

## Kurzversion der Evaluation Lehren und Lernen, Kt. Luzern



März 2015

Dr. phil. Markus Roos  
M. Sc. Esther Wandeler  
M. Sc. Mirjam Mosimann

spectrum<sup>3</sup>

Externe, wissenschaftliche Evaluation von «Lehren und Lernen» im Kt. Luzern  
im Auftrag der Dienststelle Volksschulbildung des Kt. Luzern

© 2015, spectrum<sup>3</sup> gmbh, baar

Zitierweise:

Roos, M., Wandeler, E. & Mosimann, M. (2015). *Schlussbericht zur Evaluation «Lehren und Lernen», Kt. Luzern*. Baar: spectrum<sup>3</sup>.

# Inhalt

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>                               | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>Lehren und Lernen</b>                        | <b>7</b>  |
| 2.1      | Ziele   | 7         |
| 2.2      | Unterstützungsangebote                          | 7         |
| 2.3      | Rahmenbedingungen                               | 8         |
| <b>3</b> | <b>Ergebnisse</b>                               | <b>10</b> |
| 3.1      | Umgang mit heterogenen Klassen                  | 10        |
| 3.1.1    | Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung | 10        |
| 3.1.2    | Konsens von «gutem Unterricht»                  | 12        |
| 3.1.3    | Individualisierende Lehr- und Lernformen        | 13        |
| 3.1.4    | Förderung des selbstgesteuerten Lernens         | 14        |
| 3.1.5    | Förderung überfachlicher Kompetenzen            | 14        |
| 3.2      | Weiterentwicklung durch «Lehren und Lernen»     | 15        |
| 3.2.1    | Auswirkungen einer Teilnahme am Projekt         | 15        |
| 3.2.2    | Beitrag zentraler Projektelemente               | 16        |
| 3.2.3    | Rahmenbedingungen des Projekts                  | 18        |
| 3.3      | Förderliche und hinderliche Bedingungen         | 19        |
| 3.3.1    | Faktoren auf kantonaler Ebene                   | 19        |
| 3.3.2    | Faktoren auf kommunaler Ebene                   | 19        |
| 3.3.3    | Faktoren auf Ebene der einzelnen Schule         | 20        |
| 3.3.4    | Faktoren auf Lehrpersonenebene                  | 21        |
| 3.4      | Erwünschte Hilfestellungen                      | 21        |
| <b>4</b> | <b>Diskussion</b>                               | <b>23</b> |
| <b>5</b> | <b>Optimierungsvorschläge</b>                   | <b>25</b> |
| <b>6</b> | <b>Zusammenfassung</b>                          | <b>27</b> |
| <b>7</b> | <b>Literatur</b>                                | <b>29</b> |

# 1 Einleitung

Bereits mit dem Projekt «Schulen mit Profil» übernahm die Volksschule des Kantons Luzern schweizweit eine Pionierrolle (vgl. Buholzer, 2000; Büeler, Buholzer, Kummer & Roos, 2004). Dieses Luzerner Schulentwicklungsprojekt zielte in den Jahren 1995 bis 2005 auf teilautonome, geleitete Schulen, an denen die Lehrpersonen neu definierte Aufgaben übernahmen, im Team zusammenarbeiten und einer neu konzipierten Schulaufsicht unterstellt wurden (vgl. Wettstein, 2005). Eine Schlussfolgerung aus der externen Evaluation von «Schulen mit Profil» lautete: «Insbesondere die Erwartung, ein Organisationsentwicklungsprojekt hätte direkte Auswirkungen auf alle Tätigkeitsbereiche des neuen Berufsauftrages liess sich nicht bestätigen. Die Unterrichtsebene entwickelt sich nicht durch eine Reform der Organisation. Vielmehr braucht es gezielte Massnahmen, die sich direkt auf den Unterricht richten» (Buholzer & Roos, 2005, S. 98). Auch die Betroffenen selber hatten sich in dieser Evaluation gewünscht, den Fokus künftiger Entwicklungen stärker auf den Unterricht zu legen.

Gestützt auf diese Evaluationsergebnisse, gestützt auf Ergebnisse eines Forums («Schule in Diskussion») sowie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen stellte das Nachfolgeprojekt von «Schulen mit Profil» ab 2005 die *Unterrichtsentwicklung* ins Zentrum (vgl. Projektleitung Lehren und Lernen, 2008, S. 2). Das Nachfolgeprojekt «Schulen mit Zukunft» verfolgte u.a. das Ziel, den Umgang mit Heterogenität im Unterricht fördern:

*«Der zunehmenden Vielfalt in den Klassen ist durch geeignete Unterrichtsformen zu begegnen. Es müssen vermehrt individualisierende Lernformen eingesetzt werden können. Dies wird einerseits durch entsprechende Schulstrukturen mit zusätzlichem Lehrpersonal und andererseits durch eine intensive Weiterbildung ganzer Schulteams sowie der einzelnen Lehrpersonen im Bereich «Lehren und Lernen» sichergestellt.» (Projektausschuss Schulen mit Zukunft, 2009, S. 13)*

Um dieses Ziel von «Schulen mit Zukunft» zu bearbeiten, wurde u.a. das Teilprojekt «Lehren und Lernen» (L&L) lanciert. Schulen, welche sich im Bereich «Umgang mit Heterogenität» entwickeln wollten, wurden von «Lehren und Lernen» bei der konkreten Umsetzung individuell unterstützt. Im Teilprojekt «Lehren und Lernen» konnten lokale Schuleinheiten aus einem kantonalen Pool von Prozessberaterinnen und -beratern Unterstützung anfordern. Die Prozessberatung beriet die Schulleitungen bzw. Steuergruppen während drei Jahren bei der Standortbestimmung, bei der Formulierung geeigneter Ziele sowie bei der Projektplanung, Umsetzung und Evaluation. Insbesondere half die Prozessberatung auch dabei, geeignete Weiterbildungsmassnahmen für die Schulen zu finden. Bei der Vermittlung geeigneter Weiterbildungen konnte die Prozessberatung auf ein speziell zu diesem Zweck konzipiertes Angebot der Pädagogischen Hochschule Luzern zurückgreifen. Es handelte sich dabei um sog. Fachtandems, d.h. Zweier-Teams von Weiterbildungspersonen, welche den Schulen interne Weiterbildungen zu unterrichtsnahen Themen anboten. Eine Besonderheit dieser Fachtandems bestand darin, dass sie jeweils aus einer im entsprechenden Bereich versierten Lehrperson aus der Praxis und einer Dozentin bzw. einem Dozenten der PH Luzern bestanden. Dieses Setting verdeutlicht, dass der Kanton Luzern wie schon beim Vorgängerprojekt «Schulen mit Profil» auch mit «Lehren und Lernen» innovative Wege beschreitet.

Schulen gelten gemeinhin als relativ träge und veränderungsresistent (vgl. Roos, 2014). Unter diesen Vorzeichen ist es besonders lohnenswert mit innovativen Modellen zu experimentieren, die potenziell zu nachhaltigen Veränderungen führen. Um zu untersuchen, inwiefern dies im Fall von «Lehren und Lernen» gelungen ist, wurde Markus Roos von spectrum<sup>3</sup> mit einer externen Evaluation dieses Projekts beauftragt. Die Evaluation bezieht sich *nicht* auf das übergeordnete Projekt «Schulen mit Zukunft», sondern lediglich auf das Teilprojekt «Lehren und Lernen».

Gemäss Auftrag zielte die externe Evaluation von «Lehren und Lernen» primär auf:

- Information an die DVS über den Stand des Umgangs mit heterogenen Klassen an den Projektschulen
- Identifikation von Wirkungen von «Lehren und Lernen» auf die Entwicklung des Unterrichts

- Identifikation von Gelingensbedingungen und Stolpersteinen eines integrativen, förderorientierten, individualisierenden Unterrichts
- Identifikation von Unterstützungsangeboten zur Weiterentwicklung des Unterrichts
- Erstellung exemplarischer Portraits von Schulen und ihrem Umgang mit der gestiegenen Heterogenität

Die konkrete Fragestellung zur Evaluation war bereits im Rahmen der Offertanfrage vorgegeben:

1. Wie lässt sich der Umgang mit heterogenen Klassen in den L&L-Projektschulen (vor und nach der Projektphase) beschreiben?
  - a) Inwiefern hat die Auseinandersetzung mit Heterogenität die Pädagogische Grundhaltung der Lehrpersonen verändert?
  - b) Gehen die Lehrpersonen von einem gemeinsamen Konsens von «gutem Unterricht» aus? Wie lässt sich dieser erkennen?
  - c) Welche individualisierenden Lehr- und Lernformen werden von den Lehrpersonen eingesetzt und wie gelingt es ihnen, damit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden gerecht zu werden?
  - d) Wie gelingt den Lehrpersonen der Einsatz von Unterrichtsformen, welche das selbstgesteuerte Lernen gezielt fördern?
  - e) Wie werden im Unterricht die überfachlichen Kompetenzen (personale, soziale und methodische Kompetenzen) gefördert?
2. Welchen Einfluss hatte die Teilnahme am Projekt L&L auf die Weiterentwicklung des Unterrichts?
  - a) Wie wird der Einfluss der Teilnahme am Projekt auf die Weiterentwicklung des Unterrichts beurteilt?
  - b) Wie wird der Beitrag der unterschiedlichen Elemente des Projektes (Unterstützung der Schulleitungen bei der «pädagogischen Führung» der Schulen, Beratung und Begleitung von Schulen und/oder Steuergruppen, Bereitstellung von Weiterbildungsmodulen) auf die Weiterentwicklung des Unterrichts beurteilt?
  - c) Inwiefern haben die Rahmenbedingungen des Projekts eine erfolgreiche und nachhaltige Unterrichtsentwicklung an der Schule ermöglicht?
3. Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen können identifiziert werden, die für die Weiterentwicklung eines integrativen, förderorientierten und individualisierenden Unterrichts an Schulen relevant sind?
  - a) Welche Faktoren zeigen sich auf der Ebene Kanton?
  - b) Welche Faktoren zeigen sich auf der Ebene Gemeinde/Schulbehörden
  - c) Welche Faktoren zeigen sich auf der Ebene Schule?
  - d) Welche Faktoren zeigen sich auf der Ebene Lehrperson?
4. Welchen Support, welche Hilfestellungen brauchen die Schulen für die weitere, nachhaltige Entwicklung des Unterrichts?

Die Beantwortung dieser Fragen erforderte den Einsatz verschiedener forschungsmethodischer Strategien: In den Jahren 2006 bis 2014 haben insgesamt 86 Schulen am Projekt «Lehren und Lernen» teilgenommen und einen schriftlichen Schlussbericht erstellt, der in die vorliegende Studie einfließen konnte (Meta-Analyse). Überdies bearbeiteten Lehrpersonen, Schulleitungen und Schülerinnen sowie Schüler in den Jahren 2011 und 2014 einen Online-Fragebogen, der ebenfalls statistisch ausgewertet werden konnte. Die Stichprobe der Online-Fragebogenbe-

von Schulleitungen, 177 Schülerfragebögen der Primarstufe sowie 154 Schülerfragebögen der Sekundarstufe. Im Jahr 2014 konnten die Fragebogen von 273 Lehrpersonen, 53 Schulleitungen sowie 184 Primar- und 100 Sekundarschülerinnen bzw. -schülern ausgewertet werden. In vier exemplarisch ausgewählten Luzerner Schulen wurden während der drei Projektjahre zu drei Zeitpunkten Gruppeninterviews mit Steuergruppen und Lehrpersonen geführt, um die ausgelösten Entwicklungen im Rahmen von Fallstudien zu dokumentieren. Ausgewählte Schülerinnen und Schüler dieser Fallstudien Schulen berichteten 2011 und 2014 schriftlich über eine exemplarische Schulstunde – mit dem Ziel Hinweise auf einen veränderten Umgang mit Heterogenität im Unterricht zu finden. Die Erfahrungen der Projektleitung bzw. der Fachtandems flossen in Form von zwei Experteninterviews, die einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden, in den vorliegenden Bericht ein. Auch die verbalen Rückmeldungen in den Fragebogen wurden inhaltsanalytisch aufbereitet, um sie in die vorliegende Evaluation einfließen zu lassen.

Beim vorliegenden Dokument handelt es sich um eine Kurzfassung des Schlussberichts zur externen Evaluation von «Lehren und Lernen», die im Zeitraum 2011 bis 2014 vorgenommen wurde. Die Kurzfassung ist so aufgebaut, dass in Kap. 2 das Projekt «Lehren und Lernen» überblicksartig vorgestellt wird, bevor in Kap. 3 die wichtigsten Ergebnisse der externen Projektevaluation dargestellt werden. Die Ergebnisse werden in Kap. 4 diskutiert, um in Kap. 5 ein paar Optimierungsvorschläge abzuleiten. Eine Zusammenfassung (siehe Kap. 6) rundet die Kurzfassung des Evaluationsberichts ab.

Da es sich bei der Evaluation von «Lehren und Lernen» um eine Längsschnittstudie handelt, wurde während Jahren daran gearbeitet. In den Jahren 2011 bis 2015 haben verschiedene Personen massgebliche Beiträge zu diesem Bericht geleistet. Es handelt sich dabei um ...

