

Forschung und Entwicklung – Evaluation

Evaluation zur Lehrplaneinführung im Fürstentum Liechtenstein

Schlussbericht

Zitationshinweis:

Lussi, Isabella; Tettenborn, Annette; Elderton, Melanie; Hofstetter, Anna; Alther, Flurina; Büchel, Sandra (2025).
Evaluation zur Lehrplaneinführung im Fürstentum Liechtenstein. PH Luzern. Luzern.

www.phlu.ch/forschung

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Forschung und Entwicklung
Evaluation
Sentimatt 1 · 6003 Luzern
T +41 (0)41 203 09 74
www.phlu.ch

Inhaltsverzeichnis

Summary	1
1 Ausgangslage der Evaluation.....	7
1.1 Einführung neuer Lehrpläne als herausfordernder Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung ..8	
1.2 Die Bedeutung der Kompetenzorientierung im neuen Lehrplan.....8	
2 Evaluationsgegenstand und methodisches Vorgehen.....	9
2.1 Ziel und Zweck der Evaluation.....	10
2.2 Differenzierung der Evaluationsfragen entlang der Dimensionen des Wirkungsmodells.....	11
2.3 Methodisches Vorgehen	12
3 Ergebnisse.....	16
3.1 Beurteilung des Konzepts des LiLe	16
3.1.1 Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe	16
3.1.2 Zweck und Bedeutung des LiLe.....	17
3.1.3 Beurteilung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen	17
3.1.4 Zyklenspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen.....	18
3.1.5 Qualitative Ergebnisse zu konzeptionellen Grundlagen	18
3.1.6 Zwischenfazit zur Beurteilung des Konzepts des LiLe	19
3.2 Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe	20
3.2.1 Beurteilung der Einführung des LiLe.....	20
3.2.2 Weiterbildungen im Rahmen der Einführung des LiLe	21
3.2.3 Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte	22
3.2.4 Kooperation und Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten	22
3.2.5 Beurteilung standardisierter Leistungserhebungen («Checks»).....	23
3.2.6 Beurteilung der Elternkommunikation	24
3.2.7 Beurteilung der Kommunikation zu Evaluationen	24
3.2.8 Zyklenspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe	25
3.2.9 Qualitative Ergebnisse zur Umsetzung und Einführung des LiLe.....	25
3.2.10 Zwischenfazit zur Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe	27
3.3 Beurteilung des Unterrichts (Output)	28
3.3.1 Kompetenzorientierung im Unterricht	28
3.3.2 Kompetenzorientierte Beurteilung.....	29
3.3.3 Einsatz mobiler Geräte.....	30
3.3.4 Fachspezifische Umsetzung des LiLe	32
3.3.5 Förderung überfachlicher Kompetenzen.....	32
3.3.6 Berücksichtigung der Leitidee Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).....	33
3.3.7 Förderung von Bewegung und Kreativität.....	34
3.3.8 Perspektivenbereich Ethik und Religionen	36
3.3.9 Beurteilung des Unterrichts im Zyklus 1 aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.....	37
3.3.10 Zyklenspezifische Unterschiede bei der Beurteilung des Unterrichts.....	37

3.3.11	Qualitative Ergebnisse zur Qualität des Unterrichts	39
3.3.12	Zwischenfazit zur Beurteilung des Unterrichts gemäss Vorgaben des LiLe.....	42
3.4	Zufriedenheit und Optimierungsbedarf	45
3.4.1	Zufriedenheit mit beruflicher Situation	45
3.4.2	Zufriedenheit der Eltern.....	45
3.4.3	Optimierungsbedarf.....	45
3.4.4	Zyklenspezifische Unterschiede bezüglich Zufriedenheit und Optimierungsbedarf	46
3.4.5	Qualitative Ergebnisse zu Zufriedenheit und Optimierungsbedarf	46
3.4.6	Zwischenfazit zu Zufriedenheit und Optimierungsbedarf.....	48
4	Fazit und Handlungsempfehlungen	50
4.1	Fazit zu den konzeptionellen Grundlagen des LiLe	50
4.2	Fazit zum kompetenzorientierten Unterricht (QA 1, 2 und 5)	51
4.3	Fazit zur kompetenzorientierten Beurteilung (QA 3).....	51
4.4	Fazit zur Förderung überfachlicher Kompetenzen (QA 4).....	52
4.5	Fazit zum Einsatz mobiler Geräte (QA 6)	52
4.6	Fazit zur Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten sowie Kooperation (QA 7, 8, 13).....	53
4.7	Fazit zur Umsetzung von BNE (QA 9)	54
4.8	Fazit zu Bewegung im Unterricht (QA 10)	54
4.9	Fazit zu Kreativität im Unterricht (QA 11)	55
4.10	Fazit zur Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen (QA 12).....	55
4.11	Fazit zu Elternkommunikation und Zufriedenheit der Eltern (QA 14)	56
4.12	Fazit zur Bedeutung von Steuerungswissen (standardisierte Leistungserhebungen und Evaluationen) (QA 15).....	56
4.13	Fazit zur Zufriedenheit und zum Optimierungspotenzial	57
4.14	Empfohlene Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung	57
5	Anhang	59
5.1	Qualitätsansprüche (QA).....	59
5.2	Deskriptive Abbildungen	60
5.2.1	Erläuterungen zu den deskriptiven Grafiken.....	60
5.3	Kategorisierung offener Antworten in den Fragebögen	114

Summary

Ausgangslage

Seit dem 1. August 2019 gilt für den Kindergarten- und Pflichtschulbereich des Fürstentums Liechtenstein der Liechtensteiner Lehrplan (LiLe). Der LiLe beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule und formuliert die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule. Der LiLe basiert in seinen Grundsätzen auf dem Lehrplan 21 der Deutschschweizer Kantone und betrifft im Fürstentum Liechtenstein im Schuljahr 2024/25 insgesamt 20 Schulen, davon 11 Gemeindeschulen (Kindergarten und Primarschulen), 3 Oberschulen, 5 Realschulen und 1 Unterstufengymnasium. In diesen Schulen unterrichten und begleiten etwa 640 Lehrpersonen rund 4000 Schülerinnen und Schüler.

Die Regierung des Landes hat im Regierungsbeschluss LNR 2022-1051 BNR 2022/1072 den Auftrag erteilt, die Lehrplaneinführung nach einer fünfjährigen Einführungsphase im Schuljahr 2024/25 umfassend evaluieren zu lassen. Aus Erkenntnissen zur Umsetzung des LiLe sollen Optimierungsmassnahmen zur Erhöhung der Wirksamkeit abgeleitet werden. Das Ziel der Evaluation besteht darin, zu überprüfen, ob und in welchem Umfang die Erwartungen an die Schulen, welche mit Einführung des Lehrplans in Form von 15 Qualitätsansprüchen formuliert wurden, nach der Einführungsphase als erfüllt gelten können. Ein besonderer Fokus der Evaluation liegt dabei auf der Kompetenzorientierung des Unterrichts und dem zielgerichteten Einsatz mobiler Geräte sowie der Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen. Zudem bestand der Auftrag darin, die Zufriedenheit der Lehrpersonen und Schulleitenden mit ihrer beruflichen Situation zu erheben. Der Fokus der Evaluation liegt ausgehend von den zu überprüfenden 15 Qualitätsansprüchen auf der Qualität des Unterrichts (Output Evaluation) und auf einzelnen Aspekten der Umsetzung (Vollzugsevaluation).

Methodisches Design der Evaluation

Das methodische Design der Evaluation beruht auf der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Ausgehend von einer umfangreichen Dokumentenanalyse wurden Indikatoren zur Überprüfung der Qualitätsansprüche erarbeitet. Diese dienten als Grundlage zur Erstellung der Erhebungsinstrumente. In einem zweiten Schritt wurden fünf explorative Fokusgruppeninterviews mit Schulleitenden, Lehrpersonen und allen Mitgliedern der Schulaufsicht durchgeführt. Dabei wurden wichtige Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Umsetzung des LiLe diskutiert und eine erste Einschätzung zum aktuellen Stand der Umsetzung vorgenommen. In einem dritten Schritt wurden zielgruppenspezifisch entwickelte Fragebögen für eine flächendeckende Online-Befragung aller Schulleitenden und Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler aller Zyklen sowie deren Eltern eingesetzt.

Ergebnisse

Insgesamt wird aufgrund der Evaluationsergebnisse deutlich, dass viele Aspekte bezüglich der Einführung und Umsetzung des LiLe bereits sehr positiv beurteilt werden. Gleichwohl gehen aus der Evaluation mehrerlei Hinweise hervor, wie die Umsetzung des LiLe noch besser gelingen und die damit formulierten Qualitätskriterien bzw. Erwartungen noch besser erfüllt werden könnten. Vor allem im Zyklus 3 scheint die Umsetzung des LiLe noch weniger gemäss den formulierten Erwartungen zu erfolgen. Im Folgenden werden die Evaluationsergebnisse entlang der zu überprüfenden Qualitätsansprüche zusammengefasst.

Grundsätzliche positive Beurteilung des Konzepts des LiLe – Kritischere Beurteilung im Zyklus 3

Das Konzept des LiLe wird von den verschiedenen Zielgruppen im Grundsatz als richtig und wichtig erachtet: Die Kompetenzorientierung, kompetenzorientierte Beurteilungsformate, die stärkere Ausrichtung auf überfachliche Kompetenzen und die Verankerung der Leitidee Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) werden mitgetragen. Der Umfang und Detaillierungsgrad wird aber teilweise als hoch erachtet und der LiLe dient nur bedingt als Grundlage für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen und Eltern von Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3 beurteilen das Konzept des LiLe insgesamt weniger positiv.

Kompetenzorientierung im Unterricht bezüglich vieler Aspekte umgesetzt

Die Lehrpersonen trauen es sich grösstenteils zu, den im LiLe formulierten Ansprüchen bezüglich der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts gerecht zu werden und über die dafür erforderlichen Kompetenzen zu verfügen. Die grosse Mehrheit der befragten Lehrpersonen sind nach eigenen Angaben in der Lage, ihren Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, durchzuführen und nachzubereiten und eine entsprechende Lernumgebung zu gestalten. Dabei gibt es kaum fachspezifische Unterschiede. Bei einem Teil der Lehrpersonen liegt eine Herausforderung darin, im Unterricht kontinuierlich den Bezug zu den Kompetenzzielen herzustellen. Zudem ist es nicht allen Lehrpersonen möglich, mit ihren Schülerinnen und Schülern deren individuellen Lern- und Verstehensprozesse zu besprechen. Im Zyklus 3 wird die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts insgesamt als herausfordernder beurteilt. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler bestätigt, dass viele Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts umgesetzt werden. Mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler gibt jedoch an, dass sie im Unterricht (eher) nicht die Themen selbst auswählen können, an denen sie arbeiten möchten. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler ist auch der Meinung, dass Aufgaben und Themensetzung abwechslungsreicher sein könnten und sie mehr Zeit für die Aufgabenbearbeitung und das Üben benötigen würden.

Optimierungsbedarf bezüglich kompetenzorientierter Beurteilung, Transparenz von Lernzielen und Feedback

Die Evaluation macht deutlich, dass im Hinblick auf die kompetenzorientierte Beurteilung der grösste Optimierungsbedarf gesehen wird. Die Befragung der Lehrpersonen zeigt zwar auf, dass diese mehrheitlich wissen, was eine kompetenzorientierte Beurteilung ausmacht und sie mehrheitlich auch über die notwendigen Kompetenzen und Instrumente verfügen, um eine kompetenzorientierte Beurteilung umzusetzen. Jedoch zeigen die weiteren Ergebnisse, dass es insbesondere bezüglich der Umsetzung formativer Beurteilungsformen teilweise grosse Unterschiede gibt. Vor allem Formen der Selbst- und Peerbeurteilung werden im Zyklus 1 und 2 deutlich häufiger umgesetzt als im Zyklus 3. In gewissen Fächern (v.a. Lebenskunde, Bildnerisches Gestalten, Ethik und Religionen, Musik, Bewegung und Sport sowie Medien und Informatik) wird die Umsetzung einer kompetenzorientierten Beurteilung zudem als schwieriger eingeschätzt. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler verweist darauf, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen eine individuelle Rückmeldung zu ihrem Lernstand erhalten. Das Erreichen der Lernziele wird aus Sicht von mehr als der Hälfte aller Schülerinnen und Schüler (eher) nicht besprochen. Zudem ist einem Teil der Schülerinnen und Schülern nicht klar, nach welchen Kriterien sie beurteilt werden, obwohl der Grossteil der Lehrpersonen angibt, diese transparent darzulegen.

Hohe Bedeutung überfachlicher Kompetenzen – Beurteilung überfachlicher Kompetenzen als Herausforderung

Gemäss Einschätzung der Schulleitenden und Lehrpersonen hat der LiLe vor allem in Hinblick auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen eine hohe Bedeutung. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen hat in den Schulen einen hohen Stellenwert und die Lehrpersonen achten mehrheitlich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen erweitern können. Eine Herausforderung besteht in der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen. Teilweise fehlt es den Lehrpersonen an Instrumenten und einem fachübergreifenden Austausch dazu. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler ist zudem der Meinung, dass sie wenig Gelegenheit haben, ihre überfachlichen Kompetenzen im Unterricht zu erweitern. Vor allem im Zyklus 3 geben die Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich oft an, dass sie im Unterricht wenig Gelegenheit haben, über sich selbst nachzudenken, zu sagen, was sie denken und zu lernen, wie man Konflikte löst.

Einsatz mobiler Geräte je nach Zyklus und Fach unterschiedlich

Im Zusammenhang mit der Einführung des LiLe wurde ein grosser Fokus auf den Einsatz mobiler Geräte gelegt. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Lehrpersonen am meisten Weiterbildungen zum Einsatz mobiler Geräte besucht haben. Der Einsatz mobiler Geräte im Unterricht wird grossmehrheitlich begrüsst und es wird als wichtig erachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler Anwendungskompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aneignen. Jedoch zeigt die Evaluation auch auf, dass es einen kritischen Umgang bezüglich des Einsatzes mobiler Medien braucht. Vor allem im Zyklus 1 wird der pädagogische Mehrwert von mobilen Geräten teilweise kritisch hinterfragt und die Umsetzung fällt den Lehrpersonen schwerer als in den anderen Zyklen. Nicht nur die Eltern und Lehrpersonen äussern sich teilweise kritisch dazu, sondern ein Teil der Schülerinnen und Schüler stellt die Lernwirksamkeit mobiler Geräte in allen Zyklen in Frage. Die Arbeit mit den mobilen Geräten motiviert sie zwar zum Lernen, jedoch helfen sie nicht allen Schülerinnen und Schülern beim Bearbeiten von Aufgaben. Zudem gibt es fachspezifische Unterschiede. In den Fächern Bewegung und Sport sowie Musik werden mobile Geräte deutlich weniger eingesetzt. Deutlich wird zudem, dass der Zugang und die Unterstützung im Umgang mit mobilen Geräten im familiären Umfeld der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind. Nicht alle Eltern sind gemäss Selbsteinschätzung gleichermassen fähig und bereit, ihre Kinder im Umgang mit mobilen Geräten zu unterstützen.

Optimierungsbedarf bezüglich Klarheit von Schnittstellen insbesondere im Zyklus 3 – viel schulinterne aber wenig schulübergreifende Kooperation

Die Evaluation zeigt auf, dass die Schnittstellen und Verantwortlichkeiten bezüglich der Umsetzung des LiLe gemäss Einschätzung der Lehrpersonen und Schulleitenden zwar mehrheitlich klar sind, es diesbezüglich jedoch noch Optimierungsbedarf gibt. Vor allem im Zyklus 3 geben Lehrpersonen überdurchschnittlich oft an, dass es stellenweise an Planungsdokumenten zur Klärung von Verantwortlichkeiten und Schnittstellen fehlt. Die fachspezifische sowie fach- und stufenübergreifende Kooperation ist in den Schulen insgesamt gut verankert. Im Zyklus 3 gibt es jedoch signifikant weniger Kooperation innerhalb der Fachteams. Insgesamt gibt es nur wenig Austausch mit anderen Schulen, auch wenn durch das Projekt «Mini Schual – Dini Schual» die Lehrpersonen wertvolle Erfahrungen in anderen Schularten sammeln konnten. Mehr schulübergreifende Kooperation wird jedoch von einem Teil der Lehrpersonen als wichtig erachtet.

Hohe Akzeptanz und Integration von BNE im Unterricht – fächerübergreifende Umsetzung noch nicht flächendeckend umgesetzt

Die Leitidee BNE wird grundsätzlich als wichtig eingeschätzt und aktiv von den Lehrpersonen im Unterricht aufgenommen. Im Fokus des BNE-Unterrichts stehen die natürliche Umwelt und ihre Ressourcen. Am wenigsten berücksichtigt wird die Zieldimension Wirtschaft, die sich mit ökonomischen Fragen beschäftigt. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit hinsichtlich der Leitidee BNE ist jedoch noch nicht flächendeckend umgesetzt. Auch fehlt es stellenweise an geeigneten Lehrmitteln zur Umsetzung der Leitidee BNE. Die Projekte und Programme zu BNE werden grundsätzlich positiv beurteilt, werden jedoch ebenfalls nicht flächendeckend in Anspruch genommen.

Bewegung im Unterricht ausbaubar – vor allem im Zyklus 3

Die Bedeutung von Bewegung im Unterricht wird grossmehrheitlich nicht in Frage gestellt. Sowohl die Schulleitenden und Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler und Eltern finden es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Schule und im Unterricht genügend bewegen. Die Mehrheit der Lehrpersonen achtet darauf, sowohl aktivierende als auch beruhigende Bewegungspausen und Formen des bewegten Lernens im Unterricht umzusetzen. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt jedoch, dass rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler sich nach eigenen Angaben im Unterricht kaum bewegt. Auf eine gute Körperhaltung wird nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler nur in einem Drittel der Fälle geachtet. Vor allem im Zyklus 3 bewegen sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht gemäss eigenen Aussagen wenig.

Hohe Bedeutung von Kreativität – Förderung von Kreativität im Fachunterricht ausbaubar – vor allem im Zyklus 3

Der Förderung von Kreativität im Unterricht wird grundsätzlich eine hohe Bedeutung beigemessen. Kreativität wird in den Schulen insbesondere über klassenübergreifende Musik- und Theaterprojekte gefördert, die teils in Zusammenarbeit mit ausserschulischen kulturellen Organisationen umgesetzt werden. Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass es ihnen grösstenteils auch gut gelingt, die Kreativität ihrer

Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Aufgabenstellungen im Unterricht zu fördern und sie so zum kreativen Denken und Handeln anzuregen. Dies widerspricht jedoch teilweise der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler gibt an, im Unterricht eher nicht für kreative, neue Ideen anerkannt und zu deren Umsetzung ermutigt zu werden. Vor allem im Zyklus 3 scheint dies der Fall zu sein.

Vergleichbare Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen im ER-Unterricht und konfessionellen Religionsunterricht

Die Evaluation zeigt auf, dass die Einführung des neuen Perspektivenbereichs Ethik und Religionen grundsätzlich begrüsst wird, dass es aber als wichtig erachtet wird, dass die Eltern wählen können, ob der Unterricht in Ethik und Religionen (ER-Unterricht) oder der konfessionelle Religionsunterricht besucht wird. Insbesondere Eltern wünschen sich die Möglichkeit, dass ihre Kinder einen konfessionellen Unterricht im Rahmen der Schule besuchen können. Die Evaluation zeigt auf, dass Inhalte und didaktische Umsetzung des konfessionellen Religionsunterrichts und des ER-Unterrichts gemäss Angaben der Lehrpersonen, welche diesen Perspektivenbereich unterrichten, grundsätzlich vergleichbar sind. Während im konfessionellen Religionsunterricht Sinnfragen und menschliche Grunderfahrungen etwas mehr Raum erhalten, sind Fragen der Toleranz und des Umgangs mit verschiedenen Kulturen im ER-Unterricht etwas präsenter. Jedoch sind sowohl ER-Lehrpersonen als auch Lehrpersonen des konfessionellen Unterrichts grossmehrheitlich der Ansicht, dass es ihnen gut gelingt, einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen. Da lediglich ein Drittel der Lehrpersonen des konfessionellen Religionsunterrichts an der Umfrage teilgenommen hat, sind diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren.

Mehrheit der Eltern mit Kommunikation und Schule zufrieden – Informationen zu Kompetenzorientierung und Leistungserhebungen optimierbar

Grundsätzlich wird die Kommunikation der Schule mit den Eltern aus Elternsicht positiv beurteilt. Sowohl die Kommunikation mit der Schulleitung als auch mit den Klassen- und Fachlehrpersonen wird grossmehrheitlich geschätzt und die Eltern fühlen sich ausreichend darüber informiert, was von ihrem Kind erwartet wird. Die Evaluation macht jedoch deutlich, dass sich die Eltern insbesondere über das Konzept der Kompetenzorientierung und die standardisierten Leistungserhebungen teilweise ungenügend informiert fühlen. Im Zyklus 3 wird die Kommunikation der Schule mit den Eltern insgesamt weniger positiv bewertet. Grossmehrheitlich sind die Eltern mit der Schule ihres Kindes aber zufrieden. Sie haben den Eindruck, dass ihr Kind von kompetenten Lehrpersonen unterrichtet wird und ihr Kind gerne zur Schule geht. Ein Teil der Eltern, insbesondere von Kindern im Zyklus 3, beurteilt dies kritischer. Sie sind teilweise der Meinung, dass die Art und Weise des Unterrichts eher nicht zu ihrem Kind passt.

Hohe Bedeutung von Steuerungswissen - Nutzen und Mehrwert von standardisierten Leistungserhebungen und Evaluationen teilweise unklar

Dass Steuerungswissen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Schule wichtig ist und Evaluationen und standardisierte Leistungserhebungen grundsätzlich von Bedeutung sind, wird von Lehrpersonen und Eltern gleichermassen mehrheitlich anerkannt. Die Evaluation macht jedoch deutlich, dass mehr als ein Drittel der Lehrpersonen die Ergebnisse der standardisierten Leistungserhebungen nicht zur Unterrichtsentwicklung nutzt. Für einen Teil der Schülerinnen und Schüler ist zudem unklar, warum sie die standardisierten Leistungserhebungen («Checks») machen. Ein Teil der Lehrpersonen gibt zudem an, ungenügend über Ziele und Ergebnisse von Evaluationen informiert zu sein.

Insgesamt hohe Berufszufriedenheit und hohe Zufriedenheit der Eltern – Optimierungsbedarf im Hinblick auf kompetenzorientierte Beurteilung und (psychische) Gesundheit

Die grosse Mehrheit der Schulleitenden und Lehrperson ist insgesamt mit ihrer beruflichen Situation zufrieden. Dies betrifft sowohl die Anstellungsbedingungen, die Personalführung, das Arbeitsklima sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Gefragt nach dem Optimierungsbedarf in verschiedenen Bereichen zeigt sich, dass die Schulleitenden den grössten Optimierungsbedarf bei der kompetenzorientierten Beurteilung sehen. Auch im Hinblick auf die Definition eines Berufsauftrags einen hohen Optimierungsbedarf. Die Lehrpersonen sehen einen grossen Optimierungsbedarf ebenfalls bei der kompetenzorientierten Beurteilung. Sowohl für Lehrpersonen auch für die Schulleitenden haben darüber hinaus Fragen der (psychische) Gesundheit einen vergleichsweise hohen Stellenwert.

Empfehlungen

Ausgehend von den Ergebnissen der Evaluation werden insgesamt 14 Empfehlungen formuliert, aus denen Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung resultieren:

Empfehlung 1: Schulinterne Bilanzierung und Reflexion im Hinblick auf Umfang und Bedeutung des LiLe zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Empfehlung 2: Stärkung der Begleitung individueller Lernprozesse und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Aufgaben- und Themenwahl

Empfehlung 3: Vervollständigung der konzeptionellen Grundlagen und Instrumente zur kompetenzorientierten Beurteilung sowie deren Einführung in zyklusspezifischen Weiterbildungsformaten

Empfehlung 4: Stärkung der fachübergreifenden Kooperation und Entwicklung von Instrumenten der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen

Empfehlung 5: Kritische Reflexion des Einsatzes mobiler Geräte im Zyklus 1 und im familiären Umfeld

Empfehlung 6: Stärkung der schulinternen und schulübergreifender Kooperation zur Klärung von Verantwortlichkeiten und Schnittstellen

Empfehlung 7: Förderung fachübergreifender Strukturen zur Umsetzung der Leitidee BNE

Empfehlung 8: Ausbau der Bewegungsförderung im Unterricht - insbesondere im Zyklus 3

Empfehlung 9: Strukturelle Verankerung zur Förderung von Kreativität in der Schule

Empfehlung 10: Förderung des Austauschs zwischen ER-Lehrpersonen und konfessionellen Religionslehrpersonen zum Perspektivenbereich Ethik und Religionen

Empfehlung 11: Stärkung der Elternkommunikation mit Fokus auf Kompetenzorientierung und standardisierten Leistungserhebungen («Checks»)

Empfehlung 12: Stärkere Nutzung von Steuerungswissen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Empfehlung 13: Stärkung der betrieblichen Gesundheitsförderung und Klärung des Unterstützungsbedarfs

Empfehlung 14: Stärkung der Rolle der Schulleitung und Formulierung eines erweiterten Berufsauftrags für Lehrpersonen.

Die Empfehlungen dienen als Grundlage zur Formulierung von Massnahmen auf den drei Ebenen der Schulentwicklung. Im *Handlungsfeld Personal* sind Personalentwicklungsmassnahmen und Weiterbildungsmassnahmen angezeigt, welche die Empfehlungen aufgreifen. Im *Handlungsfeld Organisation* sind strukturelle Massnahmen wichtig, durch welche die Kooperation in und zwischen den Schulen sowie der Austausch mit den Eltern gefördert wird. Auch das Entwickeln geeigneter Instrumente, durch welche Prozesse und Verantwortlichkeiten geklärt werden, gehört in dieses Handlungsfeld. Im *Handlungsfeld Unterricht* werden Massnahmen als zielführend erachtet, die auf die Erhöhung der Partizipation der Schülerinnen und Schüler hinwirken und die Qualität des Unterrichts und der Beurteilung insbesondere im Hinblick auf Transparenz von Kompetenzzielen und Reflexion der individuellen Lernprozesse in den Blick nehmen.

Die formulierten Massnahmen in den Handlungsfeldern der Schul- und Unterrichtsentwicklung basieren auf den schulübergreifenden Ergebnissen der Evaluation und dienen als Grundlage für die Entwicklung schulübergreifender Massnahmen. Für das Ableiten schulspezifischer Massnahmen wurden schulspezifische Evaluationsberichte erstellt, in welchen die Evaluationsergebnisse pro Schule zusammengefasst sind. Mit dem Vorliegen schulspezifischer Berichte können schulspezifische Massnahmen abgeleitet werden, welche dem jeweiligen schulischen Kontext gerecht werden.

Einleitende Anmerkungen zur Strukturierung und Handhabung des vorliegenden Berichts

Der vorliegende Bericht ist so aufgebaut, dass die Ergebnisse der Evaluation sowohl detailliert als auch in einer übersichtlichen Zusammenfassung erfasst werden können. Die Strukturierung soll dem eiligen Leser erlauben, sich schnell eine Übersicht über die zentralen Ergebnisse zu verschaffen. Gleichzeitig soll sie ermöglichen, sich zu bestimmten Themen vertieft mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen.

Für den eiligen Leser

Die wichtigsten Erkenntnisse der Evaluation sind im Summary zusammengefasst. Etwas ausführlicher werden die Schlussfolgerungen im Hinblick auf die zu überprüfenden Qualitätsansprüche und die daraus abgeleiteten Empfehlungen und Massnahmen im Kapitel 4 (Fazit und Handlungsempfehlungen) ausgeführt. (Link zu *Fazit und Handlungsempfehlungen*)

Wer sich einen kurzen Überblick über die Ergebnisse zu einzelnen Evaluationsfragen verschaffen will, findet am Ende der jeweiligen Ergebniskapitel (3.1 bis 3.4) jeweils ein Zwischenfazit, in welchem die Evaluationsfragen zusammengefasst beantwortet werden.

Für einen vertieften Einblick

Wer sich für einen vertieften Einblick in die Ausgangslage (Kapitel 1) und das methodische Vorgehen der Evaluation (Kapitel 2) interessiert und einzelne Evaluationsergebnisse im Detail nachvollziehen möchte, findet eine strukturierte Darstellung aller Ergebnisse im Kapitel 3. Die Ergebnisse werden entlang der Evaluationsfragen dargestellt, welche auf der Grundlage eines theoretischen Wirkungsmodells (vgl. Abbildung 1) strukturiert sind. Das Ergebniskapitel ist in vier Unterkapitel gegliedert: Auf die Beurteilung des Konzepts (Kapitel 3.1) folgen Einschätzungen zur Umsetzung des LiLe (Kapitel 3.2) und zur Qualität des Unterrichts im Hinblick auf die mit dem LiLe einhergehenden Qualitätsansprüche (Kapitel 3.3). Der Ergebnisteil schliesst mit einem Abschnitt zur Zufriedenheit und zum Optimierungsbedarf ab (Kapitel 3.4).

Im Anhang finden sich alle Grafiken zu den deskriptiven Ergebnissen. Über die STRG-Taste und das Abbildungssymbol ist es möglich, vom Fliesstext direkt zu den entsprechenden Grafiken im Anhang zu gelangen. Mittels des Textsymbols gelangt man von einer Grafik im Anhang wieder an die entsprechende Stelle im Fliesstext zurück.



STRG-Taste + Abbildungssymbol – Verlinkung zu Grafiken im Anhang



STRG-Taste + Textsymbol – Verlinkung zu Kapitel im Fliesstext

1 Ausgangslage der Evaluation

Seit dem 1. August 2019 gilt für den Kindergarten- und Pflichtschulbereich des Fürstentums Liechtenstein der Liechtensteiner Lehrplan (LiLe). Der Kindergartenbereich umfasst den freiwilligen Besuch des Kindergartens ab dem 4. Lebensjahr. Der Pflichtschulbereich umfasst 5 Schulstufen auf der Primarstufe und 4 Schulstufen auf der Sekundarstufe I, welche sich in die Oberschule, die Realschule und das Unterstufengymnasium gliedern.

Der LiLe beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule und formuliert die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule. Er ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und die Bildungsbehörde und orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die Pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule des Fürstentums Liechtenstein zu erreichenden Kompetenzen (<https://fl.lehrplan.ch/>).

Der LiLe basiert in seinen Grundsätzen auf dem Lehrplan 21 der Deutschschweizer Kantone und ist für die öffentlichen Schulen im Kindergarten- und Pflichtschulbereich bindend. Dies betrifft im Fürstentum Liechtenstein im Schuljahr 2024/25 insgesamt 20 Schulen, davon 11 Gemeindeschulen (Kindergarten und Primarschulen), 3 Oberschulen, 5 Realschulen und 1 Unterstufengymnasium. In diesen Schulen unterrichten und begleiten etwa 640 Lehrpersonen rund 4000 Schülerinnen und Schüler.

Die Regierung des Landes hat im Regierungsbeschluss LNR 2022-1051 BNR 2022/1072 den Auftrag erteilt, die Lehrplaneinführung nach einer fünfjährigen Einführungsphase im Schuljahr 2024/25 umfassend evaluieren zu lassen. Aus Erkenntnissen zur Umsetzung und Wirksamkeit des LiLe sollen Handlungsempfehlungen zur Erhöhung der Wirksamkeit abgeleitet werden. Das Ziel der Evaluation besteht darin, zu überprüfen, ob und in welchem Umfang die Erwartungen an die Schulen, welche im Rahmen der Einführung des Lehrplans in Form von 15 Qualitätsansprüchen formuliert wurden, nach der Einführungsphase als erfüllt gelten können. Ein besonderer Fokus der Evaluation liegt dabei auf der Kompetenzorientierung des Unterrichts und dem zielgerichteten Einsatz mobiler Geräte zur Unterstützung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie der Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen.

Das Schulamts des Fürstentums Liechtenstein hat die PH Luzern mit der Evaluation der Lehrplaneinführung entlang dieser 15 Qualitätsansprüche beauftragt. Zudem bestand der Auftrag darin, die Zufriedenheit der Lehrpersonen und Schulleitenden mit ihrer beruflichen Situation zu erheben. Auch die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihres Kindes sollte im Rahmen der Evaluation erhoben werden.

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der Evaluation dargelegt. Nach einer kurzen Einführung zu Herausforderungen sowie Gelingensbedingungen von Lehrplaneinführungen sowie grundlegenden Merkmalen des kompetenzorientierten Unterrichts im vorliegenden Kapitel 1 werden in Kapitel 2 der Evaluationsgegenstand und die Evaluationsfragen differenziert und das methodische Vorgehen der Evaluation beschrieben. Im Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Evaluation entlang der Evaluationsfragen dargestellt und am Ende des Kapitels jeweils kurz zusammengefasst. Alle grafischen Darstellungen zu den Ergebnissen sind im Anhang abgelegt. Im letzten Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Evaluation mit Bezug zu den Qualitätskriterien in einem abschliessenden Fazit diskutiert. Daraus werden Handlungsempfehlungen zu Händen des Schulamtes formuliert.

1.1 Einführung neuer Lehrpläne als herausfordernder Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Einführung eines neuen Lehrplans ist ein schulpolitisches und schulorganisatorisches Grossprojekt, das die Schulen als zentrale pädagogische Handlungseinheit in besonderer Weise in Anspruch nimmt. Die einzelnen Schulen und ihre Akteure sind aufgefordert, die Lehrplanvorgaben aufzunehmen, Entwicklungsschritte zu priorisieren, diese kontextsensibel in Gang zu setzen und Erreichtes zu prüfen. Schulentwicklungsprozesse unterliegen dabei immer bildungspolitisch festgelegten, institutionellen und finanziellen Rahmenbedingungen, welche den Handlungsspielraum der Einzelschule mit definieren (Hösel et al. 2020, S. 229)¹. Schulleitende übernehmen in Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle als «Change Agents» und sind ein wichtiges Bindeglied zwischen staatlichen Reformmassnahmen und schuleigenen Veränderungsbemühungen (Huber, 2009)².

In der deutschsprachigen Schulforschung breit rezipiert wird das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2015)³, das schulische Entwicklungsprozesse in den drei interdependenten Handlungsfeldern Organisation, Personal und Unterricht verortet. Zur Entwicklung der Einzelschule ist die Schulleitung gefordert, die Gestaltung der Schulentwicklungsprozessen in allen drei Bereichen vorzunehmen.

Für die Einführung des neuen Lehrplans bedeutet dies, dass Schulen

- auf Ebene der Organisation strukturelle und prozedurale Anpassungen vornehmen, welche die Umsetzung des Lehrplans erlauben (u.a. bezüglich Kooperation und Infrastruktur),
- auf Ebene des Unterrichts bspw. die Ansprüche des kompetenzorientierten Unterrichts und neue Formen der Beurteilung implementieren und
- auf Ebene des Personals die Lehrpersonen mittels geeigneter Massnahmen dazu zu befähigen, einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen (u.a. mittels geeigneter Weiterbildungen).

Die Einführung eines neuen Lehrplans betrifft die Schule als Gesamtsystem und sollte auch die Schnittstellen gegen aussen (Bildungsverwaltung und -aufsicht, Erziehungsberechtigte) im Blick haben. Studien zu den Gelingensbedingungen von Schul- und Unterrichtsentwicklung weisen darauf hin, dass dabei weniger die Qualität der Konzepte, sondern vielmehr deren prozessuale kontextsensitive Umsetzung bedeutsam sind (vgl. Rolff, 2015)³.

1.2 Die Bedeutung der Kompetenzorientierung im neuen Lehrplan

Lern- und Unterrichtsverständnis des neuen Lehrplans

Mit seiner konsequenten Ausrichtung an Kompetenzen formuliert der Lehrplan ein verändertes Bildungs- und Lernverständnis: Im Zentrum des Lehrplans stehen die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der obligatorischen Schulzeit erwerben sollen. Zum Erwerb des neuen Wissens gehören damit stärker als bisher auch Lerngelegenheiten bzw. Aufgabenstellungen für den Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen, die nötig sind, um neues Wissen situationsbezogen anwenden zu können. Dazu gehören unter anderem Aneignungs-, Lern- und Problemlösekompetenzen. Der Kompetenzbegriff im Lehrplan folgt der Definition von Weinert (2001)⁴, wonach Kompetenzen neben Wissen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bestimmte Haltungen und motivationale Aspekte umfassen, die wichtig sind, um Probleme und Herausforderungen jeglicher Art zu bewältigen.

¹ Hösel, F., Bößneck, A., & Preissler, A. (2020). Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen. Gestaltungs- und Handlungsansätze für ein organisationales Gestaltungsmodell «Inklusive Schule». *Journal für Psychologie*, 27(2): 212-236.

² Huber, S. G. (2009). Schulleitung. In Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Stuttgart: Klinkhardt, S. 502-511.

³ Rolff, H.-G. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 12–32.

⁴ Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz

Im Lern- und Unterrichtsverständnis des LiLe wird deutlich, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen sich nicht kurzfristig in einer einzelnen Unterrichtseinheit erwerben lassen, sondern eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung im Sinne des kumulativen Lernens erfordern. Dies setzt eine langfristige Planung und wiederholte Beobachtung der Zielerreichung im Unterricht voraus. Der Lehrplan ist deshalb spiralförmig aufgebaut.

Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts

Aus der Fachliteratur lassen sich folgende acht Merkmale ableiten, die einen kompetenzorientierten Unterricht auszeichnen (Joller-Graf et al., 2014)⁵:

- Lernprozesse sind an authentischen Anforderungssituationen ausgerichtet.
- Wissen und Können wird kontinuierlich an konkreten Handlungen überprüft.
- Wissen wird lösungsorientiert aufgebaut.
- Kompetenzerwartungen sind transparent.
- Aufgaben sind auf die jeweiligen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten abgestimmt.
- Kompetenzentwicklung ist als langfristiger, kumulativer Prozess gestaltet.
- Sicht- und messbare Ergebnisse des Handelns werden als Rückmeldungen für das Lernen genutzt.
- Lernprozesse werden reflektiert und Konsequenzen für den Umgang mit ähnlichen Situationen werden gezogen.

Im LiLe werden die Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts genau ausgeführt (u.a. in Bezug auf Methodenvielfalt, Umfang mit Heterogenität, Förderung von Sprachkompetenzen und Beurteilungsformen). Auch didaktische Qualitätsmerkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts werden im LiLe beschrieben. Unter anderem wird dabei auf die lebensweltliche Bedeutsamkeit von Lernaufgaben, die Klarheit und Strukturierung von Lerninhalten sowie die Bedeutung diagnostischer Fähigkeiten hingewiesen. Für die Evaluation des LiLe stellen diese Qualitätsmerkmale die zentrale Grundlage der Beurteilung des kompetenzorientierten Unterrichts dar. Bei der Erstellung der Indikatoren respektive der Fragebogenitems, die die zentralen Bedingungen, Aspekten und Dimensionen eines kompetenzorientierten Unterrichts abbilden, wurde für die vorliegende Evaluation auf das Modell von Wiesner & Schreiner (2020)⁶ zurückgegriffen.

2 Evaluationsgegenstand und methodisches Vorgehen

Die Einführung des LiLe betrifft insgesamt 20 Schulen und umfasst damit rund 640 Lehrpersonen und rund 4000 Schülerinnen und Schüler. Die Schulstufen verteilen sich zum Erhebungszeitpunkt wie folgt:

- 11 Gemeindeschulen
- 3 Oberschulen
- 5 Realschulen
- 1 Unterstufengymnasium

Gegenstand der Evaluation ist die Einführung des Lehrplans im Kindergarten und Pflichtschulbereich des Fürstentums Liechtenstein. Im Fokus der Evaluation steht die Frage, inwiefern die mit der Lehrpläneinführung verbundenen Erwartungen an die Schulen erfüllt werden. Die Erwartungen an die Einführung des Lehrplans werden vom Schulamt in Form von 15 Qualitätsansprüchen formuliert (vgl. Anhang 5.1). Im Rahmen einer Erweiterung des ursprünglichen Auftrags wurde auch ein Fragenbereich zur generellen Zufriedenheit von Lehrpersonen, Schulleitenden und Eltern mit in die Evaluation aufgenommen.

⁵ Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt *Kompetenzorientierter Unterricht*, Pädagogische Hochschule Luzern.

⁶ Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In: U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreier & C. Wiesner (Hrsg.). Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Münster: Waxmann.

2.1 Ziel und Zweck der Evaluation

Die Evaluation verfolgt in erster Linie eine bilanzierende Zielsetzung, hat also einen summativen Charakter. Es soll geprüft werden, ob die Erwartungen bzw. die Qualitätsansprüche, die mit der Lehrpläneinführung formuliert wurden, erfüllt werden. Es geht darum zu beurteilen, in welchem Ausmass der neue Lehrplan effektiv umgesetzt wird und die Ziele der Lehrpläneinführung erreicht werden können.

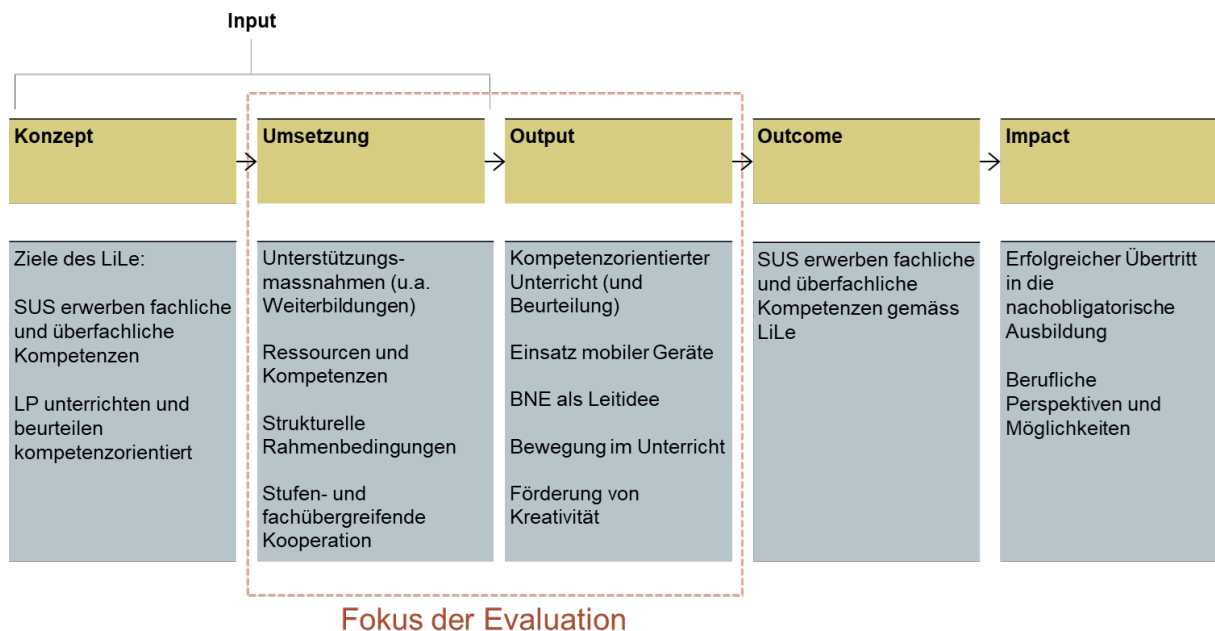
Aus den Ergebnissen der Evaluation sollen Handlungsempfehlungen für Massnahmen zur weiteren zielführenden Umsetzung des LiLe formuliert werden.

Orientierung an einem Wirkungsmodell

Um die Komplexität möglicher Erklärungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge überschaubar darzustellen, sind Wirkungsmodelle hilfreich. Abbildung 1 veranschaulicht vereinfacht die Logik eines Wirkungsmodells anhand des Evaluationsgegenstandes und die verschiedenen Stufen der Wirkungsentfaltung. Für die Analyse von Gelingensbedingungen ist das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Stufen im Wirkungsmodell zentral. Dabei können folgende fünf Stufen der Wirkungsentfaltung voneinander unterschieden werden: Konzeption, Umsetzung, Output, Outcome und Impact.

Zu jeder Wirkungsstufe lassen sich unterschiedliche Evaluationsfragen formulieren. Je nach Fokus der Evaluation werden nur Teile der Wirkungsentfaltung oder das gesamte Wirkungsmodell evaluiert. Bei einer Konzeptevaluation werden beispielsweise Fragen zum Konzept des Lehrplans untersucht. Handelt es sich um eine Vollzugsevaluation, stehen die Umsetzung und Massnahmen zur Einführung des Lehrplans im Fokus. Soll der Output genauer analysiert werden, dann stehen bspw. Qualitätsmerkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts im Zentrum der Fragestellung. Eine Wirkungsevaluation fokussiert auf den Outcome bei der Zielgruppe, bspw. den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler, welcher mit Aspekten des Outputs und der Umsetzung sowohl der Qualität des Konzepts begründet werden können.

Abbildung 1: Wirkungsmodell als Grundlage der Evaluation



Der Fokus der vorliegenden Evaluation liegt ausgehend von den zu überprüfenden 15 Qualitätsansprüchen auf dem Output und auf einzelnen Aspekten der Umsetzung. Fragen zum Konzept wurden ergänzt, damit bei der Interpretation der Daten differenziert werden kann, inwiefern die Qualität des Outputs bzw. das Ausmass der Zielerreichung auf Faktoren der Umsetzung und/oder des Konzepts zurückgeführt werden können. Fragen in Bezug auf Wirkungen auf Outcome- und Impact-Ebene werden in der Evaluation nicht verfolgt.

2.2 Differenzierung der Evaluationsfragen entlang der Dimensionen des Wirkungsmodells

Die Evaluationsfragen beziehen sich auf die 15 Qualitätsansprüche (QA), die mit der Einführung des Lehrplans erfüllt werden müssen (vgl. Anhang 5.1). Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, wie die Evaluationsfragen zu den 15 Qualitätsansprüchen entlang der drei Dimensionen des Wirkungsmodells organisiert sind.

Für das Ableiten geeigneter Massnahmen ist es zudem sinnvoll, einige prospektive Frage zu formulieren, wie die Umsetzung des Lehrplans weiter optimiert werden könnte. Zudem werden die Evaluationsfragen um Fragen nach der Zufriedenheit bei Schulleitenden, Lehrpersonen und Eltern ergänzt.

Tabelle 1: Differenzierte Evaluationsfragen nach Wirkungsebene

Wirkungsebene	Evaluationsfragen	QA
Konzept	- Wird das Konzept des LiLe von den verschiedenen Zielgruppen verstanden und im Grundsatz als richtig und wichtig erachtet? - Erfüllt der LiLe seinen Zweck? - Wie bedeutsam ist der LiLe für die Schulleitenden und Lehrpersonen?	2, 3
	- Wird das Konzept des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen im LiLe von den verschiedenen Zielgruppen verstanden und im Grundsatz als richtig und wichtig erachtet?	12
Umsetzung	- Welche Massnahmen wurden zur Einführung des LiLe umgesetzt? - Welche Weiterbildungen wurden im Rahmen der Einführung des LiLe organisiert und von den Lehrpersonen besucht? - Wie gut fühlten sich die Lehrpersonen bei der Einführung des LiLe unterstützt?	1
	- Wie werden die Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte beurteilt?	6
	- Sind für die Lehrpersonen die Schnittstellen und Übergänge in den Fächern, Fachbereichen, Modulen und Zyklen geklärt? - Findet eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit über die Stufen und Schularten sowohl innerhalb als auch über die Fachbereiche hinweg zwischen Lehrpersonen statt?	7, 8
	- Haben die Lehrpersonen Erfahrungen in anderen Schularten sammeln können?	13
	- Sind die Eltern über die kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Beurteilung des Unterrichts am Schulstandort ihres Kindes informiert?	14
	- Wissen die Lehrpersonen um die Bedeutung von Steuerungswissen (u.a. Evaluationen, Leistungserhebungen)? - Sind die Lehrpersonen über die Umsetzung von Evaluationen informiert?	15
Output	- Haben die Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen erworben, welche sie befähigen, den LiLe umzusetzen?	1
	- Wird der Unterricht von den Lehrpersonen kompetenzorientiert vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet?	2, 5
	- Wissen die Lehrpersonen, was eine kompetenzorientierte Beurteilung ausmacht? - Setzen die Lehrpersonen eine kompetenzorientierte Beurteilung um?	3
	- Sind die Lehrpersonen kompetent, um mobile Geräte zielgerichtet, situations- und stufenspezifisch einzusetzen? - Nutzen Lehrpersonen mobile Geräte zielgerichtet, situations- und stufengerecht?	6
	- Planen Lehrpersonen überfachliche Kompetenzen in allen Fachbereichen und im schulischen Zusammenleben ein?	4

	- Setzen die Lehrpersonen die Leitidee BNE in ihrem Unterricht um?	9
	- Wissen die Lehrpersonen um die Bedeutung von Bewegung im Unterricht?	10
	- Bauen die Lehrpersonen regelmässig Bewegung in ihren Unterricht ein?	
	- Sind die Lehrpersonen fähig, Kreativität bei ihren Schülerinnen und Schülern zu erkennen? - Anerkennen und fördern die Lehrpersonen kreativ-musische Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler?	11
	- Erfolgt der Unterricht im Perspektivenbereich Ethik und Religionen gemäss den im LiLe verfolgten Qualitätsansprüchen?	12
	- Haben die Lehrpersonen für den Perspektivenbereich Ethik und Religionen die notwendigen Kompetenzen erworben, welche sie befähigen, den LiLe umzusetzen?	
	- Wird der Unterricht von den Lehrpersonen im Perspektivenbereich Ethik und Religionen kompetenzorientiert vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet?	
Zufriedenheit und Optimierung	- Wie zufrieden sind die Lehrpersonen und Schulleitenden mit ihrer beruflichen Situation? - Wie zufrieden sind die Eltern mit der Schule ihres Kindes? - Welches Optimierungspotenzial gibt es hinsichtlich der Umsetzung des LiLe aus Sicht der verschiedenen Zielgruppen?	-

2.3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Design der Evaluation beruht auf der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Idealerweise wird mit einem qualitativen Zugang in den Evaluationsprozess gestartet (Dokumentenanalyse, Interviews), um kontextspezifische Merkmale des Evaluationsgegenstandes zu eruieren, die dann in einer zweiten Phase in einer quantitativen Befragung (Online-Befragung) überprüft werden.

Phase 1: Qualitativer Zugang

Die erste Phase der Evaluation besteht in einem qualitativen Zugang zum Evaluationsgegenstand mit der Analyse zentraler Dokumente und der Durchführung von fünf explorativen Fokusgruppeninterviews.

Dokumentenanalyse

Grundlage jeder Evaluation bildet die Analyse zentraler Dokumente. Im Falle der Lehrplaneinführung sind dies neben dem Lehrplan die weiteren Dokumente, die für die Umsetzung des Lehrplans von Belang sind und aus denen die Qualitätsansprüche und -kriterien bzw. Erwartungen bezüglich zu erreichender Ziele hervorgehen. Die Dokumentenanalyse diente dazu, die Evaluationsfragen zu schärfen und die Evaluationskriterien bzw. Indikatoren festzulegen, die in der Evaluation überprüft werden.

Fünf explorative Fokusgruppeninterviews

Als weiterer Schritt in der ersten Erhebungsphase wurden fünf explorative Fokusgruppeninterviews mit Schulleitenden, Lehrpersonen und allen Mitgliedern der Schulaufsicht durchgeführt. Das primäre Ziel dieser Interviews bestand darin, das kontextspezifische Wissen zur Einführung des LiLe aus Sicht der drei zentralen Akteursgruppen zu erwerben. Ausserdem wurden die wichtigsten Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Umsetzung des LiLe diskutiert und eine erste Einschätzung zum aktuellen Stand der Umsetzung vorgenommen. Ein weiteres Ziel der Fokusgruppeninterviews bestand darin, die Erfahrungen der verschiedenen Akteure in unterschiedlichen Fällen bzw. Schulen systematisch für die Fokussierung der weiteren Erhebung zu nutzen und die Entwicklung einer möglichst knappen, ressourcenschonenden und dennoch zielgenauen Befragung aller Akteure zu ermöglichen. Der Mehrwert von Fokusgruppeninterviews besteht unter anderem darin, dass durch die Befragung und Gegenüberstellung gleicher Berufsgruppen unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen zur Einführung des LiLe deutlich werden. Fokusgruppeninterviews tragen auch dazu bei, den Blick über die eigene Schule hinaus zu erweitern, was schulspezifische Themen umso deutlicher zu Tage treten lässt.

Das Gespräch orientierte sich an einem Leitfaden, war jedoch dem Prinzip der Offenheit verpflichtet, um auch unerwartete Haltungen und Wirkungsabsichten zu erkennen.

Folgende Fokusgruppen wurden umgesetzt:

- Zwei Interviews mit sechs bzw. sieben Schulleitenden verschiedener Schulstufen (1 Unterstufengymnasium, 3 Oberschulen, 3 Realschulen und 6 Gemeindeschulen)
- Zwei Interviews mit je sieben Lehrpersonen verschiedener Schulstufen (2 Unterstufengymnasium, 3 Oberschulen, 3 Realschulen und 6 Gemeindeschulen)
- Ein Interview mit allen sechs Mitgliedern der Schulaufsicht

Die Interviews wurden vor Ort im Schulamt und in einer Schule durchgeführt. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte zusammen mit dem Auftraggeber. Neben der Schulstufe diente als wichtiges Auswahlkriterium bei den Lehrpersonen auch deren Funktion und die Berufserfahrung. Wichtig war eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Gruppen. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (Mayring, 2002)⁷ ausgewertet. Konkret wurde auf der Grundlage der Interviewprotokolle eine tabellarische Übersicht entlang der Themen des Interview-Leitfadens erstellt, um die zentralen Aspekte vergleichend sichtbar zu machen und in den Ergebnisbericht integrieren zu können.

Die Ergebnisse der Interviews dienten als Grundlage für die Konzeption der Befragungen der verschiedenen Zielgruppen. Im vorliegenden Bericht werden sie zur Kontextualisierung und Erläuterung der quantitativen Ergebnisse verwendet und jeweils am Ende der jeweiligen Ergebniskapitel zusammengefasst.

Phase 2: Quantitativer Zugang

Die zweite Phase der Evaluation bestand in einem quantitativen Zugang zum Evaluationsgegenstand mit einer flächendeckenden Überprüfung der Umsetzung des LiLe mittels einer Online-Befragung der verschiedenen Anspruchsgruppen. Die Schulaufsicht wurde zuvor vollumfänglich im Rahmen eines Fokusgruppeninterviews befragt. Eine quantitative Online-Befragung dieser Zielgruppe stellte deshalb keinen Mehrwert dar.

Online-Befragung von vier Zielgruppen

Mit der Online-Befragung von vier verschiedenen Zielgruppen wurde die Umsetzung des LiLe aus vier verschiedenen Perspektiven überprüft. Der Miteinbezug verschiedener Zielgruppen in die Evaluation erhöht die Aussagekraft der Befragung, erfordert jedoch zielgruppenspezifische Instrumente und klar definierte Indikatoren, die als Grundlage des Vergleichs herangezogen werden können.

Befragt wurden folgende Zielgruppen:

- Schulleitende (Vollerhebung)
- Lehrpersonen (Vollerhebung, inklusive konfessionelle Religionslehrpersonen)
- Schülerinnen und Schüler (Vollerhebung Zyklus 2 und 3, Einbezug Zyklus 1 durch Selbstevaluation)
- Eltern (Vollerhebung)

Konzipierung der Befragungsinstrumente

Für die Befragung der Schulleitenden wurde ein Befragungsinstrument verwendet, welches den unterschiedlichen Schularten, Schulstufen und Funktionen mittels Filterfragen Rechnung trägt. Die Fragen wurden möglichst einheitlich formuliert, damit Vergleiche über die verschiedenen Schularten, Schulstufen und Funktionen möglich sind. Die Befragung der Schulleitenden erfolgte personenzentriert über die beruflichen E-Mail-Adressen, um die Schulleitenden zur Befragung einzuladen und allenfalls daran zu erinnern. Die Anonymität ist auch bei dieser Befragungsform durchgehend gewährleistet.

Die Befragung der Lehrpersonen erfolgte wie jene der Schulleitenden mittels eines einheitlichen Befragungsinstruments und der Konzipierung von Filterfragen zur Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen. Die Befragung der Lehrpersonen wurde ebenfalls personenzentriert umgesetzt. Die Lehrpersonen des konfessionellen Religionsunterrichts erhielten einen Fragebogen, der nur die Fragen zur Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen umfasste.

⁷ Mayring, P. (2002, 5. Auflage). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz Studium.

Für die Befragung der Schülerinnen und Schüler der Zyklen 2 und 3 wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der im Unterricht unter Beaufsichtigung der Klassenlehrperson beantwortet wurde. So war gewährleistet, dass sich die Schülerinnen und Schüler vor allem der unteren Klassen bei Unklarheiten Unterstützung holen können.

Für die Befragung des Zyklus 1 wurde ein anderer Ansatz gewählt. Die Stimmen der jungen Schülerinnen und Schüler wurden über das Erzählen einer kleinen Geschichte eingeholt, welche die Klassenlehrperson vorlas. In der Geschichte kommt der Ausserirdische mit Namen Galaxi auf die Erde, um zu erfahren, wie die Schule auf dem Planeten aussieht. Die Lehrpersonen wurden schriftlich angeleitet, Fragen von Galaxi an die Kinder zu richten, die jeweils die Umsetzung des LiLe betreffen. Die Kinder konnten dazu Stellung nehmen, in dem sie sich im Raum zu unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten aufstellten. Insgesamt wurden 10 einfache Fragen formuliert. Die Lehrpersonen gaben die Ergebnisse dieser Selbstevaluation im Anschluss in einen Online-Fragebogen ein.

Zur Befragung der Eltern wurde eine offene Befragung umgesetzt, weil personalisierte E-Mail-Adressen für die Befragung nicht verwendet werden konnten. Der Befragungslink wurde vom Schulamt an die Eltern verschickt. Um eine Mehrfachantwort derselben Eltern zu verhindern und die Zuordnung der Antworten zu unterschiedlichen Schulstufen zu ermöglichen, wurden die Eltern gebeten, den Fragebogen jeweils nur für ein Kind auszufüllen. Allfällige Mehrfachantworten wurden mittels der Überprüfung systemimmanenter Angaben ausgeschlossen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Umfrage keinen Anspruch auf Repräsentativität hat.

