

Zwischenbericht t1, 2018

# **TEAMS FÜR STARKE LERN- UND LEHRBEZIEHUNGEN**

**Evaluation des Schulversuchs im Kanton Bern**

Sara Wyler, Iris Michel, Esther Kobel, Marie-Theres Schönbächler

Bern, 19. Januar 2018



# INHALT

<b><u>DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE</u></b>		<b>2</b>
<b>1</b>	<b><u>GRUNDLAGEN</u></b>	<b>4</b>
<b>1.1</b>	<b>Der Schulversuch</b>	<b>4</b>
1.1.1	Beweggründe und Zielsetzung	4
1.1.2	Anlage des Schulversuchs	5
<b>1.2</b>	<b>Die Evaluation</b>	<b>6</b>
1.2.1	Gegenstand des Auftrags und Fragestellungen	6
1.2.2	Methodisches Vorgehen	6
1.2.3	Zwecke der Evaluation	7
1.2.4	Datenqualität und Grenzen der Evaluation	7
<b>2</b>	<b><u>ERGEBNISSE</u></b>	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>Strukturell-organisatorische Umsetzung</b>	<b>8</b>
2.1.1	Teams werden aufgrund von bestehenden Anstellungen geformt	8
2.1.2	Schulleitende haben eine Schlüsselposition bei Schulentwicklung	13
2.1.3	Gestaltungsspielraum mit BM-Lektionen wird zurückhaltend genutzt	15
<b>2.2</b>	<b>Pädagogische Zusammenarbeit in den Teams</b>	<b>19</b>
2.2.1	Zusammenarbeit hat sich verbessert und intensiviert	19
2.2.2	Lehrpersonen werden durch gemeinsame Verantwortung entlastet	24
<b>2.3</b>	<b>Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung</b>	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Weitere Befunde und Optimierungshinweise zum Schulversuch</b>	<b>31</b>
<b>2.5</b>	<b>Fazit</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b><u>HANDLUNGSFELDER</u></b>	<b>35</b>
<b><u>ANHANG</u></b>		<b>37</b>
Anhang I	Methodisches Vorgehen	37
Anhang II	Grenzen des methodischen Vorgehens	38
Anhang III	Strukturelle Angaben der teilnehmenden Schulen	40
Anhang IV	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	41
Anhang V	Abkürzungsverzeichnis	41
Anhang VI	Literatur- und Dokumentenverzeichnis	42
Impressum		43

# DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

Das Zentrum für Bildungsevaluation ZBE wurde vom Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung AKVB der Erziehungsdirektion des Kantons Bern ERZ mit der Evaluation zum Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“ beauftragt.

Mit dem vierjährigen **Schulversuch** (2015-2019) will die ERZ prüfen, wie die vorhandenen Ressourcen für besondere Massnahmen im Regelunterricht anders verteilt bzw. optimiert eingesetzt werden können. Zehn französisch- und deutschsprachige Schulen nehmen am Schulversuch teil und erhalten mehr Gestaltungsfreiräume bei der Ressourcenverteilung. So dürfen Lektionen für besondere Massnahmen für den Regelunterricht eingesetzt werden, wie umgekehrt auch Lektionen für den Regelunterricht in den Spezialunterricht fliessen können.

In Anlehnung an die Motion (093-2013) von Steiner-Brütsch soll eine Reduktion der Anzahl Lehrpersonen von den Schulen zwar angestrebt werden, ebenso wichtig ist es für das AKVB, vertiefte Erkenntnisse zu Formen guter Zusammenarbeit innerhalb der Lehrpersonenteams und den Folgen für die zeitliche und psychische Belastung bzw. Entlastung der Lehrpersonen zu erhalten.

**Gegenstand der Evaluation** ist das Aufzeigen der unterschiedlichen Situationen in den zehn teilnehmenden Schulen zu drei Erhebungszeitpunkten: Vorbereitung (t0), Umsetzung (t1) und Abschluss (t2) des Schulversuchs. **Zweck der Evaluation** ist in erster Linie Wissensgenerierung über die Art und Weise, wie die möglichen Freiräume des Ressourcenmanagements genutzt werden und allfälliges Optimierungspotential für den laufenden Schulversuch zu identifizieren. Der vorliegende Zwischenbericht zeigt den Stand der Schulen nach zwei Jahren Umsetzung und enthält Handlungsempfehlungen zuhanden der ERZ für die zweite Hälfte des Schulversuchs.

Zum **methodischen Vorgehen**: Für die Evaluation wurden insgesamt neun Einzelinterviews mit Schulleitungen, zehn Gruppengespräche mit 57 Lehrpersonen und zwei Einzelinterviews mit Verantwortlichen des AKVB durchgeführt. Für die mehrperspektivische Sicht auf den Evaluationsgegenstand wurden auch quantitative Daten aus zwei Datenquellen analysiert: Datenblätter der einzelnen Klassen im Schulversuch und Formulare der Arbeitszeiterhebung von Lehrpersonen.

Die **Ergebnisse** entlang der Evaluationsfragestellungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1a) *Veränderungen der Teams* erfolgen meist nicht als Konsequenz der Teilnahme am Schulversuch. Die Teamkonstellationen wechseln in erster Linie aufgrund von personellen oder anstellungsbedingten Faktoren. Massgebende Faktoren sind z.B. Veränderungen des Arbeitspensums oder Neuanstellungen. Die Wechsel innerhalb der Teams zielen hauptsächlich auf eine Optimierung der Zusammenarbeit und eine andere Organisation des Unterrichts. Die Steuerung durch eine flexiblere Lektionenverteilung scheint für die Teamkonstellationen weniger eine Rolle zu spielen.

1b) Schulleitende empfinden ihren *Spielraum in der Lektionenverteilung* und der Gestaltung möglicher Zusammenarbeitsformen aufgrund personalabhängiger Faktoren wie Anstellungsbedingungen, bestehende Pensen und Funktionen als *organisatorisch eingeschränkt*. Dies führt auch zu Herausforderungen bei der Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse. Daher sehen sie personelle Wechsel, insbesondere bei Neuanstellungen oder Veränderungen der Unterrichtsorganisation als eine Chance für Umstrukturierungen. Auch individuelle Lösungen müssen teilweise gefunden werden. Obwohl sich die meisten Schulleitenden eher im Hintergrund halten und den Lehrpersonen subsidiär Unterstützung anbieten, nehmen sie eine sehr zentrale Rolle im Schulversuch und bei Themen der Schulentwicklung ein.

1c) Die *flexible Verteilung von BM-Lektionen* wird von den Schulen eher zurückhaltend genutzt. Zum einen, weil bereits ausreichend Freiheiten in der Ressourcenverteilung vorhanden sind und zum anderen, weil die bestehenden Ressourcen aus Sicht der Beteiligten bereits bestmöglich eingesetzt werden. Die aktuelle Praxis der Ressourcenverteilung wurzelt deshalb zu einem grossen Teil bereits in der Praxis vor dem Schulversuch. Vereinzelt hat der Schulversuch aber auch dazu geführt, dass Schulen ganz neue Wege ausprobieren. Im Kern betreffen diese Experimente Veränderungen in den Funktionen

und/oder Rollen von Lehrpersonen. Solche sind jedoch nur dann realisierbar, wenn die betroffenen Lehrpersonen bereit sind, sich beruflich zu verändern.

2a) Die *Gestaltung der Zusammenarbeit* hängt u.a. von den strukturellen Gegebenheiten einer Schule, der Organisation des Unterrichts und verschiedenen Gelingensfaktoren ab. Zu letzteren gehören beispielsweise Austausch, gemeinsame Vorstellungen und Ansichten, Individualität, Offenheit und der Faktor Zeit. An vielen Schulen wird Teamteaching praktiziert und es findet mehr klassen- und stufenübergreifender Austausch statt, was von den Befragten als sehr wertvoll bezeichnet wird. Einige Lehrpersonen schlüpfen auch in andere Rollen und übernehmen vermehrt Aufgaben von anderen Lehrpersonen. Bei der *Beurteilung ihrer Zusammenarbeit* ist die Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass sich diese insgesamt verbessert, vereinfacht und intensiviert hat – unabhängig oder aufgrund des Schulversuchs.

2b) Aus Sicht der Befragten werden Lehrpersonen grundsätzlich *durch Zusammenarbeit entlastet*. Sie profitieren vom wertvollen Austausch und schätzen es, dass sie die Verantwortung gemeinsam tragen und den Druck teilen können. Gerade Regellehrpersonen sind – speziell in schwierigen Situationen – froh, gezielte Unterstützung von Speziallehrpersonen zu erhalten. Ausserdem können sie sich gegenseitig Aufgaben abnehmen und sich motivieren, was gleichzeitig zu einem Zeitgewinn führt. Allerdings muss ein Team eingespielt sein und das Zwischenmenschliche passen, damit Zusammenarbeit von den einzelnen Teammitgliedern als Erleichterung wahrgenommen wird.

3a) Die *Auswirkungen des Schulversuchs, speziell auf den integrativen Unterricht und die individuelle Förderung*, werden in den teilnehmenden Schulen unterschiedlich beurteilt. Dies ist vor dem Hintergrund der Verschiedenheit der einzelnen Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs und deren unterschiedlichen Kombinationen in den einzelnen Schulen wenig überraschend. Allgemein lässt sich sagen, dass die Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, die durch den Schulversuch angestossen wurde, in den Augen der Lehrpersonen und Schulleitungen positive Auswirkungen auf den Unterricht sowie die Betreuung der Schülerinnen und Schüler insgesamt hat. Ein besonderer Gewinn ist die Anwesenheit einer Speziallehrperson im Unterricht, die sich auch um Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten aber ohne besonderen Förderstatus kümmert.

**Fazit:** Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen haben ganz unterschiedliche Ausgangslagen und Zielsetzungen. Dementsprechend lassen sie sich bei der Umsetzung des Schulversuchs in zwei grobe Kategorien einteilen: A) Der Schulversuch hat (mehr oder weniger grosse) Entwicklungen und Experimente ausgelöst, B) Der Schulversuch wurde zum Anlass genommen, laufende Experimente und/oder die bestehende Praxis in einen offiziellen Rahmen einzubetten. Diese Kategorisierung zeigt die unterschiedliche Nutzung des Handlungsspielraums unter den gleichen Rahmenbedingungen. Sie dient der ERZ ausserdem im Sinne von Steuerungswissen bei einer allfälligen Implementierung der im Schulversuch gewährten Rahmenbedingungen auf den ganzen Kanton Bern.

# 1 GRUNDLAGEN

## 1.1 Der Schulversuch

### 1.1.1 Beweggründe und Zielsetzung

In der Volksschule hat die Anzahl der Lehrpersonen pro Schülerin und Schüler in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Dies hat eine komplexe Schulorganisation sowie einen erhöhten Koordinationsaufwand für Schulleitende und Lehrpersonen zur Folge. Die Auswirkungen dieser Entwicklung auf die Schülerinnen und Schüler werden kontrovers diskutiert: Einerseits stehen den einzelnen Lernenden mehr Bezugspersonen zur Verfügung, andererseits müssen dadurch aber auch mehr Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden (vgl. ERZ 2014a). Die Kontroverse beschäftigt nicht nur direktbetroffene Kreise. Auch von politischer Seite wurde verlangt, Möglichkeiten zur Reduktion der an einer Klasse tätigen Lehrpersonen zu prüfen (vgl. GR 2013). Bereits mit der Umsetzung des sogenannten „Integrationsartikels“ (VSG, Art. 17) wurde Kritik an der Erziehungsdirektion geübt: Durch das Reformprojekt „Integration und besondere Massnahmen“ (IBEM) habe die Anzahl der in Regelklassen tätigen Lehrpersonen (Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Lehrpersonen für Spezialunterricht und Schulsozialarbeitende) massiv zugenommen, was nicht zuletzt auch mit ansteigenden Kosten verbunden sei.

Das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) reagierte auf diese Kritik sowie auf eine vom Grossen Rat angenommene Motion<sup>1</sup> mit dem hier zu evaluierenden Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“.<sup>2</sup> Mit diesem Schulversuch soll geprüft werden, wie die vorhandenen Ressourcen für besondere Massnahmen im Regelunterricht anders verteilt werden können bzw. wie der Einsatz dieser Lektionen optimiert werden kann.

Bei der Konzeption des Schulversuchs war es dem Projektteam des AKVB<sup>3</sup> wichtig, dass es nicht nur darum gehen soll, möglichst wenige Lehrpersonen pro Klasse zu beschäftigen. Denn die Qualität der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, sowie des Unterrichts selbst – so die Überzeugung des AKVB – hängt nicht ausschliesslich von der Anzahl involvierter Bezugspersonen<sup>4</sup> ab. Eine Reduktion der Anzahl Lehrpersonen soll von den Schulen zwar angestrebt werden<sup>5</sup>, ebenso wichtig ist es für das AKVB, vertiefte Erkenntnisse zu Formen guter Zusammenarbeit innerhalb der Teams und den Folgen für die zeitliche und psychische Belastung bzw. Entlastung der Lehrpersonen zu erhalten. Dies führte das AKVB etwas weg von der Motion und hin zu folgender Kernfrage:

„Werden die Schülerinnen und Schüler durch die Übernahme der Verantwortung für die Klassen durch die interdisziplinären Teams pädagogisch und schulisch gut versorgt und werden die Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit entlastet?“ (ERZ 2014a, 1).

Eine zentrale Zielsetzung im Schulversuch besteht laut AKVB darin, dass sich die teilnehmenden Lehrpersonen vom Gedanken „Wir als Klassenteam“ lösen: Lehrpersonen sollen sich als Kernteam zusam-

---

<sup>1</sup> Motion (093-2013) von Daniel Steiner-Brütsch, „Schulversuch Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse“.

<sup>2</sup> Alle Informationen zum Schulversuch finden sich auf der Website der ERZ: [https://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/paedagogischer\\_dialog/paedagogischer\\_dialogkleinaberfein/paedagogischer\\_dialogschulversuchi/informationen\\_fuerinteressierteschulen.html](https://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html) [08.01.2018].

<sup>3</sup> In zwei getrennten Interviews wurden der inzwischen pensionierte Projektleiter des Schulversuchs, Johannes Kipfer, sowie die Ansprechperson für die französischsprachigen Schulen, Andréa Fuchs, zum Schulversuch befragt. Die Informationen aus diesen Interviews werden nicht in einem separaten Kapitel aufgeführt sondern direkt in den Text integriert.

<sup>4</sup> In Anlehnung an das Wording der ERZ sind im vorliegenden Bericht mit dem Begriff Bezugspersonen diejenigen Lehrpersonen gemeint, die in einer Klasse unterrichten. Die Anzahl Bezugspersonen an einer Schule entspricht somit der durchschnittlichen Anzahl Lehrpersonen einer Schülerin/eines Schülers.

<sup>5</sup> In den Leistungsvereinbarungen mit den Schulen ist festgehalten, dass mit dem Schulversuch entsprechende Bestrebungen der Schule unterstützt werden sollen (vgl. ERZ 2014c).

mentun und gemeinsam Verantwortung für mehrere Klassen oder ganze Stufen übernehmen. Schulen, die dies bereits so umsetzen, würden die Zusammenarbeit als entlastend empfinden, so das AKVB.

Gute Resultate im Schulversuch sollen sich nicht durch die Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse auszeichnen, sondern durch gute Zusammenarbeit innerhalb der Teams, so das AKVB. Insbesondere den französischsprachigen Schulen sei es ein Anliegen, für einen gelingenden Schulbetrieb und die Integration von Schülerinnen und Schülern die Zusammenarbeit anders zu organisieren und zu stärken.

## 1.1.2 Anlage des Schulversuchs

Im Schulversuch erhalten die Schulen mehr Gestaltungsfreiräume beim Einsatz der Ressourcen. Dies betrifft insbesondere die via Direktionsverordnung (BMDV) geregelten Lektionen für besondere Massnahmen.<sup>6</sup> Es können also Lektionen für besondere Massnahmen ebenso für den Regelunterricht eingesetzt werden, wie umgekehrt auch für den regulären Unterricht vorgesehene Mittel in den Spezialunterricht fliessen dürfen. Dieser Ressourceneinsatz bedingt keine Anpassung von Gesetzen oder Verordnungen. Gemäss AKVB könnten die meisten im Schulversuch getesteten Ansätze auch ohne Schulversuch praktiziert werden und stehen somit im Prinzip auch jenen Schulen frei, die nicht am Schulversuch teilnehmen. Im Schulversuch werden die teilnehmenden Schulen jedoch explizit zur freieren Handhabung von Ressourcen ermuntert.

Insgesamt geht die ERZ von einer kostenneutralen Umsetzung des Schulversuchs aus. Den Versuchsschulen stehen für den Unterricht im bisherigen Rahmen Lektionen zur Verfügung. Entschädigt werden die teilnehmenden Schulen für den projektbedingten Aufwand mit zusätzlichen drei Wochenlektionen pro Schule, und zwar während der ganzen Laufzeit des Schulversuchs. Diese Entlastungslektionen sind einzusetzen für Planung, Koordination und Zusammenarbeit mit dem AKVB, die Teilnahme an der Evaluation und an Projektsitzungen sowie für die Berichterstattung zum Schulversuch. Nach Ablauf des Schulversuchs fallen die drei Lektionen weg (vgl. ERZ 2014a).

Am Schulversuch beteiligen sich zehn unterschiedlich grosse Schuleinheiten aus verschiedenen deutsch- und französischsprachigen Regionen des Kantons Bern (s. auch Anhang III).<sup>7</sup> Nach der Anmeldung zum Schulversuch erstellten diese Schulen ein Konzept nach vorgegebener Struktur und hielten darin auch schulspezifische Ziele für die Umsetzung des Schulversuchs fest. Bereits im Vorbereitungsjahr hatten sie Teams innerhalb der Stufe resp. des Zyklus<sup>8</sup> gebildet, die jeweils mehrere Klassen-, Fach- und Speziallehrpersonen<sup>9</sup> umfassen. In der Absicht, die Durchführung des Schulversuchs so offen wie möglich zu halten, verzichtete die ERZ explizit auf Vorgaben bzgl. der Maximalgrösse eines Teams (vgl. ERZ 2014a).

Die Schulen haben im Schuljahr 2014/15 mit der Planung zur Umsetzung des Schulversuchs begonnen. Der Schulversuch dauert in der konkreten Durchführung von August 2015 bis Juli 2019.

Das Zentrum für Bildungsevaluation (ZBE), angesiedelt am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation (IFE) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern), ist vom AKVB mit der Evaluation des Schulversuchs beauftragt worden.

---

<sup>6</sup> Mehr zu den Einsatzmöglichkeiten von Ressourcen unter „Versuchsanlage“:  
[http://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/paedagogischer\\_dialog/paedagogischer\\_dialog\\_kleinaberfein/paedagogischer\\_dialogschulversuchi/informationen\\_fuerinteressierteschulen.html](http://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialog_kleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html) [08.01.2018].

<sup>7</sup> I.d.R. nehmen einzelne Klassen einer Schule oder eines Standorts am Schulversuch teil. Es ist zudem möglich, dass sich weitere Klassen einer bereits teilnehmenden Schule dem Schulversuch anschliessen oder auch einzelne Klassen aus diesem aussteigen. Einige Schulen haben Klassen von nur einer, andere von verschiedenen Stufen angemeldet.

<sup>8</sup> Mit dem Lehrplan 21 werden drei zeitlich flexible Zyklen unterschieden: Während der erste Zyklus die beiden Jahre Kindergarten sowie die 1. und 2. Klasse umfasst, zählen die 3. bis 6. Klasse zum zweiten und die 7. bis 9. Klasse zum dritten Zyklus.

<sup>9</sup> Mit der Bezeichnung „Speziallehrpersonen“ sind sowohl schulische Heilpädagoginnen/Heilpädagogen gemeint, welche im Rahmen des Spezialunterrichts das Angebot der „Integrativen Förderung“ sicherstellen, als auch Lehrpersonen für Logopädie, Psychomotorik, Deutsch als Zweitsprache und die Begabtenförderung.

## 1.2 Die Evaluation

### 1.2.1 Gegenstand des Auftrags und Fragestellungen

Die Evaluation soll die Situation in den zehn teilnehmenden Schulen zu drei verschiedenen Zeitpunkten beschreiben. Dazu wurden folgende Messzeitpunkte definiert:

- t0 Schuljahr 2014/2015: zur Vorbereitung des Schulversuchs (Kurzbericht)
- t1 Schuljahr 2016/2017: zur Umsetzung des Schulversuchs (Zwischenbericht)
- t2 Schuljahr 2018/2019: zum Abschluss des Schulversuchs (Schlussbericht)

Das Evaluationsteam untersucht die gemäss Projektauftrag formulierte Kernfrage der ERZ (s. Kapitel 1.1.1) und hat dazu Evaluationsfragestellungen in drei Bereichen festgehalten:<sup>10</sup>

1. **Strukturell-organisatorische Umsetzung:**
  - a. In welcher Art verändern sich die Konstellationen in den Teams (Anzahl Lehrpersonen pro Team, Anzahl Lehrpersonen pro Schülerin/Schüler, Veränderung von Unterrichtspensen, Austausch von Funktionen und unterrichteten Fächern)?
  - b. Welche Auswirkungen hat der flexible Lektioneneinsatz für die Schulleitenden bezüglich Schulorganisation (Zuteilung Infrastruktur, Planung von Unterricht/Pensen etc.)?
  - c. Wie wird die Möglichkeit zur flexibleren Verteilung von BMV-Lektionen genutzt und wie wird dies von den Schulleitenden und Lehrpersonen beurteilt?
2. **Pädagogische Zusammenarbeit in den Teams:**
  - a. Wie gestalten die Lehrpersonen in den Teams die pädagogische Zusammenarbeit unter den Bedingungen des Schulversuchs und wie beurteilen sie diese Zusammenarbeit?
  - b. Inwiefern werden die Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit in den Teams entlastet (zeitliche Entlastung, Entlastung von Verantwortung bzw. geteilte Verantwortung, Organisation des Unterrichts, etc.)?
3. **Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung:**
  - a. Inwiefern beeinflussen die Bedingungen des Schulversuchs die Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern (mit zusätzlichem Förderbedarf) aus Sicht der Schulleitungen und Lehrpersonen?

