

Joss, Hans

Bern: Semesterkurse. Unterricht evaluieren - Schule entwickeln. Evaluation von und in Langzeitkursen als Beitrag zur Schulentwicklung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 274-282



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Joss, Hans: Bern: Semesterkurse. Unterricht evaluieren - Schule entwickeln. Evaluation von und in Langzeitkursen als Beitrag zur Schulentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 274-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132669

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bern: Semesterkurse

Unterricht evaluieren - Schule entwickeln

Evaluation von und in Langzeitkursen als Beitrag zur Schulentwicklung

Hans Joss

'Planning is, in fact, a form of evaluation - one that occurs before the program is implemented' (Posavac, 1992).
Das heisst, frei übersetzt: Planung stellt eine Form von Programmauswertung dar, bevor das Programm eingeführt ist.

Der Autor nimmt einen in der Revision des Berner Volksschulgesetzes diskutierten (und verworfenen) Artikel über den angemessenen Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung des Schullebens zum Anlass, auf die Notwendigkeit von Kurs- und Unterrichtsevaluationen für eine planvolle Entwicklung des Bildungswesens hinzuweisen. Er plädiert für eine "Evaluationskultur", die unserem Schulwesen noch weitgehend fremd ist, die aber gerade durch und in Langzeitkursen entwickelt und gelernt werden kann.

Für das Evaluationsmanko werden drei hauptsächliche Gründe aufgeführt. Es wird aber auch aufgezeigt, wie bei der Entwicklung und Revision von Konzepten der Langzeitfortbildung sowohl bei Kursleitern als auch bei den Teilnehmenden Einsichten in das fruchtbare Zusammenwirken von Bildungsplanung und Schulevaluation gewonnen werden. Der Autor kann aufgrund seiner mehrjährigen Kurs- und Entwicklungsarbeit als Leiter der Berner Semesterkurse an ausgewählten Beispielen zeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer angeleitet werden, Kurs- und Unterrichtssituationen zugunsten einer Schulentwicklung zu evaluieren.

"Die Schülerinnen und Schüler sind angemessen in die Gestaltung des Schullebens miteinzubeziehen" (Art 22bis des Volksschulgesetzes des Kantons Bern).

Mit diesem Gesetzesartikel, der in der zweiten Lesung des Grossen Rates zur Diskussion stand, zeige ich, wie ich das oben angeführte Zitat von Posavac verstehe.

Planung und Evaluation sind eng miteinander verknüpft

Eine qualitativ gute Planung im Erziehungsbereich geht von einer sorgfältigen Bedürfnisklärung aus. In der Planungsphase werden entsprechende Ziele und Aufträge formuliert, ebenso Möglichkeiten, erreichte Ziele und Aufträge zu überprüfen.

Eine Schülerin kann jederzeit befragt werden darüber, wo sie bei der Gestaltung des Schullebens im Sinne des gesetzlichen Auftrags miteinbezogen wird. Bei der Planung von Schulreisen, von Aufführungen. Aber auch: ob sie Gelegenheit erhält, ein Thema nach eigener Wahl und nach eigenen oder mit dem Lehrer abgesprochenen Kriterien zu bearbeiten. Ob sie Selbsteinschätzungen vornehmen kann. Sie kann auch befragt werden darüber, welche Unterrichtsformen ihr Lernen fördern. Ob sie auf die Raumgestaltung Einfluss nehmen könne, ob die Schüler Gelegenheit hätten, Anliegen der Klasse nach Bedarf mit einer Lehrkraft zu besprechen. Mich interessiert, ob die Lehrkraft die Schülerin und ihre Klasse über ihre Unterrichtsplanung orientiert und Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen bei der Planung miteinbezieht.

Weiter interessiert mich, wo die Schülerin im Unterricht persönliche Schwerpunkte setzt. Wo ihre Stärken sind, welche Bereiche ihr im Moment Mühe bereiten und weshalb.