Die Online-Befragung aller Zielgruppen erfolgte mittels eines leistungsfähigen Umfragetools (limesurvey), welches die Konzipierung spezifischer Fragetypen und eine durchgehende Anonymisierung der Daten erlaubt. Der Fragebogen umfasste sowohl geschlossene als auch vereinzelt offene Antwortformate. Der Fokus der Befragungen der Schulleitenden, Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler lag auf den zentralen Qualitätsansprüchen, also auf der Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts und dem Einsatz mobiler Geräte im Unterricht. In der Elternbefragung wurde der Fokus auf die Kommunikation und die neuen Formen der Beurteilung gelegt.

Stichprobe und Rücklauf

In Tabelle 2 ist die Stichprobe und der Rücklauf pro Zielgruppe zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 2: Stichprobe und Rücklaufquote pro Zielgruppe

Zielgruppe	Angeschrieben	Rücklauf	Rücklaufquote
Schulleitende	20	17 Zyklus 1/2: 9 Zyklus 3: 8	85%
Lehrpersonen	618	346 Zyklus 1: 109 Zyklus 2: 109 Zyklus 3: 128	56.0%
Lehrpersonen des konfessionellen Religionsunterrichts	29	9	31,0%
Schulklassen Zyklus 1	88	41	46.6%
Schülerinnen und Schüler Zyklus 2 und 3	2496	1730 Zyklus 2: 857 Zyklus 3: 873	69.3%
Eltern	2614	1320 Zyklus 1: 485 Zyklus 2: 480 Zyklus 3: 342	50.5%

Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse

Die Daten der Online-Befragung wurden thematisch entlang der zu beantwortenden Evaluationsfragen gebündelt und deskriptiv für die verschiedenen Zielgruppen ausgewertet. Alle Ergebnisse sind grafisch mittels Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerten aufbereitet und im Anhang aufgeführt. Zudem wurde überprüft, inwiefern signifikante Unterschiede nach Schulstufe bestehen. Signifikante schulstufenspezifische Ergebnisse werden im vorliegenden Bericht jeweils in einem separaten Kapitel zusammengefasst.

Um den Mehrwert der Umfrage für die Praxis zu erhöhen, wurden die Daten zudem auch pro Schule ausgewertet und in einem Schulbericht zuhanden der Schulleitenden dargestellt. Für die schulspezifischen Berichte wurden jene Ergebnisse der Befragung ausgewählt, die als Grundlage für die Weiterentwicklung der Schule dienen können. Ein Rückschluss auf einzelne Personen ist nicht möglich.

Die offenen Antworten des Fragebogens wurden analog zu den Interviewdaten in Anlehnung an das inhaltsanalytische Vorgehen von Mayring (2002)⁸ ausgewertet. Hierzu wurden die offenen Antworten in separate Excel-Übersichten exportiert und zentralen Kategorien zugeordnet. Die Anzahl Nennungen pro Kategorie ermöglicht eine Gewichtung der einzelnen Kategorien. Im Bericht werden die qualitativen Ergebnisse aus der Online-Umfrage als Ergänzungen in den jeweiligen Kapiteln zu den qualitativen Ergebnissen integriert.

Grenzen und methodische Limitationen der Evaluation

Mit dem methodischen Vorgehen der Evaluation sind gewisse Grenzen und Limitationen verbunden, die hier kurz aufgeführt werden. *Erstens* beruht die Datenerhebung auf einer Querschnittuntersuchung zu einem bestimmten Zeitpunkt und nicht auf einer Längsschnittuntersuchung mit zwei oder mehr Messzeitpunkten. Dies bedeutet, dass effektive Veränderungen seit der Einführung des LiLe nicht nachgezeichnet werden können. So kann beispielsweise nicht abschliessend beurteilt werden, inwiefern die Lehrpersonen schon vor Einführung des LiLe kompetenzorientiert unterrichtet haben und inwiefern sich ihre Unterrichtspraxis aufgrund der Einführung des LiLe effektiv verändert hat. Es kann jedoch eine retrospektive Beurteilung hinsichtlich der Bedeutung der Lehrpläneinführung im Hinblick auf diesen Aspekt vorgenommen werden. *Zweitens* ist zu betonen, dass es sich bei den erhobenen Daten bei allen Befragungsgruppen jeweils um Selbsteinschätzungen handelt. So werden die Lehrpersonen z.B. danach gefragt, inwiefern sie sich die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Kompetenzorientierung zutrauen. Die effektive Umsetzung im Unterricht

⁸ Mayring, P. (2002, 5. Auflage). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Beltz Studium.

kann damit nicht erhoben werden. Dazu wären Beobachtungen vor Ort nötig. Aufgrund dieser methodischen Einschränkung ist es wichtig, eine Perspektiventriangulation vorzunehmen, also z.B. auch Schülerinnen und Schüler zu denselben Aspekten zu befragen. Dabei werden allfällige Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ersichtlich. Auch die Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1 sind vorsichtig zu interpretieren. Die hierfür gewählte Methode mit der soziometrischen Aufstellung im Raum birgt die Gefahr, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit ihrer Peers für eine gewisse Antwort entscheiden. Die Möglichkeit eines methodischen Bias (Verzerrung) ist auch in anderen Formen der Befragung (z.B. Interviews) nie ganz auszuschliessen und muss deshalb als methodische Einschränkung mitberücksichtigt werden. *Drittens* besteht eine methodische Einschränkung bezüglich der Repräsentativität der Stichprobe. Bei der Elternbefragung kann nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass vor allem jene Eltern an der Umfrage teilgenommen haben, welche sich für die Schule ihres Kindes besonders interessieren und gewisse Eltern, beispielsweise aufgrund sprachlicher Barrieren, in der Umfrage unterrepräsentiert sind. Zudem ist die Repräsentativität der Befragung der konfessionellen Religionslehrpersonen aufgrund der geringen Rücklaufquote eingeschränkt. Bei den Lehrpersonen ist die Rücklaufquote mit 56 Prozent vergleichsweise hoch und gleichmässig über die Schulstufen verteilt. Jedoch ist auch da nicht auszuschliessen, dass eine bestimmte Gruppe von Lehrpersonen nicht an der Befragung teilgenommen haben.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation werden im vorliegenden Kapitel entlang des vorgestellten Wirkungsmodells (vgl. Abbildung 1) berichtet: Auf die Beurteilung des Konzepts (Kapitel 3.1) folgen Einschätzungen zur Einführung und zur Umsetzung des LiLe (Kapitel 3.2). Im Hauptteil (Kapitel 3.3) werden die Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten eines kompetenzorientierten Unterrichts und einer kompetenzorientierten Beurteilung sowie zu weiteren Themen (z.B. Einsatz mobiler Geräte, BNE als Leitidee, Bewegung im Unterricht, Förderung von Kreativität, Perspektivenbereich Ethik und Religionen) zusammengestellt, was Aussagen zur Erreichung der verschiedenen Qualitätsansprüche erlaubt. Der Ergebnisteil schliesst mit einem kürzeren Abschnitt zur Zufriedenheit und zum Optimierungsbedarf (Kap. 3.4). Am Ende jedes Kapitels werden in einem separaten Unterkapitel jeweils zyklenspezifische Unterschiede bei der Beantwortung der Fragen in den einzelnen Zielgruppen (Lehrpersonen, Eltern Schülerinnen und Schüler) ausgeführt. Dabei werden nur jene Unterschiede erwähnt, die statistisch signifikant sind ($p \leq 0.5$) und somit inhaltlich bedeutsam sind. Auch die qualitativen Ergebnisse aus den Fokusgruppengesprächen und den offenen Antworten in den Fragebögen werden jeweils am Ende eines Kapitels zusammengefasst.

3.1 Beurteilung des Konzepts des LiLe

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den Evaluationsfragen, welche das Konzept des LiLe betreffen, dargestellt. Dazu gehören die Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe, die Konzipierung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen sowie der Zweck und die Bedeutung des LiLe.

3.1.1 Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe

Stossrichtung des LiLe wird im Grundsatz begrüsst – Fokus auf mobile Geräte wird teilweise kritisch beurteilt

Die Antworten zur Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe machen deutlich, dass die Ausrichtung des neuen Lehrplans im Grundsatz sowohl von den Schulleitenden, den Lehrpersonen als auch den Eltern als richtig erachtet wird. Die Ausrichtung hin zur Kompetenzorientierung wird grossmehrheitlich positiv beurteilt und es wird auch begrüsst, dass mit dem neuen Lehrplan verschiedene Beurteilungsformen eingeführt wurden. Die stärkere Gewichtung überfachlicher Kompetenzen und die überfachliche Verankerung der Leitidee Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird grossmehrheitlich von allen befragten Personen als richtig erachtet.

Die meisten Eltern sind der Meinung, dass ihr Kind auf der Grundlage des LiLe wichtige Kompetenzen aufbauen kann, die es für sein späteres Leben braucht. Auch dass mit der Einführung des LiLe ein Schwerpunkt auf den Einsatz mobiler Geräte gelegt wurde, wird mehrheitlich begrüsst. Rund ein Viertel der Schulleitenden und rund ein Drittel der Lehrpersonen und Eltern beurteilt dies eher kritisch.



Abbildungen 2: Beurteilung des Konzepts des LiLe

3.1.2 Zweck und Bedeutung des LiLe

LiLe als wichtiger Orientierungsrahmen anerkannt – in der Tendenz aber zu umfangreich

Der Zweck des neuen Lehrplans besteht darin, den Rahmen abzustecken, was Gegenstand von Unterricht und Leistungsbeurteilung sein soll, um damit einen Orientierungsrahmen für die Standortbestimmung auf dem Weg zur angestrebten Kompetenz vorzunehmen und geeignete Massnahmen zur individuellen Förderung abzuleiten. Grossmehrheitlich wird der LiLe diesem Anspruch gerecht. Sowohl die Mehrheit der Schulleitenden als auch der Lehrpersonen ist der Meinung, dass der Lehrplan eine gute Orientierung bietet in Bezug auf angestrebte Kompetenzen. Auch im Hinblick auf die individuelle Förderung hat der Lehrplan für die Mehrheit der Lehrpersonen eine Orientierungsfunktion. Rund ein Drittel der Lehrpersonen ist diesbezüglich jedoch anderer Meinung. Am kritischsten bewertet werden Umfang und Detaillierungsgrad des LiLe. Ein Teil der Schulleitenden und der Lehrpersonen ist der Meinung, dass Umfang und Detaillierungsgrad des Lehrplans nicht angemessen, sondern zu umfangreich sind. Interessant ist die höchst unterschiedliche Beurteilung der Frage, inwiefern die im LiLe beschriebenen Kompetenzen zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen als wichtig erachtet werden. Während die Lehrpersonen dies grösstenteils positiv beurteilen, sehen das die Schulleitenden mehrheitlich kritisch.



Abbildungen 3: Zweck des LiLe

Grösste Bedeutung des LiLe im Hinblick auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen

Die Mehrheit der Schulleitenden ist der Meinung, dass sich mit dem LiLe sowohl die Unterrichtsgestaltung als auch die Beurteilungsformen verändern, überfachliche Kompetenzen stärker gefördert werden und in den Schulen stärker zusammengearbeitet wird. Die Lehrpersonen beurteilen diese Aspekte etwas anders. Nur 40 Prozent der Lehrpersonen sind der Meinung, dass sich durch die Einführung des LiLe ihre Unterrichtsgestaltung bedeutsam verändert hat. Auch hinsichtlich der Beurteilungsformen geben lediglich 46 Prozent der Lehrpersonen an, diese aufgrund des LiLe wesentlich verändert zu haben. Ebenfalls sehr unterschiedlich beurteilt wird die Bedeutung des LiLe im Hinblick auf die Zusammenarbeit in der Schule. Die grösste Bedeutung hat der LiLe für die Lehrpersonen im Hinblick auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen. Grossmehrheitlich sind die Lehrpersonen der Meinung, dass der LiLe zur Förderung überfachlicher Kompetenzen beiträgt.



Abbildung 4: Bedeutsame Veränderungen aufgrund des LiLe

3.1.3 Beurteilung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen

Einführung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen richtig – Wahlmöglichkeit zwischen ER-Unterricht und konfessionellem Unterricht wichtig

Es wird grossmehrheitlich positiv beurteilt, dass mit der Einführung des LiLe der neue Perspektivenbereich Ethik und Religionen eingeführt wurde. Die Mehrheit der Eltern, Lehrpersonen und Schulleitenden finden es dabei wichtig, dass die Erziehungsberechtigten wählen können, ob ihr Kind den Unterricht im Perspektivenbereich Ethik und Religionen (ER-Unterricht) oder den konfessionellen Unterricht besucht. Dass der konfessionelle Unterricht zusätzlich zum ER-Unterricht stattfinden soll, wird vor allem von den Schulleitenden mit 73 Prozent und den Eltern mit 61 Prozent eher nicht befürwortet. Bei den Lehrpersonen ist etwa die Hälfte der Befragten dieser Meinung, die andere Hälfte könnte sich einen zusätzlichen konfessionellen Unterricht vorstellen.

Unterschiedlich sind auch die Meinungen in Bezug auf die Frage, inwiefern der Unterricht in einer Religion Sache der Eltern bzw. der Religions- und Glaubensgemeinschaften ist und nicht Aufgabe der Schule. Dieser Meinung ist der überwiegende Teil der Schulleitenden (81 Prozent) und der Lehrpersonen (61 Prozent). Bei den Eltern sind die Meinungen hier hälftig geteilt.



Abbildung 5: Beurteilung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen

Die Befragung der Schulleitenden, Lehrpersonen und Eltern macht deutlich, dass es von fast allen als richtig und wichtig erachtet wird, dass im Unterricht über verschiedene Religionen und Kulturen, Normen und Werte und über Sinn- und Identitätsfragen nachgedacht und diskutiert wird. Nur ein sehr kleiner Anteil an Eltern gibt an, dies (eher) nicht zu befürworten.



Abbildung 6: Bedeutsame Inhalte von Ethik und Religionen

3.1.4 Zyklenspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen

Die statistischen Analysen ergaben, dass es teils signifikante Unterschiede bezüglich der Einschätzung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe zwischen den Lehrpersonen und Eltern je nach Zugehörigkeit zu einem Zyklus gibt. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu den konzeptionellen Grundlagen nicht befragt.

Unterschiede zwischen den Lehrpersonen des Zyklus 1, 2 und 3

Am positivsten bewertet werden das Konzept des LiLe von den Lehrpersonen des Zyklus 1, am kritischsten von Lehrpersonen des Zyklus 3. Je nach Zyklus wird der LiLe zudem als unterschiedlich bedeutsam eingeschätzt. Vor allem im Zyklus 1 hat der LiLe nach Ansicht der Lehrpersonen dazu geführt, dass mehr zusammengearbeitet wird und überfachliche Kompetenzen mehr gefördert werden.

Bezüglich der Konzipierung des neuen Perspektivenbereichs Ethik und Religionen wird zudem deutlich, dass es vor allem für Lehrpersonen des Zyklus 1 und 2 wichtig ist, dass die Eltern entscheiden können, ob ihr Kind den ER-Unterricht oder den konfessionellen Unterricht besucht.

Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern des Zyklus 1, 2 und 3

Auch die Elternbefragung macht deutlich, dass die Zyklen in der Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe eine Rolle spielen. Die Eltern von Kindern im Zyklus 3 sind der Kompetenzorientierung des LiLe gegenüber insgesamt signifikant weniger positiv eingestellt. Zudem sind die Eltern von Kindern im Zyklus 1 und 2 signifikant häufiger der Meinung, dass der konfessionelle Religionsunterricht zusätzlich zum ER-Unterricht durchgeführt werden sollte. Eltern von Kindern im Zyklus 3 sind hingegen häufiger der Meinung, dass im Religionsunterricht über verschiedene Religionen und Kulturen gesprochen werden soll.

3.1.5 Qualitative Ergebnisse zu konzeptionellen Grundlagen

Perspektive der Schulleitenden

In den explorativen Fokusgruppengesprächen mit den Schulleitenden wird deutlich, dass diese die grundsätzliche Stossrichtung des LiLe begrüßen. Die Orientierung an Kompetenzen wird als richtig erachtet und man ist der Ansicht, dass der neue Lehrplan die Zusammenarbeit und Vernetzung in den Schulen fördert. Insbesondere von Seiten der Gemeindeschulen wird der explizite Einbezug der überfachlichen Kompetenzen und deren Gleichstellung mit fachlichen Kompetenzen sehr positiv erwähnt. Kritisch angemerkt wird hingegen, dass die Anzahl an Kompetenzen pro Fachbereich teilweise zu gross ist und die Zeit, in die Tiefe zu gehen, oft zu knapp bemessen ist. Die Komplexität des Lehrplans wird als hoch angesehen, insbesondere für Lehrpersonen, die neu an einer Schule unterrichten.

Perspektive der Lehrpersonen

In den explorativen Fokusgruppengesprächen mit den Lehrpersonen wird das Konzept des LiLe unterschiedlich beurteilt. Grundsätzlich wird die Stossrichtung ebenfalls begrüsst und man ist der Meinung, dass der neue Lehrplan wichtige Impulse zur Unterrichtsentwicklung liefert. In diesem Zusammenhang

wird auf eine durch den Lehrplan angestossene stärkere Zusammenarbeit und ein stärkerer Fokus auf selbstorganisiertes Lernen (SOL) hingewiesen. Es wird zudem als sinnvoll erachtet, dass der neue Lehrplan an den Schweizer Lehrplan 21 angelehnt ist. Von mehreren Lehrpersonen wird jedoch angemerkt, dass der LiLe überladen und zu detailliert sei und deshalb die Zeit für Vertiefung in einzelnen Bereichen fehle. Zudem wird der Lehrplan teilweise als schwer verständlich beurteilt. Von verschiedenen Lehrpersonen wird auch die Frage nach dem Mehrwert des Lehrplans gestellt und kritisch reflektiert, ob sich mit dem Lehrplan in der Unterrichtspraxis effektiv etwas verändert hat. Vor allem für ältere Lehrpersonen, so wird vermutet, ist die Umstellung mit dem neuen Lehrplan herausfordernd. Auch die Antworten auf die offene Frage zum Konzept des LiLe verweisen auf diese kritischen Aspekte. Eine Übersicht über die entsprechenden Themen befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle 3).

Perspektive der Schulaufsicht

Von der Schulaufsicht wird der neue Lehrplan grundsätzlich als grosse Chance gesehen. Insbesondere der Fokus auf überfachliche Kompetenzen wird als sinnvoll erachtet. Es wird aber auch angeführt, dass der Lehrplan sehr umfassend ist und sich die Lehrpersonen und Schulleitenden deshalb mehr Unterstützung bei der Einführung gewünscht hätten.

3.1.6 Zwischenfazit zur Beurteilung des Konzepts des LiLe

Grundsätzlich hohe Zustimmung zum Konzept des LiLe

Das Konzept des LiLe wird von den verschiedenen Zielgruppen im Grundsatz als richtig und wichtig erachtet. Die Kompetenzorientierung, die kompetenzorientierten Beurteilungsformate, die stärkere Ausrichtung auf überfachliche Kompetenzen und die Verankerung der Leitidee Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) werden mitgetragen. Dass mit der Lehrplaneinführung ein Schwerpunkt auf den Einsatz mobiler Geräte gelegt wurde, wird von rund zwei Drittel aller Befragten ebenfalls positiv beurteilt.

Zweck des LiLe grösstenteils erfüllt, aber zu hoher Detaillierungsgrad

Der LiLe wird grösstenteils seinem Anspruch gerecht, einen Orientierungsrahmen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, die Leistungsbeurteilung und die zu erwerbenden Kompetenzen zu bieten. Als Grundlage einer individuellen Förderung dient er jedoch nicht allen Lehrpersonen. Zudem wird der Umfang und Detaillierungsgrad des LiLe aus Sicht der Mehrheit der Schulleitenden und einem Teil der Lehrpersonen als zu hoch und als wenig zielführend erachtet.

Unterschiedliche Bedeutsamkeit verweist auf unterschiedliches Verständnis und unterschiedliche Ausgangslagen

Die grösste Bedeutung hat der LiLe gemäss Einschätzung der Lehrpersonen im Hinblick auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen. Die Mehrheit der Lehrpersonen ist jedoch der Meinung, dass sich ihre Unterrichtsgestaltung und ihr Umgang rund um das Thema Beurteilung mit Einführung des LiLe nicht verändert hat. Auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit hat sich aufgrund des LiLe gemäss der Mehrheit der Lehrpersonen wenig verändert. Die Schulleitenden sind diesbezüglich anderer Ansicht. Sie vertreten die Ansicht, dass der LiLe in all diesen Bereichen Veränderungen hervorgerufen hat. Die qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrpersonen ein unterschiedliches Verständnis der Kompetenzorientierung haben und teilweise der Ansicht sind, dass sie schon vor Einführung des LiLe kompetenzorientiert unterrichtet und beurteilt haben. Die Schulleitenden sind hingegen eher der Meinung, dass der LiLe diesbezüglich eine Veränderung bewirkt hat.

Wahlmöglichkeit im Perspektivenbereich Ethik und Religionen wichtig

Dass mit der Einführung des LiLe der neue Perspektivenbereich Ethik und Religionen eingeführt wurde, wird von Schulleitenden, Lehrpersonen und Eltern grossmehrheitlich befürwortet. Insbesondere den Eltern der beiden unteren Zyklen ist die Wählbarkeit zwischen ER-Unterricht und konfessionellem Religionsunterricht wichtig. Der überwiegende Teil der Schulleitenden und eine Mehrheit der Lehrpersonen ist zudem der Ansicht, dass der Unterricht in einer Religion die Sache der Eltern bzw. der Religions- und Glaubensgemeinschaften und nicht Aufgabe der Schule ist. Bei den Eltern sind die Meinungen hier häufig geteilt.

Kritischere Beurteilung des LiLe im Zyklus 3

Bei der Beurteilung der konzeptionellen Grundlagen des LiLe lässt sich an einigen Aspekten zeigen, dass sowohl Lehrpersonen des Zyklus 3 als auch die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler den LiLe kritischer beurteilen. Der LiLe hat im Zyklus 1 und 2 eine höhere Bedeutung und grössere Veränderungen bewirkt als im Zyklus 3.

3.2 Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den Evaluationsfragen dargestellt, welche die Einführung und Umsetzung des LiLe betreffen. Dazu gehören auch die umgesetzten und besuchten Weiterbildungen, die Beurteilung der Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte, die Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten, die Beurteilung von standardisierten Leistungserhebungen und Evaluationen sowie die Elternkommunikation.

3.2.1 Beurteilung der Einführung des LiLe

Teilweise unklare Erwartungen und fehlende Unterstützung bei Einführung des LiLe – Gute Umsetzung in den Schulen

Sowohl Schulleitende als auch Lehrpersonen geben grossmehrheitlich an, ausreichend über die Einführung des LiLe informiert worden zu sein. Rund die Hälfte aller Schulleitenden sowie zwei Drittel der Lehrpersonen finden, dass sie durch das Schulamt bei der Einführung ausreichend unterstützt worden sind. Die Hälfte aller Schulleitenden und ein Drittel aller Lehrpersonen hätte sich jedoch mehr Unterstützung gewünscht. Auch war für rund ein Drittel aller befragten Schulleitenden und Lehrpersonen zu Beginn nicht klar, welche Erwartungen mit der Einführung des LiLe einhergehen. In den Schulen wurde die Einführung des neuen Lehrplans gemäss der grossen Mehrheit der Befragten jedoch gut aufgegleist. Die Mehrheit der Lehrpersonen verfügen über die notwendigen Lehrmittel zur Umsetzung des LiLe in ihrem Fach. Rund 40 Prozent aller befragten Lehrpersonen geben jedoch an, dass ihnen Instrumente fehlen, um eine kompetenzorientierte Beurteilung vorzunehmen.



Abbildungen 7: Beurteilung der Einführung des LiLe

Unterschiedliche schulspezifische Massnahmen zur Umsetzung des LiLe

Rund die Hälfte aller Schulleitenden gibt an, zur Umsetzung des LiLe Planungsinstrumente zur Klärung von Verantwortlichkeiten über Fachbereiche, Stufen und Zyklen hinweg erstellt zu haben. Teilweise gab es diese Instrumente auch bereits vor Einführung des LiLe. Auch die Verankerung des Lehrplans in der Jahresplanung und die Organisation von Weiterbildungen gehörte für rund die Hälfte aller Schulleitenden zur Einführung des LiLe. Die anderen Schulleitenden geben an, diese Massnahmen ebenfalls schon vor Einführung des Lehrplans umgesetzt zu haben. Auch schulinterne Fach- oder Arbeitsgruppen waren in den meisten Fällen schon vor Einführung des LiLe vorhanden. In gewissen Schulen wurden mit der Einführung des LiLe jedoch neu auch schulhausübergreifende Arbeitsgruppen gebildet und infrastrukturelle Massnahmen (Anpassungen von Schulräumlichkeiten) umgesetzt.



Abbildung 8: Schulspezifische Massnahmen zur Einführung des LiLe

Unterschiedliche Massnahmen zur Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts und der kompetenzorientierten Beurteilung

Zur Förderung des kompetenzorientierten Unterrichts haben rund zwei Drittel aller befragten Schulleitenden an ihrer Schule dafür gesorgt, dass das Thema in den Fach- und Jahrgangsteams besprochen wurde und entsprechende Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt werden konnten. Rund die Hälfte der Schulleitenden organisierte gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen und Hospitationen, unterstützte Lehrpersonen bei der Gestaltung der Lernumgebung oder setzte infrastrukturelle Massnahmen zur Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts um.



Abbildung 9: Schulspezifische Fördermassnahmen zum kompetenzorientierten Unterricht

Zur Förderung der kompetenzorientierten Beurteilung wurden insgesamt von Seiten Schulleitenden weniger Massnahmen umgesetzt. Rund die Hälfte der Schulleitenden gibt an, den gemeinsamen Austausch über verschiedene Beurteilungsformen zu fördern und die kompetenzorientierte Beurteilung in den Jahrgangsteams und teilweise auch in den Fachteams als Thema zu setzen. Nur wenig Schulleitende – eine Schulleitung aus dem Kindergarten/ Primarstufe und zwei Schulleitende aus der Sekundarstufe 1 – geben an, den Lehrpersonen Instrumente zur kompetenzorientierten Beurteilungsformen zur Verfügung zu stellen.



Abbildung 10: Schulspezifische Fördermassnahmen zur kompetenzorientierten Beurteilung

Datenschutzmassnahmen als wichtige Rahmenbedingung zum Einsatz mobiler Geräte

Für den Einsatz mobiler Geräte in den Schulen geben alle Schulleitenden an, Datenschutzmassnahmen ergriffen zu haben. Darüber hinaus haben fast alle Schulleitenden das Selbsteinschätzungstool zur Erfassung von Anwendungskompetenzen von Lehrpersonen an ihrer Schule verwendet und verschiedene externe Unterstützungsmassnahmen angefordert (u.a. Digiboost und Beizug von Referentinnen und Referenten).



Abbildung 11: Schulspezifische Fördermassnahmen zum Einsatz mobiler Geräte

3.2.2 Weiterbildungen im Rahmen der Einführung des LiLe

Weiterbildungen vor allem zum Einsatz mobiler Geräte und zum kompetenzorientierten Unterricht

Zur Einführung des LiLe haben die Schulleitenden Weiterbildungen in unterschiedlichen Bereichen umgesetzt. Alle befragten Schulleitenden geben an, eine Weiterbildung zum Einsatz mobiler Geräte organisiert zu haben. Grossmehrheitlich umgesetzt wurden auch Weiterbildungen zum kompetenzorientierten Unterricht und zur Umsetzung von BNE. Jeweils ein Drittel der Schulleitenden geben darüber hinaus an, eine Weiterbildung zur kompetenzorientierten Beurteilung und zur Bewegungsförderung organisiert zu haben. Rund die Hälfte aller befragten Schulleitenden haben zudem Weiterbildungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen und zur Gestaltung einer kompetenzorientierten Lernumgebung an ihrer Schule durchgeführt.



Abbildung 12: Schulspezifische Weiterbildungen im Rahmen der Einführung des LiLe

Aus der Lehrpersonenbefragung geht hervor, dass rund 90 Prozent aller befragten Lehrpersonen zur Einführung des Lehrplans eine Weiterbildung besuchten. Am meisten zum Einsatz mobiler Geräte (58 Prozent) und zum kompetenzorientierten Unterricht (39 Prozent). Rund ein Viertel aller Lehrpersonen besuchte Weiterbildungen zu weiteren Themen (z.B. Gestaltung der Lernumgebung, BNE, überfachliche Kompetenzen).



Abbildung 13: Von Lehrpersonen besuchte Weiterbildungen im Rahmen der Einführung des LiLe

Die Weiterbildungen werden sowohl von den Schulleitenden als auch den Lehrpersonen insgesamt positiv beurteilt. Sie haben grossmehrheitlich mit dazu beigetragen, dass der LiLe gemäss den darin formulierten Qualitätsansprüchen umgesetzt werden kann.



Abbildungen 14: Beurteilung der Weiterbildungen – Sicht der Lehrpersonen und der Schulleitenden

Wenige Nachqualifikation im Rahmen der Einführung des LiLe

Die Mehrheit der Lehrpersonen haben keine Nachqualifikation erworben. Am häufigsten wurden Nachqualifikationen im Perspektivenbereich Ethik und Religionen und zur Ausbildung zum/zur pädagogischen Medienkoordinator/-in (PMK) besucht.

Alle Nachqualifikationen werden grossmehrheitlich positiv beurteilt. Lediglich bei der Nachqualifikation zum/ zur pädagogischen Medienkoordinator*in (PMK) gibt ein Drittel der Befragten an, dass sie durch diese Nachqualifikation ihre Kompetenzen eher nicht erweitern konnten. Die Mehrheit der Befragten beurteilt jedoch auch diese Nachqualifikation positiv.



Abbildung 15: Abgeschlossene Nachqualifikationen im Rahmen der Einführung des LiLe und deren Beurteilung

3.2.3 Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte

Hilfreiche Unterstützungsmassnahmen zum Einsatz mobiler Geräte – teilweise noch mangelnde Abstimmung zu Verantwortlichen und Haltungen

Die Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte an den Schulen werden von den Schulleitenden grossmehrheitlich eher positiv eingeschätzt. Besonders positiv beurteilt wird der Umfang des Budgets, welches den Schulen für die Nutzung von Dienstleistungsangeboten zur Verfügung steht. Die Unterstützungsmassnahmen tragen gemäss Einschätzung der allermeisten Schulleitenden dazu bei, dass Lehrpersonen mobile Geräte zielgerichtet sowie stufen- und situationsgerecht einsetzen können. Auch die technische Ausstattung wird von den allermeisten Schulleitenden als zufriedenstellend erachtet. Insgesamt auch eher positiv, aber etwas kritischer bewertet wird die Frage nach einem schulinternen Konzept zum Einsatz mobiler Geräte im Unterricht. Auch sind die Verantwortlichkeiten für die fächerübergreifenden Einführung und den Aufbau der verschiedenen Anwendungskompetenzen im Bereich Medien und Informatik noch nicht überall geklärt. Rund 20 Prozent aller befragten Schulleitenden erachten diesen Bereich noch als optimierbar. Auch fehlt es gemäss einem Drittel aller befragten Schulleitenden an einer gemeinsamen pädagogischen Haltung zum Einsatz mobiler Geräte im Unterricht. Optimierbar ist aus Sicht gewisser Schulleitenden zudem der technische Support beim Einsatz mobiler Geräte. Rund ein Drittel gibt an, dass dieser eher unzureichend ist.



Abbildung 16: Schulspezifische Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte - Sicht Schulleitende

3.2.4 Kooperation und Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten

Schnittstellen und Verantwortlichkeiten grösstenteils klar

Gemäss der Mehrheit der befragten Schulleitenden gibt es in den Schulen ausreichend Planungsdokumente zur Klärung von Verantwortlichkeiten und Schnittstellen bei der Umsetzung des LiLe. Die Vernetzung der Fachbereiche und die Arbeit an überfachlichen Themen (M & I, BNE, überfachliche Kompetenzen) sind in der Jahresplanung gut dokumentiert. Grossmehrheitlich machen die Schulleitenden zudem verbindliche Vorgaben für die Zusammenarbeit sowohl innerhalb der Fachteams als auch innerhalb der Stufenteams. Weniger verbreitet sind dagegen Vorgaben bezüglich fachübergreifender und stufenübergreifender Zusammenarbeitsformen. Nur rund ein Viertel aller Schulleitenden gibt an, auch mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten.



Abbildung 17: Verankerung der Kooperation in der Schule – Sicht Schulleitende

Die Angaben der Schulleitenden spiegeln sich in den Ergebnissen der Lehrpersonen wider. Für rund Dreiviertel aller befragten Lehrpersonen sind die Schnittstellen und Verantwortlichen zur Umsetzung des LiLe mehrheitlich klar und sie haben ausreichend Planungsdokumente zur Klärung ihrer Aufgaben. Den meisten Lehrpersonen ist grösstenteils auch klar, in welchem Fach und auf welcher Schulstufe welche Kompetenzen aufgebaut werden. Rund einem Viertel aller Lehrpersonen mangelt es jedoch an Planungsdokumenten und Verantwortlichkeiten und Schnittstellen sind für sie ungenügend geklärt.



Abbildung 18: Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten – Sicht Lehrpersonen

Gute fachspezifische sowie fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit – wenig Zusammenarbeit mit anderen Schulen

In den Schulen gibt es gemäss Einschätzung der Lehrpersonen insgesamt eine gute fachspezifische sowie fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit. Vor allem die Zusammenarbeit innerhalb der Fachteams ist stark ausgeprägt. Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen derselben Schulstufe ist jedoch noch wenig institutionalisiert. Nur ein Drittel der Lehrpersonen gibt an, mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten.



Abbildung 19: Fach- und stufenübergreifende Kooperation - Sicht Lehrpersonen

Die bestehenden Kooperationsstrukturen spiegeln die Bedeutung unterschiedlicher Kooperationsformen für die Lehrpersonen wider. Die fachspezifische Zusammenarbeit ist für die Lehrpersonen am wichtigsten, gefolgt von der fach- und stufenübergreifenden sowie jahrgangsspezifischen Zusammenarbeit. Die schulübergreifende Zusammenarbeit ist für die Lehrpersonen insgesamt deutlich weniger wichtig, jedoch sind die Meinungen diesbezüglich sehr divers. Rund die Hälfte der befragten Lehrpersonen finden auch die schulübergreifende Form der Zusammenarbeit wichtig.

Die Schulleitenden messen den verschiedenen Kooperationsformen insgesamt mehr Bedeutung bei als die Lehrpersonen. Sie erachten zudem die fachspezifische und die fachübergreifende Zusammenarbeit als ebenso wichtig. Im Unterschied zu den Lehrpersonen ist für die allermeisten Schulleitenden auch die schulübergreifende Zusammenarbeit wichtig.



Abbildung 20: Bedeutung von Kooperation – Sicht der Lehrpersonen und Schulleitenden

Insgesamt positive Bewertung des Projekts «Mini Schual – Dini Schual»

Das Projekt «Mini Schual – Dini Schual» wird insgesamt sowohl von den Schulleitenden als auch den Lehrpersonen positiv beurteilt. Die grosse Mehrheit beider Befragungsgruppen ist der Ansicht, dass das Projekt das Verständnis über die verschiedenen Schularten hinweg fördert, Übergänge und Schnittstellen aus einer anderen Perspektive aufzeigt und das Interesse für den gemeinsamen Auftrag «Bildung» weckt. Ob das Projekt die schulartenübergreifende Zusammenarbeit fördert und einen Beitrag zur gelingenden Umsetzung des LiLe leistet, wird sehr unterschiedlich bewertet. Rund die Hälfte aller Lehrpersonen ist der Meinung, dass das Projekt die schulartenübergreifende Zusammenarbeit fördert und für die gelingende Umsetzung des LiLe bedeutsam ist. Die andere Hälfte jedoch ist eher nicht dieser Ansicht.



Abbildung 21: Mehrwert von «Mini Schual – Dini Schual»

3.2.5 Beurteilung standardisierter Leistungserhebungen («Checks»)

Umsetzung von standardisierten Leistungserhebungen wird grundsätzlich begrüsst – Nutzen für Schülerinnen und Schüler sowie für Unterrichtsentwicklung unterschiedlich

Die Umsetzung standardisierter Leistungserhebungen («Checks») wird sowohl von den Schulleitenden und den Lehrpersonen als auch den befragten Eltern grossmehrheitlich begrüsst. Die Lehrpersonen und die Eltern sind diesen Leistungserhebungen gegenüber aber etwas kritischer eingestellt. Rund ein Fünftel der Befragten finden es (eher) nicht gut, dass in der Schule solche Leistungserhebungen umgesetzt werden.

Die Mehrheit der Schulleitenden und Lehrpersonen ist der Ansicht, dass die standardisierten Leistungserhebungen die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abbilden und die Ergebnisberichte verständlich sind. Die meisten Lehrpersonen erhalten aufgrund dieser Leistungserhebungen eine Orientierung darüber, wo ihre Schülerinnen und Schüler leistungsmässig einzuordnen sind. Rund zwei Drittel aller Lehrpersonen weisen in Elterngesprächen auf die Checkergebnisse hin und nutzen die Ergebnisse zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Für die meisten Schulleitenden liefern die Checkergebnisse darüber hinaus bedeutsame Hinweise für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.



Abbildungen 22: Beurteilung standardisierter Leistungserhebungen

Rund drei Viertel aller befragten Schülerinnen und Schüler (Zyklus 2 und 3) sind der Meinung, dass sie in den standardisierten Leistungserhebungen zeigen können, was sie effektiv können. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler ist davon aber offenbar ausgenommen, d.h. für sie trifft das nicht oder eher nicht zu. 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler geben zudem an, dass ihnen nicht klar ist, warum sie die standardisierten Leistungserhebungen machen.



Abbildung 23: Beurteilung standardisierter Leistungserhebungen aus Sicht der Schülerinnen- und Schüler

3.2.6 Beurteilung der Elternkommunikation

Grundsätzlich positive Beurteilung der Kommunikation mit den Eltern – Ziel und Umsetzung des LiLe sowie der standardisierten Leistungserhebungen teilweise unklar

Die Kommunikation der Schule respektive der Lehrpersonen mit den Eltern wird von den Eltern grossmehrheitlich positiv beurteilt. Die grosse Mehrheit der Eltern gibt an, genügend Möglichkeiten zu haben, sich über den Leistungsstand ihres Kindes auszutauschen und die meisten Eltern fühlen sich ausreichend darüber informiert, was von ihrem Kind in der Schule erwartet wird. Die grosse Mehrheit der Eltern gibt auch an, dass sie bei Problemen gemeinsam mit der Lehrperson nach Lösungen suchen und sowohl mit der Kommunikation durch die Lehrpersonen sowie durch die Schulleitung zufrieden sind. Die Kommunikation mit den Klassenlehrpersonen wird dabei etwas positiver bewertet als diejenige mit den Fachlehrpersonen.

Etwas kritischer beurteilt wird die Kommunikation zum Lehrplan. Rund ein Drittel aller Eltern gibt an (eher) unzureichend darüber informiert worden zu sein, worin die Grundsätze des kompetenzorientierten Unterrichts und der kompetenzorientierten Beurteilung bestehen und wie der Unterricht gemäss LiLe gestaltet wird.

Am kritischsten beurteilen die Eltern die Kommunikation zu den standardisierten Leistungserhebungen («Checks»). Rund ein Drittel weiss nicht genau, wozu diese Leistungserhebungen dienen. Die Form der Durchführung ist rund 40 Prozent aller Eltern nicht bekannt.



Abbildungen 24: Beurteilung der Kommunikation aus Elternsicht



Abbildung 25: Beurteilung der Kommunikation zu standardisierten Leistungserhebungen aus Elternsicht

3.2.7 Beurteilung der Kommunikation zu Evaluationen

Nutzen und Kommunikation von Evaluationen grundsätzlich positiv beurteilt

Die grosse Mehrheit aller Schulleitenden sowie Lehrpersonen findet es wichtig, dass das Schulamts Evaluationen durchführt, um auf der Grundlage empirischer Evidenz die Schule weiterzuentwickeln. Während Schulleitende Evaluationen durchwegs als wichtig erachten, ist ein kleiner Teil der befragten Lehrpersonen (rund 15 Prozent) diesbezüglich etwas kritischer eingestellt. Auch die Kommunikation zu umgesetzten Evaluationen wird von rund einem Viertel der Lehrpersonen kritisch beurteilt. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist aber der Ansicht, dass sie (eher) gut über Ziele und Inhalte von Evaluationen und deren Ergebnisse informiert werden.



Abbildung 26: Nutzen und Kommunikation von Evaluationen

3.2.8 Zyklenspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe

Die statistischen Analysen ergaben, dass es teils signifikante Unterschiede bezüglich der Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe zwischen den Lehrpersonen und Eltern je nach Zugehörigkeit zu einem Zyklus gibt. Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht zur Umsetzung und Einführung des LiLe befragt.

Unterschiede zwischen den Lehrpersonen des Zyklus 1, 2 und 3

Gemäss Angaben der Lehrpersonen gibt es im Zyklus 3 im Vergleich zu den anderen Zyklen signifikant weniger Planungsdokumente, in denen Verantwortlichkeiten für den Aufbau von Kompetenzen in den Fächern geklärt sind. Es ist für die Lehrpersonen im Zyklus 3 auch weniger klar, wer in welchem Fach und in welcher Schulstufe welche Kompetenzen aufbaut.

Die Zusammenarbeit innerhalb der Fachteams ist in den Zyklen 1 und 2 deutlich stärker ausgeprägt als im Zyklus 3. Bezüglich der anderen Kooperationsformen (fach-, stufen- und schulübergreifende Zusammenarbeit) gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Zyklen. Die Lehrpersonen des Zyklus 1 erachten die fachübergreifende und stufenübergreifende Zusammenarbeit jedoch als signifikant wichtiger als jene in den Zyklen 2 und 3. Für den Zyklus 2 ist die schulübergreifende Zusammenarbeit deutlich wichtiger.

Das Projekt «Mini Schual – Dini Schual» wird vor allem vom Zyklus 1 im Vergleich zum Zyklus 3 deutlich positiver beurteilt, weil es das Verständnis über verschiedene Schularten hinweg fördert und Übergänge und Schnittstellen aus einer anderen Perspektive aufzeigt.

Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern des Zyklus 1, 2 und 3

Auch die Elternbefragung macht deutlich, dass es bei der Einführung und Umsetzung des Lehrplans einige, die Zyklen betreffende Unterschiede gibt. Eltern von Kindern im Zyklus 3 fühlen sich im Vergleich zu den Eltern der beiden anderen Zyklen signifikant weniger ausreichend über den LiLe und seine Grundsätze des kompetenzorientierten Unterrichts und der kompetenzorientierten Beurteilung informiert. Sie wissen auch deutlich weniger, was von ihrem Kind in der Schule erwartet wird.

Im Zyklus 3 wird gemäss Einschätzung der Eltern bei besonderen Problemen auch weniger oft gemeinsam mit der Lehrpersonen nach Lösungen gesucht als im Zyklus 2 und 1. Die Kommunikation sowohl mit der Klassenlehrperson als auch mit Fachlehrpersonen wird von Eltern mit Kindern im Zyklus 3 signifikant kritischer beurteilt. Am positivsten beurteilt wird diese von Eltern mit Kindern im Zyklus 1. Auch die Kommunikation mit der Schulleitung wird im Zyklus 3, insbesondere im Vergleich mit dem Zyklus 1 signifikant negativer beurteilt.

3.2.9 Qualitative Ergebnisse zur Umsetzung und Einführung des LiLe

Perspektive der Schulleitenden

Einführung des LiLe

Die Einführung des LiLe ist aus Sicht der Schulleitenden nicht optimal verlaufen und wurde stellenweise als zu unkoordiniert erlebt. Die grosse Autonomie der Schulen bei der Einführung wird zwar grundsätzlich begrüsst, jedoch hätten sich die Schulleitenden stellenweise mehr Absprachen und Unterstützung durch das Schulamt gewünscht. Da es beispielsweise praktisch keine flächendeckenden Weiterbildungen zur Einführung des LiLe gab, hat jede Schule andere Weiterbildungen organisiert. Diese Ausgangslage hat gemäss Einschätzung der Schulleitenden dazu geführt, dass die Schulen sehr unterschiedliche Massnahmen zur Einführung des LiLe umgesetzt haben, was Konsequenzen im Hinblick auf den aktuellen Stand der Umsetzung hat. Eine zentrale Rolle bei der Einführung des LiLe spielten die (Stufen-)Teams und die Fachschaften, die die Umsetzung des LiLe vorantrieben.

Besonders kritisch wird die Einführung im Hinblick auf die kompetenzorientierte Beurteilung gesehen. Da gemäss Aussage der Schulleitenden das Schulamt die konzeptionellen Grundlagen der Beurteilung zwar versprochen, aber zu spät zur Verfügung gestellt hat, haben die Schulen damit zugewartet, selbst Lösungen dafür zu entwickeln. Dieses Versäumnis ist gemäss den Schulleitenden auch aktuell noch virulent. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Schulleitenden in ihrer aktuellen Funktionsbeschreibung zwar die Aufgabe haben, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu initiieren und zu

begleiten aber formell bisher keine Berechtigung haben, die Qualität des Unterrichts mittels Hospitationen im Unterricht zu beurteilen.

Fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit

Insgesamt gibt es aus Sicht der Schulleitenden seit Einführung des LiLe mehr Zusammenarbeit, insbesondere innerhalb der Schulen, aber weniger über die Schulen hinweg. Die Intensität und Qualität der Zusammenarbeit ist aus Sicht der Schulleitenden allerdings sehr fachspezifisch. Die Schulleitenden erachten neben den fachspezifischen auch fachübergreifende pädagogische Teams als wichtig. Teilweise arbeiten die Teams mit klaren Aufträgen und es gibt feste Zeitgefässe für den Austausch. Die Präsenzzeit ist bei den Lehrpersonen jedoch immer wieder ein Thema, weil sie die Stunden für Kooperation nicht als Teil ihres Berufsauftrags erachten. Vor allem fachübergreifende Absprachen werden gemäss Aussage der Schulleitenden teilweise aus Zeitgründen nicht umgesetzt. Auch die Übergänge und Schnittstellen zwischen den Zyklen müssten aus Sicht der Schulleitenden stärker bearbeitet werden. Die Schulleitenden würden es deshalb begrüssen, wenn es einen Berufsauftrag für Lehrpersonen gäbe, in dem eine gewisse Anzahl Stunden für Kooperation vorgesehen ist.

Perspektive der Lehrpersonen

Einführung des LiLe

Ähnlich wie bei den Schulleitenden sind auch einige Lehrpersonen der Meinung, dass die Einführung des LiLe nicht optimal abgelaufen ist und eine klare Führung und Orientierung durch das Schulamt gefehlt hat. Jede Schule hat eigene Massnahmen und Angebote zur Einführung des LiLe umgesetzt, was als nicht zielführend erachtet wird.

Nebst einer gemeinsamen Veranstaltung zur Einführung des LiLe berichten die Lehrpersonen im offenen Fragebogenformat von einer Vielzahl von Weiterbildungen, wovon sich der grösste Teil den fachspezifischen Weiterbildungen zuordnen lässt. Die Schwerpunkte der Weiterbildungen liegen auf digitalen Tools, auf dem Thema KI sowie auf allgemeinen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Übersicht zu den besuchten Weiterbildungen und Nachqualifikationen befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle 4 und 5).

Von den Lehrpersonen besonders positiv hervorgehoben wird, dass im Rahmen der Lehrplaneinführung teilweise ein schulhausübergreifender Austausch stattgefunden hat. Generell wird erwähnt, dass das Schulamt als sehr offen und hilfsbereit wahrgenommen wird. Positiv erwähnt werden auch die Ressourcen und die Ausstattung beim Einsatz mobiler Geräte. Es wird jedoch diesbezüglich auch kritisch angemerkt, dass es allenfalls sinnvoll gewesen wäre, wenn diese Ressourcen teilweise auch für andere Fachbereiche hätten genutzt werden dürfen.

Fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit

Aus Sicht der Lehrpersonen findet nebst der fachspezifischen Zusammenarbeit auch eine fachübergreifende Zusammenarbeit statt, vor allem im Rahmen von Projekten. Die fachübergreifende Zusammenarbeit wird aber – im Gegensatz zur Arbeit in den Fachschaften – teilweise noch als schwierig wahrgenommen und man kommt im Rahmen von Projekten auch immer wieder an Grenzen aufgrund von organisatorischen und strukturellen Einschränkungen.

Ein Austausch über Schulen hinweg scheint aus Sicht der befragten Lehrpersonen insgesamt noch zu wenig umgesetzt zu werden. Ein solcher Austausch wäre aus Sicht der Lehrpersonen aber wichtig und der LiLe wird hier als eine Chance für eine entsprechende Zusammenarbeit insbesondere im Hinblick auf Schulentwicklungsthemen gesehen. Das Projekt «Mini Schual – Dini Schual» war aus Sicht der Lehrpersonen ein erster guter Ansatz. Dieser Ansatz habe sich aber in der Zwischenzeit etwas «verlaufen».

Perspektive der Schulaufsicht

Einführung des LiLe

Aus dem Interview mit der Schulaufsicht wird deutlich, dass die Schulen zur Einführung des LiLe den Auftrag erhalten haben, einen Mehrjahresplan zu erstellen, in welchem die Massnahmen zur Einführung des LiLe festgehalten werden. Es gab lediglich eine gemeinsame Kickoff-Veranstaltung für alle Schulen. Bei der Einführung des Lehrplanes wurde den Schulen bewusst viel Freiheit bei der Ausgestaltung der Einführung gelassen, was aus Sicht der Schulaufsicht rückblickend allenfalls nicht optimal und zu herausfordernd war. Die grosse Autonomie der Schule bei der Einführung des LiLe hat aus Sicht der

Schulaufsicht auch dazu geführt, dass nicht alle Schulen gleich viel in die Einführung und Umsetzung des LiLe investiert haben, so dass dementsprechend auch nicht alle gleich weit sind.

Fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit ist gemäss Schulaufsicht in den Schulen teilweise in Fachschaftsgruppen («Fach-AGs») organisiert, in welchen gemeinsam Unterrichtsmaterialien entwickelt und teilweise auch Jahresplanungen erstellt werden. Überfachliche Kompetenzen werden gemäss Aussage der Schulaufsicht in Klassenkonferenzen mit allen Lehrpersonen einer Klasse beurteilt. In gewissen Fächern werden auch stufenübergreifende Schnittstellen thematisiert, jedoch findet dies nicht flächendeckend statt.

3.2.10 Zwischenfazit zur Beurteilung der Umsetzung und Einführung des LiLe

Unterschiedliche Massnahmen und keine flächendeckenden Weiterbildungen zur Einführung des LiLe

Die Massnahmen, welche von den Schulleitenden zur Einführung des LiLe umgesetzt wurden, waren sehr unterschiedlich. Am häufigsten erfolgten Datenschutzmassnahmen und Weiterbildungen zum Einsatz mobiler Geräte sowie zur Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts. Jedoch umfassen diese Massnahmen nicht alle Lehrpersonen. Wenige Lehrpersonen haben im Rahmen der Einführung des LiLe Nachqualifikationen erworben. Die besuchten Weiterbildungen und Nachqualifikationen werden grossmehrheitlich positiv beurteilt. Lediglich bei der Nachqualifikation zur PMK konnten nicht alle Beteiligten ihre Kompetenzen zur Unterstützung der Schulen beim digitalen Wandel erweitern. Einigen Lehrpersonen fehlen zudem Instrumente zur kompetenzorientierten Beurteilung und sie hätten sich bei der Einführung mehr Unterstützung durch das Schulamt erhofft. Auch aus den Interviews mit den Schulleitenden geht hervor, dass eine stärkere Koordination bei der Einführung des LiLe durch das Schulamt als wichtig erachtet worden wäre.

Gute Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte

Vor allem die finanziellen Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte werden positiv beurteilt. Nicht überall gibt es jedoch handlungsleitende Konzepte zum zielführenden Einsatz der Geräte und der fächerübergreifenden Vermittlung von Anwendungskompetenzen.

Grösstenteils klare Schnittstellen und Verantwortlichkeiten im Zyklus 1 und 2, weniger auf Zyklus 3

Die Schnittstellen und Verantwortlichkeiten zur Umsetzung des LiLe sind der Mehrheit der Lehrpersonen vor allem im Zyklus 1 und 2 klar und es sind genügend Planungsdokumente vorhanden. Im Zyklus 3 ist dies weniger der Fall. Die Lehrpersonen des Zyklus 3 geben überdurchschnittlich oft an, dass es stellenweise an Planungsdokumenten zur Klärung von Verantwortlichkeiten und Schnittstellen fehlt.

Gute fachspezifische sowie fach- und stufenübergreifende Kooperation - wenig schulübergreifende Kooperation

Die fachspezifische sowie fach- und stufenübergreifende Kooperation ist gemäss Einschätzung der Lehrpersonen mehrheitlich gut institutionalisiert und wird auch als wichtig erachtet. Es gibt jedoch nur wenig Austausch mit anderen Schulen, dies obwohl rund die Hälfte aller Lehrpersonen diese Form der Zusammenarbeit ebenfalls als wichtig erachtet. Durch das Projekt «Mini Schual – Dini Schual» haben die Lehrpersonen jedoch wertvolle Erfahrungen in anderen Schularten sammeln können. Die Verankerung und Bedeutung verschiedener Kooperationsformen hängen von den Zyklen ab. Im Zyklus 3 ist die fachspezifische Zusammenarbeit insgesamt weniger verankert.

Einsicht in Sinn und Zweck von standardisierten Leistungserhebungen und Evaluation – Nutzen für Schülerinnen und Schüler teilweise unklar – Lehrpersonen nutzen nicht alle die Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung

Die Umsetzung standardisierter Leistungserhebungen und von Evaluationen wird grundsätzlich als sinnvoll erachtet. Insbesondere für die Schülerinnen und Schüler ist teilweise jedoch unklar, warum sie die standardisierten Leistungserhebungen machen. Zudem nutzt ein Teil der Lehrpersonen die Ergebnisse noch nicht zur Unterrichtsentwicklung. Ein Teil der Lehrpersonen gibt an, zu wenig über Ziele und Ergebnisse von Evaluationen informiert zu werden.

Grundsätzlich gute Elternkommunikation jedoch mangelnde Informationen zur Kompetenzorientierung und zu standardisierten Leistungserhebungen - vor allem auf Zyklus 3

Die Eltern beurteilen die Kommunikation und den Austausch mit der Schule grundsätzlich gut und sie sind mehrheitlich zufrieden mit der Kommunikation mit den Lehrpersonen und der Schulleitung. Jedoch wird deutlich, dass einige Eltern vor allem im Zyklus 3 sich nur unzureichend über den kompetenzorientierten Unterricht und die standardisierten Leistungserhebungen informiert fühlen. Auch sind die Eltern von Kindern im Zyklus signifikant weniger zufrieden bezüglich der Kommunikation mit den Klassen- und Fachlehrpersonen sowie der Schulleitung.

3.3 Beurteilung des Unterrichts (Output)

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den Evaluationsfragen dargestellt, welche die Qualität des Unterrichts betreffen. Dazu gehört die Beurteilung des Unterrichts und der Beurteilungsformen im Hinblick auf die Kompetenzorientierung, der Einsatz mobiler Geräte, die Förderung überfachlicher Kompetenzen sowie die stärkere Verankerung von BNE, Bewegung und Kreativität. Es wird auch eine fachspezifische Beurteilung des Unterrichts sowie eine spezifische Beurteilung des Unterrichts im Perspektivenbereich Ethik und Religionen vorgenommen.

3.3.1 Kompetenzorientierung im Unterricht

Im folgenden Kapitel wird zusammenfassend dargestellt, inwiefern der Unterricht kompetenzorientiert umgesetzt wird. Dabei wird auf die Qualitätskriterien von kompetenzorientiertem Unterricht Bezug genommen, wie sie im LiLe selbst und auch in der Forschung diskutiert werden (siehe dazu auch das einleitende Kapitel 2.2). Die Einschätzungen der Lehrpersonen zur Kompetenzorientierung im Unterricht werden entlang folgender Kriterien dargestellt: Anwendungsorientierung und experimentierendes Lernen, Lebensweltorientierung und kognitive Orientierung, Transparenz von Lernzielen und Feedback sowie Individualisierung und Beziehungsgestaltung.

Hohe Kompetenzen der Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Die allermeisten Lehrpersonen geben an, dass es ihnen meist gut gelingt, die Lernumgebung so zu gestalten, dass forschendes und experimentierendes Lernen möglich ist und ihre Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten angeregt werden. Auch das Erarbeiten von anwendungs- und problemlösungsorientierten Aufgaben trauen sich die allermeisten Lehrpersonen zu. Rund 10 Prozent aller Lehrpersonen, vor allem jene des Zyklus 3, beurteilen ihre Fähigkeiten in dieser Hinsicht jedoch eher als ungenügend.



Abbildung 27: Anwendungsorientierte Gestaltung der Lernumgebung

Die allermeisten Lehrpersonen sind zudem der Meinung, dass es ihnen meist gut gelingt, in ihrem Unterricht einen Lebensweltbezug herzustellen, ihre Schülerinnen und Schüler für das Lernen und den Austausch miteinander zu motivieren und Sinn und Nutzen der aufzubauenden Kompetenzen aufzuzeigen.



Abbildung 28: Lebensweltorientierung und kognitive Aktivierung

Grossmehrheitlich sind die Lehrpersonen auch der Ansicht, dass sie die Kompetenzziele und die damit verbundenen Erwartungen im Unterricht transparent darlegen. Rund ein Drittel aller Lehrpersonen gibt jedoch an, dass sie im Unterricht nicht konsequent einen Bezug zu den Kompetenzzielen herstellen.



Abbildung 29: Transparenz von Lernzielen und Feedback

Eine inhaltlich und methodisch individualisierte Gestaltung der Lernumgebung gelingt gemäss Selbsteinschätzung den allermeisten Lehrpersonen. Auch gelingt es der grossen Mehrheit der Lehrpersonen, ihren Schülerinnen und Schülern individuell ausgerichtete Lernunterstützung anzubieten und mit ihnen ihre Lern- und Verstehensprozesse zu besprechen.

Rund 20 Prozent aller Lehrpersonen gibt jedoch an, dass es ihnen eher nicht gelingt, Lern- und Verstehensprozesse individuell mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen.



