



**Universität
Zürich**^{UZH}

Institut für Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Katharina Maag Merki
Lehrstuhl für Theorie und Empirie
schulischer Bildungsprozesse
Freiestrasse 36
8032 Zürich
kmaag@ife.uzh.ch
Sekretariat: 044 634 27 67

Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz
Lehrstuhl Sonderpädagogik, Bildung und
Integration
Freiestrasse 36
8032 Zürich
emoser@ife.uzh.ch
Sekretariat: 044 634 31 21

SCHLUSSBERICHT

Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL)

Katharina Maag Merki, Elisabeth Moser Opitz, Rico Pfaffhauser, Meret
Stöckli, Franziska Bühlmann, Bettina Kunz, Ariana Garrote

Zürich, 19. Dezember 2017



Inhaltsverzeichnis

Teil A – Einleitung, Fragestellungen und methodisches Vorgehen der Gesamtstudie....	5
1 Einleitung	6
2 Forschungsdesign und Fragestellungen der gesamten Evaluation.....	8
Teil B – Onlinebefragung der Regelklassen- und Beratungspersonen sowie Fokusgruppengespräche der Schulleitungen	12
3 Methodisches Vorgehen	13
3.1 Online-Befragung von RKLP und BP (März/April 2017) und Fokusgruppengespräche SL (Juni 2017)	13
3.2 Datenauswertungsstrategien Lehrpersonenbefragung 2017.....	15
4 Ergebnisse der Online-Befragung von RKLP und BP und Fokusgruppen- gespräche mit den SL	16
4.1 Prozessbeschreibung Organisation	16
4.1.1 Frage 1: Beratungsangebote und -nutzung an den Schulen im Schulversuch	16
4.1.2 Frage 3: Fachlicher Austausch und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen einer Klasse	22
4.1.3 Frage 4 / Frage 5: Entlastung, Belastung und Aufwand aufgrund Absprachen / Koordinationsaufgaben und Beratung	25
4.1.4 Frage 3 / Frage 15: Fachlicher Austausch und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Beratungspersonen	27
4.2 Prozessbeschreibung Unterricht	29
4.2.1 Frage 9 / Frage 21A: Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Klassenverband	29
4.2.2 Frage 11: Förderung von Schülerinnen und Schülern.....	30
4.2.3 Frage 10: Die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, Lernmotivation und Lernverhalten	33
4.2.4 Frage 16: Auswirkungen des Schulversuchs aus Sicht der Lehrpersonen / Fachpersonen	34
4.2.5 Frage 17: Berufliche Rolle und Funktion der DaZ-BP und SHP-BP	42
4.2.6 Gesamtzufriedenheit der RKLP und BP mit dem Schulversuch.....	44
4.3 Frage 23: Bedarf an Aus- und Weiterbildung	45



4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Online-Befragung von RKLP und BP und Fokusgruppengespräche mit den SL	48
4.4.1	Staffelunterschiede	48
4.4.2	Zufriedenheit mit dem Schulversuch	49
4.4.3	Beratung	51
4.4.4	Austausch im Klassenteam und mit den Beratungspersonen	52
4.4.5	Unterricht und Lernklima	52
4.4.6	Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler	53
4.4.7	Belastung und Entlastung der RKLP	53
4.4.8	Rolle der Beratungspersonen	53
4.4.9	Weiterbildung	54
	Teil C – Befragung der Schülerinnen und Schüler und Durchführung der Leistungstests	55
5	Methodisches Vorgehen	56
5.1	Stichprobengewinnung FSL- und Vergleichsklassen	56
5.2	Stichprobe	56
6	Ergebnisse	58
6.1	Frage 10: Lernumgebung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	58
6.1.1	Methodisches Vorgehen	58
6.1.1.1	Erhebungsinstrumente	58
6.1.1.2	Datenauswertungsstrategien	59
6.1.2	Wahrgenommene Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern	61
6.1.3	Wahrgenommene Klassenführung	63
6.1.4	Wahrgenommene Förderung und Unterstützung	65
6.1.5	Wahrgenommenes Lernklima	66
6.1.6	Zusammenfassung	67
6.2	Fragen 19/21B: Lernmotivation und Lernverhalten	68
6.2.1	Methodisches Vorgehen, Erhebungsinstrumente und Datenerhebungsinstrumente	68
6.2.2	Lernmotivation	69
6.2.3	Lernverhalten	70
6.2.4	Zusammenfassung	71



6.3	Frage 20: Leistungstests	72
6.3.1	Methodisches Vorgehen	72
6.3.1.1	Leistungsindikatoren und Datenerhebung	72
6.3.1.2	Datenauswertungsstrategien	73
6.3.2	Mathematikleistung	74
6.3.3	Leseleistung	75
6.3.4	Rechtschreibleistung – Anzahl Fehler	75
6.3.5	Zusammenfassung	77
	Teil D – Zusammenfassung und Gesamtbeurteilung	78
7	Zusammenfassung und Gesamtbeurteilung des Schulversuchs	79
7.1	FSL als erfolgreiches Schulentwicklungsprojekt	79
7.2	Zufriedenheit der Lehr- und Fachpersonen und der SL mit dem Schulversuch	80
7.3	Zusammenarbeit BP und RKLP: Positive, aber auch ambivalente Einschätzungen	80
7.4	Funktion und Rolle der BP: Grosse Unterschiede sowie Zunahme der Unzufriedenheit im Projektverlauf	80
7.5	Beratung: Ambivalente Ergebnisse	81
7.6	Lernbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern: Divergente Befunde	81
7.7	Unterricht und Förderung: Divergente Befunde	82
7.8	Lernmotivation und Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler: Divergente Befunde	82
7.9	Weiterbildungsbedarf zu spezifisch sonderpädagogischen Themen	83
7.10	Leistungen der Schülerinnen und Schüler in FSL-Klassen nur teilweise vergleichbar mit den Vergleichsklassen	83
7.11	Gesamtbeurteilung	83
	Literatur	88
	Tabellenverzeichnis	89
	Abbildungsverzeichnis	92



Teil A – Einleitung, Fragestellungen und methodisches Vorgehen der Gesamtstudie

1 Einleitung

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat Prof. Dr. Katharina Maag Merki und Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz den Auftrag erteilt, den Schulversuch „Fokus Starke Lernbeziehungen“ (FSL) zu evaluieren. Der Schulversuch FSL hat folgende Ziele (vgl. Rahmenkonzept des Schulversuchs, S. 4/5, S. 10):

- Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse; als Zielvorgabe gilt: In den am Schulversuch teilnehmenden Schulen unterrichten neu grundsätzlich zwei Lehrpersonen pro Regelklasse. In begründeten Fällen kann von dieser Vorgabe abgewichen werden.
- Stärkung der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern
- Entlastung von Koordinationsaufwand und Absprachen zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen
- Vereinfachung der Schulorganisation
- Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts

Den Schulen soll ermöglicht werden, „die Schule so zu organisieren und zu gestalten, dass weniger Lehr- und Fachpersonen an einer Klasse unterrichten. Die Mittel aus den verschiedenen Unterstützungs- und Fördermassnahmen werden zugunsten der Regelklasse eingesetzt. Ein kleineres, aber mit zusätzlichen Ressourcen verstärktes Team an Lehrpersonen je Klasse soll damit bessere Voraussetzungen erhalten, um eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und sie in ihren emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten zu fördern“ (vgl.

https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/fokus_starke_lernbeziehungen.html; Oktober 2017).

Gemäss den Vorgaben der Bildungsdirektion verändern sich mit dem Schulversuch die Rollen der Regelklassenlehrpersonen und der Beratungspersonen für DaZ, IF und Begabtenförderung. Die Regelklassenlehrpersonen sollen die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (ohne Integrierte Sonderschulung) ganz übernehmen und erhalten diesbezüglich Beratung und Unterstützung durch die Beratungspersonen.

Die Beratungspersonen wiederum können eine Beratungsfunktion übernehmen und/oder als Regelklassenlehrpersonen arbeiten. Einige Beratungspersonen sind zudem als schulische Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen in der Integrativen Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule oder ausserhalb der Schulversuchsklassen wie bis anhin als Förderlehrperson tätig. In der Beratungsfunktion sollen sie gemäss Vorgaben keine direkte Förderung von Schülerinnen und Schülern vornehmen, sondern die Regelklassenlehrpersonen diesbezüglich beraten. Sie sind gemäss Vorgaben weiterhin für die Förderdiagnose zuständig.

Mit der Evaluation soll der Schulversuch auf den Ebenen ‚Organisation‘, ‚Unterricht‘, ‚Wirkungen‘ und ‚Voraussetzungen‘ analysiert werden. Die Ergebnisse sind in diesem Bericht dargestellt. Der Bericht ist wie folgt aufgebaut:

Im Teil A werden das Forschungsdesign und die Fragestellungen beschrieben. Die Ergebnisse der Evaluation werden in zwei Kapiteln dargestellt: Im Teil B die Ergebnisse der schriftlichen Onlinebefragung der Lehr- und Beratungspersonen sowie der Fokusgruppengespräche mit Schulleitungen der Versuchsschulen, der Eltern und der Schulbehörden und im Teil C die Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler und die Ergebnisse der Erfassung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Im Teil D werden die Ergebnisse diskutiert.



Beim vorliegenden Bericht ist Folgendes zu beachten: Ende November 2015 wurde der Zwischenbericht eingereicht. In diesem Schlussbericht werden die Ergebnisse der seither durchgeführten Erhebungen sowie ausgewählte Ergebnisse aus dem Zwischenbericht (Befragung der Eltern und der Schulbehörden) dargestellt. In der Gesamteinschätzung des Schulversuchs erfolgt eine integrale Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7).

Wir möchten an dieser Stelle allen Personen herzlich danken, die uns bei der Durchführung der Erhebungen unterstützt haben, insbesondere allen Versuchsschulen (Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schulbehörden) sowie den Vergleichsklassen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler). Auf Seiten der Bildungsdirektion geht unser Dank an Dr. Hans-Martin Binder, Dr. Sybille Bayard Walpen, Peter Nussbaum und Barbara Hartmann.

2 Forschungsdesign und Fragestellungen der gesamten Evaluation

Der Schulversuch begann im Schuljahr 2013/2014 mit einer ersten Staffel (fünf Schuleinheiten; an einer Schule nur Kindergartenstufe; in den anderen Schulen bzw. Schuleinheiten Kindergarten- und Primarstufe). In den Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 folgte jeweils eine neue Staffel (Staffel 2: vier Schuleinheiten: an einer Schuleinheit nur Kindergartenstufe, in den anderen Schuleinheiten Kindergarten- und Primarstufe, Staffel 3: drei Schuleinheiten: in zwei Schuleinheiten Kindergarten- und Primarstufe, in einer Schuleinheit nur Primarstufe). Die Erhebungen der gesamten Evaluation fanden zwischen Mai 2014 und Juni 2017 statt und umfassen sowohl quantitative wie auch qualitative Verfahren, um die unterschiedlichen Perspektiven und Aspekte erfassen zu können (Tabelle 1). Es fanden Befragungen der beteiligten Lehrpersonen, Beratungspersonen, Eltern, Behörden und Schülerinnen und Schüler statt. Zudem wurden Leistungstests durchgeführt. Die Erfassung der Lernbeziehungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (längsschnittlich am Ende des zweiten und dritten Schuljahres) sowie die Erfassung deren Leistungen (einmalig am Ende des dritten Schuljahres) erfolgte auch in Klassen von Schulen (Vergleichsklassen), die sich nicht am Schulversuch beteiligt haben. Sie sind in Bezug auf wichtige Merkmale mit den FSL-Schulen vergleichbar (vgl. Teil C).

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungen

	4. Quartal 14	4. Quartal 15	4. Quartal 16	4. Quartal 17
Fokusgruppe RKLP/BP	Staffel 1	Staffeln 1, 2		
Fokusgruppe SL	Staffel 1	Staffeln 1, 2		Staffeln 1, 2, 3
Fokusgruppe Eltern		Staffeln 1, 2		
Fokusgruppe Behörden		Staffeln 1, 2		
Onlinebefragung RKLP/BP		Staffeln 1, 2 (t1)		Staffeln 1, 2, 3 (t2)
Ressourcenplaner ¹		Staffeln 1, 2		
Lernbeziehungen SuS (Längsschnitt)			FSL- und Vergleichsklassen t1	FSL- und Vergleichsklassen t2
Leistungstests SuS				FSL- und Vergleichsklassen

RKLP = Regelklassenlehrpersonen; BP = Beratungspersonen; SL = Schulleitung; SuS = Schülerinnen und Schüler

Leider war es nicht möglich, die Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Schulversuch umfassend zu untersuchen. Aus verschiedenen Gründen mussten Kompromisse eingegangen werden, was dazu führte, dass das Forschungsdesign hauptsächlich querschnittlich angelegt ist. Einzig bei der Erfassung der Lernmotivation und der Lehr-Lern-Beziehungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler konnte ein Längsschnitt mit Individualdaten realisiert werden. Allerdings steht dabei nicht die Frage im Zentrum, welchen Einfluss *die Einführung von FSL* in den Versuchsschulen und -klassen auf die Lernmotivation und die Lehr-Lern-Beziehungen ausgeübt hat. Vielmehr wurde untersucht, ob sich FSL-Klassen und

¹ Wird jährlich durch die Versuchsschulen zuhanden der Bildungsdirektion erstellt.

Vergleichsklassen bezüglich der Leistungen (Querschnitt) und der Entwicklung der Lernbeziehungen während eines Schuljahres (Längsschnitt) unterscheiden.

Da die Auftraggeberin nach Erhalt des Zwischenberichts vom November 2015 entschieden hat, das Forschungsdesign abzuändern und eine zweite Online-Befragung bei den Lehr- und Beratungspersonen durchzuführen, können zwar auch bei den Lehr- und Beratungspersonen zwei Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen werden. Allerdings können dabei nur die beiden Kohorten (Lehr- und Beratungspersonen zum ersten und Lehr- und Beratungspersonen zum zweiten Erhebungszeitpunkt) und nicht individuelle Entwicklungen miteinander verglichen werden. Hierzu wäre es notwendig gewesen, beim ersten Erhebungszeitpunkt Individualcodes zu vergeben, mit denen dann die beiden Erhebungsdaten hätten verknüpft werden können. Dies war bei den Erhebungen 2015 nicht erfolgt, da das damalige Design nur eine Querschnittuntersuchung vorsah.

Die Fragestellungen wurden im Rahmen der Offerte präzisiert und sind in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt. Aufgrund neuer Vereinbarungen mit der Auftraggeberin sind einzelne Fragestellungen nicht mehr im Auftrag enthalten. Zudem sind die Analysen der Daten, die von der Bildungsdirektion zur Verfügung gestellt worden wären (Ressourcenplaner), gemäss überarbeiteter Offerte nicht mehr Teil der Evaluation.

Der Vollständigkeit halber sind in Tabelle 2 sämtliche Fragen und Erhebungsformen aufgeführt. Durchgestrichene Fragen gehören nicht mehr zum Evaluationsauftrag. Bei der Frage 1 werden nur die Daten der Befragung der Lehrpersonen ausgewertet. Die Frage 22 kann nur bezogen auf die Daten der Lehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen haben, beantwortet werden. Diese Ergebnisse werden bei der Beschreibung der Stichprobe berichtet. Die Fragen 12, 13, 14, 24, 25 und 26 wurden im Zwischenbericht bearbeitet und beantwortet (kursiv).

Tabelle 2: Fragestellungen der Evaluation

Fragen	Fokusgruppen	SuS*	LP/FP*	DDaten BI*
Prozessbeschreibung Organisation				
1. Wie hoch ist der Beratungsanteil an den Schulen im Schulversuch?				X
2. Welche Funktionen übernehmen die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bzw. DaZ-Lehrpersonen: (1) als (Fach-) Lehrperson im Lehrpersonenteam einer Klasse (Teamteaching, Halbklassenunterricht), (2) als schulinterne Beraterin bzw. schulinterner Berater zur Unterstützung der Lehrpersonen, (3) als Kombination beider Funktionen?				
3. Wie gestalten sich der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit (Form, Häufigkeit, Inhalte) zwischen Lehrpersonen einer Klasse bzw. zwischen Lehrpersonen und der schulinternen Beratungsperson?				
4. Werden die Lehrpersonen im Schulversuch von Absprachen/ Koordinationsaufgaben entlastet?				
5. Wie hoch ist in der Versuchsphase der Aufwand der Lehrpersonen für die in Anspruchnahme von Beratung durch die Fachpersonen?				
6. Wie viele Lehrpersonen unterrichten in den Klassen der Versuchsschulen und mit welchen Pensen? Welche Entwicklungen sind aufgetreten?				X
7. In welchem Ausmass werden Stunden von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, DaZ-Lehrpersonen, Lehrpersonen für die Begabtenförderung sowie (teilweise) Therapien auf Pensen in Regelklassen umgelagert? Aus welchen Gefässen werden Personalressourcen auf Pensen in den Regelklassen umgelagert?				X



Fragen	Fokus- gruppen	SuS*	LP/FP*	Daten BI*
8. Verändert sich in den Versuchsschulen der ersten Staffel im ersten Jahr die Sonderschulungsquote (Anzahl der SuS in ISR, ISS und separierter Sonderschulung)?				
9. Wie viele Lektionen verbringen die SuS mit besonderen Bedürfnissen im Schulversuch im Klassenverband bzw. wie viele Lektionen verbringen sie in Einzel- oder Gruppenförderung? Inwiefern nehmen die Lehrpersonen Veränderungen wahr im Vergleich zur Situation vor dem Schulversuch?				
Prozessbeschreibung Unterricht				
10. Wie gestaltet sich im Schulversuch die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den SuS und den Lehrpersonen im Unterricht? Wie entwickeln sich diese im Verlaufe eines Schuljahres? Inwiefern zeigen sich Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe?				
11. Wie werden SuS im Schulversuch in den Bereichen (1) Integrative Förderung, (2) Deutsch als Zweitsprache und (3) Begabtenförderung gefördert? Welche Veränderungen nehmen die Lehr- und Fachpersonen wahr?				
Auswirkungen				
12. Wie wirkt sich für die Schulleitungen die Möglichkeit zur Umlagerung von Mitteln für Unterstützungs- und Fördermassnahmen zugunsten der Regelklassen auf die Personal- und Stellenplanung sowie die Stundenplanung aus?				
13. Wie gelingt es den Schulen im Schulversuch, ihre Schule so zu organisieren, dass weniger Lehrpersonen an einer Klasse unterrichten?				
14. Wie verändert sich der Organisations- und Koordinationsaufwand für Schulleitungen im Schulversuch gegenüber vorher?				
15. Wie unterscheiden sich Art und Ausmass des fachlichen Austausches und der Zusammenarbeit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch?				
16. Welche Auswirkungen hat der Schulversuch aus Sicht der Lehrpersonen / Fachpersonen auf die Arbeitssituation und die Arbeitszufriedenheit (a) der Lehrpersonen, (b) der Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache bzw. der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die neu als Lehrpersonen im Lehrerteam einer Klasse arbeiten, (c) der Fachpersonen in ihrer neuen Funktion als schulinterne Beratungsperson?				
17. Wie beurteilen die Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache bzw. die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die Veränderung ihrer beruflichen Rolle oder Funktion im Konzept einer Schule im Schulversuch?				
18. Wie beurteilen die Eltern den Schulversuch hinsichtlich Zufriedenheit und Wohlbefinden ihrer Kinder in der Schule und in der Klasse?				
19. Wie wirkt sich die geringere Zahl an Bezugspersonen im Verlauf eines Schuljahres auf die Lernmotivation und das Lernverhalten der SuS aus?				
20. Sind die Leistungen von SuS im Schulversuch in den Fächern Deutsch und Mathematik vergleichbar mit den Leistungen von SuS ausserhalb des Schulversuchs?				
21. A) Werden SuS mit besonderen Bedürfnissen im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch verstärkt im Rahmen des Klassenunterrichts gefördert? B) Wenn ja: Wie wirkt sich die stärkere Integration (= mehr Präsenz in der Klasse) der SuS mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse auf deren Lernmotivation, das Lernverhalten aller SuS aus?				

Fragen	Fokus- gruppen	SuS*	LP/FP*	Daten BI*
Voraussetzungen				
22. Über welche Abschlüsse und welche Weiterqualifikationen verfügen die im Schulversuch tätigen Lehr- und Fachpersonen?				
23. Welchen Bedarf an Aus- und Weiterbildung zur Erweiterung der fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen haben Lehrpersonen (je nach bisheriger Ausbildung als Regellehrperson bzw. als Schulische Heilpädagogin, Schulischer Heilpädagoge oder DaZ-Lehrperson) in den Lehrplanfächern und in den Bereichen (1) Integrative Förderung, (2) Deutsch als Zweitsprache, (3) Begabtenförderung und (4) Logopädie- bzw. Psychomotorik-Therapie, um alle SuS angemessen zu fördern?				
24. <i>Genügen die zur Verfügung stehenden Weiterbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, damit die Lehrpersonen die notwendigen fachlichen Qualifikationen erwerben können?</i>				
25. <i>Genügen die zur Verfügung stehenden Weiterbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für den Umgang mit Heterogenität bzw. für den Umgang mit SuS besonderen Bedürfnissen?</i>				
26. <i>Wie wird die Qualität der zur Verfügung stehenden Weiterbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für den Umgang mit Heterogenität bzw. für den Umgang mit SuS mit besonderen Bedürfnissen beurteilt?</i>				

* SuS = Schülerinnen und Schüler, LP/FP = Lehrpersonen / Fachpersonen, BD = Bildungsdirektion

kursiv: Ergebnisse im Zwischenbericht

Im Bericht werden folgende Begriffe und Abkürzungen verwendet:

- Regelklassenlehrpersonen = Regelklassenlehrpersonen in der Primarschule und im Kindergarten (RKLP)
- Primarlehrpersonen = Regelklassenlehrpersonen in der Primarschule
- Kindergartenlehrpersonen = Regelklassenlehrpersonen im Kindergarten
- Beratungspersonen² = Beratungspersonen Schulische Heilpädagogik (SHP) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die Regelklassenlehrpersonen beraten (BP)
- Lehr- und Beratungspersonen = alle Regelklassenlehrpersonen und Beratungspersonen
- Schulleitung (SL)
- Schülerinnen und Schüler (SuS)

² Wir verwenden im Folgenden anstelle des in der Offerte verwendeten Begriffs „Fachpersonen“ die Bezeichnung „Beratungspersonen“, da sich der Begriff „Fachpersonen“ auch auf Lehrpersonen, die ein bestimmtes Fach unterrichten, beziehen kann. Die Evaluationsfragen werden im Original mit dem Begriff „Fachpersonen“ übernommen, damit die Fragen eindeutig zugeordnet werden können.



Teil B – Onlinebefragung der Regelklassen- und Beratungspersonen sowie Fokusgruppengespräche der Schulleitungen

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Online-Befragung von RKLP und BP (März/April 2017) und Fokusgruppengespräche SL (Juni 2017)

An der Online-Befragung in 2017 haben 183 Personen aus allen 12 der an FSL beteiligten Schulen (insgesamt 323 Lehrpersonen) teilgenommen (Staffel 1: n = 57, Staffel 2: n = 66, Staffel 3: n = 48, ohne Angabe n = 12), was einem Rücklauf von 56.7% entspricht.

103 Personen³ arbeiten als RKLP in der Primarschule⁴ (56.3%), 62 Personen im Kindergarten (33.9%) und 18 Personen als BP (9.8%). In der Stichprobe sind vier SHP-BP, zwei DaZ-BP, zwei BP arbeiten sowohl als SHP- als auch als DaZ-BP sowie neun Personen sind als BP und RKLP tätig (5 SHP-BP, 3 DaZ-BP, 1 SHP- & DaZ-BP). Die Verteilung auf die Staffeln ist in Tabelle 3 dargestellt. 12 Personen haben die Staffel nicht angegeben.

Tabelle 3: Überblick über die Anzahl RKLP und BP in den drei Staffeln, t2

	RKLP Primar	RKLP Kiga	SHP-BP	DaZ-BP	SHP- und DaZ-BP	BP und RKLP	Total
Staffel 1	35	16	0	1	0	5	57
Staffel 2	31	28	3	0	1	3	66
Staffel 3	31	13	1	1	1	1	48
Missing total: n = 12 (Personen, welche die Staffel nicht angegeben haben)							183

Die Kindergartenlehrpersonen, die sich an der Befragung beteiligt haben, verfügen alle über einen entsprechenden Abschluss, die Primarlehrpersonen fast alle (Tabelle 4). Bei den BP gibt es zwei Personen, die weder einen SHP-, noch einen DaZ-Abschluss haben und auch nicht in Ausbildung sind.

Tabelle 4: Personen nach Funktion und Ausbildung, t2

	n
Primarlehrpersonen mit Ausbildung	95
Primarlehrpersonen ohne Ausbildung	1
Kindergartenlehrpersonen mit Ausbildung	54
BP mit Primar- & mit SHP-Ausbildung	1
BP mit KiGa- & mit DaZ-Ausbildung	1
BP mit KiGa- & in DaZ-Ausbildung	1
BP mit SHP- & mit DaZ-Ausbildung	6
BP IN SHP- & ohne DaZ-Ausbildung	1
BP ohne SHP- & in DaZ-Ausbildung	1
BP ohne SHP- & ohne DaZ-Ausbildung	2
BP ohne SHP- & mit gleichw. DaZ-Ausbildung	2
Gesamtsumme	165
Missing	18
Gesamtsumme	183

³ Mehrere Personen haben keine Angaben gemacht zu Fragen zur Staffelnzugehörigkeit, zum Geschlecht usw. Diese fehlenden Daten führen dazu, dass das N der Gesamtstichprobe und das n der Teilstichproben nicht immer übereinstimmt bzw. die im Text aufgeführten Zahlen nicht direkt in der Tabelle ersichtlich sind.

⁴ Personen mit Doppelfunktion sind hier mitgezählt.

Insgesamt haben an der Befragung 89.2% (n = 149) Frauen und 10.8% (n = 18) Männer teilgenommen, 16 Personen haben ihr Geschlecht nicht angegeben. In allen drei Staffeln ist der Anteil an Frauen deutlich höher als der Anteil an Männern. Im Durchschnitt sind sie 40.4 Jahre alt (SD = 12.4), wobei die jüngsten 23-jährig sind und die ältesten 65-jährig (ohne Tabelle).

Die befragten *Personen* haben im Durchschnitt 13.9 Jahre Berufserfahrung (SD = 10.83), an der jeweiligen Schule unterrichten sie im Durchschnitt seit 8.4 Jahren (SD = 8.85). Die Lehrpersonen der Staffel 1 haben im Durchschnitt am wenigsten Berufserfahrung und sind kürzer an der jeweiligen Schule tätig als die Lehrpersonen der Staffel 2 und 3. Allerdings zeigen die hohen Standardabweichungen, dass sowohl die Berufserfahrung insgesamt wie auch die Dienstjahre an der jeweiligen Schule eine grosse Streuung aufweisen (Tabelle 5).

Tabelle 5: Überblick über Berufserfahrung und Dienstjahre der befragten Lehrpersonen, t2

	Berufserfahrung insgesamt			Dienstjahr an der jeweiligen Schule		
	M	SD	n	M	SD	n
Staffel 1	11.4	9.57	57	6.18	5.56	57
Staffel 2	16.5	11.47	62	9.9	10.38	62
Staffel 3	13.4	10.78	47	9.3	9.60	47

Missing total : n = 17 (Personen, welche die Staffel und/oder die Berufserfahrung nicht angegeben haben)

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Der Vergleich mit der Population (= alle Lehr- und Beratungspersonen in den FSL-Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung) zeigt, dass jene Personengruppe, die sich an den Erhebungen beteiligt hat, mit der Grundgesamtheit bezüglich Geschlecht, Alter und Ausbildung fast identisch ist. Bei den beteiligten Beratungspersonen haben sich zudem bis auf eine Person alle an der Befragung beteiligt. Bei den RKLP entspricht der Anteil an Personen ebenfalls der Grundgesamtheit:

- Geschlecht: Frauen: 88.5% (Befragung: 89.2%)
- Alter: 41.7% (Befragung: 40.4%)
- Ausbildung Primar-LP: 58% (Befragung: 58.1%)
- Ausbildung Kindergarten-LP: 36% (Befragung: 32.7%)
- Funktion RKLP: 91.7% (Befragung: 90.2%)
- Beratungspersonen: 8 Personen (Befragung: 8 Personen)
- Funktion RKLP+BP: 10 Personen (Befragung: 9 Personen)

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

Gemäss angepasster Offerte wurden mit den SL im Juni 2017 Fokusgruppengespräche durchgeführt. An zwei Gesprächen nahmen insgesamt zehn Personen teil. Mit zwei Personen, die verhindert waren, wurde ein Telefoninterview geführt. Den SL wurden auf der Basis der Auswertungen der Online-Befragung ausgewählte Ergebnisse vorgelegt, zu deren Interpretation weitere Informationen notwendig waren (DaZ-Beratung, Zufriedenheit der BP); diese Ergebnisse wurden in den Fokusgruppengesprächen gemeinsam diskutiert. Zudem bestand die Möglichkeit, eine Gesamtbeurteilung des Schulversuchs vorzunehmen (Herausforderung / Gewinn).

3.2 Datenauswertungsstrategien Lehrpersonenbefragung 2017

Die Daten der Befragung im Jahr 2017 (Querschnitt) wurden für den vorliegenden Bericht jeweils zuerst beschreibend (deskriptiv) ausgewertet. Für die Beschreibung der Ergebnisse werden absolute (Anzahl Nennungen) und relative Häufigkeiten (%-Angaben) oder Mittelwerte (Durchschnitt aller Antworten) und Standardabweichungen (Streuung der Antworten um den Stichprobenmittelwert) angegeben. Die Tabellen werden jeweils mit einem kurzen Text erläutert. An einigen wenigen Stellen werden zudem Ergebnisse berichtet, die nicht den Tabellen zu entnehmen sind.

Zudem wurden die Daten hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Staffeln, zwischen RKLP und BP und zwischen den beiden Befragungszeitpunkten analysiert. Da die erhobenen Daten auf Item-Ebene ausgewertet wurden und ordinalskaliert sind, wurden für die statistischen Analysen nichtparametrische Tests durchgeführt. Für den Vergleich zweier unabhängiger Teilstichproben (RKLP vs. BP) wurde der U-Test nach Mann und Whitney eingesetzt, für den Vergleich von drei unabhängigen Teilstichproben (Vergleich der drei Staffeln) wurde der H-Test nach Kruskal und Wallis verwendet. Bei diesen Tests wird die Zufallswahrscheinlichkeit p berechnet. Liegt der p -Wert unter 5 Prozent, gilt ein Ergebnis als statistisch signifikant. Dies bedeutet, dass ein vorgefundener Unterschied mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ nicht zufällig zustande gekommen ist und somit verallgemeinert werden kann. Im Bericht über die Befragung der Lehrpersonen werden Professions- und Staffel-Unterschiede nur berichtet, wenn sie signifikant sind, wobei zwischen den verschiedenen Stufen der Irrtumswahrscheinlichkeit ($p < .05$, $p < .01$, $p < .001$) nicht unterschieden wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass, wenn keine Differenzen berichtet werden, keine bedeutsamen Unterschiede bestehen.

