenprozess wird nachfolgend noch ausführlicher die Rede sein.

3.5 Folgerungen aus den externen Evaluationsergebnissen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der externen Evaluation analysiert und mögliche erste Folgerungen im Hinblick auf einen neuen Lehrgang zur Diskussion gestellt. Über die ganze Kursdauer wurden die Zwischenergebnisse der externen Evaluation auf allen Ebenen diskutiert.

Ebenso wurden die Resultate im Rahmen von SIBP-Teamsitzungen präsentiert und erörtert. Vorangehend führte die Studienleitung zwei Auswertungsgespräche mit der Evaluatorin im Beisein von Frau Dr. Ursula Scharnhorst, Studienleiterin NDS-LG PFM, und Herrn Dr. Peter Füglistner, Mitglied Leitungsteam Weiterbildung SIBP, durch.

Dieser breite Diskussionsprozess, erste Folgerungen und Interpretationen sind im folgenden protokolliert. Dabei sollen die Evaluationspunkte Kursgestaltung, Gruppenprozess und Aspekte der Heterogenität nur kurz abgehandelt, die Fragen zur Rollenklärung dafür umfassender diskutiert werden.

3.5.1 Evaluation Kursgestaltung /Gruppenprozess und Heterogenität

Mit dem Pilotprojekt SMG entwickelte die Expertengruppe ein integratives, interdisziplinäres Konzept. Die breite thematische Ausrichtung bedingte zwangsläufig den Beizug von Fachpersonen aus Mediation, Gesundheits- und Suchtfachbereich, Medizin, Psychologie und Psychotherapie, Ethnologie und Projektmanagement. Die Resultate der ersten drei Befragungen zeigen nun auf, dass sowohl die Heterogenität der Referentinnen und Referenten als auch die heterogene Zusammensetzung der Kursgruppe von allen Beteiligten positiv erlebt wurde und zur guten Gruppenatmosphäre beigetragen hat (vgl. 3.3.3).

Kommentar und Folgerungen zur Heterogenität

Eine heterogene Lerngruppe begünstigt nicht nur das Einüben einer mediativen Grundhaltung, sie fördert auch das gegenseitige Verständnis für andere Unterrichtsgebiete und Schultypen. Mit Blick auf die Gesundheitsförderung bietet sich in einer heterogenen Gruppe ein Ressourcenfeld von unterschiedlichen Lebens- und Berufserfahrungen an, das genutzt werden kann.

Die Heterogenität hatte gesamthaft einen positiven Einfluss auf das NDS-SMG. Dieses Weiterbildungsangebot scheint darum besonders geeignet, auf Sekundarstufe II vom SIBP gemeinsam mit Partnerinstitutionen angeboten und durchgeführt zu werden. – Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang auch, dass selbst die Aufnahme eines Schulpsychologen in die Kursgruppe für alle Beteiligten eine Bereicherung war. Die Integration eines „Exoten“ in die Gruppe von Lehrpersonen setzt jedoch eine Offenheit für schulspezifische Themen voraus. Dass sich Psychologen oder andere Fachpersonen mit Lehrpersonen gemeinsam in einem Nachdiplomstudium weiterqualifizieren, dürfte die Ausnahme bleiben. Eine Weiterbildung in Mediation und Gesundheitsförderung kann gut mit einer heterogenen Kursgruppe durchgeführt werden.

Positive Elemente der Gruppenbildung

Das Aufnahmeverfahren umfasste nach einem Orientierungstag und einem individuellen Vorgespräch im Beisein der Schulleitung erstmals auch ein Aufnahmewochenende. Damit hatten die künftigen Kursteilnehmenden einen ersten Einblick in die prozessorientierte, integrative Arbeitsweise der Projektgruppe und der Studienleitung. Der zweitägige Aufnahmeblock (Schnupperkurs) unter Leitung einer externen Lehrtherapeutin ermöglichte die ersten Lernerfahrungen mit Schwerpunkt Selbsterfahrung. Aus einem Personenkreis von anfangs 30 interessierten Personen wurde schliesslich mit 14 eine Studienvereinbarung getroffen. Es kam zu keinen Studienabbrüchen.

Diese intensive Vorphase ermöglichte allen, sich ein erstes Bild über die Kursgestaltung, Studienleitung, referierende Fachpersonen und Kursgruppe zu machen.

Die Gruppenbildung begann schon sechs Monate vor Kursbeginn, indem die künftige Kursgruppe in die rollende Projektplanung miteinbezogen wurde (definitives Programm und Kursorte). Die Rahmenordnungen zu Supervision, Intervision und Abschlussprojekt wurden mit der Gruppe ausgehandelt und verabschiedet.

Kommentar und Folgerungen zum Gruppenprozess

Die konstanten Werte in den drei Befragungen zum Gesamteindruck, zur Kursgestaltung und zum Gruppenprozess müssen vor dem Hintergrund des vorgängigen Aufnahmeverfahrens beurteilt werden. Zu einer Studienvereinbarung kam es nur mit Personen, die sich für diesen Pilotlehrgang (Konzeptentwicklung mit rollender Planung) im bekannten Teilnehmerfeld entschieden.

Folgende Gründe führten u.a. zu Rückzügen von Personen, die sich für die Weiterbildung vorangemeldet hatten:

Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Pilotcharakter des NDS-SMG („Welche neuen Perspektiven öffnen sich mir später?“).

Angst vor Arbeitsüberlastung bzw. Überforderung im Zusammenhang mit dem Abschlussprojekt oder dem Selbsterfahrungsteil der Weiterbildung.

Bei einem Folgelehrgang „Mediation und Gesundheitsförderung“ sollte das Aufnahmeverfahren SMG übernommen werden. Generell ist die Frage zu prüfen, ob bei vergleichbaren

SIBP-Angeboten (mit starker Gewichtung der Persönlichkeitsbildung), ein ähnliches Aufnahmeverfahren (inkl. Schnupperblock) angebracht wäre.

3.5.2 Evaluation der Kursziele zur Rollenklärung

Vorangehend wurden die Punkte Kursgestaltung und Gruppenprozess mit dem Aufnahmeverfahren in Zusammenhang gebracht. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit des NDS soll nun der Prozess der Rollenfindung als Fachperson SMG ausgeleuchtet werden. Im Zentrum steht dabei besonders die Frage, wie dieser Prozess nach Abschluss der Weiterbildung weiter verlief. Damit geht es um die Frage der „Reintegration“ der frisch zertifizierten Fachpersonen SMG an ihren Herkunftsschulen. Zwar sind sie alle weiterhin hauptamtlich als Lehrpersonen im Unterricht tätig. Wie können sie ihre neu erworbenen Kompetenzen in einem erweiterten Wirkungsfeld einsetzen? Erhalten sie dafür ein entsprechendes Mandat, werden sie dafür entschädigt? Zwar wurden diese Punkte bereits anlässlich der Vorgespräche angesprochen und protokolliert. Denn mit der Definition möglicher neuer Wirkungsfelder als SMG an der eigenen Schule sind auch die Rollenklärung und damit die neue Identitätsfindung Lehrperson und SMG verknüpft.

Die unter 3.3.4 präsentierten Ergebnisse zur Rollenklärung, speziell jene der 4. Befragung, waren Gegenstand umfassender Diskussionen. Auffallend dabei ist, dass die Teilnehmenden die Zielerreichung im professionellen Bereich nach Abschluss deutlich weniger gut ausbauen konnten als beispielsweise auf der personalen Ebene.

Was hat dies zu bedeuten, welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen drängen sich auf für die fachliche Projektgruppe und für das SIBP generell? Die Ergebnisse zum Rollenklärungsprozess müssen darum unter systembedingten und personenzentrierten Aspekten ausgeleuchtet werden.