Abbildung 30: Individualisierung und Beziehungsgestaltung

Sicht der Schülerinnen und Schüler bestätigt Individualisierung im Unterricht – Mangelnde Zeit und Motivation für Lernaufgaben als Hauptthema

Die Antworten aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler (Zyklus 2 und 3) zeigen auf, dass viele Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts aus Sicht der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden. Am positivsten beurteilt wird der Aspekt, dass sie, wenn sie schon etwas gut können, schwierige Aufgaben lösen dürfen. Auch geben die meisten Schülerinnen und Schüler an, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für sie angemessen ist. Sie können in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten sowie Materialien nutzen, die ihnen helfen, Aufgaben selbständig zu lösen. Die meisten Schülerinnen und Schüler geben an, regelmässig mit anderen zusammenzuarbeiten. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler beurteilt die genannten Aspekte eher kritisch. Rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler gibt etwa an, dass sie im Unterricht (eher) nicht genügend Zeit haben, etwas so lange zu üben, bis sie es dann auch können. Ebenfalls findet rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben wenig abwechslungsreich und spannend. Die Mehrheit (rund 60 Prozent) gibt an, dass sie im Unterricht (eher) nicht wählen können, an welchen Themen sie arbeiten wollen.



Abbildung 31: Gestaltung des Unterrichts aus Schülerinnen- und Schülersicht

Die Aufgaben und Themen, welche im Unterricht behandelt werden, werden von den Schülerinnen und Schülern grossmehrheitlich als bedeutsam erachtet. Rund drei Viertel von ihnen interessieren sich für die Themen und erachten diese für ihr Leben als wichtig und hilfreich. Fast die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler (45 Prozent) wird durch die Aufgaben und Themen aber nicht zum Lernen motiviert.



Abbildung 32: Bedeutsamkeit der Lerninhalte aus Schülerinnen- und Schülersicht

3.3.2 Kompetenzorientierte Beurteilung

Unterschiedliche Umsetzung kompetenzorientierter Beurteilungsformen durch Lehrpersonen – vor allem im Hinblick auf Peerbeurteilung

Die allermeisten Lehrpersonen geben an, über die erforderlichen Instrumente zu verfügen, um sowohl eine summative als auch eine formative Beurteilung vorzunehmen. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen (rund 90 Prozent) verfügt gemäss Selbsteinschätzung auch über die diagnostischen Fähigkeiten, um eine prognostische Beurteilung vorzunehmen. Die konzeptionellen Grundlagen des Schulamts zum Thema Beurteilung und Bewertung werden von etwas mehr als der Hälfte aller Lehrpersonen genutzt.



Abbildung 33: Grundlagen der kompetenzorientierten Beurteilung

Die allermeisten Lehrpersonen (rund 90 Prozent) geben an, in Prüfungen meist Aufgaben mit Grundanforderungen und erweiterten Anforderungen und mit Bezug zu den Kompetenzzielen zu formulieren. Die Beurteilungskriterien einer summativen Lernkontrolle werden gemäss Aussage der allermeisten Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern auch kommuniziert. Die Berücksichtigung aller drei Bezugsnormen der Beurteilung (Individual-, Sach- und Sozialnorm) ist jedoch nur bei rund zwei Drittel aller Lehrpersonen üblich.



Abbildung 34: Umsetzung kompetenzorientierte Beurteilung

Um eine formative Beurteilung vorzunehmen, werden von den Lehrpersonen mit Abstand am häufigsten Beobachtungen eingesetzt, rund 70 Prozent aller Lehrpersonen nutzen dies regelmässig. Feedbackgespräche finden bei rund der Hälfte aller Lehrpersonen regelmässig und bei rund 40 Prozent ab und zu statt. Rund 40 Prozent setzen auch regelmässig Selbstbeurteilungen (durch die Schülerinnen und Schüler) ein, die Hälfte aller Lehrpersonen macht dies ab und zu.

Alle anderen Beurteilungsformen werden deutlich weniger umgesetzt. Die Beurteilung durch die Mitschülerinnen und Mitschülern wird von rund der Hälfte aller Lehrpersonen zumindest ab und zu oder regelmässig durchgeführt. Sehr unterschiedlich oft eingesetzt wird das Portfolio. Ein Drittel aller Lehrpersonen setzt das Portfolio zumindest ab und zu ein. Die Mehrheit der Lehrpersonen nutzt das Portfolio jedoch selten bis nie. Andere formative Beurteilungsformen wie die Lernlandkarte, das Lerntagebuch, das Lernjournal oder das Logbuch werden nur von einer Minderheit der Lehrpersonen verwendet.



Abbildungen 35: Umsetzung formativer Beurteilungsformen

Kompetenzorientierte Beurteilung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich – insbesondere in Bezug auf Transparenz von Lernzielen und Feedback

Die Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung spiegeln sich teilweise in der Befragung der Schülerinnen und Schüler wider. Während rund die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler (ab Zyklus 2) angibt, sich in der Klasse regelmässig untereinander Rückmeldungen zu geben, verneinen dies die anderen: Peerfeedback wird also höchst unterschiedlich umgesetzt und/oder wahrgenommen. Auch die unterschiedliche Handhabung von Feedbackgesprächen zeigt sich in der Befragung der Schülerinnen und Schüler. Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gibt an, mit ihren Lehrpersonen regelmässig darüber zu reden, was sie schon gut können und woran sie weiterarbeiten müssen. Etwas mehr als zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler geben weiter an, dass sie im Unterricht lernen ihre Aufgaben selbst zu planen und mit ihren Lehrpersonen ihr Lernen reflektieren können. Nicht ganz ein Drittel der Schülerinnen und Schüler scheint dazu eher keine Gelegenheit zu haben.



Abbildung 36: Lernreflexion und Lernbegleitung aus Schülerinnen- und Schülersicht

Die meisten Schülerinnen und Schüler geben an, dass ihnen im Unterricht meist klar ist, was von ihnen erwartet wird. Nach Angabe der Schülerinnen und Schüler erhält jedoch nur rund die Hälfte die Lernziele am Anfang eines neuen Themas. Rund 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an eher nicht zu wissen, wie bei Lernkontrollen die Aufgaben beurteilt werden. Diese Wahrnehmung steht im Widerspruch zur Aussage der Lehrpersonen, die grösstenteils angeben die Beurteilungskriterien transparent zu kommunizieren. Rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler gibt zudem an, mit ihren Lehrpersonen (eher) nicht zu besprechen, wie gut sie die Lernziele erreicht haben.



Abbildung 37: Transparenz der Lernziele aus Schülerinnen- und Schülersicht

3.3.3 Einsatz mobiler Geräte

Grösstenteils hohe Anwendungskompetenzen der Lehrpersonen und häufiger Einsatz mobiler Geräte im Unterricht

Rund drei Viertel aller befragten Lehrpersonen schätzen ihre Anwendungskompetenzen im Hinblick auf den Einsatz mobiler Geräte als (eher) hoch ein und geben an, dass es ihnen leicht fällt, neue Applikationen für den Unterricht nutzbar zu machen. Bei rund einem Viertel der Lehrpersonen ist dies allerdings nicht der Fall. Durch den pädagogischen und vor allem den technischen Support fühlen sich jedoch fast alle Lehrpersonen gut unterstützt.



Abbildung 38: Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit mobilen Geräten

Beim Einsatz der mobilen Geräte gibt es teilweise grosse Unterschiede zwischen den Lehrpersonen, insbesondere bezüglich der Nutzung mobiler Geräte zum Bearbeiten von Hausaufgaben und zur Förderung der Zusammenarbeit. Die allermeisten Lehrpersonen nutzen die mobilen Geräte jedoch im Unterricht als Werkzeug für eigenes Arbeiten und thematisieren die Vor- und Nachteile, die mit der Nutzung digitaler Medien einhergehen. Auch nutzen die allermeisten Lehrpersonen die mobilen Geräte, um den Unterricht an individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

80 Prozent aller befragten Lehrpersonen geben an, dass es ihnen gut gelingt, durch den Einsatz der Geräte einen pädagogischen Mehrwert zu erzielen und die Anwendungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Nicht alle Lehrpersonen greifen jedoch im Unterricht auf verschiedene Applikationen zurück und nehmen sich die Zeit, diese mit den Schülerinnen und Schülern auch einzuüben (rund zwei Drittel).



Abbildungen 39: Nutzung mobiler Geräte im Unterricht – Sicht der Lehrpersonen

Mehrheitlich positive Einschätzung zum Einsatz mobiler Geräte im Unterricht - Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eher kritisch

Die Fragen zum Einsatz mobiler Geräte im Unterricht werden von den Schülerinnen und Schülern durchwegs ähnlich beantwortet. Während rund zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler die Fragen (eher) positiv beantworten, beurteilt je rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler alle Fragen jeweils kritisch. So geben rund zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler an, dass sie mobile Gerät praktisch jeden Tag und in den meisten Fächern nutzen und sie die Arbeit mit dem mobilen Gerät motiviert zu lernen. Rund zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie im Internet Informationen auf ihre Richtigkeit prüfen und sich im Internet richtig verhalten. Rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler nimmt bezüglich dieser Aspekte eine kritische Beurteilung vor, d.h. dass der Einsatz mobiler Geräte diesen Schülerinnen und Schülern nicht hilft, Aufgaben besser zu lösen oder sie dazu motiviert zu lernen.



Abbildung 40: Einsatz mobiler Geräte aus Schülerinnen- und Schülersicht

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt auf, in welchen Fächern die mobilen Geräte nicht bzw. weniger genutzt werden. Auf die Frage, in welchem Fach sie nie mobile Geräte nutzen, zeigt sich, dass dies im Fach Bewegung und Sport am meisten der Fall ist. Auch im textilen und technischen Gestalten werden die Geräte gemäss Aussage der Schülerinnen und Schülern häufig nie benutzt. In den Fächern «Natur Mensch Gesellschaft», «Natur und Technik», «Lebenskunde und berufliche Orientierung» sowie dem Fach «Räume Zeiten und Gesellschaft» geben hingegen nur wenige Schülerinnen und Schüler an, nie mobile Geräte zu benutzen.



Abbildung 41: Fachspezifische Nutzung mobiler Geräte aus Schülerinnen- und Schülersicht

Eltern gegenüber dem Einsatz mobiler Geräte mehrheitlich positiv eingestellt

Die Elternbefragung ergibt ähnliche Ergebnisse wie jene der Befragung der Schülerinnen und Schüler. Während rund drei Viertel der Eltern die Fragen zum Einsatz mobiler Geräte in der Schule eher positiv beantworten, fällt die Meinung von rund einem Viertel aller befragten Eltern eher kritisch aus. Die meisten Eltern sind der Ansicht, dass sich ihr Kind durch den Einsatz mobiler Geräte im Unterricht wichtige Anwendungskompetenzen aneignet, die ihr Kind darauf vorbereiten, mit Chancen und Herausforderungen einer digitalen Zukunft umgehen zu können. Die meisten Eltern haben auch den Eindruck, dass die mobilen Geräte im Unterricht zielführend eingesetzt werden. Rund ein Viertel aller Eltern ist bezüglich dieser Aspekte jedoch kritischer. Ein Viertel der Eltern erlaubt ihrem Kind zu Hause auch keinen Zugang zum mobilen Gerät der Schule und dessen Applikationen. Auch der Zugang zu einem privaten Gerät (z.B. Handy oder Computer) ist in einem Viertel der Fälle nicht vorhanden. Ein Viertel aller befragten Eltern gibt zudem an, dass sie ihr Kind bei der Nutzung des mobilen Gerätes nicht angemessen unterstützen kann, die Herausforderungen im Umgang damit zu wenig kennt und sich von der Schule hier mehr Unterstützung wünscht.



Abbildung 42: Mehrwert mobiler Geräte im Unterricht aus Elternsicht



Abbildung 43: Zugang und Unterstützung bei der Nutzung mobiler Geräte zu Hause

3.3.4 Fachspezifische Umsetzung des LiLe

Fachspezifische Unterschiede beim Einsatz mobiler Geräte und der Umsetzung einer kompetenzorientierten Beurteilung

Die Befragung der Lehrpersonen nach dem Unterricht in verschiedenen Fächern macht deutlich, dass es Lehrpersonen gewisser Fächer schwerer fällt, mobile Geräte zielgerichtet einzusetzen und so einen pädagogischen Mehrwert zu generieren. Dies ist vor allem im Fach «Bewegung und Sport» sowie den Fächern «textiles und technisches Gestalten» der Fall. Auch im Fach Musik bekunden rund 40 Prozent aller Lehrpersonen eher Mühe, mobile Geräte zielgerichtet einzusetzen. Am häufigsten gelingt dies dagegen den Lehrpersonen im Fach «Medien und Informatik», in den sprachlichen Fächern, in der Mathematik, im Fach «Natur und Technik» sowie in Lebenskunde.



Abbildungen 44: Fachspezifischer Umgang mit mobilen Geräten

Bezüglich der Umsetzung einer kompetenzorientierten Beurteilung zeigt sich, dass dies Lehrpersonen in den sprachlichen Fächern, in Mathematik und im Fach «Wirtschaft, Arbeit und Haushalt» am häufigsten gut gelingt. Am schwierigsten gestaltet sich die kompetenzorientierte Beurteilung insgesamt in Lebenskunde, den Fächern «Bildnerischem Gestalten», «Ethik und Religionen», «Musik», «Bewegung und Sport» sowie «Medien und Informatik». Auch im textilen und technischen Gestalten bekunden einige Lehrpersonen (rund ein Fünftel) Mühe mit der kompetenzorientierten Beurteilung.



Abbildungen 45: Fachspezifische Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung

Bezüglich der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts gibt es wenig fachspezifische Unterschiede. Die grosse Mehrheit aller Lehrpersonen traut sich in allen Fächern zu, einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen.



Abbildungen 46: Fachspezifische Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts

3.3.5 Förderung überfachlicher Kompetenzen

Hoher Stellenwert überfachlicher Kompetenzen – teilweise fehlende Beurteilungsinstrumente und wenig fachübergreifender Austausch

Die Befragung der Schulleitenden macht deutlich, dass die Förderung der überfachlichen Kompetenzen an den Schulen insgesamt einen hohen Stellenwert hat und grösstenteils in der Jahresplanung und der Unterrichtsplanung verankert ist. Deutlich wird jedoch, dass in rund 40 Prozent der Schulen den Lehrpersonen noch Instrumente zur Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen fehlen. Auch werden die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemäss Aussage der Schulleitenden nur in zwei Drittel der Schulen in überfachlichen Teams besprochen.



Abbildung 47: Förderung überfachlicher Kompetenzen – Sicht Schulleitende

Lehrpersonen achten auf Förderung überfachlicher Kompetenzen im Unterricht

Die Befragung der Lehrpersonen macht deutlich, dass diese grösstenteils darauf achten, überfachliche Kompetenzen im Unterricht zu fördern. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen achtet darauf, dass ihre Schülerinnen und Schüler lernen, Aufgaben selbstständig zu lösen, respektvoll miteinander umzugehen und mit verschiedenen Personen zusammenzuarbeiten. Auch achten die allermeisten Lehrpersonen darauf, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre Bedürfnisse zu formulieren und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Ein kleiner Teil der Lehrpersonen (rund 10 Prozent) gibt selbstkritisch an, dass sie wenig darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht einbringen und mitwirken sowie ihren persönlichen Interessen und Begabungen nachgehen können.



Abbildung 48: Förderung überfachlicher Kompetenzen – Sicht Lehrpersonen

Förderung überfachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich erlebt

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler ist bezüglich der Förderung überfachlicher Kompetenzen insgesamt etwas kritischer als die Sicht der Schulleitenden und Lehrpersonen. Rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler ist der Meinung, dass sie im Unterricht wenig Gelegenheit haben, über sich selbst nachzudenken und darüber, was ihnen eigentlich wichtig ist. Rund 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler geben an, im Unterricht eher nicht ermutigt zu werden, zu sagen, was sie denken oder fühlen. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind aber der Meinung, dass sie im Unterricht lernen, wie man respektvoll miteinander umgeht oder Konflikte lösen kann.



Abbildung 49: Förderung überfachlicher Kompetenzen aus Schülerinnen- und Schülersicht

3.3.6 Berücksichtigung der Leitidee Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Mehrheitlich gute Verankerung von BNE-Themen in der Schule – Unterschiedliches Mass an überfachlicher Kooperation und stellenweise fehlende Lehrmittel

Gemäss Aussage der meisten Schulleitenden (rund 90 Prozent) haben die BNE-Themen in Schule und Unterricht einen hohen Stellenwert und sind in der Jahresplanung, den Fachbereichsplänen und der Unterrichtsplanung verankert. Gemäss Einschätzung der Schulleitenden ist in den meisten Fällen auch geklärt, in welchen Fachbereichen BNE-Themen behandelt werden. Lehrpersonen arbeiten auch fachübergreifend an BNE-Themen. In der Mehrheit der Schulen sind gemäss Aussage der Schulleitenden die BNE-Themen auch optisch im Schulhaus oder den Unterrichtsräumen erkennbar.



Abbildung 50: Verankerung von BNE-Themen in der Schule – Sicht Schulleitende

Gemäss Angaben der Lehrpersonen erfolgt die Umsetzung von BNE recht unterschiedlich bzw. unterschiedlich stark kooperativ. Der Grossteil der Lehrpersonen (rund 80 Prozent) findet BNE-Themen wichtig, berücksichtigt diese in ihrer Unterrichtsplanung und achtet darauf, sowohl ökologische, ökonomische als auch gesellschaftliche BNE-Themen zu behandeln. Rund die Hälfte aller Lehrpersonen arbeitet in fachübergreifenden Projekten mit anderen Lehrpersonen zu BNE-Themen zusammen und weiss, wie BNE-Themen in anderen Fächern und Modulen unterrichtet werden. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, eher zu wenig Zugang zu Lehrmitteln zu haben, mit denen sie BNE-Themen bearbeiten können.



Abbildung 51: Umsetzung BNE-Themen im Unterricht – Sicht Lehrpersonen

Unterschiedliche Berücksichtigung von Themenschwerpunkten – Natürliche Umwelt und Ressourcen sowie Gesundheit im Fokus

Am meisten von den Lehrpersonen berücksichtigt werden die BNE-Schwerpunkte «Natürliche Umwelt und Ressourcen» und «Gesundheit». Alle anderen Schwerpunkte von BNE («Wirtschaft und Konsum», «globale Entwicklung und Frieden», «Geschlechter und Gleichstellung», «kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung» sowie «Politik, Demokratie und Menschenrechte») werden weniger im Unterricht thematisiert.



Abbildung 52: Berücksichtigte Themenschwerpunkte BNE

Insgesamt positive Beurteilung der BNE-Programme

Es gibt verschiedene BNE-Projekte und -Programme, die in den Schulen umgesetzt werden. Am häufigsten genutzt werden gemäss Aussage der Lehrpersonen der Escape Room «Die Jagd nach Dr. Mo No» und das Projekt der Klimapioniere.

Rund drei Viertel der Schulleitenden und Lehrpersonen, die diese Programme nutzen, sind der Meinung, dass die Programme einen Mehrwert darstellen und die Ziele des jeweiligen Programms mehrheitlich erreicht werden können. Auch die anderen BNE-Programme werden mehrheitlich positiv beurteilt. Das Programm «Run for Water» wird am kritischsten eingeschätzt.



Abbildungen 53: Nutzung und Mehrwert von BNE-Projekten/Programmen – Angaben Schulleitende und Lehrpersonen

Mehrheit der Schülerinnen und Schüler setzt sich mit allen BNE-Themen auseinander – ökonomische Themen weniger im Zentrum

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler (Zyklus 2 und 3) macht deutlich, dass der Grossteil von ihnen mit den verschiedenen BNE-Themen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass, in der Schule konfrontiert wird. Rund zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler geben beispielsweise an, sich im Unterricht damit auseinanderzusetzen, wie sie ihrer Umwelt Sorge tragen können, was Gründe für den Klimawandel sind, was die Grundrechte von Menschen sind und wie unterschiedlich Menschen ihr Leben gestalten. Auch wird im Unterricht thematisiert, was es braucht, um gesund und in Frieden miteinander zu leben. Etwas weniger thematisiert werden hingegen ökonomische Themen. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gibt etwa an, sich (eher) nicht mit der Rolle des Geldes in unserer Gesellschaft im Unterricht auseinanderzusetzen.



Abbildungen 54: Umsetzung BNE-Themen im Unterricht aus Schülerinnen- und Schülersicht

3.3.7 Förderung von Bewegung und Kreativität

Mehrheitlich gute Verankerung von Bewegung in Schule und Unterricht aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleitenden – Weniger starker Fokus auf Bewegung in Pausen

Gemäss Aussage der Mehrheit der befragten Schulleitenden ist Bewegung in den Schulen gut verankert. In den allermeisten Schulen ist das Thema Bewegung ein bedeutsamer Schwerpunkt des Schulprogramms. Es sind verschiedene Materialien vorhanden, welche die Lehrpersonen für Bewegungsaktivitäten im Unterricht nutzen können. Die Mehrheit der Schulleitenden ist zudem der Ansicht, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule ausreichend bewegen können. Drei Viertel aller Schulleitenden geben an, dass an ihrer Schule Unterricht im Freien und in der Natur möglich ist. Sehr unterschiedlich beantwortet wird dagegen die Frage, ob es an der Schule ein breites, freiwilliges Sportangebot gibt. Während rund 40 Prozent aller Schulleitenden das Sportangebot an ihrer Schule als eher nicht ausreichend erachtet, sind rund 60 Prozent der Meinung, dass das Sportangebot insgesamt (eher) breit ist. Unterschiedlich eingeschätzt wird auch das Angebot an Bewegungsspielen in den Pausen.



Abbildung 55: Verankerung von Bewegung in der Schule – Sicht Schulleitende

Die Befragung der Lehrpersonen macht deutlich, dass es der grossen Mehrheit der Lehrpersonen gelingt, Bewegung systematisch in ihren Unterricht einzubauen und darauf zu achten, dass die Kinder im Unterricht eine gute Körperhaltung einnehmen. Aktivierende Bewegungspausen werden etwas häufiger eingesetzt als beruhigende Bewegungspausen. Auch Formen des bewegten Lernens werden von rund drei Vierteln aller Lehrpersonen im Unterricht umgesetzt. Am wenigsten berücksichtigt wird von den Lehrpersonen, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch während der Pausen bewegen. Rund 40 Prozent der Lehrpersonen achten nicht darauf.



Abbildung 56: Bewegung in Unterricht und Schule – Sicht Lehrpersonen

Mehrheitlich gute Beurteilung der Bewegungsprogramme – Flick Flack als wichtigstes Programm

Die Befragung zeigt, dass die verschiedenen Bewegungsprogramme von den Lehrpersonen unterschiedlich stark genutzt werden. Am häufigsten eingesetzt wird gemäss Angabe der Lehrpersonen das Angebot des Programms «FlickFlack». Rund 40 Prozent aller befragten Lehrpersonen geben an, dieses Programm umzusetzen. Die Lehrpersonen, die dieses Programm nutzen, bewerten das Programm mehrheitlich positiv, da es sie darin unterstützt, mehr Bewegung im Unterricht einzubauen. Rund die

Hälfte aller Schulleitenden ist jedoch der Meinung, dass das Programm (eher) nicht dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Schulalltag mehr bewegen.

Die Programme «Schule bewegt» von Swiss Olympic und «Bewegt ins Schuljahr» werden von rund einem Drittel respektive einem Viertel aller Lehrpersonen genutzt. Beide Programme werden grundsätzlich ebenfalls positiv bewertet. Zwei Drittel der Lehrpersonen, die diese Programme nutzen, werden dadurch angeregt, mehr Bewegung in den Unterricht einzubauen.

Die Mehrheit der Schulleitenden ermuntert ihre Lehrpersonen auch, an den Schulsportmeisterschaften teilzunehmen. Auch ein Teil der Lehrpersonen ermuntert ihre Schülerinnen und Schüler an Sportanlässen mitzumachen (Olympic Day, Schulsportmeisterschaften).



Abbildungen 57: Nutzung und Mehrwert von Bewegungs- und Sportprojekten/Programmen – Sicht Schulleitende und Lehrpersonen

Bewegung im Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich

Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu Bewegung im Unterricht unterscheiden sich von jenen der Lehrpersonen. Rund die Hälfte gibt an, sich im Unterricht (eher) nicht regelmässig zu bewegen. Grossmehrheitlich geben die Schülerinnen und Schüler an, im Unterricht meist zu sitzen. In den Pausen bewegen sich die meisten nach eigenen Angaben jedoch regelmässig. Rund ein Drittel ist allerdings auch dann nicht körperlich aktiv. Sehr unterschiedlich und eher negativ beurteilt wird, inwiefern die Lehrpersonen im Unterricht auf eine gute Körperhaltung achten. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass sie im Unterricht nicht darauf aufmerksam gemacht werden. Rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler hat schon mal am Olympic Day teilgenommen. In der Freizeit machen die meisten Schülerinnen und Schüler Sport.



Abbildung 58: Bewegung in der Schule aus Schülerinnen- und Schülersicht

Gute Verankerung von Kreativität in der Schule und Unterricht aus Sicht der Schulleitenden und Lehrpersonen

Neben der Förderung der Bewegung hat auch die Förderung von Kreativität gemäss der Mehrheit der Schulleitenden eine grosse Bedeutung an den Schulen. In den allermeisten Schulen werden klassenübergreifende kreative Projekte umgesetzt (z.B. Schultheater oder Musikanlässe) und es wird auch mit ausserschulischen Organisationen zusammengearbeitet. Die Förderung von Kreativität ist mehrheitlich in den Unterrichtsplanungen verankert. Schülerinnen und Schüler dürfen die Schule sowohl innen als auch aussen in vielen Schulen mitgestalten. Nur in einem Drittel der Schulen ist die Förderung von Kreativität aber auch strukturell verankert (z.B. mittels einer Arbeitsgruppe für Kultur).



Abbildung 59: Verankerung von Kreativität in der Schule – Sicht Schulleitende

Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass es ihnen gut gelingt, Kreativität im Unterricht zu fördern. Es fällt ihnen mehrheitlich leicht, Aufgaben zu formulieren, die zum kreativen Denken und Handeln anregen. Die Aufgaben ermöglichen zudem individuelle und ungewohnte Lern- und Lösungswege. Weiter sind die Lehrpersonen mehrheitlich der Meinung, dass ihre Schülerinnen und Schüler ein Repertoire an kreativen Vorgehensweisen kennen und deren kreative Fähigkeiten genug sichtbar sind. Lehrpersonen des Zyklus 1 geben an, dass die Schülerinnen und Schüler phasenweise auch frei spielen können.



Abbildung 60: Förderung von Kreativität – Sicht Lehrpersonen

Unterschiedliche Einschätzung der Förderung von Kreativität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Förderung von Kreativität im Unterricht ist kritischer als jene der Lehrpersonen und auch sehr unterschiedlich. Dies zeigt sich daran, dass rund 40 Prozent aller befragten Schülerinnen und Schüler (Zyklus 2 und 3) der Ansicht sind, dass sie von ihren Lehrpersonen eher nicht ermutigt werden, eigene Ideen im Unterricht einzubringen oder Dinge auszuprobieren.

Auch haben ungewöhnliche Ideen im Unterricht aus Sicht von rund 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eher keinen Platz. Rund 60 Prozent aller Schülerinnen und Schüler erlebt im Unterricht jedoch, dass sie ihre Ideen einbringen können, sie ermutigt werden, Dinge auszuprobieren und dass auch ungewöhnliche Ideen im Unterricht Platz haben.



Abbildung 61: Kreativität in der Schule aus Schülerinnen- und Schülersicht

Hohe Bedeutung von Bewegung und Kreativität aus Sicht der Eltern

Die Elternbefragung macht deutlich, dass fast alle Eltern die Förderung von Kreativität und Bewegung im Unterricht als wichtig erachten. Die Mehrheit der Eltern hat auch den Eindruck, dass sich ihr Kind im Unterricht ausreichend bewegt (rund 64 Prozent) und die kreativen Fähigkeiten ihres Kindes im Unterricht angemessen berücksichtigt werden (rund 76 Prozent). Rund ein Drittel respektive ein Viertel aller Eltern schätzt dies jedoch kritischer ein und ist der Meinung, dass sich ihr Kind eher zu wenig bewegt bzw. dessen kreativen Fähigkeiten (eher) zu wenig gefördert werden.



Abbildung 62: Bedeutung von Bewegung und Kreativität aus Elternsicht

3.3.8 Perspektivenbereich Ethik und Religionen

Vergleichbare Gewichtung von Inhalten im ER-Unterricht und im konfessionellen Religionsunterricht

Die Befragung der Lehrpersonen, die den Perspektivenbereich Ethik und Religionen im Rahmen des ER-Unterrichts vermitteln, macht deutlich, dass die Themen der Toleranz und des respektvollen Zusammenlebens von Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen insgesamt am meisten behandelt werden. Fast ebenso häufig werden verschiedene religiöse Traditionen und Vorstellungen sowie Werte und Normen im Unterricht thematisiert. Am wenigsten häufig reflektiert und diskutiert werden Fragen der eigenen Identität und menschliche Grunderfahrungen wie beispielsweise das Nachdenken über Geburt und Tod.

Die Lehrpersonen des konfessionellen Religionsunterrichts nehmen insgesamt eine ähnliche Gewichtung vor wie die Lehrpersonen des ER-Unterrichts. Sie gewichten jedoch in ihrem Unterricht verschiedene religiöse Vorstellungen und Traditionen sowie die Auseinandersetzung mit menschlichen Grunderfahrungen etwas stärker und das Thema der Toleranz und des respektvollen Zusammenlebens mit Mitmenschen unterschiedlicher Lebensweisen etwas weniger stark als die Lehrpersonen des ER-Unterrichts.



Abbildung 63: Gewichtung der Inhalte im ER-Unterricht und im konfessionellen Religionsunterricht

Spannende und vergleichbare Themen im ER-Unterricht und im konfessionellen Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler macht deutlich, dass der ER-Unterricht mit wenigen geringen Abweichungen sehr ähnlich beurteilt wird wie der konfessionelle Religionsunterricht. Im konfessionellen Unterricht werden religiöse Traditionen etwas häufiger behandelt. Im ER-Unterricht hingegen wird etwas häufiger über den respektvollen Umgang mit verschiedenen Kulturen gesprochen. Gemäss Einschätzung der Schülerinnen und Schüler wird im konfessionellen Unterricht zudem etwas mehr über Werte und menschliche Grunderfahrungen gesprochen, also darüber, was den Schülerinnen und Schülern wichtig ist und über Themen wie Freundschaft, das Leben und den Tod. Rund zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler des ER-Unterrichts und fast drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler des konfessionellen Religionsunterrichts sind der Meinung, dass sie im ER-Unterricht bzw. im konfessionellen Religionsunterricht mehrheitlich spannende Themen behandeln.



Abbildung 64: Unterricht im Fachbereich Ethik und Religionen aus Schülerinnen- und Schülersicht

Vergleichbare didaktische Umsetzung im ER-Unterricht und im konfessionellen Religionsunterricht – Weniger Besuche von ausserschulischen religiösen Räumen im ER-Unterricht

Auch die didaktische Umsetzung des Unterrichts ist im ER-Unterricht und im konfessionellen Unterricht vergleichbar. Die grosse Mehrheit sowohl der konfessionellen Lehrpersonen als auch der Lehrpersonen des ER-Unterrichts ist der Meinung, dass es ihnen gut gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, eigene Sichtweisen einzubringen, deren Fragen und Gedanken aufzugreifen, diese anzuregen, sich mit verschiedenen Sichtweisen und Lebensrealitäten auseinanderzusetzen und kulturelle und religiöse Vielfalt sichtbar zu machen. Am schwierigsten umsetzbar ist es für die Lehrpersonen, ausserschulische Lernorte (z.B. Kirchen oder Moscheen) zu besuchen. Vor allem die Lehrpersonen im ER-Unterricht bekunden damit mehr Mühe.



Abbildung 65: Didaktische Umsetzung im Fachbereich Ethik und Religionen

3.3.9 Beurteilung des Unterrichts im Zyklus 1 aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Grossmehrheitlich unterstützende Lehrpersonen und spannende Themen – Unterschiedliche Umsetzung bezüglich Mitbestimmung, Feedback und Einsatz mobiler Geräte

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1, welche mit Unterstützung der kleinen Geschichte rund um Galaxi erfolgte, zeigt auf, dass der Unterricht in gewissen Aspekten unterschiedlich erlebt wird. Sehr unterschiedlich beurteilt wird, inwiefern die Schülerinnen und Schüler selbst mitbestimmen können, womit sie sich beschäftigen möchten und wie sie arbeiten wollen (z.B. mit welchen Materialien, allein oder in der Gruppe). Auch wird deutlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler regelmässig mit ihren Lehrpersonen besprechen, was sie schon gut und was sie noch verbessern können.

Am häufigsten positiv beantwortet wird die Frage nach der Unterstützung durch ihre Lehrperson, wenn sie mal nicht weiterwissen. 75 Prozent aller Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass sie durch ihre Lehrperson gut unterstützt werden. Auch geben rund 70 Prozent an, von ihren Lehrpersonen ermutigt zu werden, neue Sachen auszuprobieren. Die allermeisten Kinder (ebenfalls rund 70 Prozent) sind zudem der Meinung, dass sie im Kindergarten spannende Dinge lernen und sie auch lernen, wie man mit verschiedenen Kindern spielen kann.

Am deutlichsten verneint wird die Frage danach, ob sie in der Schule jeden Tag das Tablet benutzen. Rund die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler verneint diese Frage («ist bei mir nicht so»). Ca. zwei Drittel (64 Prozent) geben jedoch an, dass sie das Tablet gerne benutzen und dass es ihnen hilft, neue Sachen zu lernen.



Abbildungen 66: Umsetzung des LiLe im Zyklus 1 – Schülerinnen und -Schülersicht⁴⁴

3.3.10 Zyklenspezifische Unterschiede bei der Beurteilung des Unterrichts

Die statistischen Analysen ergaben, dass es bezüglich der Einschätzung des Unterrichts teils signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen und Eltern je nach Zugehörigkeit zu einem Zyklus gibt. Auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 2 und 3 verweist auf eine unterschiedliche Beurteilung des Unterrichts je nach Zyklus. Ein Vergleich mit den Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1 ist nicht möglich, da diese nicht identisch befragt wurden.

Unterschiede zwischen den Lehrpersonen des Zyklus 1, 2 und 3

Lehrpersonen des Zyklus 1 fällt es insbesondere im Vergleich zu Lehrpersonen des Zyklus 3 bezüglich vieler Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts leichter, diese umzusetzen. So geben sie beispielsweise deutlich öfters an, Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse beim Lernen unterstützen zu können, eine angenehme Lernumgebung zu schaffen und experimentierendes Lernen zu ermöglichen. Weiter gelingt es ihnen nach eigener Einschätzung im Vergleich zu den Lehrpersonen des Zyklus 2 und 3 deutlich besser, Neugier und Motivation zu wecken, den Bezug zur Lebenswelt herzustellen, das Lernen miteinander zu fördern, auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen zu achten und entsprechend individuelle Lernunterstützung anzubieten. Unterschiede gibt es zwischen den Zyklen insbesondere auch im Perspektivenbereich «Ethik und Religionen» und im Fach «Bewegung und Sport».

Im Zyklus 3 ist die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts in diesen Fachbereichen für die Lehrpersonen deutlich herausfordernder als im Zyklus 1.

Auch bezüglich der Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung gibt es teilweise signifikante Unterschiede. So geben Lehrpersonen des Zyklus 3 deutlich häufiger an, die Beurteilungskriterien bei summativen Lernkontrollen im Voraus zu kommunizieren. Im Zyklus 1 und 2 werden dafür häufiger alle drei Bezugsnormen der Beurteilung angewandt. Auch werden im Zyklus 1 und 2 verschiedene Formen der formativen Beurteilung deutlich häufiger umgesetzt als im Zyklus 3 (z.B. Selbstbeurteilung, Beurteilung durch Peers, Beobachtungen). Lediglich das Lernjournal kommt im Zyklus 3 häufiger zur Anwendung.

Zudem gibt es auch Unterschiede bezüglich der Nutzung mobiler Geräte im Unterricht. Lehrpersonen des Zyklus 2 und 3 schreiben sich signifikant höhere Anwendungskompetenzen zu als Lehrpersonen des Zyklus 1 und es fällt ihnen auch leichter, neue Applikationen für den Unterricht nutzbar zu machen. Generell werden die mobilen Geräte im Zyklus 1 deutlich weniger im Unterricht genutzt und es fällt den Lehrpersonen im Zyklus 1 schwerer, daraus einen pädagogischen Mehrwert zu generieren.

Auch bezüglich der Förderung überfachlicher Kompetenzen gibt es zyklenspezifische Unterschiede. Lehrpersonen des Zyklus 1 geben signifikant häufiger an, auf individuelle Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler zu achten und deren Zusammenarbeit und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht und der Klasse zu fördern. Das Formulieren eigener Bedürfnisse wird vor allem im Zyklus 3 weniger häufig gefördert.

BNE-Themen werden hingegen im Zyklus 3 signifikant häufiger in den Unterricht eingebunden als im Zyklus 2 und 1. Die Programme «school maker fair», der Escape Room und das Programm «Run for water» werden zudem vor allem von Lehrpersonen des Zyklus 3 positiv beurteilt.

Die Umsetzung von Bewegung im Unterricht wiederum ist stärker im Zyklus 1 verankert. Die Lehrpersonen des Zyklus 1 setzen regelmässiger sowohl aktivierende als auch beruhigende Bewegungspausen als auch Formen des bewegten Unterrichts um. Auch in den Pausen wird vor allem im Zyklus 1 auf Bewegung geachtet. Im Zyklus 3 ist Bewegung am wenigsten im Unterricht integriert, dafür motivieren Lehrpersonen des Zyklus 3 am meisten, an den Schulsportmeisterschaften mitzumachen.

Bezüglich der Förderung von Kreativität gibt es kaum zyklenspezifische Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. Jedoch achten Lehrpersonen des Zyklus 1 häufiger darauf, dass die kreativen Arbeiten auch sichtbar werden.

Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern des Zyklus 1, 2 und 3

Auch die Befragung der Eltern verweist auf bestimmte zyklenspezifische Unterschiede. Eltern von Kindern im Zyklus 2 und 3 sind im Vergleich mit Eltern von Kindern im Zyklus 1 weniger oft davon überzeugt, dass ihr Kind aufgrund des LiLe wichtige Kompetenzen aufbauen kann.

Jedoch haben Eltern von Kindern im Zyklus 3 im Vergleich zu den Eltern von Kindern in den anderen Zyklen öfters den Eindruck, dass sich ihr Kind durch den Einsatz mobiler Geräte im Unterricht wichtige Anwendungskompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aneignet. Kinder des Zyklus 3 haben gemäss Aussage der Eltern zu Hause auch am häufigsten Zugang zum mobilen Gerät der Schule und zu einem privaten Gerät. Den Eltern fällt es jedoch bei Kindern im Zyklus 3 signifikant schwerer, ihr Kind beim Einsatz des mobilen Geräts zu unterstützen und sie würden sich von der Schule mehr Unterstützung dabei wünschen.

Die Eltern von Kindern im Zyklus 3 sind zudem signifikant weniger häufig der Meinung, dass sich ihr Kind in der Schule ausreichend bewegt. Auch die Förderung von Kreativität ist gemäss Einschätzung der Eltern von Kindern im Zyklus 3 am wenigsten stark verankert.

Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern des Zyklus 2 und 3

Auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler macht stellenweise Unterschiede bei der Umsetzung des LiLe nach Zyklus deutlich: So wird u.a. ersichtlich, dass die Themen und Aufgaben im Unterricht die Schülerinnen und Schüler im Zyklus 2 signifikant häufiger zum Lernen motivieren und sie die Themen für die Bewältigung von Herausforderung in ihrem Leben als wichtiger erachten als die Schülerinnen und Schüler im Zyklus 3.

Im Zyklus 2 gibt es offenbar auch mehr Materialien, die den Schülerinnen und Schülern helfen, die Aufgaben selbstständig zu lösen. Sie haben im Unterricht auch mehr Zeit zu üben und können Themen im Unterricht mehr auswählen. Sie erhalten häufiger die Lernziele zu einem Thema und reflektieren mit ihrer Lehrperson, inwiefern sie diese erreicht haben. Auch lernen sie häufiger ihre Aufgaben selbst zu planen und sie besprechen mit den Lehrpersonen häufiger, worauf sie beim Lernen achten müssen.

Im Zyklus 3 werden mobile Geräte hingegen häufiger eingesetzt und die Schülerinnen und Schüler können damit Aufgaben besser lösen als im Zyklus 2.

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Zyklus 2 signifikant stärker verankert als im Zyklus 3. Die Schülerinnen und Schüler des Zyklus 2 geben häufiger an, im Unterricht über sich selbst nachzudenken und zu lernen Konflikte zu lösen und mit anderen respektvoll umzugehen.

Auch einige BNE-Themen sind im Unterricht auf Zyklus 2 gemäss Aussage der Schülerinnen und Schüler deutlich präsenter als im Zyklus 3 (u.a. Sorge zu Umwelt, Bedeutung von Demokratie, Regeln und Toleranz).

Deutlich wird aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auch, dass Bewegung im Zyklus 3 weniger im Unterricht integriert ist. Im Zyklus 2 machen sie während des Unterrichts mehr Bewegungspausen und bewegen sich auch mehr in den Pausen und in der Freizeit. An den Schulsportmeisterschaften sind die Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3 jedoch stärker vertreten. Auch die Förderung von Kreativität ist im Zyklus 2 stärker verankert. Die Schülerinnen und Schüler des Zyklus 2 geben signifikant häufiger an, von den Lehrpersonen ermutigt zu werden, eigene Ideen einzubringen und neue Dinge auszuprobieren.

3.3.11 Qualitative Ergebnisse zur Qualität des Unterrichts

Perspektive der Schulleitenden

Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts

Aus den Gesprächen mit den Schulleitenden geht hervor, dass vermutet wird, dass die Mehrheit der Lehrpersonen noch nicht (vollumfänglich) über die Kompetenzen verfügt, um einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen. Man ist der Meinung, dass die Umsetzung nicht bezüglich aller Aspekte gleichermassen geglückt ist und stellenweise Weiterbildungsbedarf besteht.

Kompetenzorientierte Beurteilung

In Bezug auf die kompetenzorientierte Beurteilung werden die Kompetenzen der Lehrpersonen von den Schulleitenden sehr unterschiedlich eingeschätzt. Gerade jüngere Lehrpersonen sind aus Sicht der Schulleitenden teilweise bereits gut unterwegs. Vielerorts wird gemäss Einschätzung der Schulleitenden aber noch nicht ausreichend auf verschiedene Beurteilungsformen zurückgegriffen und man spüre eine gewisse Überforderung mit dem Thema. Dies ist aus Sicht der Schulleitenden auch darin begründet, dass ein Beurteilungskonzept und ein entsprechendes Zeugnisformular fehlen. Vor allem die Eltern und die Lehrbetriebe fordern ein Zeugnis mit Noten ein. Die Schulleitenden sind deshalb der Ansicht, dass es Weiterbildungen zum Thema der kompetenzorientierten Beurteilung braucht, um die Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang damit zu stärken.

Einsatz mobiler Geräte

In Bezug auf den Einsatz mobiler Geräte sind sich die Schulleitenden weitgehend einig, dass die Lehrpersonen in diesem Bereich gut unterstützt wurden. Es gab dazu ausreichend Weiterbildungen und auch genügend finanzielle Ressourcen. Die Schulleitenden haben den Eindruck, dass die mobilen Geräte täglich und oft auch sehr kreativ genutzt werden. Gemäss Einschätzung der Schulleitenden sind jedoch nicht alle Lehrpersonen gleichermassen kompetent beim Einsatz der Geräte und es wird vermutet, dass es Unterschiede gibt im Hinblick auf deren zielgerichtete Nutzung. Die Schulleitenden geben zu bedenken, dass der Mehrwert des Einsatzes mobiler Geräte immer reflektiert werden muss. Eine Herausforderung besteht gemäss Aussagen der Schulleitenden unter anderem darin, die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler auf den mobilen Geräten im Blick zu haben.

Überfachliche Kompetenzen

Gemäss Aussage der Schulleitenden wird viel gemacht, um die überfachlichen Kompetenzen zu fördern. Es gibt in den Schulen verschiedene Projekte und neue didaktische Ansätze dazu (z.B. Lern- und Reflexionswand). Die Schulleitenden sind aber der Meinung, dass diesbezüglich viel von der einzelnen Lehrperson abhängt. Vor allem der Ansatz des selbstorganisierten Lernens wird als ein guter methodischer Rahmen angesehen, durch welchen überfachliche Kompetenzen gefördert werden können.

BNE

BNE wird von den Schulleitenden als sinnvolles, fachübergreifendes Themenfeld wahrgenommen, welches durch den LiLe eine stärkere Legitimation erfahren hat und in welchem viele Projekte angestossen wurden.

Förderung von Bewegung und Kreativität

Bezüglich der Förderung von Kreativität sind die Schulleitenden der Ansicht, dass Kreativität noch primär als musische Bildung verstanden wird. Kreativität im Sinne von «um die Ecke denken» ist gemäss Einschätzung der Schulleitenden noch wenig präsent. In Bezug auf die Förderung von Bewegung gab es gemäss Aussage der Schulleitenden verschiedene Weiterbildungen und Projekte. Inwiefern die Lehrpersonen Bewegung im Unterricht umsetzen, ist für die Schulleitenden schwer zu beurteilen.

Perspektivenbereich Ethik und Religion

Der Perspektivenbereich Ethik und Religionen wird von den Schulleitenden als wichtiges neues Fach angesehen, in welchem viel Unterrichtsentwicklung stattfindet. Die Schulleitenden können jedoch nur eine Einschätzung für den ER-Unterricht in ihrer Schule vornehmen. Die Qualität des konfessionellen Unterrichts können sie nicht einschätzen, da die Schule diesbezüglich keine Aufsichtspflicht hat.

Perspektive der Lehrpersonen

Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts

Der Unterricht wird gemäss Einschätzung der Lehrpersonen sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Lehrpersonen äussern im Gespräch die Vermutung, dass gewisse Lehrpersonen noch nicht kompetenzorientiert unterrichten und dass es vor allem älteren Lehrpersonen schwerer fällt einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen. Als Herausforderung wird die fachübergreifende Konzeption von Kompetenzen wahrgenommen. Es wird aber auch erwähnt, dass der LiLe Differenzierung im Unterricht tendenziell erleichtert. Der Umgang mit Diversität und Inklusion bleibt aus Sicht der Lehrpersonen aber eine Herausforderung.

Kompetenzorientierte Beurteilung

Aus den Interviews mit den Lehrpersonen und den offenen Fragen im Fragebogen geht hervor, dass die Lehrpersonen verschiedene Beurteilungsformen anwenden (vgl. Tabelle 6 im Anhang). Bezüglich der kompetenzorientierten Beurteilung gibt es gemäss Einschätzung der Lehrpersonen jedoch noch viel Unsicherheit. Dies ist gemäss Aussage der Lehrpersonen unter anderem darin begründet, dass die konzeptionellen Grundlagen dazu noch nicht vollständig vorliegen und es an klaren Vorgaben dazu mangelt. Teilweise wurden an den Schulen deshalb selbst Grundlagen zur kompetenzorientierten Beurteilung entwickelt. Die Lehrpersonen äussern sich dahingehend, dass es zur kompetenzorientierten Beurteilung eine einheitliche Lösung für alle Schulen braucht.

Einsatz mobiler Geräte

Die Ausstattung mit mobilen Geräten und die Betreuung im Umgang mit diesen werden von den Lehrpersonen als sehr gut angesehen. Die mobilen Geräte sind installiert und werden gemäss Einschätzung der Lehrpersonen mehrheitlich auch genutzt. Trotz der umfangreichen Ressourcen sind die Schulen aus Sicht der Lehrpersonen aber unterschiedlich weit. Dies hängt gemäss Einschätzung der Lehrpersonen stark von der Schulleitung ab. Auch die Lehrpersonen stellen im Gespräch kritisch die Frage nach dem Mehrwert des Einsatzes von mobilen Geräten. Sie sind der Ansicht, dass man sich teilweise auch bewusst gegen die Arbeit mit mobilen Geräten entscheiden sollte. Der Einsatz mobiler Geräte muss aus ihrer Sicht zielgerichtet sein. Teilweise stören sich die Lehrpersonen zudem am Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den mobilen Geräten. Darüber hinaus bestehen gewisse Unsicherheiten bezüglich Datenschutz und Kontrolle der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler auf den Geräten. Die

Elterninformation wird diesbezüglich als wichtig angesehen. Eine wichtige Herausforderung besteht aus Sicht der Lehrpersonen im Umgang mit KI.

Überfachliche Kompetenzen

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen ist aus Sicht der Lehrpersonen sehr wichtig. Überfachliche Kompetenzen werden gemäss Aussage der Lehrpersonen in der Jahresplanung berücksichtigt und vor allem im Rahmen von Projekten gefördert.

BNE

Aus dem Gespräch mit den Lehrpersonen geht hervor, dass die Leitidee BNE mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Aktivitäten in der Schule und im Unterricht umgesetzt wird. Mehrfach genannt wird von den Lehrpersonen beispielsweise die Zusammenarbeit mit dem WWF, das Organisieren von BNE-Projekttagen oder die Teilnahme an Programmen des Kinderschutzes. Eine Übersicht befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle 7). Viele Lehrpersonen bringen gemäss Einschätzung der Lehrpersonen ein hohes Engagement und Interesse für diesen Themenbereich mit.

Förderung von Bewegung und Kreativität

Sowohl die Förderung von Bewegung als auch Kreativität ist für die Lehrpersonen wichtig. Aus Sicht der Lehrpersonen besteht jedoch die Gefahr, dass der Lehrplan mit seinen Qualitätsansprüchen in den Hintergrund gerät und der Unterricht durch den Einsatz gewisser verpflichtender Lehrmittel dominiert wird. Dies verhindert aber aus Sicht der Lehrpersonen die Förderung von Kreativität.

Perspektivenbereich Ethik und Religion

Der Perspektivenbereich Ethik und Religionen ist aus Sicht der Lehrpersonen ein wichtiges Fach und wird gemäss deren Einschätzung von den ER-Lehrpersonen sehr gut unterrichtet. Die Qualität des konfessionellen Religionsunterrichts wird von den Lehrpersonen hingegen teilweise in Frage gestellt. Gemäss ihrer Einschätzung erfolgt die Umsetzung des konfessionellen Unterrichts nicht nach den Qualitätskriterien des LiLe. Dies hat gemäss Aussage der Lehrpersonen damit zu tun, dass der konfessionelle Unterricht nicht der Aufsicht der Schule unterliegt.

Perspektive der Schulaufsicht

Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts

Die Umsetzung der Kompetenzorientierung ist aus Sicht der Schulaufsicht sehr unterschiedlich. Es gibt gemäss Einschätzung der Schulaufsicht Lehrpersonen, die das sehr gut umsetzen, aber auch solche, die noch das bisherige, veraltete Konzept von Wissensvermittlung verfolgen. Die Mitglieder der Schulaufsicht sind der Meinung, dass die Schulen auf einem guten Weg sind es aber noch Optimierungspotenzial gibt.

Kompetenzorientierte Beurteilung

Bezüglich der kompetenzorientierten Beurteilung geben die Mitglieder der Schulaufsicht kritisch zu bedenken, dass noch viele Fragen offen sind und man noch nicht so weit ist, wie man sein möchte. Es wird von einem luftleeren Raum gesprochen. Gemäss Aussage der Mitglieder der Schulaufsicht gibt es zwar nun den neuen Lehrplan sowie neue Lehrmittel, das Konzept der Beurteilung ist aber immer noch die Alte. Das passt aus ihrer Sicht nicht zusammen. Vereinzelt gibt es Pilotschulen, die neue Zeugnisse verwenden, diese sind aber noch nicht flächendeckend im Einsatz.

Einsatz mobiler Geräte

Aus Sicht der Schulaufsicht sind die Schulen bezüglich des Einsatzes mobiler Geräte im Grossen und Ganzen gut unterwegs. Vor allem «Digiboost» wird als wichtig angesehen. Es wurden viele Weiterbildungen angeboten und die Ausstattung und gesprochenen Ressourcen zum Einsatz mobiler Geräte wird als sehr grosszügig erachtet. Auch die Mitglieder der Schulaufsicht stellen jedoch die Frage nach dem Mehrwert und der Nachhaltigkeit des Einsatzes mobiler Geräte. Sie sind zudem der Meinung, dass die Lehrpersonen sehr unterschiedlich kompetent darin sind, mobile Geräte zielgerichtet einzusetzen.

Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen werden aus Sicht der Schulaufsicht sehr ernst genommen. Die Mitglieder der Schulaufsicht sind der Meinung, dass überfachliche Kompetenzen in Zukunft sehr wichtig sind und in den Schulen stark gefördert werden müssen.

BNE

Das Themenfeld von BNE wird aus Sicht der Schulaufsicht als wichtiger und sehr umfangreicher Bereich angesehen. Die Themen von BNE waren aus Sicht der Schulaufsicht schon vor Einführung des LiLe wichtig und sind mit dessen Einführung noch wichtiger geworden.

Förderung von Bewegung und Kreativität

Auch die Themen Bewegung und Kreativität waren aus Sicht der Schulaufsicht schon vor Einführung des LiLe wichtig. Mit der Einführung des LiLe haben jedoch die Förderung von Bewegung und Kreativität an Bedeutung gewonnen. Die Schulaufsicht vertritt die Ansicht, dass Bewegung vor allem in den Zyklen 1 und 2 stark verankert ist.

Perspektivenbereich Ethik und Religionen

Die Mitglieder der Schulaufsicht sind wie die Schulleitenden und Lehrpersonen der Ansicht, dass der Perspektivenbereich Ethik und Religionen ein wichtiges Fach ist und alle Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Kompetenzen dazu erwerben können sollen. Der konfessionelle Religionsunterricht kann jedoch schlecht eingeschätzt werden, da die Schulaufsicht diesbezüglich keinen Auftrag und dementsprechend keine Einsicht in die Umsetzung hat.

3.3.12 Zwischenfazit zur Beurteilung des Unterrichts gemäss Vorgaben des LiLe

Insgesamt hohe Kompetenzen zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Die grosse Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist nach eigenen Angaben in der Lage, ihren Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, durchzuführen und nachzubereiten. Dabei gibt es kaum fachspezifische Unterschiede. Lernumgebungen und Aufgabenstellungen werden mehrheitlich anwendungs- und problemorientiert aufbereitet und haben aus Sicht der Lehrpersonen für die Schülerinnen und Schüler einen sinnhaften Lebensweltbezug. Sie unterstützen so deren Neugier und Motivation. Der insgesamt kognitiv aktivierende Unterricht ist nach Angaben von zwei Dritteln der Lehrpersonen kontinuierlich an den Kompetenzzielen des LiLe ausgerichtet. Einem Drittel der Lehrpersonen fällt es eher schwer, im Unterricht den kontinuierlichen Bezug zu den Kompetenzzielen herzustellen. Etwa 20 Prozent der Lehrpersonen gelingt es eher nicht, ihren Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu bieten, ihre Lern- und Verstehensprozesse zu besprechen. Lehrpersonen des Zyklus 3 fällt es insgesamt schwerer einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen.

Die Kompetenzorientierung des Unterrichts spiegelt sich in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wider. Deutlich zeigt sich etwa die Möglichkeit, im eigenen Lerntempo zu arbeiten und Aufgaben adaptiv nach Schwierigkeitsgrad zu wählen. Auch die gewählten Themen erleben sie insgesamt als bedeutsam. Allerdings sind die Schülerinnen und Schüler, anders als ihre Lehrpersonen, zu etwa einem Drittel der Meinung, dass Aufgaben und Themensetzung abwechslungsreicher sein könnten und sie mehr Zeit für die Aufgabebearbeitung und das Üben benötigen würden. Vor allem im Zyklus 3 können die Schülerinnen und Schüler zudem nur selten die Themen auswählen, an denen sie arbeiten.

Optimierungspotenzial bei der Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung

Die Lehrpersonen wissen, was eine kompetenzorientierte Beurteilung ausmacht. Sie verfügen gemäss ihrer eigenen Einschätzung mehrheitlich über die notwendigen Kompetenzen und Instrumente, um Prüfungen und Beurteilungsformen eines kompetenzorientierten Unterrichts adaptiv und transparent umzusetzen. Aus den Interviews geht jedoch hervor, dass es an einer gemeinsamen Einführung zur kompetenzorientierten Beurteilung fehlte und Vorlagen (u.a. Zeugnisse) zur Beurteilung teilweise noch nicht vorliegen. Die konzeptionellen Grundlagen des Schulamts zum Thema Beurteilung und Bewertung werden von etwas mehr als der Hälfte aller Lehrpersonen genutzt. Zwei Drittel der Lehrpersonen (vor allem im Zyklus 1 und 2) orientieren sich bei ihren Beurteilungen an allen drei Bezugsnormen (Individual-, Sach- und Sozialnorm), ein Drittel eher nicht. Bei der Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung werden bei formativen Beurteilungen einige Formen häufiger (v.a. Beobachtungen, Feedbackgespräche und Selbstbeurteilungen), andere Formen dagegen eher selten eingesetzt (z.B. Portfolio, Lernjournal).

Sowohl die Selbstbeurteilung als auch die Beurteilung durch die Peers wird im Zyklus 1 und 2 häufiger umgesetzt als im Zyklus 3. Auch gibt es fachspezifische Unterschiede bezüglich der kompetenzorientierten Beurteilung. In Lebenskunde, Bildnerischem Gestalten, Ethik und Religionen, Musik, Bewegung und Sport sowie Medien und Informatik fällt es den Lehrpersonen schwerer, eine kompetenzorientierte Beurteilung vorzunehmen.

Aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass es bezüglich des Einsatzes verschiedener Beurteilungsformen deutliche Unterschiede gibt. Nur die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler gibt an, dass sie mit der Lehrperson besprechen, inwiefern sie ihre Lernziele erreicht haben. Darüber hinaus ist einem Teil der Schülerinnen und Schülern nicht klar, nach welchen Kriterien sie beurteilt werden, obwohl der Grossteil der Lehrpersonen angibt, diese transparent darzulegen.

