

Schlussbericht 2019

TEAMS FÜR STARKE LERN- UND LEHRBEZIEHUNGEN

Evaluation des Schulversuchs im Kanton Bern

Sara Wyler, Iris Michel, Marie-Theres Schönbacher

INHALT

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE		3
1	GRUNDLAGEN	5
1.1	Der Schulversuch	5
1.1.1	Beweggründe und Zielsetzung	5
1.1.2	Anlage des Schulversuchs	6
1.2	Die Evaluation	7
1.2.1	Gegenstand des Auftrags	7
1.2.2	Zwecke	7
1.2.3	Evaluationsfragestellungen	8
1.2.4	Methodik	8
1.2.5	Datenqualität und Grenzen der Evaluation	11
2	ERGEBNISSE	12
2.1	Erläuterung zur Darstellung der Ergebnisse	12
2.2	Stichproben der befragten Personen	13
2.3	Strukturell-organisatorische Umsetzung	15
2.3.1	Die bestehenden Teamstrukturen sind für die Bildung pädagogischer Teams massgeblich	15
2.3.2	Der von aussen gewährte Gestaltungsspielraum kann schulintern nur eingeschränkt genutzt werden	19
2.3.3	Die flexible Verteilung von Lektionen begünstigt neue Formen der Zusammenarbeit	22
2.4	Pädagogische Zusammenarbeit in den Teams	26
2.4.1	Die Zusammenarbeit gewinnt durch Austausch und Einbezug von Speziallehrpersonen an Qualität	26
2.4.2	Zusammenarbeit entlastet zwar in der Verantwortung, führt jedoch zeitlich zu einem Mehraufwand	31
2.5	Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung	32
2.6	Hinweise zur Durchführung von Schulentwicklungsprojekten	34
3	FAZIT	39
ANHANG		40
Anhang I	Detailliertes methodisches Vorgehen (t0, t1, t2)	40
Anhang II	Grenzen des methodischen Vorgehens	43
Anhang III	Strukturelle Angaben der teilnehmenden Schulen	44
Anhang IV	Datilergebnisse statistischer Berechnungen	45
Anhang V	Übersicht der Items pro berechneten Faktor	46
Anhang VI	Handlungsfelder von t1	47
Anhang VII	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	49
Anhang VIII	Abkürzungsverzeichnis	50
Anhang IX	Literatur- und Dokumentenverzeichnis	51
Impressum		52

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

Das Zentrum für Bildungsevaluation (ZBE) wurde vom Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung AKVB der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ¹) 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 nahmen am Schulversuch teil und erhielten mehr Gestaltungsfreiräume bei der Ressourcenverteilung. So durften Lektionen für besondere Massnahmen für den Regelunterricht eingesetzt werden, wie umgekehrt auch Lektionen für den Regelunterricht in den Spezialunterricht fliessen konnten.

In Anlehnung an die Motion (093-2013) von Steiner-Brütsch sollte 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. **Zwecke der Evaluation** sind in erster Linie eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen über die Art und Weise, wie die möglichen Freiräume des Ressourcenmanagements genutzt werden und allfälliges Optimierungspotential für die zweite Hälfte des Schulversuchs zu identifizieren. Im vorliegenden Schlussbericht wird eine Bilanz nach vier Jahren Schulversuch gezogen.

Zum **methodischen Vorgehen der Evaluation**: Insgesamt wurden zu drei Zeitpunkten (t0, t1, t2) quantitative und qualitative Daten in den zehn teilnehmenden Schulen sowie bei weiteren Beteiligten erhoben, um einen mehrperspektivischen Blick auf die Umsetzung des Schulversuchs zu erhalten. Die schriftlichen und mündlichen Befragungen von Lehrpersonen, das Gruppengespräch mit Heilpädagoginnen, die Einzelinterviews mit dem AKVB sowie die Analysen der AZE sind Teilerhebungen (Anzahl n in Klammer). Die Analyse der Konzepte und der Datenblätter zu den Teams sowie die schriftlichen und mündlichen Befragungen der Schulleitenden sind jeweils Vollerhebungen (V in Klammer). Für die Berichterlegung wurden die Daten trianguliert und entlang der Fragestellungen zusammengefasst.

Schriftliche Befragung			LP (n=37) SL (V)	LP (n=65)
Gruppeninterview			LP (n=57)	HP (n=6)
Einzelinterview			SL (V) AKVB (n=2)	SL (V)
Datenanalyse		Konzepte der Schulen (V) AZE (n=21) Datenblätter Teams (V)	AZE (n=42) Datenblätter Teams (V)	Datenblätter Teams (V)
Validierung & Berichterlegung		Kurzbericht	Validierung Zwischenbericht	Validierung Schlussbericht
Erhebungszeitpunkt				
Schuljahr	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18 2018/19

Legende: V=Vollerhebung; AZE=Arbeitszeiterhebung; LP=Lehrperson; SL=Schulleitende; AKVB=Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung; HP=Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge

¹ Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) heisst ab Januar 2020 neu Bildungs- und Kulturdirektion (BKD).

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

1a) Die bestehenden Teamstrukturen sind für die Bildung pädagogischer Teams massgeblich

Das Anliegen einer Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse wird von Schulleitenden bei der Umsetzung des Schulversuchs zwar berücksichtigt, jedoch nicht in den Vordergrund gerückt. Die Schulen achten bei Veränderungen der Teamkonstellationen eher auf eine Optimierung der Zusammenarbeit und des Unterrichts als auf die Grösse eines Teams. Als ein Effekt des Schulversuchs kann festgestellt werden, dass die Anzahl Bezugspersonen einer Schülerin/eines Schülers auf der Sekundarstufe I leicht gesenkt werden konnte, nicht jedoch im Kindergarten und auf der Primarstufe.

1b) Der Gestaltungsspielraum kann schulintern nur eingeschränkt genutzt werden

Zum einen sind personalbedingte Faktoren wie bestehende Pensen und Funktionen einschränkend bei der Schulorganisation. Zum anderen liegen die Entscheidungsbefugnisse, die ein flexibler Lektioneneinsatz erfordert, in manchen Schulen nicht allein in den Händen derjenigen Personen, die intern für den Schulversuch zuständig sind. Schulen, in denen die Schulleitung v.a. zu Beginn des Schulversuchs die Fäden in die Hand genommen hat und Lehrpersonen (vermehrt) mitgestalten liess, konnten tendenziell mehr verändern.

1c) Die flexible Verteilung von Lektionen begünstigt neue Formen der Zusammenarbeit

Die Schulen setzten fünf verschiedene Massnahmen (weiterhin) um: Lehrpersonen tragen die gemeinsame Verantwortung für Klassen, halten an ihren bestehenden Funktionen fest, unterrichten vermehrt im Teamteaching oder führen klassen- und stufenübergreifende Projekte durch. Auch werden Lektionen so eingesetzt, um bestehende Rollen zu verändern und beispielsweise Speziallehrpersonen vermehrt in die Regelklassen zu holen.

2a) Zusammenarbeit gewinnt durch Austausch und Einbezug von Speziallehrpersonen an Qualität

Die Lehrpersonen gestalten ihre Zusammenarbeit aktiv, regelmässig, zielorientiert und tragen die Verantwortung für Klassen gemeinsam. Insbesondere der stärkere Einbezug von Speziallehrpersonen in den Regelunterricht als vor dem Schulversuch wird geschätzt. Als eher hinderlich für eine zielorientierte Zusammenarbeit werden personelle Wechsel oder Klein- und Teilpensen genannt. Nach vier Jahren Schulversuch sind die Befragten insgesamt der Ansicht, dass sich die Zusammenarbeit intensiviert und zugunsten aller Beteiligten verbessert hat.

2b) Austausch entlastet in der Verantwortung, führt jedoch zeitlich zu einem Mehraufwand

Die Intensivierung der Zusammenarbeit, durch mehr Treffen und Absprachen hat im Schulversuch einen hohen Initialaufwand erfordert. Die Lehrpersonen fühlen sich daher zeitlich stärker beansprucht. Da aber die Zusammenarbeit in den Teams aus Lehrpersonensicht an Qualität gewinnt und zunehmend in der Verantwortung entlastet, wird dieser Mehraufwand in Kauf genommen.

3a) Gelungene Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung

Die intensivierte Zusammenarbeit und der Einbezug von Speziallehrpersonen in den Regelunterricht führen aus Sicht der Lehrpersonen zu einer besseren Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf. Die vermehrte Anwesenheit von Speziallehrpersonen kommt insbesondere jenen Schülerinnen und Schülern zugute, die zwar teilweise Förderbedarf aber keinen (abgeklärten) Förderstatus haben. Denn durch den dazugewonnenen Blick von Speziallehrpersonen auf die ganze Klasse kann Förderbedarf besser erkannt und schneller reagiert werden.

Fazit: Die teilnehmenden Schulen unterscheiden sich stark und die Evaluation hat gezeigt, dass der Schulversuch wichtiger Impulsgeber für ganz unterschiedliche Massnahmen und Projekte war. An einigen Schulen hat die Teilnahme zu innovativen Entwicklungen geführt. Andere haben den Versuch zum Anlass genommen, laufende Projekte und/oder die bestehende Praxis in einen offiziellen Rahmen einzubetten. Das Initiieren von weiteren Schulentwicklungsprojekten durch den Kanton wird gewünscht. Dabei sind für Schulleitende folgende Gelingensbedingungen von zentraler Bedeutung: Berücksichtigung von Motivation und Fähigkeiten der Mitwirkenden, Festlegung von Zuständigkeiten und Stellvertretungen, Organisation von Projektsitzungen zur Netzwerkbildung mit anderen Schulen, geregelte Begleitung durch die Erziehungsdirektion.

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 (ERZ²) reagierte auf diese **Kritik** sowie auf eine vom Grossen Rat angenommene **Motion**³ mit dem hier zu evaluierenden Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“.⁴ 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 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 Bezugspersonen⁵ ab. Eine Reduktion der Anzahl Lehrpersonen soll von den Schulen zwar angestrebt werden⁶, 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.⁷ Dies führte das AKVB 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-

² Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) heisst ab Januar 2020 neu Bildungs- und Kulturdirektion (BKD).

³ Motion (093-2013) von Daniel Steiner-Brütsch, „Schulversuch Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse“.

⁴ Alle Informationen zum Schulversuch finden sich 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 [22.10.2019].

⁵ 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.

⁶ In den Leistungsvereinbarungen mit den Schulen ist festgehalten, dass mit dem Schulversuch entsprechende Bestrebungen innerhalb der Schule unterstützt werden sollen (vgl. ERZ 2014c).

⁷ Da aus dem Schulversuch im Kanton Zürich („Fokus starke Lernbeziehungen“) bereits Ergebnisse hinsichtlich Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse erwartet werden konnten, setzte das AKVB in seinem Schulversuch einen erweiterten Fokus.

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

Während der Zeit des Schulversuchs erhalten die Schulen **mehr Gestaltungsfreiräume** beim Einsatz der Ressourcen. Dies betrifft insbesondere die via Direktionsverordnung (BMDV) geregelten Lektionen für besondere Massnahmen.⁸ 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 flexible 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 der 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).⁹ 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 Vorbereitungs-jahr hatten sie Teams innerhalb der Stufe resp. des Zyklus¹⁰ gebildet, die jeweils mehrere Klassen-, Fach- und Speziallehrpersonen¹¹ 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.

⁸ Mehr zu den Einsatzmöglichkeiten von Ressourcen unter „Versuchsanlage“:

http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi/informationen_fuerinteressierteschulen.html [22.10.2018].

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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

Im Schulversuch wird den teilnehmenden Schulen für einen bestimmten Zeitraum mehr Handlungsspielraum bei der Durchmischung von Ressourcen gewährt. Was die Schulen daraus machen, ist sehr unterschiedlich. Gegenstand der Evaluation sind demzufolge **die einzelnen Projekte in den Schulen** und nicht ein einheitlich eingeführtes Programm im Kanton Bern. Die einzelnen Projekte in den Schulen können beispielsweise neue Wege beim Ressourceneinsatz oder eine neu bzw. anders organisierte Zusammenarbeit betreffen.

In den Evaluationsberichten wird die Situation in den zehn teilnehmenden Schulen zu drei verschiedenen Zeitpunkten beschrieben. Dazu wurden folgende **drei Erhebungszeitpunkte** definiert:

Berichtlegung	Kurzbericht (Vorbereitung)	Zwischenbericht (Durchführung)	Schlussbericht (Abschluss)
Erhebungszeitpunkt	t0	t1	t2
Schuljahr	2014/15	2015/16 2016/17	2017/18 2018/19

Der erste Erhebungszeitpunkt t0 diente der Erfassung der Ausgangssituation der Schulen. Es wurden die schulspezifischen Konzepte analysiert (Ausgangslage, Zielsetzungen, Zusammenstellung der Teams, vorbereitende Massnahmen in Bezug auf den Schulversuch) und die Ergebnisse in einem Kurzbericht (2016) festgehalten. Im Zwischenbericht (2018) wurden nach der ersten Umsetzungsphase (2015-2017) eine erste Bilanz in den Versuchsschulen gezogen und mögliche Handlungsfelder für die zweite Umsetzungsphase (2017-2019) zuhanden der ERZ formuliert. Der vorliegende Schlussbericht zeigt eine abschliessende Bilanz aus Sicht der betroffenen Akteure nach vier Jahren Schulversuch auf.

1.2.2 Zwecke

Die Evaluation soll in erster Linie eine **gemeinsame Wissensbasis** schaffen 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 Heilpädagogik¹²) sollen die Evaluationsergebnisse einen Nutzen haben.

Neben Wissensgenerierung wurde mit der vorliegenden Evaluation auch eine **Optimierung** des laufenden Schulversuchs angestrebt: Die Ergebnisberichte (2016 und 2018) sowie der regelmässige Austausch zwischen Evaluationsteam und Projektteam des AKVB sollten dazu beitragen, dass allfällig notwendige Anpassungen des Schulversuchs bereits während seiner Laufzeit identifiziert und vorgenommen werden können. Im Schlussbericht (2019) wird schliesslich eine Bilanz zur Durchführung des vierjährigen Schulversuchs gezogen sowie – wo möglich und sinnvoll – eine Bewertung vorgenommen.

¹² <https://www.phbern.ch/studium/sekundarstufe-i/studieneubersicht/master-s1> [16.10.2019].

1.2.3 Evaluationsfragestellungen

Um die Evaluationszwecke (gemeinsame Wissensbasis und Optimierung) zu erfüllen, wurden auf Basis der von der ERZ formulierten Kernfrage (S. 5 unten) und dem Wirkungsmodell im Pflichtenheft (2014b) folgende Evaluationsfragestellungen formuliert:

1. **Strukturell-organisatorische Umsetzung:**
 - a. Wie verändern sich die Konstellationen in den Teams (Teambildung, personelle Wechsel, Veränderung der Funktionen und Pensen, Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler, Reduktion der Anzahl Lehrpersonen)?
 - b. Welche Auswirkungen hat der flexible Lektioneneinsatz für die Schulleitungen bezüglich Schulorganisation?¹³
 - c. Wie wird die Möglichkeit zur flexibleren Verteilung von BM-Lektionen genutzt und wie wird dies von den Schulleitungen 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 (Entlastung von Verantwortung bzw. geteilte Verantwortung, zeitliche Entlastung)?
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?

1.2.4 Methodik

Einbezug der Anspruchsgruppen

Zur Beantwortung der Evaluationsfragestellungen wurden alle Lehrpersonen der Schulversuchsklassen (Klassen-, Regel- und Speziallehrpersonen), die Schulleitungen der zehn teilnehmenden Schulen sowie zwei Projektverantwortliche seitens des AKVB in die Evaluation einbezogen. Schulleitungen und Lehrpersonen sind die zentralen Akteure im Projekt; bei ihnen liegt die eigentliche Umsetzung des Schulversuchs. Insbesondere die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen¹⁴ sind Expertenpersonen im Bereich der besonderen Förderung und spielen eine wichtige Rolle im Schulversuch.

Die Eltern sind, neben den Schülerinnen und Schülern, Betroffene der anderen/neuen Organisationsform in den Schulen. Beide Anspruchsgruppen haben jedoch nur indirekt Einsicht in die Organisation von Ressourcen, die Verteilung von BM-Lektionen oder die Gestaltung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen. Eine Befragung der Eltern und Schülerinnen und Schüler zu den vorgesehenen Evaluationsfragestellungen wird daher als weniger ergiebig eingeschätzt. Angesichts der beschränkten verfügbaren Mittel wurde deshalb auf einen Einbezug der Eltern und der Schülerinnen und Schüler verzichtet.

Datenerhebung und -auswertung

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden qualitative und quantitative Daten bei verschiedenen Personengruppen zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben. Dies ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf den Evaluationsgegenstand (den Schulversuch). Die zeitliche Umsetzung des Schulversuchs und der frühe Einbezug der Evaluation erlaubt das Durchführen eines Längsschnittverfahrens, in welchem die Situation in den teilnehmenden Schulen vor, während und nach dem Schulversuch beschrie-

¹³ Im Verlauf des Schulversuchs haben sich die ursprünglich angedachten Aspekte wie Zuteilung Infrastruktur, Planung von Unterricht/Pensen etc.) als nicht wesentlich erwiesen. Bei der Beantwortung der Fragestellung wird deshalb nicht näher darauf eingegangen.

¹⁴ Im vorliegenden Bericht sind bei der Verwendung des Begriffs „Speziallehrpersonen“ immer auch die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen gemeint. Wird von Heilpädagoginnen/Heilpädagogen berichtet, sind explizit nur jene Personen gemeint, die eine Ausbildung in schulischer Heilpädagogik absolviert haben (oder diese gerade absolvieren).

ben werden kann. Insgesamt wurden acht methodische Bausteine durchgeführt. Ein vollständiger Beschreibung findet sich in Anhang I. Die Bausteine lassen sich den Evaluationsfragestellungen (in gekürzter Version) wie folgt zuordnen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Zuordnung der methodischen Bausteine zu den Evaluationsfragestellungen

	Dokumentenanalyse Konzepte	Datenanalyse Teams*	Analyse AZE ¹⁵	Interviews AKVB	Gruppeninterviews LP	Telefoninterviews SL	Gruppensprache HP	Online-Befragung LP
1a) Veränderung der Teamkonstellationen		t0 t1 t2		(t1)	t1	(t1) (t2)		
1b) Auswirkungen für Schulleitende				(t1)		t1 t2		
1c) Nutzung der flexibleren Verteilung von BM-Lektionen	t0	t0 t1 t2		t1	t1	t1 t2	(t2)	
2a) Gestaltung und Beurteilung der Zusammenarbeit	t0			t1	t1	t1	t2	t2
2b) Entlastung durch Zusammenarbeit			t0 t1		t1	t1	t2	t2
3a) Umsetzung integrativer Unterricht und individuelle Förderung					t1	t1 t2	t2	t2

*Fett markierte Bausteine fanden zum Zeitpunkt t2 (erneut) statt.

Legende: AZE=Arbeitszeiterhebung; AKVB=Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung; SL=Schulleitungen; HP=Schulische Heilpädagoginnen/Heilpädagogen; LP=Lehrpersonen

Bewertung

Da es in der ersten Schulversuchsphase (2015-2017) darum ging, den Stand der Umsetzung in den einzelnen Schulen sowie Optimierungen für die zweite Phase zu identifizieren, wurden die Ergebnisse nicht bewertet. Die zweite Phase (2017-2019) diente dazu, einerseits das in den Schulen Umgesetzte erneut aufzuzeigen und andererseits nach vier Jahren Schulversuch eine Bilanz zu ziehen. Dazu wurden Ergebnisse der Online-Befragung von Lehrpersonen entlang von Themenblöcken einer vierstufigen Bewertung unterzogen (s. Abbildung 1). Grundlage hierfür bildete jeweils der aggregierte Mittelwert eines Themenblocks, welcher einer Bewertungsstufe zugeordnet wurde. Die Schwellenwerte¹⁶ zur Abgrenzung der vier Bewertungsstufen sowie die deren Qualitätsprädikate wurden in Absprache mit dem AKVB festgelegt.

¹⁵ Durch die ausgefüllten Formulare zur Arbeitszeiterhebung (AZE) sollte die Aufteilung des Ressourceneinsatzes auf die drei Hauptbereiche Unterricht, Zusammenarbeit und Weiterbildung näher analysiert und Aussagen zur zeitlichen Belastung gemacht werden. Aufgrund mangelnder Aussagekraft der erhobenen Daten zu t0 und t1 (unterschiedliche Vollständigkeit und Qualität) wurde zu t2 keine bilanzierende Analyse durchgeführt.

¹⁶ Die Schwellenwerte beziehen sich auf eine fünfstufige Antwortskala (stimme gar nicht zu bis stimme völlig zu).



	In diesem Bereich besteht Handlungsbedarf.	Mittelwert	<3.0
	In diesem Bereich kann noch optimiert werden.	Mittelwert	3.1 – 3.8
	In diesem Bereich gilt es Stärken zu erhalten und weiter auszubauen.	Mittelwert	3.9 – 4.6
	In diesem Bereich gilt es Stärken bewusst zu pflegen.	Mittelwert	>4.7

Abbildung 1: Qualitätsprädikate und Schwellenwerte für die Bewertung der Ergebnisse

Validierung und Berichterlegung

Der **Kurzbericht** (2016) zeigte die unterschiedlichen Ausgangslagen der teilnehmenden Schulen zu Beginn des Schulversuchs in rein deskriptiver Form und wurde nur den Projektverantwortlichen als PDF abgegeben. Die Information der Schulen über die Ergebnisse lag in der Zuständigkeit des Projektleiters des AKVB.