- Nancy Eckert, welche die Projektbeschreibung von Lehren und Lernen entwarf,
- Peter Marti, der bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und bei der Auswertung der soziodemografischen Angaben der Online-Fragebogenerhebungen 2011 mitwirkte,
- Anna-Lea Imbach, welche im Jahr 2011 die Inhaltsanalyse der offenen Textantworten der Schülerinnen und Schüler in den Online-Fragebogen auswertete sowie
- Esther Wandeler und Mirjam Mosimann welche bei weiteren Auswertungen und beim Verfassen des Schlussberichts tatkräftig mithalfen.

Ihnen allen gebührt mein herzlicher Dank. Ein besonderer Dank geht jedoch an alle Personen, die in den verschiedenen Jahren in der einen oder anderen Form Daten für die Evaluation von «Lehren und Lernen» lieferten – sei es in Form von Fragebogen, Lektionsberichten oder Gruppeninterviews. Als Projektleiter von «Lehren und Lernen» begleitete Peter Imgrüth die externe Evaluation: Er gestaltete gute Rahmenbedingungen für die Evaluation, stellte Informationen zur Verfügung, knüpfte Kontakte und sorgte für einen grossen Gestaltungsspielraum der Forschenden. Und in forschungsmethodischen Belangen war Christina Gnos von der Luzerner Dienststelle Volksschulbildung (DVS) eine wertvolle Ansprechperson. Herzlichen Dank!

März, 2015, Markus Roos

## 2 Lehren und Lernen

Um den Umgang mit Heterogenität im Unterricht der Luzerner Volksschule zu fördern, wurde das Projekt «Lehren und Lernen» konzipiert. Die Konzeption und Organisation des Projekts «Lehren und Lernen» begann im Schuljahr 2005/2006. Seit dem Schuljahr 2006/2007 konnten Schulhausteams in das Projekt einsteigen (vgl. Rösli Stübi, 2009, S. 2).

### 2.1 Ziele

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zielte das Projekt «Lehren und Lernen» letztlich darauf ab, alle Schülerinnen und Schüler zu befähigen, selbstständig, kooperativ und effektiv zu lernen (vgl. Projektleitung Lehren und Lernen, 2008, S. 3). Für Lehrpersonen bzw. ganze Teams bestand das Hauptziel dieses Projekts darin, sie «im Hinblick auf die veränderten bzw. gestiegenen Anforderungen an den Lehrberuf zu unterstützen und professionelles Handeln zu verstärken» (Projektausschuss Schulen mit Zukunft, 2009, S. 20). Zu diesem Zweck wurden für die mitarbeitenden Schulen folgende Teilziele festgelegt:

1. «Bewusster Umgang mit der wachsenden Heterogenität an den Schulen bzw. in den Klassen.
2. Umsetzung eines förderorientierten Unterrichts, verbunden mit einer entsprechenden Beurteilung sowie der lerndiagnostischen Interpretation der Leistungen der Lernenden und der Ableitung entsprechender Fördermassnahmen.
3. Einsatz von Unterrichtsformen, welche sich einerseits am individuellen Lern- und Arbeitsrhythmus der Lernenden orientieren (individualisierende Lehr- und Lernformen) und die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, andererseits aber auch Einsatz von Unterrichtsformen, die die Sozialkompetenz der Lernenden fördern.
4. Auf- bzw. Ausbau des fächerübergreifenden Unterrichts, mit dem Ziel, Vernetzungen zwischen den verschiedenen Fachgebieten erkennen und für das Lernen nutzbar machen zu können.» (Projektleitung Lehren und Lernen, 2008, S. 3).

Um diese Ziele zu erreichen, setzte «Lehren und Lernen» *nicht* auf individuelle Weiterbildungen der Lehrpersonen oder auf andere Massnahmen auf Ebene einzelner Lehrpersonen. Vielmehr stand hinter «Lehren und Lernen» die Überzeugung, dass «nur mit einer systematischen, teamorientierten und die ganze Schule umfassenden Unterrichtsentwicklung grundlegende Fortschritte erreicht werden können» (Projektausschuss Schulen mit Zukunft, 2009, S. 20). «Ausgangspunkt war dabei eine im Team ausgehandelte und dadurch von allen Beteiligten getragene Definition von «gutem Unterricht»» (ebenda, S. 13).

### 2.2 Unterstützungsangebote

Das Projekt «Lehren und Lernen» sah vor, dass Schulen des Kantons Luzern freiwillig während mindestens drei Jahren gezielt an der Unterrichtsentwicklung arbeiteten (vgl. Rösli Stübi, 2009, S. 2) und dabei von der kantonalen Ebene Unterstützung durch zwei verschiedene Angebote erhielten:

*«Erstens beraten Prozessbegleiterinnen und -begleiter die Schulleitung und Steuergruppe bei der Planung von Unterrichtsentwicklungsprojekten. Zweitens bieten Fachtandems auf die Zielsetzungen der Schule angepasste schulinterne Weiterbildung zu differenzierendem Unterricht, zur Leistungsbeurteilung sowie zu kooperativem und selbstgesteuertem Lernen an».* (Lötscher, 2014, S. 18)

Bei den Prozessberaterinnen und -beratern handelte es sich um Mitarbeitende der Luzerner Dienststelle Volksschulbildung. Sie kannten sowohl das Projekt «Lehren und Lernen» als auch die Situation der Luzerner Volksschulen (vgl. Rüedi 2014 S. 13)

**Tabelle 1. Vorgehen der Prozessberatung bei der lokalen Projektplanung.**

| Nr. | Schritt               | Erläuterung   |
|-----|-----------------------|---|
| 1   | Kontaktnahme          | Interessierte Schulleitungen, die in ihrer Mehrjahresplanung die Entwicklung des Unterrichts vorgesehen haben, melden sich telefonisch oder per Mail bei der kantonalen Projektleitung und vereinbaren ein Erstgespräch.  |
| 2   | Erstgespräch          | Die Schulleitung und die kantonale Projektleitung klären die Ziele, Eckwerte und Rahmenbedingungen und treffen eine schriftliche Vereinbarung über die Mitarbeit im Projekt «Lehren und Lernen».  |
| 3   | Mandatierung          | Die Schulleitung setzt – je nach örtlicher Organisationsstruktur – eine für das Projekt verantwortliche Steuergruppe oder Lehrperson ein und mandatiert diese schriftlich.  |
| 4   | Begleitung / Beratung | Die kantonale Projektleitung rekrutiert aus dem Berater/innenteam eine Person und vermittelt diese der interessierten Projektschule.  |
| 5   | Netzwerk              | Die kantonale Projektleitung orientiert die netzwerkverantwortliche Person über eine allfällige Teilnahme der Schule am Netzwerk.   |
| 6   | Zweitgespräch         | Die Beraterin / der Berater nimmt mit der Schulleitung bzw. mit der für das örtliche Projekt verantwortlichen Steuergruppe / Person Kontakt auf und plant mit ihr das konkrete Vorgehen (Standortbestimmung, definitive Ziele, Terminplanung, Ressourcen, Evaluation usw.). |
| 7   | Fachmodule            | Auf dem Hintergrund der konkreten Projektplanung kann die örtliche Projektleitung bei Bedarf bei der für die Fachtandems verantwortlichen Person der PH Luzern Fachmodule anfordern.  |
| 8   | Umsetzung             | Das Projekt wird gemäss Planung umgesetzt und evaluiert.  |

Quelle: Projektleitung Lehren und Lernen, 2008

In Schritt 7 unterstützte die Prozessberatung die lokale Projektleitung bei Bedarf bezüglich der Auswahl eines Fachmoduls. Solche Fachmodule wurden von Fachtandems der PH Luzern angeboten.

Eine Besonderheit der Fachtandems, die von der PH Luzern im Hinblick auf schulinterne Weiterbildungen aufgebaut worden waren, bestand darin, dass sie aus einer aktuell in der Praxis tätigen Lehrperson der Volksschule und einer Dozentin bzw. einem Dozenten der PH Luzern bestanden, was einen guten Theorie-Praxis-Bezug gewährleisten sollte. An regelmässigen gemeinsamen Treffen analysierten die Fachtandems ihre Erfahrungen und entwickelten ihre Angebote weiter (vgl. Buholzer, Lötscher & Kummer Wyss, 2014, S. 2). Thematisch deckten die Angebote der Fachtandems folgende Bereiche ab (vgl. Dienststelle Volksschulbildung, 2014, S. 6):

- Klassenführung – Umgang mit Unterrichtsstörungen
- Eigenständiges und selbstgesteuertes Lernen
- Sprachförderung in multikulturellen Schulen
- Kooperatives Lernen
- Differenzieren mit Plänen / Lernangeboten
- Individualisierender Einsatz von digitalen Medien
- Differenzieren im Deutschunterricht (Sprachstarken)
- Mathematikunterricht in heterogenen Klassen
- Umsetzung Integrative Förderung (IF)

Besondere Angebote bestanden für Schulen, die sich bezogen auf Multikulturalität, Integrative Förderung oder Medienbildung weiter entwickeln wollten.

## 2.3 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen von «Lehren und Lernen» sahen vor, dass Schulen jederzeit freiwillig für mindestens drei Jahre dem Projekt beitreten konnten. Mit jeder Schule wurde eine individuelle Vereinbarung abgeschlossen, welche alle wesentlichen Details der Zusammenarbeit festhielt.



Auch während der Projektteilnahme verblieb die Hauptverantwortung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bei der Schulleitung. Während der dreijährigen Projektzeit konnten die Schulen kostenlos maximal 18 Stunden Beratung beziehen. Wenn aus der Beratung resultierte, dass die Schule ein Fachtandem für eine interne Weiterbildung zuziehen wollte, wurde dies dem schuleigenen Weiterbildungskonto in Rechnung gestellt. Für die Umsetzung der konkreten Entwicklungsvorhaben stellten die Schulen geeignete Zeitgefässe zur Verfügung (SCHILW, Q-Gruppenzeit, Treffen in der unterrichtsfreien Zeit). Ausserdem erklärten sich die teilnehmenden Schulen bereit, ihre Projektarbeit zu evaluieren (vgl. Projektleitung Lehren und Lernen, 2008, S. 6f).

Schulen, welche am Projekt «Lehren und Lernen» teilnahmen, wurden aufgefordert, sich dem Netzwerk Luzerner Schulen anzuschliessen (vgl. Projektleitung Lehren und Lernen, 2008, S. 6). In diesem freiwilligen Verbund können Schulen ihre Tätigkeiten gemeinsam reflektieren, planen und zielorientiert weiterentwickeln. Die teilnehmenden Schulen bestimmen die konkreten Aktivitäten im Netzwerk selber mit – es handelt sich also um eine bedürfnisorientierte Zusammenarbeit (vgl. Dienststelle Volksschulbildung, 2015).

## 3 Ergebnisse

Bei der folgenden Übersicht über die Ergebnisse soll immer ersichtlich bleiben, aus welcher Datenquelle eine Aussage stammt: qualitative und quantitative Meta-Analyse (Auswertung der Schlussberichte der Schulleitungen), Fallanalysen (Auswertung der Gruppeninterviews an vier ausgewählten Schulen), qualitative und quantitative Auswertung der Online-Fragebogen (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen), Experteninterviews (qualitative Auswertung der Interviews mit Prozessberatungspersonen), Lektionsbeschreibungen (qualitative und quantifizierte Auswertung der Lektionsbeschreibungen von Schülerinnen und Schülern aus den vier Fallstudien-schulen).

Die Zusammenfassung orientiert sich an der Fragestellung, welche bereits in der Einleitung prä-sentiert wurde. Demnach wird zu Beginn der Frage nach dem Umgang mit heterogenen Klassen (siehe Kap. 3.1) nachgegangen, bevor die Weiterentwicklung durch die Teilnahme am Projekt (siehe Kap. 3.2) sowie förderliche und hinderliche Bedingungen von «Lehren und Lernen» auf verschiedenen Ebenen (siehe Kap. 3.3) thematisiert werden. Zum Schluss wird auf Hilfestellungen eingegangen, die von den Akteuren für eine erfolgreiche Weiterentwicklung gewünscht wurden (siehe Kap. 3.4).

### 3.1 Umgang mit heterogenen Klassen

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Klassen zusammengefasst, wobei zuerst auf Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung (siehe Kap 3.1.1) eingegangen wird, bevor die Frage nach einem an den Schulen allenfalls bestehenden Konsens von «gutem» Unterricht (siehe Kap. 3.1.2) beantwortet wird. Anschliessend wird zusammengefasst, inwiefern Lehrpersonen individualisierende Lehr- und Lernformen (siehe Kap. 3.1.3) verwenden und wie sie das selbstgesteuerte Lernen (siehe Kap. 3.1.4) sowie die überfachlichen Kompetenzen (siehe Kap. 3.1.5) fördern.