Der erste Erhebungszeitpunkt t0 diente der Erfassung der Ausgangssituation der Schulen. Es wurden die schuleigenen Konzepte analysiert (Ausgangslage, Zielsetzungen, Zusammenstellung der Teams, vorbereitende Massnahmen in Bezug auf den Schulversuch) und die Ergebnisse wurden in einem Kurzbericht (2016) festgehalten. Im nun vorzulegenden Zwischenbericht wird nach zwei Jahren Umsetzung (2015-2017) eine erste Bilanz in den Versuchsschulen gezogen. Die Darstellung der anonymisierten Ergebnisse erfolgt entlang der Evaluationsfragestellungen. Am Schluss werden mögliche Handlungsfelder für die weitere Umsetzungsphase (2017-2019) zuhanden der ERZ formuliert. Der Schlussbericht (t2) soll eine abschliessende Bilanz aus Sicht der betroffenen Akteure nach vier Jahren Schulversuch aufzeigen.

### 1.2.2 Methodisches Vorgehen

In der Evaluation werden qualitative und quantitative Daten bei verschiedenen Personengruppen, mit verschiedenen Erhebungsmethoden und zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten erhoben. Dies ermöglicht eine mehrperspektivische Sicht auf den Evaluationsgegenstand.

---

<sup>10</sup> Die Fragestellungen wurden auf Basis der von der ERZ formulierten Kernfrage (s. Kapitel 1.1.1), dem Wirkungsmodell im Pflichtenheft (2014b) und dem Evaluationszweck (s. Kapitel 1.2.3) formuliert.



Für den vorliegenden Zwischenbericht wurden Einzelinterviews mit allen zehn Schulleitungen, Gruppeninterviews mit ausgewählten Lehrpersonen je Schule sowie zwei Einzelinterviews mit verantwortlichen Personen seitens AKVB durchgeführt. Ausserdem wurden quantitative Daten aus zwei Datenquellen analysiert: Die ausgefüllten Datenblätter der einzelnen Klassen im Schulversuch sowie die Excel-formulare der Arbeitszeiterhebung von Lehrpersonen (s. Ausführungen in Anhang I).

### 1.2.3 Zwecke der Evaluation

Die Evaluation soll in erster Linie Wissen generieren a) über die Art und Weise, wie die möglichen Freiräume des Ressourcenmanagements genutzt werden, und b) über die Auswirkungen, die die Organisation in Kernteams auf die verschiedenen Ebenen – Organisation, Personal und Unterricht – aus Sicht der beteiligten schulischen Akteure hat. Aus diesen Erkenntnissen erhofft die ERZ „Steuerungswissen für allfällige Systemkorrekturen im Interesse eines bedarfsgerechten Ressourcenmanagements“ ableiten zu können (GR 2013, 3). Auch für Gemeindebehörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und nicht zuletzt auch für die PHBern (insbesondere für den Studiengang Sekundarstufe I mit Schwerpunkt Heilpädagogik<sup>11</sup>) sollen die Evaluationsergebnisse einen Nutzen haben.

Neben Wissensgenerierung wird mit der vorliegenden Evaluation auch eine Optimierung des laufenden Schulversuchs angestrebt: Die Ergebnisberichte (2016 und 2017) sowie der regelmässige Austausch zwischen Evaluationsteam und Projektteam des AKVB sollen dazu beitragen, dass allfällig notwendige Anpassungen des Schulversuchs bereits während seiner Laufzeit identifiziert und vorgenommen werden können. Im Schlussbericht (2019) soll schliesslich eine Bilanz zur Durchführung des vierjährigen Schulversuchs gezogen sowie – wo möglich und sinnvoll – eine Bewertung vorgenommen werden.

### 1.2.4 Datenqualität und Grenzen der Evaluation

Aufgrund der Komplexität des Schulversuchs und des methodischen Designs sind der Evaluation Grenzen gesetzt (s. Ausführungen in Anhang II).

Die Schulen haben sich zum ersten Erhebungszeitpunkt (t0) eigene, schulspezifische Ziele vorgenommen und diese schriftlich in einem Konzept festgehalten. Eine Überprüfung dieser Ziele durch die Schulen ist während des Schulversuchs nicht vorgesehen und ist auch nicht Bestandteil des Evaluationsauftrages.

Da sich die Ausgangslagen der einzelnen Schulen stark unterscheiden, passen die Erhebungsinstrumente nicht für alle Situationen gleichermaßen. Zudem erwiesen sich die zu t1 gelieferten quantitativen Daten (zu Arbeitszeiterfassung und Teamkonstellationen) als unvollständig und von unterschiedlicher Qualität, was die Aussagekraft dieser Daten sehr einschränkt.

Die vielfältigen Ausgangslagen der Schulversuchsschulen lassen keine vergleichende Bewertung der gewählten Massnahmen zu. Die im Einzelfall erprobten Praktiken können für eine bestimmte Schule gut funktionieren, sind jedoch nicht 1:1 auf andere Schulen übertragbar. Eine Adaption der erprobten Lösungsmodelle durch weitere Schulen kann jedoch dann fruchtbar sein, wenn den personellen, strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten vor Ort Rechnung getragen wird.

Zwischen den intendierten Wirkungen des Schulversuchs (Entlastung der Lehrpersonen durch Zusammenarbeit, bestmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler) und den vorgegebenen Rahmenbedingungen (flexible Verteilung der Ressourcen) kann wissenschaftlich kein fundierter Ursache-Wirkungs-Zusammenhang abgeleitet werden. Die Evaluation liefert jedoch in deskriptiver Weise Erkenntnisse darüber, wie vielfältig die Gestaltungsfreiräume beim Einsatz der Ressourcen genutzt werden. Dies ermöglicht der ERZ – auf Basis praktisch erprobter Erfahrungen in unterschiedlichen Schulen – abzuschätzen, ob und inwiefern eine Ausweitung der im Schulversuch gewährten Rahmenbedingungen auf den ganzen Kanton Bern sinnvoll erscheint.

---

<sup>11</sup> <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s1/studium/regelstudium/master-s1.html> [08.01.2018].

# 2 ERGEBNISSE

## 2.1 Strukturell-organisatorische Umsetzung

### 2.1.1 Teams werden aufgrund von bestehenden Anstellungen geformt

Fragestellung 1a)

**In welcher Art verändern sich die Konstellationen in den Teams (Anzahl LP pro Team, Anzahl LP pro SuS, Veränderung von Pensen, Abtausch von Funktionen und unterrichteten Fächern)?**

**Veränderungen der Teams erfolgen meist nicht als Konsequenz der Teilnahme am Schulversuch. Die Teamkonstellationen wechseln in erster Linie aufgrund von personellen oder anstellungsbedingten Faktoren. Massgebende Faktoren sind z.B. Veränderungen des Arbeitspensums oder Neuanstellungen. Die Wechsel innerhalb der Teams zielen hauptsächlich auf eine Optimierung der Zusammenarbeit und eine andere Organisation des Unterrichts. Die Steuerung durch eine flexiblere Lektionenverteilung scheint für die Teamkonstellationen weniger eine Rolle zu spielen.**

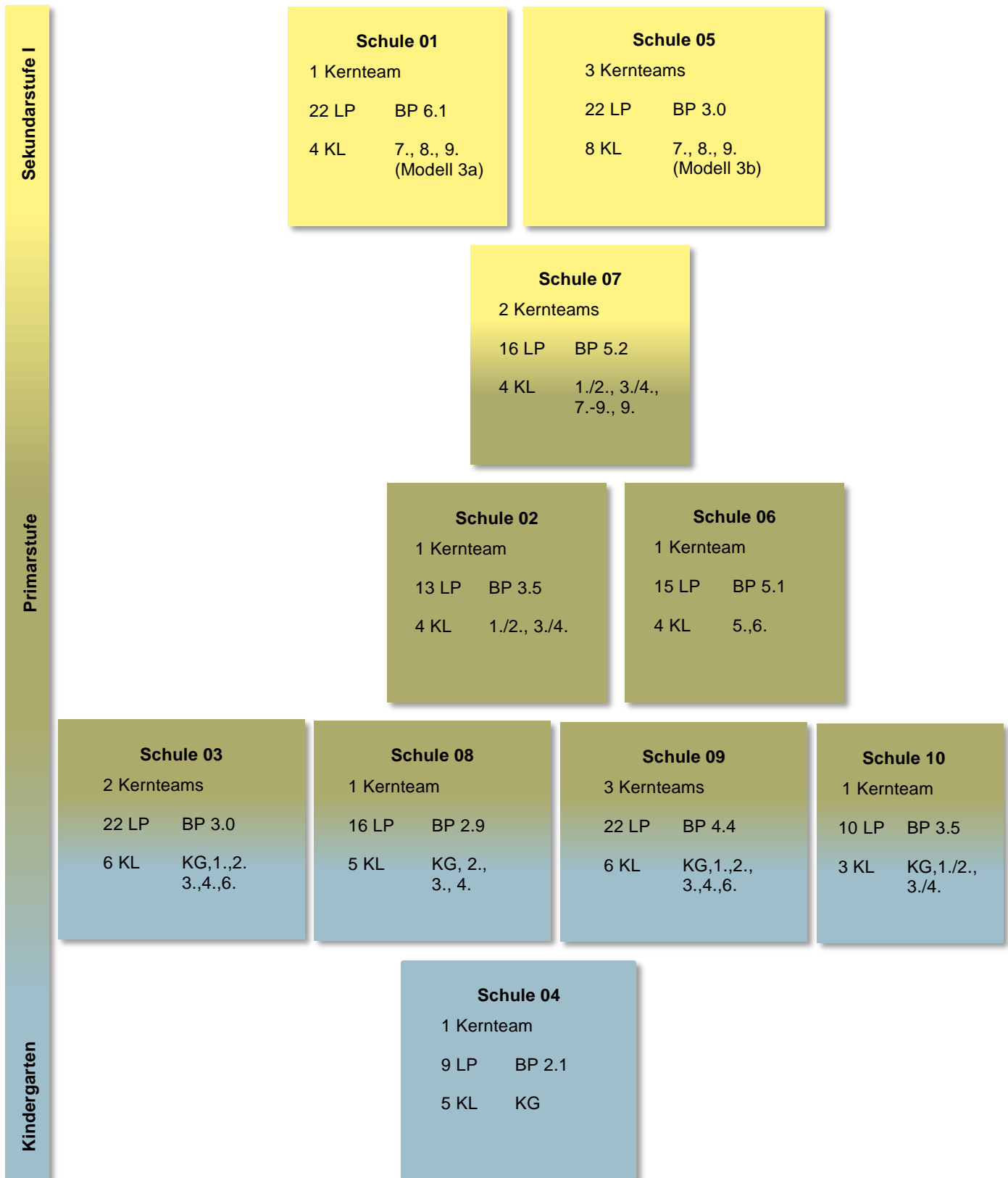
Die **Teambildung** zum Zeitpunkt t0 wurde durch unterschiedliche Gegebenheiten in den Schulen geprägt. Eine Mehrheit der Schulen griff auf bereits bestehende Teams zurück, während andere Schulen diese für den Schulversuch neu bildeten. Dabei wurden neue Teams aufgrund bestehender Personal-konstellationen organisiert. Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Verantwortung von Klassen und Stufen haben sich auch Lehrpersonen vom Kindergarten und der Unterstufe bzw. der Unter- und Mittelstufe zu einem Team zusammengetan. Stufenübergreifende Teams der Unter- und Oberstufe gibt es jedoch keine. Lehrpersonen der 7.-9. Klassen bilden in sich geschlossene Teams. In einer Schule wurden die Teams nach sachbezogenen Kriterien zusammengestellt, in einer anderen nach den ohnehin geltenden Kriterien für die Besetzung von Klassenlehrpersonen.

Seit dem ersten Erhebungszeitpunkt t0 haben einige der Versuchsschulen verschiedene Umstrukturierungen vorgenommen, v.a. Veränderungen der Teamstrukturen und -konstellationen. Nachfolgende Abbildung 1 gibt einen Überblick der bestehenden Kernteams<sup>12</sup> zum Zeitpunkt t1. Folgende Eckdaten sind angegeben: Anzahl Kernteams pro Schule; Anzahl Lehrpersonen, die an den Schulversuchsklassen unterrichten<sup>13</sup>; Anzahl Schulversuchsklassen mit entsprechender Stufen- bzw. Modellbezeichnung; durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen.

---

<sup>12</sup> Im vorliegenden Bericht werden die Begriffe Kernteam, Unterrichtsteam und pädagogisches Team synonym verwendet. Damit ist jeweils eine Gruppe von Lehrpersonen gemeint, welche zusammenarbeitet und sich die Verantwortung für einige Klassen teilt. Es kann sein, dass weitere Lehrpersonen einzelne Lektionen in diesen Klassen unterrichten, jedoch nicht dem Kernteam angehören (z.B. Fachlehrpersonen, Lehrpersonen für Psychomotorik und Logopädie). Die Lehrpersonen der Kernteams sind meist Klassen- und Fachlehrpersonen, manchmal auch Lehrpersonen für DaZ, IF und Begabtenförderung.

<sup>13</sup> Die genaue Anzahl Lehrpersonen pro Kernteam kann nicht ausgewiesen werden. Es liegen Angaben der Schulleitungen zu den Lehrpersonen nach Schulversuchsklasse vor (z.B. Penum, unterrichtete Fächer), jedoch nicht nach Kernteam. Folglich ist bekannt wie viele Lehrpersonen insgesamt an einer Klasse unterrichten, aber nicht, wie viele davon dem Kernteam angehören.



**Abbildung 1: Strukturelle Übersicht der Versuchsschulen zum Zeitpunkt t1**

Legende: BP=Bezugspersonen (Durchschnittliche Anzahl Lehrpersonen einer Schülerin/eines Schülers);  
 KG=Kindergarten; LP=Anzahl Lehrpersonen an diesen Klassen; KL=Anzahl Klassen im Schulversuch.

Zum Zeitpunkt t1 sind insgesamt 50 Klassen am Schulversuch beteiligt, an welchen 1'000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, davon 221 auf Stufe Kindergarten (KG), 549 auf der Primarstufe und 230 auf der Sekundarstufe I. In drei Schulen haben sich seit dem Beginn des Schulversuchs neue Klassen (Schule 01 und 02) bzw. ein neuer Standort (Schule 07) dem Schulversuch angeschlossen.<sup>14</sup> In einer Schule ist eine Klasse aus dem Schulversuch ausgestiegen bzw. hat sich diese Klasse aufgrund der Schülerzahlen aufgelöst (Schule 03). Diese und weitere statistische Angaben finden sich in Tabelle 2 in 0.

An den Schulversuchsklassen unterrichten insgesamt 184 Lehrpersonen, davon sind ungefähr 120 Personen Teil eines der **16 Kernteams**.<sup>15</sup> Die Anzahl der Kernteams wurde anhand der schulspezifischen Konzepte sowie mündlichen Angaben der Schulleitenden eruiert. Seit der letzten Erhebung (t0) ist der Schulversuch insgesamt um ein Team gewachsen, da sich die Lehrpersonen eines Kernteams auf der Mittelstufe in zwei Teams aufgeteilt haben.

Die strukturellen Veränderungen in den Teams können unterschiedlich begründet werden. In einigen Schulen wird von teilweise grösseren **personellen Wechseln** berichtet (*„Bei uns auf der Unterstufe hatten wir vor dem Schulversuch eine sehr gute Zusammenarbeit, aber es gab dann sehr viele personelle Wechsel [...]. Daher ist die Gesamtsituation seit dem Schulversuch eher schlechter. Aber die Zusammenarbeit im Team war schon immer gut und ist es auch immer noch“*, LP02§67). Ausgelöst wurden die Wechsel durch Pensionierungen, Mutterschaftspausen, bildungs- oder forschungsbedingte Beurlaubungen, krankheitsbedingte Personalausfälle, Pensensreduktionen oder zusätzliche Anstellungen von Speziallehrpersonen für die integrative Sonderschulung. Auch demographische Aspekte, wie beispielsweise die Anzahl und Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schüler, beeinflussen die Teambildung. So wurden in zwei Schulen neue Klassen eröffnet bzw. aufgehoben (*„Es ist auch abhängig von Entwicklungen innerhalb der Schule. Eine neue Lehrperson kommt noch hinzu, weil zwei Klassen auf drei aufgeteilt werden“*, LP05§95). Die demografisch bedingte Veränderung der Anzahl Klassen führt auch zu Wechseln bei den Fachlehrpersonen. Einige Lehrpersonen teilen die Ansicht, dass personelle Wechsel zugleich Chancen als auch Risiken mit sich bringen. Als Chance wird beispielsweise genannt, dass unterschiedliche Interessen, die durch neue Lehrpersonen ins Team gelangen, als Bereicherung im Sinne der Vielfalt gelten (*„Donc ça change les couleurs, je dirais. Parce que les personnes en place n'ont pas les mêmes intérêts, elles n'ont peut-être pas non plus les mêmes préoccupations, réflexions pédagogiques. Du coup ça change tout“*, LP10§78). Als Risiko hingegen wird fehlende Kontinuität in der Zusammensetzung des Teams empfunden (*„Eine Herausforderung sind die vielen Teilpensen. (...) Es ist schwer, alle Leute zusammenzubringen. Auch heute an der Lehrerkonferenz waren wieder nicht alle da. Das macht es anspruchsvoll für ein Jahrgangsteam. Es braucht dann viel Kommunikation“*, LP05§71).

An drei Schulen wurden die **Gestaltung** der Teams durch das Einführen von Zweierteams mit gemeinsamer Klassenverantwortung bzw. dem Co-Klassenlehramt verändert (*„Neue Lehrpersonen – so steht es in der Ausschreibung – sollen sich gleich als Klassenlehrperson zur Verfügung stellen. Dadurch haben wir mehr Klassenlehrpersonen als Klassen und können in den Teams entsprechend planen bzw. die Teams entsprechend bilden mit Co-Klassenlehrämtern“*, SL05§6). Die Arbeit in Zweierteams wird als sehr wertvoll erachtet, wobei nicht zwingend eine heilpädagogisch ausgebildete Person Teil des Zweierteams sein muss (*„Es wäre das Beste, wenn man immer zu zweit vor einer Klasse sein könnte“*, LP07§32).

Eine Schule führt punkto **Pensen und Anstellungen** das Präsenzmodell von Speziallehrpersonen als besonderen Vorteil auf, welches im Rahmen des Schulversuchs eingeführt wurde. D.h. eine Speziallehrperson richtet sich nicht nur nach den von ihr unterrichteten BM-Lektionen, sondern steht der Schule auch an unterrichtsfreien Nachmittagen zur Verfügung, um Fragen von Lehrpersonen beantworten oder Schülerinnen und Schüler betreuen zu können. So ist immer eine Person mit fachspezifischem Wissen im Kollegium präsent (*„Wir [Speziallehrpersonen] arbeiten nach einem Präsenzmodell. Wir sind*

---

<sup>14</sup> Die beiden neuen, von bestehenden Kernteams übernommenen Klassen sind in der vorliegenden Evaluation mitberücksichtigt. Nicht in die Evaluation miteinbezogen hingegen ist der neue Standort, denn er würde die statistischen Angaben (z.B. die durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler) verzerren.

<sup>15</sup> Die genaue Anzahl Lehrpersonen pro Kernteam kann nicht ausgewiesen werden. Die Schulleitungen haben verschiedene Angaben zu den Lehrpersonen (z.B. Pensum, unterrichtete Fächer) nach Schulversuchsklasse und nicht nach Kernteam ausgefüllt.

sowieso da“, LP02§70). Gemäss Aussagen der Befragten führte der Schulversuch bei der Hälfte der teilnehmenden Schulen dazu, dass sich die heilpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen besser ins Team eingebunden fühlen. Dies verbessere die Qualität des Unterrichts und komme den Schülerinnen und Schülern zu Gute.

Die **Grösse** der Kernteams spiele weniger eine Rolle für die Zusammenarbeit. Als viel wichtiger erachtet wird der Austausch innerhalb der Teams, welcher vermehrt stattfinden kann und soll. Lehrpersonen berichten auch von einem vermehrten **stufenübergreifenden Miteinander**. So schliessen sich an einer Schule beispielsweise mehrere Klassen der Unterstufe zusammen, um gemeinsame „Waldvormittage“ zu realisieren oder um stufenübergreifende Projekte zu planen. An einer anderen Schule sind die Veränderungen durch den Schulversuch für die Lehrpersonen klar spürbar: Das Selbstverständnis der Lehrperson als „Einzelkämpfer“ hat sich zu einem vermehrten „Miteinander“ gewandelt („Ja, das hat sich schon verändert. Ich war vorher mehr die Einzelkämpferin, jetzt ist es deutlich mehr ein Miteinander“, LP05§58). Der Schulversuch habe ausserdem dazu geführt, dass die Zusammenarbeit vermehrt im Kernteam als im ganzen Kollegium stattfindet („Es gab eine Verlagerung [der Zusammenarbeit] auf kleinere Teams, das grosse Ganze ist nur noch an den Sitzungen“, LP05§98).