Ich kann die Schülerin zwei Jahre nach beendeter Schulzeit fragen, wie weit sie die Möglichkeit hatte, am Schulgeschehen mitzudenken, mitzuplanen und mitzuhandeln. Ob sie sich ernst genommen und akzeptiert fühlte von ihren Lehrkräften, oder ob sie die Schulzeit mehrheitlich als Pflicht- und Anpassungsübung erlebte. Ob sie den Auftrag der Volksschule kenne, ob sie erlebt habe, dass das Hauptziel der Schule gewesen sei, einen "Beitrag zu leisten zu ihrer persönlichen Mündigkeit" (Lehrplan Kt. Bern, 1983). Ob sie heute im Rahmen ihrer Möglichkeiten den "Willen und die Fähigkeit besitze, für sich selber verantwortlich zu handeln" (Lehrplan Kt. Bern), ob sie bereits während der Schulzeit die Möglichkeit hatte, "Verantwortung wahrzunehmen und entsprechend zu handeln" (Lehrplan Kt. Bern).

Wo steht der zukunftsweisende Artikel 22bis? Im Protokoll der 2. Lesung vom 18. März 1992 des Bernischen Grossen Rates zum Volksschulgesetz. Für diesen Antrag stimmten 63 Mitglieder des Grossen Rates, 79 stimmten dagegen. Dieser Antrag wurde somit nicht ins Volksschulgesetz (VSG) aufgenommen.

Begründung eines Grossrates gegen den Antrag: "Ich bin der Meinung, Mitbestimmung, wenn überhaupt, sei etwas, was durchs ganze Volksschulgesetz hindurchgeht, und man kann sie nicht marginalisieren, indem man sie zum Beispiel via Lehrpläne den Lehrern zu empfehlen versucht. Das wäre eine reine Sprechblase, die in der Praxis nicht zum Tragen käme, selbst wenn die ED via Verordnung so etwas verlangen würde. (...) Mitbestimmung oder die Mitsprache von Schülerinnen und Schülern kann und muss in der heutigen Zeit auf einer natürlichen, nicht reglementierten Ebene basieren. (...) Es gibt alle Varianten von Mitsprache und Mitbestimmung, aber bitte, schreiben Sie das nicht in ein Dekret hinein. Ich gehe sogar noch weiter: Ich fände es schade, wenn die Erziehungsdirektion per Verordnung versuchte, den Lehrern so eine Auflage zu machen. Ich bitte Sie, den Antrag abzulehnen".

Das engagierte befürwortende Votum des Erziehungsdirektors für die Annahme von Art 22bis konnte die Meinungen nicht beeinflussen:

"Es ist kaum zu bestreiten, dass das Gespräch mit den Schülern und der Einbezug der Schüler in die Ausgestaltung des Schullebens in einem einigermaßen modernen Unterricht selbstverständlich sind. Das ist nichts Neues, sondern war schon früher so. Es wird aber immer wichtiger, diese Anforderung an die Schule von heute und von morgen zu stellen, denn von den jungen Leuten, die von der Schule kommen, erwartet man grosse Selbständigkeit. (...) In jedem Beruf, den man heute ausübt, erwartet man von den jungen Leuten, dass sie eine gewisse Entscheidungsfreudigkeit mitbringen. Die Schule muss ihren Beitrag dazu leisten, dass unsere jungen Leute diese Eigenschaften mitbekommen" (VSG, 2. Lesung, 18. März 1992, S. 262).

Die Qualität von Evaluation wird in der Planungsphase bestimmt

Mit dem Wegfallen dieses Artikels hat der Grosse Rat meines Erachtens eine wichtige Gelegenheit unterlassen, ein überprüfbares Qualitätskriterium für das Unternehmen Schule auf Gesetzesebene zu formulieren. Die Mehrheit des Grossen Rates ging davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bereits heute über Mitsprachemöglichkeiten verfügen.

Zu anderen Ergebnissen kamen die Autoren der Studie *Politische Bildung Jugendlicher*, Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988 (Klöti & Risi 1991). Die Studie beruht auf einer schriftlichen Befragung in sämtlichen Rekrutenschulen der Schweiz. 32'000 Rekruten haben den Fragebogen beantwortet. Zusätzlich 937 junge Frauen. Als politisch mündig haben die Autoren jene Jugendlichen beschrieben, die

- sich selber als recht oder sehr stark interessiert bezeichnen,
- die zumindest über ein vergleichsweise leicht oder stark überdurchschnittliches politisches Wissen verfügen und die stark überdurchschnittlich politisch aktiv sind.