#### 3.1.1 Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung

Die in der qualitativen Meta-Analyse gefundenen Meinungsbilder zur Frage, inwiefern sich die pädagogische Grundhaltung der Lehrpersonen durch die Auseinandersetzung mit Heterogenität verändert hat, spiegeln sich auch in der Auswertung der anderen Datenquellen wider. Dabei gab es Akteure, welche durch die vermehrte Auseinandersetzung mit der Heterogenität *keine* Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung der Lehrpersonen feststellten. Andere Akteure betonten hingegen eine bereits vor Projektbeginn vorhandene positive Grundhaltung und wieder andere konnten durchaus gewisse Veränderungen festmachen. Auf diese drei Kategorien wird im Folgenden eingegangen:

*Keine Veränderung:* Vereinzelt Schulleitungen berichteten im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse von keinen beobachtbaren Veränderungen hinsichtlich der pädagogischen Grundhaltung im Lehrkörper. Dies war insbesondere bei Sekundarschulen der Fall, an denen sich das typengetrennte Modell bewährt hatte. Dort sei der Druck für diesbezügliche Veränderungen zu gering, sodass die Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» lediglich ein Verständnis für Fragen der Heterogenität, nicht aber eine Veränderung in der Grundhaltung bewirken konnte.

Im Vergleich zur Online-Befragung 2011 berichteten Lehrpersonen in ihren offenen Textantworten in der Befragung 2014 weniger Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung (qualitative Daten). An einigen Orten wurde die mangelnde Bereitschaft der Lehrpersonen kritisiert, sich auf die Unterrichtsentwicklung und somit auf die Integration einzulassen. Dabei wurde der hohe (befürchtete) Arbeitsaufwand als Hauptgrund für die mangelnde Bereitschaft genannt.

Zwei Fallstudien-schulen erkannten ebenfalls kaum Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung der Lehrpersonen. Dies primär deshalb, weil an den untersuchten Sekundarschulen

kaum eine Zunahme an Heterogenität festgestellt wurde und somit kein unmittelbarer Veränderungsdruck bestand. Die eine Sekundarschule wechselte vom integrierten Modell wieder auf das typengetrennte Modell zurück. Der anderen Sekundarschule war Individualisierung nicht so wichtig, weil das kooperative Modell in den meisten Fächern Leistungsgruppen ermöglicht, was zu weniger heterogenen Lerngruppen führe. Dadurch dränge sich ein individualisierender Unterricht weniger auf.

*Bereits vorhandene positive Grundhaltung:* Viele Schulleitungen merkten im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse an, dass bei den Lehrpersonen bereits vor Projekteinstieg eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität vorhanden gewesen sei. In solchen Fällen führte die Projektteilnahme zu einer Festigung bzw. Bestätigung dieser Grundhaltung. Bei Schulen mit einem solchen Hintergrund wurden viele erfolgreiche Interventionen möglich. Um die positive Grundhaltung im Lehrkörper zu erhalten, legten diese Schulen ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl geeigneter, neuer Lehrpersonen.

Auch in den verbalen Anmerkungen zum Online-Fragebogen betonten Lehrpersonen (insbesondere 2011), bereits vor der Einführung von «Lehren und Lernen» individualisierend gearbeitet zu haben; entsprechend zeigten sie sich offen gegenüber der Heterogenität.

Eine bereits vor Projektbeginn bestehende positive Grundhaltung betonte auch eine Fallstudien-schule. Dadurch hätten sie sich im Rahmen des Projekts anderen Themen widmen können und dabei die Grundhaltung aktualisiert und intensiviert.

Auch die quantitativen Daten sowohl der Lehrpersonen als auch der Schulleitungen deuteten auf eine bereits vor Projekteinstieg bestehende positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität hin. Die Skala «Akzeptanz der Individualisierung im Unterricht» fand zu beiden Erhebungszeitpunkten (2011 und 2014) eher Zustimmung und veränderte sich über die Zeit hinweg nicht signifikant.

*Erzielte Veränderungen:* Eine Mehrzahl der Schulleitungen erkannte im Rahmen der qualitativen und quantitativen Meta-Analyse aber auch Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung von Lehrpersonen, welche auf die grössere Heterogenität der Schülerschaft zurückgeführt werden können. Diese Veränderungen in der Grundhaltung seien primär der Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» zu verdanken. Dadurch hätten die Lehrpersonen ihren Blickwinkel erweitert, seien sich der Heterogenität bewusster geworden und würden ihren Unterricht vermehrt den gegebenen Umständen anpassen. Die intensive Auseinandersetzung mit Heterogenität habe zu einer grösseren Akzeptanz der Heterogenität und in der Folge zur Veränderungsbereitschaft beigetragen. Veränderte Grundhaltungen würden sich in verschiedenen Bereichen – beispielsweise in einem neuen Wortschatz oder in der vermehrten Anwendung individualisierender Lehr- und Lernformen – zeigen.

Bei den Fallstudien gab es ebenfalls eine Schule, welche veränderte pädagogische Grundhaltungen im Lehrkörper wahrnahm. Wo zu Beginn eine eher skeptische und ängstliche Haltung vorhanden war, herrschte nach Abschluss des Projekts mehr Zuversicht, Akzeptanz und Toleranz gegenüber den verschiedenen Leistungsniveaus.

---

*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei einem kleinen Teil der Schulen kaum Veränderungen der pädagogischen Grundhaltung stattfanden, z.B. bei Sekundarschulen welche eher auf äussere Differenzierung (Selektion und Niveaus) setzten oder bei Lehrpersonen, welche sich nicht auf die Integration einlassen wollten bzw. Mehrarbeit befürchteten. Ein ansehnlicher Teil der Lehrpersonen hatte aber auch kaum einen Anlass zu einer grösseren Veränderung der pädagogischen Grundhaltung, weil bereits vor «Lehren und Lernen» ein positiver Blick auf die Heterogenität vorhanden war. Dennoch liessen sich v.a. den qualitativen Daten auch zahlreiche Hinweise auf tatsächlich erfolgte Veränderungen in der pädagogischen Grundhaltung entnehmen, die von den Befragten auf «Lehren und Lernen» zurückgeführt wurden: Die Heterogenität wurde bewusster wahrgenommen und besser akzeptiert, was zu einer grösseren Veränderungsbereitschaft – und einer grösseren Zuversicht, die Heterogenität bewältigen zu können – führte.*

---

### 3.1.2 Konsens von «gutem Unterricht»

Die Auswertung verschiedener Datenquellen hinsichtlich der Frage, inwiefern im Kollegium ein Konsens von «gutem Unterricht» erreicht werden konnte, führte zu drei Antwortkategorien: Zum einen fanden sich Belege dafür, dass in gewissen Schulen kein Konsens gefunden wurde. Zum anderen wurden aber auch zahlreiche Hinweise für einen entstandenen Konsens entdeckt, wobei sich dieser Konsens an gewissen Schulen nur auf einzelne Aspekte von Schule und Unterricht bezog. Darüber hinaus fanden sich auch verschiedene Hinweise darauf, wie der Konsens im Team geschaffen wurde:

*Kein Konsens:* In der qualitativen Meta-Analyse betonten einige Schulleitungen die Schwierigkeit, einen gemeinsamen Konsens von «gutem Unterricht» im gesamten Team zu erreichen. Oftmals gebe es Konsens lediglich in Untergruppen – beispielsweise in Stufenteams. Gründe für den bislang ausbleibenden Konsens wurden von den Schulleitungen in der Heterogenität der Lehrpersonen, der kurzen Projektlaufzeit sowie in der hohen Fluktuation beim Unterrichtspersonal gesehen. Manche Schulleitungen strebten einen solchen Konsens gar nicht an, um die als positiv wahrgenommene Vielfalt der Lehrpersonen nicht zu schmälern.

Drei der vier Schulen aus der Fallanalyse berichteten von unterschiedlichen Meinungen im Lehrkörper hinsichtlich eines «guten» Unterrichts. Diese Heterogenität wurde aber auch an den Fallstudien Schulen nicht nur negativ bewertet: Divergierende Ansichten seien spannend und dienten als Auslöser vieler bereichernder Diskussionen. Teilweise wurde aber auch deutlich, dass ein Austausch über den Unterricht noch kaum stattgefunden hatte.

*Konsens (in bestimmten Bereichen):* In den quantifizierbaren Rückmeldungen aus der Meta-Analyse gaben über 80% der Schulen an, einen gemeinsamen Konsens von «gutem Unterricht» erarbeitet zu haben. Gemäss verbalen Rückmeldungen im Rahmen der Meta-Analyse wurde an vielen Schulen zumindest in gewissen Bereichen ein Konsens von «gutem Unterricht» erreicht. So haben manche Schulen nun definierte Regeln, Fachbegriffe, pädagogische Konzepte oder Kriterien für die Erarbeitung von Lerneinheiten, welche gemeinsam getragen und verwendet werden.

Eine der vier Fallstudien Schulen berichtete, im Rahmen von «Lehren und Lernen» eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung und ein gemeinsames Lehr- und Lernverständnis entwickelt zu haben, worauf sie grossen Wert legte. Dennoch zeigte sich diese Schule bestrebt, die Vielfalt der Lehrpersonen zu erhalten.

Im Rahmen der quantitativen Online-Erhebung wurden Schulleitungen direkt zum Konsens von «gutem Unterricht» im Lehrpersonenteam befragt. Ein solcher Konsens wurde zu beiden Erhebungszeitpunkten eher mittelmässig bejaht. Dies kann ein weiterer Indikator dafür sein, dass zwar in bestimmten Bereichen ein Konsens erreicht wurde, in anderen aber weniger.

*Ursachen für erreichten Konsens:* Die meisten Gründe für das Finden eines gemeinsamen Konsens' von «gutem Unterricht» bezogen sich im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse in irgendeiner Art und Weise auf den gemeinsamen Austausch im Team. Unterstützend bei der gemeinsamen Konsensfindung waren die Fachmodule der PH Luzern, interne SCHILW-Veranstaltungen oder das gemeinsame Planen und Durchführen von Unterrichtseinheiten.

Der Austausch über «guten Unterricht» wirkte sich nicht bei allen Schulen konsensfördernd aus. Eine Schule aus der Fallanalyse berichtete, erst durch den Austausch im Team das Ausmass der Heterogenität im Lehrkörper richtig erkannt zu haben.

---

*Zusammengefasst deuten die erhobenen Daten darauf hin, dass es kaum Schulen gibt, welche von einem totalen Konsens von «gutem Unterricht» ausgehen. Viele Schulen haben aber in gewissen Bereichen von Schule und Unterricht einen Konsens erlangt. Ein grosser Teil der Befragten erachtet einen totalen Konsens als wenig wichtig und hebt demgegenüber die Vielfalt der Lehrpersonen als positiv hervor.*

---

### 3.1.3 Individualisierende Lehr- und Lernformen

Die Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen ergaben keine eindeutige Antwort auf die Frage nach einem vermehrten Einsatz individualisierender Lehr- und Lernformen aufgrund der Projektteilnahme:

*Qualitative Meta-Analyse:* Die qualitative Meta-Analyse der Anmerkungen von Schulleitungspersonen deutete darauf hin, dass die Lehrpersonen vermehrt individualisierende Lehr- und Lernformen einsetzten. Einige Schulleitungen berichteten, dass individualisierende Lehr- und Lernformen bei allen Lehrpersonen und auf allen Stufen vermehrt zum Einsatz kämen; andere dokumentierten eher eine punktuelle Umsetzung oder erklärten, dass die Entwicklungsphase noch nicht abgeschlossen sei. Vereinzelt wurde angemerkt, dass das Thema «Individualisierung» noch gar nicht bearbeitet werden konnte, dies aber geplant sei. Insgesamt scheint es jedoch verschiedenenorts gelungen zu sein, vorhandene Ängste gegenüber dem Einsatz individualisierender Unterrichtsformen abzubauen. Schulleitungen berichteten von einer grösseren Methodenvielfalt, einer intensiveren Zusammenarbeit mit IF-Lehrpersonen, individuellen Zielen in der Sozial- und Selbstkompetenz, von Lernstandsanalysen und von einer breiteren Variation der Beurteilungsformen. Vorangetrieben wurde die stärkere Individualisierung durch Vorgaben bzw. Anweisungen der Schulleitungen, vor allem aber durch die von «Lehren und Lernen» begleitete Einführung von IF.

*Fallanalysen:* Auch die Fallanalysen der vier untersuchten Schulen zeigten kein einheitliches Bild betreffend Anwendung individualisierender Lehr- und Lernformen. Die zwei Primarschulen gaben an, bereits vor der Einführung von IF bzw. der Teilnahme am Projekt ihren Unterricht individualisierend gestaltet zu haben. So hätten sie kaum Schwierigkeiten im Umgang mit solchen Lehr- und Lernformen. Einzig die Beurteilung stelle nach wie vor eine Herausforderung dar. Die zwei involvierten Sekundarschulen hingegen berichteten kaum von einer substanziellen, nachhaltigen Intensivierung individualisierender Lehr- und Lernformen. Oftmals würden sie dies der IF-Lehrperson überlassen.

*Lektionsberichte:* Im Rahmen der Lektionsberichte aus den vier untersuchten Schulen schrieben die Schülerinnen und Schüler allgemein wenig über erweiterte Lehr- und Lernformen. Im Vergleich zur Erhebung 2011 berichteten sie im Jahr 2014 aber mehr von Werkstatt- bzw. Planarbeit – häufig im Zusammenhang mit einer im Jahr 2014 neu erwähnten Wochenplan-Lektion.