Systembedingte Erklärungselemente

a) Unterschiedliche Rahmenbedingungen an den Schulen

Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer mussten nach Abschluss der Weiterbildung die Funktion SMG und damit das neue Wirkungsfeld an ihren Schulen erst noch etablieren. Mit Kursabschluss hatten nur 6 Personen bereits eine Funktion SMG mit Entschädigung (zumeist in Form von Entlastungslektionen) zugesprochen. Fünf weitere Personen hatten zwar in Absprache mit der Schulleitung ein vorwiegend ‚ehrenamtliches‘ Mandat. Es war bisher noch keine Regelung über eine finanzielle Entschädigung für den zusätzlichen Arbeitsaufwand getroffen worden. Die drei restlichen Personen mussten die Schulleitungen erst noch für die Idee SMG gewinnen. Angesichts der schlechten finanzpolitischen Lage vieler Kantone ist es zur Zeit nicht einfach, die neue Funktion SMG an den Schulen zu installieren und dafür finanzielle Mittel zu erhalten. Der Abschluss des NDS-LG SMG fiel zeitlich in eine Phase mit generell restriktiveren Rahmenbedingungen (u.a. grössere Klassen, Angebotskürzungen im Brückenbereich, weniger Entlastungslektionen für die diversen Zusatzfunktionen. Bei einigen Absolventen wurde dadurch auch der Prozess der Rollenklärung bzw. Identitätsbildung als Fachperson SMG an der eigenen Schule beeinträchtigt.

Kamen die Werte der Befragungen 1 bis 3 im Kontext gemeinsamer Weiterbildungsblöcke zu Stande, in denen der Rollenklärungsprozess sogar ausdrücklich thematisiert wurde (3. Befragung Juni 2000), so waren die ehemaligen Teilnehmenden des NDS-LG SMG anlässlich der 4. Befragung nun weitgehend auf sich allein abgestellt und erlebten diese Diskrepanz sehr ausgeprägt.

b) Fremdwahrnehmung der Fachpersonen SMG als Lehrpersonen mit zusätzlichen Qualifikationen

Mit dem Auftrag, abschliessend an der Schule ein eigenes Projekt in Absprache mit der Schulleitung zu initiieren und in einer individuellen Vertiefungsarbeit (IVA) zu dokumentieren, war die Absicht verbunden, die Teilnehmenden als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Anliegen von Mediation und Gesundheitsförderung an ihren Herkunftsschulen zu gewinnen. Zusätzlich zu ihren pädagogischen Kernkompetenzen als Lehrperson haben sie nun auch Kompetenzen u.a. als mediative Beraterinnen und als Multiplikatoren in Prävention und Gesundheitsförderung.

Aus den Evaluationsergebnissen geht allerdings auch hervor, dass der Rollenfindungsprozess nicht nur durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den Schulen geprägt wurde. Darum müssen auch andere Kriterien (z.B. die Selbst- und Fremdwahrnehmung) genauer untersucht werden:

Wie werden die neu zertifizierten Fachpersonen SMG von ihrer Schulleitung und ihrem Kollegium wahrgenommen?

Aus der externen Evaluation geht hervor, dass die Werte einer zunehmend besseren Selbstwahrnehmung der SMG-Rolle nach Abschluss ebenso abgeflacht sind wie jene der Rollenklärung generell.

Dagegen deutet im Bereich der Fremdwahrnehmung einiges darauf hin, dass sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung die meisten Schulleitungen den SMG-Fachpersonen nun spezifische Aufgaben übertragen bzw. diese vom Kollegium in ihrer neuen Rolle angesprochen werden. Die entsprechenden Werte von 3.6 bzw. 3.3. auf der fünfstelligen Ratingskala zeigen auf, dass die Schulen grundsätzlich an den SMG-Personen interessiert sind und mit ihnen in Kontakt treten oder kooperieren.

Tief ist mit 2.1 Punkten noch der Wert Fremdwahrnehmung von Jugendlichen (von Jugendlichen als SMG-Fachperson angesprochen werden). Sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung kann hier noch keine aussagekräftige Einschätzung vorgenommen werden. Erfahrungen aus der Westschweiz zeigen auf, dass Jugendliche an Berufsschulen erst nach ca. zwei Jahren intensiver Öffentlichkeitsarbeit systematisch an SMG-Fachpersonen herantreten.

In der Evaluationsstudie im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes 33 (Lehrerweiterbildung in der Schweiz) weist Landert auf den problematischen Wiedereinstieg nach Langzeitweiterbildungen hin. Zwar sind in diesem Bericht Absolventen eines Semesterkurses gemeint und nicht solche einer berufsbegleitenden zweijährigen Weiterbildung. Im Bericht Landert ist davon die Rede, dass trotz positiven bis euphorischen Rückmeldungen des Teilnehmerkreises über Weiterbildungen die Befragten mit dem Wiedereinstieg in die Schule Mühe hatten. Dieser zweite Praxisschock könnte reduziert werden, wenn künftig Lehrperson und Schule gemeinsam als Besteller des Angebotes Langzeitweiterbildung mit abgestimmten, längerfristigen Umsetzungsstrategien auftreten würden (Landert 1999, 140 ff).

Erste Folgerungen

Nach Abschluss eines NDS drängt sich künftig eine intensivere Begleitung der Teilnehmenden auf. Welche Gefässe dafür geeignet wären (Supervision, Intervision, individuelle Begleitungen, zusätzliche spezielle Nachfolgetage) wird weiter unten noch zu diskutieren sein. Ebenso stellt sich die Frage, in welcher Form die Multiplikationspersonen in ihrer Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit für die Funktion SMG durch zusätzliche flankierende Massnahmen unterstützt werden könnten.

Personale Erklärungsebene zum Rollenklärungsprozess

Es muss gefragt werden, ob überhaupt die richtigen Personen in den Kurs aufgenommen wurden. Hat die Projektgruppe vorgängig adäquate Aufnahmebedingungen formuliert? Gefordert waren eine pädagogische Grundausbildung (fachkundlicher oder allgemein bildender Richtung) und mindestens drei Jahre Berufserfahrung.

Vorausgesetzt wurden a) eine gute Verankerung an der eigenen Schule, b) ein Interesse an der breiten Thematik und c) die Bereitschaft, sich auf Fragen einzulassen wie Selbstreflexion, Kritikfähigkeit und Selbstsicherheit. Im Rahmen der Vorgespräche an den Schulen und am Aufnahmewochenende wurden diese Aufnahmebedingungen überprüft.

Die Fähigkeit, abschliessend ein eigenes Projekt an der Schule zu initiieren wurde weder als Aufnahmebedingung explizit formuliert noch anlässlich des Aufnahmeverfahrens geprüft, ob schon das Konzept SMG diesem Projekt (dokumentiert in einer individuellen Vertiefungsarbeit IVA) im Rollenklärungsprozess eine zentrale Bedeutung zuschreibt.

Dabei geht es um die Kompetenzen in den Bereichen Animation und selbstgesteuertem Lernen, nebst einer guten Verankerung im Kollegium. Als künftige schulinterne Fachleute müssen die Fachpersonen SMG die Bedürfnisse an der Schule erheben, ein Projekt aushandeln und formulieren, dem eigenen Tun eine Richtung geben und entsprechende thematische Impulse setzen können.

Die Teamverankerung und die Unterstützung durch die Schulleitung wurden schon bei der Aufnahme geklärt. Basiswissen zu Projektentwicklung wurde Ende des ersten Studienjahres vermittelt. Kompetenzen zur Animation und zum selbstgesteuerten Lernen wurden im Kurs nicht speziell gefördert. Sie waren stillschweigend vorausgesetzt.