Die Schlüsselergebnisse der ersten Phase (2015-2017) sowie die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen (s. Anhang VI) wurde den Projektverantwortlichen im Dezember 2017 vorgestellt. Die Handlungsempfehlungen wurden auf ihre Eignung und Umsetzbarkeit hin diskutiert und leicht angepasst. Die Abgabe des **Zwischenberichts** als PDF¹⁷ erfolgte Anfang 2018. Zu einem etwas späteren Zeitpunkt wurden die Ergebnisse auch den teilnehmenden Schulen im Rahmen einer Projektsitzung vorgestellt und diskutiert. Jede Schule erhielt zudem ein vom AKVB ausgedrucktes Berichtsexemplar.

Der **Schlussbericht** enthält eine abschliessende Beantwortung der Evaluationsfragestellungen, die sich auf beide Evaluationsphasen bezieht, sowie eine Beschreibung des gesamten methodischen Vorgehens zu den drei Erhebungszeitpunkten (t0, t1, t2). Die Ergebnisdarstellung im vorliegenden Bericht konzentriert sich auf die zweite Phase (2017-2019), zentrale Befunde der ersten Phase werden jedoch in der Gesamtbetrachtung berücksichtigt. Für detaillierte Ergebnisse der ersten Evaluationsphase wird auf den Zwischenbericht verwiesen.

Im Oktober 2019 fand erneut ein Validierungsgespräch mit den Projektverantwortlichen statt, in dem die zentralen Ergebnisse der zweiten Evaluationsphase vorgestellt und die abschliessende Beantwortung der Fragestellungen diskutiert wurden. Ein Formulieren von Handlungsempfehlungen bei t2 erschien dem Evaluationsteam wenig sinnvoll, da nach Ende des Schulversuchs keine Entscheidung über das Weiterführen von Projekten und Massnahmen in den Schulen gefällt werden muss. Alles in den Schulen Umgesetzte bewegt sich in einem gesetzlich legitimen Rahmen und darf auch unabhängig des Schulversuchs in dieser Form weitergeführt werden.¹⁸ In Absprache mit dem Projektleiter der ERZ wurden dafür Hinweise auf einer Metaebene für die Durchführung von Schulentwicklungsprojekten zusammengefasst.

Nach Abgabe und Übersetzung des Schlussberichts ins Französische findet Anfang des Jahres 2020 eine Präsentation sämtlicher Ergebnisse statt, zu der alle Schulleitenden der teilnehmenden Schulen sowie interessierte Lehrpersonen und Schulinspektorinnen und -inspektoren eingeladen werden.

¹⁷ Online verfügbar unter:

https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/21_P%C3%A4dagogischer%20Dialog/pd_vor_ort_schulversuch_teams_evaluation_t1_d.pdf [14.08.2019]

¹⁸ Einzig die drei Entlastungslektionen der ERZ und allenfalls zusätzlich beantragte BM-Lektionen entfallen.

1.2.5 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 Erhebungszeitpunkt (t0) eigene, schulspezifische Ziele vorgenommen und diese schriftlich in einem Konzept festgehalten. Aufgrund eines Handlungsfeldes bei t1 wurden die Schulen dazu aufgefordert, eine Zielüberprüfung vorzunehmen und dies in einem separaten Dokument festzuhalten. Eine Analyse dieser Dokumente war jedoch nicht Bestandteil des Evaluationsauftrages.

Da sich die Ausgangslagen der einzelnen Schulen stark unterscheiden, passten die Erhebungsinstrumente nicht für alle Situationen gleichermassen. Zudem erwiesen sich die gelieferten quantitativen Daten (zu Arbeitszeiterfassung und Teamkonstellation) als unvollständig und von unterschiedlicher Qualität, was die Aussagekraft dieser Daten sehr einschränkt. Längsschnittanalysen zur Verteilung der Arbeitszeit und zu Veränderung der Teamkonstellationen konnten nicht wie ursprünglich geplant durchgeführt werden. In Absprache mit dem AKVB wurde deswegen komplett auf die dritte Analyse der Arbeitszeiterhebung (t2) verzichtet.

Die vielfältigen Ausgangslagen der Schulversuchsschulen liessen keine Vergleiche 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 allerdings 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 wurden.

2 ERGEBNISSE

2.1 Erläuterung zur Darstellung der Ergebnisse

Die **quantitativen Daten** der Online-Befragung von Lehrpersonen zu t2 werden in Form von Balkendiagrammen dargestellt (s. Abbildung 2).

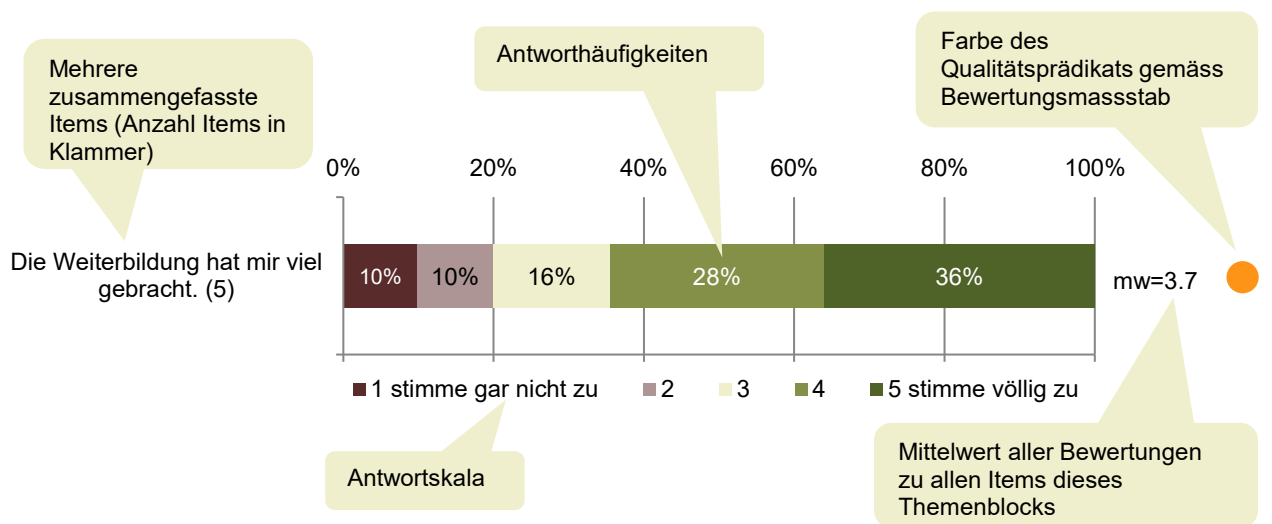


Abbildung 2: Erläuterungen zum Balkendiagramm (Beispiel)

Lesebeispiel: Im Themenblock „Die Weiterbildung hat mir viel gebracht“ wurden fünf Items (d.h. Aussagesätze) zusammengefasst.¹⁹ Die fünfstufige Antwortskala reicht von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“. Die drei Antwortoptionen zwischen diesen beiden Polen sind numerisch kodiert. Die Verteilung zeigt, dass über alle Items hinweg 36% der Antworten auf die Kategorie „stimme völlig zu“ fielen, 28% der Bewertungen lagen in der Kategorie 4 usw. Der Mittelwert aller Antworten über alle Einzelitems hinweg beträgt 3.7 (orange Bewertung, d.h. „In diesem Bereich kann noch optimiert werden“). Weitere Hinweise:

- Aufgrund von Rundungsfehlern kann die Summe aller Häufigkeiten in einzelnen Balken +/- 1% von 100% abweichen.
- Einzelitems werden nicht bewertet.

Statistische Testergebnisse zu signifikanten Unterschieden zwischen Gruppen werden in Textform beschrieben und die statistischen Kennwerte dazu in einer Fussnote aufgeführt.

Die **qualitativen Ergebnisse** (offene Antworten von befragten Personen sowie schriftliche Kommentare) werden in Form eines Fliesstexts sowie in Form von Zitaten dargestellt. Bei den Zitaten ist jeweils angegeben, von welcher Personengruppe die Aussage stammt.

¹⁹ Mehr zur Zusammenfassung in Themenblöcke in Anhang IV oben.

2.2 Stichproben der befragten Personen

Projektverantwortliche AKVB (t1)

Die Projektleitung des Schulversuchs obliegt dem Leiter der deutschen Abteilung Volksschule des AKVB. Dies war bis im Mai 2017 Johannes Kipfer, der massgeblich an der Konzipierung des Schulversuchs mitgearbeitet hat. Er und die für den Schulversuch zuständige Mitarbeiterin der Section franco-phonie, Andréa Fuchs, wurden im April 2017 interviewt.

Schulleitende (t1 und t2)

Beim Erhebungszeitpunkt t1 wurden in sechs Schulen reguläre Schulleitungen telefonisch interviewt, wobei eine Person für zwei Schulen zuständig war. In drei weiteren Schulen haben die für den Schulversuch verantwortlichen (Lehr-)Personen am Interview teilgenommen. Die Kurzbefragung bei t1 wurde von sämtlichen der insgesamt neun Schulleitenden ausgefüllt.

Bei t2 wurden sieben reguläre Schulleitungspersonen und drei für den Schulversuch verantwortliche Lehrpersonen interviewt. Alle drei Lehrpersonen sind seit Beginn des Schulversuchs dabei, in zwei Fällen haben sie das Interview aufgrund eines Wechsels in der Schulleitung übernommen. Im dritten Fall oblag die Koordination des Schulversuchs schon immer einer Lehrperson.

Schulische Heilpädagoginnen²⁰ (t2)

Von den 9 eingeladenen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen²¹ haben insgesamt vier am Gruppengespräch teilgenommen; je zwei aus deutsch- und französischsprachigen Schulen. Die fünf anderen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen mussten ihre Teilnahme am Gespräch absagen. Zwei Personen davon haben die Fragen in gekürzter Version schriftlich beantwortet.

Lehrpersonen (t1 und t2)

An den *Gruppeninterviews* t1 nahmen insgesamt 57 eingeladene Klassen-, Spezial- und Fachlehrpersonen teil. Davon haben vorgängig 30 Klassen- und Fachlehrpersonen sowie sieben Speziallehrpersonen die kurze Online-Befragung ausgefüllt.

Es wurden 154 Lehrpersonen (und alle Schulleitungen, falls diese auch unterrichten) mittels Link zur *Online-Befragung* t2 eingeladen. Nach der geplanten Laufzeit von drei Wochen war der Rücklauf eher gering und die Umfrage wurde erneut für eine Woche geöffnet. Insgesamt haben 65 Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen, was einem Rücklauf von 42% entspricht. Dieser nach wie vor eher niedrige Rücklauf lässt sich u.a. damit erklären, dass auch Lehrpersonen zur Umfrage eingeladen wurden, die nicht direkt in einem Kernteam mitgearbeitet (z.B. Fachlehrpersonen) und sich nicht angesprochen gefühlt haben.

Die Mehrheit der Antwortenden unterrichtete als Klassenlehrperson im Zyklus 1 oder 2 und war seit Beginn des Schulversuchs (2015/16) in einem Kernteam tätig (s. Abbildungen 3 und 4).

²⁰ Es wird die weibliche Form verwendet, weil ausschliesslich Heilpädagoginnen am Gespräch teilgenommen bzw. schriftlich geantwortet haben. Wird von Heilpädagoginnen berichtet, sind explizit nur jene Personen gemeint, die eine Ausbildung in schulischer Heilpädagogik absolviert haben (oder diese gerade absolvieren).

²¹ In einer Schule ist der Heilpädagoge an einem anderen Standort tätig und nicht direkt in den Schulversuch involviert. Auf eine Einladung zum Gespräch wurde daher verzichtet.

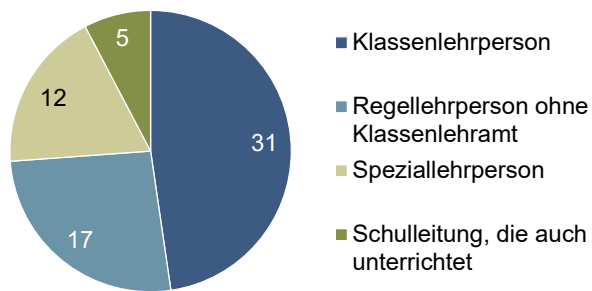


Abbildung 3: Hauptfunktion der online befragten Lehrpersonen, t2 (n=65)

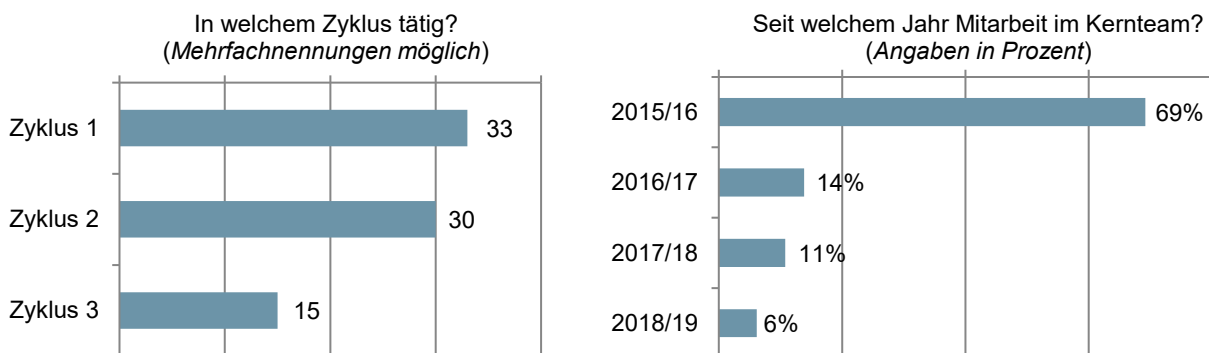



Abbildung 4: Zyklus und Beginn der Mitarbeit im Kernteam, t2 (n=65)

Es wurde abschliessend danach gefragt, ob Lehrpersonen an der Erarbeitung (2014/15) oder Überarbeitung (2018) des schulinternen Konzepts zum Schulversuch beteiligt waren. 23% der Antwortenden haben dem mit „Ja“ zugestimmt, 40% waren nur teilweise beteiligt und 37% gar nicht.



Aufbau und Darstellung sollen der Leserin/dem Leser ermöglichen, die Ergebniskapitel in unterschiedlicher Detailliertheit lesen zu können. Ein Kapitel beginnt jeweils mit der Evaluationsfragestellung und deren Beantwortung (fette Schrift). Anschliessend werden die Detailergebnisse nach Unterthema ausgeführt und dabei relevante Stichworte hervorgehoben. Beispielhafte Zitate sind in Form von hell hinterlegten Kästchen in den Text integriert. Weitere von den Fragestellungen unabhängige aber für die Durchführung von Entwicklungsprojekten relevante Befunde sind in einem separaten Kapitel aufgeführt.

2.3 Strukturell-organisatorische Umsetzung

2.3.1 Die bestehenden Teamstrukturen sind für die Bildung pädagogischer Teams massgeblich

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zur Fragestellung 1a aufgeführt: **Wie verändern sich die Konstellationen in den Teams (Teambildung, personelle Wechsel, Veränderung der Funktionen und Pensen, Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler, Reduktion der Anzahl Lehrpersonen)?**

Die Zusammenstellung der Teams für den Schulversuch basiert meist auf bestehenden Teamstrukturen, nur vereinzelt werden ganz neue Teams gebildet. Das Anliegen einer Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse wird von Schulleitenden bei der Umsetzung des Schulversuchs zwar berücksichtigt, jedoch nicht in den Vordergrund gerückt. Prägende Faktoren für die Formation von Teams sind die spezifischen personellen Strukturen der jeweiligen Schulstufe, die Ausgangslage einer Schule sowie personelle Wechsel. Insbesondere personelle Wechsel, die nur schwer beeinflussbar sind, bilden dabei eine Herausforderung. So achten die Schulen bei Veränderungen der Teamkonstellationen eher auf eine Optimierung der Zusammenarbeit und des Unterrichts als auf die Grösse eines Teams. Auch die meisten Veränderungen bei den Pensen sind nicht per se auf den Schulversuch zurückzuführen. Als ein Effekt des Schulversuchs kann dennoch festgestellt werden, dass die Anzahl Bezugspersonen einer Schülerin/eines Schülers auf der Sekundarstufe I leicht gesenkt werden konnte, nicht jedoch im Kindergarten und auf der Primarstufe. Eine mögliche Erklärung dafür ist die ohnehin grössere Anzahl beteiligter Lehrpersonen auf dieser Stufe. Zudem haben die entsprechenden Oberstufenschulen den Unterricht gezielt so umorganisiert, dass weniger Lehrpersonen involviert sind.

Die Schulen haben in vier Jahren Schulversuch verschiedene Veränderungen der Teamstrukturen und -konstellationen vorgenommen. Ein Teil der Schulen greift bei der **Teambildung** auf bereits bestehende Unterrichtsteams zurück, andere bilden neue Teams für den Versuch. In manchen Fällen werden dabei sachbezogene Kriterien wie z.B. das Anciennitäts-Prinzip oder die Bildung möglichst grosser Pensen berücksichtigt. **Personelle Wechsel** (z.B. Pensionierungen, Mutterschaftspausen, Pensenreduktionen, zusätzliche Anstellungen von Fachpersonal für integrative Sonderschulung) sowie Veränderungen der Schülerzahlen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Konstellation und Grösse eines Teams. Aus Sicht der Lehrpersonen können personelle Wechsel sowohl als Chance wie auch als Risiko verstanden werden: Neue Personen bringen unterschiedliche Interessen ins Team, was als Bereicherung im Sinne der Vielfalt gilt. Die fehlende Kontinuität in der Zusammensetzung der Teams wird jedoch als Risiko empfunden.

Nachfolgende Abbildung 5 gibt einen **Überblick der bestehenden Kernteams**²² zum Zeitpunkt t2. Folgende Eckdaten sind angegeben: Anzahl Kernteams pro Schule; durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen einer Schülerin/eines Schülers (inkl. Abnahme bzw. Zunahme), Anzahl Lehrpersonen, die an den Schulversuchsklassen unterrichten²³; Anzahl Schulversuchsklassen mit entsprechender Stufen- bzw. Modellbezeichnung.²⁴

²² 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.

²³ Die genaue Anzahl Lehrpersonen pro Kernteam kann nicht ausgewiesen werden. Es liegen Angaben der Schulleitungen zu den Lehrpersonen nach Schulversuchsklasse vor (z.B. Pensum, unterrichtete Fächer), jedoch nicht nach Kernteam. Folglich ist bekannt wie viele Lehrpersonen insgesamt an einer Klasse unterrichten, aber nicht, wie viele davon einem Kernteam angehören.

²⁴ Die Grösse eines Feldes entspricht in etwa der Anzahl Klassen und Lehrpersonen, die pro Schule am Schulversuch teilnehmen.

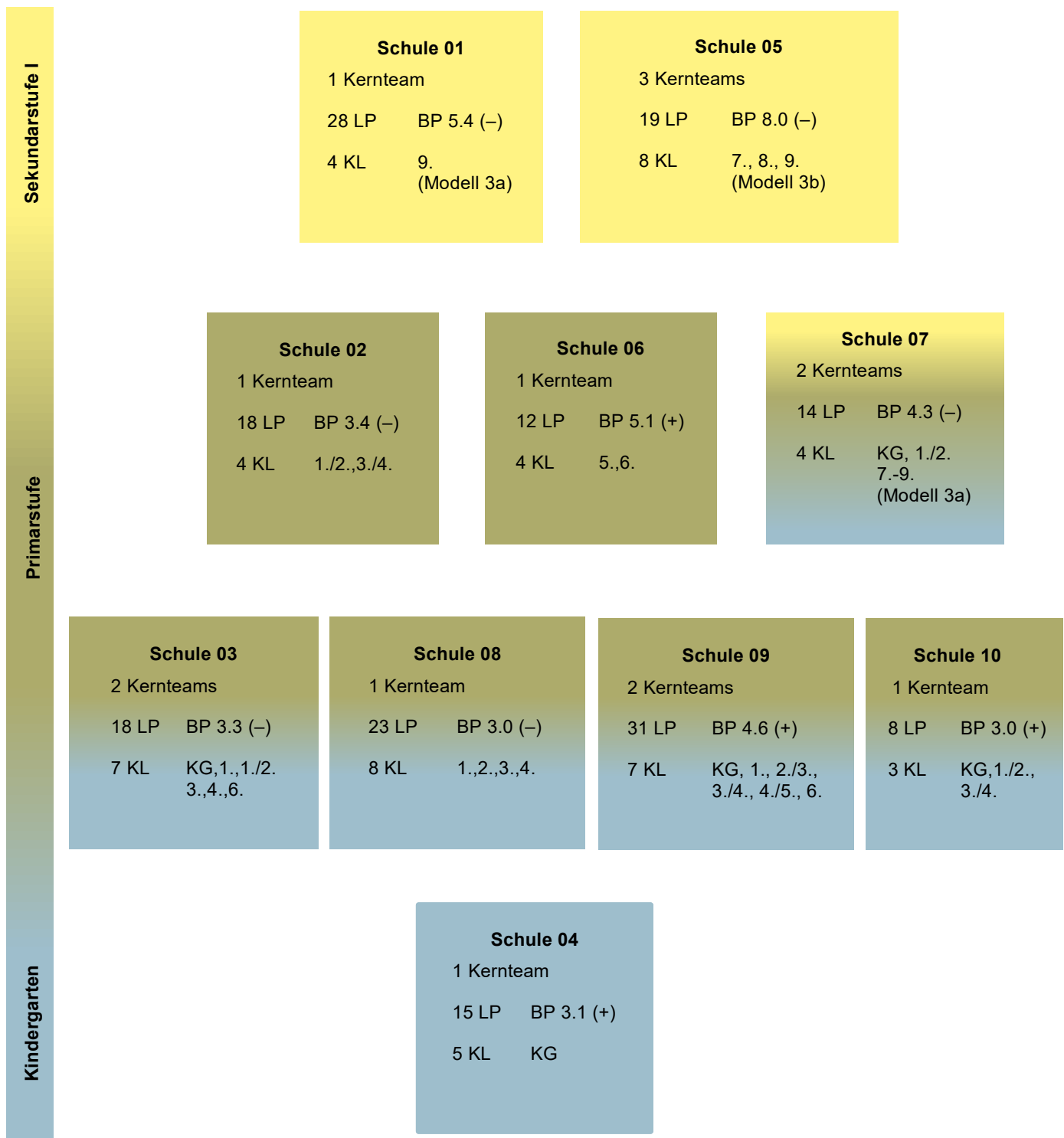


Abbildung 5: Übersicht über Teamstrukturen in den Schulen zum Zeitpunkt t2

Legende:

BP=Bezugspersonen (durchschnittliche Anzahl Lehrpersonen einer Schülerin/eines Schülers, – für Abnahme und + für Zunahme); KG=Kindergarten; LP=Anzahl Lehrpersonen an diesen Klassen; KL=Anzahl Klassen im Schulversuch.