*Online-Erhebungen:* Die 2011 und 2014 erhobenen quantitativen Daten waren ebenfalls nicht eindeutig. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen bewerteten die Individualisierung im Unterricht als mittelmässig stark ohne signifikante Unterschiede zwischen den Jahren. Der Einsatz erweiterter Lehr- und Lernformen stieg bei den genannten Akteuren zwischen den Erhebungen jedoch signifikant an. Dieser Anstieg war auf die Sekundarschulen zurückzuführen, die aber trotz diesem Anstieg immer noch weniger auf Erweiterte Lehr- und Lernformen im Unterricht setzten als die Primarschulen. Die Fachkompetenz der Schulleitungen betreffend Individualisierung wurde von den Schulleitungen selbst als eher gut bewertet, ohne signifikante Unterschiede zwischen den Messungen.

*Quantitative Meta-Analyse:* Die quantitative Meta-Analyse der Schulleitungsrückmeldungen ergab, dass mehr als 90% der 86 befragten Schulen von einem vermehrten Einsatz individualisierender Lehr- und Lernformen ausgingen.

---

*Die untersuchten Schulen setzten individualisierende Lehr- und Lernformen unterschiedlich intensiv ein. Wohl wurden solche Formen in den Primarschulen insgesamt häufiger eingesetzt – dank «Lehren und Lernen» holten die Sekundarschulen aber etwas auf. Auf der Primarstufe ergaben sich Hinweise, dass individualisierende Lehr- und Lernformen zwar nicht unbedingt häufiger, aber dafür gezielter und professioneller eingesetzt wurden (Lernstandsanalysen, individuelle Ziele, Teamteaching, Absprachen im Kollegium, Beurteilung, Methodenvielfalt).*

---



### 3.1.4 Förderung des selbstgesteuerten Lernens

Die Antworten betreffend Förderung des selbstgesteuerten Lernens fielen zwischen den verschiedenen Datenquellen ähnlich uneinheitlich aus wie diejenigen zur Individualisierung. Folglich wird die Frage nach der Förderung des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstständigkeit im Unterricht für jede Datenquelle separat beleuchtet.

*Qualitative Meta-Analyse:* Gemäss qualitativer Meta-Analyse wird das selbstgesteuerte Lernen von den Projektschulen in unterschiedlichem Ausmass gefördert. Während aus einigen Anmerkungen deutlich wurde, dass die Förderung des selbstgesteuerten Lernens bereits gut gelang, äusserten andere Befragte, dass sie noch am Thema arbeiten oder Entwicklungspotenzial sehen. Bei einzelnen Lehrpersonen fehle noch die Überzeugung, dass Unterrichtsformen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens einen Mehrwert bringen, zumal der dafür erforderliche Aufwand relativ hoch sei. Um das selbstgesteuerte Lernen an der Schule zum Thema zu machen, wählten Schulen ein entsprechendes Jahresthema, erteilten klar definierte Q-Aufträge, führten ein Projekt dazu durch oder wagten im Anschluss an ein entsprechendes Fachmodul der PH Luzern erste Schritte in Richtung Förderung des selbstgesteuerten Lernens.

*Quantitative Meta-Analyse:* Laut der quantitativen Meta-Analyse waren mehr als 90% der 86 Schulleitungen der Ansicht, durch die Projektteilnahme würden eher mehr Lehr- und Lernformen angewandt, welche das selbstgesteuerte Lernen fördern.

*Online-Erhebung:* Die Online-Erhebung bei den Lehrpersonen ergab, dass die Lehrpersonen das selbstgesteuerte Lernen in mittlerem Ausmass pflegten, wobei zwischen den Erhebungszeitpunkten keine Veränderung feststellbar war. Frauen legten mehr Gewicht auf das selbstgesteuerte Lernen als Männer.

*Fallanalyse:* Aus den Daten der zwei Primarschulen, die an den Fallanalysen beteiligt waren, liess sich eine gezielte Förderung der Selbstständigkeit der Kinder ableiten. Unterrichtsformen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens wurden an diesen Schulen bereits in den unteren Schulklassen eingesetzt, da die Selbstständigkeit als zentrale Fähigkeit betrachtet wird. Die zwei untersuchten Sekundarschulen dokumentierten indes (noch) kaum eine einheitliche und gezielte Förderung des selbstgesteuerten Lernens. Eine dieser beiden Schulen betonte allerdings, sich seit dem Neustart von «Lehren und Lernen» speziell diesem Thema widmen zu wollen. Bei der zweiten Sekundarschule förderten einzelne Lehrpersonen die Selbstständigkeit durch kooperative Lernformen, andere durch die Delegation von Verantwortung an die Lernenden.

---

*Das selbstgesteuerte Lernen wurde an den untersuchten Schulen ganz unterschiedlich stark gefördert. Vor allem Primarschulen achteten darauf, die Kinder schon früh zur Selbstständigkeit zu erziehen, da sie dies als zentrale Kompetenz für die weitere schulische Laufbahn betrachteten. Gemäss Aussagen von Schulleitungen wurde das selbstgesteuerte Lernen durch «Lehren und Lernen» gestärkt; aus den Daten der Lehrpersonen ging aber hervor, dass selbstgesteuertes Lernen in eher moderatem Ausmass stattfand und über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg stagnierte. Vor allem Lehrerinnen setzten auf selbstgesteuertes Lernen.*

---

### 3.1.5 Förderung überfachlicher Kompetenzen

Gemäss quantitativer Meta-Analyse wurden die überfachlichen Kompetenzen von ca. 90% der 86 befragten Schulen gezielt oder eher gezielt gefördert. Im Folgenden wird zuerst die Förderung der einzelnen überfachlichen Kompetenzen an den Schulen dargestellt, bevor allgemein der Frage nachgegangen wird, unter welchen Bedingungen Schulen überfachliche Kompetenzen besonders gut fördern können.

*Soziale Kompetenzen:* Aus der quantitativen Meta-Analyse ging hervor, dass soziale Kompetenzen im Vergleich zu den anderen überfachlichen Kompetenzen am stärksten gefördert wurden. Belege hierfür fanden sich auch in anderen Datenquellen. So berichtete beispielsweise fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in ihren Lektionsberichten 2014 von Partnerarbeit; 2011 war es erst ca. ein Sechstel. Auch die Fallanalysen lieferten Hinweise darauf, dass die Schulen in der Förderung sozialer Kompetenzen gegenüber den anderen überfachlichen Kompetenzen –

wie beispielsweise der Arbeitshaltung oder Arbeitstechnik – weiter fortgeschritten waren. Soziale Kompetenzen wurden unter anderem durch Klassenrat, Schülerrat, Gruppenarbeiten oder klassenübergreifende Anlässe gefördert.

*Methodische und personale Kompetenzen:* Vor allem aus den qualitativen Zugängen wurde deutlich, dass methodische und personale Kompetenzen im Vergleich zur Sozialkompetenz an den Schulen eher weniger gezielt gefördert wurden. Dennoch wurde im Rahmen der Fallanalysen die Wichtigkeit der Förderung der Methodenkompetenz hervorgehoben; gezielt bzw. lehrpersonenübergreifend wurde diese Kompetenz jedoch kaum gefördert. Personale Kompetenz wurde gefördert, indem vorbildliches Verhalten hervorgehoben und Missverhalten direkt angesprochen wurde.

*Bedingungen für die Förderung überfachlicher Kompetenzen:* Die qualitative Meta-Analyse zeigte ein sehr buntes Bild zur Frage nach der Förderung überfachlicher Kompetenzen an den Schulen. Einige berichteten von ganz konkreten Massnahmen, andere eher von einer allgemeinen Philosophie an ihrer Schule. Teilweise wurden überfachliche Kompetenzen auch als selbstverständliches und natürliches Nebenprodukt des Unterrichts verstanden, z.B. wenn mit selbstgesteuertem Lernen oder kooperativen Lernformen gearbeitet wurde. Von anderer Seite wurde jedoch betont, dass klare Zielformulierungen und konkrete Aufgaben wesentliche Gelingensbedingungen für die Förderung überfachlicher Kompetenzen darstellen. Um die Arbeit mit überfachlichen Kompetenzen zu forcieren, wählten gewisse Schulen die Förderung überfachlicher Kompetenzen als Schwerpunkt der externen Evaluation, bildeten entsprechende Q-Gruppen oder definierten diesbezügliche Minimalstandards.

Gemäss qualitativer Meta-Analyse führte das Projekt «Lehren und Lernen» nochmals zu einer Stärkung des Bewusstseins für die verschiedenen Kompetenzen der Lernenden und die Vielschichtigkeit ihrer Förderung. Die quantitativen Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrpersonenbefragung zeigten überdies, dass die befragten Akteure 2014 signifikant stärker – aber immer noch in mittlerem Ausmass – der Meinung waren, das Projekt «Lehren und Lernen» habe zu einer ganzheitlicheren Förderung der Schülerinnen und Schüler geführt.

---

*Befragte Schulen förderten insbesondere die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler bewusst und gezielt. Die Förderung methodischer sowie personaler Kompetenzen erfolgte demgegenüber stärker lehrpersonenabhängig oder wurde als selbstverständliches Nebenprodukt bestimmter Unterrichtsformen betrachtet. Für eine gezielte Förderung überfachlicher Kompetenzen ist eine präzise Zielformulierung mit konkreten Aufträgen unerlässlich. Die ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler (fachliche, personale, methodische Kompetenz) wurde von «Lehren und Lernen» in gut mittlerem Ausmass unterstützt, wobei Lehrpersonen und Schulleitungen diesbezüglich zwischen den Erhebungszeitpunkten eine signifikante Steigerung wahrnahmen.*

---

## 3.2 Weiterentwicklung durch «Lehren und Lernen»

In den folgenden Abschnitten wird zusammenfassend dargestellt, wie «Lehren und Lernen» zur Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts beitrug. Dabei wird zuerst ganz allgemein auf den Einfluss einer Projektteilnahme (Kap. 3.2.1) eingegangen, bevor der konkrete Beitrag der unterschiedlichen Elemente (Kap. 3.2.2) sowie der Rahmenbedingungen von «Lehren und Lernen» (Kap. 3.2.3) beleuchtet wird.

### 3.2.1 Auswirkungen einer Teilnahme am Projekt

Den *allgemeinen* Einfluss einer Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» auf die Unterrichtsentwicklung zu ermitteln, scheint schwierig. Denn die in den Daten gefundenen Ergebnisse bezogen sich oftmals nur auf *einzelne Aspekte* wie beispielsweise die Individualisierung oder die

Dennoch wird im Folgenden versucht, aus den einzelnen Datenquellen *allgemeine* Wirkungen einer Projektteilnahme abzuleiten.

*Qualitative Meta-Analyse:* In den Anmerkungen des Schlussberichts gaben Schulleitungen zum Ausdruck, das Projekt habe Gelegenheit geboten, viele neue Ideen auszuprobieren und Anregungen weiter zu entwickeln. Ausserdem seien gemeinsame Visionen zustande gekommen und die Teilnahme habe massgeblich zur Erreichung der im Rahmen der Schulentwicklung gesteckten Ziele beigetragen. Gelobt wurde insbesondere der durch das Projekt initiierte rote Faden, an welchem die Schulen ihre Entwicklung orientieren konnten. Einerseits sei die Arbeit am Projekt effektiv und erfolgreich, andererseits aber auch sehr intensiv gewesen und habe viele Kräfte gebunden.

*Anmerkungen in der Online-Befragung:* Im Rahmen der Online-Befragung berichteten Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtsgestaltung. Im Vergleich zum Projektbeginn 2011 wurde 2014 mehr über die Unterrichtsgestaltung geschrieben. Der Anstieg ist im Wesentlichen auf die im Jahr 2014 gehäuft auftretenden positiven Rückmeldungen zur Unterrichtsgestaltung zurückzuführen, wobei insbesondere das selbstständige Lernen mit Werkstätten sowie der Wochenplanunterricht gelobt wurden. Dieses Ergebnis kann darauf hindeuten, dass auch Schülerinnen und Schüler Wirkungen des Projekts im Unterricht wahrnahmen.

Auch Schulleitungen beurteilten in den Anmerkungen zur Online-Befragung die Projektteilnahme vorwiegend positiv. Durch die Arbeit an Haltungen und Denkweisen wurden aus ihrer Sicht nachhaltige Veränderungen erzielt. So hätten sich gewisse Lehrpersonen gegenüber IF zu Beginn sehr kritisch gezeigt. Aufgrund der Zusammenarbeit, der Einführung durch eine Fachperson und genügend Zeitressourcen seien die Lehrpersonen nun jedoch offener gegenüber IF und zur Zusammenarbeit motiviert. Wichtig seien die Erarbeitung gemeinsamer Themen und Zielsetzungen und daraus abgeleitete, klare Aufgabenverteilungen.

*Fallanalyse:* Die Fallanalysen liessen auf eine unterschiedliche Wahrnehmung des Einflusses von «Lehren und Lernen» auf die Unterrichtsentwicklung schliessen. Schulen, die für Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders motiviert waren, nahmen einen stärkeren und positiveren Einfluss des Projekts wahr als weniger motivierte Schulen (bzw. als Schulen, die wegen äusseren Umständen wie etwa ein neues Modell an der Sekundarstufe oder Ergebnisse der externen Evaluation) am Projekt teilnahmen. Als förderlich für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden die Schaffung einer gemeinsamen Basis, der bewusster Austausch sowie die intensivere Zusammenarbeit hervorgehoben, welche aufgrund der Projektteilnahme zustande kamen.