"Rund ein Achtel (rund 12%) der Jugendlichen kann nach diesen Kriterien als politisch mündig bezeichnet werden" (S. XIV). "Ihnen stehen 42 % gegenüber, die keines der drei Kriterien erfüllen. Bei nicht ganz der Hälfte der Befragten fehlt jeweils ein Element der politischen Mündigkeit".

Zusammenfassende Forderung der beiden Autoren:

"Die Schule als Erfahrungsraum für Demokratie-Lernen setzt voraus, dass für die Jugendlichen wirklich Möglichkeiten einer echten Mitbestimmung - etwa im Rahmen der Gestaltung von eigenen Unterrichtsstunden - bestehen" (S. XVII).

Planung beginnt mit einer sorgfältigen Analyse des Ist-Zustandes

Die Ausführungen von Grossrätinnen und Grossräten zur Notengebung an den öffentlichen Schulen belegen, dass Ratsmitglieder die seit Jahrzehnten bekannten Unzulänglichkeiten der herkömmlichen Notengebung nicht zur Kenntnis nehmen. Der im VSG stehende Artikel 25 lautet: "Den Schülerinnen und Schülern werden periodische Berichte oder Zeugnisse ausgestellt, ab dem dritten Schuljahr auch mit Noten; sie dienen der Schülerbeurteilung und sind Grundlagen für die weitere Schulung".

Dieser Artikel wurde der folgenden, offeneren Formulierung vorgezogen: "Die Schülerinnen und Schüler werden periodisch beurteilt. Die Beurteilung bildet die Grundlage für die weitere Schulung".

Nachdenklich stimmt die Argumentation eines Grossrates für Artikel 25: "Haben die Schülerinnen und Schüler nicht Anspruch darauf, genau beurteilt zu werden?"

Auch hier vermochte der Erziehungsdirektor die Mehrheit der Gesetzgeberinnen und Gesetzgeber nicht von der zeitgemässen Formulierung zu überzeugen: "Für mich ist es klar, dass in dieser Frage eine gewisse Entwicklung stattfindet. Es geht nicht um eine Aufweichung. Vielmehr ist es so, dass eine Beurteilung in Worten anspruchsvoller ist, auch für den, der die Beurteilung vornehmen muss. Es fällt schwerer, eine schlechte Beurteilung in Worten auszudrücken und zu begründen, aber eine solche Beurteilung kann der Entwicklung des Kindes besser Rechnung tragen".

Forschungsergebnisse belegen seit Jahrzehnten: Die übliche Notengebung ist ungeeignet, Jugendliche zu Selbständigkeit im Sinne des Gesetzes zu erziehen (vgl. *Ingenkamp* 1969).

Der Berner Professor *Meili* fasste eine Untersuchung über den Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistungen so zusammen: "Zusammenfassend zeigen die dargebotenen Untersuchungsergebnisse, dass der Nutzeffekt der Aufnahmeprüfungen sehr gering ist und durch Intelligenzprüfungen wohl etwas verbessert, aber nicht auf eine annehmbare Höhe gebracht werden kann. Der Grund dafür liegt nicht in Mängeln der verwendeten Prüfungsverfahren, sondern in der Unmöglichkeit, das Resultat eines so

komplexen Prozesses wie des Erwerbs von Bildung einigermaßen sicher vorausszusagen. Die Schule sollte diese Situation sehr ernst nehmen, da sie für viele Schüler schwerwiegende Konsequenzen haben kann. Sollen Prüfungen, die, wie der Psychologe oft erfährt, unerwünschte Wirkungen haben, aufrechterhalten werden, wenn ihr Nutzen so gering und die Zahl der Fehlurteile so gross sind? Gibt es keine anderen pädagogisch-psychologischen Mittel, um einem optimalen Erfolg des Unterrichts näher zu kommen?" (*Meili* 1977). Die Antwort auf die professorale Frage, 1977 gestellt, kann heute mit ja beantwortet werden. Es gibt eine beachtliche Zahl von Lehrkräften auf allen Stufen im Kanton Bern, welche kindgemässe Lösungen im Schulalltag entwickeln.