Modell 3a (Manuel)=Kooperativer Unterricht in getrennten Real- und Sekundarklassen, mit der Möglichkeit, eines der drei Niveaufächer (D, F, M) auf dem jeweils anderen Niveau zu besuchen.

Modell 3b (Spiegel)=Integrativer Unterricht: Die Klassen werden ohne Trennung zwischen Real- und Sekundarschulniveau unterrichtet. In den Niveaufächern besuchen die Schülerinnen und Schüler den Unterricht ihren Leistungen entsprechend im jeweiligen Fach in Klassen, die nach Real- und Sekundarschulniveau zusammengesetzt sind.

Zum Zeitpunkt t2 werden insgesamt **54 Klassen** von **15 Kernteams** im Rahmen des Schulversuchs unterrichtet. Von den 1'055 Schülerinnen und Schüler sind 199 im Kindergarten, 597 auf der Primarstufe und 259 auf der Sekundarstufe I. Im Verlauf der vier Jahre haben sich neue Klassen bzw. ein neuer Standort dem Versuch angeschlossen.²⁵ Die Anzahl der Kernteams sowie die Teamzusammensetzungen sind über die Zeit nicht ganz stabil, sondern unterlagen in den meisten Schulen situationsbedingten Veränderungen, wie z.B. Pensionierungen oder der Neuausrichtung des schulspezifischen Konzepts. Weitere deskriptive Angaben nach Schule finden sich in Tabelle 5 in Anhang III.

Veränderungen der Pensen und Anstellungen können nicht per se auf den Schulversuch zurückgeführt werden. Es gibt jedoch **zwei Beispiele**, in denen dies der Fall ist. Im ersten Beispiel hat eine Schule in der ersten Hälfte des Schulversuchs ein *Präsenzmodell* für die Speziallehrperson eingeführt. In diesem Modell steht die Speziallehrperson nicht nur gemäss den von ihr unterrichteten BM-Lektionen zur Verfügung, sondern auch an unterrichtsfreien Nachmittagen. An diesen beantwortet sie Fragen von Lehrpersonen und/oder betreut Schülerinnen und Schüler. Dieses Modell kann als Besonderheit im Schulversuch bezeichnet werden. Zwei weitere Schulen haben in der zweiten Versuchsphase ein ähnliches Modell eingeführt, um die Anwesenheit der Speziallehrpersonen zu regeln. Inwiefern das Präsenzmodell eine Vorbildfunktion dabei hatte, bleibt offen.²⁶ In Schulen, in denen die Speziallehrpersonen vermehrt in die Klassen ‚geholt‘ werden, berichten die Befragten von einer besseren Teamdynamik und einer gesteigerten Unterrichtsqualität, was immer auch den Schülerinnen und Schülern zu Gute kommt. Im zweiten Beispiel verteilt eine Speziallehrperson ihr Pensum bzw. die *BM-Lektionen ungleichmässig auf das Jahr*. Im Kindergarten sei zu Beginn des Schuljahres viel Unterstützungsbedarf bei den Schülerinnen und Schülern und auch bei den Lehrpersonen vorhanden, weswegen eine Mehrheit der BM-Lektionen bis zu den Herbstferien eingesetzt wird. So reduziert die Speziallehrperson ihr Pensum von ca. 70% anfangs Schuljahr später auf ca. 20%. Die Schulleitung will diese Art von Lektioneneinsatz nicht einfach von den Speziallehrpersonen verlangen. Das Tandem, welches die ungleichmässige Lektionenverteilung freiwillig ausprobiert, ist damit sehr zufrieden. Zudem funktioniert es menschlich sehr gut im Team.

Die Zusammenstellung der Teams, personelle Wechsel oder Veränderungen bei den Pensen zielen teilweise darauf ab, die Anzahl Lehrpersonen pro Schülerin/Schüler zu reduzieren. Je nach Schulstufe hatten die Schulen sehr unterschiedliche Ausgangslagen. So sind an einer Oberstufenschule schon nur wegen dem Fachlehrersystem mehr Lehrpersonen in die Klassen involviert. Abbildung 6 zeigt, wie sich die Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler zwischen den Erhebungszeitpunkten t0, t1 und t2 entwickelt hat. Zur Vergleichbarkeit ist die Abbildung nach Stufe und nicht nach Schule erstellt.²⁷ Die Angaben nach Schule finden sich in Tabelle 5 in Anhang III.

²⁵ Neue und von bestehenden Kernteams übernommene Klassen wurden bei den Auswertungen berücksichtigt. Nicht in die Evaluation miteinbezogen wurde der neue Standort, denn er würde die statistischen Angaben (z.B. die durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen pro Schülerin/Schüler) zu stark verzerren.

²⁶ Es wurde im Zwischenbericht über das Präsenzmodell berichtet. Ausserdem haben sich die Schulen an den halbjährlichen Projektsitzungen gegenseitig vorgestellt. Es ist demnach gut möglich, dass Schulen die eine oder andere Idee adaptiert haben.

²⁷ Es gilt zu beachten, dass die drei Diagramme aufgrund der unterschiedlichen Anzahl Schülerinnen und Schüler nicht die gleiche vertikale Skalenhöhe aufweisen.

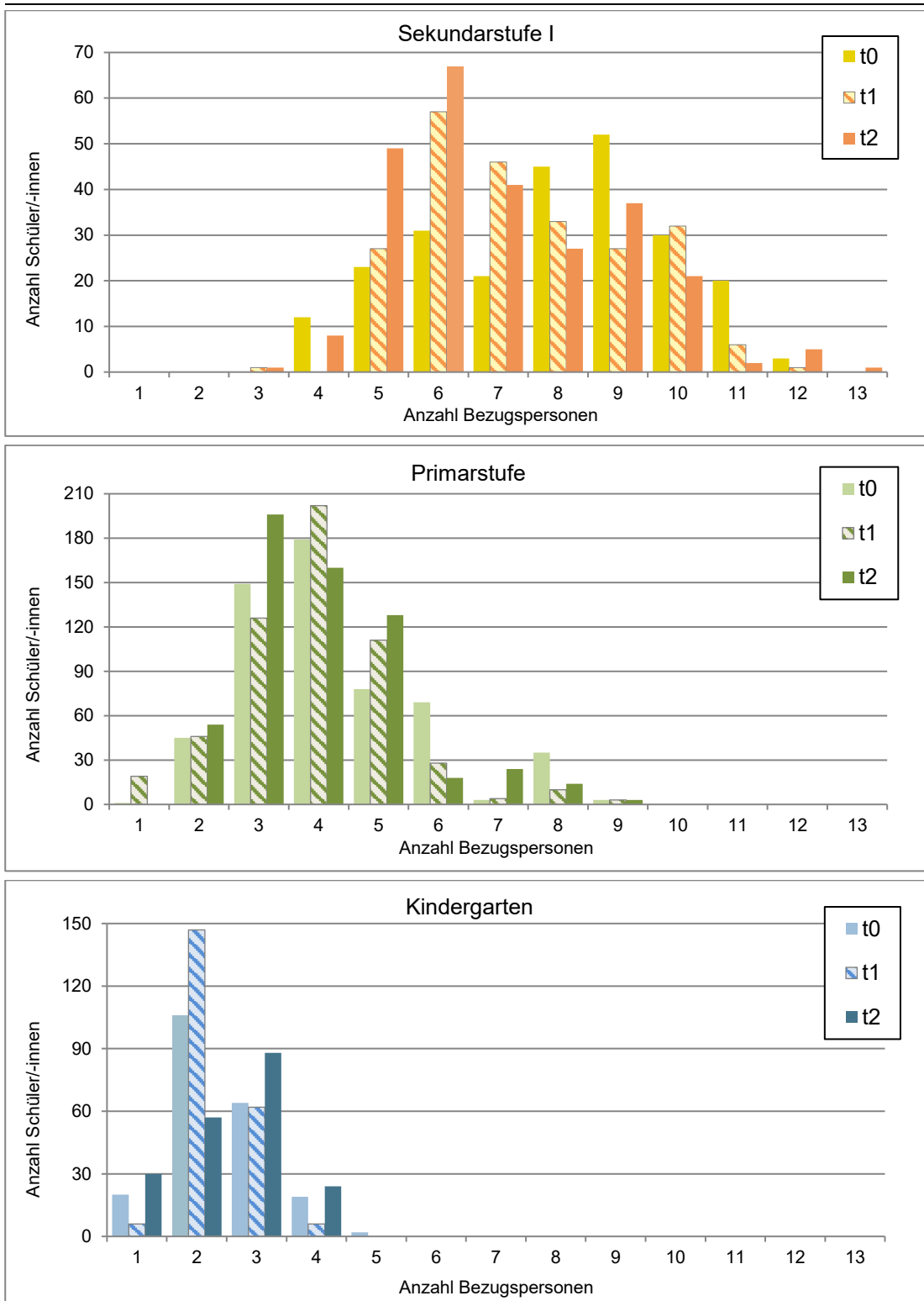


Abbildung 6: Anzahl Bezugspersonen der Schülerinnen/Schüler nach Stufe und Zeitpunkt

Lesebeispiel 1: Zum Zeitpunkt t2 haben die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I minimal 3 und maximal 13 verschiedene Bezugspersonen (orange Balken). Die meisten Lernende haben 6 verschiedene Bezugspersonen.

Lesebeispiel 2: Zum Zeitpunkt t2 haben mehr Kindergartenkinder 3 verschiedene Bezugspersonen (dunkelblauer Balken) als noch zu t1 oder t0.

Auf der Primar- und Sekundarstufe I zeigt sich bei t2 (dunkle Balken), dass die meisten Schülerinnen und Schüler von tendenziell weniger Lehrpersonen unterrichtet werden als noch zu t0 (helle Balken). Im Kindergarten ist dies nicht der Fall. Die **Unterschiede zwischen den Schulen** bezüglich der Anzahl Lehrpersonen pro Schülerin/Schüler wurden auf Kindergarten- und Primarstufe kleiner, nicht jedoch auf der Sekundarstufe I.

Erwartungsgemäss ist die **durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen** pro Schülerin/Schüler auf der Sekundarstufe I am höchsten, gefolgt von der Primarstufe und dem Kindergarten. Diese Reihenfolge hat sich über die vier Jahre Schulversuch nicht verändert. Nur auf der Sekundarstufe I konnte die durchschnittliche Anzahl Bezugspersonen seit Beginn des Schulversuchs gesenkt werden, auf der Primarstufe ist sie gleichgeblieben und im Kindergarten ist sie minim gestiegen (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Veränderung der durchschnittlichen Anzahl Bezugspersonen nach Stufe

	Kindergarten		Primarstufe		Sekundarstufe I	
	t0	t2	t0	t2	t0	t2
Ø Anzahl Bezugspersonen	2.3	2.4	4.1	4.1	7.0	6.5

Die Organisation des Personals und im Speziellen die Zusammenstellung der Teams sind grosse Herausforderungen für Schulleitende. Insbesondere die **Reduktion der Anzahl Lehrpersonen** an den Klassen – was ursprünglich von der Motion zum Schulversuch gefordert wurde – sei teilweise schwierig. Einige Schulleitungen verfolgen dieses Ziel aktiv oder haben es zumindest im Blick, indem sie beispielsweise zu Beginn des Schulversuchs aktiv mit Lehrpersonen über die Zusammenstellung der Teams gesprochen haben. Eine Reduktion gelingt den beiden Sekundarschulen insofern, dass sie in Bezug auf ihr Fachlehrersystem Lehrpersonen ‚einsparen‘ können. Auch eine Primarschule löste sich vom Fachlehrersystem und erreicht mit der (bereits vor dem Schulversuch begonnenen) Umstellung auf Zweierteams eine Reduktion der Anzahl Lehrpersonen. Weitere Bestrebungen zeigen sich im Spezialunterricht: je eine Heilpädagogin/ein Heilpädagoge ist für den Kindergarten bzw. die Primarstufe zuständig, Französisch als Zweitsprache wird von weniger verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet. Nicht alle Schulen erreichen das Ziel der Reduktion, dafür ist die Anzahl Lehrpersonen in den Teams einigermaßen stabil geblieben. In den Fächern Sport oder Textiles und technisches Gestalten finden sich immer noch verschiedene Fachlehrpersonen an den Regelklassen (mehr zu Funktionen und Rollen in Kapitel 2.3.3).

„Da hat es etwas Geduld gebraucht, weil Personen pensioniert wurden oder sich sonst verändert haben, dass das neue System [Zweierteams] möglich wird. Ich wollte ja niemanden vor den Kopf stossen und entlassen“ (SL02§9).

Insgesamt spielen die **Schulleitenden eine wichtige Rolle** bei der Teambildung und können Einfluss nehmen auf die Anstellungsbedingungen. Sie sind gefordert, die Teams so zusammenzustellen, dass einerseits die verlangten Kriterien – möglichst wenige Lehrpersonen pro Klasse, adäquate Ausbildung der Lehrpersonen, das Vorziehen unbefristeter Anstellungen etc. – eingehalten werden und der Unterricht in Bezug auf Fächer und besondere Massnahmen trotzdem abgedeckt ist. Andererseits sollen weitere Kriterien wie Kooperation, fachliche Stärken oder eine effiziente Stundenplanung berücksichtigt werden.

2.3.2 Der von aussen gewährte Gestaltungsspielraum kann schulintern nur eingeschränkt genutzt werden

Es folgen Ergebnisse zur Fragestellung 1b: **Welche Auswirkungen hat der flexible Lektioneneinsatz für die Schulleitungen bezüglich Schulorganisation?**

Der Gestaltungs- und Handlungsspielraum von Schulleitenden ist auch in der zweiten Schulversuchshälfte eingeschränkt. Zum einen sind personalbedingte Faktoren wie Anstellungsbedingungen, bestehende Pensen und Funktionen einschränkend bei der Schulorganisation. Ausserdem müssen sich Schulleitende auf viel Verständnis und Flexibilität seitens der Lehrpersonen verlassen, um Ideen umsetzen zu können. Zum anderen sind die Entscheidungsbefugnisse, die ein flexibler Lektioneneinsatz erfordert, in manchen Schulen nicht allein in den Händen derjeni-

gen Personen, die intern für den Schulversuch zuständig sind. Das bedeutet, dass der erweiterte Gestaltungsspielraum, der extern gewährt wird, schulintern nur schon rein formell Beschränkungen unterliegt. Schulen, in denen die Schulleitung v.a. zu Beginn des Schulversuchs die Fäden in die Hand genommen hat und Lehrpersonen (vermehrt) mitgestalten liess, konnten tendenziell mehr verändern. Teilweise hat dies bei den Schulleitenden (und auch bei den zuständigen Lehrpersonen) zu einem zeitlichen Mehraufwand geführt. Es gibt jedoch Schulleitende, die von einer vereinfachten Organisation sprechen oder dank gut funktionierenden Teams weniger koordinieren müssen. Der Mehraufwand bezüglich Koordination verlagert sich dann jedoch zu einem grossen Teil auf die Lehrpersonenteams.

Der **Handlungsspielraum** von Schulleitungen war über alle vier Jahre durch äussere Rahmenbedingungen, wie z.B. rechtliche Grundlagen, verfügbare Ressourcen oder den Mangel an heilpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen, **eingeschränkt**. Die befragten Schulleitungen haben beim Befragungszeitpunkt t1 deutlich zum Ausdruck gebracht, dass es immer die Neuanstellungen sind, die die grösste Chance für eine gezielte Veränderung in der Gestaltung der Teams darstellen. Die Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse wurde in den eigens formulierten Zielsetzungen der Schulen weniger fokussiert, als vielmehr die Verbesserung der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen. So besteht die Aufgabe der Schulleitung im Rahmen des Schulversuchs darin, die Lehrpersonen bei der Bildung von Teams und bei der Umsetzung der schulhausspezifischen Konzepte zu unterstützen sowie die Schaffung geeigneter Strukturen zu fördern. Sie haben sich tendenziell eher im Hintergrund gehalten und den Lehrpersonen subsidiär Unterstützung angeboten.

Bei Schulentwicklungsprojekten allgemein und im Schulversuch insbesondere kommt den Schulleitenden eine besondere Rolle zu.²⁸ Entsprechend stellen personale Wechsel dieser Funktion Schulen vor zusätzliche Herausforderungen. In zwei Schulen gab es relativ früh einen **Wechsel** der für den Schulversuch **verantwortlichen Person**, in weiteren zwei erst im letzten Versuchsjahr. Die anderen sechs Schulleitungen waren bereits vor dem Schulversuch in dieser Funktion. Solche Wechsel haben fast immer Auswirkungen auf die Steuerung eines Projekts und sollten bei der Konzipierung vorausschauend mitgedacht werden, um die Kontinuität eines Projekts wie dem Schulversuch zu gewährleisten. Einer Schule ist dies ganz gut gelungen, sie hat während der vorübergehenden Abwesenheit der Schulleitung eine Stellvertretung bestimmt. Insgesamt hat dieser Ausfall der Schulleitung zwar dazu geführt, dass die Schule gegen Ende des Schulversuchs nicht alles umsetzen konnte, was sie sich vorgenommen hatte. Jedoch hat die Stellvertretung im Kollegium dafür gesorgt, dass am eingeschlagenen Kurs festgehalten wird. In einer Schule wurde nach der Halbzeit eine komplette Neuausrichtung vorgenommen und die Verantwortung an eine andere Lehrperson übergeben.

An Schulen, in denen eine Lehrperson die Verantwortung für den Schulversuch übernommen hat, halten sich Schulleitungen meist im Hintergrund, bieten Rückendeckung und unterstützen die verantwortliche Lehrperson in ihrem Vorgehen. **Wechsel auf Führungsebene** können eine Chance sein, frischen Wind in (Entwicklungs-) Projekte zu bringen. Bei Leitungswechsel können Kollegien jedoch auch gehemmt sein, etwas Neues umzusetzen. Da seien dann die Lehrpersonen stärker gefordert, an einem eingeschlagenen Kurs festzuhalten. Je nach Schule kann auch die anfängliche Unterstützung der Schulleitung – z.B. durch konzeptionelle Vorarbeiten oder eine Rollenklärung – etwas zurückgefahren werden und die Schulleitung zieht die Fäden nur noch im Hintergrund.

„Als der neue Schulleiter angefangen hat, ist die Frage aufgetaucht, was wir hier überhaupt machen und was primär der Nutzen für uns ist. Wir haben gemerkt, dass relativ lange schulentwicklungsmässig nicht viel passiert ist. Man hielt noch am Alten fest und hat sehr stark verwaltet“ (SL01§8).

²⁸ Die Schulleitenden wurden zu den strukturellen und organisatorischen Auswirkungen des Schulversuchs auf ihre Tätigkeit befragt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass in einer Schule seit Beginn des Versuchs eine Lehrperson zuständig ist, wobei es in der Hälfte der Zeit einen Wechsel gab. In zwei weiteren Schulen hat aufgrund des Wechsels der Schulleitung eine Lehrperson das Interview übernommen. Demnach war es insgesamt für drei Personen kaum möglich, Veränderungen auf Schulleitungsebene wie Pensenzuteilung oder Planung von Unterricht zu beurteilen. Im vorliegenden Bericht wird der Einfachheit halber für alle zehn Befragten der Begriff ‚Schulleitung‘ verwendet.

„Wir haben sicher mal die Lehrpersonen darüber informiert, was das Ziel und der Hintergrund ist, was unsere Überlegungen dazu sind und wo wir von der Schulleitung Chancen sehen“ (SL07§16).

Die Teilnahme an einem Schulversuch erfordert von den Verantwortlichen eine **bewusste und sorgfältige Kommunikation** gegenüber den Beteiligten und Betroffenen. Auch war es den Schulen wichtig, die Eltern und Schülerinnen und Schüler über die Teilnahme zu informieren und v.a. letztere in die aktive Umsetzung einzubeziehen und Feedback einzuholen. In welchem Rahmen und Ausmass solche Rückmeldungen eingegangen sind, hat die entsprechende Schulleitung nicht erläutert.