*Quantitative Ergebnisse der Online-Befragung:* In der Online-Befragung wurden die Lehrpersonen direkt nach einer stärkeren Individualisierung durch die Projektteilnahme gefragt. Auf Skalenebene gingen die Lehrpersonen zu beiden Erhebungszeitpunkten von einer mittelmässigen Zunahme der Individualisierung aus.

---

*Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der verschiedenen Datenquellen auf einen deutlichen und vielfältigen Einfluss der Projektteilnahme auf die Unterrichtsentwicklung hin. Nebst direkten Interventionen (z.B. Schaffung von Gefässen zur Zusammenarbeit) wurde auch an Visionen, Haltungen und Denkweisen gearbeitet. «Lehren und Lernen» bot den Schulen durch die Erarbeitung transparenter Ziele und deren konsequente Umsetzung einen roten Faden für die lokale Entwicklung. Schulen, die für die Weiterentwicklung des Unterrichts bereit waren, konnten von «Lehren und Lernen» mehr profitieren als Schulen, die eher wegen äusseren Umständen an «Lehren und Lernen» teilnahmen.*

---

### 3.2.2 Beitrag zentraler Projektelemente

Nach obiger Darstellung der allgemeinen Auswirkungen von «Lehren und Lernen» wird im Folgenden untersucht, welcher Beitrag den beiden Projektelementen «Prozessberatung» und «Fachmodule» im Hinblick auf die angestossenen Entwicklungen zukam:

*Prozessberatung:* In den Experteninterviews wurde die Beratung insbesondere aufgrund ihrer hohen Flexibilität als wirksames Element von «Lehren und Lernen» beschrieben. Flexibel war



die Prozessberatung nicht nur bezüglich effektiv zur Verfügung gestellter Beratungszeit und Rolle der Beratungsperson, sondern auch bezüglich konkreter Entwicklungsschwerpunkte. Zu Beginn einer Prozessberatung sei es wichtig gewesen, sich ein Bild von der Schule zu machen und die Situation vor Ort in die weitere Planung einzubeziehen. Dabei seien Schulen in ganz unterschiedlichen Entwicklungsstadien vorgefunden worden, welche unterschiedlicher Massnahmen bedurften. Nebst der Flexibilität wurden die Weitsichtigkeit und Zielorientierung als zentrale Faktoren der Prozessberatung beschrieben.

Gemäss *qualitativer* Meta-Analyse wurde die Prozessberatung von Schulleitungspersonen als wirkungsvollstes Element des Projekts «Lehren und Lernen» erachtet. Die vielfach als positiv und hilfreich bezeichnete Aussensicht der Beratungspersonen half den Schulen, auf Kurs zu bleiben. Auch die *quantitative* Meta-Analyse bestätigt diese Bild: Annähernd 100% der befragten Schulleitungen bezeichneten die Unterstützung durch die Prozessberatung als «gut» oder «sehr gut». Am wertvollsten wurde hier die Rolle der Prozessberatung im Bereich der Zielfindung und Zielsetzung bewertet. Auch die Fachkompetenz, das Eingehen auf die Bedürfnisse vor Ort, die Unterstützung bei Fragen sowie der Einbezug der Schulleitungen in den Prozess wurden positiv hervorgehoben.

In den Fallanalysen wurde die unterstützende und hilfreiche Art der Prozessberatung ebenfalls deutlich. Gelobt wurde auch hier in erster Linie die Aussensicht der Expertinnen und Experten. An Schulen, welche zu Beginn Mühe mit ihrer Prozessberatung hatten, wurden zeitnah Optimierungen vorgenommen, sodass auch solche Schulen von diesem Element profitieren konnten.

Im Rahmen der Online-Befragung der Schulleitungen ergab sich eine Stärkung der Führung durch «Lehren und Lernen», welche im Wesentlichen ebenfalls auf die Prozessberatung zurückzuführen war. Zwischen den Messzeitpunkten konnte ein signifikanter Anstieg des Skalenmittelwerts «Stärkung der Führung durch Lehren und Lernen» verzeichnet werden. Bewegte sich dieser Skalenmittelwert 2011 im mittleren bis eher bejahenden Bereich des Antwortformats, befand sich der Mittelwert 2014 klar im positiven Bereich. Es handelte sich dabei um die grösste in dieser externen Evaluation gemessene Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten. Insbesondere brachte die Unterstützung durch «Lehren und Lernen» 2014 den Schulen ein professionelleres Projektmanagement und eine Stärkung der *pädagogischen* Führung.

*Bereitstellung von Fachmodulen durch die PH Luzern:* In den Experteninterviews wurde berichtet, die Prozessberatungspersonen seien auch für die Vermittlung bzw. Organisation von Fachmodulen mitverantwortlich gewesen. Dabei hätten die Prozessberatungen und die Fachtandems besonderen Wert auf die Umsetzung der Anregungen aus den Fachmodulen gelegt. Denn es sei von zentraler Bedeutung, eine Weiterbildung vor dem Hintergrund einer Fragestellung in Anspruch zu nehmen und anschliessend mittels klarer Aufträge viel Gewicht auf die daraus folgende Umsetzung zu legen. Dabei habe sich eine enge Zusammenarbeit zwischen Fachtandems, Steuergruppen/Schulleitungen und Prozessberatung bewährt.

Die qualitative Meta-Analyse liess darauf schliessen, dass zahlreiche Schulen viel von den Fachmodulen profitieren konnten. Diese Module seien unterstützend, hätten sich bewährt, zu Veränderungen beigetragen und Unterrichtsentwicklung gezielt vorangetrieben. Module wie «Unterrichtsgestaltung» und «Planarbeit» wurden von Schulleitungen als besonders wertvoll hervorgehoben.

In den Anmerkungen zum Online-Fragebogen antworteten betroffene Schulleitungen auch auf die Frage, weshalb sie bislang noch kein PH-Modul in Anspruch genommen haben. Häufig standen die entsprechenden Schulen erst am Anfang des Projekts oder ihr gewählter Schwerpunkt wurde nicht durch ein Fachmodul abgedeckt.

Mittels Interview befragte Schulen brachten im Rahmen der Fallanalysen ebenfalls positive Wirkungen der Fachmodule zum Ausdruck. Insbesondere die SCHILW-Veranstaltungen selber sowie die Hospitationen hätten neue Inputs in Bezug auf einen individualisierenden Unterricht gegeben und zum Experimentieren angeregt. Dabei wurde primär die praktisch tätige Person der Tandems als sehr wertvoll und hilfreich empfunden, da sie leicht umsetzbare Inputs und Kon-

Gemäss quantitativer Auswertung der Online-Fragebogen wurde die Unterstützung der Fach tandems aus Schulleitungssicht als eher gut bewertet. Insbesondere die fachliche Kompetenz der Personen aus dem Fachtandem führte zu diesem positiven Urteil.

---

*Obwohl beide Elemente von «Lehren und Lernen» die Unterrichtsentwicklung massgeblich unterstützten, kann das Element der Beratung resümierend als besonders wirkungsvolles Element von «Lehren und Lernen» betrachtet werden. Geschätzt wurden insbesondere die Flexibilität und die Aussensicht der Beratung sowie deren Unterstützung bei der Zielfindung. Die Prozessberatung trug massgeblich zur Unterstützung der pädagogischen Führung an den Schulen bei. Daneben wurden aber auch die Fachmodule sehr geschätzt – sie zeugten von hoher fachlicher Kompetenz und boten konkrete Anregungen für die Unterrichtsentwicklung.*

---

### 3.2.3 Rahmenbedingungen des Projekts

Das Projekt «Lehren und Lernen» wies einige konkrete Rahmenbedingungen auf, welche Einfluss auf das Projekt nahmen. Bezogen auf die wichtigsten und meistgenannten Rahmenbedingungen ergaben sich folgende Resultate:

*Projektdauer:* Expertinnen und Experten beurteilten im Interview eine Projektdauer von drei Jahren als sehr knapp. Die Bestandaufnahme sowie die Planungsphase könne bis zu einem Jahr dauern, womit ein Drittel der Zeit schon verstrichen sei. Besser wäre aus ihrer Sicht eine Laufzeit von fünf Jahren gewesen. Deshalb wurde es in einer späteren Phase des kantonalen Projekts möglich, die Laufzeit eines lokalen Projekts zu verlängern.

*Zeitgefäss:* Die Bereitstellung von Zeitgefässen für die Schulentwicklung wirkte sich gemäss Fallanalyse positiv auf die Motivation der Lehrpersonen aus und wurde demzufolge als zentrale Rahmenbedingung beschrieben. In der Online-Befragung bei den Schulleitungen entpuppten sich die klar definierten Zeitgefässe als wichtigste Rahmenbedingung von «Lehren und Lernen».

*Autonomie:* Die freie Themenwahl bezüglich Schulentwicklung bewerteten befragte Prozessberatungspersonen im Experteninterview als positiven Faktor. Diese Freiheit führe zu einem gemeinsam getragenen lokalen Projekt und folglich zu einer nachhaltigen Entwicklung. Dies wurde auch in den Fallanalysen bestätigt: Kantonal vorgegebene Entwicklungsschwerpunkte wären aus Sicht der Fallstudien Schulen weniger motivierend gewesen als selbstgewählte Themen. Wo die Freiwilligkeit der Teilnahme nur teilweise gegeben war (Empfehlung durch die externe Schulevaluation, unfreiwillige Einführung eines neuen Schulmodells), waren die Wirkungen von «Lehren und Lernen» weniger weitreichend als an anderen Schulen. In der Online-Befragung bei den Schulleitungen war die freie Themenwahl die zweitwichtigste Rahmenbedingung von «Lehren und Lernen».

*Finanzielle Mittel:* Die finanzielle Unterstützung wurde in den Fallanalysen insbesondere im Zusammenhang mit den Fachmodulen als wertvolle Rahmenbedingung angesehen. Für die Schulleitungen waren die finanziellen Mittel in der Online-Befragung eine weitere sehr wichtige Rahmenbedingung.

*Interne Evaluation:* Die interne Evaluation wurde von einigen Schulen der Fallanalyse als wichtig erachtet; von andern eher weniger. Um Fortschritte zu erzielen, sei es wichtig, die laufenden Prozesse ständig zu überprüfen. Allerdings wurde die damit verbundene Bürokratie als wenig sinnvoll bewertet. In den Online-Fragebogen der Schulleitungen entpuppten sich interne Evaluationen zum Projekt «Lehren und Lernen» als jene Rahmenbedingung, die den Schulleitungen wenigsten wichtig war.

---

*Besonders die Autonomie betreffend Themenwahl sowie die Bereitstellung von Zeitgefässen und finanziellen Mitteln wurden über alle Datenquellen hinweg als wichtige Rahmenbedingungen der Schulentwicklung erachtet. Die Projektdauer von drei Jahren wurde hingegen als zu knapp beurteilt.*

---

## 3.3 Förderliche und hinderliche Bedingungen

Insbesondere in den Fallanalysen der vier untersuchten Schulen wurden förderliche und hinderliche Bedingungen für die Schulentwicklung auf den verschiedenen Ebenen herausgearbeitet. Im Folgenden geht es um solche Bedingungen auf kantonaler (Kap. 3.3.1) und kommunaler Ebene (Kap. 3.3.2), aber auch um Bedingungen auf Ebene der einzelnen Schulen (Kap. 3.3.3) bzw. der einzelnen Lehrpersonen (Kap. 3.3.4).

### 3.3.1 Faktoren auf kantonaler Ebene

Nachfolgend werden einige zentrale Faktoren auf Kantonsebene extrahiert, welche sich gemäss Aussagen der Befragten entweder förderlich oder hinderlich auf die Schulentwicklung auswirken.

*Förderliche Bedingungen auf kantonaler Ebene:* Förderliche Faktoren auf kantonaler Ebene wurden lediglich in den Interviews im Rahmen der Fallanalysen explizit erhoben. Als begünstigend genannt wurden hier insbesondere die Finanzierung des Projekts auf Kantons- und nicht auf Gemeindeebene, die gute Unterstützung, die angestossene Innovation, die guten Broschüren (z.B. der DVS), das Angebot an Beratungs- und Weiterbildungsmodulen, die externe Evaluation von «Lehren und Lernen», die gewährte Autonomie betreffend Entwicklungsschwerpunkt, die SOS-Massnahmen sowie die heilpädagogische Unterstützung für IS-Kinder.

*Hinderliche Bedingungen auf kantonaler Ebene:* In den Experteninterviews wurde vor allem die externe Evaluation als hinderlich für die Schulentwicklung im Rahmen von «Lehren und Lernen» hervorgehoben. Durch deren Entwicklungsempfehlungen werde die Autonomie der Schulen betreffend Themenwahl geschmälert. Dies wirke sich negativ auf die Motivation zur Schulentwicklung aus und verändere die Rolle der Prozessberatung (weil eine gemeinsame Standortbestimmung und Zieldefinition wegfällt). Weiter behinderten auch andere laufende Projekte wie die Neustrukturierung der Sek sowie das Basisstufenprojekt die eigentliche Unterrichtsentwicklung.