Argumentationsfiguren und Entscheide des Grossen Rates bezüglich Artikel 22bis und Artikel 25 (Notengebung) weisen auf ein zentrales Problem im öffentlichen Bildungswesen hin:

- Evaluieren gesetzlicher Aufträge im Bildungswesen zugunsten von Schulentwicklung hat keine Tradition.

So ist erklärbar, dass bestehende gesetzliche Bestimmungen nicht, nur schwer oder nur selektiv überprüfbar sind. So konnte sich während Jahrzehnten eine Doppelkultur entwickeln in der Schule: Auf der gesetzlichen Seite der anspruchsvolle Auftrag, einen Beitrag zu leisten zur Mündigkeit Heranwachsender; im Schulalltag Notengebung, Überbertrittsrituale und weitere Machtinstrumente, die Anpassung, Resignation und kurz-, mittel- und langfristig versehrtes Selbstwertgefühl bei Heranwachsenden auslösen konnten.

- Das Kosten-Nutzen-Verständnis dem Unternehmen Schule gegenüber ist gering.

Beispiel: An einer Mittelschule ist die Anzahl Schüler vom Zeitpunkt des Eintritts bis zum Abschluss (1993) von 62 auf 42 zurückgegangen. Während fünf Jahren verlor diese Schule 30 % ihrer "Konsumentinnen und Konsumenten". Als "Schulerfolg" gilt eine möglichst hohe Punktzahl an der Abschlussprüfung. Eine Misserfolgsquote von 30% lässt ahnen, mit welchen Mitteln hier gearbeitet wird: mit Notendruck, wenig oder kaum Transparenz bezüglich geprüften Inhalten oder bezüglich Beurteilungskriterien. Der gesetzliche Auftrag lautet: "Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Blick auf lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie geistige Offenheit und die Fähigkeit zu selbständigem Urteil zu fördern".

Das Aufnahmeverfahren wird nicht in Frage gestellt. Obschon Untersuchungen gezeigt haben, dass schulbezogene Leistungsprognosen im besten Fall ein Jahr Gültigkeit haben.

Noch bedenklicher fällt die Bilanz der "psychischen Energien" aus: bei abgewiesenen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und den Lehrkräften; aber auch der psychischen Anpassungsleistungen bei denjenigen, die bis zum Schluss dabei waren.

- Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse über Vorgänge im Schulalltag werden nicht zur Kenntnis genommen.

Beispiel 1: "Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium" (Krapf 1982).

"Versucht man, die Unterrichtsformen nach den Gesichtspunkten 'geführte Schülertätigkeit' und 'selbständige Schülertätigkeit' zu gruppieren, ergibt sich wiederum ein sehr prägnantes Bild. Die Formen fragend-entwickelndes Verfahren, Lehrervortrag und Demonstration nehmen 76% der Zeit in Anspruch. Die Art der Schüleraktivität ist also meistens vorbestimmt.

Für selbständiges Arbeiten bleibt viel weniger Zeit (18%). Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Schülervortrag (ohne 'andere Formen') stehen den geführten Aktivitäten im Verhältnis 1:4 nach. (...) Es fällt nach unserer Beobachtung mehr Unterricht aus, als Zeit eingesetzt wird für Schülervorträge, Gruppenunterricht oder Demonstrationen" (ebd., S. 63).

Beispiel 2: Stellungnahme und Thesen zum Gymnasialunterricht in Naturwissenschaften (Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Basel 1988).

"Mit wachsender Beunruhigung stellt sie (die Fakultät, H.J.) fest, dass - trotz dieser Bemühungen in Einzelfällen - der Gymnasialunterricht speziell in der Fächergruppe Mathematik, Physik, Chemie vielen Schülern, Eltern und Pädagogen zunehmend problematisch erscheint. Das führt dazu, dass diese Fächer zu den weitaus unbeliebtesten gehören. (...) Reine Beliebtheit eines Faches ist für sich allein noch kein Kriterium für die Qualität des Unterrichts. Doch ist sehr ernsthaft zu fragen, welche Gründe hinter einer solchen mangelnden Beliebtheit stehen. Die Fakultät sieht sie vor allem darin, dass der Unterricht in diesen Fächern vielfach zu früh und von Anfang an auf einem dem Entwicklungsalter der Schüler nicht entsprechenden, zu hohen Abstraktionsniveau erteilt wird, anstatt sie von den ihm vertrauten Phänomenen und Problemen ausgehend allmählich an diese Abstraktionsstufe heranzuführen" (ebd., S. 2).