Die Zuständigkeiten und Aufgaben werden sehr unterschiedlich geregelt, was auch den Wechseln auf Führungsebene geschuldet ist. Schulleitungen als Co-Schulleitung oder als Verantwortliche für den Spezialunterricht haben **beschränkte Entscheidungsbefugnis**. Noch eingeschränkter ist diese bei Lehrpersonen, die (zeitweise) für den Schulversuch zuständig sind. Es zeigt sich, dass Personen mit Entscheidungsbefugnissen auch unbedingt Teil des Projektteams sein sollten. Eine Schulleitung berichtet von einem aus ihrer Sicht sehr erfolgreichen Vorgehen: Für diese Person ist die zusätzliche Übernahme der Verantwortung für den Spezialunterricht mit dem Beginn des Schulversuchs zusammengefallen, was aus ihrer Sicht ideal ist, um das Projekt aufzugleisen und ein Konzept zu erarbeiten. Sie hat mit ihrem Kollegium ein Brainstorming gemacht und dabei die Bedürfnisse der Lehrpersonen abgeholt. Auch die damalige Verteilung der besonderen Massnahmen wurde unter die Lupe genommen. Alle Beteiligten haben sich für die Analyse der aktuellen Situation gemeinsam Zeit genommen. Von der Schulleitung wird dies nicht als Zusatzaufwand empfunden, sondern als Bereicherung.

In sechs Interviews wird die Bedeutung der **klaren Führung** einer projektverantwortlichen Person betont. Dies ist für eine Schulleitung insofern eine Herausforderung, weil sie eine klare Linie verfolgen und trotzdem die verschiedenen Unterrichtsansätze berücksichtigen will. Die Lehrpersonen an ihrer Schule seien nicht so autonom und sie musste zu Beginn einen klaren Lead übernehmen. Trotz einiger anfänglicher Unruhen im Kollegium aufgrund ihres klaren Leads, berichteten ihr die Lehrpersonen von einem Erfahrungs- und Wissenszuwachs und seien nun auf gutem Weg. Die Veränderungen im Rahmen des Schulversuchs hätten aber v.a. die Schulleitung viel Energie gekostet. Nicht explizit mehr Lead sondern eine **stärkere Kontrolle** haben zwei andere Schulleitende übernommen. Dies äussert sich durch die häufiger abgehaltenen Sitzungen, mehr Unterrichtsbesuche oder durch die Sichtung von Unterrichtsmaterial, das im Rahmen des Schulversuchs neu erarbeitet wurde. Letzteres führt bei der verantwortlichen Lehrperson zu einem erheblichen Mehraufwand. Mit der Rückendeckung der Schulleitung achtet die verantwortliche Person darauf, was von ihrem Kollegium alles ‚produziert‘ wird und fordert teils auch zur Überarbeitung der Module auf.

„Und da brauchte es schon eine Art Überzeugung oder Entscheidung, dass wir das jetzt machen und uns somit auf einen Weg begeben, von dem wir das Ziel noch nicht genau kennen, aber von dem wir wissen, dass daraus etwas Gutes entstehen kann“ (SL07§14).

Teil der Führung ist auch das Leisten von **Überzeugungsarbeit**. Die Hälfte der befragten Schulleitenden gibt an, sie hätten einige Kolleginnen und Kollegen erst noch von der Idee des Schulversuchs überzeugen müssen. Dies hängt aus ihrer Sicht u.a. damit zusammen, dass Neues mit Ängsten und Unsicherheiten verbunden ist. Eine andere Schwierigkeit könne sein, wenn Lehrpersonen ein bestimmtes Konzept oder ein Projekt umsetzen sollen, aber nicht bei dessen Konzipierung

beteiligt waren. So sind an einer Schule die Mitinitiantinnen und -initianten des Konzepts daran gescheitert, den Rest des Kollegiums für eine aktive Mitwirkung zu gewinnen und haben resigniert. Nicht alle Lehrpersonen hätten eine positive Einstellung gegenüber Fremdem/Neuem. Das Einverständnis zur Teilnahme spielt gemäss einer verantwortlichen Lehrperson eine grosse Rolle bei der Motivation. Ihr Kollegium habe sich damals klar für den Schulversuch entschieden. Die Herausforderung besteht an ihrer Schule eher darin, Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu klären. Dies geschah dann mit externer Hilfe der Pädagogischen Hochschule. Ähnlich erging es einer anderen Schulleitung, die ihr Kollegium zwar nicht von der Teilnahme überzeugen, sondern eher zwischen den Lehrpersonen vermitteln musste. Einige Lehrpersonen in ihrem Kollegium hätten bereits sehr viel Unterrichtserfahrung und seien starke Persönlichkeiten, da fällt es ihr teilweise schwer, ihre Entscheidungen als Schulleitung durchzusetzen.

Manche Schulleitenden stellen einen teilweise erheblichen **Mehraufwand** für Organisation und/oder Koordination in Zusammenhang mit dem Schulversuch fest. Vier Befragte berichten von einer Zunahme der Sitzungen und Absprachen mit externen Behörden wie z.B. dem Schulinspektorat, mit Speziallehr-

personen oder innerhalb der Kernteams. Dieser Mehraufwand wird von den befragten Personen aber nicht als negativ erlebt. Für eine andere Schulleitung hat sich auf Ebene Personal eine Vereinfachung bei der Stundenplanung ergeben. Dies sei der neu eingeführten Zusammenarbeit in Zweiertams zu verdanken.

2.3.3 Die flexible Verteilung von Lektionen begünstigt neue Formen der Zusammenarbeit

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Fragestellung 1c aufgeführt: **Wie wird die Möglichkeit zur flexibleren Verteilung von BM-Lektionen genutzt und wie wird dies von den Schulleitungen und Lehrpersonen beurteilt?**

Die flexible Verteilung von BM-Lektionen wird gegen Ende des Schulversuchs stärker genutzt und die Schulen setzen fünf verschiedene Massnahmen (weiterhin) um: Lehrpersonen tragen die gemeinsame Verantwortung für Klassen, halten an ihren bestehenden Funktionen fest, unterrichten vermehrt im Teamteaching oder führen klassen- und stufenübergreifende Projekte durch. Auch werden Lektionen so eingesetzt, um bestehende Rollen zu verändern und beispielsweise Speziallehrpersonen vermehrt in die Regelklassen zu holen. Von der häufigeren Präsenz der Speziallehrperson profitieren sowohl Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Förderbedarf als auch Lehrpersonen. Bei der flexiblen Ressourcenverteilung orientieren sich die Schulen an praktischen Umständen oder individuellen Voraussetzungen von Lehrpersonen. Manche Schulen probieren ganz neue Wege aus, sind dabei jedoch auf die Bereitschaft der Lehrpersonen angewiesen, ihre Funktion und/oder Rolle verändern zu wollen. Ein gewisser Mehraufwand wird von den Lehrpersonen in Kauf genommen, da sich durch die Umverteilung von Ressourcen auch die Zusammenarbeit verbessert.

Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen erhielten 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:²⁹

- 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 zu t1 hat sich gezeigt, dass die Schulen ihre Möglichkeiten zur Ressourcenverteilung unterschiedlich nutzten. Zur Vergleichbarkeit der Schulen wurden **fünf Massnahmen**³⁰ herausgearbeitet, wie der **Schulversuch konkret umgesetzt** wird. Zu t2 wurde überprüft, ob die fünf Massnahmen noch immer in dieser oder ähnlicher Form umgesetzt werden und inwiefern die Schulen BM-Lektionen umverteilen (s. Tabelle 3). Dabei kann es sein, dass innerhalb eines Teams mehrere Massnahmen parallel

²⁹ 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 [08.08.2019].

³⁰ Diese Massnahmen wurden von den Schulen teilweise bereits vor Beginn des Schulversuchs (so) umgesetzt.

umgesetzt werden, z.B. hat eine Klassenlehrperson ihre Rolle erweitert, während die Speziallehrperson nach wie vor separativ unterrichtet.³¹

Tabelle 3: Fünf Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs zum Zeitpunkt t2³²

	Schule 01	Schule 02	Schule 03	Schule 04	Schule 05	Schule 06	Schule 07	Schule 08	Schule 09	Schule 10	Total Schulen
Teamteaching	•	•	•	•		•	•	•	•	•	9
Rollenerweiterung ³³		•	•	•	(•)		•	•	•		7
(Strikte) Funktionentrennung ³⁴	•		•		•	•	•	•		•	7
Klassen-/stufenübergreifender Unterricht ³⁵	•	•		•	•	•	•	•	•	•	9
Übernahme gemeinsamer Verantwortung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	10

- **Teamteaching:** Gemeinsam durchgeführter Unterricht mit Lehrpersonen in verschiedenen Funktionen und Rollen (Klassen-, Fach- und Speziallehrpersonen)
- **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)
- **(Strikte) Funktionentrennung:** Lehrpersonen unterrichtet gemäss ihrer Funktion und übernehmen (explizit) keine andere Funktion
- **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
- **Übernahme gemeinsamer Verantwortung:** Verschiedene Lehrpersonen (Klassen-, Fach- und Speziallehrpersonen) sind für Schülerinnen und Schüler gemeinsam verantwortlich

Im Zwischenbericht wurde die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung dieser fünf Massnahmen ausführlich beschrieben³⁶. Im Nachfolgenden wird darauf eingegangen, ob und wie diese von den teilnehmenden Schulen bei t2 (immer noch) umgesetzt werden.

Teamteaching ist nach wie vor eine favorisierte Massnahme, um Herausforderungen in heterogenen Klassen zu begegnen. Ein Grund für die zunehmende Umverteilung von Lektionen für Teamteaching ist mitunter, dass die ERZ dies aktiv fördert. Per August 2018 wurde die Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BMV) dahingehend angepasst, dass Lektionen vermehrt für so-

³¹ Aussagen von Schulleitenden lassen darauf schliessen, dass die meisten Schulen ihre ergriffenen Massnahmen und Projekte auch nach Ende des Schulversuchs weiterhin umsetzen.

³² Die Punktevergabe basiert auf Aussagen und schriftlichen Kommentaren der Befragten und beinhaltet einen gewissen Ermessensspielraum.

³³ 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.).

³⁴ 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.).

³⁵ *Mehrgangsklassen* werden als Klasseneinheit verstanden und haben nicht per se klassen-/stufenübergreifenden Unterricht. Dies wäre der Fall, wenn zwei Mehrgangsklassen gemeinsam unterrichtet werden oder Projekte zusammen durchführen.

³⁶ Der Zwischenbericht ist online verfügbar unter: https://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/21_P%C3%A4dagogischer%20Dialog/pd_vor_ort_schulversuch_teams_evaluation_t1_d.pdf [24.12.2019].

nanntes ‚Co-Teaching‘³⁷ eingesetzt werden dürfen. In den meisten Schulen findet **Teamteaching zwischen einer Regel- und Speziallehrperson** statt – was gemäss BMV primär auch so vorgesehen ist. Dabei arbeitet die Speziallehrperson beispielsweise nur bei gewissen Themen mit oder unterstützt die Klassenlehrperson (teilweise auch die Fachlehrperson) im regulären Unterricht. An einer Schule wird die Speziallehrperson insbesondere aus dem Grund vermehrt in die Klassen geholt, um sich um Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten zu kümmern. Deswegen konnte diese Schule darauf verzichten, das separative Gefäss der ‚Classe de soutien‘, welche zu t1 noch bestanden hatte und danach geschlossen wurde, erneut zu eröffnen.³⁸

Eine weitere **Umverteilung von BM-Lektionen** wird vorgenommen, um das Fach Rhythmik neu innerhalb des Regelunterrichts im Teamteaching unterrichten zu können. Die Schulleitung hat dazu pro Klasse eine Lektion vom Französisch als Zweitsprache (FLS) sowie weitere zwei BM-Lektionen aus dem Gesamtpool zugunsten des Teamteachings umverteilt.

„J’avais envie qu’une de ces leçons OMPP devrait devenir une leçon de co-enseignement. Et l’inspecteur, il était très chic (...) et il a octroyé pour chaque classe deux leçons de co-enseignement en plus“ (SL04§21).

So bekommt jede der fünf Schulversuchsklassen insgesamt zusätzlich drei Lektionen für Teamteaching. Den Lehrpersonen steht es frei, diese Lektionen nach Gutdünken einzusetzen und so hat sich ein Tandem eine etwas speziellere Variante des Ressourceneinsatzes überlegt: Sie setzen alle ihre Teamteaching-Lektionen bereits bis zu den Herbstferien ein,

d.h. die Speziallehrperson hat zu Beginn des Schuljahres ein höheres Pensum und reduziert im Verlauf des Jahres.³⁹ Die Arbeit im Tandem funktioniere sehr gut, da sich die Klassen- und Speziallehrperson bereits gut kennen würden. Aber die Schulleitung könne diese Flexibilität und Offenheit nicht von allen Lehrpersonen verlangen.

An einer Schule findet **Teamteaching zwischen Regellehrpersonen** statt. Sie unterrichten gemeinsam die Fächer Musik und Mathematik und auch die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler wird gemeinsam vorgenommen.

Die bereits zu t1 berichteten **Veränderungen und Erweiterungen der Rollen** werden in der zweiten Phase nach wie vor so gehandhabt. Zum einen unterrichten **Regellehrpersonen** integrative Förderung und werden dabei von Fachpersonal unterstützt und gecoacht. Dies geschieht aufgrund des Mangels an heilpädagogisch ausgebildetem Personal oder zur gezielten Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klassen. Diese Praxis wird jedoch als nicht ganz unproblematisch erachtet, da es zu einer Überforderung von Regellehrpersonen führen könne. Weniger Bedenken haben Schulleitende und Lehrpersonen jeweils dann, wenn es um die Übernahme von Deutsch bzw. Französisch als Zweitsprache oder der Begabtenförderung durch Regellehrpersonen geht.

Zum anderen werden in Bezug auf **neue Rollen Speziallehrpersonen** öfters in den Unterricht eingebunden. In einer Schule hat die Speziallehrperson gar das Co-Klassenlehramt übernommen und erteilt regulären Unterricht – auch im Teamteaching.⁴⁰ Klarer Vorteil sei das dadurch direkt verfügbare heilpädagogische Fachwissen. Als Nachteil nennt die Schulleitung, dass die BM-Lektionen – durch die Bindung der Speziallehrperson an eine Klasse – weniger klassenübergreifend eingesetzt werden können. Das Modell gehört zu den aussergewöhnlicheren Experimenten im Schulversuch und wird von der Schulleitung als Highlight bezeichnet.

Die Anwesenheit einer Speziallehrperson wird in drei Schulen durch **Blockzeiten** geregelt, in denen sie den Regellehrpersonen zur Verfügung steht und so vermehrt die ganze Klasse im Blick hat. Diese Anwesenheitsregelung gab es bis zu t1 nur in zwei Schulen. Die Gestaltung der Zusammenarbeit mit neuen Rollen wird im

„Elles ont des blocs où elles sont disponibles de toute façon. Et ce qui a changé aussi, c’est que maintenant il y a des moments dans la journée qui sont utilisés pour travailler spécifiquement avec des classes, justement pour pouvoir voir tous les élèves“ (SL03§10).

³⁷ Im vorliegenden Bericht werden die Begriffe *Co-Teaching* und *Teamteaching* synonym verwendet.

³⁸ In der ‚Classe de soutien‘ wurden Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensschwierigkeiten über längere Zeit separativ unterrichtet. Die Schule führt zurzeit drei ‚Groupe de soutien‘, die ähnlich separativ aufgestellt, jedoch auf einen kurzfristigeren Verbleib der Schülerinnen und Schüler in diesem Gefäss ausgerichtet sind.

³⁹ Auf S. 17 wurde über diese Art von Präsenzmodell berichtet.

⁴⁰ Besagte schulische Heilpädagogin hat viel Unterrichtserfahrung als reguläre Lehrperson.

nächsten Kapitel 2.4.1 beschrieben.

Im Gegensatz zur Rollenerweiterung wird an manchen Schulen weiterhin auf eine (strikte) **Funktio-
nentrennung** geachtet. Dies ist zum einen dem Umstand geschuldet, dass der schulische Heilpädago-
ge an einem anderen Standort arbeitet und einmal wöchentlich Coachinggespräche mit den Lehrperso-
nen vor Ort führt. Zum anderen will sich eine Speziallehrperson explizit nicht am Schulversuch betei-
ligen und arbeitet separativ mit den Schülerinnen und Schülern. Dies ist für die ganze Organisation des
Schulversuchs etwas schwierig, weil dadurch gewisse Experimente nicht möglich sind. An einer weite-
ren Schule bietet sich die Funktionentrennung im 2. und 3. Zyklus an, da genügend heilpädagogisches
Personal verfügbar ist und dadurch Rollenexperimente weniger notwendig erschienen. In der zweiten
Hälfte des Schulversuchs lockern jedoch mehr Schulen diese Grenzen auf und integrieren Speziallehr-
personen vermehrt in den Regelunterricht.

Bereits zu t1 flossen einige Ressourcen in Experimente für klassen- und stufenübergreifenden – teils
sogar zyklusübergreifenden – Unterricht. Hier kann der im Schulversuch erhaltene Gestaltungsspiel-
raum relativ gut ausgenutzt werden in Form von zeitlich begrenzten Projekten, anders organisiertem

„Beim Projekt ‚Fairplay geht es um die schuli-
schen Tugenden, wo jede Klasse sichtbar [für
andere Klassen] an Themen arbeitet. Wir
treffen uns alle drei Monate für das Projekt
und evaluieren, was wir erreicht haben und
wie wir weiterfahren wollen“ (SL02§14).

Unterricht oder mit übergreifenden Gefässen für Förder-
unterricht. Beispielsweise werden an zwei Schulen **Pro-
jekte mit mehreren Klassen oder Stufen** durchgeführt. Ein weiteres viermonatiges NMG-Projekt im Zyklus 2
ist sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei
den Lehrpersonen auf so gute Resonanz gestossen,
dass im nächsten Schuljahr auch der Zyklus 1 einbezo-
gen werden soll. Diese Schule will versuchen, z.B. am Dienstagnachmittag eine Doppelstunde NMG
über alle Klassen gemeinsam zu organisieren und so die Klassenstrukturen aufzuheben.

Auf der Oberstufe wurden der **Unterricht modular aufgebaut** und **Lernateliers** eingeführt. In beiden
Formen wird klassenübergreifend unterrichtet bzw. gelernt.⁴¹ Die Lernateliers hat eine Schule umge-
setzt, um das 9. Schuljahr zu flexibilisieren und die Schülerinnen und Schüler vor Ende der obligatori-
schen Schulzeit nochmals neu zu motivieren. Von den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und
NMM wird dazu je eine Lektion ‚abgezackt‘, um diese Lernateliers durchzuführen. Die von der ERZ
zur Verfügung gestellten drei Entlastungslektionen im Schulversuch erhalten die Coaches, welche die
Durchführung der Lernateliers verantworten. Zusätzlich bekommen diese Coaches Unterstützung der
Speziallehrpersonen. Der Initialaufwand war für diese Schule sehr hoch, lohne sich aber für Lehrperso-
nen wie auch für Schülerinnen und Schüler sehr.

Für **klassen-/stufenübergreifende Fördergefässe** werden ebenfalls Lektionen umverteilt oder zusätz-
lich beantragt. Nach wie vor führt eine Schule die ‚Groupe de soutien‘, in welcher die Schülerinnen und
Schüler vorübergehend unterrichtet werden und danach in die Regelklasse zurückkehren. Dieses Ge-
fäss mache schnelleres Reagieren möglich bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten
als das längerfristig angelegte Gefäss der ‚Classe de soutien‘. Ausserdem versucht die Speziallehrper-
son an dieser Schule vermehrt, direkt im Klassensetting zu arbeiten.

Ein neues **separatives Fördergefäss** ist die FLS-Klasse einer Schule, in welcher Kindergartenkinder
3x wöchentlich zusätzlichen Sprachunterricht erhalten. Die
Speziallehrperson arbeitet insbesondere mit schüchternen
Kindern oder nimmt verschiedene Themen durch und tauscht
sich darüber in regelmässigem Abstand mit den Klassenlehr-
personen aus. Ähnlich klassenübergreifend macht es eine
andere Schule, um IF-Lektionen einzusparen. Eine weitere
verantwortliche Person im Schulversuch berichtet von Entwick-
lungen im Bereich der Zusammenarbeit und dass so oft wie
möglich (klassen-)übergreifender Unterricht stattfinden solle.

„Anstatt mit drei Kindern jeder Klasse
in Mathe eine Lektion spezifisch zu
arbeiten und vielleicht Dinge [Unter-
richtsstoff] aus der Vergangenheit
anzuschauen, nehmen wir diese
Schüler nun zusammen in 8-er oder
9-er Gruppen und brauchen so nur
eine Lektion“ (SL02§30).

⁴¹ Im Zwischenbericht t1 wurde über den modularen Unterricht berichtet.

„Mit dem Co-Klassenlehramt werden die Zusammenarbeitsformen bzw. das Einsparen und das bessere Einsetzen von Lektionen viel einfacher“ (SL02§30).

Die **Übernahme der gemeinsamen Verantwortung** findet sich in unterschiedlicher Form weiterhin an allen teilnehmenden Schulen: gemeinsame Elterngespräche, Co-Klassenlehramt, kontinuierliche Lernbegleitung, Coachinggespräche mit Schülerinnen und Schülern oder bessere Übergänge von einem Zyklus in den nächsten. Eine Speziallehrperson ist beispielsweise an zwei Schulen für alle

Schülerinnen und Schüler eines Zyklus bzw. einer Stufe zuständig und kann so Schwierigkeiten oder den Förderbedarf einzelner Kinder besser und schneller erkennen. Die bestehenden Lücken vom Kindergarten in die erste und von der ersten in die zweite Klasse seien erkannt und vom Kollegium gemeinsam im Schulversuch angegangen worden.