Häufiger und zielgerichteter Einsatz mobiler Geräte im Unterricht – Unterschiedliche Bedingungen im familiären Umfeld

Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen fühlt sich ausreichend kompetent, um mobile Geräte zielgerichtet, situations- und stufenspezifisch einzusetzen und integriert diese in ihrem Unterricht häufig als Werkzeug für eigenes Arbeiten und zur individuellen Lernunterstützung. Lehrpersonen des Zyklus 2 und vor allem des Zyklus 3 fällt es dabei im Vergleich zu Lehrpersonen des Zyklus 1 deutlich leichter, den Unterricht mit mobilen Geräten lernwirksam zu gestalten. Die pädagogische und technische Unterstützung beim Einsatz mobiler Geräte im Unterricht wird von den Lehrpersonen insgesamt positiv bewertet. Ein Drittel der Lehrpersonen nutzt allerdings eine geringere Auswahl an Applikationen im Unterricht und nimmt sich weniger Zeit, neue Applikationen mit den Schülerinnen und Schülern einzuüben. Der Einsatz mobiler Geräte wird vor allem im Zyklus 3 häufig zum Bearbeiten von Hausaufgaben eingesetzt. In einigen wenigen Fächern wie Musik, Bewegung und Sport sowie Textiles Gestalten werden mobile Geräte am häufigsten nie genutzt. Lehrpersonen in diesen Fächern geben auch signifikant häufiger an, dass es ihnen schwerfällt, mobile Geräte in ihrem Unterricht zielführend einzusetzen.

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler bestätigen die häufige Nutzung mobiler Geräte im Unterricht und dessen pädagogischen Mehrwert, insbesondere im Zyklus 2 und 3. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler werden durch den Einsatz mobiler Geräte zum Lernen motiviert und darin unterstützt, Aufgaben besser zu lösen. Sie erwerben dabei auch wichtige fachliche Kompetenzen bezüglich der Einschätzung von Risiken bei Recherchen im Internet. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1 macht deutlich, dass mobile Geräte im Zyklus 1 in nur rund der Hälfte aller Fälle regelmässig genutzt werden. Rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler bewerten den Einsatz mobiler Geräte im Unterricht zudem nicht positiv. Vor allem Schülerinnen und Schüler des Zyklus 2 geben im Vergleich mit jenen des Zyklus 3 häufiger an, dass mobile Geräte sie nicht darin unterstützen, Aufgaben besser zu lösen. Auch im Zyklus 1 gibt ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler an, dass sie die mobilen Geräte nicht (immer) gerne benutzen.

Die Eltern beurteilen den Einsatz mobiler Geräte und den Aufbau von Anwendungskompetenzen überwiegend positiv. Ein Viertel der Eltern zeigt sich kritisch gegenüber dem Einsatz mobiler Geräte im Unterricht. Zudem können nicht alle Eltern ihre Kinder zu Hause in der Anwendung mobiler Geräte gleichermassen unterstützen und wünschen sich teilweise Hilfe seitens der Schule. Gewisse Eltern erlauben ihren Kindern zu Hause keinen Zugang zu mobilen Geräten.

Hoher Stellenwert überfachlicher Kompetenzen im Unterricht – Umsetzung im Zyklus 3 und fach-übergreifende Beurteilung als Herausforderung

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen hat in den Schulen einen hohen Stellenwert. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen gibt an, darauf zu achten, dass im Unterricht überfachliche Kompetenzen gefördert werden. Rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, vor allem solche im Zyklus 3, findet jedoch, dass sie im Unterricht kaum Gelegenheit haben, überfachliche Kompetenzen zu erwerben. Teilweise fehlt es den Lehrpersonen auch an Instrumenten zur fachübergreifenden Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen. Zudem werden die überfachlichen Kompetenzen nicht in allen Schulen in fachübergreifenden Teams besprochen.

Unterschiedliche Berücksichtigung der Leitidee BNE im Unterricht – Fächerübergreifende Kooperation ausbaubar

Aus Sicht nahezu aller Schulleitenden haben BNE-Themen an der Schule einen hohen Stellenwert und sind in den Jahres- und Unterrichtsplanungen verankert. An den Schulen greift man für die Umsetzung der Leitidee BNE teils auf verschiedene ausgearbeitete Programme zurück, die nach Ansicht sowohl der Schulleitenden als auch der Lehrpersonen einen pädagogischen Mehrwert darstellen.

Die Befragung der Lehrpersonen zeigt, dass die Leitidee BNE grossmehrheitlich als wichtig eingeschätzt und aktiv im Unterricht aufgenommen wird. Am stärksten gewichtet werden die Themenbereiche «Natürlichen Umwelt und Ressourcen» sowie «Gesundheit». Ökonomische Fragestellungen (Themenbereich «Wirtschaft und Konsum») werden gemäss Angabe der Lehrpersonen weniger bearbeitet. Es fällt zudem auf, dass das Wissen um die Art und Weise der Aufnahme von BNE-Themen in anderen als den eigenen Fächern teils nicht vorhanden ist und nicht alle Lehrpersonen in fachübergreifenden Projekten zum Thema involviert sind. Weiter wird ein Bedarf an Lehrmitteln für die Integration von BNE-Themen in den Fachunterricht geäussert. Gut die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, keinen Zugang zu geeigneten Lehrmitteln zu haben.

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt deutlich, dass sie mit einer Vielzahl von BNE-Themen im Unterricht konfrontiert werden. Sie bestätigt zudem, dass ökonomische Fragestellungen im Unterricht weniger berücksichtigt werden.

Bewegung im Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler optimierbar, vor allem im Zyklus 3

Aus der Perspektive der Schulleitenden ist das Thema Bewegung an den Schulen bereits sehr gut verankert und bildet einen der Schwerpunkte der Schulprogramme. Rund 40 Prozent aller Lehrpersonen setzen das Projekt «FlickFlack» um. Die anderen Bewegungsprogramme («Schule bewegt» und «Bewegt ins Schuljahr») werden von einem Drittel aller Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt. Alle drei Bewegungsprogramme werden von der grossen Mehrheit der Lehrpersonen jedoch gleichermassen geschätzt. Sie tragen gemäss Aussage der Lehrpersonen dazu bei, dass sie im Unterricht mehr Bewegung einbauen. Das freiwillige Sportangebot und das Bewegungsangebot in den Pausen wird von den Schulleitenden unterschiedlich beurteilt.

Die Lehrpersonen sind sich der Bedeutung von Bewegung im Unterricht bewusst und der Mehrheit gelingt es nach eigenen Angaben gut, sowohl aktivierende als auch beruhigende Bewegungspausen regelmässig in ihren Unterricht einzubauen. Drei Viertel der Lehrpersonen nutzen zudem verschiedene Formen des bewegten Lernens im Unterricht. Auf Bewegungsaktivitäten in den Pausen achten die Lehrpersonen insgesamt etwas weniger.

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler steht teils im Widerspruch zu den Angaben der Lehrpersonen. Nur die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler gibt an, sich regelmässig im Unterricht zu bewegen. Insbesondere im Zyklus 3 bewegen sich die Schülerinnen und Schüler signifikant weniger als in den anderen Zyklen.

Unterschiedliche Berücksichtigung von Kreativität im Unterricht

Die Förderung der Kreativität ist aus Sicht der Schulleitenden ein fester Bestandteil an den Schulen. Es gibt klassenübergreifende Musik- und Theaterprojekte. Dabei wird teilweise mit ausserschulischen kulturellen Organisationen zusammengearbeitet. In einem Drittel der Schulen ist die Förderung von Kreativität auch strukturell über feste Arbeitsgruppen an den Schulen verankert.

Nach eigenen Angaben gelingt es den Lehrpersonen gut, die Kreativität ihrer Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Aufgabenstellungen im Unterricht zu fördern, sie zum kreativen Denken und Handeln anzuregen und somit ihre kreativen Kompetenzen anzuerkennen und zu fördern.

Dies widerspricht teils den Unterrichtserfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die zu 40 Prozent angeben, im Unterricht eher nicht ermutigt zu werden, eigene ungewöhnliche Ideen einzubringen und auszuprobieren. Dies betrifft vor allem Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3.

Vergleichbare Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen im ER-Unterricht und im konfessionellen Unterricht

Der Perspektivenbereich Ethik und Religionen wird sowohl im Rahmen des ER-Unterrichts als auch im konfessionellen Religionsunterricht vergleichbar umgesetzt. Die Gewichtung der unterschiedlichen Themen ist ähnlich, wenngleich es Hinweise dafür gibt, dass im ER-Unterricht Fragen der Toleranz und des respektvollen Umgangs mit anderen Kulturen etwas häufiger thematisiert werden und im konfessionellen Religionsunterricht das Kennenlernen religiöser Traditionen und das Nachdenken über menschliche Grunderfahrungen (u.a. das Nachdenken über Geburt und Tod) etwas mehr Gewicht haben. Auch die didaktische Umsetzung des Unterrichts ist vergleichbar. Sowohl ER-Lehrpersonen als auch Lehrpersonen des konfessionellen Religionsunterrichts sind grossmehrheitlich der Ansicht, dass es ihnen gut gelingt, im jeweiligen Fachbereich einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen.

Im konfessionellen Religionsunterricht werden häufiger ausserschulische Lernorte besucht. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler macht deutlich, dass die Themen im ER-Unterricht und konfessionellen Religionsunterricht mehrheitlich als spannend erachtet werden. Schülerinnen und Schüler des konfessionellen Unterrichts beurteilen dies etwas positiver als jene im ER-Unterricht.

3.4 Zufriedenheit und Optimierungsbedarf

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den Evaluationsfragen dargestellt, welche die Zufriedenheit der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Eltern sowie den Optimierungsbedarf betreffen.

3.4.1 Zufriedenheit mit beruflicher Situation

Insgesamt hohe Zufriedenheit mit der beruflichen Situation bei Schulleitenden und Lehrpersonen

Die Befragung der Schulleitenden und Lehrpersonen zu verschiedenen Aspekten der Berufszufriedenheit macht deutlich, dass sowohl die Schulleitenden als auch die Lehrpersonen grossmehrheitlich (eher) zufrieden sind mit ihrer beruflichen Situation. Rund 10 Prozent der Lehrpersonen nehmen diesbezüglich keine positive Beurteilung vor. Auch die Anstellungsbedingungen und die Art und Weise der Personalführung werden mehrheitlich eher positiv beurteilt. Bei den Schulleitenden gibt jedoch rund ein Drittel an, mit den Anstellungsbedingungen (eher) nicht zufrieden zu sein. Rund 10 Prozent der Lehrpersonen bekunden Mühe mit der Personalführung.

Das Arbeitsklima wird von den meisten Schulleitenden insgesamt als positiv erlebt. Die Lehrpersonen fühlen sich in ihrem Kollegium und die Schulleitenden sich in ihrer Führungsrolle wohl. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird grossmehrheitlich als positiv und konstruktiv beurteilt. Etwas mehr als ein Viertel aller Lehrpersonen ist mit der Unterstützung durch das Schulamt eher unzufrieden. Alle Schulleitenden und die grosse Mehrheit der Lehrpersonen erachten die Unterstützung durch das Schulamt jedoch als zufriedenstellend.



Abbildungen 67: Zufriedenheit mit beruflicher Situation – Sicht Schulleitende und Lehrpersonen

3.4.2 Zufriedenheit der Eltern

Insgesamt hohe Zufriedenheit der Eltern mit Unterricht und Schule

Die allermeisten der befragten Eltern sind zufrieden mit der Schule ihres Kindes und sind der Meinung, dass ihr Kind in der Schule wichtige Dinge lernt und von kompetenten Lehrpersonen unterrichtet wird. Rund 90 Prozent aller befragten Eltern geben an, dass ihr Kind auch gerne zur Schule geht. Am kritischsten beurteilt wird die Frage, ob die Art und Weise des Unterrichts zu ihrem Kind passt. Rund 20 Prozent aller Eltern sind der Meinung, dass dies eher nicht der Fall ist.



Abbildung 68: Zufriedenheit der Eltern

3.4.3 Optimierungsbedarf

Optimierungsbedarf vor allem im Hinblick auf kompetenzorientierte Beurteilung, Gesundheit und Klärung von Schnittstellen

Die Frage nach der Dringlichkeit bezüglich Optimierungen in verschiedenen Bereichen zeigt auf, dass Schulleitende und Lehrpersonen gleichermassen einen grossen Optimierungsbedarf bezüglich der kompetenzorientierten Beurteilung sehen. Rund 70 Prozent der Schulleitenden sehen diesbezüglich einen sehr hohen Optimierungsbedarf. Bei den Lehrpersonen sind rund 44 Prozent der Ansicht, dass es diesbezüglich einen hohen oder gar sehr hohen Bedarf an Optimierung gibt. Ebenfalls bedeutsam für Schulleitende und Lehrpersonen sind Optimierungen im Hinblick auf die (psychische) Gesundheit sowie im Hinblick auf die Klarheit von Schnittstellen und Übergängen.

Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen gibt es bezüglich der Einschätzung des Optimierungsbedarfs vor allem in folgenden Bereichen: Definition eines Berufsauftrag, Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts, Perspektivenbereich Ethik und Religionen und Zusammenarbeit zwischen den Schulen. Die Schulleitenden erachten den Optimierungsbedarf in diesen Bereichen als deutlich höher

als die Lehrpersonen. Insbesondere die Definition eines Berufsauftrags ist für die Schulleitenden wichtig.

Insgesamt fällt auf, dass die Schulleitenden bei den meisten Themen mehr Optimierungsbedarf sehen als die Lehrpersonen. Lediglich bezüglich der Umsetzung der standardisierten Leistungserhebungen («Checks») und bezüglich der Lehrmittel und Lehrmaterialien ist der Optimierungsbedarf aus Sicht der Lehrpersonen geringfügig grösser als aus Sicht der Schulleitenden.



Abbildungen 69: Optimierungsbedarf – Sicht Schulleitende und Lehrpersonen

3.4.4 Zyklenspezifische Unterschiede bezüglich Zufriedenheit und Optimierungsbedarf

Die statistischen Analysen zeigen, dass es bezüglich der Zufriedenheit und des Optimierungsbedarfs teils statistisch relevante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen und Eltern je nach Zugehörigkeit zu einem Zyklus gibt. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu diesen Themen nicht befragt.

Unterschiede zwischen den Lehrpersonen des Zyklus 1, 2 und 3

Die Lehrpersonen des Zyklus 1 geben im Vergleich mit jenen des Zyklus 2 und 3 signifikant häufiger an, mit ihrer beruflichen Situation zufrieden zu sein. Die Personalführung wird vom Zyklus 1 und 2 signifikant positiver beurteilt als von Lehrpersonen des Zyklus 3. Das Arbeitsklima wird zudem im Zyklus 1 positiver bewertet als im Zyklus 2 und 3. Auch die Unterstützung durch das Schulamt wird vom Zyklus 1 signifikant positiver bewertet.

Unterschiedlich gewichtet wird auch der Optimierungsbedarf. Lehrpersonen des Zyklus 3 schätzen den Optimierungsbedarf im Hinblick auf die konzeptionellen Grundlagen des LiLe sowie die Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts höher ein als die Lehrpersonen der anderen Zyklen. Auch im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, der Umsetzung der Leitidee BNE, der Bewegungsförderung sowie beim Einsatz mobiler Geräte sehen Lehrpersonen des Zyklus 3 mehr Optimierungsbedarf. Zudem fordern Lehrpersonen des Zyklus 3 deutlich öfters eine stärkere Unterstützung durch die Schulleitung sowie Entwicklungen im Bereich der Personalführung sowie der Infrastruktur.

Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern des Zyklus 1, 2 und 3

Auch die Elternbefragung weist auf zyklenspezifische Unterschiede hin. Die Eltern von Kindern im Zyklus 1 sind insgesamt signifikant zufriedener mit der Schule ihres Kindes als die Eltern von Kindern im Zyklus 2 und 3. Auch haben Eltern von Kindern im Zyklus 1 signifikant öfters den Eindruck, dass ihr Kind von kompetenten Lehrpersonen unterrichtet wird und ihr Kind in der Schule Wichtiges lernt. Es zeigt sich, dass die Kinder im Zyklus 1 auch am liebsten zur Schule gehen. Signifikant am kritischsten bewertet wird bei all diesen Aspekten jeweils der Zyklus 3.

3.4.5 Qualitative Ergebnisse zu Zufriedenheit und Optimierungsbedarf

Perspektive der Schulleitenden

Zufriedenheit

Aus Sicht der Schulleitenden braucht die Lehrplaneinführung Zeit und die Qualität des Unterrichts muss kontinuierlich gesichert und weiterentwickelt werden. Dazu braucht es aber eine angemessene Form der Steuerung und die Möglichkeit, sich gemeinsam auf den Weg zu machen. Aus den Gesprächen mit den Schulleitenden wird deutlich, dass diese sich wünschen würden, stärker in die pädagogischen Prozesse miteinbezogen zu sein und die Unterrichtsentwicklung besser begleiten zu können. Dazu wäre es wichtig, dass Sie auch die Möglichkeit haben, Unterrichtsbeobachtungen durchführen zu können.

Optimierungsbedarf

Den grössten Optimierungsbedarf sehen die Schulleitenden bezüglich der Entwicklung eines zum Lehrplan passenden kohärenten Beurteilungssystems. Deutlich wird aus dem Gespräch mit den Schulleitenden auch der Wunsch nach einem Berufsauftrag für die Lehrpersonen, in dem unter anderem die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für die Schulentwicklung und die Zusammenarbeit geklärt sind. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte da festgehalten werden. Zudem müssten aus Sicht der Schulleitenden das Thema KI sowie die Kompetenzen für den Umgang damit in den LiLe

aufgenommen werden. Mehrere Schulleitende äussern sich zudem dahingehend, dass ein stärkeres Augenmerk auf die kompetenzorientierte Beurteilung gerichtet werden muss. Angesprochen wird zudem, dass es eine genauere Klärung des Umgangs mit den Ressourcen im Bereich Informatik braucht.

Perspektive der Lehrpersonen

Zufriedenheit

Im Gespräch mit den Lehrpersonen wird deutlich, dass die Lehrpersonen grundsätzlich zufrieden sind mit ihrer beruflichen Situation und sie davon ausgehen, dass auch ihre Arbeitskolleginnen und -kollegen insgesamt zufrieden sind. Es gibt gemäss ihrer Einschätzung aber auch Lehrpersonen, die sich sehr belastet fühlen, insbesondere durch eine Klassenlehrperson-Funktion. Es wird deshalb als wichtig angesehen, darauf zu achten, wie und wo man Entlastung schaffen kann.

Optimierungsbedarf

Das offene Kommentarfeld am Schluss der Befragung nutzten zahlreiche Lehrpersonen, um auf ausgewählte Aspekte in Bezug auf den Lehrplan (oder Schule und Unterricht allgemein) hinzuweisen. Erwähnt wird dabei unter anderem, dass der LiLe als «überladen» wahrgenommen wird und die zahlreichen zu erreichenden Kompetenzen reduziert werden sollten. Verschiedene Lehrpersonen äussern sich auch zum Einsatz mobiler Geräte, welcher aus ihrer Sicht noch nicht optimal ist (z.B. zu frühe Mediennutzung, fehlende Kontrolle der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, zu hoher Aufwand im Vergleich zum Ertrag etc.). Lehrpersonen äussern sich aber auch positiv im Hinblick auf die allgemeine Stossrichtung des LiLe.

Eine gewisse Sorge wird im Hinblick auf die Attraktivität des Lehrberufs geäussert, da teilweise sehr vielfältige und hohe Anforderungen im Berufsalltag wahrgenommen werden. Weiter besteht bei einigen Lehrpersonen die Vermutung, dass die Umsetzung des LiLe noch nicht im Unterricht angekommen ist und nicht alle Lehrpersonen gemäss Lehrplan unterrichten.

Bezüglich weiterem Optimierungsbedarf werden von den Lehrpersonen zahlreiche unterschiedliche Themen angesprochen: Unter anderem wünschen sich mehrere Lehrpersonen Optimierungen hinsichtlich der IT-Infrastruktur (z.B. Bedarf an neuen Laptops, Bedarf an Zugang zu verschiedenen Online-Tools wie ChatGPT in der Bezahlversion für Lehrpersonen). Angemerkt wird zudem von einzelnen Lehrpersonen, dass man sich im Hinblick auf den Lehrplan Gedanken machen müsste, wie KI die geforderten Kompetenzen beeinflusst und ob diese langfristig noch Gültigkeit haben. Hinweise gibt es auch in Bezug auf obligatorische Lehrmittel: Hier wünschen sich gewisse Lehrpersonen mehr Freiheiten, um von obligatorischen Lehrmitteln abzuweichen zu können. Weiter sprechen sich einige Lehrpersonen für mehr Lohntransparenz aus. Eine Übersicht der genannten Themen befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle 8 und Tabelle 9).

Perspektive der Schulaufsicht

Zufriedenheit und Optimierungsbedarf

Aus dem Gespräch mit den Mitgliedern der Schulaufsicht geht hervor, dass der Schwerpunkt ihrer Arbeit in Zukunft in der Erarbeitung einer Strategie und Zukunftsvision im Hinblick auf die Schulentwicklung liegen soll. Zudem sollten die Entwicklungen aus ihrer Sicht in Zukunft noch stärker datenbasiert erfolgen und von Evaluationen begleitet werden. Auch Monitorings und standardisierte Leistungserhebungen werden als wichtig angesehen.

Perspektive der Eltern

Die Eltern wurden nicht im Rahmen von Fokusgruppeninterviews befragt. Sie hatten jedoch die Möglichkeit, sich am Schluss der Online-Befragung in einem offenen Kommentarfeld zu weiteren Aspekten des LiLe zu äussern. Diese Möglichkeit wurde von einigen Eltern genutzt, um verschiedene Kritikpunkte und Optimierungsvorschläge anzubringen. Erfreulicherweise wird in den Kommentaren von Eltern auch darauf hingewiesen, dass die Lehrpersonen und die Schule sehr geschätzt werden. Eine Übersicht zu den häufigsten Kommentaren befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle 10).

Einsatz mobiler Geräte

Die Äusserungen im offenen Kommentarfeld machen deutlich, dass die Eltern vor allem der Einsatz der mobilen Geräte in der Schule stark beschäftigt. Im Vordergrund steht für viele Eltern die Sorge darum, dass die Kinder die Geräte ohne ausreichende Kontrolle nutzen, im Unterricht durch Chats oder

Computerspiele abgelenkt sind und es auch für Eltern wenig Möglichkeiten gibt, die Aktivitäten ihrer Kinder auf den Geräten zu kontrollieren oder einzuschränken. Eine weitere Sorge zeigt sich in der frühen Nutzung mobiler Geräte im Kindergarten und in der Primarschule. Einige Eltern wünschen sich eine Reduktion der Nutzung mobiler Geräte und eine kritische Reflexion im Hinblick auf deren Einsatz im Unterricht. Für gewisse Eltern ist es auch wichtig, dass die Kinder handschriftliches Schreiben ausreichend trainieren. Vereinzelt gibt es auch Stimmen, die der Meinung sind, man müsse die Kinder noch stärker auf den Umgang mit digitalen Medien vorbereiten, insbesondere auch im Hinblick auf KI.

Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen

Ein grosser Wunsch der Eltern liegt gemäss den Aussagen in dem offenen Kommentarfeld darin, dass die Kinder nach ihren individuellen Stärken gefördert werden und der Fokus auf die spezifischen Ressourcen des einzelnen Kindes gelegt wird. Einige Eltern sind der Meinung, dass die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler hoch (oder sogar zu hoch) sind und viele der Kinder unter Druck stehen. Sichtbar wird zudem, dass gewisse Eltern sich sorgen, dass Grundkompetenzen insbesondere in den Bereichen Deutsch und Mathematik zu wenig trainiert und gefestigt werden. Auf der anderen Seite wird von gewissen Eltern eine Stärkung von fachübergreifenden Themen gewünscht. Ein mehrfach geäusselter Wunsch der Eltern betrifft die Flexibilität von Stundenplan und Unterrichtszeiten. Einige Eltern wünschen sich hier flexiblere Modelle, die ihrer individuellen familiären Situation besser gerecht werden.

Kommunikation und Umgang mit Hausaufgaben und Prüfungen

Im offenen Kommentarfeld wird von den Eltern auch mehrfach die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus angesprochen. Gewisse Eltern wünschen sich diesbezüglich insbesondere im Hinblick auf eine frühzeitige Kommunikation und Information Verbesserungen, vor allem, wenn ein Kind in der Schule Probleme hat. Auch die Hausaufgaben sind für einen Teil der Eltern herausfordernd. Einige Eltern sprechen sich für deren Abschaffung oder zumindest für eine Reduktion aus, wobei es vereinzelt auch gegenteilige Stimmen gibt. In eine ähnliche Richtung geht der etwas weniger oft genannte Hinweis, dass die Prüfungsvorbereitungen herausfordernd sein können und teilweise deren Organisation (Vorbereitungszeit, Abstimmung mit anderen Prüfungen etc.) verbessert werden müsste.

Transparenz zu Lernstand und Beurteilungsformen

Erwähnt wird von gewissen Eltern auch, dass die Lerninhalte und der Lernstand der Kinder nicht transparent kommuniziert werden. Auch die Bewertung bzw. Beurteilung sowie die Art und Weise, wo und wie Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden, müsste aus Sicht einiger Eltern überdacht werden.

Kritik am Konzept des LiLe

Allgemein in Bezug auf den Lehrplan wird von den Eltern teilweise zurückgemeldet, dass sie keine Veränderung hin zu mehr Kompetenzorientierung wahrnehmen. Einzelne Eltern kritisieren die Ausrichtung des LiLe auf Kompetenzen. Bei gewissen Eltern herrscht der Eindruck, dass der LiLe überladen ist und zu viele Kompetenzen beschrieben sind, die es zu erwerben gibt, was aus Sicht dieser Eltern dazu führt, dass die Zeit für Übung und Vertiefung fehlt. Aus dem offenen Kommentarfeld geht zudem hervor, dass die Fragen zum LiLe für Eltern teilweise schwierig zu beantworten waren, weil sie zu wenig über dessen Inhalt informiert wurden und zu wenig darüber wissen. Zudem hätten sich die Eltern teilweise andere Themen und Fragen gewünscht.

3.4.6 Zwischenfazit zu Zufriedenheit und Optimierungsbedarf

Insgesamt hohe Zufriedenheit der Lehrpersonen und Schulleitenden mit beruflicher Situation

Die grosse Mehrheit der Schulleitenden und Lehrperson ist insgesamt mit ihrer beruflichen Situation zufrieden. Dies betrifft sowohl die Anstellungsbedingungen, die Personalführung, das Arbeitsklima sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Bei einem Teil der Schulleitenden und Lehrpersonen zeigt sich eine Unzufriedenheit mit den bestehenden Anstellungsbedingungen. Sie finden diese (eher) nicht attraktiv. Ein Teil der Lehrpersonen wünscht sich zudem mehr Unterstützung durch das Schulamt, vor allem im Zyklus 2 und 3.

Grundsätzlich hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihres Kindes

Die allermeisten Eltern sind zufrieden mit der Schule ihres Kindes und geben an, dass ihr Kind gerne zur Schule geht. Ein Teil der Eltern ist der Ansicht, dass die Art und Weise des Unterrichts (eher) nicht

zu ihrem Kind passt. Dabei gibt es zyklenspezifische Unterschiede. Es zeigt sich, dass Eltern von Kindern im Zyklus 1 insgesamt mit der Schule zufriedener sind als Eltern von Kindern im Zyklus 2 und 3.

Optimierungsbedarf bezüglich kompetenzorientierter Beurteilung, Gesundheit und Klarheit von Schnittstellen

Gefragt nach dem Optimierungsbedarf in verschiedenen Bereichen zeigt sich, dass die Schulleitenden den grössten Optimierungsbedarf bei der kompetenzorientierten Beurteilung sehen. Auch im Hinblick auf die Definition eines Berufsauftrags gibt es aus Sicht der Schulleitenden einen hohen Optimierungsbedarf. Die Lehrpersonen sehen einen grossen Optimierungsbedarf ebenfalls bei der kompetenzorientierten Beurteilung. Sowohl für Lehrpersonen auch für die Schulleitenden haben darüber hinaus Fragen der (psychische) Gesundheit einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Zudem wird ersichtlich, dass es aus Sicht der Schulleitenden und Lehrpersonen auch Optimierungsbedarf bezüglich der Klärung von Schnittstellen und Übergängen gibt.

4 Fazit und Handlungsempfehlungen

Im vorliegenden Kapitel wird ein abschliessendes Fazit im Hinblick auf die Evaluationsfragen bzw. die zu überprüfenden Qualitätsansprüche formuliert. Ergebnisgestützt werden Handlungsempfehlungen und Massnahmen zuhanden des Schulamts abgeleitet.

Insgesamt zeigt sich, dass viele Aspekte bezüglich der Einführung und Umsetzung des LiLe bereits sehr positiv beurteilt werden. Gleichwohl finden sich Hinweise darauf, wie die Umsetzung des LiLe noch besser gelingen und die formulierten Qualitätsansprüche erreicht werden könnten. Vor allem im Zyklus 3 scheint der Unterricht noch weniger den formulierten Erwartungen zu folgen. Wie im theoretischen Wirkungsmodell (siehe Abb.1) dargelegt wurde, können solche Unterschiede sowohl auf Aspekte der Umsetzung als auch auf Aspekte im Verständnis des umzusetzenden Konzepts zurückgeführt werden. Da auch die konzeptionellen Grundlagen des LiLe im Zyklus 3 kritischer beurteilt werden, ist davon auszugehen, dass die geringere Verankerung des LiLe im Zyklus 3 nicht nur auf einzelnen Aspekten der Umsetzung beruhen, sondern vermutlich grundlegende Haltungen gegenüber dem Lehrplan eine Rolle spielen dürften. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu den verschiedenen Wirkungsebenen in einem abschliessenden Fazit zusammengefasst.

Der Aufbau des Kapitels 4 orientiert sich an den 15 Qualitätsansprüchen, deren Umsetzung mit der Evaluation zu prüfen waren. Für jeden Qualitätsanspruch werden die entsprechenden Ergebnisse nochmals kondensiert zusammengestellt und Empfehlungen abgeleitet (Kapitel 4.1 bis 4.13). Da die Qualitätsansprüche sich inhaltlich teilweise überlappen, werden die entsprechenden Hinweise aus der Evaluation teils übergreifend erläutert. Ergänzt werden die 15 Qualitätsansprüche um eine Beurteilung des Konzepts des LiLe und um eine Einschätzung der Zufriedenheit mit ausgewählten Aspekten. In einem abschliessenden Kapitel (4.14) werden aus den Empfehlungen zusammenfassende Massnahmen in den drei Handlungsfeldern der Schulentwicklung dargestellt.

4.1 Fazit zu den konzeptionellen Grundlagen des LiLe

Das Konzept des LiLe wird von den verschiedenen Zielgruppen im Grundsatz als richtig und wichtig erachtet. Die Kompetenzorientierung, die kompetenzorientierten Beurteilungsformate, die stärkere Ausrichtung auf überfachliche Kompetenzen und die Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden mitgetragen. Auch der Einsatz mobiler Geräte wird mehrheitlich begrüsst. Umfang und Detaillierungsgrad des LiLe sind aus Sicht gewisser Lehrpersonen und Schulleitenden aber nicht angemessen und wenig zielführend. Zudem dient der LiLe für einen Teil der Lehrpersonen (eher) nicht als Grundlage für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus lässt sich an einigen Punkten zeigen, dass sowohl Lehrpersonen des Zyklus 3 als auch die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler den LiLe kritischer beurteilen. Der LiLe hat im Zyklus 1 und 2 eine höhere Bedeutung und gemäss den Einschätzungen dieser Lehrpersonen grössere Veränderungen bewirkt als im Zyklus 3. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 1: Schulinterne Bilanzierung und Reflexion im Hinblick auf Umfang und Bedeutung des LiLe zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

- Förderung des schulinternen Austauschs zur Bedeutung des LiLe im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Auseinandersetzung mit dem LiLe im Hinblick auf Möglichkeiten der individuellen Förderung
- Unterstützung im Umgang mit der Komplexität des LiLe respektive der Möglichkeiten zur Priorisierung der im LiLe beschriebenen Kompetenzen

4.2 Fazit zum kompetenzorientierten Unterricht (QA 1, 2 und 5)

Im Hinblick auf erworbene Kompetenzen zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts zeigt sich, dass die Lehrpersonen sich grösstenteils zutrauen, den im LiLe formulierten Ansprüchen gerecht zu werden.

Die grosse Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist nach eigenen Angaben in der Lage, ihren Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, durchzuführen und nachzubereiten und eine entsprechende Lernumgebung zu gestalten. Dabei gibt es kaum fachspezifische Unterschiede. Lernumgebungen und Aufgabenstellungen werden mehrheitlich anwendungs- und problemorientiert aufbereitet und haben aus Sicht der Lehrpersonen für die Schülerinnen und Schüler einen sinnstiftenden Lebensweltbezug. Einem Teil der Lehrpersonen fällt es jedoch schwer, im Unterricht kontinuierlich den Bezug zu den Kompetenzzielen herzustellen. Auch gelingt es nicht allen Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu bieten ihre individuellen Lern- und Verstehensprozesse zu besprechen. Im Zyklus 3 wird die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts insgesamt als herausfordernder erachtet. Aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass diese grossmehrheitlich in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können und Aufgaben individuell angepasst werden. Jedoch sind einige Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass Aufgaben und Themensetzung abwechslungsreicher sein könnten und sie mehr Zeit für die Aufgabenbearbeitung und das Üben benötigen würden. Vor allem im Zyklus 3 können Schülerinnen und Schüler nur selten die Themen auswählen, an denen sie arbeiten. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 2: Stärkung der Begleitung individueller Lernprozesse und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Aufgaben- und Themenwahl

- Schaffen fixer Zeitgefässe und klarer Rollen- und Aufgabensetzung zur gemeinsam verantworteten Unterrichtsentwicklung (z.B. Lernumgebungen, Aufgabensets)
- Stärkung des schulinternen und -externen Austauschs zu Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. Good-Practice) der Individualisierung
- Zyklen- und fachspezifische Angebote der Weiterbildung zur Umsetzung eines individualisierten Unterrichts
- Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zum eigenverantwortlichen Lernen kontinuierlich und altersgemäss aufbauen
- Insbesondere im Zyklus 3 die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler für Inhalte und Arbeitsweisen stärker in den Fokus setzen
- Beteiligung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Leitbild als Haltung verankern (Stichwort «Partizipation»)

4.3 Fazit zur kompetenzorientierten Beurteilung (QA 3)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen gemäss eigener Einschätzung mehrheitlich wissen, was eine kompetenzorientierte Beurteilung ausmacht und sie mehrheitlich auch über die notwendigen Kompetenzen und Instrumente verfügen, um eine kompetenzorientierte Beurteilung umzusetzen. Die Befragung der Schulleitenden und Lehrpersonen macht deutlich, dass hinsichtlich der kompetenzorientierten Beurteilung zugleich der grösste Optimierungsbedarf besteht. Aus den Interviews geht hervor, dass es an einer gemeinsamen Einführung dazu fehlte und Vorlagen (u.a. Zeugnisse) zur Beurteilung teilweise noch nicht vorliegen. Die konzeptionellen Grundlagen des Schulamts zum Thema Beurteilung und Bewertung werden von etwas mehr als der Hälfte aller Lehrpersonen genutzt. In gewissen Fächern (v.a. Lebenskunde, Bildnerisches Gestalten, Ethik und Religionen, Musik, Bewegung und Sport sowie Medien und Informatik) wird die Umsetzung einer kompetenzorientierten Beurteilung im Vergleich zu anderen Fächern als schwieriger eingeschätzt. Die Berücksichtigung aller drei Bezugsnormen ist zudem noch nicht flächendeckend gebräuchlich.

Vor allem bezüglich formativer Beurteilungsformen bestehen grosse Unterschiede. Besonders häufig umgesetzt werden Beobachtungen, teils auch Feedbackgespräche und Selbstbeurteilungen. Andere Formen werden dagegen nach wie vor eher selten eingesetzt (z.B. Portfolio, Lernjournal). Sowohl die Selbstbeurteilung als auch die Beurteilung durch die Peers werden im Zyklus 1 und 2 zudem deutlich häufiger umgesetzt als im Zyklus 3. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt darüber hinaus, dass nur rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson regelmässig die Lernziele

und den eigenen Lernstand reflektiert. Zudem ist einem Teil der Schülerinnen und Schülern nicht klar, nach welchen Kriterien sie beurteilt werden, obwohl der Grossteil der Lehrpersonen angibt, die Beurteilungskriterien transparent darzulegen. Vor allem die Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3 beurteilen diese Aspekte kritisch. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 3: Vervollständigung der konzeptionellen Grundlagen und Instrumente zur kompetenzorientierten Beurteilung sowie deren Einführung in zyklusspezifischen Weiterbildungsformaten

- Vervollständigen der konzeptionellen Grundlagen und Instrumente zur kompetenzorientierten Beurteilung inkl. begleitender Kommunikation von Seiten des Schulamts
- Prüfen eines schulübergreifenden Anlasses zur kompetenzorientierten Beurteilung im Zusammenhang mit einem kompetenzorientierten Unterricht (Zielgruppe, Format)
- Umsetzung zyklusspezifischer Weiterbildungen zur stärkeren Nutzung der konzeptionellen Grundlagen und Instrumente
- Stärkung der Kompetenzen der Lehrpersonen bei der Umsetzung formativer Beurteilungsformen und der Nutzung lernwirksamer Feedbackformate (u.a. Peer Feedback und Formen der Selbstbeurteilung) beispielsweise durch Austausch in den Fach- und Jahrgangsteams, insbesondere im Zyklus 3
- Stärkung der Kompetenzen der Lehrpersonen im Hinblick auf die Gesprächsführung zu individuellen Lernprozessen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler
- Stärkung einer transparenten Kommunikation von Lernzielen als Orientierungspunkte des Unterrichts
- Evaluation (Befragung) durch Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern bezüglich Klarheit von Lernzielen und Feedback zum individuellen Lernstand

4.4 Fazit zur Förderung überfachlicher Kompetenzen (QA 4)

Die grösste Bedeutung wird dem LiLe im Hinblick auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen zugesprochen. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen hat in den Schulen einen hohen Stellenwert, aber es fehlen teilweise noch Instrumente zu deren fachübergreifenden Beurteilung. Teilweise fehlt es auch an Austausch über die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den fachübergreifenden Teams. Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass es ihnen im Unterricht gut gelingt, überfachliche Kompetenzen zu fördern. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler ist jedoch der Meinung, dass sie im Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen (eher) nicht erweitern können, dies vor allem im Zyklus 3.

Empfehlung 4: Stärkung der fachübergreifenden Kooperation und Entwicklung von Instrumenten zur Beurteilung überfachlicher Kompetenzen

- Entwicklung von Grundlagen (Instrumente) zur Beurteilung überfachlicher Kompetenzen durch das Schulamt
- Stärkung der fachübergreifenden Zusammenarbeit in den Jahrgangsteams aller Stufen und Stärkung des Austauschs im Hinblick auf die gemeinsame Verantwortung bei der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen
- Klärung der zyklusspezifischen Ausgestaltung der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen in spezifischen Angeboten der Weiterbildung
- Strukturelle Verankerung überfachlicher Kompetenzen, z.B. durch die Definition einer Themenverantwortlichen (Profilbildung)

4.5 Fazit zum Einsatz mobiler Geräte (QA 6)

Im Zusammenhang mit der Einführung des LiLe wurde ein Fokus auf den Einsatz mobiler Geräte gelegt. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Lehrpersonen am häufigsten Weiterbildungen in diesem Bereich besucht haben. Den Schulen steht diesbezüglich ein im Vergleich grosses Budget zur Verfügung. Die Nachqualifikationen in diesem Bereich werden grundsätzlich positiv bewertet. Lediglich bei der verpflichtenden Nachqualifikation zur PMK zeigt sich, dass nicht alle Teilnehmenden

gleichermaßen profitierten und ihre Kompetenzen zur Unterstützung der Lehrpersonen beim Einsatz mobiler Geräte erweitern konnten.

Der Einsatz mobiler Geräte im Unterricht wird grossmehrheitlich begrüsst und es wird als wichtig erachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler Anwendungskompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aneignen. Jedoch zeigt die Evaluation auch auf, dass es einen kritisch-reflektierten Umgang mit mobilen Geräten braucht. Vor allem im Zyklus 1 wird der pädagogische Mehrwert mobiler Geräte von Eltern und Lehrpersonen teilweise kritisch hinterfragt und der zielgerichtete Einsatz der Geräte im Unterricht fällt den Lehrpersonen schwerer als in den anderen beiden Zyklen. Nicht nur die Eltern und Lehrpersonen äussern sich teilweise kritisch zum Einsatz mobiler Geräte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler selbst stellen deren Lernwirksamkeit teilweise in Frage. Die Arbeit mit den mobilen Geräten motiviert nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zum Lernen und sie unterstützt auch nicht alle Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von Aufgaben. Die Lehrpersonenbefragung zeigt zudem, dass sich nicht alle Lehrpersonen gleichermaßen die Zeit nehmen, neue Applikationen einzuführen und diese mit den Schülerinnen und Schülern einzuüben. Zudem gibt es fachspezifische Unterschiede. In den Fächern Bewegung und Sport sowie Musik werden mobile Geräte deutlich weniger eingesetzt. Deutlich wird zudem, dass der Zugang und die Unterstützung im Umgang mit mobilen Geräten im familiären Umfeld der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind: Nicht alle Eltern sind gleichermaßen fähig, ihre Kinder im Umgang mit mobilen Geräten (z.B. beim Lernen zu Hause) zu unterstützen. Folgende Empfehlungen lassen sich ableiten:

Empfehlung 5: Kritische Reflexion des Einsatzes mobiler Geräte im Zyklus 1 und im familiären Umfeld

- Prüfen des Einsatzes von mobilen Geräten im Zyklus 1 im Hinblick auf die Schwerpunkte der didaktischen Umsetzung (z.B. spielerisches Experimentieren, Erkunden von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten)
- Stärkung der Kompetenzen der Lehrpersonen des Zyklus 1 im Hinblick auf die Aufgabenerstellung und Lernbegleitung beim Einsatz mobiler Geräte
- Zyklen- und fachspezifischer Austausch zu zielgruppen- und fachspezifischen Applikationen und deren didaktischen Einbettung im Unterricht
- Fokussierung auf lernwirksame Applikationen und Gewährleisten von Einübungsphasen
- Klärung des Einsatzes von mobilen Geräten im familiären Umfeld (Erwartungen)
- Angebote für Eltern zum Umgang mit mobilen Geräten im Hinblick auf die Lernunterstützung zuhause
- Verpflichtung zur Nachqualifikation PMK überprüfen

4.6 Fazit zur Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten sowie Kooperation (QA 7, 8, 13)

Die Evaluation zeigt auf, dass die Schnittstellen und Verantwortlichkeiten bezüglich der Umsetzung des LiLe gemäss Einschätzung der Lehrpersonen und Schulleitenden zwar mehrheitlich klar sind. Gleichwohl sehen sowohl Schulleitende als auch Lehrpersonen diesbezüglich einen vergleichsweise hohen Optimierungsbedarf. Deutlich zeigt sich, dass im Zyklus 3 noch weniger Planungsdokumente vorhanden sind und es weniger klar ist, wer in welchem Fach für den Aufbau und die Weiterentwicklung der verschiedenen Kompetenzen (mit-)verantwortlich ist. Die fachspezifische sowie fach- und stufenübergreifende Kooperation ist gemäss Einschätzung der Lehrpersonen jedoch grossmehrheitlich gut in den Schulen etabliert. Im Zyklus 3 ist die fachspezifische Kooperation jedoch deutlich weniger verankert. Zudem gibt es insgesamt nur wenig Austausch mit anderen Schulen, obwohl dies die Hälfte der Lehrpersonen als wichtig erachten. Durch das Projekt «Mini Schual – Dini Schual» konnten die Lehrpersonen jedoch wertvolle Erfahrungen in anderen Schulstufen sammeln. Die Schulleitenden würde es zur Förderung der verschiedenen Kooperationsformen sehr begrüssen, wenn im Berufsauftrag der Lehrpersonen Kooperation als fester Bestandteil ihres Auftrags ausgewiesen würde. Folgende Empfehlungen lassen sich ableiten:

Empfehlung 6: Stärkung der schulinternen und schulübergreifender Kooperation zur Klärung von Verantwortlichkeiten und Schnittstellen

- Klärung stufenübergreifender Schnittstellen durch Erstellen von Planungsinstrumenten
- Klärung fachübergreifender Verantwortlichkeiten bezüglich des Aufbaus von Kompetenzen durch Erstellen von Planungsinstrumenten, insbesondere im Zyklus 3
- Stärkung der fachübergreifenden und stufenübergreifenden Koordination und Kooperation, insbesondere im Zyklus 3
- Einrichten schulübergreifender Fachteams mit interessierten Lehrpersonen
- Erweiterung des Berufsauftrags von Lehrpersonen um den Aufgabenbereich Kooperation und Zusammenarbeit

4.7 Fazit zur Umsetzung von BNE (QA 9)

Die Leitidee BNE wird grundsätzlich als wichtig eingeschätzt und aktiv von den Lehrpersonen im Unterricht aufgenommen. Im Fokus des BNE-Unterrichts stehen die natürliche Umwelt und ihre Ressourcen. Am wenigsten berücksichtigt wird die Zieldimension Wirtschaft, die sich mit ökonomischen Fragen beschäftigt. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit hinsichtlich der Leitidee BNE ist noch nicht flächendeckend umgesetzt. Auch fehlt es stellenweise an geeigneten Lehrmitteln zur Umsetzung der Leitidee BNE. Die schulexternen Projekte und Programme zu BNE werden zwar grundsätzlich positiv beurteilt, werden jedoch ebenfalls nicht flächendeckend in Anspruch genommen. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 7: Förderung fachübergreifender Strukturen zur Umsetzung der Leitidee BNE

- Stellenweise Aufhebung von Lektionentafeln zugunsten von fächerübergreifendem Unterricht
- Unterstützung durch das zur Zurverfügungstellen geeigneter Lehrmittel, die alle Bereiche von BNE abdecken
- Weiterbildungsangebote zur Bearbeitung ökonomischer Fragen im Zusammenhang mit BNE
- Stufen- und fächerübergreifende Austausch- und Planungsgefässe, um stufen- und fächerübergreifende Zusammenarbeit zu fördern

4.8 Fazit zu Bewegung im Unterricht (QA 10)

Die Bedeutung von Bewegung im Unterricht wird grossmehrheitlich nicht in Frage gestellt. Sowohl die Schulleitenden und Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler und Eltern finden es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Schule und im Unterricht genügend bewegen. Die Mehrheit der Lehrpersonen achtet darauf, sowohl aktivierende als auch beruhigende Bewegungspausen und Formen des bewegten Lernens im Unterricht umzusetzen. Die Befragung der Schülerinnen zeigt jedoch, dass rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler sich nach eigenen Angaben im Unterricht kaum bewegt. Auf eine gute Körperhaltung wird nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler nur in einem Drittel der Fälle geachtet. Vor allem im Zyklus 3 bewegen sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht gemäss eigenen Aussagen wenig. Auch ein Teil der Eltern findet, dass sich ihr Kind im Unterricht eher nicht ausreichend bewegt. Bisher wird vor allem das Projekt «FlickFlack» von den Lehrpersonen genutzt. Die Bewegungsprogramme «Schule bewegt» und «Bewegt ins Schuljahr» werden bisher nur von einem Teil der Lehrpersonen berücksichtigt. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 8: Ausbau der Bewegungsförderung im Unterricht - insbesondere im Zyklus 3

- Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Bedeutung von Bewegungspausen (aktivierende und beruhigende)
- Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Bedeutung körperlicher und psychischer Gesundheit für Lernprozesse im Rahmen einer (schulübergreifenden) Weiterbildung zum Thema «Wohlbefinden und Lernen»

- Ausbau von Bewegungspausen im Zyklus 3 durch stärkere Beteiligung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler
- Stärkere Nutzung niederschwelliger Angebote (wie z.B. «Schule bewegt»)
- Multiplikatoren des Flick Flack Programms stärker in den Unterricht einbeziehen (Primarstufe) und auf der Sekundarstufe etablieren (Sekundarstufe)

4.9 Fazit zu Kreativität im Unterricht (QA 11)

Vergleichbar der Förderung von Bewegung wird auch der Kreativitätsförderung im Unterricht grundsätzlich eine hohe Bedeutung beigemessen. Das Thema der Kreativität ist jedoch nur in rund einem Drittel strukturell in den Schulen verankert, z. B. in Form von Arbeitsgruppen. Die Förderung der Kreativität geschieht in den Schulen insbesondere über klassenübergreifende Musik- und Theaterprojekte, die teils in Zusammenarbeit mit ausserschulischen kulturellen Organisationen umgesetzt werden. Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass es ihnen grösstenteils gut gelingt, die Kreativität ihrer Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Aufgabenstellungen im Unterricht zu fördern, sie so zum kreativen Denken und Handeln anzuregen und somit ihre kreativen Kompetenzen anzuerkennen und weiterzuentwickeln. Dies widerspricht jedoch teilweise der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Rund 40 Prozent von ihnen geben an, im Unterricht eher nicht für kreative, neue Ideen anerkannt und zu deren Umsetzung ermutigt zu werden. Vor allem im Zyklus 3 scheint dies weniger der Fall zu sein. Auch ein Viertel der Eltern ist der Meinung, dass ihre Kinder im Unterricht nicht angemessen kreativ gefördert werden. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 9: Strukturelle Verankerung der Förderung von Kreativität in der Schule

- Definition einer Themenverantwortlichen für schulinterne Kreativitätsförderung (Profilbildung)
- Austausch und Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses von Kreativität
- Freiraum für kreative Prozesse schaffen (z.B. «Makerspaces»)
- Sichtbarkeit von kreativen Prozessen im physischen Raum der Schulen unter Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler erhöhen
- Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen ausbauen

4.10 Fazit zur Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen (QA 12)

Die Evaluation zeigt auf, dass die Einführung des neuen Perspektivenbereichs Ethik und Religionen grundsätzlich begrüsst wird, dass es aber als wichtig erachtet wird, dass die Eltern wählen können, ob der Unterricht in Ethik und Religionen oder der konfessionelle Religionsunterricht besucht wird. Die Meinungen darüber, ob Ethik und Religionen für alle verbindlich und der konfessionelle Unterricht nach Wunsch zusätzlich besucht werden soll, gehen weit auseinander.

Der überwiegende Teil der Schulleitenden und eine Mehrheit der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass der Unterricht in einer Religion die Sache der Eltern bzw. der Religions- und Glaubensgemeinschaften und nicht Aufgabe der Schule ist. Bei den Eltern sind die Meinungen hier hälftig geteilt. Die Evaluation zeigt auf, dass die Inhalte und didaktische Umsetzung des konfessionellen Religionsunterrichts und des Unterrichts im Fach Ethik und Religionen grundsätzlich vergleichbar sind. Während im konfessionellen Religionsunterricht Sinnfragen und menschliche Grunderfahrungen etwas mehr Raum erhalten, sind Fragen der Toleranz und des Umgangs mit verschiedenen Kulturen im ER-Unterricht etwas präsenter. Sowohl ER-Lehrpersonen als auch Lehrpersonen des konfessionellen Unterrichts sind grossmehrheitlich der Ansicht, dass es ihnen gut gelingt, einen kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen. Da der Rücklauf bei den konfessionellen Lehrpersonen unter 50 Prozent liegt, müssen diese Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. In den qualitativen Ergebnissen wird die Qualität des konfessionellen Unterrichts vor allem im Zyklus 3 teilweise in Frage gestellt. Insbesondere die Schulleitenden sehen bezüglich der Umsetzung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen einen Optimierungsbedarf. Folgende Empfehlungen lassen sich ableiten:

Empfehlung 10: Förderung des Austauschs zwischen ER-Lehrpersonen und konfessionellen Religionslehrpersonen zum Perspektivenbereich Ethik und Religionen

- Wahlmöglichkeit zwischen ER-Unterricht und dem konfessionellen Unterricht beibehalten und entsprechende Elternkommunikation regelmässig prüfen
- Fortlaufende Prüfung und Aktualisierung der Lehrmittelübersicht im Perspektivenbereich Ethik und Religionen, welche sowohl den Lehrpersonen als auch der Schulleitung zur Verfügung gestellt wird
- Weiterbildungsangebote zur Vertiefung von Verständnis und Umgang mit Diversität sowie zur Persönlichkeitsbildung im Kontext Schule (z.B. Umgang mit verschiedenen Ansichten und menschlichen Grunderfahrungen/Sinnfragen)

4.11 Fazit zu Elternkommunikation und Zufriedenheit der Eltern (QA 14)

Grundsätzlich wird die Kommunikation der Schule von den Eltern positiv beurteilt. Sowohl die Kommunikation mit der Schulleitung als auch mit den Klassen- und Fachlehrpersonen wird grossmehrheitlich positiv beurteilt und die Eltern fühlen sich ausreichend darüber informiert, was von ihrem Kind erwartet wird. Die Evaluation macht jedoch deutlich, dass sich die Eltern insbesondere über das Konzept der Kompetenzorientierung und die standardisierten Leistungserhebungen teilweise ungenügend informiert fühlen. Im Zyklus 3 wird die Kommunikation mit der Schule von den Eltern insgesamt etwas kritischer bewertet. Diese Elterngruppe fühlt sich weniger gut informiert und ist auch deutlich weniger zufrieden bezüglich der Kommunikation mit den Lehrpersonen und der Schulleitung.

Grossmehrheitlich sind die Eltern mit der Schule ihres Kindes zufrieden. Sie haben den Eindruck, dass ihr Kind von kompetenten Lehrpersonen unterrichtet wird und ihr Kind gerne zur Schule geht. Ein Teil der Eltern, insbesondere von Kindern im Zyklus 3, ist diesbezüglich kritischer. Sie sind teilweise der Meinung, dass die Art und Weise des Unterrichts, wie er in der Schule aktuell umgesetzt wird, eher nicht zu ihrem Kind passt. Folgende Empfehlungen lassen sich ableiten:

Empfehlung 11: Stärkung der Elternkommunikation mit Fokus auf Kompetenzorientierung und standardisierte Leistungserhebungen («Checks»)

- Erneute Kommunikation zu Ziel, Zweck und Umsetzung des LiLe (Kompetenzorientierung)
- Erneute Kommunikation zu Ziel, Zweck und Umsetzung der standardisierten Leistungserhebungen («Checks»)
- Förderung des bedarfsorientierten Austauschs zwischen Klassenlehrperson und Eltern mit Fokus auf Lernvoraussetzungen und -prozessen der Schülerinnen und Schüler unter der Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen (z.B. Erhöhung der Ressourcen für Klassenlehrpersonen)

4.12 Fazit zur Bedeutung von Steuerungswissen (standardisierte Leistungserhebungen und Evaluationen) (QA 15)

Dass Steuerungswissen wichtig ist und Evaluationen und standardisierte Leistungserhebungen («Checks») grundsätzlich von Bedeutung sind, wird von Lehrpersonen und Eltern gleichermassen mehrheitlich anerkannt. Die Evaluation macht jedoch deutlich, dass mehr als ein Drittel der Lehrpersonen die Ergebnisse der standardisierten Leistungserhebungen nicht zur Unterrichtsentwicklung nutzt. Für einen Teil der Schülerinnen und Schüler ist zudem unklar, warum sie die standardisierten Leistungserhebungen («Checks») machen. Ein Teil der Lehrpersonen gibt zudem an, ungenügend über Ziele und Ergebnisse von Evaluationen informiert zu sein. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 12: Stärkere Nutzung von Steuerungswissen für Schul- und Unterrichtsentwicklung

- Aufzeigen von Möglichkeiten zur Nutzung der Ergebnisse aus standardisierten Leistungserhebungen («Checks») für die Unterrichtsentwicklung (z. B. mittels Handreichung, Workshops, Gespräch mit Schulleitung)
- Stärkung der Kommunikation des Schulamts zur Nutzung von Evaluationen (insbesondere zu daraus abgeleiteten Massnahmen)

4.13 Fazit zur Zufriedenheit und zum Optimierungspotenzial

Die grosse Mehrheit der Schulleitenden und Lehrpersonen ist insgesamt mit ihrer beruflichen Situation zufrieden. Dies betrifft sowohl die Anstellungsbedingungen, die Personalführung, das Arbeitsklima sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern. Gleichwohl zeigt sich, dass sowohl Schulleitende als auch Lehrpersonen bezüglich der (psychischen) Gesundheit einen vergleichsweise hohen Optimierungsbedarf sehen. Die qualitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Belastung insbesondere bei Klassenlehrpersonen hoch ist. Ein Teil der Lehrpersonen wünscht sich mehr Unterstützung durch das Schulamt. Dies betrifft signifikant häufiger Lehrpersonen des Zyklus 2 und 3. Im Zyklus 3 ist hingegen teilweise eine stärkere Unterstützung durch die Schulleitenden erwünscht. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 13: Stärkung der betrieblichen Gesundheitsförderung und Klärung des Unterstützungsbedarfs

- Stärkere Sichtbarmachung der Fachstelle zur Gesundheitsförderung und ihrer Angebote der betrieblichen Gesundheitsförderung
- Ausbau eines regionalen, niederschweligen Coachingangebots für Schulleitende und Lehrpersonen
- Prüfen von Massnahmen zur Entlastung von Klassenlehrpersonen
- Klären des Unterstützungsbedarfs durch das Schulamt
- Klären des Unterstützungsbedarfs auf Zyklus 3 durch die Schulleitung

Hinsichtlich des Optimierungsbedarfs zeigen die Ergebnisse, dass ein Teil der Schulleitenden mit den aktuellen Anstellungsbedingungen (eher) nicht zufrieden ist und die Definition eines Berufsauftrags als wichtige Optimierung erachtet. Die qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Schulleitenden durch die Formulierung eines Berufsauftrags mehr Klarheit in Bezug auf die Anstellungsbedingungen der Lehrpersonen erhoffen, u.a. in Bezug auf Inhalt und Umfang verschiedener Aufgabenbereiche wie der Zusammenarbeit und der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die qualitativen Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass die Schulleitenden in ihrer aktuellen Anstellung und Funktion nur bedingt die Möglichkeit haben, ihre Aufgaben im Bereich der Personal- und Unterrichtsentwicklung wahrzunehmen. Folgende Empfehlungen lassen sich daraus ableiten:

Empfehlung 14: Stärkung der Rolle der Schulleitung und Formulierung eines erweiterten Berufsauftrags für Lehrpersonen

- Formulierung eines Berufsauftrags unter Berücksichtigung verschiedener Aufgabenfelder wie Schul- und Unterrichtsentwicklung, Kooperation, Weiterbildung
- Funktion und Aufgaben der Schulleitung im Hinblick auf Personalführung und Unterrichtsentwicklung erweitern

4.14 Empfohlene Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung

Gemäss dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2015)⁹ finden Schulentwicklungsprozesse in drei interdependenten Handlungsfeldern statt. Schulentwicklungsprozesse können auf Ebene der Organisation, des Personals und des Unterrichts verortet werden, bedingen und beeinflussen sich jedoch gegenseitig. Im folgenden abschliessenden Abschnitt werden die formulierten Empfehlungen zu zielführenden Massnahmen in den drei Handlungsfeldern zusammengefasst.