"Die grundlegende Fähigkeit, die der Gymnasialunterricht vermitteln muss, ist ein selbständiges Erarbeiten von Einsichten, Gedankengängen und Problemlösungsstrategien, vor allem in gruppenweiser Zusammenarbeit und Diskussion" (ebd., S. 9).

Notwendige Voraussetzung für Schulentwicklung: Evaluationen

Planungen im Bildungsbereich bedingen Vorstellungen über das "Produkt", entsprechende Überprüfungsmöglichkeiten, deren Ergebnisse in die Planung zurückfließen und diese beeinflussen.

Schulentwicklung beginnt bei der einzelnen Lehrkraft, ihren Schülern und ihrem Unterricht. Es braucht weder aufwendige Untersuchungen noch zusätzliche finanzielle Mittel noch wissenschaftliche Begleituntersuchungen, um eigenen Unterricht auszuwerten und Weiterentwicklungen anzugehen.

Wie evaluiere ich meinen Unterricht?

Wichtige Voraussetzung: Ich sehe ein, dass ich meinen Unterricht in Richtung gesetzlichem Auftrag nur weiterentwickeln kann, wenn ich regelmässige Erhebungen durchführe bei meinen Schülerinnen und Schülern. Wenn ich überzeugt bin, dass nicht die

Menge der befragten Schüler wichtig ist, sondern die Qualität und die Ernsthaftigkeit meiner Befragung und meine Fähigkeit, andere Sichtweisen meines Unterrichts zu akzeptieren, auch wenn sie mich schmerzen, ja sogar verletzen und in Frage stellen.

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern arbeitet eine Gruppe von Lehrkräften am Thema "Auswertung eigenen Unterrichts".

Beispiel: Fragen von Bernhard Adam, Vorsteher der Sekundarschule Rothus in Bolligen an seine ehemaligen Schülerinnen und Schüler:

Fragebogen zu meinem Unterricht - Ein Jahr nach Schulaustritt. (Verschickte Fragebogen 16, zurück 14.)

Bereitschaft zu lebenslangem Lernen

Mein Unterricht hat bei Dir bewirkt, dass Dir die Schule und Lernen nicht total verleidet worden sind. Antworten: 4 ja, 9 teilweise, 1 nein.

Zusätzliche Schülerkommentare:

- sofern mir das zu lernende sinnvoll schien
- aber nur dank dauerndem Hoffen auf Austritt
- das selbständige Arbeiten gefiel mir gut
- vielleicht lag es nicht am Unterricht, aber zwischendurch verleidet jedem die Schule

Weiteres, was Du als nützlich empfunden hast in meinem Unterricht für Dein heutiges Leben und Lernen. Antworten:

- Vor allem das selbständige Arbeiten und Planen. Auch, was wichtig für mich ist, was ich können muss.
- Im Seminar müssen wir auch viele Selbstbeurteilungen ausfüllen, so hatte ich bereits Übung.
- (...) erhielt ich durch unsere weiträumige Unterrichtsform die Möglichkeit, meinen eigenen Arbeitsstil zu finden und diesen schliesslich zu fördern und auszubauen. So wurde ich sehr oft mit meinen Stärken und Schwächen konfrontiert.
- Meine Selbständigkeit wurde im Lehrbetrieb bereits positiv aufgenommen.

Deine Ideen zur Verbesserung des Unterrichts (Stoff, Wohlbefinden, Selbständigkeit im Hinblick auf die Schul- und Berufssituation). Antworten:

- Was ich ein wenig vermisst habe, war die Prüfungssituation unter Zeitdruck.
- Dem Schüler Mut zusprechen für seine Pläne, auch wenn nicht 100% Sicherheit auf Erfolg besteht.
- In der Sekundarschule stimmte alles. Doch in der Berufsschule ist es den Lehrern egal, ob man sich wohl fühlt oder selbständig ist. Der Stoff muss einfach durch.