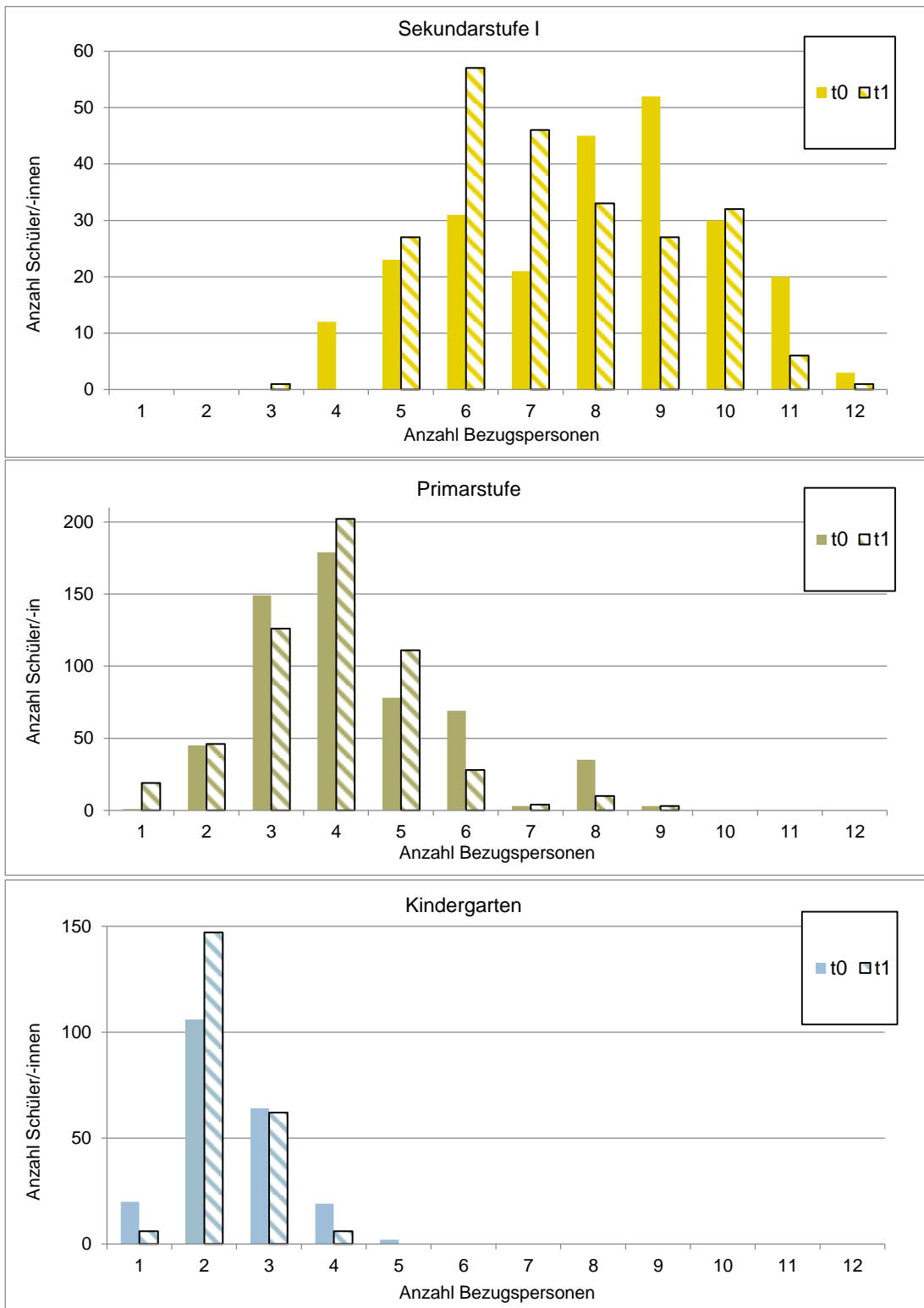
### **Anzahl Bezugspersonen nach Stufe**

Die Schulen haben in Bezug auf das Ziel einer Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse unterschiedliche Ausgangslagen, was auch stark mit der Schulstufe zusammenhängt. So ist es für eine Oberstufenschule mit dem Fachlehrersystem schwieriger, dieses Ziel zu erreichen als für eine Kindergartenklasse.

Abbildung 2 zeigt eine Gegenüberstellung der Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler zu den beiden Erhebungszeitpunkten t0 und t1. Zur Vergleichbarkeit wurde die Abbildung nicht nach Schule sondern nach Stufe erstellt.<sup>16</sup> Die Veränderung der durchschnittlichen Anzahl Bezugspersonen auf den einzelnen Stufen ist im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt t0 vor zwei Jahren minimal.

---

<sup>16</sup> Es gilt zu beachten, dass die drei Diagramme aufgrund der unterschiedlichen Anzahl Schülerinnen und Schüler nicht die gleiche vertikale Skalenhöhe aufweisen.



**Abbildung 2: Anzahl Bezugspersonen der Schülerinnen/Schüler nach Stufe, zu den Zeitpunkten t0 und t1**

Lesehilfe 1: Zum Zeitpunkt t1 haben die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I minimal 3 und maximal 12 verschiedene Lehrpersonen (gestrichelte Balken). Die meisten Oberstufenschülerinnen und -schüler werden von 6 Lehrpersonen unterrichtet.

Lesehilfe 2: Zum Zeitpunkt t1 haben die Kindergartenkinder minimal 1 und maximal 4 verschiedene Lehrpersonen. Im Vergleich zu t0 gibt es keine Kinder mehr mit 5 verschiedenen Bezugspersonen.

Insgesamt ist die Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler auf der Sekundarstufe I – wo das Fachlehrertum etabliert ist – am höchsten, gefolgt von der Primarstufe und dem Kindergarten.

Die grösste Spannweite findet sich erwartungsgemäss auf der Sekundarstufe I. Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt t0 vor zwei Jahren (ausgefüllte Balken) ist die durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen von 7.0 auf 6.9 minimal gesunken. Die Mehrheit der Oberstufenschülerinnen und -schüler hat zum Zeitpunkt t1 noch 6 oder 7 verschiedene Bezugspersonen (gestrichelte Balken).

Eine ebenso breite Spannweite wie auf der Sekundarstufe I zeigt sich auf der Primarstufe: Hier werden die einzelnen Schülerinnen und Schüler von nur 1 bis maximal 9 Lehrpersonen unterrichtet. Die Spannweite hat sich seit dem letzten Erhebungszeitpunkt t0 nicht verändert, die durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen ist gegenüber t0 jedoch etwas gesunken von 4.1 auf 3.9.

Im Kindergarten hat sich die Spannweite insgesamt verkleinert, die Kinder haben 1 bis maximal 4 Lehrpersonen. Die durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen hat sich gegenüber t0 nicht verändert (jeweils 2.3). Zum Zeitpunkt t1 hat es im Kindergarten jedoch nur noch wenige Klassen, die von einer einzigen Lehrperson geführt werden.

## 2.1.2 Schulleitende haben eine Schlüsselposition bei Schulentwicklung

Fragestellung 1b)

**Welche Auswirkungen hat der flexible Lektioneneinsatz für die Schulleitenden bezüglich Schulorganisation (Zuteilung Infrastruktur, Planung von Unterricht/Pensen etc.)?**

**Schulleitende empfinden ihren Spielraum in der Lektionenverteilung und der Gestaltung möglicher Zusammenarbeitsformen aufgrund personalabhängiger Faktoren wie Anstellungsbedingungen, bestehende Pensen und Funktionen als organisatorisch eingeschränkt. Dies führt auch zu Herausforderungen bei der Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse. Daher sehen sie personelle Wechsel, insbesondere bei Neuanstellungen oder Veränderungen der Unterrichtsorganisation als eine Chance für Umstrukturierungen. Auch individuelle Lösungen müssen teilweise gefunden werden. Obwohl sich die meisten Schulleitenden eher im Hintergrund halten und den Lehrpersonen subsidiär Unterstützung anbieten, nehmen sie eine sehr zentrale Rolle im Schulversuch und bei Themen der Schulentwicklung ein.**

Den Schulleitungen kommt eine zentrale Rolle zu, besonders im Schulversuch. Sie haben zu Beginn – in Zusammenarbeit mit einem Projektteam – ein Konzept für die Teilnahme am Schulversuch erarbeitet und sind für dessen Umsetzung verantwortlich.<sup>17</sup> In einigen Schulen erfolgten während des Schulversuchs personelle Veränderungen der Schulleitungssituation. Die Aufgabe der Schulleitung im Rahmen des Schulversuchs besteht darin, die Lehrpersonen bei der Bildung von Teams und bei der Umsetzung der schulhausspezifischen Konzepte zu unterstützen sowie die Schaffung geeigneter Strukturen zu fördern.

Die Befragung der Schulleitenden<sup>18</sup> zeigt, dass sich diese (weiterhin) an den Zielen des Schulversuchs und damit **am schuleigenen Konzept orientieren**, das meist nach wie vor aktuell ist. Rund die Hälfte der Schulleitenden bestätigt, dass sie ihre Konzepte inhaltlich angepasst oder ergänzt haben bzw. aufgrund einer Gemeindefusion konzeptuelle Änderungen vornehmen mussten („*Donc forcément, pour les*

---

<sup>17</sup> Zum ersten Erhebungszeitpunkt (t0) wurden u.a. die Konzepte der Versuchsschulen analysiert, jedoch keine Interviews geführt.

<sup>18</sup> Die Schulleitenden wurden zu den strukturellen und organisatorischen Auswirkungen des Schulversuchs auf ihre Tätigkeit befragt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass in drei Schulen nicht die Schulleitung für die Umsetzung des Schulversuchs zuständig ist, sondern die führungsverantwortliche Person für den Bereich der besonderen Massnahmen. In einer der Versuchsschulen hat zudem die Schulleitung seit Beginn des Schulversuchs bereits zweimal gewechselt. Demnach war es insgesamt für vier Personen kaum möglich, Veränderungen auf Schulleitungsebene wie Pensenzuteilung oder Planung von Unterricht zu beurteilen. Im vorliegenden Zwischenbericht wird der Einfachheit halber für alle neun Befragten der Begriff Schulleitungen verwendet.

*années à venir, on va devoir repenser tout le concept. Mais pour l'instant on fonctionne toujours de cette manière-là*“, SL03§6).

Insgesamt fokussieren die eigens formulierten Zielsetzungen der Schulen weniger (aber teilweise auch) auf eine Reduktion der Anzahl Lehrpersonen, sondern vielmehr auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen. Als prioritäre Massnahme zur Erreichung dieses Ziels werden eine verstärkte Zusammenarbeit sowie der gemeinsam durchgeführte Unterricht genannt.<sup>19</sup> Gemäss dem AKVB sollten die Schulen ihre Ziele stärker thematisieren und diskutieren. Dabei soll es nicht nur um die Erreichung dieser Ziele gehen sondern viel mehr, wie der Weg dahin ausgestaltet wird.

Die durch die Schulleitung erfolgende **Steuerung des Schulversuchs** zeigt sich je nach Schule unterschiedlich. Während manche Teams weitgehend autonom agieren, müssen andere enger begleitet werden, indem beispielsweise Meilensteine vorgegeben, der Austausch geplant sowie Zusammenarbeitsgefässe zur Verfügung gestellt werden (*„Ich habe Teams, die sehr autonom arbeiten und andere, die ich immer wieder antreiben muss“*, SL09§27). Im Hinblick auf eine Ausweitung des Schulversuchs auf sämtliche Klassen übergibt eine Schulleitung die Verantwortung nach und nach ihren Teams. An einer anderen Schule wiederum hat sich die Entwicklung des Schulversuchs durch den vorübergehenden Ausfall der Schulleitung etwas verzögert. Aus Sicht dieser Schulleitung sind die Lehrpersonen unterschiedlich weit in ihrem Denken und Handeln. Sie erwähnt aber nicht, ob das mit ihrem Ausfall zu tun hat. Diese Schulleitung ist bemüht, Unterstützung nach Bedarf anzubieten und die Zügel entsprechend locker oder eng zu halten.

An einigen Schulen geben die Schulleitungen fast nur Anregungen und lassen die Lehrpersonen ihre Teamarbeit im Schulversuch autonom umsetzen (*„Wir haben ein Papier, falls die Zusammenarbeit schlecht wäre oder ist, dass man eine Vereinbarung treffen könnte und gewisse Dinge festgelegt werden für eine gut funktionierende Zusammenarbeit. Wir Schulleitungen mischen uns eigentlich nur ein, wenn es nicht gut läuft. [...] Wir versuchen den Lehrpersonen einen ‚guten Boden zu geben‘ und sie nicht mit zu vielen weiteren Aufgaben und Konferenzen zu belästigen und ihnen Gefässe zu geben, damit Zusammenarbeit möglich ist“*, SL02§45). In anderen Schulen wiederum wurden **fixe Strukturen oder Sitzungsgefässe** etabliert, welche zwar genutzt, nicht aber einen eigentlichen Freiraum in der Gestaltung von Zusammenarbeit ermöglichen (*„Mais on ne collabore pas plus ou différemment depuis qu'il y a ces équipes pédagogiques, depuis qu'il y a ce projet. On continue à le faire comme on faisait avant aussi. Il y a ces groupes de soutien, ces groupes de relais qui ont un peu changé“*, LP08§123). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die meisten Schulleitenden fixe Austauschgefässe für das pädagogische Team zu Verfügung stellen, deren verpflichtender Charakter von der Mehrheit der Lehrpersonen als hilfreich und unterstützend für die Zusammenarbeit empfunden wird (*„Une décharge, non, mais on se rencontre une demi-heure par semaine. Ça allège dans l'autre sens“*, LP03§154). Weitere Sitzungsgefässe innerhalb der Klassen- oder Stufenverbände werden je nach Schule individuell festgelegt.

Insbesondere das Ziel, die **Anzahl** der an den Klassen involvierten **Lehrpersonen zu reduzieren**, ist aufgrund personalabhängiger Veränderungen nicht immer einfach umsetzbar (z.B. Pensionierungen, Altersentlastung, Niveauunterricht in den Hauptfächern) (*„Was uns aber dabei [Reduktion der Anzahl Lehrpersonen] in den Weg kommt: Schulorganisation mit Pensen, Vorgaben Blockzeiten – das sind Stolpersteine. Jetzt aktuell mussten wir aus organisatorischen Gründen bei der 4./5. und 5./6. Klasse je eine Lehrperson mehr in die Klasse nehmen, sonst hätten wir Blockzeiten nicht einhalten können“*, SL09§10). Eine der befragten Schulleitenden versucht das Ziel der Reduktion via Aufbau eines modularen Unterrichts auf der Oberstufe zu erreichen. Dies sei jedoch nicht ganz einfach aufgrund bestehender Pensen und des breiten Fächerspektrums von Lehrpersonen. Als eine organisatorische Herausforderung bezeichnet eine andere Schulleitung den Umstand, dass Lehrpersonen teilweise auf verschiedenen Stufen unterrichten. Die Kapazitäten dieser Lehrpersonen seien eingeschränkt und reichten nicht, um an beiden Stufen gleichermaßen mithelfen und mitdenken zu können. Deswegen müssten individuelle Lösungen gefunden werden. Eine weitere Schwierigkeit bei der Reduktion der Anzahl Lehrpersonen bilden die Anstellungsbedingungen. Lehrpersonen mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung hätten sich aus nachvollziehbaren Gründen nicht immer dazu bereit erklärt, zum Gehalt ei-

---

<sup>19</sup> Die Konzepte der Versuchsschulen wurden im Kurzbericht t0 ausführlicher analysiert.



ner Regellehrperson zu arbeiten. Das habe dazu geführt, dass weitere Lehrpersonen in ein bestehendes Team integriert werden mussten, was gemäss Aussage eines Schulleitenden den Absichten des Schulversuchs entgegenlaufe.

Die Teilnahme am Schulversuch führte in mehreren Schulen zu einer **Veränderung der Unterrichtsorganisation**, was sich beispielsweise in einem vermehrten Einsatz des selbstorganisierten Lernens auf der Oberstufe, der Einführung von Blockzeiten oder Halbklassenunterricht manifestiert. Ausserdem wurde an einer Schule für sämtliche Klassen ein Co-Klassenlehramt eingeführt. Letzteres hatte zur Folge, dass sich Lehrpersonen bei einer Neuanschaffung mit der Bedingung eines Co-Klasselehramtes einverstanden erklären müssen. Der entsprechende Grundsatz ermöglicht der Schulleitung bei der Planung und Bildung von Teams mehr organisatorische Spielräume. Eine andere Schule hat das Klassenlehramt abgeschafft mit dem Ziel, dass Lehrpersonen gemeinsam die Verantwortung für eine Klasse übernehmen.

Der **Handlungsspielraum** von Schulleitungen ist durch äussere Rahmenbedingungen, wie z.B. rechtliche Grundlagen, verfügbare Ressourcen oder den Mangel an heilpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen, **eingeschränkt**. In allen Schulen kommt jedoch deutlich zum Ausdruck, dass es immer die Neuanschaffungen sind, die die grösste Chance für eine gezielte Veränderung in der Gestaltung der Teams darstellen (*„Ich habe immer Chancen, wenn jemand die Schule verlässt oder sich oder sein Pensum verändert. Dann habe ich jeweils die Chance mit dem Team zu überlegen, in welche Richtung wir gehen wollen bevor wir irgendjemand Neues anstellen“*, SL02§39). Sowohl bei Neuanschaffungen wie auch bei der Lektionenverteilung für integrative Förderung achten Schulleitende auf die Grösse und Konstellation der bestehenden Teams.

Eine Schulleitung berichtet von einer geplanten, etwas grösseren Umstellung des Unterrichtens. Der Schulversuch soll auf alle Klassen ausgeweitet werden, dabei sei die Einführung des Lehrplans 21 zurzeit noch ein Hindernis (*„Weil es aber mit der Lehrpläneinführung eine Umstellung auf die Zyklen gibt und wir im Schulversuch nicht Zyklen konform arbeiten, dass wir das dann 2019, wenn der Schulversuch abläuft, umstellen werden“*, SL07§5). Die Schulleitung möchte also das Prinzip des Schulversuchs auf die Zyklen anpassen, damit sämtliche Klassen so weitergeführt werden können wie dies zurzeit im Schulversuch der Fall ist.

### 2.1.3 Gestaltungsspielraum mit BM-Lektionen wird zurückhaltend genutzt

Fragestellung 1c)

**Wie wird die Möglichkeit zur flexibleren Verteilung von BMV-Lektionen genutzt und wie wird dies von den Schulleitungen und Lehrpersonen beurteilt?**

**Die flexible Verteilung von BM-Lektionen wird von den Schulen eher zurückhaltend genutzt. Zum einen, weil bereits ausreichend Freiheiten in der Ressourcenverteilung vorhanden sind und zum anderen, weil die bestehenden Ressourcen aus Sicht der Beteiligten bereits bestmöglich eingesetzt werden. Die aktuelle Praxis der Ressourcenverteilung wurzelt deshalb zu einem grossen Teil bereits in der Praxis vor dem Schulversuch. Vereinzelt hat der Schulversuch aber auch dazu geführt, dass Schulen ganz neue Wege ausprobieren. Im Kern betreffen diese Experimente Veränderungen in den Funktionen und/oder Rollen von Lehrpersonen. Solche sind jedoch nur dann realisierbar, wenn die betroffenen Lehrpersonen bereit sind, sich beruflich zu verändern.**

Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen erhalten mehr Gestaltungsfreiräume bei der Verteilung des BMV-Pools unter Gewährleistung der erforderlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit

besonderem Förderbedarf. Folgende Verwendungsmöglichkeiten hat die ERZ im Rahmen einer Informationsveranstaltung zum Schulversuch als Beispiele aufgezeigt:<sup>20</sup>

- I. Lektionen für besondere Massnahmen können auch eingesetzt werden für a) Regelunterricht oder b) Beratung von Lehrpersonen.
- II. Lektionen für den Regelunterricht können durch klassenübergreifende Bewirtschaftung eingespart und für a) Teamteaching, b) besondere Massnahmen eingesetzt werden.
- III. Aus Sicht der Schulleitung geeignete Lehrpersonen – auch ohne entsprechende Zusatzausbildung – übernehmen z.B. Musikalische Grundschule, Gestalten, Spezialunterricht.

Die Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BMV) und die Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMDV) sind in ihren Vorgaben zur Ressourcenverteilung eher vage. Den Schulleitungen wird auf lokaler Ebene diesbezüglich viel Autonomie zugesprochen. Bei der Analyse der Interviewergebnisse mit Schulleitenden und Lehrpersonen hat sich gezeigt, dass die Schulen ihre Möglichkeiten zur Ressourcenverteilung unterschiedlich nutzen. Es wurden fünf verschiedene Massnahmen<sup>21</sup> herausgearbeitet, wie der Schulversuch konkret umgesetzt wird (s. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Fünf Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs<sup>22</sup>**

	Schule 01	Schule 02	Schule 03	Schule 04	Schule 05	Schule 06	Schule 07	Schule 08	Schule 09	Schule 10	Total
Teamteaching	•	•	•	•		•	•	•	•	•	9
Klassen-/stufenübergreifender Unterricht <sup>23</sup>	•	•		•	•	•	•		•	•	8
(Strikte) Funktionentrennung <sup>24</sup>	•		•	•	•	•	•	•		•	8
Rollenerweiterung <sup>25</sup>		•			(•)		(•)		•		4
Übernahme gemeinsamer Verantwortung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	10

- **Teamteaching:** Gemeinsam durchgeführter Unterricht mit Lehrpersonen in verschiedenen Funktionen und Rollen (Klassen-, Fach- und Speziallehrpersonen)
- **Klassen-/stufenübergreifender Unterricht und/oder Vorbereitung:** Verschiedene Klassen einer oder mehrerer Stufen werden gemeinsam unterrichtet, Lehrpersonen bereiten den Unterricht gemeinsam vor oder setzen die gleichen Materialien ein
- **(Strikte) Funktionentrennung:** Lehrpersonen unterrichtet gemäss ihrer Funktion und übernehmen (explizit) keine andere Funktion

<sup>20</sup> Eine Beschreibung der Gestaltungsfreiräume findet sich auch auf der Website der ERZ: [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/paedagogischer\\_dialog/paedagogischer\\_dialogkleinaberfein/paedagogischer\\_dialogschulversuchi/informationen\\_fuerinteressierteschulen.html](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html) [08.01.2018].

<sup>21</sup> Diese Massnahmen wurden von den Schulen teilweise bereits vor Beginn des Schulversuchs umgesetzt.

<sup>22</sup> Die Punktevergabe basiert auf Aussagen der Befragten und beinhaltet einen gewissen Ermessensspielraum.

<sup>23</sup> Mehrjahrgangsklassen werden als eine Klasseneinheit verstanden und haben nicht per se klassen-/stufenübergreifenden Unterricht. Dies wäre der Fall, wenn zwei Mehrjahrgangsklassen gemeinsam unterrichtet werden oder Projekte zusammen durchführen.

<sup>24</sup> Unter *Funktion* wird hier ein abgegrenzter Aufgaben- und Verantwortungsbereich verstanden (z.B. Zuständigkeit für DaZ, IF oder Begabtenförderung, für eine bestimmte Klasse, für ein bestimmtes Fach etc.).

<sup>25</sup> Unter *Rolle* wird hier verstanden, welche Aufgabe (in einem Team) oder welche Ausgestaltung der Aufgabe zugewiesen oder übernommen wird (z.B. Führung des Unterrichts im Rahmen von Teamteaching, Förderung und Begleitung von Schülerinnen und Schüler oder von Lehrpersonen usw.).

- **Rollenerweiterung:** Lehrpersonen übernehmen eine andere Rolle (z.B. unterrichten Regellehrpersonen besondere Massnahmen und werden dabei von Speziallehrpersonen gecoacht, Lehrpersonen übernehmen andere Fächer, Speziallehrpersonen übernehmen Regelunterricht)
- **Übernahme gemeinsamer Verantwortung:** Verschiedene Lehrpersonen (Klassen-, Fach- und Speziallehrpersonen) sind für Schülerinnen und Schüler gemeinsam verantwortlich

Wie nachfolgend erläutert, werden diese fünf Massnahmen von den teilnehmenden Schulen in unterschiedlichem Ausmass praktiziert.