Handlungsfeld Personal

Im Handlungsfeld Personal sind verschiedene Personalentwicklungsmassnahmen und Weiterbildungsmassnahmen möglich. Eine zentrale Massnahme in diesem Feld besteht in der Formulierung eines Berufsauftrags, welcher als Steuerungs- und Personalentwicklungsinstrument dient. In diesem Kontext kommt auch der Einführung von Themenverantwortlichen (u.a. im Hinblick auf Bewegung, Kreativität oder überfachliche Kompetenzen) in Zusammenhang mit einer allgemeinen Stärkung der Profilbildung

⁹ Rolff, H.-G. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 12–32.

von Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung zu. Auch die Stärkung der Schulleitungsfunktion im Hinblick auf die Personal- und Unterrichtsentwicklung ist eine wichtige Massnahme in diesem Feld.

Eine weitere Massnahme im Bereich der Personalentwicklung liegt in der Stärkung der betrieblichen Gesundheitsförderung sowie dem Ausbau von Unterstützungsangeboten zur Entlastung von Lehrpersonen und Schulleitenden (z. B. mittels eines niederschweligen regionalen Coachingangebots).

Zudem weist die Evaluation darauf hin, dass Weiterbildungsmassnahmen zu folgenden Themenbereichen sinnvoll wären: individualisierter Unterricht und individualisierte Lernbegleitung (stufen- und fachspezifisch), kompetenzorientierte Beurteilung (v.a. im Hinblick auf formative Beurteilungsformen, Feedback und überfachliche Kompetenzen), lernwirksamer Einsatz mobiler Geräte (v.a. im Zyklus 1), Bearbeitung ökonomischer Fragen im Zusammenhang mit BNE, Zusammenhang von Wohlbefinden und Lernen (auch Bedeutung von Bewegung und Kreativität), Förderung von Teilhabe und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler.

Handlungsfeld Organisation

Auf organisationaler Ebene werden in erster Linie Massnahmen als zielführend erachtet, welche die Kooperation innerhalb und zwischen den Schulen unterstützen und stärken. Eine mögliche Massnahme zur Förderung der Kooperation auf Ebene der Einzelschule besteht im Schaffen fixer Zeitgefässe und klarer Rollen und Aufgabensetzungen für Fach- und Jahrgangsteams im Hinblick auf eine gemeinsam verantwortete Unterrichtsentwicklung (Ko-Konstruktion). Idealerweise werden solche organisational verankerten Austauschgefässe durch die Einbindung stufen- und schulübergreifender Fachteams ergänzt, welche fachspezifische Fragestellungen zielgruppenspezifisch bearbeiten und weiterentwickeln.

Weiter lassen sich aus den Evaluationsergebnissen Massnahmen ableiten, die das Entwickeln geeigneter Instrumente zur Klärung von Rahmenbedingungen, Verantwortlichkeiten und Schnittstellen betreffen. Auf Ebene der Einzelschule können die schulspezifischen Evaluationsergebnisse die Erstellung von Planungs- und Koordinationsinstrumente anregen sowie Hinweise zur Weiterentwicklung des Schulprogramms/Leitbilds geben. Auf schulübergreifender Ebene sind Massnahmen angezeigt, die vom Schulamt und der Schulaufsicht verantwortet werden. Dazu gehören das zur Verfügung stellen der konzeptionellen Grundlagen und Vorlagen zur kompetenzorientierten Beurteilung (auch für überfachliche Kompetenzen) sowie eine verstärkte Kommunikation zu Möglichkeiten der Nutzung von Steuerungswissen. Auch im Hinblick auf das Prüfen geeigneter Lehrmittel (z.B. im Bereich BNE oder ER) kommt dem Schulamt und der Schulaufsicht eine wichtige Funktion zu.

Organisationale Massnahmen betreffen schliesslich auch die Art und Weise der Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern. Diesbezüglich zeigt die Evaluation auf, dass eine erneute Kommunikation zu Ziel und Umsetzung des LiLe (insbesondere zur Kompetenzorientierung) sowie zu Ziel und Umsetzung der standardisierten Leistungserhebungen («Checks») eine sinnvolle Massnahme darstellt. Zudem ist zu prüfen, wie der Bedarf der Eltern nach Austausch und Unterstützung jeweils festgestellt und eingelöst werden kann.

Handlungsfeld Unterricht

Auf Ebene des Unterrichts betreffen die Massnahmen direkt die Qualität des Unterrichts. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten und Arbeitsmethoden erhöht werden sollten, damit das eigenverantwortliche Lernen gefördert und die Lernmotivation vor allem im Zyklus 3 gestärkt werden kann. Auch im Hinblick auf die Transparenz und Kommunikation von Lernzielen und die Qualität von Feedbackgesprächen sind bei einem Teil der Lehrpersonen Optimierungsmassnahmen angezeigt. Die Evaluation macht aber deutlich, dass es bezüglich dieser Aspekte grosse Unterschiede gibt, d.h. es braucht schul- und zielgruppenspezifische Unterstützungsmassnahmen. Ausgehend von den Schulberichten kann der jeweilige Entwicklungsbedarf in diesem Bereich genauer erfasst werden. Eine mögliche Massnahme zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Unterrichts im Hinblick auf die zentralen Qualitätskriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts besteht darin, Lehrpersonen darin zu unterstützen, eine interne Evaluation bei ihren Schülerinnen und Schüler zu diesen Themen durchzuführen. Bezüglich des lernwirksamen Einsatzes mobiler Medien sowie der Förderung von Kreativität und Bewegung im Unterricht wären schulinterne Fokusevaluationen hilfreich, aus denen sich für die einzelnen Lehrpersonen der Entwicklungsbedarf für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts bestimmen lassen.

5 Anhang

5.1 Qualitätsansprüche (QA)

Nr.	Qualitätsanspruch
1	Die Lehrpersonen sind in der Kompetenzorientierung, in den jeweiligen Fachbereichen und Modulen ausreichend weitergebildet oder nachqualifiziert.
2	Der Unterricht ist kompetenzorientiert vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet und somit anwendungsorientiert. Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler können ihr erworbenes Wissen und Können eigenständig anwenden und auf andere Bereiche übertragen.
3	Die Lehrpersonen wissen, was kompetenzorientierte Beurteilung (formativ, summativ und prognostisch) bedeutet und setzen diese um. Die neuen Zeugnisformulare sind ab Schuljahr 24/25 im Einsatz.
4	Die überfachlichen Kompetenzen (methodische, personale und soziale) werden in allen drei Zyklen, in allen Fachbereichen sowie im schulischen Zusammenleben bewusst eingeplant, entwickelt und gefördert.
5	Die Auswahl und Gestaltung der Lernumgebung unterstützen den kompetenzorientierten Unterricht.
6	Die mobilen Geräte sind installiert und werden zielgerichtet, situations- und stufen- gerecht eingesetzt. Die Lehrpersonen sind in Medien, Informatik und den jeweiligen Anwendungskompetenzen weitergebildet.
7	Innerhalb der Schule sind die Schnittstellen und Übergänge in Fächern, Fachbereichen, Modulen und Zyklen geklärt. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ist über die Stufen und Schularten hinweg initialisiert. So wird dem spiralcurricularen Aufbau des LiLe Rechnung getragen.
8	Die Vernetzung der Fachbereiche sowie der überfachlichen Bereiche (MI, BNE und überfachliche Kompetenzen) ist erkennbar – sowohl innerhalb eines Fachbereiches als auch über die Fachbereiche hinweg.
9	Die Integration der Leitidee «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» ist geklärt und im Team festgelegt. Alle Themen (Politik, Demokratie und Menschenrechte, Natürliche Umwelt und Ressourcen, Geschlechter und Gleichstellung, Gesundheit, Globale Entwicklung und Frieden, Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung, Wirtschaft und Konsum) sollen in Vernetzung mit den Fachbereichslehrplänen einfließen. Es ist gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Kompetenzen erwerben.
10	Die Lehrpersonen wissen um die Bedeutung der Bewegung für das Lernen. Bewegung ist systematisch und regelmässig in den Schulalltag eingebaut.
11	Lehrpersonen verstehen Kreativität auch als eine mentale Fähigkeit, erkennbar an originellen Gedankengängen, ungewohnten oder neuen Assoziationen oder an kombinatorischem Denken und fördern die kreativ-musischen Kompetenzen entsprechend.
12	Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Kompetenzen, um verschiedene Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen zu verstehen und wertzuschätzen. Sie stärken ihre Fähigkeiten, Toleranz zu üben, respektvoll zu kommunizieren und aktiv zu einem konstruktiven Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft beizutragen, während sie ihre eigene Identität reflektieren und verantwortungsvoll handeln lernen.
13	Die Lehrpersonen haben über «mini Schual – dini Schual» Erfahrungen in anderen Schularten gesammelt.
14	Die Eltern sind über die kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Beurteilung des Unterrichts informiert und wissen, wie dies am jeweiligen Schulstandort gehandhabt wird.
15	Die Lehrpersonen wissen, wie und warum Steuerungswissen (z.B. Evaluationen, Befragungen, Standardüberprüfungen) innerhalb der Schule und für das Bildungswesen in Liechtenstein generiert wird. Evaluationen sind terminiert: Information an SL erfolgt situativ und auf einzelne Evaluation bezogen.

5.2 Deskriptive Abbildungen

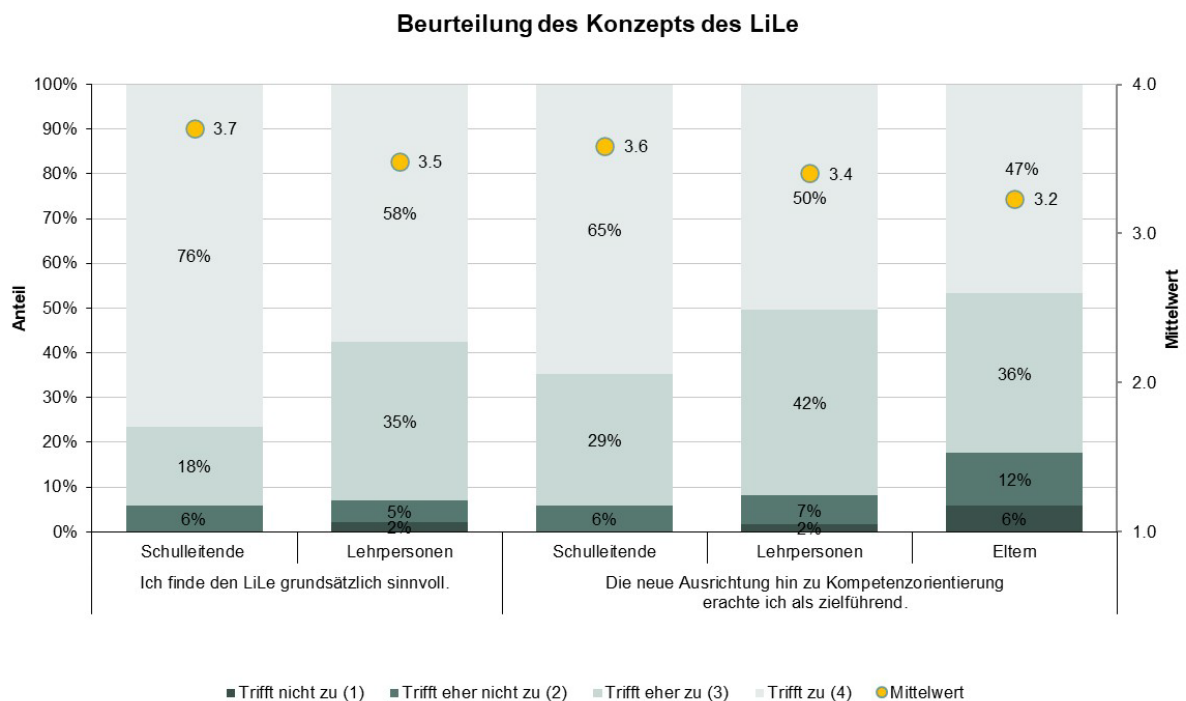
5.2.1 Erläuterungen zu den deskriptiven Grafiken

In den folgenden deskriptiven Grafiken sind jeweils sowohl die prozentualen Angaben der verschiedenen Antworten als auch die Mittelwerte in Bezug auf eine Frage (Item) angegeben. Die Prozentangaben geben Hinweise auf die Unterschiedlichkeit der Antworten und beschreiben deren Verteilung. Die Mittelwerte erlauben einen Vergleich der Beurteilung der verschiedenen Befragungsgruppen bei triangu- lierten Fragen (Schulleitende, Lehrpersonen, Eltern) und einen Vergleich zwischen den Items.

In den Anmerkungen unterhalb der Grafiken sind jeweils die Anzahl gültiger Antworten (n) pro Befra- gungsgruppe (Schulleitung = SL; Lehrpersonen = LP; Eltern) und Item vermerkt. Diese Zahl variiert je nach Anzahl fehlender Angaben pro Item. Die Itemnummerierung erfolgt von links nach rechts.

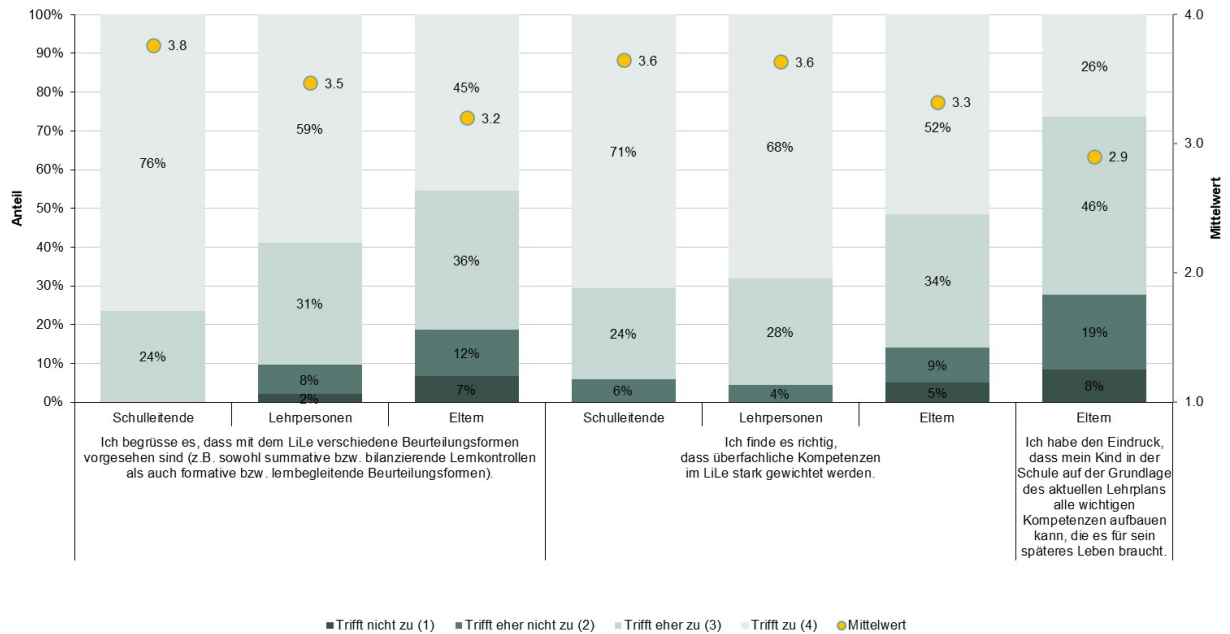
Um zurück ins entsprechende Kapitel zu gelangen, kann das Textsymbol verwendet werden, welches jeweils beim Titel der Abbildung zu finden ist.

5.2.2 Abbildungen 2: Beurteilung des Konzepts des LiLe



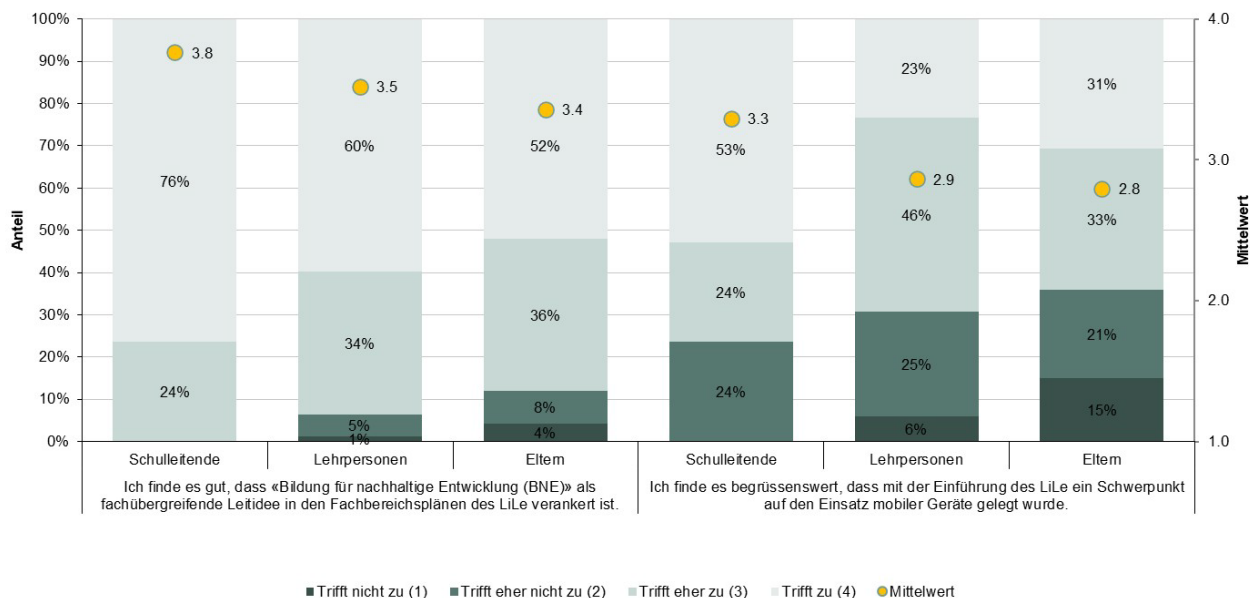
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 2 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 316, Item 2 SL: n = 17, Item 2 LP: n = 318, Item 2 Eltern: n = 1060.

Beurteilung des Konzepts des LiLe



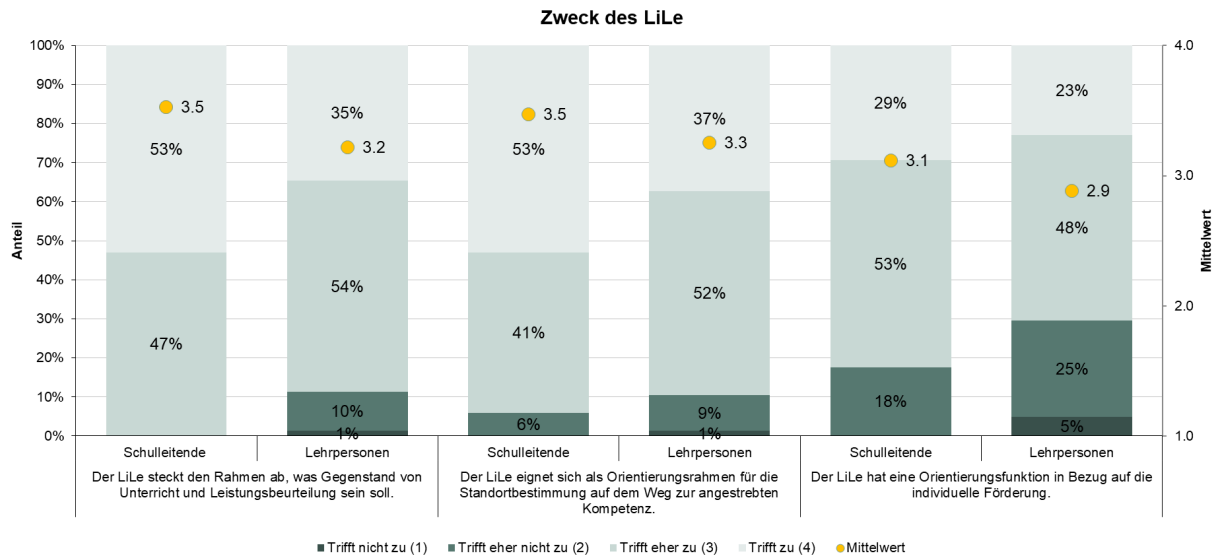
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 299, Item 1 Eltern: n = 1049, Item 2 SL: n = 17, Item 2 LP: n = 319, Item 2 Eltern: n = 1036, Item 3 Eltern: n = 1071.

Beurteilung des Konzepts des LiLe

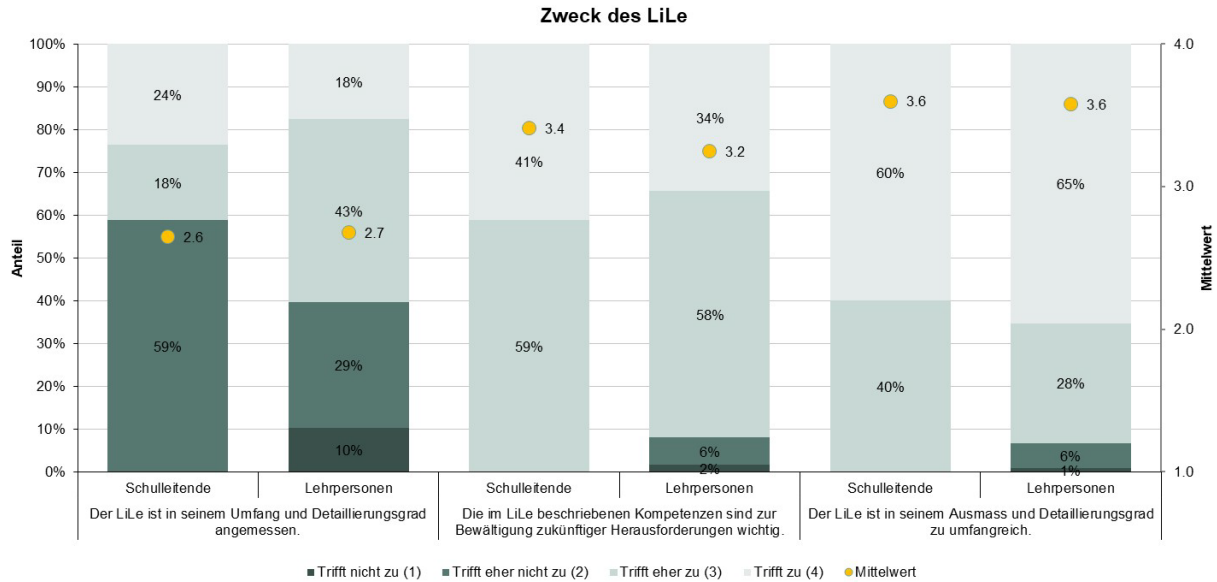


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 2 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 316, Item 1 Eltern: n = 933, Item 2 SL: n = 17, Item 2 LP: n = 321, Item 2 Eltern: n = 1155.

5.2.3 Abbildungen 3: Zweck des LiLe

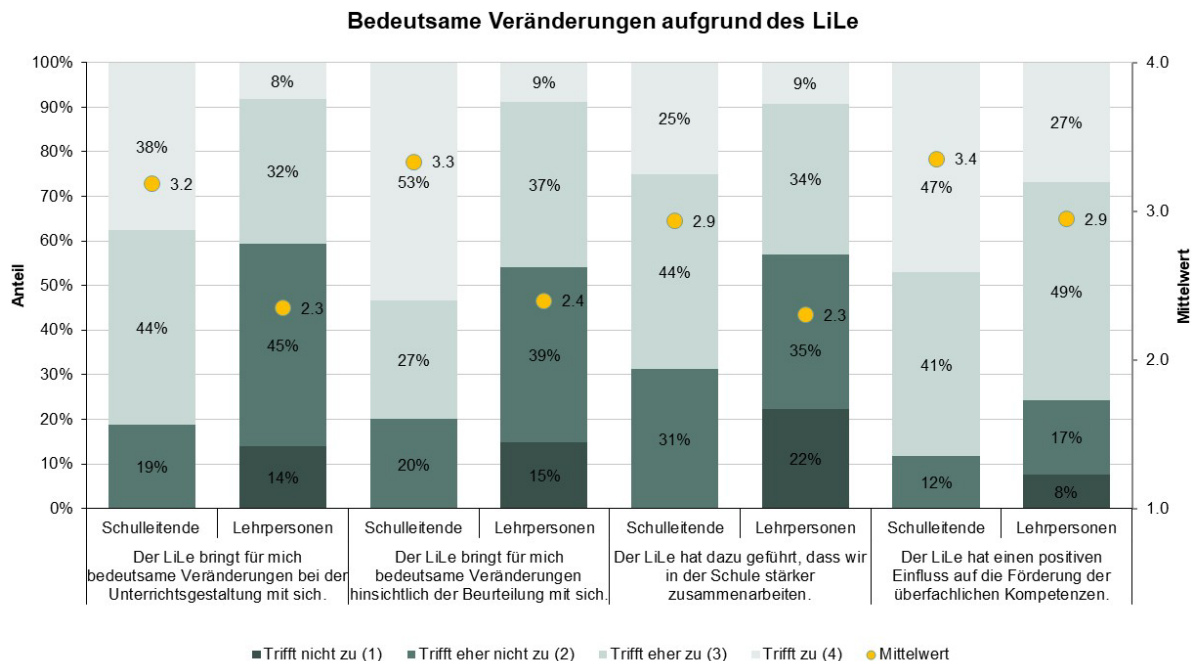


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 309, Item 2 SL: n = 17, Item 2 LP: n = 313, Item 3 SL: n = 17, Item 3 LP: n = 305.



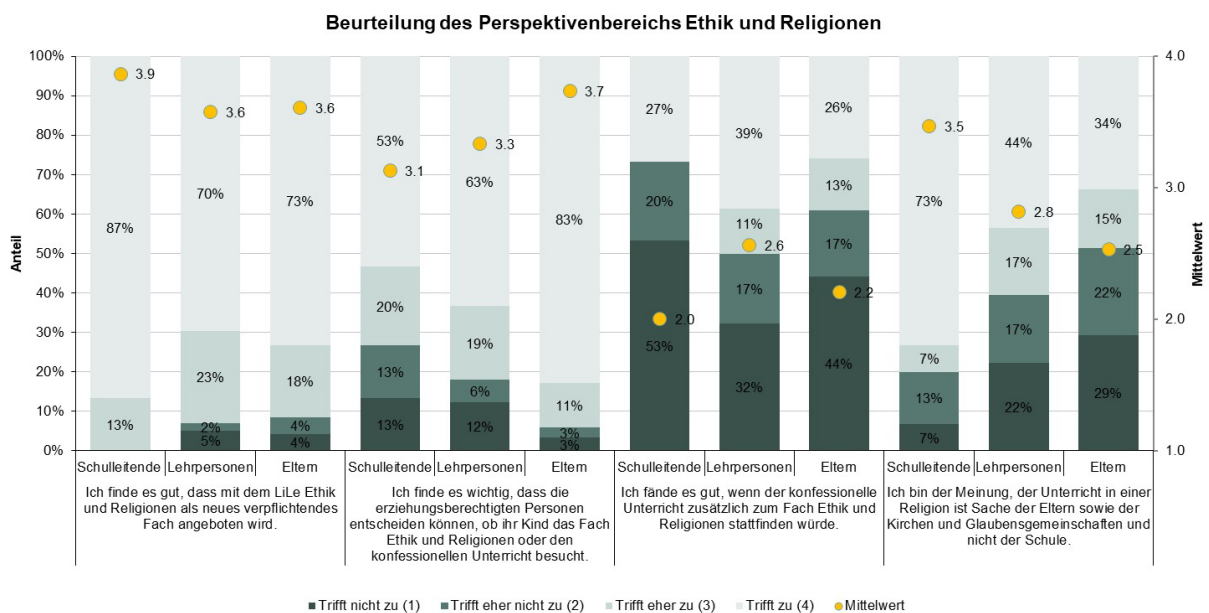
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 313, Item 2 SL: n = 17, Item 2 LP: n = 314, Item 3 SL: n = 10, Item 3 LP: n = 121.

5.2.4 Abbildung 4: Bedeutsame Veränderungen aufgrund des LiLe



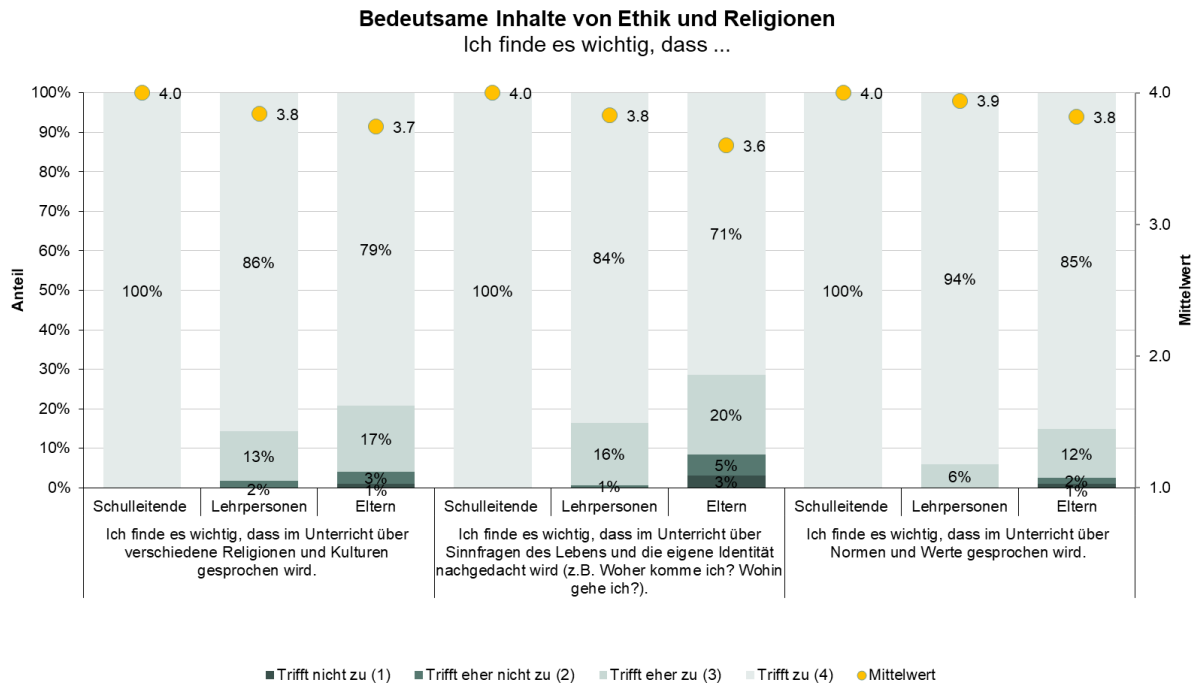
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 16, Item 1 LP: n = 207, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 203, Item 3 SL: n = 16, Item 3 LP: n = 193, Item 4 SL: n = 17, Item 4 LP: n = 197.

5.2.5 Abbildung 5: Beurteilung des Perspektivenbereichs Ethik und Religionen



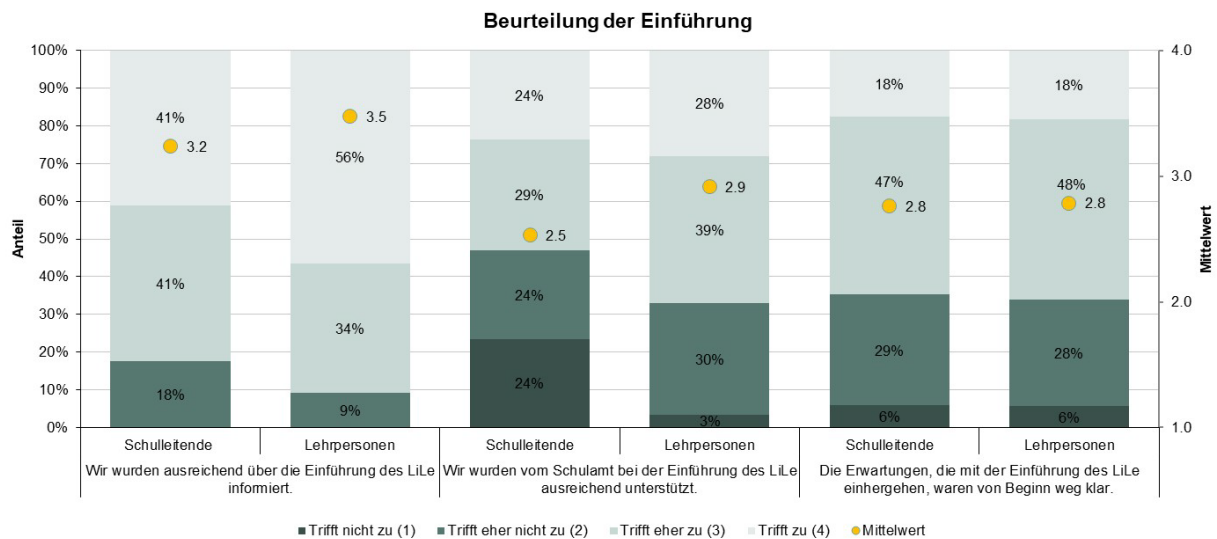
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 260, Item 1 Eltern: n = 1088, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 262, Item 2 Eltern: n = 1126, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 235, Item 3 Eltern: n = 1014, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 243, Item 4 Eltern: n = 1057.

5.2.6 Abbildung 6: Bedeutsame Inhalte von Ethik und Religionen

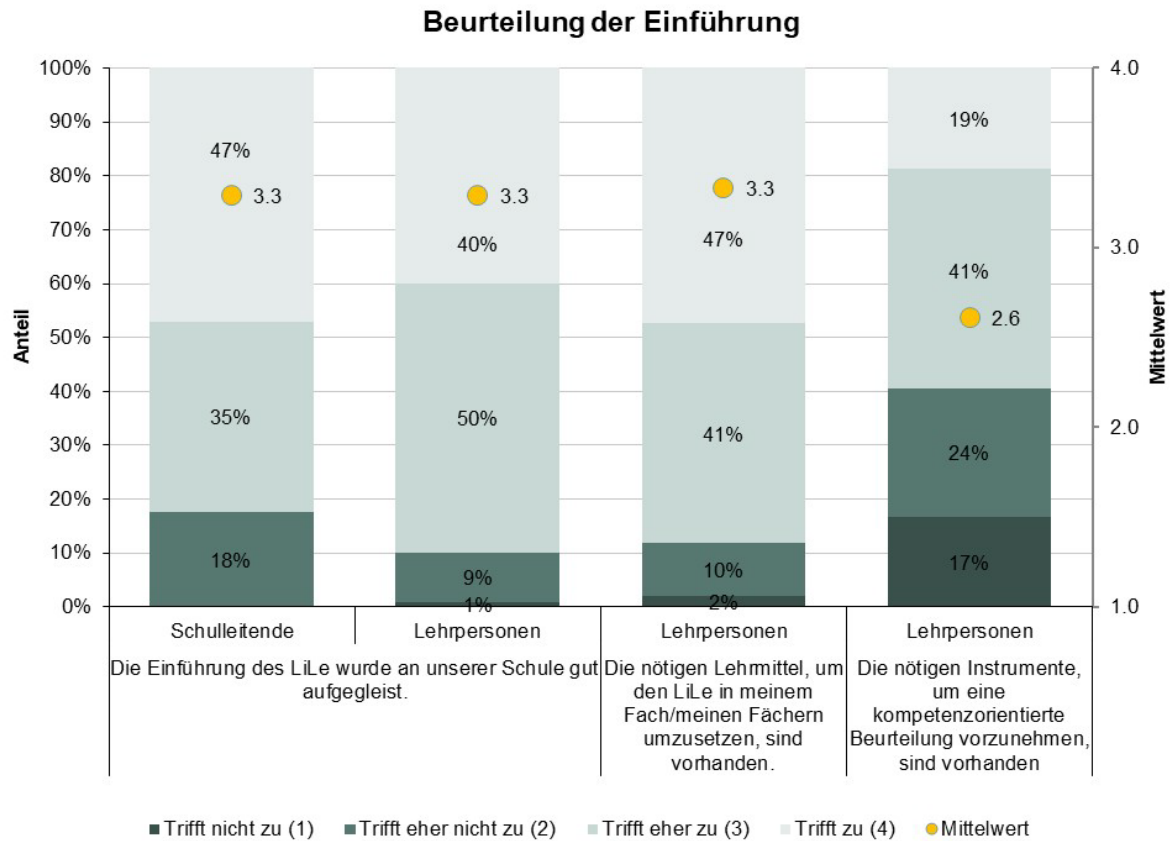


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 279, Item 1 Eltern: n = 1146, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 281, Item 2 Eltern: n = 1139, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 284, Item 3 Eltern: n = 1148

5.2.7 Abbildungen 7: Beurteilung der Einführung des LiLe

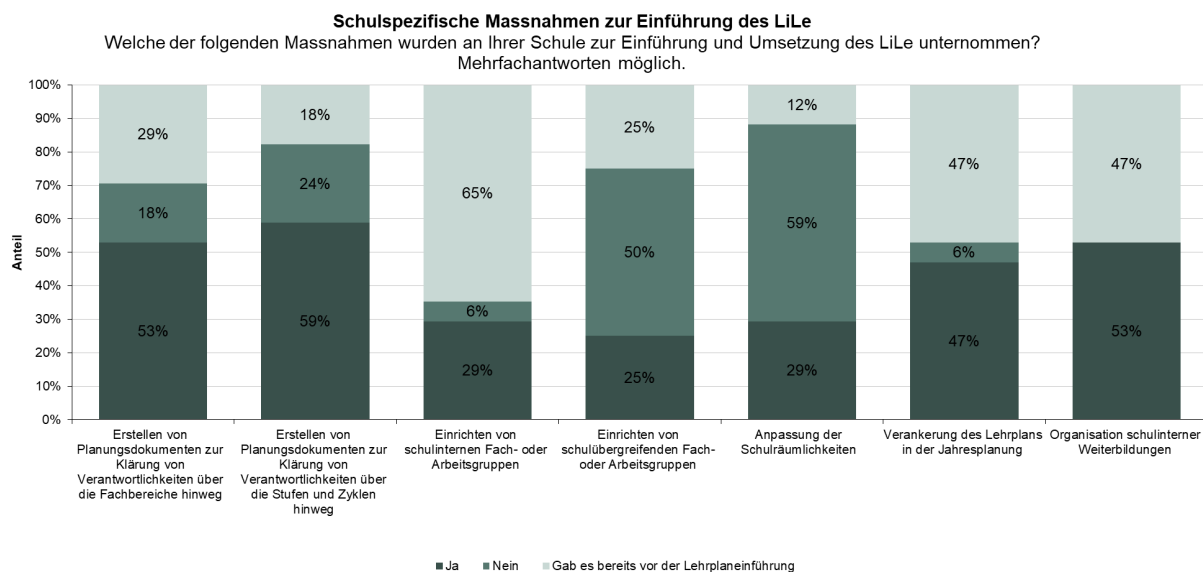


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 209, Item 2 SL: n = 17, Item 2 LP: n = 203, Item 3 SL: n = 17, Item 3 LP: n = 197.



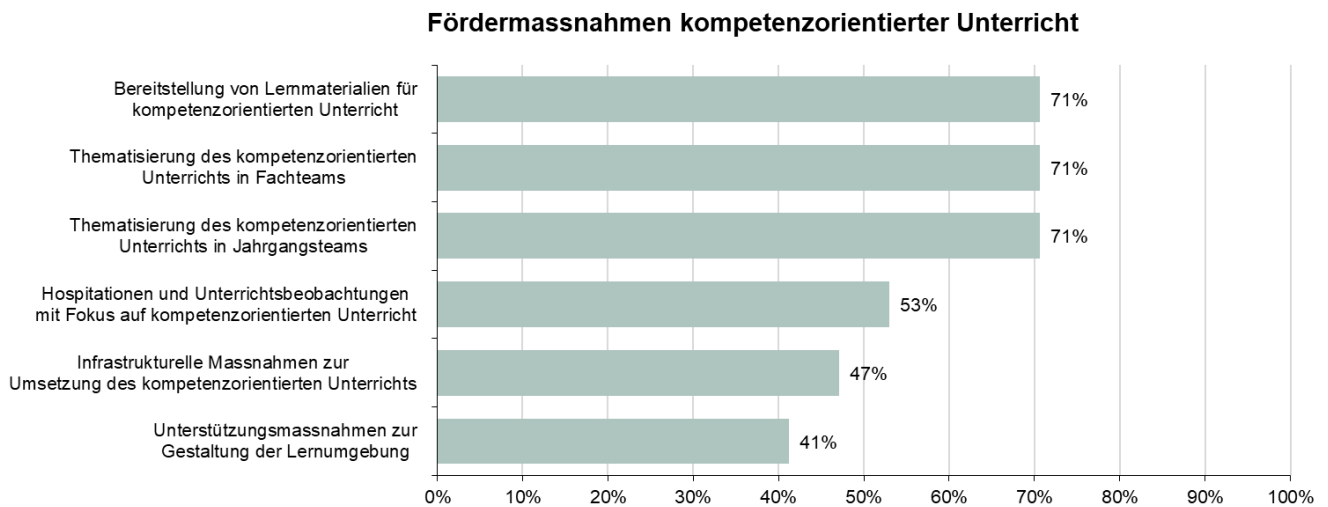
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 1 LP: n = 208, Item 2 LP: n = 203, Item 3 LP: n = 197.

5.2.8 Abbildung 8: Schulspezifische Massnahmen zur Einführung des LiLe



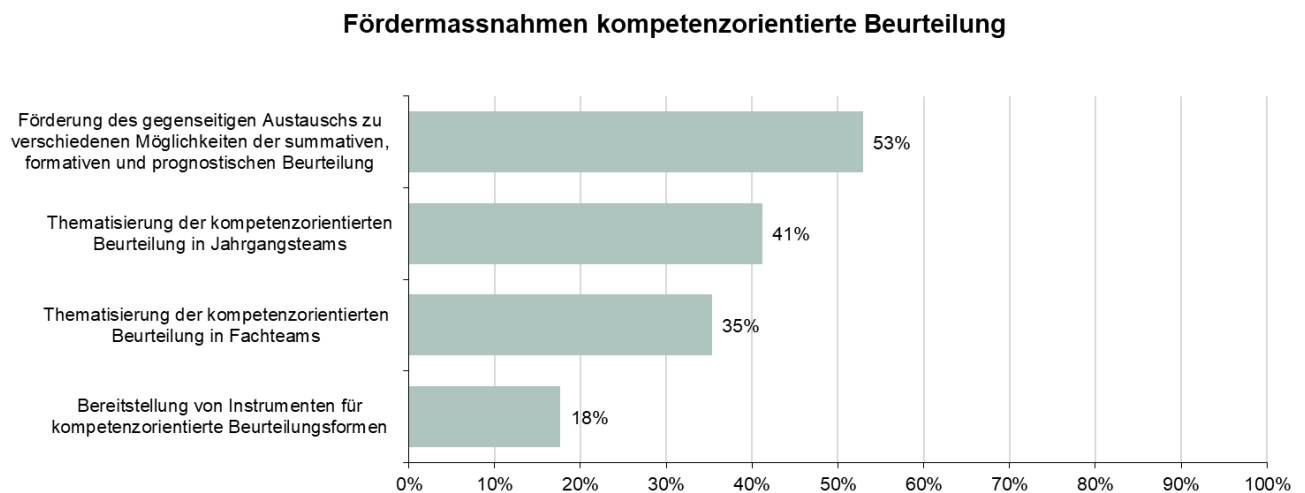
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden: n = 17

5.2.9 Abbildung 9: Schulspezifische Fördermassnahmen zum kompetenzorientierten Unterricht



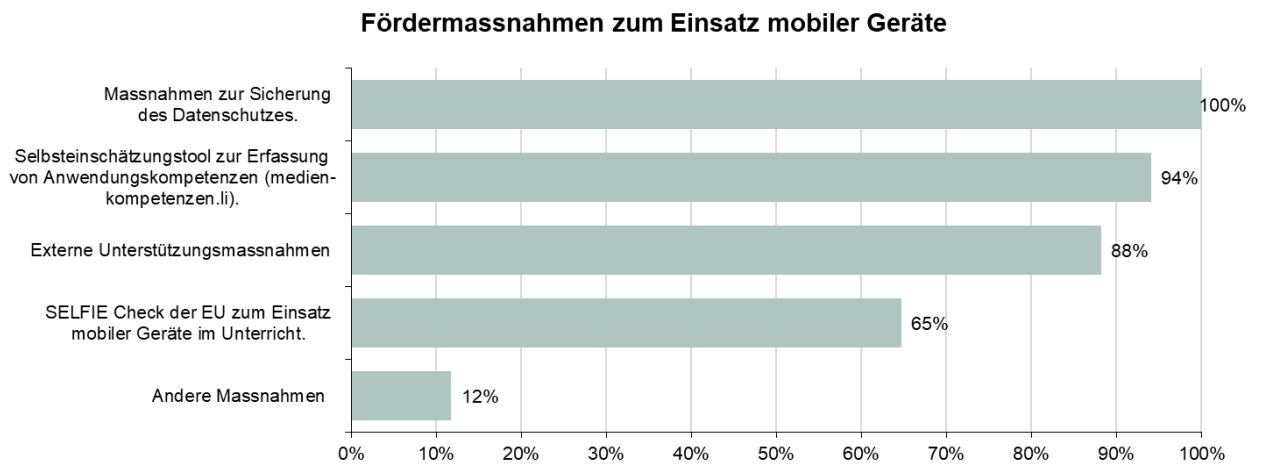
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden: n = 17

5.2.10 Abbildung 10: Schulspezifische Fördermassnahmen zur kompetenzorientierten Beurteilung



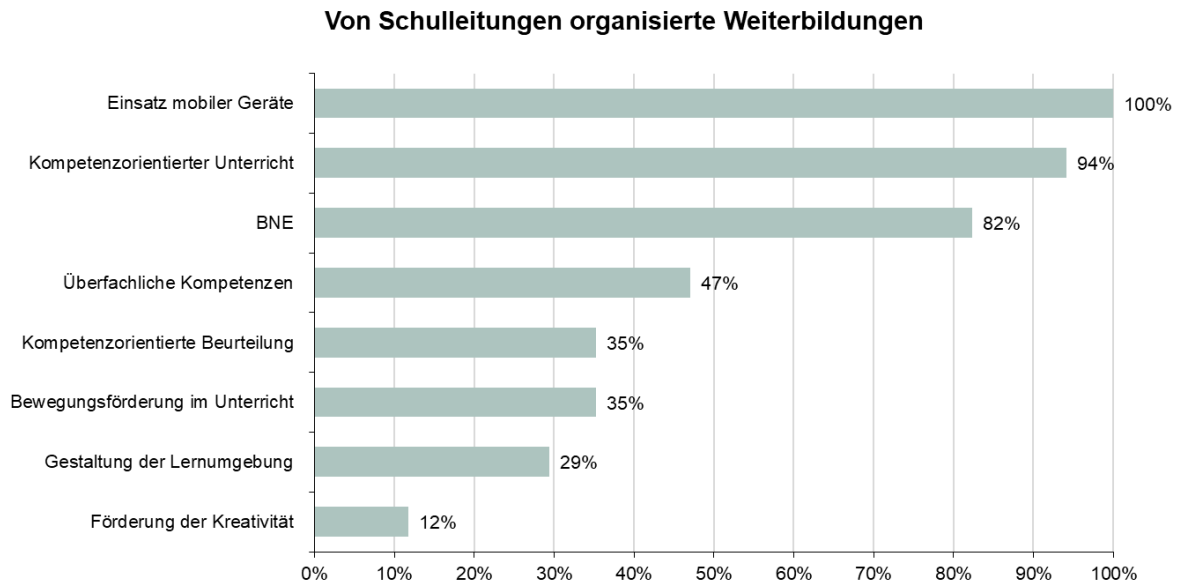
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden: n = 17

5.2.11 Abbildung 11: Schulspezifische Fördermassnahmen zum Einsatz mobiler Geräte



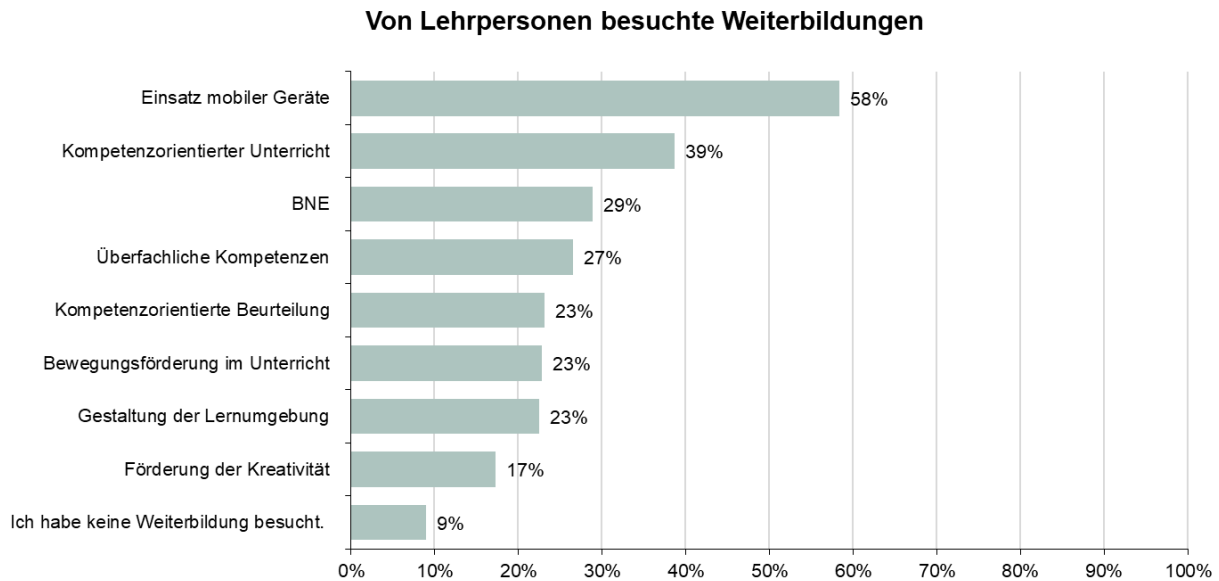
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden: n = 17

5.2.12 Abbildung 12: Schulspezifische Weiterbildungen im Rahmen der Einführung des LiLe



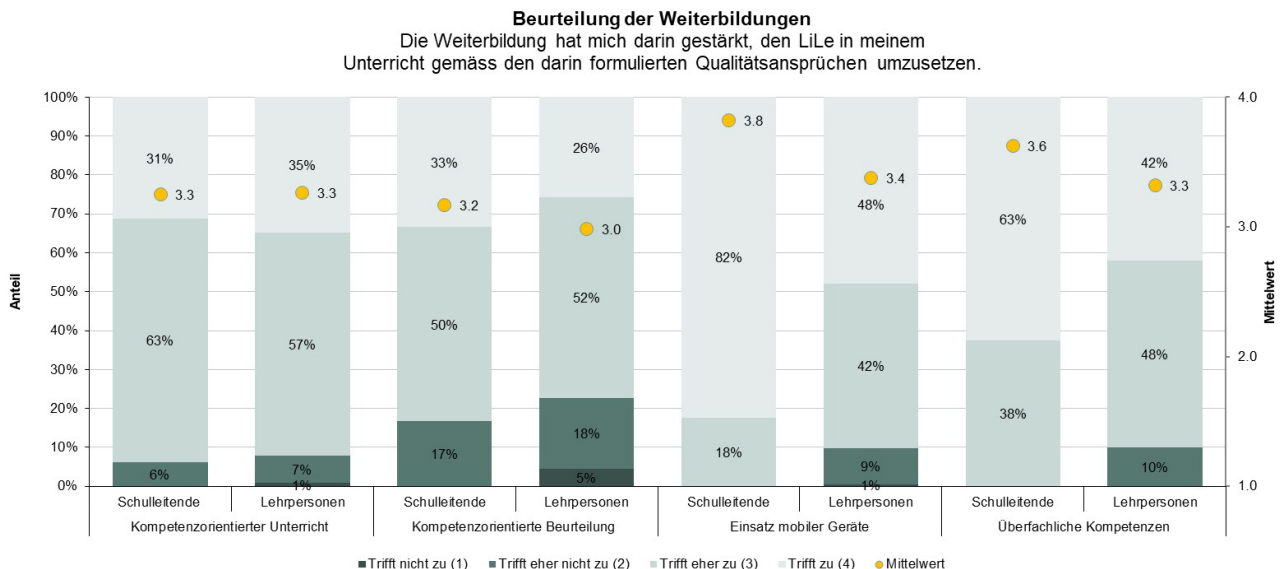
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden: n = 17

5.2.13 Abbildung 13: Von Lehrpersonen besuchte Weiterbildungen im Rahmen der Einführung des LiLe

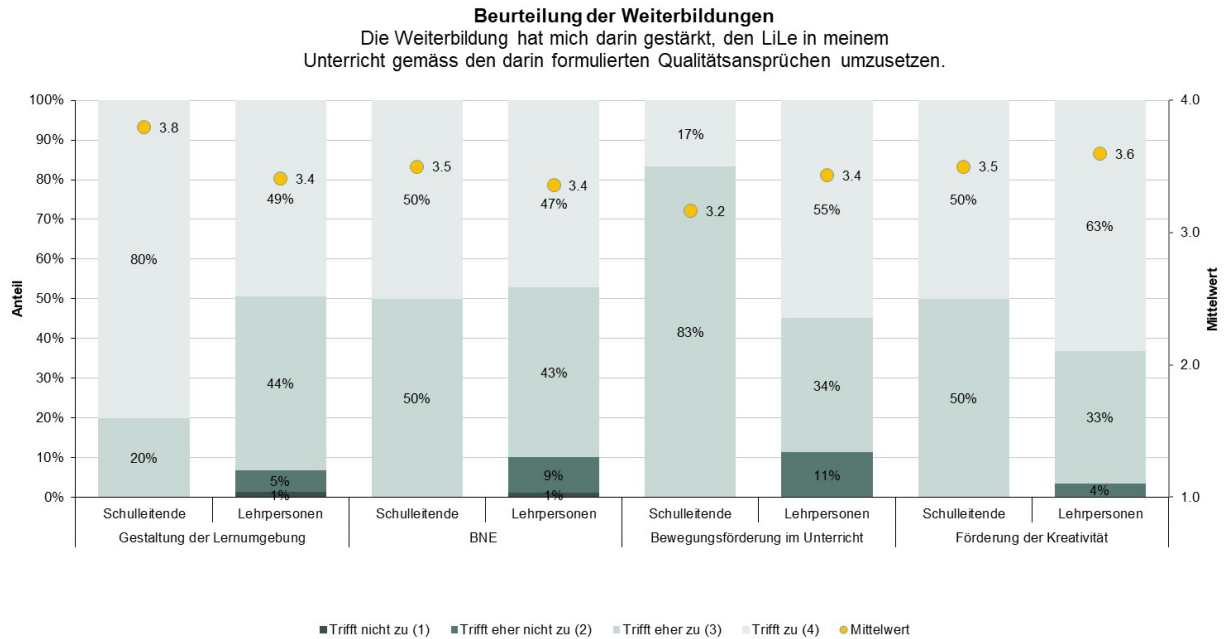


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Lehrpersonen: n = 346

5.2.14 Abbildungen 14: Beurteilung der Weiterbildungen – Sicht der Lehrpersonen und der Schulleitenden

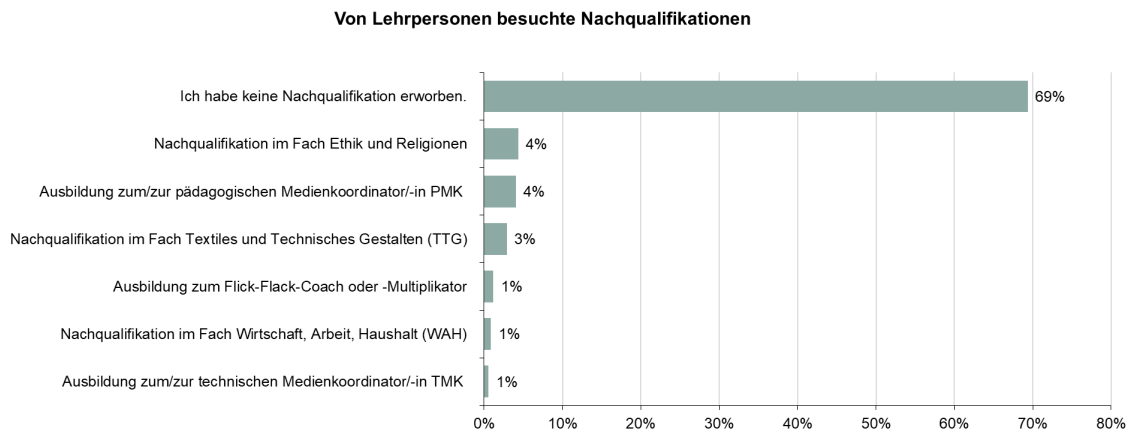


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 16, LP: n = 115, Item 2 SL: n = 6, LP: n = 66, Item 3 SL: n = 17, LP: n = 186, Item 4 SL: n = 8, LP: n = 81.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 5, LP: n = 73, Item 2 SL: n = 14, LP: n = 89, Item 3 SL: n = 6, LP: n = 71, Item 3 LP: n = 57

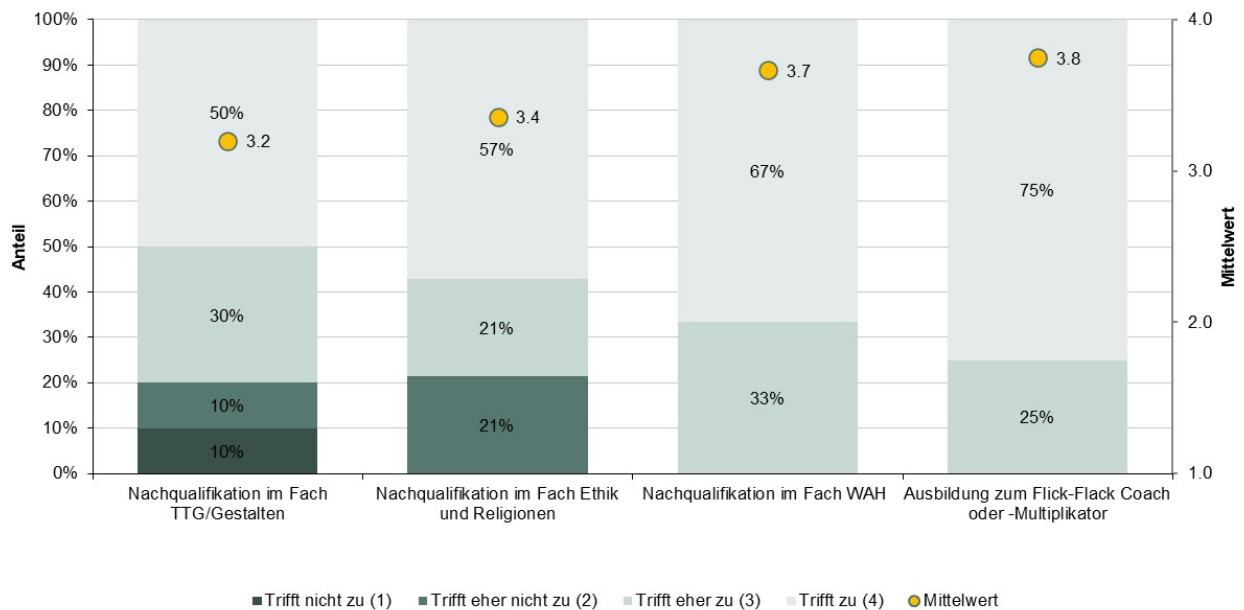
5.2.15 Abbildungen 15: Abgeschlossene Nachqualifikationen im Rahmen der Einführung des LiLe und deren Beurteilung



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) Lehrpersonen: n = 338. 14.5 % aller Lehrpersonen haben zu dieser Frage keine Angabe gemacht.