Und was ich sonst noch sagen möchte:

- Fühlte mich frei und erhielt Spielraum, etwas zu riskieren und Fehler zu begehen. (...) durfte selbständig denken und lernte meine Grenzen kennen.

Aus den Antworten zog Bernhard Adam Folgerungen für seinen Unterricht, welche er den ehemaligen Schülerinnen und Schülern schriftlich mitteilte: "Theoretische Eingaben und Einführungen/Nachbesprechungen sollen vermehrt nach individuellen Schülerbedürfnissen realisiert werden. Im besonderen werde ich in theoretischen Bereichen erweiterte Angebote machen, die individuell abrufbar sind".

Meine Ausführungen belegen, dass Evaluationen innerhalb von Bildungseinrichtungen unumgänglich sind, sollen nicht allein Mitglieder der gesetzgebenden Behörden, Volksinitiativen und Forderungen nach leistungswirksamen Besoldungen als "Notbremsen" das eher träge Bildungswesen bewegen.

Verantwortung gegenüber der einzelnen Schülerin, dem einzelnen Schüler

Ein Heranwachsender muss während 9 Jahren die Schule besuchen. Er wird dabei während rund 10'000 Stunden von Erwachsenen beeinflusst, die einen gesetzlichen Auftrag zu erfüllen haben an ihm. Dafür werden sie vom Staat besoldet.

Weil Heranwachsende in diesem Alter auf Erwachsene angewiesen sind, sind sie gleichzeitig abhängig von den Lehrpersonen.

Eine Lehrperson kann die Psyche eines Heranwachsenden kurz-, mittel- und langfristig beeinflussen. Wenn ich als Lehrkraft weiss, dass mir meine Schüler Rückmeldungen geben können, wenn sie meinen Einfluss- und Machtbereich verlassen haben, gehe ich anders um mit ihnen, als wenn ich keine Rückmeldungen einhole.

Aufgrund bisheriger Erfahrungen mit Schülerrückmeldungen prognostiziere ich positive Entwicklungen des Unternehmens Schule in Richtung mehr Menschlichkeit, Leistungsbereitschaft, Lebensnähe, Ermütigung von Heranwachsenden und erhöhter Gesetzeskonformität.

Evaluationen im Rahmen der Semesterkurse

Semesterkurse sind ein Kursangebot von 20 Wochen Dauer, das Lehrkräfte freiwillig wahrnehmen können. Das bewirkt, dass wir in einem Angebot-Nachfrage-Mechanismus stehen. Die Kursteilnehmer erwarten von dem halben Jahr unmittelbaren Nutzen für ihre berufliche Tätigkeit nach besuchtem Kurs. Kursteilnehmer sind Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte, die innerhalb der Volksschule unterrichten: Primar-, Sekundar-, Arbeits-, Hauswirtschaftslehrerinnen- und -lehrer; ebenfalls Lehrkräfte aus Sonderschulen, z.B. Sprachheilschulen. Im Mittel verfügen die Teilnehmer über eine 20-jährige Berufserfahrung. Voraussetzung für den erfolgreichen Kursbesuch: wir nehmen jede Teilnehmerin mit ihren Vorerfahrungen ernst und gehen davon aus, dass sie am ehesten weiss, wo ihre Interessen, Bedürfnisse, Stärken und allenfalls Nachholbedürfnisse bestehen. Die Teilnehmerinnen sind geprägt durch Ort, Stufe und persönliche Schulerfahrungen. Eine Lehrkraft, die im Voralpengebiet unterrichtet, hat ein anderes Bild von Schule als eine Kollegin, die ihre Erfahrungen in einer vorstädtischen Gemeinde gesammelt hat. Wie ist es möglich, die unterschiedlichen Schulstufen und Vorerfahrungen zu berücksichtigen und auf den einzelnen Teilnehmer einzugehen? Damit das Unternehmen "Semesterkurse" seine Teilnehmernähe behält, sind *regelmässige Evaluationen* für die Kursleitung unumgänglich.