In den Anmerkungen zum Online-Fragebogen der Lehrpersonen wurden 2011 insbesondere die grossen Klassen als hinderlich für eine erfolgreiche Individualisierung betrachtet. 2014 waren primär die Bürokratie, die nicht zeitgemässen bzw. nicht individualisierenden Lehrmittel sowie die zeitlichen und finanziellen Ressourcen Thema bezüglich hinderlicher Bedingungen auf kantonaler Ebene.

Die Fallanalysen brachten insgesamt mehr hinderliche als förderliche Faktoren auf kantonaler Ebene zur Sprache, weshalb hier nur auf die wichtigsten bzw. meistgenannten eingegangen werden kann. Als besonders hinderlich wurden genannt: Vorgaben des Lehrplans, Schülerbeurteilung, unpassende Lehrmittel und Lernmaterialien, zu hohe Klassenbestände, knappe Ressourcen, fehlende Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, zu wenig IF-Stunden, die externe Evaluation sowie der Lehrplan 21.

---

*Zusammenfassend wurden für die Schulentwicklung insgesamt mehr hinderliche als förderliche Bedingungen auf kantonaler Ebene genannt. Während die Unterstützung durch den Kanton durch Projekte wie «Lehren und Lernen» geschätzt wurde (Finanzierung, Innovation, Beratung, Weiterbildung), wurden Rahmenbedingungen wie Klassengrössen, Lehrmittel oder fehlende Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als hinderlich wahrgenommen. Ebenfalls hinderlich auf kantonaler Ebene war es, wenn Empfehlungen der externen Schulevaluation mit der Prozessberatung interferierten.*

---

### 3.3.2 Faktoren auf kommunaler Ebene

Förderliche und hinderliche Bedingungen auf Gemeindeebene wurden primär anlässlich der Fallanalysen erfragt. Im Folgenden werden wiederum zuerst die für die Schulentwicklung güns-

*Förderliche kommunale Faktoren:* Als förderliche Bedingungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf kommunaler Ebene wurden genannt: Anzahl und Verteilung der IF-Stunden, dass das Projekt von der Schulpflege getragen wird, eine unterstützende und wohlwollende Schulpflege, Investitionen in die Infrastruktur, eine geringe Grösse des Dorfes sowie die Möglichkeit, Neues auszuprobieren.

*Hinderliche kommunale Faktoren:* Als besonders hinderlich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf kommunaler Ebene nannten die Befragten konservative Einstellungen, Sparmassnahmen, Nichteinhalten kantonaler Bedingungen, mangelnde Transparenz, typengetrennte Sekundarschulen bei gleichzeitigen Integrationsvorgaben auf der Primarstufe, wenig praxisnahe Entscheide, Entscheide ohne Einbezug der Basis, Forderungen ohne Kontrolle ihrer Einhaltung sowie unterschiedliche Meinungen verschiedener Gremien.

---

*Tendenziell wurden auch auf kommunaler Ebene mehr ungünstige als günstige Faktoren genannt. Während der Schulpflege auf kommunaler Ebene eine förderliche Funktion zukommen kann, sind es insbesondere Sparmassnahmen, nicht nachvollziehbare Entscheidungen sowie konservative oder unterschiedliche Meinungen, welche auf kommunaler Ebene die Schul- und Unterrichtsentwicklung behindern.*

---

### 3.3.3 Faktoren auf Ebene der einzelnen Schule

Unter Einbezug verschiedener Datenquellen wird im Folgenden zuerst auf die förderlichen und anschliessend auf die hinderlichen Faktoren auf Ebene der lokalen Einzelschule betreffend Unterrichtsentwicklung eingegangen. Wiederum liegt dabei der Schwerpunkt auf Daten aus den Fallanalysen. Auffällig ist hierbei, dass Schulen, welche ihre Unterrichtsentwicklung als gelungen bezeichneten, mehr förderliche als hinderliche schulische Bedingungen nannten als Schulen, an denen sich Schwierigkeiten im Umgang mit der Weiterentwicklung abzeichneten.

*Förderliche Faktoren auf schulischer Ebene:* Begünstigende Faktoren auf Ebene der Schule wurden primär anlässlich der Fallanalysen genannt: konstantes Team, gute Zusammenarbeit im Team, freie zeitliche Gestaltung der Gefässe zur Zusammenarbeit, kleine Schule, kleine Klassen, interessierte Kinder sowie (externe) Personen, welche die Erreichung der gesteckten Ziele periodisch überprüfen und sicher stellen, dass die Schule diese kontinuierlich verfolgt. Eine besonders zentrale Rolle wurde auch einer engagierten, transparenten, das Projekt tragenden, vorbildlichen, ernstnehmenden, klar führenden Schulleitung beigemessen.

*Hinderliche Faktoren auf schulischer Ebene:* Die qualitative Meta-Analyse der Schulleitungsanmerkungen in den lokalen Schlussberichten brachte zwei wesentliche für die Schulentwicklung hinderliche Faktoren hervor. Zum einen erschwerte eine hohe Fluktuation im Team die Kontinuität der lokalen Entwicklung. Zum andern war es ungünstig, wenn nebst dem Schulentwicklungsprojekt noch weitere Projekte an der Schule liefen.

In den Anmerkungen zum Online-Fragebogen bemängelten Lehrpersonen, dass es an ihrer Schule für die integrative Förderung an ausreichenden Räumlichkeiten fehle. Schulleitungen indes gingen eher auf die Grösse ihres Teams ein: Je grösser das Team, desto schwerfälliger wurde die Umsetzung des Projekts wahrgenommen und desto schwieriger sei das Nutzen gemeinsamer Ressourcen bei der Unterrichtsvorbereitung.

Aus den Fallanalysen gingen u.a. folgende hinderliche Faktoren auf Ebene der einzelnen Schulen hervor: grosse Heterogenität, komplett verschiedene Grundhaltungen im Team, zu wenig Räumlichkeiten, hohe Fluktuation, grosse Klassen, fehlende lern- und arbeitstechnische Grundlagen der Kinder für einen differenzierenden Unterricht, viele Lehrpersonen pro Klasse, fehlender Teamgeist, fehlende Zusammenarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe, viele Sitzungen, viel Bürokratie, unfreiwillige Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» sowie eine geringe Gewichtung der Meinungen der Lehrpersonen beim Umgang mit schwer tragbaren Kindern und Jugendlichen.

*Als auf Ebene der lokalen Einzelschule besonders förderlich erwies sich eine kompetente Schulleitungsperson, ein konstantes Team mit tragfähiger Zusammenarbeit. Als eher hinderlich entpuppten sich hingegen eine hohe Fluktuation, parallel laufende andere Projekte, grosse Teams, mangelnde Räumlichkeiten oder fehlende Grundlagen der Kinder für einen differenzierenden Unterricht. Weiter erwies es sich als hinderlich, wenn Schulen durch äussere Faktoren mit sanftem Druck zur Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» gedrängt wurden.*

---

### 3.3.4 Faktoren auf Lehrpersonenebene

Auch betreffend günstigen und ungünstigen Faktoren auf Lehrpersonenebene wurden die meisten Aspekte im Rahmen der Fallanalysen genannt, wobei auf dieser Ebene insgesamt mehr förderliche als hinderliche Bedingungen ins Spiel gebracht wurden.

*Förderliche Faktoren auf Lehrpersonenebene:* Im Experteninterview wurde die Lehrperson als zentrale Figur im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung bezeichnet. Insbesondere sei es wichtig, dass Lehrpersonen eine hohe Veränderungsbereitschaft aufweisen. Daneben brauche es eine gewisse Toleranz und Fehlerfreundlichkeit.

In den Fallanalysen wurden u.a. folgende begünstigende Faktoren auf Ebene der einzelnen Lehrperson genannt: Flexibilität, Fachkompetenz, Erfahrung, Bereitschaft zur Weitergabe von Unterrichtsmaterialien sowie Freude an der Arbeit. Lehrpersonen, welche für die lokale Unterrichtsentwicklung förderliche Beiträge leisten, seien ziel- und zukunftsorientiert, innovativ, selbstkritisch, motiviert und anschlussfähig. Sie zeichnen sich ferner aus durch ihre Bereitschaft mitzudenken und mitzuarbeiten, die Schul- und Unterrichtsentwicklung ernst zu nehmen und diese als Chance zu verstehen.

*Hinderliche Faktoren auf Lehrpersonenebene:* Ungünstige Faktoren auf Ebene der einzelnen Lehrperson wurden lediglich in den Fallanalysen benannt: skeptische Einstellungen gegenüber IF, mangelndes Interesse an Zusammenarbeit, starke Belastung, wenig Freude an der Heterogenität, hoher Grad an Perfektionismus, Widerstand bzw. geringe Offenheit gegenüber Veränderungen sowie Angst vor Mehraufwand.

---

*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Lehrperson aus Sicht von Befragten eine zentrale Rolle in der lokalen Schul- und Unterrichtsentwicklung zukommt. Besonders förderlich sind kompetente, teamfähige und gegenüber der Schul- und Unterrichtsentwicklung offene Lehrpersonen. Eher hinderlich sind hingegen Lehrpersonen, welche sich mangels Interesse, Belastbarkeit, Einsatzbereitschaft, Einstellung oder Fehlertoleranz kaum auf Veränderungen einlassen können.*

---

## 3.4 Erwünschte Hilfestellungen

Im Rahmen der vorliegenden externen Evaluation von «Lehren und Lernen» wurden verschiedentlich Optimierungsvorschläge und Unterstützungswünsche geäussert, die sich auf ganz unterschiedliche Bereiche bezogen. Im Folgenden werden die meistgenannten Hilfestellungen aus den verschiedenen Datenquellen getrennt nach Bereichen aufgeführt.

*Unterstützung/Beratung:* Im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse wurde von mehreren Schulleitungen ein Coaching in pädagogischer Führung gewünscht. Auch in den Anmerkungen zum Online-Fragebogen wünschten Schulleitungen (2014) eine externe, fachliche Beratung bei konkreten Entwicklungsvorhaben. Korrespondierend damit ging aus den meisten Datenquellen, aus welchen sich Supportwünsche ableiten liessen, im Hinblick auf eine nachhaltige Schulentwicklung der Wunsch nach einer Weiterführung der Prozessberatung hervor (qualitative Meta-Analyse, Anmerkungen Online-Fragebogen der Schulleitung, Fallanalysen). Einzig in den quantitativen Online-Befragungen bei den Schulleitungen und v.a. bei den Lehrpersonen war der Wunsch nach Beratung nicht besonders ausgeprägt.



*Weiterbildung:* Die Fallanalysen brachten betreffend Weiterbildung folgende Wünsche hervor: mehr Weiterbildungen, mehr Zeit für Weiterbildungen, fachspezifische Weiterbildungen zu IF sowie praxisbezogene Weiterbildungen.

*Lehrmittel:* Im Zusammenhang mit Lehrmitteln ging aus verschiedenen Datenquellen (Meta-Analyse, Fallanalysen, Online-Befragungen) der einhellige Wunsch nach Lehrmitteln hervor, die sich für einen differenzierenden bzw. altersdurchmischten Unterricht besser eignen als die bisherigen. Dieser Wunsch wurde von Schulleitungen und Lehrpersonen gleichermaßen geäußert.

*Ressourcen:* In den Anmerkungen zum Online-Fragebogen erhofften sich Schulleitungen mehr finanzielle und personelle Ressourcen, um die Unterrichtsentwicklung erfolgreich zu sichern. Die Lehrpersonen wünschten sich in der quantitativen Online-Befragung insbesondere mehr Unterstützung durch Förderpersonal (z.B. IF-Lehrpersonen) – analog dazu wünschten sich die Schulleitungen mehr Teamteachingstunden. In den Fallanalysen wurde überdies deutlich, dass sich befragte Akteure mehr, grössere und zur IF geeignete Räumlichkeiten wünschten (dies war auch ein Ergebnis der quantitativen Online-Befragung bei den Lehrpersonen).

*Zusammenarbeit:* In den Fallanalysen forderten Schulleitungen und Lehrpersonen einen stärkeren Austausch mit Teams anderer Schulen sowie einen vermehrten Austausch im eigenen Team. Ausserdem äusserten sie den Wunsch nach Hospitationen an ähnlich funktionierenden Schulen und nach Zusammenarbeit in klar definierten Zeitgefässen.

---

*Über alle Datenquellen hinweg wünschten sich die Befragten insbesondere eine Weiterführung der Prozessberatung, da sie darin einen wesentlichen Hebel für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung sahen. Weitere Wünsche bezogen sich auf praxisbezogene Weiterbildungen, individualisierende Lehrmittel, personelle und räumliche Ressourcen sowie eine optimierte Zusammenarbeit.*

---

## 4 Diskussion

Die Befunde der vorliegenden Evaluation zeigen insgesamt auf, dass der Kanton Luzern mit «Lehren und Lernen» einen erfolgreichen Weg der Schul- und Unterrichtsentwicklung gegangen ist. Erste statistisch messbare Wirkungen von Lehren und Lernen sind bei den Schülerinnen und Schülern angekommen (z.B. mehr Erweiterte Lehr- und Lernformen, mehr Coaching auf der Sekundarstufe). Auch die qualitativen Evaluationsergebnisse legen nahe, dass «Lehren und Lernen» zu Veränderungen führte, die für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht spürbar sind. Es war aber schwierig, diese Veränderungen zu messen.

