

Externe Evaluation
"Projekt FAGE"

Evaluationsbericht
nach zwei Jahren

Dezember 2005

Norbert Landwehr / Iris Ludwig / Peter Steiner

Inhaltsverzeichnis

Management Summary

| | |
|--|----|
| Konzeption des Projektes | 3 |
| Stand des Projektes | 6 |
| Zusammenstellung der wichtigsten Evaluationsergebnisse | 7 |
| Zusammenstellung der Empfehlungen zur Optimierung der FaGe-Ausbildung..... | 12 |

Detaillierter Evaluationsbericht

| | |
|---|----|
| 1. Ausgangspunkt und Zielsetzungen des Evaluationsprojekts | 16 |
| 2. Leitende Grundsätze der Evaluation | 17 |
| 3. Zur Projektorganisation | 19 |
| 4. Vorgehen..... | 21 |
| 5. Evaluationsergebnisse (nach 2 Jahren) | 27 |
| 5.1 Belastung der Lernenden | 27 |
| 5.2 Reflexionsvermögen der Lernenden | 30 |
| 5.3 Zum Berufsprofil (Berufsbild und Berufsperspektiven) | 32 |
| 5.4 Zum Einsatz der Lernenden in den Lehrbetrieben (Tätigkeitsfelder und Einsetzbarkeit)..... | 35 |
| 5.5 Ausbildungskonzept: (a) Modularisierung | 37 |
| 5.6 Ausbildungskonzept: (b) Drei Lernorte | 39 |
| 5.7 Ausbildungskonzept: (c) Charakteristische Strukturvorgaben (Degressive Modell, Kompetenznachweise, ganztägiger Unterricht) | 42 |
| 5.8 Ausbildungspraxis: (a) Motivation Lernende | 44 |
| 5.9 Ausbildungspraxis: b) Lehr- / Lernarrangement | 47 |

Anhang

| | |
|---|----|
| Anhang 1: Projektplanung | 50 |
| Anhang 2: Dokumentenanalyse..... | 52 |
| Anhang 3: Tiefeninterviews 1, Interviewfragen..... | 62 |
| Anhang 4: Ergebnisse der Tiefeninterviews | 64 |
| Anhang 5: Fragebogen-Items für die schriftliche (quantitative) Befragung..... | 70 |
| Anhang 6: Befragungsschwerpunkte für die partizipative Dateninterpretationen..... | 76 |
| Anhang 7: Ergebnisse der quantitativen Befragung | 82 |

Management Summary

1.

Konzeption des Projektes

Im Sommer 2003 wurde von Seiten der Bildungsdirektion Zürich, vertreten durch Frau Heidi Longenrich, dem Projektteam N. Landwehr / I. Ludwig / P. Steiner der Auftrag erteilt, den FaGe-Pilotkurs (Start Sommer 2004; Lehrabschluss Sommer 2006) prozessbegleitend zu evaluieren.

Laut Auftrag sollte sich die Evaluation an den folgenden Projektzielen orientieren:

- Erfassen der Stärken und Schwächen der neu konzipierten FaGe-Ausbildung.
- Erfassen von Schwierigkeiten in der Umsetzung der Ausbildungskonzeptionen (unter besonderer Berücksichtigung der altersspezifischen Voraussetzungen der Berufslernenden sowie der dreiteiligen Lernortkonzeption).
- Überprüfung der Erreichung des zentralen Ausbildungszieles („Die FaGe-Lernenden sind nach Abschluss der Zürcher Ausbildung fähig, die in den vier Fachbereichen erworbenen Kompetenzen im betrieblichen Alltag anzuwenden“).
- Aufzeigen von Optimierungsmassnahmen.

Im Rahmen des Projektentwurfs wurde ein Vorgehen vorgeschlagen, das die folgenden Grundsätze berücksichtigt:

- **Prozessbegleitende Ausrichtung:** Die Evaluation soll den projektverantwortlichen Personen (Projektleitung, Ausbildungsverantwortliche der beiden Standorte) Hinweise zur Optimierung des Ausbildungskonzeptes geben.
- **Beurteilungsschwerpunkt „Funktionalität der Ausbildung“:** Die Evaluation soll unter funktionalem Gesichtspunkt konzipiert werden, d.h. entlang der Frage: Welche Gelingensbedingungen und welche Schwierigkeiten lassen sich durch die Evaluation erkennen?
- **Einbezug der Betroffenen in die Dateninterpretation:** Die erhobenen Daten zur Ausbildungsqualität sollen von den Betroffenen selber kausal- und strukturbezogen interpretiert werden. Damit soll der prozessorientierte Interventionscharakter der Evaluation unterstützt werden (Partizipation als Instrument zur Reduktion des Grabens zwischen Evaluation (Diagnose) und Entwicklung (Umsetzung von Optimierungsmassnahmen)).

Es wurde ein Zeit- und Arbeitsplan festgelegt, der sich im Wesentlichen entlang von drei Phasen mit folgenden Arbeitsschwerpunkten erstreckt:

- **Phase 1: Tiefeninterviews (gegen Ende des 1. Ausbildungsjahres: Mai 2004)**
 - Durchführung von qualitativen Gruppeninterviews mit Vertreterinnen der verschiedenen Beteiligengruppen: (a) Berufslernende, (b) Lehrbetriebe (Lernbegleiterinnen, Berufsbildner/innen in der Praxis); (c) Lehrpersonen, (d) Lehrpersonen der überbetrieblichen Kurse (ÜK).
 - Formulierung von Hypothesen zur Qualität der Ausbildung (Stärken und Schwächen) und zu den aktuellen Umsetzungsschwierigkeiten. (Grundlage für die Befragung in Phase 2).
 - Formulierung eines kurzen Ergebnisberichts z. Hd. der Evaluationsgruppe.

- **Phase 2: Quantitative Befragung der Pilotkurse mit qualitativer Interpretation durch die Betroffenen (gegen Ende des 2. Ausbildungsjahres: Mai 2005)**
 - Erarbeitung eines quantitativen Befragungsinstrumentes (Fragebogen) auf der Grundlage der Tiefeninterview-Hypothesen.
 - Quantitative Befragung aller Beteiligten des Pilotkurses (Berufslernende, Berufsbildner/innen in der Praxis, Lehrpersonen in der Schule und in den ÜK; Vollerhebung)
 - Dateninterpretation mit verschiedenen Betroffenenengruppen (analog zu den Interviewgruppen in Phase 1).
 - Formulierung eines allgemeinen Zwischenberichts z. Hd. der Projektleiterinnen (mit Empfehlungen); zusammenfassender Bericht mit Erkenntnissen bzgl. der kantonalen Rahmenvorgaben z. Hd. der kantonalen Ausbildungsverantwortlichen.

- **Phase 3: Befragung der AbsolventInnen (ca. 3 Monate nach Abschluss der Ausbildung: Nov. 2006)**
 - Erarbeitung eines Befragungsinstrumentes zur Nachbefragung (Überprüfung einzelner Erkenntnisse aus dem Zwischenbericht; ex-post-Beurteilung der Ausbildung; Erfassung des aktuellen beruflichen Einsatzschwerpunkte).
 - Quantitative Befragung der ehemaligen Berufslernenden (Vollerhebung)
 - Qualitative Interpretation der quantitativen Ergebnisse mit ehemaligen Berufslernenden (3 Gruppen).
 - Erarbeitung eines Schlussberichts z. Hd. der kantonalen Ausbildungsverantwortlichen.

Für die Durchführung des Evaluationsprojektes wurde eine Projektorganisation gebildet, die auf den folgenden drei Gruppierungen basiert:

- **Evaluationssteuerungsgruppe (strategische Verantwortung):**

Heidi Longerich, Projektleiterin ReBeGe ZH, Regula Waldis, Schulleiterin Schlieren, Hanni Wipf Stengele, Schulleiterin, Winterthur.

Funktionen: Beratung und Festlegung des Evaluationskonzeptes und der Evaluationsinstrumente; Kenntnisnahme der schulübergreifenden Ergebnisse, Erarbeitung von Massnahmen bzgl. kantonaler Rahmenvorgaben; Beratung des Schlussberichts.

- **Evaluationsteam (operative Verantwortung):**

Norbert Landwehr (Leitung), Iris Ludwig, Peter Steiner

Funktionen: Erarbeitung des Evaluationskonzeptes, Erarbeitung der Evaluationsinstrumente, Durchführung der Evaluationen, Aufbereitung der Ergebnisse, Moderation der Dateninterpretationen und der Massnahmenerarbeitung, Verfassen des Evaluationszwischenberichts und des Schlussberichts.

- **Erweiterte Evaluationsgruppe (begleitende Resonanzgruppe):**

Judith Wildi Programmleiterin, Schlieren; Heidi Beer, GerAtrium, Pfäffikon; Gaby Clesle-Blum, 24 PF 834, Winterthur; Sandra Beck, Stadt Winterthur, Alter und Pflege, Fachstelle Qualität+Bildung, Winterthur.

Funktionen: Mitwirkung bei der Erarbeitung der Evaluationsinstrumente, Interpretation der Ergebnisse; Massnahmenerarbeitung.

2.

Stand des Projektes

Das Evaluationsprojekt wurde bis zum jetzigen Zeitpunkt (Herbst 2005) weitgehend entlang dem vereinbarten Phasenplan realisiert:

- Durchführung der explorativen Befragung (Tiefeninterviews) mit insgesamt 5 Gruppen (Gr.) Schülerinnen, mit 2 Gr. Lehrpersonen, 3 Gr. Lehrmeisterinnen und Ausbildungsbegleiterinnen sowie 1 Gr. ÜK-Leiterinnen (Anhang 3: Fragen zu den Tiefeninterviews)
- Formulierung von Hypothesen zur Ausbildungsqualität (Anhang 4: Ergebnisse der Tiefeninterviews)
- Auswahl der Hypothesen, die mit Hilfe einer quantitativen Befragung erhärtet werden sollen; Formulierung der Fragen für die quantitative Befragung (Anhang 5: Übersicht über die Befragungssitems); Erarbeitung der Befragungsinstrumente.
- Durchführung der quantitativen Befragung (Fragebogenerhebung); Auswertung der Daten (Anhang 6).
- Sichtung der Ergebnisse; Auswahl der Ergebnisse, die in der qualitativen Nachbefragung geklärt werden sollten (Anhang 7).
- Durchführung der qualitativen Nachbefragung (Tiefeninterviews; Gruppierungen wie bei der explorativen Befragung in Phase 1).
- Sichtung der Ergebnisse; Zusammenstellung und Systematisierung der Evaluationsergebnisse aus der explorativen Befragung (Tiefeninterviews), der quantitativen Befragung (Fragebogenerhebung), der qualitativen Nachbefragung (partizipative Dateninterpretation) sowie einer detaillierten Dokumentenanalyse zu den Ergebnisschwerpunkten (Ergebnisse im Hauptteil des Evaluationsberichts).

Der vorliegende Evaluationsbericht ist das Ergebnis des letztgenannten Arbeitsschrittes. In Abweichung zum ursprünglichen Arbeitsplan wurde von der Evaluationssteuergruppe entschieden, zu diesem Zeitpunkt einen ausführlichen Evaluationsbericht zu erfassen. Drei Gründe waren für diese Entscheidung ausschlaggebend:

- Gegenwärtig werden von verschiedenen Seiten Evaluationsergebnisse bzgl. der FaGe- Ausbildung erwartet, um allfällige Weichenstellungen für die weitere Konzipierung der Ausbildung vorzunehmen. Es wird daher als wichtig erachtet, zum jetzigen Zeitpunkt nicht nur einen kurzen Zwischenbericht vorzulegen (wie ursprünglich geplant), sondern einen differenzierten Evaluationsbericht.
- Erfahrungen in anderen Evaluationsprojekten haben gezeigt, dass die im zweiten Ausbildungsjahr erhobenen Evaluationsergebnisse bis zum Schluss der Ausbildung relativ konstant bleiben; eine Nachevaluation im dritten Ausbildungsjahr führt zu keinen wesentlich anderen Ergebnissen.

- Die Evaluation im vergleichbaren Projekt „Soziale Lehre“ hat deutlich gemacht, dass es kaum möglich ist, Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss der Ausbildung nochmals zusammenzurufen, um eine mündliche Befragung durchzuführen. Die in der Projektplanung vorgesehene Gruppenbefragung nach Abschluss der Ausbildung dürfte daher kaum realisierbar sein.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde der vorliegenden Evaluationsbericht – obwohl die Evaluation noch nicht ganz abgeschlossen ist - als Hauptbericht der FaGe-Evaluation konzipiert. Für den Schlussbericht wird dann einzig noch eine schriftliche Befragung der Lernenden hinzukommen, welche einerseits eine Schlussbilanz erfragt und andererseits die beruflichen Einsatzfelder im Anschluss an die Ausbildung zu erkunden sucht. Zudem soll bei den Lernenden sowie bei den betrieblichen Ausbilderinnen eine Einschätzung zur Erreichung der Ausbildungsziele eingeholt werden.

3.

Zusammenstellung der wichtigsten Evaluationsergebnisse

Bei der nachfolgenden Zusammenstellung der Evaluationsergebnisse fällt auf, dass der überwiegende Teil der Aussagen kritische Hinweise zur FaGe-Ausbildung enthält. Damit könnte der Eindruck entstehen, dass die FaGe-Ausbildung insgesamt negativ beurteilt wird. Dem Evaluationsteam ist es ein Anliegen, darauf hinzuweisen, dass die Gesamtbeurteilung der Ausbildung eindeutig positiv ausfällt: dies nicht nur mit Blick auf die überwiegend positive Motivationslage der Lernenden, sondern vor allem auch im Hinblick auf die überwältigende Mehrheit der Berufsbildnerinnen, die auch in Zukunft FaGe-Lernende ausbilden möchte. In diesem Sinne hat der FaGe-Pilot die wichtigste Zielsetzung erfüllt: Es wird der Nachweis erbracht, dass es möglich ist, auch im Gesundheitswesen – unter Einbezug von pflegerischen Tätigkeiten – eine Lehre anzubieten, die im Alter von 15 Jahren beginnt. Die grosse Zahl von kritischen Aussagen zur Ausbildung steht in einem direkten Zusammenhang mit der Zielsetzung der Evaluation: Weil es darum geht, Optimierungsmöglichkeiten für die Ausbildungsstruktur aufzuzeigen, ist der Fokus automatisch auf die optimierungsbedürftigen Aspekte ausgerichtet.

Zur Belastung der Lernenden

- (1) Die emotionale Belastbarkeit der Lernenden im Alter von 15 / 16 Jahren ist aus Sicht der Befragten bei der Mehrheit der Lernenden vorhanden. Das Einstiegsalter (bzw. die vorhandene altersabhängige Selbst- und Sozialkompetenz) wird von keiner Beteiligtegruppe grundsätzlich in Frage gestellt, es taucht nicht als gravierendes Problem auf. Bezüglich der psychischen und zeitlichen Belastung ergeben sich zwar unterschiedliche Einschätzungen; Insgesamt aber gibt es keine Anzeichen von grundsätzlicher Überforderung.

- (2) Das tiefere Einstiegsalter bringt eine Veränderung der pädagogischen Arbeit der Lehrpersonen in der Schule. Es machen sich veränderte Anforderungen an den Ausbildungsprozess deutlich: Die Lernenden brauchen - im Gegensatz zu den Lernenden in der herkömmlichen Diplombildung - mehr Unterstützung, mehr Strukturen und klare Vorgaben - sowohl in der schulischen Ausbildung als auch im Betrieb.
- (3) Berufsbildner/innen schätzen die Jugendlichkeit (Spontaneität, die Neugierde, die Offenheit für Neues und für Kritik) und die Unbefangenheit der Lernenden als Bereicherung für das Betriebsklima.

Reflexionsvermögen

- (4) Die Erfahrungsreflexion gilt - nicht zuletzt auf Grund der hohen Situationsabhängigkeit der Berufskompetenzen - als ein wichtiger Bestandteil der Schulung. Die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Lernenden wird von den Ausbilder/innen unterschiedlich eingeschätzt, was vermutlich u.a. sowohl auf unterschiedliche Ansprüche bzgl. Reflexion und Reflexionstiefe der verschiedenen Beteiligungsgruppen (insbesondere der Lehr- und Ausbildungspersonen) zurückzuführen ist wie auch auf die Heterogenität des intellektuellen Niveaus der Lernenden. Tendenziell wird die Bereitschaft der Lernenden, eigene Praxiserfahrungen zu reflektieren und zu besprechen eher als gering eingestuft.
- (5) Teilweise fehlt den Lernenden der Einblick ins Ganze als Voraussetzung für eine vertiefte Reflexion. Zudem stimmt der in der Schule behandelte Lernstoff oft nicht mit den Praxiserfahrungen der Lernenden im Betrieb überein. Mit anderen Worten: Weil die Berufserfahrungen thematisch nicht mit dem Unterrichtsstoff übereinstimmen, können wichtige Praxiserfahrungen in der Schule nicht besprochen werden.

Zum Berufsprofil: Berufsbild

- (6) Der überwiegende Teil der Berufsbildner/innen, Lehrpersonen und Lernenden erleben den neuen Gesundheitsberuf FaGe als einen Beruf mit einem unklaren Berufsbild.
- (7) Das ungeklärte Berufsprofil macht sich überall im Ausbildungsprozess bemerkbar: insbesondere als Unklarheiten über die Berufskompetenzen, die ausgebildet werden sollen sowie als Unsicherheit über Zuständigkeiten über Einsatzgebiete am Arbeitsplatz. Eine diesbezügliche Schwierigkeit besteht darin, dass in der Schule und im ÜK nicht FaGe-sozialisierte Lehrpersonen für ein neues Berufsfeld unterrichten, das sie aus der eigenen Praxis nicht kennen.
- (8) Auch in den pflegefremden Gebieten sind die Berufskompetenzen unklar geregelt; dies könnte mitunter eine Ursache für den festgestellten unterfordernden Einsatz der Lernenden in diesem Berufsfeld sein.

- (9) Das unklare Berufsprofil führt auch dazu, dass vieles unterrichtet wird, was in der Praxis gar nicht umgesetzt werden darf. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang der grundlegende Widerspruch zwischen der FaGe-Bildungsverordnung und dem Curriculum der Schule: Auf der einen Seite gilt die die Feststellung "FaGe ist kein Pflegeberuf"; auf der anderen Seite liegt der Unterrichtsschwerpunkt klar im Pflegebereich.
- (10) Die Berufslernenden erfahren negative Reaktionen und negative Urteile aus dem beruflichen Umfeld gegenüber dem neuen Beruf FaGe: Sie fühlen sich im Betrieb zuwenig als Berufsfachperson ernst genommen. Es fehlte teilweise die Akzeptanz in der Praxis - u.a. weil die FaGe-Ausbildung von den etablierten Pflegeberufen als Konkurrenzsystem gesehen wird.

Zum Berufsprofil: Berufsperspektiven

- (11) Die FaGe-Lehre wird von den Lernenden u.a. deshalb geschätzt, weil sich dadurch verschiedene Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen.
- (12) Viele der Lernenden möchten nach der Lehre im Pflegebereich tätig sein und beabsichtigen daher, sich entsprechend weiterzubilden (weiterführende Ausbildung auf der Tertiärstufe der Gesundheitsberufe). Für viele war schon zu Beginn der Lehre klar, dass die FaGe-Ausbildung nur eine Zwischenlösung resp. eine Überbrückungsmassnahme sein wird. Insbesondere für die BM-Lernenden ist die FaGe nur ein Übergangsberuf.
- (13) Das Berufsbild mit geringem Status und wenig Anerkennung und die geringe Kompetenzzuschreibung verunsichert die Lernenden und führt zur Meinung, dass der Ausbildungsaufwand im Vergleich zur Bedeutung des Abschlusses relativ gross sei.

Zum Einsatz der Lernenden in den Lehrbetrieben (Tätigkeitsfelder und Einsetzbarkeit)

- (14) Die Breite der FaGe-Ausbildung - verbunden mit der Möglichkeit in verschiedene Berufsfelder Einblick zu haben - wird als Stärke der Ausbildung wahrgenommen. Die Lehre wird denn auch von der Mehrheit der Lernenden als interessant und abwechslungsreich eingestuft. Das Arbeiten in ganzheitlichen Arbeitsprozessketten (mit Einschluss der pflegeergänzenden Tätigkeitsfelder) wird als wertvoll wahrgenommen.
- (15) Die ungeklärten Zuständigkeiten führen dazu, dass unklar ist, welche Tätigkeiten die Lernenden zu welchem Zeitpunkt der Ausbildung ausführen dürfen. Die Betriebe sehen unterschiedliche Praxiseinsatzmöglichkeiten für die Lernenden vor. Es besteht die Tendenz, FaGe-Lernende im ersten Semester eher in den hauswirtschaftlichen Gebieten einzusetzen, was allerdings bei den Lernenden weniger beliebt ist als der Einsatz im Bereich der Pflege.
- (16) Bezüglich Einsatzmöglichkeiten gibt es deutliche Unterschiede zwischen Akut- und Langzeitbereich:

- Im Langzeitbereich sind die FaGe offenbar besser einsetzbar: Einerseits haben hier hauswirtschaftliche Arbeiten sowie der Aspekt der Betreuung grundsätzlich ein grösseres Gewicht; zudem erhalten die FaGe-Lernenden mehr Kompetenzen und dadurch auch bessere und interessantere Lernmöglichkeiten.
- In der Akutpflege stehen dagegen eher technische Verrichtungen im Vordergrund; gleichzeitig wird viel Wert darauf gelegt, dass die Lernenden vor einem entsprechenden Praxiseinsatz den Kompetenznachweis erbracht haben.

Zum Ausbildungskonzept: (a) Module

- (17) Die festgelegte Themenabfolge entspricht weder den Bedürfnissen der Betriebe noch der Berufsmotivation der Lernenden (Letztere erwarten gerade in der ersten Ausbildungsphase praxisorientiertes Handlungswissen und weniger theoretisches Grundlagenwissen). Themen, die zu Beginn der Lehre behandelt werden (z.B. Ethik und Kommunikation), überfordern die Lernenden tendenziell: Diese Themen lassen eine einfache (technische) Umsetzung des Gelernten in der Praxis nicht zu und stellen hohe Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit.
- (18) Die schulischen Inhalte und die Praxiserfahrung stimmen teilweise schlecht überein: einerseits weil klare Vorgaben für die Lehrbetriebe fehlen, andererseits, weil das unklare Kompetenzprofil dazu führt, dass vieles unterrichtet wird, was in der Praxis gar nicht umgesetzt werden darf. Es existiert ein Spannungsfeld: einerseits besteht der Anspruch auf einen praxisnahen Unterricht (zeigen und üben, was in der Praxis zu tun ist), andererseits fehlt den Lernenden in der Praxis die Kompetenz (Ermächtigung), die Dinge wirklich umzusetzen.

Zum Ausbildungskonzept: Drei Lernorte

- (19) Das Zusammenspiel der drei Lernorte ist nicht optimal realisiert. Insbesondere bezüglich der Überbetrieblichen Kurse wurde moniert, dass die Themen und Inhalte zu einem grossen Teil überlappend sind mit den schulischen Lerninhalten. Zudem wird bemängelt, dass die zeitliche Abfolge des schulischen Lernens und der Praxisübungen zuwenig aufeinander abgestimmt ist: bessere Koordination, besseres Schnittstellenmanagement, bessere Absprachen und gegenseitige Information wurde angemahnt.
- (20) Der „Dritte Lernort“ wird von allen Beteiligtengruppen auffällig negativ beurteilt. Als mögliche Gründe für die negative Einschätzung werden genannt: fehlendes Gesamtkonzept mit Funktions-, Aufgabenzuordnung an die drei Lernorte; mangelnde Klärung von Sinn und Zweck der ÜK's; zuwenig klare inhaltliche Vorgaben; zu geringer Stellenwert von Transfer und Praxis; ungünstige Rahmenbedingungen (langer Weg, Verpflegung, lange Kurstage, zu grosse Lerngruppen); ungenügendes methodisch-didaktisches Rüstzeug der ÜK-Lehrpersonen.

Zum Ausbildungskonzept: Charakteristische Strukturvorgaben

- (21) Zum degressiven Modell: Der degressive Aufbau wird mehrheitlich negativ thematisiert: Einerseits als Ursache von langen Abwesenheiten vom Betrieb (Erschwernis für die Beziehungsgestaltung von den Lernenden zu den Patienten und Patientinnen sowie zu den Kolleginnen und Kollegen im Betrieb; Erschwernis für den produktiven Einsatz in der Praxis). Andererseits als demotivierender Faktor (viele Berufslernende sind nach der obligatorischen Schulzeit schulmüde und freuen sich vor allem auf die praktische Berufstätigkeit); schliesslich als Erschwernis für eine erfahrungsbezogene Wissensvermittlung (die Lernenden werden zu Beginn der Ausbildung mit Inhalten "zugeschüttet", für die noch keine Erfahrungsbasis besteht).
- (22) Zu den Kompetenznachweisen: Von Seiten der betrieblichen Ausbilderinnen wird vorgebracht, dass das Abnehmen der Kompetenznachweise zeitaufwändig ist und viele Ressourcen absorbiert. Zudem macht sich gerade in diesem Punkt die mangelnde Koordination von schulischem und betrieblichem Lernen bemerkbar.
- (23) Zum ganztägigen Unterricht: Viele Lehrpersonen sehen den ganztägigen Unterricht als Überforderung: sowohl für die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit der Lernenden (zuwenig altersgerecht für diese Stufe!), wie auch für die eigenen didaktischen Fähigkeiten.

Zur Ausbildungspraxis: Motivation der Lernenden

- (24) Die Lernenden werden in der Praxis und mehrheitlich auch in der Schule als interessiert und engagiert wahrgenommen. Der Umgang mit motivierten Jugendlichen scheint für die Ausbilderinnen und Ausbilder eine wichtige Quelle der Zufriedenheit mit der Tätigkeit im Rahmen der FaGe-Ausbildung zu sein.
- (25) Die *Motivationsentwicklung* seit Ausbildungsbeginn wird von allen Betroffenengruppen - insbesondere bezüglich der Berufsausübung - deutlich negativer eingeschätzt. Ein wichtiger Grund dafür liegt im unklaren Berufsbild und in den unklaren Berufsaussichten. Gegenüber der ursprünglichen Berufserwartung besteht für viele eine Enttäuschung, die demotivierend wirkt. Zudem fühlen sich die Lernenden im Arbeitsfeld gebremst. (Sie würden gerne mehr machen, sind aber unzufrieden mit den zuerkannten Kompetenzen.) Zusätzlich motivationshemmend wirkt die Unklarheit über die Möglichkeiten der Weiterqualifizierung für einen weiterführenden Beruf.

Zur Ausbildungspraxis: Lehr- / Lernarrangement

- (26) Das Lehr- und Lernarrangement in den beiden Lernorten Betrieb und Schule erweist sich im Grossen und Ganzen als funktionsfähig. Es gibt keine Hinweise darauf, dass die Lehr- und Lernprozesse durch einzelne ausbildungsinhärente Faktoren ernsthaft gestört sind. Das betrieb-

liche und das schulische Lehr-/Lernarrangement erreichen aus Sicht der Lernenden einen hohen Zufriedenheitswert.

- (27) Die Evaluation macht deutlich, dass in der FaGe-Ausbildung gegenüber der herkömmlichen Diplombildung verschiedene Besonderheiten anzutreffen sind: die FaGe-Lernenden brauchen mehr Unterstützung, mehr Strukturen und klarere Vorgaben; die pädagogische Arbeit in der Schule nimmt mehr Raum ein; erwachsenenbildnerische Didaktik kann die Lernenden überfordern und widerspricht zum Teil der typisch schulischen Erwartungshaltung der Lernenden. Es braucht eine andere Art der Rollen- und Ausbildungsgestaltung: mehr Führung, mehr pädagogische Interventionen; intensivere Begleitung; stärkere Gewichtung der Wissensvermittlung im Betrieb; mehr Massnahmen zur Unterstützung der Selbstreflexion/Erfahrungs- und Praxisreflexion.
- (28) Etwas anders sieht es bei den überbetrieblichen Kursen aus: Hier sind insbesondere aus Sicht der Lernenden auffällig negative Zustimmungswerte zu verzeichnen: zwingender Handlungsbedarf angezeigt: nicht nur konzeptionell (vgl. Ergebnisse Abschnitt 4), sondern auch bezüglich der Ausbildungsgestaltung: Was bezüglich Praxis und Transfer umgesetzt wird, entspricht offensichtlich nicht den Erwartungen der Lernenden und vermag auch die Erwartungen der Lehrpersonen (13c Nutzen: nur 50% Zustimmung) und die Erwartungen der Berufsausbildnerinnen (16c Nutzen: nur 55% Zustimmung) wenig zufrieden stellen.
- (29) Es besteht ein Theorie-Praxis-Problem, das sich u.a. darin zeigt, dass die Themen zuwenig auf die Praxis abgestimmt sind - u.a. als Folge des unklaren Kompetenzprofils (Es wird offensichtlich vieles unterrichtet, was in der Praxis gar nicht umgesetzt werden darf.)
- (30) Es besteht ein Heterogenitätsproblem: Auf der einen Seite führen die unterschiedlichen Kompetenzregelungen in der Praxis dazu, dass die Erfahrungsbasis unter den Lernenden recht unterschiedlich ist (unterschiedliche Erfahrungs-, Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten). Auf der anderen Seite ist die relativ grosse Heterogenität auch dadurch gegeben, dass die Personal-selektion bei den Betrieben liegt und bei der Rekrutierung der Lernenden unterschiedliche Kriterien und Kriteriengewichtungen zur Anwendung kommen.