Unterschiede zwischen den RKLP und BP zum ersten (t_1) und zweiten Erhebungszeitpunkt (t_2) (Kohortenvergleich) wurden nur für die ersten beiden Staffeln berechnet, da die Staffel 3 zu t_1 nicht befragt wurde. Es handelt sich dabei nicht um längsschnittliche Analysen. Es konnte somit nicht untersucht werden, inwiefern sich individuelle Wahrnehmungen der RKLP und BP verändert haben. Untersucht werden konnte hingegen, inwiefern sich die beiden Kohorten in Bezug auf die einzelnen untersuchten Aspekte unterscheiden. Wesentlich dabei ist, ob sich die Personen der ersten und zweiten Kohorte hinsichtlich einzelner individueller Merkmale unterscheiden. Dies ist nicht der Fall. Die beiden Kohorten sind in Bezug auf Geschlecht, Alter, Dienstjahre und Anzahl Jahre an der betreffenden Schule vergleichbar. Allerdings hat es in der zweiten Kohorte etwas mehr Lehrpersonen und etwas weniger Kindergartenlehrpersonen als in der ersten Kohorte, bedingt durch die Aufnahme der dritten Staffel in den Schulversuch. Die Anzahl SHP-BP und DaZ-BP unterscheidet sich zwischen den beiden Kohorten nicht wesentlich.

Als Mass der Unterschiede der beiden Kohorten in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte wird die Effektgrösse Cohens d berichtet. Dies entspricht dem Verhältnis zwischen dem Mittelwertunterschied und der Streuung der individuellen Werte (SD) zu den beiden Messzeitpunkten. Dies bedeutet, dass die Differenz zwischen zwei Mittelwerten für sich allein nicht interpretierbar ist, sondern erst, wenn zusätzlich die Unterschiede zwischen den Befragten in den beiden Kohorten (d.h. die Streuung) berücksichtigt werden.

Cohen (1988, 1992) schlägt vor, eine Effektgrösse von $d = 0.2$ als klein, $d = 0.5$ als mittel und $d = 0.8$ als stark zu bewerten. Die Interpretation, ob ein Effekt stark oder schwach ist, hängt jedoch vom Kontext der Untersuchung und vom Forschungsgebiet ab (vgl. Field, 2015, S. 80). Verschiedene Metaanalysen zeigen, dass für Schulreformen, die auf die Reorganisation des Unterrichts abzielen (z.B. Veränderung der Lernzeit oder des Klimas) nur geringe Effekte erwartet werden können und Effekte bis ca. $d = 0.3$ realistisch sind (vgl. beispielsweise für einen Überblick Scheerens, 2017). Für diesen Bericht werden daher Effekte von $d = 0.2$ und höher als relevant betrachtet und dokumentiert.

4 Ergebnisse der Online-Befragung von RKLP und BP und Fokusgruppen- gespräche mit den SL

4.1 Prozessbeschreibung Organisation

4.1.1 Frage 1: Beratungsangebote und -nutzung an den Schulen im Schulversuch

Frage 1: Wie hoch ist der Beratungsanteil an den Schulen im Schulversuch?

Die RKLP wurden am Ende des Schuljahres 2016/2017 gefragt, wie häufig sie im vergangenen Schuljahr als Einzelperson oder im Klassenteam Beratung durch die SHP- oder die DaZ-BP in Anspruch genommen haben (Mehrfachantworten waren möglich). Die Ergebnisse zeigen, dass *Beratungen von den SHP-BP* von 32.3% der Einzelpersonen und von 31.3% der Klassenteams einmal pro Quartal oder häufiger genutzt wurden. 32.9% der RKLP als Einzelperson und 31.1% der Klassenteams haben das SHP-Beratungsangebot hingegen nie genutzt (ohne Tabelle).

Weiter interessiert, wie viele RKLP die SHP-Beratung im letzten Schuljahr weder als Einzelperson noch als Klassenteam nutzten. Tabelle 6 zeigt, dass 23 RKLP (13.9%) die SHP-Beratung weder als Einzelperson noch als Klassenteam in Anspruch genommen zu haben. 36 Lehrpersonen (21.7%) haben Beratung zudem weniger als einmal im Quartal als Klassenteam und nie als Einzelperson (oder umgekehrt) genutzt. Sieben Personen geben an, mindestens einmal pro Monat eine Beratung in Anspruch genommen zu haben (als Einzelperson und/oder als Klassenteam).

Tabelle 6: Inanspruchnahme von SHP-Beratung (als Einzelperson und/oder im Klassenteam), t2

	als Klassenteam					Gesamt
	gar nicht	weniger als einmal im Quartal	einmal im Quartal	einmal pro Monat	2-3 mal monatlich und häufiger	
als Einzelperson						
gar nicht	23	18	11	2	1	55
weniger als einmal im Quartal	18	32	6	2	0	58
einmal im Quartal	10	11	18	3	0	42
einmal pro Monat	1	0	1	2	0	4
2-3 mal monatlich und häufiger	0	1	1	1	4	7
Gesamt	52	62	37	10	5	166

Antwortformat: gar nicht, weniger als einmal im Quartal, einmal im Quartal, einmal pro Monat, 2-3 mal monatlich, wöchentlich; die zwei letzten Kategorien werden in der Tabelle zusammengefasst (2-3 mal monatlich und häufiger)

Beratungen von den DaZ-BP wurden weniger häufig in Anspruch genommen als Beratungen von den SHP-BP. 18.4% der Einzelpersonen und 20% der Klassenteams haben diese mindestens einmal pro Quartal genutzt. Mehr als die Hälfte der RKLP (58.9%) und der Klassenteams (56.7%) hat das DaZ-Beratungsangebot aber nicht in Anspruch genommen (ohne Tabelle). Tabelle 7 zeigt zudem, dass fast die Hälfte der RKLP (n = 77, 47.2%) angibt, eine DaZ-Beratung weder als Einzelperson noch als Klassenteam in Anspruch genommen zu haben. Weitere 13 Personen haben Beratung weniger als einmal pro Quartal im Klassenteam und nie als Einzelperson genutzt, 10 Personen nutzen Beratung im Klas-

senteam nie und als Einzelperson weniger als einmal pro Quartal. Einmal pro Monat oder häufiger haben einzig 6 RKLP eine DaZ-Beratung in Anspruch genommen.

Tabelle 7: Inanspruchnahme von DaZ-Beratung (als Einzelperson und/oder im Klassenteam), t2

	als Klassenteam					Gesamt
	gar nicht	weniger als einmal im Quartal	einmal im Quartal	einmal pro Monat	2-3 mal monatlich und häufiger	
als Einzelperson						
gar nicht	77	13	5	0	1	96
weniger als einmal im Quartal	10	23	4	0	0	37
einmal im Quartal	5	2	16	1	0	24
einmal pro Monat	0	0	0	4	1	5
2-3 mal monatlich und häufiger	0	0	0	0	1	1
Gesamt	92	38	25	5	3	163

Antwortformat: gar nicht, weniger als einmal im Quartal, einmal im Quartal, einmal pro Monat, 2-3 mal monatlich, wöchentlich; die zwei letzten Kategorien werden in der Tabelle zusammengefasst (2-3 mal monatlich und häufiger)

Signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln

RKLP und Klassenteams der Staffel 1 nahmen Beratung von der SHP-BP signifikant häufiger in Anspruch als die RKLP und Klassenteams der Staffel 2 und 3 (Tabelle 8).

Tabelle 8: Inanspruchnahme von SHP-Beratung durch die RKLP, signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln, t2

	Staffel 1 (13/14)			Staffel 2 (14/15)			Staffel 3 (15/16)		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
SHP: Einzelperson	56	2.41	1.12	60	2.02	1.10	44	1.84	0.89
SHP: Klassenteam	56	2.39	1.19	60	2.12	1.03	44	1.84	0.86

Antwortformat: 1 = gar nicht, 2 = weniger als einmal im Quartal, 3 = einmal im Quartal, 4 = einmal pro Monat, 5 = 2-3 mal monatlich, 6 = wöchentlich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Im Vergleich zur ersten Befragung hat die Nutzung der DaZ-Beratung zugenommen (Cohens $d = 0.22$ / $d = 0.28$) (Tabelle 9).

Tabelle 9: Inanspruchnahme von DaZ-Beratung durch die RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
DaZ: Einzelperson	130	1.46	0.86	113	1.66	0.88	0.22
DaZ: Klassenteam	128	1.47	0.84	114	1.71	0.89	0.28

Antwortformat: 1 = gar nicht, 2 = weniger als einmal im Quartal, 3 = einmal im Quartal, 4 = einmal pro Monat, 5 = 2-3 mal monatlich, 6 = wöchentlich

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse;

Weiter interessiert, welche konkreten Beratungsangebote die RKLP wie häufig genutzt haben (Mehrfachantworten waren möglich; Tabelle 10). Praktisch alle RKLP haben mindestens ein Beratungsangebot genutzt. Allerdings wurden diese Angebote unterschiedlich häufig in Anspruch genommen. Rund 15% der RKLP nahmen jeweils mehrmals pro Monat oder häufiger Sprechzeiten für Beratung, Beratung zum Umgang mit Lernschwierigkeiten oder zu Verhaltensschwierigkeiten in Anspruch. Mehr als drei Viertel der RKLP geben an, nie Beratung zu Teamteaching oder die Bereitstellung von Informationen zu Inklusion oder Behinderung in Anspruch zu nehmen.

Tabelle 10: Nutzung des Beratungsangebots durch RKLP, t2

Beratungsangebote	Nutzung durch RKLP (n = 118 – 125)		
	%		
	nie	höchstens 1 x pro Monat	mehrmals pro Monat und häufi- ger
Sprechzeiten für Beratungen	41.9	41.9	16.2
Umgang mit Lernschwierigkeiten	24.7	60.0	15.3
Umgang mit Verhaltensschwierigkeit	40.4	44.5	15.3
Einzelförderung	40.8	45.6	13.6
Kurzberatungen	37.5	52.0	10.5
Förderung DaZ-SuS	47.9	45.1	7.0
Beratung bezüglich Fördermaterialien	36.7	56.8	6.5
Unterstützung Leistungsbeurteilung	67.1	28.0	4.9
Fachspezifische Fördermöglichkeiten	54.2	41.5	4.2
Unterrichtsmaterial Binnendifferenzierung	65.4	30.9	3.7
Unterrichtsbezogene Beratungen	73.2	23.2	3.6
Unterrichtshospitationen	28.3	68.3	3.5
Bereitstellung Informationen Inklusion	81.2	15.8	3.0
Bereitstellung Informationen Behinderung	79.3	17.8	2.9
Unterstützung Lernstanddiagnosen	42.7	54.5	2.8
Durchführung Screening	53.9	43.3	2.8
Unterstützung Standortgespräch	58.2	39.7	2.1
Unterstützung Erstellen Förderpläne	51.7	46.9	1.4
Beratung im Umgang mit Eltern	72.8	26.5	0.7
Beratung Klassenteams Teamteaching	82.4	16.9	0.7

Antwortformat: nie, höchstens einmal pro Monat, mehrmals pro Monat, einmal pro Woche, mehrmals pro Woche, praktisch jeden Tag; die vier letzten Kategorien werden in der Tabelle zusammengefasst.

Grau hinterlegte Felder heben die Ergebnisse hervor, die im Text berichtet werden.

Signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln

RKLP der Staffel 1 und 3 nutzen die Beratungsangebote „Umgang mit Lernschwierigkeiten“ und „Bereitstellung von Informationen zum Thema Inklusion“ signifikant häufiger als die RKLP der Staffel 2. RKLP der Staffel 3 nutzen die Beratungen von Klassenteams bezüglich Teamteaching signifikant häufiger als die RKLP der Staffeln 1 und 2 (Tabelle 11).

Tabelle 11: Nutzung des Beratungsangebots durch RKLP, Unterschiede zwischen den Staffeln, t2

	Staffel 1 (13/14)			Staffel 2 (14/15)			Staffel 3 (15/16)		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Umgang mit Lernschwierigkeiten	50	2.04	1.14	50	1.58	0.70	41	1.95	0.97
Bereitstellung Informationen Inklusion	47	1.36	0.74	48	1.06	0.24	32	1.28	0.52
Beratung Klassenteams Teamteaching	49	1.12	0.33	48	1.10	0.31	33	1.39	0.56

Antwortformat: 1 = nie, 2 = höchstens einmal pro Monat, 3 = mehrmals pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = praktisch jeden Tag
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Der Vergleich von t1 mit t2 zeigt, dass bei der zweiten Befragung folgende Beratungsangebote häufiger genutzt werden: Umgang mit Lernschwierigkeiten, Durchführung von Screenings, gezielte Sprachförderung von DaZ-Kindern, Unterrichtsmaterial Binnendifferenzierung und Bereitstellung von Informationen zu spezifischen Behinderungsformen (Tabelle 12). Am stärksten zugenommen hat die Beratung bezüglich der Förderung der DaZ-Schülerinnen und Schüler (Cohens d = 0.37).

Tabelle 12: Nutzung des Beratungsangebots durch RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Umgang mit Lernschwierigkeiten	124	1.83	0.83	104	2.03	0.88	0.23
Durchführung Screening	118	1.37	0.49	98	1.50	0.54	0.25
Förderung DaZ-SuS	120	1.43	0.63	99	1.70	0.85	0.37
Unterrichtsmaterial Binnendifferenzierung	119	1.30	0.55	98	1.42	0.62	0.20
Bereitstellung Informationen Behinderung	118	1.17	0.44	96	1.30	0.70	0.23

Antwortformat: 1 = gar nicht, 2 = weniger als einmal im Quartal, 3 = einmal im Quartal, 4 = einmal pro Monat, 5 = 2-3 mal monatlich, 6 = wöchentlich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Die RKLP wurden weiter gebeten, die *Nützlichkeit des Beratungsangebotes einzuschätzen* (Tabelle 13). Bei der Beurteilung der Nützlichkeit muss berücksichtigt werden, dass nur die Personen geantwortet haben, die ein entsprechendes Angebot genutzt haben. Deshalb werden hier auch keine Staffeltertschiede berechnet. Insgesamt werden die Beratungsangebote als hilfreich beurteilt. Über die Hälfte der RKLP finden die Angebote zur Unterstützung bei Standortgesprächen (63.5%) sowie die Unterstützung bei der Erstellung von Förderplänen (50.7%) sehr hilfreich.

Tabelle 13: Einschätzung der Nützlichkeit des Beratungsangebots durch die RKLP, t2

Beratungsangebote	Einschätzung Nützlichkeit durch RKLP		
	%		
	gar nicht/eher nicht hilfreich	eher hilfreich	sehr hilfreich
SHP: Durchführung Screening (n = 67)	16.4	44.8	38.8
Unterstützung Standortgespräch (n = 63)	11.1	25.4	63.5
SHP: Bereitstellung Informationen Behinderung (n = 30)	16.7	50.0	33.3
Unterstützung Lernstanddiagnosen (n = 77)	7.8	46.8	45.5
Unterstützung Erstellen Förderpläne (n = 69)	11.6	37.7	50.7
Unterstützung Leistungsbeurteilung (n = 43)	11.6	48.8	39.5
Einzelförderung (n = 84)	15.5	46.4	38.1
Kurzberatungen (n = 99)	13.1	48.5	38.4
Beratung bezüglich Fördermaterialien (n = 84)	13.1	57.1	29.8
Beratung Klassenteams Teamteaching (n = 24)	25.0	58.3	16.7
DaZ: Förderung DaZ-SuS (n = 73)	19.2	57.5	23.3
Beratung im Umgang mit Eltern (n = 42)	19.0	52.3	28.6
Fachspezifische Fördermöglichkeiten (n = 63)	15.9	60.3	23.8
SHP: Bereitstellung Informationen Inklusion (n = 28)	25.0	39.3	35.7
Unterrichtsbezogene Beratungen (n = 40)	15.0	57.5	27.5
SHP: Umgang mit Verhaltensschwierigkeit (n = 89)	19.1	46.1	34.8
Sprechzeiten für Beratungen (n = 85)	10.6	49.4	40.0
SHP: Umgang mit Lernschwierigkeiten (n = 109)	12.8	53.2	33.9
Unterrichtshospitationen (n = 103)	19.4	45.6	35.0
Unterrichtsmaterial Binnendifferenzierung (n = 45)	13.3	55.6	31.1

Antwortformat: gar nicht hilfreich, eher nicht hilfreich, eher hilfreich, sehr hilfreich
 Grau hinterlegte Felder heben die Ergebnisse hervor, die im Text berichtet werden.

*Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2
(ohne Staffel 3)*

Im Vergleich zur ersten Erhebung (t1) werden nur wenige Veränderungen sichtbar: Die Sprechzeiten für Beratungen und die Beratung bezüglich Unterrichtsmaterialien zur Binnendifferenzierung werden bei t2 als nützlicher eingeschätzt. Durchführung von Screenings, Beratungen zu fachspezifischen Fördermöglichkeiten und Beratungen von Klassenteams zu Teamteaching werden hingegen als weniger nützlich eingeschätzt (Tabelle 14). Am deutlichsten ist die Differenz bei der Einschätzung der Nützlichkeit der Durchführung von Screenings (Cohens d = -0.50).

Tabelle 14: Einschätzung der Nützlichkeit des Beratungsangebots durch die RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Sprechzeiten für Beratungen	73	3.05	0.80	66	3.26	0.75	0.26
Unterrichtsmaterial Binnendifferenzierung	32	2.88	0.87	33	3.15	0.83	0.32
Durchführung Screening	44	3.50	0.70	47	3.10	0.87	-0.50
Fachspezifische Fördermöglichkeiten	56	3.20	0.64	45	3.02	0.72	-0.26
Beratung Klassenteams Teamteaching	20	3.00	0.97	13	2.69	0.63	-0.36

Antwortformat: 1 = gar nicht hilfreich, 2 = eher nicht hilfreich, 3 = eher hilfreich, 4 = sehr hilfreich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

In den Fokusgruppengesprächen mit den SL hat sich gezeigt, dass die Beratung in den verschiedenen Schulen unterschiedlich organisiert ist. So unterscheiden sich die Schulen einerseits darin, ob die Beratungen freiwillig sind oder verbindlich genutzt werden müssen. Andererseits wird unterschiedlich definiert, ob die Beratung eher eine Holschuld der RKLP oder eine Bringschuld der BP ist.

4.1.2 Frage 3: Fachlicher Austausch und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen einer Klasse

Frage 3: Wie gestalten sich der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit (Form, Häufigkeit, Inhalte) zwischen den Lehrpersonen einer Klasse (RKLP-RKLP)?

In der Befragung der RKLP wurde die Form und Häufigkeit des Austauschs innerhalb der Klassenteams erhoben. Alle RKLP geben an, dass sie sich im Team austauschen. Am häufigsten finden Gespräche zwischen Tür und Angel und in den Pausen statt. Mehr als 60% der RKLP geben an, dass mindestens einmal pro Woche Teamsitzungen stattfinden (Tabelle 15).

Tabelle 15: Häufigkeit von verschiedenen Formen von mündlichem Austausch in den Klassenteams, t2

Art des Austausches	Häufigkeit (%) nach Angaben RKLP (n = 165-170)			
	nie/höchstens 1x Monat	mehrmals pro Monat	1x Woche	mehrmals pro Woche/ täglich
Gespräche Tür und Angel	2.9	1.2	8.8	87.1
Pausengespräche	5.3	3.0	11.2	80.5
Austausch während Unterricht	11.4	7.8	14.4	66.4
Teamsitzungen	19.5	18.3	52.1	10.1
Telefonate	54.0	20.0	15.2	10.9

Antwortformat: nie, höchstens einmal pro Monat, mehrmals pro Monat, einmal pro Woche, mehrmals pro Woche, täglich.

Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Staffeln

Die RKLP der Staffel 3 machen signifikant weniger Teamsitzungen als die RKLP der anderen beiden Staffeln (Tabelle 16).

Tabelle 16: Häufigkeit von verschiedenen Formen von Austausch in den Klassenteams, Unterschied zwischen den Staffeln, t2

	Staffel 1 (13/14)			Staffel 2 (14/15)			Staffel 3 (15/16)		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Teamsitzungen	55	3.76	0.69	60	3.67	1.20	44	2.96	1.06

Antwortformat: 1 = nie, 2 = höchstens einmal pro Monat, 3 = mehrmals pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = täglich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Im Vergleich zu t1 werden in den Klassenteams Telefonate seltener und Teamsitzungen häufiger durchgeführt (Tabelle 17).

Tabelle 17: Häufigkeit von verschiedenen Formen von Austausch in den Klassenteams, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Telefonate	128	2.88	1.34	111	2.60	1.31	-0.22
Teamsitzungen	139	3.50	0.91	115	3.71	0.99	0.22

Antwortformat: 1 = nie, 2 = höchstens einmal pro Monat, 3 = mehrmals pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = täglich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Der Austausch findet mindestens einmal pro Woche zu folgenden Themen statt (t2):

- Verhalten der Schülerinnen und Schüler (91.7%)
- Gemeinsame Durchführung von Unterricht (85.6%)
- Motivation der Schülerinnen und Schüler (80.4%)
- Soziale Integration der Schülerinnen und Schüler (80.4%)
- Leistungen der Schülerinnen und Schüler (73.9%)
- Individualisierung und Binnendifferenzierung im Unterricht (72.8%)
- Unterrichtsplanung und Lernzielbestimmung (70.0%)
- Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht (63.7%)
- Vergabe von Hausaufgaben (63.0%)
- Aufgabenteilung im Team (56.0%)
- Lernbeurteilung (55.8%)
- Sprachförderung für DaZ-Schülerinnen und -Schüler (51.5%)
- Klassenführung (49.7%)
- Form der Zusammenarbeit der Lehrpersonen (35.0%)
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (32.7%)
- Lernbeurteilung – Benotung (25.9%)
- Fördermaterial erstellen (21.7%)
- Förderdiagnostik und Förderplanung (19.4%)

Signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln

Die RKLP der Staffel 3 sprechen signifikant seltener über Unterrichtsplanung und Lernzielbestimmung sowie über die Vergabe von Hausaufgaben als die RKLP der ersten beiden Staffeln 1 und 2 (Tabelle 18).

Tabelle 18: Themen des Austauschs in den Klassenteams, Unterschiede zwischen den Staffeln, t2

	Staffel 1 (13/14)			Staffel 2 (14/15)			Staffel 3 (15/16)		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Unterrichtsplanung und Lernzielbestimmung	56	4.13	1.01	60	4.07	.99	45	3.38	1.09
Vergabe von Hausaufgaben	39	4.15	1.09	32	3.78	1.45	32	2.88	1.72

Antwortformat: 1 = nie, 2 = höchstens einmal pro Monat, 3 = mehrmals pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = täglich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Die RKLP sprechen im Vergleich zur ersten Befragung seltener über die Form der Zusammenarbeit, dafür häufiger über unterrichtsbezogene Themen wie bspw. die Unterrichtsplanung und Lernzielbestimmung (Tabelle 19). Insgesamt finden somit im Verlauf des Schulversuchs vermehrt Gespräche über den Unterricht statt.

Tabelle 19: Häufigkeit von verschiedenen Formen von Austausch in den Klassenteams, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Unterrichtsplanung und Lernzielbestimmung	140	3.55	0.99	116	4.10	1.00	0.55
Vergabe von Hausaufgaben	77	3.68	1.36	71	3.99	1.27	0.24
Gemeinsame Durchführung von Unterricht	140	4.16	1.15	115	4.40	0.98	0.23
Individualisierende und differenzierende Sprachförderung für DaZ-SuS	140	3.11	1.36	115	3.44	1.16	0.26
Fördermaterial erstellen	138	2.54	1.03	113	2.79	1.01	0.25
Lernbeurteilung – Benotung	76	2.92	1.02	71	3.14	1.10	0.21
Lernbeurteilung (Kiga)	62	2.98	1.17	44	3.55	1.17	0.48
Leistungen der SuS	138	4.06	1.20	115	4.36	1.08	0.26
Form der Zusammenarbeit der Lehrpersonen (z.B. Regelmässigkeit der Zusammenarbeit, Inhalte, Formen des Austauschs)	137	3.14	1.27	115	2.87	1.31	-0.21

Antwortformat: 1 = nie, 2 = höchstens einmal pro Monat, 3 = mehrmals pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = mehrmals pro Woche, 6 = täglich
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse



Fokusgruppengespräche der SL (t2)

Die Zusammenarbeit der Klassenteams wird von den SL als grosser Gewinn, aber auch als eine der zentralen Herausforderungen des Schulversuchs gesehen.

Als Gewinn wird genannt, dass es durch die kleineren Teams einfacher sei, Elterngespräche zu organisieren. Zudem entstehe durch den intensiveren Kontakt der Klassenteams mit den Lernenden ein klareres Bild über die Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus habe generell eine Beruhigung im Schulalltag stattgefunden. Ebenfalls als positiv gewertet wird, dass sich durch die enge Zusammenarbeit in den Klassenteams eine Kultur des Austausches entwickelt habe, die sich auf die Unterrichtsqualität positiv auswirke.

Als Herausforderung wurden verschiedentlich die Stellenbesetzungen im Rahmen der Bildung der Zweiertteams genannt, da sowohl Fächerprofile, Pensen und Stundenplanwünsche sowie auch die Beziehungskomponente berücksichtigt werden müssten.

4.1.3 Frage 4 / Frage 5: Entlastung, Belastung und Aufwand aufgrund Absprachen / Koordinationsaufgaben und Beratung

Frage 4: Werden die Lehrpersonen im Schulversuch von Absprachen / Koordinationsaufgaben entlastet?

Frage 5: Wie hoch ist in der Versuchsphase der Aufwand der Lehrpersonen für die Inanspruchnahme von Beratung durch die Fachpersonen?

Alle RKLP und BP im Schulversuch wurden über das Ausmass, die Qualität und die Belastung durch die Zusammenarbeit im Klassenteam im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch befragt. Die RKLP wurden einerseits zur Zusammenarbeit im Klassenteam, andererseits zur Kooperation mit den BP (RKLP-BP) befragt. Die BP gaben Auskunft zur Zusammenarbeit mit den RKLP (BP-RKLP). Ein Vergleich zwischen Zeitpunkt t1 und t2 ist nicht möglich, da in Absprache mit dem Auftraggeber die Skalierung angepasst wurde.

Das *Ausmass der Veränderung bzgl. Zusammenarbeit* zwischen RKLP und BP wird von den einzelnen Personen sehr unterschiedlich eingeschätzt (Abbildung 1). Aus Sicht von etwa der Hälfte der BP hat die Zusammenarbeit mit den RKLP zugenommen. Rund ein Viertel der RKLP nimmt eine Zunahme der Zusammenarbeit mit den BP wahr und rund drei Viertel der RKLP geben an, dass mit dem Schulversuch das Ausmass der Zusammenarbeit im Klassenteam zugenommen hat.

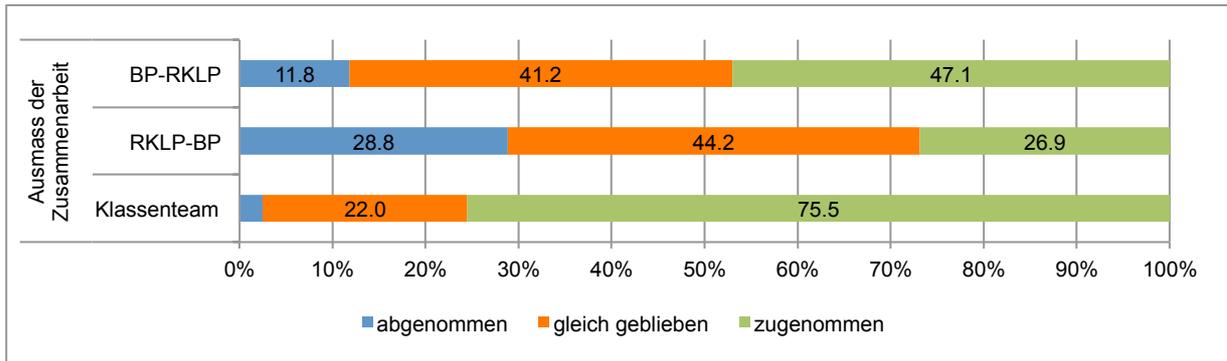


Abbildung 1: Ausmass der Veränderung der Zusammenarbeit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2

Von den BP berichtet etwas mehr als die Hälfte von einer Zunahme der Qualität der Zusammenarbeit. Im Gegensatz dazu sind nur rund 20% der RKLP der Meinung, dass die Qualität der Zusammenarbeit mit den BP gestiegen ist. Drei Viertel der RKLP berichten hingegen über eine Zunahme der Qualität der Zusammenarbeit im Klassenteam (Abbildung 2).

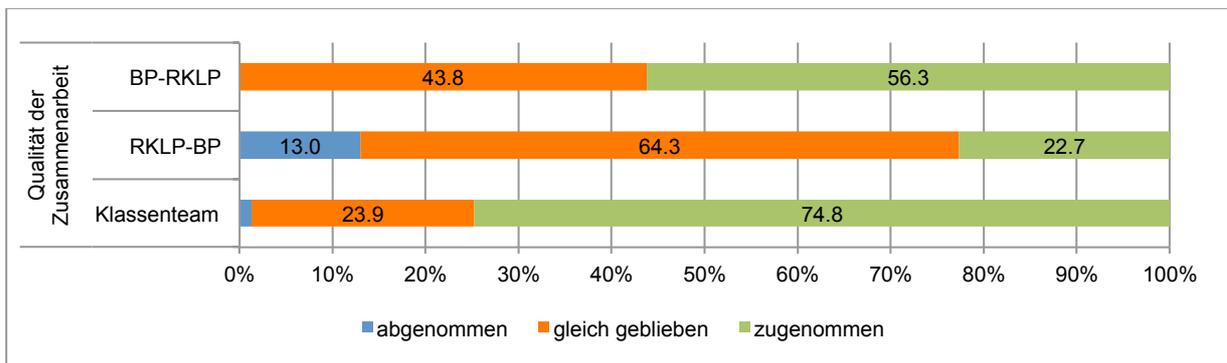


Abbildung 2: Qualität der Zusammenarbeit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2

Etwas weniger als die Hälfte der RKLP gibt an, dass die Zusammenarbeit im Klassenteam im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch zu einer (psychischen) Entlastung geführt hat. Für weitere 40% ist die Belastung gleich geblieben. Die Zusammenarbeit zwischen den RKLP und den BP wird als weniger entlastend eingeschätzt als die Zusammenarbeit im Klassenteam. Für mehr als 60% der RKLP und BP ist die Belastung gleich geblieben, und nur rund 20% (RKLP), resp. rund 13% (BP) nehmen eine Entlastung wahr (Abbildung 3). Zudem nimmt auch ein Viertel der BP die Zusammenarbeit mit den RKLP als belastender wahr als vor dem Schulversuch. Bei den RKLP sind es knapp 10%, die diese Zusammenarbeit als belastender einschätzen als vor dem Schulversuch.

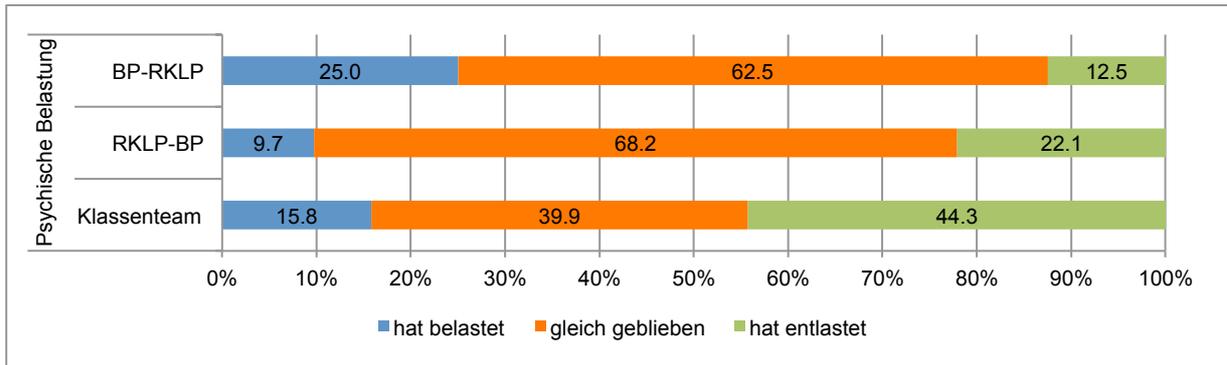


Abbildung 3: (Psychische) Belastung / Entlastung im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2

4.1.4 Frage 3 / Frage 15: Fachlicher Austausch und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Beratungspersonen

Frage 3: Wie gestalten sich der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit (Form, Häufigkeit, Inhalte) zwischen Lehrpersonen einer Klasse bzw. zwischen Lehrpersonen und der schulinternen Beratungsperson

Frage 15: Wie unterscheiden sich Art und Ausmass des fachlichen Austausches und der Zusammenarbeit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch?