Ein Grund für diese Schwierigkeiten bei der Messung lag darin, dass das kantonale Konzept von «Lehren und Lernen» vorsah, dass die teilnehmenden Schulen einen grossen Gestaltungsspielraum hatten, wie sie die Unterrichtsentwicklung konkret angehen wollten, welche Aspekte sie fokussierten, wie sie sich organisierten usw. Diese Offenheit bewährte sich in der Umsetzung, stärkte die Akzeptanz des Projekts bei den involvierten Schulen und ermöglichte das Eingehen auf lokale Gegebenheiten. Bei der *Evaluation* von «Lehren und Lernen» erwies sich dieses offene Vorgehen jedoch als Problem: Für eine sozialwissenschaftliche Untersuchung ist es zentral, die Intervention genau beschreiben zu können, um aus der Intervention spezifische Wirkungen ableiten zu können. Da die konkreten Interventionen an den einzelnen Projektschulen jedoch sehr unterschiedlich waren (Einführung des altersdurchmischten Lernens, Einführung von IF, Unterrichtsentwicklung mit neuen Medien, Arbeit im Bereich Interkulturalität usw.) fiel das Identifizieren und Erfassen spezifischer Veränderungen schwer. Trotzdem liessen sich Veränderungen auf Unterrichtsebene festmachen, welche in die erwünschte Richtung zielen.

Der grösste statistisch gemessene Effekt von «Lehren und Lernen» war jedoch *nicht* auf Unterrichtsebene situiert. Der grösste gemessene Effekt von «Lehren und Lernen» lag in einer Stärkung der Schulleitungen in ihrer pädagogischen Arbeit. Dieses Ergebnis ist plausibel, da die Anlage von «Lehren und Lernen» eine intensive Beratung und Begleitung der Schulleitungen bei ihrer Unterrichtsentwicklungsaufgabe vorsah. Diese Beratung und Begleitung war ganz unabhängig vom konkreten Thema an allen Projektschulen mehr oder weniger gleich (aber unterschiedlich intensiv). Diese überall mehr oder weniger gleiche Intervention führte zu einer spezifischen, messbaren Veränderung, nämlich zu einer Stärkung der Schulleitungen in ihrer pädagogischen Aufgabe. Durch die Prozessberatung bzw. durch das exemplarische Umsetzen einer Unterrichtsentwicklungsmassnahme mit erfahrenen Unterrichtsentwicklungsfachleuten der PH Luzern konnten Schulleitungen ihre diesbezügliche Führungsfunktion weiter entwickeln. Die erreichte Stärkung der Schulleitungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung könnte dazu führen, dass sie ihre diesbezügliche Aufgabe künftig optimaler wahrnehmen können und mittelfristig zu einer (weiteren) Veränderung auf der Unterrichtsebene beitragen. So könnte eine weitere Wirkung von «Lehren und Lernen» auf Unterrichtsebene via Stärkung der Schulleitungen zeitlich verzögert eintreffen.

Die von Befragten verschiedentlich ins Feld geführte Argumentation, dass die Vielfalt der Lehrpersonen und der pädagogischen Überzeugungen an einer Schule eine Bereicherung sei, hat sicher ihre Berechtigung. Ausserdem vollziehen Lehrpersonen die «eigentliche Arbeit des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens [...] im Klassenzimmer, und sie ist dort weder vollständig reglementierbar noch annähernd standardisierbar» (Rolff, 2007, S. 53). Gerade an Sekundarschulen erwies sich aber die Tatsache, dass an einer einzelnen Klasse viele Lehrpersonen mit z.T. sehr unterschiedlichen pädagogischen Grundhaltungen unterrichten als Erschwernis für die Unterrichtsentwicklung. Wohl ist es für die Schülerinnen und Schüler abwechslungsreicher, wenn sie im Tages- und Wochenverlauf verschiedene Unterrichtsstile erleben. Sind die Unterrichtsstile aber zu verschieden (sehr direktiv vs. stark selbstgesteuert), können sich bei den Lernenden auch Konfusionen ergeben. Damit die Jugendlichen Lern- und Arbeitstechniken sowie Arbeitshaltungen lernen können, die für individualisierende Unterrichtsformen zentral sind, müssten sich mehrere Lehrpersonen, die an der gleichen Klasse arbeiten, intensiv absprechen und ähnlich unterrichten. Denn wenn Sekundarlehrpersonen ihre Schüle-

sich schnell wieder einem frontaleren Unterrichtsstil zu. Nur über Kooperation im Kollegium kann in Sekundarschulen eine einigermaßen einheitliche Vermittlung der notwendigen Grundlagen für einen individualisierenden Unterricht gewährleistet werden. Dabei wird jedoch die Notwendigkeit, in individualisierende Unterrichtsformen zu investieren gerade auf der Sekundarstufe weniger verstanden, weil in vielen Sekundarschulen bzw. Fächern nach wie vor die Möglichkeit besteht, über die Niveaus eine äussere Differenzierung herbeizuführen, d.h. schwächere Schülerinnen und Schüler wegzuselektionieren um homogenere Lerngruppen zu bilden. Homogenere Lerngruppen begünstigen ein stärker lehrpersonenzentriertes Vorgehen im Unterricht.

Die Evaluation von «Lehren und Lernen» konnte zeigen, dass insbesondere Schulen, die schon weit entwickelt waren bzw. Schulen mit hoher Wandlungsfähigkeit und Wandlungsbereitschaft (vgl. Krüger, 2009, S. 27ff), von «Lehren und Lernen» profitieren konnten. Offen bleibt jedoch die Frage, wie Schulen unterstützt werden könnten, die (z.B. gemäss Ergebnissen der externen Schulevaluation) Wandlungsbedarf haben, sich aber gegen eine Weiterentwicklung sträuben, zumal sich die Freiwilligkeit in der vorliegenden Evaluation als zentraler Erfolgsfaktor herausstellte. Selbst wenn Schulen formell einen Mehrheitsentscheid bezüglich Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» gefällt hatten, fiel dieser Entscheid z.T. halbherzig oder jedenfalls nicht einstimmig aus. Auch wenn für die *Schule* eine Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen» freiwillig war, konnten die einzelnen *Lehrpersonen* nicht frei über eine Teilnahme oder das konkrete Thema ihrer Schule entscheiden. An manchen Schulen waren die Lehrpersonen nicht einmal darüber informiert, dass ihre Schule an «Lehren und Lernen» teilnimmt.

Gerade für Schulen, die sich teilweise auf äusseren Druck hin (sinkende Schülerzahlen, Empfehlungen der externen Evaluation, Modellwechsel) auf Unterrichtsentwicklungsprozesse einlassen, reichen drei Jahre nicht aus, um nachhaltige Entwicklungen einzuleiten. Wenn zuerst grundsätzliche Widerstände bearbeitet werden müssen, wenn zuerst lokale Zusammenarbeits- und Projektstrukturen aufgebaut werden müssen, wenn zuerst ein langwieriger Meinungsbildungsprozess eingeleitet werden muss, um die künftige Entwicklungsrichtung festzulegen, dann reichen drei Jahre für eine nachhaltige Veränderung nicht aus. Auch bei den Fachmodulen der PH Luzern stellt sich die Frage, ob die wenigen Veranstaltungen pro Schule ausreichen können, um eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung zu initiieren – oder ob es hier nicht eine grössere Intensität bräuchte. Die Fachtandems können zwar insgesamt als Erfolgsmodell bezeichnet werden – damit sie ihre Wirkung an den Schulen entfalten können, brauchen sie jedoch über einen grösseren Zeitraum hinweg genügend Zeitgefässe, um mit dem Kollegium arbeiten zu können. Erfolgsversprechend scheint dabei der eingeschlagene Weg, die Lehrpersonen in einen intensiven Austausch über Unterricht und Unterrichtsqualität zu bringen (Anregung der Selbstreflexion).

Sichtbar wurde in der Evaluation ausserdem das Spannungsfeld, in dem sich die DVS bewegt. Die DVS (bzw. ihre verschiedenen Abteilungen) setzt Rahmenbedingungen und macht Vorgaben für die Ausgestaltung von Schule und Unterricht, gibt den einzelnen Schulen Entwicklungsempfehlungen (externe Schulevaluation), berät die Schulen (Abteilung Schulentwicklung) und überprüft schliesslich die von den Schulen eingeleiteten Schritte (Abteilung Schulaufsicht). Das gleichzeitige Ausüben dieser verschiedenen Funktionen durch die DVS kann zu Spannungsfeldern und Rollenkonflikten führen.



## 5 Optimierungsvorschläge

Aus den Evaluationsergebnissen sowie aus der obigen Diskussion lassen sich einige Optimierungsvorschläge ableiten, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

«Lehren und Lernen» war erfolgreich. Gerade deshalb stellt sich aber die Frage, ob «Lehren und Lernen» oder ein vergleichbares Angebot nicht ins reguläre Programm des Kt. Luzern aufgenommen werden sollte, um die Schulen bei künftigen Herausforderungen weiterhin zu unterstützen. Mit solchen weiteren Anstrengungen könnten die bereits eingetragenen Wirkungen weiter verbreitert bzw. vertieft werden. Dies würde bedeuten, dass die Schulleitungen und Schulen weiterhin niederschwellige und kompetente Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten erhalten.

In gewissen Schulen mussten zuerst längere Prozesse durchlaufen werden, bevor mit der eigentlichen Unterrichtsentwicklung begonnen werden konnte: Teamentwicklung, Etablierung von Projektstrukturen usw. Andere Schulen schwenkten nach Projektstart auf IF um oder bekamen von der externen Schulevaluation neue Koordinaten für die konkrete Ausrichtung ihrer weiteren Entwicklung, was das Projekt verlängerte. Deshalb war es einigen Schulen nicht möglich, das Projekt in den vorgesehenen drei Jahren zu durchlaufen. Bei ähnlichen Projekten sollten deshalb künftig längere Zyklen vorgesehen werden, z.B. vier oder fünf Jahre. Um den Unterricht weiter zu entwickeln, braucht es einen längerfristigen, kontinuierlichen Prozess, der idealerweise von externen Fachpersonen unterstützt wird.

An einzelnen Schulen interferierten die mit «Lehren und Lernen» initiierten Entwicklungen mit Empfehlungen der externen Schulevaluation. Um den Schulen nachhaltige Entwicklungen zu ermöglichen, wäre es wichtig, dass sie über längere Zeit an einem gesetzten Ziel arbeiten können. Damit dies möglich wird, müssten direkte Absprachen zwischen Prozessberatung und externer Schulevaluation vorgenommen werden. Anschliessend wäre es Aufgabe der Prozessberatung, Schulen dabei zu unterstützen, bei den selber gesetzten Zielen zu verweilen und sich nicht durch Dringlichkeiten des Tagesgeschäfts von diesem Kurs abbringen zu lassen.

Die Fachtandems haben sich bewährt, ja sie können insgesamt als Erfolgsmodell bezeichnet werden. Da insbesondere die praktisch tätigen Lehrpersonen der Tandems an den Schulen sehr anschlussfähig waren, könnte darüber nachgedacht werden, die Rollendifferenzierung innerhalb der Tandems weiter voranzutreiben. Dies könnte bedeuten, dass die Dozierenden der PH Luzern die Rolle übernehmen, die Praktikerinnen und Praktiker (z.B. im Rahmen eines CAS, DAS, MAS) so weiterzubilden und zu qualifizieren, dass sie die Weiterbildungen an den Schulen möglichst selbstständig anbieten können. Anschliessend könnten der PH Luzern das Coaching, die Supervision, die Intervision, die kontinuierliche Weiterbildung und das Qualitätsmanagement (Evaluation) usw. dieser Personen obliegen.

Wo «Lehren und Lernen» gelungen ist, haben die Schulleitungen verbindliche Umsetzungen bei den Lehrpersonen eingefordert. Dies zeigt die Bedeutung der Schulleitungen für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung. Vor diesem Hintergrund müssten Schulleitungen von der Prozessberatung darin gestützt werden, angemessene Formen zu finden, wie Unterrichtsentwicklungsprozesse im Kollegium transparent gemacht und verbindlich eingefordert werden können. Ausserdem gilt es zu überlegen, wie die einzelnen Schulen das Erreichte verankern können. Durch Vergessen bzw. Überlagerung mit neuen Entwicklungen oder durch Fluktuation könnte sonst vieles wieder verblassen, was im Rahmen von «Lehren und Lernen» mühsam aufgebaut wurde.

Ein grosser Wunsch verschiedener Befragter bezog sich darauf, andere Schulen anschauen zu gehen und in einen Austausch zu treten. Die Tatsache jedoch, dass im Kanton Luzern bereits ein Netzwerk von Schulen besteht, das für schulübergreifende Kooperationen geeignet wäre, kam in den Interviews kaum zum Ausdruck. Somit könnte es darum gehen, die Netzwerkarbeit und ihre Chancen ins Bewusstsein der Akteure rücken, die verschiedenen Möglichkeiten des Netzwerkes auszuschöpfen und einen Austausch zu initiieren, der auch «normale» Lehrpersonen einschliesst (Blick über den Zaun, Peer Reviews etc.).