Erst in den individuellen Projektbegleitungen durch die Studienleitung zeigte sich, dass diese Kompetenzen bei den Teilnehmenden sehr variierten (unabhängig von unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den Schulen). Mussten einzelne in ihrem Elan und in den grossen Projektambitionen fast gebremst werden, so taten sich andere schwer damit, ein Thema an der eigenen Schule auszuhandeln und zu formulieren. Auffallend war, dass nicht alle Kursteilnehmenden mit ihrem Projekt die gleichen Profilierungsziele entwickelten.

Wahrscheinlich haben Erfolg oder das teilweise Scheitern des IVA-Projekts einen Einfluss auf den Prozess der Rollenklärung nach Abschluss des Lehrgangs.

3.6 Drei Vorschläge im Hinblick auf einen Nachfolgelehrgang

3.6.1 ‚Rückkehrgespräche‘ mit den Teilnehmenden und ihren Schulleitungen

Ein ‚Reintegrationsgespräch‘ nach Abschluss der Weiterbildung im Beisein von Schul- und Studienleitung würde dazu beitragen, dass die zurückkehrenden Fachpersonen SMG nun als Lehrkräfte mit zusätzlichen Qualifikationen wahrgenommen werden. Anknüpfend an die Vorgespräche beim Aufnahmeverfahren müssten dabei die aktuellen Perspektiven möglicher SMG-Wirkungsfelder und adäquate Rahmenbedingungen formuliert werden.

3.6.2 Fortsetzung von Supervision und Intervision nach Abschluss der Weiterbildung

Dem Rollenklärungsprozess SMG muss nach Abschluss der Weiterbildung mehr Beachtung geschenkt werden. Die Supervision bietet einen kontinuierlichen Rahmen, in dem dieser Prozess reflektiert und begleitet werden kann. Es ist zu prüfen, ob die Ausbildungssupervision in das erste Praxisjahr SMG hinein verlängert werden soll.

Ebenso kann der kollegiale Austausch in Intervisionsgruppen den Rollenklärungsprozess positiv unterstützen. Darum muss auch eine Verlängerung der Intervision erwogen werden.

3.6.3 Zusätzliche flankierende Massnahmen, Lobbyarbeit für die Idee SMG

Mit der Finanzierung des Projektes SMG verband das BAG die Absicht, die Idee von Mediation und Gesundheitsförderung an den Schulen der Sekundarstufe II zu verbreiten. Als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fiel den Fachpersonen SMG dabei eine zentrale Rolle zu. Damit noch mehr Schulleitungen und Kantonsbehörden für die SMG-Idee gewonnen werden können und das Konzept langfristig etabliert werden kann, braucht es vermehrte Unterstützung durch den Bund. Gefragt sind da u.a. das BAG und die Stiftung 19. Die regionalen Bemühungen der SMG-Multiplikatoren müssen durch flankierende Massnahmen (breite Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit für Mediation und Gesundheitsförderung) ergänzt werden. Die hier vorliegende Schrift dokumentiert das Bemühen von Seiten des SIBP und des BBT, dazu beizutragen.

3.7 Verzeichnis der erwähnten Dokumente NDS-LG SMG

Bundesamt für Gesundheit (BAG), Bern :

- Formation/Perfectionnement des médiateurs en suisse romande et au tessin, avant-projet septembre 1993
- Projektgruppe BAG-SIBP: Schulmediation für Gesundheitsfragen. Konzeptbericht, November 1996

Kantonales Amt für Berufsbildung Freiburg:

- Schulmediation an den Berufsschulen im Kanton Freiburg; Organisation und Mandat 1999

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Zollikofen: Pilotlehrgang SIBP NDS-LG SMG

- Abschlussbericht SMG Februar 2001
- Bericht SMG Phase 2 vom 2.8.1998
- Bericht SMG Phase 3 (Durchführungsphase) Juli 1999
- Duss-von Werdt, Joseph: *Warum ist Schulmediation gesund ?* Vortrag. Öffentlichkeitstag SIBP NDS-LG SMG vom 6.7.2000
- Feinziele und Inhalte SIBP NDS-LG SMG vom 9.4.1998
- Externe Evaluationsberichte (Mathys, R.): Beurteilung SIBP NDS-LG SMG
 - Erster Zwischenbericht, Januar 1999
 - Zweiter Zwischenbericht, November 1999
 - Dritter Zwischenbericht, Juni 2000
 - Vierter Zwischenbericht, Januar 2001
- Grundlagenpapier SIBP NDS-LG Schulmediation vom 8.12.1997
- Grundlagen- und Arbeitspapier SMG ‚Gesundheitsförderung und Suchtprävention‘ vom 27.8.1998
- Grundlagenpapier SMG ‚Mediation als Kommunikation‘ vom 11.11.1997
- Rahmenordnung Supervision Absolventen Lehrgang SMG vom 15.Juli 1999
- Rahmenordnung IVA-Projekt, 10.9.99 und Ergänzungsblatt vom 20.4.2000
- Zusammenfassende Berichte und Beurteilungen: IVA-Projekte und Präsentationen, 4.7.2000

4 Rückblick auf die Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen

Bilanz einer Teamarbeit in einer abschliessenden Gesprächsrunde

Das von *Daniel Adank* geleitete und von *Peter Füglistner* auf der Grundlage einer Tonaufzeichnung verschriftlichte Gespräch hat am 25. Oktober 2001 am SIBP in Zollikofen stattgefunden. Die folgenden mit Kürzel und ihren Funktionen im Evaluationsprozess gekennzeichneten (in alphabetischer Reihenfolge aufgezählten) sechs Personen haben daran teilgenommen:

- dad** *Daniel Adank*, Gesprächsleiter
pf *Peter Füglistner*, Verantwortlicher SIBP und Vertreter der Weiterbildung, Auftraggeber
ag *Andreas Grassi*, Kursleiter PFM & SMG
rm *Regula Mathys*, externe Evaluatorin
dn *Daniel Nyffeler*, Kursleiter SMG
usch *Ursula Scharnhorst*, Kursleiterin PFM

dad An der Evaluation sind zwei Institutionen, nämlich das Bundesamt für Gesundheit (BAG) und das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) und mehrere Personen mit verschiedenen Funktionen und unterschiedlichen Interessen beteiligt.

• **Wie wirkte sich diese Interessenvielfalt auf die prozessbegleitende Evaluation aus?**

ag Die Evaluation wurde durch die gemeinsame Finanzierung zweier Institutionen (BAG und SIBP) ermöglicht. Die Ergebnisse sollten demnach primär deren - unterschiedlich gelagerten und vielfältigen - Interessen befriedigen. Das stimmte uns Kursleitende zunächst eher skeptisch. Dann aber brachte die finanziell bedingte Beschränkung eine Reduktion auf ein paar wesentliche Punkte. Dies bewirkte eine Klärung der Evaluationsfragen und deren allgemeine Akzeptanz.

dn Zu den beiden auftraggebenden Institutionen und den drei Kursleitenden kommen im Lehrgang SMG noch die Projektgruppe als Fachgremium (Fachreferentinnen und -referenten und weitere Fachpersonen) sowie die beiden Kursgruppen PFM und SMG hinzu, was das erwähnte breite Interessenspektrum zusätzlich erweitert.