4.

Zusammenstellung der Empfehlungen zur Optimierung der FaGe-Ausbildung

Optimierung im Bereich Belastung der Lernenden

- (1) *Verbesserte Koordination der Arbeiten zwischen den Lernorten:* Die Aufgabenverteilung über ein Semester und der Umgang mit Leistungsanforderungen und Leistungsdefiziten könnte mit der Durchführung von regelmässig stattfindenden Koordinationsveranstaltungen Schule - Betriebe - ÜK (ev. auch im Sinne eines Erfahrungsaustausches) besser gestaltet werden.

- (2) *Dossier mit aufbereiteten Arbeitsmaterialien zum Umgang mit Jugendlichen ab 15 Jahren:* In den herkömmlichen Pflegeausbildungen haben sich die Lehrenden eher an der erwachsenenbildnerischen Didaktik orientiert. Mit der Entwicklung und Zusammenstellung von neuen Verfahren und Instrumenten für Lehrpersonen und Ausbilder/innen zum Umgang und zur Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen ab 15 Jahren und mit entsprechenden Lerngruppen müssten unterstützende Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt werden.
- (3) *Anzahl der Kompetenznachweise im 1. und 2. Lehrjahr überprüfen (Machbarkeit für die Lernenden klären:* Die Verdichtung von Kompetenznachweisen in den ersten beiden Lehrjahren führt zu grosser zeitlicher Belastung der Lernenden. Um die Belastung zu reduzieren müsste in einem ersten Schritt festgelegt werden, welche Kompetenznachweise für das Bestehen der Lehrabschlussprüfung überhaupt relevant sind. In einem zweiten Schritt müsste die Anzahl der Kompetenznachweise überprüft und vermutlich reduziert werden. Anschliessend ist neu festzulegen, welche Kompetenzen zu welchem Zeitpunkt im Verlaufe der Lehre nachgewiesen werden müssen.

Förderung des Reflexionsvermögens der Lernenden

- (4) *Zusammenstellung, Beschreibung und Entwicklung von praxiserprobten Instrumenten und Verfahren für die Schulung des Reflexionsvermögens von Jugendlichen ab 15 Jahren (ev. auf der Grundlage einer "best practice-Studie", die aufzeigt, welche Instrumente und Verfahren sich für die Schulung des Reflexionsvermögens von Jugendlichen besonders eignen).*
- (5) *Klärung der Aufgabenteilung zwischen den drei Lernorten:* Mit der Klärung der Aufgaben der Lernorte ist festzulegen, welche Lernorte (z.B. ÜK, Betrieb) sich als Ausbildungsort für eine systematische Schulung der Reflexionsfähigkeit eignen.

Klärung des Berufsprofils FaGe

- (6) *Klärung der Einbettung, Positionierung und Situierung des Berufes FaGe in der Bildungssystematik der Gesundheitsberufe (inkl. im Besonderen der Abgrenzung gegenüber der Tertiärstufe).* Vor allem ist zu klären, in welchen Praxisfeldern FaGe nach der Berufslehre eingesetzt werden können, welche Fähigkeiten verlangt werden und welche Zuständigkeiten die Berufsleute nach der Lehre haben werden (*Klärung des Kompetenzniveaus*).
- (7) Die Berufsinformationszentren sind über den neuen Beruf FaGe auf der Grundlage des geklärten Berufsbildes ausführlich und umfassend zu informieren.
- (8) Verdeutlichung der Berufsperspektiven durch die Beschreibung eines *berufsorientierten Weiterbildungskonzeptes*, das auf dem (neu präzisierten) Berufsbild der FaGe basiert.
- (9) Verminderung der Diskrepanz zwischen Berufserwartung und Berufsmöglichkeit durch angemessene Vorinformation (vor Beginn der Lehre).

Verbesserung und Vereinheitlichung der Einsatzgebiete der Lernenden

- (10) Klärung der Praxiseinsatzmöglichkeiten der FaGe im Verlaufe der drei Lehrjahre; Abgabe von entsprechenden Empfehlungen an die Lehrbetriebe.
- (11) Klärung und Gewichtung des Einsatzes und der Wertigkeit der pflegefernen Tätigkeitsfelder (z.B. Hauswirtschaftseinsatz).
- (12) Überprüfung, ob die Lehrbetriebe sinnvolle und altersgerechte Praxiseinsatzmöglichkeiten für FaGe anbieten können (es darf nicht darum gehen, um jeden Preis Lehrstellen zu schaffen); ev. Schaffung von Lehrbetriebsverbänden.

Überprüfung der Modulreihenfolge

- (13) Auf Grund der bisherigen Erfahrungen, die mit dem Praxiseinsatz der FAGE-Lernenden gemacht worden sind, ist die die Themenabfolge neu zu bestimmen. Wichtig ist, dass in die Festlegung der Modulreihenfolge sowohl der fachdidaktische Gesichtspunkt (Welche Inhalte sind eine sachlogische Voraussetzung für andere Ausbildungsinhalte?) wie auch der pragmatische Gesichtspunkt (Zu welchen Inhalten können zum Zeitpunkt des Unterrichts bereits Praxiserfahrungen gemacht werden?) einfließen.

Konzeptentwicklung für ein kohärentes Zusammenspiel der drei Lernorte

- (14) Die drei Lernorte sind systematisch auf ihre Ausbildungsmöglichkeiten hin zu analysieren. (Welches sind die inhärenten Stärken und Schwächen der einzelnen Lernorte?) Auf diesem Hintergrund ist die Verteilung der Ausbildungsanteile und der Ausbildungsschwerpunkte neu vorzunehmen. Zudem sind die lernortspezifischen didaktisch-methodischen Arbeitsgrundsätze und Prozessregeln klar zu definieren. Insbesondere ist die Platzierung und Ausgestaltung der ÜK's in der gesamten Ausbildungskonzeption nochmals zu überdenken.
- (15) In Abhängigkeit von der Lernort-Systematik und den didaktisch-methodischen Arbeitsgrundsätzen und Prozessregeln sind die Anforderungsprofile für das Ausbildungspersonal neu zu definieren. (In der gegenwärtigen Konzeption stellt der 3. Lernort vermutlich die höchsten Ansprüche an das Ausbildungspersonal!)
- (16) Die Koordinationsverantwortung und das Schnittstellenmanagement der drei Lernorte sind zu klären. Nach Möglichkeit sollte die Hauptverantwortung für die gesamte Ausbildung einer Person/Instanz zugeordnet werden (Führungsverantwortung für den gesamten Ausbildungsprozess mit klarer Kompetenzregelung).
- (17) Die örtliche Lokalisierung des Dritten Lernorts ist zu klären. Vermutlich wäre es für die Professionalisierung der ÜK's hilfreich, wenn 1 – 2 kantonale ÜK-Zentren gebildet werden und mit den notwendigen Lernmaterialien ausgestattet werden.

Optimierung weiterer Strukturelemente

- (18) Die Verteilung der Ausbildungszeit (Schule & ÜK) im Verhältnis zur praktischen Arbeitszeit im Betrieb, wie dies im degressiven Modell angelegt ist, ist kritisch zu überprüfen. Dabei sind die negativen Auswirkungen der vielen Schulungstage zu Beginn der Ausbildung in die Überlegungen einzubeziehen: insbesondere die negative Schulungsmotivation der Lernenden (Schulmüdigkeit nach der obligatorischen Schulzeit), der erschwerte Beziehungsaufbau am Arbeitsplatz durch die häufigen Abwesenheit im Betrieb; die fehlende Ausbildungstage zur erfahrungsbezogenen Reflexion gegen Ende der Ausbildung.
- (19) Die Kompetenznachweise und Lernkontrollen sind besser zu koordinieren und auf die Möglichkeiten/Anforderungen der Praxis abzustimmen.
- (20) Der Ganztagesunterricht (ein Ausbildungsthema pro Ausbildungstag) scheint die Beteiligten tendenziell zu überfordern. Zu überprüfen ist, wieweit thematische Halbtagesblöcke (pro Schultag wird an zwei unterschiedliche Themen gearbeitet) den spezifischen Voraussetzungen dieser Altersgruppe besser gerecht zu werden vermag.

Gestaltung der Lehr-Lern-Sequenzen (Didaktik)

- (21) Entwicklung von didaktische/fachdidaktische Umsetzungskonzepten für die Altersgruppe 15 – 20 Jährige unter besonderer Berücksichtigung von Lerninhalten, die im sozial-kommunikativen und pflegerischen Bereich liegen (Hohe Kontext- und situationsabhängigkeit des Theorie-Praxis-Transfers, hoher Stellenwert der situationsbezogenen Praxisreflexion).
- (22) Für die in der (schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen) Ausbildungsarbeit tätigen Personen sind Interventions- und Supervisionsangebote bereitzustellen (Learning on the job).
- (23) Für die Ausbilderinnen und Ausbilder sind Qualifizierungsangebote bereit zu stellen, welche die altersbezogenen pädagogisch-didaktischen Anliegen - unter Einbezug der speziellen Ansprüchen, die mit den sozial-kommunikativen und pflegerischen Lerninhalten verbunden sind - speziell berücksichtigen.

1. Ausgangspunkt und Zielsetzungen des Evaluationsprojekts

Die Bildungslandschaft im GSH Bereich (Gesundheit, Soziales und Hauswirtschaft) auf Sekundarstufe II befindet sich seit ein paar Jahren im Umbruch.

Im Jahr 2002 hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) die vorläufigen Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften zur neuen Lehre FaGe "Fachangestellte im Gesundheitswesen" gutgeheissen. Im Kanton Zürich starteten im Sommer 2004 erste Klassen in Zürich-Schlieren, davon eine Klasse BM und erste Klassen in Winterthur. Folgende FaGe-Klassen werden unterrichtet: 03/06: 6 Klassen in den Schulen Theodosianum (4) und KSW (2, wurden 2005 ins ZAG überführt); 04/07: 11 Klassen in den Schulen Theodosianum (2), Männedorf (2), Neumünster (2, wurden 2005 ins Careum überführt), SGZ (3) und Stadt Winterthur (2); 05/08: 11 Klassen in den Zentren Careum (5) und ZAG (6)

Bei der FaGe handelt es sich um einen neu geschaffenen Beruf auf Sekundarstufe II. Weil die Initiierung der neuen Berufsausbildung heftige Diskussionen auslöste, war es den Projektverantwortlichen besonders wichtig, deren Entwicklung in Form einer prozessbegleitenden Evaluation sorgfältig zu analysieren und zu beurteilen. Bei der geplanten Evaluation sollten die folgenden beiden Leitfragen im Vordergrund stehen:

- Wie bewährt sich die neue FaGe-Ausbildung mit Jugendlichen ab 15 Jahren?
- Wie bewährt sich der neue Beruf auf dem Arbeitsmarkt?

Von der Projektleitung wurde entschieden, die beiden Pilotkurse in Zürich und Winterthur in einem gemeinsamen Evaluationsprojekt zu evaluieren. Neben den oben genannten allgemeinen Leitfragen sollte die Evaluation Auskunft geben zu folgenden Projektzielen:

- Erfassen der Stärken und Schwächen der neu konzipierten FaGe-Ausbildung.
- Erfassen von Schwierigkeiten in der Umsetzung der Ausbildungskonzeptionen (unter besonderer Berücksichtigung der altersspezifischen Voraussetzungen der Berufslernenden sowie der dreiteiligen Lernortkonzeption).
- Überprüfung der Erreichung des zentralen Ausbildungszieles („Die FAGE-Lernenden sind nach Abschluss der Zürcher Ausbildung fähig, die in den vier Fachbereichen erworbenen Kompetenzen im betrieblichen Alltag anzuwenden“).
- Aufzeigen von Optimierungsmassnahmen.

Im Vordergrund des Evaluationsprojektes stand die Befragung der Personen, die in die Umsetzung des Ausbildungskonzeptes direkt involviert sind:

- (1) Berufslernende,
- (2) Lehrbetriebe (Lernbegleiterinnen, Berufsbildner/innen in der Praxis),
- (3) Lehrpersonen,
- (4) Lehrpersonen der überbetrieblichen Kurse (ÜK).

2. Leitende Grundsätze der Evaluation

In engem Kontakt mit der Projektleiterin wurde in einem ersten Schritt das Evaluationskonzept erarbeitet. Als leitende Grundsätze für den Aufbau des Evaluationskonzeptes wurden folgende Vorgaben definiert:

Grundsatz 1: Prozessbegleitende Ausrichtung

Die Evaluation soll den projektverantwortlichen Personen (Projektleitung, Ausbildungsverantwortliche der beiden Standorte) Hinweise zur Optimierung des Ausbildungskonzeptes geben. Allfällige Optimierungsmassnahmen sollen bereits im Verlaufe der Pilotklassen umgesetzt werden können. Aufgrund dieser Grundsatz-Entscheidung wurden für das Evaluationsprojekt drei Phasen vorgesehen:

- *Phase 1: Tiefeninterviews (gegen Ende des 1. Ausbildungsjahres: Mai 2004)*
 1. Durchführung von qualitativen Gruppeninterviews mit Vertreterinnen der verschiedenen Beteiligengruppen. (2 Gruppen (Gr.) Schülerinnen Theo., 1 Gr. BM Schülerinnen Theo; 2 Gr. Schülerinnen Wthur; 1 Gr. LP Zürich, 1 Gr. LP Wthur, 2 Gr. LM Zürich, 1 Gr. LM Wthur, 1 Gr. ÜKL)
 2. Formulierung von Hypothesen zur Qualität der Ausbildung (Stärken und Schwächen) und zu den aktuellen Umsetzungsschwierigkeiten. (Grundlage für die Befragung in Phase 2)
 3. Formulierung eines kurzen Ergebnisberichts z. Hd. der Evaluationsgruppe.

- *Phase 2: Quantitative Befragung der Pilotkurse mit qualitativer Interpretation durch die Betroffenen (gegen Ende des 2. Ausbildungsjahres: Mai 2005)*
 1. Erarbeitung eines quantitativen Befragungsinstruments (Fragebogen) (auf der Grundlage der Tiefeninterview-Hypothesen).
 2. Befragung aller Beteiligten des Pilotkurses (Berufslernende, Berufsbildner/innen in der Praxis, Lehrpersonen in der Schule und in den ÜK; Vollerhebung).
 3. Dateninterpretation mit verschiedenen Betroffenen Gruppen (analog zu den Interviewgruppen in Phase 1).
 4. Formulierung eines allgemeinen Zwischenberichts z. Hd. der Projektleiterinnen (mit Empfehlungen); zusammenfassender Bericht mit Erkenntnissen bzgl. der kantonalen Rahmenvorgaben z. Hd. der kantonalen Ausbildungsverantwortlichen.

- *Phase 3: Befragung der AbsolventInnen (ca. 3 Monate nach Abschluss der Ausbildung: Nov. 2006)*
 1. Erarbeitung eines Befragungsinstrumentes zur Nachbefragung (Überprüfung einzelner Erkenntnisse aus dem Zwischenbericht; ex-post-Beurteilung der Ausbildung; Erfassung des aktuellen beruflichen Einsatzschwerpunkte).
 2. Quantitative Befragung der ehemaligen Berufslernenden (Vollerhebung).
 3. Qualitative Interpretation der quantitativen Ergebnisse mit ehemaligen Berufslernenden (3 Gruppen).
 4. Erarbeitung eines Schlussberichts z. Hd. der kantonalen Ausbildungsverantwortlichen.

Grundsatz 2: Beurteilungsschwerpunkt „Funktionalität der Ausbildung“

Evaluationen von Bildungsinstitutionen und Ausbildungsgängen können grundsätzlich zwei unterschiedliche Schwerpunkte in den Vordergrund rücken:

- Sie können unter funktionalem Gesichtspunkt konzipiert werden, d.h. entlang der Frage: Welche Gelingensbedingungen und welche Schwierigkeiten lassen sich durch die Evaluation erkennen?
- Oder sie können unter qualitätserfassendem Gesichtspunkt konzipiert werden, indem sie sich an den Zielen und Qualitätsansprüchen der Institution/ des Ausbildungsgangs orientieren und vorhandene „Ist-Soll-Diskrepanzen“ aufzeigen.

Für das Evaluationsprojekt „FaGe“ wurde entschieden, den ersten der beiden Schwerpunkte zu berücksichtigen; d.h. die Frage nach den Gelingensbedingungen und den Umsetzungsschwierigkeiten. („Funktionale Qualitätsbeurteilung“).

Grundsatz 3: Einbezug der Betroffenen in die Dateninterpretation

Angesichts der relativ geringen Personenzahl, die ins Projekt einbezogen ist, erscheint es als wenig sinnvoll, die Evaluation im Sinne einer „Korrelationsstudie“ zu konzipieren. Stattdessen sollen Daten zur Ausbildungsqualität von den Betroffenen selber kausal- und strukturbezogen interpretiert werden: Auf diese Weise wird es möglich, die Wahrnehmungen und Zuschreibungen der Betroffenengruppen vertieft zu erfassen und für die Generierung einer möglichst ganzheitlichen Sichtweise und Beurteilung zu nutzen. Zudem lässt sich durch eine partizipative Ausrichtung des Evaluationsprozesses der Graben zwischen Evaluation (Diagnose) und Entwicklung (Umsetzung von Optimierungsmassnahmen) erfahrungsgemäss reduzieren.

Als Konsequenz dieser partizipativen Ausrichtung des Evaluationskonzepts ergeben sich zwei Folgemassnahmen:

- Bildung einer Evaluationsgruppe, die den Evaluationsprozess begleitet und in die Dateninterpretation einbezogen wird.
- Ratingkonferenz als zentrales Evaluationsinstrument: Ratingkonferenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine enge Verbindung von quantitativer und qualitativer Datenerhebung ermöglichen.

3. Zur Projektorganisation

Für die Organisation des Evaluationsprojektes sind die folgenden Personengruppen vorgesehen:

Evaluationssteuerungsgruppe (strategische Verantwortung): Heidi Longerich, Projektleiterin Re-BeGe ZH, Regula Waldis, Schulleiterin Schlieren, Hanni Wipf Stengele, Schulleiterin, Winterthur.

Funktionen: Beratung und Festlegung des Evaluationskonzeptes und der Evaluationsinstrumente; Kenntnisnahme der schulübergreifenden Ergebnisse, Erarbeitung von Massnahmen bzgl. kantonaler Rahmenvorgaben; Beratung des Schlussberichts.

Evaluationsteam (operative Verantwortung): Norbert Landwehr (Leitung), Iris Ludwig, Peter Steiner

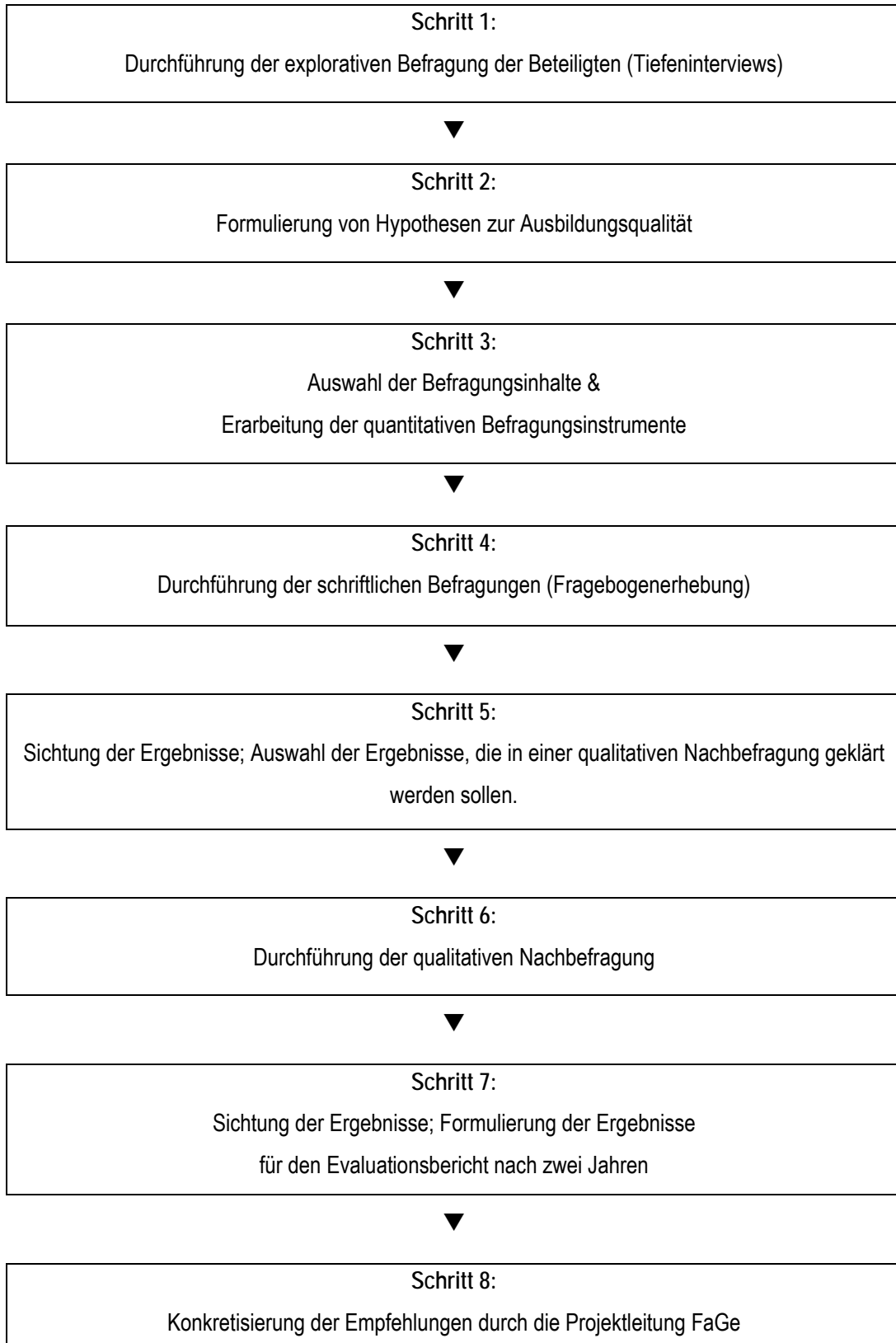
Funktionen: Erarbeitung des Evaluationskonzeptes, Erarbeitung der Evaluationsinstrumente, Durchführung der Evaluationen, Aufbereitung der Ergebnisse, Moderation der Dateninterpretationen und der Massnahmenerarbeitung, Verfassen des Evaluationszwischenberichts und des Schlussberichts.

Erweiterte Evaluationsgruppe (Resonanzgruppe): Judith Wildi Programmleiterin, Schlieren; Heidi Beer, GerAtrium, Pfäffikon; Gaby Clesle-Blum, Winterthur; Sandra Beck, Stadt Winterthur, Alter und Pflege, Fachstelle Qualität+Bildung, Winterthur

Funktionen: Mitwirkung bei der Erarbeitung der Evaluationsinstrumente, Interpretation der Ergebnisse; Massnahmenerarbeitung).

4. Vorgehen

Für die Umsetzung der Evaluation wurde ein Vorgehen gewählt, das folgende Schritte umfasste:



Schritt 1: Durchführung der explorativen Befragung (Tiefeninterviews)

Nach der Konzepterarbeitung wurden zunächst die Tiefeninterviews mit der Evaluationsgruppe sowie mit den drei wichtigsten Betroffenenengruppen (Lernende, Berufsbildner/innen im Betrieb und Lehrpersonen in der Schule und in den überbetrieblichen Kursen ÜK) durchgeführt.

Die Interviewbefragungen wurden in Form von Gruppeninterviews mit Hilfe von relativ offenen Fragen durchgeführt (vgl. Interviewfragen siehe Anhang 3).

Die Interviews führten zu einem recht differenzierten Einblick in die Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten der beiden Ausbildungskonzeptionen. Sie ermöglichten es, fundierte Fragestellungen zur Erfassung der Ausbildungsrealität unter funktionalen Gesichtspunkt entwickeln zu können.

Schritt 2: Formulierung von Hypothesen zur Ausbildungsqualität

Insgesamt wurden mit Hilfe der Tiefeninterviews Aussagen (Hypothesen) zu folgenden Themen gewonnen (Anhang 3)

- Motivation für den Beruf der FAGE-Lernenden
- Einstiegsalter ab 15 Jahren (bzw. die vorhandene altersabhängige Selbst- und Sozialkompetenz)
- Berufsperspektiven
- Rolle der Berufsbildner/innen
- Allgemeines Berufskonzept resp. Klarheit des Berufsbildes
- Vergleich der FaGe-Ausbildung mit den herkömmlichen Diplomausbildungen Pflege
- Einbettung der ÜK ins Gesamtkonzept
- Lernvoraussetzungen der Lernenden
- Heterogene Ausbildungsvorstellungen der Lehrbetriebe
- Modulreihenfolge resp. die Themenabfolge
- Ganztägige Themenschwerpunkte
- Das degressive Ausbildungsmodell
- Kompetenznachweise in der Praxis
- Reflexionsfähigkeit der Lernenden

Schritt 3: Auswahl der Befragungsinhalte und Erarbeitung der Befragungsinstrumente

Auf Grund der in den Tiefeninterviews gewonnen Aussagen wurden gemeinsam mit der Evaluationsgruppe die Befragungsinhalte für die quantitativen Befragungen festgelegt. Als leitende Gesichtspunkte für die Auswahl der Befragungsinhalte dienten die folgenden beiden Fragen:

- Für welche Aussagen ist eine quantitative Erfassung hilfreich, um eine angemessene Gewichtung der Aussagen vornehmen zu können?
- Für welche Aussagen ist es hilfreich, die unterschiedlichen Perspektiven der drei Betroffenen Gruppen (Lernende, Berufsbildner/innen in der Praxis, Lehrpersonen in der Schule und ÜK-Lehrpersonen) differenziert zu erfassen?

Nach der Festlegung der Befragungsinhalte wurden die konkreten Befragungssitems für die Fragebogen formuliert (vgl. Anhang). Bei diesem Arbeitsschritt wurde darauf geachtet, dass die Befragungsinstrumente für die vier unterschiedlichen Befragungsgruppen möglichst weitgehend parallel geschaltet (d.h. mit den selben Fragen versehen) werden konnten, um so Übereinstimmungen und allfällige Unterschiede in der Wahrnehmung der Betroffenen erfassen zu können. (Wahrnehmungs- und Beurteilungsdifferenzen der verschiedenen Betroffenen Gruppen regen zu einer systemisch-ganzheitlichen Ursacheninterpretation an und sind daher – nicht zuletzt für die Betroffenen - ausserordentlich wertvolle Denk- und Entwicklungsimpulse!)

Schritt 4: Durchführung der schriftlichen Befragungen (Fragebogenerhebung)

Die schriftlichen Befragungen wurden im Zeitraum vom 2. - 20. Mai 2005 durchgeführt und anschliessend ausgewertet.