Die RKLP wurden gefragt, wie sie den fachlichen Austausch mit den BP beurteilen. Tabelle 20 gibt eine Übersicht. Die Mittelwerte liegen zwischen 4.2 und 4.6. Das weist darauf hin, dass die RKLP den Items eher zustimmen. Auffallend sind die zum Teil hohen Standardabweichungen, diese weisen auf eine unterschiedliche Einschätzung durch die RKLP hin. Die Zusammenarbeit mit den SHP-BP wird von den RKLP insgesamt etwas positiver beurteilt als die Zusammenarbeit mit den DaZ-BP.

Tabelle 20: Einschätzung Austausch und Zusammenarbeit RKLP-BP durch RKLP, t2

	n	M	SD
Zuständigkeiten zwischen RKLP und SHP-BP sind klar geregelt.	150	4.43	1.30
Zuständigkeiten zwischen zwischen RKLP und DaZ-BP sind klar geregelt.	133	4.27	1.43
Zusammenarbeit mit SHP-BP funktioniert gut.	150	4.52	1.35
Zusammenarbeit mit DaZ-BP funktioniert gut.	123	4.20	1.48
Bin mit der Zusammenarbeit mit SHP-BP zufrieden.	151	4.50	1.39
Bin mit der Zusammenarbeit mit der DaZ-BP zufrieden.	126	4.20	1.50
Problemsituationen: Gute Lösungen mit SHP-BP	149	4.61	1.25
Problemsituationen: Gute Lösungen mit DaZ-BP	116	4.16	1.40

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Auch die BP haben die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den RKLP eingeschätzt. Die Mittelwerte liegen zwischen 4.6 und 4.7, was ebenfalls darauf hinweist, dass die Zusammenarbeit insgesamt (eher) zufriedenstellend eingeschätzt wird (Tabelle 21).

Tabelle 21: Einschätzung Austausch und Zusammenarbeit RKLP-BP durch BP, t2

	n	M	SD
Zuständigkeiten mit RKLP sind klar geregelt.	18	4.67	0.59
Zusammenarbeit mit RKLP funktioniert gut.	17	4.61	1.14
Bin mit der Zusammenarbeit mit den RKLP zufrieden.	18	4.61	1.14
Problemsituationen: Kann mit den RKLP gute Lösungen finden.	17	4.72	0.83

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Bei t2 schätzen die RKLP verschiedene Bereiche positiver ein als zum Zeitpunkt t1 (Tabelle 22): Bei t2 wird häufiger angegeben, dass die Zuständigkeiten zwischen RKLP und der BP (DaZ und SHP) klar geregelt sind. Zudem geben zu t2 mehr RKLP als zu t1 an, dass bei Problemsituationen gute Lösungen mit der SHP-BP gefunden werden, dass die Zusammenarbeit mit der DaZ-BP gut funktioniert und dass sie mit der Zusammenarbeit mit der DaZ-BP zufrieden sind.

Tabelle 22: Einschätzung Austausch und Zusammenarbeit RKLP-BP durch RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Zuständigkeiten zwischen RKLP und SHP-BP sind klar geregelt.	120	4.18	1.41	101	4.48	1.30	0.22
Zuständigkeiten zwischen zwischen RKLP und DaZ-BP sind klar geregelt.	92	4.01	1.46	89	4.35	1.46	0.23
Die Zusammenarbeit mit der schulinternen DaZ-BP funktioniert gut.	90	3.81	1.66	83	4.21	1.51	0.25
Bin mit der Zusammenarbeit mit DaZ-BP zufrieden.	87	3.63	1.64	85	4.21	1.52	0.37
Problemsituationen: Gute Lösungen mit SHP-BP	118	4.25	1.37	102	4.58	1.25	0.25

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

Grundsätzlich betonen die SL, dass mit der Umsetzung des Schulversuchs die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen nicht mehr an die SHP delegiert werden kann, sondern diese Verantwortung beim Klassenteam liegt.

Die Akzeptanz der BP bei den RKLP wird als wichtige Grundvoraussetzung für eine gute Zusammenarbeit genannt. Entscheidend dafür seien der Stufenbezug, persönliche Sympathien und die Einstellung der BP. Dabei sei es wichtig, dass die BP unterstützend sind und nicht einfach den Unterricht der RKLP kritisieren. Ebenfalls wichtig sei, dass die BP überzeugt sind vom neuen Setting, bspw. vom

integrativen DaZ-Unterricht. Die meisten der SL berichten, dass seit Beginn des Schulversuchs Wechsel der BP nötig waren, damit das Beratungsangebot an der Schule gut laufe.

Diskutiert wird auch, ob eine Trennung von DaZ- und SHP-BP sinnvoll sei. Die Mehrheit der SL ist der Meinung, dass es sinnvoller wäre, wenn die DaZ und SHP-Beratung von derselben Person wahrgenommen würde, da häufig für ein Kind in beiden Bereichen eine Unterstützung notwendig sei.

Bezüglich der eher wenig genutzten DaZ-Beratungen geben die SL an, dass in vielen Schulen Weiterbildungen zum Bereich Sprachförderung durchgeführt wurden und die RKLP ihre Kompetenzen in diesem Bereich weiterentwickeln konnten. Auch besitzen einige der RKLP einen CAS in DaZ. Gemäss den Angaben der SL gibt es insbesondere bei Schulen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern einen Wandel vom separativen DaZ-Unterricht zur integrativen Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler. Aus den genannten Gründen sei eine spezifische DaZ-Beratung für die RKLP nicht mehr notwendig.

4.2 Prozessbeschreibung Unterricht

4.2.1 Frage 9 / Frage 21A: Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Klassenverband

Frage 9: Wie viele Lektionen verbringen die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Schulversuch im Klassenverband bzw. wie viele Lektionen verbringen sie in Einzel- oder Gruppenförderung? Inwiefern nehmen die Lehrpersonen Veränderungen wahr im Vergleich zur Situation vor dem Schulversuch?

Frage 21A: Werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch verstärkt im Rahmen des Klassenunterrichts gefördert?

Die RKLP wurden gefragt, wie häufig unterschiedliche Arbeitsformen in einer „normalen“ Schulwoche bei der Anwesenheit des Klassenteams eingesetzt werden (Mehrfachantworten waren möglich). Am häufigsten wird im Teamteaching und in Kleingruppen innerhalb der Klasse gearbeitet (Tabelle 23). Auch Einzelförderung im Klassenzimmer findet relativ häufig statt. Einzelförderung ausserhalb der Klasse wird bei gut einem Drittel der Befragten oft oder immer eingesetzt (35.8%). Kleingruppen werden bei der Hälfte der Befragten oft oder immer ausserhalb der Klasse gefördert.

Tabelle 23: Einsatz von verschiedenen Arbeitsformen im Teamteaching: Häufigkeit, t2

Arbeitsformen	Häufigkeit (%) von eingesetzten Arbeitsformen (RKLP n = 161-164)	
	oft/immer	selten/nie
Teamteaching	72.6	27.4
Einzelne SuS ausserhalb Klasse	35.8	64.2
Einzelne SuS innerhalb Klasse	78.7	21.3
Kleingruppe ausserhalb Klasse	50.9	49.1
Kleingruppe innerhalb Klasse	70.7	29.3
Halbklassenunterricht	55.2	44.8

Antwortformat: nie, selten, oft, immer

Signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln

Im Vergleich zu den Befragten der Staffeln 2 und 3 arbeiten die RKLP der Staffel 1 signifikant häufiger mit einzelnen Schülerinnen und Schülern innerhalb des Klassenunterrichts und seltener mit Kleingruppen ausserhalb des Klassenunterrichts (Tabelle 24).

Tabelle 24: Einsatz von verschiedenen Arbeitsformen im Teamteaching, Unterschiede zwischen den Staffeln, t2

	Staffel 1 (13/14)			Staffel 2 (14/15)			Staffel 3 (15/16)		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Einzelne SuS innerhalb Klasse	56	3.14	0.72	57	2.83	0.57	44	2.93	0.79
Kleingruppe ausserhalb Klasse	53	1.86	0.90	57	2.21	0.82	44	2.52	0.63

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = immer
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Insgesamt hat die Einzelförderung innerhalb des Klassenunterrichts zwischen t1 (n = 133, M = 2.82, SD = 0.72) und t2 (n = 113, M = 2.98, SD = 0.67) zugenommen (Cohens d = 0.23).

4.2.2 Frage 11: Förderung von Schülerinnen und Schülern

Frage 11: Wie werden Schülerinnen und Schüler im Schulversuch in den Bereichen (1) Integrative Förderung, (2) Deutsch als Zweitsprache und (3) Begabtenförderung gefördert? Welche Veränderungen nehmen die Lehr- und Fachpersonen wahr?

Informationen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen IF und DaZ können durch die Angaben der RKLP zu den von ihnen eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen gewonnen werden. Gefragt wurde, wie häufig verschiedene Massnahmen eingesetzt werden und ob sich dies im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch verändert hat.

Tabelle 25 gibt einen Überblick über die Differenzierungsmaßnahmen: Knapp 80% der RKLP geben schwachen Lernenden mehr als einmal pro Woche weniger Lernstoff oder geben den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich viel Lernzeit für die Bearbeitung der Lernaufgaben. Der Einsatz von DaZ-Lehrmitteln sowie das Formulieren von Lernzielen für schwache Schülerinnen und Schüler auf Basis von Lernstandserfassung werden von der Mehrheit weniger als einmal pro Woche realisiert.

Im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch geben die RKLP bei vielen Differenzierungsmaßnahmen an, dass sie diese gleich häufig einsetzen. Bei folgenden Differenzierungsmaßnahmen geben gut 40% der RKLP an, dass sie häufiger als vor dem Schulversuch eingesetzt werden: Zusätzliches Fördermaterial für schwache Schülerinnen und Schüler, das Setzen von Lernzielen für schwache Lernende auf Basis von Lernstandserfassungen und der Einsatz von anspruchsvolleren Aufgaben für leistungsstarke Lernende.

Tabelle 25: Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Differenzierungsmassnahmen und Vergleich des Einsatzes mit der Zeit vor dem Schulversuch (RKLP Primar), t2

Differenzierungsmassnahmen	Häufigkeit (%) des Einsatzes und Vergleich mit der Zeit vor dem Schulversuch (RKLP; n = 81 - 106)					
	< 1x pro Woche	1x pro Woche	> 1x pro Woche	(viel) weniger häufig	gleich oft wie vor FSL	(viel) häufiger
Wahl Arbeitsblätter	15.2	30.5	54.3	3.4	64.8	31.8
Schwache SuS: Zusätzliches Fördermaterial	19.8	22.6	57.5	2.2	50.0	47.8
Schwache SuS: weniger Lernstoff	7.5	13.2	79.2	0.0	61.5	38.5
Leistungsstarke SuS: zusätzliche Übungsaufgaben	23.6	19.8	56.6	1.1	61.4	37.5
Schwache SuS: Lernziele auf Basis von Lernstanderfassung	78.5	10.8	10.8	6.6	50.0	43.4
Leistungsstarke SuS: anspruchsvollere Aufgaben	17.0	17.0	66.0	1.1	54.9	44.0
Unterschiedlich viel Lernzeit	13.2	9.4	77.4	0.0	71.9	28.1
Einsatz von DaZ-Lehrmitteln	61.1	22.1	16.8	11.6	62.3	26.1
Differenzierte Sprachlernaufträge für SuS mit DaZ	48.4	25.3	26.4	11.3	56.3	32.4

Antwortformat Häufigkeit: nie, weniger als einmal pro Monat, 1-3 mal pro Monat, einmal pro Woche, 2-4mal pro Woche, jeden Tag

Antwortformat Vergleich Zeit vor dem Schulversuch: viel weniger häufig, weniger häufig, gleich oft, häufiger, viel häufiger; einzelne Antwortkategorien werden in der Tabelle zusammengefasst

Signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln

Die RKLP der Staffel 3 lassen die Schülerinnen und Schüler häufiger aus verschiedenen Arbeitsblättern auswählen, als diejenigen der Staffel 1 und 2. Weniger Lernstoff für schwache Schülerinnen und Schüler setzen die RKLP der Staffel 1 und 3 im Vergleich zur Staffel 2 ein (Tabelle 26).

Tabelle 26: Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Differenzierungsmassnahmen (RKLP), Unterschiede zwischen den Staffeln, t2

	Staffel 1 (13/14)			Staffel 2 (14/15)			Staffel 3 (15/16)		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Wahl Arbeitsblätter	39	4.26	0.88	30	4.47	1.14	32	4.81	1.00
Schwache SuS: weniger Lernstoff	39	5.36	0.87	31	4.71	1.07	32	5.22	0.83

Antwortskala: 1 = nie, 2 = weniger als einmal pro Monat, 3 = 1-3 mal pro Monat, 4 = einmal pro Woche, 5 = 2-4mal pro Woche, 6 = jeden Tag

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

*Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2
(ohne Staffel 3)*

Bei etwa der Hälfte der Massnahmen zeigen sich Veränderungen von t1 zu t2. So legen zu t2 die RKLP seltener für schwache Schülerinnen und Schüler die Lernziele auf Basis von Lernstanderfassungen fest als zu t1. Hingegen setzen die RKLP folgende Differenzierungsmassnahmen zu t2 häufiger ein: Zusätzliches Fördermaterial für schwache Lernende, weniger Lernstoff für schwache Lernende, Einsatz von DaZ-Lehrmitteln, Differenzierte Sprachlernaufträge für Schülerinnen und Schüler mit DaZ (Tabelle 27).

Tabelle 27: Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Differenzierungsmassnahmen, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	n	t1		N	t2		Cohens d
		M	SD		M	SD	
Schwache SuS: Zusätzliches Fördermaterial	71	4.24	1.28	70	4.50	1.20	0.21
Schwache SuS: weniger Lernstoff	71	4.70	1.28	70	5.07	1.01	0.32
Schwache SuS: Lernziele auf Basis von Lernstanderfassung	58	3.07	1.73	62	2.53	1.25	-0.36
Einsatz von DaZ-Lehrmitteln	60	2.38	1.62	63	2.76	1.75	0.22
Differenzierte Sprachlernaufträge für SuS mit DaZ	61	2.95	1.73	60	3.28	1.60	0.20

Antwortskala: 1 = nie, 2 = weniger als einmal pro Monat, 3 = 1-3 mal pro Monat, 4 =, einmal pro Woche, 5 = 2-4mal pro Woche, 6 = jeden Tag
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Tabelle 28 zeigt, wie die RKLP den Einsatz von verschiedenen Differenzierungsmassnahmen im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch einschätzen. Dargestellt sind die Ergebnisse von beiden Befragungen. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt sind mehr RKLP als bei t1 der Meinung, dass sie verschiedene Differenzierungsmassnahmen häufiger einsetzen als vor dem Schulversuch. Am deutlichsten ist die Differenz bei der zur Verfügung gestellten Lernzeit (Cohens d = 0.67).

Tabelle 28: Einsatz von verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen im Vergleich mit der Zeit vor dem Schulversuch (RKLP), bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	n	t1		N	t2		Cohens d
		M	SD		M	SD	
Schwache SuS: Zusätzliches Fördermaterial	66	3.32	0.56	56	3.54	0.74	0.34
Leistungsstarke SuS: zusätzliche Übungsaufgaben	66	3.27	0.54	56	3.43	0.63	0.27
Leistungsstarke SuS: anspruchsvollere Aufgaben	66	3.30	0.55	57	3.49	0.66	0.31
Unterschiedlich viel Lernzeit	66	3.09	0.46	57	3.46	0.63	0.67
Schwache SuS: Lernziele auf Basis von Lernstanderfassung	53	3.21	0.57	48	3.33	0.69	0.20
Einsatz von DaZ-Lehrmitteln	47	3.00	0.75	44	3.21	0.73	0.28

Antwortskala Vergleich Zeit vor dem Schulversuch: 1 = viel weniger häufig, 2 = weniger häufig, 3 = gleich oft, 4 = häufiger, 5 = viel häufiger
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

Aus Sicht der SL hat sich insbesondere die Förderung bezüglich Deutsch als Zweitsprache verändert. Gerade in Schulen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern weisen die SL darauf hin, dass der DaZ-Unterricht nicht mehr separat in einzelnen Stunden stattfinden kann, sondern dass eine integrierte Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler in allen Stunden stattfinden muss.

4.2.3 Frage 10: Die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, Lernmotivation und Lernverhalten

Frage 10: Wie gestaltet sich im Schulversuch die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den SuS und den Lehrpersonen im Unterricht? Wie entwickeln sich diese im Verlaufe eines Schuljahres? Inwiefern zeigen sich Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe?

Frage 19: Wie wirkt sich die geringere Zahl an Bezugspersonen im Verlauf eines Schuljahres auf die Lernmotivation und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler aus?

Zur Beantwortung der Fragen nach der Qualität der Lehr-Lernbeziehungen liegen Daten von den RKLP und den Schülerinnen und Schülern vor. In Tabelle 29 sind die Einschätzungen der RKLP der zweiten Befragung dargestellt (Befragung Lernende siehe Kapitel 7 und 8). Die RKLP beurteilen die Lehr-Lernbeziehung zu den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt durchwegs als sehr gut.

Tabelle 29: Einschätzung der Lehr-Lernbeziehungen durch RKLP, t2

	n	M	SD
Die Mehrheit meiner SuS besucht meinen Unterricht gerne.	166	5.31	0.56
Meine SuS vertrauen mir auch persönliche Dinge an.	166	5.15	0.66
Im Allgemeinen herrscht ein freundlicher Umgangston zwischen meinen SuS und mir.	165	5.39	0.58
Meine SuS freuen sich, wenn ich ins Klassenzimmer komme.	164	5.18	0.60
Meine SuS wären froh, wenn sie eine andere Lehrperson als mich hätten.	165	1.72	0.71
Auf mich können sich meine SuS immer verlassen.	166	5.46	0.64

Antwortskala: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme eher zu, 5 = stimme zu, 6 = stimme voll und ganz zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Die RKLP haben bei der zweiten Befragung einzig das Item „Meine Schülerinnen und Schüler freuen sich, wenn ich ins Klassenzimmer komme“, kritischer beurteilt als bei der ersten Befragung (t1: n = 133, M = 5.33, SD = 0.60 / t2: n = 115, M = 5.17, SD = 0.60; Cohens d = -0.26).

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

Das Thema Lehr-Lernbeziehungen stand im zweiten Fokusgespräch nicht im Vordergrund. Verschiedene SL haben jedoch dazu explizit Aussagen gemacht. Einer der grössten Gewinne des Schulversuchs sei es, dass die Schülerinnen und Schüler weniger Bezugspersonen haben und die Beziehungsgestaltung deshalb einen anderen Stellenwert und eine höhere Qualität habe.

4.2.4 Frage 16: Auswirkungen des Schulversuchs aus Sicht der Lehrpersonen / Fachpersonen

Frage 16: Welche Auswirkungen hat der Schulversuch aus Sicht der Lehrpersonen / Fachpersonen auf die Arbeitssituation und die Arbeitszufriedenheit (a) der Lehrpersonen, (b) der Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache bzw. der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die neu als Lehrpersonen im Lehrerteam einer Klasse arbeiten, (c) der Fachpersonen in ihrer neuen Funktion als schulinterne Beratungsperson?

4.2.4.1 Arbeitszufriedenheit

Die RKLP und BP wurden hinsichtlich ihrer allgemeinen Arbeitszufriedenheit befragt. Tabelle 30 zeigt, dass die Arbeitszufriedenheit insgesamt hoch ist. Der Mittelwert liegt – ausser bei den zwei umgepolten Items – nahe bei 5. Das bedeutet, dass die RKLP und BP den positiv formulierten Aussagen zur Arbeitszufriedenheit mehrheitlich zustimmen und die negativ formulierten Items mehrheitlich ablehnen.

Tabelle 30: Arbeitszufriedenheit der RKLP und BP, t2

	n	M	M (S)
Mit meiner Arbeit bin ich rundherum zufrieden.	174	4.64	0.92
Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	174	5.10	0.68
Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	176	2.36	1.37
Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	171	4.94	0.76
Meine Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	173	2.31	1.06
Mein Beruf macht mir Spass.	174	5.25	0.66

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Bei den RKLP zeigen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten. Bei den BP jedoch zeigen sich ausser beim Item zum Aufenthalt am Arbeitsplatz positive Veränderungen (Tabelle 31)⁵.

Tabelle 31: Angaben der BP zur Arbeitszufriedenheit, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Mit meiner Arbeit bin ich rundherum zufrieden.	17	4.29	1.31	13	4.62	0.96	0.27
Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	17	3.12	1.87	13	2.62	1.45	-0.30
Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	17	4.12	1.36	13	4.62	0.77	0.43
Meine Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	17	3.24	1.48	13	2.69	0.33	-0.40
Mein Beruf macht mir Spass.	16	4.14	1.17	13	5.08	0.64	0.27

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

⁵ Die negativen Werte bei den Items „Meine Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen“ und „Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen“ sind positiv zu deuten, da die Items negativ gepolt sind.

Einschätzung der Veränderung der Arbeitszufriedenheit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch

Die RKLP und BP konnten weiter auf einer Skala von 1 (negative Veränderung) bis 11 (positive Veränderung) angeben, wie sich ihre Arbeitszufriedenheit während der Zeit des Schulversuchs verändert hat (Abbildung 4). Bei der ersten Befragung haben die RKLP häufiger als die BP angegeben, dass sich ihre Arbeitszufriedenheit positiv verändert hat. Bei der zweiten Befragung zeigten sich zwischen den beiden Gruppen keine Unterschiede mehr. Deshalb werden die Ergebnisse für die RKLP und BP zusammen dargestellt.

Der Mittelwert beträgt 7.46 (SD = 2.14). Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sich die Arbeitszufriedenheit eher positiv verändert hat. Gut ein Drittel (31.9%) der RKLP und BP nimmt aber keine Veränderung der Arbeitszufriedenheit wahr. Lediglich 8.9% sind der Ansicht, dass sich ihre Arbeitszufriedenheit eher verschlechtert hat.

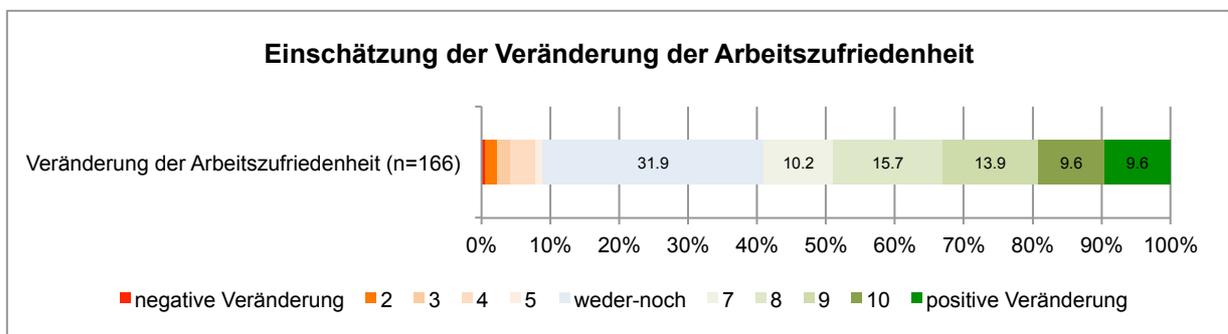


Abbildung 4: *Einschätzung der Veränderung der Arbeitszufriedenheit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, RKLP und BP, t2*

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Bei der zweiten Befragung sind im Vergleich zur ersten Befragung mehr RKLP und BP der Meinung, dass sich ihre Arbeitszufriedenheit positiv verändert hat (t1: M = 6.65, SD = 2.68 / t2: M = 7.41, SD = 2.29; Cohens d = 0.31).

4.2.4.2 Veränderung Professionswissen

In der Befragung interessierte, wie die RKLP die Auswirkungen des Schulversuchs auf ihr Professionswissen einschätzen. Die Mittelwerte in Tabelle 32 zeigen, dass die RKLP in allen Bereichen eher eine Erweiterung des Professionswissens feststellen. Am wenigsten häufig sind die RKLP überzeugt, dass sie bezüglich Sprachförderung und Förderdiagnostik und -planung viel gelernt haben.

Tabelle 32: Auswirkungen des Schulversuchs auf das Professionswissen: Sichtweise RKLP, t2

	n	M	SD
Erweiterung Methodenvielfalt	156	4.22	1.10
Erweiterung des pädagogischen Wissens	157	4.15	1.16
Erweiterung didaktisches Wissen	157	4.13	1.13
Viel gelernt bezüglich Förderdiagnostik und -planung	156	3.99	1.21
Viel gelernt bezüglich Sprachförderung	156	3.92	1.28

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Im Vergleich zu t1 schätzen die RKLP bei der zweiten Befragung die Auswirkungen des Schulversuchs auf das Professionswissen in allen Bereichen höher ein, am deutlichsten ist der Anstieg im Bereich der Sprachförderung (Cohens d = 0.52) (Tabelle 33).

Tabelle 33: Auswirkungen des Schulversuchs auf das Professionswissen: Sichtweise RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Erweiterung des pädagogischen Wissens	132	3.77	1.29	109	4.14	1.16	0.30
Erweiterung didaktisches Wissen	132	3.70	1.26	109	4.06	1.13	0.30
Erweiterung Methodenvielfalt	132	3.77	1.26	109	4.22	1.09	0.38
Viel gelernt bezüglich Sprachförderung	130	3.25	1.35	109	3.95	1.30	0.52
Viel gelernt bezüglich Förderdiagnostik und -planung	130	3.72	1.15	108	4.05	1.18	0.28

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

4.2.4.3 Veränderungen Unterricht

Die RKLP wurden gefragt, welche Veränderungen sie im Unterricht wahrnehmen (Tabelle 34). Alle Mittelwerte (ausser beim negativ gepolten Item „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nicht mehr angemessen fördern“) liegen über dem theoretischen Mittelwert von 3.5. Das heisst, dass die RKLP die Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht tendenziell positiv wahrnehmen. Mit mehr als 80% (tendenzieller) Zustimmung sind die RKLP am häufigsten der Meinung, dass sie dank des Schulversuchs mehr Zeit für die Lernbegleitung haben, besser auf die Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler eingehen und diese besser fördern können. Bezüglich der Verbesserung der Lehr-Lernbeziehungen zeigen sich bei den RKLP etwas häufiger Vorbehalte. Gut ein Viertel der RKLP ist der Ansicht, dass sich der Schulversuch (eher) nicht auf die Lehr-Lernbeziehungen ausgewirkt hat.

Tabelle 34: Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht, RKLP, t2

	n	M	SD
Mehr Zeit für Lernbegleitung	157	4.51	1.21
Besser auf Lernprobleme eingehen	158	4.48	1.13
SuS besser fördern	158	4.44	1.10
Unterricht besser an Lernvoraussetzungen der SuS anpassen	158	4.32	1.13
Fähigkeiten/Leistungen aller SuS besser beurteilen	157	4.24	1.15
Mit Heterogenität in der Klasse besser umgehen können	155	4.19	1.19
Soziale Integration besser unterstützen	157	4.13	1.09
Verbesserung der Lehr-Lernbeziehungen	152	4.04	1.12
SuS mit wenig Interesse besser motivieren	154	3.77	1.11
SuS mit besonderem Förderbedarf nicht mehr angemessen fördern	156	2.88	1.18

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Wie Tabelle 35 zeigt, bewerten die RKLP verschiedene Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht zum Zeitpunkt t2 positiver als bei der ersten Befragung. Am stärksten zeigt sich der Unterschied bezüglich der besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler (Cohens $d = 0.43$) und bezüglich von mehr Zeit, die für die Lernbegleitung aufgrund des Schulversuchs zur Verfügung steht (Cohens $d = 0.40$). Keine Veränderung zeigt sich in der Einschätzung des Einflusses des Schulversuchs auf die Lehr-Lernbeziehungen.

Tabelle 35: Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht, RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
SuS mit wenig Interesse besser motivieren	131	3.42	1.18	109	3.73	1.16	0.27
SuS besser fördern	130	3.94	1.36	110	4.48	1.11	0.43
Mehr Zeit für Lernbegleitung	131	3.96	1.40	109	4.49	1.21	0.40
Besser auf Lernprobleme eingehen	131	4.04	1.36	110	4.44	1.15	0.31
Unterricht besser an Lernvoraussetzungen der SuS anpassen	130	3.83	1.32	110	4.30	1.14	0.38
Fähigkeiten/Leistungen aller SuS besser beurteilen	130	3.80	1.39	110	4.26	1.15	0.35

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

4.2.4.4 Veränderung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und des Lernklimas aus Sicht der RKLP

Die Veränderung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und des Lernklimas durch den Schulversuch wird von den RKLP mehrheitlich eher positiv eingeschätzt (Tabelle 36). Allerdings nimmt ca. ein Drittel der RKLP hinsichtlich dieser Aspekte eine kritischere Perspektive ein (Ergebnis nicht in Tabelle berichtet).

Tabelle 36: Auswirkungen des Schulversuchs auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und das Lernklima: Sichtweise RKLP, t2

	n	M	SD
Positive Entwicklung des Lernklimas	154	4.17	1.11
SuS lernen motivierter	156	3.92	1.10
Verbesserung des Lernverhaltens der SuS	152	3.92	1.10
Positive Veränderung der Lernbereitschaft	152	3.90	1.09
SuS erreichen Lernziele besser	154	3.78	0.99

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Die RKLP bewerten die Auswirkungen des Schulversuchs auf die Motivation und das Lernklima zum Zeitpunkt t2 positiver als bei der ersten Befragung (Tabelle 37), insbesondere beim Lernklima (Cohens d = 0.33) und dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler (Cohens d = 0.30).

Tabelle 37: Auswirkungen des Schulversuchs auf die Lernmotivation und das Lernklima: Sichtweise der RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
SuS erreichen Lernziele besser	128	3.50	1.25	108	3.79	1.05	0.25
SuS lernen motivierter	127	3.54	1.27	110	3.87	1.13	0.28
Positive Entwicklung des Lernklimas	127	3.71	1.31	109	4.12	1.18	0.33
Verbesserung Lernverhalten	128	3.51	1.24	108	3.86	1.11	0.30
Positive Veränderung der Lernbereitschaft	127	3.53	1.25	107	3.86	1.10	0.28

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

4.2.4.5 Belastung – Entlastung

Die RKLP gaben in der Befragung Auskunft darüber, wie sie durch den Schulversuch Belastung und Entlastung im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch erleben (Tabelle 38). Am deutlichsten stimmen die RKLP der Aussage zu, dass sie durch den Schulversuch die Anforderungen im Lehrberuf besser

bewältigen können. Sie nehmen aufgrund des Schulversuchs mehrheitlich eher keinen grösseren Leistungsdruck wahr. Allerdings sind sie im Durchschnitt eher nicht der Meinung, dass der Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung kleiner geworden ist und ihnen mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung steht.