Beurteilung der besuchten Nachqualifikationen

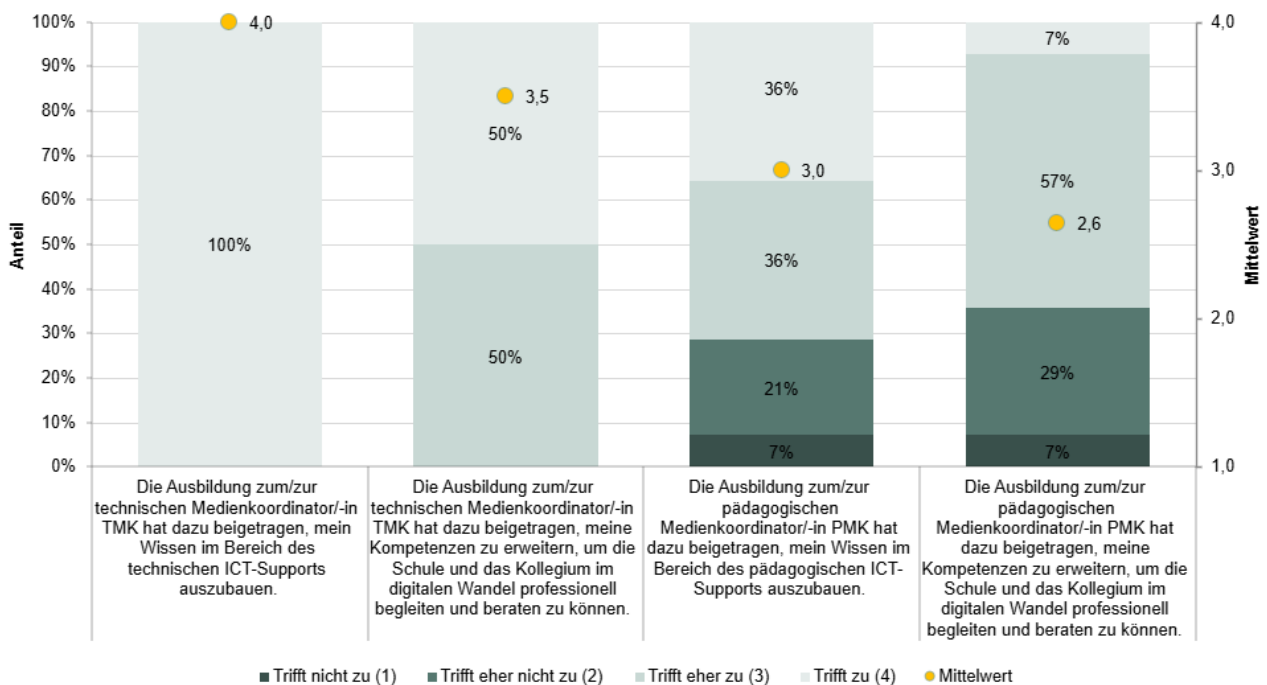
Die Nachqualifikation hat mich darin gestärkt, den LiLe in meinem Unterricht gemäss den darin formulierten Qualitätsansprüchen umzusetzen?



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 10, Item 2 LP: n = 14, Item 3 LP: n = 3, Item 4 LP: n = 4.

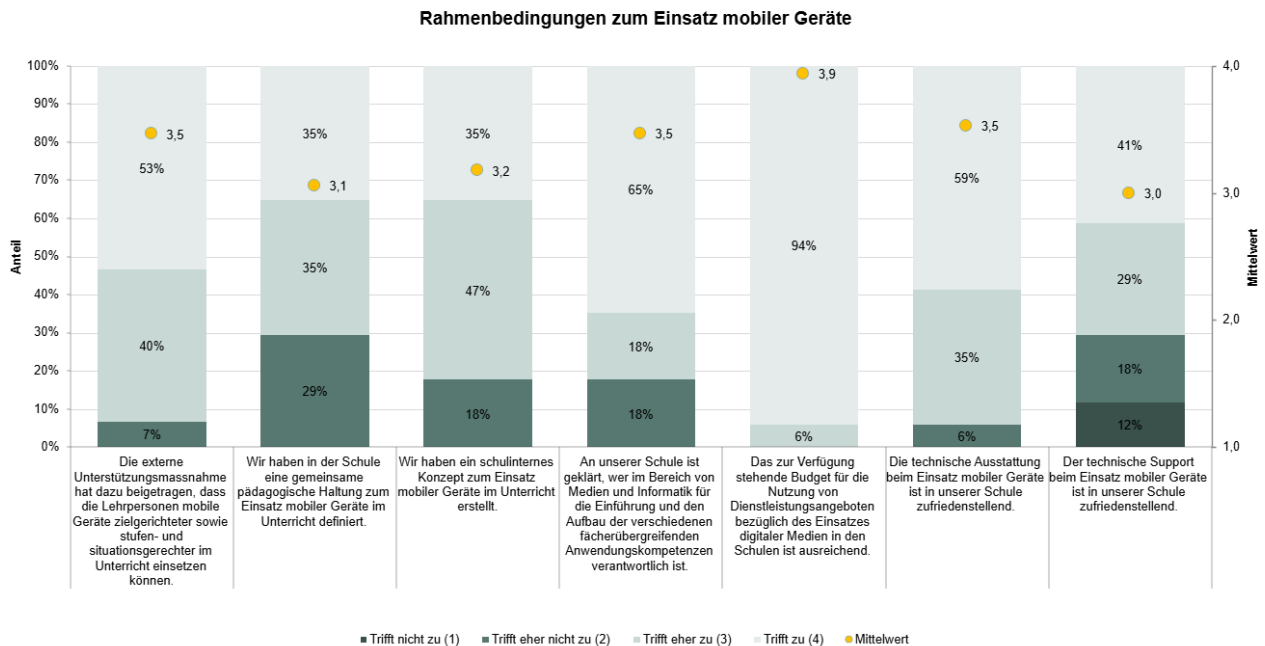
Beurteilung der besuchten Ausbildungen

Wie beurteilen Sie die von Ihnen besuchte Ausbildung?



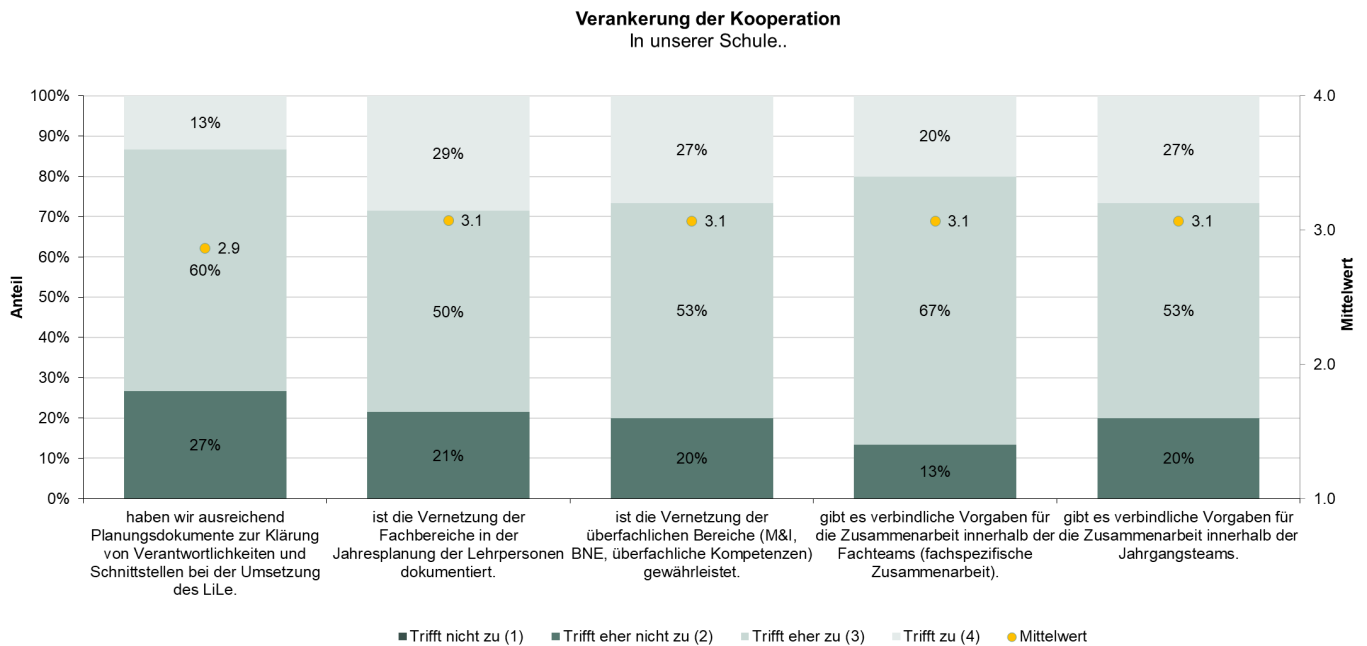
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 2, Item 2 LP: n = 2, Item 3 LP: n = 14, Item 4 LP: n = 14.

5.2.16 Abbildung 16: Schulspezifische Rahmenbedingungen zum Einsatz mobiler Geräte - Sicht Schulleitende

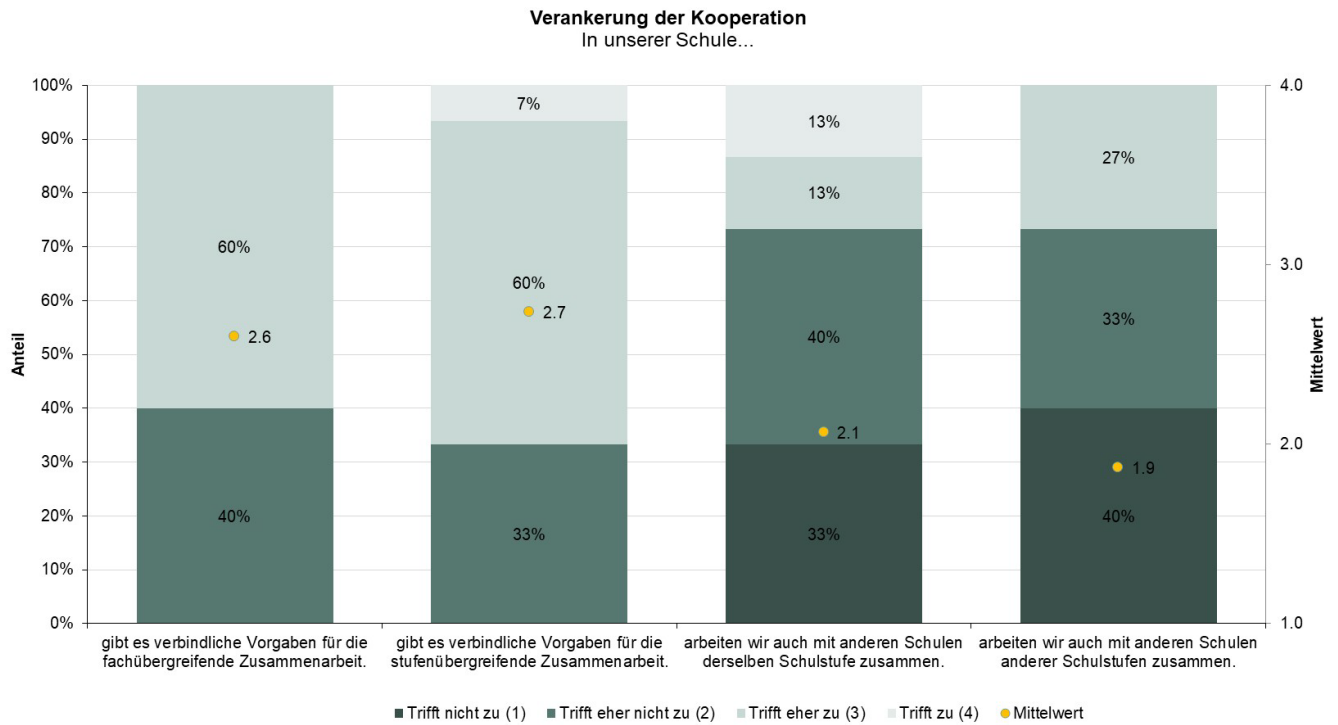


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 2 bis Item 7 SL: n = 17.

5.2.17 Abbildungen 17: Verankerung der Kooperation in der Schule – Sicht Schulleitende

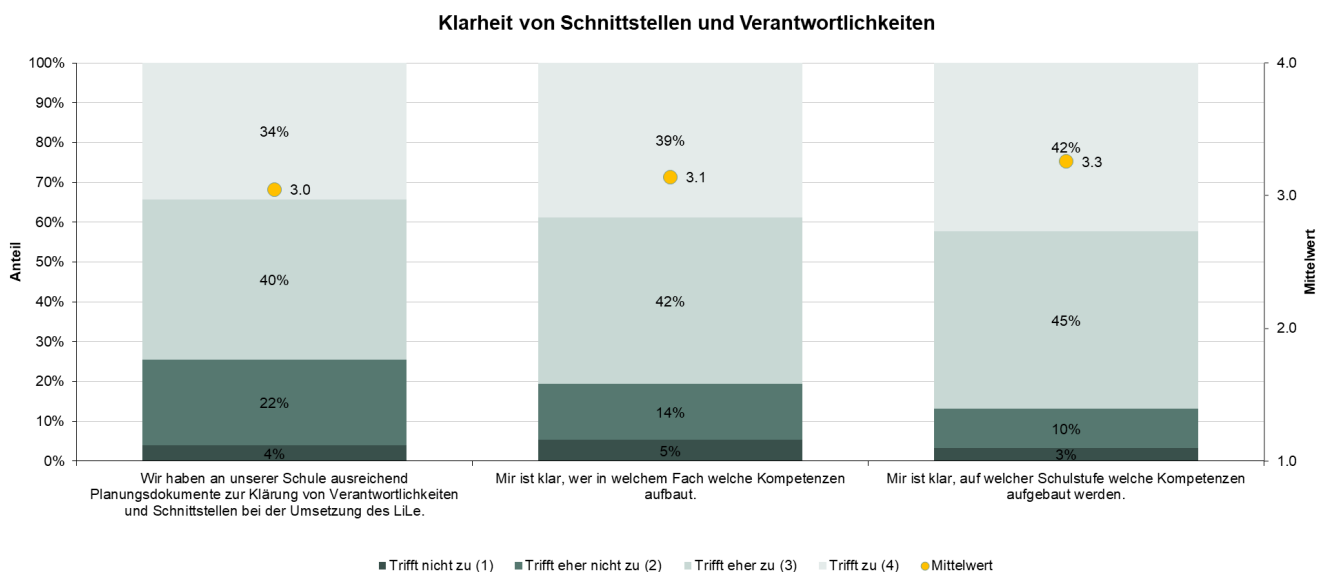


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 2 SL: n = 15, Item 3 SL: n = 15, Item 4 SL: n = 15, Item 5 SL: n = 15.



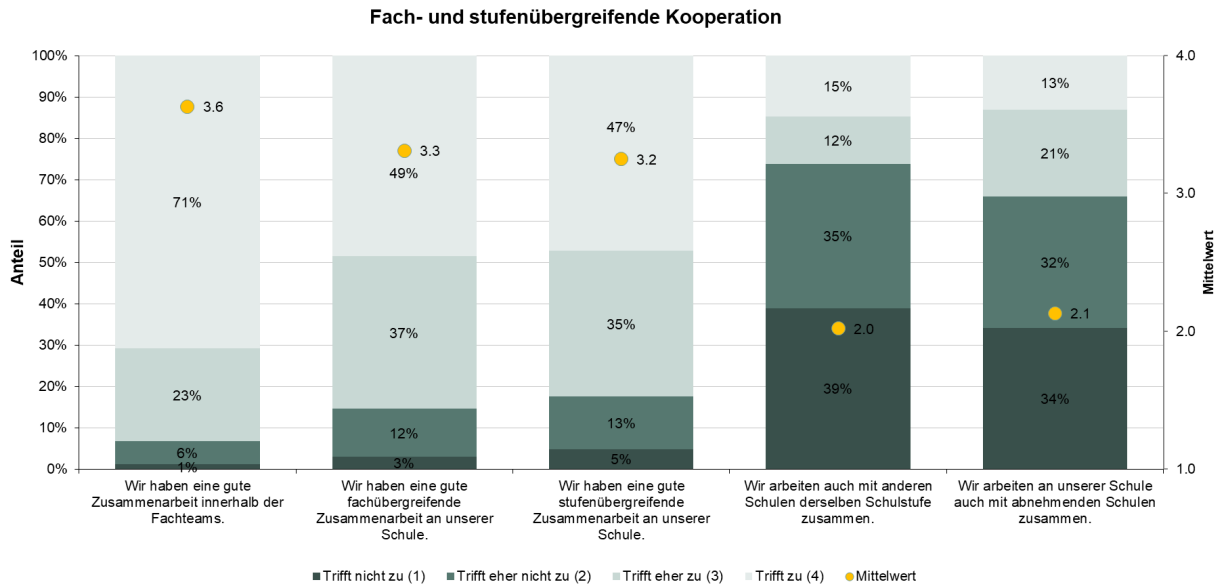
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 2 SL: n = 15, Item 3 SL: n = 15, Item 4 SL: n = 15.

5.2.18 Abbildung 18: Klarheit von Schnittstellen und Verantwortlichkeiten – Sicht Lehrpersonen



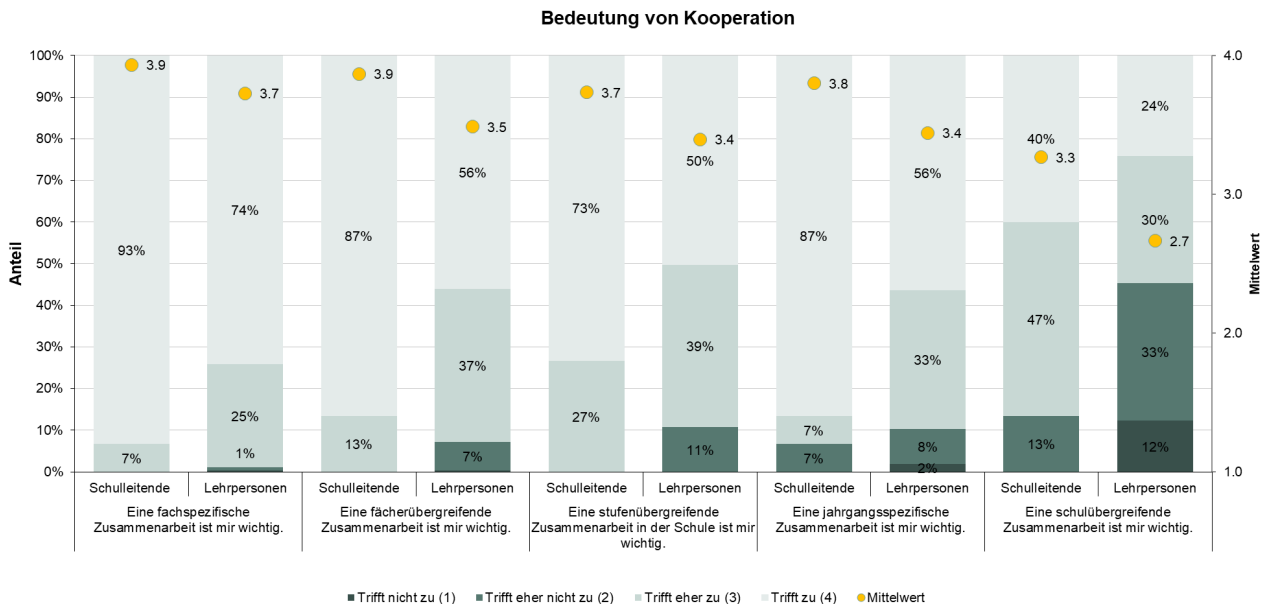
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 272, Item 2 LP: n = 263, Item 3 LP: n = 274.

5.2.19 Abbildung 19: Fach- und stufenübergreifende Kooperation – Sicht der Lehrpersonen



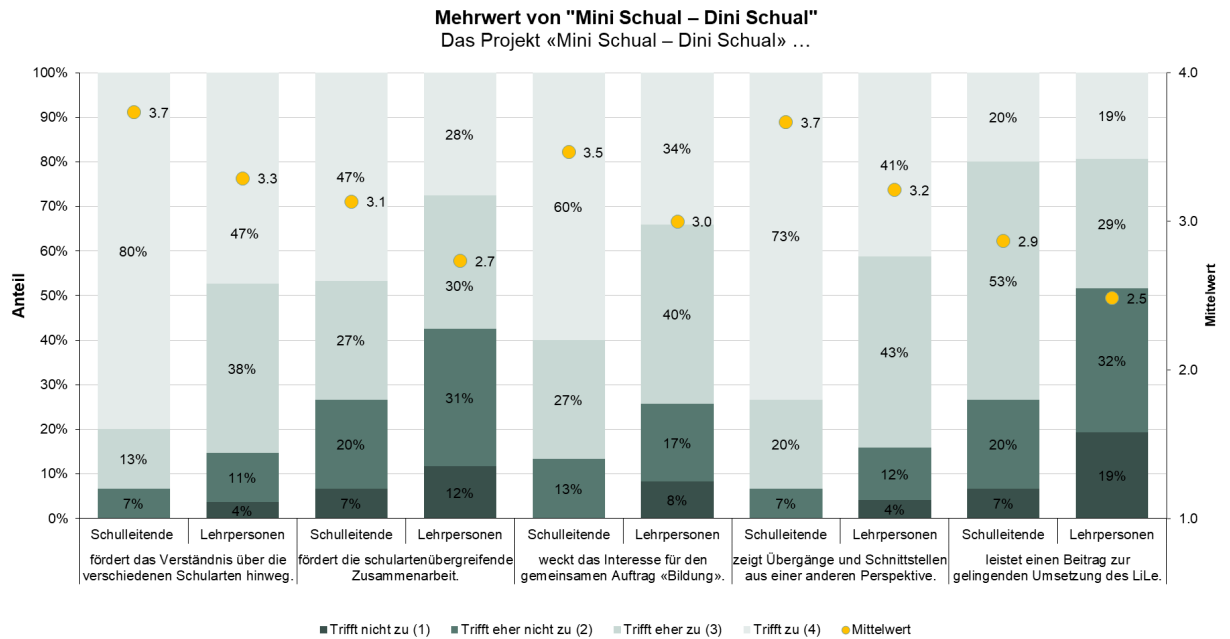
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 270, Item 2 LP: n = 268, Item 3 LP: n = 269, Item 4 LP: n = 252, Item 5 LP: n = 138.

5.2.20 Abbildung 20: Bedeutung von Kooperation – Sicht der Lehrpersonen und Schulleitenden



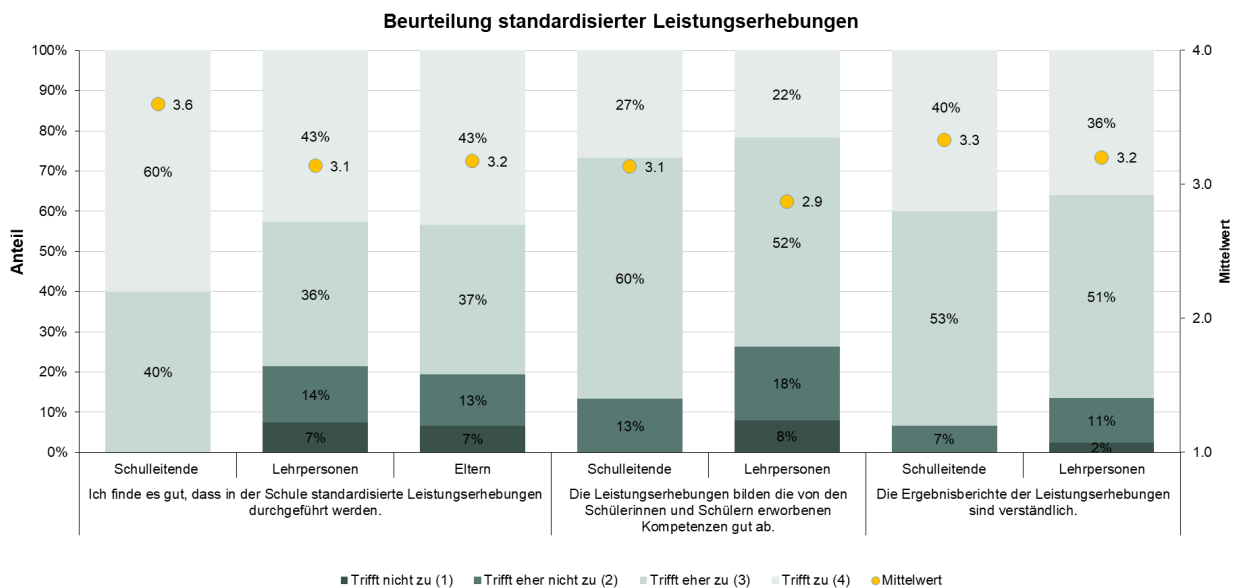
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 282, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 280, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 280, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 273, Item 5 SL: n = 15, Item 5 LP: n = 269.

5.2.21 Abbildung 21: Mehrwert von "Mini Schual – Dini Schual"

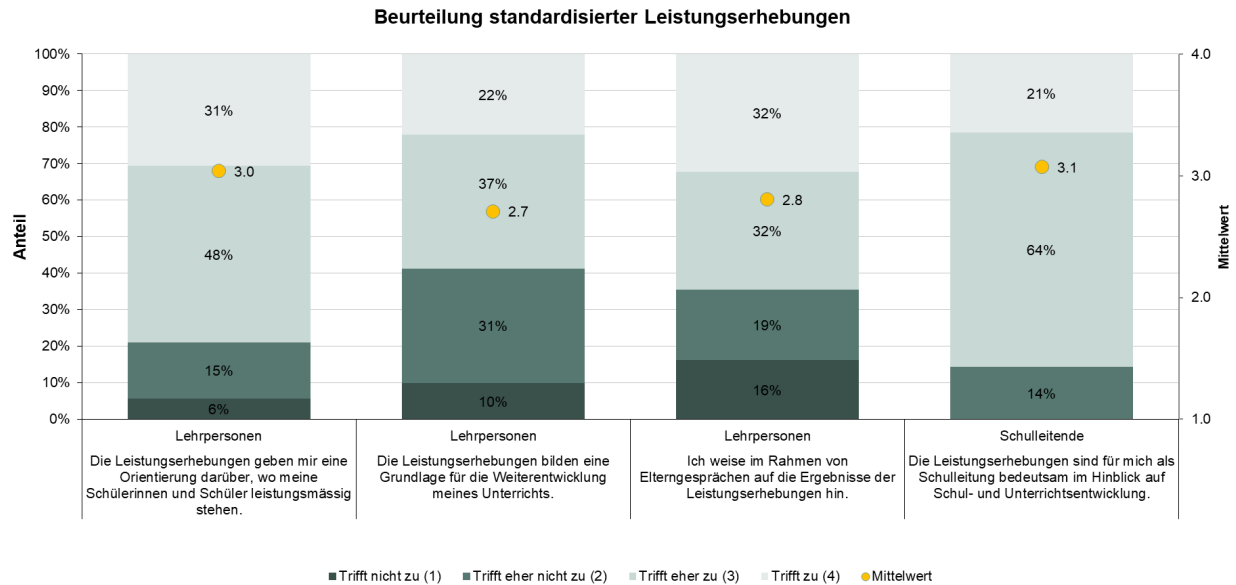


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 245, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 240, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 241, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 240, Item 5 SL: n = 15, Item 5 LP: n = 217.

5.2.22 Abbildungen 22: Beurteilung standardisierter Leistungserhebungen

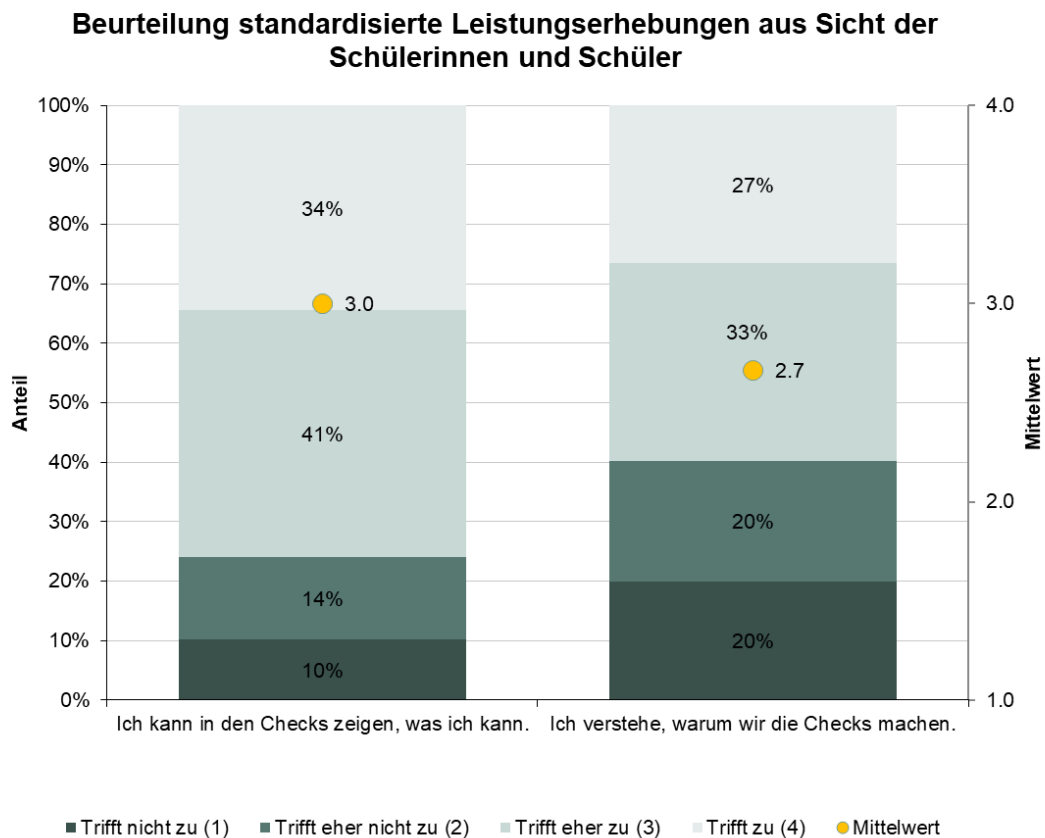


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 243, Item 1 Eltern: n = 994, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 175, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 164.



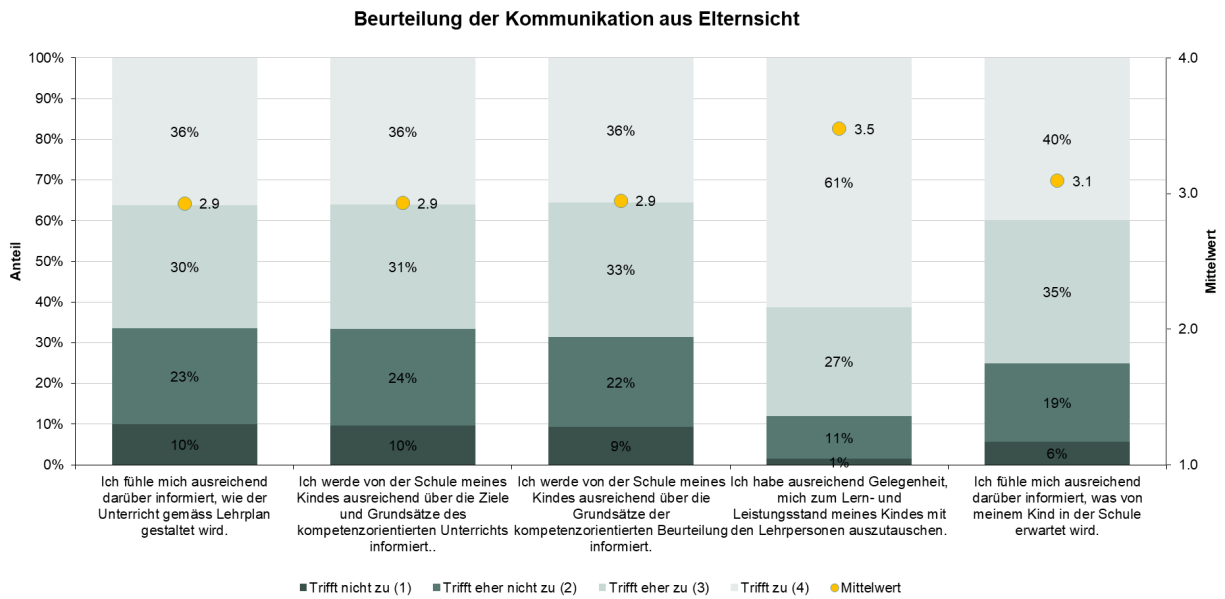
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 176, Item 2 LP: n = 120, Item 3 LP: n = 155, Item 4 SL: n = 14.

5.2.23 Abbildung 23: Beurteilung standardisierter Leistungserhebungen aus Sicht der Schülerinnen- und Schüler

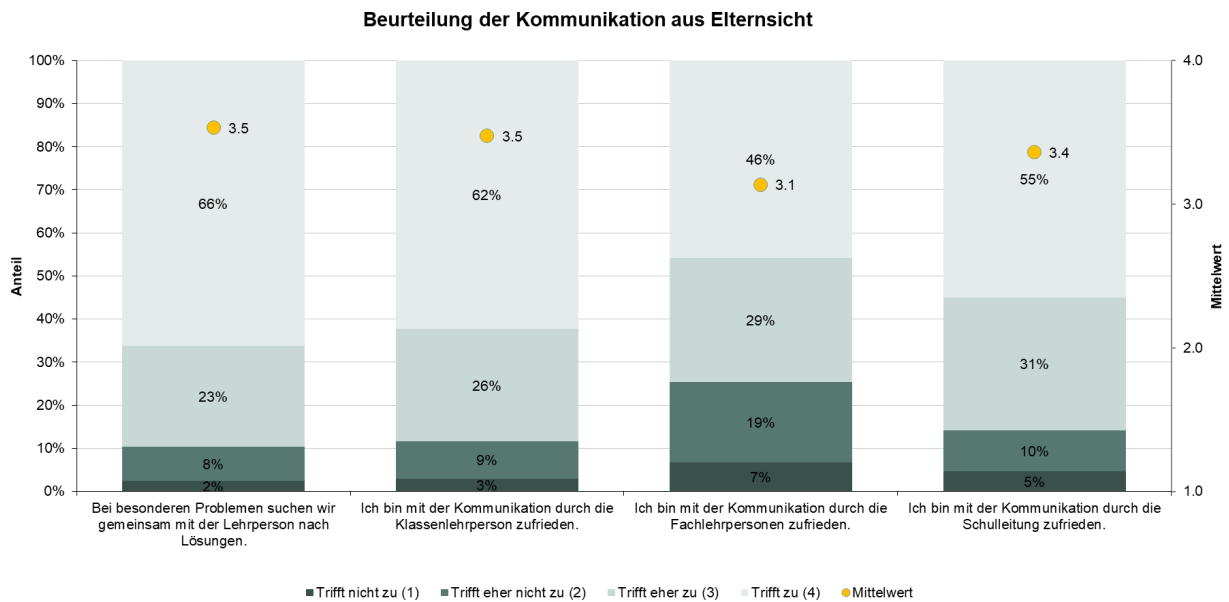


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 2 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 988, Item 2 SUS: n = 987.

5.2.24 Abbildungen 24: Beurteilung der Kommunikation aus Elternsicht

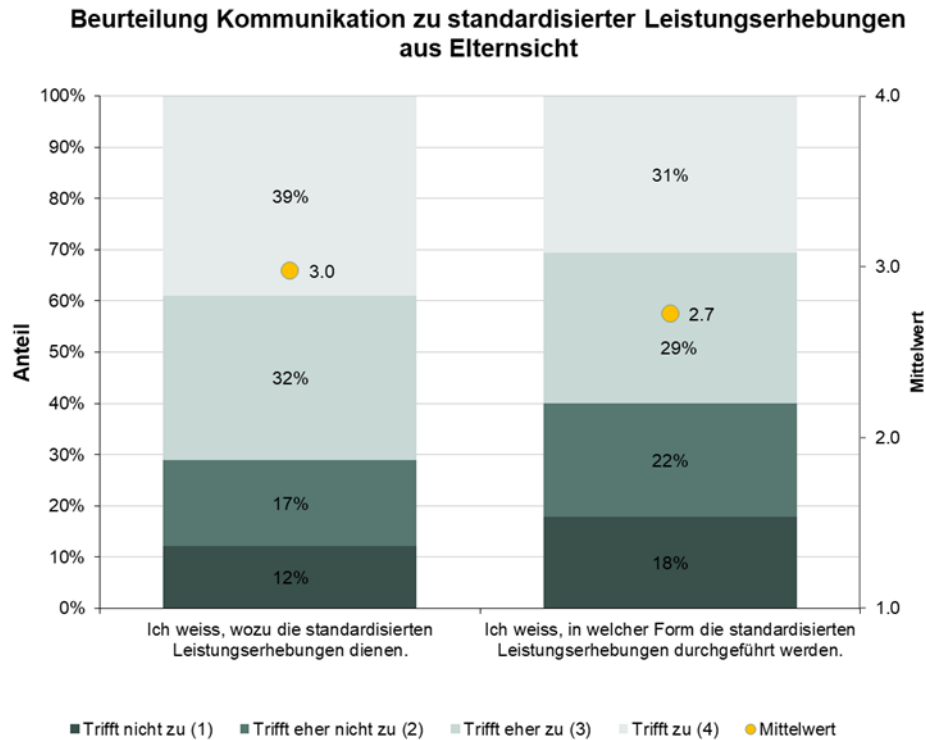


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 Eltern: n = 1296, Item 2 Eltern: n = 1289, Item 3 Eltern: n = 1262, Item 4 Eltern: n = 1284, Item 5 Eltern: n = 1286.



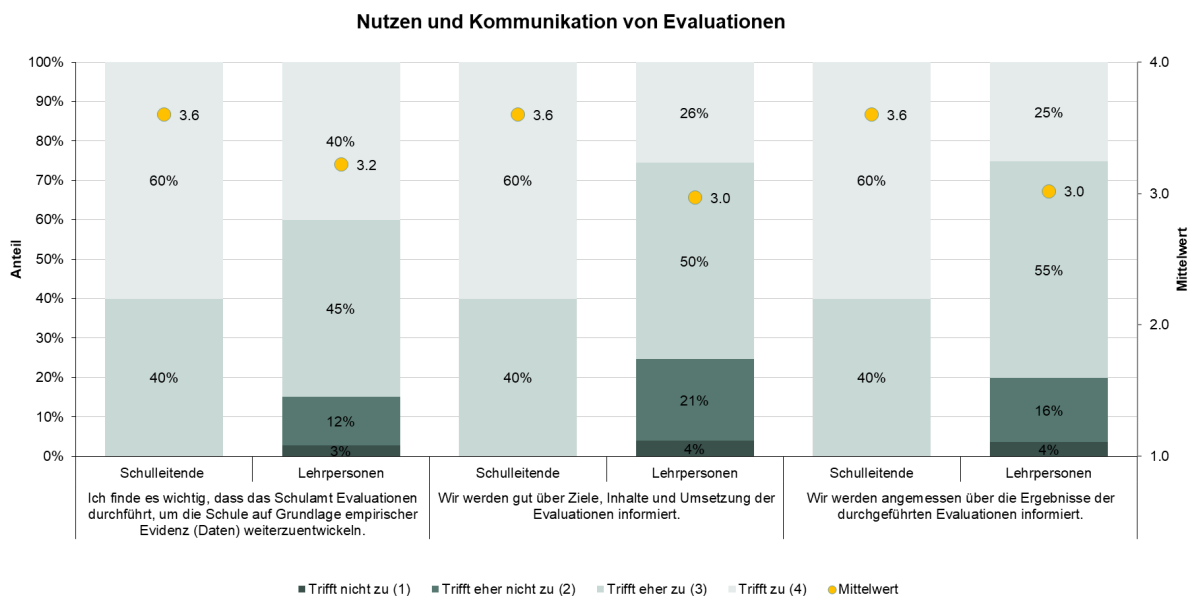
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 Eltern: n = 1156, Item 2 Eltern: n = 1287, Item 3 Eltern: n = 1139, Item 4 Eltern: n = 1219.

5.2.25 Abbildung 25: Beurteilung der Kommunikation zu standardisierten Leistungserhebungen aus Elternsicht



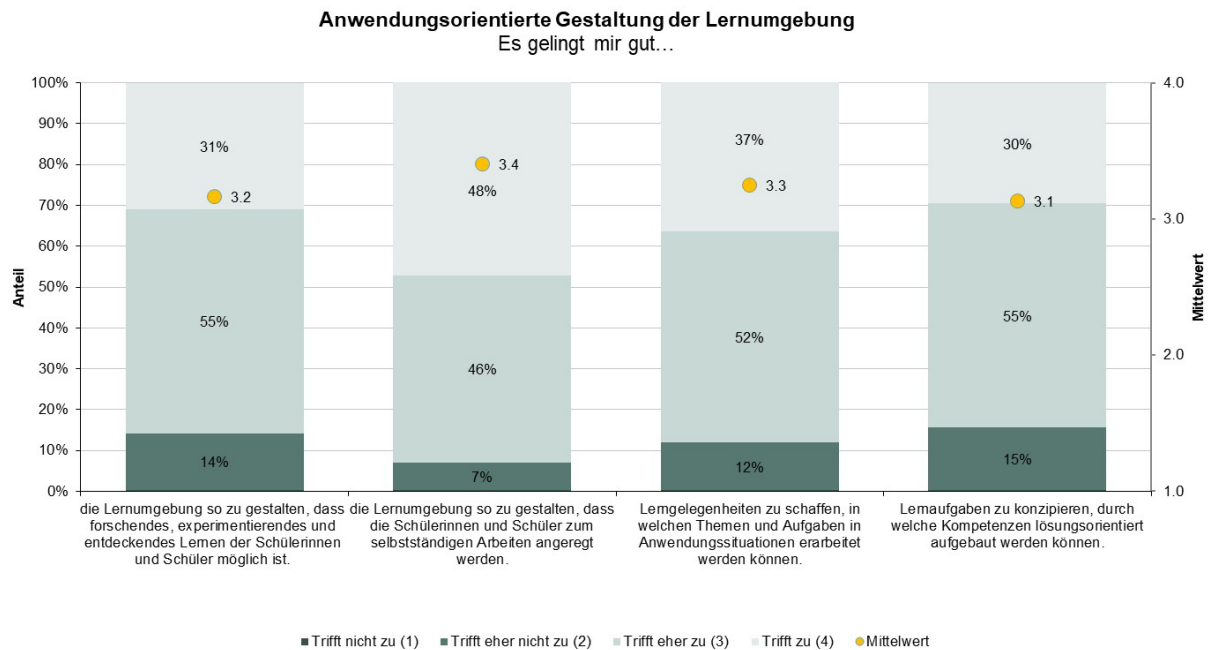
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 2 (von links nach rechts). Item 1 Eltern: n = 981, Item 2 Eltern: n = 978.

5.2.26 Abbildung 26: Nutzen und Kommunikation von Evaluationen



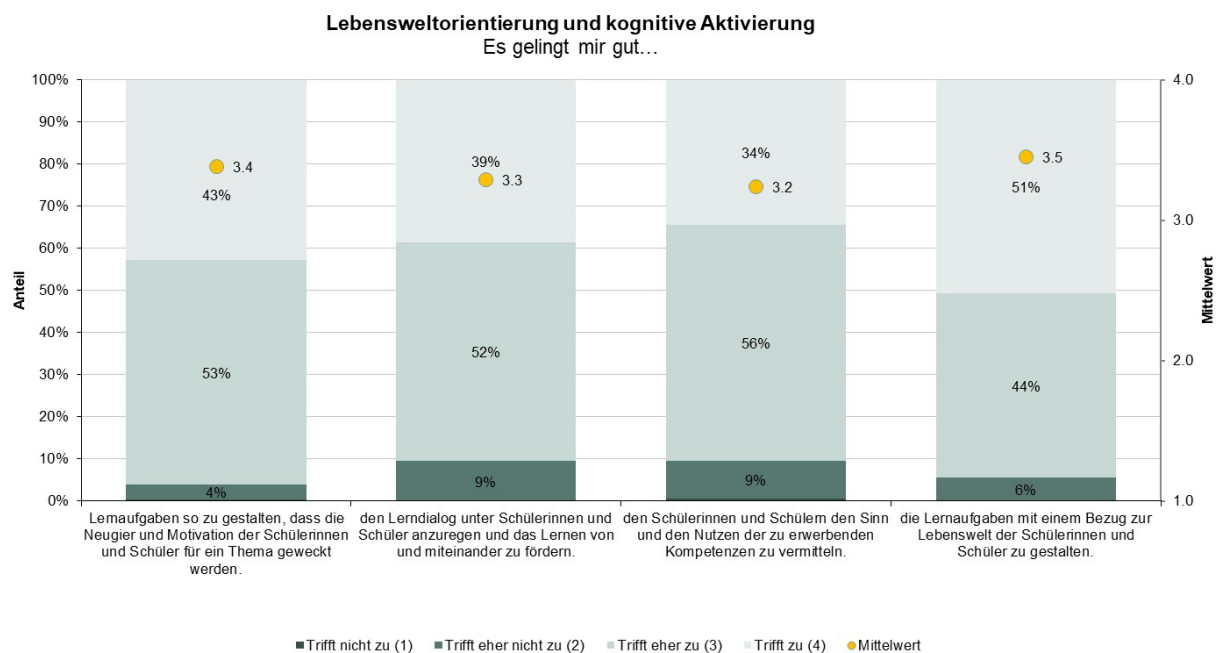
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 252, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 231, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 222.

5.2.27 Abbildung 27: Anwendungsorientierte Gestaltung der Lernumgebung



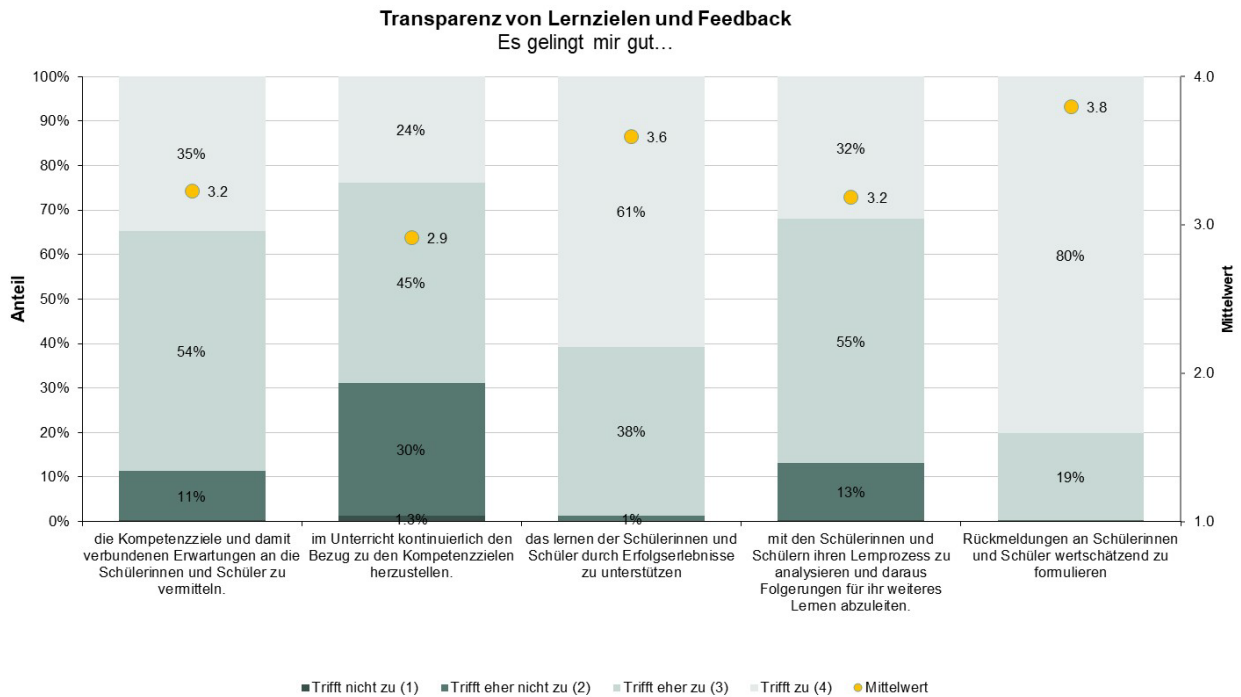
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 310, Item 2 LP: n = 309, Item 3 LP: n = 302, Item 4 LP: n = 288.

5.2.28 Abbildung 28: Lebensweltorientierung und kognitive Aktivierung



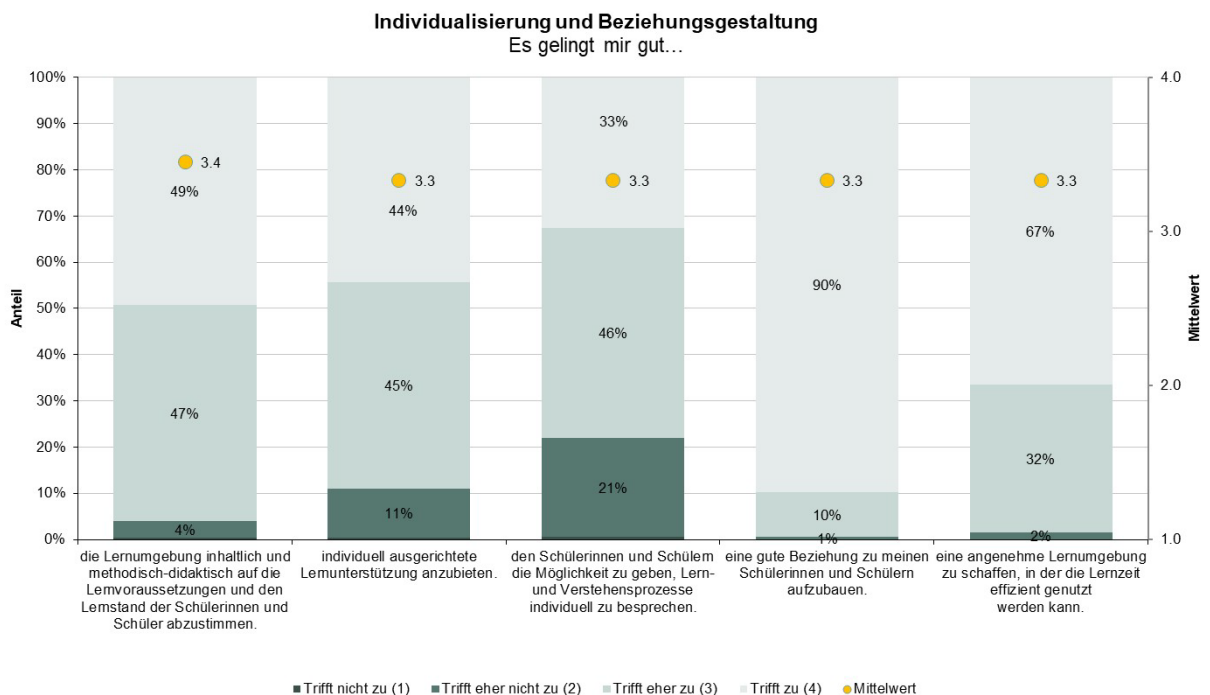
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 306, Item 2 LP: n = 306, Item 3 LP: n = 300, Item 4 LP: n = 308.

5.2.29 Abbildung 29: Transparenz von Lernzielen und Feedback



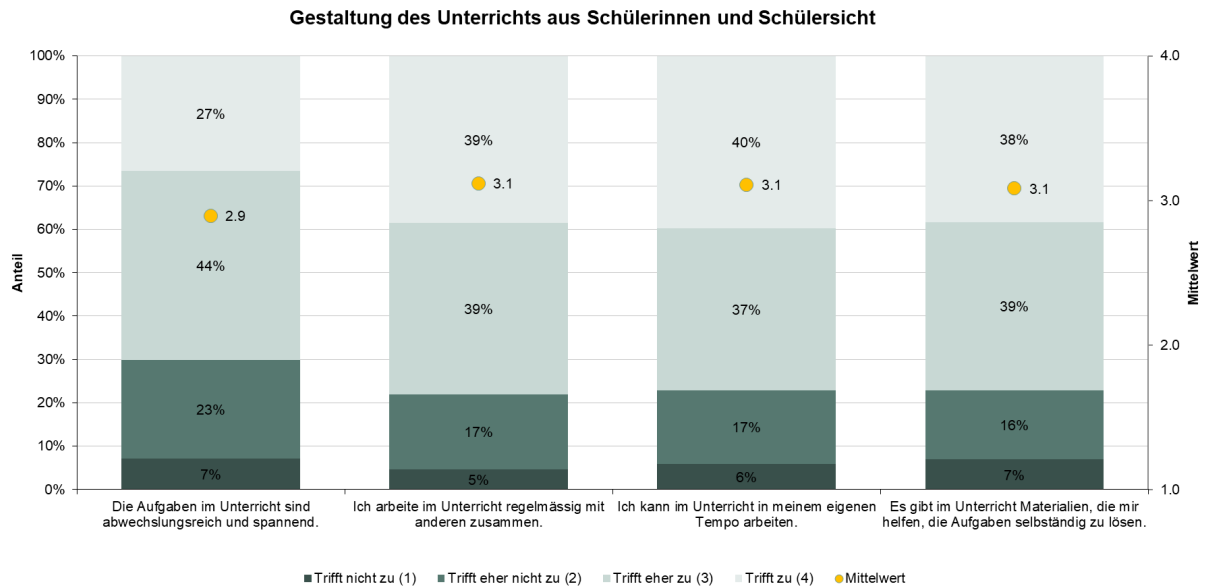
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 300, Item 2 LP: n = 298. Item 3 LP: n = 313. Item 4 LP: n = 305. Item 5 LP: n = 313.

5.2.30 Abbildung 30: Individualisierung und Beziehungsgestaltung

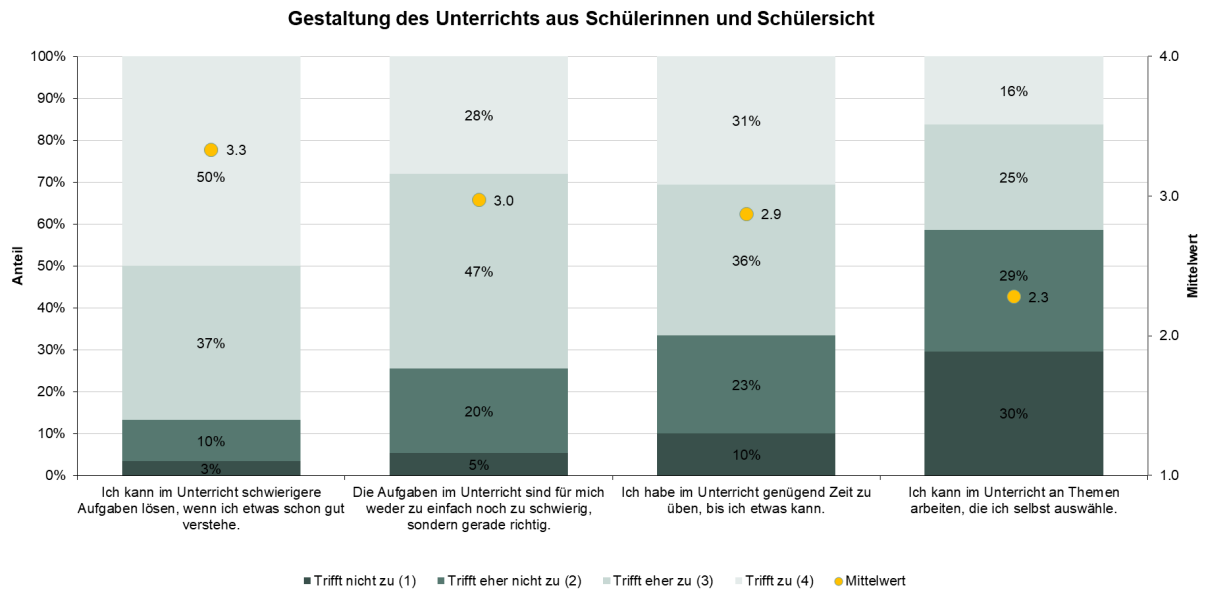


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 305, Item 2 LP: n = 307, Item 3 LP: n = 301. Item 4 LP: n = 314. Item 5 LP: n = 314.