In den meisten der teilnehmenden Schulen werden **BM-Lektionen von entsprechend ausgebildeten Speziallehrpersonen** erteilt. Nur in drei Schulen werden dazu (auch) Regellehrpersonen eingesetzt.<sup>26</sup> In zwei Fällen geschieht dies aufgrund eines Mangels an ausgebildeten Speziallehrpersonen und steht damit nicht im Zusammenhang mit dem Schulversuch. In der dritten Schule wurde der im Schulversuch gewährte Gestaltungsfreiraum gezielt genutzt, um die Anzahl Lehrpersonen an den Klassen zu reduzieren bzw. um das fragmentierte Arbeitsfeld der Speziallehrperson einzugrenzen (*„Ich konnte das nicht mehr unterstützen, dass eine Heilpädagogin x-Klassen betreut, mit 200 Kindern arbeitet und an so vielen Gesprächen teilnimmt“*, SL02§16). Die Aufgabe der Speziallehrpersonen an dieser Schule<sup>27</sup> besteht neu darin, die Regellehrpersonen im Hintergrund zu beraten.<sup>28</sup> So berichtet etwa die Schulleitung von anfänglichen Widerständen seitens der Speziallehrpersonen und deren Befürchtung, die Neudefinition der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in einer Beratungsrolle könnte als Abwertung ihrer Rolle aufgefasst werden (*„Ich hatte Schwierigkeiten, dass die HP von mir dachten, ich würde ihre Arbeit nicht wertschätzen, wenn ‚unqualifizierte‘ Leute diese BM unterrichten“*, SL02§16). Auch nach der Einführung bleibt diese Form der Zusammenarbeit in betreffender Schule nicht unumstritten. Die Speziallehrpersonen argumentieren insbesondere mit einer sinkenden Qualität der Betreuung (*„Es ist weniger professionell, das muss man einfach sagen“*, LP02§25). Diese Praxis ist nur an den deutschsprachigen Schulen bekannt. Die Möglichkeit eines solchen Coachings wird von Lehrpersonen der französischsprachigen Schulen zwar teilweise erwähnt, jedoch erhalten die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen diese Funktion nicht explizit zugewiesen.

Das AKVB empfiehlt, dass Speziallehrpersonen vermehrt auch eine beratende Funktion in Form von Coaching bei Planung oder Gesprächen übernehmen. Eine solche Beratungsfunktion ist auch im IBEM-Leitfaden vorgesehen und sei Teil der Idee des Schulversuchs. Eine Speziallehrperson habe verschiedene Möglichkeiten des Wirkens und die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sei nach wie vor wichtiger Bestandteil davon. Der Abzug von heilpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen aus den Klassenzimmern sei bestimmt kein Ziel des Schulversuchs und auch nicht im Sinne der am Schulversuch teilnehmenden Schulleitungen. Dem AKVB geht es im Schulversuch darum, dass verschiedene Lehrpersonen die (Lern-)Ziele gemeinsam erreichen, wobei die Speziallehrpersonen eine ganz zentrale Rolle spielen würden.

Generell stehen **Regellehrpersonen** der Idee der **Ausweitung ihrer Rolle**<sup>29</sup> vorsichtig positiv gegenüber. Als legitim wird die Rollenausweitung v.a. dann erachtet, wenn sie aufgrund von Personalmangel stattfindet. Mehrfach wurde auch geäussert, dass es vom Schweregrad der Lernbehinderung abhängt, ob eine Regellehrperson ein Kind mit besonderen Bedürfnissen angemessen fördern könne oder nicht (*„Si ce sont des retards, ou bien des lenteurs, je pense qu'un enseignant ordinaire, s'il s'occupe de cet enfant-là, peut tout à fait être à même de s'en occuper comme un enseignant spécialisé“*, LP06§28). So gilt in einer Schule der Grundsatz, Kinder mit Schwierigkeiten möglichst innerhalb des Regelklassenverbandes individuell zu fördern, bevor heilpädagogische Unterstützung geholt wird (*„On essaie au maximum d'individualiser et de soutenir au sein de la classe. Avant d'avoir besoin d'aide supplémentaire, du SPA ou d'un groupe de soutien“*, LP08§160). In drei Schulen wird betont, dass sich die Lehrpersonen in dieser Frage weniger an formalen Qualifikationen ausrichten als an den individuellen

<sup>26</sup> In einer weiteren Schule war dies geplant, wurde dann aber aufgrund des Abgangs einer BM-Schülerin nicht umgesetzt.

<sup>27</sup> Es sind vor allem der Kindergarten und die 1./2.Klasse betroffen, weniger die 3.-6.Klassen.

<sup>28</sup> An dieser Schule gibt es auch den Fall, dass eine Speziallehrperson Regelunterricht übernimmt.

<sup>29</sup> Aussagen von Lehrpersonen, die sich durch Speziallehrpersonen coachen lassen, sind keine vorhanden.

Kompetenzen oder an den praktischen Umständen („*Ce n'est pas forcément très utile d'aller chercher quelqu'un qui a un diplôme mais qui vient juste pour deux leçons, qui ne connaît pas l'école, qui ne connaît pas la classe. Les avantages sont peut-être couverts par les inconvénients*“, LP06§24). Die Mehrzahl der Lehrpersonen betrachten die Speziallehrpersonen als die qualifizierteren Fachkräfte für den Unterricht von BM-Lektionen und schätzen deren erweiterte fachliche Perspektive („*Ich würde mir das als Regellehrperson gar nicht zutrauen, dafür haben wir Fachkräfte, die dieses Studium gemacht haben*“, LP02§26). Lehrpersonen des 2. und 3. Zyklus sprechen sich stärker für eine strikte **Funktio- nentrennung** aus, als Lehrpersonen, welche auf der Schuleingangsstufe unterrichten. Letztere äusser- ten sich in den Interviews nicht prinzipiell gegen eine Funktionentrennung, da auf ihrer Stufe ohnehin meist eine Heilpädagogin oder ein Heilpädagoge angestellt ist. Daher bietet sich ihnen die Variante der Funktionentrennung an.

Zwei der befragten Lehrpersonen weisen schliesslich auf eine systemische **Problematik** – die Abwer- tung der heilpädagogischen Ausbildung und Praxis – hin: Wenn Spezialunterricht von herkömmlichen Regellehrpersonen unterrichtet werden kann, ist eine nicht zuletzt finanziell aufwändige Zusatzausbil- dung grundsätzlich fragwürdig („*Mich macht das wütend. Ich mache nicht eine teure Ausbildung, wenn das nachher jeder machen kann*“, LP01§25; „*Ça peut faire que les enseignants réguliers ne s'intéressent peut-être plus ou bien moins à la formation spécialisée, puisque de toute façon on peut prendre en charge des leçons SPA sans faire la formation*“, LP10§22).

Die Schulleitungen, die sich zum Unterricht von **IF-Lektionen durch Regellehrpersonen** äussern, sind in der Tendenz eher skeptisch eingestellt. Wer es aufgrund der Personalsituation kann, greift für den BMV-Unterricht gerne auf qualifiziertes Personal zurück („*Si je pouvais n'engager que des enseignan- tes spécialisées, je n'engagerais que des enseignantes spécialisées. Le problème c'est qu'il y a une pénurie d'enseignants spécialisés*“, SL04§26; „*Es ist Luxus, wenn man IF-Lektionen auf der Oberstufe alle von einer HP abdecken lassen kann. Wenn man das kann, macht man das*“, SL05§18). Als Grund wird die fachliche Expertise der Speziallehrpersonen bzw. (in komplexen Fällen) die Überforderung der Regellehrpersonen angeführt. Eine Minderheit von Schulleitungen betrachtet es aber auch als durch- aus praktikable Lösung, wenn Regellehrpersonen IF-Lektionen unterrichten und dabei von Spezialleh- rpersonen im Hintergrund beraten werden. Sowohl von einer Schulleitung wie auch von einer Lehrper- son wird das Argument geäussert, dass die Rollenausweitung für Regellehrpersonen auch eine Form der Personalentwicklung sein kann („*Wenn ich mein Team betrachte, finde ich das [den Unterricht von BM-Lektionen durch Regellehrpersonen] persönlich nicht gross problematisch, solange wir einen sol- chen Mangel an ausgebildeten HP haben. Das kann die heikle Situation entspannen und für Personen, die sich dazu bereit erklären, auch eine Horizonterweiterung sein*“, SL05§35; „*C'est un peu le seul chemin, d'être déjà l'enseignante régulière, peut-être avoir déjà quelque leçons SPA et après se dire, là maintenant j'ai le temps, j'ai envie, j'ai une motivation donc je me forme pour avoir vraiment le di- plôme*“, LP10§25).

Der Mangel an heilpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen sowie die bestehenden Anstellungsmög- lichkeiten führen gemäss Aussagen des AKVB v.a. in ländlicheren Regionen dazu, dass auch Regel- lehrpersonen IF unterrichten. Diese würden dabei von entsprechend ausgebildetem Fachpersonal ge- coacht und unterstützt. Oft hätten sie auch eine Weiterbildung besucht und eigneten sich im Selbststu- dium weiteres professionelles Wissen an. Aus Sicht des AKVB sind nicht einfach Laien am Werk. Dass Regellehrpersonen aus einer Notsituation heraus IF übernehmen, werde von ihrem Kollegium ge- schätzt und sie erhielten Unterstützung von eben diesem. Eine langfristige Lösung ist dies gemäss AKVB jedoch nicht.<sup>30</sup>

In mehreren Schulen wird **Deutsch bzw. Französisch als Zweitsprache und/oder Begabtenförde- rung durch Regellehrpersonen** unterrichtet, in einigen Fällen jedoch bereits vor der Teilnahme am Schulversuch. Die Rollenausweitung in diese Bereich wird sowohl von den Schulleitungen wie auch

---

<sup>30</sup> Das heilpädagogische Institut der PHBern wurde aufgrund des Mangels an schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in einer Motion dazu aufgefordert, die Zulassungsbedingungen dem Schweizer Standard anzugleichen. D.h. ab 1. Februar 2018 sollen auch Personen mit einem Bachelorabschluss in Psychomotorik, Logopädie, Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie oder Ergotherapie zum Studium zugelassen werden. Zudem müssen Studieninteressierte nicht mehr wie bis anhin ein schweizerisch anerkanntes Lehrdiplom und zwei Jahre Berufserfahrung mitbringen. (Medienmitteilung des Regierungsrats des Kantons Bern, 27. Mai 2016)

von den Lehrpersonen als weniger problematisch betrachtet („DaZ wird von jemandem aus dem Team unterrichtet, das ist auf sehr guten Wegen ohne grosse Widerstände“ SL02§14; „Beim DaZ ist es anders, das können auch Regellehrpersonen machen“, SL01§18). Hier dürfte der Umstand eine Rolle spielen, dass Lehrpersonen sich mit einer spezifischen Weiterbildung für diese Aufgabe nachqualifizieren können.

Der umgekehrte Fall, dass eine **Speziallehrperson Regelunterricht erteilt**, wird in einer der teilnehmenden Schulen praktiziert. Von Regellehrpersonen wird diesbezüglich angemerkt, dass Speziallehrpersonen im Umgang mit Klassenführung oft wenig Erfahrung mitbringen. Aus Sicht von Schulleitungen ist eine solche Personalunion attraktiv, einerseits wegen des heilpädagogischen Fachwissens, das für eine grössere Anzahl von Lektionen verfügbar ist. Andererseits liesse sich so in manchen Fällen die Anzahl der Lehrpersonen pro Schülerin/Schüler reduzieren. Dieser Gestaltungsspielraum bleibt jedoch eher theoretisch, weil Speziallehrpersonen an mehreren Schulen nicht bereit sind, Regelunterricht zu einem geringeren Lohn zu übernehmen („Die Heilpädagogin wollte nicht Primarlehrerunterricht geben, weil sie dann weniger Lohn erhalten hätte. Deshalb musste man eine vierte Person in das Team nehmen, was ja nicht die Idee des Konzepts ist“ SL07§21). Die Bindung von Speziallehrpersonen an eine Klasse durch Übernahme von Regelunterricht hat auch einen Nachteil: BM-Lektionen können weniger klassenübergreifend verteilt werden („Sobald man als HP mehr als eine Klasse hat, hat man auch mehr Spielraum. Die Lektionen können da eingesetzt werden, wo sie benötigt werden“ LP02§15).

Eine Schulleitung bringt zum Ausdruck, dass die Schule sich so weit als möglich vom Fachlehrer-System lösen möchte, um so die Anzahl der Lehrpersonen pro Schülerin/Schüler reduzieren zu können. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen Lektionen in bisher nicht von ihnen unterrichteten **Fächern übernehmen**. Konkret übernehmen an dieser Schule nicht spezifisch ausgebildete Lehrpersonen das Fach Textiles und Technisches Gestalten (TTG), welches vorher von einer Fachlehrperson unterrichtet wurde. Diese fachliche Erweiterung wird von den betroffenen Lehrpersonen positiv wahrgenommen, weil sie auch die Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler erweitert („Bei uns war Werken vorher ausgelagert und kam jetzt ins Team. Dann sieht man die Kinder mal in einem anderen Setting. Man bekommt einen anderen, vielseitigen Blick auf die Kinder, was sehr viel bringt“, LP02§56).

## 2.2 Pädagogische Zusammenarbeit in den Teams

### 2.2.1 Zusammenarbeit hat sich verbessert und intensiviert

Fragestellung 2a)

**Wie gestalten die Lehrpersonen in den Teams die pädagogische Zusammenarbeit unter den Bedingungen des Schulversuchs und wie beurteilen sie diese Zusammenarbeit?**

**Die Gestaltung der Zusammenarbeit hängt u.a. von den strukturellen Gegebenheiten einer Schule, der Organisation des Unterrichts und verschiedenen Gelingensfaktoren ab. Zu letzteren gehören beispielsweise Austausch, gemeinsame Vorstellungen und Ansichten, Individualität, Offenheit und der Faktor Zeit. An vielen Schulen wird Teamteaching praktiziert und es findet mehr klassen- und stufenübergreifender Austausch statt, was von den Befragten als sehr wertvoll bezeichnet wird. Einige Lehrpersonen schlüpfen auch in andere Rollen und übernehmen vermehrt Aufgaben von anderen Lehrpersonen. Die Mehrheit der Befragten ist der Ansicht, dass sich ihre Zusammenarbeit insgesamt verbessert, vereinfacht und intensiviert hat – unabhängig oder aufgrund des Schulversuchs.**

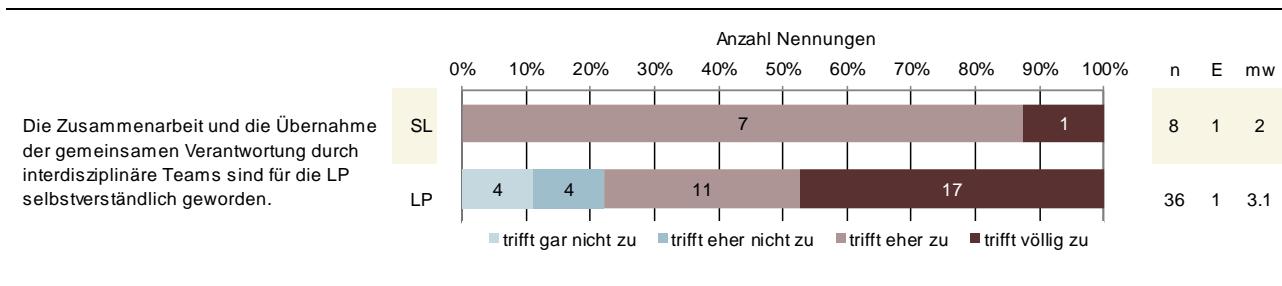
Einige der erwähnten Massnahmen im vorangehenden Kapitel (2.1.3) zur Umsetzung des Schulversuchs wirken sich auf die Gestaltung der Zusammenarbeit aus und führen zu einer Stärkung der Teams. Die Massnahmen werden in unterschiedlichem Mass umgesetzt. **Teamteaching** findet an der Mehrheit der Schulen statt, wobei die Schulen sich an diesem Ideal der Zusammenarbeit unterschiedlich stark ausrichten. Es ermöglicht den Lehrpersonen einen Blick von aussen auf die „eigene Klasse“ und kann mithelfen, die Schülerinnen und Schüler von einer neuen Seite kennenzulernen („Et la leçon

*de rythmique, je trouve que c'est un moment où je peux observer mes élèves, avoir un peu de recul. C'est une chose qu'on n'a pas souvent, quand on est dans le quotidien de notre métier, de pouvoir avoir un peu de ce regard extérieur. Mais le co-enseignement, c'est précieux*“, LP04§21). Das Team bestehe oft, aber nicht in jedem Fall aus einer Regellehrperson und einer Speziallehrperson. In zwei Schulen findet Teamteaching zwischen der Klassenlehrperson und der Lehrperson für Deutsch bzw. Französisch als Zweitsprache statt. Im Vordergrund stehe nicht ihre Funktion, sondern vielmehr die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen (*„Man findet sich, man hat die gleichen Ideen. Ohne viel darüber sprechen zu müssen, kann man sofort in eine Handlung kommen, einander in die Hände spielen, was ich sehr wertvoll finde. Da hat Ausbildung, der Hintergrund gar keinen so grossen Einfluss*“, LP07§44). Teamteaching bedingt ständige Absprachen unter den Lehrpersonen, einen intensiven gegenseitigen Austausch sowie eine Klärung der je nach Situation eingenommenen Rolle. Gerade dieser Austausch wird von den befragten Lehrpersonen jedoch meist als gewinnbringend für die Zusammenarbeit erachtet.

**Klassenübergreifender Unterricht** wird an den meisten Schulen praktiziert. Im Kindergarten sowie in den Unterstufenklassen (Zyklus 1) wird beispielsweise an mindestens einem Vormittag pro Woche – etwa im Rahmen von gemeinsamen Projekten, Turnen oder Rhythmik – klassenübergreifend unterrichtet. Im Zyklus 2 und 3 umfasst der klassenübergreifende Unterricht an einigen Schulen gemeinsame Einführungswochen zu Beginn des Schuljahres. Neu eingeführt wurden ausserdem eine gemeinsame Fächerplanung, gleiche Prüfungen und Bewertungen für Parallelklassen sowie das Erarbeiten gemeinsamer Klassen- und Verhaltensregeln. **Stufenübergreifender Unterricht** findet bei den Versuchsschulen eher unregelmässig und in Form von gemeinsamen Anlässen, einzelnen Projekten oder Projektwochen statt. Eine Oberstufenschule hat den Schulversuch ausserdem zum Anlass genommen, die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der separaten Real- und Sekundarklassen zu fördern. Sowohl beim klassen- als auch beim stufenübergreifenden Unterricht wird von den Lehrpersonen nebst der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung auch der damit initiierte Austausch und die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien sehr geschätzt. (*„Wir bauen es aus, so dass es uns weiterbringt. Wir machen z.B. jetzt auch dieselben Mathematikpläne, so wie die Seklehrer es schon lange machen. Material soll für alle zugänglich sein*“, LP01§59).

Lehrpersonen aller zehn Versuchsschulen berichteten in den Interviews von einer **gemeinsamen Übernahme der Verantwortung** für die Schülerinnen und Schüler. Diese trage zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität und einer Verbesserung der Arbeitsatmosphäre bei und führe zu einer Entlastung von Lehrpersonen. So können sie sich gegenseitig unterstützen, sich in die Hände spielen, Pannenhilfen bieten und damit Störungen minimieren (*„Gleichzeitig anwesend, dies erleichtert ganz viel, das steigert die Qualität des Unterrichts und des Unterrichten Könnens ganz extrem. Vor allem in grösseren Klassen*“, LP07§36). Darüber hinaus können anspruchsvolle Situationen im Unterricht zu zweit oder im Team besprochen werden. Eine Speziallehrperson habe unter Umständen eine andere Sichtweise auf das Geschehen und könne damit helfen, die Klassenlehrperson zu entlasten (*„Ja, sechs Augen sehen einfach mehr. Man kann wertvolle Beobachtungen weitergeben. Für mich ist es auch wichtig, zu wissen, dass die Heilpädagogin die Kinder wirklich gut kennt. Sie hat nicht einfach eine isolierte Wochenlektion, sondern einen Gesamteindruck*“, LP02§58). Sehr gute Erfahrungen haben die Lehrpersonen dabei mit dem gemeinsamen Führen von Elterngesprächen gemacht. Die Elterngespräche werden von den Versuchsschulen in der Konstellation Klassenlehrperson und Heilpädagogin/Heilpädagoge oder zwei Regellehrpersonen gemeinsam geführt. Gemeinsam verantworteter Unterricht eröffnet den Lehrpersonen zudem (mehr) Möglichkeiten in Bezug auf die Unterrichtsformen. Dieser kann vermehrt in Kleingruppen oder an verschiedenen Örtlichkeiten stattfinden und die individuellen Fähigkeiten der Lehrpersonen können gezielter eingesetzt werden (*„Ja, das hat sich schon verändert. Ich war vorher mehr die Einzelkämpferin, jetzt ist es deutlich mehr Miteinander. Vor allem durch das Wochengefäss. Ich teile die Verantwortung jetzt, wir können auch nach unseren Interessen, Potential und Kompetenzen aufteilen*“, LP05§58).

In einem Kurzfragebogen (als Vorbereitung der Interviews) wurden Lehrpersonen (n=37) und Schulleitungen (n=9) dazu befragt, ob die Zusammenarbeit und die Übernahme der gemeinsamen Verantwortung durch interdisziplinäre Teams für die Lehrpersonen selbstverständlich geworden sind. Alle Schulleitenden sind der Ansicht, dass dies völlig bzw. eher zutrifft, bei den Lehrpersonen ist die Spannweite der Antworten jedoch breiter (s. Abbildung 3).

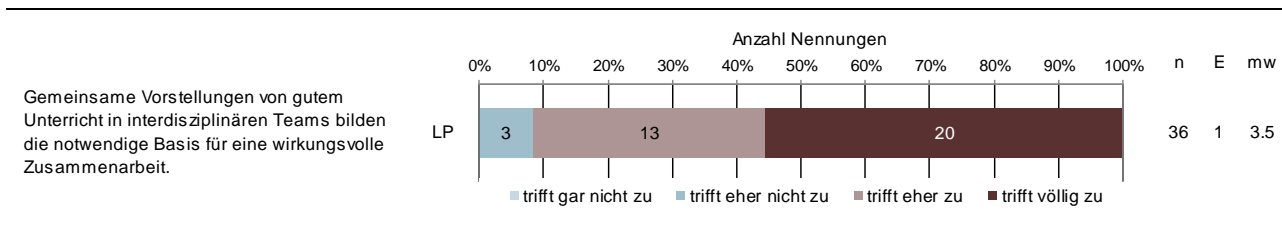


**Abbildung 3: Einschätzung der Schulleitenden und Lehrpersonen zur Übernahme der Verantwortung**

Legende: SL=Schulleitende; LP=Lehrpersonen; E=Enthaltungen; mw=Mittelwert

Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen **beurteilt die Zusammenarbeit** als bereichernd, gut, wirksam, effizient und freudvoll. Insgesamt habe sich die Zusammenarbeit verbessert, vereinfacht und intensiviert – unabhängig oder aufgrund des Schulversuchs.