Die Fragebogen wurden von den Lernenden im Unterricht ausgefüllt, so dass eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden konnte. Den Lehrpersonen wurde der Fragebogen an den Schulen abgegeben (Rücklaufquote, den Berufsbildnerinnen in den Betrieben sowie den ÜK-Leiterinnen wurde der Fragebogen zugesandt (Rücklaufquote 70% bzw. 65 %)

Schritt 5: Sichtung der Ergebnisse; Auswahl der Ergebnisse, die in der qualitativen Nachbefragung geklärt werden sollen

Die ausgewerteten, quantitativen Daten der vier Adressatengruppen wurden von der Evaluationsgruppe gesichtet. Gemeinsam wurde entschieden, welche Resultate / Daten von den vier Adressatengruppen in Form von Tiefeninterviews interpretiert und gewichtet werden sollen (Fragen siehe Anhang 3)

Schritt 6: Durchführung der qualitativen Nachbefragung

Am Ende des zweiten Lehrjahres wurden die vorliegenden quantitativen Daten den Lernenden (3 Gruppen), den Lehrpersonen (1 Gruppe), den Berufsbildner/innen (2 Gruppen) sowie den ÜK-Lehrpersonen (1 Gruppe) zur Interpretation vorgelegt. Die Rückmeldungen auf die gestellten Fragen wurden auf Flip-Chart festgehalten (Öffentliche Protokollierung zum Zweck der direkten Validierung durch die befragten Personen).

Schritt 7: Sichtung der Ergebnisse; Formulierung der Ergebnisse im Evaluationsbericht nach zwei Jahren

Die vorliegenden Ergebnisse aus den drei Befragungen wurden zusammenhängend gesichtet und nach den zentralen Aussageschwerpunkte gegliedert. Zu den induktiv gewonnenen Aussageschwerpunkten wurde zusätzlich eine Dokumentenanalyse vorgenommen, um die offiziellen, schriftlich dokumentierten Rahmenvorgaben zu erfassen, die für die gegenwärtig realisierte Ausbildungsstruktur richtungweisend sind.

Für den Evaluationsbericht nach zwei Jahren lagen also die folgenden Ergebnisse vor:

- Ergebnisse der explorativen Befragung der beteiligten Gruppen (Tiefeninterviews gegen Ende des 1. Ausbildungsjahres).
- Ergebnisse der quantitativen Befragung (Einschätzungen von Befragungssitems durch die beteiligten Gruppen gegen Ende des 2. Ausbildungsjahres: Lernende, Berufsbildner/innen in der Praxis, Lehrpersonen in der Schule und im ÜK).
- Ergebnisse der qualitativen Nachbefragung der beteiligten Gruppen (partizipative Dateninterpretationen zu ausgewählten Ergebnissen der quantitativen Befragung).
- Dokumentenanalyse: Zusammenstellung der wichtigsten Aussagen aus vorliegenden Dokumenten zu institutionellen Rahmenvorgaben.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse hat das Evaluationsteam die Ergebnisse formuliert. Diese Ergebnisse wurden der Evaluationsgruppe vorgelegt, um die Zusammenfassungen und Interpretationen der Evaluationsergebnisse zu diskutieren und so einer argumentativen Validierung zu unterziehen.

Schritt 8: Konkretisierung der Empfehlungen

Es gehört zu den zentralen Zielen des Evaluationsprojektes, mit Hilfe der Evaluationsergebnisse Massnahmen zur Optimierung der Ausbildung zu gewinnen. Da die „FaGe-Lehre“ kein Pilotprojekt mit einer klassischen Projektstruktur ist (d.h. mit klar voneinander getrennten Planungs-, Erfahrungs-, Evaluations-, Entscheidungs- und Implementationsphasen), sollten Optimierungserkenntnisse laufend in die

bereits begonnenen bzw. die noch beginnenden Kurse einfließen, wobei sich die Erkenntnisse der systematischen (formellen) Evaluation und diejenigen der informellen (über die spontanen Rückmeldungen der Betroffenen erfolgte) Evaluation nicht voneinander trennen lassen.

Dem Evaluationsbericht nach zwei Jahren wurde nicht zuletzt mit Blick auf diese Tatsache grosse Bedeutung beigemessen: wichtige Entscheidungen über umzusetzende Massnahmen werden bereits im Verlaufe des dritten Lehrjahres gefällt (und nicht erst nach Abschluss des Piloten bzw. nach Vorliegen der Schlussevaluation).

Entsprechend wurde beim Bericht nach zwei Jahren Gewicht auf die Formulierung von differenzierten Empfehlungen für die künftige Gestaltung der FaGe - Lehre gerichtet. Die Evaluationssteuergruppe hat dabei die Aufgabe übernommen, die Evaluationsempfehlungen des Evaluationsteams zu konkretisieren, und zwar durch die Erarbeitung einer Matrix mit folgender Struktur:

| | Was ist zu tun? | Wer arbeitet daran? |
|--------------|-----------------|---------------------|
| Empfehlung 1 | | |
| Empfehlung 2 | | |
| ... | | |

Die Empfehlungen werden nach der Diskussion des Zwischenberichts im Schlussbericht erscheinen.

Geplante Weiterführung

Der vorliegende Evaluationsbericht ist das Ergebnis des letztgenannten Arbeitsschrittes. In Abweichung zum ursprünglichen Arbeitsplan wurde von der Evaluationssteuergruppe entschieden, zu diesem Zeitpunkt einen ausführlichen Evaluationsbericht zu erfassen. Drei Gründe waren für diese Entscheidung ausschlaggebend:

- Gegenwärtig werden von verschiedenen Seiten Evaluationsergebnisse bzgl. der FaGe- Ausbildung erwartet, um allfällige Weichenstellungen für die weitere Konzipierung der Ausbildung vorzunehmen. Es wird daher als wichtig erachtet, zum jetzigen Zeitpunkt nicht nur einen kurzen Zwischenbericht vorzulegen (wie ursprünglich geplant), sondern einen differenzierten Evaluationsbericht.
- Erfahrungen in anderen Evaluationsprojekten haben gezeigt, dass die im zweiten Ausbildungsjahr erhobenen Evaluationsergebnisse bis zum Schluss der Ausbildung relativ konstant bleiben; eine Nachevaluation im dritten Ausbildungsjahr führt zu keinen wesentlich anderen Ergebnissen. (Ein Grund für diese Annahme bildet die Erfahrung, dass sich die Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsgewohnheiten innerhalb einer Kursgruppe verfestigen und dem Mechanismus der „selffulfilling Prophecy“ unterliegen, d.h. sich gewissermassen selber aufrechterhalten.)

- Die Evaluation im vergleichbaren Projekt „Soziale Lehre“ hat deutlich gemacht, dass es kaum möglich ist, Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss der Ausbildung nochmals zusammenzurufen, um eine mündliche Befragung durchzuführen. Die in der Projektplanung vorgesehene Gruppenbefragung nach Abschluss der Ausbildung dürfte daher kaum realisierbar sein.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde der vorliegenden Evaluationsbericht – obwohl die Evaluation noch nicht ganz abgeschlossen ist - als Hauptbericht der FaGe-Evaluation konzipiert. Für den Schlussbericht wird dann einzig noch eine schriftliche Befragung der Studierenden hinzukommen, welche einerseits eine Schlussbilanz erfragt und andererseits die beruflichen Einsatzfelder im Anschluss an die Ausbildung zu erkunden sucht. Zudem soll bei den Lernenden sowie bei den betrieblichen Ausbilderinnen eine Einschätzung zur Erreichung der Ausbildungsziele eingeholt werden.

5. Evaluationsergebnisse (nach 2 Jahren)

Die nachfolgend aufgeführten Evaluationsergebnisse stützen sich im Wesentlichen auf die folgenden Datenquellen ab:

- Ergebnisse der explorativen Befragung der beteiligten Gruppen: Lernende, Lehrpersonen, ÜK-Lehrpersonen, Berufsbildnerinnen in der Praxis. (Tiefeninterviews gegen Ende des 1. Ausbildungsjahres).
- Ergebnisse der quantitativen Befragung (Einschätzungen von Befragungssitems durch die beteiligten Gruppen gegen Ende des 2. Ausbildungsjahres: Lernende, Berufsbildner/innen in der Praxis, Lehrpersonen in der Schule und im ÜK).
- Ergebnisse der qualitativen Nachbefragung der beteiligten Gruppen (partizipative Dateninterpretationen zu ausgewählten Ergebnissen der quantitativen Befragung)
- Dokumentenanalyse: Zusammenstellung der wichtigsten Aussagen aus vorliegenden Dokumenten zu institutionellen Rahmenvorgaben.

Die im Folgenden verwendeten Aussagekategorien wurden auf Grund der vorliegenden Evaluationsbefunde induktiv gebildet.

5.1 Belastung der Lernenden

Leitfrage

Wie bewährt sich das Einstiegsalter von 15 Jahren (1) in Bezug auf die physischen, psychischen Belastungen im beruflichen Alltag und (2) in Bezug auf das Reflexionsvermögen der Jugendlichen?

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse (Details siehe Anhang 2)

Grundsätzlich wird vom Einstiegsalter ab 15 Jahren für die Ausbildung ausgegangen. Das heisst, die Ausbildung schliesst an die obligatorische Schulzeit von 9 Jahren an. Daraus ergibt sich ein frühestes Einstiegsalter von 15 Jahren. Die schulische Mindestanforderung ist ein Realschulabschluss (Sekundarstufe B).

Verwendete Dokumente: Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), Stand Dezember 2004; Verordnung über die Berufsbildung (BBV), Stand Dezember 2003; Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA).

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Das Thema Einstiegsalter von 15 Jahren war im Vorfeld des Pilotprojekts FaGe ein umstrittenes Diskussionsthema. Im Verlaufe der Evaluation haben sich dabei zwei zentrale Teilaspekte als zentral erwiesen: Einerseits der Aspekt der (1) Belastung sowohl auf physischer als auch auf psychischer Ebene und andererseits das (2) Reflexionsvermögen der Jugendlichen.

Die Frage, ob das Einstiegsalter sinnvoll und praktikabel ist, war deshalb ein wichtiger Gegenstand der qualitativen Vorbefragung. Die Rückmeldungen dazu waren eindeutig positiv: Die emotionale Belastbarkeit der Lernenden im Alter von 15 / 16 Jahren ist aus Sicht der Befragten bei der Mehrheit der Lernenden vorhanden. Das Einstiegsalter (bzw. die vorhandene altersabhängige Selbst- und Sozialkompetenz) wurde von den Berufsbildner/innen nicht grundsätzlich in Frage gestellt und ist offensichtlich kein gravierendes Problem in den Betrieben. Die Lehrpersonen in der Schule hingegen waren v.a. im 1. Semester überrascht durch die deutlich veränderten Anforderungen an den Ausbildungsprozess. Die Lernenden brauchen - im Gegensatz zu den Lernenden in der herkömmlichen Diplombildung - mehr Unterstützung, mehr und klarere Strukturen und klare Vorgaben in der schulischen Ausbildung und im Betrieb. Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen bedingt das tiefere Einstiegsalter eine Veränderung der pädagogischen Arbeit der Lehrpersonen in der Schule. Zum Beispiel ist zusätzliche Elternarbeit verlangt, oder es müssen gewisse Erziehungsaufgaben im Unterricht wahrgenommen werden (Einforderung von Disziplin, Pünktlichkeit, Einhaltung von Vereinbarungen). Gleichzeitig nehmen die Berufsbildner/innen die Jugendlichkeit (Spontaneität, die Neugierde, die Offenheit für Neues und für Kritik) und die Unbefangenheit der Lernenden als Bereicherung für das Betriebsklima wahr. Die Jugendlichen zeigen in der Praxis, mehrheitlich auch in der Schule, ein grosses Engagement und Interesse (vgl. Abschnitt 5.8 "Motivation")

In der quantitativen Befragung wurde dieser Sachverhalt insofern bestätigt, als die Berufsbildner/innen und die Lernenden die psychische Belastung als angemessen (BB 6: 85% / L6: 82%) beurteilen. Die Lehrpersonen hingegen beurteilen die psychische Belastung während der bisherigen Ausbildung als eher überfordernd (Lp 5: 67%). Bei der zeitlichen Belastung zeigt sich ein etwas anderes Bild: Eine grosse Gruppe der Berufsbildner/innen beurteilt die zeitliche Belastung der Lernenden als eher überfordernd (BB 7: 35%). Auch die Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Mehrheit der Jugendlichen zeitlich eher überfordert ist (Lp 6: 50%). Interessanterweise beurteilen die Jugendlichen ihre zeitliche Belastung als angemessen (L7: 76%).

In der qualitativen Nachbefragung dieser Punkte wurden diese Einschätzungen mit der grossen, zeitlichen Belastung der Lernenden in den Unterrichtsblöcken sowohl in der Schule als auch im ÜK begründet. Zudem sind nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Berufsbildnerinnen, die Lernenden und die ÜK-Lehrpersonen der Meinung, dass die zeitliche Überlastung und der "Stress" v.a. durch die schlechte Koordination der Arbeiten, Kompetenznachweise und Prüfungen entsteht. Es bestehen ungenügende Absprachen zwischen den drei Lernorten. So sind beispielsweise die Verteilung der Aufgaben über ein Semester, der Umgang mit den Leistungsanforderungen und Leistungsdefiziten zuwenig oder gar nicht abgesprochen und konzeptionell ungünstig gelegt.

Im 1. Lehrjahr muss zudem die Gewöhnung der Lernenden an die Belastung im neuen Tätigkeitsfeld - wie übrigens bei allen anderen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in anderen Berufen auch - im Vergleich zu den herkömmlichen Berufen - mitberücksichtigt werden. Die Gewöhnung der Lernenden an die Belastung scheint eine wichtige Veränderung zu sein, die im Verlaufe des ersten und zweiten Lehrjahres stattgefunden hat.

Die qualitativen Nachbefragungen haben auch gezeigt, dass die Lehrpersonen mehrheitlich für sich praktikable Lösungen gefunden haben, wie sie die Klassen und die einzelnen Lernenden altersgemäss führen und begleiten können.

Empfehlungen

Die Belastung der Lernenden könnte v.a. durch die Optimierung in den drei folgenden Bereichen verringert resp. über die Lehrjahre gleichmässiger verteilt werden:

- a) *Verbesserte Koordination der Arbeiten zwischen den Lernorten:* Die Aufgabenverteilung über ein Semester und der Umgang mit Leistungsanforderungen und Leistungsdefiziten könnte mit der Durchführung von regelmässig stattfindenden Koordinationsveranstaltungen Schule - Betriebe - ÜK (ev. auch im Sinne eines Erfahrungsaustausches) besser gestaltet werden.
- b) *Dossier mit aufbereiteten Arbeitsmaterialien zum Umgang mit Jugendlichen ab 15 Jahren:* In den herkömmlichen Pflegeausbildungen haben sich die Lehrenden eher an der erwachsenenbildnerischen Didaktik orientiert. Mit der Entwicklung und Zusammenstellung von neuen Verfahren und Instrumenten für Lehrpersonen und Ausbilder/innen zum Umgang und zur Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen ab 15 Jahren und mit entsprechenden Lerngruppen müssten unterstützende Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt werden.
- c) *Anzahl der Kompetenznachweise im 1. und 2. Lehrjahr überprüfen (Machbarkeit für die Lernenden klären):* Die Verdichtung von Kompetenznachweisen in den ersten beiden Lehrjahren führt zu grosser zeitlicher Belastung der Lernenden. Um die Belastung zu reduzieren müsste in einem ersten Schritt festgelegt werden, welche Kompetenznachweise für das Bestehen der Lehrabschlussprüfung überhaupt relevant sind. In einem zweiten Schritt müsste die Anzahl der Kompetenznachwei-

se überprüft und vermutlich reduziert werden. Anschliessend ist neu festzulegen, welche Kompetenzen zu welchem Zeitpunkt im Verlaufe der Lehre nachgewiesen werden müssen.

5.2 Reflexionsvermögen der Lernenden

Leitfrage

Wie bewährt sich das Einstiegsalter von 15 Jahren (1) in Bezug auf die physischen, psychischen Belastungen im beruflichen Alltag und (2) in Bezug auf das Reflexionsvermögen der Jugendlichen?

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse (Details siehe Anhang 2)

Grundsätzlich wird vom Einstiegsalter ab 15 Jahren für die Ausbildung ausgegangen. Das heisst, die Ausbildung schliesst an die obligatorische Schulzeit von 9 Jahren an. Daraus ergibt sich ein frühestes Einstiegsalter von 15 Jahren. Die schulische Mindestanforderung ist ein Realschulabschluss (Sekundarstufe B).

Verwendete Dokumente: Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), Stand Dezember 2004; Verordnung über die Berufsbildung (BBV), Stand Dezember 2003; Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA).

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Die Schulung des Reflexionsvermögens von Jugendlichen stellt in der FaGe-Ausbildung eine besondere Herausforderung dar: Durch den hohen Kontextbezug der Berufskompetenzen ist die Erfahrungsreflexion bei vielen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein wichtiger Bestandteil der Schulung. In der qualitativen Vorbefragung wurde die Reflexionsfähigkeit der Lernenden von den Ausbilder/innen unterschiedlich eingeschätzt. Die vorhandenen strukturellen Hilfestellungen für das Lernen (z.B. Lernjournal) wurde als nützlich und sachlich notwendig eingestuft; sie wurden aber in den Betrieben unterschiedlich verbindlich gehandhabt. Die Berufsbildnerinnen und einige Lehrpersonen vermissten zum Teil Instrumente und Verfahren (inkl. Gefässe), um die Reflexionsfähigkeit in der Praxis und in der Schule altersgemäss zu fördern.

Die quantitative Untersuchung hat ergeben, dass die Lernenden die Bearbeitung und Besprechung ihrer betrieblichen Erfahrungen und des eigenen beruflichen Handelns sowohl in der Schule als auch im Betrieb als sehr hilfreich erleben (L 20a: 80% pos., L 20c: 93% pos.). In den überbetrieblichen Kursen erleben sie die Unterstützung im Vergleich zu Schule und Betrieb als weniger hilfreich (L 20b: 69% pos.).

Die Berufsbildner/innen, die Lehrpersonen in der Schule und teilweise auch im ÜK stellen eine zum Teil geringe Bereitschaft der Lernenden fest, eigene Praxiserfahrungen zu reflektieren und zu besprechen (BB 20: 40% neg.; L 18: 40% neg.; ÜK 27% neg.).

Die qualitative Nachbefragung hat gezeigt, dass bei der Beurteilung des Reflexionsvermögens auch die Spannung innerhalb des Berufsprofils zum Ausdruck kommt. Die befragten Lehrpersonen und Berufsbildner/innen haben sehr unterschiedliche Auffassungen von Reflexion und unterschiedliche Vorstellungen über die Reflexionstiefe. Das intellektuelle Niveau der Lernenden wird zudem heterogen eingeschätzt. Eine grosse Zahl der Lehrpersonen ist der Meinung, dass das intellektuelle Niveau der Lernenden für eine vertiefte Auseinandersetzung nicht ausreicht.

Die negative Reflexionsbereitschaft der FaGe in der Schule liegt u.U. auch an der Art des Unterrichts. Die Schultage sind zu lang und führen zu Müdigkeit. Teilweise fehlt den Lernenden aber auch der Einblick ins Ganze für eine vertiefte Reflexion. Der in der Schule behandelte Lernstoff stimmt oft nicht mit den Praxiserfahrungen der Lernenden im Betrieb überein: Infolge dessen können wichtige Praxiserfahrungen in der Schule nicht besprochen werden, weil die Erlebnisse thematisch nicht mit dem Unterrichtsstoff übereinstimmen.

Die Problematik der Abstimmung von "Theorie und Praxis" hat sich aber im Verlaufe des 2. Lehrjahres eher entschärft. Einerseits ist es offensichtlich im 2. Lehrjahr an allen drei Lernorten eher möglich, auf die Reflexionsbedürfnisse der Lernenden einzugehen. Andererseits sind die Lernenden auch "reifer" geworden und eher bereit, Praxiserfahrungen zu reflektieren.

Die qualitativen Nachbefragungen haben zudem bestätigt, dass im betrieblichen Einsatzfeld der FaGe die vertiefte Auseinandersetzung und das Reflexionsvermögen sehr unterschiedlich gefordert und gefördert werden. In den Betrieben hat man Verschiedenes erfolgreich erprobt, um das Reflexionsvermögen zu fördern. Erwähnt werden: das reflektierende Vorbild, das Üben über kriteriengeleitete Vorgaben und Ziele, das Führen eines Lerntagebuches mit anschliessender Besprechung, die Teilnahme an Teamsitzungen und das Lernforum (moderierter Erfahrungsaustausch mit allen Lernenden im Betrieb). Von Seiten der Berufsbildner/innen wird zudem betont, dass es auch wichtig sei, den Lernenden - trotz jugendlichem Alter - im Betrieb gezielt Verantwortung zu übergeben, um dadurch die Reflexionsbereitschaft zu fördern.

Empfehlungen

Für die Schulung des Reflexionsvermögens von Jugendlichen ab 15 Jahren gibt es wenig Praxiserfahrungen, und es liegen nur wenige Instrumente vor. Zudem ist unklar, welche Aufgaben die drei Lernorte für die Schulung des Reflexionsvermögens übernehmen sollen. Wir empfehlen deshalb auf zwei Ebenen Verbesserungsmaßnahmen einzuleiten:

- (1) *Zusammenstellung, Beschreibung und Entwicklung von praxiserprobten Instrumenten und Verfahren* für die Schulung des Reflexionsvermögens von Jugendlichen ab 15 Jahren (ev. auf der Grundlage einer "best practice-Studie", die aufzeigt, welche Instrumente und Verfahren sich für die Schulung des Reflexionsvermögens von Jugendlichen besonders eignen).

- (2) *Klärung der Aufgabenteilung zwischen den drei Lernorten:* Mit der Klärung der Aufgaben der Lernorte ist festzulegen, welche Lernorte (z.B. ÜK, Betrieb) sich als Ausbildungsort für eine systematische Schulung der Reflexionsfähigkeit eignen.

5.3 Zum Berufsprofil (Berufsbild und Berufsperspektiven)

Leitfrage

Wie zeigt sich das Berufsprofil FaGe in der Praxis (a) in Abgrenzung zu den herkömmlichen Berufen im Gesundheitsbereich ("Berufsbild") und (b) im Hinblick auf die Berufsperspektiven der Lernenden nach der Lehre?

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse (Details siehe Anhang 2)

Aus dem Berufsbild (SRK) ist ersichtlich, dass die FaGe in berufsübergreifenden Teams von Institutionen des Gesundheits- und Sozialwesens eingesetzt werden kann. Die Beschreibung ersetzt allerdings das fehlende Berufsprofil nicht. Ein eigentliches Berufsprofil ist nicht beschrieben. Zudem ist die berufsorientierte Weiterbildung, welche auf die FaGe aufbaut, nicht beschrieben.

Verwendete Dokumente: Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), Stand Dezember 2004; Bildungsverordnung/Bildungsplan Fachangestellte Gesundheit/Fachangestellter Gesundheit (aktualisierte Fassung vom 3. Juli 2003), Schweizerisches Rotes Kreuz; Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA).

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Ein klares Berufsbild und die entsprechenden Berufsperspektiven sind für ein Berufsprofil von zentraler Bedeutung. Einerseits identifizieren sich die Lernenden über ein Berufsbild mit ihrem Beruf und können andererseits auch klare Perspektiven bez. der beruflichen (Weiter-) Qualifizierung entwickeln. Zudem ermöglicht ein klares Berufsprofil auch die Positionierung des Berufes im Umfeld von verwandten Berufen. Diese Positionierung auf dem "Berufsmarkt" ist für die Lernenden aber auch für Ausgelernte aus verwandten Berufen von grosser Bedeutung, weil beispielsweise Phantasien bez. Konkurrenz und Ansprüchen geklärt werden können.

a) zum Berufsbild

Die qualitative Vorbefragung hat gezeigt, dass sich das ungeklärte Berufsprofil überall im Ausbildungsprozess bemerkbar macht:

- Die FaGe-Ausbildung wird permanent verglichen mit den herkömmlichen Diplomausbildungen. Offensichtlich repräsentieren die FaGe-Lernenden ein Konkurrenzsystem zu den herkömmlichen

Pflegeberufen (v.a. gegenüber den PA's und dem nicht diplomierten Personal) und erleben auf der persönlichen Ebene oft Abwertungen.

- In der Schule und im ÜK unterrichten nicht FaGe-sozialisierte Lehrpersonen ein neues Berufsfeld, das sie in der Praxis nicht kennen. Das fördert einen grossen Spielraum für persönlich gefärbte Übertragungen und Abgrenzungen. Einige Lehrpersonen äusserten auch grundsätzliche Bedenken gegenüber der FaGe-Ausbildung und erachten das neue Konzept insgesamt als eher ungeeignet. Das neue Berufskonzept war v.a. zum Zeitpunkt der Vorbefragung in den Betrieben noch zu wenig bekannt. Man betrieb im Verlaufe des 1. Lehrjahres eine aktive Informationspolitik, damit das neue Berufsbild an Bekanntheit gewinnt und Missverständnisse und offene Fragen diskutiert werden konnten. Offensichtlich förderten solche Informationsaktivitäten in den Betrieben die Akzeptanz der neuen Ausbildung erheblich.

Die quantitativen Befragungen haben dieses unklare Berufsbild bestätigt: 88% der Lehrpersonen (Lp 12), 78% der ÜK-Lehrpersonen (ÜK 6), 84% der Berufsbildner/innen (BB 15) und 86% der Lernenden (L11) erleben den neuen Gesundheitsberuf FaGe als einen Beruf mit einem unklaren Berufsbild. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass 39% der Lernenden (L3) die FaGe-Berufsausbildung nicht wieder wählen, würden.

Bei der qualitativen Nachbefragung wurde deutlicher, was mit diesen hohen, negativen Werten gemeint war. Im Verlaufe der Gespräche wurde das Spannungsfeld von Berufsausbildung und unklarem Berufsbild wiefolgt erläutert:

- Im Vorfeld der Lehre weckte das unklare Berufsbild v.a. bei den Lernenden falsche Erwartungen. Anlässlich von Informationsveranstaltungen, aber auch in den damals vorliegenden Informationsunterlagen, wurde offensichtlich die Vorstellung geweckt, die FaGe-Lehre sei ein Pflegeberuf. Mit diesen Erwartungen kamen die FaGe-Lernenden in unterschiedliche Betriebe und sind seither in unterschiedlichsten Einsatzgebieten tätig. Die pflegerischen Tätigkeiten sind zwar in den meisten Betrieben zentral, aber neben den drei anderen Ausbildungsbereichen (Lebensumfeld und Alltagsgestaltung, Administration und Logistik sowie Medizinaltechnik) bildet die Pflege "nur" einen Arbeitsschwerpunkt.
- Von Anfang an war im beruflichen Umfeld der FaGe-Lernenden ein negatives Urteil über die neue Ausbildung zu hören, und es fehlte die Akzeptanz in der Praxis. Diese schlechten Voraussetzungen haben sich im Verlaufe des Pilotprojekts offensichtlich nicht wesentlich geändert.
- Das unklare Berufsprofil konnte bisher immer noch nicht geklärt werden, und auch die Unklarheiten über Zuständigkeiten und über die Berufskompetenzen, die ausgebildet werden sollen, bleiben unklar. Pflegeteams wissen schon während der Ausbildung nicht genau, wo die FaGe-Lernenden eingesetzt werden können. Weil die späteren Einsatzgebiete der FaGe noch ungeklärt sind, ist eine zielorientierte Ausbildung kaum möglich.

- Auch die Kompetenzen in den pflegefremden Gebieten sind unklar geregelt. Das führt zum Teil auch zu einem unterfordernden Einsatz der Lernenden im Berufsfeld ("Einsatz als Bimbo") und stärken die Befürchtungen, dass FaGe nur ein "Übergangsberuf" darstellt. Die Lernenden sagen, dass sie als FaGe im Betrieb nicht als Berufsfachperson ernst genommen werden.
- Das unklare Berufsprofil führt auch dazu, dass vieles unterrichtet wird, was in der Praxis gar nicht umgesetzt werden darf. Zwischen dem Unterricht und der Praxis ergibt sich dadurch ein grosser Widerspruch: "FaGe ist kein Pflegeberuf" und auf der anderen Seite liegt der Unterrichtsschwerpunkt im Pflegebereich.

b) zu den Berufsperspektiven

Bei den Tiefeninterviews anlässlich der Vorbefragung wurde von den Lernenden positiv bemerkt, dass sich durch die FaGe-Lehre verschiedene Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen. Vor allem für die BM-Lernenden war klar, dass FaGe für sie nur ein Übergangsberuf darstellt. Aber auch die Lernenden ohne BM äusserten mehrheitlich die Meinung, dass sie nach der Lehre v.a. im Pflegebereich tätig sein wollen und darum vermutlich noch Weiterbildungen besuchen werden.