Während der Kursvorbereitung, die rund 3/4 Jahre dauert, präsentieren wir den Teilnehmern Angebote, die wir als Leiter machen können. Beispiele: "Beurteilungsformen/Noten in der Schule", "Neues Volksschulgesetz", "Meine Lernbiographie - Mein Lehr/Lernverhalten".

Die Teilnehmer tragen sich bei den entsprechenden Angeboten ein und äussern zusätzliche Bedürfnisse. Themen, die wir nicht selber abdecken können, delegieren wir an auswärtige Fachleute.

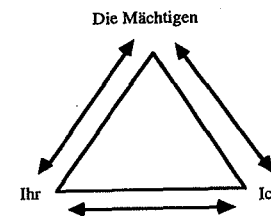
Andere Fragestellungen wollen die Teilnehmer selber, einzeln oder in Gruppen, bearbeiten. Dazu stellen wir Zeit zur Verfügung.

Im Unterschied zu den Anfängen der Semesterkurse vor 14 Jahren hat sich der "Erziehungswissenschaftliche Bereich" mit Angeboten von vorwiegend frontalen Eingaben, welche dem Teilnehmer eine passive Rolle zuteilten, zu differenzierten, von den Teilnehmern verlangten Angeboten entwickelt, welche bereits während der Vorbereitungsphase aktives Verhalten verlangen und ermöglichen.

Arbeitsvereinbarungen zwischen Kursleitung und Teilnehmerinnen

Im Rahmen der *Arbeitsvereinbarungen* definieren wir auch unser Rollen- und Lehr/Lernverständnis als Kursleiter. Beispiel: "Ich (H.J.) akzeptiere bei den Teilnehmern individuelle Lernwege. Lernwege, abhängig von den persönlichen Vorerfahrungen, sind erlaubt und werden gefördert". Oder: "Leitung und Teilnehmerinnen teilen sich in die Verantwortung für das Gelingen des Kurses".

Das einfache, leicht verständliche *Vertragskonzept* übernahm ich von Fanita English (1981), einer amerikanischen Psychologin. Sie wurde häufig von verschiedenen Auftraggebern eingeladen, Workshops durchzuführen. Sie beobachtete, dass Zuhörer grundsätzlich zu übersteigerten Erwartungen neigen. Zusätzlich bemerkte sie unterschiedliche Erwartungen beim Auftraggeber und den Teilnehmern. Solche Unklarheiten enthalten Konfliktstoff. Konfliktstoff, der in gegenseitigen Vorwürfen gipfeln kann. Als Gegenmittel entwickelte sie den "Dreiecks-Vertrag".



Fanita English zeichnet ein Dreieck, setzt die Organisation an die Spitze, die Teilnehmer an die eine Ecke, sich selbst als Leiterin an die übriggebliebene Ecke. Die Erwartungen der drei Parteien können nun geklärt werden.

Auf den Semesterkurs übertragen: Die "Mächtigen" sind die ED und die Leitung der ZS. Ihr Auftrag an uns: den Teilnehmern eine berufliche Standortbestimmung innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen ermöglichen. Wir als Leitung erklären, wie wir diesen Auftrag für die Teilnehmer erlebbar machen. Wichtig für uns sind die Abmachungen zwischen uns und den Teilnehmern.

Dieses Konzept des Vertrags-Dreiecks gibt mir die Möglichkeit, mein Rollen-, Lehr- und Lernverständnis klar zu formulieren. Ebenso meine Erwartungen an die Teilnehmer. Die Teilnehmer können darauf reagieren, die definitive Form wird gemeinsam ausgehandelt.

Dieses Vertragskonzept enthält gleichzeitig die Auswertungskriterien, an denen die gemeinsame Arbeit fortwährend, bei Kursende und ein Jahr nach Kursende gemessen werden kann.

Evaluation beginnt mit der Planung

Vor jedem Kurs legen wir das Kriterium fest, dass jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer die Arbeitszeit im fächerverbindenden Bereich für sich optimal sinnvoll gestalten kann. Das hat zur Folge, dass die Teilnehmerinnen aktiv teilnehmen an der Kursgestaltung und dass sie sich während dem Kurs die Frage stellen: Welches Thema will ich mit welchem Zeitaufwand bearbeiten? In Einzel- oder Gruppenarbeit? Wo hole ich mir Hilfe, wenn ich mit einer Fragestellung nicht weiter komme?