Die Lehrpersonen wurden um eine Einschätzung gebeten, inwiefern gemeinsame Vorstellungen von gutem Unterricht in interdisziplinären Teams die notwendige Basis für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit bilden. Für die grosse Mehrheit der Antwortenden trifft dies völlig bzw. eher zu (s. Abbildung 4).



**Abbildung 4: Einschätzung der Lehrpersonen zu gemeinsamen Vorstellungen für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit**

Legende: LP=Lehrpersonen; E=Enthaltungen; mw=Mittelwert

Befragte fast aller Schulen geben in den Interviews an, dass Zusammenarbeit dann wirkungsvoller und einfacher ist, wenn **gemeinsame Vorstellungen, Haltungen und Ansichten** vorhanden sind (*„In dem Team, in welchem ich bin, ist grundsätzlich die Frage: ‚Was ist guter Unterricht? Was wollen wir eigentlich?‘ Das ist eine Grundvoraussetzung für jede Zusammenarbeit, dass man das Gleiche als ‚gut‘ anschaut. Wenn es da unterschiedliche Meinungen gibt, wird es schwierig“*, LP09§53; *„Pour que la collaboration soit efficace, c’est surtout le fait de s’entendre et de se respecter. Mais pas forcément dans la même vision de l’enseignement“*, LP08§133). Für einige Lehrpersonen ist es für eine gute Zusammenarbeit unabdingbar, sich von der Vorstellung „ich und meine Klasse“ zu lösen. In den Gruppengesprächen nennen sie weitere Gelingensfaktoren und wichtige Voraussetzungen für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit, wie beispielsweise Individualität, Offenheit, Kommunikation, Austausch und der Faktor Zeit.

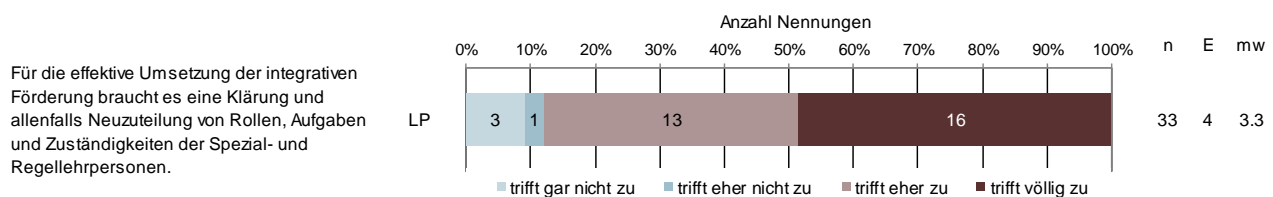
In den Gruppengesprächen mit den Lehrpersonen kam zum Ausdruck, dass gemeinsame pädagogische Wertvorstellungen zwar die Zusammenarbeit erleichtern aber keine Gewährleistung für guten Unterricht darstellen. Sie erleichtern hingegen die Elternarbeit und vereinfachen den Weg zu gemeinsamen Verhaltens-, Klassen- und Schulhausregeln (*„C’est vraiment devenu un échange de pratiques très bénéfique pour tout le monde“*, SL08§25).

Eine gemeinsame Haltung wird von der Mehrheit der Schulen zwar als wichtig für die Zusammenarbeit betrachtet, darüber hinaus müsse aber eine gewisse **Individualität** der Lehrpersonen Platz finden (*„Il faut partager les valeurs mais tout en ayant une certaine liberté. Donc, c’est pertinent, oui, parce que je pense que si on ne tire pas du tout à la même corde, ça ne vas pas du tout aller pour les gens, ça n’est pas du tout la même vision des choses“*, LP06§97). Unterschiedlichen Herangehensweisen der Lehr-

personen können sich komplementieren und einen Gewinn für die Schülerinnen und Schüler darstellen („Das Grundsätzliche muss schon stimmen, aber es kann auch unterschiedliche Ansätze geben. Kleine Ausreisser muss es auch geben. Wir sind nicht eine Person, sondern ganz verschieden und das dürfen die Kinder auch merken“, LP02§87).

Für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit braucht es einerseits auch **Offenheit** gegenüber Neuerungen und die Bereitschaft, sich mit solchen auseinanderzusetzen („Das finde ich auch schön am Lehrerberuf. Es sind nicht einfach die alt Eingesessenen, die alles bestimmen. Wer nicht offen für Neues ist, muss sich selbst und seine Rolle hinterfragen“, LP02§84). Andererseits braucht es auch Offenheit gegenüber Berufskolleginnen und -kollegen und dass man sich gegenseitig zuhört („Je ne suis pas sûr qu'on ait besoin d'avoir la même conception de l'enseignement pour travailler en équipe. On a plutôt besoin d'avoir une ouverture vers l'autre. Mais le fait d'avoir des conceptions différentes permet l'échange, permet les débats, puis permet d'avancer davantage que si tous ont la même idée, la même définition“, LP10§82).

**Kommunikation** sowie ein permanenter **Austausch** werden von den Lehrpersonen ebenfalls als wesentlich erachtet für die Zusammenarbeit. Fehlt beispielsweise eine gemeinsame Haltung, könne dies gemäss einer Schule vermehrt zu Diskussionen führen. Das sei einerseits positiv, weil Gespräche darüber zu einem konstruktiven Endergebnis führen können. Andererseits werde bei unterschiedlichen Ansichten die Diskussion eher vermieden („Dann läuft vieles ohne Worte. Man spürt, man sieht es ähnlich. Wenn man merkt, jemand sieht es völlig anders, das dann auch zu thematisieren, das ist eine grosse Herausforderung. Dafür brauche ich enorm viel Mut“, LP07§120). Auf die Bedeutsamkeit von Kommunikation und Austausch wird auch im Zusammenhang mit dem Klären von Rollen hingewiesen. Die Rollenklarheit ist besonders wichtig, wenn schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Regellehrperson im Teamteaching zusammenarbeiten. Diese Ansichten decken sich mit den Einschätzungen in der schriftlichen Kurzbefragung der Lehrpersonen (n=37). Dabei stimmt eine Mehrheit der Antwortenden der Notwendigkeit einer Rollenklärung für integrative Förderung der Schülerinnen und Schüler zu (s. Abbildung 5).



**Abbildung 5: Einschätzungen der Lehrpersonen zur Notwendigkeit einer Rollenklärung**

Legende: LP=Lehrpersonen; E=Enthaltungen; mw=Mittelwert

Eine wirkungsvolle Gestaltung der Zusammenarbeit in den pädagogischen Teams benötigt **Zeit**. Die Schulen sind in diesem Prozess unterschiedlich weit fortgeschritten. In der Tendenz bezeichnen die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit als arbeitsintensiv und teilweise ineffizient, aber als sehr wichtig für das Arbeitsklima in den pädagogischen Teams und im Kollegium. Das Resultat einer guten Zusammenarbeit sei dafür sehr wirksam.

Für die Befragten von acht Schulen ist auch klar eine **Verbesserung der Zusammenarbeit** sichtbar: Zusammenarbeit hat sich institutionalisiert und vereinfacht, es finden vermehrt Diskussionen statt und sowohl fixe Sitzungszeiten als auch der Teamgeist fördern den Austausch („On a augmenté, elle [la collaboration] s'est améliorée, s'est enrichie, s'est vraiment améliorée“, LP04§92). Ausserdem sei die Kohärenz der Massnahmen von Heilpädagoginnen/Heilpädagogen gewährleistet, indem Regellehrpersonen gewisse Aufgaben<sup>31</sup> weiterführen würden. Eine gute Zusammenarbeit würde sich ausserdem auf die Wirkung von besonderen Massnahmen verstärken („Le fait de coopérer avec l'enseignante, ça

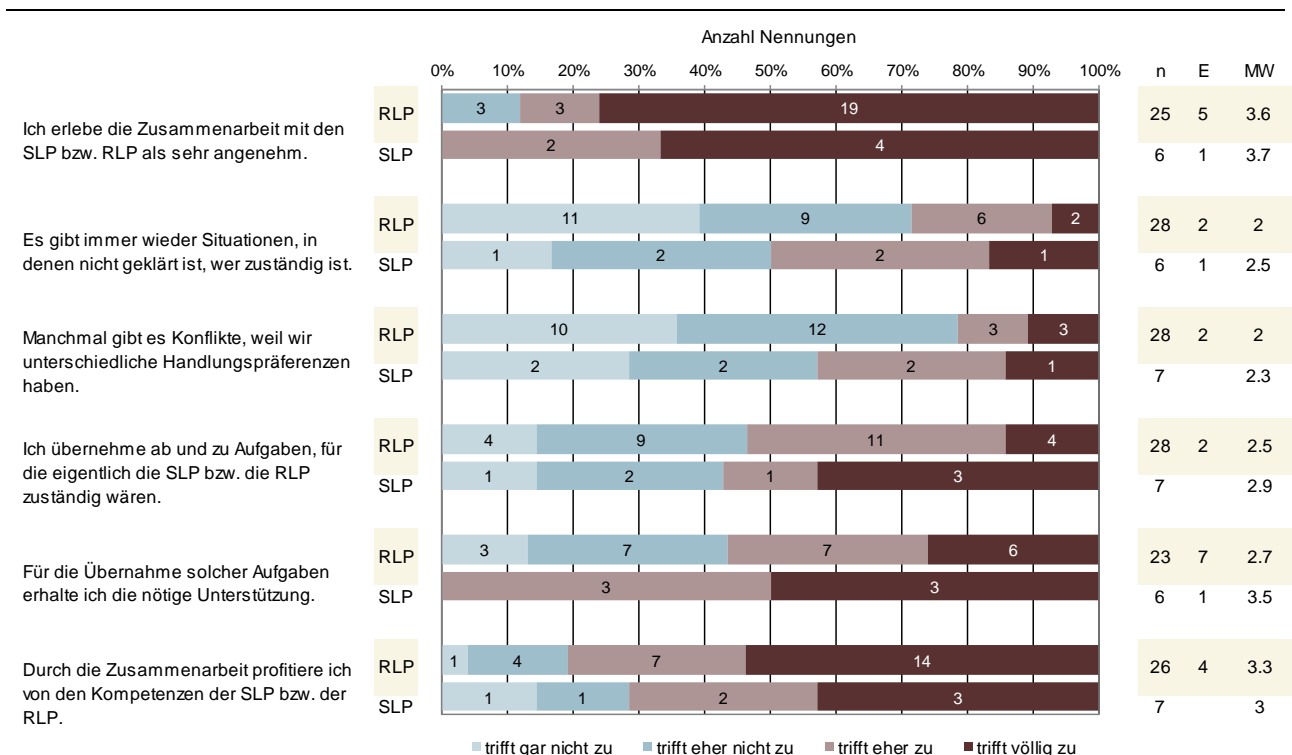
<sup>31</sup> Dazu wurden keine Beispiele genannt.



augmente, ça démultiplie les mesures de soutien. Il ne s'agit pas de sauver un enfant juste pour une leçon ou d'aider juste pour une leçon. C'est vraiment l'idée de prendre en charge globalement et qu'il y ait sur toute la semaine la possibilité de faire des adaptations ou des modifications et c'est toute l'équipe ensemble qui réfléchit“, LP03§37).

Trotz der guten Beurteilung von Zusammenarbeit wird **Optimierungspotenzial** genannt. Einerseits spielen das Zwischenmenschliche eine wichtige Rolle und die Zusammenarbeit sei nicht immer stimmig. Hier können zwar Schulleitungen gute Rahmenbedingungen schaffen, die Lehrpersonen fördern und unterstützen, aber eine gute Zusammenarbeit lässt sich nicht erzwingen. Andererseits würden sich die vorherrschenden Strukturen eher hinderlich auf die Zusammenarbeit auswirken. Aus Sicht zweier Schulen sind **keine konkreten Veränderungen** seit Beginn des Schulversuchs sichtbar, was keinesfalls negativ zu deuten ist. Gute Zusammenarbeit habe auch vor dem Schulversuch stattgefunden („Mais on ne collabore pas plus ou différemment depuis qu'il y a ces équipes pédagogiques, depuis qu'il y a ce projet. On continue à le faire comme on le faisait avant aussi“, LP08§123).

Regel- und Speziallehrpersonen haben ihre Zusammenarbeit in der Kurzbefragung in Bezug auf sechs verschiedene Aussagen eingeschätzt. Die Antworten von Regellehrpersonen mit und ohne Klassenlehrfunktion (n=30) und die Antworten der Speziallehrpersonen (n=7) wurden dazu separat ausgewertet (s. Abbildung 6).



**Abbildung 6: Einschätzungen der Regel- und Speziallehrpersonen zur gemeinsamen Zusammenarbeit**

Legende: RLP=Regellehrpersonen; SLP=Speziallehrpersonen; E=Enthaltungen; mw=Mittelwert

Die Mehrheit beider Lehrpersonengruppen erlebt die Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Gruppe als sehr angenehm. Für ein knappes Drittel der Regellehrpersonen und die Hälfte der Speziallehrpersonen gibt es immer wieder Situationen, in denen Zuständigkeiten ungeklärt sind. **Unklare Zuständigkeiten** entstehen vor allem dann, wenn Lehrpersonen neu zum Team stossen und mit den Gegebenheiten vor Ort noch nicht vertraut sind. Teilweise sei auch unklar, welche Lehrperson disziplinarische Massnahmen gegenüber Schülerinnen und Schülern ergreifen soll („Du bist die Klassenlehrperson, du musst etwas unternehmen, auch wenn es nicht bei dir passiert ist“, LP05§105).

Speziallehrpersonen stimmen etwas häufiger zu als Regellehrpersonen, dass Konflikte aufgrund **unterschiedlicher Handlungspräferenzen** entstehen. Der Begriff „Konflikt“ wurde indessen in den Interviews von den Lehrpersonen meist als sehr hart empfunden. Die meisten Lehrpersonen sprechen eher vom Austragen von „Meinungsverschiedenheiten“ als von „Konflikten“ („*Le mot conflit je le trouve fort, par contre, le fait d'avoir des manières différentes de travailler puis pouvoir débattre sur un sujet, c'est plutôt enrichissant pour une équipe*“, LP10§107). Insgesamt würden diese aber eher wenig vorkommen. Ist dies jedoch der Fall, wird eine Situation kurz besprochen und damit die Meinungsverschiedenheit geklärt. Manchmal fügt sich die Lehrperson auch, obwohl sie eine bestimmte Situation anders regeln würde („*Ich finde, ein Kind muss auch mitmachen, wenn es sein Turnzeug vergessen hat. Er sieht das halt anders. Das ist seine Sache als Sportlehrer. Diese unterschiedliche Ansicht führt nicht zu einem Konflikt, ich würde es halt selbst einfach anders machen*“, LP09§81).

Jeweils mehr als die Hälfte der antwortenden Regel- und Speziallehrpersonen stimmt der Aussage (eher) zu, dass ab und zu **Aufgaben übernommen** werden, für die eigentlich die jeweils andere Lehrpersonengruppe zuständig wäre. Dabei ist oftmals nicht die Funktion einer Lehrperson entscheidend, sondern ihre individuellen Fähigkeiten und Präferenzen. Diverse kleine Arbeiten, wie z.B. Organisatorisches, Behördentelefone oder Aufgaben beim gemeinsamen Unterrichten, werden sowohl von den Regel- als auch von den Speziallehrpersonen oft „spontan“ übernommen. Von einer geplanten Aufgabenübernahme berichten vor allem Regellehrpersonen, wenn sie Unterstützung von einer Speziallehrperson erhalten.

Sämtliche Speziallehrpersonen und die meisten Regellehrpersonen geben zudem an, dass sie beim Übernehmen von Aufgaben (eher) die nötige Unterstützung erhalten und durch die Zusammenarbeit von den Kompetenzen der jeweils anderen Gruppe profitieren können.

## 2.2.2 Lehrpersonen werden durch gemeinsame Verantwortung entlastet

Fragestellung 2b)

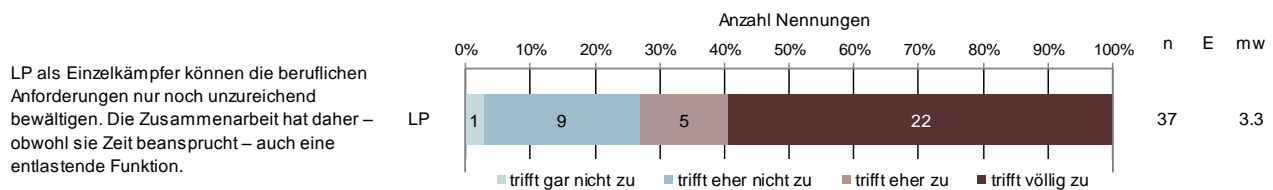
**Inwiefern werden die Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit in den Teams entlastet (zeitliche Entlastung, Entlastung von Verantwortung bzw. geteilte Verantwortung, Organisation des Unterrichts, etc.)?**

**Aus Sicht der Befragten werden Lehrpersonen grundsätzlich durch Zusammenarbeit entlastet. Sie profitieren vom wertvollen Austausch und schätzen es, dass sie die Verantwortung gemeinsam tragen und den Druck teilen können. Gerade Regellehrpersonen sind – speziell in schwierigen Situationen – froh, gezielte Unterstützung von Speziallehrpersonen zu erhalten. Ausserdem können sie sich gegenseitig Aufgaben abnehmen und sich motivieren, was gleichzeitig zu einem Zeitgewinn führt. Allerdings muss ein Team eingespielt sein und das Zwischenmenschliche passen, damit Zusammenarbeit von den einzelnen Teammitgliedern als Erleichterung wahrgenommen wird.**

Die Befragten fast aller Schulen sind der Ansicht, dass sie grundsätzlich durch Zusammenarbeit entlastet werden. In einigen Schulen gehen die Meinungen jedoch auseinander, da manche Lehrpersonen gerne alleine arbeiten und sich das auch so gewohnt sind („*In gewissen Bereichen ist die Zusammenarbeit optimal. Ich bin aber auch als Einzelkämpfer ausgebildet worden, das wird man nicht einfach so los. Es gibt Sachen, da bin ich froh, dass ich das alleine machen kann*“, LP09§116). Andere Lehrpersonen sind hingegen froh, dass sie durch das Co-Klassenlehramt keine Einzelkämpfer mehr sein müssen. Ein **guter Austausch** gilt als zentrales Entlastungsmerkmal („*Wenn es auch nur darum geht, eine bestimmte Situation zu diskutieren, darüber auszutauschen, zu hören oder zu erzählen. Damit man es abhacken kann. Da spüre ich eine riesen Entlastung, das möchte ich nicht alleine stemmen müssen*“, LP07§230). Dadurch, dass alle Lehrpersonen des Teams die Schülerinnen und Schüler kennen würden, seien gegenseitige Unterstützung und Ratschläge einfacher möglich. Dem pflichtet auch eine Schulleitung bei, welche gerade in schwierigen Situationen einen grossen Mehrwert im Austausch zwischen Lehrpersonen sieht. Unterschiedliche Sichtweisen, das Klären von Zuständigkeiten, das Einbringen von eigenen Stärken, gemeinsame Ab- und Rücksprachen und häufigere Zusammentreffen werden als sehr entlastend wahrgenommen. Besonders oft wird auch das **Teilen von Druck und Verantwor-**

ung als psychische Entlastung genannt. In schwierigen Situationen, bei anspruchsvollen Eltern oder Klassen und bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf sei es eine grosse Entlastung, nicht alleine zu sein, nicht alles können und Entscheidungen nicht alleine treffen zu müssen („Moi j'arrive à plus prendre de distance quand il y a un conflit avec un élève, je vais moins dans le truc, j'arrive à prendre plus vite de la distance. Et justement on a discuté avec les collègues“, LP10§66).

Obwohl die Zusammenarbeit in manchen Teams einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet, wird er von den Lehrpersonen oft nicht als solchen empfunden („La collaboration est comprise dans notre travail. Là c'est régulier, je travaille avec une collègue, c'est vrai que le travail à deux, même si on se voit deux heures par semaine pour nous préparer, ça nous allège effectivement notre temps de préparation“, LP03§154). Zusammenarbeit bringt für manche Befragte auch einen **Zeitgewinn** und die Vorbereitung wird insgesamt effizienter („Ja, das [Aufteilung der Aufgaben] finde ich auch das A und O. Man muss nicht am Selben arbeiten, aber klären, wer was macht. Dann ist man schneller, als wenn man alles gemeinsam macht“, LP02§168; „On échange énormément et on ne fait pas les choses à double. Si quelqu'un les a déjà faites, on peut échanger, adapter. Mais c'est vrai que c'est bénéfique, on gagne du temps aussi“, LP06§161). Besonders in kleineren Teams fällt der Informationsaustausch leichter („Es ist sicher entlastender, weil es weniger Lehrpersonen sind und weil es Leute sind, die nicht viel Informationen brauchen da sie alle den gleichen Hintergrund haben, weil sie alle intensiv mit den Kindern und Eltern arbeiten, weil sie den Alltag mitbekommen. Deshalb braucht es weniger Zeit“, SL02§50). Diese Kommentare decken sich mit der Einschätzung von Lehrpersonen aus der Kurzbefragung, in der zwei Drittel der Aussage zu stimmen, dass Lehrpersonen als Einzelkämpfer die beruflichen Anforderungen nur noch unzureichend bewältigen können und dass Zusammenarbeit, auch wenn sie Zeit beansprucht, eine entlastende Funktion einnimmt (s. Abbildung 7).