5.2.31 Abbildung 31: Gestaltung des Unterrichts aus Schülerinnen- und Schülersicht

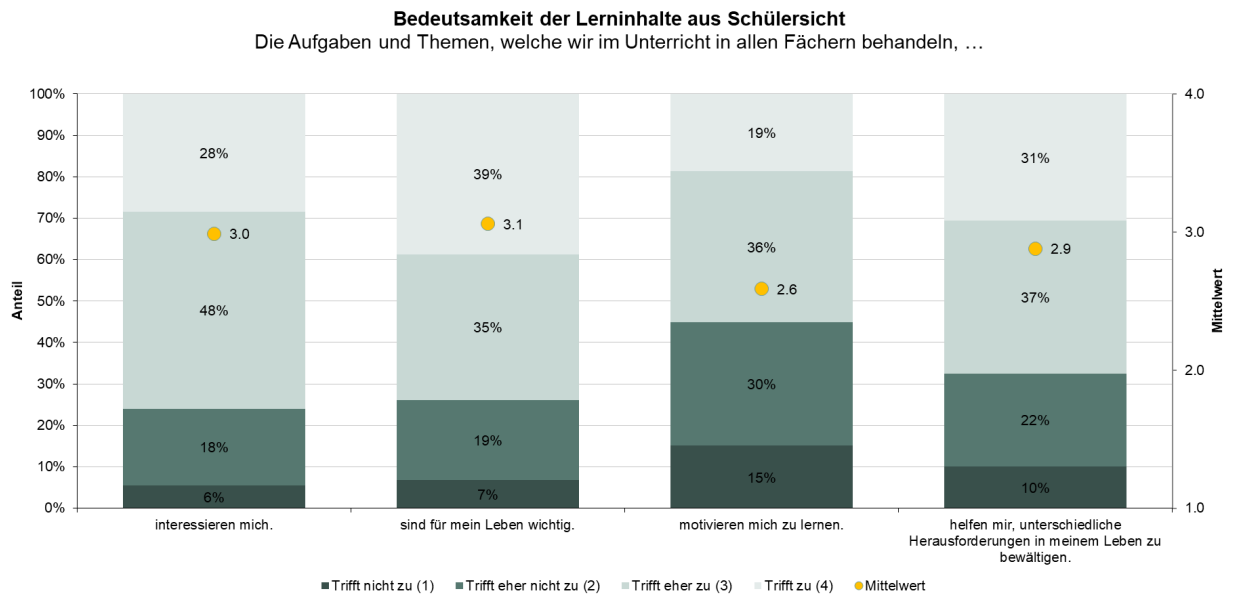


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1652, Item 2 SUS: n = 1674, Item 3 SUS: n = 1662, Item 4 SUS: n = 1635



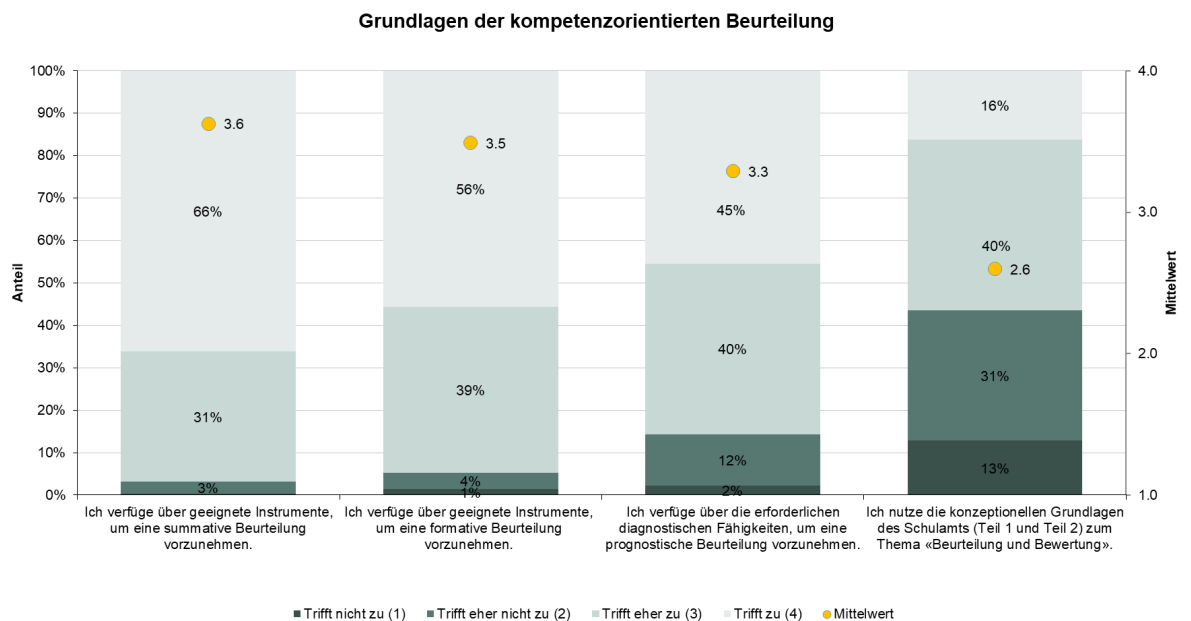
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1646, Item 2 SUS: n = 1631, Item 3 SUS: n = 1653, Item 4 SUS: n = 1634.

5.2.32 Abbildung 32: Bedeutsamkeit der Lerninhalte aus Schülerinnen- und Schülersicht



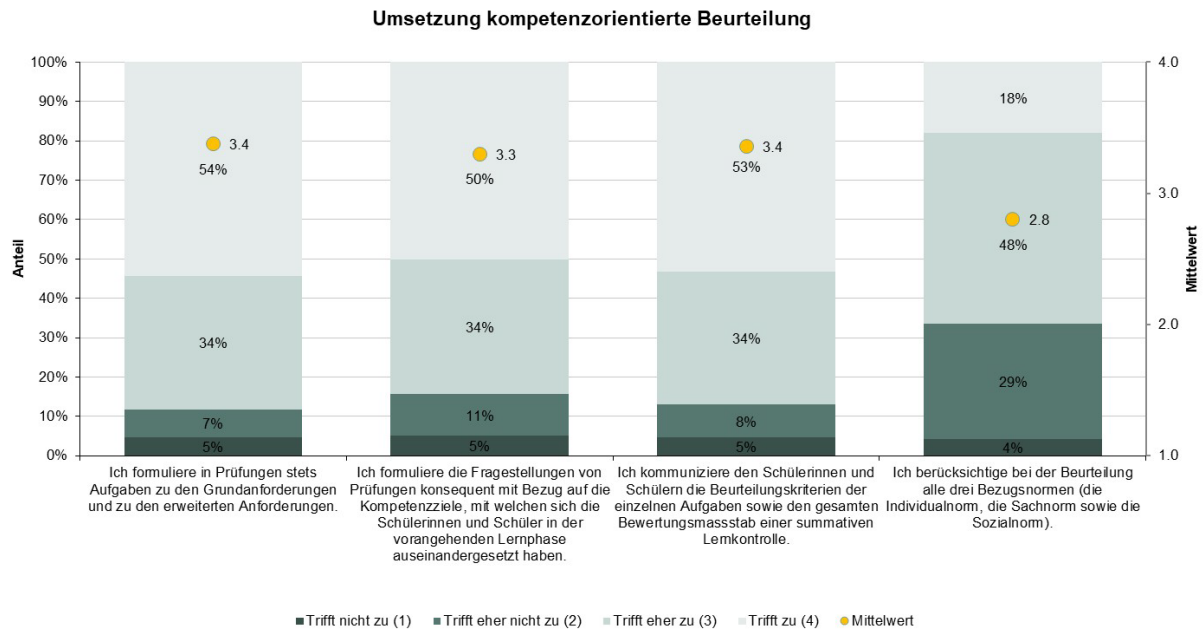
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1652, Item 2 SUS: n = 1667, Item 3 SUS: n = 1652, Item 4 SUS: n = 1590.

5.2.33 Abbildung 33: Grundlagen der kompetenzorientierten Beurteilung



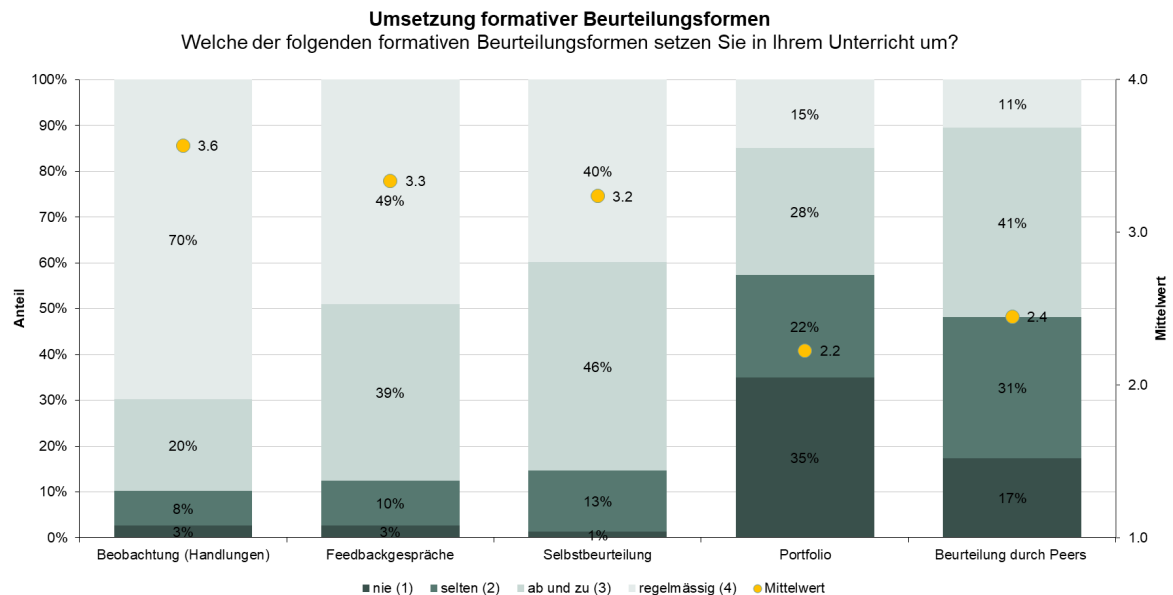
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 281, Item 2 LP: n = 284, Item 3 LP: n = 273, Item 4 LP: n = 117.

5.2.34 Abbildung 34: Umsetzung kompetenzorientierte Beurteilung

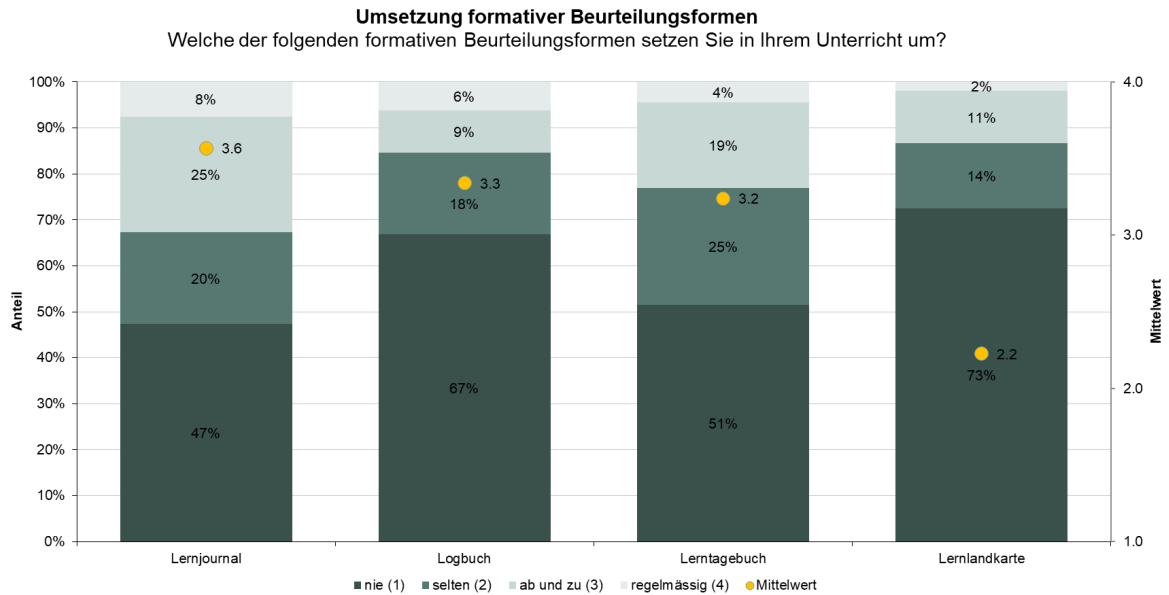


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 273, Item 2 LP: n = 273, Item 3 LP: n = 239, Item 4 LP: n = 271.

5.2.35 Abbildungen 35: Umsetzung formativer Beurteilungsformen

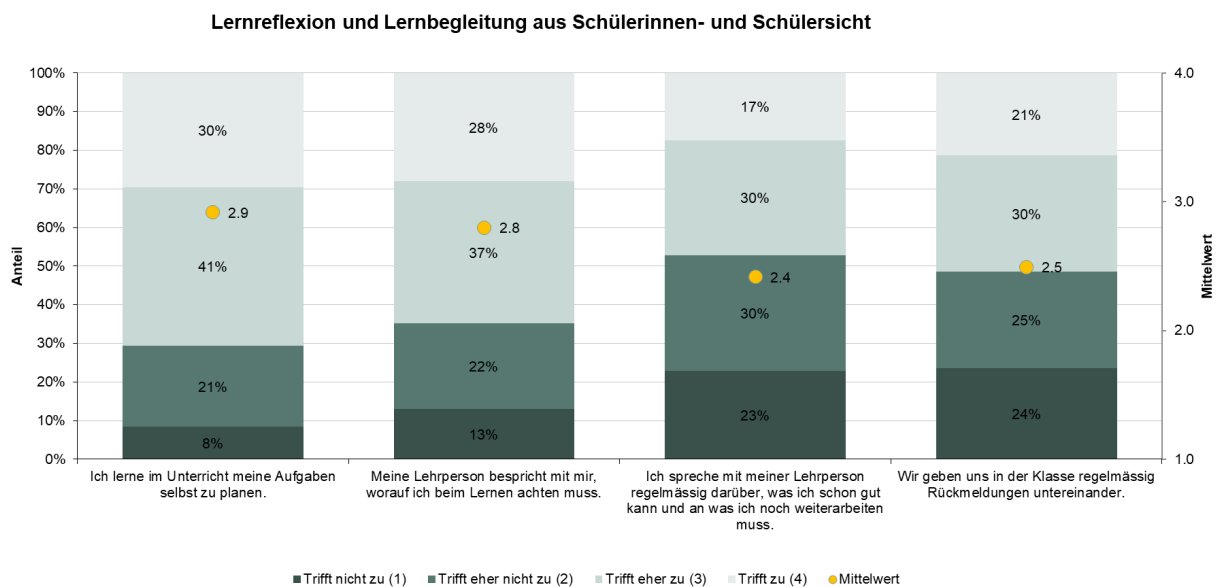


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 304, Item 2 LP: n = 298, Item 3 LP: n = 301, Item 4 LP: n = 274, Item 5 LP: n = 276.



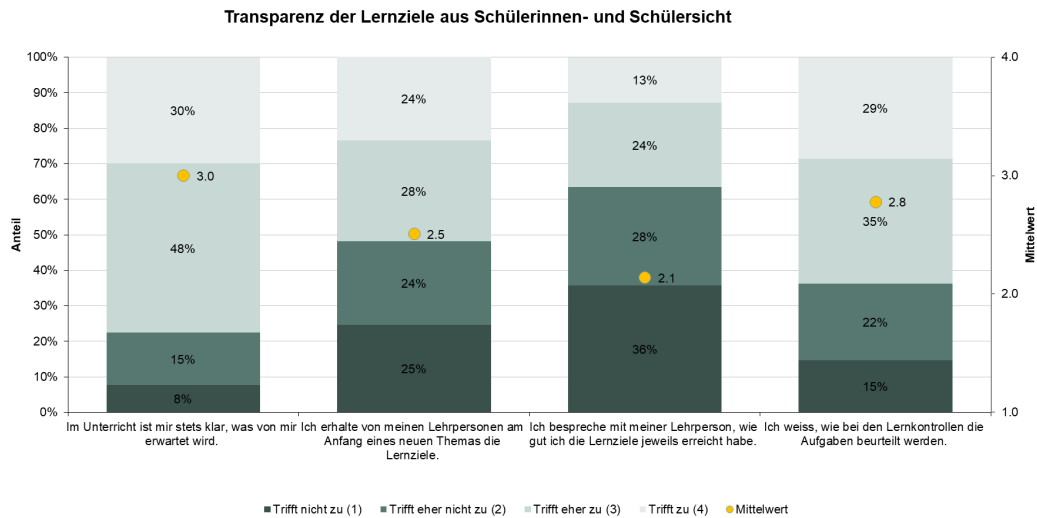
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 266, Item 2 LP: n = 259, Item 3 LP: n = 268, Item 4 LP: n = 262.

5.2.36 Abbildung 36: Lernreflexion und Lernbegleitung aus Schülerinnen- und Schülersicht



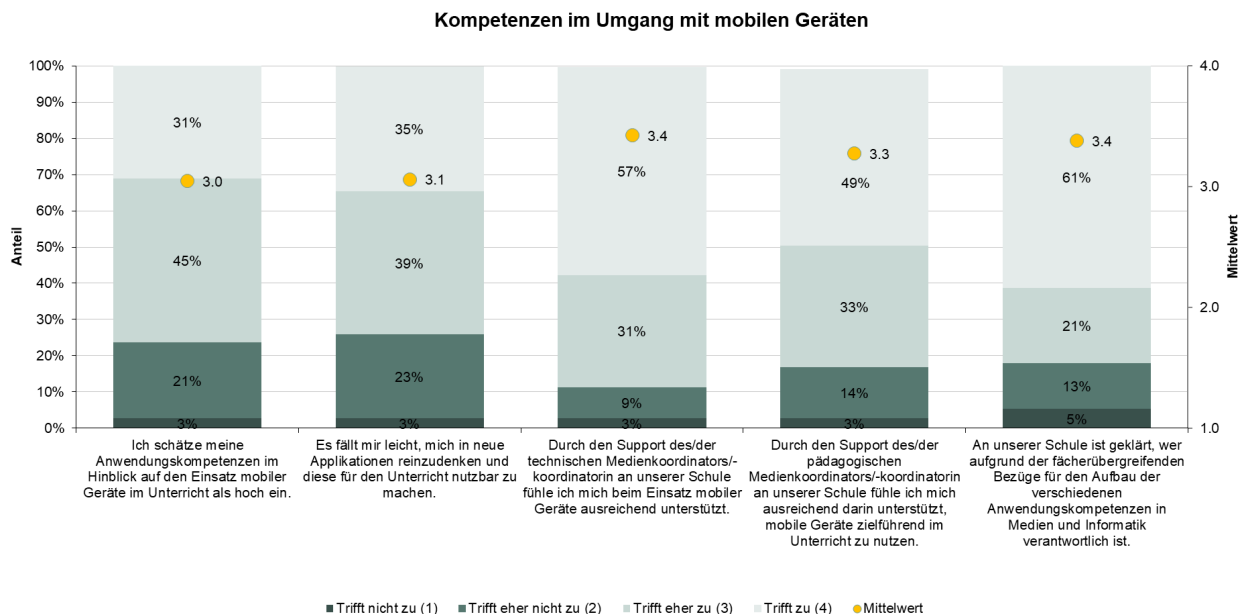
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1601, Item 2 SUS: n = 1605, Item 3 SUS: n = 1594, Item 4 SUS: n = 1579.

5.2.37 Abbildung 37: Transparenz der Lernziele aus Schülerinnen- und Schülersicht



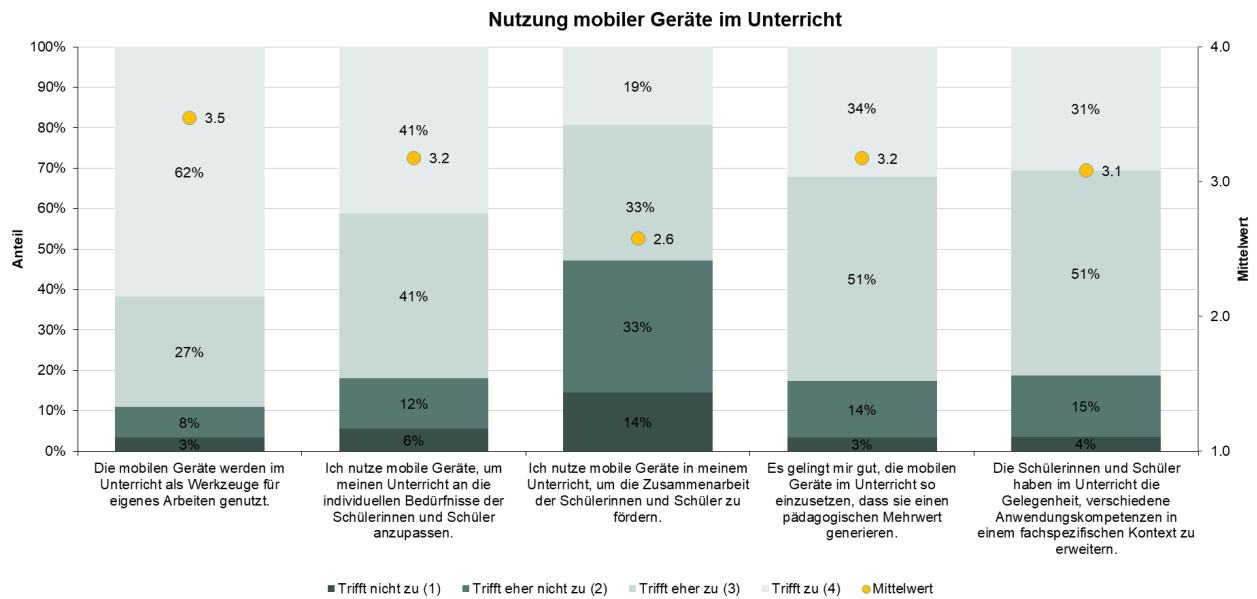
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1568, Item 2 SUS: n = 1596, Item 3 SUS: n = 1576, Item 4 SUS: n = 1532.

5.2.38 Abbildung 38: Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit mobilen Geräten

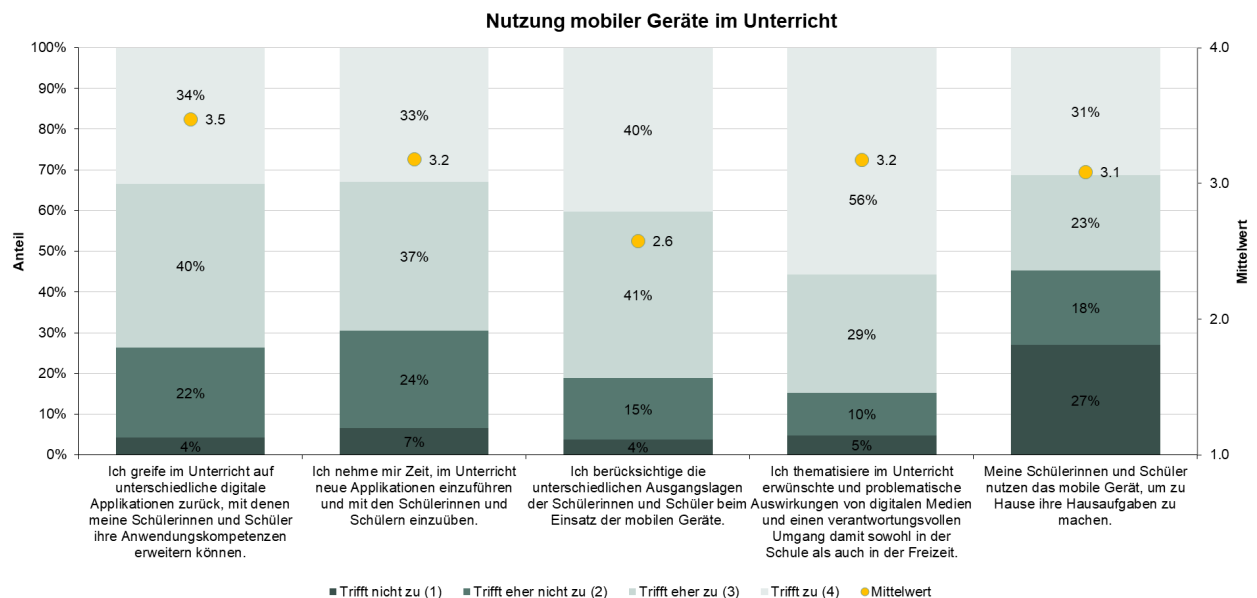


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 299, Item 2 LP: n = 289, Item 3 LP: n = 288, Item 4 LP: n = 275, Item 5 LP: n = 261.

5.2.39 Abbildungen 39: Nutzung mobiler Geräte im Unterricht – Sicht der Lehrpersonen

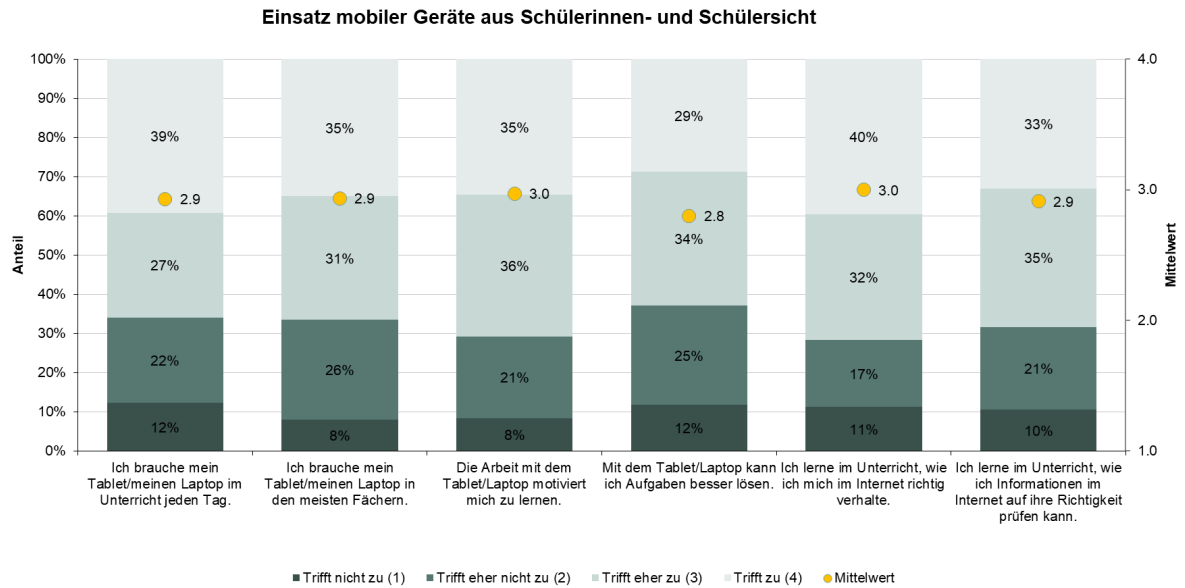


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 293, Item 2 LP: n = 298, Item 3 LP: n = 284, Item 4 LP: n = 281, Item 5 LP: n = 251.



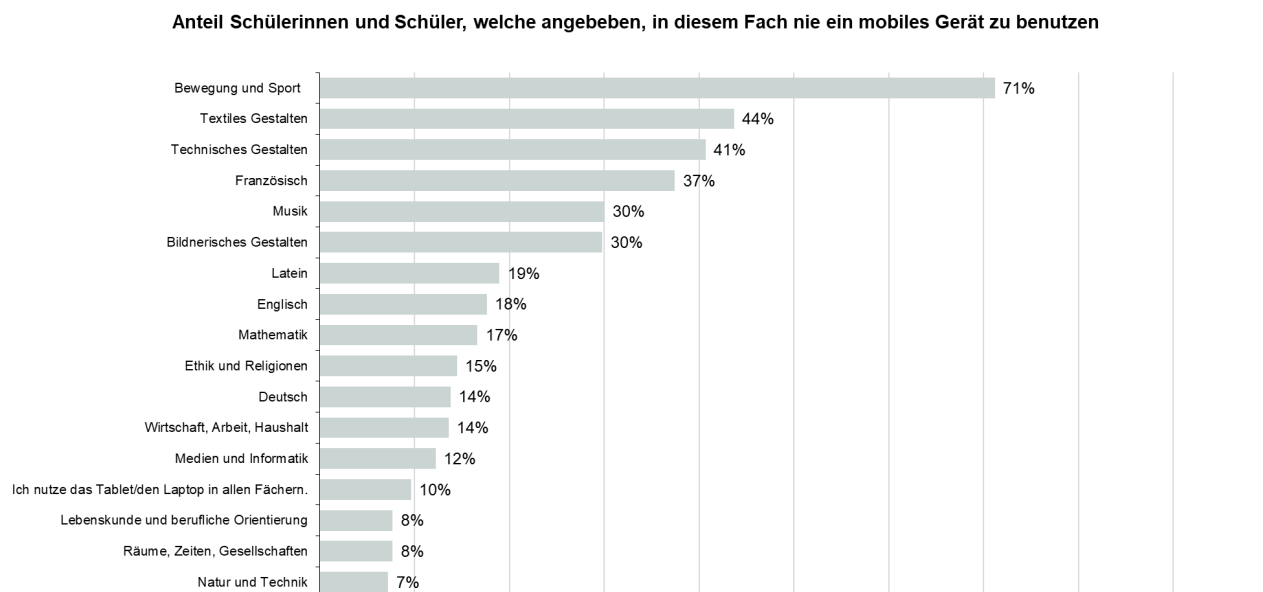
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 167, Item 2 LP: n = 167, Item 3 LP: n = 266, Item 4 LP: n = 269, Item 5 LP: n = 256.

5.2.40 Abbildung 40: Einsatz mobiler Geräte aus Schülerinnen- und Schülersicht



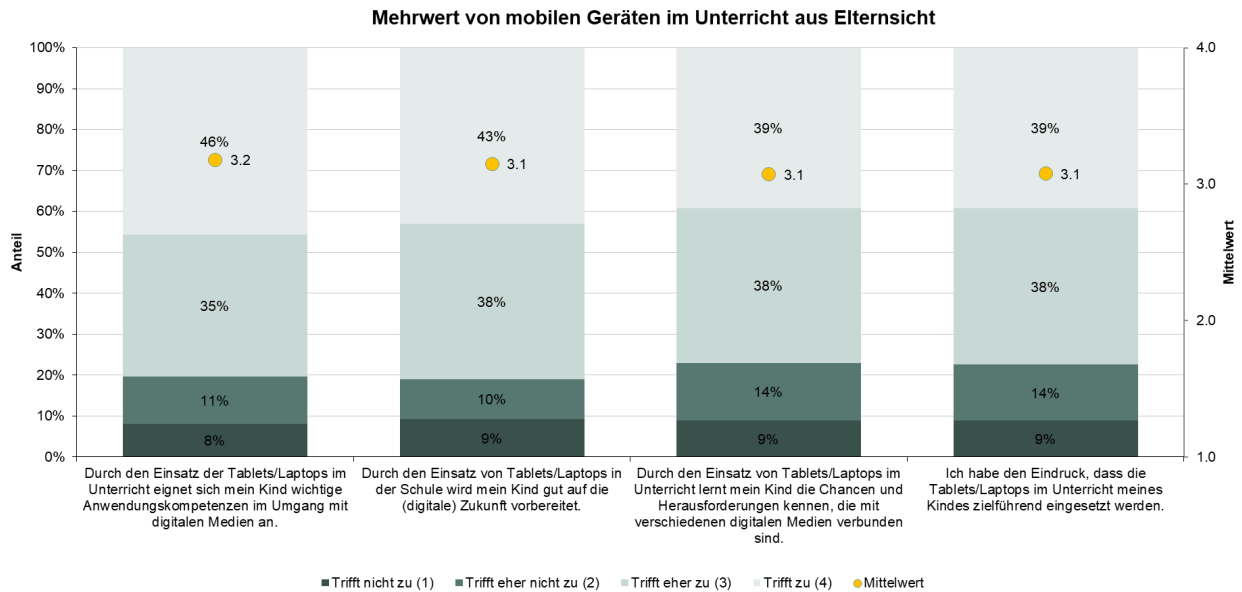
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1673, Item 2 SUS: n = 1678, Item 3 SUS: n = 1660, Item 4 SUS: n = 1634, Item 5 SUS: n = 1616, Item 6 SUS: n = 1576.

5.2.41 Abbildung 41: Fachspezifische Nutzung mobiler Geräte aus Schülerinnen- und Schülersicht



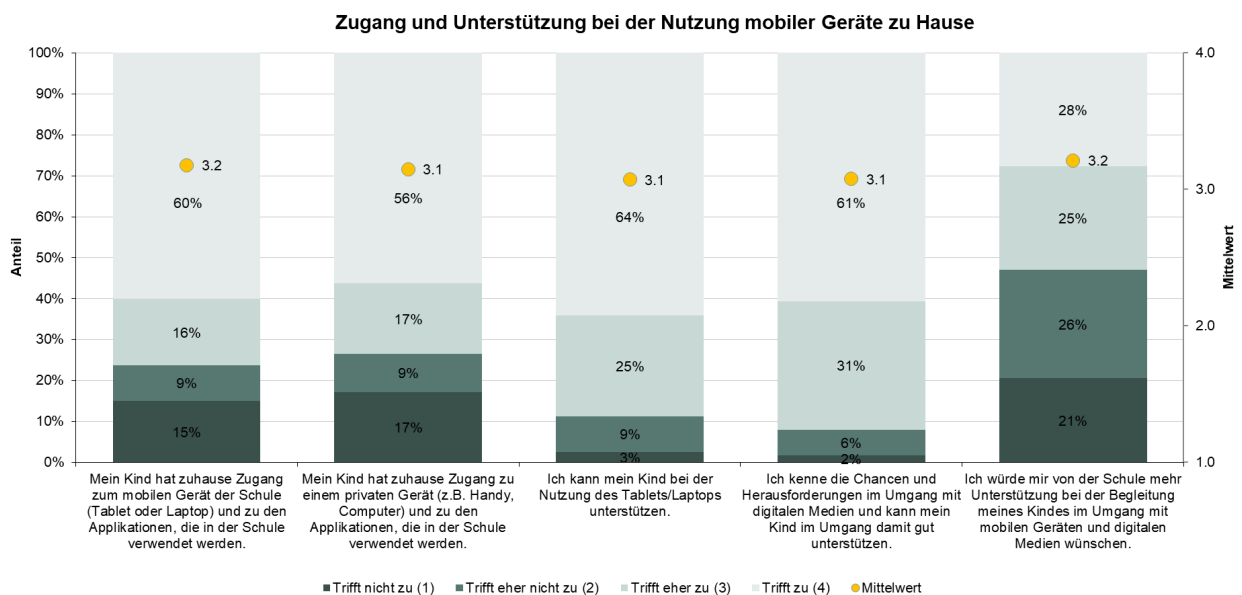
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) SUS. n = 1730

5.2.42 Abbildung 42: Mehrwert von mobilen Geräten im Unterricht aus Elternsicht



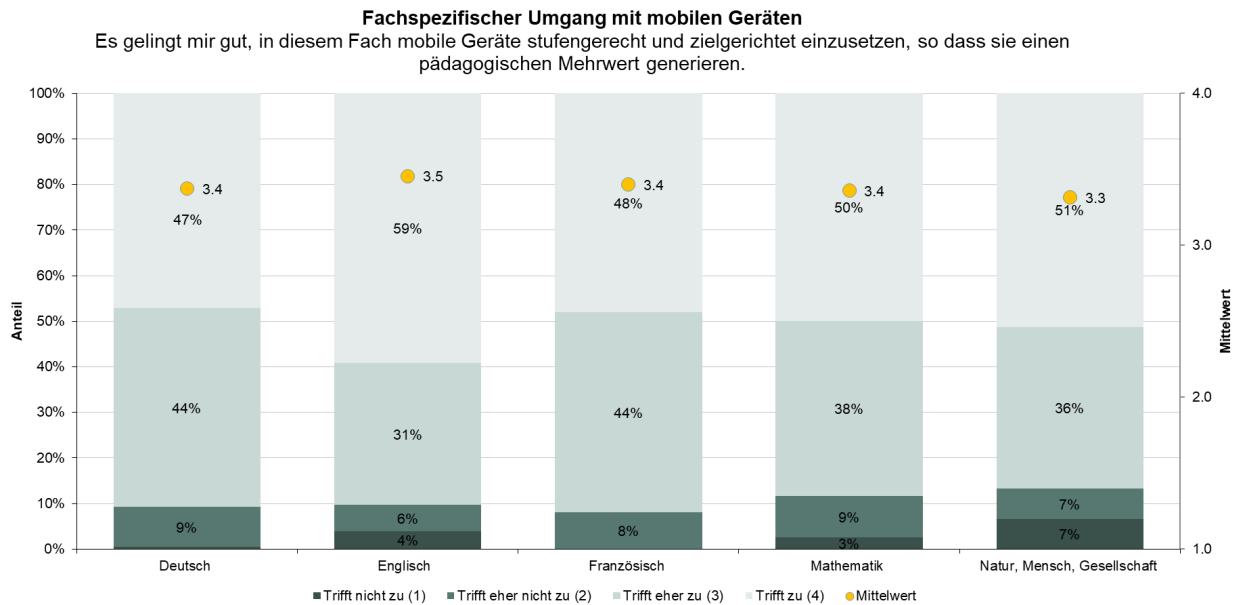
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 Eltern: n = 1149, Item 2 Eltern: n = 1140, Item 3 Eltern: n = 1130, Item 4 Eltern: n = 1074.

5.2.43 Abbildung 43: Zugang und Unterstützung bei der Nutzung mobiler Geräte zu Hause

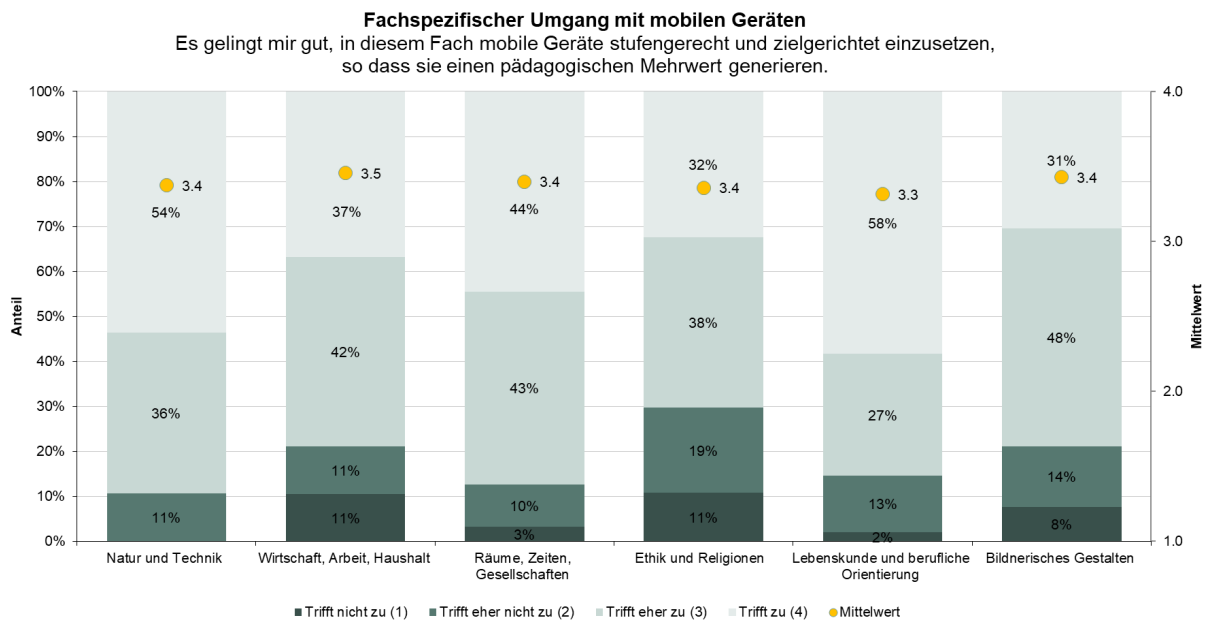


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 Eltern: n = 1110, Item 2 Eltern: n = 1115, Item 3 Eltern: n = 1125, Item 4 Eltern: n = 1138, Item 5 Eltern: n = 1028.

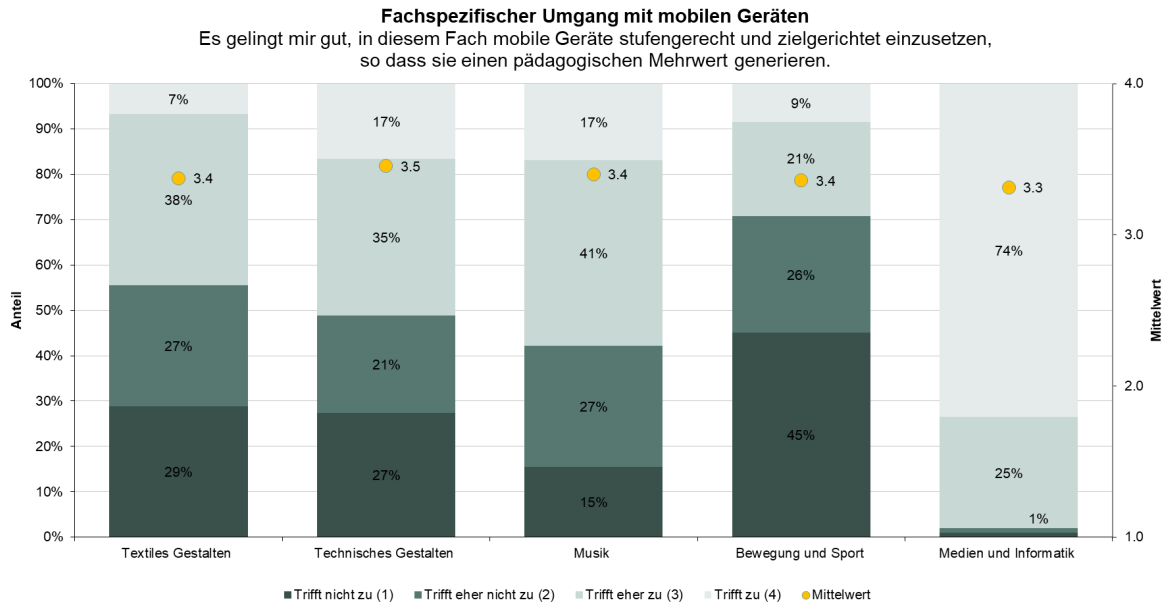
5.2.44 Abbildungen 44: Fachspezifischer Umgang mit mobilen Geräten



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 206, Item 2 LP: n = 103, Item 3 LP: n = 25, Item 4 LP: n = 198, Item 5 LP: n = 121.

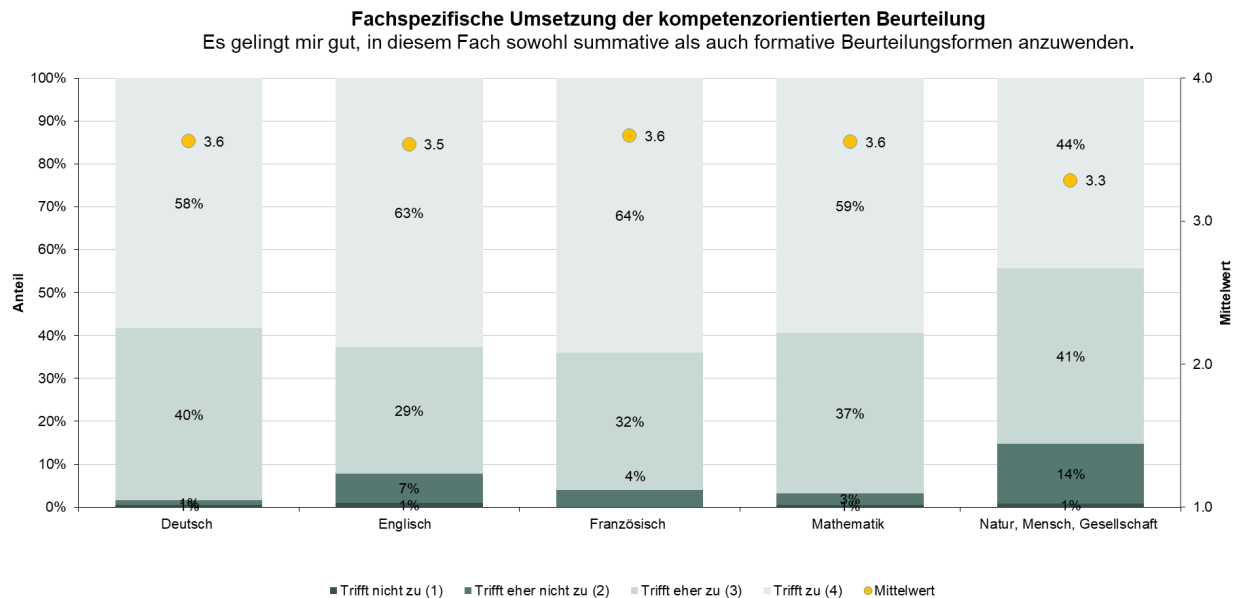


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 29, Item 2 LP: n = 19, Item 3 LP: n = 63, Item 4 LP: n = 37, Item 5 LP: n = 48, Item 6 LP: n = 118.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 45, Item 2 LP: n = 84, Item 3 LP: n = 71, Item 4 LP: n = 82, Item 5 LP: n = 102.

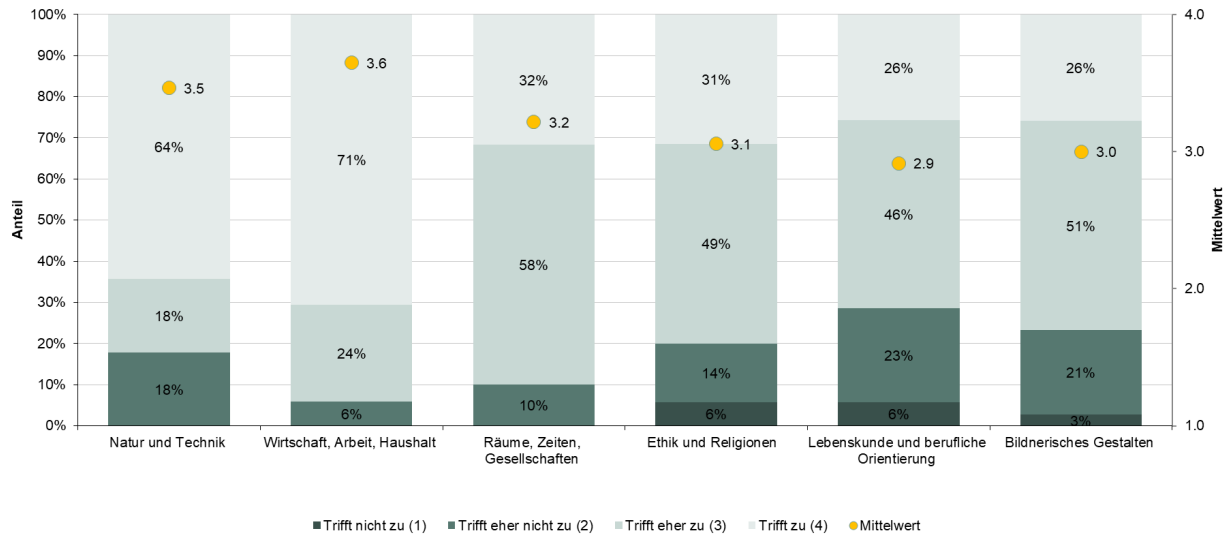
5.2.45 Abbildungen 45: Fachspezifische Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 194, Item 2 LP: n = 102, Item 3 LP: n = 25, Item 4 LP: n = 187, Item 5 LP: n = 115.

Fachspezifische Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung

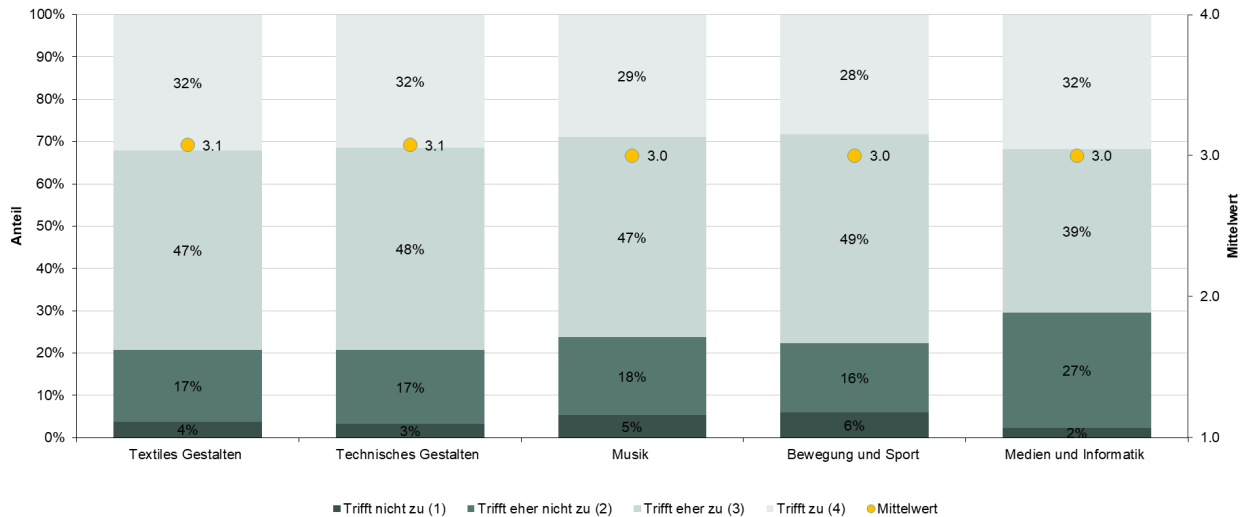
Es gelingt mir gut, in diesem Fach sowohl summative als auch formative Beurteilungsformen anzuwenden.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 28, Item 2 LP: n = 17, Item 3 LP: n = 60, Item 4 LP: n = 35, Item 5 LP: n = 35, Item 6 LP: n = 112.

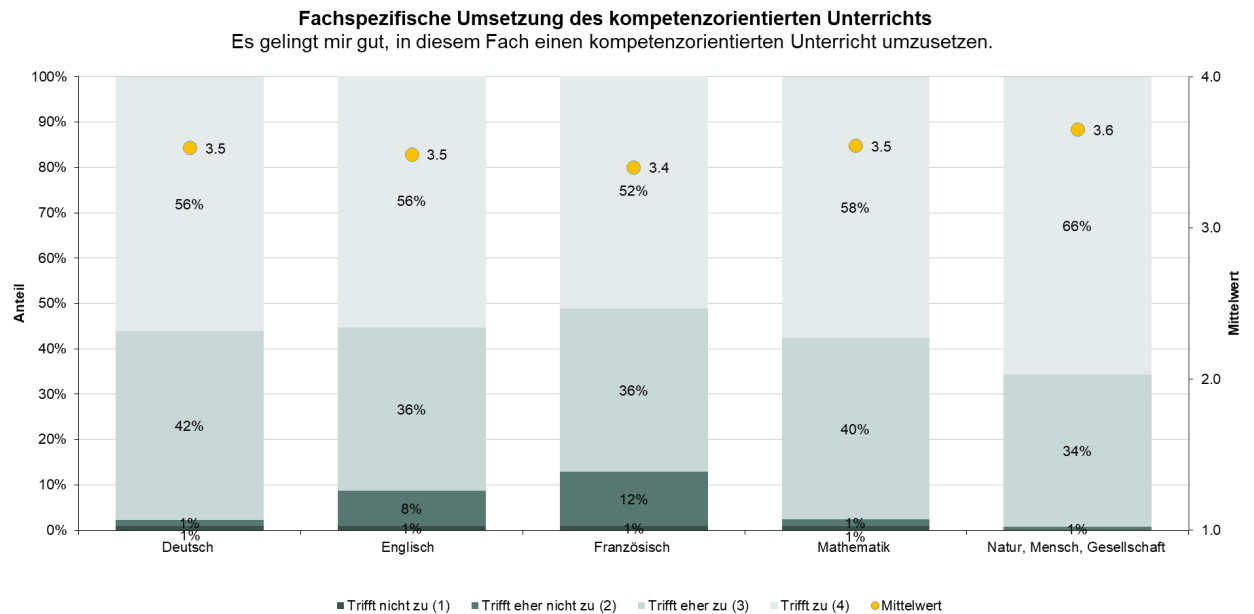
Fachspezifische Umsetzung der kompetenzorientierten Beurteilung

Es gelingt mir gut, in diesem Fach sowohl summative als auch formative Beurteilungsformen anzuwenden.

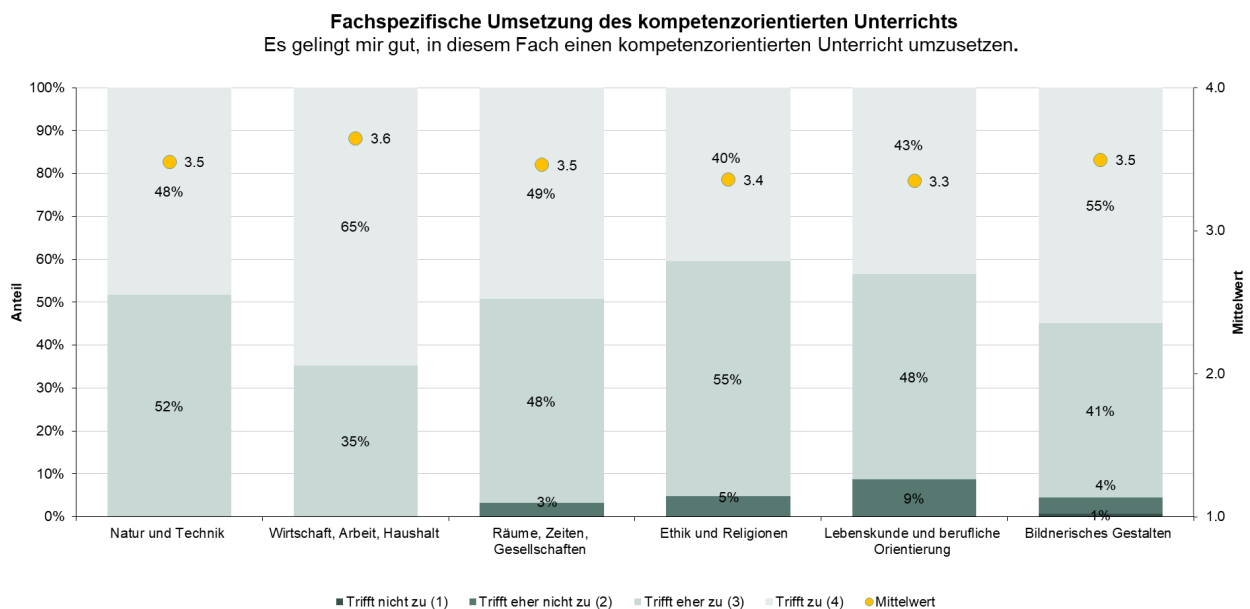


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 53, Item 2 LP: n = 92, Item 3 LP: n = 76, Item 4 LP: n = 85, Item 5 LP: n = 88.

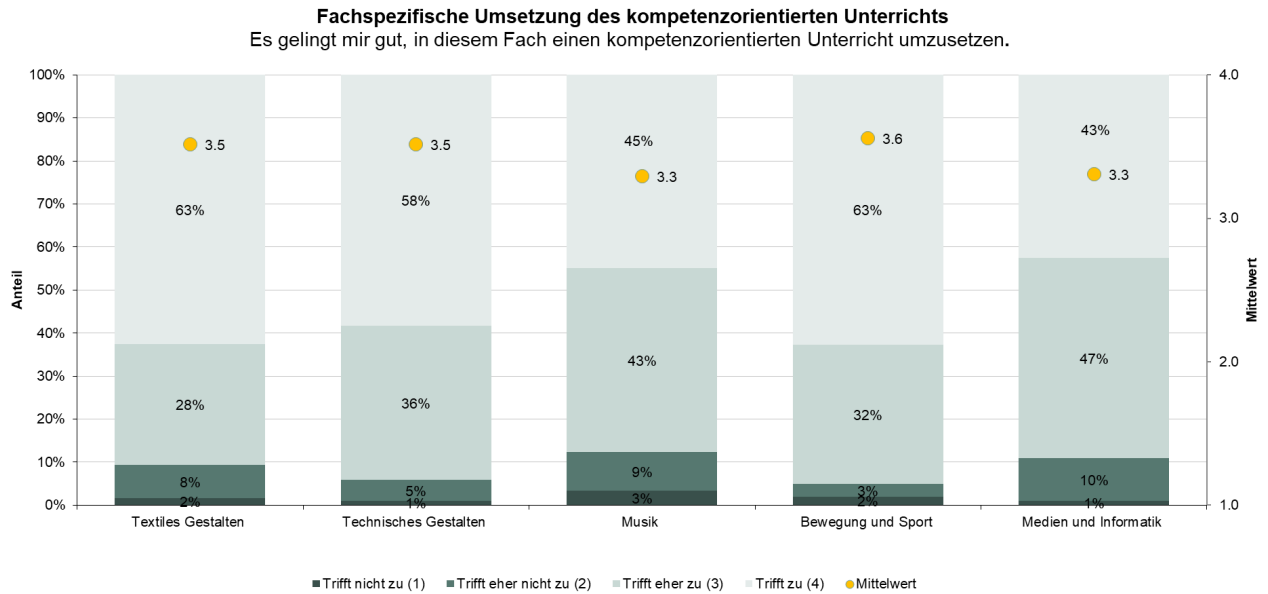
5.2.46 Abbildungen 46: Fachspezifische Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 214, Item 2 LP: n = 103, Item 3 LP: n = 25, Item 4 LP: n = 210, Item 5 LP: n = 134.