Der Lehrgang PFM hatte bereits einen Vorlauf; es gab somit ein Konzept und erste Erfahrungen. Anders beim Lehrgang SMG: er sollte prozesshaft entwickelt werden. Daher war eine formative prozessbegleitende Evaluation naheliegend. Wichtig ist der kontinuierliche Dialog aller Beteiligten. Dies umso mehr, als zu Beginn nicht alle Ziele in operationaler Form definiert waren. Für ein derartiges „intersubjektives Projekt“ ist eine prozessbegleitende Evaluation eine grosse Hilfe. Sie verpflichtet alle Partner und Beteiligten zu argumentativer Transparenz und konzeptioneller Klarheit. Das Studienprogramm lag zu Beginn der Evaluation noch nicht fertig vor. Die Ergebnisse der ersten Befragung flossen in die Konzeptentwicklung mit ein und beeinflussten die weitere Gestaltung des Studienprogramms.

Die Evaluatorin machte uns auf Schwachstellen und begriffliche Unklarheiten aufmerksam. Sie unterstützte uns zudem bei der Klärung inhaltlicher Fragen. Die Verbindung des Mediations- mit dem Gesundheitsbegriff stellte für die Projektgruppe einen „Spagat“ dar; wir waren selber unsicher, ob er gelingen würde. Die Zwischenergebnisse der Evaluation waren immer wieder Gegenstand der Gespräche zwischen Auftraggebern, Projektgruppe und Kursleitung sowie in der Kursgruppe. Dieser Austausch trug wesentlich zur Transparenz und zur Vernetzung auf allen Projektebenen bei.

usch In Bezug auf den Lehrgang PFM brachten wir als Kursleitungsteam eine lange Liste von Fragen mit. Diese erfuhr unter Anleitung der Evaluatorin eine Reduktion und schrittweise Klärung. Wir entschieden uns für Evaluationsfragen, die kursintern nicht oder nur unzureichend geklärt werden können und konzentrierten uns auf Aspekte, die auch für andere Kursgefässe der Langzeitweiterbildung von Belang sind. Eine wichtige Leistung der Evaluatorin bestand darin, diese Fragen zu bündeln und sie in eine gewisse Systematik zu bringen, die im gesamten Evaluationsprozess durchgehalten werden konnte.

pf Die vom BAG gesetzte Auflage der Evaluation veranlasste auch das SIBP zu einer anteilmässigen Mitfinanzierung. Dadurch wurde es möglich, eine aussenstehende Fach-Kraft zu engagieren, an die Aufgaben der Konzeptentwicklung delegiert werden konnten. Die externe Evaluatorin wirkte sowohl als „treibende Kraft“ eines Entwicklungsprozesses als auch als dessen Kontrollinstanz. Der Rücklauf der Evaluationsdaten in die Leitung Weiterbildung und in das erweiterte Leitungsgremium (Kerngruppe) war sichergestellt. Über die periodische Berichterstattung und Präsentation der Zwischenergebnisse erhielten wir auch Einblick in den Verlauf der beiden Kurse. Dies wiederum war ein konkreter Beitrag zum Aufbau einer Evaluations-Kultur, an deren Pflege uns gelegen ist. Es bestätigte sich auch die Richtigkeit der Zusammensetzung der Leitungstandems, die einerseits praxisorientierte und kursmethodische und andererseits wissenschaftliche und forschungsmethodologische Kompetenzen im Leitungsteam vereinigen. Die Evaluatorin hatte in diesem Zusammenspiel von „Theorie und Praxis“ eine wichtige Scharnierfunktion. Die klare Rollenteilung und die kompetente Wahrnehmung der Rollen wirkten entlastend und hatten eine positive Auswirkung auch auf die Kontakte und Verhandlungen mit den Auftraggebern.

rm Der Auftrag zu einer *formativen* Evaluation kam mir entgegen. Problembewusstsein und Kooperationsbereitschaft der Leitungspersonen und deren Bereitschaft zur Einschränkung und Begrenzung der Fragestellungen begünstigten die Arbeit. Häufig haben Auftraggeber übertriebene Erwartungen und/oder rein legitimatorische Ansprüche an eine Evaluation. Hier hatte ich sehr schnell den Eindruck, es gehe um die *Sache* und deren Klärung und nicht primär um deren Rechtfertigung. Ich habe mich nicht so sehr als „treibende Kraft“ erlebt. Ich konnte vielmehr immer wieder auf Anstösse und Fragen reagieren und meine fachliche Kompetenz und meinen evaluatorischen Anspruch ins Spiel bringen. Die kollegiale Zusammenarbeit wirkte auf mich motivierend und war sehr anregend.

dad Das bringt uns zur nächsten Frage:

- ***Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit zwischen Evaluatorin und den Kursleitenden?***

rm Die bereits bestehenden persönlichen Beziehungen ermöglichten zahlreiche informelle Kontakte, was die Zusammenarbeit sehr begünstigte. Sie gestaltete sich aber in den beiden Lehrgängen unterschiedlich.

Im Lehrgang PFM konnte ich unmittelbar an die von *ag* und *usch* geleistete Vorarbeit anknüpfen. Inhaltlich waren wir uns rasch einig. Mit Ausnahme der schwierigen Überprüfung des Transfers aus den kreativen Blockveranstaltungen. Aber auch da konnten wir uns einigen. Die Instrumente standen ebenfalls rasch bereit. Es ging darum, sie richtig einzusetzen und die damit erhobenen Daten sorgfältig auszuwerten. Wir konnten auch die Darstellung der Ergebnisse miteinander besprechen, was mir die Arbeit erleichterte.

Im Lehrgang SMG war der Start deutlich schwieriger. Wie sollte ein Projekt evaluiert werden, das noch gar nicht stand und in dem auf Grund der prozesshaften Anlage alles im Fluss war? Worauf sollte und konnte man sich da einigen? Es ging weniger um Teilfragen als vielmehr um das Konzept und den Inhalt. Der Anspruch von aussen richtete sich auf eine

verlässliche Rückmeldung bezüglich der Wirksamkeit des Ausbildungsgangs als Ganzem und weniger bezüglich der Effizienz einzelner Elemente. Dies veranlasste mich, auf die Definition von Lernzielen und deren Deklaration gegenüber den Lernenden zu bestehen. Wir beschränkten uns auf *einen* Bereich, nämlich den der Rollenklärung als Mediator/in. Die geringere Evaluationserfahrung der beiden Kursleiter veranlasste mich auch zu einem direktiveren Vorgehen und zur Übernahme einer grösseren Verantwortung als im LG PFM. Im Lehrgang SMG wurde das Befragungsinstrument zweimal der Entwicklung des Lehrgangs und dem Ausbildungsstand der Teilnehmenden angepasst. Der Entwicklungsaufwand für die Instrumente war wesentlich grösser als im parallel laufenden Lehrgang PFM. Aus zeitökonomischen Gründen konzentrierte sich die Entwicklungszusammenarbeit auf einen der beiden Kursleiter, wobei selbstverständlich immer beide in wichtige Entscheidungsprozesse miteinbezogen wurden.

usch Ein erster wichtiger Schritt der Zusammenarbeit im Lehrgang PFM war die Reduktion unseres (zu) umfangreichen Fragekatalogs und das gemeinsame Erstellen der Frageinstrumente. Wir konnten uns nicht nur gegenseitig konsultieren, sondern immer auch kontrollieren - was angesichts der vielen möglichen Fallen, in die man bei Befragungen geraten kann, hilfreich ist.

Zu erwähnen sind die zusätzlichen Unterstützungen, die wir von der Evaluatorin erfahren durften:

- Sie stellte sich persönlich in den Kursgruppen vor und erläuterte den Teilnehmenden Sinn und Zweck der Evaluation und deren Ablauf von der Zielformulierung über Datenerhebung bis zu deren Auswertung und Darstellung.
- Sie bestand mit freundlicher Hartnäckigkeit auf die Mitarbeit der Teilnehmenden – mit dem Ergebnis eines fast lückenlosen Rücklaufs der Fragebogen.
- Sie wertete die Daten sorgfältig aus, bereitete das Datenmaterial anschaulich auf und war stets prompt in der Rückmeldung.