Tabelle 38: Auswirkungen des Schulversuchs auf die Belastung / Entlastung der RKLP im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2

	n	M	SD
Anforderungen im Lehrberuf besser bewältigen	152	3.83	1.21
Zeitlich stärkere Belastung	152	3.40	1.19
Mehr Zeit für Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung	153	3.17	1.15
Aufwand für Unterrichtsvorbereitung kleiner	152	3.13	1.32
Grösserer Leistungsdruck	154	2.94	1.31

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Die RKLP stimmen bei t2 der Aussage, dass sie die Anforderungen im Lehrberuf besser bewältigen können als vor dem Schulversuch, stärker zu als bei t1. Ebenfalls sind sie bei t2 häufiger der Meinung, dass der Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung aufgrund des Schulversuchs kleiner geworden ist. Im Vergleich zu t1 sind bei t2 weniger RKLP der Meinung, dass Belastung und Leistungsdruck zugenommen haben (Tabelle 39).

Tabelle 39: Auswirkungen des Schulversuchs auf die Belastung / Entlastung der RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3).

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Aufwand für Unterrichtsvorbereitung kleiner	129	2.70	1.28	106	3.03	1.40	0.25
Zeitlich stärkere Belastung	129	3.69	1.35	107	3.44	1.20	-0.20
Grösserer Leistungsdruck	126	3.21	1.49	108	2.88	1.31	-0.24
Anforderungen im Lehrberuf besser bewältigen	127	3.24	1.41	107	3.79	1.27	0.41

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

4.2.4.6 Auswirkungen des Schulversuchs auf verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern

Alle RKLP und BP wurden gebeten, den Nutzen des Schulversuchs für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen (Tabelle 40). Die Mittelwerte liegen alle leicht über dem theoretischen Mittelwert von 6 („weder Vorteil noch Nachteil“). Im Durchschnitt nehmen die RKLP und BP eher Vorteile des Schulversuchs für die verschiedenen Gruppen von Lernenden wahr. Allerdings

gibt es auch RKLP und BP die der Meinung sind, dass der Schulversuch kaum Vorteile oder auch Nachteile für die Schülerinnen und Schüler hat (Abbildung 5). Am meisten kritische Stimmen (22.6% der Befragten) zeigen sich für Schülerinnen und Schüler mit wenig Deutschkenntnissen. Da bei der zweiten Befragung in Absprache mit der Auftraggeberin eine andere Skalierung gewählt wurde, können keine Unterschiede zwischen den beiden Zeitpunkten berechnet werden.

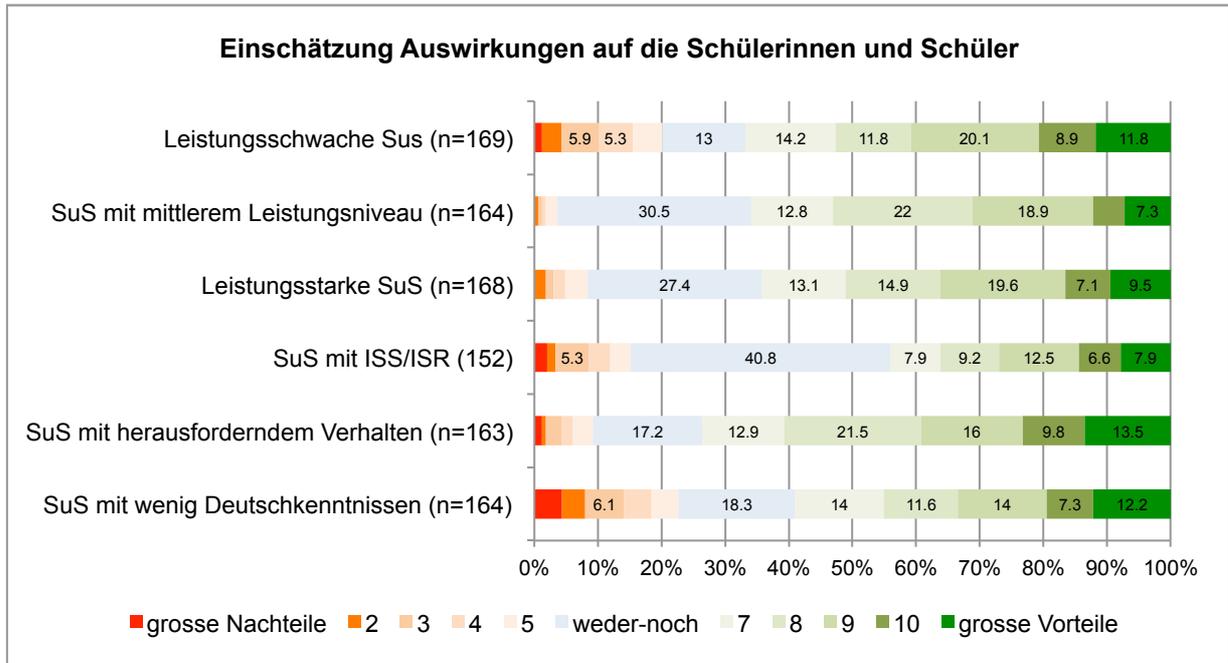


Abbildung 5: Einschätzung Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, t2

Tabelle 40: Einschätzung des Nutzens für verschiedene Gruppen von Lernenden durch die RKLP und BP, t2

Vom Schulversuch profitieren insbesondere ...	n	M	SD
SuS mit herausforderndem Verhalten	163	7.88	2.15
SuS mit mittlerem Leistungsniveau	164	7.62	1.70
Leistungsstarke SuS	168	7.60	1.99
Leistungsschwache SuS	169	7.42	2.53
SuS mit wenig Deutschkenntnissen	164	7.02	2.74
SuS mit ISS/ISR	152	6.89	2.28

Antwortformat: 1 = Schulversuch hat Nachteile, 6 = weder / noch, 11 = Schulversuch hat Vorteile
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Signifikante Unterschiede zwischen RKLP und BP

Der Nutzen des Schulversuchs für Schülerinnen und Schülern mit ISR / ISS und Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten wird von den RKLP höher eingeschätzt als von den BP (Tabelle 41).

Tabelle 41: Auswirkungen des Schulversuchs auf die Schülerinnen und Schüler. Signifikante Unterschiede zwischen RKLP und BP

	RKLP			BP		
	n	M	SD	n	M	SD
Schülerinnen und Schüler mit ISR ISS	135	7.04	2.26	16	5.50	1.97
Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten	146	7.96	2.08	16	6.94	2.49

Antwortformat: 1 = Schulversuch hat nach Nachteile, 6 = weder / noch, 11 = Schulversuch hat Vorteile
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

4.2.5 Frage 17: Berufliche Rolle und Funktion der DaZ-BP und SHP-BP

Frage 17: Wie beurteilen die Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache bzw. die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die Veränderung ihrer beruflichen Rolle oder Funktion im Konzept einer Schule im Schulversuch?

Da sich im Schulversuch insbesondere die Rollen der SHP- und der DaZ-BP verändert haben, interessiert deren Einschätzung zur Veränderung der beruflichen Rolle. Die Mittelwerte in Tabelle 42 zeigen, dass die BP ihre neue Funktion im Durchschnitt eher positiv einschätzen. Sie geben mehrheitlich an, dass sie Fachkompetenzen einbringen und die Kollegen und Kolleginnen bei den neuen Aufgaben unterstützen können, dass die neue Aufgabe Freude bereitet, und die neuen Aufgaben nicht unterfordernd sind. Bei der Aussage, dass sie mit der neuen Funktion unzufrieden sind, entspricht der Mittelwert von 3.5 genau dem theoretischen Mittelwert. Die grosse Streuung zeigt dabei, dass dieses Item sowie auch die Items ‚direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fehlt‘ oder ‚keine konkreten Förderhinweise möglich, da die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fehlt‘, von den BP sehr unterschiedlich eingeschätzt werden.

Tabelle 42: Beurteilung der Funktion als BP, t2

	n	M	SD
Fachkompetenzen können eingebracht werden	17	4.71	0.69
Kollegen/Kolleginnen unterstützen bei neuen Aufgaben	16	4.38	1.02
Neue Aufgaben bereiten Freude	17	4.35	1.17
Schule unterstützt neue Rolle	16	4.31	1.08
Klassenteams unterstützen damit soziale Integration gelingt	15	3.60	1.30
Unzufrieden mit neuer Funktion	16	3.50	1.75
Direkte Arbeit mit SuS fehlt	16	3.38	1.96
Keine konkreten Förderhinweise, da direkte Arbeit mit SuS fehlt	16	3.13	1.82
Unterfordert mit neuen Aufgaben	17	2.29	1.40

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Auch wenn die Mehrheit der BP somit die neue Rolle eher positiv bewertet, so gibt es doch eine relativ grosse Gruppe von BP, die diese drei letztgenannten Aspekte kritisch beurteilt (Abbildung 6).

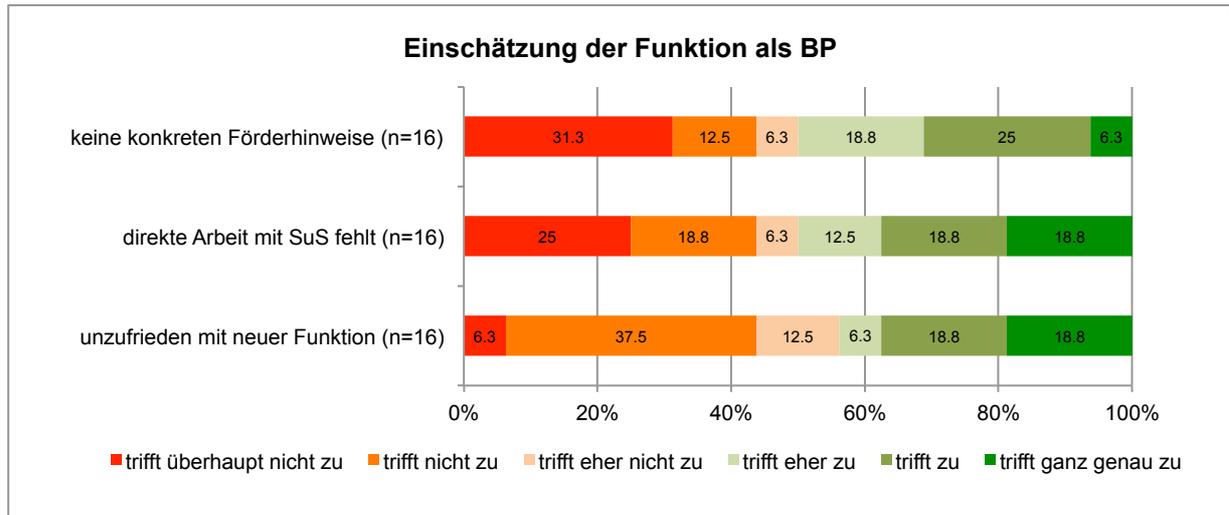


Abbildung 6: Einschätzung durch die BP; Items mit grosser Streuung, t2

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Positive Veränderungen zeigen sich darin, dass die BP bei t2 häufiger als bei t1 der Ansicht sind, dass sie Fachkompetenzen stärker einbringen können (Cohens d = 0.22).

Hinsichtlich verschiedener Aspekte wird die neue Funktion von den BP zum zweiten Erhebungszeitpunkt aber negativer eingeschätzt als zum ersten Erhebungszeitpunkt: So sind bei t2 deutlich weniger BP der Ansicht, dass die Aufgaben Freude bereiten (Cohens d = -0.35). Zudem sind die BP im Durchschnitt deutlich unzufriedener mit der neuen Funktion (Cohens d = 0.40). Weiter sind die BP häufiger der Meinung, dass sie weniger konkrete Förderhinweise geben können, da die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fehlt (Cohens d = 0.20). Ob die Verringerung der Anzahl BP, die sagen, dass sie mit der neuen Aufgabe unterfordert sind, positiv gedeutet werden kann (im Sinne eines nun gerade richtigen Ausmasses an Forderung), kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden (Tabelle 43).

Tabelle 43: Beurteilung der Funktion als BP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Neue Aufgaben bereiten Freude	14	4.50	1.16	12	4.08	1.24	-0.35
Fachkompetenzen können eingebracht werden	14	4.36	1.28	12	4.58	0.67	0.22
Unzufrieden mit neuer Funktion	15	2.93	1.39	11	3.55	1.69	0.40
Unterfordert mit neuen Aufgaben	15	2.20	0.86	12	2.00	1.13	-0.20
Keine konkreten Förderhinweise, da direkte Arbeit mit SuS fehlt	15	2.93	1.58	11	3.27	1.79	0.20

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

In den Gesprächen mit den SL wird der Wandel des Rollenverständnisses der BP intensiv diskutiert. Als zentrale Herausforderung wird der Wandel des Berufsbildes von der Arbeit mit den Kindern hin zur Arbeit mit Erwachsenen in der Funktion einer BP genannt. Diese Veränderungen verliefen nicht bei allen BP reibungslos, und es kam an verschiedenen Schulen auch zu einem Personalwechsel. Damit die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern weiter realisierbar ist, ist an einzelnen Schulen eine Kombination der Arbeit als BP und bspw. als ISR-Lehrperson möglich. Zusätzlich arbeiten einzelne BP auch noch als SHP an Schulen ohne FSL. Einzelne SL berichten auch, dass sich bei Neuausschreibungen Personen gemeldet hätten, die explizit als BP arbeiten möchten und teilweise auch eine entsprechende Ausbildung im Bereich Beratung haben. Das habe sich bewährt. In den Gesprächen zeigte sich auch, dass die SL die Beratungssituation unterschiedlich einschätzen. Während die einen SL auf die berichteten Schwierigkeiten hinweisen, gibt es andere, die die Situation als weniger herausfordernd wahrnehmen. U.a. wird darauf hingewiesen, dass für die SL nicht das Wohlbefinden der BP, sondern die Stärkung der RKLP im Vordergrund stehe.

4.2.6 Gesamtzufriedenheit der RKLP und BP mit dem Schulversuch

Die RKLP und BP konnten auf einer Skala von 1 (grosse Nachteile) bis 11 (grosse Vorteile) angeben, ob der Schulversuch aus ihrer Sicht für die Schule eher Vorteile oder Nachteile bringt. Der Mittelwert liegt zum Zeitpunkt t2 für die Gesamtstichprobe (inkl. 3. Staffel) bei $M = 8.12$ ($SD = 2.08$) (Abbildung 7). Dies weist darauf hin, dass die Befragten mehrheitlich der Ansicht sind, dass der Versuch eher Vorteile für die Schule bringt.

Dieselbe Frage wurde auch gestellt bezüglich der Vor- und Nachteile für die einzelnen Personen. Auch diese Frage wurde insgesamt eher positiv eingeschätzt t2 ($M = 7.98$, $SD = 2.28$) (Abbildung 7).

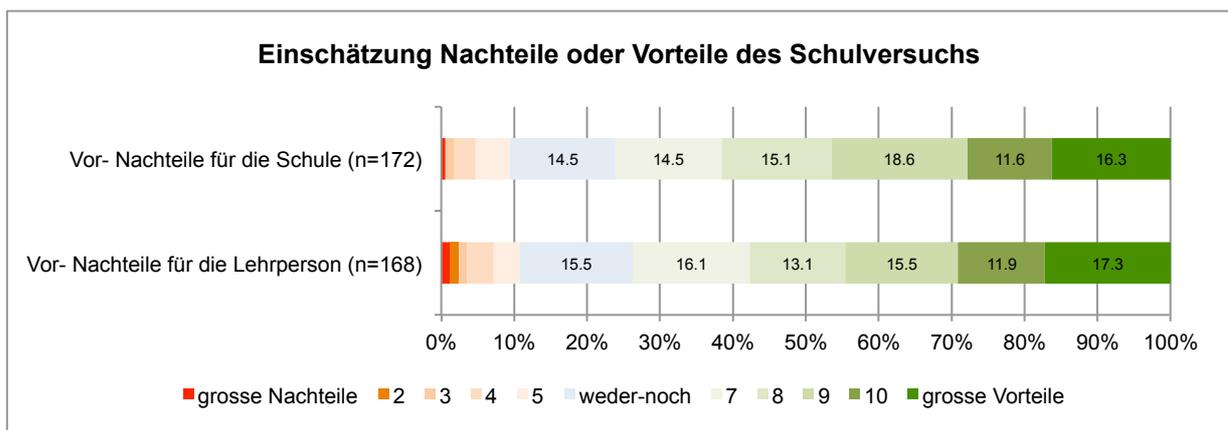


Abbildung 7: Einschätzung der Vor- oder Nachteile des Schulversuchs, t2

*Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2
(ohne Staffel 3)*

Die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Schulversuch hat sich von t1 zu t2 positiv verändert. So geben bei t2 deutlich mehr Befragte an, dass der Schulversuch Vorteile für die Schule hat (t1: M = 6.75, SD = 2.58 / t2: M = 7.98, SD = 2.10; Cohens d = 0.52). Auch hinsichtlich der eigenen Person zeigen sich positive Veränderungen der Einschätzungen. Hier ist der Unterschied allerdings weniger deutlich als bei der Frage nach den Vor- und Nachteilen für die Schule (t1: M = 7.01, SD = 2.72 / t2: M = 7.74, SD = 2.36; Cohens d = 0.28).

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

Alle SL bewerten den Versuch positiv und betonen, dass durch FSL eine Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt, resp. beschleunigt wurde. Besonders hervorgehoben wurde, dass die RKLP neu die Verantwortung für einzelne Kinder nicht mehr delegieren können.

Als zentrale Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Umsetzung von FSL in den Schulen werden folgende Punkte genannt:

- Unterstützung durch die Behörden
- Weiterbildungskredit wie bis anhin
- Freiwilligkeit, bei FSL mitzumachen (das ganze Team muss dahinter stehen)

Als zentrale Risikofaktoren gelten:

- Personalveränderungen (neue LP müssen immer wieder „fit gemacht werden“ für FSL)
- Beschäftigungsgrad (100% Pensen sind schwierig, Passung)
- Vorhandensein von genügend ausgebildeten SHP, die eine Beratungsfunktion übernehmen können und wollen

4.3 Frage 23: Bedarf an Aus- und Weiterbildung

Frage 23: Welchen Bedarf an Aus- und Weiterbildung zur Erweiterung der fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen haben Lehrpersonen (je nach bisheriger Ausbildung als Regellehrperson bzw. als Schulische Heilpädagogin, Schulischer Heilpädagoge oder DaZ-Lehrperson) in den Lehrplänebereichen und in den Bereichen (1) Integrative Förderung, (2) Deutsch als Zweitsprache, (3) Begabtenförderung und (4) Logopädie- bzw. Psychomotorik-Therapie, um alle Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern?

Abbildung 8 zeigt, in welchen Bereichen aus Sicht der RKLP (Primarschule und Kindergarten) Weiterbildungsbedarf besteht. Der grösste Weiterbildungsbedarf der RKLP zeigt sich beim Wissen über besonderen Förderbedarf bei Beeinträchtigungen, die über Lernschwierigkeiten hinausgehen (Autismus, Gehörlosigkeit, geistige Behinderung, ADHS), gefolgt von Förderplanung und Begabtenförderung.

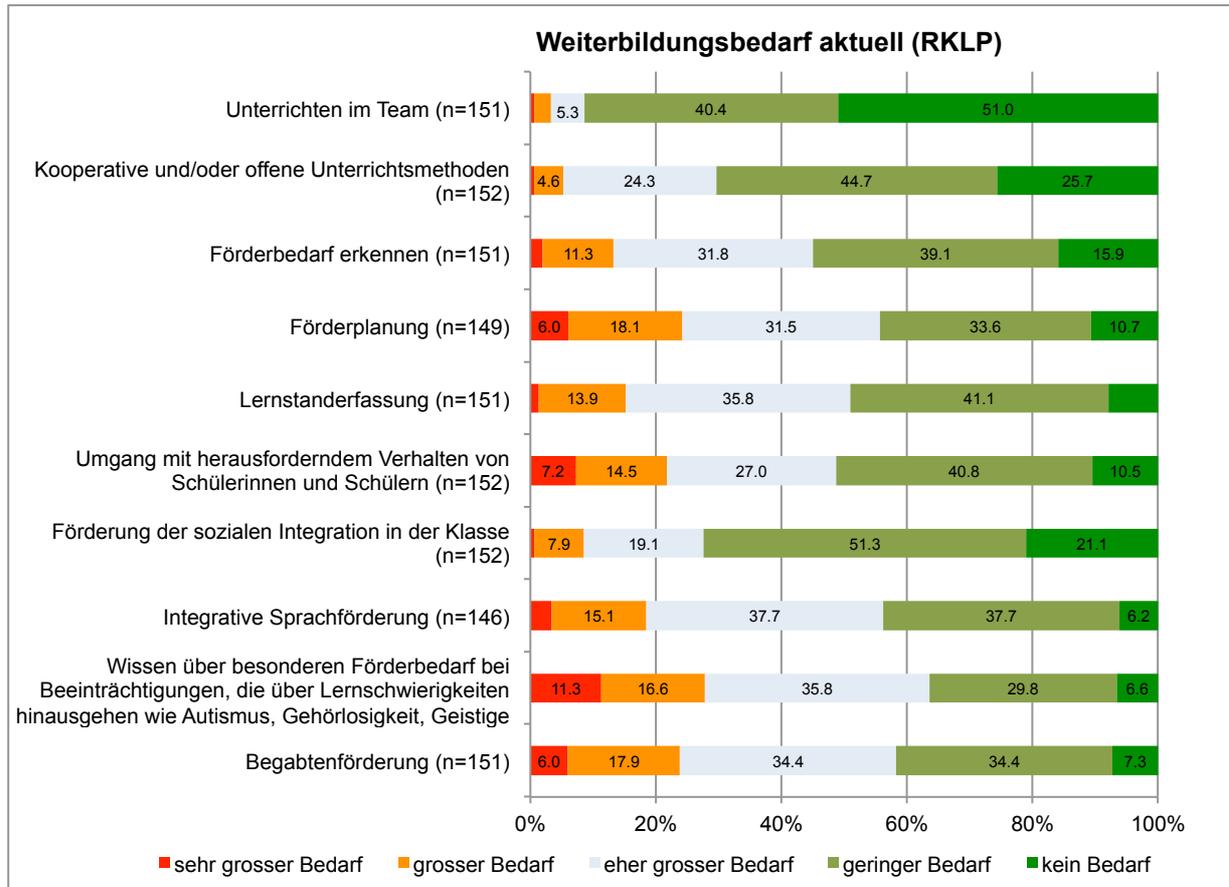


Abbildung 8: Aktueller Weiterbildungsbedarf der RKLP, t2

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Im Vergleich zur ersten Befragung ist der Weiterbildungsbedarf in den meisten Bereichen gleichgeblieben, einzig im Bereich der Begabtenförderung (t1: M = 2.52, SD = 1.06 / t2: M = 2.74, SD = 1.02; Cohens d = 0.21) ist der Bedarf zum zweiten Erhebungszeitpunkt grösser als zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Die Primarlehrpersonen (ohne Kindergarten) wurden zusätzlich zum aktuellen Weiterbildungsbedarf in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen befragt (vgl. Tabelle 44). Der grösste Weiterbildungsbedarf wird hinsichtlich der Förderung bei Lese-Rechtschreib- und bei Rechenschwäche genannt.

Tabelle 44: Einschätzung aktueller Weiterbildungsbedarf der Primarlehrpersonen (ohne Kindergarten), t2

Nur Primarlehrpersonen (ohne Kindergarten)	Weiterbildungsbedarf aktuell (%)					
	n	kein Bedarf	geringer Bedarf	eher grosser Bedarf	grosser Bedarf	sehr grosser Bedarf
Fachdidaktik Mathematik	101	32.7	50.5	12.9	4.0	0.0
Fachdidaktik Deutsch	99	26.3	51.5	16.2	6.1	0.0
Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche	100	11.0	29.0	42.0	16.0	2.0
Förderung bei Rechenschwäche	99	15.2	28.3	36.4	16.2	4.0

Antwortskala: kein Bedarf, geringer Bedarf, eher grosser Bedarf, grosser Bedarf, sehr grosser Bedarf

Bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)

Im Vergleich zur Befragung t1 ist der Weiterbildungsbedarf in der Fachdidaktik Mathematik höher, der Weiterbildungsbedarf für Lese-Rechtschreib-Schwäche tiefer (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Einschätzung aktueller Weiterbildungsbedarf (nur Primarlehrpersonen), bedeutsame Unterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)

	t1			t2			Cohens d
	n	M	SD	n	M	SD	
Fachdidaktik Mathematik	73	1.70	0.81	68	1.85	0.72	0.20
Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche	74	2.80	1.10	68	2.59	0.97	-0.20

Antwortskala: 1 = kein Bedarf, 2 = geringer Bedarf, 3 = eher grosser Bedarf, 4 = grosser Bedarf, 5 = sehr grosser Bedarf

Fokusgruppengespräche der SL (t2)

In einem der beiden Fokusgruppengespräche fanden die SL die Weiterbildungen im Bereich DaZ für die RKLP sehr gewinnbringend. Im anderen Gespräch wurden die DaZ-Weiterbildungen hingegen als nicht geeignet für FSL kritisiert, da das klassenintegrierte Arbeiten nicht bzw. zu wenig berücksichtigt worden sei. Die SL nehmen auch seitens des Kantons und der Pädagogischen Hochschule eine gewisse Verunsicherung bezüglich der Gestaltung von DaZ-Förderung wahr.

Von allen SL wird gewünscht, dass die Sprachförderung vermehrt in die Grundausbildung zukünftiger Lehrpersonen integriert werde und so eine zusätzliche DaZ-Ausbildung überflüssig werde. Gewünscht werden von einzelnen SL Weiterbildungen im Bereich Beratung für die SHP. Allerdings sind die SL der Ansicht, dass die BP zu wenige Kapazitäten für entsprechende Weiterbildungen haben würden.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Online-Befragung von RKLP und BP und Fokusgruppengespräche mit den SL

4.4.1 Staffelunterschiede

Wie dargestellt worden ist, zeigen sich Unterschiede zwischen den Staffeln. Diese sind in Tabelle 46 zusammenfassend dargestellt. Die RKLP aus Staffel 1 und 2 nehmen als Klassenteam häufiger Beratung der SHP in Anspruch als die RKLP aus Staffel 3. Es kann angenommen werden, dass das Ergebnis durch die unterschiedliche Dauer der Teilnahme am Schulversuch zustande gekommen ist: Bei einer längeren Teilnahme am Schulversuch scheint die Nutzung von Beratung besser institutionalisiert zu sein, evtl. auch, weil zum Teil an den Schulen entsprechende Vorgaben gemacht worden sind (vgl. 4.1.1, Fokusgruppengespräche t2 mit SL). Bei den genutzten Beratungsthemen zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Staffeln, die auf die Dauer des Schulversuchs zurückführbar wären. So unterscheiden sich Staffel 1 und 3 von der Staffel 2, wobei die Nutzung der Beratung in Staffel 2 tendenziell geringer ist als in den Schulen der Staffeln 1 und 3. Dies könnte durch unterschiedliche Situationen (z.B. unterschiedliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeit) an den Schulen bedingt sein.

Die RKLP der ersten und zweiten Staffel machen häufiger Sitzungen im Klassenteam als die RKLP aus Staffel drei. Auch hier kann angenommen werden, dass sich die Zusammenarbeit im Verlaufe des Schulversuchs etablieren konnte. Der verstärkte Austausch über die Unterrichtsplanung, die Bestimmung von Lernzielen und die Vergabe von Hausaufgaben kann so interpretiert werden, dass Schulen, die länger beim Schulversuch dabei sind, sich stärker mit der optimalen Gestaltung von Unterricht befassen. Allerdings zeigen sich in Bezug auf die Organisation des Unterrichts (Unterricht von einzelnen Schülerinnen und Schüler oder Kleingruppe im Klassenzimmer oder ausserhalb) und der Binnendifferenzierung im Unterricht keine eindeutigen Unterschiede, die auf die Dauer der Teilnahme im Schulversuch zurückgeführt werden können. Das weist darauf hin, dass andere Faktoren zu diesen Unterschieden geführt haben müssen (z.B. Kompetenzen und Einstellungen der Lehrpersonen, Klassenzusammensetzung, räumliche Gegebenheiten).

Tabelle 46: Übersicht über die Unterschiede zwischen den Staffeln 1, 2, 3 bezüglich verschiedener Themen, t2

	Staffel 1	Staffel 2	Staffel 3
Inanspruchnahme von SHP-Beratung durch RKLP und Klassenteams	> als 2 und 3		
Nutzung Beratung zum Umgang mit Lernschwierigkeiten	> als 2		> als 2
Einholen von Informationen zur Inklusion	> als 2		> als 2
Nutzung Klassenteams Beratung bezüglich Teamteaching			> als 1 und 2
Sitzungen Klassenteam, Häufigkeit	> als 3		
Austausch über Unterrichtsplanung und zu Lernzielbestimmung, Häufigkeit	> als 3		
Austausch über Vergabe von Hausaufgaben, Häufigkeit	> als 3		
Teamteaching: Arbeit mit einzelnen SuS innerhalb Klasse	> als 2 und 3		
Teamteaching: Kleingruppen ausserhalb Klasse		> als 1	
Differenzierung: Auswahl verschiedener Arbeitsblätter			> als 1 und 2
Differenzierung: Weniger Lernstoff für schwache SuS	> als 2		> als 2

>: Zustimmung zum Item ist in der jeweiligen Staffel (siehe Spalte) höher ausgeprägt als in den Staffeln, die in den grau unterlegten Feldern aufgeführt sind.

4.4.2 Zufriedenheit mit dem Schulversuch

An der Befragung haben insgesamt ungefähr 55% der RKLP und BP der Schulen im Schulversuch teilgenommen. Drei Viertel dieser Personen geben zum zweiten Erhebungszeitpunkt an, dass der Schulversuch Vorteile für die Schule und für die eigene Person bringt. Vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt hat sich die positive Einschätzung verstärkt, für die Schule deutlicher als für die eigene Person.

Die Arbeitszufriedenheit ist insgesamt hoch. Über die Hälfte der Befragten RKLP und BP gibt an, dass sich die Arbeitszufriedenheit eher positiv verändert hat. Nur 8.9% nehmen eine Verschlechterung wahr. Vor allem bei den BP zeigen sich hinsichtlich ihrer Arbeitszufriedenheit positive Veränderungen.

Die Schulleitungen beurteilen den Schulversuch als grossen Gewinn, insbesondere für die Zusammenarbeit der Lehrpersonen und die Kontakte zu den Eltern und den Schülerinnen und Schülern. Sie sehen aber auch einzelne Herausforderungen, so bei der Stellenbesetzung.

Auch die Eltern und die Schulbehörden beurteilen den Schulversuch grundsätzlich positiv. Allerdings wurden diese nicht in 2017, sondern bereits nach zwei Jahren Projektlaufzeit (Tabelle 1) in Fokusgruppengesprächen befragt. Somit beziehen sich die folgenden Ergebnisse auf den Projektanfang.

Einschätzung der Eltern

Am Gespräch teilgenommen haben fünf Elternteile von fünf Schulen. Es handelt sich um die Eltern, die in der örtlichen Projektgruppe mitarbeiten und weitere, die Einblick in den Schulversuch haben.