Die quantitative Untersuchung hat diesen Trend bei den Lernenden bestätigt. 76% der Lernenden (L 21) denken daran, nach der FaGe-Lehre eine weiterführende Ausbildung auf der Tertiärstufe der Gesundheitsberufe zu machen.

Die qualitativen Nachbefragungen haben gezeigt, dass die FaGe-Lernenden ihre Ausbildung vor allem als eine gute Grundlage zur Weiterqualifizierung betrachten. Das Berufsbild mit geringem Status und wenig Anerkennung hat diesen Trend verstärkt. Neben dem geringen Ansehen ist vermutlich auch die mangelnde Berufskompetenz aufzuführen. Die ungünstige Positionierung der FaGe-Ausbildung in der Berufspraxis verunsichert die Lernenden, und sie vertreten mehrheitlich die Meinung, sie betreiben - im Vergleich zur Bedeutung des Abschlusses - einen relativ grossen Ausbildungsaufwand.

Die Nachbefragungen haben aber auch deutlich gemacht, dass für viele schon zu Beginn der Lehre klar war, dass die FaGe-Ausbildung nur eine Zwischenlösung resp. eine Überbrückungsmassnahme ist. (Von den Lernenden mit BM wird dies deutlicher hervorgehoben als von den Lernenden ohne BM).

Empfehlungen

Die vorliegenden Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass bei der Klärung des Berufsprofils FaGe ein grosser Handlungsbedarf besteht: Dabei geht es um die *Klärung der Einbettung, Positionierung und Situierung des Berufes FaGe in der Bildungssystematik der Gesundheitsberufe* (inkl. im Besonderen der Abgrenzung gegenüber der Tertiärstufe). Zudem ist zu klären, in welchen Praxisfeldern FaGe nach der Berufslehre eingesetzt werden können, welche Fähigkeiten verlangt werden und welche Zuständigkeiten die Berufsleute nach der Lehre haben werden (*Klärung des Kompetenzniveaus*). Besonders zu

beachten ist auch, dass die Berufsinformationszentren über den neuen Beruf FaGe auf der Grundlage des geklärten Berufsbildes informiert werden müssen.

Um die Berufsperspektiven zu verdeutlichen, ist ein *berufsorientiertes Weiterbildungskonzept* zu beschreiben, basierend auf dem Berufsbild der FaGe.

5.4 Zum Einsatz der Lernenden in den Lehrbetrieben (Tätigkeitsfelder und Einsetzbarkeit)

Leitfrage

In welchen Tätigkeitsfeldern der Lehrbetriebe können die FaGe eingesetzt werden. Wieweit lässt sich das breite FaGe-Berufsprofil in der Lehre in die Praxis umsetzen?

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse (Details siehe Anhang 2)

Die Lernenden FaGe werden für die Bereiche Pflege und Betreuung, Lebensumfeld und Alltagsgestaltung, Administration und Logistik sowie Medizinaltechnik ausgebildet und eingesetzt. Der Bereich Medizinaltechnik kommt jedoch erst im zweiten Lehrjahr zur Anwendung.

Verwendete Dokumente: Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA); Bildungsverordnung/Bildungsplan Fachangestellte Gesundheit/Fachangestellter Gesundheit, aktualisierte Fassung vom 3. Juli 2003, Schweizerisches Rotes Kreuz.

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Die neue FaGe-Lehre wird sich in der Praxis v.a. auch dann behaupten können, wenn der Einsatz der Lernenden in den Betrieben von den Verantwortlichen als sinnvoll, nützlich und angemessen beurteilt wird. Deshalb sind die möglichen Tätigkeitsfelder und die Einsetzbarkeit der Lernenden in der Praxis von grosser Bedeutung und werden in der vorliegenden Evaluation auch vertieft analysiert.

Tätigkeitsfelder und Einsetzbarkeit

In den qualitativen Vorbefragungen wurde deutlich, dass die Breite der FaGe-Ausbildung - verbunden mit der Möglichkeit in verschiedene Berufsfelder Einblick zu haben - als Stärke wahrgenommen wird. Die Lehre wurde von der Mehrheit der Lernenden als interessant und abwechslungsreich eingestuft. Die Berufsbildner/innen erwähnten besonders, dass das Arbeiten in ganzheitlichen Arbeitsprozessketten (mit Einschluss der pflege-ergänzenden Tätigkeitsfelder) das vernetzte Denken und Handeln fördere.

Der sinnvolle und altersgemässe Einsatz der Lernenden in den Abteilungen war zu Beginn der Lehre ungeklärt und schwierig. Die Betriebe hatten unterschiedliche Praxiseinsatzmöglichkeiten für die Lernenden vorgesehen. Im ersten Semester wurden viele FaGe-Lernende zuerst eher in den hauswirt-

schaftlichen Gebieten eingesetzt. Die Arbeiten im Hauswirtschaftsbereich waren bei den Lernenden von Anfang an unbeliebt, sie sahen den Einsatz in diesem Bereich eher als Pflichtübung. Andererseits war offensichtlich, dass gerade zu Beginn der Lehre (ohne schulisch erworbenes Fachwissen) der hauswirtschaftliche Bereich ein sehr geeignetes Tätigkeitsfeld für den FaGe-Einsatz bildete.

Wegen den ungeklärten Zuständigkeiten war nicht klar, welche Tätigkeiten die Lernenden zu welchem Zeitpunkt der Ausbildung ausführen durften. V.a. in der Psychiatrie war der Einsatzbereich ungeklärt und schwierig. Es war auch unklar, wo die Lernenden im Fachbereich Lebensumfeld und Alltagsgestaltung eingesetzt werden konnten. Zudem gewichteten die unterschiedlichen Lehrbetriebe (Akutspital, Langzeitpflege, Psychiatrie usw.) die einzelnen Ausbildungsbereiche sehr unterschiedlich. Es kam hinzu, dass der Einsatz der Lernenden in den ganz unterschiedlichen Arbeitsfeldern (mit dem entsprechenden Erfahrungshintergrund) zu gewissen Spannungen (Konkurrenzsituationen) zwischen den Jugendlichen während dem Schulunterricht und den ÜK's geführt hat.

Die quantitativen Befragungen haben verdeutlicht, dass "nur" 63% der Lernenden (L4) aber 75% der Berufsbildner/innen (BB 4) das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration) schätzen. 93% der Lernenden (L9) übernehmen lieber pflegerische Tätigkeiten als Arbeiten im hauswirtschaftlichen oder administrativ-logistischen Bereich. Trotzdem finden 85% der Lernenden (L8) die FaGe-Lehre interessant und abwechslungsreich. Diese beiden Selbsteinschätzungen werden auch von den Berufsbildnerinnen bestätigt: 100% der Berufsbildner/innen (BB 13) beobachten, dass die Lernenden lieber pflegerische Tätigkeiten übernehmen und 97% erleben sie insgesamt als sehr interessiert (BB 11). Von den Lehrpersonen (L4) schätzen 63% das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet der Lernenden und 81% (L10) von ihnen erleben die Jugendlichen als interessiert.

Die qualitativen Nachbefragungen haben einen deutlichen Unterschied zwischen den Arbeiten der FaGe in einem Akutspital und in der Langzeitpflege aufgezeigt: Die Lernenden fühlen sich offensichtlich im Langzeitbereich weniger "abgewertet". In der Langzeitpflege mit dauerhaften Klientenbeziehungen sind die FaGe offenbar auch besser einsetzbar; hauswirtschaftliche Arbeiten und der Aspekt der Betreuung haben hier ein grösseres Gewicht. Die FaGe-Lernenden erhalten zudem in der Langzeitpflege mehr Kompetenzen und haben dadurch bessere und interessantere Lernchancen. In der Akutpflege stehen eher technische Verrichtungen im Vordergrund, und vor allem in diesem Bereich wird viel Wert darauf gelegt, dass die FaGe vor einem entsprechenden Praxiseinsatz den Kompetenznachweis erbracht haben.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Hauswirtschaft in der FaGe-Ausbildung – im Vergleich zur Berufsmotivation der FaGe-Lernenden - eine zu grosse Bedeutung hat und dass die Lernenden viel lieber pflegerische Tätigkeiten übernehmen. Trotz dieser Unstimmigkeit haben die Berufsbildner/innen auch anlässlich der Nachbefragung immer wieder betont, dass sie die Lernenden in der Praxis als sehr motiviert erleben, und dass die Integration in Arbeitsteams im 2. Lehrjahr in der Regel kein Problem darstellt (längere Arbeitszeiten in der Praxis, weniger schulische Abwesenheiten).

Empfehlungen

Die Evaluationsergebnisse im Themenbereich der Einsetzbarkeit der Lernenden in den Lehrbetrieben haben gezeigt, dass die FaGe grundsätzlich gut im betrieblichen Alltag integriert werden können. Zur Verbesserung und Vereinheitlichung der Einsatzgebiete der Lernenden empfehlen wir drei Optimierungsmöglichkeiten:

- Klärung der Praxiseinsatzmöglichkeiten der FaGe im Verlaufe der drei Lehrjahre; Abgabe von entsprechenden Empfehlungen an die Lehrbetriebe.
- Klärung und Gewichtung des Einsatzes und der Wertigkeit der pflegefernen Tätigkeitsfelder (z.B. Hauswirtschaftseinsatz).
- Überprüfung, ob die Lehrbetriebe sinnvolle und altersgerechte Praxiseinsatzmöglichkeiten für FaGe anbieten können (es darf nicht darum gehen, um jeden Preis Lehrstellen zu schaffen); ev. Schaffung von Lehrbetriebsverbänden.

5.5 Ausbildungskonzept:: (a) Modularisierung

Leitfrage

Wie bewährt sich das FaGe-Ausbildungskonzept in der Praxis mit Blick auf die charakteristischen Konzeptelemente (a) Modularisierung und (b) Verteilung des Ausbildungsprozesses auf drei Lernorte, (c) Degressives Modell.

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse

Modularisierung: Die berufliche Grundbildung besteht aus 35 Modulen. Die formulierten Handlungskompetenzen in den Modulen sind für die drei Lernorte gültig. Pro Modul sind verbindliche Lernzeiten am Lernort Schule und am Lernort Überbetriebliche Kurse angegeben.

Verwendete Dokumente: Bildungsverordnung/Bildungsplan Fachangestellte Gesundheit/Fachangestellter Gesundheit, aktualisierte Fassung vom 3. Juli 2003, Schweizerisches Rotes Kreuz; Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003; Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA). Richtlinien für die modulare Berufsbildung, 31. Mai 2002, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Unter dem Stichworte Modularisierung wurde im Rahmen der FaGe-Evaluation die Auswahl- und die Abfolge der Unterrichtsthemen und der Lerninhalte angesprochen. (Das Prinzip der Modularisierung selber wurde in den Evaluationsgesprächen nie in Frage gestellt! Allerdings müsste auch kritisch hinter-

fragt werden, wieweit der im Ausbildungskonzept verwendete Modulbegriff überhaupt eine echte Modularisierung der Ausbildung bedeutet).

In der qualitativen Vorbefragung (Tiefeninterviews) wurde darauf hingewiesen, dass die durch die Module festgelegte Themenabfolge nicht der Berufsmotivation der Lernenden entspricht. (Diese erwarten gerade in der ersten Ausbildungsphase in erster Linie praxisorientiertes Handlungswissen und weniger theoretisches Grundlagenwissen.) Zudem wurde festgestellt, dass auch die Betriebe zu Beginn der Ausbildung andere Themen wünschen würden, um die Lernenden möglichst bald produktiv einsetzen zu können. Themen wie z.B. Ethik und Kommunikation, die im 1. Lehrjahr behandelt werden, könnten die Lernenden überfordern, weil sie hohe Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit stellen und eine einfache Umsetzung des Gelernten in der Praxis nicht möglich ist.

In der quantitativen Untersuchung wurde dieser Sachverhalt bestätigt. Die Modulreihenfolge weist bei allen Beteiligtegruppen einen relativ grossen Anteil an negativen Einschätzungen auf (BL 16: 48% / ÜK:11: 42% / LP 14: 60%), am besten schneidet die Modulreihenfolge noch bei den Berufsbildnerinnen mit 29% positiven Einschätzungen ab (BB17). Noch grösser ist der Anteil an Negativeinschätzungen bezüglich der Abstimmung der Inhalte auf das, was die Praxis fordert: BB 18: 53% / BL 17: 60% / LP 15: 62% / ÜK 12: 51%).

In der qualitativen Nachbefragung wurden u.a. die folgenden Erklärungen für diese negative Einschätzungen vorgebracht:

- Das unklare Kompetenzprofil führt dazu, dass vieles unterrichtet wird, was in der Praxis gar nicht umgesetzt werden darf (LP 5) Eigentlich besteht ein Widerspruch zwischen der Festlegung „FaGe ist kein Pflegeberuf“ und der Tatsache, dass der Unterrichtsschwerpunkt im Pflegebereich liegt.
- Es fehlen klare Vorgaben für die Lehrbetriebe, um die Inhalte und Praxiserfahrung zu eine besseren Übereinstimmung zu bringen (LP9).
- Abgrenzung der Module ist oft willkürlich, wenig sachlogisch (LP 8) Der sachlogische Zusammenhang zwischen den einzelnen Modulen ist zuwenig berücksichtigt (u.a. grosser Abstand zw. Dingen, die eigentlich sachlogisch zusammengehören)
- Sachlogik und Kompetenzprofil stehen u.U. in einem Widerspruch zu einander (ÜK 9). Es existiert ein Spannungsfeld: einerseits besteht der Anspruch auf einen praxisnahen Unterricht (zeigen und üben, was in der Praxis zu tun ist), andererseits fehlt den Lernenden in der Praxis die Kompetenz (Ermächtigung), die Dinge wirklich umzusetzen (LP 5).

Empfehlungen

Die Modulreihenfolge ist zu überprüfen. Auf Grund der bisherigen Erfahrungen, die mit dem Praxiseinsatz der FaGeLernenden gemacht worden sind, ist die die Themenabfolge neu zu bestimmen. Wichtig ist, dass in die Festlegung der Modulreihenfolge sowohl der fachdidaktische Gesichtspunkt (Welche Inhalte sind eine sachlogische Voraussetzung für andere Ausbildungsinhalte?) wie auch der pragmatische Gesichtspunkt (Zu welchen Inhalten können zum Zeitpunkt des Unterrichts bereits Praxiserfahrungen gemacht werden?) einfließen.

5.6 Ausbildungskonzept: (b) Drei Lernorte

Leitfrage

Wie bewährt sich das FaGe-Ausbildungskonzept in der Praxis mit Blick auf die charakteristischen Konzeptelemente (a) Modularisierung und (b) Verteilung des Ausbildungsprozesses auf drei Lernorte, (c) Degressives Modell.

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse

Alternierendes System mit 3 Lernorten wird von der Bildungsverordnung SRK verlangt. Diesen werden folgende Ausbildungsschwerpunkte zugeordnet:

Schule: kognitive Informationsaufnahme; Orientierungs- und Begründungswissen.

Überbetriebliche Kurse: Förderung und Unterstützung des Transferlernens

Betrieb: Lernen in konkreten Berufssituationen. Kontextwissen.

Spezielle Kennzeichnung des 3. Lernort (Überbetriebliche Kurse):

(1) theoretische Vertiefung mit Bezug auf alltagstheoretische Situationen; (2) gezielte Reflexion von im Lehrbetrieb gemachten Erfahrung; (3) gezieltes Training von Fähigkeiten, die in der Praxis zur Anwendung kommen; (4) Unterstützen des Transferlernens durch Anpassung von Lernsituationen an die Anwendungssituationen.

Verwendete Dokumente: Bildungsverordnung/Bildungsplan Fachangestellte Gesundheit/Fachangestellter Gesundheit, aktualisierte Fassung vom 3. Juli 2003, Schweizerisches Rotes Kreuz; Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA).

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Die qualitative Vorbefragung hat verschiedentlich Hinweise darauf ergeben, dass das Zusammenspiel der drei Lernorte nicht optimal realisiert ist. Insbesondere bezüglich der ÜK's wurde moniert, dass die Themen und Inhalte zu einem grossen Teil überlappend sind mit den schulischen Lerninhalten: der Unterricht an diesen beiden Lernorten wird zum Teil als überflüssige Verdoppelung erlebt. Zudem wird bemängelt, dass die zeitliche Abfolge des schulischen Lernens und den Praxisübungen zuwenig aufeinander abgestimmt ist. Koordination besseres Schnittstellenmanagement, bessere Absprachen und gegenseitige Information wurde angemahnt.

Die quantitative Befragung hat diese Schwierigkeiten bestätigt: Hohe Anteile an Negativ-Einschätzungen bezüglich der Abstimmung von Schule, ÜK und Praxis (BB 18: 53% / BL 17: 60% / LP 15: 62% / ÜK 12: 51%).

Besonders auffällig ist die negative Einschätzung des so genannten „Dritten Lernorts“ (ÜK): Bei allen Befragtengruppen schneiden die ÜK's klar am schlechtesten ab: BL 15: 62% neg. / LP 13: 60% neg. / BB 16: 45 % neg. / ÜK 10: 25% neg), dies im Vergleich zu auffällig guten Werten von schulischem und betrieblichem Lernen (bei allen Befragtengruppen ca. 80 – 90% positiv!)

Als mögliche Gründe für die schlechte Beurteilung der ÜK's werden u.a. genannt:

- Sinn und Zweck der ÜK's ist unklar. (Praktische Übungen? Stellenwert der Theorie? Wiederholung des Schulstoffes? Für welche Themen geeignet?)
- Trennung von ÜK und Schule ist konzeptionell zuwenig geklärt. Fehlendes Gesamtkonzept (es werden in den verschiedenen Gefässen z.T. die gleichen Inhalte thematisiert, evtl. mit unterschiedlichen Ausrichtungen, was dann eher verwirrend wirkt.); Die Lernorte haben zuwenig klare inhaltliche Vorgaben; → es braucht klare Vorgaben für die Lehrbetriebe und ÜK's.
- Praxis und Transfer kommen zu kurz (z.T. wegen fehlendem Übungsmaterial); weil die gelernte „Theorie“ in der Praxis erst verzögert oder gar nicht angewandt werden kann; weil der Theorie-Praxistransfer im Betrieb oft schon erbracht wird, bevor dieser im ÜK geschult wird; weil Inhalte und Praxiserfahrung zu wenig übereinstimmen.
- Ungünstige Rahmenbedingungen (langer Weg, Verpflegung, lange Kurstage, zu grosse Lerngruppen).
- ÜK werden von den Lernenden generell zuwenig ernst genommen. Weniger Druckmöglichkeiten in den ÜK's führt dazu, dass das Gefäss weniger ernst genommen wird; zudem verursachen ÜK's Abwesenheit von der betrieblichen Praxis und sind daher ein Störfaktor!
- Motivierende Anwendung findet grundsätzlich im Betrieb statt: diese sinnvolle „Bewährung“ des Gelernten wird wegen der langen ÜK-Blöcken nicht dynamisch mit der Stoffvermittlung verbunden.

- ungenügendes methodisch-didaktisches Rüstzeug der ÜK-Lehrpersonen – vor allem mit Blick auf die anspruchsvolle Tätigkeit: z.B. grosse Heterogenität der Lernvoraussetzungen; bereits behandelte Themen zur Vertiefung nochmals aufgreifen, Theorie – Praxis-Verbindung herstellen.

Empfehlungen

Die Platzierung der ÜK's in der gesamten Ausbildungskonzeption ist nochmals zu überdenken. Die drei Lernorte sind systematisch auf ihre Ausbildungsmöglichkeiten hin zu analysieren. (Welches sind die inhärenten Stärken und Schwächen der einzelnen Lernorte?) Auf diesem Hintergrund ist die Verteilung der Ausbildungsanteile und der Ausbildungsschwerpunkte neu vorzunehmen. Zudem sind die lernort-spezifischen didaktisch-methodischen Arbeitsgrundsätze und Prozessregeln klar zu definieren.

In Abhängigkeit von der Lernort-Systematik und den didaktisch-methodischen Arbeitsgrundsätzen und Prozessregeln sind die Anforderungsprofile für das Ausbildungspersonal neu zu definieren. (In der gegenwärtigen Konzeption stellt der 3. Lernort vermutlich die höchsten Ansprüche an das Ausbildungspersonal!)

Die Koordinationsverantwortung und das Schnittstellenmanagement der drei Lernorte ist zu klären. Nach Möglichkeit sollte die Hauptverantwortung für die gesamte Ausbildung einer Person/Instanz zugeordnet werden (Führungsverantwortung für den gesamten Ausbildungsprozess mit klarer Kompetenzregelung).

Die örtliche Lokalisierung des Dritten Lernorts ist zu klären. Vermutlich wäre es für die Professionalisierung der ÜK's hilfreich, wenn 1 – 2 kantonale ÜK-Zentren gebildet werden und mit den notwendigen Lernmaterialien ausgestattet werden.

5.7 Ausbildungskonzept:: (c) Charakteristische Strukturvorgaben (Degressives Modell, Kompetenznachweise, ganztägiger Unterricht)

Leitfrage

Wie bewährt sich das FaGe-Ausbildungskonzept in der Praxis mit Blick auf die charakteristischen Konzeptelemente (a) Modularisierung und (b) Verteilung des Ausbildungsprozesses auf drei Lernorte (c) Degressives Modell, Kompetenznachweise & ganztägiger Unterricht.

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse

Die Bildungsverordnung SRK verlangt ein degressives Ausbildungsmodell. (Ausgebildet wird in drei Lernorten, die je nach Region und Ausbildungsanbieter variieren können, aber degressiv aufgebaut sein müssen.)

Verwendete Dokumente: Bildungsverordnung/Bildungsplan Fachangestellte Gesundheit/Fachangestellter Gesundheit, aktualisierte Fassung vom 3. Juli 2003, Schweizerisches Rotes Kreuz; Rahmencurriculum Fachangestellte/r Gesundheit (Wegleitung), August 2003, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA).

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Drei Konzeptelemente wurden – neben der Modularisierung und den drei Lernorten – in der Vorbefragung wiederholt angesprochen wurden: das degressive Modell, die Kompetenznachweise sowie der ganztägige Unterricht.

a) Zum degressiven Modell: Der degressive Aufbau wurde bei der Vorbefragung wiederholt negativ thematisiert: Einerseits als Ursache von langen Abwesenheiten vom Betrieb: dies erschwert aus Sicht der Lernenden die Beziehungsgestaltung zu den Patienten und Patientinnen sowie zu den Kolleginnen und Kollegen im Betrieb. Die betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen bemängeln die langen, schulisch bedingten Abwesenheitszeiten der Lernenden, weil dadurch der produktive Einsatz in der Praxis erschwert wird. Zudem wurde festgestellt, dass der hohe Schulanteil zu Beginn der Lehre für einen Teil der Lernenden demotivierend sein kann, weil viele Berufslernende nach der obligatorischen Schulzeit schulmüde sind und sich vor allem auf die praktische Berufstätigkeit freuen. Eine positivere Perspektive gegenüber dem degressiven Modell wird von Seiten der Lehrpersonen eingebracht: die breite theoretische Grundausbildung zu Beginn der Lehre wird als notwendige Voraussetzung betrachtet, um den Praxiseinsatz angemessen bewältigen zu können.

In der quantitativen Befragung, in der die Verteilung von Schule, ÜK und betrieblicher Praxis im ersten und zweiten Ausbildungsjahr einzuschätzen war, hat ergeben, dass bei allen Betroffenen die

Einschätzung für das erste Ausbildungsjahr deutlich negativer ausfällt als im zweiten Jahr (1. Jahr: BB: 57% neg. / LP 43% neg / ÜK 41% neg. / BL: 29% neg. 2. Jahr: BB: 27 % neg. / LP 9 % neg / ÜK 18% neg. / BL: 10 % neg.)

Bei der qualitativen Nachbefragung wurden im Wesentlichen die Vorbehalte der Vorbefragung bestätigt. Als zusätzlicher Gedanke wurde ein didaktisches Argument Vorgebracht: das degressive Modell neigt dazu, die Lernenden zu Beginn der Ausbildung mit Inhalten zuzuschütten, ohne den für eine nachhaltige Vermittlung notwendigen Erfahrungsbezug herstellen zu können. Am Schluss der Ausbildung, wenn die Erfahrungsbasis vorhanden ist, fehlt dafür die Zeit für vertiefende Praxisreflexion.

b) Zu den Kompetenznachweisen: Von Seiten der betrieblichen Ausbilderinnen wird vorgebracht, dass das Abnehmen der Kompetenznachweise zeitaufwändig ist und viele Ressourcen absorbiert. Zudem macht sich gerade in diesem Punkt die mangelnde Koordination von schulischem und betrieblichem Lernen bemerkbar.

Auch in der Nachbefragung wurden diese Schwierigkeiten verschiedentlich angesprochen – zusätzlich mit Hinweisen auf unklare Forderungen bezüglich der Kompetenznachweise sowie auf die schlechte Abstimmung von Kompetenznachweisen und Lernkontrollen und auf mögliche Überbelastungen der Lernenden, die durch die schlechte Koordination entstehen kann.

c) Zum ganztägigen Themenunterricht: Bereits die Vorbefragung macht deutlich, dass viele Lehrpersonen den ganztägigen Unterricht – in der Regel zu *einem* Themenschwerpunkt – als Überforderung sehen: sowohl für die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit der Lernenden, andererseits für die eigenen didaktischen Fähigkeiten.

Die quantitative Befragung hat die kritische Sichtweise bestätigt: Negativwerte bei LP 16: 66%, bei BL 18: 40%.

Die Erläuterungen der Nachbefragung zeigen: Offensichtlich wird der Unterricht in Tagesblöcken von beiden Seiten als sehr anstrengend empfunden: sei es, weil er grundsätzlich zuwenig altergerecht für diese Stufe ist oder sei es, weil die Lehrpersonen die hohen didaktischen Ansprüchen zur Schaffung eines abwechslungsreichen ganztägigen Unterrichtsverlaufes nicht zu erfüllen vermögen.

Empfehlungen

Die quantitative Verteilung der Ausbildungszeit (Schule & ÜK) im Verhältnis zur praktischen Arbeitszeit im Betrieb, wie dies im degressiven Modell angelegt ist, ist kritisch zu überprüfen. Dabei sind die negativen Auswirkungen der vielen Schulungstage zu Beginn der Ausbildung in die Überlegungen einzubeziehen: insbesondere die negative Schulungsmotivation der Lernenden (Schulmüdigkeit nach der obligatorischen Schulzeit), der erschwerte Beziehungsaufbau am Arbeitsplatz durch die häufigen Abwe-

senheit im Betrieb; die fehlende Ausbildungstage zur erfahrungsbezogenen Reflexion gegen Ende der Ausbildung.

Die Kompetenznachweise und Lernkontrollen sind besser zu koordinieren und auf die Möglichkeiten/Anforderungen der Praxis abzustimmen (vgl. Punkt 5.1 Belastung der Lernenden).

Der Ganztagesunterricht (1 Ausbildungsthema pro Ausbildungstag) scheint die Beteiligten tendenziell zu überfordern. Zu überprüfen ist, wieweit thematische Halbtagesblöcke (pro Schultag wird an zwei unterschiedliche Themen gearbeitet) den spezifischen Voraussetzungen dieser Altersgruppe besser gerecht zu werden vermag.

5.8 Ausbildungspraxis: (a) Motivation Lernende

Leitfragen

Wieweit vermag die Ausbildungspraxis die Ansprüche an eine gute, funktionsfähige Ausbildung zu erfüllen? Wo zeigen sich allfällige Schwierigkeiten und Konfliktpunkte?

(a) Wie zeigt sich die Motivation der Lernenden im Ausbildungsalltag? Wieweit wird die Motivation beeinträchtigt durch konzeptionelle Festlegungen und/oder durch die Ausgestaltung der Ausbildungspraxis?