Die ein- (und im LG SMG sogar mehr-)malige Präsenz der Evaluatorin in den Kursgruppen erhöhte Glaubwürdigkeit und Transparenz der Evaluation und waren ein auch für die Teilnehmenden sichtbares Engagement einer „Forscherin“. – Zweimal erfolgte auch eine Berichterstattung im erweiterten Leitungsteam Weiterbildung SIBP, in dessen Rahmen sich die Evaluatorin auch kritischen Fragen stellte. – Kurz: es war ein verlässlicher und kontinuierlicher Austausch bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt unseres aktuellen Gesprächs.

dn Im Lehrgang SMG verhalf uns die formative prozessbegleitende Evaluation zu konzeptioneller Klarheit. Die Evaluatorin insistierte im Hinblick auf die Evaluation auf klar definierte Ziele. Es war harte „Knochenarbeit“, aber immer eine faire und letztlich fruchtbare Auseinandersetzung. Ich habe dabei einiges über Evaluation gelernt.

rm Das kollegiale und freundschaftliche Verhältnis hat die Zusammenarbeit zweifellos erleichtert, aber auch die von einer externen Evaluation geforderte Unabhängigkeit erschwert. Ich denke jedoch, dass die Diskretion im Umgang mit Daten jederzeit gewährleistet war und wir das den befragten Personen durch professionelles Verhalten und Transparenz glaubhaft machen konnten.

pf Aus der Sicht der Auftraggeber stellte sich die Frage der methodischen und konzeptionellen Unabhängigkeit. In einer derartig eng verflochtenen Interessengemeinschaft, wie sie sich zwischen Studienleitung und Evaluatorin herausgebildet hat, entstehen aber auch Synergien, die den Entwicklungsprozess selbst in seinen schwierigen Phasen vorantreiben. Ich hatte immer den Eindruck, dass, trotz der persönlichen Nähe, sachlich die kritische Distanz gewahrt wurde und die einer externen Evaluation wesentliche Aussensicht gewährleistet war.

dad Ihr habt als Tandem (*ag & usch* und *dn & ag*) die beiden Lehrgänge konzeptionell gestaltet und die beiden Lehrgänge PFM und SMG geleitet.

- **Wie wirkte sich die externe Evaluation auf die konkrete Kursgestaltung aus?**

ag Aus der Sicht des Lehrgangs PFM: Die Konzentration auf ausgewählte Evaluationsfragen zentrierte die Optik auf evaluationsrelevante Aspekte und schärfte unseren Blick für die entsprechenden Kursereignisse. Die Evaluation veranlasste uns zu einer bewussteren Wahrnehmung des Kursgeschehens und einzelner Prozesse. Die Zwischenergebnisse waren für uns entweder Bestätigung oder aber Anlass zur Verunsicherung und zu grösserer planerischer Sorgfalt. Änderungen am Konzept wurden jedoch vorerst keine vorgenommen; wir hielten uns an das zuvor ausgearbeitete Kurskonzept, wie es im Studienführer ausgeschrieben war.

usch Wir wurden in der Tat durch die Evaluation nicht zu konzeptuellen Änderungen veranlasst als vielmehr zu kleineren Anpassungen und klareren Akzentsetzungen. So verfassten wir ein adressatenfreundlicheres Einladungsschreiben zum zweiten und dritten Kreativ-Block und regten vermehrt Intervisionsbesuche an.

Die Darstellung und Diskussion der Evaluationsergebnisse in der Kursgruppe regte allgemein zum verschärften Hinsehen und Beobachten an. Einzelne Teilnehmende fanden aber auch – wie aus der internen Kursauswertung hervorgeht –, wir hätten zuviel von und über Evaluation gesprochen. („Evaluation“ war ja auch nicht eigentliches Kursthema.)

dn Dies ganz anders im Lehrgang SMG, wo „Evaluation“ ein Ausbildungsthema war. Der auf zwei Jahre angelegte Lehrgang liess für die prozessbegleitende Evaluation mehr Zeit und Gelegenheit zur Umsetzung von Zwischenergebnissen. Zudem lieferten Evaluationsergebnisse aus dem inzwischen abgeschlossenen einjährigen Lehrgang PFM wertvolle Hinweise auf Kurskorrekturen.

Die begleitende Evaluation bestätigte einerseits die Richtigkeit konzeptioneller Vorentscheide – wie etwa die bewusste Akzentsetzung auf der personalen Ausbildungsebene im ersten Jahr mit Ziel- und Rollenklärung und der „handwerklich“ betonteren fachbezogenen Ebene im zweiten Ausbildungsjahr -. Wir konnten uns vergewissern, dass wir mit diesem Konzept richtig lagen.

Demgegenüber wurden wir auch auf Schwachpunkte aufmerksam. So stellten wir fest, dass im ersten Studienjahr der „rote Faden“ nicht für alle Teilnehmende klar erkennbar war. Wir nutzten Seminare zur Klärung und veranlassten den gemeinsamen Auftritt des Mediationsfachmannes mit der Gesundheitsexpertin und liessen beide in derselben Veranstaltung zu Worte kommen.

Die Rückmeldung aus dem PFM betreffend Zeitaufwand zur Erstellung der Individuellen Vertiefungsarbeit (IVA) veranlasste uns zu einer entsprechenden Gegenmassnahme im SMG. Wir konnten so vermeiden, dass die IVA übermässig viel Zeit beanspruchte und es gelang uns, den Ausbildungsthemen des zweiten Jahres zur gebührenden Aufmerksamkeit zu verhelfen.

dad Die Frage nach der Verbindung von Evaluation als Prozess und als Ausbildungsinhalt ist bereits angeklungen. Nehmen wir sie explizit nochmals auf:

- **Kann Evaluation prozessbegleitendes Element und zugleich Bildungsinhalt sein?**

rm In beiden Lehrgängen war Evaluation integriert und kein blosses, üblicherweise als lästig empfundenen Anhängsel am Ende eines Kurses. Den Teilnehmenden wurde innerhalb des Kurses Gelegenheit geboten, sich mit den Evaluationsfragen auseinanderzusetzen. Es wurde ihnen somit auch deren Funktion und Bedeutung im Bildungsprozess bewusst gemacht. Dies wurde durch die Ernsthaftigkeit unterstrichen, mit der die Studienleitung damit umging.

Im Lehrgang SMG war „Evaluation“ explizites Thema der Ausbildung. Hier erfuhren die Teilnehmenden Evaluation modellhaft. Sie konnten deren Auswirkung auf das Kursgeschehen

unmittelbar erleben, wie das erwähnte Beispiel vom wenig deutlichen und durch Evaluation stärker akzentuierten „roten Faden“ zeigt.

Im SMG hatte ich Gelegenheit, mit den Teilnehmenden über Evaluation zu sprechen und sie zur Reflexion darüber anzuleiten. Natürlich sind dadurch die Kursteilnehmenden noch nicht zu Fachleuten für Evaluation geworden, aber sie sind mit deren Sinn und Zweck vertrauter geworden und werden wahrscheinlich damit einen reflektierteren Umgang haben. Soviel darf man als Lernergebnis bei allen annehmen.

dn Unser Vorgehen hat zur Transparenz beigetragen. Die Gruppe erwies sich als kooperativ trotz des anspruchsvollen und im ersten Teil repetitiven Fragebogens.