Alle Teilnehmenden beurteilen den Schulversuch bzw. dessen aktuelle Umsetzung positiv. Insbesondere wurde hervorgehoben, dass es in den Klassen ruhiger geworden sei; dass sich die Anzahl der Ansprechpersonen reduziert habe und die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hätten, eine Person für den Aufbau der Lernbeziehung auszuwählen. Zudem erhöhe die engere Beziehung zu den Regelklassenlehrpersonen die Motivation für den Schulbesuch und das Lernen. Eine Teilnehmerin weist allerdings auch darauf hin, dass der Wunsch nach weniger Lehrpersonen vielleicht eher der Wunsch der Eltern als ein Bedürfnis der Kinder sei.

Auch bezüglich der Auswirkungen auf den Unterricht äussern sich die Eltern positiv. Die Förderung der Lernenden würde besser funktionieren, weil die Regelklassenlehrpersonen die Schülerinnen und Schüler besser kennen würden. Zudem könne besser differenziert werden. Weiter wird von positiven Beispielen der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf berichtet.

Ein Elternteil stellt die Frage, ob die Unterrichtung von Kindern mit besonderem Förderbedarf für die Regelklassenlehrpersonen längerfristig gesehen nicht eine Überforderung sei, wenn mehrere Kinder mit besonderem Förderbedarf oder besonderen Begabungen in der Klasse seien.

Von vier Elternteilen wurde explizit die Frage nach der Weiterführung des Projekts nach der Versuchsphase gestellt. Es wird die Sorge geäußert, dass wieder zum „alten System“ zurückgekehrt werden müsse.

Einschätzung der Schulbehörden

Am Gespräch mit den Behörden nahmen zehn Personen von neun Schulen teil. Es handelt sich um Personen, die Mitglied der jeweiligen Projektgruppen sind. Die Gesprächsteilnehmenden weisen darauf hin, dass sie kaum Rückmeldungen von Eltern und Lehrpersonen erhalten haben und vor allem von den Schulleitungspersonen Informationen bekommen würden.

Der Schulversuch wird positiv wahrgenommen. Er führe zu Schulentwicklung, stärke die Schule und fördere die Attraktivität der Schule. Es sei ein Gewinn für die Regelklassenlehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Folgende Aspekte werden in mehreren Statements besonders hervorgehoben:

Teamteaching: Die verstärkte Durchführung von Teamteaching wird positiv wahrgenommen. Es führe zu einem Wissensaustausch und Lernmöglichkeiten. Bezüglich der Umsetzung des Teamteaching lassen sich jedoch Unterschiede feststellen: Während dessen Umsetzung in einigen Schulen positiv verläuft, wird diese anderswo als noch nicht optimal eingeschätzt. Es wird auch von einem Fall berichtet, bei dem die Umsetzung des Teamteaching gescheitert sei und zur Trennung des Teams geführt habe.

Lernbeziehungen: Bezüglich der Lernbeziehungen wird der Schulversuch positiv gewertet. Durch den Schulversuch sei mehr Ruhe in die Klasse gekommen, der soziale Zusammenhalt innerhalb der Klassen gestärkt worden und die Kinder würden es schätzen, nur noch zwei Bezugspersonen zu haben.

Förderung der Schülerinnen und Schüler: Positiv wird hervorgehoben, dass durch das Teamteaching mehr Zeit für die Förderung von allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stände. Zudem würden die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf besser kennen als vor dem Schulversuch und klassenintegrierte Förderung fände häufiger statt als vor dem Schulversuch.

Herausforderungen stellen sich bezüglich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Einige Behördenmitglieder nehmen diesbezüglich bei den Regelklassenlehrpersonen Ängste und Unsicherheiten wahr. Zwei Personen sind der Meinung, dass die Qualität der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf schlechter sei als vor dem Schulversuch.

Beratung: Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Behördenmitglieder weist darauf hin, dass der Wissensaustausch zwischen den Beratungs- und Regelklassenlehrpersonen nur bedingt funktioniert und dass ein regelmässiger Austausch noch implementiert werden müsse. Teilweise werde die Beratung als Zwang erlebt. Auch seien die Beratungspersonen zum Teil mit ihrer neuen Rolle unzufrieden.

Weiterbildung: Mehrere Personen äussern sich sehr positiv zu den internen Weiterbildungen. Diese werden als wichtig erachtet und geschätzt.

Administratives: Der Aufwand für die Personalorganisation und Pensenverteilung durch die Schulleitung wird von zwei Behördenmitgliedern als hoch eingeschätzt. Obwohl sich dieser reduziert habe, sei er immer noch höher als vor dem Schulversuch. Zudem werden die Stellenbesetzung und die Pensenverteilung als Herausforderung wahrgenommen.

4.4.3 Beratung

32.3% der Einzelpersonen und 31.3% der Klassenteams nehmen SHP-Beratung einmal pro Quartal oder häufiger in Anspruch. Nur sieben Personen geben an, mindestens einmal pro Monat eine Beratung als Einzelperson und/oder als Klassenteam in Anspruch genommen zu haben. 23 RKLP (13.9%) wiederum nehmen die SHP-Beratung weder als Einzelperson noch als Klassenteam Beratungen in Anspruch.

Insgesamt wird die SHP-Beratung häufiger genutzt als DaZ-Beratung. Obwohl die Nutzung der DaZ-Beratung von t1 zu t2 angestiegen ist, hat im vergangenen Schuljahr mehr als die Hälfte der RKLP das DaZ-Beratungsangebot als Einzelperson (58.9%) oder als Klassenteam (56.7%) nicht in Anspruch genommen. Knapp die Hälfte der RKLP (47.2%) hat die DaZ-Beratung zudem weder als Einzelperson noch als Klassenteam in Anspruch genommen.

Die SL nennen im Fokusgruppengespräch folgende Begründungen für diese geringe Nutzung: Viele RKLP seien für die DaZ-Förderung qualifiziert (Weiterbildungsangebote, CAS), zudem gebe es generell einen Wandel vom separativen DaZ-Unterricht hin zur integrativen Sprachförderung und eine spezifische DaZ-Beratung für die RKLP sei deshalb nicht mehr notwendig.

Beratungsangebote, die sich auf die Themen Unterricht und Förderung beziehen (Umgang mit Lernschwierigkeiten, gezielte Sprachförderung von DaZ-Kindern, Durchführung von Screenings, Unterrichtsmaterial Binnendifferenzierung und Bereitstellung von Informationen zu spezifischen Behinderungsformen) werden bei t2 häufiger genutzt als bei t1. Zudem werden die Sprechzeiten für Beratungen und die Beratung bei t2 bezüglich Unterrichtsmaterialien zur Binnendifferenzierung nützlicher eingeschätzt als bei t1. Andere – ebenfalls stark unterrichtsbezogene – Angebote (Durchführung von Screenings, Beratungen zu fachspezifischen Fördermöglichkeiten und Beratungen von Klassenteams zu Teamteaching) werden allerdings im Vergleich zu t1 hinsichtlich Nützlichkeit negativer eingeschätzt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Beratungen im Schulversuch bei t2 häufiger genutzt werden als bei t1. Allerdings gibt es immer noch einen relativ grossen Teil von RKLP, die Beratung nicht in Anspruch nehmen. Dies trifft insbesondere auf die DaZ-Beratung zu.

4.4.4 Austausch im Klassenteam und mit den Beratungspersonen

Insgesamt scheint im Verlauf des Schulversuchs eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit stattgefunden zu haben. Im Vergleich zu t1 machen die Klassenteams häufiger Teamsitzungen (insbesondere Staffel 1 und 2) und weniger Telefonate.

Die RKLP tauschen sich im Vergleich zur ersten Befragung seltener über die Form der Zusammenarbeit aus, dafür häufiger über unterrichtsbezogene Themen wie bspw. die Unterrichtsplanung und Lernzielbestimmung. Insgesamt zeigt sich somit im Verlauf des Schulversuchs verstärkt ein Austausch über unterrichtsbezogene Inhalte. Die Art und Weise, wie zusammen gearbeitet werden soll, scheint geklärt zu sein: Drei Viertel der RKLP geben an, dass die Qualität ihrer Zusammenarbeit im Klassenteam im Vergleich zu vor dem Schulversuch zugenommen hat. Auch weitere Aspekte der Zusammenarbeit werden bei t2 positiver eingeschätzt als bei t1: Bei t2 geben mehr Befragte als bei t1 an, dass die Zuständigkeiten der SHP- und DaZ-BP klar geregelt sind und in Problemsituationen gute Lösungen mit der SHP-BP gefunden werden. Zudem geben bei t2 mehr RKLP an, dass die Zusammenarbeit mit der DaZ-BP gut funktioniert und sie mit der Zusammenarbeit mit der DaZ-BP zufrieden sind.

Die Zusammenarbeit im Klassenteam wird im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch von etwas weniger als der Hälfte der RKLP als entlastend erlebt. Die Zusammenarbeit zwischen den RKLP und den BP wird im Gegensatz dazu als deutlich weniger entlastend eingeschätzt. Für fast 70% der RKLP und gut 60% der BP ist die Belastung gleich geblieben, und nur rund 20% (RKLP), resp. gut 10% (BP) nehmen eine Entlastung wahr. Zudem nehmen ca. ein Viertel der BP und knapp 10% der RKLP die Zusammenarbeit als belastender war als vor dem Schulversuch.

Der Austausch und die Zusammenarbeit in den Klassenteams und mit den BP scheinen sich insgesamt positiv entwickelt zu haben, wobei die Einschätzung der Zusammenarbeit im Klassenteam positiver ausfällt als der Austausch mit den BP. Dieser wird als weniger entlastend und von einigen Personen – insbesondere den BP – als belastender erlebt als vor dem Schulversuch.

4.4.5 Unterricht und Lernklima

Die RKLP bewerten die Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht tendenziell positiv. Zudem hat sich ihr Professionswissen gemäss eigenen Angaben von t1 und t2 in allen Bereichen verbessert. Sie sind zudem häufiger als bei t1 der Meinung, dass sie die Schülerinnen und Schüler fördern und motivieren können, dass sie besser in der Lage sind, die Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, den Unterricht an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen und auf Lernprobleme einzugehen sowie dass mehr Zeit für die Lernbegleitung zur Verfügung steht. Zudem werden die Auswirkungen des Schulversuchs auf das Lernklima bei t2 positiver eingeschätzt als bei t1.

Der Einfluss des Schulversuchs auf die Lehr-Lernbeziehungen wird von knapp drei Viertel der RKLP als (eher) positiv eingeschätzt. Gut ein Viertel der RKLP nimmt hier allerdings eine kritischere Perspektive ein, wobei sich diese Einschätzung von t1 zu t2 nicht verändert hat.

Von den SL wird in den Fokusgruppengesprächen bei t2 explizit den positiven Ertrag des Schulversuchs für die Unterrichtsqualität gewürdigt.

Gemäss den Vorgaben im Schulversuch soll die Förderung der Lernenden möglichst klassenintegriert erfolgen. Rund drei Viertel der RKLP geben an, dass die Förderung von einzelnen Schülerinnen und

Schülern oder von Kleingruppen oft oder immer innerhalb der Klasse stattfindet. Die Einzelförderung ausserhalb der Klasse wird bei einem Drittel der Befragten oft oder immer eingesetzt, Kleingruppenförderung ausserhalb des Klassenzimmers bei der Hälfte der Befragten. Die Einzelförderung innerhalb des Klassenunterrichts hat zwischen t1 und t2 zugenommen.

Bei der Umsetzung von Differenzierung werden mehrere Massnahmen (zusätzliches Fördermaterial für schwache Lernende, weniger Lernstoff für schwache Lernende, Einsatz von DaZ-Lehrmitteln, differenzierte Sprachlernaufträge für Schülerinnen und Schüler mit DaZ) bei t2 häufiger eingesetzt als bei t1. Lernziele für schwache Schülerinnen und Schüler werden jedoch bei t2 seltener auf der Basis von Lernstanderfassungen festgelegt als bei t1.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Einsatz von Differenzierungsmassnahmen im Verlauf des Schulversuchs zugenommen hat. Dabei ist hervorzuheben, dass insbesondere auch Massnahmen für die DaZ-Förderung gemäss den Aussagen der RKLP häufiger eingesetzt werden.

4.4.6 Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler

Die Auswirkungen des Schulversuchs auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler werden von einer Mehrheit der RKLP positiv eingeschätzt. Zusätzlich hat sich der Anteil an RKLP, die eine positive Einschätzung vornehmen, von t1 zu t2 noch vergrössert. Ebenfalls ist die Mehrheit der RKLP der Meinung, dass sich aufgrund des Schulversuchs das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie die Lernbereitschaft positiv verändert hat. Die beiden genannten Aspekte werden zudem bei t2 positiver beurteilt als bei t1.

Im Durchschnitt nehmen die RKLP und BP eher Vorteile des Schulversuchs für verschiedene Gruppen von Lernenden (Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsniveaus, Schülerinnen und Schüler mit DaZ) wahr. Allerdings gibt es auch RKLP und BP, die der Meinung sind, dass der Schulversuch kaum Vorteile oder auch Nachteile für die Schülerinnen und Schüler hat. Am kritischsten sind die Befragten hinsichtlich des Nutzens des Schulversuchs für Schülerinnen und Schüler mit wenig Deutschkenntnissen sowie für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

4.4.7 Belastung und Entlastung der RKLP

Die RKLP sind der Meinung, dass sie durch den Schulversuch die Anforderungen im Lehrberuf besser bewältigen können. Dieser Aussage wurde bei t2 noch stärker zugestimmt als bei t1. Zudem sind bei t2 mehr RKLP der Meinung, dass der Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung aufgrund des Schulversuchs kleiner geworden ist. Auch in Bezug auf den erlebten Leistungsdruck und die Belastung ergeben sich positive Veränderungen: Zum zweiten Befragungszeitpunkt sind es weniger RKLP, die angegeben haben, dass Leistungsdruck und Belastung aufgrund des Schulversuchs zugenommen haben.

4.4.8 Rolle der Beratungspersonen

Die BP schätzen verschiedene Aspekte ihrer neuen Funktion im Durchschnitt eher positiv ein. Allerdings ist die Streuung bei mehreren Antwortmöglichkeiten gross und es gibt eine relativ grosse Gruppe von BP, die einzelne Aspekte der neuen Rolle kritisch beurteilt. Zudem sind die BP bei t2 im Durchschnitt unzufriedener mit der neuen Funktion als bei t1.



Positive Veränderungen zeigen sich darin, dass die BP häufiger der Ansicht sind, dass sie Fachkompetenzen stärker einbringen können. Einzelne Aspekte der neuen Funktion werden bei t2 jedoch auch negativer eingeschätzt als bei t1 (die neuen Aufgaben bereiten Freude, es können keine konkreten Förderhinweise gegeben werden, weil die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fehlt.).

Die SL sehen die zentrale Herausforderung darin, dass ein Wandel des Berufsbildes und der Funktion der BP stattfinden sollte und nicht mehr die Arbeit mit den Kindern, sondern diejenige mit Erwachsenen im Zentrum stehen müsste. Diese Thematik der Rollenfindung der BP wird von den SL unterschiedlich eingeschätzt, ein Teil sieht dies als eine zentrale Herausforderung im Schulversuch, während andere den Blick vor allem auf die RKL bzw. auf deren Zufriedenheit richten.

Auch wenn die BP ihre neue Funktion eher positiv einschätzen, so zeigt sich insgesamt doch, dass diese noch nicht alle in ihrer neuen Rolle angekommen sind und dass dies eine der grossen Herausforderungen im Schulversuch zu sein scheint.

4.4.9 Weiterbildung

Beim aktuellen Weiterbildungsbedarf ist interessant, dass dieser in spezifischen Bereichen rund um den Themenkreis Sonderpädagogik (Wissen Autismus, Gehörlosigkeit, geistige Behinderung, ADHS) und Förderung (Förderplanung, Begabtenförderung) am höchsten ist. Einzig zur Thematik der Begabtenförderung hat sich der Weiterbildungsbedarf von t1 zu t2 vergrössert.

Bezüglich spezifischer Weiterbildungen zu den Kulturtechniken ist der Bedarf zu Themen der Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche und bei Rechenschwäche am höchsten. Im Vergleich zur Befragung t1 ist der Weiterbildungsbedarf bei t2 in Fachdidaktik Mathematik zudem höher, bezüglich Lese-Rechtschreib-Schwäche jedoch tiefer, obwohl bei letzterem grundsätzlich ein hoher Weiterbildungsbedarf besteht.



Teil C – Befragung der Schülerinnen und Schüler und Durchführung der Leistungstests



5 Methodisches Vorgehen

5.1 Stichprobengewinnung FSL- und Vergleichsklassen

In den Schulen, die am FSL-Schulversuch teilnehmen, haben sich in grossen Schuleinheiten jeweils zwei Klassen und in kleinen Schuleinheiten eine Klasse des zweiten Schuljahres an der Befragung der Schülerinnen und Schüler und an den Leistungstests beteiligt (18 Klassen aus 10 Schuleinheiten). Entsprechend wurden 18 Klassen aus 10 Schuleinheiten für die Vergleichsgruppe ermittelt. Pro Schuleinheit aus dem FSL-Schulversuch wurde eine möglichst ähnliche Schuleinheit mit gleicher Anzahl Klassen für die Vergleichsgruppe gesucht. Die Kriterien für die Auswahl waren: regionale Nähe (wenn möglich gleiche Schulgemeinde), vergleichbarer Misch- und Sozialindex und eine vergleichbare Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schuleinheit. Zudem wurden prioritär Schulen angefragt, die auch über eine ähnlich hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie über eine vergleichbare Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler verfügten. Die benötigten Angaben wurden von der Bildungsdirektion zur Verfügung gestellt und stammen aus dem Schuljahr 2014/2015. Pro FSL-Schuleinheit konnten mindestens zwei, teilweise auch drei in Frage kommende Schuleinheiten gefunden werden. In einem ersten Schritt wurde die SL aus der am besten passenden Schuleinheit kontaktiert. Diese wiederum hat die Lehrpersonen des zweiten Schuljahres bezüglich einer Teilnahme angefragt. Wenn keine Bereitschaft zur Teilnahme vorhanden war, wurde die nächste in Frage kommende Schuleinheit für eine Teilnahme angefragt. Dies war nur bei drei Schuleinheiten notwendig. Als Aufwandsentschädigung hat jede Vergleichsklasse am Ende des Schuljahres 2016/2017 für die Klassenkasse 200 CHF erhalten. Zudem wurden den Lehrpersonen – wie auch den FSL-Lehrpersonen – klassenbezogene Rückmeldungen zugestellt.

5.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe der Befragungen und Leistungstests besteht aus insgesamt 621 Fällen. Darunter sind 505 Kinder, die zu beiden Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben. Die FSL- und die Vergleichsgruppe sind bei beiden Messzeitpunkten ungefähr gleich gross. Der Anteil an Kindern aus den FSL-Klassen nahm von t1 zu t2 leicht zu (Tabelle 47). Der Anteil von Jungen und Mädchen ist in den beiden Untersuchungsgruppen t1 und t2 ausgeglichen. Jedoch weisen die FSL-Klassen bei beiden Erhebungszeitpunkten einen höheren Anteil an Knaben auf als die Vergleichsklassen, wobei die Differenz nur bei t2 signifikant ist ($p < .05$).

Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe benötigt gemäss den Angaben der RKLP zusätzliche Unterstützung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich bei beiden Untersuchungszeitpunkten nicht bezüglich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit DaZ-Förderung.

Tabelle 47: Übersicht Gesamtstichprobe Schülerinnen und Schüler

	t 1 (2016)				t 2 (2017)			
	FSL		VKL		FSL		VKL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Total pro Gruppe	293	51.5	276	48.5	295	53.0	262	47.0
Knaben	156	53.2	128	46.4	156	52.9	119	45.4
Mädchen	137	46.8	148	53.6	139	47.1	143	54.6
kein DaZ	215	73.4	198	71.7	225	77.3	191	73.2
mit DaZ	78	26.6	78	28.3	66	22.7	70	26.8
fehlende DaZ-Angaben	-	-	-	-	4	-	1	-
ohne IF	257	87.7	215	77.9	244	84.1	202	77.4
mit IF	36	12.3	61	22.1	46	15.9	59	22.6
fehlende IF-Angaben	-	-	-	-	5	-	1	-
Total pro Messzeitpunkt	569				557			
Fälle insgesamt					621			
Stichprobe des Längsschnitts					505			

t1, t2 = Messzeitpunkte, FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen, n = Anzahl Fälle, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, IF = Integrierte Förderung

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit IF ist zu beiden Erhebungszeitpunkten in den Vergleichsklassen leicht höher als in den FSL-Klassen. Der Unterschied ist aber einzig bei t1 tendenziell signifikant ($p < .10$). Zu beiden Zeitpunkten weisen die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen einen höheren sozioökonomischen Hintergrund auf als die Schülerinnen und Schüler der VKL-Klassen (t1: FSL: $M = 5.10$, $SD = 1.23$; VKL: $M = 4.75$, $SD = 1.41$; t2: FSL: $M = 4.98$, $SD = 1.36$; VKL: $M = 4.71$, $SD = 1.38$) (nicht in der Tabelle). Unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur ist dieser Unterschied in der Gesamtstichprobe aber nicht mehr signifikant. Das Alter der Kinder unterscheidet sich weder zum ersten noch zum zweiten Zeitpunkt zwischen den FSL- und VKL-Klassen.

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse, dass sich die FSL- und Vergleichsklassen hinsichtlich relevanter Schülerinnen- und Schüler-Merkmale kaum unterscheiden. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich in Bezug auf den familiären Bildungshintergrund der Kinder, das Alter, die Anzahl DaZ-Kinder und die Anzahl Kinder mit IF zum zweiten Messzeitpunkt. Geringe Unterschiede zeigen sich in Bezug auf das Geschlecht und bezüglich der Anzahl Kinder mit IF zum ersten Zeitpunkt. Für die Analyse der Unterschiede zwischen FSL- und Vergleichsklassen bedeutet dies, dass diese individuellen Merkmale jeweils statistisch kontrolliert werden, was mit dem eingesetzten Verfahren der multivariaten Regressionsanalyse unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur gewährleistet werden kann.

Im Gegensatz dazu können in den Analysen allfällige Unterschiede zwischen den Lehrpersonen, die die FSL- und Vergleichsklassen unterrichten, sowie Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung nicht kontrolliert werden. Mögliche Unterschiede in den Entwicklungen der FSL- und Vergleichsklassen könnten somit nicht nur durch den Schulversuch, sondern beispielsweise auch durch Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung, den professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen, ihrer Motivation oder ihren Erfahrungen bedingt sein.

6 Ergebnisse

6.1 Frage 10: Lernumgebung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Frage 10: Wie gestaltet sich im Schulversuch die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen im Unterricht? Wie entwickeln sich diese im Verlaufe eines Schuljahres? Inwiefern zeigen sich Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe?

6.1.1 Methodisches Vorgehen

6.1.1.1 Erhebungsinstrumente

Um die Qualität der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen zu erfassen, werden vier verschiedene Aspekte berücksichtigt. Diese werden jeweils aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erfasst, wobei die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Aspekte auf einer vierstufigen Smiley-Skala beurteilen: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ. Die Schülerinnen und Schüler wurden in Kleingruppen von geschulten Testleiterinnen und Testleitern befragt. Die Hälfte der Kinder einer Klasse wurde jeweils nach dem Zufallsprinzip zur einen und die zweite Hälfte zur anderen Lehrperson des Klassenteams befragt. Das gleiche Vorgehen wurde in den Vergleichsklassen gewählt, wenn diese von zwei Lehrpersonen geführt wurden. Dies ist zum ersten Erhebungszeitpunkt in sieben von 18 Klassen (38.9%), zum zweiten Erhebungszeitpunkt in acht von 18 Klassen der Fall (44.4%).

Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

Die Beziehung zwischen RKLP und Schülerinnen und Schülern aus der Perspektive der Kinder wurde anhand einer Skala in Anlehnung an Kemna (2012) erfasst. Es wurden sechs Items ausgewählt und für die Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Primarschule umformuliert (Gehst du gerne zu Frau/Herr XY in die Schule? Ist Herr/Frau XY lieb zu dir? Kannst du Frau/Herr XY sagen, wenn es dir nicht so gut geht? Freust du dich, wenn du Frau/Herrn XY siehst? Hast du Frau/Herr XY gerne? Ist Frau/Herr XY immer für dich da, wenn du sie/ihn brauchst?). Die Reliabilität ist mit Cronbachs Alpha $\alpha = 0.86$ (t1) respektive Alpha $\alpha = 0.88$ (t2) hoch.

Klassenführung

Die Skala zur Klassenführung wurde in Anlehnung an Fauth et al. (2014) entwickelt. Sie besteht aus fünf Items (Hören alle Kinder in deiner Klasse auf Frau/Herrn XY? Arbeiten alle Kinder in deiner Klasse leise? Hören alle Kinder deiner Klasse zu, wenn jemand spricht? Sind alle Kinder still, wenn Frau/Herr XY spricht? Kannst du in deiner Klasse in Ruhe arbeiten?). Die Reliabilität ist zufriedenstellend (Cronbachs Alpha: t1 $\alpha = 0.76$, t2 $\alpha = 0.77$).

Förderung und Unterstützung

Die Skala zur Einschätzung der Förderung und Unterstützung besteht aus sechs Items und wurde in Anlehnung an Bos et al. (2010) entwickelt (Nimmt sich Frau/Herr XY Zeit, um dir Sachen zu erklären, die du nicht verstanden hast? Merkt Frau/Herr XY, wenn es Probleme (z.B. Streit) gibt in der Klasse?

Merkt Frau/Herr XY, wenn es dir langweilig ist? Erklärt Frau/Herr XY etwas immer wieder, bis du es verstanden hast? Merkt Herr/Frau XY, wenn etwas zu schwierig ist für dich? Gibt Frau/Herr XY dir interessante Aufgaben, wenn du mit allem fertig geworden bist?). Die Reliabilität ist zufriedenstellend (Cronbachs Alpha: $t1 \alpha = 0.78$, $t2 \alpha = 0.76$).

Lernklima

Die Einschätzung des Lernklimas wurde mit der Skala von Fauth et al. (2014) erhoben. Die für FSL angepasste Skala besteht aus sechs Items (Ist Frau/Herr XY auch dann nett zu dir, wenn du einen Fehler gemacht hast? Ermutigt dich Frau/Herr XY, wenn du eine Aufgabe schwierig findest? Sagt dir Frau/Herr XY, was du besser machen kannst, wenn du einen Fehler gemacht hast? Lobt dich Frau/Herr XY, wenn du etwas gut gemacht hast? Sagt dir Frau/Herr XY, was du schon gut kannst? Sagt dir Frau/Herr XY, was du noch lernen musst?) mit einer zufriedenstellendem Reliabilität (Cronbachs Alpha: $t1 \alpha = 0.77$, $t2 \alpha = 0.80$).

6.1.1.2 Datenauswertungsstrategien

Es wurden zunächst deskriptive Analysen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt sowohl für die gesamte Stichprobe wie auch für die beiden Untersuchungsgruppen FSL-Klassen und Vergleichsklassen durchgeführt. Berichtet werden jeweils der Durchschnitt (M) und die Standardabweichung (SD) der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler und die relativen Häufigkeiten.

Zudem wird anhand der Intraklassenkorrelation (ICC) untersucht, inwiefern sich die untersuchten Klassen in den jeweiligen Merkmalen (z.B. Lernbeziehung) voneinander unterscheiden (Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006). Der ICC kann von 0 bis 100% variieren. Auf eher geringe Unterschiede zwischen den Klassen weisen Werte $< 10\%$, auf deutlichere bis grosse Unterschiede verweisen Werte über 10% . Ein ICC von 10% bedeutet beispielsweise, dass 10% der Gesamtvarianz in der Beurteilung der Lernumgebung auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückgeführt werden kann.

In der Folge wurden für die Berechnung der Unterschiede zwischen FSL-Klassen und den Vergleichsklassen sowie zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten univariate Verfahren durchgeführt (t-Tests). Unterschiede zwischen den drei Staffeln der FSL-Klassen Unterschiede werden dargestellt. Für die Analyse der Stärke des Unterschieds werden die Effektgrößen in Anlehnung an Cohen (1988, 1992) berechnet (Cohens d). Cohen (1988, 1992) schlägt vor, eine Effektgrösse von $d = 0.2$ als klein, $d = 0.5$ als mittel und $d = 0.8$ als stark zu bezeichnen. Die Interpretation, ob ein Effekt stark oder schwach ist, hängt jedoch vom Kontext der Untersuchung und vom Forschungsgebiet ab (vgl. Field, 2015, S. 80). Analog zu den Auswertungen der Daten der Lehr- und Beratungspersonen werden für diesen Bericht Effekte von $d = 0.2$ und höher als relevant betrachtet, da gemäss internationalen Metaanalysen Effekte bis ca. $d = 0.3$ erwartet werden können (vgl. Scheerens, 2017).

Diese Analysen sind wichtig, können aber noch keinen Hinweis geben, ob der Schulversuch einen Einfluss auf die Lernbeziehungen zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie auf die wahrgenommene Lernumgebung ausüben. Im Zentrum der Analysen zur Frage, ob der Schulversuch, wie in der Zielsetzung formuliert, zu stärkeren Lernbeziehungen führt, steht daher *die Entwicklung der wahrgenommenen Lernbeziehung und Lernumgebung über ein Schuljahr*. Sollte der Schulversuch zu einer günstigeren Lernsituation beitragen, in der die Lernbeziehungen der Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen gestärkt werden, dann müsste die Entwicklung vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt in den FSL-Klassen positiver verlaufen als in den Vergleichsklassen.

Um dies zu untersuchen, wurden daher mehrebenenanalytische Auswertungen der Entwicklung der Lernumgebung und der Lernbeziehungen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt durchgeführt. Diese Analysen berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler in Klassen untersucht wurden und somit voneinander nicht unabhängig sind, sondern in gemeinsamen Lernumgebungen unterrichtet werden. Sie erlauben, die Entwicklung der wahrgenommenen Lernumgebung sowie die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen unter Berücksichtigung individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie der Zusammensetzung der Klassen zu untersuchen. Hierzu wurde das Statistikpaket HLM (Raudenbush et al. 2016) eingesetzt, bei dem Informationen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Klasse gleichzeitig für die Beantwortung der Fragestellungen genutzt werden können. Bei diesen Analysen wurde auch der Anteil der Kinder pro Klasse, von denen keine Einverständniserklärung vorlag, berücksichtigt. Da angenommen wird, dass ein vollständiger Wechsel der Klassenlehrpersonen von t1 zu t2 die Entwicklung der Lernbeziehungen und der Lernumgebung bedeutsam beeinflusst, wurden in diesen Analysen jene Klassen ausgeschlossen, bei denen es zu einem vollständigen Wechsel der Klassenlehrpersonen gekommen ist. Dies ist bei vier FSL-Klassen und einer Klasse der Vergleichsgruppe der Fall. Nach wie vor in der Stichprobe sind jene Klassen, in denen eine Lehrperson gewechselt hat, eine andere aber konstant geblieben ist.

Bei den Mehrebenenanalysen nicht berücksichtigt werden konnte die Zugehörigkeit zu einer der FSL-Staffeln, da die Anzahl Klassen pro Staffel zu gering ist (Staffel 1: 5 Klassen, Staffel 2: 4 Klassen, Staffel 3: 3 Klassen).