Im Gruppengespräch berichten die Heilpädagoginnen, dass die gemeinsame Verantwortung für Schülerinnen und Schüler oder Klassen nach Aufgaben, Fächer, Kapazitäten oder Funktion geregelt ist. Eine Heilpädagogin hat Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in einem Konzept festgehalten, welches sie bereits im Rahmen einer Studienarbeit verfasst und später in der Schule in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen umgesetzt hat. Darin wird die Hauptverantwortung den Klassenlehrpersonen zugeschrieben, insbesondere was administrative Aufgaben betrifft. Diese Aufteilung besteht auch in zwei anderen Schulen. Es wird aber in allen drei Fällen von einer engen Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrperson und Heilpädagogin/Heilpädagoge berichtet. In einer anderen Schule sind dagegen keine fixen Verantwortlichkeiten definiert. Dort wird in wöchentlichen Teamsitzungen besprochen, wer freie Kapazitäten hat, um sich einer Sache anzunehmen. Für die Heilpädagogin einer weiteren Schule liegt die Verantwortung hauptsächlich darin, über einen längerfristigen Zeithorizont den Überblick über die erteilten Massnahmen zu bewahren und deren Kohärenz zu gewährleisten.

2.4 Pädagogische Zusammenarbeit in den Teams

2.4.1 Die Zusammenarbeit gewinnt durch Austausch und Einbezug von Speziallehrpersonen an Qualität

In diesem Kapitel geht es um die Fragestellung 2a: **Wie gestalten die Lehrpersonen in den Teams die pädagogische Zusammenarbeit unter den Bedingungen des Schulversuchs und wie beurteilen sie diese Zusammenarbeit?**

Die Lehrpersonen gestalten ihre Zusammenarbeit aktiv, regelmässig und zielorientiert und tragen die Verantwortung für Klassen gemeinsam. Das Ausprobieren neuer Zusammenarbeitsformen ist grösstenteils auf die Teilnahme am Schulversuch zurückzuführen. Die gegenseitige Unterstützung und Motivation in den Teams werden als hoch und der regelmässige Austausch als wertvoll beurteilt. Auch der Austausch zwischen Klassen und Stufen wird durch gemeinsamen Unterricht oder gemeinsame Projekte gefördert. Insbesondere der Einbezug von Speziallehrpersonen in den Regelunterricht wird als zusätzliche Wissensressource sehr geschätzt. Als eher hinderlich für eine zielorientierte Zusammenarbeit werden personelle Wechsel, Klein- und Teilpensen und die Beteiligung (zu) vieler Personen am Schulversuch genannt. Nach vier Jahren Schulversuch sind die Befragten insgesamt der Ansicht, dass sich die Zusammenarbeit intensiviert und zugunsten aller Beteiligten verbessert hat.

In einer bilanzierenden Online-Befragung haben die Lehrpersonen⁴² die **Praxis ihrer Zusammenarbeit** im Kernteam eingeschätzt (s. Abbildung 7, linke Spalte). Haben sie einer Aussage (teilweise) zugestimmt, sind sie zusätzlich gefragt worden, inwiefern diese Praxis ihrer Meinung nach auf den Schulversuch zurückzuführen sei (rechte Spalte). Die Balken sind nach Anteil Zustimmung („Ja“) in der rechten Spalte absteigend geordnet.

⁴² Regellehrpersonen mit und ohne Klassenlehramt, Speziallehrpersonen sowie Schulleitende, die auch unterrichten.

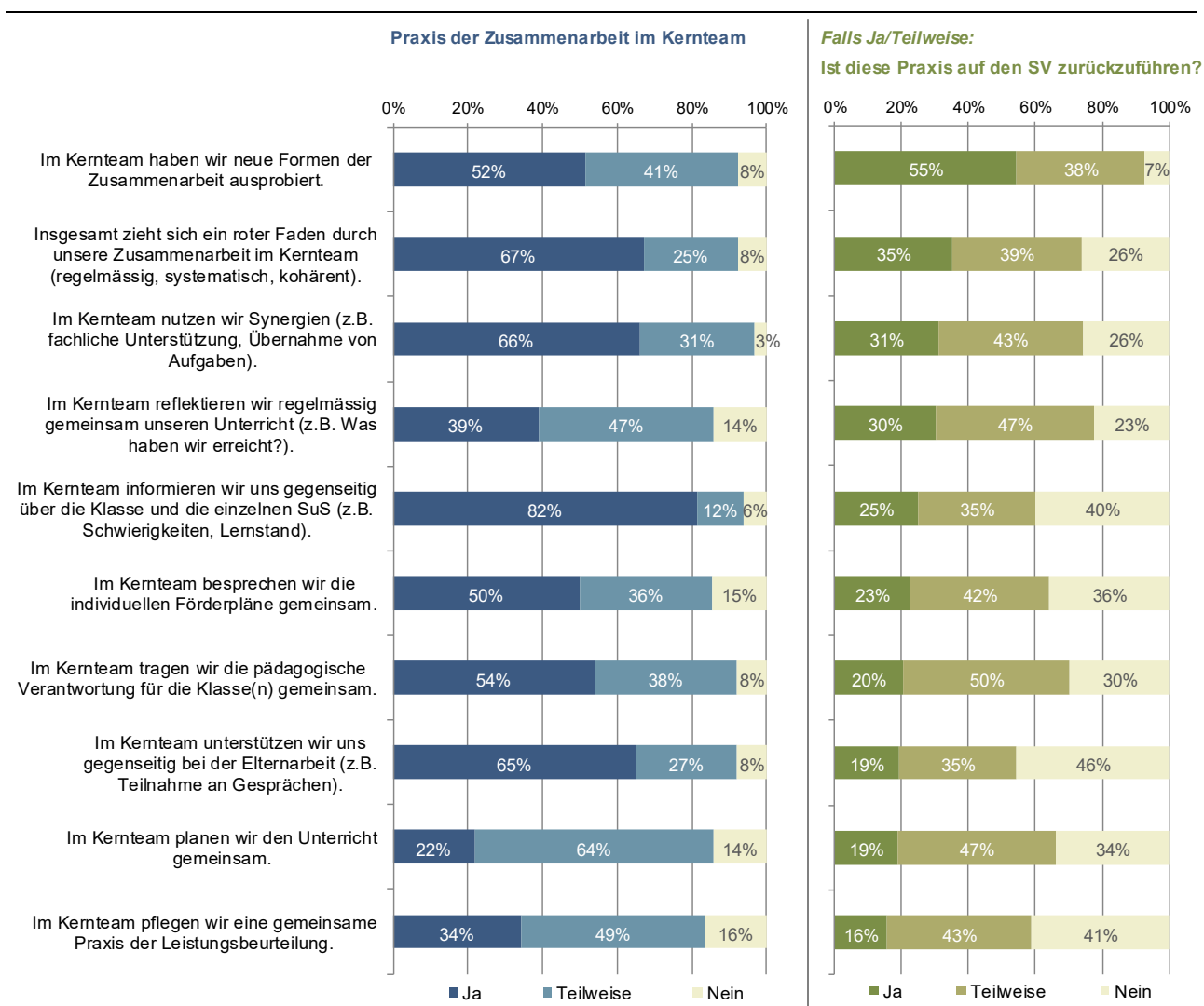


Abbildung 7: Einfluss des Schulversuchs auf die Praxis der Zusammenarbeit (n=65)

Eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen stimmt zu, dass die Praxis der Zusammenarbeit im Kernteam zumindest teilweise mit dem Schulversuch zusammenhängt. Insgesamt gestalten sie ihre Zusammenarbeit **aktiv** und fördern den **Austausch** untereinander. Insbesondere das Ausprobieren neuer Zusammenarbeitsformen, wie beispielsweise die Arbeit in Jahrgangsteams, ist zu einem grossen Teil auf die Teilnahme am Schulversuch zurückzuführen. Im Gegensatz dazu steht das gegenseitige Informieren über Klassen und Schülerinnen und Schüler sowie die gegenseitige Unterstützung bei der Elternarbeit weniger in Zusammenhang mit dem Schulversuch, werden jedoch im Schulversuch in hohem Mass praktiziert. In obiger Abbildung wird ersichtlich, dass die bestehenden Praktiken gemäss Berufsauftrag ausgeführt werden und insbesondere die mit dem Schulversuch intendierten Praktiken verstärkt Eingang in die Schulen finden. Demnach zieht sich ein roter Faden durch die Zusammenarbeit im Kernteam, Synergien werden gezielt genutzt und der Unterricht regelmässig reflektiert.

Im Folgenden werden weitere Ergebnisse zur Zusammenarbeit dargestellt. Das Diagramm in Abbildung 8 fasst sechs Aussagen⁴³ zur **Zielorientierung** zusammen.

⁴³ S. Tabelle 8 in Anhang V.

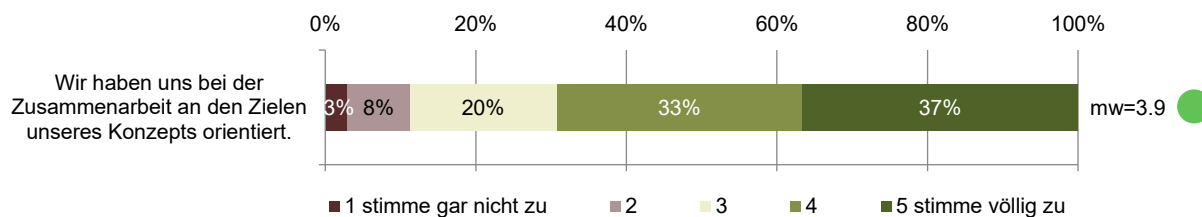


Abbildung 8: Zielorientierung bei der Zusammenarbeit (n=59)

Die Lehrpersonen stimmen mehrheitlich zu, dass sie sich zur Umsetzung des Schulversuchs an ihren schulspezifischen Zielen orientieren. Der Skalenmittelwert liegt knapp im hellgrünen Bewertungsbereich. Aus den einzelnen Einschätzungen und den offenen Kommentaren lässt sich ein differenziertes Bild betreffend Zielorientierung erschliessen.

Viel Zustimmung erhalten die Aussagen, dass Lehrpersonen zweckmässige Kernteams gebildet, sich sinnvolle Ziele im Konzept gesetzt und Neues ausprobiert haben. Die gegenseitige Unterstützung und Motivation in den Teams sei zudem gross und der regelmässige Austausch wertvoll. Die Befragten weisen jedoch auch auf **Herausforderungen** hin: Personelle Wechsel (auch bei der Schulleitung), ein ungünstiger Stundenplan und die Beteiligung zu vieler Lehrpersonen und Klassen am Schulversuch würden eine zielorientierte Zusammenarbeit erschweren. Dass (viele) Lehrpersonen nur am Rande beteiligt sind, ist für eine Lehrperson ebenfalls schwierig. In grossen Teams würde die Organisation von Sitzungen oder geplanten (Unterrichts-)Projekten durch die vielen Klein- und Teilpensen erschwert. Die eher verhaltene Zustimmung zur Aussage „Die beteiligten Personen waren motiviert, die im Konzept gesetzten Ziele zu verfolgen und sich für den Schulversuch zu engagieren“ könnte auf personelle Wechsel zurückzuführen sein. So bemerkt eine Lehrperson, dass sich (eher) neue Lehrpersonen im Team weniger vom Schulversuch angesprochen und motiviert fühlen, weil sie an der Erarbeitung der Ziele nicht beteiligt waren.

Je nach Organisation und Zielsetzung der Zusammenarbeit, hat diese eine unterschiedliche Wirkung auf die Beteiligten. Im Diagramm zu „**Wirkungen der Zusammenarbeit auf mich als Lehrperson**“ sind sechs Items⁴⁴ zusammengefasst (s. Abbildung 9).

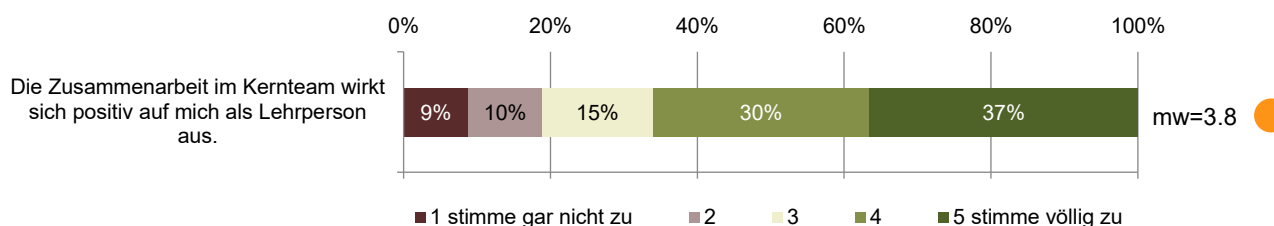


Abbildung 9: Wirkungen der Zusammenarbeit auf mich als Lehrpersonen (n=62)

Die Lehrpersonen stimmen zu, dass sie von den Kompetenzen und Erfahrungen anderer Lehrpersonen profitieren und sich durch die Arbeit im Kernteam gut informiert, unterstützt und beruflich zufrieden fühlen. Auch die offenen Kommentare lassen darauf schliessen, dass die **Zusammenarbeit im Schulversuch verbessert** werden kann. An einer Schule funktioniert die Zusammenarbeit innerhalb der Jahrgangsteams sehr gut, jedoch leide die Zusammenarbeit mit den anderen Jahrgängen etwas darunter. Auch Schulleitende sind der Ansicht, dass sich die Umverteilung von Lektionen positiv auf die Zusam-

⁴⁴ S. Tabelle 8 in Anhang V.

menarbeit von Lehrpersonen auswirkt. Eher weniger stimmen die befragten Lehrpersonen zu, dass sie durch das Kernteam zeitlich oder in ihrer Verantwortung entlastet werden (mehr zum Thema Entlastung in Kapitel 2.4.2).

„Les enseignantes spécialisées ne sont plus vues ces gens qui savent tout et puis que les enseignantes ont peur. Mais c'est vraiment devenu des personnes de ressources“ (SL08§17).

Ein zentrales Thema im Schulversuch betrifft die **Zusammenarbeit mit den Speziallehrpersonen**. Mehrere Schulleitende berichten, dass v.a. schulische Heilpädagoginnen/Heilpädagogen näher an die Lehrpersonen herangerückt sind und verstärkt als Ressource im Team wahrgenommen werden. Dies geschieht durch Veränderungen und Erweiterungen von Rollen – sowohl von Regel- als auch von Speziallehrpersonen. Abbildung 10 zeigt die

Antworten der sechs Heilpädagoginnen, die am Gruppengespräch teilgenommen haben, auf die Frage, inwiefern sich ihre Rolle im Schulversuch verändert hat.

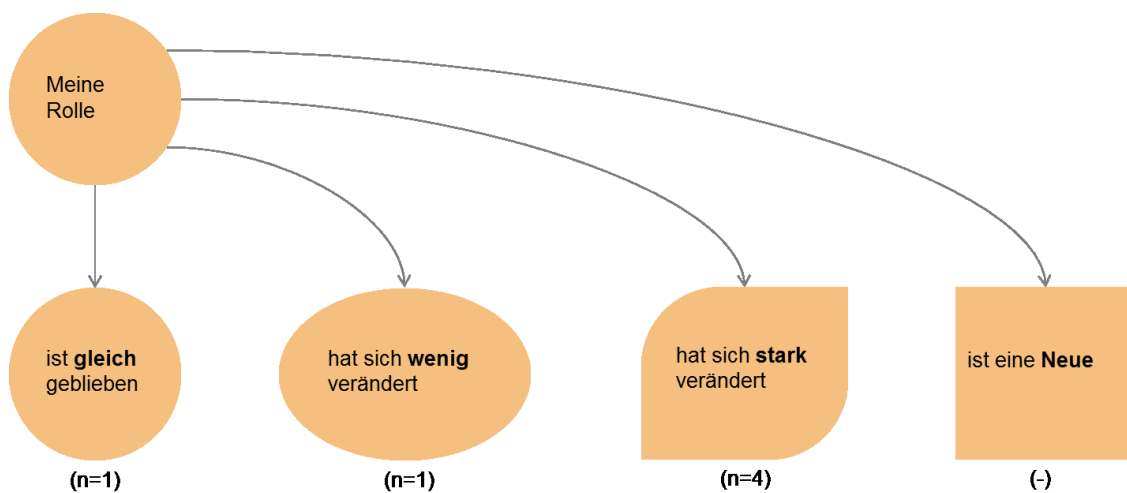


Abbildung 10: Rollenveränderungen von Heilpädagoginnen im Schulversuch (n=6)

„Je me sens beaucoup plus confortable dans ma situation parce qu' elle est plus normalisée, plus officielle“ (HP03§41).

Vier Gesprächsteilnehmerinnen erfahren eine **starke Veränderung** ihrer Rolle. Namentlich betreffen diese Veränderungen die Übernahme eines Co-Klassenlehramts, die vermehrte Sichtbarmachung ihrer Arbeitsweise, die bessere Integration ins Lehrpersonenteam sowie die stärkere Ausrichtung der Zusammenarbeit an den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern. Als **kleine Veränderung** werden die klare Aufgabenverteilung und Transparentmachung von Zuständigkeiten genannt. Das **Gleichbleiben** einer Rolle ist auf die stets integrative Arbeitsweise, wie bereits vor dem Schulversuch, zurückzuführen. Niemand hat das Gefühl, im Schulversuch in eine komplett neue Rolle zu schlüpfen.

Mit dem Beibehalten oder Verändern von Rollen sind immer auch Chancen verbunden bzw. werden Heilpädagoginnen und ihre Kollegien mit (neuen) Herausforderungen konfrontiert (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Chancen und Herausforderungen der Rollen von Heilpädagoginnen (n=6)

Rolle		Chancen	Herausforderungen
Nicht verändert	HP: weiterhin integrativ (Zyklus 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Planung bei Fachunterricht - Austausch von Materialien 	<i>keine Angabe</i>
Wenig verändert	HP: stärker integrativ (Zyklus 1 und 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Bessere Akzeptanz im Kollegium und bei den SuS durch Vorstellung des SV-Projekts in den Klassen 	<i>keine Angabe</i>
Stark verändert	Neue Doppelrolle HP-KLP (Zyklus 1 und 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Andere Blickwinkel (in einer Klasse HP und KLP zugleich, in anderen Klassen nur HP) - Unterrichtssequenzen als KLP bzw. HP adaptierbar - Engerer Kontakt zu SuS - Mehr Einfluss auf Unterrichtsinhalte und Haltungen im Team - Höhere Akzeptanz bei LP aufgrund Doppelrolle (mehr Einblick in beide Funktionen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen und Akzeptieren beider Rollen durch SuS und Eltern - Fehlende Aussensicht einer HP bei schwierigen Situationen als KLP - Zunehmender Arbeitsaufwand - Kleinere Entlohnung für Arbeit als KLP
	HP: Arbeitsweise gefestigt und sichtbar gemacht (Zyklus 1 und 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Organisierte und regelmässige Treffen im Team - Guter Austausch und Zusammenhalt im Kollegium - Das Beste von beiden Schulen zusammenbringen - SV legitimiert Rollenexperimente gegenüber anderen Standorten 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenschluss von zwei Schulen und damit Umsetzung von zwei Konzepten und zwei Kulturen der Zusammenarbeit
	HP: Arbeit stärker an Bedürfnissen der SuS ausgerichtet (Zyklus 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr Diskussionen und Hinterfragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunehmende Komplexität der Zusammenarbeit
	HP: viel stärker ins Team integriert (Zyklus 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenseitige Aufgabenübernahme - Teilnahme an wöchentlichen Sitzungen - Gute Zusammenarbeit, mehr Sicherheit im Berufsalltag - Starkes Team, Auftreten als Einheit (auch gegenüber den SuS) - Freie Wahl für SuS einer Bezugsperson im LP-Team 	<ul style="list-style-type: none"> - Abkapselungsgefahr: Stärke und Autonomie des Teams kann Eingliederung in die Schule als Ganzes (mit Zyklus 1 und 2) erschweren - Zu viel Selbstbestimmung: Stärke des Teams darf nicht zum Übergehen der SL führen

Ungeachtet dessen, wie stark sich die Rolle einer Heilpädagogin verändert, sehen alle sechs Befragten **Chancen** im Bereich der Zusammenarbeit: Guter Austausch, gegenseitige Wahrnehmung und Akzeptanz, ein gestärktes Team etc. Auch der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern sei durch die Rollenveränderungen enger. Die genannten **Herausforderungen** beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche und sind stärker rollenabhängig. Was jedoch von mehreren Heilpädagoginnen genannt wird, sind Herausforderungen ebenfalls in Bezug auf die Zusammenarbeit: Die Komplexität der Organisation werde grösser und das Zusammenführen von unterschiedlichen Konzepten zur Zusammenarbeit sei anspruchsvoll. Ausserdem bestehe die Gefahr, dass sich ein Team durch sein starkes Auftreten von anderen Kernteams abkapsle.