In einer ersten persönlichen Begegnung stellte die Evaluatorin sich selber und ihr Vorhaben der Kursgruppe vor. Ein zweites Mal trat sie bei der Präsentation der Ergebnisse der ersten Befragung vor die Gruppe. Wir nahmen die Interpretation der Daten zum Anlass, ins Tagungsthema „Interne Standortbestimmung“ einzusteigen. Diese Integration ins Ausbildungsprogramm erleichterte und bereicherte die Zusammenarbeit zwischen Evaluatorin, Studienleitung und Kursgruppe.

Auch im Rahmen der Veranstaltung „Einführung in Projektarbeit“ wurde die Gruppe SMG mit Fragen der Evaluation konfrontiert, indem sie den Auftrag erhielt, ihre je eigenen Projekte zu evaluieren. Evaluation war für sie somit Ausbildungsthema und Gegenstand reflektierter Erfahrung.

dad Und die oben aus der internen Evaluation ersichtlich gewordene „Evaluationsverdrossenheit“?

ag Hier muss man unterscheiden. Im PFM wurden die Teilnehmenden im Verlaufe ihres Lehrgangs viermal mit den Fragebogen konfrontiert. Dazu kamen Rückmeldungen über einzelne Kurselemente und die interne Evaluation mit dem Event-Bogen¹. Die Teilnehmenden mussten zudem Buch führen über ihre individuellen Studienzeiten, die ihnen jeweils rückgemeldet und zum Vergleich gespiegelt wurden. Eine Angelegenheit, die bekanntlich nicht helle Begeisterung auslöst! Die erwähnte Ermüdungserscheinung könnte durch die Anhäufung all dieser Elemente erzeugt worden sein und ist wahrscheinlich weniger der hier zur Diskussion stehenden externen Evaluation anzulasten.

usch Ich möchte noch erwähnen, dass die Evaluation auch für uns Kursleitende zum Bildungsinhalt geworden ist.

Die Evaluatorin bewahrte stets eine kritische Distanz und spiegelte uns die Resultate zurück, die ja auch als Evaluationsdaten unserer Kursarbeit verstanden und interpretiert werden können. Das veranlasste uns zu einer Auseinandersetzung mit unserer Kursarbeit auf einer Metaebene. Dies ermöglichte eine gewisse Distanz und bewahrte uns vor einer (positiven oder negativen) Überbewertung einzelner Kursereignisse und isolierter Beobachtungen. Durch systematisches Evaluieren können Verzerrungen wie Halo-Effekte und subjektive Wahrnehmungen vermieden oder zumindest relativiert werden.

Diesbezüglich war für mich die externe prozessbegleitende Evaluation und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung und Reflexion ein persönlicher Lerngewinn. Nicht zuletzt dank der kompetenten Begleitung der Evaluatorin, die unsere Arbeit einfühlsam beobachtete und diskret kommentierte.

dad Diese inhaltliche Aussage zum persönlichen Lerngewinn ist schon mehr als eine Überleitung zu meiner nächsten Frage an alle:

¹ Vgl. Kapitel 2.9 in dieser Schrift.

• **Was und wie habt ihr in und durch die externe Evaluation gelernt?**

dn Die Evaluatorin war der personifizierte Blick von aussen. Sie hielt uns in den verschiedenen Phasen unserer Projekt- und Kursarbeit den Spiegel vor. Wo wir unklar waren, verhalf sie uns zu grösserer Klarheit, indem sie uns zum Aushandeln der Interessen und zum Klären von Begriffen und Zielen veranlasste. Manchmal blieb es, wie jemand formulierte, bei der „transparenten begrifflichen Unklarheit“! Ich lernte die Bedeutung klarer Zielformulierung, erfuhr aber auch die Notwendigkeit der Beschränkung und der Akzeptanz als Voraussetzung und Erfordernis der Evaluation. Ich musste auch einsehen und akzeptieren, dass der „Spagat“ zwischen Wünschbarem und Machbarem nicht immer zu schaffen war.

ag Ich beschränke mich auf drei mir wesentliche Einsichten und Erkenntnisse:

Durch meine Mitarbeit in beiden Lehrgängen habe ich verstanden, was mit formativer externer Evaluation gemeint ist und was sie an intensiven sozialen Prozessen aller an der Evaluation Beteiligten auszulösen vermag.

Damit über ein beschränktes Teilgebiet evaluativ brauchbare Aussagen gemacht werden können, sind präzise Fragen und klare Zielvorstellungen erforderlich. Die notwendige Beschränkung erzeugt eine gewisse Ernüchterung, im Idealfall eine Bescheidenheit.

Inhaltlich musste ich erkennen, dass mein Selbstverständnis von Lerntransfer keineswegs auch für die Lernenden selbstverständlich sein muss. Diese Diskrepanz zwischen der Vorstellung des Studienleiters und der Fähigkeit des bzw. der Studierenden gilt es auszuhalten und durch lernwirksame Massnahmen zu überbrücken.

usch Für mich war es ein gutes Erlebnis, über den Spiegel der Evaluation zu erkennen, dass gewisse Intentionen, die wir als Kursleitende mit einem Lehrgang verbinden, von den Lernenden gar nicht erkannt oder aber nicht selbstverständlich anerkannt und geschätzt werden. Die Evaluation eröffnete uns eine differenzierte Sicht möglicher Ursachen derartiger Diskrepanzen.

Oberflächlich betrachtet hätten wir mit den Rückmeldungen aus den kreativen Blockveranstaltungen zufrieden sein können. Der evaluative Tiefenblick zeigte aber, dass der Grund zur Zufriedenheit nicht in transferwirksamen Lernergebnissen war, sondern lediglich einer oberflächlichen Situation oder einem momentanen Ereignis anhaftete. So hatten zum Beispiel Interaktionen, die in der Kurssituation als anregend empfunden wurden, keine Transferwirkung in den eigenen Unterricht.

Ernüchternd war auch die durch die Evaluation zutage getretene Diskrepanz zwischen dem Zeitaufwand, der zur Erstellung der schriftlichen Vertiefungsarbeit erbracht wurde, und dem effektiven Nutzen in der Anwendung und Umsetzung.

Für mich brachte die durch die Evaluation angeregte, zwar eingeschränkte, jedoch differenzierte Fragestellung und die Verknüpfung einzelner Faktoren einen Erkenntnisgewinn.

rm Als professionelle Evaluatorin habe ich gelernt oder bestätigt gefunden, dass Evaluation nur jenen etwas bringt, die sie tatsächlich auch wollen, das heisst, die sich auf das Geschäft des Evaluierens mit seinen Anforderungen und Konsequenzen ernsthaft einlassen.

Ich wurde bestärkt in der Überzeugung, dass Evaluation nicht als Anhängsel betrachtet werden darf, sondern in den Lernanlass integriert werden muss. Das bedeutet nicht unbedingt, dass sie thematisiert werden muss, wie das im Lehrgang SMG der Fall war. Es genügt, wenn ihr von den Kursverantwortlichen der ihr gebührende Stellenwert im Lernprozess und in der Folge auch ein geeigneter Platz im Kurs eingeräumt wird. Bei entsprechend günstigen Bedingungen ist ein Rücklauf von 100 Prozent möglich und damit ein optimales Evaluationsergebnis.

Und schliesslich durfte ich erfahren, dass Evaluationsergebnisse dort, wo sie nicht zum Vornhinein für die Schublade bestimmt sind, sondern im Sinne der formativen Evaluation in einen Entwicklungsprozess integriert und aktiv verwertet werden, konzeptionelle Konsequenzen haben und letztlich lernwirksam sein können.

pf In zweifacher Hinsicht war meines Erachtens diese Art der Evaluation lernwirksam:

Fürs erste gaben die systematischen Befragungen und deren Auswertungen sowie die periodischen Präsentationen im Leitungsteam Weiterbildung Einblicke in das aktuelle Geschehen von zwei Langzeitweiterbildungen sowie in den Entwicklungsprozess der beiden Lehrgänge PFM und SMG. Wir erhielten auf diesem Weg authentische Informationen zu ausgewählten Fragestellungen im Unterschied zu den sonst eher episodischen Rückmeldungen aus der laufenden Kursarbeit.