Folgende Variablen wurden in die Mehrebenen-Analyse eingeschlossen:

- Individuum (Ebene 1): Geschlecht (0 = Mädchen, 1 = Knaben), familiärer Bildungshintergrund (Anzahl Bücher: 1 = 0 bis 10 Bücher ... 6 = mehr als 500 Bücher), DaZ (0 = nein, 1 = ja), IF (ohne Begabtenförderung) (0 = nein, 1 = ja), wahrgenommene Lernumgebung zum ersten Erhebungszeitpunkt⁶
- Klasse (Ebene 2): Anteil DaZ-Schülerinnen und -Schüler, Anteil Schülerinnen und Schüler mit IF (ohne Begabtenförderung), Anteil an Schülerinnen und Schüler pro Klasse, die an den Erhebungen teilnehmen durften, Teil-Lehrpersonenwechsel (0 = kein Wechsel, 1 = ein Wechsel), FSL- versus Vergleichsklassen (0 = Vergleichsklassen, 1 = FSL-Klassen)

Mit dem beschriebenen Vorgehen kann sichergestellt werden, dass allfällige Unterschiede zwischen FSL- und Vergleichsklassen nicht auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen zurückzuführen sind.

Inwiefern sich der Entwicklungsverlauf der FSL-Klassen von den Vergleichsklassen unterscheidet, wurde anhand zweier Analysestrategien untersucht.

1. Model 1: Im ersten Schritt werden die oben genannten Variablen auf Individuums- und Klassenebene eingeführt. Der Unterschied zwischen FSL- und Vergleichsklassen wurde anhand des Haupteffektes zwischen FSL- und Vergleichsklassen auf Klassenebene bestimmt. Der Haupteffekt erfasst, inwiefern die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen die Entwicklung der wahrgenommenen Dimension beeinflusst hat bzw. ob sich die Entwicklungen der beiden Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Die Stärke des Effektes wurde anhand des

⁶ Die Angaben zu DaZ oder IF wurden über die Angaben der Lehrpersonen erfasst.

standardisierten Regressionskoeffizienten berechnet. Die Interpretation des Wertes, beispielsweise 0.35, entspricht den Effektgrößen nach Cohen (1988).

2. Model 2: Um zu untersuchen, ob einzelne Schülerinnen und Schüler, allen voran DaZ-Schülerinnen und -Schüler sowie jene mit IF, in FSL- und Vergleichsklassen vergleichbare oder unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufweisen, wurden Interaktionseffekte zwischen der Gruppenzugehörigkeit (FSL- vs. Vergleichsklassen) und der Variable ‚DaZ‘ bzw. ‚IF‘ gerechnet. Um die Stärke des Interaktionseffektes zu berechnen, wurde untersucht, inwiefern sich der Anteil an erklärter Varianz auf der Klassenebene gegenüber Model 1 verändert hat.

6.1.2 Wahrgenommene Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

Die Schülerinnen und Schüler haben die Lernbeziehung zu ihren Lehrpersonen eingeschätzt. Am Ende der zweiten Klasse (t1) nimmt ein grosser Teil der Kinder eine positive Lernbeziehung wahr. 93.1% der Kinder beschreiben eine eher positive oder positive Lernbeziehung (Werte 3 und 4), während 6.9% der Kinder die Qualität der Lernbeziehung eher gering einschätzen (Werte 1 und 2) (M = 3.51, SD = 0.60, n = 569) (Tabelle 48). Zwischen den Klassen gibt es grosse Unterschiede (p < .001), wobei die Unterschiede von t1 (ICC: 13.1%) zu t2 (ICC: 20.6%) zugenommen haben.

Zwischen den FSL-Klassen und den Vergleichsklassen bestehen zu t1 bedeutsame Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen die Beziehung weniger positiv beurteilen als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen (d = -0.38) (Tabelle 48).

Innerhalb der FSL-Klassen unterscheiden sich die Staffeln zudem bedeutsam. So beurteilen die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 die Lernbeziehungen positiver als die Schülerinnen und Schüler der Staffel 3 (p < .01), wobei sich die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 nicht von den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsklassen unterscheiden (ohne Tabelle).

Tabelle 48: Wahrgenommene Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und SuS – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen

	t 1 (2016)			t 2 (2017)			Längsschnitt t1 bis t2 (n = 505)
	n	M	SD	n	M	SD	Cohens d
alle	569	3.51	0.60	557	3.41	0.64	-0.20***
FSL	293	3.40	0.64	295	3.26	0.71	-0.26***
VKL	276	3.63	0.54	262	3.58	0.51	-0.12, n.s.
Cohens d							
Unterschied FSL – VKL			-0.38***			-0.52***	

Antwortformat: Smiley-Skala: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

ICC Intraklassenkorrelation t1: 13.1%, ICC Intraklassenkorrelation t2: 20.6%

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant, * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen

Zum zweiten Befragungszeitpunkt zeigt sich in der Gesamtstichprobe eine leicht geringere Einschätzung der Qualität der Lernbeziehung als bei t 2 (M = 3.41, SD = 0.64, n = 557). 92.1% der Kinder be-



werten die Lernbeziehung eher positiv oder positiv, während 7.9% der Kinder die Qualität der Lernbeziehung eher gering einschätzen.

Auch zum zweiten Zeitpunkt unterscheidet sich die Einschätzung der Lernbeziehung durch die Schülerinnen und Schüler der beiden Gruppen, wobei sich der Unterschied im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt noch vergrößert hat (Cohens $d = -0.52$). Wiederum nehmen die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen eine deutlich positivere Lernbeziehung wahr als die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen. Die drei Staffeln unterscheiden sich ebenfalls bedeutsam voneinander, allerdings haben sich die Unterschiede etwas verringert ($p < .05$): Zum zweiten Erhebungszeitpunkt beurteilen die Schülerinnen und Schüler der Staffel 2 die Lernbeziehungen positiver als die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1.

Entwicklung von t1 zu t2

Die Einschätzung der Lernbeziehung hat vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant abgenommen (Cohens $d = -0.20$). Allerdings kann dieses Ergebnis nur durch die Abnahme der Beurteilung der Qualität der Lernbeziehungen in den FSL-Klassen erklärt werden (Abbildung 9)⁷. In den FSL-Klassen wird die Lernbeziehung zum zweiten Zeitpunkt signifikant schlechter beurteilt als zum ersten Zeitpunkt (Cohens $d = -0.26$) (Tabelle 48). Insbesondere zeigt sich diese negative Entwicklung in der Staffel 1 (Cohens $d = -0.68$) und in der Staffel 3 (Cohens $d = -0.32$) (ohne Tabelle). In den Vergleichsklassen zeigt sich keine negative Entwicklung. Dieser Unterschied in den Entwicklungen in den beiden Gruppen bleibt auch bedeutsam, wenn in den Mehrebenenanalysen die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die Zusammensetzung der Klassen berücksichtigt werden ($p < .01$). Mit einem standardisierten Regressionskoeffizient von 0.32 ist der Unterschied auch inhaltlich bedeutsam.

DaZ- bzw. IF-Schülerinnen und Schüler weisen in den beiden Gruppen vergleichbare Entwicklungen auf. Dies bedeutet, dass sich in den FSL- und VKL-Klassen die Einschätzungen der DaZ- bzw. IF-Schülerinnen und Schüler gleich entwickelt haben.

⁷ In dieser sowie den folgenden Abbildungen werden die Brutto-Werte angegeben. Dies sind jene Werte, die sich ohne Kontrolle der individuellen Merkmale (z.B. Geschlecht) gezeigt haben.

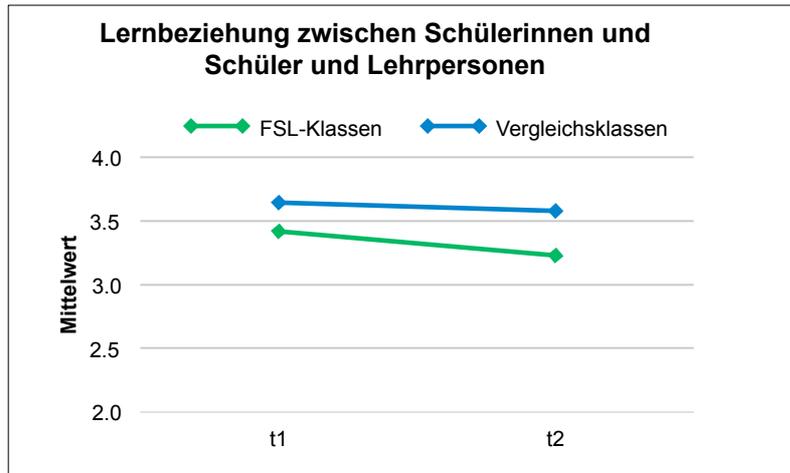


Abbildung 9: Entwicklung der wahrgenommenen Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler; FSL- und Vergleichsklassen

Längsschnittstichprobe $n = 505$, Skalierung: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

6.1.3 Wahrgenommene Klassenführung

Die Kinder beurteilen die Klassenführung in ihren Klassen am Ende der zweiten Klasse im Durchschnitt auf einem eher niedrigen Niveau ($M = 2.26$, $SD = 0.63$, $n = 569$). Auf der Skala von 1 bis 4 bewerten einzig 35.9% der Kinder die Klassenführung eher positiv oder positiv (Werte 3 und 4). 64.1% der Kinder hingegen nehmen eine eher geringe Qualität in der Klassenführung wahr (Werte 1 und 2) (Tabelle 49). Zwischen den Klassen gibt es grosse Unterschiede ($p < .001$), wobei die Unterschiede von t1 (ICC: 29.1%) zu t2 (ICC: 19.6%) abgenommen haben.

Tabelle 49: Wahrgenommene Klassenführung – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen

	t 1 (2016)			t 2 (2017)			Längsschnitt
	n	M	SD	n	M	SD	t1 bis t2 (n = 505) Cohens d
alle	569	2.26	0.63	557	2.32	0.60	0.05 n.s.
FSL	293	2.15	0.57	295	2.21	0.56	0.04 n.s.
VKL	276	2.37	0.67	262	2.44	0.61	0.07 n.s.
Cohens d							
Unterschied FSL – VKL		-0.35***			-0.39***		

Antwortformat: Smiley-Skala: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

ICC Intraklassenkorrelation t1: 29.1%, ICC Intraklassenkorrelation t2: 19.6%

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen

Die Kinder der FSL-Klassen und der Vergleichsklassen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung der Klassenführung bedeutsam, wobei die Vergleichsklassen die Klassenführung zum ersten Erhebungs-

zeitpunkt deutlich positiver einschätzen als die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen (Cohens $d = -0.35$) (Tabelle 49).

Innerhalb der FSL-Klassen unterscheiden sich die Staffeln zu t1 zudem bedeutsam. So beurteilen die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 die Klassenführung positiver als die Schülerinnen und Schüler der Staffeln 2 und 3 ($p < .01$). Auch in diesem Bereich unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 zu t1 nicht von den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsklassen (ohne Tabelle).

Wie zum ersten Erhebungszeitpunkt unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen auch beim zweiten Befragungszeitpunkt in der Einschätzung der Klassenführung. Die Kinder der Vergleichsklassen schätzen die Klassenführung zum zweiten Befragungszeitpunkt (Cohens $d = -0.39$) höher ein als die Kinder der FSL-Klassen (Tabelle 49). Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt gibt es Unterschiede zwischen den Staffeln ($p < .05$), wobei die Schülerinnen und Schüler der Staffel 2 die Klassenführung positiver beurteilen als die Schülerinnen und Schüler der Staffel 3 (ohne Tabelle).

Entwicklung von t1 zu t2

Vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen sich in der Einschätzung der Klassenführung durch die Schülerinnen und Schüler keine Veränderungen. Auch bei den beiden Gruppen können keine bedeutsamen Veränderungen festgestellt werden (Abbildung 10). Dies trifft auch auf die drei Staffeln zu.

In der Gesamtsicht zeigen die Mehrebenenanalysen allerdings, dass sich die Klassenführung in den Vergleichsklassen, nach Kontrolle der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und der Klassenzusammensetzung, signifikant positiver verändert hat als in den FSL-Klassen ($p < .01$). Der Effekt ist mit 0.43 auch inhaltlich sehr bedeutsam.

Die Entwicklung der DaZ- bzw. IF-Schülerinnen und Schüler in den beiden Gruppen unterscheiden sich nicht voneinander. Hingegen spielt der Anteil an DaZ-Schülerinnen und -Schüler in der Klasse für die Entwicklung der wahrgenommenen Klassenführung eine Rolle: Je geringer dieser Anteil ist, desto positiver verläuft die Entwicklung ($p < .01$). Dies trifft auf die gesamte Stichprobe und nicht nur auf die FSL-Klassen zu.

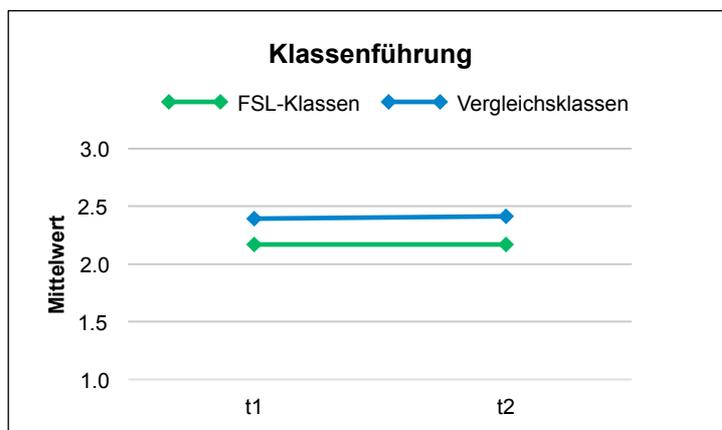


Abbildung 10: Entwicklung der wahrgenommenen Klassenführung; FSL- und Vergleichsklassen
Längsschnittstichprobe $n = 505$, Skalierung: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

6.1.4 Wahrgenommene Förderung und Unterstützung

Die erlebte Unterstützung und Förderung durch die Lehrperson wird von den Kindern zum ersten Befragungszeitpunkt im Durchschnitt eher positiv eingeschätzt ($M = 3.15$, $SD = 0.69$, $n = 569$). Auf der Skala von 1 bis 4 bewerten 82.6% der Kinder die Förderung als eher positiv oder positiv (Werte 3 und 4). 17.4% der Kinder beurteilen die Förderung eher negativ (Werte 1 und 2) (Tabelle 50). Zwischen den Klassen gibt es grosse Unterschiede ($p < .001$), wobei die Unterschiede von t1 (ICC: 17.3%) zu t2 (ICC: 22.0%) zugenommen haben.

Zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zeigen sich bedeutsame Unterschiede. Die Kinder der FSL-Klassen schätzen die Förderung und Unterstützung zum ersten Erhebungszeitpunkt negativer ein als die Kinder aus den Vergleichsklassen (Cohens $d = -0.32$). Dieser Unterschied ist beim zweiten Erhebungszeitpunkt noch grösser (Cohens $d = -0.43$) (Tabelle 50). Am Ende der dritten Klasse bewerten 79.7% der Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen im Vergleich zu 90.1% der Kinder der Vergleichsklassen die Förderung und Unterstützung eher positiv oder positiv.

Innerhalb der FSL-Klassen zeigen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln (ohne Tabelle). Zum ersten Erhebungszeitpunkt beurteilen die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 die wahrgenommene Unterstützung signifikant positiver als jene in Staffel 3 ($p < .01$). Diese Einschätzung entspricht derjenigen der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nehmen die Schülerinnen und Schüler der Staffel 2 die Unterstützung positiver wahr als diejenigen in den Staffeln 1 und 3 ($p < .001$).

Tabelle 50: Förderung und Unterstützung – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen

	t 1 (2016)			t 2 (2017)			Längsschnitt t1 bis t2 (n = 505)
	n	M	SD	n	M	SD	Cohens d
alle	569	3.15	0.69	557	3.11	0.65	-0.08 n.s.
FSL	293	3.05	0.72	295	2.98	0.70	-0.12 n.s.
VKL	276	3.26	0.63	262	3.26	0.56	-0.04 n.s.
Cohens d							
Unterschied FSL – VKL							-0.32*** -0.43***

Antwortformat: Smiley-Skala: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

ICC Intraklassenkorrelation t1: 17.3%, ICC Intraklassenkorrelation t2: 22.0%

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen

Entwicklung von t1 zu t2

Im Jahresvergleich zeigen sich keine substanziellen Veränderungen (Abbildung 11). Allerdings unterscheiden sich die Staffeln deutlich: So nehmen die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 im Verlaufe des Schuljahres eine signifikant geringere Unterstützung wahr ($d = -0.53$). In Staffel 3 zeigt sich in der Tendenz der gleiche Befund ($d = -0.31$). In Staffel 2 hingegen zeigt sich eine positive Veränderung von t1 zu t2 ($d = 0.27$) (ohne Tabelle).

Die Mehrebenenanalysen zeigen, dass sich der Entwicklungsverlauf der FSL-Klassen signifikant von den Klassen der Vergleichsgruppe unterscheidet: Die von den Schülerinnen und Schülern erlebte Un-

terstützung und Förderung verändert sich im Jahresvergleich in den FSL-Klassen signifikant negativer als in den Klassen der Vergleichsgruppe ($p < .05$). Der Effekt ist mit $d = 0.35$ auch inhaltlich bedeutsam. Darüber hinaus verläuft die Entwicklung – in der gesamten Stichprobe – signifikant negativer, je höher der Anteil an DaZ-Kindern in der Klasse ist ($p < .05$). Zwischen den DaZ- bzw. IF-Schülerinnen und -Schülern in FSL- und Vergleichsklassen zeigen sich im Entwicklungsverlauf keine Unterschiede.

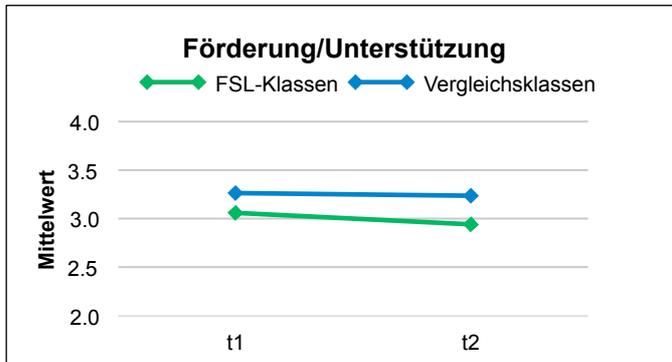


Abbildung 11: Entwicklung der wahrgenommenen Förderung und Unterstützung; FSL- und Vergleichsklassen

Längsschnittstichprobe $n = 505$, Skalierung: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

6.1.5 Wahrgenommenes Lernklima

Zum ersten Befragungszeitpunkt schätzen die Kinder das Lernklima im Durchschnitt positiv ein ($M = 3.43$, $SD = 0.58$, $n = 569$). Auf der Skala von 1 bis 4 bewerten 92.8% der Kinder das Lernklima als eher positiv oder positiv (Werte 3 und 4), 7.2% der Kinder nehmen ein eher negatives Lernklima wahr (Werte 1 und 2) (Tabelle 51). Zwischen den Klassen gibt es grosse Unterschiede ($p < .001$), wobei die Unterschiede von t1 (ICC: 16.6%) zu t2 (ICC: 23.8%) zugenommen haben.

Tabelle 51: Wahrgenommenes Lernklima – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen

	t 1 (2016)			t 2 (2017)			Längsschnitt t1 bis t2 ($n = 505$)
	n	M	SD	n	M	SD	Cohens d
alle	569	3.43	0.58	557	3.35	0.63	-0.14**
FSL	293	3.36	0.62	295	3.22	0.70	-0.23**
VKL	276	3.50	0.53	262	3.51	0.50	-0.04 n.s.
Cohens d							
Unterschied FSL – VKL		-0.24**			-0.47***		

Antwortformat: Smiley-Skala: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

ICC Intraklassenkorrelation t1: 16.6%, ICC Intraklassenkorrelation t2: 23.8%

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen

Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich zum ersten Befragungszeitpunkt in der Einschätzung des Lernklimas (Tabelle 51). Die Vergleichsklassen schätzen das Lernklima signifikant posi-

tiver ein als die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen (Cohens $d = -0.24$). Zwischen den FSL-Staffeln gibt es signifikante Unterschiede (ohne Tabelle): Die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 nehmen ein signifikant positiveres Lernklima wahr als die Schülerinnen und Schüler der Staffel 3 ($p < .01$), vergleichbar positiv wie die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen.

Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich auch zum zweiten Befragungszeitpunkt, wobei sich der Unterschied verdoppelt hat (Cohens $d = -0.47$) (Tabelle 51). Während in den FSL-Klassen zum zweiten Erhebungszeitpunkt 85.8% der Schülerinnen und Schüler das Lernklima eher positiv oder positiv bewerten, sind es in den Vergleichsklassen 97.7% der Kinder. Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen den Staffeln: Die Schülerinnen und Schüler der Staffel 2 beurteilen das Lernklima signifikant positiver als die Schülerinnen und Schüler der Staffeln 1 und 3 ($p < .01$; ohne Tabelle).

Entwicklung von t_1 zu t_2

Die Einschätzung des Lernklimas verändert sich über den Untersuchungszeitraum (Cohens $d = -0.14$). Dieses Ergebnis kann hauptsächlich durch die Abnahme der Beurteilung des Lernklimas in den FSL-Klassen erklärt werden (Tabelle 51; Abbildung 12). In den FSL-Klassen wird das Lernklima zum zweiten Zeitpunkt bedeutsam negativer beurteilt als zum ersten Zeitpunkt (Cohens $d = -0.23$). In den Vergleichsklassen zeigt sich dieser Effekt nicht. Innerhalb der FSL-Klassen zeigen sich zudem deutliche Unterschiede zwischen den Staffeln: Die Veränderungen in der Staffel 1 sind mit einem Effekt von $d = -0.60$ sehr bedeutsam, in der Staffel 3 in der Tendenz bedeutsam ($d = 0.36$). In der Staffel 2 zeigen sich von t_1 zu t_2 keine Veränderungen (ohne Tabelle).

Die Mehrebenenanalysen bestätigen, dass sich das von den Schülerinnen und Schülern erlebte Lernklima im Jahresvergleich in den FSL-Klassen signifikant negativer verändert hat als in den Klassen der Vergleichsgruppe ($p < .05$). Der entsprechende Effekt ist mit 0.28 inhaltlich bedeutsam. DaZ- bzw. IF-Schülerinnen und Schüler weisen in den beiden Gruppen vergleichbare Entwicklungen auf.

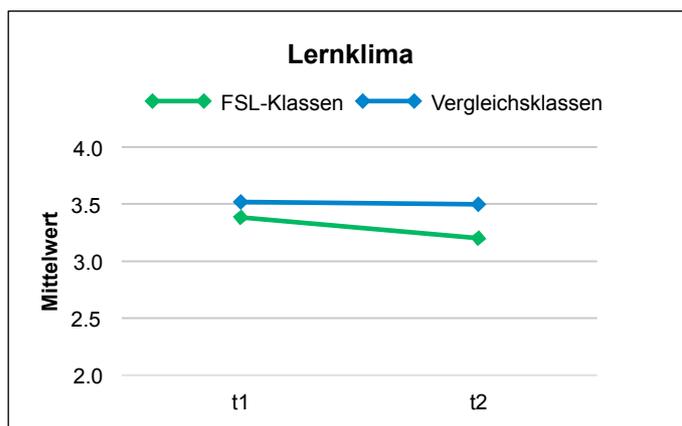


Abbildung 12: Entwicklung des wahrgenommenen Lernklimas; FSL- und Vergleichsklassen
Längsschnittstichprobe $n = 505$, Skalierung: 4 = positiv, 3 = eher positiv, 2 = eher negativ, 1 = negativ

6.1.6 Zusammenfassung

Die Schülerinnen und Schüler nehmen insgesamt eine (eher) positive Lernumgebung wahr, wobei zwischen den Klassen teilweise deutliche Unterschiede beobachtet werden können. Einzig bei der

Einschätzung der Klassenführung berichtet eine grössere Gruppe von Schülerinnen und Schülern, dass beispielsweise in der Klasse nicht alle Kinder leise arbeiten bzw. sie in nicht Ruhe arbeiten können. Zwischen den untersuchten Klassen gibt es bedeutsame Unterschiede.

In allen untersuchten Bereichen nehmen die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen die Lehr-Lern-Beziehungen und die Lernumgebung negativer wahr als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen. Diese Unterschiede sind in allen Fällen substantiell. Darüber hinaus vergrössert sich dieser Unterschied im Jahresverlauf, was zu signifikant unterschiedlichen Entwicklungsverläufen in den FSL- und Vergleichsklassen führt. Unter Kontrolle der individuellen Merkmale der Kinder (z.B. Geschlecht, DaZ, IF, sozio-ökonomischer Status) und der Klassenzusammensetzung (z.B. Anteil Kinder mit DaZ, IF) müssen somit in den FSL-Klassen im Vergleich zu den Vergleichsklassen ungünstigere Entwicklungen im Jahresvergleich festgestellt werden. Die entsprechenden Effekte zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Entwicklungen sind mit 0.28 (Lernklima) bis 0.42 (Klassenführung) inhaltlich bedeutsam bis sehr bedeutsam.

Zwischen den Staffeln zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede. Während die Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 zum ersten Zeitpunkt jeweils positiver ausfallen als in anderen Staffeln (und sich auch nicht von den Beurteilungen in den Vergleichsklassen unterscheiden), zeigen sich gerade in dieser Staffel von t1 zu t2 zum Teil starke negative Veränderungen. In der Staffel 3 sind auch negative Veränderungen zu beobachten, aber weniger stark als in Staffel 1. In Staffel 2 zeigen sich hingegen zwischen t1 und t2 kaum Veränderungen. Hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung und Förderung sind es sogar positive Veränderungen.

Einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der wahrgenommenen Klassenführung sowie auf die erlebte Förderung und Unterstützung in der Gesamtstichprobe (nicht nur in den FSL-Klassen) hat der Anteil an DaZ-Schülerinnen und -Schülern in der Klasse: Je höher dieser ist, desto negativer verläuft im Durchschnitt die entsprechende Entwicklung in der Klasse.

6.2 Fragen 19/21B: Lernmotivation und Lernverhalten

Frage 19: Wie wirkt sich die geringere Zahl an Bezugspersonen im Verlauf eines Schuljahres auf die Lernmotivation und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler aus?

Frage 21B: Wie wirkt sich die stärkere Integration (= mehr Präsenz in der Klasse) der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse auf deren Lernmotivation, das Lernverhalten aller Schülerinnen und Schüler aus?

6.2.1 Methodisches Vorgehen, Erhebungsinstrumente und Datenerhebungsinstrumente

Das methodische Vorgehen zur Analyse der *Lernmotivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler* (Stichprobe, Datenerhebung, Datenauswertungsstrategien) entspricht jenem zur Erfassung der Lernumgebung (vgl. Kapitel 6.1).

Zur Erfassung der Lernmotivation wurde als Indikator eine Skala mit 5 Items eingesetzt. Die Skala zur Lernmotivation wurde anhand der Skalen von Bos et al. (2005) sowie Müller, Hanfstingl und Andreitz (2007) zusammengestellt und für FSL umformuliert (Findest du es spannend, was du in der Schule machst? Lernst du, weil du gerne viel wissen möchtest? Lernst du gerne neue Sachen / Dinge? Macht es dir Spass, was du in der Schule lernst? Denkst du gerne nach der Schule über Sachen / Dinge nach, die du in der Schule gelernt hast?). Die Schülerinnen und Schüler beurteilten diese Aspekte auf einer vierstufigen Smiley-Skala: 4 = ja, 3 = eher ja, 2 = eher nein, 1 = nein. Die Reliabilität der Skala ist mit

Cronbachs Alpha $\alpha = 0.76$ (t1) und $\alpha = 0.77$ (t2) zufriedenstellend. Hohe Werte verweisen auf eine hohe, tiefe Werte auf eine geringe Lernmotivation.

Im Gegensatz zur Lernmotivation wird *das Lernverhalten* mit drei Einzelitems erfasst, die aufgrund der nur begrenzten Zusammenhänge nicht zu einer Skala zusammengefasst werden können. Verwendet wurden die folgenden Items:

- Kannst du schwierige Aufgaben gut lösen?
- Kannst du dir Sachen/Dinge gut merken?
- Kannst du gut an einer Arbeit dran bleiben, bis sie fertig ist?

Die Schülerinnen und Schüler beurteilten diese Aspekte auf einer vierstufigen Smiley-Skala: 4 = hoch, 3 = eher hoch, 2 = eher tief, 1 = tief.

Da es sich um ordinal skalierte Einzelitems handelt, konnten keine parametrischen Verfahren eingesetzt werden. Aus diesem Grund wird einzig die Verteilung der Ergebnisse vorgestellt. Unterschiede zwischen den FSL- und Vergleichsklassen werden mit dem U-Test nach Mann und Whitney berechnet.

6.2.2 Lernmotivation

Die Analysen zeigen, dass die Kinder zum ersten Befragungszeitpunkt im Durchschnitt eine hohe Lernmotivation aufweisen. Einzig bei 8.4% der Kinder kann nur eine geringe Lernmotivation beobachtet werden (Werte 1 und 2) ($M = 3.41$, $SD = 0.59$, $n = 569$) (Tabelle 52). Zwischen den Klassen gibt es deutliche Unterschiede ($p < .001$), wobei die Unterschiede von t1 (ICC: 11.1%) zu t2 (ICC: 18.7%) zugenommen haben.

Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich zum ersten Befragungszeitpunkt signifikant in der Einschätzung der Lernmotivation. Die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen weisen eine höhere Lernmotivation auf als die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen (Cohens $d = -0.25$). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt hat sich diese Differenz noch vergrößert, wobei wieder die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen im Durchschnitt eine geringere Lernmotivation aufweisen als die Kinder der Vergleichsklassen ($d = -0.34$). Weder zum ersten noch zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Staffeln.

Tabelle 52: Lernmotivation – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen

	t 1 (2016)			t 2 (2017)			Längsschnitt t1 bis t2 (n = 505)
	n	M	SD	n	M	SD	Cohens d
alle	569	3.41	0.59	557	3.27	0.60	-0.23***
FSL	293	3.34	0.61	295	3.18	0.63	-0.27***
VKL	276	3.48	0.56	262	3.38	0.54	-0.19**
Cohens d							
Unterschied FSL – VKL		-0.25**			-0.34***		

Antwortformat: Smiley-Skala: 4 = hoch, 3 = eher hoch, 2 = eher tief, 1 = tief

ICC Intraklassenkorrelation t1: 11.1%, ICC Intraklassenkorrelation t2: 18.7%

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen

Entwicklung von t1 zu t2

Vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt hat die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler signifikant abgenommen ($d = -0.23$) (Tabelle 52). Eine signifikant negative Entwicklung ist bei den Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 zu beobachten ($d = -0.46$), in der Tendenz auch in der Staffel 2 ($d = -0.25$). In Staffel 3 zeigen sich keine signifikanten Veränderungen (ohne Tabelle).

Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich in der Entwicklung der Lernmotivation (Tabelle 52, Abbildung 13). Bei den Schülerinnen und Schülern der FSL-Klassen ist die Entwicklung signifikant negativer verlaufen als bei den Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen ($p < .05$; Cohens $d = -0.27$ bzw. Cohens $d = -0.19$), was auch unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur bestätigt werden kann. Der entsprechende Effekt ist mit 0.28 inhaltlich bedeutsam.

Die Mehrebenenanalysen zeigen darüber hinaus in Klassen mit einer geringeren Anzahl an IF-Schülerinnen und Schülern (FSL-Klassen und Vergleichsklassen) eine signifikant positivere Entwicklung der Lernmotivation als in Klassen mit einer höheren Anzahl an IF-Schülerinnen und Schülern ($p < .01$). In der Tendenz zeigt sich dies auch bei der Anzahl an DaZ-Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Je tiefer diese Anzahl ist, desto positiver verläuft in der Tendenz die Entwicklung der Lernmotivation ($p < .10$). Zusätzlich zeigt sich ein signifikanter Effekt des Wechsels von einem Teil der Lehrpersonen in der Klasse: In Klassen ohne Wechsel verlief die Entwicklung der Lernmotivation positiver als in Klassen mit einem Wechsel von einem Teil der Lehrpersonen.