Ein Jahr nach Kursende befragen wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auf unsere Vorgabe "Die folgenden Arbeitsformen im fächerverbindenden Bereich erleichterten mein persönliches Lernen im Kurs" erhielten wir u.a. folgende Antworten:

- "Individuelles Arbeiten/ in Kleingruppen; wenig geeignet für mich: Plenum!"
- "Die Arbeit in kleinen Gruppen in der zweiten Kurshälfte und die verschiedenen Unterrichtsbesuche erachte ich im nachhinein als die fruchtbarsten Arbeitsformen. Ich habe daraus folgernd jetzt auch die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen intensiviert (regelmässige gemeinsame Planung von Unterricht in 2-3 Gruppen im Schulhaus)".
- "In der zweiten Kurshälfte fand ich die Angebote der Kursleiter für kleine, interessierte Gruppen sehr anregend und hochinteressant".
- "Eigenes Erleben, Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, selbständige Zeitgestaltung und Setzen von Schwerpunkten".
- "Individuelles Arbeiten an einem Thema. Kein Zwang, resp. Druck".
- "Am besten lerne ich, wenn das Umfeld für mich stimmt, die Arbeitsform ist weniger wichtig".

"Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen": das setzt voraus, dass wir den Teilnehmerinnen Gelegenheit bieten, Eigenverantwortung wahrzunehmen. Bei dieser Lernform ändert das Rollenverständnis der Kursleitung und dasjenige der Teilnehmer. Damit keine Missverständnisse entstehen, ist es notwendig, über die veränderten Rollen zu sprechen. In der Folge entwickelten sich unsere Arbeitsformen in Richtung in-nerer Differenzierung, bei gleichzeitigem Verzicht auf Referate vor der ganzen Kursgruppe, bestehend aus 25-27 Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Subjektive Auswertungen

Entscheidend sind für mich nicht wissenschaftliche Kriterien wie Repräsentanz und Objektivität der Ergebnisse, sondern Brauchbarkeit und Auswirkungen, welche die Ergebnisse auf das evaluierte Unternehmen haben.

Wichtig auch, dass ich auf meine Fragen Rückmeldungen von Teilnehmern entgegennehmen kann, ohne mich gleich zu rechtfertigen.

Wie ich oben ausführte, hat sich das Kurskonzept dank regelmässiger Evaluationen grundlegend geändert. Ähnliche Entwicklungen beobachte ich bei Lehrkräften im Bereich der Volksschule. Oder, wie es Posavac und Carey (1992, S. 8) formulieren: "Planning is, in fact, a form of evaluation - one that occurs before the program is implemented".

Literatur:

Adam, B. (1991) *Unterrichtsauswertung ein Jahr nach Schulaustritt*, Arbeitspapier. - Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (1992) *Die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen*. Vernehmlassungsprojekt. - English, Fanita (1981) *Transaktionsanalyse, Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen*. Hamburg: ISKO-Press (2. Aufl.). - Ingenkamp, K.H. (1969) *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim: Beltz. - Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991) *Politische Bildung Jugendlicher, Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988*. Aarau: Sauerländer. - Krapf, B. (1985) *Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium* (Habilitationsschrift Universität Zürich 1982). - Meili, R. (1977) *Intelligenz und Schulleistungen in höheren Mittelschulen der deutschen Schweiz*. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 2, 77-99. - Posavac, E.J. & Carey, R.G. (1992) *Program evaluation*, New Jersey: Englewood Cliffs (4th ed.). - Staatlicher Lehrmittelverlag Bern (1993) *Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern*. - Steinlin, U.W. (1988) *Stellungnahme und Thesen zum Gymnasialunterricht in Naturwissenschaften*. Universität Basel: Phil.Hist. Fakultät. - Tagblatt des Bernischen Grossen Rates (1992) *VSG*, 2. Lesung. Beilage Nr. 12, 18. März 1992.