Die Motivation der Lernenden ist in mehrfacher Hinsicht ein wichtiger Indikator für eine erfolgreiche Berufsausbildung:

- Hohe Motivation der Lernenden ist ein Synonym für Freude an der Berufsausübung und am Lernen für den Beruf. Die Erhaltung der Lern- und Arbeitsfreude betrachten wir als ein ausserordentlich wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Start ins Berufsleben.
- Hohe Motivation der Lernenden ist lernpsychologisch gesehen ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg. Lernen mit hoher Motivation heisst: die Bereitschaft zur eigenaktiven Auseinandersetzung mit den betreffenden Lerninhalten ist grösser – eine nachgewiesener Einflussfaktor für nachhaltig wirksame (transferwirksame) Lernprozesse.
- Hohe Motivation der Lernenden gilt als Zufriedenheitswert der primären Leistungsempfängerinnen und –empfänger („Kundenzufriedenheit“). Hohe Motivation entsteht, wenn die Erwartungen an die Ausbildung erfüllt werden. Motivationswert ist in diesem Sinne ein Mass für die Diskrepanz zwischen Erwartung der Lernenden an die Ausbildung und die erlebbare Ausbildungspraxis. In der Motivationskomponente spiegelt sich die Qualitätsvorstellung der Beteiligten.

Ein hoher Motivationswert der Lernenden ist für die Ausbilderinnen und Ausbilder selber eine wichtige Motivationskomponente. Motivierte Lernende motivieren die Lehrenden. In diesem Sinne entsteht durch

einen hohen Motivationswert eine positive Spirale, die ihrerseits ein wichtiger Faktor für die Gewährleistung einer hohen Ausbildungsqualität ist.

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Die qualitative Vorbefragung hat deutlich gemacht, dass die Lernenden in der Praxis und mehrheitlich auch in der Schule als interessiert und engagiert wahrgenommen werden. Der Umgang mit motivierten Jugendlichen scheint für die Ausbilderinnen und Ausbilder eine wichtige Quelle der Zufriedenheit mit der Tätigkeit im Rahmen der FaGe-Ausbildung zu sein.

Die quantitative Befragung hat diese Vorinformationen bestätigt und verdeutlicht.

Die *Berufslernenden* schätzen sich auch am Schluss des zweiten Ausbildungsjahres noch immer als sehr motiviert ein: sowohl für die Berufsausübung (90%), bezüglich der Lernbereitschaft (89%) sowie bezüglich der Bereitschaft, sich mit der Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen (96%). 85% finden die FaGe-Lehre interessant und abwechslungsreich. Auffällig ist, dass demgegenüber die *Motivationsentwicklung* deutlich negativer eingeschätzt wird: insbesondere bezüglich der Berufsausübung schätzen 41%, dass die Motivation eher abgenommen hat. Mit fast dem gleichen Negativ-Wert (39%) geben die Berufslernende an, dass sie die Berufsausbildung nicht mehr / eher nicht mehr wählen würden.

Wie die qualitative Nachbefragung ergeben hat, liegt ein wichtiger Grund für die negative Motivationsentwicklung im unklaren Berufsbild und in den unklaren Berufsaussichten. Viele Lernende fühlen sich im Arbeitsfeld gebremst. Sie würden gerne mehr machen, sind aber unzufrieden mit den zuerkannten Kompetenzen. Gegenüber der ursprünglichen Berufserwartung besteht für viele eine Enttäuschung, die demotivierend wirkt. Als weitere Faktoren, die motivationshemmend wirken, werden genannt:

- unklares Berufsbild; Schlechte Übereinstimmung der Ausbildung mit den effektiven Berufskompetenzen; Unklarheit über die Ausbildung und den Einsatz der FaGe in der Praxis (mit Gefahr der Über- und Unterschätzung!)
- negatives Urteil über FaGe im beruflichen Umfeld, fehlende Akzeptanz der FaGeE in der Praxis,
- ungünstige Positionierung der FaGe-Ausbildung für die weitere Berufslaufbahn (Für Diplombildung zu wenig angerechnet); relativ grosser Ausbildungsaufwand im Vergleich zur Bedeutung des Abschlusses, Unklarheit über die Möglichkeiten der Weiterqualifizierung für einen weiterführenden Beruf.
- zu grosse Bedeutung der Hauswirtschaft
- schlechte Abstimmung der drei Lernorte.

Von Seiten der *Ausbildnerinnen und Ausbilder* werden die FaGe-Lernenden als interessiert und engagiert erlebt, und zwar von allen drei Ausbildergruppen (Lehrpersonen, betriebliche Berufsbildne-

rInnen, ÜK-Leiterinnen). Insbesondere von den Berufsbildnerinnen wird die aktuelle Motivationslage zwar als hoch eingestuft (BB: über 90%), die Motivations*entwicklung* – vor allem bezüglich der Berufsausübung - wird indessen ebenfalls negativer beurteilt (79%, 82%, 91%) Eine hohe Motivationseinschätzung liegt auch von Seiten der ÜK-Leiterinnen vor (1 & 4: ca. 90%) - was vielleicht insofern überrascht, als die ÜK's von den Lernenden eher negativ eingeschätzt werden.

Am wenigsten positiv fällt die Motivationseinschätzung bei den Lehrpersonen aus: insbesondere die Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis auseinanderzusetzen wird nur mit 56% positiv eingeschätzt. Auch die Motivationsentwicklung wird von dieser Gruppe deutlich negativer als von den betrieblichen Berufsbildnerinnen eingeschätzt (57%, 72%, 63%). Die negative Motivationsentwicklung wird von den Lehrpersonen ebenfalls in erster Linie mit der Enttäuschung bezüglich der ursprünglichen Berufserwartung erklärt.

Die negative Motivationsentwicklung bzgl. des inhaltlichen Lernens wird u.a. auf den Tagesunterricht zurückgeführt, auf die intellektuelle Überforderung eines Teils der Berufslernenden sowie auf unklare Leistungsanforderungen für die Modulabschlüsse. Die Berufslernenden ihrerseits führen die negativere Einschätzung durch die Lehrpersonen auf vermehrte Disziplinschwierigkeiten im Unterricht zurück, die ausgelöst werden durch gewisse – als wenig produktiv eingestufte - Unterrichtsformen.

Empfehlungen

Unter dem Gesichtspunkt der Motivationsentwicklung sind Massnahmen angezeigt, die bereits unter anderen Gesichtspunkten vorschlagen sind:

- Klärung des FaGe-Berufsbildes. Verminderung der Diskrepanz zwischen Berufserwartung und Berufsmöglichkeit durch angemessene Vorinformation (vor Beginn der Lehre). Klärung der Berufsentwicklung.
- Bessere Abstimmung der drei Lernorte im Gesamtkonzept der Berufsausbildung.
- Aufbrechen des themengebundenen Tagesunterrichts.

Das degressive Modell überdenken. (Die vielen Schulungstage zu Beginn der Ausbildung erweisen sich unter motivationalem Gesichtspunkt eher als ungünstig!)

5. 9 Ausbildungspraxis: b) Lehr- / Lernarrangement

Leitfrage

Wieweit vermag die Ausbildungspraxis die Ansprüche an eine gute, funktionsfähige Ausbildung zu erfüllen? Wo zeigen sich allfällige Schwierigkeiten und Konfliktpunkte?

b) Wieweit gelingt es, das Lehr-Lern-Arrangements auf die speziellen Bedingungen der FaGe-Ausbildung soweit abzustimmen, dass eine funktionsfähige Ausbildungspraxis realisiert werden kann? (Welches sind die spezifischen Anforderungen an das Lehr-Lern-Arrangement?)

Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen

Das Lehr- und Lernarrangement in den beiden Lernorten Betrieb und Schule erweist sich im Grossen und Ganzen als funktionsfähig. Es gibt keine Hinweise darauf, dass die Lehr- und Lernprozesse durch einzelne ausbildungsinhärente Faktoren ernsthaft gestört sind. Allerdings wurde in der qualitativen Vorbefragung darauf hingewiesen, dass in der FaGe-Ausbildung verschiedene Besonderheiten anzutreffen sind: so etwa die Tatsache, dass die FaGe-Lernenden mehr Unterstützung, mehr Strukturen und klarere Vorgaben brauchen. Oder dass die pädagogische Arbeit in der Schule mehr Raum einnimmt. Oder dass die Neigung der Lehrpersonen zur erwachsenenbildnerischen Didaktik die Lernenden überfordern kann und ihrer typisch schulischen Erwartungshaltung widerspricht.

Die quantitative Untersuchung hat das grundsätzlich positive Stimmungsbild bestätigt: Das betriebliche Lehr-Lernarrangement erreicht sowohl aus Sicht der Berufsbildnerinnen wie auch aus Sicht der Lernenden einen ausserordentlich hohen Zufriedenheitswert.

BL: *90% Zustimmung* zu Fragen 5: gute Betreuung; Frage 15 a: Nutzen des Ausbildungsortes; Frage 20c: hilfreich für Bearbeitung der Erfahrungen.

BB: mehr als *90% Zustimmung* zu Fragen 3: würde auch künftig FAGE einstellen; Frage 5: mir gelingt gute Betreuung) & Frage 16a: Nutzen Ausbildung Lehrbetrieb;

Auch die schulische Ausbildung erhält relativ hohe Zustimmungswerte.

BL: 87% positiv zu Frage 15b: Nutzen Schule; 80% positiv zu Frage 20a: Schule als hilfreich für Bearbeitung der Erfahrungen; LP: 96%; positiv zu Frage 3: würde auch künftig in FaGe-Klassen unterrichten; 76% positiv zu Frage 13b: Nutzen der Schule

Etwas anders sieht es bei den überbetrieblichen Kursen aus: Hier sind insbesondere aus Sicht der Lernenden auffällig negative Zustimmungswerte zu verzeichnen:

BL: nur 52% Zustimmung zu Frage 12: ÜK als wertvollen Bestandteil der Ausbildung; nur 51% Zustimmung zu Frage 13: in ÜK werden berufspraktische Kenntnisse praxisnah vermittelt; nur 39% Zustimmung zu Frage 15c: Nutzen ÜK.

Auch wenn die Eigenwahrnehmung der ÜK-Leiterinnen etwas besser ist (7, 10c: ca. 75 % Zustimmung), so scheint hier ein dringender Handlungsbedarf angezeigt: nicht nur konzeptionell (vgl. Ergebnisse Abschnitt 4), sondern auch bezüglich der Ausbildungsgestaltung: Was bezüglich Praxis und Transfer umgesetzt wird, entspricht offensichtlich nicht den Erwartungen der Lernenden, und vermag auch die Erwartungen der Lehrpersonen (13c Nutzen: nur 50% Zustimmung) und die Erwartungen der Berufsausbildnerinnen (16c Nutzen: nur 55% Zustimmung) wenig zufrieden stellen.

Was bezüglich der Ausbildungstätigkeit für alle Beteiligten deutlich wird, ist die Tatsache, dass die Arbeit mit den FaGe-Lernenden eine andere Art der Rollen- und Ausbildungsgestaltung verlangt als die gewohnte Arbeit innerhalb der Diplomausbildung. Wichtige Stichworte dazu:

- Es braucht eine andere Didaktik (Erwachsenenbildnerische Methoden funktionieren teilweise nicht)
- Es braucht mehr Führung, mehr pädagogische Interventionen
- Es braucht eine intensivere Begleitung
- Wissensvermittlung im Betrieb muss mehr gewichtet werden
- Mehr unterstützende Massnahmen zur Unterstützung der Selbstreflexion/Reflexion der eigenen Tätigkeit.

Das *Theorie-Praxisproblem* zeigt sich u.a. in der Feststellung, dass die Themen zuwenig auf die Praxis abgestimmt sind (grosse Negativanteile von 50-60% bzgl. Abstimmung der Lerninhalte auf die Praxis bei allen Beteiligten: BL 17, BB 18, LP 15, ÜK 12), Interessant ist, dass dieses Problem offensichtlich in einem direkten Zusammenhang mit dem unklaren Kompetenzprofil steht: Es wird offensichtlich vieles unterrichtet, was in der Praxis gar nicht umgesetzt werden darf.

Speziell zu erwähnen ist noch *das Heterogenitätsproblem*: Auf der einen Seite führen die unterschiedlichen Kompetenzregelungen in der Praxis dazu, dass die Erfahrungsbasis unter den Lernenden recht unterschiedlich ist (Unterschiedliche Erfahrungs-, Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten). Auf der anderen Seite ist die relativ grosse Heterogenität auch dadurch gegeben, dass die Personalselektion bei den Betrieben liegt und hier unterschiedliche Kriterien und Kriteriengewichtungen zur Anwendung kommen bei der Rekrutierung der Lernenden. Der Umgang mit Heterogenität bedeutet daher für die Praxisgestaltung eine grosse Herausforderung.

Empfehlungen

Mit Blick auf die 15 – 20 jährigen FaGe-Lernenden wirft der berufsbezogene Unterricht spezielle didaktische Fragen auf: Es geht um Lernziele und –inhalte, die bis jetzt mit den Konzepten und Methoden einer erwachsenenbildnerischen Didaktik angegangen wurden. In der Altersgruppe von 15 – 20 Jährigen vermögen diese Umsetzungsansätze offenbar zuwenig zu greifen. Es sind daher didaktische/fachdidaktische Umsetzungskonzepte für die Altersgruppe 15 – 20 Jährige zu entwickeln - unter besonderer Berücksichtigung von Lerninhalten, die im sozial-kommunikativen und pflegerischen Bereich liegen. (Hohe Kontextabhängigkeit des Theorie-Praxis-Transfers; technische Aspekte und Handlungsaspekte sind in der Berufspraxis eng miteinander verzahnt.)

Für die in der (schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen) Ausbildungsarbeit tätigen Personen sind Interventions- und Supervisionsangebote bereitzustellen (learning on the job).

Für die Ausbilderinnen und Ausbilder sind Qualifizierungsangebote bereit zu stellen welche die altersbezogenen pädagogisch-didaktischen Anliegen - unter Einbezug der speziellen Ansprüchen, die mit den sozial-kommunikativen und pflegerischen Lerninhalten verbunden sind - speziell berücksichtigen.

Anhang

Anhang 1: Projektplanung

Projektplan 1. Teil / März 2004 bis Dezember 2004

| Thema | Beteiligte | Datum/Zeit | Ort | Aufgabe/ Verantwortung | Geschätzter Aufwand (NL/IL/PS) |
|--|--|---------------------------------------|--|--|--------------------------------------|
| Konstituierende Sitzung Eval- Steuergruppe | Lo, Me, Wa, Wi | Donnerstag, 19.2.04 | Ausstellungs- strasse, Zürich | Sich kennen lernen, Arbeitsplanung erstellen | 3 x ½ Tag |
| | NL, IL, PS | 9.15-11.30 Uhr | | | |
| Befragung der Lernenden (Tiefen- interviews) Zürich | NL, IL, PS 2 Gruppen BS- und BM-Klasse à 10 Lernenden | 3.5.04 15.00-17.00 Uhr | Theodosia- num Zürich | Erarbeitung der leitenden Fragestellungen / des Ablaufes der Befragung | 3 x 1 Tag |
| | 1 Gruppe BS-Klasse | 12.5.04 15.00-17.00 Uhr | | | |
| Befragung der Lernenden (Tiefen- interviews) Winter- thur | IL, PS 2 Gruppen BS – Klassen à 10 Lernen- de | 10.5.04 15.00-17.00 Uhr | KS Winterthur | Durchführung der Befra- gungen | 2 x ½ Tag |
| Befragung der Berufsbildner/Innen (Tiefeninterviews) | IL, PS 2 Gruppen | 17.6.04 15.00-18.00 Uhr (prov.) | Ausstellungs- strasse, Zürich Gr 1 /205 Gr 2 / 207 | Durchführung der Befra- gungen | 2 x ½ Tag |
| Befragung der Lehrpersonen | PS 1 Gruppe | 12.5.04 15.00-17.00Uhr | Theodosia- num Zürich KS Winterthur | Durchführung der Befra- gungen | 2 x ½ Tag |
| | IL / NL 1 Gruppe | 10.6.04 15.00-17.00 Uhr | | | |
| Befragung der ÜK - Lehrpersonen | PS 1 Gruppe | 17.6.04 10.00-12.00 Uhr | Ausstellungs- strasse Zürich Raum 205 | Durchführung der Befra- gungen | 1 x ½ Tag |
| Ergebnis- präsentation Tie- feninterviews | Lo, Me, Wa, Wi | 16.9.04 13.30-17.00 Uhr | Ausstellungs- strasse, Zürich Raum 207 | Tiefeninterviews auswer- ten | 4 Tage |
| | SBe, HBe, CI, Wi NL, IL, PS | | | | |
| Fragebogenentwurf | Lo, Me, Wa, Wi | 1. Teil: 23.11.04 13.30-15.00 Uhr | Ausstellungs- strasse, Zürich Raum 205 | Befragungsinstrumente erarbeiten | 3 Tage |
| | SBe, HBe, CI, Wi NL, IL, PS | 2. Teil: 23.11.04 15.15-17.00 Uhr | | Fragebogen besprechen | 3 x ½ Tage |

Evaluationssteuergruppe: Heidi Longenrich (Lo), Rosmarie Meiler (Me), Regula Waldis (Wa), Hanni Wipf (Wi)

Evaluationsteam: Norbert Landwehr (NL), Iris Ludwig (IL), Peter Steiner (PS)

Erweiterte Evaluationsbegleitgruppe: Sandra Beck (SBe), Heidi Beer (HBe), Gaby Clesle-Blum (CI), Judith Wildi (Wi)

Projektplan 2. Teil / Januar 2005 bis September 2005

| Thema | Beteiligte | Datum/Zeit | Ort | Aufgabe/ Verantwortung | Geschätzter Aufwand (NL/IL/PS) |
|---|--|-------------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------------|
| Eval-Gruppe: Präsentation Fragebogen | Lo / Wa / Wi / PS | 21.4. 2005 14.00-16.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Fragebogen überprüfen, Distribution der Fragebogen | 1 x ½ Tag |
| EVAl-Gruppe | Lo / Wa / Wi | 2.5. bis 20.5. 2005 | | Fragebogen flächendeckend verteilen, einsammeln, per Post an PS | |
| Statistische Auswertung Fragebogen | PS | Bis 30.5.2005 | | Fragebogen quantitativ auswerten | 2 AT (inkl. Sekretariat.) |
| Eval-Gruppe: Präsentation quantitative Resultate | Lo / Wa / Wi / NL / IL / PS | 31.5. 2005 14.00-17.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Sichtung der quantitativen Resultate Vorbereitung der Durchführung der Dateninterpretation | 3 x ½ Tag |
| Dateninterpretation Lernende | Gruppe 10-12 Teilnehmende / Wi / PS | 6.6.2005 15.00-16.30 Uhr | KS, Winterthur | Befragung | 1 x ½ Tag |
| Dateninterpretation Lernende | Gruppe 10-12 Teilnehmende BM/ Wa / NL | 8.6. 2005 13.30-15.00 Uhr | Theodosianum Zürich | Befragung | 1 x ½ Tag |
| Dateninterpretation Lernende | Gruppe 10-12 Teilnehmende BM/ Wa / IL | 14.6. 2005 15.00-16.30 Uhr | Theodosianum Zürich | Befragung | 1 x ½ Tag |
| Dateninterpretation Lehrpersonen | Gemischte Gruppe (ZH, W'thur, ABU) 12 Teilnehmende / PS / NL | 16.6. 2005 15.30-17.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Befragung | 2 x ½ Tag |
| Dateninterpretation Berufsbildner/innen | 10-12 Teilnehmende / NL / IL / Wi | 21.6.2005 15.30-17.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Befragung | 2 x ½ Tag |
| Dateninterpretation Berufsbildner/innen | 10-12 Teilnehmende / PS / IL / Lo | 23.6.2005 15.30-17.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Befragung | 2 x ½ Tag |
| Dateninterpretation ÜK-Lehrpersonen | Gemischte Gruppe 12 Teilnehmende / IL / NL / Lo | 28.6.2005 15.30-17.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Befragung | 2 x ½ Tag |
| Qualitative Auswertung der Ergebnisse | NL / IL / PS | | | Aufbereitung der Daten | 4 Tage (inkl. Sekretariat.) |
| Erw. Eval-Gruppe: Ergebnispräsentation | Lo / Wa / Wi / SBe / HBe / CI / Wi | 6.9. 2005 9.00 -12.00 Uhr | Ausstellungsstrasse, Zürich | Diskussion der quantitativen Auswertung, Klärung weiteres Vorgehen | 3 x ½ Tag |

Anhang 2: Dokumentenanalyse

Zum Thema "Einstiegsalter (Belastung / Reflexionsvermögen)"

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse BBG: 2. Abschnitt – Struktur: Art. 15 – Gegenstand:

³ Sie schliesst an die obligatorische Schule oder an eine gleichwertige Qualifikation an. Der Bundesrat bestimmt die Kriterien, nach denen ein Mindestalter für den Beginn der beruflichen Grundbildung festgelegt werden kann.

BBV: Art. 7 Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung (Art. 12 BBG)

¹ Als Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung gelten praxis- und arbeitsweltbezogene Angebote nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit, die das Programm der obligatorischen Schule im Hinblick auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung ergänzen.

² Die Vorbereitungsangebote dauern höchstens ein Jahr und werden zeitlich auf das Schuljahr abgestimmt.

³ Sie werden mit einer Beurteilung abgeschlossen.

BBV: Art. 12 Inhalte

¹ Die Bildungsverordnungen der beruflichen Grundbildung regeln, über die Gegenstände nach Artikel 19 Absatz 2 BBG hinaus:

- a. Zulassungsbedingungen;
- b. mögliche Organisationsformen der Bildung in Bezug auf die Vermittlung des Stoffes und auf die persönliche Reife, die für die Ausübung einer Tätigkeit erforderlich ist;

MBA Rahmencurriculum: Adressaten (Seite 5)

Die Lernenden haben die obligatorische Schulzeit abgeschlossen. Die schulische Mindestanforderung ist ein Abschluss auf Sekundarstufe B. Dies entspricht einem Realschulabschluss im Kanton Zürich.

Fazit aus den vorliegenden Daten

Das Einstiegsalter beträgt 15 Jahre. Das heisst, nach der obligatorischen Schulzeit von 9 Jahren. Die schulische Mindestanforderung ist ein Realschulabschluss (Sekundarstufe B). Art. 12 BBV regelt die Organisationsformen der Bildung, welche die Vermittlung des Stoffes und den Entwicklungsstand der Jugendlichen berücksichtigt.

Zum Thema "Berufsprofil (Berufsbild/Berufsperspektiven)"

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse BBG: Art. 2 – Gegenstand und Geltungsbereich

¹ Dieses Gesetz regelt für sämtliche Berufsbereiche ausserhalb der Hochschulen:

- a. ...
- b. ...
- c. die berufsorientierte Weiterbildung;
- d. ...
- e. ...

BBG: 4. Kapitel: Berufsorientierte Weiterbildung – Art. 30 Gegenstand

Die berufsorientierte Weiterbildung dient dazu, durch organisiertes Lernen:

- a. bestehende berufliche Qualifikationen zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue berufliche Qualifikationen zu erwerben;
- b. die berufliche Flexibilität zu unterstützen.

BBG: Art. 31– Angebot an berufsorientierter Weiterbildung

Die Kantone sorgen für ein bedarfsgerechtes Angebot an berufsorientierter Weiterbildung.

BBG – Art. 32 – Massnahmen des Bundes

¹ Der Bund fördert ...

² Er unterstützt insbesondere Angebote, die darauf ausgerichtet sind:

- a. Personen bei Strukturveränderungen in der Berufswelt den Verbleib im Erwerbsleben zu ermöglichen;
- b. .. den Wiedereinstieg zu ermöglichen.

BBV: Art. 29 (Art. 32 BBG)

¹ Der Bund beteiligt sich an Massnahmen, die die Koordination, die Qualität und die Transparenz des Weiterbildungsangebotes, das berufsorientiert genutzt werden kann, auf nationaler oder sprachregionaler Ebene zum Ziel haben.

SRK Bildungsverordnung; Bildungsplan (aktualisierte Fassung vom 3. Juli 2003)

1. Grundsätzliches; 1.1 Berufliche Kompetenzen (S. 16)

Die während der Grundbildung zur/zum Fachangestellten Gesundheit zu erwerbenden beruflichen Kompetenzen sind deshalb nicht nur auf das Hier und Jetzt ausgerichtet. Die Lernenden werden so ausgebildet, dass sie ihr berufliches Wissen und Können kontinuierlich erweitern und vertiefen können – sie lernen zu lernen. .

Art. 2 Berufsbezeichnung, Berufsbild, Beginn und Dauer der Bildung (Seite 3)

¹ Die Berufsbezeichnung...

² Fachangestellte Gesundheit begleiten, unterstützen und pflegen Klientinnen und Klienten im täglichen Leben selbständig und verantwortungsvoll. Sie begegnen ihnen mit menschlichem Respekt. Sie arbeiten in berufsgruppenübergreifenden Teams in Institutionen des Gesundheits- und Sozialwesens. Sie tragen dazu bei, die pflegerischen, administrativ-logistischen sowie die an sie delegierten medizinal-technischen Dienstleistungen in der geforderten Qualität zu erbringen.

³ Die Ausbildung dauert 3 Jahre. Sie beginnt mit dem Schuljahr der zuständigen Berufsfachschule.

⁴ Die Partei, die mit der/dem Auszubildenden den Lehrvertrag abschliesst, trägt gegenüber der/dem Auszubildenden, der gesetzlichen Vertretung und gegenüber dem Kanton die Gesamtverantwortung für die Ausbildung. Falls der Lehrvertrag mit einer Berufsfachschule abgeschlossen wird, gilt diese als Lehrbetrieb.

MBA Rahmencurriculum – Berufsbild

Fachangestellte Gesundheit begleiten, unterstützen und pflegen Klientinnen und Klienten im täglichen Leben selbständig und verantwortungsvoll. Sie begegnen ihnen mit menschlichem Respekt. Sie arbeiten in berufsgruppenübergreifenden Teams in Institutionen des Gesundheits- und Sozialwesens. Sie tragen dazu bei, die pflegerischen, administrativ-logistischen sowie die an sie delegierten medizinal-technischen Dienstleistungen in der geforderten Qualität zu erbringen.

Mit ihrer breit abgestützten Berufsausbildung leisten Fachangestellte Gesundheit einen wichtigen Beitrag in folgenden Fachbereichen:

– Im Fachbereich 'Pflege und Betreuung' geben FaGe den Klientinnen und Klienten Unterstützung in den Aktivitäten des täglichen Lebens. Die im Auftrag von diplomierten Pflegefachfrauen/-männern ausgeführten Pflegeverrichtungen sind Bestandteil geplanter ärztlicher, pflegerischer und/oder therapeutischer Massnahmen und setzen eine gute Teamfähigkeit voraus. Fachangestellte Gesundheit stehen den Klientinnen und Klienten im Alltag häufig am nächsten. Sie unterstützen sie und stehen ihnen bei der Bewältigung des Alltags, im Kranksein, Gesund werden und im Sterben bei.

– Im Fachbereich 'Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung' setzen Fachangestellte Gesundheit ihre Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz ein, um den Klientinnen und Klienten zu ermöglichen, ihre Gewohnheiten und ihre Lebensqualität trotz Einschränkungen weiter zu leben. Sie sorgen dafür, dass Haushalt und Wohnsituation in Ordnung sind und verstehen es, die Betroffenen in Alltagsarbeiten einzubeziehen, ihre Ressourcen zu fördern und ihre Selbständigkeit zu erhalten.

– Im Fachbereich 'Administration und Logistik' sorgen FaGe dafür, dass medizinische, hauswirtschaftliche und pflegerelevante Geräte, Apparate, Mobiliar und Instrumente betriebsbereit sind. Sie bewirtschaften selbständig oder nach Vorgaben Vorräte für den Pflegebedarf, Lebensmittel, Büromate-

rial sowie Medikamente und setzen dabei die erlernten administrativen Kenntnisse fachgerecht ein. Als Begleitperson von Klientinnen und Klienten gehen sie verantwortungsvoll mit schriftlichen und mündlichen Informationen zuhanden der Fachpersonen um.

– Im Fachbereich 'Administration und Logistik' sorgen FaGe dafür, dass medizinische, hauswirtschaftliche und pflegerelevante Geräte, Apparate, Mobiliar und Instrumente betriebsbereit sind. Sie bewirtschaften selbständig oder nach Vorgaben Vorräte für den Pflegebedarf, Lebensmittel, Büromaterial sowie Medikamente und setzen dabei die erlernten administrativen Kenntnisse fachgerecht ein. Als Begleitperson von Klientinnen und Klienten gehen sie verantwortungsvoll mit schriftlichen und mündlichen Informationen zuhanden der Fachpersonen um.

Fazit aus den vorliegenden Daten

Ein Berufsprofil ist nicht beschrieben. Aus dem Berufsbild (SRK) ist ersichtlich, dass sie, die FaGe, in berufsübergreifenden Teams von Institutionen des Gesundheits- und Sozialwesens eingesetzt werden kann.