2.4.2 Zusammenarbeit entlastet zwar in der Verantwortung, führt jedoch zeitlich zu einem Mehraufwand

Es folgen Ausführungen zur Fragestellung 2b: **Inwiefern werden die Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit in den Teams entlastet (Entlastung von Verantwortung bzw. geteilte Verantwortung, zeitliche Entlastung)?**

Die Lehrpersonen werden teilweise durch Zusammenarbeit entlastet, hauptsächlich jedoch die Regellehrpersonen ohne Klassenlehramt. Die Hauptverantwortung für Klassen liegt in vielen Schulen bei der Klassenlehrperson, welche jedoch zunehmend durch mehr Austausch im Team von ihrer Verantwortung entlastet und bei schwierigen Situationen unterstützt werden. Die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Heilpädagoginnen/Heilpädagogen – insbesondere durch mehr Treffen und Absprachen – hat im Schulversuch einen hohen Initialaufwand erfordert. Die Lehrpersonen fühlen sich daher zeitlich stärker beansprucht. Da aber die Zusammenarbeit in den Teams aus Lehrpersonensicht an Qualität gewinnt, wird dieser Mehraufwand in Kauf genommen.

Über die vier Jahre Schulversuch haben sich die Ansichten bezüglich zeitlicher Beanspruchung und Entlastung in der Verantwortung kaum verändert. Der vermehrte Austausch im Team wirkt für viele Lehrpersonen sehr unterstützend, indem unterschiedliche Sichtweisen eingebracht, Zuständigkeiten geklärt, eigenen Stärken eingebracht und gemeinsame Ab- und Rücksprachen getroffen werden. Die Zusammenarbeit im Kernteam führt jedoch nicht bei allen Lehrpersonen gleichermaßen zu einer **Entlastung in der Verantwortung**. Das kann damit zusammenhängen, dass Klassenlehrpersonen vielerorts immer noch die alleinige Verantwortung für die Klassen tragen. Die Funktion des Klassenlehramts ist nur in zwei Schulen auf zwei Lehrpersonen verteilt, die vermehrt im Co-Teaching arbeiten. Insgesamt schätzen die Lehrpersonen aber den stärkeren Austausch untereinander – insbesondere mit Speziallehrpersonen – und sind froh, dass sie die Verantwortung zunehmend gemeinsam tragen und den Druck bei schwierigen (Unterrichts-)Situationen teilen können. Die Speziallehrpersonen oder die verschiedenen Blickwinkel im Kernteam seien eine grosse Hilfe, wenn es um Situationen mit schwierigen Schülerinnen und Schülern geht. Die Verantwortung – insbesondere bei anspruchsvollen Fällen und Situationen – ist aber nach wie vor ein grosses Thema bei den befragten Lehrpersonen.

In den offenen Kommentaren wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Zusammenarbeit, zu einem **zeitlichen Mehraufwand** führt. Die häufigeren Treffen und Absprachen hätten besonders zu Beginn des Schulversuchs zugenommen, was grundsätzlich mit der Konzeption und Umsetzung von neuen Projekten in Zusammenhang stehe und deshalb nicht verwunderlich sei. Austausch und Reflexion bräuchten Zeit und seien unverzichtbar. Vielen Befragten ist jedoch klar, dass sie den zeitlichen Aufwand mit der Aussicht auf eine Entlastung in Kauf nahmen. In einigen Schulen entwickle sich eine gute oder noch bessere Zusammenarbeit und die Lehrpersonen erhielten trotz des wahrgenommenen Mehraufwands mehr gegenseitige Unterstützung, was sehr wertvoll sei.

„Du travail en plus - oui, mais pour davantage de qualité“ (LP§23).

Heilpädagoginnen/Heilpädagogen bieten meistens **Entlastung** an, aber wie können sie selber entlastet werden? Im Gruppengespräch sind sich drei **Heilpädagoginnen** einig, dass es gegenüber den Eltern wichtig sei, als Team aufzutreten und gemeinsam Lösungen zu finden. Das bringe ihnen grosse Entlastung, auch auf emotionaler Ebene. Ausserdem würden der Austausch im Team, die geteilte Verantwortung, das gegenseitige Vertrauen oder gemeinsam getroffene Entscheidungen entlastend wirken. Für eine Person ist dieser Austausch viel offener geworden und sie erhält auch Unterrichtsmaterial von anderen Speziallehrpersonen. Für drei Befragte ist es zudem eine Erleichterung, dass sich Klassenlehrpersonen beispielsweise um die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsinhalte kümmern und sie sich

„C'est une ambiance de collaboration, de discuter. Qui peut prendre quoi en charge? Qui parle aux parents? On se partage le travail“ (HP03§124).

auf die Förderpläne konzentrieren können. An zwei Schulen findet trotzdem ein Austausch zwischen den Lehrpersonen über die geplanten Unterrichtsinhalte statt, damit die Heilpädagoginnen einigermassen darüber informiert sind.

Anhand dieser Schilderungen lässt sich gut aufzeigen, dass sich Heilpädagoginnen oftmals als jene Personen sehen, die primär Entlastung anbieten und nicht vorwiegend mit Lehrpersonen zusammenarbeiten, um selbst entlastet zu werden. Dies bestätigten drei Heilpädagoginnen im Gruppengespräch. Für sie wäre jedoch eine grosse Entlastung, wenn sie für den administrativen Aufwand – insbesondere in Zusammenhang mit BM-Lektionen – anteilmässig Entlastungslektionen erhielten.

Allgemeine Belastungsaspekte, wie beispielsweise Administration, das Verfassen von Berichten, Elternarbeit, Sitzungen und Absprachen oder die Integration von Schülerinnen und Schülern insgesamt nehmen nicht nur aufgrund des Schulversuchs zu. Dies haben die Lehrpersonen bereits in den Gruppengesprächen zu t1 festgehalten. Sie nannten zudem **Aspekte, wie die Zusammenarbeit gestaltet sein sollte, damit sie entlastend wirkt:**

- Gute Teamzusammensetzung (es muss zwischenmenschlich passen)
- Überschaubare Teamgrösse (z.B. 2-3 Lehrpersonen auf der Unter-/Mittelstufe)
- Geklärte Rollen und Zuständigkeiten
- Toleranter Umgang miteinander
- Individualität/Diversität bei der Zusammenarbeit akzeptieren
- Offenheit im Kollegium bezüglich eigener Grenzen und Kapazitäten
- Gutes Einteilen eigener Kräfte (keine sture Umsetzung von Ideen/Projekten, Mut zum Abbrechen)
- Gegenseitige Übernahme von Arbeiten (entsprechend eigener Stärken)
- Situationsangepasste Unterrichtsorganisation (z.B. Halbklassenunterricht)

2.5 Umsetzung des integrativen Unterrichts und der individuellen Förderung

Es werden Ergebnisse zur Fragestellung 3a zusammengefasst: **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 Intensivierung der Zusammenarbeit und der stärkere Einbezug von Speziallehrpersonen in den Regelunterricht haben aus Sicht der Lehrpersonen zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf besser betreut werden. Die vermehrte Anwesenheit von Speziallehrpersonen kommt insbesondere jenen Schülerinnen und Schülern zugute, die zwar teilweise Förderbedarf aber keinen (abgeklärten) Förderstatus haben. Denn durch den dazugekommenen Blick von Speziallehrpersonen auf die ganze Klasse kann Förderbedarf besser erkannt und schneller darauf reagiert werden. Die verstärkte Zusammenarbeit – auch mit anderen Klassen und Stufen – schafft mehr Zeit und Raum für Begegnungen von Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, was sich positiv auf deren Beziehung auswirkt. Durch die regelmässige Anwesenheit der Speziallehrperson im Klassenzimmer kann zudem eine Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf besser vermieden werden. Daher ist es ein Anliegen, individuelle und integrative Förderung möglichst rasch und unkompliziert anzubieten.

Die Auswirkungen des Schulversuchs auf den integrativen Unterricht und die individuelle Förderung wurden in den teilnehmenden Schulen zu t1 unterschiedlich beurteilt. Dies hing u.a. mit der Verschiedenheit der einzelnen Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs und deren unterschiedlichen Kombinationen in den einzelnen Schulen zusammen. Bilanzierend zu t2 lässt sich feststellen, dass die Intensivierung der Zusammenarbeit aus Sicht der Beteiligten positiv auf die Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern wirkt.

„Es gibt jetzt nicht mehr den Klassenlehrer, die Teilpensenlehrerin und die Heilpädagogin, sondern wir sind ein Team und es sind alle gleichgestellt. Ich denke, das spüren die Schüler sehr gut“ (HP07§81).

in den einzelnen Schulen zusammen. Bilanzierend zu t2 lässt sich feststellen, dass die Intensivierung der Zusammenarbeit aus Sicht der Beteiligten positiv auf die Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern wirkt.

Das Diagramm in Abbildung 11 fasst sieben Items⁴⁵ zu „**Wirkungen der Zusammenarbeit auf Schülerinnen und Schüler**“ zusammen.

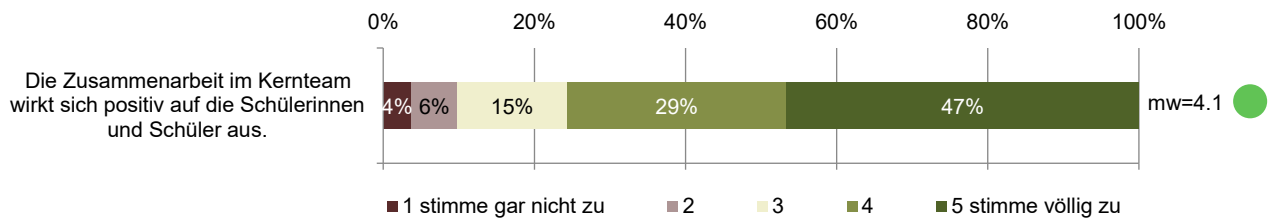


Abbildung 11: Wirkungen der Zusammenarbeit auf Schülerinnen und Schüler (n=55)

Die Lehrpersonen sind der Ansicht, dass ihre Zusammenarbeit **insgesamt eine positive Wirkung** auf die Schülerinnen und Schüler hat (hellgrüne Bewertung). Insbesondere die beiden Aussagen, dass sich die Zusammenarbeit im Kernteam positiv auf die Beziehung auswirkt und dass auch Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf von dieser Zusammenarbeit profitieren, erhalten viel Zustimmung. Interessant ist, dass diese beiden Aussagen von den Speziallehrpersonen signifikant besser eingeschätzt werden als von den Klassenlehrpersonen.⁴⁶ Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass Speziallehrpersonen im Rahmen des Schulversuchs häufiger integrativ in den Regelklassen tätig sind. Dadurch könne mehr Kontakt zur ganzen Klasse aufgebaut, die Beziehung zu allen Schülerinnen und Schülern verbessert und Förderbedarf breiter erkannt werden. Als weitere Faktoren für eine **bessere Beziehung** zu Schülerinnen und Schülern nennen die befragten Heilpädagoginnen, dass sie stärker als Teil des Systems gesehen werden und sie die Klassenlehrpersonen bei Elterngesprächen oder Coachinggesprächen mit Schülerinnen und Schülern unterstützen. Eine positive Entwicklung der Beziehung nehmen auch die Schulleitenden wahr. Durch kontinuierlichere Begleitung, gute Zusammenarbeit von Lehrpersonen, gemeinsame (klassen- und stufenübergreifende) Projekte und ein gutes Lernklima werde die Beziehung gestärkt, auch unter den Schülerinnen und Schülern.

„Weil die sozialen Kontakte mehr sind, erzählen mir die Schülerinnen und Schüler mehr Dinge, die sie vorher anderen Lehrpersonen erzählt haben“ (HP09§80).

„J'ai plus de flexibilité pour mes activités comme je vois les élèves. La semaine d'après [une visite] tu peux prendre un enfant, quand tu vois qu'il l'a besoin. Il n'est pas forcément dans une mesure“ (HP03§69).

Die **individuelle Förderung** hat sich aus Sicht der Befragten ebenfalls **verbessert**. In manchen Schulen führe die Zusammenarbeit im Team zu einem regelmässigeren Informationsaustausch und ermöglicht so den Lehrpersonen neue Blickwinkel auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Insbesondere Kinder mit beispielsweise leichten Lernschwierigkeiten aber ohne abgeklärten Förderstatus

profitierten von der vermehrten Anwesenheit der Heilpädagoginnen. Durch den flexibleren Einsatz von BM-Lektionen könne so schneller auf ‚leichten Förderbedarf‘ reagiert werden. Der Unterricht wird öfters reflektiert und es findet mehr Austausch über den individuellen Förderstatus der einzelnen Schülerinnen und Schüler statt.

Weitere **positive Veränderungen** sehen die Befragten bei der **integrativen Förderung** von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Die Verteilung der BM-Lektionen wird besser organisiert und die Schülerinnen und Schüler erhalten differenzierteres Hilfsmaterial, finden Heilpädagoginnen und Schulleitende. Auch das Meistern von schwierigen Fördersituationen habe mit der Unterstützung von Speziallehrpersonen besser geklappt. Insgesamt sei die integrative Förderung offener geworden für alle, indem Massnahmen schneller und auch für kurzfristige Bedürfnisse eingesetzt werden.

⁴⁵ S. Tabelle 8 in Anhang V.

⁴⁶ Schüler ohne besonderen Förderbedarf profitieren: $Z=-3.1$; $p<0.05$.
Positive Wirkung auf die Beziehung: $Z=-2.8$; $p<0.05$.

Dadurch hätten betroffene Schülerinnen und Schüler weniger das Gefühl, anders zu sein (mehr dazu weiter unten).

Die **Integration in die Regelklassen gelingt** aus bilanzierender Sicht ebenfalls besser, finden die Lehrpersonen. Die Schulleitenden teilen diese Einschätzung, weil aus ihrer Sicht die zuständigen Lehrpersonen der Regelklassen und der Spezialgefässe besser miteinander kommunizieren. Mit der Integration in die Regelklassen erhielten die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ein

„Wir haben eine gute Atmosphäre in den Klassen. Die Schülerinnen und Schüler spüren, dass wir am gleichen Strick ziehen. Wir integrieren und fördern ganz unterschiedliche Kinder dank Zusammenarbeit mit Erfolg“ (LP§33).

stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse und könnten z.B. vermehrt auch an ausserschulischen Aktivitäten teilnehmen – was zuvor nicht möglich gewesen sei, weil zeitgleich der Förderunterricht stattgefunden habe. Dieser Wechsel in die Regelklasse sei aber nicht für alle Schülerinnen und Schüler leicht gewesen, da sie sich teilweise in kleinen Gruppen wohler gefühlt hätten.

Sowohl im Gespräch mit den Heilpädagoginnen als auch in offenen Kommentaren von Lehrpersonen haben die Befragten die Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf thematisiert. Diese Schülerinnen und Schüler wollten nicht mit einem Sonderstatus etikettiert und anders behandelt werden, was früher häufiger der Fall gewesen sei. Die Lehrpersonen versuchen Verschiedenes, um eine **Etikettierung möglichst zu vermeiden**:

- Der Klassenlehrer tauscht mit der Heilpädagogin die Rolle, weil die Schülerin den besseren Draht zu ihm hatte.
- Das Hilfsmaterial wird konsequent allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt.
- Die Speziallehrperson arbeitet möglichst integrativ, damit die Schülerinnen und Schüler nicht ‚aus dem Rahmen fallen‘.
- Lehrpersonen arbeiten häufiger im Teamteaching, damit Speziallehrpersonen mehr Kontakt zu allen Schülerinnen und Schülern haben.

„S'ils doivent venir chez moi, ce n'est plus spécial. Ce n'est plus vu comme ça pouvait être vu avant: 'Uuh, un élève est à l'extérieur, il va faire quelque chose de spécial'. C'est plutôt comme un jeu à côté. Ils viennent parce qu'ils me connaissent“ (HP08§88).

Auch die Schulleitenden stimmen zu, dass durch rasch eingesetzte und kurzzeitige Massnahmen vielen Schülerinnen und Schülern geholfen und eine Etikettierung dadurch reduziert werden könne. Eine Heilpädagogin ist der Ansicht, dass alle Kinder mal einen kleinen ‚Schubser‘ bräuchten oder dass eine Fachperson etwas genauer hinschaue. Deshalb müsse vermehrt über das Funktionieren einer Klasse insgesamt nachgedacht und geschaut werden, was die Schülerinnen und Schüler – teilweise nur vorübergehend – bräuchten. Die Befragten sind sich insofern einig, dass **Förderung niederschwellig** angeboten und die Verteilung der BM-Lektionen nicht rigide gehandhabt werden sollen. Ausserdem sollte die Administration insofern vereinfacht werden, dass nicht für jede Massnahme und Handlung ein Formular ausgefüllt werden müsse.

2.6 Hinweise zur Durchführung von Schulentwicklungsprojekten

In den verschiedenen Erhebungen wurden Fragen gestellt, die sich nicht direkt auf die Beantwortung einer Evaluationsfragestellung bezogen, jedoch wichtige Hinweise zur Umsetzung des Schulversuchs und weiterer Entwicklungsprojekte liefern. In diesem Kapitel werden folgende Ergebnisse dargestellt:

- Hemmende Faktoren beim Ausprobieren neuer Möglichkeiten (der Lektionenverteilung)
- Nützlichkeit eines institutionalisierten Austauschs (mit anderen Schulen)
- Nutzen des Schulversuchs aus Sicht von Lehrpersonen und Schulleitenden
- Befürchtungen vor dem Ende des Schulversuchs (in Bezug auf die Weiterführung der initiierten Projekte und Massnahmen)
- Fazit für weitere Schulentwicklungsprojekte

Ein zentrales Ergebnis zu t1 war, dass die Schulen ihren Gestaltungsspielraum eher zurückhaltend genutzt haben. Deswegen wurden die Schulleitungen zu t2 gefragt, was aus ihrer Sicht **hemmende Faktoren beim Ausprobieren neuer Möglichkeiten** sein könnten. Die Anzahl Schulen, welche sich zu einem Faktor äussern, ist in Klammer aufgeführt. Zwei Schulleitende haben erst nicht direkt auf die Frage geantwortet, da es aus ihrer Sicht eigentlich kaum Einschränkungen gibt und sie Einiges ausprobieren. Im späteren Verlauf des Interviews haben sie jedoch – wie auch die anderen Schulleitenden – mögliche hemmende Faktoren aufgezählt.

Strukturell-organisatorische Faktoren:

- **Eingeschränkte Flexibilität beim Personaleinsatz** (4): Die unterschiedliche Präsenz und Verfügbarkeit des Personals sei für die Koordination der Zusammenarbeit und auch für die Planung des Stundenplans herausfordernd. Die personellen Wechsel und bestehende Anstellungsbedingungen würden zudem das Experimentieren erschweren. Aufgrund des Mangels an Speziallehrpersonen steht nicht für jede BM-Lektion eine solche zur Verfügung. Ausserdem will die Schulleitung Speziallehrpersonen nicht dazu zwingen, Lektionen zu übernehmen, für die sie schlechter bezahlt werden.
- „On n'a pas exploité comme on aurait pu. La grande difficulté c'est que chaque année il y avait des nouvelles personnes“ (SL06§16).
- **Knappe Ressourcen** (Zeit, BM-Lektionen) (3): Nebst der Aufrechterhaltung des alltäglichen Geschäfts noch Zeit für Innovationen und neue Projekte zu finden, sei für Lehrpersonen nicht immer einfach. Zurzeit seien sie sehr vom Lehrplan 21 eingenommen, da müsse man halt Priorisieren. Eine Schulleitung wünscht sich schon lange eine Öffnung der beiden Lektionenpools für Regel- und Spezialunterricht.
 - **Fehlende Entscheidungsbefugnis** für die Einleitung von Massnahmen (1): Die Zuständigkeit für den Spezialunterricht unterliegt der Schulleitung eines anderen Standorts, was den flexiblen Einsatz etwas einschränke. Zudem müsse sie sich teilweise rechtfertigen gegenüber der verantwortlichen Person des Spezialunterrichts, wenn sie Lektionen umverteilt.

Motivationale Faktoren:

- **Angst vor Veränderungen** (2): Die Reorganisation des Spezialunterrichts und der integrativen Förderung verlangen grosse Veränderungen auf schulischer Ebene, was den Lehrpersonen vielleicht Angst mache. Manche hätten auch Angst vor der neuen Verantwortung, die damit einhergehe.
- „Donc, ça demande du temps, des discussions et une souplesse des enseignantes, peut-être ça fait du peur“ (SL08§26).
- **Fehlende Offenheit für Veränderungen** (5): Manche Lehrpersonen seien nicht gewohnt, dass sie Freiheiten nutzen dürfen und sollen. Das Innovative sei nicht in allen Köpfen drin. Zudem seien die Lehrpersonen nicht gleichermassen offen gegenüber neuen Entwicklungen oder einer Umgestaltung des Bestehenden.

Auf die Nachfrage, ob denn ein **institutionalisierter Austausch** mit anderen Schulen im Schulversuch **hilfreich** wäre, antworten die Schulleitenden tendenziell mit ‚Ja‘. Fünf Schulleitende sind der Ansicht, dass beispielsweise ein für alle Schulen zugänglicher Ideenpool andere Möglichkeiten hätte aufzeigen können oder Schulbesuche inspirierend gewesen wären. Ein organisierter Austausch solle jedoch nicht obligatorisch und dessen Häufigkeit nicht vorgegeben sein. Die halbjährlichen **Projekttreffen** mit den

„Les petites formations m'ont toujours permis de rebondir et de ramener quand je re-racontait ce que j'ai vécu cet après-midi à l'équipe. Ça me permettait de chaque fois rebondir ces reçus aux autres“ (SL04§32).

teilnehmenden Schulen, die es während des Schulversuchs ohnehin gab, fanden zwei Schulleitende sehr inspirierend und sie konnten von diesen Treffen viel mitnehmen. Eher zurückhaltend äussert sich eine andere Person, die einen institutionalisierten Austausch zwar sehr spannend aber eher wenig hilfreich fände. Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen seien zu verschiedenen und müssten jeweils eigene Ideen und Lösungen generieren.