Fürs andere bestätigte sich die Annahme, dass eine externe Evaluation, wenn sie als prozessbegleitend angelegt ist, eine „dritte Kraft“ darstellt, die, wenn der Austausch zwischen den Personen gelingt, in kritisch konstruktivem Sinn als begleitende Reflexion die Entwicklungsarbeit unterstützt. Da der Austausch verbal erfolgen muss, trägt er zur Versprachlichung des sonst eher „sprachlosen“ Handelns bei und zu einer Begrifflichkeit, die unserem gemeinsamen Tun (noch) fehlt oder fremd ist. Es entsteht ein erweiterter Sprachschatz, der – konsequent und kontrolliert angewandt – zu einer schärferen gedanklichen Präzision beiträgt. Diesen für die Projektgruppe bedeutsamen Lerngewinn im Definieren, Argumentieren und im gegenseitigen kritischen Austausch wäre einem breiteren Kreis der Weiterbildungsverantwortlichen zu wünschen.

dad Hat auch die *Institution* aus der Evaluation etwas gelernt?

pf Ja, insofern die Institution aus Personen besteht, genauer gesagt: aus lernbereiten Mitarbeitenden, die auch aus anderen Quellen als bloss aus ihrem unmittelbaren Tätigkeitsfeld und eigenem Tun Informationen aufnehmen und verarbeiten. Ich stelle fest, dass die Institution SIBP bezüglich Evaluation eher „fraglos“ ist. Man nimmt die eigenen und die delegierten Vorhaben zur Kenntnis und geht – wohl im Vertrauen, dass die Experten ihre Sache schon richtig machen – zur Tagesordnung der weitgehend administrativen Geschäfte über.

ag Das entspricht auch meiner Beobachtung. Der Auftraggeber BAG hatte eine konkrete Frage. Er wollte durch die Evaluation prüfen, ob die heterogen zusammengesetzte Kursgruppe des NSD-LG SMG als Lerngruppe erfolgreich funktionieren kann. Die Experten der Fachgruppe waren am Gelingen des „Spagats“ Mediation&Gesundheit interessiert. Die Fragestellung der Bildungsinstitution SIBP dagegen blieb unklar, weil sie explizit nie ausgesprochen wurde.

dn Immerhin wurden wir wiederholt zur Berichterstattung eingeladen und konnten im Kreis der Weiterbildungsverantwortlichen des SIBP Erfahrungen austauschen und Probleme diskutieren. Ich empfand diese Art wahrgenommen zu werden als hilfreich und unterstützend.

pf Es stimmt: das SIBP hat explizit keine Evaluationsfragen formuliert. Implizit waren sie jedoch gestellt und repräsentiert in der Studienleitung und der Fachgruppe, die ja im Auftrag der Institution das Weiterbildungsprojekt PFM bzw. SMG betreuen und begleiten.

Es war gewissermassen ein delegiertes Interesse; meinerseits im Vertrauen, dass es über die Projektverantwortlichen wahrgenommen würde. Was ja tatsächlich geschah, wie aus dem vorliegenden Evaluationsbericht und unserem aktuellen Gespräch hervorgeht. Offen bleibt die Frage, ob dieser Lernprozess weitere Kreise zieht und auch ausserhalb dieser zahlenmässig beschränkten Gruppe Früchte trägt.

dad Ich möchte daran die Frage nach dem Lernertrag anschliessen:

- **Welche Folgerungen können aus der Evaluation für die konkrete Projekt- und Kursarbeit gezogen werden?**

usch Die wiederholt angesprochene prozessbegleitende Konzeptentwicklung, wie sie im Lehrgang SMG stattgefunden hat, fasziniert mich. Ich war daran nicht beteiligt, sondern habe im PFM ein vorgängig mit einer Gruppe erstelltes Kurskonzept erstmals durchgeführt und erprobt. Die nachfolgend zu erwähnenden Massnahmen sind daher eher punktueller Art.

- Das bezüglich der Transferwirkung der Kreativitätsseminare ernüchternde Evaluationsergebnis hat uns bewogen, im zweiten Lehrgang PFM eines der ursprünglich vorgesehenen drei kreativen Seminare zu streichen zu Gunsten einer ausgedehnteren direkten Beobachtung und Analyse des eigenen Unterrichts. Wir schafften zudem da und dort Anlässe und Möglichkeit zu kleineren Transferleistungen und förderten so die schrittweise und kontrollierbare Umsetzung und Erprobung des Gelernten im individuellen Anwendungsfeld.
- Die Befragung zeigte, dass alle Teilnehmenden einen sehr hohen Anteil an individueller Studienzeit aufwiesen, dass sich die Aktivitäten zur Erstellung der individuellen Vertiefungsarbeit (IVA) jedoch gegen Ende unverhältnismässig massierten. Im zweiten Lehrgang erfolgte durch frühzeitiges Einleiten der IVA und durch die Erweiterung des Themenspektrums der IVA eine Umverteilung und damit eine zeitliche Entlastung der Abschlussphase.
- Durch eine vorzeitige Bekanntgabe der Leseliste konnte die ursprünglich zu Beginn des Lehrgangs konzentrierte Fachlektüre etappiert und besser bewältigt werden.
- Eigenaktivitäten und partnerschaftlicher Austausch erfuhren durch Einbezug von Einzelbeiträgen in den Kurs und mit Hilfe von Intervision Unterstützung und Förderung.
- Eingeleitet, jedoch nicht konsequent durchgezogen, haben wir in der zweiten Durchführung des Lehrgangs PFM die Wiederholung der Erhebung der individuellen Studienzeit.

dn Zur Zeit des Gesprächs steht fest, dass der Lehrgang SMG vorderhand sistiert wird. Die Umsetzung eines revidierten Kurskonzepts ist damit in Frage gestellt.

Von grundsätzlichem Interesse ist die Frage, ob die Ansprüche an eine Ausbildung auf den drei Ebenen – der personalen, der sozialen und der professionellen – im Ausbildungskonzept einlösbar sind. Die Evaluation hat uns darüber Aufschluss gegeben und uns zu punktuellen Modifikationen veranlasst.

ag Eine ganz konkrete Massnahme war das Aufzeigen und ständig wieder Sichtbarmachen des „roten Fadens“, den wir durch den Lehrgang legten, der jedoch, wie aus der ersten Befragung hervorging, nicht deutlich genug aufschien. Dem haben wir durchgehend stärker Sorge getragen. Mit Erfolg, wie aus den späteren Befragungen hervorgeht.

dad Richten wir den Blick noch kurz auf den methodischen Aspekt der Evaluation.

- **Worauf ist bei der Durchführung von externen Evaluationen grundsätzlich zu achten?**

rm Evaluation lässt sich weder verordnen noch delegieren. Den Zweck der Evaluation müssen jene bestimmen, welche die Evaluation bzw. deren Ergebnisse wollen und in der Folge damit umgehen müssen. Die Beantwortung der Frage, was evaluiert werden soll, kann nicht an die externe Fachkraft delegiert werden. Sie ist Ergebnis eines gemeinsamen Such- und Ausarbeitsprozesses.