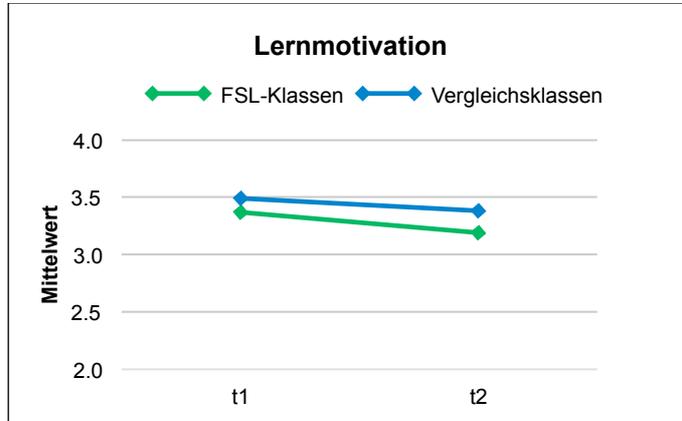


Abbildung 13: Entwicklung der Lernmotivation; FSL- und Vergleichsklassen

Längsschnittstichprobe $n = 505$, Skalierung: 4 = hoch, 3 = eher hoch, 2 = eher tief, 1 = tief

6.2.3 Lernverhalten

Die Schülerinnen und Schüler der beiden Untersuchungsgruppen sind in der Mehrheit überzeugt, dass sie schwierige Aufgaben gut lösen können, dass sie sich Sachen / Dinge gut merken können und dass sie an einer Arbeit dran bleiben können, bis sie fertig sind (Tabelle 53).

Ca. 20% der Kinder haben angegeben, dass sie schwierige Aufgaben nicht gut lösen können. Hinsichtlich der Fähigkeit, sich Sachen / Dinge gut zu merken, bekunden ca. 10% eher Mühe. Die Fähigkeit, an einer Arbeit dran bleiben zu können, wird von ca. 14% der Schülerinnen und Schüler eher gering eingeschätzt.

Zwischen den beiden Untersuchungsgruppen gibt es einzig beim dritten Item einen signifikanten Unterschied, wobei die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen häufiger als Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen überzeugt sind, dass sie gut an einer Arbeit dran bleiben können ($p < .01$).

Entwicklung von t1 zu t2

In der Gesamtstichprobe zeigt sich im Jahresvergleich nur eine signifikante Veränderung. Die Schülerinnen und Schüler sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt weniger überzeugt, dass sie gut an der Arbeit bleiben können, bis sie fertig ist ($p < .01$). Allerdings kann dieser Effekt einzig auf eine signifikante Abnahme in den Vergleichsklassen zurückgeführt werden. In den FSL-Klassen bleibt die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler stabil.

Tabelle 53: Lernverhalten – Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen, Angaben in Prozent (%)

	Kannst du schwierige Aufgaben gut lösen?				Kannst du dir Sachen/ Dinge gut merken?				Kannst du gut an einer Arbeit dran bleiben, bis sie fertig ist?			
	t1		t2		t1		t2		t1		t2	
	FSL	VKL	FSL	VKL	FSL	VKL	FSL	VKL	FSL	VKL	FSL	VKL
1 = schlecht	3.4	7.3	2.7	3.1	2.4	3.6	2.4	1.1	3.4	1.8	1.7	2.7
2 = eher schlecht	13.3	12.7	16.6	16.8	6.5	6.5	9.5	8.8	9.6	6.9	12.6	11.1
3 = eher gut	54.6	39.3	57.3	48.9	37.5	33.7	36.9	42.9	35.2	26.4	38.1	35.2
4 = gut	28.7	40.7	23.4	31.3	53.6	56.2	51.2	47.1	51.9	64.9	47.6	51.0
Gesamt (n)	293	275	295	262	293	276	295	261	293	276	294	261
Unterschied zwischen FSL und VKL	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		p < .01		n.s.	
Längsschnitt t1 bis t2 (n = 505)	FSL: n.s. VKL: n.s.				FSL: n.s. VKL: n.s.				FSL: n.s. VKL: p < .01			

n = Anzahl Fälle, FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklasse

n.s. = nicht signifikant

6.2.4 Zusammenfassung

Die untersuchten Schülerinnen und Schüler weisen eine hohe Lernmotivation auf, die Klassen unterscheiden sich dabei substanziell. Allerdings sind die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen im Durchschnitt weniger motiviert als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen. Darüber hinaus hat sich die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen über das untersuchte Schuljahr signifikant stärker reduziert als die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen. Innerhalb der FSL-Klassen zeigt sich eine deutlich negative Entwicklung von t1 zu t2 bei den Schülerinnen und Schüler der Staffel 1, in der Tendenz auch in Staffel 2.

In Klassen mit einem Wechsel von einem Teil der Lehrpersonen sowie mit einer höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit IF verläuft die Lernmotivationsentwicklung weniger positiv als in Klassen ohne Lehrpersonenwechsel sowie mit einer geringeren Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit IF. Ein in der Tendenz analoges Ergebnis zeigt sich auch bezüglich der Anzahl an DaZ-Kindern.

In Bezug auf das Lernverhalten zeigt sich nur ein Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der FSL- und Vergleichsklassen: Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen sind zum ersten Erhebungszeitpunkt häufiger der Ansicht, dass sie gut an der Arbeit bleiben können, bis sie fertig ist, als die Schülerinnen und Schüler der FSL-Klassen. Dieser ‚Vorsprung‘ reduziert sich allerdings bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Am Ende der dritten Klasse unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der beiden Gruppen hinsichtlich der untersuchten Aspekte nicht mehr.

Frage 20: Leistungstests

Frage 20: Sind die Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Schulversuch in den Fächern Deutsch und Mathematik vergleichbar mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ausserhalb des Schulversuchs?

Folgende Teilfragestellungen wurden untersucht:

- Inwiefern unterscheiden sich FSL- und Vergleichsklassen insgesamt hinsichtlich der verschiedenen Leistungsindikatoren?
- Zeigen sich Unterschiede zwischen den FSL- und Vergleichsklassen für einzelne Subgruppen? Von besonderem Interesse sind hier die DaZ-Schülerinnen und -Schüler sowie die Schülerinnen und Schüler mit IF.

Bei den IF-Schülerinnen und -Schülern muss Folgendes berücksichtigt werden: Die Angaben zu IF können sich auf das Verhalten oder die Leistungen beziehen. Aus den Ergebnissen können somit keine Folgerungen bezüglich des Leistungsstandes von lernschwachen IF-Schülerinnen und -Schülern gezogen werden.

6.2.5 Methodisches Vorgehen

6.2.5.1 Leistungsindikatoren und Datenerhebung

Mathematiktest

Aufbauend auf der empirischen Erkenntnis, dass rechenschwache Schülerinnen und Schüler spezifische Inhalte der Grundschulmathematik nicht oder unzureichend verstanden haben, kann mit dem standardisierten Mathematiktest BASIS-MATH-G 3⁺-4 (Moser Opitz et al., im Druck) überprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler des dritten Schuljahres zentrale Inhalte der Grundschulmathematik (insbesondere Operationsverständnis Grundoperationen und dezimales Stellenwertsystem) erworben haben. Der Mathematiktest enthält insgesamt 41 Aufgaben, bei denen maximal 41 Punkte erreicht werden können. Der Test wurde als Gruppentest eingesetzt (Dauer 60 Minuten inkl. 15 Minuten Instruktion) und liegt in zwei Parallel-Testversionen vor. Die Testungen wurden zwischen dem 28.4.2017 und dem 27.6.2017 durchgeführt. Cronbachs Alpha beträgt für die Untersuchungsstichprobe FSL $\alpha = 0.93$. Es liegen Normen aus einer Schweizer Stichprobe vor.

Rechtschreibtest

Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen wurde der standardisierte Rechtschreibtest des SLRT-II (Moll & Landerl, 2014) verwendet. Mit dem Test wird überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler diktierte Wortschreibungen orthografisch korrekt in Rahmensätze einfügen können. Überprüft wird die lauttreue Schreibung (z.B. Bild, Garten) und die orthografisch korrekte Schreibung (z.B. fehlen, Beeren). Der Rechtschreibtest des SLRT-II enthält insgesamt 48 Aufgaben. Gezählt wird die Anzahl falsch geschriebener Wörter (maximal 48 Fehler). Der Test wurde als Gruppentest eingesetzt (Dauer 30 Mi-

nuten). Es wurde nur die Testversion A eingesetzt. Die Testungen wurden zwischen dem 10.5.2017 und dem 30.6.2017 durchgeführt. Cronbachs Alpha beträgt für die Untersuchungsstichprobe FSL $\alpha = 0.92$. Es liegen Normen einer Schweizer Stichprobe vor.

Leseverständnistest

Mit dem standardisierten Leseverständnistest ELFE 1-6 wird das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene überprüft (Lenhard & Schneider, 2006). Der Test besteht aus drei Untertests, in denen mit 120 Aufgaben insgesamt 120 Punkte erreicht werden können. Es handelt sich um einen Test mit Speed-Komponente. Der Test wurde als Gruppentest eingesetzt (Dauer 30 Minuten) und liegt in zwei Parallel-Testversionen vor. Die Testungen wurden zwischen dem 10.5.2017 und dem 30.6.2017 durchgeführt. Cronbachs Alpha beträgt für die Untersuchungsstichprobe FSL $\alpha = 0.97$. Es liegen Normen einer (kleinen) Stichprobe aus Deutschland vor.

Die Leistungstests wurden von geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt.

6.2.5.2 Datenauswertungsstrategien

Neben deskriptiven Analysen, bei denen der Durchschnitt (M) und die Standardabweichung (SD) der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, wurden mehrebenenanalytische Auswertungen durchgeführt, die es erlauben, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den FSL-Klassen mit jenen in den Vergleichsklassen zu untersuchen. Hierzu wurde das Statistikpaket HLM (Raudenbush et al., 2016) genutzt, bei dem Informationen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Klasse gleichzeitig für die Beantwortung der Fragestellungen genutzt werden können. Bei diesen Analysen wurde der Anteil der Kinder pro Klasse, von denen keine Einverständniserklärung vorlag, berücksichtigt.

Konkret wurden folgende Aspekte in die Analyse eingeschlossen:

- Individuum (Ebene 1): Geschlecht (0 = Mädchen, 1 = Knaben), familiärer Bildungshintergrund (Anzahl Bücher: 1 = 0 bis 10 Bücher ... 6 = mehr als 500 Bücher), DaZ (0 = nein, 1 = ja), IF (ohne Begabtenförderung) (0 = nein, 1 = ja)⁸
- Klasse (Ebene 2): Anteil DaZ-Schülerinnen und -Schüler, Anteil Schülerinnen und Schüler mit IF-Status (ohne Begabtenförderung), Anteil an Schülerinnen und Schüler pro Klasse, die an den Erhebungen teilnehmen durften, Teil-Lehrpersonenwechsel (0 = kein Wechsel, 1 = ein Wechsel), FSL- versus Vergleichsklassen (0 = Vergleichsklassen, 1 = FSL-Klassen)

Mit dem beschriebenen Vorgehen kann sichergestellt werden, dass allfällige Unterschiede zwischen FSL- und Vergleichsklassen nicht auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen zurückzuführen sind.

Inwiefern sich das Leistungsniveau der FSL-Klassen von den Vergleichsklassen unterscheidet, wurde anhand zweier Analysestrategien untersucht.

⁸ Die Angaben zu DaZ oder IF wurden über die Angaben der Lehrpersonen erfasst.

1. Model 1: Im ersten Schritt wurden die oben genannten Variablen auf Individuums- und Klassenebene eingeführt. Der Unterschied zwischen FSL- und Vergleichsklassen wurde anhand des Haupteffektes auf Klassenebene bestimmt. Die Stärke des Effektes wurde anhand des standardisierten Regressionskoeffizienten berechnet. Die Interpretation des Wertes (beispielsweise 0.35) entspricht den Effektgrößen nach Cohen (1988).
2. Model 2: Um zu untersuchen, ob einzelne Schülerinnen und Schüler, insbesondere DaZ-Schülerinnen und -Schüler sowie jene mit IF in FSL- und Vergleichsklassen unterschiedliche oder vergleichbare Leistungsniveaus aufweisen, wurden Interaktionseffekte zwischen der Gruppenzugehörigkeit (FSL- vs. Vergleichsklassen) und der Variable ‚DaZ‘ bzw. ‚IF‘ modelliert. Um die Stärke des Interaktionseffektes zu berechnen, wurde untersucht, inwiefern sich der Anteil an erklärter Varianz auf der Klassenebene gegenüber dem Model 1 verändert.

6.2.6 Mathematikleistung

Im Mathematiktest konnten maximal 41 Punkte erreicht werden. Durchschnittlich erreichten die Kinder 26.08 Punkte (SD = 9.30, n = 551) (Tabelle 54). Die Mathematikkompetenzen von 35.4% der Schülerinnen und Schülern sind hoch (≥ 32 Punkte), während die Leistungen von 30.2% Schülerinnen und Schülern gemäss den Normierungsdaten aus der Schweiz unter Prozentrang 20 (≤ 21 Punkte) liegen und somit schwach sind. Zwischen den Klassen zeigen sich mit einem ICC von 13.8% bedeutsame Unterschiede ($p < .001$). Die Schülerinnen und Schüler der drei Staffeln unterscheiden sich nicht (ohne Tabelle).

Tabelle 54: Mathematikleistung

Punkte	Alle		FSL		VKL	
	n	%	n	%	n	%
0-11 Punkte	40	7.3	26	8.8	14	5.5
12-21 Punkte	126	22.9	71	24.1	55	21.5
22-31 Punkte	190	34.5	97	32.9	93	36.3
32-41 Punkte	195	35.4	101	34.2	94	36.7
Gesamt	551	100	295	100	256	100
Mittelwert (M)	26.08		25.67		26.56	
Standardabweichung (SD)	9.30		9.58		8.97	
Cohens d Unterschied FSL – VKL	-0.10 n.s.					

Punktemaximum = 41, ICC Intraklassenkorrelation: 13.77%

n = Anzahl Fälle, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Mathematikleistung zwischen den FSL- und den Vergleichsklassen. Während dem sich Schülerinnen und Schüler ohne DaZ-Förderung in den beiden Untersuchungsgruppen nicht unterscheiden, erreichen die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den Vergleichsklassen aber tendenziell mehr Punkte als die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den FSL-Klassen ($p < .10$). Der Effekt ist klein; durch den Einschluss des Interaktionseffektes können 0.05% mehr an Varianz zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler erklärt werden.

6.2.7 Leseleistung

Im Leistungstest für die Erfassung der Leseleistung konnten maximal 120 Punkte erreicht werden. Im Durchschnitt erreichten die Kinder 69.02 Punkte (SD = 20.66, n = 541) (Tabelle 55). Die Lesekompetenzen von 15.7% der Schülerinnen und Schüler sind hoch (≥ 91 Punkte), während 36% der Schülerinnen und Schüler maximal die Hälfte (60 Punkte) der möglichen Punkte erreichen. Die Unterschiede zwischen den Klassen sind zwar signifikant ($p < .001$), mit einem ICC von 8.6% aber relativ klein. Zwischen den Staffeln zeigen sich keine Unterschiede (ohne Tabelle).

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Leseleistung zwischen den FSL- und den Vergleichsklassen. Ebenso zeigen sich keine Interaktionseffekte für die einzelnen untersuchten Gruppen (DaZ-Schülerinnen und -Schüler bzw. IF-Schülerinnen und -Schüler).

Tabelle 55: Leseleistung

Punkte	Alle		FSL		VKL	
	n	%	n	%	n	%
0-30 Punkte	12	2.2	4	1.4	8	3.1
31-60 Punkte	183	33.8	91	31.9	92	35.9
61-90 Punkte	261	48.2	145	50.9	116	45.3
91-120 Punkte	85	15.7	45	15.8	40	15.6
Gesamt	541	100	285	100	256	100
Mittelwert (M)	69.02		70.01		67.91	
Standardabweichung (SD)	20.66		19.96		21.40	
Cohens d	0.10 n.s.					

Punktemaximum = 120, ICC Intraklassenkorrelation: 8.58%

n = Anzahl Fälle, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen.

6.2.8 Rechtschreibeleistung – Anzahl Fehler

Beim Rechtschreibetest werden gemäss der Vorgaben im Testmanual und im Gegensatz zu den anderen Leistungstests nicht die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben (richtig geschriebenen Wörter), sondern die Anzahl Fehler untersucht. Die maximal mögliche Fehlerzahl liegt bei 48.

Im Durchschnitt machten die Kinder im Rechtschreibetest 17.29 Fehler (SD = 9.37, n = 542) (Tabelle 56). Zwischen den Klassen zeigen sich signifikante Unterschiede ($p < .001$; ICC = 11.5%). Darüber hinaus zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln (ohne Tabelle): Die Schülerinnen und Schüler in der Staffel 1 haben signifikant mehr Fehler gemacht als die Schülerinnen und Schüler der Staffel 2, die Effektgrösse ist substantiell ($d = 0.52$); zur Staffel 3 zeigen sich keine Unterschiede. Die Rechtschreibeleistung der Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 ist zudem auch signifikant niedriger als jene in den Vergleichsklassen.

Die Rechtschreibekompetenzen von 36.0% der Schülerinnen und Schüler sind hoch (≤ 12 Fehler). Die Leistungen von 22.5% der Schülerinnen und Schüler hingegen sind schwach, sie liegen gemäss der Normierungsdaten einer Schweizer Normstichprobe unter Prozentrang 20 (≥ 25 Fehler).

In den Rechtschreibleistungen unterscheiden sich die FSL- von den Vergleichsklassen signifikant voneinander ($p < .01$, $d = 0.24$), wobei die Vergleichsklassen weniger Fehler in der Rechtschreibung gemacht haben als die FSL-Klassen. Die Vergleiche der einzelnen Staffeln weisen zudem darauf hin, dass insbesondere eine Leistungsdifferenz zwischen der Staffel 1 und den Vergleichsklassen besteht ($p < .01$, ohne Tabelle).

Die Mehrebenenanalysen bestätigen die signifikant niedrigeren Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den FSL-Klassen im Vergleich zu den Vergleichsklassen. Werden zusätzlich die Interaktionseffekte untersucht (Model 2, siehe Kapitel 6.2.5.2), so zeigt sich, dass der Unterschied zwischen FSL- und Vergleichsklassen vor allem bei den Schülerinnen und Schülern mit DaZ-Förderung auftritt: Die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den FSL-Klassen haben signifikant mehr Fehler im Leistungstest gemacht als die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den Vergleichsklassen ($p < .05$) (Abbildung 14). Dieser Interaktionseffekt erklärt 0.4% zusätzliche Varianz der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und ist somit klein. Bei Kindern, die keine DaZ-Förderung erhalten, ergeben sich zwischen den FSL- und Vergleichsklassen keine Unterschiede.

Tabelle 56: Rechtschreibleistung – Anzahl Fehler

Punkte	Alle		FSL		VKL	
	n	%	n	%	n	%
0-12 Fehler	195	36.0	89	31.1	106	41.4
13-24 Fehler	225	41.5	127	44.4	98	38.3
25-36 Fehler	111	20.5	61	21.3	50	19.5
37-48 Fehler	11	2.0	9	3.1	2	0.8
Gesamt	542	100	286	100	256	100
Mittelwert (M)	17.29		18.35		16.11	
Standardabweichung (SD)	9.37		9.51		9.10	
Cohens d						
Unterschied FSL – VKL	0.24 **					

Punktemaximum mögliche Rechtschreibfehler = 48, ICC Intraklassenkorrelation: 11.51

n = Anzahl Fälle, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Cohens d = Effektgrösse

n.s. = nicht signifikant, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

FSL = Klassen des Schulversuchs, VKL = Vergleichsklassen.

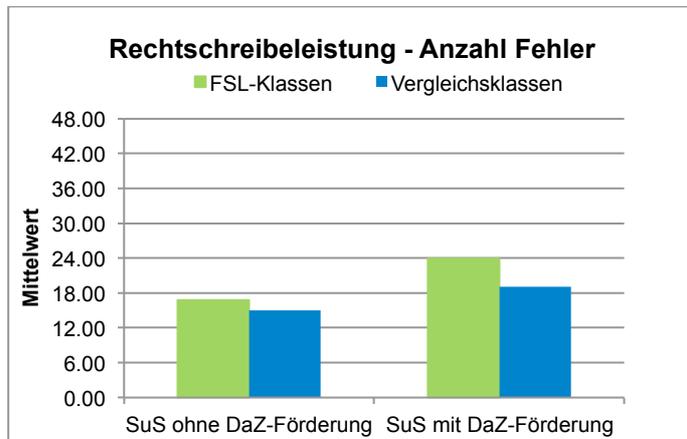


Abbildung 14: Rechtschreibeleistung – Unterschied zwischen DaZ-SuS in FSL- und DaZ-SuS in Vergleichsklassen, Punktemaximum mögliche Rechtschreibbefehler = 48

6.2.9 Zusammenfassung

Im Durchschnitt erreichen die Schülerinnen und Schüler am Ende der dritten Klasse ein mittleres Fachniveau, die Fachleistungen von ca. einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler können als eher niedrig beurteilt werden. Zwischen den Klassen zeigen sich zum Teil bedeutsame Unterschiede.

Werden die Leistungen der Gesamtstichprobe untersucht, dann zeigen sich zwischen den FSL-Klassen und den Vergleichsklassen im Lesen keine Unterschiede im Leistungsniveau, in der Mathematik nur tendenzielle Unterschiede.

Hinsichtlich der Rechtschreibung erreichen die Schülerinnen und Schüler in den Vergleichsklassen allerdings ein besseres Leistungsniveau, machen somit weniger Fehler als die Schülerinnen und Schüler in den FSL-Klassen. Dieser Effekt ist mit 0.36 bedeutsam und kann auch unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur bestätigt werden. Es zeigt sich darüber hinaus, dass dieser Effekt vor allem auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit DaZ-Förderung in den FSL- und Vergleichsklassen zurückgeführt werden kann. So erreichen die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den FSL-Klassen signifikant geringere Leistungen (bzw. haben mehr Fehler im Rechtschreibetest) als die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den Vergleichsklassen. Bei den Mathematikkompetenzen zeigt sich fast dasselbe Bild, allerdings ist der Effekt nur auf dem 10%-Niveau signifikant und gering. Schülerinnen und Schüler ohne DaZ-Förderung unterscheiden sich in den beiden Untersuchungsgruppen nicht. Bei den IF-Schülerinnen und -Schüler zeigen sich diese Effekte nicht. Allerdings muss hier beachtet werden, dass sich IF auch auf Lernende mit Verhaltensproblemen beziehen kann, die keine Leistungsdefizite haben (Begabungsförderung wurde in den vorliegenden Analysen ausgeschlossen). Aufgrund der berichteten Ergebnisse kann somit keine Aussage gemacht werden, ob die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit IF, die Lernprobleme haben, in den FSL- und Vergleichsklassen vergleichbar oder unterschiedlich sind.

Zwischen den Staffeln zeigen sich einzig in der Rechtschreibeleistung signifikante Unterschiede. Auffallend ist dabei das deutlich geringere Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in der Staffel 1 gegenüber jenen in der Staffel 2.



Teil D – Zusammenfassung und Gesamtbeurteilung

7 Zusammenfassung und Gesamtbeurteilung des Schulversuchs

Für die Beurteilung der Zielerreichung des Schulversuchs dienen vier verschiedene Analyseschritte:

- a. Hinweise auf die Zielerreichung geben die Aussagen der Lehr- und Beratungspersonen und der Schulleitungen, die berichten, dass sich im Vergleich mit der Zeit vor dem Schulversuch verschiedene zielkonforme Veränderungen ergeben haben. Zudem können aus den ersten Erhebungen die Rückmeldungen der Eltern und Schulbehörden für die Gesamtbeurteilung herangezogen werden.
- b. Durch den Vergleich der beiden Kohorten von Lehr- und Beratungspersonen (erste Befragung nach einem Jahr, zweite Befragung nach drei Jahren Dauer des Schulversuchs) kann überprüft werden, inwiefern über die Projektlaufzeit zielkonforme Veränderungen stattgefunden haben.
- c. Schulentwicklungsprojekte brauchen Zeit und laufen nicht schon im ersten Implementationsjahr reibungslos. Die Ziele können somit erst mit der Zeit erreicht werden. Deshalb ist es wichtig zu analysieren, wie sich die Einschätzungen der Lehr- und Beratungspersonen zwischen den drei Staffeln unterscheiden. Gemäss dieser Logik müssten die entsprechenden Einschätzungen und Prozesse in den Staffeln 1 und 2 zielkongruenter beurteilt werden als in der Staffel 3.
- d. Zur Beurteilung der Zielerreichung dienen darüber hinaus die Ergebnisse aus den Befragungen der Schülerinnen und Schüler in FSL-Klassen und in Klassen, die sich nicht am Schulversuch beteiligt haben (Vergleichsklassen). Im Zentrum stehen hier die Analysen der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die Beurteilung der Lernumgebung, der Lernmotivation und des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler. Anhand der Längsschnittuntersuchung kann geprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler in FSL-Klassen ihre Lernumgebung sowie deren Entwicklung positiver wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler in Vergleichsklassen und ob sich die Lernmotivation und das Lernverhalten in FSL-Klassen positiver entwickelt haben als in den Vergleichsklassen.

Die Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler geben keine direkten Hinweise zur Zielerreichung – dazu wären längsschnittliche Analysen notwendig. Da die Leistungstests aber auch in den Vergleichsklassen durchgeführt worden sind, kann untersucht werden, inwiefern im Schulversuch ein vergleichbares durchschnittliches Leistungsniveau wie in Klassen ohne Beteiligung am Schulversuch gewährleistet werden kann.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

7.1 FSL als erfolgreiches Schulentwicklungsprojekt

Die Befragung der RKLP und BP zeigt, dass sich FSL als Schulentwicklungsprojekt positiv entwickelt hat und in den Schulen angekommen ist. Das wird insbesondere in der Institutionalisierung der Zusammenarbeit im Klassenteam (mehr Teamsitzungen, weniger Telefonate für den Austausch zwischen den RKLP) und im verstärkten Austausch der Klassenteams über unterrichtsbezogene Themen sichtbar. Zudem wird die Zusammenarbeit im Klassenteam insgesamt positiv eingeschätzt, wobei diese positive Einschätzung im Projektverlauf zugenommen hat. Diese positive Einschätzung wird in den Gesprächen mit den Schulleitungen bestätigt. Es habe eine Beruhigung im Schulalltag stattgefunden, es habe sich eine Kultur des Austausches entwickelt, die sich positiv auf die Unterrichtsqualität auswirke und die Verantwortung für Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen würde nicht mehr an die Fachpersonen delegiert. Der grösste Gewinn sei, dass die Lernenden weniger Bezugspersonen hätten. Die Beziehungsgestaltung habe deshalb eine höhere Qualität. Die Analysen zu den Staffelunterschieden weisen zudem darauf hin, dass die RKLP und PB der Staffel 3, die noch nicht

lange im Schulversuch arbeiten, verschiedene Ziele (noch) nicht im gleichen Mass erreicht haben wie die RKLP und BP der Staffeln 1 und 2 (z.B. Austausch über Unterricht). Einschränkend muss festgehalten werden, dass von 43% der RKLP und BP keine Informationen vorliegen, wie sie den Schulversuch beurteilen.

7.2 Zufriedenheit der Lehr- und Fachpersonen und der SL sowie der Eltern und Schulbehörden mit dem Schulversuch

Die Gesamtzufriedenheit der verschiedenen Akteure mit dem Schulversuch ist mehrheitlich hoch. Die grosse Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass der Schulversuch Vorteile für die Schule sowie für die eigene Person bringt, wobei diese positiven Einschätzungen während der Dauer des Schulversuchs zugenommen haben. Die RKLP sind darüber hinaus der Meinung, dass sie als Folge des Schulversuchs die Anforderungen des Lehrerberufs besser bewältigen können. Die befragten RKLP sehen zudem mehrheitlich einen Nutzen des Schulversuchs für alle Schülerinnen und Schüler. Allerdings wird der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen und mit Leistungsschwäche im Vergleich zu den anderen Gruppen von Schülerinnen und Schüler etwas geringer eingeschätzt. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die RKLP, die PB und die SL sowie die Eltern und Schulbehörden das Projekt mehrheitlich mittragen.

7.3 Zusammenarbeit BP und RKLP: Positive, aber auch ambivalente Einschätzungen

Die Zusammenarbeit zwischen RKLP und BP wird mehrheitlich positiv eingeschätzt, wobei jene zwischen RKLP und SHP-BP von den RKLP positiver beurteilt wird als jene zwischen RKLP und DaZ-BP. Zudem zeigen sich positive Veränderungen von t1 zu t2. So sind die RKLP verstärkt der Meinung, dass die Zuständigkeiten zwischen den RKLP und den BP (DaZ- und SHP-BP) klar geregelt sind. Zudem sind sie häufiger der Ansicht, dass in Problemsituationen mit den SHP-BP gute Lösungen gefunden werden können. Bezüglich der Zusammenarbeit mit den DaZ-BP geben die RKLP bei t2 häufiger als bei t1 an, dass die Zusammenarbeit gut funktioniert, und dass sie mit der Zusammenarbeit zufrieden seien.

Bei der Frage der Belastung bzw. der Entlastung sind die Ergebnisse weniger einheitlich. Die Zusammenarbeit im Klassenteam wird von knapp der Hälfte der RKLP als entlastend wahrgenommen. Die Zusammenarbeit zwischen den RKLP und den BP wird als weniger entlastend eingeschätzt. Für gut 20% ist sie entlastend, für mehr als 60% der RKLP und BP ist die Belastung gleich geblieben. Zudem nimmt ein Viertel der BP die Zusammenarbeit mit den RKLP im Vergleich mit der Zeit vor dem Schulversuch als belastender wahr. Bei den RKLP sind es ca. 10%, die eine stärkere Belastung aufgrund der Zusammenarbeit mit den BP wahrnehmen.

7.4 Funktion und Rolle der BP: Unterschiedliche Einschätzungen sowie Zunahme der Unzufriedenheit im Projektverlauf

Die BP schätzen ihre neue Funktion insgesamt eher positiv ein. Allerdings hat sich im Zeitverlauf die Beurteilung der Funktion hinsichtlich verschiedener Aspekte verschlechtert. So sind die BP bei t2 im Durchschnitt deutlich unzufriedener mit der neuen Funktion als zum ersten Zeitpunkt der Befragung. Interessanterweise wirkt sich dies aber nicht auf die generelle Arbeitszufriedenheit der BP aus. Diese ist nicht nur hoch, sondern hat über die Zeit des Schulversuchs auch zugenommen. Positive Verände-

rungen zeigen sich auch darin, dass die BP zum zweiten Befragungszeitpunkt häufiger der Ansicht sind, dass sie Fachkompetenzen einbringen können.

In den Interviews mit den SL wird die Situation der BP unterschiedlich wahrgenommen. Während die eine Gruppe von SL diese als Herausforderung des Schulversuchs erkennt, sehen andere SL ihre Aufgabe vor allem darin, die RKLP zu unterstützen. Der Situation der BP wird weniger Beachtung geschenkt bzw. die Unzufriedenheit der BP wird als weniger relevant erachtet.