Zum Thema "Einsatz der Lernenden in den Lehrbetrieben (Tätigkeitsfelder und Einsetzbarkeit)"

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse SRK Bildungsverordnung; Bildungsplan Art. 17-Inhalte

Berufliche Praxis

Die Auszubildenden führen im Rahmen eines normalen Arbeitseinsatzes und/oder in gestellten Situationen Tätigkeiten in den vier Kompetenzbereichen

- Pflege und Betreuung
- Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung
- Administration und Logistik
- Medizinaltechnik

bedarfs- und situationsgerecht sowie fachlich korrekt aus. Die Ausführung umfasst die fachgerechte Vorbereitung, die Durchführung und die Nachbereitung inkl. der Dokumentation. Der Bildungsplan sieht die Einführung und Umsetzung der Medizinaltechnik erst ab dem 2. Lehrjahr vor: Die zu erlernenden medizinaltechnischen Verrichtungen des zweiten und dritten Ausbildungsjahres sind identisch. Die fachlich sinnvolle Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen orientiert sich an den unterschiedlich formulierten Ausbildungsniveaus sowie an den Möglichkeiten und Erfordernissen des Lehrortes. Der Lehrort definiert die Reihenfolge der zu erlernenden Verrichtungen und gewährleistet das Vorhandensein der entsprechenden, schriftlich formulierten Standards sowie die situations- und adressatengerechte Einführung und Überwachung der Auszubildenden.

MBA Rahmencurriculum – 2.3 Der Bildungsgang in Kürze

Der Einsatz in den vier Fachbereichen 'Pflege und Betreuung', 'Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung', 'Administration und Logistik' sowie 'Medizinaltechnik' trägt dazu bei, dass eine breit gefächerte Bildung angeboten werden kann.

Fazit aus den vorliegenden Daten

Die lernenden FaGe werden für die Bereiche Pflege und Betreuung, Lebensumfeld und Alltagsgestaltung, Administration und Logistik sowie Medizinaltechnik ausgebildet und eingesetzt. Der Bereich Medizinaltechnik kommt erst im zweiten Lehrjahr zur Anwendung.

Zum Thema "Ausbildungskonzept (Modularisierung/3 Lernorte (inkl. Unterthema Ausbildungspersonal))"

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse BBG: Art. 16 - Inhalte, Lernorte, Verantwortlichkeiten

1 Die berufliche Grundbildung besteht aus:

- a. Bildung in beruflicher Praxis
- b. allgemeiner und berufskundlicher, schulischer Bildung
- c. Ergänzung der Bildung in beruflicher Praxis und schulischer Bildung, wo die zu erlernende Berufstätigkeit dies erfordert.

2 Die Vermittlung der beruflichen Grundbildung findet in der Regel an folgenden Lernorten statt:

- a. im Lehrbetrieb, im Lehrbetriebsverbund, in Lehrwerkstätten, (...) oder (...) anerkannten Institutionen für die Bildung in beruflicher Praxis;
- b. in Berufsfachschulen für die allgemeine und berufskundliche Bildung;
- c. in überbetrieblichen Kursen und vergleichbaren dritten Lernorten für Ergänzungen der beruflichen Praxis und der schulischen Bildung.

3 Die Anteile der Bildung gemäss Absatz 1, ihre organisatorische Ausgestaltung und die zeitliche Aufteilung werden nach den Ansprüchen der Berufstätigkeit in der entsprechenden Bildungsverordnung bestimmt.

4 Die Verantwortung gegenüber der lernenden Person bestimmt sich nach dem Lehrvertrag. Wo kein Lehrvertrag besteht, bestimmt sie sich in der Regel nach dem Lernort.

5 Zur Erreichung der Ziele der beruflichen Grundbildung arbeiten die Anbieter der Bildung in beruflicher Praxis und der schulischen Bildung sowie der überbetrieblichen Kurse zusammen.

BBV: Art. 19 Allgemeinbildung (Art. 15 Abs. 2 Bst. b BBG)

¹ Das Bundesamt erlässt Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in den zweijährigen sowie in den drei- bis vierjährigen Grundbildungen.

² Die Mindestvorschriften werden in einem eidgenössischen Rahmenlehrplan oder, bei besonderen Bedürfnissen, in den Bildungsverordnungen konkretisiert.

BBV: Art. 20 Freikurse und Stützkurse (Art. 22 Abs. 3 und 4 BBG)

¹ Freikurse und Stützkurse der Berufsfachschule. Ihr Umfang darf während der Arbeitszeit durchschnittlich einen halben Tag pro Woche nicht übersteigen.

² Die Notwendigkeit . wird überprüft.

³ Sind Leistungen oder Verhalten ungenügend, so schliesst die Schule im Einvernehmen mit dem Lehrbetrieb die lernende Person von Freikursen aus...

⁴ Die Berufsfachschulen sorgen für ein ausgewogenes Angebot an Frei- und Stützkursen. Sie ermöglichen insbesondere Freikurse in Sprachen.

SRK Bildungsverordnung – 3.1 Alternierendes System (S. 24)

Die Kompetenzen der Fachangestellten Gesundheit können nur in einem alternierenden System erworben werden, d. h. im Rahmen der schulischen, überbetrieblichen und betrieblichen Ausbildung, wobei sich die drei Elemente sinnvoll abzuwechseln haben, so dass genügend Gelegenheit für das Transferlernen (Theorie-Praxis, Theorie-Theorie, Praxis-Theorie und Praxis-Praxis) besteht. Da diese Ausbildung sowohl im so genannten Schulorts- als auch im Lehrortsprinzip absolviert werden kann, kann der Anteil der 3 Ausbildungsteile je nach Region und Ausbildungsanbieter variieren. Dies ist möglich, so lange der Kompetenzerwerb gemäss Ziff. 1 und 2 gewährleistet ist. Im Bildungsplan wird deshalb nur vorgegeben, dass der Lehrgang im «degressiven Ausbildungsmodell» erfolgt.

SRK Bildungsverordnung – 3.2 Degressives Ausbildungsmodell

Das Tätigkeitsgebiet der Fachangestellten Gesundheit verlangt eine hohe Selbst- und Sozialkompetenz (siehe auch Ziff. 1.3, «handlungsorientiertes Lernen») werden die Lehrgänge nach dem Prinzip des «degressiven Ausbildungsmodells» durchgeführt.

SRK Bildungsverordnung – Art. 4 Anforderungen an den Lehrbetrieb

¹ Auszubildende werden in Betrieben ausgebildet, welche über eine kantonale Bildungsbewilligung verfügen.

² Lehrbetriebe, die einzelne Teile des Bildungsprogrammes nicht vermitteln können, sind verpflichtet, den Auszubildenden diese Teile an einem anderen Bildungsort vermitteln zu lassen. Ort, Inhalt und Dauer dieser Teile werden im Lehrvertrag festgelegt.

³ Die Bestimmungen zum Schutz der jugendlichen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen des Arbeitsgesetzes und die dazugehörenden Verordnungen ²⁾ sind einzuhalten.

SRK Bildungsverordnung – Art. 6 Anforderungen an Berufsbildnerinnen und Berufsbildner

Zur Bildung von Auszubildenden sind berechtigt:

- a) Fachpersonen mit einem Fähigkeitsausweis³⁾, eidgenössischen Fähigkeitszeugnis oder Diplom in einem Gesundheits- oder Sozialberuf⁴⁾ mit mindestens zweijähriger Berufspraxis und einer mindestens 60%-Anstellung im Lehrbetrieb.
- b) Fachpersonen mit gleichwertigen Qualifikationen mit mindestens dreijähriger tätigkeitsbereichsspezifischer Berufspraxis und einer mindestens 60%- Anstellung im Lehrbetrieb.

MBA Rahmencurriculum (S. 6)

Die Lernenden haben die Möglichkeit, die Berufsmatur 'Gesundheit und Soziales' lehrbegleitend zu absolvieren, wenn die schulischen Voraussetzungen, mindestens Sekundarstufe A-Abschluss, gegeben sind.

MBA Rahmencurriculum (S. 7)

Die Kantone sorgen unter Mitwirkung der Organisationen der Arbeitswelt (OdA) für ein ausreichendes Angebot an überbetrieblichen Kursen und vergleichbaren dritten Lernorten (Art. 23, 1 nBBG).

Lernort Schule: Die Vermittlung des Inhaltes findet in einem geschützten Rahmen statt. Das Erlernen des Grundlagenwissens erfolgt vor allem durch kognitive Informationsaufnahme. Die Wissensdarbietung und die Wissensaufnahme erfolgen losgelöst vom Kontext der Anwendungssituation, d.h. abstrakt. Im Vordergrund stehen Orientierungs- und Begründungswissen.

Lernort Überbetriebliche Kurse: Dieser lässt sich durch seine gezielte theoretische Vertiefung mit Bezug auf alltagspraktische Situationen und die gezielte Reflexion von Erfahrungen charakterisieren, die im Lehrbetrieb gemacht wurden. Mit dem Angebot des Trainings können Fähigkeiten, die in der Praxis zur Anwendung kommen, gezielt trainiert werden. Dieser Lernort fördert und unterstützt das Transferlernen, indem die Lernsituationen den Anwendungssituationen eng angepasst werden.

Lernort Betrieb: Die Lernenden werden mit den betrieblichen Arbeitsbedingungen vertraut. Das Gelernte wird auf die konkrete Berufssituation (Anwendungssituation) übertragen und umgesetzt. Die Lernenden eignen sich Kontextwissen an. Experten/ innen mit praktischem Können liefern die Lerninhalte und überwachen den Lernprozess.

Ausbildungsplan: Die Ausbildung findet gemäss Bildungsplan degressiv statt. Die zu beachtenden Vorgaben (Gesamtlektionenanzahl, Anzahl Tage Überbetriebliche Kurse, Ferientage etc.) wurden unter Berücksichtigung der Anliegen (Kontinuität in der Begleitung der Lernenden, Sozialisation im Betrieb, Ressourcennutzung etc.) von den Berufsschulen und den Lehrbetrieben im Ausbildungsplan umgesetzt.

MBA Rahmencurriculum (S. 12)

Das Rahmencurriculum stützt sich auf die allgemeinen und bereichsspezifischen beruflichen Kompetenzen aus der Bildungsverordnung und den Vorgaben des Bildungsplans.

Jede Bildungsphase gliedert sich in Fachbereiche und orientiert sich an den geforderten Kompetenzniveaus und des definierten Ausbildungsniveaus. Die berufliche Grundbildung besteht aus 35 Modulen. Die formulierten Handlungskompetenzen in den Modulen sind für die drei Lernorte gültig. Pro Modul sind verbindliche Lernzeiten am Lernort Schule und am Lernort Überbetriebliche Kurse angegeben.

FAGE-Curriculum – Zwischenbericht der Expertengruppe zhd. der Steuergruppe

Lernziele als Kompetenzen formulieren. Aspekte einer konsequenten Umsetzung sind:

Formulierung von Kompetenzen pro Baustein; Überprüfung anhand von Handlungen; offenes Ziel; offener Weg; Interdisziplinärer Unterricht und Überprüfung im Lehrbetrieb.

Mögliche Module: administrative Arbeiten durchführen; Transportdienst; Materialbewirtschaftung; Vitalzeichen/Flüssigkeitsbilanz; steriles Material; Medikamentenapplikation; Ernährungs-Verpflegung; Wä-

sche-Bekleidung; Haushaltspflege; Lebenskultur; Gesundheitsförderung; Pflege, Therapie und Rehabilitation; Krisensituationen; Notfallsituationen; soziales Netz.

Steuergruppe Projekt ReBeGe

Die Ausbildung wird modular aufgebaut und die Module werden zusammenhängend vermittelt. Die Module werden mittels Überprüfung der Handlungskompetenzen evaluiert. Das Modell sieht 3 Schulstage im ersten. Lehrjahr, 2 im zweiten und 1 im dritten Lehrjahr vor.

FAGE Expertengruppe (Bildungsentwicklung Zürich)

Die Modularisierung will das Lernen individualisieren, indem über Teilqualifikationen (Module) die einzelnen abgeschlossen werden können und die vielleicht auch mehrfach verwendbar sind (z.B. für verschiedene Berufsabschlüsse) eine Flexibilisierung der, und eine Zugangserleichterung zur Bildung geschaffen wird.

Fazit aus den vorliegenden Daten

Die Bildungsverordnung SRK verlangt ein degressives Ausbildungsmodell aufgrund des alternierenden Systems. Ausgebildet wird in drei Lernorten, wobei der 3. Lernort (Überbetriebliche Kurse) einerseits Vertiefung alltagstheoretischer Situationen sowie die Reflexion von im Lehrbetrieb gemachten Erfahrung beinhalten, welche durch Training ergänzt werden.

Zum Thema "Ausbildungspraxis (Motivation Lernende/Lehr- / Lernarrangement (inkl. Unterthema heterogene Lerngruppen))"

Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse SRK Bildungsverordnung – Art. 5 Höchstzahl der Auszubildenden

Ein Betrieb darf ausbilden:

- a) Eine auszubildende Person, wenn mindestens 200 Stellenprozent mit Fachpersonen nach Artikel 6 besetzt sind und sichergestellt wird, dass die Auszubildenden in der praktischen Ausbildung durch anwesende Fachpersonen begleitet werden. Eine zweite auszubildende Person darf die Bildung beginnen, wenn die erste ins letzte Bildungsjahr eintritt.
- b) Je eine weitere auszubildende Person auf weitere 200 mit Fachpersonen nach Artikel 6 besetzte Stellenprozent und wenn sichergestellt wird, dass die Auszubildenden in der praktischen Ausbildung durch anwesende Fachpersonen begleitet werden. Abweichungen (z. B. an dritten Lernorten, wenn eine Berufsfachschule als Lehrbetrieb auftritt oder die Besetzung einer Vollzeitlehrstelle mit mehreren Teilzeitauszubildenden) sind vom Kanton zu bewilligen.

MBA Rahmencurriculum (Seite 16ff.)

Die Lernziele sind als Grobziele formuliert und geben den drei Lernorten einen Handlungsspielraum in der konkreten Umsetzung und damit in der Gestaltung des Schullehrplans, des Konzeptes für die Überbetrieblichen Kurse bzw. der Ausbildung im Lehrbetrieb. Pro Modul sind in der Regel 5-8 Lernziele formuliert.

Wissensvermittlung findet an jedem Lernort statt. Jedoch unterscheiden sich die Art der Wissensvermittlung (Lern- bzw. Anwendungssituation) und der Inhalt. Die Ziffern bei den einzelnen Lernzielen verdeutlichen, dass je nach Lernort die Priorität unterschiedlich ist, d.h. hier oder dort mehr Raum einnimmt.

Kompetenznachweis: Jedes Modul wird mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen. Es wird festgestellt, ob die Lernenden die angestrebte Kompetenz erreicht haben. Der Kompetenznachweis wird primär in den Lehrbetrieben abgeschlossen.

Fazit aus den vorliegenden Daten

Wissensvermittlung findet an jedem Lernort statt, wobei sich die Art der Vermittlung je Lernort unterscheidet.

Der Kompetenznachweis wird primär in den Lehrbetrieben abgeschlossen.

Anhang 3: Tiefeninterviews 1, Interviewfragen

Für die Berufslernenden

- (1) Wie erleben Sie die Ausbildung „FAGE“? Was gefällt ihnen gut, was gefällt Ihnen weniger gut? (Was erleben sie als befriedigend, was eher als unbefriedigend?)
- (2) Wenn Sie an die drei Lernorte: Schule / Betrieb / ÜK/Einführungskurse denken: Wo sehen Sie die jeweiligen Stärken und Schwächen? (Welche positiven / negativen Gedanken kommen Ihnen dazu in den Sinn?)
- (3) Wenn Sie Ihre Lehren vergleichen mit ihren Kolleginnen und Kollegen in anderen Berufen: Was glauben Sie ist an dieser Lehre besser, was weniger gut?
- (4) Die Ausbildung „FAGE“ ist ein Pionierprojekt: Man macht die Erfahrungen zum ersten Mal, man lässt sich gewissermassen auf ein Abenteuer ein, weil man noch nicht bis in alle Details weiss, wie es jeweils genau weitergeht. Das hat zwei Seiten: einerseits kann man mitgestalten und mitprägen; andererseits ist vieles unklar und ungewiss, vieles wird laufend wieder verändert.
- (5) Wie erleben sie diese Situation – eher positiv oder eher negativ? Wie gehen Sie mit dieser speziellen Situation um?
- (6) Wieweit erleben Sie die Schule und die Praxis im Betrieb als zwei Ausbildungsteile, die sich gegenseitig ergänzen?
- (7) Was müsste man beim nächsten Jahrgang, der mit der Lehre neu beginnt, unbedingt anders machen, was auf jeden Fall beibehalten?

Für Berufsbildner/innen in der Praxis (BB) und Lehrpersonen (LP)

1. Was ist aus Ihrer Sicht typisch für diese Berufsausbildung FAGE? → Zuruffrage
2. Wie erleben Sie die Unterrichtstätigkeit mit den Lernenden? (LP)
Wie erleben Sie die Begleitung der Lernenden in der Praxis? (BB)
Was empfinden Sie bei der Begleitung der Lernenden als besonders schwierig? Was erleben Sie als befriedigend? Auf Karten: Das erlebe ich als schwierig / Das gefällt mir → Kartenabfrage
3. Wie schätzen Sie Ihre zusätzliche Belastung durch die Berufsbildner/innen und Ausbildungsfunktion ein? (BB) → Zuruffrage

4. Wie beurteilen Sie das Ausbildungskonzept „FAGE“?, (zum Beispiel bzgl. inhaltlicher Prioritäten-
setzung, beteiligte Institutionen, Niveau der Lernenden, Lernziele) → Zuruffrage
5. Wie erleben Sie die Bereitschaft und die Fähigkeit der Jugendlichen, ihre Berufserfahrungen zu
ertragen und zu verarbeiten? Wie versuchen sie die Bereitschaft und Fähigkeit der Reflexionsfä-
higkeit zu fördern und zu unterstützen? Wird der Förderung und Unterstützung der Reflexionsfä-
higkeit und der Verarbeitungsstrategien in der Berufsausbildung genügend Rechnung getragen?
→ Zuruffrage
6. Die Ausbildung „FAGE“ ist ein Pionierprojekt: Man macht die Erfahrungen zum ersten Mal, man
lässt sich gewissermassen auf ein Abenteuer ein, weil man noch nicht bis in alle Details weiss, wie
es jeweils genau weitergeht. Das hat zwei Seiten: einerseits kann man mitgestalten und mitprägen;
andererseits ist vieles unklar und ungewiss, vieles wird laufend wieder verändert.
Wie erleben sie diese Situation – eher positiv oder eher negativ? Wie gehen Sie mit dieser speziel-
len Situation um? → Zuruffrage
7. Was müsste man beim nächsten Jahrgang, der mit der Lehre neu beginnt, unbedingt anders ma-
chen, was auf jeden Fall beibehalten? → Zuruffrage

Anhang 4: Ergebnisse der Tiefeninterviews

Hypothesen zur Ausbildungsqualität nach Tiefeninterviews mit Lernenden, Lehrpersonen Schule und ÜK und Berufsbildner/innen im 1. Semester der Ausbildung

1) Die FAGE-Lernenden sind für ihren Beruf bzw. für die FaGe-Berufsausbildung mehrheitlich motiviert.

- Die Lernenden schätzen das breite Einsatzgebiet d.h. die generalistische Ausrichtung der FaGe-Ausbildung.
- Die Lernenden fühlen sich durch die Berufsbildner/innen gut begleitet.
- Die Einblicke der FAGE in pflegefremde Bereiche (z.B. Küche, Wäscherei) wird v.a. auf den Pflegeabteilungen als besondere Kompetenz wahrgenommen und geschätzt.
- Die Lernenden werden in der Praxis und mehrheitlich auch in der Schule als interessiert und engagiert wahrgenommen.

2) Das Einstiegsalter von 16 Jahren (bzw. die vorhandene altersabhängige Selbst- und Sozialkompetenz) wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt: Sie ist offensichtlich kein grundlegendes Problem, stellt aber spezielle Herausforderung an die BerufsausbildnerInnen und Lehrpersonen.

- Die für die Berufstätigkeit notwendige Belastbarkeit der Lernenden ist mehrheitlich vorhanden.
- Die Lernenden brauchen – im Gegensatz zu den Lernenden in den herkömmlichen Pflegeberufen – mehr Unterstützung und Strukturen und klare Vorgaben in der schulischen Ausbildung und im Betrieb.
- Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen bedingt das tiefere Einstiegsalter eine Veränderung der pädagogischen Arbeit der Lehrpersonen in der Schule. Zum Beispiel ist zusätzliche Elternarbeit verlangt, oder es müssen gewisse „Erziehungsaufgaben“ im Unterricht wahrgenommen werden (Einforderung von Disziplin, Pünktlichkeit, Einhaltung von Vereinbarungen).

3) Die Breite der Ausbildung, mit der Möglichkeit in verschiedene Berufsfelder Einblick zu haben, wird als Stärke wahrgenommen.

- Die Lehre (zumindest das 1. Semester) wird von den Lernenden als interessant und abwechslungsreich eingestuft.
- Das Arbeiten in ganzheitlichen Arbeitsprozessketten (mit Einschluss der pflege-ergänzenden Tätigkeitsfelder) fördert das vernetzte Denken und Handeln und wird sowohl von den Lernenden als auch von den Berufsbildner/innen geschätzt.
- Die Perspektive, dass sich die FaGe-Lehre verschiedene Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet wird von den Lernenden als Vorzug der FaGe-Berufsausbildung geschätzt.

4) Die Berufsbildner/innen erleben die neuen, pädagogischen Aufgaben als Bereicherung der beruflichen Tätigkeit.

- Die Berufsbildnerin / der Berufsbildner ist die wichtigste, ausbildnerische Bezugsperson der Lernenden. Somit tragen die Berufsbildner/innen hauptsächlich die Ausbildungsverantwortung. Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeberufen wird diese Verantwortungsverschiebung von der Schule in den Betrieb von der Praxis begrüsst, von den Lehrpersonen aber eher kritisch beobachtet.
- Die pädagogische Ausbildung hat – im Gegensatz zu den herkömmlichen Ausbildungen in der Pflege – im Betrieb einen höheren Stellenwert. Das wird als Aufwertung der Funktion der Berufsbildnerin / des Berufsbildners wahrgenommen.
- Die neue Funktion der Berufsbildnerin / des Berufsbildners wird als fördernder Faktor für die Kooperation im Betrieb wahrgenommen (z.B. durch Absprachen mit verschiedenen Fachbereichen, interdisziplinärer Zusammenarbeit u.a.).
- Die Berufsbildner/innen erleben die Arbeit mit den FaGe als grosse Bereicherung für ihren Berufsalltag, obwohl sie grösstenteils (noch) keine Ausbildung in der Lernbegleitung haben. Das berufspädagogische Ausbildungsdefizit der betrieblichen Berufsbildnerinnen wird in der Anfangsphase offensichtlich durch ein hohes Engagement kompensiert.

5) Das ungeklärte Berufskonzept macht sich im Ausbildungsprozess bemerkbar.

- Die Lernenden werden in ganz unterschiedlichen Arbeitsfeldern eingesetzt, was zu gewissen Spannungen (Konkurrenzsituationen) zwischen den Jugendlichen während dem Schulunterricht oder im ÜK führt.
- Der sinnvolle und altersgemässe Einsatz in den Abteilungen ist ungeklärt (z.B. ungeklärte Zuständigkeiten; hohe Erwartungshaltungen der Leistungsempfängenden, die aber bez. Kompetenzen ungeklärt sind; ungeklärter Einsatzbereich in der Psychiatrie und im Fachbereich Lebensumfeld und Alltagsgestaltung)
- Die Lernenden übernehmen in der Praxis lieber pflegerische Tätigkeiten. Arbeiten im Hauswirtschaftsbereich sind eher unbeliebt und werden als Pflichtübungen empfunden

6) Die Jugendlichkeit und Unbefangenheit der Lernenden wird von den Betrieben überwiegend als Bereicherung wahrgenommen.

- Die Spontaneität, die Neugierde, die Offenheit für Neues und für Kritik werden in der Praxis als Bereicherung empfunden
- Auf der anderen Seite wird manchmal auch eine gewisse Oberflächlichkeit und das z.T. wenig vorhandene Bedürfnis nach fundiertem Fachwissen (gewissermassen als Kehrseite der Spontaneität) bemängelt.

7) Der permanente Vergleich der FaGe-Ausbildung mit den herkömmlichen Diplomausbildungen Pflege trägt zur Verunsicherung bei und führt teilweise zu einer Abwertung der FaGe-Lernenden.

- In der Schule und im ÜK unterrichten nicht FaGe-sozialisierte Lehrpersonen ein neues Berufsfeld, das sie in der Praxis nicht kennen. Das fördert einen grossen Spielraum für persönlich gefärbte Übertragungen und Abgrenzungen. Einige Lehrpersonen äussern grundsätzliche Bedenken gegenüber der FaGe-Ausbildung und erachten das neue Konzept insgesamt als eher ungeeignet.
- Die FAGE-Lernende, die gewissermassen ein Konkurrenzsystem zu den traditionellen Pflegeberufen repräsentieren, empfinden die kritische Haltung dem neuen Beruf gegenüber als Abwertungen auf der persönlichen Ebene.

8) Die ÜK sind schlecht ins Gesamtkonzept eingebettet.

- Der 3. Lernort unterscheidet sich zu wenig vom schulischen Lernen. Themen und Inhalte sind zum Teil sehr ähnlich und überlappend; sie werden teilweise als überflüssige Verdoppelung erlebt.
- Die teilweise ungenügende Infrastruktur im ÜK erschwert aus Sicht der ÜK-Leiterinnen ein handlungsorientiertes Lernen.
- Einige ÜK-Lehrpersonen kennen die Zielsetzungen ihrer Ausbildungsmodule zu wenig. Die Zielsetzungen werden als zu diffus wahrgenommen.
- Das Schnittstellenmanagement Schule – ÜK (gegenseitige Information und Absprachen, Koordination der Lernaktivitäten, gemeinsame Konzeptarbeiten) ist v.a. im Berufskundeunterricht ungenügend.

9) Die grosse Heterogenität der Lernvoraussetzungen innerhalb der einzelnen Klassen sowie die heterogenen Ausbildungsvorstellungen der Lehrbetriebe erschweren eine zielorientierte Ausbildung.

- Die Lernvoraussetzungen der Lernenden v.a. auch im Bereich der mündlichen und schriftlichen Kommunikationskompetenz sind sehr unterschiedlich.
- Die Heterogenität der Lernenden wird einerseits durch die unterschiedliche Personalselektion der Betriebe unterstützt (fehlende Erfahrung der Betriebe in der Auswahl von Jugendlichen, fehlende Selektionsinstrumente). Andererseits haben die Betriebe unterschiedliche Praxis-einsatzmöglichkeiten und Praxisangebote für die Lernenden.
- Die Lehrbetriebe messen dem Fachwissen/den Fachbereichen/ der fachlichen Schulung sehr unterschiedliches Gewicht bei. Diese heterogenen Ansprüche werden an die Schule herangetragen und werden als Erschwernis des Ausbildungsauftrages wahrgenommen.

10) Die Modulreihenfolge und die Themenabfolge wird von allen beteiligten/befragten Gruppen in Frage gestellt.

- Die Themenabfolge, die im Ausbildungskonzept für die Schule und den ÜK festgelegt wurden, entspricht nicht der Berufsmotivation der Lernenden (Man erwartet in der ersten Ausbildungsphase praxisorientiertes Handlungswissen und nicht theoretische Grundlagen.)
- Handlungsorientierte Themen, die für einen produktiven Einsatz der Lernenden in der Praxis hilfreich wären (z.B. Pflgethemen), werden aus Sicht der Betriebe sowie der Lernenden zu

spät behandelt. Sie erschweren es den Berufsbildner/innen, eine sinnvolle und angemessene Arbeitseinsatzplanung für die FaGe-Lernenden vorzunehmen. Zudem wird dadurch der Begleitaufwand für die Betriebe erhöht

- Kognitive und reflexionsgewichtige Themen wie z.B. Ethik und Kommunikation, die zu Beginn der Lehre behandelt werden, überfordern viele Lernende, weil der Praxisbezug bzw. der Bezug zu bereits gemachten Erfahrungen nicht hergestellt werden kann.

11) Ganztägige Unterrichtssequenzen mit einem Themenschwerpunkt werden von den Lehrenden und den Lernenden negativ bewertet.