**Abbildung 7: Einschätzung der Lehrpersonen zur zeitlichen Entlastung**

Legende: LP=Lehrpersonen; E=Enthaltungen; mw=Mittelwert

Bei der gemeinsamen Vorbereitung ist nicht nur der Zeitgewinn wertvoll sondern auch die **Aufgabenteilung** an sich („Ich bin froh, dass ich das Budget outsourcen konnte“, LP05§135). Lehrpersonen können (z.B. im Co-Klassenlehramt) Behördentelefone oder Organisatorisches abgeben und jeder kann seine Stärken da einbringen, wo sie den grössten Nutzen entfalten. Insbesondere die **Unterstützung durch Speziallehrpersonen** und deren zusätzlichen Aussenblick auf eine Situation oder auf ein Kind wird insbesondere von Regellehrpersonen sehr geschätzt („D'avoir aussi un avis d'une enseignante spécialisée sur un élève en difficulté, c'est vrai que c'est quelque chose que j'apprécie. Je n'ai pas un regard seul sur l'élève, pour ça c'est un soutien“, LP08§208). So können Entscheidungen bezüglich des Förderbedarfs von Schülerinnen und Schülern oder ihrem Lernstand abgestützt, Coachinggespräche in Anspruch genommen und Elterngespräche zu zweit geführt werden. Die Zusammenarbeit mache sodann auch **mehr Spass** und führe zu insgesamt mehr Zusammenhalt, in der man sich gegenseitig auffangen, bestärken und Momente im Team geniessen kann („Es macht auch mehr Spass. Es ist viel motivierender. Wenn man viele Ideen bekommt in einem guten Team ist und alle wollen das Gleiche. Es ist eine farbige Mischung, die zusammenkommt, die Spass macht“, LP07§231). Auch eine Schulleitung bringt deutlich zum Ausdruck, dass Zusammenarbeit durch gegenseitige Motivation eine Erleichterung bringt („Man kann es nicht nur mit Zahlen sagen, vom Gefühl her ist es für die Lehrpersonen bereichernd und dafür geben sie ihre Zeit lieber her als für etwas, bei dem sie keine Einflussmöglichkeiten haben. Es ist für sie motivierend, etwas gemeinsam zu erarbeiten“, SL07§40).

Auch der umgekehrte Fall, dass Zusammenarbeit **keine oder nur bedingt Entlastung** bringt, wird an einigen Schulen thematisiert („*Je trouve que le mot 'alléger' n'est pas le mot qui correspond, parce que je sais ça allège pas, mais il y a quand même quelque chose qui est plus riche ou plus intéressant, plus stimulant, plus motivant*“, LP10§133). Mit Teamarbeit sei ein gewisser Aufwand verbunden, der sich nicht ändern werde, das mache aber auch nichts. Austausch und Reflexion brauchen Zeit und sind unverzichtbar, auch wenn sie von einigen Lehrpersonen als umständlich empfunden werden („*Et puis dans le cadre de l'expérience pédagogique, tout le monde rencontre tout le monde, ça prend du temps pour se mettre d'accord sur les mêmes décisions*“, LP04§128). Generell in einem Schulversuch müsse man mit Initialaufwand rechnen. Für viele Lehrpersonen bringt die Zusammenarbeit kein Zeitgewinn, ist aber trotzdem ein Mehrwert („*Unter dem Strich braucht es sicher mehr Zeit, aber man bekommt dafür das Gefühl, dazuzugehören, etwas Neues zu erschaffen oder die Schule weiterzubringen. Die Rückmeldung ist: ja, es braucht mehr Zeit, aber es lohnt sich*“, SL07§38).

In den Interviews werden auch **allgemeine Belastungsaspekte des Schulalltags** zum Ausdruck gebracht, welche zusätzlich zum Zusammenarbeitsaufwand anfallen: Administration, das Ausfüllen der Arbeitszeiterhebung, die Integration von Schülerinnen und Schülern allgemein („*Wir haben keine Schulsozialarbeiterin vor Ort. Da übernehme ich oftmals auch diese Funktion zusätzlich*“, LP07§257), die Zusammensetzung der Klasse („*Si j'ai une classe où il n'y a pas d'enfants qui ont de grosses difficultés ou qui demandent plus de temps ou de choses comme ça, être seul, ce n'est pas un problème. Par contre, quand on a un groupe qui a plus d'exigences ou qui est plus compliqué, heureusement qu'on n'est pas tout seul*“, LP10§130), Elternarbeit, vermehrte Sitzungen und Absprachen oder Teilzeitpensen („*Was man sagen kann, je kleiner das Pensum, desto mehr Aufwand muss man betreiben, wenn man dabei sein will. Das steht dann oftmals nicht mehr im Verhältnis. Aber da muss man selber schauen, dass sich dies in der Waage hält*“, LP07§265).

Die befragten Lehrpersonen nennen in den Interviews abschliessend, wie die Zusammenarbeit gestaltet sein sollte, damit sie entlastend wirkt:

- Toleranter Umgang miteinander
- Offenheit im Kollegium in Bezug auf eigene Grenzen und Kapazitäten
- Geklärte Rollen und Zuständigkeiten: Aufgabenteilung, sich ergänzen und gegenseitig Arbeiten übernehmen
- Teamzusammensetzung: es muss zwischenmenschlich passen, kleinere Teams (z.B. 2-3 Lehrpersonen auf der Unter-/Mittelstufe)
- Kräfte einteilen: keine sture Umsetzung von Ideen/Projekten, wenn keine Kraft vorhanden ist, Mut zum Abbrechen
- Unterrichtsorganisation: Halbklassenunterricht, Veränderungen genügend Zeit einräumen, Individualität/Diversität bei der Zusammenarbeit akzeptieren
- Schulmodell 3b wechseln: zu viele organisatorische Wechsel, keine gemischten Stammklassen, kein Niveauunterricht, zu viele Lehrpersonen

## Arbeitszeiterhebung

Gemäss subjektiven Einschätzungen von Lehrpersonen nimmt die Belastung (während des Schulversuchs) zu. Es sollte schriftlich überprüft werden, ob die zeitliche Belastung durch Zusammenarbeit und Integration tatsächlich höher ist als früher<sup>32</sup>. Während der Laufzeit des Schulversuchs füllen die Lehrpersonen deswegen einmal pro Semester das Formular zur Arbeitszeiterhebung (AZE) aus.<sup>33</sup> Mit der Analyse der AZE wird die Aufteilung des Ressourceneinsatzes bezüglich Unterricht, Zusammenarbeit und Weiterbildung fallspezifisch (d.h. pro Team) analysiert. Dazu wurden fünf pädagogische Teams von verschiedenen Stufen ausgewählt. Die Angaben der Lehrpersonen beziehen sich auf das zweite Semester des Schuljahres 2016/2017 (Februar bis Mai 2017<sup>34</sup>).

Da die Lehrpersonen das Dokument der AZE früher abgegeben haben (bereits Ende Mai), wurden die Monate Juni und Juli nicht eingetragen. Für die Berechnungen der prozentualen Verteilung der Arbeitszeit wurde die Soll-Arbeitszeit pro Lehrperson angepasst.<sup>35</sup>

Die Jahresarbeitszeit verteilt sich gemäss LAV<sup>36</sup> wie folgt auf drei Bereiche: Für das Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten sind rund 85%, für die Mitarbeit und Zusammenarbeit rund 12% und für die Weiterbildung rund 3% der Jahresarbeitszeit einzusetzen. Da Lehrpersonen nicht immer klar trennen können, ob ein Gespräch ein Beratungsgespräch ist und somit zum „Bereich Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten“ gehört oder ob es ein Zusammenarbeitsgespräch ist und im Bereich „Zusammenarbeit“ eingetragen wird, besteht eine gewisse Flexibilität beim Ausfüllen des AZE-Formulars.

In der nachfolgenden Abbildung 8 ist die prozentuale Verteilung der Jahresarbeitszeit nach Team abgebildet. Die verfeinerte Kategorisierung entspricht dem AZE-Formular der ERZ.

---

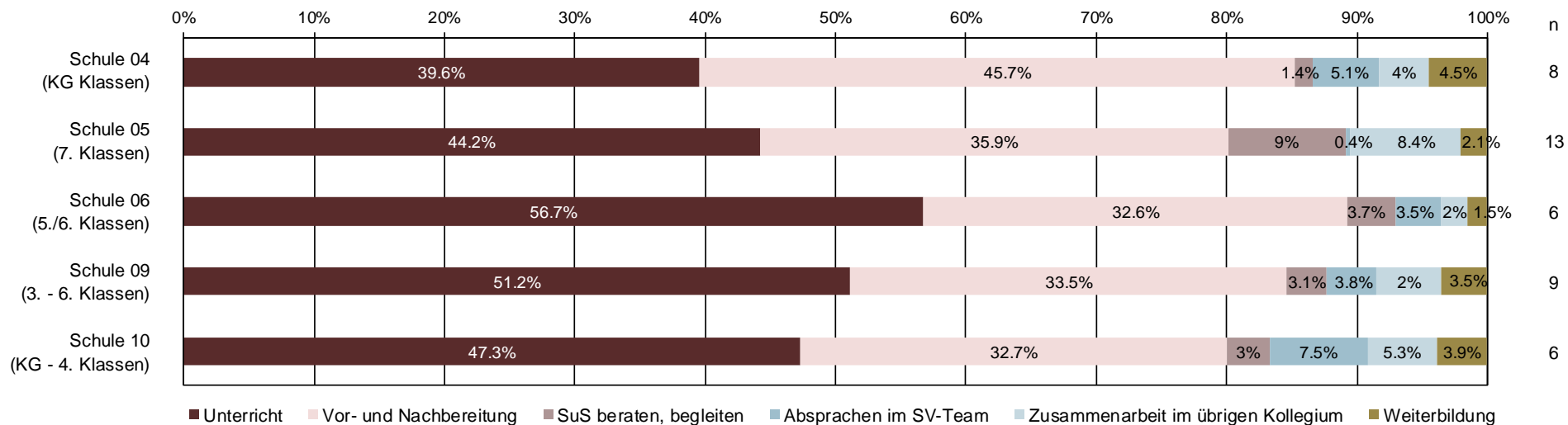
<sup>32</sup> Da sich die Teams personell stark gewandelt haben, ist ein Vergleich mit dem Zeitpunkt t0 nicht möglich. Die Analyse deckt jedoch auf, wie unterschiedlich die Arbeitszeit in den verschiedenen Teams genutzt wird.

<sup>33</sup> Weitere (Fach-) Lehrpersonen, die an den Schulversuchsklassen unterrichten oder aus sonstigen Gründen nicht in den Schulversuch involviert sind, füllen keine AZE aus.

<sup>34</sup> Weil das Einholen der AZE in den Schulen und dessen Kontrolle auf Vollständigkeit durch das AKVB viel Zeit in Anspruch nehmen, wurden die Lehrpersonen gebeten, ihre Formulare nur bis Ende Mai auszufüllen und umgehend dem AKVB zuzustellen. So konnte sichergestellt werden, dass die Auswertung der Daten rechtzeitig erfolgt für die Berichtlegung.

<sup>35</sup> Für die approximative Berechnung der Semestersaldi von einzelnen Lehrpersonen wurden die Teilsaldi durch 25 (Wochen) geteilt und mit 17 (Wochen) multipliziert. Somit wurde die Soll-Arbeitszeit von sechs Monate auf ein Soll von vier Monaten runtergerechnet (Februar bis Mai).

<sup>36</sup> Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28.03.2007 (Aktuelle Version in Kraft seit 01.08.2015): <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/710?locale=de> [08.01.2018].



**Abbildung 8: Verteilung der Arbeitszeit von 5 ausgewählten Kernteams**

Legende: SuS=Schülerinnen und Schüler; SV=Schulversuch; n=Anzahl Lehrpersonen

Die Arbeitszeit der fünf ausgewählten Teams entspricht in etwa den vorgesehenen Richtlinien gemäss LAV: Für das Unterrichten, inkl. Vor- und Nachbereitung sowie Beratung und Begleitung von Lernenden, wurden zwischen 83 und 93% eingesetzt. Nur das Kernteam der Schule 04 hat im Kindergarten mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung aufgewendet als für den Unterricht selbst. Die anderen vier Kernteams setzen ähnlich viel Zeit dafür ein. Die aufgewendete Arbeitszeit für Beratung von Lernenden (der Oberstufe) ist im Kernteam der Schule 05 mit 9% doppelt so hoch wie in den anderen Teams.

Die vorgesehenen 12% für Zusammenarbeit (Absprachen im SV-Team und Zusammenarbeit im übrigen Kollegium) wird in vier der fünf Teams teilweise stark unterschritten (Schule 06: 5.5%). Nur die Schule 10 setzte für Zusammenarbeit insgesamt knapp 13% ein. Bis auf das Team der Schule 05 wurde in allen Kernteams mehr Zeit für Absprachen im SV-Team aufgewendet als für die Zusammenarbeit im übrigen Kollegium. Zwei Kernteams (Schule 05 und 06) haben weniger als 3% für Weiterbildung eingesetzt.

Die Verteilung der verschiedenen Anteile der Arbeitszeit ist je nach Kernteam sehr unterschiedlich, was nicht zuletzt auch mit den Schulstufen zusammenhängt.

## 2.3 Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung

Fragestellung 3a)

Inwiefern beeinflussen die Bedingungen des Schulversuchs die Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern (mit zusätzlichem Förderbedarf) aus Sicht der Schulleitungen und Lehrpersonen?

**Die Auswirkungen des Schulversuchs, speziell auf den integrativen Unterricht und die individuelle Förderung, werden in den teilnehmenden Schulen unterschiedlich beurteilt. Dies ist vor dem Hintergrund der Verschiedenheit der einzelnen Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs und deren unterschiedlichen Kombinationen in den einzelnen Schulen wenig überraschend. Allgemein lässt sich sagen, dass die Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, die durch den Schulversuch angestossen wurde, in den Augen der Lehrpersonen und Schulleitungen positive Auswirkungen auf den Unterricht sowie die Betreuung der Schülerinnen und Schüler insgesamt hat. Ein besonderer Gewinn ist die Anwesenheit einer Speziallehrperson im Unterricht, die sich auch um Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten aber ohne besonderen Förderstatus kümmert.**

Eine wirkungsvolle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Massnahmen kann nur durch ein „Ineinanderwirken von Regelunterricht und Besonderen Massnahmen“ erfolgen (IBEM Leitfa- den 2016, 9). Besonders wichtig ist daher eine enge Zusammenarbeit von Regel- und Speziallehrper- sonen. Mit **Teamteaching** kann diesem Grundsatz entsprochen werden. Diese Art des Unterrichtens wird in mehreren Schulen (teilweise auch schon vor dem Schulversuch) praktiziert und ist von vielen Beteiligten als favorisierte Massnahme zur Bewältigung von Herausforderungen genannt worden, die sich in heterogenen Klassen stellen („*Le co-enseignement est très bénéfique pour les élèves parce qu'il y a toujours une personne qui peut donner un coup de pouce aux élèves en difficulté*“, LP08§174). Die Qualität des Lernens, aber auch des Lehrens werde dadurch gesteigert. In einer Schule berichten die Lehrpersonen, dass ihnen das mit dem Schulversuch eingeführte Teamteaching ermöglicht habe, indi- vidueller auf die Kinder einzugehen („*Der Schulversuch ermöglicht uns an der 3./4. Klasse regelmässige Kindergespräche (...) über das Befinden. (...) Eine Beziehungspflege ist besser möglich, es geht nicht nur um Stoffvermittlung. (...). Das liegt drin, wenn man zu zweit ist*“, LP07§78).

Im Teamteaching kümmert sich die Speziallehrperson denn auch nicht ausschliesslich um Kinder mit besonderen Bedürfnissen, sondern betreut alle Kinder, sei dies als situative Unterstützung oder in defi- nierten Unterrichtssequenzen. Von dieser **Rollenerweiterung der Speziallehrperson** profitieren ins- besondere Kinder, die nicht einen besonderen Förderstatus, aber dennoch Mühe im Unterricht haben („*On touche plus d'élèves avec ce système-là*“, LP10§49). Wo der Spezialunterricht ausserhalb der Klasse stattfindet, entfällt diese Möglichkeit der Unterstützung. Unterrichtet die Speziallehrperson im Teamteaching mit der Regellehrperson, findet nicht nur die Förderung der Kinder integrativ statt, auch die Speziallehrperson selbst erfährt eine Integration in die Klasse und in das Kollegium am Schulstand- ort („*Ich kann als Heilpädagogin auch die Klasse unterrichten und die Klassenlehrperson kann be- obachten oder mit einzelnen Schülerinnen und Schüler oder Kleingruppen arbeiten. Wir ‚präppen‘ [vor- bereiten] gemeinsam, ich fühle mich genau gleich wertvoll wie die anderen Lehrpersonen*“, LP02§33). Diesen positiven Erfahrungen steht die Tatsache gegenüber, dass Teamteaching nur in sehr beschei- dem Umfang praktiziert werden kann, weil dafür zu wenig Ressourcen vorhanden seien („*Le problème, c'est qu'il n'y pas assez de soutien en classe, de co-enseignement*“, LP03§66). Der Gestal- tungsfreiraum bleibt deshalb letztlich auf wenige Lektionen beschränkt.

In der Mehrzahl der Schulen werden die **IF-Lektionen sowie DaZ/FLS von speziell dafür ausgebilde- ten Lehrpersonen** unterrichtet, dies entweder integriert in Regelklassen oder in separaten Klassen (Klasse zur besonderen Förderung, classe/groupe de soutien). Unabhängig vom Schulversuch wurde diese Trennung der Funktionen bzw. Trennung der Örtlichkeit in einigen Schulen bewusst gewählt, in anderen aufgrund von Erfahrungen oder bestehenden Sachzwängen ein- oder weitergeführt. In mehre- ren Schulen wurde der Schulversuch jedoch zum Anlass genommen, die Zusammenarbeit zwischen

Speziallehrpersonen (auch für DaZ/FLS) und Regellehrpersonen zu verstärken oder überhaupt zu etablieren. Wo dies realisiert werden konnte, wird von positiven Erfahrungen berichtet („*Maintenant elles travaillent vraiment en collaboration. Les enseignantes régulières ouvrent les portes aux enseignantes spécialisées et vont leur demander des conseils. C'est vraiment devenu un échange de pratique très bénéfique pour tout le monde*“, SL08§25). Die Lehrpersonen sagen jedoch, dass es keinen Unterschied gebe zwischen Klassen, die am Schulversuch teilnehmen und anderen Klassen. Die Regellehrpersonen schätzen es, vom heilpädagogischen Fachwissen der Speziallehrpersonen profitieren zu können und ihr Handeln breiter abzustützen. Dies wird insbesondere auch im Zusammenhang mit der Elternarbeit betont („*Quand on a un entretien de parents, on doit un petit peu interpeler les parents, leur dire où il y a des difficultés. La présence de la maîtresse du SPA est importante parce qu'elle peut l'aborder dans un autre sens*“, LP08§16).

Wo eine Zusammenarbeit schwierig zu realisieren ist<sup>37</sup>, wird die Integration der Schülerinnen und Schüler dagegen als mangelhaft beschrieben („*Das läuft alles über das Ambulatorium. Das ist eine grosse Lücke*“, LP05§19; „*Die Hauptaufgabe übernehmen die Klassenlehrpersonen, wenn es allgemeine Sachen sind. Wenn es etwas Fachspezifisches ist, machen das die Fachpersonen, wenn sie können und Zeit haben. Aber die Kinder kommen bei uns häufig zu kurz*“, LP05§20). Dabei gilt es zu beachten, dass nicht die **Betreuungsangebote ausserhalb der Klassen** kritisiert werden. So werden Möglichkeiten zur Entlastung der Regelklassen, beispielsweise durch eine Separierung von verhaltensauffälligen oder fremdsprachigen Kindern in mehreren Schulen ausdrücklich geschätzt oder gewünscht („*C'était bien avant, quand on avait des classes spécialisées pour certains élèves. (...) Les [migrants] qui arrivent [dans la classe régulière] et qui ne savent pas le français, ils ont trois heures de français par semaine. C'est juste inadmissible*“, LP03§58,62). Finden Speziallektionen ausschliesslich in einem separativen Setting statt, können Kinder, die formal nicht besonderen Fördermassnahmen zugewiesen wurden, zwangsläufig nicht von der Präsenz einer Speziallehrperson profitieren („*C'est bien que ces enfants [avec des grandes difficultés] puissent en bénéficier, mais c'est un peu au détriment des élèves qui sont – excusez-moi – mais qui ne sont pas assez mauvais pour être inscrits au SPA (...). Ces enfants-là sont juste à la limite, ils devraient pouvoir aussi bénéficier parfois d'aide*“, LP08§168).

Werden **IF-Lektionen von einer Regellehrperson** unterrichtet, wurde neben der beabsichtigten Reduktion der Anzahl Lehrpersonen zudem der Vorteil genannt, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf von Lehrpersonen betreut werden, die sie bereits gut kennen („*Si une enseignante régulière qui travaille déjà dans la classe prend des leçons SPA dans la classe, c'est sûrement plus porteur et ça a plus de sens pour les élèves que si on fait intervenir une enseignante qui a le diplôme, mais qui est une nouvelle intervenante et quelqu'un que les élèves ne connaissent peut-être pas*“, LP10§22). Aus Sicht der Speziallehrpersonen wie auch einiger Regellehrpersonen leidet darunter jedoch die Qualität der Betreuung, insbesondere weil Regellehrpersonen nicht über dasselbe Know-how verfügen wie qualifizierte Speziallehrpersonen („*Die Regellehrpersonen sehen ganz viele Sachen halt gar nicht, weshalb sie auch nicht nachfragen. Die Kinder sind dann still integriert, so wie früher. Im Allgemeinen finde ich das einen Rückschritt*“ LP02§23). Auch eine Schulleitung stellt fest, dass Regellehrpersonen nicht für jeden Fall genügend qualifiziert sind („*Bei komplexen Fällen sind Regellehrpersonen manchmal überfordert. Ich ziehe in einem schwierigen Fall natürlich lieber eine Heilpädagogin bei, dafür hat sie dann eine Lektion in einer Klasse weniger, wo es gut läuft*“, SL09§20). Auch der umgekehrte Fall, wenn Regelunterricht durch eine Speziallehrperson unterrichtet wird, ist unter Umständen nicht unproblematisch. In der betroffenen Schule wird angemerkt, dass Speziallehrpersonen sich nicht gewohnt seien, eine ganze Klasse zu führen („*Die Lehrpersonen, die die HP-Ausbildung gemacht haben, haben nicht gelernt, eine Klasse zu führen*“, LP02§37).