Die **Lehrpersonen** wurden in der bilanzierenden Online-Befragung gefragt, inwiefern sie auf persönlicher, kollegialer und schulischer Ebene von der Teilnahme am Schulversuch profitieren konnten. Diese drei Einschätzungen⁴⁷ wurden zu „**Nutzen des Schulversuchs**“ zusammengefasst (s. Abbildung 12).

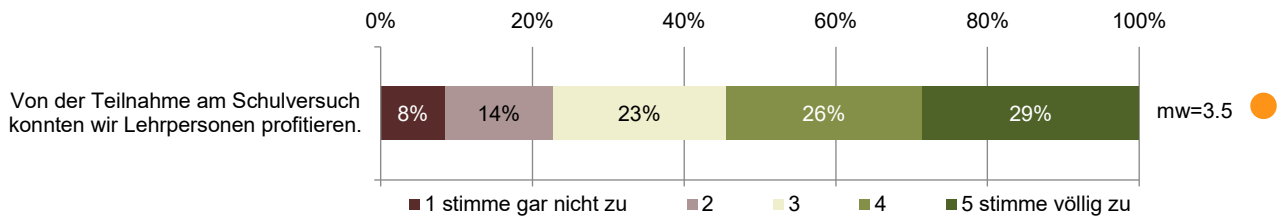


Abbildung 12: Nutzen des Schulversuchs aus Sicht der Lehrpersonen (n=62)

Die befragten Lehrpersonen sehen nur teilweise einen Nutzen in ihrer Teilnahme am Schulversuch. Am ehesten konnten sie gemäss Aussagen **als Kollegium profitieren** und ihre Zusammenarbeit weiterentwickeln. Etwas weniger stark profitiert hätten sie als Schule, z.B. durch neue Impulse der Ressourcenzuteilung. Es zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Einschätzung des Nutzens: Lehrpersonen aus französischsprachigen Schulen stimmen häufiger zu als jene aus deutschsprachigen Schulen, dass sie auf persönlicher Ebene vom Schulversuch profitieren konnten.⁴⁸ Eine mögliche Erklärung hierfür sind grössere Veränderungen in der Zusammenarbeit. Französischsprachige Schulen beschrieben in ihren schulspezifischen Konzepten eine ungenügende und teilweise kaum existente Zusammenarbeit vor dem Schulversuch. Aus diesen Schulen erfolgten zu t0 Hinweise, sie hätten diesbezüglich mehr ‚Aufholbedarf‘ als deutschsprachige Schulen. Als mögliche Ursachen für die unbefriedigende Zusammenarbeit nannten sie u.a. Aspekte der Mentalität sowie strukturelle und organisatorische Aspekte. Während des Schulversuchs haben sie ihre Zusammenarbeit intensiviert. Der bessere Informationsaustausch und die gegenseitige Unterstützung, insbesondere bei Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten, würden sich nun positiv auf die persönliche Entwicklung und das eigene Handeln auswirken.

Wie Lehrperson den Nutzen des Schulversuchs einschätzen, kann von verschiedenen Faktoren abhängen. Die Ergebnisse einer statistischen Prüfung⁴⁹ mit den gebildeten Faktoren zeigen: Wenn sich Lehrpersonen bei der Zusammenarbeit an ihren schulspezifischen Zielen orientieren, können sie mehr vom Schulversuch profitieren. Und je mehr sich die Zusammenarbeit im Kernteam positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt, desto mehr profitieren die Lehrpersonen vom Schulversuch (s. auch Tabelle 7 in Anhang IV).

⁴⁷ S. Tabelle 8 in Anhang V.

⁴⁸ Profitieren auf persönlicher Ebene: $Z=2.2$; $p<0.05$.

⁴⁹ Mit dem statistischen Verfahren der „multiplen linearen Regression“ können Art und Stärke eines Zusammenhangs in den Einschätzungen aufgedeckt werden. Konkret wurde geprüft, ob die Zielorientierung und Wirkungen der Zusammenarbeit (auf Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schüler) als unabhängige Variablen voraussagen, wie nützlich Lehrpersonen die Teilnahme am Schulversuch (abhängige Variable) auf persönlicher, kollegialer und schulischer Ebene einschätzen (s. auch Anhang IV).

Wie die Lehrpersonen wurden auch die **Schulleitenden** gefragt, welchen **Nutzen am Schulversuch** sie für ihre Schule, ihr Kollegium und für sich persönlich sehen. Fünf Schulleitende betonen ganz allgemein, dass sich der Schulversuch insgesamt gelohnt habe und sie als Schule erneut daran teilnehmen würden.

Auf **schulischer Ebene** hat der Schulversuch in vielen Schulen Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen gegeben. So wurden gemäss fünf Schulleitenden grundsätzlich neue Entwicklungen angestossen. Teilweise haben Schulleitende auch in den Evaluationsberichten nachgelesen, wie die anderen Schulen ihre Ideen umsetzen und was dabei ihre Erkenntnisse sind. Erfreulich ist für drei Schulleitende, dass auch Lehrpersonen die Initiative ergriffen und Projekte umgesetzt haben. In ebenfalls drei Fällen wurde die Idee der flexiblen Lektionenverteilung auf andere Stufen und Klassen transferiert.

„Konkret haben wir das Projekt gestartet im Sinne von Unterrichtsentwicklung, Weiterentwicklung und von inhaltlichen Prozessen. Diese waren zwar latent schon vorhanden, wurden aber dank des Schulversuchs angestossen und umgesetzt“ (SL07§08).

„L'expérience a quand même amené beaucoup plus de solidarité, beaucoup plus de possibilités d'échange. Ça ouvre quand même beaucoup de portes“ (SL06§51).

Insbesondere auf **Ebene des Kollegiums** sehen die Schulleitenden positive Veränderungen und nehmen eine neue Qualität von bestimmten Prozessen wahr. Einerseits hat sich gemäss fünf Befragter der Dialog innerhalb ihrer Schule verändert und es wird mehr oder besser kommuniziert. Andererseits hat sich die Zusammenarbeit aus Sicht von fünf Schulleitenden verbessert und

die Lehrpersonen sind sich deren Nutzen bewusster. Auch auf der Ebene des Unterrichts nehmen fünf Schulleitende positive Veränderungen wahr, indem Stufenübergänge besser gestaltet oder die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern verbessert werden konnte.

Auch auf **persönlicher Ebene** sehen die Schulleitenden einen Nutzen. Der Austausch mit anderen Schulen an den Projektsitzungen oder die gegenseitigen Besuche wurde von vier Schulleitenden sehr geschätzt – insbesondere auch der Austausch mit den französischsprachigen Schulen und die Einblicke in eine andere Schulkultur seien spannend gewesen. Zwei Schulen haben sogar eine Partnerschaft aufgebaut und sich regelmässig über gewisse Problematiken ausgetauscht. Im Alltag konnten sich die Schulleitenden teilweise zu wenig Zeit nehmen für die nötige Reflexion des Projekts. Die Projektsitzungen wurden deshalb als willkommene Anlässe genommen, um bewusst Rückschau zu halten und darauf aufbauend neue Visionen zu entwickeln.

„Und wirklich toll war, dass die Welschen dabei waren. Das ist sehr speziell gewesen, das Sprachübergreifende, das fand ich ganz toll. Und dort sind auch neue und unterschiedliche Kulturen aufeinander gestossen“ (SL02§49).

Gefragt nach Befürchtungen vor dem Ende des Schulversuchs antwortete die Hälfte der Schulleitungen, dass sie ihre **Projekte so weiterführen** und den eingeschlagenen Weg weitergehen. Zwei Befragte zeigten sich unsicher, ob die während des Schulversuchs realisierten Veränderungen über den Schulversuch hinaus Bestand haben. Auch **Befürchtungen**, dass die Massnahmen und Projekte nicht weitergeführt werden können, wurden geäussert, weil zusätzlich gesprochene Lektionen des Schulinspektors nach Ende des Schulversuchs wegfallen. Die Umsetzung würde dabei nicht den gleichen Schwung geniessen können wie dies im Schulversuch der Fall war.

Die Schulleitenden wurden in den bilanzierenden Telefoninterviews (t2) gefragt, was sie abschliessend als **Fazit für weitere Schulentwicklungsprojekte** mitnehmen. Folgende Kernpunkte lassen sich zusammenfassen:

- Wichtig sei für eine Schulleitung ein gutes **Klima** unter Lehrpersonen, denn es stehe und falle alles mit ihnen. Wenn Lehrpersonen nicht gut zusammen funktionierten, dann nützten auch gute strukturelle Bedingungen nicht viel. Es sei zudem wichtig, dass auf dem aufgebaut werde, was die betroffenen (Lehr)Personen an Kompetenzen und Erfahrung mitbrächten und was diese interessiere.
- Eine klare **Festlegung der internen Zuständigkeiten** für die Projektdurchführung müsste zu Beginn eines Projekts erfolgen, sonst leide u.a. der Informationsfluss im Team oder es fehle die treibende Kraft, finden zwei Schulleitungen. Im Schulversuch sei teilweise unklar gewesen, wer an den Projektsitzungen mit anderen Schulen teilnimmt und wie der anschliessende Austausch darüber schulintern erfolgen soll. Es sei lohnenswert, wenn immer die gleiche Person an externen Sitzungen teilnehmen und die Informationen ins Team tragen würde. Zudem müsse eine Vision von Beteiligten vor Ort getragen werden.

„Les trois personnes qui ont écrit la vision ne sont plus là. Ça c'est quand même quelque chose à tenir en compte, c'est-à-dire qu'il faut vraiment que les personnes en place soient acteurs de la vision qui est portée par l'équipe pédagogique“ (SL06§59).
- Die **Begleitung durch die ERZ (Projektleitung)** müsse gemäss drei Befragten ebenfalls geregelt sein. Hier wurde das Engagement des ehemaligen Projektleiters hervorgehoben, der den Schulversuch mitkonzipiert und die Schulen anfangs eng begleitet hat. Zwei Schulleitende waren zudem froh, dass sie in herausfordernden Zeiten (Ausfall der Schulleitung oder Neukonzipierung) bis zum Schluss des Schulversuchs nicht unter Druck gesetzt worden sind. Eine Schulleitung fragt sich, ob allenfalls ein Besuch der Projektleitung in einer schulinternen Sitzung spannend gewesen wäre, um dem Kanton mehr Einblick gewähren oder eine andere Sicht auf das Umgesetzte bieten zu können. Mit der letzten Projektsitzung, nur mit deutschsprachigen Schulleitenden, waren zwei Personen nicht ganz zufrieden und hätten sich u.a. eine Rückmeldung zum überarbeiteten Konzept gewünscht. Insgesamt wird der Schulversuch positiv wahrgenommen und gewünscht, dass die ERZ weitere Schulentwicklungsprojekte initiiert.

„Wenn man die Schule weiterentwickeln will, muss man weiterhin solche Projekte initiieren, unter welcher Überschrift auch immer. Aber es ist wichtig, dass die guten Ideen, die vorhanden sind, bewusst unterstützt werden“ (SL07§60).
- Für drei Schulleitende stelle sich auch die Frage der **Ressourcen** in Entwicklungsprojekten. Die drei erhaltenen Entlastungslektionen im Rahmen des Schulversuchs seien zu wenig gewesen. Es sei schwierig mit Gleichem Neues zu schaffen, wenn nicht mehr Mittel zur Verfügung stünden, meint eine Schulleitung. Die Schulen würden jederzeit versuchen, das Bestmögliche mit den verfügbaren Mitteln herauszuholen. Grössere Experimente im Unterricht oder bei der Zusammenarbeit seien nur mit deutlich mehr Ressourcen möglich.

In der ersten Hälfte des Schulversuchs wurde der Gestaltungsspielraum eher zurückhaltend genutzt; zum einen, weil bereits ausreichend Freiheiten in der Ressourcenverteilung vorhanden waren und zum anderen, weil bestehende Ressourcen aus Sicht der Beteiligten bereits bestmöglich eingesetzt wurden (vgl. Darlegung im Zwischenbericht t1). Aufgrund eines Handlungsfeldes zu t1 hat die ERZ die Schulen dazu ermutigt, weitere strukturell-organisatorische oder pädagogische Veränderungen zu wagen bzw. eingeschlagene Wege weiter auszubauen. In der zweiten Hälfte wurde der **Spielraum vermehrt ausgenutzt**. Die Schulen haben ihre Zusammenarbeit gestärkt, indem sie sich an Zielen orientiert, mehr ausgetauscht und neue Rollen ausprobiert haben. Dazu wurden Lektionen umverteilt und vermehrt klassen- und stufenübergreifend unterrichtet oder Projekte durchgeführt. Dies führt zu **zeitlichem Mehraufwand**, was jedoch in Kauf genommen wird. Die zeitliche Belastung wird dafür mit tendenziell zunehmender **Entlastung in der Verantwortung** entschädigt.

Bei der **Übernahme von funktionsfremden Lektionen** durch Regellehrpersonen (z.B. IF) werden Qualitätseinbussen mangels Knowhow befürchtet. Diese Massnahme bildet daher die Ausnahme und wird aufgrund von Sachzwängen ergriffen. Dagegen übernehmen Speziallehrpersonen tendenziell mehr funktionsfremde Lektionen (z.B. Regelunterricht). Das dadurch häufiger verfügbare heilpädagogische Fachwissen wird sehr geschätzt. Die **Übernahme von funktionserweiternden Lektionen** (z.B. Fächer wie TTG) geschieht eher wenig, wird aber von den Betroffenen als positiv wahrgenommen, weil dies eine Perspektivenerweiterung auf die Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Die umgesetzten Massnahmen und Projekte bewegen sich im gesetzlichen Rahmen und wären auch ohne Schulversuch möglich gewesen. Daher stellte sich bereits früh die Frage, welchen Zusatznutzen der Schulversuch bringt. Die Evaluation zeigt jedoch, dass der **Schulversuch ein wichtiger Impulsgeber** für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte sein kann. An einigen Schulen hat die Teilnahme zu innovativen Entwicklungen geführt. Andere haben den Versuch zum Anlass genommen, laufende Projekte und/oder die bestehende Praxis in einen offiziellen Rahmen einzubetten. Dabei wirken sich **Wechsel der Führungsperson** auf die Planung und Durchführung des Schulversuchs aus. In Schulen mit einer über alle vier Schulversuchsjahre konstanten Schulleitung wurden mehr Massnahmen umgesetzt. Die Schulleitung hat dort jeweils zu Beginn eine klare Führungsposition eingenommen. Wo früh ein Wechsel in der Schulleitung stattgefunden hat, wurde zwar Vieles angedacht, aber (noch) nicht alles umgesetzt. An den betroffenen Schulen wird allerdings an den anfangs festgelegten Zielen festgehalten. Im Falle von späteren Wechseln auf Schulleitungsebene haben die Schulen v.a. in der zweiten Versuchshälfte viel Neues ausprobiert. In diesen Schulen haben Lehrpersonen als Schlüsselfiguren fungiert und die Zuständigkeit für die Umsetzung des Schulversuchs übernommen. Für viele Schulleitende und Lehrpersonen steht fest, dass die erprobten Massnahmen und Projekte nach Ende des Schulversuchs in dieser oder ähnlicher Form weitergeführt werden.

Aus den Erfahrungen des Schulversuchs lassen sich bei der Planung und Durchführung von weiteren **Schulentwicklungsprojekten** verschiedene **Gelingsbedingungen** ableiten. Von zentraler Bedeutung ist es, die Motivation und den Schwung der Mitwirkenden durch geeignete Massnahmen aufrecht zu erhalten und deren Fähigkeiten zu berücksichtigen. Weiter braucht es klardefinierte Zuständigkeiten und Stellvertretungen, damit Projekte weiterentwickelt werden können. Bestenfalls übernimmt die Leitung eine Person, die auch über den nötigen Entscheidungs- und Handlungsspielraum verfügt. Gerade in Bezug auf den Wissenstransfer oder die Netzwerkbildung mit anderen Schulen ist eine fest zuständige (Ansprech-)Person wertvoll. Aber nicht nur interne Zuständigkeiten, sondern auch die Begleitung durch den Kanton sollen klar geregelt werden. Die **Projektsitzungen** mit den teilnehmenden Schulen bieten für diese Zwischenhalte und Reflexionsmöglichkeiten und fördern den Austausch untereinander. Solche Gefässe können gezielt dazu genutzt werden, das Interesse der Schulen wach zu halten, indem Meilensteine und Erfolge sichtbar gemacht werden. Es können Verbindlichkeiten geschaffen und wo nötig Unterstützung geboten werden. Nicht zuletzt ist jedes Schulentwicklungsprojekt mit einem Mehraufwand verbunden. Es ist für Schulleitungen deshalb attraktiv, wenn sie bei der innerschulischen Auseinandersetzung mit einer allfälligen Teilnahme an einem kantonalen Entwicklungsprojekt über Entlastungsleistungen verfügen können.

ANHANG

Anhang I Detailliertes methodisches Vorgehen (t0, t1, t2)

- **Dokumentenanalyse der Konzepte (t0):**

Die teilnehmenden Schulen haben ein schuleigenes Konzept zur Umsetzung des Schulversuchs erarbeitet. Dazu hat die ERZ eine Vorlage mit möglichen Themen und Stichworten zur Verfügung gestellt. Es blieb den Schulen vorbehalten, diese Vorlage zu verändern oder zu ergänzen. Aufgrund der teils sehr umfänglichen Konzepte wurden vier Themen für die Analyse ausgewählt: Ausgangslage, Zielsetzungen, Zusammenstellung der Unterrichtsteams und vorbereitende Massnahmen in Bezug auf den Schulversuch. Ziel der Analyse war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulen in Bezug auf die vier gewählten Themenbereiche aufzuzeigen.

Für die Auswertung in MAXQDA nach Kuckartz (2018) wurden erst vier Hauptkategorien nach Themenbereich erstellt. Entlang der schriftlichen Ausführungen innerhalb eines Themenbereichs entstanden weitere Subkategorien. Aufgrund der sprachregionalen Unterschiede erfolgte die Zusammenfassung der Ergebnisse von deutschsprachigen und französischsprachigen Schulen jeweils separat.

- **Datenanalyse der Teams (t0, t1, t2):**

Um Veränderungen in der Zusammensetzung von Lehrpersonenteams analysieren zu können, wurden zu Beginn des Schulversuchs in Zusammenarbeit mit dem AKVB Indikatoren definiert. Mittels dieser Indikatoren konnten deskriptive Angaben zu den *Lehrpersonen* (Name, Personalnummer zur eindeutigen Identifikation, Beschäftigungsgrad, Funktion, heilpädagogische Ausbildung, unterrichtete Fächer und besondere Massnahmen, Anzahl Lektionen nach Setting und im Teamteaching) und zu den *Schülerinnen und Schülern* (Name, Unterricht bei welchen Lehrpersonen, Erhalt von besonderen Massnahmen) längsschnittlich erfasst werden. Ziel war es, Veränderungen der fachlichen und funktionalen Zusammensetzung sowie der Grösse der Teams aufzuzeigen. Die teilnehmenden Schulen erhielten dazu jeweils nach Schuljahresbeginn 2014/15, 2016/17 und 2018/19 eine Excel Tabelle, welche sie mit den Angaben für jede am Schulversuch teilnehmende Klasse auszufüllen hatten. Die ERZ hat die ausgefüllten Tabellen auf ihre Vollständigkeit hin überprüft und sie dem ZBE zur Analyse weitergeleitet.

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurden sämtliche ausgefüllten Tabellen deskriptiv in Excel ausgewertet (nach Anzahl Lehrpersonen pro Schülerin/Schüler, Anzahl Klassen, in denen eine Lehrperson unterrichtet, Grösse und Zusammensetzung der Teams, unterrichtete Fächer und besondere Massnahmen etc.).

- **Analyse der Arbeitszeiterfassung (AZE) (t0, t1):**

In einem bereits bestehenden Formular⁵⁰ der ERZ haben Lehrpersonen in den Teams ihren Ressourceneinsatz bzgl. Unterricht, Vor- und Nachbereitung, Schülerberatung, Zusammenarbeit und Weiterbildung erfasst. Für die Datenerhebung im Schulversuch wurde das Formular AZE um die Kategorie ‚Beratung, Koordination, Absprachen im Schulversuchsteam‘ erweitert. Die Lehrpersonen haben ihre Arbeitszeit jeweils im zweiten Semester der Schuljahre 2014/15 und 2016/17 im Formular eingetragen.⁵¹

Für die Analysen bei t0 und t1 wurden 21 bzw. 42 Formulare von französisch- und deutschsprachigen Teams ausgewählt⁵² und analysiert, ob die Verteilung der Jahresarbeitszeit in etwa den kanto-

⁵⁰ Das Originalformular ist online verfügbar unter: https://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/spezialunterricht/arbeitszeiterfassung.html [15.08.2019].

⁵¹ Im ersten Semester standen nur sehr wenige Formulare für die Analyse zur Verfügung, da nicht alle Lehrpersonen dieses von Anfang an ausgefüllt haben. Zur besseren Vergleichbarkeit von t1 mit t0 nahm das ZBE jeweils eine Analyse des zweiten Semesters vor.