- Viele Lehrpersonen erfahren die ganztägigen Themenschwerpunkte als eine Überforderung der Konzentrationsfähigkeit der Lernenden
- Die Lernenden erleben den Unterricht als ermüdend und anstrengend und sind jeweils am Ende eines Schultages nicht mehr aufnahmefähig. Sie wünschen sich mehr Abwechslung durch wechselnde Fächer/Themen.
- Die Gestaltung eines guten, ganztägigen Unterrichts für Jugendliche wird als didaktisch sehr anspruchsvoll erlebt.
- Die Neigung der Lehrpersonen zur erwachsenenbildnerischen Didaktik überfordert die Lernenden auf Grund ihrer schulischen Erwartungshaltung (andere Vorerfahrungen aus der Volksschule).

12) Das degressive Ausbildungsmodell wird unterschiedlich beurteilt.

- Die langen schulischbedingten Abwesenheiten vom Betrieb wird von den Lernenden bemängelt: Sie führt zu fehlender Beziehungskontinuität zu den Patienten / Patientinnen und zu den Kollegen und Kolleginnen in der Praxis.
- Der hohe Schulanteil zu Beginn der Lehre wirkt für einen Teil der Lernenden, die nach der obligatorischen Schulzeit teilweise schulmüde sind, demotivierend.
- Die betrieblichen Berufsbildner/innen bemängeln die langen, schulischen Abwesenheitszeiten der Lernenden, weil sie den produktiven Einsatz in der Praxis erschweren.
- Die Lehrpersonen vertreten mehrheitlich die Meinung, dass eine breite, theoretische Grundausbildung zu Beginn der Lehre die Voraussetzung für den Praxiseinsatz bilden.

13) Die Praxis fühlt sich durch die Abnahmen der zahlreichen Kompetenznachweise innert kurzer Zeit überfordert.

- Das Erstellen und die Abnahmen der Kompetenznachweise in der Praxis sind zeitaufwändig und absorbieren viele Ressourcen. In einzelnen Betrieben entstand dadurch schon im ersten Semester ein unbefriedigender Rückstand.
- Die zeitliche Abfolge des schulischen Lernens und den Praxisübungen ist schwierig koordinierbar. Der Kompetenznachweis erscheint als Kristallisationspunkt für die mangelnde Koordination des schulischen und betrieblichen Lernens.

14) Die Reflexionsfähigkeit der Lernenden wird unterschiedlich eingeschätzt und oft nicht altersgemäss gefördert.

- Die vorhandenen strukturellen Hilfestellungen für das Lernen (z.B. Lernjournal) werden als nützlich und sachlich notwendig eingestuft; sie werden aber in den Betrieben unterschiedlich verbindlich gehandhabt.
- Den Berufsbildner/innen und einigen Lehrpersonen vermissen zum Teil Instrumente und Verfahren (inkl. Gefässe), um die Reflexionsfähigkeit in der Praxis und in der Schule altersgemäss zu fördern.

Prozessbegleitende Evaluation im Projekt FaGe Kanton Zürich

Anhang 5: Fragebogen-Items für die schriftliche (quantitative) Befragung

| Berufslernende | Lehrpersonen | Berufsbildnerinnen | ÜK-LeiterInnen |
|---|---|---|---|
| <p>Wie beurteilen Sie ihre eigene Motivation jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres (grosses Interesse / mässiges Interesse / eher geringes Interesse / geringes Interesse)</p> <p>a) bezüglich der Berufsausübung</p> <p>b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen</p> <p>c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen</p> | <p>Wie beurteilen Sie die Motivation innerhalb der Klasse jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres (grosses Interesse / mässiges Interesse / eher geringes Interesse / geringes Interesse)</p> <p>a) bezüglich der Berufsausübung</p> <p>b) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen</p> <p>a) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen</p> | <p>Wie beurteilen Sie die Motivation der FAGE Berufslernenden jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres (grosses Interesse / mässiges Interesse / eher geringes Interesse / geringes Interesse)</p> <p>b) bezüglich der Berufsausübung</p> <p>c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen</p> <p>c) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen</p> | <p>Wie beurteilen Sie die Motivation innerhalb der Klasse jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres (grosses Interesse / mässiges Interesse / eher geringes Interesse / geringes Interesse)</p> |
| <p>Wie beurteilen Sie die Entwicklung Ihrer Motivation seit Beginn der Lehre (Klare Zunahme der Motivation / eher Zunahme der Motivation / eher Abnahme der Motivation / klare Abnahme der Motivation)</p> <p>a) bezüglich der Berufsausübung</p> <p>b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen</p> <p>c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen</p> | <p>Wie beurteilen Sie die Motivationsentwicklung der Lernenden seit Beginn der Lehre (Klare Zunahme der Motivation / eher Zunahme der Motivation / eher Abnahme der Motivation / klare Abnahme der Motivation)</p> <p>a) bezüglich der Berufsausübung</p> <p>b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen</p> <p>c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen</p> | <p>Wie beurteilen Sie die Motivationsentwicklung der Lernenden seit Beginn der Lehre (Klare Zunahme der Motivation / eher Zunahme der Motivation / eher Abnahme der Motivation / klare Abnahme der Motivation)</p> <p>a) bezüglich der Berufsausübung</p> <p>b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen</p> <p>c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen</p> | |
| <p>Ich würde diese Berufsausbildung wieder wählen.</p> <p>(Ja, auf jeden Fall / eher ja / eher nein /</p> | <p>Ich würde auch künftig in FAGE-Klassen unterrichten.</p> <p>(Ja, auf jeden Fall / eher ja / eher nein /</p> | <p>Ich würde auch künftig FAGE-Lernende in unserem Betrieb betreuen.</p> <p>(Ja, auf jeden Fall / eher ja / eher nein /</p> | <p>Ich würde auch künftig in FAGE-Klassen unterrichten.</p> <p>(Ja, auf jeden Fall / eher ja / eher nein /</p> |

| Berufslernende | Lehrpersonen | Berufsbildnerinnen | ÜK-LeiterInnen |
|--|---|---|--|
| nein, auf keinen Fall) | nein, auf keinen Fall) | nein, auf keinen Fall) | nein, auf keinen Fall) |
| Weshalb? | Weshalb? | Weshalb | Weshalb |
| An der Berufsausbildung FAGE schätze ich das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration) (Ja / eher ja / eher nein / nein) | An der Berufsausbildung FAGE schätze ich das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet der Lernenden (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration) der (Ja / eher ja / eher nein / nein) | An der Berufsausbildung FAGE schätze ich das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration) (Ja / eher ja / eher nein / nein) | |
| Im Betrieb werde ich durch die Berufsbildnerin gut betreut. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | | Mir gelingt es, die Lernende im Betrieb gut zu betreuen, | |
| Wie beurteilen Sie die psychische Belastung während der bisherigen Ausbildung? (klar überfordernd/ eher überfordernd/ gut verkraftbar / eher unterfordernd / klar unterfordernd) | Wie beurteilen Sie die psychische Belastung der Berufslernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (klar überfordernd/ eher überfordernd/ gut verkraftbar / eher unterfordernd / klar unterfordernd) | Wie beurteilen Sie die psychische Belastung der Berufslernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (klar überfordernd/ eher überfordernd/ gut verkraftbar / eher unterfordernd / klar unterfordernd) | |
| Wie beurteilen Sie die zeitliche Belastung während der bisherigen Ausbildung? (klar überfordernd/ eher überfordernd/ gut verkraftbar / eher unterfordernd / klar unterfordernd) | Wie beurteilen Sie die zeitliche Belastung der Berufslernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (klar überfordernd/ eher überfordernd/ gut verkraftbar / eher unterfordernd / klar unterfordernd) | Wie beurteilen Sie die zeitliche Belastung der Berufslernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (klar überfordernd/ eher überfordernd/ gut verkraftbar / eher unterfordernd / klar unterfordernd) | |
| | Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen brauchen FAGE-Lernende eine intensivere Führung und Betreuung. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen brauchen FAGE-Lernende eine intensivere Führung und Betreuung. Ja / eher ja / eher nein / nein) | Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen brauchen FAGE-Lernende eine intensivere Führung und Betreuung. Ja / eher ja / eher nein / nein) |

| Berufslernende | Lehrpersonen | Berufsbildnerinnen | ÜK-LeiterInnen |
|--|--|---|---|
| | Die Rolle der Lehrperson verändert sich In der FaGe-Ausbildung. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Die Rolle der Praxisbegleitung verändert sich In der FaGe-Ausbildung. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | |
| | Die FaGe-Ausbildung verlangt im Unterricht eine andere didaktisch-methodische Vorgehensweise als in der herkömmlichen Pflegeausbildung (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Die FaGe-Ausbildung verlangt in der Praxisbegleitung eine andere didaktisch-methodische Vorgehensweise als in der herkömmlichen Pflegeausbildung (Ja / eher ja / eher nein / nein) | |
| Ich finde die FAGE-Lehre interessant und abwechslungsreich. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich erlebe die FAGE-Lernenden als interessiert. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich erlebe die FAGE-Lernenden als interessiert. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich erlebe die FAGE-Berufslernenden als interessiert. (Ja / eher ja / eher nein / nein) |
| | Ich fühle mich für die Rolle als Lehrperson von FAGE-Lernenden gut vorbereitet. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich fühle mich für die Rolle als Berufsbildnerin von FAGE-Lernenden gut vorbereitet. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich fühle mich für die Aufgabe als ÜK-Lehrerin von FAGE-Lernenden gut vorbereitet. (Ja / eher ja / eher nein / nein) |
| Ich merke in meiner Ausbildung, dass das Berufsbild der Fachangestellten Gesundheit wenig geklärt ist. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich merke in meiner Ausbildungsarbeit, dass das Berufsbild der Fachangestellten Gesundheit wenig geklärt ist. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich merke in meiner Ausbildungsarbeit, dass das Berufsbild der Fachangestellten Gesundheit wenig geklärt ist. (Ja / eher ja / eher nein / nein) | Ich merke in meiner Ausbildungsarbeit, dass das Berufsbild der Fachangestellten Gesundheit wenig geklärt ist. (Ja / eher ja / eher nein / nein) |
| In der Praxis übernehme ich lieber pflegerische Tätigkeiten als Arbeiten im hauswirtschaftlichen oder administrativ-logistischen Bereich (Ja / eher ja / eher nein / nein) | | In der Praxis übernehmen die Berufslernenden lieber pflegerische Tätigkeiten als Arbeiten im hauswirtschaftlichen oder administrativ-logistischen Bereich (Ja / eher ja / eher nein / nein) | |
| Ich merke, dass ich als FAGE-Lernende | | In unserem Betrieb werden die FAGE- | |

| Berufslernende | Lehrpersonen | Berufsbildnerinnen | ÜK-LeiterInnen |
|--|--|---|--|
| <p>im Betrieb geschätzt werde.</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild.</p> <p>Die überbetrieblichen Kurse erlebe ich als einen wertvollen Bestandteil der Berufsausbildung.</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>In den überbetrieblichen Kursen werden berufspraktische Inhalte praxisnah vermittelt.</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>In den überbetrieblichen Kursen erhalten wir Gelegenheit, uns über die eigenen beruflichen Erfahrungen und die eigene berufliche Tätigkeit auszutauschen</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE?</p> <p>a) Ausbildung im Lehrbetrieb b) Ausbildung in der Schule c) Ausbildung in den überbetrieblichen</p> | <p>Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild.</p> <p>Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild.</p> <p>Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE?</p> <p>a) Ausbildung im Lehrbetrieb b) Ausbildung in der Schule c) Ausbildung in den überbetrieblichen</p> | <p>Lernenden sehr geschätzt.</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild.</p> <p>Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE?</p> <p>a) Ausbildung im Lehrbetrieb b) Ausbildung in der Schule c) Ausbildung in den überbetrieblichen</p> | <p>Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild.</p> <p>Die überbetrieblichen erleben die Lernenden als ein wertvoller Bestandteil der Berufsausbildung.</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>In den überbetrieblichen Kursen versuche ich, berufspraktische Inhalte möglichst praxisnah zu vermitteln.</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>In den überbetrieblichen Kursen gebe ich den Lernenden Gelegenheit, sich über die eigenen beruflichen Erfahrungen und die eigene berufliche Tätigkeit auszutauschen</p> <p>(Ja / eher ja / eher nein / nein)</p> <p>Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE?</p> <p>a) Ausbildung im Lehrbetrieb b) Ausbildung in der Schule c) Ausbildung in den überbetrieblichen</p> |

| Berufslernende | Lehrpersonen | Berufsbildnerinnen | ÜK-LeiterInnen |
|---|---|---|---|
| Kursen | Kursen | Kursen | Kursen |
| (sehr gross, eher gross, eher gering, sehr gering) | (sehr gross, eher gross, eher gering, sehr gering) | (sehr gross, eher gross, eher gering, sehr gering) | (sehr gross, eher gross, eher gering, sehr gering) |
| Die Modulreihenfolge, wie ich sie in der bisherigen FaGe-Ausbildung erlebt habe, erachte ich als sinnvoll. | Die Modulreihenfolge, die im Ausbildungskonzept vorgeschlagen wird, ist im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der FAGE-Lernenden und die betrieblichen Anforderungen gut gewählt. | Die Modulreihenfolge, die im Ausbildungskonzept vorgeschlagen wird, ist im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der FAGE-Lernenden und die betrieblichen Anforderungen gut gewählt. | Die Modulreihenfolge, die im Ausbildungskonzept vorgeschlagen wird, ist im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der FAGE-Lernenden und die betrieblichen Anforderungen gut gewählt. |
| (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) |
| Das, was ich in der Schule und in den ÜK's lerne, ist jeweils gut abgestimmt auf das, was in der Praxis von mir gefordert wird. | Das, was die Lernenden in der Schule durchnehmen, ist jeweils gut abgestimmt auf das, was in der Praxis gefordert wird. | Das, was die Lernenden in der Schule und in den ÜK's durchnehmen, ist jeweils gut abgestimmt auf das, was in der Praxis gefordert wird. | Das, was die Lernenden in den ÜK's durchnehmen, ist jeweils gut abgestimmt auf das, was in der Praxis gefordert wird. |
| Ich schätze es, dass häufig in Form von ganztägigen Themenblöcken unterrichtet wird. | Ich schätze es, dass häufig in Form von ganztägigen Themenblöcken unterrichtet wird. | | |
| (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | | |
| Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen, erlebte/erlebe ich als sinnvoll: | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen sind aus meiner Sicht sinnvoll: | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen sind aus meiner Sicht sinnvoll: | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen sind aus meiner Sicht sinnvoll: |
| im ersten FaGe-Ausbildungsjahr | im ersten Ausbildungsjahr | im ersten Ausbildungsjahr | im ersten Ausbildungsjahr |
| (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) |
| im zweiten FaGe-Ausbildungsjahr | im zweiten Ausbildungsjahr | im zweiten Ausbildungsjahr | im zweiten Ausbildungsjahr |
| (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) | (Ja / eher ja / eher nein / nein) |

| Berufslernende | Lehrpersonen | Berufsbildnerinnen | ÜK-LeiterInnen |
|--|--|--|--|
| <p>Die Bearbeitung und Besprechung meiner betrieblichen Erfahrungen und meines eigenen beruflichen Handelns erlebe ich als hilfreich:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) in der Schule b) In den überbetrieblichen Kursen c) im Lehrbetrieb <p>Ich denke daran, nach der FAGE-Lehre eine weiterführende Ausbildung auf der Tertiärstufe der Gesundheitsberufe zu machen.</p> | <p>Ich erlebe bei den FAGE-Lernenden eine hohe Bereitschaft, ihre eigenen Praxiserfahrungen und ihr berufliches Handeln zu reflektieren und zu besprechen.</p> | <p>Ich erlebe bei den FAGE-Lernenden eine hohe Bereitschaft, ihre eigenen Praxiserfahrungen und ihr berufliches Handeln zu reflektieren und zu besprechen.</p> | <p>Ich erlebe bei den FAGE-Lernenden eine hohe Bereitschaft, ihre eigenen Praxiserfahrungen und ihr berufliches Handeln zu reflektieren und zu besprechen.</p> |

Anhang 6: Befragungsschwerpunkte für die partizipative Dateninterpretationen

Berufslernende

| Item | Adressaten | Feststellung | Frage für Interview |
|--------------------------------------|------------|--|---|
| 1b) 1c) | Lernende | Diskrepanz zwischen Resultaten Lehrpersonen () und Lernenden () bzgl. der Bereitschaft, sich mit der Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen (3% vs. 43%) und berufsbezogene Inhalte zu lernen (11% neg vs. 25% neg). | Wie erklären Sie sich, dass die Lehrpersonen diese beiden Punkte viel negativer einschätzen als die Lernenden? |
| 2a | Lernende | Rel. tiefe Werte der Motivationsentwicklung bzgl. der Berufsausübung. | Welche Faktoren bremsen die Entwicklung der Motivation der Lernenden für die Berufsausübung seit Beginn der Lehre? Was wird als unbefriedigend, als demotivierend wahrgenommen? |
| 3 | Lernende | 39% der Lernenden würden die FAGE-Berufsausbildung nicht mehr wählen: relativ hoher Prozentsatz! | Welches sind die Hauptgründe dafür, dass viele Lernende die Berufsausbildung FAGE nicht mehr wählen würden? |
| 6&7 <i>(würde ich weglassen!)</i> | Lernende | Die Tiefeninterviews haben gezeigt, dass v.a. die zeitliche (aber auch die inhaltliche) Belastung während der bisherigen Ausbildung sehr hoch ist. Die quantitativen Befragungen zeigen nun ein anderes Bild: Die psych. und zeitliche Belastungen sind angemessen. Hat das mit der guten Begleitung in der Praxis zu tun? | Welches sind die Gründe für die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen aus den Tiefeninterviews und der quantitativen Befragung? Wie beurteilen Sie die inhaltliche Belastung resp. das Anspruchsniveau? |
| 9 | Lernende | Pflegerische Tätigkeiten haben hohe Priorität | Hat sich diese Einstellung im Verlaufe der Lehre verändert oder hatte bereits bei Beginn der Ausbildung die Pflege klare Priorität? Falls nicht verändert im Verlauf der Lehre: Wo liegen die Gründe? Falls nicht verändert: Wo liegen die Gründe dafür, dass die Berufsmotivation und das offizielle Bild der Lehre so schlecht übereinstimmen? |
| 11 | Lernende | Ein sehr grosser Teil der Befragten beurteilen diesen Punkt negativ. | Wie erleben Sie dieses unklare Berufsbild in der Praxis? Wo zeigen sich die Unklarheiten? |

| Item | Adressaten | Feststellung | Frage für Interview |
|-------------|------------|--|--|
| | | | Gibt es hier Unterschiede zwischen Akutspital und Langzeitspital? |
| 12&13 & 15c | Lernende | Das Evalteam ist von diesen tiefen Werten überrascht, weil die Werte des 3. Lernortes eindeutig im positiven Bereich liegen müssten (Möglichkeiten des handlungsorientierten Lernens). | Woran liegt es, dass die ÜK's insgesamt so schlecht beurteilt werden? |
| 15b | Lernende | In der mündlichen Befragung wurde die Qualität der Schule tendenziell negativer beurteilt. Die quantitativen Einschätzungen zeigen aber eindeutig positive Werte. | Wie interpretieren Sie die positive Veränderung? Wo sehen Sie Gründe für die positivere Einschätzung der Schule? |
| 16 | Lernende | Modulreihenfolge wird insgesamt als wenig sinnvoll beurteilt. | Wo sehen Sie mögliche Gründe für die Tatsache, dass rund die Hälfte der Befragten die Modulreihenfolge als wenig sinnvoll resp. negativ beurteilt? |
| 17 | Lernende | Abstimmung von ÜK und Schule wird negativ beurteilt. (Sind es organisatorische, inhaltliche, ... Defizite?) | Wie macht sich die mangelnde Abstimmung zwischen ÜK- Praxis-Schule m Verlaufe der Ausbildung bemerkbar? |
| 18 | Lernende | Die ganztägigen Themenblöcke werden von vielen Lernenden wenig geschätzt. | Welches sind die Gründe für die negative Einschätzung? |
| 21 | Lernende | Hohe Anzahl von Lernende, die eine weiterführende Ausbildung nach der Berufslehre in Angriff nehmen wollen. | Welches sind die Hauptgründe dafür, dass Sie nach der Lehre nicht als FaGe weiterhin arbeiten möchten? Was müsste sich verändern, damit Sie im Beruf verbleiben würden? |

Lehrpersonen

| | | | |
|-------|--------------|--|---|
| 1c | Lehrpersonen | 1b Lernende im Vergleich 1c LP: Selbstbild der Lernenden bzgl. Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen, deckt sich nicht mit dem Fremdbild der Lehrpersonen | Wie erklären Sie sich die Diskrepanz der Einschätzung der Lernenden und der Lehrpersonen bzgl. der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen? |
| 2a | Lehrpersonen | Rel. tiefe Werte der Motivationsentwicklung bez. der Berufsausübung. (Vermutungen: ÜK, Modulreihenfolge, unklare Berufsbild, „Hänger“ 2. Lehrjahr) | Welche Faktoren bremsen aus Ihrer Sicht die Entwicklung der Motivation der Lernenden in der Berufsausübung seit Beginn der Lehre? |
| 3 | Lehrpersonen | Hoher Wert, obwohl anlässlich der Tiefeninterviews die FaGe-Ausbildung stark kritisiert worden ist | Was macht es für Sie attraktiv, FAGE-Klassen zu unterrichten? |
| 7&8&9 | Lehrpersonen | Offensichtlich verlangt der Unterricht mit den FAGE eine veränderte Rolle der Lp (Jugendliche, geringere Reflexionsfähigkeit, Disziplin im Klassenunterricht u.a.) | Was verändert sich konkret – im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen – an der Rolle der Lehrpersonen? Inwiefern braucht es einen anderen Unterricht? |
| 12 | Lehrpersonen | Alle Befragten beurteilen diesen Punkt negativ. | Wo zeigt sich das unklare Berufsbild? Wie schlägt sich das unklare Berufsbild in der unterrichtspraktischen Arbeit nieder? Gibt es aus ihrer Sicht einen Unterschied zwischen Akutspital und Langzeitspital? |
| 13c | Lehrpersonen | Geringer Nutzen der ÜK's | Woran zeigt sich der geringe Nutzen der ÜK's für die Lernenden? |
| 14 | Lehrpersonen | Tiefe Einschätzung der Modulreihenfolge (60% neg) | Wie zeigt sich die ungünstige Modulreihenfolge in der Unterrichtspraxis? |
| 15 | Lehrpersonen | Schnittstelle Schule – Praxis schlecht abgestimmt | Wo macht sich die mangelnde Abstimmung Schule – Praxis im Unterricht bemerkbar? |
| 16 | Lehrpersonen | Der Unterricht in Themenblöcken wird eher negativ beurteilt. Didaktische Überforderung der Lp? Disziplinarische Schwierigkeiten? Degressives Modell? Gerüst, woran man sich halten kann? | Welches sind die Gründe für die negative Einschätzung des Unterrichts in Themenblöcken? |

ÜK-Lehrerpersonen

| | | | |
|-----------|------------------|---|--|
| 2 | ÜK-Lehrer/innen | Hohe Motivation der ÜK-Lehrer/innen FAGE zu unterrichten: Job-enrichement? | Was macht die Unterrichtstätigkeit für Sie attraktiv? |
| 5 | ÜK- Lehrer/innen | Gute Einschätzung der Vorbereitung der ÜK-Lehrerinnen für die FaGe-Ausbildung: Dieses Resultat hat das Evalteam überrascht (Es gab praktisch keine Vorbereitungsangebote) | Wie haben Sie sich auf die FaGe-Ausbildung vorbereitet? Welche Fähigkeiten braucht es, um eine erfolgreiche ÜK-Lehrperson zu sein? |
| 6 | ÜK-Lehrer/innen | Alle Befragten beurteilen diesen Punkt negativ. | Wo zeigt sich das unklare Berufsbild? Wie schlägt sich das unklare Berufsbild in der unterrichtspraktischen Arbeit nieder? Sehen Sie Unterschiede zwischen Akutspital und Langzeitspital? |
| 8&10c | ÜK-Lehrer/innen | Beurteilung ÜK: Grosse Diskrepanz zwischen Selbstbild ÜK-Lp (100% pos.) und Lernende (Frage 13: Inhalte praxisnah vermitteln 49,5% negativ; Frage 15c: Nutzen ÜK: 61% negativ); Frage 17: Abstimmung ÜK auf das, was in der Praxis gefordert wird: 59% negativ) | Wie erklären Sie sich diese Diskrepanz? Wo liegen mögliche Gründe, dass der Nutzen der ÜK von den Lernenden eher negativ beurteilt wird (trotz praxisbezogenem Bildungsauftrag der ÜK's) |
| 11 | ÜK-Lehrer/innen | Modulreihenfolge: Tiefe Einschätzung (42% neg) | Wie zeigt sich die ungünstige Modulreihenfolge in der Unterrichtspraxis der ÜK's? |
| 12 | ÜK- Lehrer/innen | Diskrepanz zwischen 8 (praxisnahe Vermittlung der Inhalte: 100% positiv) und 12 (Abstimmung von Schule & ÜK auf die Praxis: 50% negativ)! | Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? |
| 13a&b | ÜK- Lehrer/innen | Negative Einschätzung der Anteile Schultage, ÜK-Tage & Praxistage: vor allem im 1.Lehrjahr | Warum ist aus Sicht der ÜK-Lp die Verteilung der Schultage im 1. Lehrjahr und 2. Lehrjahr nicht sinnvoll? |
| Allgemein | ÜK- Lehrer/innen | Die Lernenden beurteilen die ÜK's insgesamt als schlecht. Selbsteinschätzung der ÜK-Lehrpersonen ist relativ gut. Konfrontation mit Daten Lernende! | Welches könnten die Gründe dafür sein, dass die Lernenden die ÜK's generell schlecht beurteilen? |

BerufsbildnerInnen

| | | | |
|---------------------------------------|---------------------|--|--|
| 1a-c | Berufsbildner/innen | Positive Motivationseinschätzung: Grosse Übereinstimmung der Einschätzung mit den Einschätzungen den Lernenden: | Wie erklären Sie sich die hohe Motivation - trotz dem unklaren Berufsbild? |
| 2a | Berufsbildner/innen | Motivationsentwicklung für die Berufsausübung: Diskrepanz Einschätzung Lernende (41% neg.) und Berufsbildnerinnen (19,5% neg.) | Wie erklären Sie sich die tiefe Einschätzung der Lernenden bzgl. der Motivationsentwicklung für die Berufsausübung? |
| Ev. 2c <i>Würde ich weglassen.</i> | Berufsbildner/innen | Motivationsentwicklung bez. Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen: Diskrepanz Einschätzung Lernende (41% neg.) und Berufsbildnerinnen (19,5% neg.) | Wie ist die Diskrepanz der Einschätzung der Berufsbildner/innen und der Lernenden zu erklären bzgl. Motivationsentwicklung und Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen? |
| 3 | Berufsbildner/innen | Evalteam ist über diese Einschätzung überrascht: Trotz unklarem Berufsbild ist man engagiert tätig. | Was macht die Arbeit als Berufsbildnerin FAGE attraktiv? |
| 5&9 | Berufsbildner/innen | Betreuung der Lernenden gelingt, trotz Rollenveränderung | Wo liegen die Haupttätigkeiten der Betreuung der FAGE? (Wie verändert sich die Rolle der Praxisbegleitung?) |
| 10 | Berufsbildner/innen | Offensichtliche Unterschiede zwischen FAGE und herkömmlicher Pflegeausbildung vorhanden | Welches sind die Unterschiede in der methodisch-didaktischen Vorgehensweise zwischen den FAGE und der herkömmlichen Pflegeausbildung? |
| 15 | Berufsbildner/innen | Alle Befragten-Gruppen beurteilen diesen Punkt negativ. (Kennen Lernende eigene Kompetenzen nicht oder kennt man ihre Einsatzgebiete zu wenig?) | a) Wo zeigt sich das unklare Berufsbild in der Ausbildung? Wie schlägt sich das unklare Berufsbild in der praktischen Arbeit nieder? b) Gibt es Unterschiede zwischen Akutspital und Langzeitspital? c) Erleben Sie eine Konkurrenz FAGE – traditionelle Pflegeberufe? |
| 16&18 | Berufsbildner/innen | Geringer Nutzen der ÜK's: auch aus Sicht der Berufsbildnerinnen. | Wie kommt der Eindruck bei Ihnen zustande, dass die ÜK's einen geringen Nutzen für die Lernenden haben? |
| 17 | Berufsbildner/innen | Modulreihenfolge: Diskrepanz Einschätzung Lernende (48% neg.) und Einschätzung BB (28,5% neg) | Aus welchen Gründen schätzen Sie die Modulreihenfolge bedeutend positiver ein als die Lernenden? |
| 19 | Berufsbildner/innen | Verteilung der Schultage im 2. Lj. positiver als im 1. Lj. | Welches sind die Gründe für die veränderte Einschätzung zwischen |

| | | | |
|----|---------------------|---|---|
| | | | dem 1. und 2. Lehrjahr? |
| 20 | Berufsbildner/innen | Die Bearbeitung und Besprechung der betrieblichen Erfahrungen im Lehrbetrieb wird von den Lernenden pos. beurteilt. (93% pos). Trotzdem wird die Reflexionsbereitschaft der Lernenden von Ihnen als eher gering eingeschätzt (41% neg.) | a) Wie erklären sie sich diese Diskrepanz? b) Wie fördern Sie konkret die Reflexionsfähigkeit der Lernenden? |