7.5 Beratung: Ambivalente Ergebnisse

Bezüglich der Beratung zeigen sich positive Entwicklungen: So hat die Nutzung der Beratung von t1 zu t2 zugenommen, insbesondere auch hinsichtlich unterrichtsbezogener Themen (z.B. Umgang mit Lernschwierigkeiten, Unterrichtsmaterial für Binnendifferenzierung). Einige Angebote werden zudem bei t2 nützlicher eingeschätzt als bei t1. Allerdings hat im vergangenen Schuljahr ein Drittel der RKLP die SHP-Beratung sowohl als Einzelperson als auch im Klassenteam nicht oder weniger als einmal pro Quartal benutzt. Eine sehr kleine Gruppe hat die SHP-Beratungsangebote einmal pro Monat oder häufiger genutzt. Auch wenn die Nutzung der DaZ-Beratung von t1 zu t2 zunahm, wird diese immer noch sehr wenig genutzt. Knapp die Hälfte aller RKLP hat im vergangenen Schuljahr die DaZ-Beratung weder als Einzelperson noch als Klassenteam genutzt. Analog zur Nutzung der SHP-Beratung zeigt sich auch nur eine sehr kleine Gruppe an RKLP, die die DaZ-Beratung einmal pro Monat oder häufiger genutzt hat. Die SL erklären dieses Ergebnis damit, dass viele RKLP für die DaZ-Förderung bereits über spezifische Weiterbildungsangebote oder andere Massnahmen qualifiziert seien.

7.6 Lernbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern: Divergente Befunde

Die RKLP beurteilen die Lernbeziehungen zu den Schülerinnen und Schülern als sehr gut. Die Mehrheit der RKLP nimmt einen eher positiven Einfluss des Schulversuchs auf die Lernbeziehungen wahr. Die Einschätzungen zum Ertrag des Schulversuchs für die Lehr-Lernbeziehungen haben sich von t1 zu t2 nicht verändert. Der positive Einfluss des Schulversuchs auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wird im Gegensatz dazu bei t2 höher eingeschätzt als bei t1.

Allerdings widerspiegelt sich diese eher positive Einschätzung des Einflusses des Schulversuchs auf die Lernbeziehungen nur teilweise in den Daten der Schülerinnen und Schüler. Die Einschätzung der Lernbeziehungen ist grundsätzlich positiv. Allerdings verschlechtern sich in den FSL-Klassen die Lernbeziehungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Schuljahres signifikant. Diese Entwicklung verläuft zudem in den FSL-Klassen signifikant negativer als in den Vergleichsklassen. In diesen zeigen sich keine negativen Veränderungen über das untersuchte Schuljahr hinweg. Mit einer Effektgrösse von 0.32 sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zudem auch inhaltlich bedeutsam.

Innerhalb der FSL-Klassen zeigen sich Unterschiede zwischen den Staffeln. Obwohl die Schülerinnen und Schüler der Staffel 1 zu t1 eine positivere Beurteilung der Lernbeziehungen vornehmen als die Schülerinnen und Schüler der anderen Staffeln, zeigt sich in dieser Staffel eine substantiell negative Veränderung von t1 zu t2 (Cohens $d = -0.68$). Auch in Staffel 3 ist eine negative Veränderung sichtbar, die aber weniger stark ausfällt (Cohens $d = -0.32$).

7.7 Unterricht und Förderung: Divergente Befunde

Die RKLP beurteilen die Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht mehrheitlich positiv. Sie sind eher der Meinung, dass dank des Schulversuchs eine Stärkung ihres Professionswissens stattgefunden hat und sie die Schülerinnen und Schüler besser fördern können. Zudem haben sich die positiven Einschätzungen von t1 zu t2 noch verstärkt. Die vermehrt klassenintegrierte Förderung sowie der häufigere Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen können so gedeutet werden, dass Unterrichtsentwicklungsprozesse kongruent mit den Zielen des Schulversuchs stattgefunden haben. Dies wird von den Schulleitungen bestätigt.

Die tendenziell positive Einschätzung der Lehrpersonen des Einflusses des Schulversuchs auf die Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler widerspiegelt sich allerdings wiederum nicht in den Ergebnissen zu deren Befragung. So zeigt sich im Verlaufe des Schuljahrs in den FSL-Klassen in allen untersuchten Aspekten eine signifikant negativere Entwicklung der wahrgenommenen Lernumgebung als in den Vergleichsklassen. Die Effektgrößen zwischen 0.28 und 0.43 sind zudem auch inhaltlich relevant, da sie teilweise die in international durchgeführten Metaanalysen identifizierten Effektgrößen übersteigen (vgl. Scheerens, 2017).

Deutliche negative Veränderungen sind insbesondere in Staffel 1 zu beobachten, obwohl sich die Beurteilungen zum ersten Zeitpunkt in dieser Staffel nicht von den Beurteilungen in den Vergleichsklassen unterscheiden. In geringerem Ausmass sowie nur teilweise sind negative Veränderungen auch in Staffel 3 zu sehen. Im Gegensatz dazu zeigen sich in Staffel 2 weniger Veränderungen, bei der erlebten Förderung und Unterstützung sind sie sogar positiv.

Für alle Klassen, nicht nur für die FSL-Klassen, zeigt sich zudem, dass die Entwicklung der Klassenführung und der wahrgenommenen Unterstützung und Förderung durch den Anteil der DaZ-Schülerinnen und -Schüler in der Klasse beeinflusst wird: Je höher dieser Anteil ist, desto negativer verläuft diese Entwicklung.

7.8 Lernmotivation und Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler: Divergente Befunde

Die RKLP beurteilen den Effekt des Schulversuchs auf die Lernmotivation eher positiv. Diese Einschätzung hat sich im Projektverlauf von t1 zu t2 noch verstärkt.

Allerdings decken sich diese Einschätzungen ebenfalls nicht mit den Ergebnissen der Befragung der Schülerinnen und Schüler. Diese zeigen, dass sich die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler in den FSL-Klassen signifikant negativer entwickelt hat als in den Vergleichsklassen. Der Effekt von 0.28 kann inhaltlich als bedeutsam interpretiert werden (Scheerens, 2017).

Für alle Klassen, nicht nur für die FSL-Klassen, zeigt sich zudem: In Klassen mit einer höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit IF verläuft die Lernmotivationsentwicklung weniger positiv als in Klassen mit einer geringeren Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit IF. Anders gesagt: Je weniger IF-Schülerinnen und -Schüler in einer Klasse sind, desto positiver verläuft die Entwicklung der Lernmotivation. Zudem entwickelt sich in Klassen ohne Lehrerwechsel die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler positiver. Ein in der Tendenz analoges Ergebnis zeigt sich auch bezüglich der Anzahl an DaZ-Schülerinnen und -Schülern in den Klassen.

Das Lernverhalten (z.B. an einer Arbeit dran bleiben, schwierige Aufgaben lösen) wird von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich positiv beurteilt. Zwischen den FSL- und Vergleichsklassen zeigen sich keine substantiellen Unterschiede. Ebenso wenig ergeben sich Veränderungen über das untersuchte Schuljahr hinweg.

7.9 Weiterbildungsbedarf zu spezifisch sonderpädagogischen Themen

Beim aktuellen Weiterbildungsbedarf ist interessant, dass dieser zu spezifischen Themen rund um den Themenkreis Sonderpädagogik (Wissen zu Autismus, Gehörlosigkeit, geistige Behinderung, ADHS) und Förderung (Förderplanung, Begabtenförderung) am höchsten ist. Der Weiterbildungsbedarf zur Thematik der Begabtenförderung hat sich von t1 zu t2 zudem vergrößert.

Bezüglich spezifischer Weiterbildungen zu den Kulturtechniken ist der Bedarf hinsichtlich der Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche sowie bei Rechenschwäche am höchsten. Im Vergleich zu t1 ist der Weiterbildungsbedarf in Fachdidaktik Mathematik zu t2 zudem höher, bezüglich Lese-Rechtschreib-Schwäche jedoch tiefer, obwohl bei letzterem grundsätzlich auch ein hoher Weiterbildungsbedarf besteht.

7.10 Leistungen der Schülerinnen und Schüler in FSL-Klassen nur teilweise vergleichbar mit den Vergleichsklassen

Das Leistungsniveau der FSL-Klassen in Mathematik und Lesen unterscheidet sich für die gesamte Stichprobe nicht wesentlich von jenem der Vergleichsklassen. In der Gesamtstichprobe zeigen sich allerdings bedeutsame Leistungsunterschiede in der Rechtschreibung: Schülerinnen und Schüler in den Vergleichsklassen machen weniger Fehler als die Schülerinnen und Schüler in den FSL-Klassen, wobei innerhalb der FSL-Klassen vor allem jene Schülerinnen und Schüler der Staffel 1, die am längsten am Schulversuch teilnimmt, ein geringeres Leistungsniveau aufweisen und sich damit auch deutlich von den Vergleichsklassen unterscheiden. Allerdings zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen auch, dass es vor allem die Schülerinnen und Schüler mit DaZ-Förderung in FSL-Klassen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit DaZ-Förderung in den Vergleichsklassen sind, die signifikant mehr Fehler im Rechtschreibetest gemacht haben. Ein ähnlicher Befund kann im Zusammenhang mit den Mathematikleistungen beobachtet werden. Der Unterschied ist allerdings nur tendenziell signifikant und gering. Allerdings können diese Ergebnisse nicht in einen direkten Zusammenhang mit dem Schulversuch gebracht werden, da es hierzu notwendig gewesen wäre, die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt zu untersuchen. Die Ergebnisse können somit einzig dahingehend interpretiert werden, dass es nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Schulversuch für einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schülern auf der Leistungsebene Nachteile bringt. Dies bezieht sich auch auf die *Leistungsentwicklung* der Schülerinnen und Schüler insbesondere von leistungsschwachen Lernenden, die mit dem gewählten Evaluationsdesign nicht untersucht werden konnte.

7.11 Gesamtbeurteilung

Der Schulversuch FSL soll dazu führen, dass

- *die Anzahl Lehrpersonen pro Klasse reduziert wird, wobei als Zielvorgabe gilt, dass in den am Schulversuch teilnehmenden Schulen neu grundsätzlich zwei Lehrpersonen pro Regelklasse unterrichten. In begründeten Fällen kann von dieser Vorgabe abgewichen werden;*
- *die Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern gestärkt werden;*
- *die Lehr- und Beratungspersonen vom Koordinationsaufwand und Absprachen entlastet werden;*

- die Schulorganisation vereinfacht wird und
- der integrative Unterricht weiterentwickelt wird (vgl. Rahmenkonzept des Schulversuchs, S. 4/5, S. 10).

Inwiefern kann unter Berücksichtigung der eingesetzten Analysestrategien davon ausgegangen werden, dass die Ziele des Schulversuchs erreicht worden sind?

Viele Ergebnisse der Evaluation verweisen auf positive, mit den Zielen des Schulversuchs kongruente, Entwicklungen in verschiedenen Bereichen. Insbesondere wurden im Verlauf des Untersuchungszeitraums wichtige Schritte hin zur Erreichung der folgenden FSL-Ziele realisiert:

- Vereinfachung der Schulorganisation
- Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts

Auch bei der Erreichung des Ziels, die *Lehr- und Beratungspersonen von Koordinationsaufwand und Absprachen zu entlasten*, sind (zumindest partiell) positive Entwicklungen sichtbar geworden. Die Entlastung wird von den RKLP insbesondere aufgrund der Arbeit im Klassenteam wahrgenommen, weniger hingegen aufgrund der Zusammenarbeit mit den BP. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Qualität der Zusammenarbeit mit den BP von den RKLP zwar relativ positiv eingeschätzt wird – jene mit den SHP-BP allerdings positiver als mit den DaZ-BP. Jedoch sind nur rund 20% der RKLP der Meinung, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit zwischen RKLP und BP im Verlauf des Schulversuchs positiv verändert hat – dies im Gegensatz zu den deutlich positiven Einschätzungen der RKLP zur Qualitätsverbesserung der Zusammenarbeit im Klassenteam. In diesem Zusammenhang wesentlich ist zudem der Befund, dass im letzten Schuljahr fast die Hälfte der RKLP keine DaZ-Beratung in Anspruch genommen hat, weder als Einzelperson noch als Klassenteam. Ob dies vor allem damit erklärt werden kann (wie dies im SL-Fokusgruppengespräch diskutiert worden ist), dass viele Lehrpersonen selber entsprechende Weiterbildungen besucht haben oder ob andere Gründe diese geringe Nutzung der Beratung erklären, ist in Zukunft zu prüfen. Angesichts des vor allem für die DaZ-Schülerinnen und -Schüler festgestellten Leistungsrückstands in Rechtschreibung (und tendenziell in Mathematik, siehe unten), erscheint es wichtig, dem Thema DaZ-Förderung hohe Aufmerksamkeit zu schenken.

Bei den BP zeigt sich eine geringere Einschätzung der Entlastung als bei den RKLP. Nur 12.5% der BP geben an, dass die Zusammenarbeit mit den RKLP zu einer Entlastung geführt hat. Darüber hinaus beurteilt nur ein Teil der BP ihre neue Rolle positiv und ihre Zufriedenheit hat im Projektverlauf im Durchschnitt abgenommen.

In Bezug auf das Ziel der *Stärkung der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern* zeigen sich divergente Befunde. Während die RKLP mehrheitlich positive Effekte in Bezug auf die Stärkung der Lehr-Lernbeziehungen wahrnehmen, haben sich die Lernbeziehungen, alle untersuchten Aspekte einer förderlichen Lernumgebung sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler über das untersuchte Schuljahr in den FSL-Klassen signifikant ungünstiger entwickelt als in den Vergleichsklassen. Dies widerspricht den angestrebten Zielen des Schulversuchs.

Des Weiteren zeigen sich bei den Rechtschreibleistungen (in der Tendenz auch bei den Mathematikleistungen) Befunde, die nicht ausschliessen lassen, dass sich der Schulversuch negativ auf die Schulleistungen auswirken könnte. So weisen die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in FSL-Klassen geringere Rechtschreibe-Leistungen auf als die DaZ-Schülerinnen und -Schüler in den Vergleichsklassen und die Rechtschreibleistungen sind in Staffel 1, die am längsten am Schulversuch teilnimmt, signifikant niedriger als in den Vergleichsklassen.

Von besonderer Relevanz (für alle untersuchten Klassen) ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit IF oder DaZ pro Klasse. Die Ergebnisse zeigen: Je höher dieser Anteil ist, desto ungünstiger ist (in der Tendenz) die Entwicklung der Lernmotivation der gesamten Klasse über das untersuchte Schuljahr hinweg. Ein hoher Anteil an DaZ-Schülerinnen und -Schülern in der Klasse ist auch für die erlebte Förderung und Unterstützung sowie für die Klassenführung ein nachteiliger Faktor. Damit ergibt sich vor allem für die RKLP mit einem hohen Anteil an DaZ- und IF-Lernenden in ihren Klassen eine besondere Herausforderung, die Schülerinnen und Schüler optimal zu unterstützen.

Es stellt sich somit die Frage, ob die Qualifizierung der RKLP in Bezug auf eine kompetente Förderung von DaZ- und IF-Schülerinnen und Schülern sowie von Lernenden mit Lernschwächen, wie dies im FSL-Setting konzipiert ist, ausreicht. Interessanterweise wird dies zumindest teilweise auch von den Lehrpersonen so wahrgenommen. Der Nutzen des Schulversuchs wird von den RKLP vor allem für Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten sowie für Schülerinnen und Schüler mit mittlerem oder hohem Leistungsniveau gesehen, etwas weniger für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sowie für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen.

Es ist somit zu prüfen, inwiefern die berichtete Inanspruchnahme von Beratung (und die zur Verfügung stehende Beratung) für die Förderung dieser Kinder und für die notwendige Professionalisierung der RKLP funktional ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es nach wie vor einen grossen Teil von RKLP gibt, die dieses Angebot wenig bis gar nicht nutzt, obwohl die Nutzung im Verlauf des Schulversuchs zugenommen und die Zufriedenheit sich erhöht hat. Dies betrifft insbesondere die DaZ-Beratung. So gibt fast die Hälfte der RKLP an, im vergangenen Schuljahr die DaZ-Beratung weder als Einzelperson noch als Klassenteam in Anspruch genommen zu haben. Gemäss Aussagen der SL hängt die geringe Nutzung der DaZ-Beratung damit zusammen, dass einige RKLP selber eine entsprechende Weiterbildung besucht haben und es einen generellen Trend hin zu einer integrativen Sprachförderung gebe. Inwiefern diese Erklärung stichhaltig ist, ist zu prüfen. Angesichts dessen, dass angenommen werden kann, dass ein nicht zu vernachlässigender Teil von DaZ-Schülerinnen und -Schülern auch nicht-sprachliche Leistungsschwächen aufweist, stellt sich zudem die Frage, ob eine ‚reine‘ sprachbezogene DaZ-Förderung bei diesen Schülerinnen und Schülern adäquat ist. Hier müsste – wie auch von den SL angesprochen – überlegt werden, ob und wie DaZ- und SHP-Förderung verstärkt kombiniert werden könnten.

Wie belastbar sind diese empirischen Befunde?

Die Belastbarkeit der empirischen Befunde ist zum einen in *Abhängigkeit von der Qualität des Forschungsdesigns* zu beurteilen. Wie in diesem Bericht bereits früher erwähnt (vgl. Kapitel 2), wäre es insbesondere wünschenswert gewesen, die individuelle Entwicklung der Beurteilungen des Schulversuchs durch die Lehr- und Beratungspersonen zu untersuchen. Dies war nicht möglich und es konnte nur ein Kohortenvergleich durchgeführt werden. Idealerweise hätte auch die Entwicklung der Lernbeziehungen und der Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler eines Schuljahrganges in der Mittelstufe (und nicht nur in der Unterstufe) untersucht werden müssen. Mit den vorliegenden Daten kann somit nicht geklärt werden, ob die identifizierten Befunde spezifisch für diesen Schuljahrgang oder ob sie generalisierbar sind. Darüber hinaus war es nicht möglich, in den Klassen, in denen die Entwicklung der Lernbeziehungen, der Lernumgebung und der Lernmotivation untersucht worden ist, umfassende Erhebungen durchzuführen. Insbesondere wäre es wichtig gewesen, Daten zur konkreten Unterrichtsgestaltung, zur Motivation und zu den Kompetenzen der RKLP zu erheben. Allerdings ist nicht zu erwarten, dass die insgesamt grossen Unterschiede zwischen den FSL- und Vergleichsklassen in der Entwicklung der Lernbeziehung und der wahrgenommenen Lernumgebung durch solche Einflüsse

vollständig erklärt werden könnten. Zudem wurden durch die mehrbenenanalytischen Auswertungen und durch die Berücksichtigung von relevanten Merkmalen der Schülerinnen und Schülern sowie der Klassen (z. B. Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, sozio-ökonomischer Hintergrund, IF oder DaZ) wichtige Drittvariablen, die nichts mit dem Schulversuch zu tun haben, in der Analyse der Entwicklungsverläufe kontrolliert. In diesem Sinn können die Ergebnisse, die auf eine negativere Entwicklung in den FSL-Klassen hinweisen, als belastbar betrachtet werden.

Zum anderen ist die Belastbarkeit der Befunde in *Abhängigkeit der Validität der Erhebungsinstrumente* sowie des *Rücklaufes der Befragten* zu beurteilen. Da insbesondere in den Befragungen der Schülerinnen und Schüler auf bewährte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden konnte, kann angenommen werden, dass mit den untersuchten Aspekten relevante Dimensionen der Lehr-Lernumgebung und der Lernbeziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern erfasst werden konnten. Das trifft auch auf die Leistungserhebungen zu, hier wurden normierte Instrumente eingesetzt. Die hohen Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) geben zudem Hinweise, dass die einzelnen Fragen und Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern konsistent beurteilt bzw. bearbeitet werden konnten.

Für die Befragung der Lehr- und Beratungspersonen wurden verschiedene Items und Skalen neu oder in Anlehnung an bereits bestehende Items / Skalen entwickelt. Da bei der Fragebogenentwicklung eng mit Personen aus der Praxis zusammengearbeitet und der Fragebogen von verschiedenen Personen mit Kenntnissen des Schulbereichs (u.a. von Lehrpersonen) vorgängig getestet worden ist, kann angenommen werden, dass mit den eingesetzten Erhebungsinstrumenten relevante Aspekte im Zusammenhang mit dem Schulversuch erfasst werden konnten.

Die Frage stellt sich, ob der Rücklauf von gut 56% der Regelklassenlehrpersonen eine valide Beurteilung des Schulversuchs erlaubt⁹. Der erreichte Rücklauf bei den Regelklassenlehrpersonen mag irritierend sein, sind die Schulen doch verpflichtet gewesen, an den Befragungen teilzunehmen. Dass sich dennoch nicht mehr Personen an der Befragung beteiligt haben, könnte verschiedene Gründe haben. Es könnte sein, dass die Rahmenbedingungen des Schulversuchs für einige Lehrpersonen zu einer Selbstverständlichkeit geworden sind, sodass eine Evaluation nicht mehr im Vordergrund stand. Eine Rolle gespielt haben könnte allerdings auch die sehr umfangreiche Befragung (15 Personen haben sich eingeloggt, aber nicht geantwortet, 23 Personen haben den Bogen nur unvollständig ausgefüllt). Allerdings ist ein Rücklauf von gut 56% für Schulbefragungen nicht unbedingt niedrig. Wichtig ist die Frage, ob angenommen werden kann, dass diejenigen Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, eine repräsentative Auswahl der Grundgesamtheit, d.h. aller Lehr- und Beratungspersonen im Schulversuch, darstellen. Die entsprechenden Analysen zeigen, dass dies für verschiedene individuelle Merkmale der Befragten der Fall ist (z.B. Geschlecht, Alter, Funktion im Schulversuch, siehe Kapitel 3.1). Bei den Beratungspersonen handelt es sich zudem praktisch um eine Vollerhebung. Somit kann angenommen werden, dass die Gruppe der Personen, die sich an den Befragungen beteiligt hat, repräsentativ hinsichtlich verschiedener individueller Merkmale ist. Die Daten sind somit eine valide Grundlage für die Beurteilung des Schulversuchs, auch wenn nicht bekannt ist, ob vor allem kritische oder nicht-kritische Lehrpersonen nicht geantwortet haben.

⁹ Bei den Beratungspersonen war der Rücklauf annähernd 100%.



Abschliessende Bemerkungen

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen insgesamt in mehreren Bereichen ein sehr positives, in anderen jedoch ein ambivalentes Bild: Werden die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen betrachtet, so sind diese (eher) positiv bezüglich der Erreichung der Zielsetzungen des Schulversuchs, auch wenn in einzelnen Bereichen (Zufriedenheit der BP, Inanspruchnahme von Beratung) Entwicklungsbedarf besteht.

Die Ergebnisse der Befragungen der Lernenden bestätigen die (eher) positive Sichtweise der Lehrpersonen nicht. In mehreren Bereichen zeigen sich negativere Entwicklungen als in den Vergleichsklassen. Damit stellen sich zwei Fragen:

- Sind diese teils unbefriedigenden Befunde der noch eher kurzen Zeit der Umsetzung des Schulversuchs geschuldet?
- Wie müsste ein Setting aussehen, in dem alle Zielsetzungen des Schulversuchs, auch diejenigen, welche die Schülerinnen und Schüler betreffen, erreicht werden können?

Dies ist in zukünftigen Diskussionen zu klären.



Literatur

- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (Hrsg.). (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, I. & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006 - Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter:
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9.
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock ,n' roll)* (4th ed.). London: SAGE.
- Kemna, P. W. (2012). Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts. In K.-O. L. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 77–99). Münster u.a.: Waxmann.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85-96.
- Moll, K. & Landerl, K. (2014). *SLRT-II. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)* (2. korr. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Moser Opitz, E., Stöckli, M., Grob, U., Nührenböcker, M. & Reusser, L. (im Druck). *BASIS-MATH-G 3⁺-4. Gruppentest zur Basisdiagnostik Mathematik für das vierte Quartal der 3. Klasse und das erste Quartal der 4. Klasse*. Bern: Hogrefe.
- Müller, F.H., Hanfstingl, & B., Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern – Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell*. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. T. & Du Toit, M. (2016). *HLM7 Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling User Manual*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Scheerens, J. (2017). How results of school effectiveness research could be used for school improvement. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Eds.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (pp. 309-330). Münster: Waxmann.



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über die Erhebungen	8
Tabelle 2:	Fragestellungen der Evaluation	9
Tabelle 3:	Überblick über die Anzahl RKLP und BP in den drei Staffeln, t2	13
Tabelle 4:	Personen nach Funktion und Ausbildung, t2	13
Tabelle 5:	Überblick über Berufserfahrung und Dienstjahre der befragten Lehrpersonen, t2	14
Tabelle 6:	Inanspruchnahme von SHP-Beratung (als Einzelperson und/oder im Klassenteam), t2 16	
Tabelle 7:	Inanspruchnahme von DaZ-Beratung (als Einzelperson und/oder im Klassenteam), t2. 17	
Tabelle 8:	Inanspruchnahme von SHP-Beratung durch die RKLP, signifikante Unterschiede zwischen den Staffeln, t2	17
Tabelle 9:	Inanspruchnahme von DaZ-Beratung durch die RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	18
Tabelle 10:	Nutzung des Beratungsangebots durch RKLP, t2	19
Tabelle 11:	Nutzung des Beratungsangebots durch RKLP, Unterschiede zwischen den Staffeln, t2	20
Tabelle 12:	Nutzung des Beratungsangebots durch RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	20
Tabelle 13:	Einschätzung der Nützlichkeit des Beratungsangebots durch die RKLP, t2	21
Tabelle 14:	Einschätzung der Nützlichkeit des Beratungsangebots durch die RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	22
Tabelle 15:	Häufigkeit von verschiedenen Formen von mündlichem Austausch in den Klassenteams, t2	22
Tabelle 16:	Häufigkeit von verschiedenen Formen von Austausch in den Klassenteams, Unterschied zwischen den Staffeln, t2	23
Tabelle 17:	Häufigkeit von verschiedenen Formen von Austausch in den Klassenteams, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	23
Tabelle 18:	Themen des Austauschs in den Klassenteams, Unterschiede zwischen den Staffeln, t2	24
Tabelle 19:	Häufigkeit von verschiedenen Formen von Austausch in den Klassenteams, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	24
Tabelle 20:	Einschätzung Austausch und Zusammenarbeit RKLP-BP durch RKLP, t2	27
Tabelle 21:	Einschätzung Austausch und Zusammenarbeit RKLP-BP durch BP, t2	28
Tabelle 22:	Einschätzung Austausch und Zusammenarbeit RKLP-BP durch RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	28
Tabelle 23:	Einsatz von verschiedenen Arbeitsformen im Teamteaching: Häufigkeit, t2	29
Tabelle 24:	Einsatz von verschiedenen Arbeitsformen im Teamteaching, Unterschiede zwischen den Staffeln, t2	30



Tabelle 25:	Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen und Vergleich des Einsatzes mit der Zeit vor dem Schulversuch (RKLP Primar), t2	31
Tabelle 26:	Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen (RKLP), Unterschiede zwischen den Staffeln, t2	31
Tabelle 27:	Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	32
Tabelle 28:	Einsatz von verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen im Vergleich mit der Zeit vor dem Schulversuch (RKLP), bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	33
Tabelle 29:	Einschätzung der Lehr-Lernbeziehungen durch RKLP, t2	34
Tabelle 30:	Arbeitszufriedenheit der RKLP und BP, t2	35
Tabelle 31:	Angaben der BP zur Arbeitszufriedenheit, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)	35
Tabelle 32:	Auswirkungen des Schulversuchs auf das Professionswissen: Sichtweise RKLP, t2	37
Tabelle 33:	Auswirkungen des Schulversuchs auf das Professionswissen: Sichtweise RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten t1 und t2 (ohne Staffel 3)	37
Tabelle 34:	Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht, RKLP, t2	38
Tabelle 35:	Auswirkungen des Schulversuchs auf den Unterricht, RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	38
Tabelle 36:	Auswirkungen des Schulversuchs auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und das Lernklima: Sichtweise RKLP, t2	39
Tabelle 37:	Auswirkungen des Schulversuchs auf die Lernmotivation und das Lernklima: Sichtweise der RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	39
Tabelle 38:	Auswirkungen des Schulversuchs auf die Belastung / Entlastung der RKLP im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2	40
Tabelle 39:	Auswirkungen des Schulversuchs auf die Belastung / Entlastung der RKLP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	40
Tabelle 40:	Einschätzung des Nutzens für verschiedene Gruppen von Lernenden durch die RKLP und BP, t2	41
Tabelle 41:	Auswirkungen des Schulversuchs auf die Schülerinnen und Schüler. Signifikante Unterschiede zwischen RKLP und BP	42
Tabelle 42:	Beurteilung der Funktion als BP, t2	42
Tabelle 43:	Beurteilung der Funktion als BP, bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3)	43
Tabelle 44:	Einschätzung aktueller Weiterbildungsbedarf der Primarlehrpersonen (ohne Kindergarten), t2	47



Tabelle 45:	Einschätzung aktueller Weiterbildungsbedarf (nur Primarlehrpersonen), bedeutsame Unterschiede zwischen t1 und t2 (ohne Staffel 3).....	47
Tabelle 46:	Übersicht über die Unterschiede zwischen den Staffeln 1, 2, 3 bezüglich verschiedener Themen, t2	49
Tabelle 47:	Übersicht Gesamtstichprobe Schülerinnen und Schüler.....	57
Tabelle 48:	Wahrgenommene Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und SuS – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen.....	61
Tabelle 49:	Wahrgenommene Klassenführung – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen	63
Tabelle 50:	Förderung und Unterstützung – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen	65
Tabelle 51:	Wahrgenommenes Lernklima – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen	66
Tabelle 52:	Lernmotivation – Vergleich der Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen	69
Tabelle 53:	Lernverhalten – Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen, Angaben in Prozent (%)	71
Tabelle 54:	Mathematikleistung	74
Tabelle 55:	Leseleistung	75
Tabelle 56:	Rechtschreibeleistung – Anzahl Fehler.....	76



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausmass der Veränderung der Zusammenarbeit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2	26
Abbildung 2: Qualität der Zusammenarbeit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2	26
Abbildung 3: (Psychische) Belastung / Entlastung im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, t2 ...	27
Abbildung 4: Einschätzung der Veränderung der Arbeitszufriedenheit im Vergleich zur Zeit vor dem Schulversuch, RKLP und BP, t2	36
Abbildung 5: Einschätzung Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, t2	41
Abbildung 6: Einschätzung durch die BP; Items mit grosser Streuung, t2	43
Abbildung 7: Einschätzung der Vor- oder Nachteile des Schulversuchs, t2	44
Abbildung 8: Aktueller Weiterbildungsbedarf der RKLP, t2	46
Abbildung 9: Entwicklung der wahrgenommenen Lernbeziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler; FSL- und Vergleichsklassen	63
Abbildung 10: Entwicklung der wahrgenommenen Klassenführung; FSL- und Vergleichsklassen	64
Abbildung 11: Entwicklung der wahrgenommenen Förderung und Unterstützung; FSL- und Vergleichsklassen	66
Abbildung 12: Entwicklung des wahrgenommenen Lernklimas; FSL- und Vergleichsklassen	67
Abbildung 13: Entwicklung der Lernmotivation; FSL- und Vergleichsklassen.....	70
Abbildung 14: Rechtschreibeleistung – Unterschied zwischen DaZ-SuS in FSL- und DaZ-SuS in Vergleichsklassen, Punktemaximum mögliche Rechtschreibefehler = 48	77