⁵² Die Wahl fiel jeweils auf Formulare von Lehrpersonen eines zusammengehörenden Kern- oder Stufenteams, in denen die Mehrheit des Teams eine AZE abgegeben hat.

nenal Vorgaben⁵³ entspricht. Es fand keine Kontrolle statt, ob gemäss dem angegebenen Arbeitspensum ausreichend Arbeitszeit eingetragen wurde. Bei t1 wurde zusätzlich geprüft, ob die zeitliche Belastung, z.B. durch mehr Zusammenarbeit und Absprachen im Verlauf des Schulversuchs zugenommen hat. Die Auswertung der AZE erfolgte deskriptiv in Excel, jeweils nach Kernteam.

- **Einzelinterviews mit Projektverantwortlichen des AKVB (t1):**

Die Projektverantwortlichen des Schulversuchs haben aufgrund ihrer Funktion einerseits Kenntnis über die Ansprüche von politischer Seite, Verwaltung und medialer Öffentlichkeit und andererseits einen vertieften Einblick in die praktische Umsetzung durch Schulbesuche. In mündlichen Interviews wurden der (ehemalige) Leiter⁵⁴ der deutschen Abteilung Volksschule (Johannes Kipfer) sowie die für den Schulversuch zuständige Mitarbeiterin der Section francophone (Andréa Fuchs) befragt. Beide sollten die Umsetzung in den Schulen aus ihrer Perspektive betrachten und mit Blick auf die ursprüngliche Intention des Schulversuchs beurteilen. Folgende Themen wurden angesprochen: freie Möglichkeiten der Verteilung von BM-Lektionen, Zusammenarbeit sowie Funktionen und Rollen von Lehrpersonen.

Beide Interviews dauerten je 60 Minuten, wurden audio-aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch in MAXQDA ausgewertet.

- **Gruppeninterviews mit Lehrpersonen (t1):**

Lehrpersonen sind die am meisten betroffenen Personen im Schulversuch. Pro teilnehmende Schule wurde mit je einem Team von 4-6 Personen ein leitfadengestütztes Gruppeninterview vor Ort durchgeführt. Bei der Auswahl der Teams wurde auf eine angemessene Vertretung der involvierten Schulstufen im Schulversuch geachtet. Grundlage des Gesprächs bildeten die Ergebnisse einer kurzen Online-Befragung, welche vorgängig von den zum Gespräch eingeladenen Lehrpersonen ausgefüllt wurde. Themen waren die Qualität ihrer Zusammenarbeit in den Teams, die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie ihre Arbeitsbelastung. In den Gruppeninterviews wurden die Ergebnisse der kurzen Online-Befragung sowie weitere Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen vertieft diskutiert.

Die Gruppeninterviews dauerten durchschnittlich 70 Minuten, wurden audio-aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die qualitativen Auswertungen erfolgten in MAXQDA. Die quantitativen Daten der kurzen Online-Befragung wurden deskriptiv mit dem Programm IBM SPSS Statistics ausgewertet.

- **Telefoninterviews mit Schulleitungen (t1, t2):**

Schulleitende bzw. für den Schulversuch verantwortliche Personen wurden Mitte Schuljahr 2016/17 und 2018/19 telefonisch befragt. Beim ersten Befragungszeitpunkt (t1) wurden die Themen organisatorische und strukturelle Veränderungen auf Schulebene, Verteilung der BM-Lektionen sowie Veränderungen der Zusammenarbeit und Entlastung von Lehrpersonen angesprochen. Im Anschluss an das Interview wurde den Schulleitungen ein Link zu einer kurzen Online-Befragung zugestellt. Sie sollten die gleichen drei Einschätzungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Zusammenarbeit abgeben wie die Lehrpersonen, um die quantitativen Daten beider Personengruppen miteinander vergleichen zu können. Themen des zweiten Telefoninterviews (t2) waren erneut die strukturellen und organisatorischen Veränderungen auf Schulebene und die Verteilung von BM-Lektionen. Ausserdem wurde nach Veränderungen bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern und nach bilanzierenden Einschätzungen gefragt.

Die Telefoninterviews dauerten bei beiden Zeitpunkten maximal 30 Minuten, wurden audio-aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die Auswertung erfolgte in MAXQDA entlang der Evaluationsfragestellungen.

- **Gruppengespräch mit schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen (t2):**

Ende 2018 wurde pro teilnehmende Schule eine Heilpädagogin/ein Heilpädagoge zum Gruppengespräch eingeladen. In Bezug auf die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern und die Verteilung von BM-Lektionen sollte ihre Sicht und ihre Erfahrung vertiefend zu den Gruppenin-

⁵³ Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28.03.2007 (Stand 01.08.2019): <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1527?locale=de> [16.08.2019].

⁵⁴ 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. Der neue Projektleiter, Simon Graf, hat die Leitung des Schulversuchs per Juni 2017 übernommen.

interviews mit Lehrpersonen zu t1 erfasst werden. Während 90 Minuten wurden die Umsetzung der besonderen

Massnahmen und Förderpläne, die Zusammenarbeit mit Klassen- und Fachlehrpersonen sowie das Gelingen der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf diskutiert. Das Gespräch wurde zweisprachig geführt, damit die Heilpädagoginnen/Heilpädagogen aus den unterschiedlichen Sprachregionen und Schulen sich gegenseitig zu Förderthemen austauschen konnten. Mittels Audio-Aufnahme wurde ein Transkript erstellt und in MAXQDA ausgewertet.

- **Online-Befragung der Lehrpersonen (t2):**

Beim dritten Erhebungszeitpunkt wurden alle am Schulversuch beteiligten Lehrpersonen im Frühjahr 2019 zu einer anonymen Online-Befragung eingeladen. Als Mitglied eines pädagogischen Teams sind Lehrpersonen zentrale Wissensträger und ihre Einschätzungen über die erreichten Ziele im Schulversuch sind für die Bilanzziehung wichtig. Der Fragebogen enthielt offene und geschlossene Fragen zur Praxis der Zusammenarbeit, zu Wirkungen der Zusammenarbeit auf Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sowie zum Nutzen der Teilnahme am Schulversuch aus Sicht der Lehrpersonen.

Die Antworten auf offene Fragen wurden in MAXQDA ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv entlang der Evaluationsfragestellungen.

Die geschlossenen Fragen wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics ausgewertet. Es wurde in einem ersten Schritt geprüft, ob sich die Einschätzungen der verschiedenen Lehrpersonengruppen (nach Funktion, Stufe bzw. Zyklus und Sprachregion) signifikant unterscheiden. In einem zweiten Schritt sollten mögliche Zusammenhänge im Antwortverhalten von Lehrpersonen aufgedeckt werden. In der Befragung gab es vier Themenblöcke, die sich für die Analyse eigneten. Mittels *konfirmatorischer Faktorenanalyse* wurde getestet, ob die bereits als Themenblöcke gebündelten Items auch wirklich zu Faktoren zusammengefasst werden dürfen. In einem dritten Schritt wurde geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen den gebildeten Faktoren, d.h. mehreren unabhängigen Variablen (z.B. Gestaltung und Wirkungen der Zusammenarbeit) und einer abhängigen Variable (z.B. wahrgenommener Nutzen des Schulversuchs) besteht. Dazu wurde eine *multiple lineare Regressionsanalyse* gemacht, welche die Art und Stärke eines Zusammenhangs aufdecken kann (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2015).

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 bestehenden Mitteln konnte 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 mit Vorsicht 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 Schüler 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 mehrperspektivische 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 5: Struktureller Stand der teilnehmenden Schulen und Klassen zum Zeitpunkt t2

	Schule 01	Schule 02	Schule 03	Schule 04	Schule 05	Schule 06	Schule 07	Schule 08	Schule 09	Schule 10	Total Schulen bzw. Ø
Kindergarten			•	•			•		•	•	5
Primarstufe		•	•			•	•	•	•	•	7
Sekundarstufe I	•				•		•				3
Mischklassen		•	•	•			•		•	•	6
Jahrgangsklassen	•		•		•	•		•	•		6
BM integrativ	•	•	•	•		•	•	•	•	•	9
BM separativ			•BF		•KbF	•		•GdS		•	5
Anzahl Kernteams	1	1	2	1	3	1	2	1	2 ⁵⁵	1	15
Anzahl Klassen im SV	4	4	7	5	8	4	4 ⁵⁶	8	7	3	54
Anzahl SuS im SV	77	84	125	91	158	75	81	158	151	55	1'055
Anzahl LP an den SV-Klassen ⁵⁷	28	18	18	15	19	12	14	23	31	8	186
Ø Anzahl Bezugspersonen	5.4	3.4	3.3	3.1	8.0	5.1	4.3	3.0	4.6	3.0	4.3
Veränderung der Ø Anzahl Bezugspersonen seit t0	-1.0	-0.7	-1.5	+0.7	-1.0	+0.3	-0.1	-0.1	+0.5	+0.7	-0.2
Min/Max der Anzahl Bezugspersonen	4/7	2/6	1/6	2/4	3/13	5/6	3/6	2/8	1/9	1/5	1/13

Legende: BM=Besondere Massnahmen; BF=Begabtenförderung; KbF=Klasse zur besonderen Förderung; GdS=Groupe de Soutien; SV=Schulversuch; SuS=Schülerinnen und Schüler; LP=Lehrpersonen; Ø=Durchschnitt; KG=Kindergarten

⁵⁵ Von drei Kernteams insgesamt haben sich die beiden Kernteams der Mittelstufe zu einem Team zusammgelegt (seit t1).

⁵⁶ Weitere vier Klassen (Kindergarten und Primarstufe) des zweiten Schulstandorts, welche sich zum Zeitpunkt t1 dem Schulversuch neu angeschlossen haben, werden nicht in die Evaluation einbezogen.

⁵⁷ Nicht alle Lehrpersonen, die an den Schulversuchsklassen unterrichten, sind auch Teil eines Kernteams. So werden beispielsweise auch alle Fachlehrpersonen mitgezählt.

Anhang IV Detailliergegebnisse statistischer Berechnungen

Zur Reduktion der quantitativen Daten aus der Online-Befragung von Lehrpersonen (t2) wurde geprüft, ob sich mehrere Einzeleinschätzungen zu einem Faktor zusammenfassen lassen. Die **konfirmatorische Faktorenanalyse** ergab vier Faktoren und bestätigte damit, dass die als Themenblöcke gebündelten Items der Online-Befragung so zusammengefasst werden können. Die vier Faktoren erklären zusammen 76% der Gesamtvarianz aller Variablen (s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Aspekte der Zusammenarbeit: vier Faktoren (N=65)

$R^2_{\text{total}}=76.07\%$	α	R^2
F1: Wirkungen der Zusammenarbeit auf SuS (n=55)	.966	27.50%
F2: Wirkungen der Zusammenarbeit auf sich als Lehrperson (n=62)	.904	19.09%
F3: Zielorientierung bei der Zusammenarbeit (n=59)	.885	18.47%
F4: Nutzen des Schulversuchs (n=62)	.867	11.02%

R^2 =Effektstärke der Faktoren, α =Cronbach Alpha (Reliabilitätsmass der Faktoren)
KMO=.77, p =.000

Mit der **multiplen linearen Regressionsanalyse** wurden mögliche Modelle gebildet, die die relevanten Prädiktoren für den Schulversuchsnutzen identifizieren und die irrelevanten Prädiktoren ausschliessen. Für die Berechnungen wurden der Faktor „Nutzen des Schulversuchs“ als abhängige Variable und die drei Faktoren „Zielorientierung bei der Zusammenarbeit“, „Wirkungen der Zusammenarbeit auf mich als Lehrperson“ und „Wirkungen der Zusammenarbeit auf Schülerinnen und Schüler“ als unabhängige Variablen einbezogen. Es resultieren zwei mögliche Modelle (s. Tabelle 7). Das Modell 2 weist eine bessere Qualität auf als das Modell 1, da es zwei statt nur einen Prädiktor umfasst und seine Effektstärke (R^2) höher ausfällt. Das heisst, der von Lehrpersonen wahrgenommene Nutzen des Schulversuchs kann durch zwei unabhängige Variablen vorausgesagt werden: durch eine Zielorientierung bei der Zusammenarbeit sowie durch Wirkungen der Zusammenarbeit auf die Schülerinnen und Schüler, $F(2, 57)=24.448$, p =.000, $N=60$.

Tabelle 7: Multiple lineare Regressionsanalyse, zwei Modelle (N=60)

	B	$SE B$	β	$adjusted R^2$
Modell 1				.315*
Nutzen des Schulversuchs (Abhängige V.)	.655	.560		
Zielorientierung bei der Zusammenarbeit	.744	.140	.572*	
Modell 2				.443*
Nutzen des Schulversuchs (Abhängige V.)	-.629	.608		
Zielorientierung bei der Zusammenarbeit	.654	.129	.503*	
Wirkungen der Zusammenarbeit auf SuS	.403	.107	.374*	

* p <.000; B =Regressionskoeffizient, $SE B$ =Standard-Fehler, β =Beta, $adjusted R^2$ =Effektstärke, V =Variable

Anhang V Übersicht der Items pro berechneten Faktor

Tabelle 8: Itemübersicht pro Themenblock (Online-Befragung von Lehrpersonen t2)

Themenblock (Faktor)	Items
Zielorientierung bei der Zusammenarbeit	<p>Zur Umsetzung des Schulversuchs an unserer Schule...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...haben wir uns/wurden im Konzept sinnvolle Ziele gesetzt. • ...haben wir unsere Arbeit konsequent an der Erreichung dieser Ziele ausgerichtet. • ...haben wir/wurden zweckmässige Kernteams gebildet. • ...haben wir uns den Freiraum genommen/wurde uns der Freiraum gegeben, Neues auszuprobieren. • ...haben wir uns regelmässig Zeit genommen, das Konzept und unsere Praxis zu reflektieren und wenn nötig anzupassen. • Die beteiligten Personen waren motiviert, die im Konzept gesetzten Ziele zu verfolgen und sich für den Schulversuch zu engagieren.
Wirkungen der Zusammenarbeit auf sich als Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Zusammenarbeit profitiere ich von den Kompetenzen und den Erfahrungen der anderen Lehrpersonen in meinem Kernteam (z.B. fachlicher Austausch, Austausch von Ideen). • Ich fühle mich durch das Kernteam in meiner Arbeit unterstützt. • Die Zusammenarbeit im Kernteam entlastet mich zeitlich (z.B. organisatorisch, durch Abgabe bestimmter Aufgaben, systematischer Austausch statt Gespräche auf der Türschwelle). • Die Zusammenarbeit im Kernteam entlastet mich in meiner Verantwortung für die Klasse und die einzelnen SuS. • Durch die Zusammenarbeit im Kernteam fühle ich mich gut über aktuelle Vorkommnisse in der Klasse/mit einzelnen SuS informiert und kann mich entsprechend verhalten. • Die Zusammenarbeit im Kernteam trägt zu meiner beruflichen Zufriedenheit bei.
Wirkungen der Zusammenarbeit auf Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Zusammenarbeit im Kernteam können wir eine ruhige und lernförderliche Lernumgebung schaffen (z.B. individuelle Bedürfnisse besser erkennen, Störungen vorbeugen, alternative Lernstrategien vermitteln). • Die Zusammenarbeit im Kernteam wirkt sich positiv auf kontinuierliche Lernprozesse der SuS aus. • Die Zusammenarbeit im Kernteam wirkt sich positiv auf die individuelle Förderung der SuS aus. • Die Zusammenarbeit im Kernteam wirkt sich positiv auf die Beziehungen zur Klasse/zu den einzelnen SuS aus (z.B. Einfördern derselben Regeln, aktueller Informationsstand, koordinierte Reaktionsweisen). • Durch die Zusammenarbeit im Kernteam können wir SuS mit besonderem Förderbedarf adäquat(er) unterstützen. • Für SuS mit besonderem Förderbedarf werden durch die Zusammenarbeit im Kernteam bestmögliche Voraussetzungen für die Integration in der Regelklasse geschaffen. • Von der Zusammenarbeit im Kernteam profitieren auch SuS ohne besonderen Förderbedarf.
Nutzen des Schulversuchs	<ul style="list-style-type: none"> • Von der Teilnahme am Schulversuch konnte ich auf persönlicher Ebene profitieren (z.B. Teilnahme an einem Schulentwicklungsprojekt, Übernahme neuer Aufgaben, Ausprobieren einer neuen Rolle, fachlicher Austausch mit Kolleg/-innen). • Von der Teilnahme am Schulversuch konnten wir im Kollegium/im Kernteam profitieren (z.B. Ausprobieren neuer Zusammenarbeitsformen, fachlicher Austausch). • Von der Teilnahme am Schulversuch konnten wir als Schule profitieren (z.B. Impulse für neue Ideen der Ressourcenzuteilung, Überdenken vorhandener Muster, Austausch mit anderen Schulen).

Anhang VI Handlungsfelder von t1

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 Evaluationszweck 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 VII Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Qualitätsprädikate und Schwellenwerte für die Bewertung der Ergebnisse	10
Abbildung 2:	Erläuterungen zum Balkendiagramm (Beispiel)	12
Abbildung 3:	Hauptfunktion der online befragten Lehrpersonen, t2 (n=65)	14
Abbildung 4:	Zyklus und Beginn der Mitarbeit im Kernteam, t2 (n=65).....	14
Abbildung 5:	Übersicht über Teamstrukturen in den Schulen zum Zeitpunkt t2	16
Abbildung 6:	Anzahl Bezugspersonen der Schülerinnen/Schüler nach Stufe und Zeitpunkt.....	18
Abbildung 7:	Einfluss des Schulversuchs auf die Praxis der Zusammenarbeit (n=65)	27
Abbildung 8:	Zielorientierung bei der Zusammenarbeit (n=59)	28
Abbildung 9:	Wirkungen der Zusammenarbeit auf mich als Lehrpersonen (n=62)	28
Abbildung 10:	Rollenveränderungen von Heilpädagoginnen im Schulversuch (n=6).....	29
Abbildung 11:	Wirkungen der Zusammenarbeit auf Schülerinnen und Schüler (n=55).....	33
Abbildung 12:	Nutzen des Schulversuchs aus Sicht der Lehrpersonen (n=62)	36
Tabelle 1:	Zuordnung der methodischen Bausteinen zu den Evaluationsfragestellungen	9
Tabelle 2:	Veränderung der durchschnittlichen Anzahl Bezugspersonen nach Stufe	19
Tabelle 3:	Fünf Massnahmen zur Umsetzung des Schulversuchs zum Zeitpunkt t2	23
Tabelle 4:	Chancen und Herausforderungen der Rollen von Heilpädagoginnen (n=6)	30
Tabelle 5:	Struktureller Stand der teilnehmenden Schulen und Klassen zum Zeitpunkt t2	44
Tabelle 6:	Aspekte der Zusammenarbeit: vier Faktoren (N=65).....	45
Tabelle 7:	Multiple lineare Regressionsanalyse, zwei Modelle (N=60).....	45
Tabelle 8:	Itemübersicht pro Themenblock (Online-Befragung von Lehrpersonen t2)	46

Anhang VIII 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
BP	Bezugsperson
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ERZ	Erziehungsdirektion Kanton Bern
FLS	Französisch als Zweitsprache
GdS	Groupe de Soutien
HP	Schulische Heilpädagogin/schulischer Heilpädagoge
IBEM	Integration und besondere Massnahmen (Projektname)
IF	Integrative Förderung
IFE	Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation
KbF	Klasse zur besonderen Förderung
KG	Kindergarten
KLP	Klassenlehrperson
LAV	Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte
LP	Lehrperson
NMG	Natur-Mensch-Gesellschaft bzw. Natur-Mensch-Mitwelt
P	Primarstufe
PH	Pädagogische Hochschule
S	Sekundarstufe I
SL	Schulleitung
SuS	Schülerinnen und Schüler
SV	Schulversuch
t0/t1/t2	Erhebungszeitpunkt t0 (2015), t1 (2017), t2 (2019)
ZBE	Zentrum für Bildungsevaluation

Anhang IX Literatur- und Dokumentenverzeichnis

- ERZ BMDV, *Direktionsverordnung vom 30.08.2008 über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule* (BSG 432.271.11), Stand 01.08.2018. Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1446?locale=de> [24.10.2019].
- BMV, *Verordnung vom 19. September 2007 über die besonderen Massnahmen in der Volksschule* (BSG 432.271.1), Stand 01.08.2018. Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1476?locale=de> [24.10.2019].
- Eid, M.; Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- 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).
- 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> [24.10.2019].
- IBEM, *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern. Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*, 4. Ausgabe, Februar 2019. 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 [24.10.2019].
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- LAV, *Verordnung vom 28. März 2007 über die Anstellung der Lehrkräfte* (BSG 430.251.1), Stand 01.08.2015. Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/710?locale=de> [24.10.2019].
- VSG, *Volksschulgesetz vom 19.03.1992* (BSG 432.210), Stand 01.01.2019. Online verfügbar unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1681?locale=de> [24.10.2019].
- Wyler, S.; Michel, I.; Kobel, E.; Schönbächler, M.-T. (2018). *Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen. Evaluation des Schulversuchs im Kanton Bern (Zwischenbericht t1)*. Bern: Zentrum für Bildungsevaluation, PHBern. Online verfügbar unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/paedagogischer_dialog/paedagogischer_dialogkleinaberfein/paedagogischer_dialogschulversuchi.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/21_P%C3%A4dagogischer%20Dialog/pd_vor_ort_schulversuch_teams_evaluation_t1_d.pdf [24.10.2019].

Impressum

Sara Wyler

Projektleitung

Iris Michel, Daniela Blum, Katja Näf, Esther Kobel

Projektteam

Dr. Marie-Theres Schönbächler

Projektbegleitung

Zentrum für Bildungsevaluation

Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

sara.wyler@phbern.ch

www.phbern.ch/bildungsevaluation

Bern, 10. Dezember 2019

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