Die **klassen- und/oder stufenübergreifender Bewirtschaftung** von (BM-)Lektionen wurde und wird (bereits vor der Teilnahme am Schulversuch) in fast allen teilnehmenden Schulen praktiziert. Der Vorteil für die integrative Förderung bestehe darin, dass die Lektionen dort eingesetzt werden können, wo sie am meisten benötigt werden („*Wir haben BM-Lektionen nach zwei Kriterien aufgeteilt: Erstens: Be-*

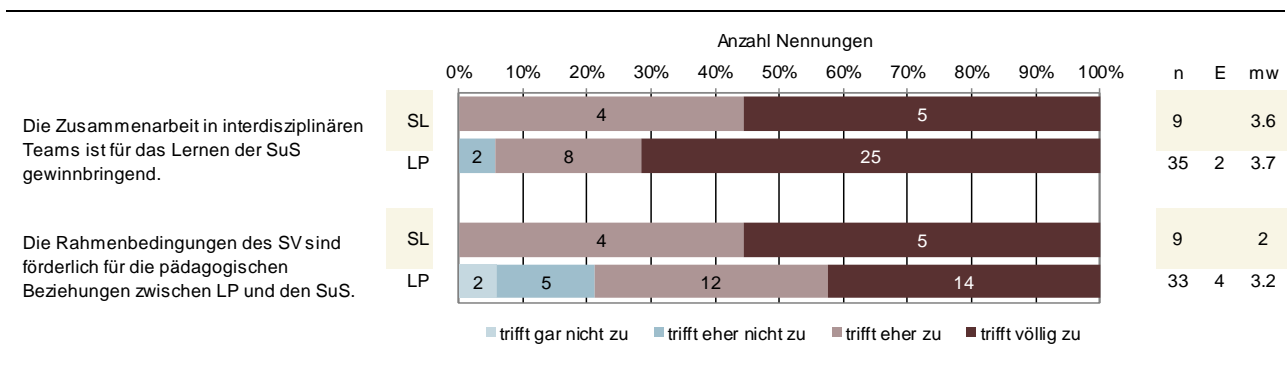
---

<sup>37</sup> Gründe: Spezialunterricht findet in anderer Gemeinde statt, Speziallehrperson will nicht am Schulversuch teilnehmen bzw. will ausschliesslich im Rahmen des Ambulatoriums unterrichten.



stimmte Anzahl Lektionen werden auf jede Klasse aufgeteilt ohne deklarierte Kinder. Zweitens: Der Rest der Lektionen wird auf besonders belastete Klassen aufgeteilt“, SL09§17).

In der Kurzbefragung wurden Schulleitende und Lehrpersonen zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler und zur Beziehungsarbeit befragt (s. Abbildung 9).



**Abbildung 9: Einschätzungen von Schulleitenden und Lehrpersonen zu Beziehung und Lernerfolg der SuS**

Legende: SL=Schulleitende; LP=Lehrpersonen; E=Enthaltungen; mw=Mittelwert

Jeweils die Mehrheit findet völlig zutreffend, dass die Zusammenarbeit in Teams für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewinnbringend ist. Ausserdem sind alle Schulleitenden (eher) der Ansicht, dass sich die Rahmenbedingungen des Schulversuchs förderlich auf die Beziehung zwischen Lehrpersonen und den Lernenden auswirken. Dies wird von den Lehrpersonen als etwas weniger zutreffend eingeschätzt. Sie sprechen sich in den Gruppeninterviews jedoch einheitlich dafür aus, dass **Beziehungsarbeit** im Team leichter fällt („Was uns der Schulversuch an der 3./4. Klasse ermöglicht, wir führen regelmässige Kindergespräche. Regelmässig redet eine Lehrperson mit einer Schülerin/einem Schüler über das Befinden. Das ist ein wichtiger Teil, sie wissen, sie können jederzeit kommen mit ihren Problemen“, LP07§78; „Parler de l’expérience, des équipes pédagogiques, il y a une relation qui se crée entre chaque enseignante et chaque élève, que les élèves soient de sa classe ou pas. Du fait qu’on les voie au projet, qu’on les ait au décloisonnement, on devient enseignante de référence pour tous les élèves“, LP10§61). Bei der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Unterricht werden Seitengespräche mit Lernenden möglich, in denen eine persönlichere Arbeitsatmosphäre herrscht. Ausserdem stehe den Lehrpersonen mehr Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Auch für die Schülerinnen und Schüler wirken sich die Rahmenbedingungen des Schulversuchs positiv aus und sie merken, dass die Lehrpersonen als Team agieren und sich austauschen („Sie wissen, dass ich [als Teilpensenlehrperson] auch Bescheid weiss oder sonst beim Klassenlehrer nachfragen kann“, LP09§47).

Es gilt insgesamt zu beachten, dass die wahrgenommenen Auswirkungen auf die individuelle Förderung und den integrativen Unterricht nicht allein auf den Schulversuch zurückzuführen sind, da einerseits gewisse Massnahmen bereits vor dem Schulversuch realisiert worden sind und andererseits die schulspezifischen Rahmenbedingungen wie Infrastruktur, Personal, Klassenstrukturen oder soziale Belastungsfaktoren die Einschätzungen der Befragten beeinflussen.

## 2.4 Weitere Befunde und Optimierungshinweise zum Schulversuch

Nach zwei Jahren Schulversuch ziehen die Schulen unterschiedlich Bilanz. Einige haben den Austausch mit anderen Schulen gesucht oder planen – auf Basis der bisherigen positiven Erfahrungen – die Ausweitung des Schulversuchs auf weitere Klassen oder den ganzen Standort. An einer Schule muss das Konzept zum Schulversuch neu angedacht werden, damit es der aktuellen Gemeindesituation gerecht wird. Eine andere Schule nutzt den Schulversuch eher, um die ohnehin vorgegebene Schulentwicklung umzusetzen.

Ob in Zusammenhang mit dem Schulversuch oder generell als Verbesserung von Abläufen und Strukturen erkennen die Befragten unterschiedlichen **Optimierungsbedarf**. Grundsätzlich stellen beide

Oberstufenschulen ihr Schulmodell (3a bzw. 3b) infrage und streben eine bessere Durchmischung der Klassen an. Dies soll u.a. durch eine Flexibilisierung des Unterrichts oder durch modularen Unterricht mit Themenschwerpunkten realisiert werden, auch mit Blick auf die Einführung des Lehrplans 21. Weitere Schulen möchten vom 45-Minuten-Rhythmus des Stundenplans wegkommen, ihre bisherigen Angebote (groupe/classe de soutien) ausbauen oder vermehrt Teamteaching durchführen. Die **Infrastruktur** soll in einer Schule nach dem Churer-Modell umgestaltet werden, d.h. die Schülerinnen und Schüler haben keine festen Arbeitsplatz, dafür eigene Fächli und freien Materialzugang. Eine andere Schule plant interaktive Wandtafeln und hält sich an das Motto „bring your own device“. Insgesamt wünschen sich verschiedene Schulen mehr **Austausch** zwischen den Klassen und Stufen durch gemeinsame Projekte oder übergreifende Arbeiten. Konkrete Beispiele sind Projekte zur Stärkung der Sozialkompetenz und zum Sozialverhalten und die Einführung des Modells „Peacemaker“ auf alle Schulklassen am Standort. Ein weiterer sehr konkreter Optimierungswunsch ist die effizientere **Sitzungsgestaltung** im Schulversuchs-Team („Wenn wir uns – ich kann mich selber auch an der Nase nehmen – im Voraus mehr Gedanken machen und uns eine Meinung bilden würden, dann wären die Sitzungen effizienter, dann würde vielleicht auch mehr dabei heraus schauen“, LP07§303). Für einen Schulleitenden besteht hingegen kein konkreter Optimierungsbedarf und der Schulversuch soll weiterhin zum Experimentieren genutzt werden.

Auch bei der **Zusammenarbeit** sehen die Befragten Potenziale zur Verbesserung. Lehrpersonen sollen sich mehr darüber austauschen, was sie umsetzen können und wollen, sich gegenseitig Material zur Verfügung stellen und die Zusammenarbeit innerhalb einer Stufe (insbesondere der Unterstufe) klären, damit als weiterer Schritt die Stufenübergänge verbessert werden können. Teilweise fehle eine übergeordnete Vision für die Zyklen („Si on collabore, on est plutôt par demi-cycle pour le moment. D'avoir des fois cette vision globale, ça commence à manquer. Je trouve que c'est intéressant de le voir“, LP03§169). Mittelfristig möchte eine Schule die Zyklen nach Standort aufteilen, damit Zusammenarbeit innerhalb eines Zyklus anders und besser möglich wird. Ausserdem sei Zusammenarbeit schwierig, wenn es zu viele Einzelkämpfer gebe („Ich wünsche mir, dass mein Klassenteam gut zusammenwachsen kann und dass wir wirklich eine Zusammenarbeit definieren. Das ist wieder von den Personen abhängig“, LP05§185). Man müsse das Ziel im Auge behalten und solidarisch sein, auch wenn man sich Mal nicht einig sei („Ich muss wissen, dass, auch wenn der andere das nicht zu 100% vertritt, die Meinung teilt, er dahinter steht und verlässlich ist“, LP09§147).

Für eine Optimierung der **integrativen und individuellen Förderung** sollen indessen die Ressourcen innerhalb der Klassen eingesetzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler räumlich nicht so „verstreut“ sind. Auch an einer anderen Schule ist das integrative Angebot durch eine heilpädagogisch ausgebildete Lehrperson räumlich zu weit weg, was die Regellehrpersonen an ihre Grenzen bringe. Dies sei nicht integrativ und müsse geändert werden. Die BM-Lektionen sollten aus Sicht der Lehrpersonen auf keinen Fall weniger werden, da die Verhaltensmodalitäten und die Individualität der Lernenden immer mehr zunehmen. Gerade in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten wird in verschiedenen Schulen Handlungsbedarf gesehen. Deshalb fordern Lehrpersonen einer Schule mehr Speziallehrpersonen (eine Person auf zwei Klassen), in zwei anderen Schulen wünschen sie sich mehr Gefässe oder IF-Unterricht in Form von Lerngruppen oder Lerninseln. Bei künftigen Integrationsvorhaben möchte eine Schulleitung möglichst wenige Lehrpersonen beteiligt haben. Deshalb übernimmt eine heilpädagogisch ausgebildete Lehrperson sämtliche BM-Lektionen für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf (gemäss GEF). Zudem sei an dieser Schule die Klasse zur besonderen Förderung (KbF) nicht gut in den restlichen Schulbetrieb integriert, u.a. weil die Speziallehrperson dies nicht genügend fördere. Und wenn die Schülerinnen und Schüler der KbF doch mit anderen durchmischen würden, sei das für die restlichen Lehrpersonen sehr anspruchsvoll („In Projektwochen muss man die ‚speziellen Fälle‘ dann plötzlich doch übernehmen“, LP01§144). Das Ziel bei Integrationsvorhaben heisse: dranbleiben und weitergehen („Wenn ich an meinen Unterricht denke, ist überall noch mehr möglich. Es ist auch hier die Frage, was liegt drin, von meinen Ressourcen, generell von den Ressourcen“, LP07§320).

Die Möglichkeit, Ressourcen für Regelunterricht und besondere Massnahmen freier und bedarfsorientierter einzusetzen, sei aus Sicht des AKVB zwar seit Beginn des Schulversuchs als Idee in den Köpfen von Schulleitenden und Lehrpersonen vorhanden, werde jedoch noch wenig umgesetzt. Es müsse sich erst ein neues Modell in den Schulen etablieren, das sich von der bisherigen klaren Rollenverteilung löse.

Die Befragten sehen jedoch den grössten **Gewinn aus der Teilnahme am Schulversuch** gerade im Anstoss von Veränderungen der Schul- und Unterrichtsorganisation, in Anregungen zum Nachdenken, in Experimentiermöglichkeiten, im Anregen von mehr Austausch und einer neuen guten Dynamik in der Schule.

Im Schulversuch kann Etwas ausprobiert werden nach dem Prinzip „Try and Error“. Bewährt sich etwas nicht, orientiert man sich neu (*„Der Auftrag ist als Versuch angelegt. Versucht mal etwas. Es kann auch schief gehen, aber bleibt unterwegs. Diese Möglichkeit hätte man zwar sonst auch, aber es ist spannend, dass es einen Schulversuch braucht, damit man dann etwas über die Komfortzone hinaus geht und sagt: jetzt wollen wir gezielt etwas in diese Richtung unternehmen“*, SL07§54). Ohne den Schulversuch wäre diese Schule nicht so schnell auf **Innovationen** gekommen (*„Wahrnehmbar ist, dass der Schulversuch neue Ideen kreiert, die man zusammen erarbeiten kann. Das ist wie Benzin für das Ganze“*, SL07§38). Eine andere Schule schätzt, dass bei der Begabtenförderung mal etwas Neues ausprobiert werden konnte.<sup>38</sup> Im Grossen und Ganzen würden Themen angegangen, welche die ganze Schule betreffen und alle motiviere, eine Veränderung anzugehen (*„Der Schulversuch schwebt so über allen, bei manchen etwas mehr, bei manchen etwas weniger. Aber das ist so der Geist, den wir spüren und aufgrund dessen denken und planen wir und schauen in die Zukunft“*, SL05§64). An mehreren Schulen hat sich eine gute **Dynamik** verbreitet, die sich auch auf weitere Bereiche – wie Elternarbeit, Beziehung zu Lernenden, Diskussionen unter Lehrpersonen – positiv auswirkt. Für eine Oberstufenschule ist es ein grosser Gewinn, dass Fachlehrpersonen stärker einbezogen würden und auch die Speziallehrpersonen fühlen sich besser in die Klassen integriert (*„Dass ich jetzt wieder in Regelklassen tätig bin als Heilpädagogin, das ist für mich der Hauptgewinn. Das wäre sonst wohl gar nicht zur Diskussion gestanden, auch für mich nicht, ich hätte das gar nicht überlegt“*, LP02§199). Der Schulversuch hat ausserdem zur Folge, dass Teams enger zusammengerückt sind und sich die **Zusammenarbeit** an mehreren Schulen deutlich verbessert und intensiviert hat. Die Lehrpersonen profitieren von ihrer teilweise klassen- oder stufenübergreifenden Projektarbeit und dass nicht mehr so viele Lehrpersonen an einer Klasse tätig sind. In verschiedenen Situationen sei mehr Austausch und Unterstützung vorhanden, es zeige sich eine gewisse Beständigkeit. Die Tatsache, dass nun weniger Lehrpersonen in ein Team involviert sind und eine enge Zusammenarbeit pflegen, führt ausserdem zu einem **Zeitgewinn**.

Auf Ebene **Schul- und Unterrichtsorganisation** konnte die Verteilung der BM-Lektionen überarbeitet oder die Vorgehensweise bei dessen Verteilung schulintern evaluiert und geklärt werden (*„Et puis après, en tout cas pour le cycle 2, ce qui est le plus utile, c'est de pouvoir mettre en place aussi toutes ces mesures par rapport à une évaluation. On s'y est mis une fois vraiment pour clarifier, maintenant on le fait systématiquement“*, LP03§177). Die Befürchtung einer Lehrperson, dass sich diese Vorgehensweise nach Abschluss des Schulversuchs erneut ändere, widerlegt eine andere Lehrperson im Gespräch. Es gebe schliesslich keinen Grund, an dieser Vorgehensweise etwas zu ändern. Die Loslösung von Blockzeiten ist für eine Schule eine Erleichterung und die Lehrpersonen des Zyklus 1 sind froh, wieder spontaner mit Halbklassen oder Gruppen arbeiten zu können. Als weitere Vorteile des Schulversuchs werden die Spezialklassen zur übergangsweisen Entlastung der Regelklassen oder die Flexibilisierung des Unterrichts genannt.

Nicht zuletzt kann der Schulversuch der **Förderung von Schülerinnen und Schülern** zugutekommen, indem die Kompetenzen der Lehrpersonen besser eingesetzt werden. Mit der Einführung von Harnos auf der Kindergartenstufe zeigt sich gemäss einer Schule eine Professionalisierung der Lehrpersonen und ihren Fähigkeiten. Dies habe zu weniger Spannungen in den Klassen geführt (*„Notre confort à nous, on transmet aussi beaucoup de choses aux enfants, mais effectivement je trouve que ça a énormément fait baisser la pression dans les classes, les tensions“*, LP04§149). Eine Stärke zeigt sich auch in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern durch Speziallehrpersonen vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Ende des Zyklus 1. Die gleiche Konstante zeige sich auch im Zyklus 2 (*„C'est toujours l'enseignante spécialisée qui voit l'élève sur la continuité“*, SL03§55). Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wie auch unter den Lehrpersonen habe sich an einer Schule deutlich verbessert.

---

<sup>38</sup> Konkrete Beispiele werden leider keine genannt.

## 2.5

### Fazit

Die Schulen sind mit ganz unterschiedlichen Ausgangslagen in den Schulversuch gestartet: Während einige bereits vorgängig im Rahmen der laufenden Schul- und Unterrichtsentwicklung Anstrengungen in Richtung der Zielsetzungen des Schulversuchs unternommen hatten, markierte in anderen Schulen die Teilnahme den Beginn von strukturell-organisatorischen und/oder prozessualen Veränderungen. Zum Erhebungszeitpunkt t1 lassen sich die Schulen folglich in zwei Kategorien einteilen:

- Kategorie A (8 Schulen): Der Schulversuch hat (mehr oder weniger grosse) Experimente und Entwicklungen ausgelöst. Die ergriffenen Massnahmen reichen von grösseren Umverteilungen der Lektionen über eine Umgestaltung der Teams bis hin zu kleineren Veränderungen wie implementiertem Materialaustausch.
- Kategorie B (2 Schulen): Der Schulversuch wurde zum Anlass genommen, laufende Experimente und/oder die bestehende Praxis in einen offiziellen Rahmen einzubetten.

Zwar hat keine der Schulen aus der Kategorie A Massnahmen ergriffen, die ohne Schulversuch nicht möglich gewesen wären. Es stellt sich also die Frage, ob es den Schulversuch überhaupt braucht. Die Ergebnisse lassen allerdings den Schluss zu, dass die Teilnahme am Schulversuch bei diesen Schulen die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der beabsichtigten Richtung angestossen oder zumindest inspiriert hat. Als begünstigende Faktoren für Schulentwicklung können die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Entlastungslektionen sowie der offizielle Charakter des Schulversuchs vermutet werden. Letzterer kann die Durchsetzung von (allfälligen unbequemen) Massnahmen innerschulisch legitimieren. Dies sind deutliche Argumente für eine Teilnahme am Schulversuch.

Die Schulen der Kategorie B nutzen die bestehenden Freiheiten in der Ressourcenverteilung aus ihrer Sicht bereits aus. Deshalb hat der Schulversuch bei diesen Schulen nicht in gleichem Mass Entwicklungen wie bei Schulen der Kategorie A ausgelöst.

Die beiden Kategorien zeigen, wie die am Schulversuch teilnehmenden Schulen unter den gleichen Bedingungen Entwicklungen unterschiedlich angehen und ihren Handlungsspielraum verschieden nutzen. Die Auswirkungen des Schulversuchs sind demnach abhängig von Ausgangslage und Zielsetzungen einer Schule. Die Kategorisierung dient der ERZ im Sinne von Steuerungswissen bei einer allfälligen Implementierung der im Schulversuch geltenden Rahmenbedingungen auf den ganzen Kanton Bern.

Der Schulversuch fördert die Motivation, gemeinsam als Schule etwas zu verändern. So sind an den Projektsitzungen mit den Schulen nicht nur die Schulleitungen anwesend, sondern auch interessierte Lehrpersonen, die den Schulversuch federführend mitgestalten. Diese Partizipation der Lehrpersonen kann als gute Dynamik wahrgenommen werden. Trotzdem liegt es an den Schulleitungen, sich Gedanken darüber zu machen, was ihre Schule braucht und wie sie mit dem bestehenden gesetzlichen Rahmen das Maximum herausholen können. Wenn der Schulversuch beendet ist, können die Schulen ihre Projekte weiterführen, insofern sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen auskommen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Schulen Integration mit den verfügbaren Mitteln gut umsetzen.

# 3

## HANDLUNGSFELDER

### **H1: Austausch der bisher gewonnenen Erkenntnisse unter den Schulen aktiv unterstützen**

Die Schulleitenden und Lehrpersonen haben im ersten Teil der Evaluation wertvolle Hinweise gegeben, wie sie den Gestaltungsfreiraum im Schulversuch nutzen, welche Praxis gut funktioniert und welchen Schwierigkeiten und Hindernissen sie begegnet sind.

In der Leistungsvereinbarung ist vorgesehen, dass ein Austausch unter den teilnehmenden Schulen stattfinden soll. Die Projektsitzungen sind ein geeignetes Gefäss, um Ergebnisse aus dem Zwischenbericht mit den Schulen zu diskutieren und erfolgreiche Praxis-Beispiele untereinander auszutauschen.

Zentrale Ergebnisse sollen durch die ERZ ausgewählt, an einer Projektsitzung vorgestellt und mit den Schulen diskutiert werden. Ergänzend können Schulen eingeladen werden, den anderen ihre Good-Practice-Beispiele zu präsentieren. Auf diese Weise fliessen die Ergebnisse in die Schulen zurück und sind als Inspiration für den zweiten Teil des Schulversuchs nutzbar. Mögliche Präsentationsinhalte:

- Good-Practice-Beispiele zur Organisation der Zusammenarbeit
- Good-Practice-Beispiele zur Beziehungsarbeit (im Team)
- Wann und wie bringt Zusammenarbeit Entlastung?
- Wie werden die Ressourcen eingesetzt/umverteilt? Was gibt es für (neue) Möglichkeiten?

### **H2: Schulen zur Nutzung der Gestaltungsfreiräume motivieren**

Der Schulversuch bildet gemäss den Befragten einen geeigneten Rahmen um Veränderungen anzustossen und Neues auszuprobieren. Trotzdem zeigt sich in der Evaluation, dass der Gestaltungsspielraum von den Schulen bisher insgesamt eher zurückhaltend genutzt wird. Um aber den Evaluationsszweck der Wissensgenerierung zu den Auswirkungen des Schulversuchs besser erfüllen zu können, braucht es entsprechend viele Praxisbeispiele.

Die ERZ soll deshalb die Schulen darin bestärken, in der zweiten Hälfte des Schulversuchs weitere strukturell-organisatorische oder pädagogische Veränderungen zu wagen bzw. eingeschlagene Lösungswege auszubauen. Der Schulversuch ist als Chance zu verstehen, auch unkonventionelle Lösungen auszuprobieren – sei dies in Bezug auf die Gesamtressourcenplanung der Schule oder bezogen auf Gestaltungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen. Ein Austausch an Projektsitzungen (siehe H1) kann hierfür einen guten Rahmen bilden.