Um einen differenzierenden Unterricht an den Schulen zu stärken, gilt es im Hinblick auf den Lehrplan 21 rechtzeitig geeignete Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen. Da in einem kompetenzorientierten Unterricht die Bedeutung guter Aufgabenstellungen zentral wird, könnte in diesem Zusammenhang die Idee geprüft werden, fachdidaktisch gute, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen auf einer kantonalen elektronischen Plattform anzubieten. So könnten die angebotenen Aufgaben laufend optimiert und ergänzt werden, während die Lehrpersonen aus einem Angebot auswählen sowie individuelle Anpassungen an den Vorlagen vornehmen könnten.

Neben den für einen individualisierenden Unterricht notwendigen Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien gilt es auch die weiteren Rahmenbedingungen im Auge zu behalten (z.B. Klassengrößen, Unterrichtsräume, Verfügbarkeit von heilpädagogischen Fachkräften). Diese Rahmenbedingungen alleine machen zwar die Unterrichtsqualität nicht aus, sie können aber den Umgang mit Heterogenität erleichtern oder erschweren.

## 6 Zusammenfassung

Die Evaluation des Luzerner Schulentwicklungsprojekts «Schule mit Profil» (1995-2005) hatte u.a. ergeben, dass die Betroffenen eine Fokussierung auf das Kerngeschäft Unterricht vermissen. Mit «Lehren und Lernen» – einem Teilprojekt des übergeordneten Projekts «Schulen mit Zukunft» – wurde nun der Fokus stärker auf den Unterricht gelegt. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen zielte «Lehren und Lernen» vorab auf die Förderung des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht. Das Projekt «Lehren und Lernen» (2005-2014) sah u.a. vor, dass Schulen des Kantons Luzern freiwillig während mindestens drei Jahren gezielt an der Unterrichtsentwicklung arbeiteten und dabei von der kantonalen Ebene Unterstützung durch zwei verschiedene Angebote erhielten: Prozessberatung der Schulleitung und Steuergruppe durch die DVS sowie Weiterbildung durch Fachtandems der PH Luzern.

Die Fragestellungen der externen Begleitevaluation von «Lehren und Lernen» bezogen sich auf die Art des Umgangs mit heterogenen Klassen, auf die Weiterentwicklung des Unterrichts durch die Teilnahme am Projekt, auf für die Schul- und Unterrichtsentwicklung förderliche und hinderliche Bedingungen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems sowie auf Hilfestellungen, welche die künftige Unterrichtsentwicklung stützen würden.

Diese Fragestellungen wurden im Rahmen der Evaluation von «Lehren und Lernen» aus dem Blickwinkel von fünf methodischen Zugängen beleuchtet: (1) Zum einen wurden zu zwei Zeitpunkten (2011 und 2014) *Experteninterviews* mit Personen geführt, die auf kantonaler Ebene massgeblich in die Planung, Steuerung und Umsetzung des Projekts «Lehren und Lernen» involviert waren. (2) In die qualitative und quantitative *Meta-Analyse* wurden alle 86 Schulen aufgenommen, die das Projekt «Lehren und Lernen» vor dem Herbst 2014 abgeschlossen (oder in Einzelfällen auch abgebrochen) hatten. Von diesen 86 Schulen lagen Fragebogen von Schulleitungen zuhanden der kantonalen Projektleitung bzw. der Prozessberatung vor, die im Rahmen einer Meta-Analyse ausgewertet werden konnten. (3) Für die Gruppeninterviews, welche schliesslich in *Fallanalysen* mündeten, wurden vier exemplarische Schulen ausgesucht, an denen zu drei Zeitpunkten im Projektverlauf Gespräche mit Steuergruppenmitgliedern sowie Lehrpersonen geführt werden konnten (2011, 2012, 2014). Die Gruppeninterviews wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und fallweise ausgewertet, so dass Portraits dieser vier Schulen entstanden (4). An diesen vier Fallstudien Schulen wurden zusätzlich je zwei Kinder pro Klasse gebeten, eine kurze *Lektionsbeschreibung* einer typischen Schulstunde zu verfassen. 2011 kamen 51, 2014 insgesamt 26 Lektionsbeschreibungen zustande (die grösste der vier Fallstudien Schulen konnte im Jahr 2014 wegen Überlastung keine Lektionsbeschreibungen mehr abgeben). (5) Die *Online-Fragebogenerhebungen* dienten schliesslich dazu, die qualitativen Zugänge durch quantitative Daten zu ergänzen. Solche Online-Erhebungen wurden 2011 und 2014 bei Lehrpersonen (n=350 bzw. 273), Schulleitungen (n=67 bzw. 53) sowie Schülerinnen und Schülern (n=361 bzw. 254) durchgeführt. Ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse aus diesen fünf forschungsmethodischen Zugängen präsentiert sich wie folgt:

*Umgang mit heterogenen Klassen:* Eine Zunahme der Heterogenität im Klassenzimmer wurde auf der Primarstufe eher wahrgenommen als auf der Sekundarstufe. Während die Primarschule dieser Heterogenität eher mit innerer Differenzierung (Individualisierung innerhalb der Klasse) begegnete, suchte die Sekundarschule eher nach Möglichkeiten auf struktureller Ebene (Selektion, äussere Differenzierung mit Niveaus). Dennoch führte das Projekt «Lehren und Lernen» auf der Sekundarstufe aus Schülersicht zu einem statistisch messbaren Ausbau der erweiterten Lehr- und Lernformen (ELF) im Unterricht und zu einem intensiveren Coaching durch die Lehrperson. Auch aus den Daten der Lehrpersonen ging ein Ausbau des Einsatzes erweiterter Lehr- und Lernformen hervor; ausserdem förderten die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler ganzheitlicher (intensivere Förderung von fachlichen, sozialen und persönlichen Entwicklungen). Diese Stärkung einer ganzheitlichen Förderung spiegelte sich auch in den Daten der Schulleitungen. Ein sehr hoher Konsens von «gutem Unterricht» konnte zwar kaum an einer Schule festgestellt werden. Viele Schulen haben aber mit «Lehren und Lernen» in *einzelnen Be-*

totalen Konsens in allen Bereichen als wenig erstrebenswert und hob demgegenüber die als positiv bewertete Vielfalt von Lehrpersonen hervor.

*Weiterentwicklung durch die Teilnahme am Projekt «Lehren und Lernen»:* Schulen, die bereits vor ihrem Eintritt ins Projekt «Lehren und Lernen» gegenüber der Heterogenität positiv eingestellt waren, schon erste Schritte aus eigener Kraft unternommen hatten und freiwillig zum Projekt gestossen waren, konnten von der kantonalen Unterstützung besonders profitieren und ihren Unterricht sichtbar weiterentwickeln. Die Wirkung von «Lehren und Lernen» war somit an jenen Schulen besonders gross, die für Impulse von aussen offen und für Entwicklungen bereit waren. Schulen mit Vorbehalten gegenüber Heterogenität und eher traditionellen Unterrichtsformen, die auf sanften Druck (z.B. Wechsel des Schulmodells auf der Sekundarstufe I) zum Projekt «Lehren und Lernen» gestossen waren, zeigten weniger deutliche Entwicklungen. Über alle Schulen hinweg ging aus den Angaben der Lehrpersonen eine im Projektverlauf statistische messbare Verbesserung der Zusammenarbeit hervor. Die grösste Wirkung von «Lehren und Lernen» bestand jedoch in einer deutlichen Stärkung der Führung an den Schulen: Mit «Lehren und Lernen» wurde den Schulleitungen bewusst(er), worin ihre *pädagogische* Funktion besteht und wie diese genau ausgefüllt werden könnte. Vor diesem Hintergrund wurde aus verschiedenen Datenquellen ersichtlich, dass die Projektteilnahme einen Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung hatte – nicht nur über direkte Interventionen (z.B. Schaffung von Gefässen zur Zusammenarbeit) sondern v.a. auch durch die Arbeit an Haltungen und Denkweisen. Das wohl wertvollste und wirksamste Element der Projektanlage von «Lehren und Lernen» war dabei die Prozessberatung, die durch eine professionelle Aussensicht und eine hohe Flexibilität gekennzeichnet war (situationsspezifisches Vorgehen). Daneben zeigten aber auch die Weiterbildungen durch die Fachtandems einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung. Von den Schulen besonders geschätzt wurde dabei die praktisch tätige Person des Fachtandems, wenn sie anschlussfähige, praxisbezogene Inhalte vermitteln konnte. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen von «Lehren und Lernen» beeinflusste die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Autonomie bei der konkreten Themenwahl sowie die Bereitstellung von Zeitgefässen und finanziellen Mitteln die Schul- und Unterrichtsentwicklung positiv. Die Projektdauer von drei Jahren wurde hingegen als relativ knapp beurteilt.

*Förderliche und hinderliche Bedingungen auf verschiedenen Ebenen:* Sowohl auf kantonaler als auch auf kommunaler Ebene wurden von den Befragten mehr hinderliche als förderliche Bedingungen wahrgenommen. Auf kantonaler Ebene wurden strukturelle Rahmenbedingungen wie die Klassengrösse, die Ressourcen für IF etc. als hinderlich wahrgenommen. Auch teilweise als hinderlich empfunden wurden die Empfehlungen der externen Schulevaluation, wenn die vorgeschlagenen Empfehlungen nicht mit den Themen der Prozessberatung übereinstimmten. Auf kommunaler Ebene wurden primär Sparmassnahmen als wenig förderlich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bezeichnet. Uneinheitlich fiel die Verteilung förderlicher und hinderlicher Bedingungen auf Ebene der Einzelschulen aus: Schulen, welche die Unterrichtsentwicklung als gelungen erlebten, nannten mehr förderliche Bedingungen auf Ebene der lokalen Einzelschule als Schulen mit weniger erfolgreichem Verlauf, welche auf dieser Ebene eher hinderliche Bedingungen anführten. Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders zentral wurde auf schulischer Ebene die Schulleitungsperson wahrgenommen. Eher hinderlich wahrgenommen wurden hingegen Rahmenbedingungen wie grosse Klassen, mangelnde Räumlichkeiten sowie eine hohe Fluktuation im Team. Zentral für das Gelingen der Unterrichtsentwicklung auf Ebene der einzelnen Schulklassen war jedoch die einzelne Lehrperson. Auf dieser Ebene war v.a. die Offenheit der Lehrpersonen für Veränderungen ausschlaggebend.

*Erwünschte Hilfestellungen:* Die von den Befragten hervorgebrachten Wünsche betreffend Hilfestellungen fielen sehr bunt aus. Die meistgenannten Wünsche betrafen u.a. die Bereiche Weiterbildung, Lehrmittel, Ressourcen sowie Zusammenarbeit. Der über alle Datenquellen hinweg am häufigsten geäusserte Wunsch für eine nachhaltige und erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung war jedoch die Weiterführung der Begleitung der Luzerner Schulen in Form von Prozessberatung.

## 7 Literatur

- Büeler, X., Buholzer, A., Kummer, A. & Roos, M. (2004). *Zusammenfassender Schlussbericht - Kanton Luzern Projekt "Schulen mit Profil" - wissenschaftliche Evaluation*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich.
- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Buholzer, A., Lötscher, H. & Kummer Wyss, A. (2014). Einleitung. In H. Lötscher & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Mit Fachtandems den Unterricht entwickeln* (S. 1-5). Wien: Lit.
- Buholzer, A. & Roos, M. (2005). Ergebnisse der Begleitevaluation. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil - Forschungsergebnisse, Brennpunkte und Zukunftsperspektiven* (S. 65-123). Innsbruck: Studienverlag.
- Dienststelle Volksschulbildung (2014). *Übersicht Lehren und Lernen*. <http://slideplayer.de/slide/1793640/#>. Verifiziert am 01. 26. 2015.
- Dienststelle Volksschulbildung (2015). *Netzwerkschulen*. <https://volksschulbildung.lu.ch/entwicklung/netzwerkschulen>. Verifiziert am 26. 01. 2015.
- Krüger, W. (2009). *Excellence in Change*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Lötscher, H. (2014). Berufliches Lernen in schulinternen Weiterbildungen. In A. Buholzer (Hrsg.), *Mit Fachtandems den Unterricht entwickeln* (S. 18-28). Wien: Lit.
- Projektausschuss Schulen mit Zukunft (2009). *Die 5 Entwicklungsziele der Volksschule*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung.
- Projektleitung Lehren und Lernen (2008). *Konzept Projekt Lehren und Lernen*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Roos, M. (2014). *Unbelehrbare Schulen?! Warum manche Schulen Unterrichtsentwicklungsimpulse von aussen nicht aufnehmen*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und an der Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz: PHSG & AEB.
- Röösli Stübi, C. (2009). *Projekt Lehren und Lernen: Formative Evaluation*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung, Abteilung Schulaufsicht.
- Rüedi, S. (2014). Schulentwicklung als grenzüberschreitende Koproduktion. In A. Buholzer (Hrsg.), *Mit Fachtandems den Unterricht entwickeln* (S. 6-17). Wien: Lit.
- Wettstein, B. (2005). Das Luzerner Projekt "Schulen mit Profil". In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil - Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven* (S. 35-51). Innsbruck: Studienverlag.