Die formative Evaluation bedingt eine Einbindung in den Entwicklungsprozess von Anfang an. Eine prozessbegleitende Evaluation verlangt Entschiedenheit, Energie und Durchhaltever-

mögen und letztlich den Willen und die Konsequenz beim Umsetzen der Resultate. Eine formative Evaluation kann auch nicht erst hinterher angesetzt werden; sie ist von Anfang an einzuplanen – auch ins Budget. Wie sich im vorliegenden Fall zeigt, kann auch mit relativ geringem finanziellen Aufwand evaluiert werden. Vorausgesetzt, man kann sich auf eine realistische dimensionierte Fragestellung einigen und sich auch mit notwendigen Einschränkungen abfinden. Wichtig ist, Ansatzpunkte zu finden, von denen aus etwas in Bewegung gesetzt werden kann, das den ganzen Entwicklungsprozess in Gang bringt und ihn in der richtigen Richtung vorantreibt. Es braucht Mut zur Beschränkung; dies mag ernüchternd wirken...

ag ...kann aber letztlich auch klärend und damit, wie wir erfahren und aufgezeigt haben, hilfreich sein.

pf Zur Unabhängigkeit, die von einer externen Evaluation gefordert wird, ist folgendes zu bedenken: *Externe* Evaluation verlangt grundsätzlich eine externe Person, die von aussen das Geschehen betrachtet und somit die unabhängige Sicht, den „Aussenblick“, gewährleistet.

Handelt es sich zugleich um eine *prozessbegleitende* Evaluation, sind notwendigerweise die vom Prozess Betroffenen in ihrer Funktion als Akteure (zum Beispiel als Lehrende bzw. Lernende) miteinzubeziehen. Da kann es geschehen, dass die für die unabhängige Evaluation verantwortliche Fachperson in einen Rollenkonflikt gerät. Dies umso mehr, wenn sie sich für das (Kurs-)Geschehen mitverantwortlich und/oder den (Kurs-)Leitenden persönlich verbunden fühlt. Da können sich „innen“ und „ausen“ vermischen und Unklarheiten entstehen, die im Extremfall zu Frustrationen Anlass geben. Die Gewährleistung von Transparenz und das Insistieren auf Klarheit erfordern in einer solchen Situation besondere Aufmerksamkeit und eine hohe Professionalität.

ag Aus der Sicht der Projekt- und Kursleitung fällt bei einer prozessbegleitenden Evaluation nebst der fachlichen Fähigkeit auch die personale und soziale Kompetenz ins Gewicht. Dies sind wichtige Kriterien bei der Wahl einer Fachperson für externe Evaluation. Diesbezüglich waren wir mit unserer Evaluatorin gut versehen.

Evaluation ist von Anfang an in ein Projekt oder in das Kurskonzept miteinzubeziehen. Es müssen Art und Ort(e) und Zeitpunkt(e) des Einsatzes definiert werden. Unter Umständen ist auch eine Evaluation darnach, das heisst nach Abschluss eines Studienganges und nach erfolgter Umsetzung und Anwendung des Gelernten, ins Auge zu fassen. In jedem Fall ist darauf zu achten, dass die Befragungen nicht als Anhängsel erscheinen, sondern rechtzeitig in den Entwicklungs- bzw. Bildungsprozess integriert werden, selbst auf das Risiko, dass einzelne Teilnehmende die Evaluation als „störend“ oder als „ermüdend“ empfinden.

Und nicht zuletzt muss der Evaluationsprozess laufend und abschliessend dokumentiert, das heisst transparent, zugänglich und nutzbar gemacht werden.

dad Damit sind wir bei den allgemeinen Empfehlungen und Folgerungen angelangt.

• ***Mit welchen Bemerkungen und Anregungen wollen wir unser Gespräch abschliessen?***

dn Die Evaluations-Kultur einer Institution ist an der Motivation und am Interesse erkennbar, die ihre Mitarbeitenden für die Evaluation aufbringen und weiter vermitteln. Evaluation kann ansteckend oder aber lähmend sein. Ich hab sie zunehmend als faszinierend empfunden.

pf Das Stichwort „Evaluations-Kultur“ veranlasst mich zu einer grundsätzlichen Überlegung über den Zusammenhang von Evaluation und Weiterbildung:

Unter Evaluations-Kultur verstehe ich die sorgfältige Pflege einer institutionalisierten Kontrolle und Kritik, die professionelle Handhabung des geeigneten Instrumentariums und den

klugen und verantwortungsvollen Umgang damit. Dies bedingt ein Evaluationsverständnis und eine Evaluationsbereitschaft. Diese können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern müssen schrittweise erworben und aufgebaut werden. Ein lernwirksamer Anlass hierzu sind Projekte wie die hier beschriebene prozessbegleitende Evaluation. Konzeptentwicklung und deren begleitend reflektierte Realisierung stellen eine Art der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung dar, die es institutionell zu fördern gilt.

Die hier referierte und abschliessend diskutierte externe Evaluation der beiden Lehrgänge SMG und PFM liefert hierzu ein illustratives und überzeugendes Beispiel. Anlass waren einerseits die Entwicklung und Erprobung zweier Studienkonzepte mit analogen Bildungselementen und andererseits der legitimatorische Anspruch der Auftrag- und Geldgeber. Die treibende motivierende Kraft kam aus der Projekt- und Studienleitung, die nach einer prozessbegleitenden Unterstützung ihrer Entwicklungs- und Bildungsarbeit verlangte und diese in Form einer externen Evaluation in ihr Arbeitskonzept einfügte. Die daran beteiligten Personen brachten sich, entsprechend ihren Fähigkeiten, Funktionen und Kompetenzen in den Prozess ein und pflegten miteinander einen konstruktiv kritischen Umgang. Wir nennen es Weiterbildung und sehen es inhaltlich als einen Beitrag zu einer Evaluations-Kultur.

In diesem Sinne soll auch dieses Gespräch, in dem wichtige Momente und Ergebnisse des Evaluationsprozesses nachgezeichnet worden sind, verstanden und aufgenommen werden. Es könnte auf analoge Projekte Auswirkungen haben.

Anhang

PFM 1

PFM 2

PFM 3

SMG 1

SMG 2

SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISPPF / Quaderni ISPPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
- Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidg. Berufsbildungskommission, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
- Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 – 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
- Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
- Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen, Zollikofen 1997 (vergriffen)
- Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 – 1996), Zollikofen 1997
- Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
- Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
- Nr. 11 Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000
- Nr. 12 Integration oder Re-Integration – Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000, Zollikofen, 2001
- Nr. 13d Virtuelle Welten, Zollikofen 2001
- Nr. 13f Mondes Virtuels, Zollikofen 2001
- Nr. 14 Vereinbarkeit von Beruf und Familie – Dokumentation zu einem etwas andern SIBP-Kurs, Zollikofen, 2001
- Nr. 15 Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen, Zollikofen 2002
- wird fortgesetzt / à suivre / seguirà

In Zusammenarbeit mit WBZ-CPS

(Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen)

- Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung, Zollikofen/Luzern, 2000 (überarbeitete Auflage)
- Auch als Online-Version zum Herunterladen auf: www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/folgeseiten/publikat.html

Bestellungen nehmen wir gerne SCHRIFTLICH (per Post oder Fax) oder online über unsere Homepage www.sibp.ch/index1.htm (F+E → Publikationen) bzw. e-mail: mediothek.sibp@bbt.admin.ch entgegen. Besten Dank!

✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂
BESTELLTALON

Bitte senden Sie uns (gratis) an folgende Adresse:

Institution
Name/Vorname
Strasse
PLZ/Ort
Telefon und E-mail: (für allfällige Rückfragen, danke)

..... Ex. WBZ/SIBP **Kriterienkatalog** Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

Talon bitte einsenden an oder faxen an:

Mediothek SIBP, Postfach 637, 3052 Zollikofen Fax: 031 323 77 77

oder Kopieren ...
✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