### **H3: Wissenstransfer von Projektverantwortlichen an Schulleitende sicherstellen**

Nicht allorts liegt die Projektverantwortung für den Schulversuch bei der Schulleitung. An einigen Schulen wurden Projektverantwortliche eingesetzt, die eine andere Funktion an der Schule ausüben (z.B. Leitung Bereich Besondere Massnahmen, Directrice adjointe). An anderen Schulen hat die Schulleitung seit Beginn des Schulversuchs (mehrmals) gewechselt. Es ist breit belegt, dass der Schulleitung im Hinblick auf eine erfolgreiche Schulentwicklung eine zentrale Rolle zukommt. Die Schulleitung kann die Umsetzung von Projekten wesentlich begünstigen, indem sie die Lehrpersonen und andere Involvierte motiviert und unterstützt. Um sicherzustellen, dass die im Schulversuch gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse produktiv für die weitere Entwicklung der Schule genutzt werden können, ist deshalb wichtig, dass das Wissen der Projektverantwortlichen an die Schulleitung (zurück)fliesst bzw. neue Schulleitungen entsprechend informiert werden.

Die ERZ sollte dieses Anliegen im Hinblick auf die Abschlussphase des Schulversuchs im Auge behalten. Sie kann mit den Projektverantwortlichen der betroffenen Schulen explizit erörtern, ob und wie ein solcher Wissenstransfer bereits erfolgt oder vorgesehen ist, und die Projektverantwortlichen wo nötig unterstützen.

#### **H4: Schulen mit der Überprüfung ihrer Ziele beauftragen**

Die Schulen haben sich eigene, schulspezifische Ziele für die Umsetzung des Schulversuchs vorgenommen und diese in einem Konzept festgehalten (t0). In der Evaluation zeigt sich, dass die Praxis in den Schulen teilweise nicht mehr kongruent mit ihren eigenen Zieldefinitionen ist und eine Überarbeitung des Konzepts vorgenommen wurde oder wird. Eine Überprüfung der schulspezifischen Ziele durch die Schulen ist im Verlauf des Schulversuchs nicht vorgesehen und ist auch nicht Bestandteil des Evaluationsauftrages. Dennoch wäre es in mehrerer Hinsicht sinnvoll, zu erfahren, inwiefern die Schulen ihr ursprüngliches Konzept im Laufe des Schulversuchs angepasst und wie sie ihre schulspezifischen Ziele revidiert und erreicht haben. Für die Schulen selbst kann eine solche Reflexion Impulse für die zweite Phase des Schulversuchs geben (siehe H2). Für die ERZ kann wertvolles Zusatzwissen generiert werden – insbesondere auch zu nicht-umgesetzten Vorhaben. Und auch die Evaluation kann tiefergehen: In der Schlusserhebung (t2) soll eine bilanzierende Einschätzung eingeholt werden. Wenn sich die Schulen vorgängig nochmals eingehend mit ihren Zielen und dem bisher Erreichten auseinandersetzen, können verstärkt reflektierte Rückmeldungen zu diesen Fragen gewonnen werden.

Die ERZ sollte hierzu den teilnehmenden Schulen den Auftrag zu einer kritischen Reflexion ihres Konzepts und der Zielerreichung erteilen. Folgende Leitfragen könnten für die Schulen hilfreich sein:

- Sind unser Konzept und unsere Ziele noch aktuell?
- Inwiefern haben wir unsere Ziele bisher erreicht?
- Was wollen wir im Rahmen des Schulversuchs noch ausprobieren und erreichen?

#### **H5: Datenlage der Evaluation stärken**

Die Datenlage zu den Datenblättern Teams und dem Dokument der Arbeitszeiterhebung ist unvollständig. Es liegt kein einheitliches Verständnis vor, wie die Formulare ausgefüllt werden müssen. Daher wurden sie auf unterschiedliche Weise oder fehlerhaft bearbeitet. Folglich ist die Qualität dieser Daten als mangelhaft einzustufen. Dies schränkt die Auswertungsmöglichkeiten stark ein und führt dazu, dass die darauf basierenden Ergebnisse nur mit Zurückhaltung genutzt und interpretiert werden können.

Für die abschliessende Erhebung der Evaluation zum Zeitpunkt t2 werden diese Daten erneut generiert. Damit die Qualität verbessert werden kann, ist eine engere Betreuung durch die ERZ im Sinne von genauen Anweisungen zum Ausfüllen sowie einer Kontrolle der Daten nach bestimmten Kriterien (Vollständigkeit, Plausibilität, Korrektheit) notwendig.

# ANHANG

## **Anhang I      Methodisches Vorgehen**

In einem ersten Kurzbericht t0 (2016) wurden die unterschiedlichen Ausgangslagen der teilnehmenden Schulen zu Beginn des Schulversuchs rein deskriptiv dargestellt. Deshalb wurden die Ergebnisse zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewertet und auch keine Handlungsfelder formuliert. Im vorliegenden Zwischenbericht t1 (2017) sollen der Stand der Umsetzung des Schulversuchs nach zwei Jahren beschrieben, die Fragestellungen beantwortet und mögliche Handlungsfelder für die weitere Umsetzung formuliert werden. Im Schlussbericht t2 (2019) soll schliesslich eine Bilanz zum Schulversuch aus Sicht der betroffenen Personengruppen gezogen und – wo möglich und sinnvoll – eine Bewertung der Ergebnisse vorgenommen werden.

Zum Zeitpunkt t1 sind folgende Erhebungen durchgeführt worden:

### **Analyse der Datenblätter der Teams (n=54)**

Mit der Datenanalyse werden deskriptive Angaben bezüglich der Zusammensetzung von pädagogischen Teams, der durchschnittlichen Anzahl Lehrpersonen einer Schülerin/eines Schülers, der unterrichteten Fächer und BMV-Lektionen, der Pensens etc. untersucht. Als Grundlage hierfür wurden bereits zu Beginn des Schulversuchs in Zusammenarbeit mit dem AKVB Indikatoren definiert, welche in Form einer Exceltabelle die Datenerhebung leiteten. Die teilnehmenden Schulen erhielten nach Beginn des Schuljahres 2016/2017 ein auf ihre Schule angepasstes Exceldokument, welches sie mit den Angaben für jede am Schulversuch teilnehmende Klasse auszufüllen hatten. Das AKVB kontrollierte die Vollständigkeit der Dokumente und leitete diese dem ZBE zur Analyse weiter (Anfang 2017).

Die Auswertung der Daten erfolgte im Programm IBM SPSS Statistics 23. Die Ergebnisse werden schul- und stufenspezifisch aufbereitet und in Tabellen und Grafiken dargestellt.

### **Analyse der Arbeitszeiterhebung (n=42)**

Mit der Analyse der Arbeitszeiterhebung (AZE) von Lehrpersonen wird die Aufteilung des Ressourceneinsatzes bzgl. Unterricht, Zusammenarbeit und Weiterbildung fallspezifisch (d.h. pro Team) analysiert. Als Datengrundlage dienen die Arbeitszeiterfassungsformulare für Lehrpersonen. Das vom AKVB unabhängig vom Schulversuch entwickelte Formular steht allen Interessierten auf der Homepage der ERZ zur Verfügung. Für die Datenerhebung im Schulversuch wurde das Formular leicht angepasst und den teilnehmenden Schulen zugestellt. Die Lehrpersonen der pädagogischen Teams haben ihre Arbeitszeit im zweiten Semester des Schuljahres 2016/2017 festgehalten. Das AKVB hat die ausgefüllten Formulare bei den teilnehmenden Schulen eingeholt, die Angaben auf ihre Vollständigkeit hin kontrolliert und sie dem ZBE zur Analyse weitergeleitet.

Es sind 42 Formulare von drei französischsprachigen und zwei deutschsprachigen Teams ausgewählt und im Hinblick auf die Verteilung der Arbeitszeit analysiert worden.<sup>39</sup> Die Ergebnisse sind in Diagrammen nach Team/Schule dargestellt.

### **Telefoninterviews mit Schulleitungen (n=9)**

In allen teilnehmenden Schulen wurde ein telefonisches Interview mit der Schulleitung oder einer für den Schulversuch zuständigen Person geführt. In zwei Fällen waren dies die Verantwortlichen für den Spezialunterricht und in einem Fall eine Heilpädagogin, die den Schulversuch aufgrund eines Wechsels der Schulleitung koordiniert. Eine schulleitende Person ist zudem für zwei am Schulversuch teilneh-

---

<sup>39</sup> Es wurden Formulare aller Lehrpersonen eines zusammengehörenden Kern- oder Stufenteams analysiert. Dazu wurden fünf Teams ausgewählt, in denen die Mehrheit der Lehrpersonen das Arbeitszeitformular ausgefüllt und abgegeben hat.

mende Schulen zuständig, mit ihr wurde ein etwas längeres Gespräch geführt. Insgesamt wurden neun Personen interviewt.

Zentrale Themen der Befragung waren strukturelle und organisatorische Veränderungen auf Schulebene, die Verteilung von BM-Lektionen sowie Veränderungen bezüglich der Zusammenarbeit und Entlastung von Lehrpersonen. Die Telefoninterviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten. Jeweils nach den telefonischen Interviews wurde den Schulleitenden ein Link zu einem kurzen Online-Fragebogen zugestellt. Sie sollten drei Einschätzungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Zusammenarbeit abgeben. Die Kurzbefragung wurde von sämtlichen der insgesamt neun Schulleitenden ausgefüllt. Die Ergebnisse der Telefoninterviews wurden mittels Software aufgezeichnet und anschließend zusammenfassend protokolliert bzw. die französischsprachigen Interviews transkribiert. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung mit der Software MAXQDA wurden die Ergebnisse entlang der Fragestellungen zusammengefasst.

### **Gruppeninterviews mit Lehrpersonen (n=57)**

Pro teilnehmende Schule wurde mit je einem Team ein leitfadengestütztes Gruppeninterview vor Ort durchgeführt. Bei der Auswahl der Teams wurde auf eine angemessene Vertretung der Schulstufen geachtet. An den Gruppengesprächen der zehn Versuchsschulen nahmen insgesamt 57 Klassen-, Spezial-, und Fachlehrpersonen teil. Als Vorbereitung zum Gespräch wurden die Lehrpersonen aufgefordert, einen kurzen Online-Fragebogen auszufüllen. Darin wurden die Lehrpersonen zu ihrer Einschätzung der Zusammenarbeit, Lehrer-Schüler-Beziehung, Arbeitsbelastung und Förderung von Schülerinnen und Schülern befragt. 30 Regellehrpersonen und 7 Lehrpersonen für Spezialunterricht haben die Kurzbefragung ausgefüllt. In den Gruppeninterviews wurden die Ergebnisse der Kurzbefragung sowie insbesondere Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen vertieft diskutiert. Die Gruppeninterviews dauerten durchschnittlich 70 Minuten und wurden zusammenfassend protokolliert bzw. die französischsprachigen Interviews transkribiert. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung mit der Software MAXQDA wurden die Ergebnisse entlang der Fragestellungen zusammengefasst.

### **Interviews mit Projektverantwortlichen des AKVB (n=2)**

Die Projektverantwortlichen des Schulversuchs haben aufgrund ihrer Funktion einerseits Kenntnis der Ansprüche von politischer Seite, Verwaltung und medialer Öffentlichkeit und andererseits einen vertieften Einblick in die praktische Umsetzung durch Schulbesuche. An dieser Schnittstelle sammelt sich Wissen zum Zusammenspiel dieser Bereiche. Dieses Wissen ist deshalb mittels Einzelinterviews mit dem ehemaligen Leiter<sup>40</sup> der deutschen Abteilung Volksschule (Johannes Kipfer) sowie mit der für den Schulversuch zuständigen Mitarbeiterin der Section francophone (Andréa Fuchs) abgeholt worden. Die Interviews dauerten je 60 Minuten, wurden aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die Ergebnisse wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und sind im vorliegenden Bericht nicht in einem separaten Kapitel aufgeführt, sondern – wo sinnvoll – direkt in den Text integriert.

## **Anhang II Grenzen des methodischen Vorgehens**

Die Ausgangslagen der am Schulversuch teilnehmenden Schulen sind sehr unterschiedlich und der Evaluationsgegenstand dadurch sehr komplex. Bei der ersten Konzeption des Evaluationskonzepts stand nur die Teilnahme von deutschsprachigen Schulen fest. Noch vor Beginn des Schulversuchs kamen jedoch französischsprachige Schulen hinzu. Durch diese Ausweitung hat sich die Stichprobe nicht nur mengenmässig vergrössert. Mit Blick auf die Schulorganisation und -kultur in französischsprachigen Schulen hat auch die Komplexität der Stichprobe zugenommen. Das bereits festgelegte Evaluationskonzept ist nur in Bezug auf die Kosten und nicht auf das methodische Vorgehen angepasst worden. Laufende personelle Veränderungen an den Schulversuchsschulen und ein Zuwachs an teilnehmenden Klassen wurden beim Evaluationsdesign nicht ausreichend berücksichtigt. Mit den bestehen-

---

<sup>40</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebungen t1 war Johannes Kipfer der Leiter der Abteilung Volksschule. Er war Projektleiter des Schulversuchs und hat massgeblich an dessen Konzipierung mitgearbeitet.



den Mitteln kann die Evaluation nur begrenzt auf diese laufenden Veränderungen in den teilnehmenden Schulen eingehen.

Die eingesetzten Instrumente zur Erhebung quantitativer Daten in den Schulen erfassen die Situation nicht so adäquat wie geplant. Die Qualität dieser Daten ist teilweise mangelhaft. Insgesamt können die quantitativen Daten nur zurückhaltend verwendet werden – die ursprünglich geplanten längsschnittlichen Analysen sind nur noch bedingt möglich. Die Ergebnisse sind zurückhaltend zu interpretieren.

Die Evaluation beantwortet die Fragestellungen aus Sicht der Beteiligten. Die gewählten Methoden schliessen eine direkte Beobachtung von aussen aus. Die externe Sicht beschränkt sich auf die Interpretation der gewonnenen Daten. Die an der Evaluation beteiligten Anspruchsgruppen umfassen Lehrpersonen, Schulleitende und für den Schulversuch Verantwortliche des AKVB. Auf eine Befragung von Schülerinnen und Schülern wird in Absprache mit dem AKVB verzichtet, da eine solche im Hinblick auf die v.a. strukturelle Ausrichtung der Evaluationsfragestellungen als sehr zeitaufwändig und wenig ertragreich eingeschätzt wird. Auch die Perspektive der Eltern wird nicht miteinbezogen, weil diese keinen direkten Einblick in die Schulstrukturen und die Unterrichtsorganisation haben.

Durch die steigende Anzahl Speziallehrpersonen und Teilzeitangestellten sei es für Schülerinnen und Schüler gemäss Motionstext eine zusätzliche Herausforderung, sich auf verschiedene Bezugspersonen einzustellen. Die Motion fordert deshalb u.a. eine Evaluierung der Beziehungsqualität aller Beteiligten. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein komplexes Konstrukt in einem sozialen Setting und somit abhängig von verschiedenen Individuen, die sich gegenseitig beeinflussen, sowie weiteren äusseren Einflüssen. Die Qualität dieser Beziehung ist nur schwer messbar. Oft werden hierzu subjektive Einschätzungen der Betroffenen erfasst. Da – selbst wenn das Konstrukt gemessen wird – Veränderungen in dieser Beziehung nicht auf den Schulversuch zurückgeführt werden können, wird auf eine aufwändige multiperspektivische Erhebung verzichtet. Aus Kosten-Nutzen-Überlegungen wird deshalb die Qualität der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern lediglich über subjektive Einschätzungen der Lehrpersonen erhoben.

## Anhang III Strukturelle Angaben der teilnehmenden Schulen

**Tabelle 2: Struktureller Stand der teilnehmenden Schulen und Klassen zum Zeitpunkt t1**

	Schule 01	Schule 02	Schule 03	Schule 04	Schule 05	Schule 06	Schule 07	Schule 08	Schule 09	Schule 10	Total bzw. Ø
Kindergarten			•	•			(•) <sup>41</sup>	•	•	•	6
Primarstufe		•	•			•	•	•	•	•	7
Sekundarstufe I	•				•		•				3
Mischklassen		•	• KG	• KG			•	• KG	•	•	7
Jahrgangsklassen	•		•		•	•	•	•			
BM integrativ	•	•	•	•		•	•		•	•	8
BM separativ			• BF		• KbF	•		• KbF		•	5
Anzahl Kernteams	1	1	2	1	3	1	2	1	3	1	16
Anzahl Klassen im SV	3	2	7	5	8	4	4	5	7	3	50
Veränderung der Klassen	+1	+2	-1	0	0	0	(+4) <sup>42</sup>	0	0	0	▲
Anzahl LP an den SV-Klassen <sup>43</sup>	22	13	22	20	18	15	16	26	22	10	184
Ø Anzahl Klassen, an denen die LP tätig sind	2.6	2.9	2.2	2.2	6.6	3	2.1	2.4	2.7	2.8	2.9
Ø Anzahl Bezugspersonen	6.1	3.5	3	2.1	8.2	5.1	5.2	2.9	4.4	3.5	4.3
Min/Max der Anzahl Bezugspersonen	3/9	2/5	2/5	1/3	5/12	5/6	4/7	1/8	2/9	2/5	1/12

Legende: BM=Besondere Massnahmen; SV=Schulversuch; LP=Lehrpersonen; Ø=Durchschnitt; KG=Kindergarten; BF=Begabtenförderung; KbF=Klasse zur besonderen Förderung

<sup>41</sup> Kindergartenklassen sind Teil des neuen Standorts, welcher nicht in die Evaluation einbezogen wird.

<sup>42</sup> Die vier Klassen des neuen Standorts werden nicht in die Evaluation einbezogen. Es sind dies Klassen des Kindergartens und der Primarstufe.

<sup>43</sup> Nicht alle Lehrpersonen, die an den Schulversuchsklassen unterrichten, sind auch Teil eines Kernteams. So werden beispielsweise auch alle Fachlehrpersonen mitgezählt.

## Anhang IV Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Strukturelle Übersicht der Versuchsschulen zum Zeitpunkt t1 .....	9
Abbildung 2: Anzahl Bezugspersonen der Schülerinnen/Schüler nach Stufe, zu den Zeitpunkten t0 und t1.....	12
Abbildung 3: Einschätzung der Schulleitenden und Lehrpersonen zur Übernahme der Verantwortung .....	21
Abbildung 4: Einschätzung der Lehrpersonen zu gemeinsamen Vorstellungen für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit .....	21
Abbildung 5: Einschätzungen der Lehrpersonen zur Notwendigkeit einer Rollenklärung .....	22
Abbildung 6: Einschätzungen der Regel- und Speziallehrpersonen zur gemeinsamen Zusammenarbeit .....	23
Abbildung 7: Einschätzung der Lehrpersonen zur zeitlichen Entlastung .....	25
Abbildung 8: Verteilung der Arbeitszeit von 5 ausgewählten Kernteams .....	28
Abbildung 9: Einschätzungen von Schulleitenden und Lehrpersonen zu Beziehung und Lernerfolg der SuS.....	31
Tabelle 1: Fünf Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs.....	16
Tabelle 2: Struktureller Stand der teilnehmenden Schulen und Klassen zum Zeitpunkt t1 .....	40

## Anhang V Abkürzungsverzeichnis

AKVB	Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung
AZE	Arbeitszeiterhebung
BM	Besondere Massnahmen
BMDV	Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule
BMV	Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ERZ	Erziehungsdirektion Kanton Bern
FLS	Französisch als Zweitsprache
HP	Schulische Heilpädagogin/schulischer Heilpädagoge
IBEM	Integration und besondere Massnahmen (Projektname)
IF	Integrative Förderung (franz. SPA)
IFE	Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
K/KG	Kindergarten
KbF	Klassen zur besonderen Förderung
LAV	Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte
LP	Lehrpersonen
P	Primarstufe
S	Sekundarstufe I
SL	Schulleitungen
SPA	Soutien pédagogique ambulatoire
SuS	Schülerinnen und Schüler
SV	Schulversuch
ZBE	Zentrum für Bildungsevaluation

## Anhang VI Literatur- und Dokumentenverzeichnis

- Beywl, W. (2004): *Glossar wirkungsorientierte Evaluation*. Köln: Univation-Institut für Evaluation, Dr. Beywl & Associates GmbH.
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014a): *Projektauftrag zum Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“*. Internes Dokument des Amts für Kindergarten, Volksschule und Beratung AKVB (Dok.-Nummer: 4810.100.101.88/2013, #642418 V5).
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014b): *Evaluation Schulversuch „Teams Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“, Pflichtenheft, Grundlage zur Offertstellung*. Internes Dokument des Amts für Kindergarten, Volksschule und Beratung AKVB (Dok.-Nummer: 4810.100.106.8/204, #668274 V4).
- ERZ, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014c): *Evaluation Schulversuch „Teams Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“, Leistungsvereinbarung (zwischen der Erziehungsdirektion und den teilnehmenden Schulen)*. Internes Dokument des Amts für Kindergarten, Volksschule und Beratung AKVB (#664264 V4).
- BMDV, *Direktionsverordnung vom 30.08.2008 über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule* (BSG 432.271.11). Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/810?locale=de> [08.01.2018].
- BMV, *Verordnung vom 19. September 2007 über die besonderen Massnahmen in der Volksschule* (BSG 432.271.1). Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699?locale=de> [08.01.2018].
- IBEM, *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern. Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*, 3. Ausgabe, Januar 2016. Online verfügbar unter: [http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/integration\\_und\\_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01\\_Besondere%20Massnahmen/bes\\_massnahmen\\_leitfaden\\_IBEM\\_d.pdf](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf) [08.01.2018].
- GR, Grosser Rat des Kantons Bern (2013): *Motion 093-2013 Steiner-Brütsch (Langenthal, EVP), Schulversuch "Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse"*, Geschäfts-Nr. 2013.0374. Online verfügbar unter: <https://www.gr.be.ch/etc/designs/gr/media.cdwsbinary.DOKUMENTE.acq/e6569b62f95242c685fd0b20c335c741-332/4/PDF/2013.RRGR.314-GR-Wortlautdokument-D-73670.pdf> [08.01.2018].
- LAV, *Verordnung vom 28. März 2007 über die Anstellung der Lehrkräfte* (BSG 430.251.1). Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/710?locale=de> [08.01.2018].

## **Impressum**

**Sara Wyler**

Projektleitung

**Iris Michel**

**Esther Kobel**

Projektteam

**Dr. Marie-Theres Schönbächler**

Projektbegleitung

**Zentrum für Bildungsevaluation**

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

Fabrikstrasse 8

CH-3012 Bern

T +41 31 309 22 32

F +41 31 309 22 49

sara.wyler@phbern.ch

[www.phbern.ch/bildungsevaluation](http://www.phbern.ch/bildungsevaluation)





**PHBern**

Zentrum für Bildungsevaluation  
Fabrikstrasse 8  
CH 3012 Bern  
T +41 31 309 22 25  
bildungsevaluation@phbern.ch  
www.phbern.ch

PHBern: für professionelles  
Handeln in Schule und Unterricht