Anhang 7: Ergebnisse der quantitativen Befragung

FaGe-Projekt Kanton Zürich: Befragung Berufsbildnerinnen

| Frage | Text | positive und negative Werte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|---|------------------------------|----|-----|-----|-----|----|---|---|---|---|------|
| 1 | Wie beurteilen Sie die Motivation der FAGE Berufslernenden jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres? (1 = geringes Interesse / 2 = eher geringes Interesse / 3 = | | | | | | | | | | | |
| 1a | a) bezüglich der Berufsausübung [<i>geringes Interesse - grosses Interesse</i>] | 2.63% (1-2) 97.37% (3-4) | 0% | 3% | 45% | 53% | | | | | | 3.50 |
| 1b | b) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogenen Inhalte zu lernen [<i>geringes Interesse - grosses Interesse</i>] | 5.26% (1-2) 94.74% (3-4) | 3% | 3% | 47% | 47% | | | | | | 3.39 |
| 1c | c) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen. [<i>geringes Interesse - grosses Interesse</i>] | 11.11% (1-2) 88.89% (3-4) | 0% | 11% | 50% | 39% | | | | | | 3.28 |
| 2 | Wie beurteilen Sie die Motivationsentwicklung der Lernenden seit Beginn der Lehre? (1 = klare Abnahme der Motivation / 2 = eher Abnahme der | | | | | | | | | | | |
| 2a | a) bezüglich der Berufsausübung [<i>klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation</i>] | 19.44% (1-2) 80.56% (3-4) | 0% | 19% | 61% | 19% | | | | | | 3.00 |
| 2b | b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen. [<i>klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation</i>] | 18.92% (1-2) 81.08% (3-4) | 0% | 19% | 70% | 11% | | | | | | 2.92 |
| 2c | c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen. [<i>klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation</i>] | 8.11% (1-2) 91.89% (3-4) | 0% | 8% | 70% | 22% | | | | | | 3.14 |
| 3 | Ich würde auch künftig gerne FAGE-Lernende in unserem Betrieb betreuen. (1 = nein, auf keinen Fall / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = | 2.63% (1-2) 97.37% (3-4) | 0% | 3% | 11% | 87% | | | | | | 3.84 |
| 4 | An der Berufsausbildung FAGE schätze ich das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration). | 24.32% (1-2) 75.68% (3-4) | 3% | 22% | 38% | 38% | | | | | | 3.11 |
| 5 | Mir gelingt es, die Lernenden im Betrieb gut zu betreuen. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [<i>nein - ja</i>] | 5.41% (1-2) 94.59% (3-4) | 0% | 5% | 59% | 35% | | | | | | 3.30 |
| 6 | Wie beurteilen Sie die psychische Belastung der Lernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (1 = klar unterfordernd / 2 = eher unterfordernd / 3 = | 88.24% (1-3) 11.76% (4-5) | 0% | 3% | 85% | 9% | 3% | | | | | 3.12 |
| 7 | Wie beurteilen Sie die zeitliche Belastung der Lernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (1 = klar unterfordernd / 2 = eher unterfordernd / 3 = | 64.86% (1-3) 35.14% (4-5) | 0% | 0% | 65% | 30% | 5% | | | | | 3.41 |
| 8 | Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen brauchen FAGE-Lernende eine intensivere Führung der Betreuung. | 5.56% (1-2) 94.44% (3-4) | 0% | 6% | 28% | 67% | | | | | | 3.61 |
| 9 | Die Rolle der Praxisbegleitung verändert sich in der FAGE-Ausbildung. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [<i>nein - ja</i>] | 10.53% (1-2) 89.47% (3-4) | 3% | 8% | 26% | 63% | | | | | | 3.50 |

| | | | | | | | |
|-----|---|------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|
| 10 | Die FAGE-Ausbildung verlangt in der Praxisbegleitung eine andere didaktisch-methodische Vorgehensweise als in der herkömmlichen Pflegeausbildung. | 2.63% (1-2) 97.37% (3-4) | 0% | 3% | 32% | 66% | 3.63 |
| 11 | Ich erlebe die FAGE-Lernenden als interessiert. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 2.63% (1-2) 97.37% (3-4) | 0% | 3% | 29% | 68% | 3.66 |
| 12 | Ich fühle mich für die Rolle als Berufsbildnerin von FAGE-Lernenden gut vorbereitet. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 13.51% (1-2) 86.49% (3-4) | 3% | 11% | 43% | 43% | 3.27 |
| 13 | In der Praxis übernehmen die Berufslernenden lieber pflegerische Tätigkeiten als Arbeiten im hauswirtschaftlichen oder administrativ-logistischen Bereich. | 0.00% (1-2) 100.00% (3-4) | 0% | 0% | 36% | 64% | 3.64 |
| 14 | In unserem Betrieb werden die FAGE-Lernenden sehr geschätzt. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 10.81% (1-2) 89.19% (3-4) | 0% | 11% | 46% | 43% | 3.32 |
| 15 | Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit klarem Berufsbild. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 83.78% (1-2) 16.22% (3-4) | 43% | 41% | 16% | 0% | 1.73 |
| 16 | Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE? (1 = sehr gering / 2 = eher gering / 3 = eher gross / 4 = sehr) | | | | | | |
| 16a | a) Ausbildung im Lehrbetrieb [sehr gering - sehr gross] | 8.33% (1-2) 91.67% (3-4) | 3% | 6% | 53% | 39% | 3.28 |
| 16b | b) Ausbildung in der Schule [sehr gering - sehr gross] | 18.75% (1-2) 81.25% (3-4) | 0% | 19% | 63% | 19% | 3.00 |
| 16c | c) Ausbildung in den überbetrieblichen Kursen [sehr gering - sehr gross] | 47.06% (1-2) 52.94% (3-4) | 12% | 35% | 47% | 6% | 2.47 |
| 17 | Die Modulreihenfolge ist im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der FAGE-Lernenden und die betrieblichen Anforderungen gut gewählt. | 28.57% (1-2) 71.43% (3-4) | 9% | 20% | 63% | 9% | 2.71 |
| 18 | Das, was die Lernenden in der Schule und in den ÜK's durchführen, ist gut abgestimmt auf das, was in der Praxis gefordert wird. | 48.65% (1-2) 51.35% (3-4) | 16% | 32% | 51% | 0% | 2.35 |
| 19 | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen sind aus meiner Sicht sinnvoll. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) | | | | | | |
| 19a | a) im ersten Ausbildungsjahr [nein - ja] | 58.33% (1-2) 41.67% (3-4) | 25% | 33% | 25% | 17% | 2.33 |
| 19b | b) im zweiten Ausbildungsjahr [nein - ja] | 25.00% (1-2) 75.00% (3-4) | 6% | 19% | 50% | 25% | 2.94 |
| 20 | Ich erlebe bei den FAGE-Lernenden eine hohe Bereitschaft, ihre eigenen Praxiserfahrungen und ihr berufliches Handeln zu reflektieren und zu besprechen. | 40.54% (1-2) 59.46% (3-4) | 5% | 35% | 38% | 22% | 2.76 |

FaGe-Projekt Kanton Zürich: Befragung Lehrpersonen


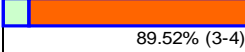
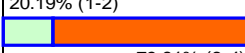
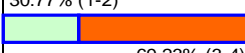
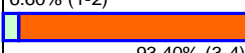
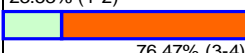
| Frage | Text | positive und negative Werte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|--|------------------------------|-----|-----|-----|-----|----|---|---|---|---|------|
| A | Ich unterrichte BM-Klassen | | 54% | 46% | | | | | | | | |
| 1 | Wie beurteilen Sie die Motivation innerhalb der Klasse(n) jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres? (1 = geringes Interesse / 2 = eher geringes Interesse / 3 = | | | | | | | | | | | |
| 1a | a) bezüglich der Berufsausübung <i>[geringes Interesse - grosses Interesse]</i> | 18.18% (1-2) 81.82% (3-4) | 0% | 18% | 64% | 18% | | | | | | 3.00 |
| 1b | b) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen <i>[geringes Interesse - grosses Interesse]</i> | 25.00% (1-2) 75.00% (3-4) | 0% | 25% | 70% | 5% | | | | | | 2.80 |
| 1c | c) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen. <i>[geringes Interesse - grosses Interesse]</i> | 43.48% (1-2) 56.52% (3-4) | 4% | 39% | 39% | 17% | | | | | | 2.70 |
| 2 | Wie beurteilen Sie die Motivationsentwicklung der Lernenden seit Beginn der Lehre? (1 = klare Abnahme der Motivation / 2 = eher Abnahme der | | | | | | | | | | | |
| 2a | a) bezüglich der Berufsausübung <i>[klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation]</i> | 45.45% (1-2) 54.55% (3-4) | 0% | 45% | 41% | 14% | | | | | | 2.68 |
| 2b | b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen. <i>[klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation]</i> | 27.27% (1-2) 72.73% (3-4) | 0% | 27% | 73% | 0% | | | | | | 2.73 |
| 2c | c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen <i>[klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation]</i> | 36.36% (1-2) 63.64% (3-4) | 0% | 36% | 64% | 0% | | | | | | 2.64 |
| 3 | Ich würde auch künftig gerne in FAGE-Klassen unterrichten. (1 = nein, auf keinen Fall / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja, auf jeden Fall) <i>[nein, auf keinen Fall - ja, auf jeden Fall]</i> | 4.00% (1-2) 96.00% (3-4) | 0% | 4% | 36% | 60% | | | | | | 3.56 |
| 4 | An der Berufsausbildung FAGE schätze ich das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet der Lernenden (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration). | 37.04% (1-2) 62.96% (3-4) | 11% | 26% | 37% | 26% | | | | | | 2.78 |
| 5 | Wie beurteilen Sie die psychische Belastung der Lernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (1 = klar unterfordernd / 2 = eher unterfordernd / 3 = | 33.33% (1-3) 66.67% (4-5) | 0% | 0% | 33% | 67% | 0% | | | | | 3.67 |
| 6 | Wie beurteilen Sie die zeitliche Belastung der Lernenden FAGE während der bisherigen Ausbildung? (1 = klar unterfordernd / 2 = eher unterfordernd / 3 = | 50.00% (1-3) 50.00% (4-5) | 0% | 0% | 50% | 50% | 0% | | | | | 3.50 |
| 7 | Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen brauchen FAGE-Lernende eine intensivere Führung und Betreuung. | 0.00% (1-2) 100.00% (3-4) | 0% | 0% | 32% | 68% | | | | | | 3.68 |
| 8 | Die Rolle der Lehrperson verändert sich in der FAGE-Ausbildung. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 24.00% (1-2) 76.00% (3-4) | 12% | 12% | 28% | 48% | | | | | | 3.12 |

| | | | | | | | |
|-----|---|------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|
| 9 | Die FAGE-Ausbildung verlangt im Unterricht eine andere didaktisch-methodische Vorgehensweise als in der herkömmlichen Pflegeausbildung. | 8.33% (1-2) 91.67% (3-4) | 8% | 0% | 25% | 67% | 3.50 |
| 10 | Ich erlebe die FAGE-Lernenden als interessiert. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 19.23% (1-2) 80.77% (3-4) | 0% | 19% | 73% | 8% | 2.88 |
| 11 | Ich fühle mich für die Rolle als Lehrperson von FAGE-Lernenden gut vorbereitet. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 22.22% (1-2) 77.78% (3-4) | 0% | 22% | 52% | 26% | 3.04 |
| 12 | Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 88.46% (1-2) 11.54% (3-4) | 54% | 35% | 12% | 0% | 1.58 |
| 13 | Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE? (1 = sehr gering / 2 = eher gering / 3 = eher gross / 4 = sehr) | | | | | | |
| 13a | a) Ausbildung im Lehrbetrieb <i>[sehr gering - sehr gross]</i> | 12.50% (1-2) 87.50% (3-4) | 0% | 13% | 42% | 46% | 3.33 |
| 13b | b) Ausbildung in der Schule <i>[sehr gering - sehr gross]</i> | 24.00% (1-2) 76.00% (3-4) | 4% | 20% | 56% | 20% | 2.92 |
| 13c | c) Ausbildung in den überbetrieblichen Kursen <i>[sehr gering - sehr gross]</i> | 50.00% (1-2) 50.00% (3-4) | 14% | 36% | 50% | 0% | 2.36 |
| 14 | Die Modulreihenfolge ist im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der FAGE-Lernenden und die betrieblichen Anforderungen gut gewählt. | 60.00% (1-2) 40.00% (3-4) | 20% | 40% | 30% | 10% | 2.30 |
| 15 | Das, was die Lernenden in der Schule durchnehmen, ist gut abgestimmt auf das, was in der Praxis gefordert wird. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 61.90% (1-2) 38.10% (3-4) | 14% | 48% | 33% | 5% | 2.29 |
| 16 | Ich schätze es, dass häufig in Form von ganztägigen Themenblöcken unterrichtet wird. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 66.67% (1-2) 33.33% (3-4) | 19% | 48% | 24% | 10% | 2.24 |
| 17 | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen sind aus meiner Sicht sinnvoll. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) | | | | | | |
| 17a | a) im ersten Ausbildungsjahr <i>[nein - ja]</i> | 41.67% (1-2) 58.33% (3-4) | 4% | 38% | 42% | 17% | 2.71 |
| 17b | b) im zweiten Ausbildungsjahr <i>[nein - ja] [nein - ja]</i> | 8.70% (1-2) 91.30% (3-4) | 0% | 9% | 70% | 22% | 3.13 |
| 18 | Ich erlebe bei den FAGE-Lernenden eine hohe Bereitschaft, ihre eigenen Praxiserfahrungen und ihr berufliches Handeln zu reflektieren und zu besprechen. | 40.00% (1-2) 60.00% (3-4) | 8% | 32% | 44% | 16% | 2.68 |

FaGe-Projekt Kanton Zürich: Befragung Lernende

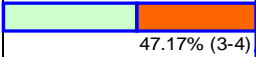

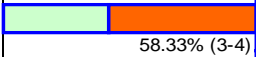

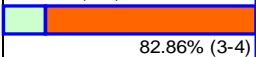

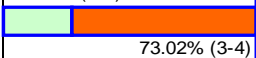

| Frage | Text | positive und negative Werte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|--|------------------------------|-----|-----|-----|-----|----|---|---|---|---|------|
| A | Ich bin in der BM-Klasse | | 17% | 83% | | | | | | | | |
| 1 | Wie beurteilen Sie Ihre eigene Motivation jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres? (1 = geringes Interesse / 2 = eher geringes Interesse / 3 = | | | | | | | | | | | |
| 1a | a) bezüglich der Berufsausübung <i>[geringes Interesse - grosses Interesse]</i> | 10.28% (1-2) 89.72% (3-4) | 1% | 9% | 55% | 35% | | | | | | 3.23 |
| 1b | b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen <i>[geringes Interesse - grosses Interesse]</i> | 3.74% (1-2) 96.26% (3-4) | 0% | 4% | 54% | 42% | | | | | | 3.38 |
| 1c | c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen. <i>[geringes Interesse - grosses Interesse]</i> | 11.21% (1-2) 88.79% (3-4) | 0% | 11% | 51% | 37% | | | | | | 3.26 |
| 2 | Wie beurteilen Sie die Entwicklung Ihrer Motivation seit Beginn der Lehre? (1 = klare Abnahme der Motivation / 2 = eher Abnahme der | | | | | | | | | | | |
| 2a | a) bezüglich der Berufsausübung <i>[klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation]</i> | 41.00% (1-2) 59.00% (3-4) | 6% | 35% | 44% | 15% | | | | | | 2.68 |
| 2b | b) bezüglich der Bereitschaft, sich mit der eigenen Berufspraxis vertieft auseinanderzusetzen <i>[klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation]</i> | 14.56% (1-2) 85.44% (3-4) | 0% | 15% | 53% | 32% | | | | | | 3.17 |
| 2c | c) bezüglich der Bereitschaft, berufsbezogene Inhalte zu lernen <i>[klare Abnahme der Motivation - klare Zunahme der Motivation]</i> | 21.15% (1-2) 78.85% (3-4) | 0% | 21% | 52% | 27% | | | | | | 3.06 |
| 3 | Ich würde diese Berufsausbildung wieder wählen. (1 = nein, auf keinen Fall / 2 = nein / 3 = eher ja / 4 = ja, auf jeden Fall) <i>[nein, auf keinen Fall - ja, auf jeden Fall]</i> | 39.00% (1-2) 61.00% (3-4) | 11% | 28% | 38% | 23% | | | | | | 2.73 |
| 4 | An der Berufsausbildung FAGE schätze ich das breite Einsatz- und Ausbildungsgebiet (z.B. Pflege, Küche, Wäscherei, Administration). | 36.54% (1-2) 63.46% (3-4) | 13% | 24% | 39% | 24% | | | | | | 2.75 |
| 5 | Im Betrieb werde ich durch die Berufsbildnerin gut betreut. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 7.69% (1-2) 92.31% (3-4) | 1% | 7% | 26% | 66% | | | | | | 3.58 |
| 6 | Wie beurteilen Sie die psychische Belastung während der bisherigen Ausbildung? (1 = klar überfordernd / 2 = eher überfordernd / 3 = | 87.38% (1-3) 12.62% (4-5) | 2% | 4% | 82% | 11% | 2% | | | | | 3.07 |
| 7 | Wie beurteilen Sie die zeitliche Belastung während der bisherigen Ausbildung? (1 = klar überfordernd / 2 = eher überfordernd / 3 = | 96.12% (1-3) 3.88% (4-5) | 3% | 17% | 76% | 4% | 0% | | | | | 2.81 |
| 8 | Ich finde die FAGE-Lehre interessant und abwechslungsreich. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 14.85% (1-2) 85.15% (3-4) | 2% | 13% | 50% | 35% | | | | | | 3.18 |

| | | | | | | | |
|-----|--|------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|
| 9 | In der Praxis übernehme ich lieber pflegerische Tätigkeiten als Arbeiten im hauswirtschaftlichen oder administrativ-logistischen Bereich. | 6.73% (1-2) 93.27% (3-4) | 3% | 4% | 19% | 74% | 3.64 |
| 10 | Ich merke, dass ich als FAGE-Lernende im Betrieb geschätzt werde. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 20.83% (1-2) 79.17% (3-4) | 5% | 16% | 38% | 42% | 3.16 |
| 11 | Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 86.41% (1-2) 13.59% (3-4) | 51% | 35% | 12% | 2% | 1.64 |
| 12 | Die überbetrieblichen Kurse erlebe ich als einen wertvollen Bestandteil der Berufsausbildung. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 48.04% (1-2) 51.96% (3-4) | 19% | 29% | 37% | 15% | 2.48 |
| 13 | In den überbetrieblichen Kursen werden berufspraktische Inhalte praxisnah vermittelt. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 49.47% (1-2) 50.53% (3-4) | 9% | 40% | 39% | 12% | 2.53 |
| 14 | In den überbetrieblichen Kursen erhalten wir Gelegenheit, uns über die eigenen beruflichen Erfahrungen und die eigene berufliche Tätigkeit auszutauschen. | 24.24% (1-2) 75.76% (3-4) | 4% | 20% | 53% | 23% | 2.95 |
| 15 | Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE? (1 = sehr gering / 2 = eher gering / 3 = eher gross / 4 = sehr) | | | | | | |
| 15a | a) Ausbildung im Lehrbetrieb [sehr gering - sehr gross] | 10.38% (1-2) 89.62% (3-4) | 2% | 8% | 38% | 52% | 3.40 |
| 15b | b) Ausbildung in der Schule [sehr gering - sehr gross] | 12.50% (1-2) 87.50% (3-4) | 0% | 13% | 63% | 24% | 3.12 |
| 15c | c) Ausbildung in den überbetrieblichen Kursen [sehr gering - sehr gross] | 61.39% (1-2) 38.61% (3-4) | 16% | 46% | 34% | 5% | 2.28 |
| 16 | Die Modulreihenfolge, wie ich sie in der bisherigen FAGE-Ausbildung erlebt habe, erachte ich als sinnvoll. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 48.00% (1-2) 52.00% (3-4) | 12% | 36% | 36% | 16% | 2.56 |
| 17 | Das, was ich in der Schule und in den ÜK's lerne, ist gut abgestimmt auf das, was in der Praxis von mir gefordert wird. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 59.22% (1-2) 40.78% (3-4) | 24% | 35% | 32% | 9% | 2.25 |
| 18 | Ich schätze es, dass häufig in Form von ganztägigen Themenblöcken unterrichtet wird. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) [nein - ja] | 40.00% (1-2) 60.00% (3-4) | 20% | 20% | 37% | 23% | 2.63 |
| 19 | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen, erlebte/erlebe ich als sinnvoll. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|--|--|-----|-----|-----|------|------|
| 19a | a) im ersten FAGE-Ausbildungsjahr <i>[nein - ja]</i> <i>[nein - ja]</i> | 29.13% (1-2)  70.87% (3-4) | 8% | 21% | 34% | 2.97 | |
| 19b | b) im zweiten FAGE-Ausbildungsjahr <i>[nein - ja]</i> | 10.48% (1-2)  89.52% (3-4) | 3% | 8% | 48% | 42% | 3.29 |
| 20 | Die Bearbeitung und Besprechung meiner betrieblichen Erfahrungen und meines eigenen beruflichen Handelns erlebe ich als hilfreich: | | | | | | |
| 20a | a) in der Schule <i>[nein - ja]</i> | 20.19% (1-2)  79.81% (3-4) | 4% | 16% | 43% | 37% | 3.13 |
| 20b | b) in den überbetrieblichen Kursen <i>[nein - ja]</i> | 30.77% (1-2)  69.23% (3-4) | 5% | 26% | 42% | 27% | 2.91 |
| 20c | c) im Lehrbetrieb <i>[nein - ja]</i> | 6.60% (1-2)  93.40% (3-4) | 0% | 7% | 35% | 58% | 3.52 |
| 21 | Ich denke daran, nach der FAGE-Lehre eine weiterführende Ausbildung auf der Tertiärstufe der Gesundheitsberufe zu machen. | 23.53% (1-2)  76.47% (3-4) | 10% | 14% | 16% | 61% | 3.27 |

FaGe-Projekt Kanton Zürich: Befragung ÜK-Leiterinnen

| Frage | Text | positive und negative Werte | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|---|------------------------------|---|-----|-----|-----|-----|---|---|------|
| A | Ich unterrichte BM-Klassen | | | 46% | 54% | | | | | |
| 1 | Wie beurteilen Sie die Motivation innerhalb der Klasse jetzt, gegen Ende des 2. Lehrjahres? (1 = geringes Interesse / 2 = eher geringes Interesse / 3 = | 10.64% (1-2) 89.36% (3-4) | | 0% | 11% | 68% | 21% | | | 3.11 |
| 2 | Ich würde auch künftig gerne in FAGE-Klassen unterrichten. (1 = nein, auf keinen Fall / 2 = nein / 3 = eher ja / 4 = ja, auf jeden Fall) <i>[nein, auf keinen Fall - ja, auf jeden Fall]</i> | 7.69% (1-2) 92.31% (3-4) | | 2% | 6% | 26% | 66% | | | 3.57 |
| 3 | Im Vergleich zu den herkömmlichen Pflegeausbildungen brauchen FAGE-Lernende eine intensivere Führung und Betreuung. | 14.00% (1-2) 86.00% (3-4) | | 4% | 10% | 38% | 48% | | | 3.30 |
| 4 | Ich erlebe die FAGE-Berufslernenden als interessiert. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 9.09% (1-2) 90.91% (3-4) | | 0% | 9% | 61% | 30% | | | 3.21 |
| 5 | Ich fühle mich für die Aufgabe als ÜK-Lehrerin von FAGE-Lernenden gut vorbereitet. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 7.46% (1-2) 92.54% (3-4) | | 0% | 7% | 43% | 49% | | | 3.42 |
| 6 | Ich erlebe den neuen Gesundheitsberuf FAGE als einen Beruf mit einem klaren Berufsbild. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 77.78% (1-2) 22.22% (3-4) | | 25% | 52% | 21% | 2% | | | 1.98 |
| 7 | Die Lernenden erleben die überbetrieblichen Kurse als ein wertvoller Bestandteil der Berufsausbildung. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 28.07% (1-2) 71.93% (3-4) | | 4% | 25% | 56% | 16% | | | 2.84 |
| 8 | In den überbetrieblichen Kursen versuche ich, berufspraktische Inhalte möglichst praxisnah zu vermitteln. (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) <i>[nein - ja]</i> | 0.00% (1-2) 100.00% (3-4) | | 0% | 0% | 12% | 88% | | | 3.88 |
| 9 | In den überbetrieblichen Kursen gebe ich den Lernenden Gelegenheit, sich über die eigenen beruflichen Erfahrungen und die eigene berufliche Tätigkeit auszutauschen. | 8.82% (1-2) 91.18% (3-4) | | 0% | 9% | 29% | 62% | | | 3.53 |
| 10 | Wie beurteilen Sie den Nutzen der verschiedenen Ausbildungsorte für die Berufsausbildung FAGE? (1 = sehr gering / 2 = eher gering / 3 = eher gross / 4 = sehr | | | | | | | | | |
| 10a | a) Ausbildung im Lehrbetrieb <i>[sehr gering - sehr gross]</i> | 7.69% (1-2) 92.31% (3-4) | | 2% | 6% | 37% | 56% | | | 3.46 |
| 10b | b) Ausbildung in der Schule <i>[sehr gering - sehr gross]</i> | 6.00% (1-2) 94.00% (3-4) | | 2% | 4% | 58% | 36% | | | 3.28 |
| 10c | c) Ausbildung in den überbetrieblichen Kursen <i>[sehr gering - sehr gross]</i> | 25.86% (1-2) 74.14% (3-4) | | 3% | 22% | 53% | 21% | | | 2.91 |
| 11 | Die Modulreihenfolge ist im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der FAGE-Lernenden und die betrieblichen Anforderungen gut gewählt. | 42.22% (1-2) 57.78% (3-4) | | 2% | 40% | 42% | 16% | | | 2.71 |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|-----|-----|-----|-----|------|---|
| 12 | Das, was die Lernenden in der Schule und in den ÜK's durchnehmen, ist jeweils gut abgestimmt auf das, was in der Praxis gefordert wird. | 52.83% (1-2)  47.17% (3-4) | 9% | 43% | 34% | 13% | 2.51 |  |
| 13 | Die Anteile an Schultagen, ÜK-Tagen und betrieblichen Praxistagen sind aus meiner Sicht sinnvoll: (1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja) | | | | | | | |
| 13a | a) im ersten Ausbildungsjahr <i>[nein - ja]</i> | 41.67% (1-2)  58.33% (3-4) | 13% | 29% | 35% | 23% | 2.69 |  |
| 13b | b) im zweiten Ausbildungsjahr <i>[nein - ja]</i> | 17.14% (1-2)  82.86% (3-4) | 0% | 17% | 54% | 29% | 3.11 |  |
| 14 | Ich erlebe bei den FAGE-Lernenden eine hohe Bereitschaft, ihre eigenen Praxiserfahrungen und ihr berufliches Handeln zu reflektieren und zu besprechen. | 26.98% (1-2)  73.02% (3-4) | 2% | 25% | 52% | 21% | 2.92 |  |