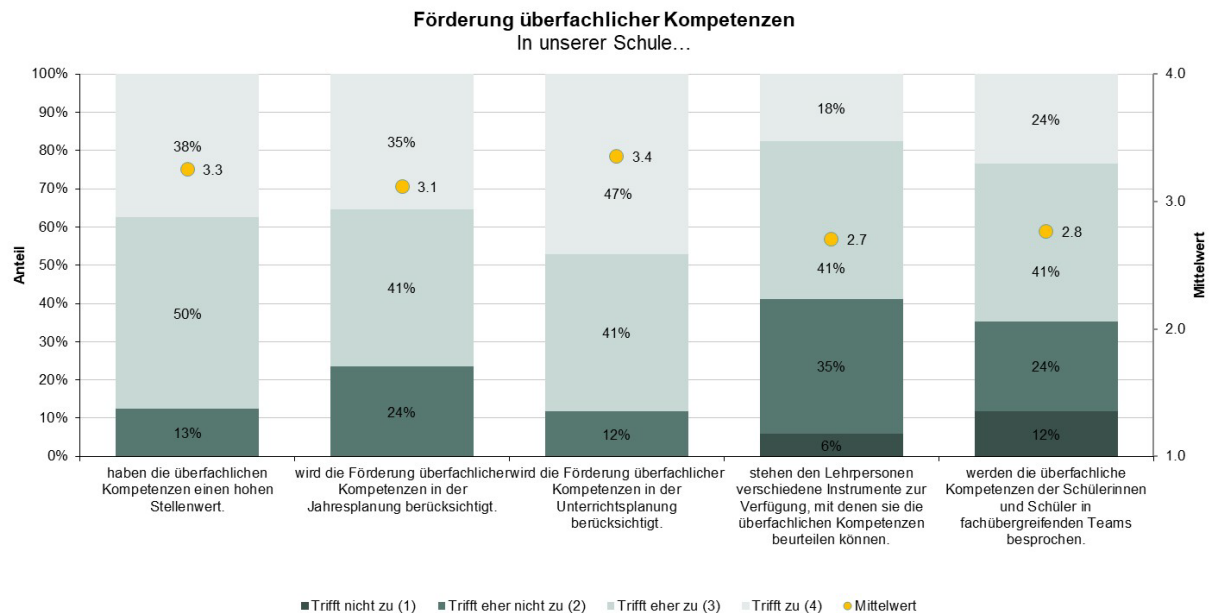


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 29, Item 2 LP: n = 17, Item 3 LP: n = 63, Item 4 LP: n = 42, Item 5 LP: n = 46, Item 6 LP: n = 135.



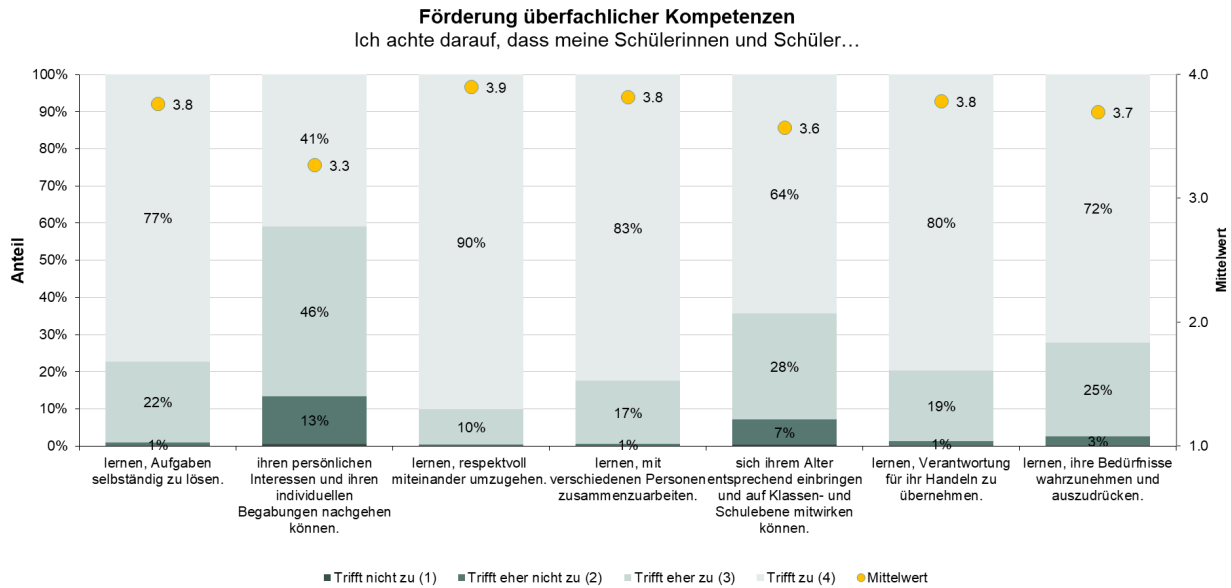
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 64, Item 2 LP: n = 103, Item 3 LP: n = 89, Item 4 LP: n = 102, Item 5 LP: n = 101.

5.2.47 Abbildung 47: Förderung überfachlicher Kompetenzen – Sicht der Schulleitenden



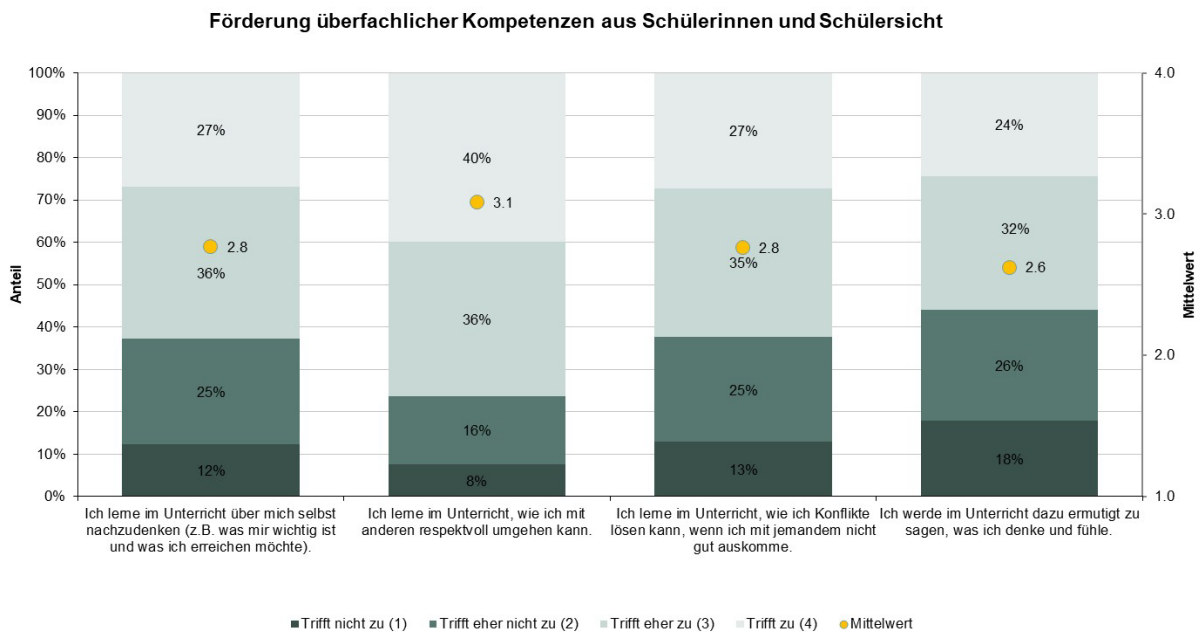
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 16, Item 2 bis Item 5 SL: n = 17.

5.2.48 Abbildung 48: Förderung überfachlicher Kompetenzen – Sicht Lehrpersonen



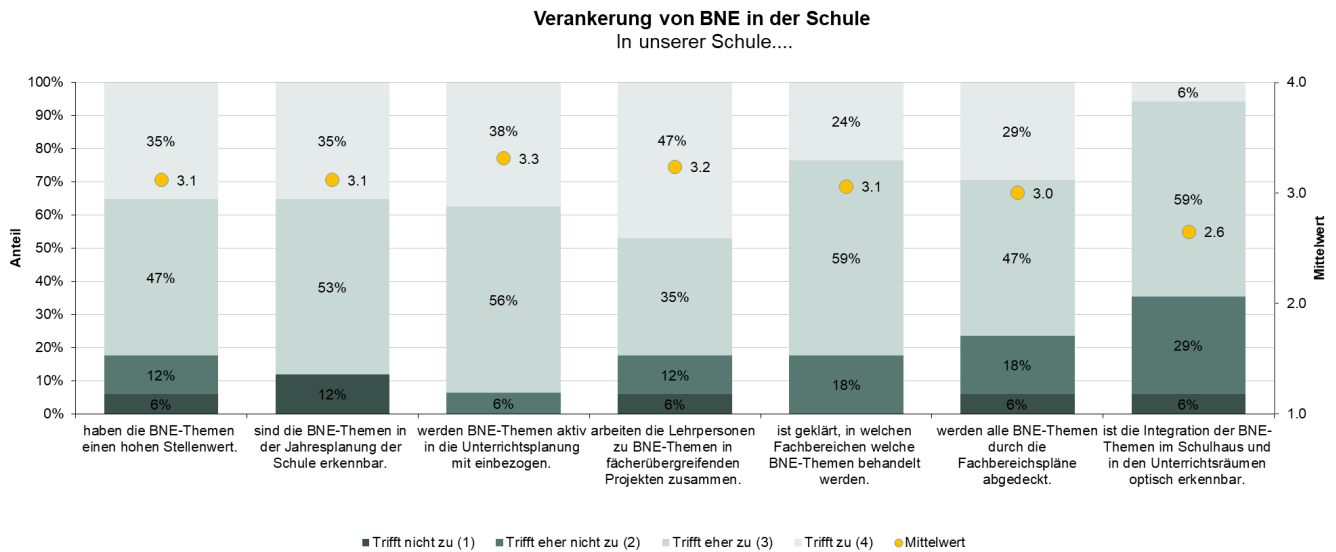
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 303, Item 2 LP: n = 298, Item 3 LP: n = 303, Item 4 LP: n = 303, Item 5 LP: n = 295, Item 6 LP: n = 300, Item 7 LP: n = 301.

5.2.49 Abbildung 49: Förderung überfachlicher Kompetenzen aus Schülerinnen- und Schülersicht



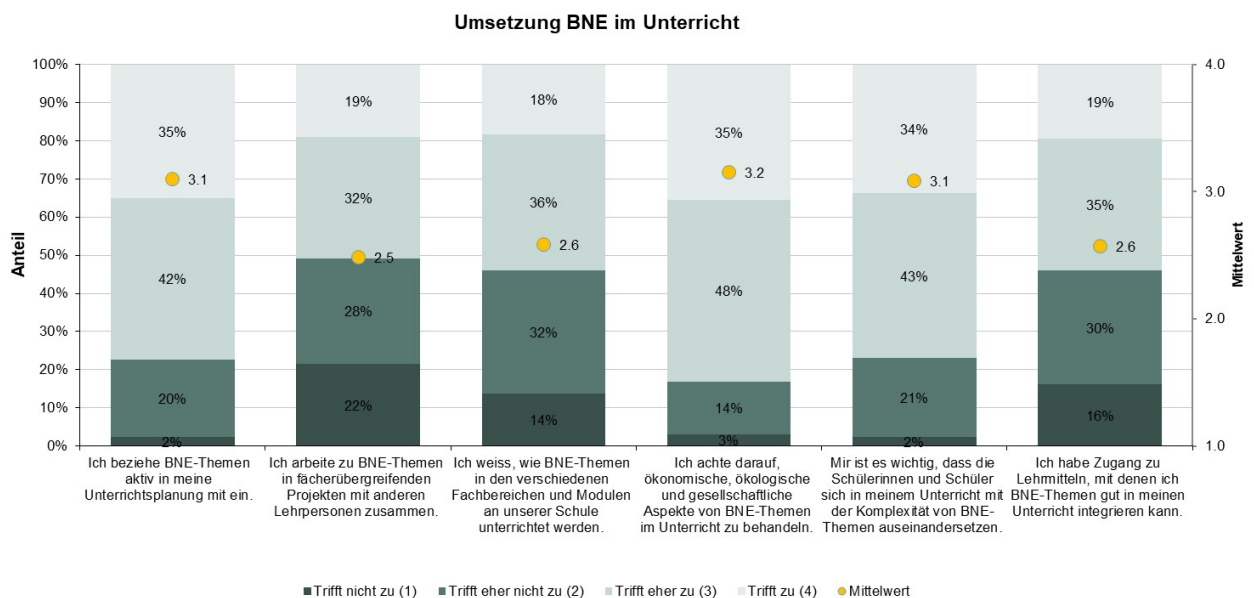
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1583, Item 2 SUS: n = 1620, Item 3 SUS: n = 1594, Item 4 SUS: n = 1569.

5.2.50 Abbildung 50: Verankerung von BNE in der Schule – Sicht der Schulleitenden



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 17, Item 2 SL: n = 17, Item 3 SL: n = 16, Item 4 SL: n = 17, Item 5 SL: n = 17, Item 6 SL: n = 17, Item 7 SL: n = 17.

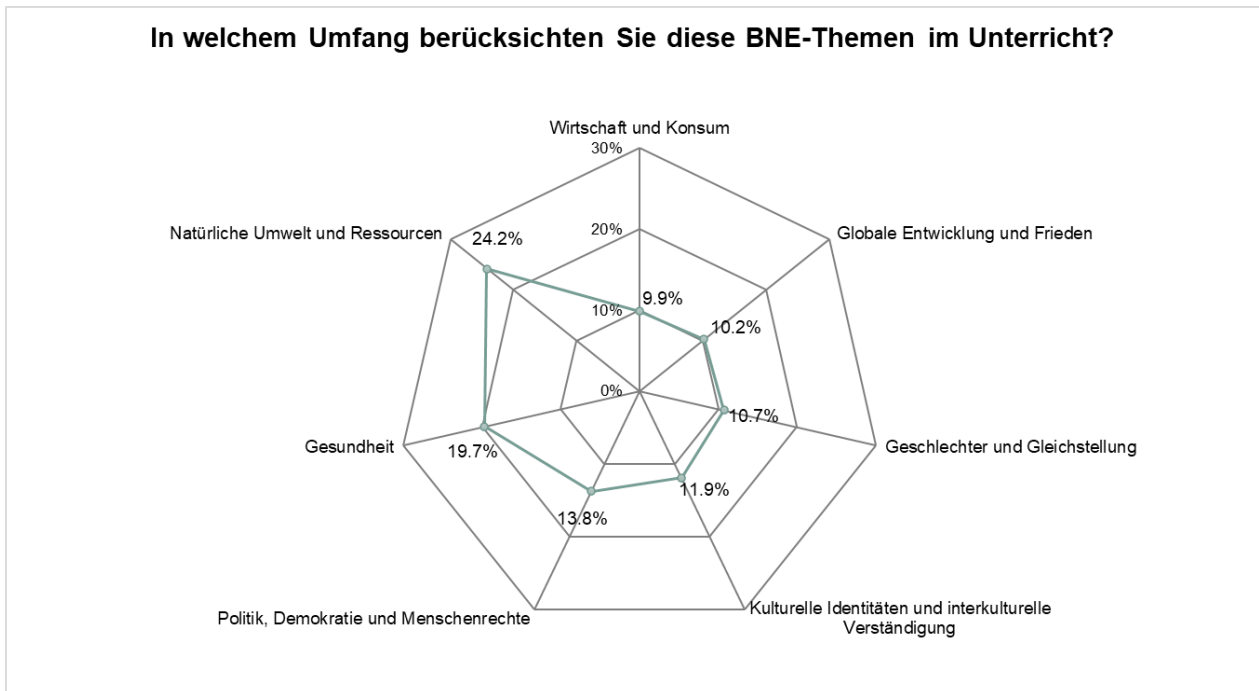
5.2.51 Abbildung 51: Umsetzung BNE-Themen im Unterricht – Sicht



Lehrpersonen

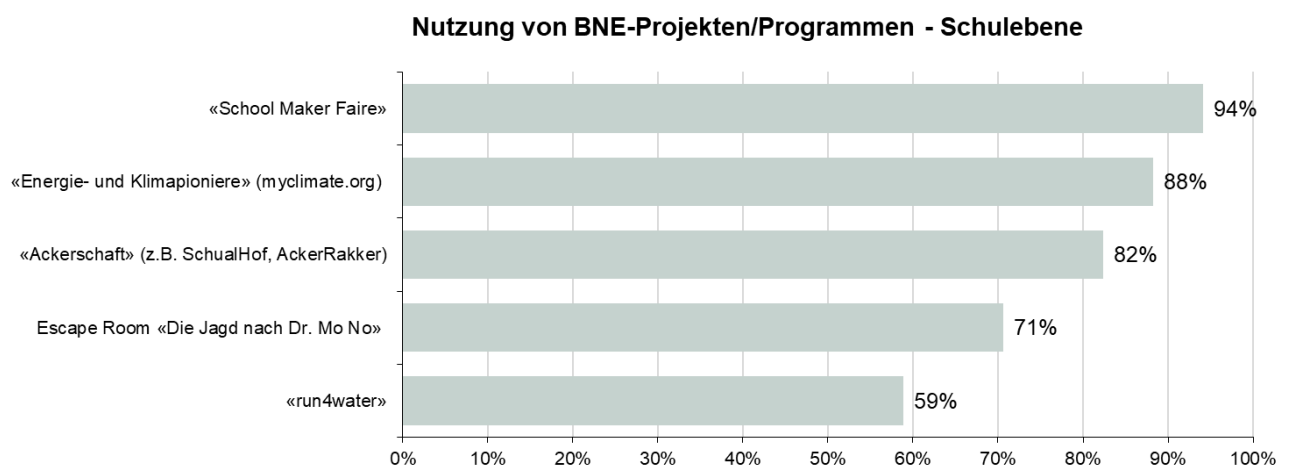
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 269, Item 2 LP: n = 264, Item 3 LP: n = 265, Item 4 LP: n = 260, Item 5 LP: n = 252, Item 6 LP: n = 248.

5.2.52 Abbildung 52: Berücksichtigte Themenschwerpunkte in BNE



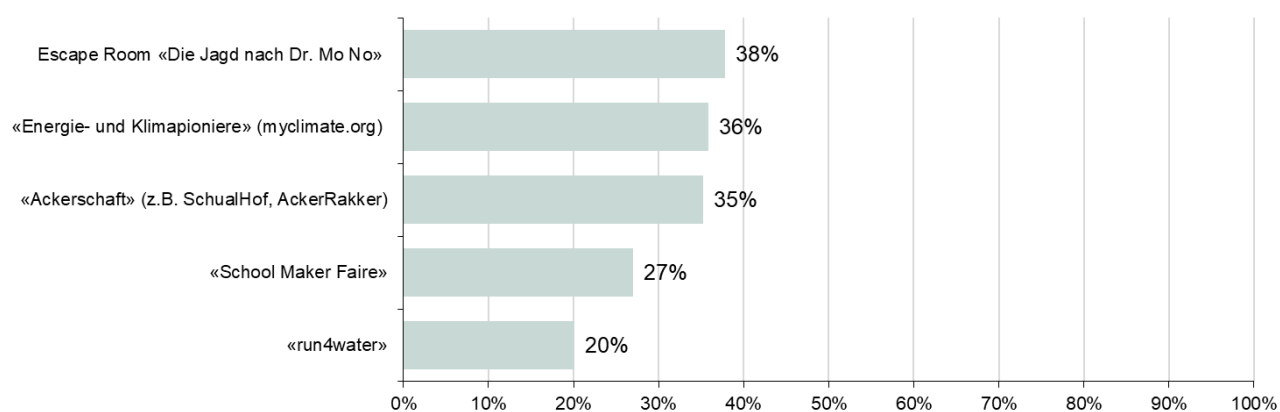
Anmerkungen: Die prozentuale Zuteilung der Themen im Unterricht einer Lehrperson ergibt 100 Prozent. Es können mehrere Themen im gleichen Umfang berücksichtigt werden. Anzahl Antworten (n) LP = 208.

5.2.53 Abbildungen 53: Nutzung und Mehrwert der BNE-Projekte/Programmen – Sicht der Schulleitenden und Lehrpersonen



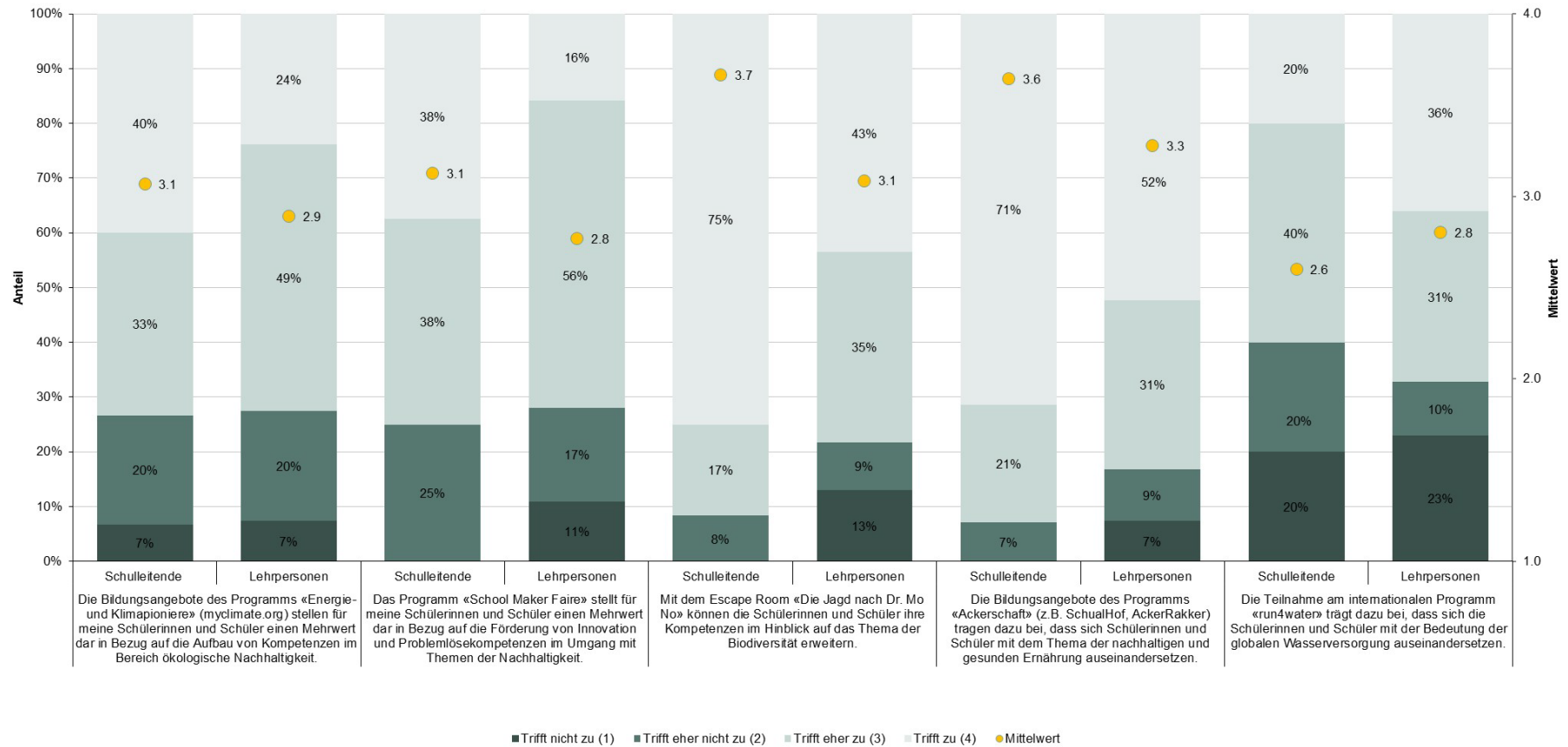
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden. n = 17

Nutzung von BNE-Projekten/Programmen durch Lehrpersonen



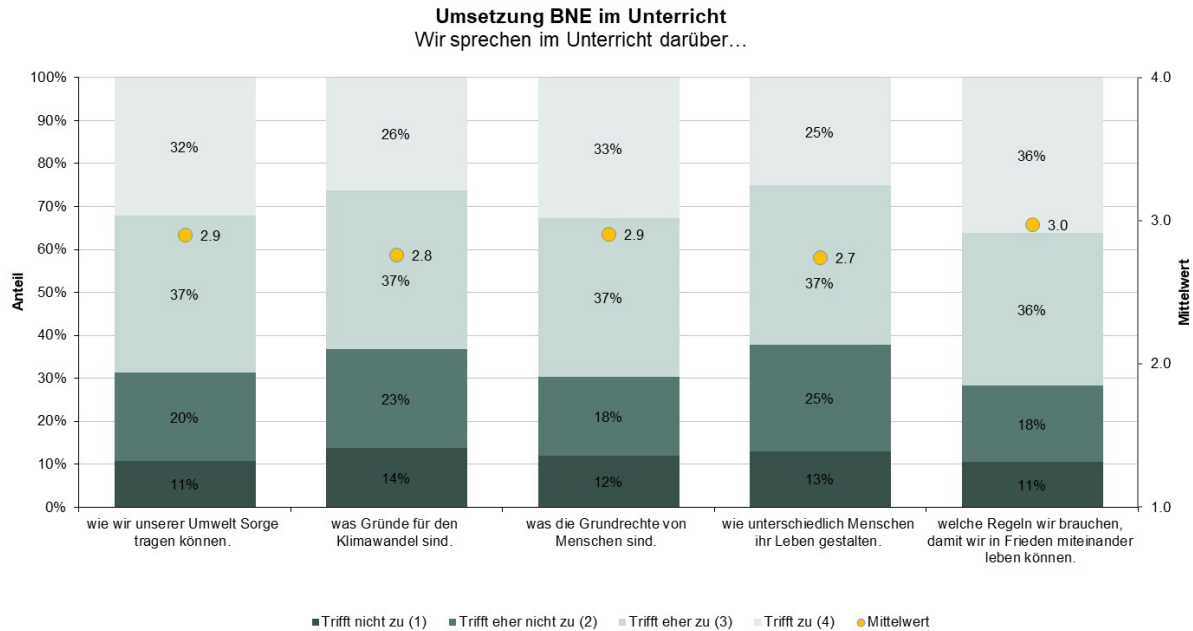
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) Lehrpersonen. n = 304.

Mehrwert von BNE-Projekten/Programmen

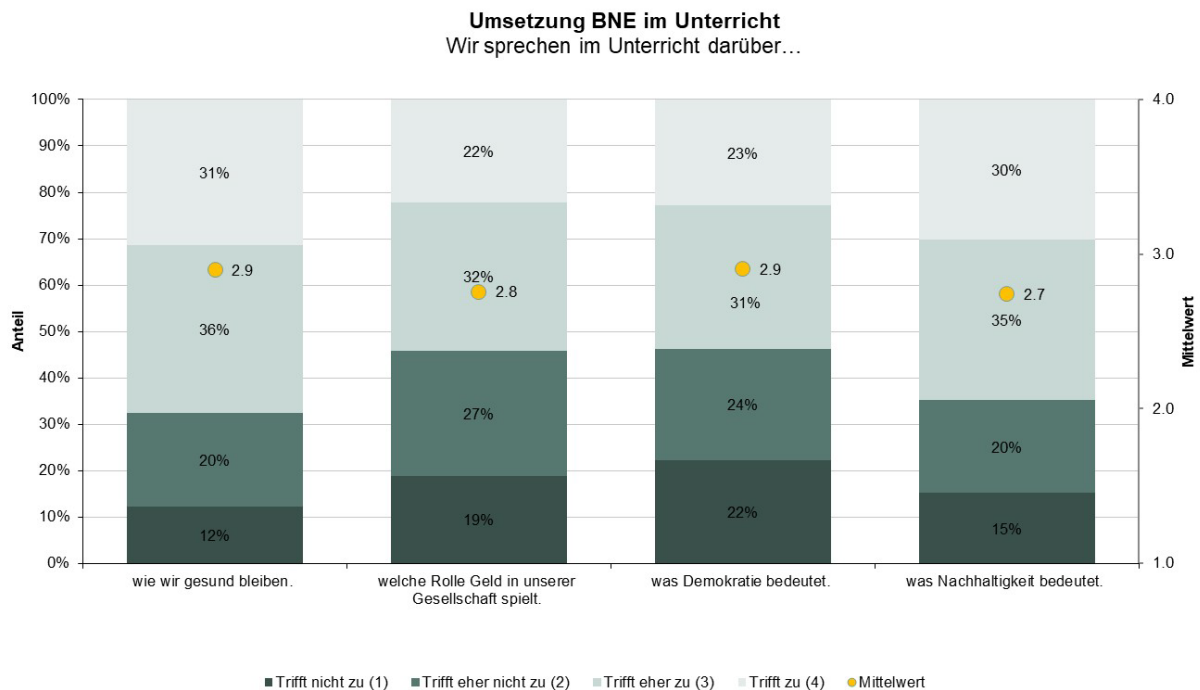


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 109, Item 2 SL: n = 16, Item 2 LP: n = 82, Item 3 SL: n = 12, Item 3 LP: n = 115, Item 4 SL: n = 14, Item 4 LP: n = 107, Item 5 SL: n = 12, Item 5 LP: n = 61

5.2.54 Abbildungen 54: Umsetzung BNE-Themen im Unterricht aus Schülerinnen- und Schülersicht

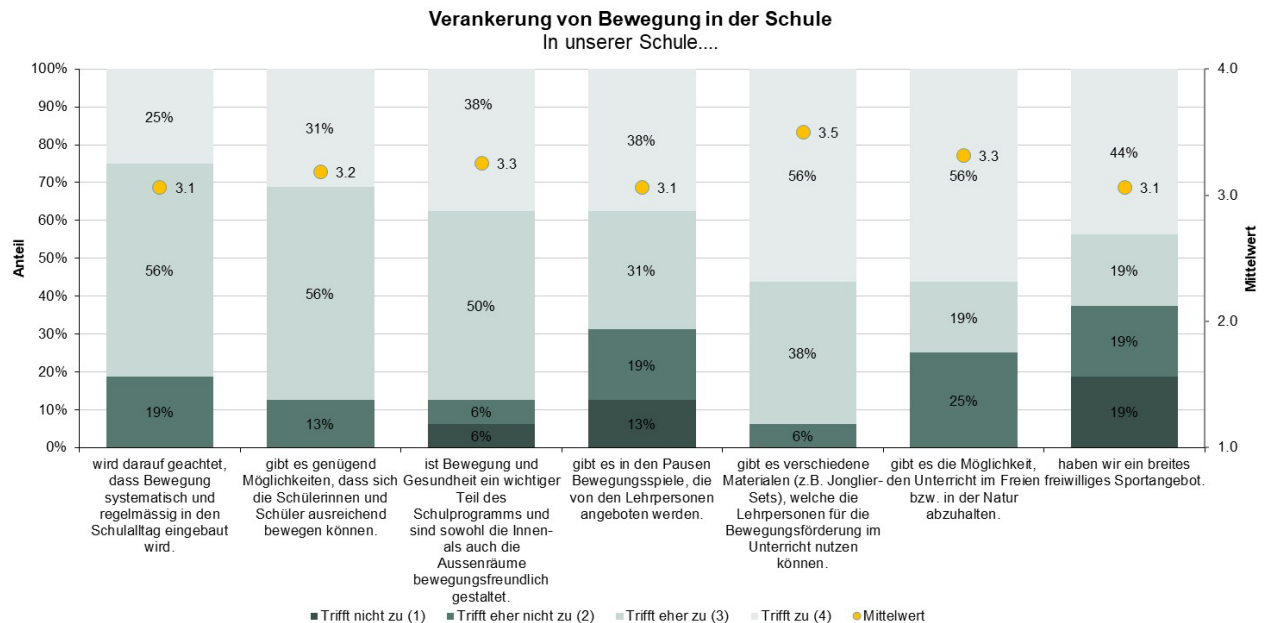


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1601, Item 2 SUS: n = 1566, Item 3 SUS: n = 1584, Item 4 SUS: n = 1582, Item 5 SUS: n = 1615.



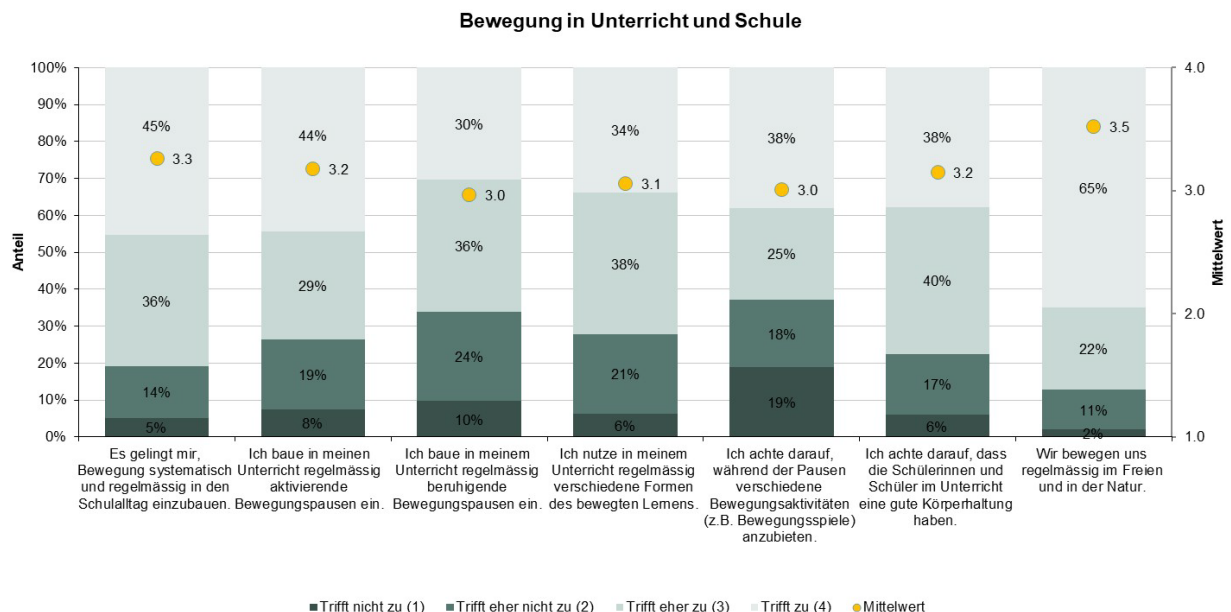
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1619, Item 2 SUS: n = 1585, Item 3 SUS: n = 1506, Item 4 SUS: n = 1520.

5.2.55 Abbildung 55: Verankerung von Bewegung in der Schule – Sicht der Schulleitenden



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 bis 7 SL: n = 16.

5.2.56 Abbildung 56: Bewegung in Unterricht und Schule – Sicht Lehrpersonen

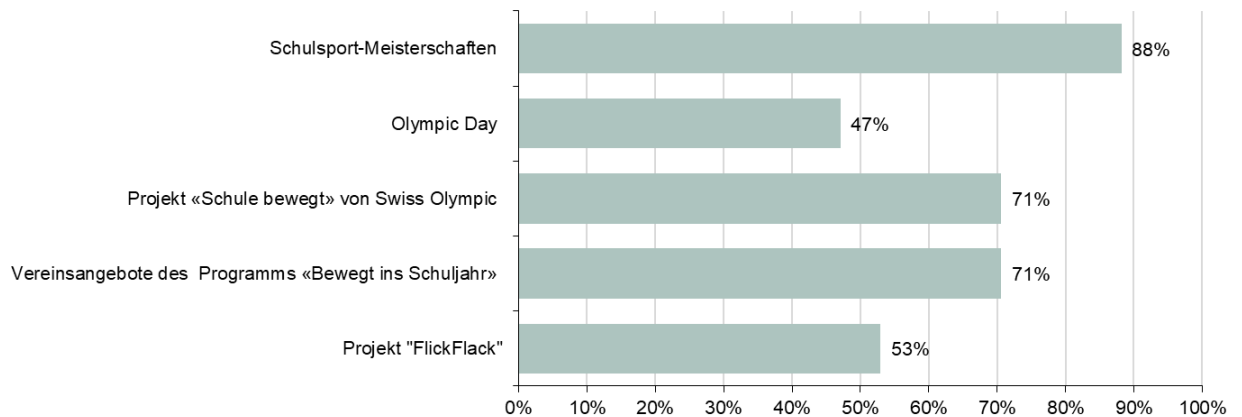


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 287, Item 2 LP: n = 291, Item 3 LP: n = 287, Item 4 LP: n = 281, Item 5 LP: n = 255, Item 6 LP: n = 284, Item 7 LP: n = 94.

5.2.57 Abbildungen 57: Nutzung und Mehrwert von Bewegungs- und Sportprojekten/Programmen

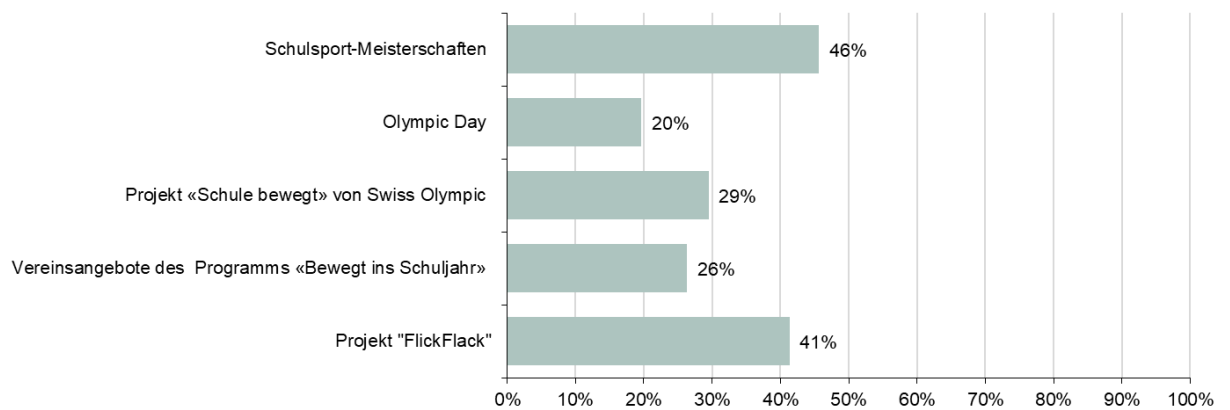


Nutzung von Bewegungs- und Sportprojekten/Programmen - Schulebene

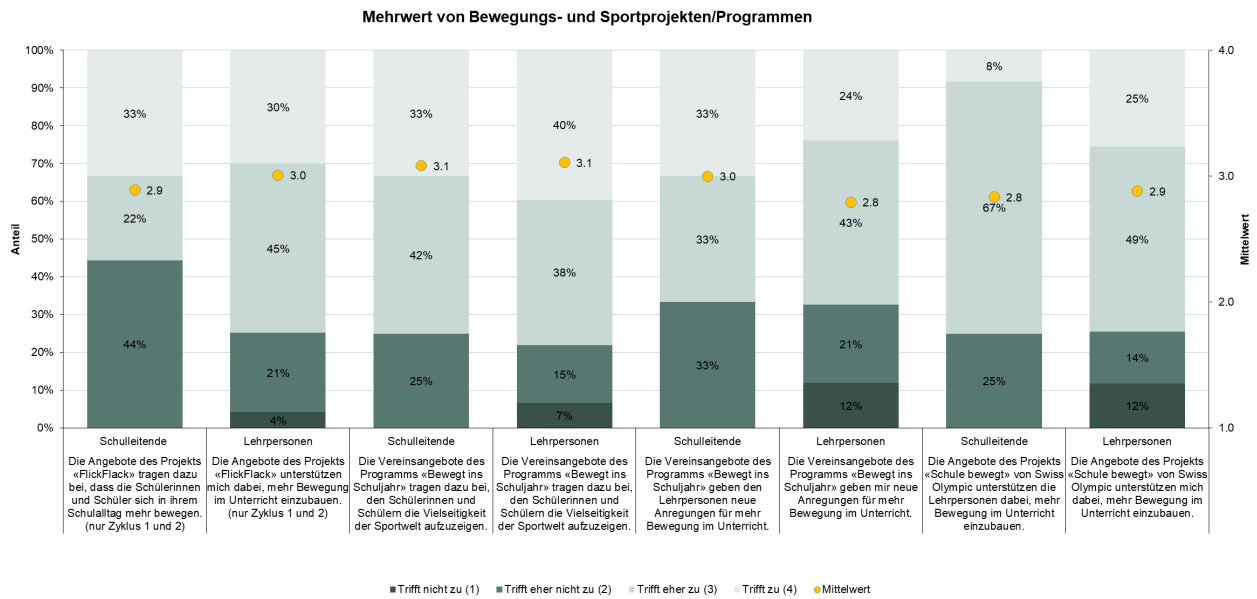


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) der Schulleitenden. n = 17

Nutzung von Bewegungs- und Sportprojekten/Programmen durch Lehrpersonen

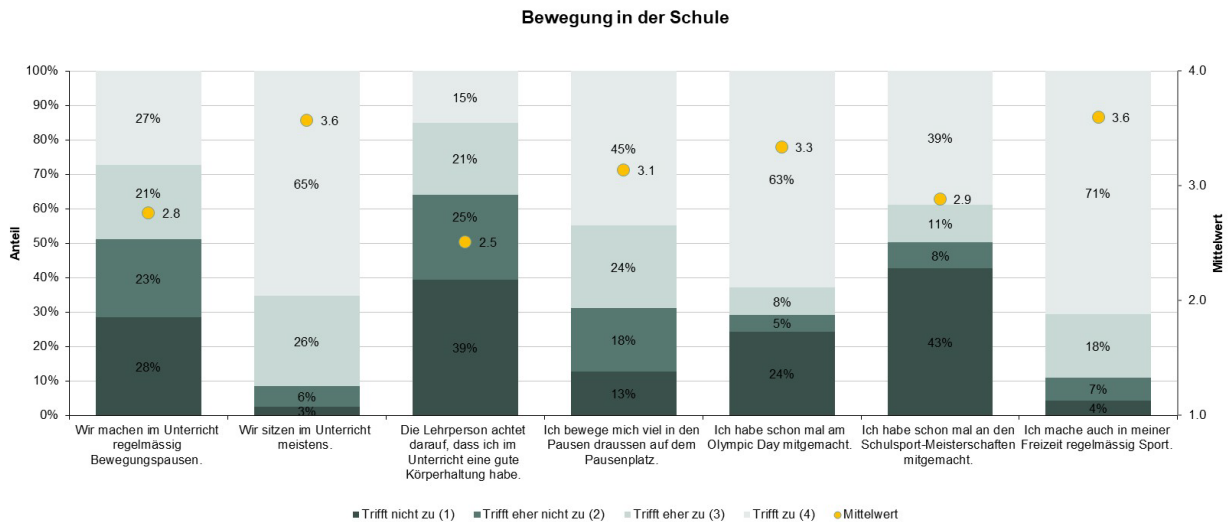


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) Lehrpersonen. n = 346



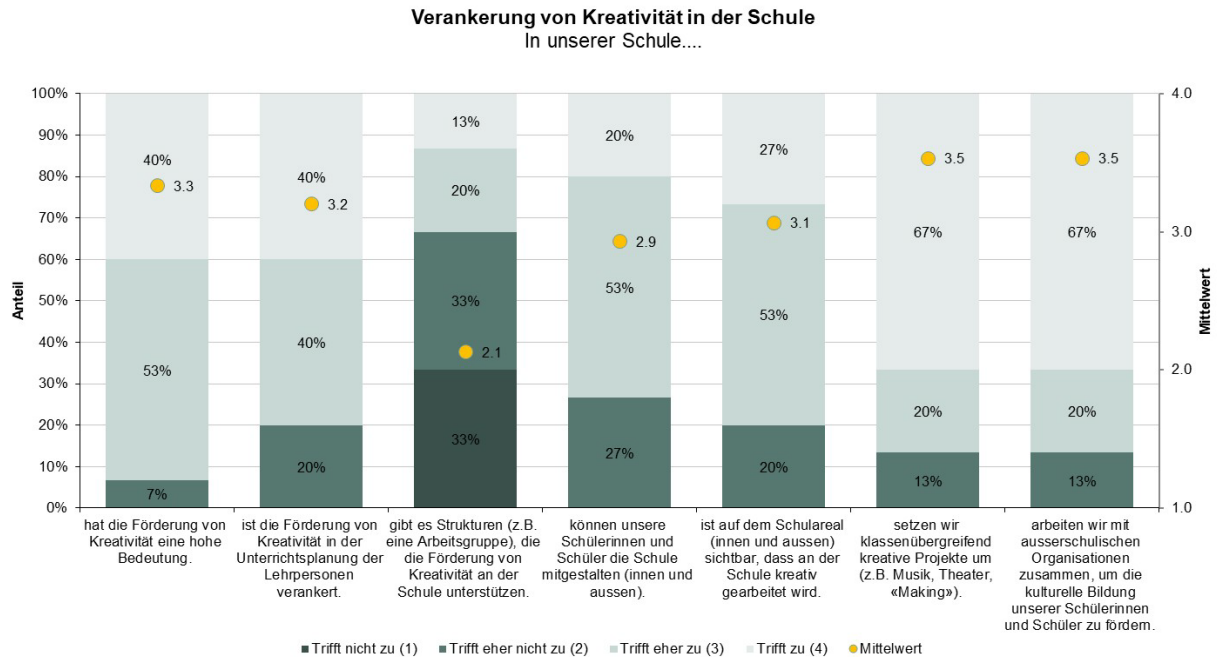
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 8 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 9, Item 2 LP: n = 143, Item 3 SL: n = 12, Item 4 LP: n = 91, Item 5 SL: n = 12, Item 6 LP: n = 92, Item 7 SL: n = 12, Item 8 LP: n = 102

5.2.58 Abbildung 58: Bewegung in der Schule aus Schülerinnen- und Schülersicht



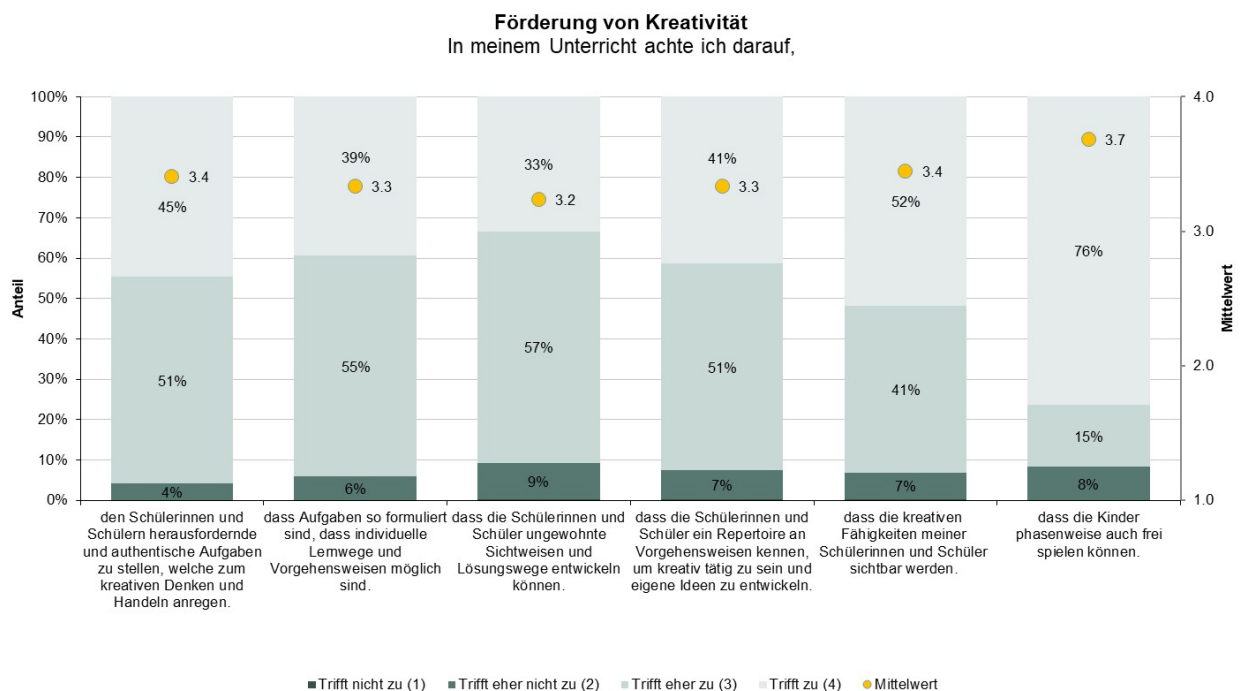
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1650, Item 2 SUS: n = 1654, Item 3 SUS: n = 1611, Item 4 SUS: n = 1633, Item 5 SUS: n = 1543, Item 6 SUS: n = 1477, Item 7 SUS: n = 1619.

5.2.59 Abbildung 59: Verankerung von Kreativität in der Schule – Sicht der Schulleitenden



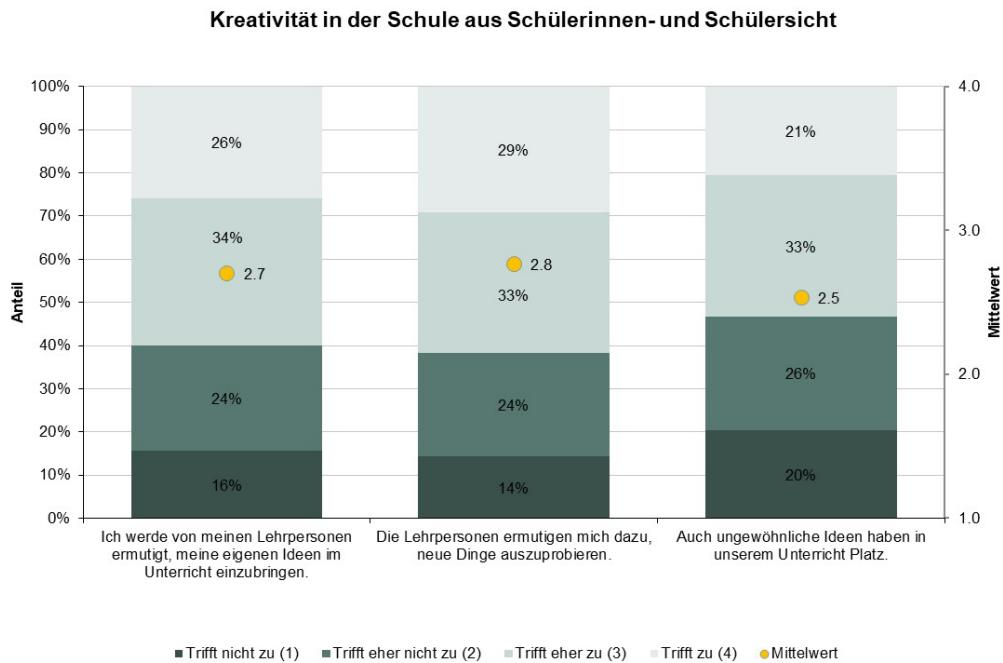
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 7 (von links nach rechts). Item 1 bis 7 SL: n = 15.

5.2.60 Abbildung 60: Förderung von Kreativität – Sicht Lehrpersonen



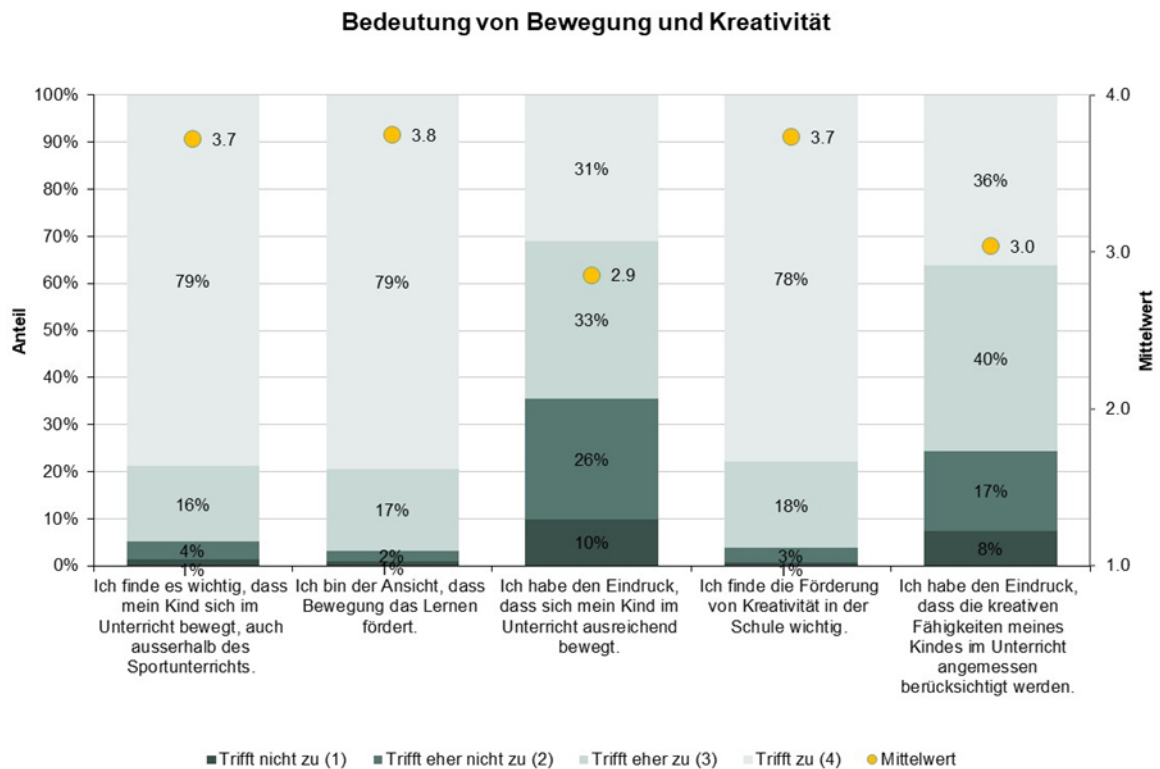
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 LP: n = 289, Item 2 LP: n = 284, Item 3 LP: n = 279, Item 4 LP: n = 283, Item 5 LP: n = 289, Item 6 LP: n = 97.

5.2.61 Abbildung 61: Kreativität in der Schule aus Schülerinnen- und Schülersicht



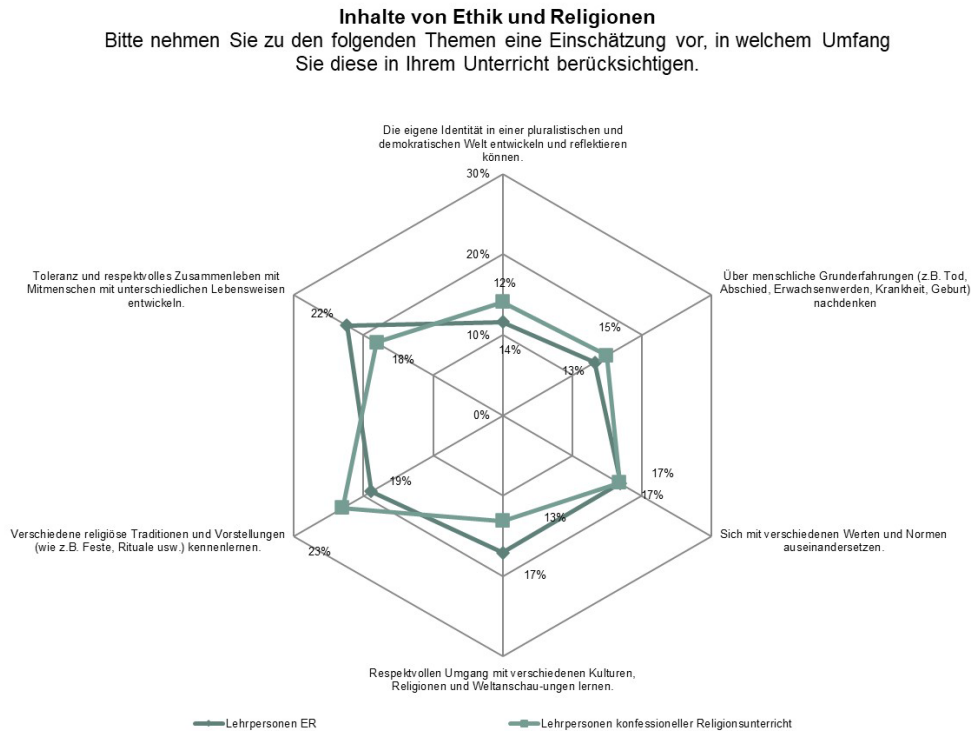
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 3 (von links nach rechts). Item 1 SUS: n = 1581, Item 2 SUS: n = 1612, Item 3 SUS: n = 1534.

5.2.62 Abbildung 62: Bedeutung von Bewegung und Kreativität aus Elternsicht



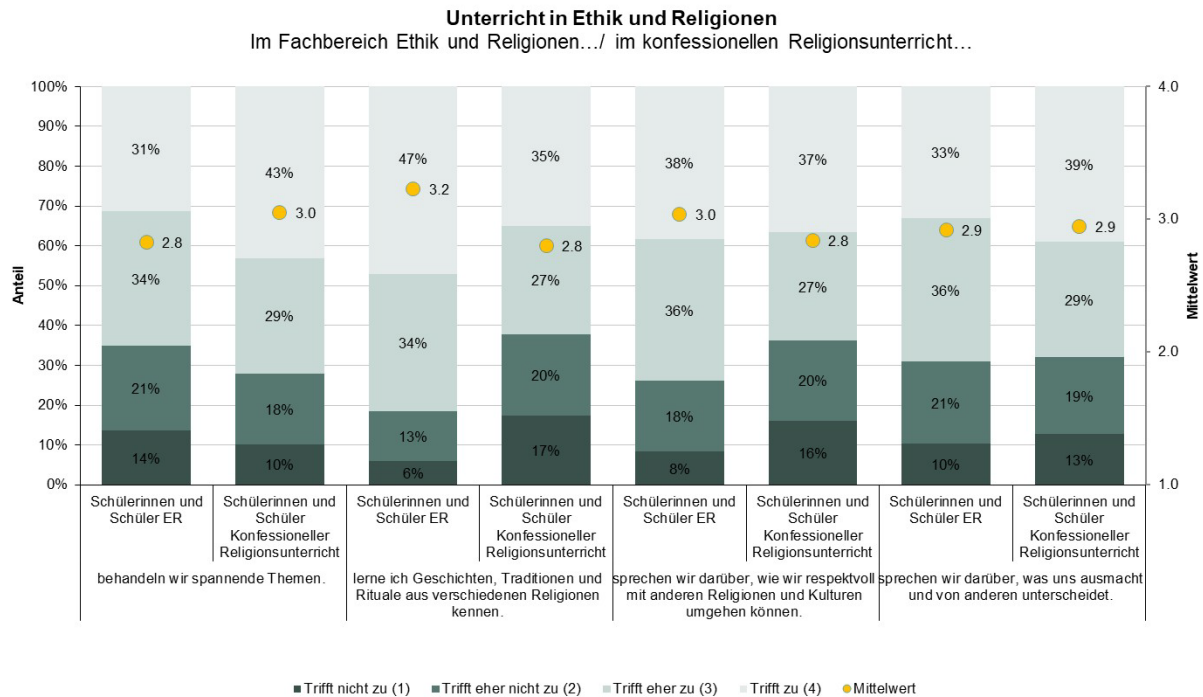
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Antwort/Item 1 bis 6 (von links nach rechts). Item 1 Eltern: n = 1160, Item 2 Eltern: n = 1151, Item 3 Eltern: n = 1047, Item 4 Eltern: n = 1169, Item 5 Eltern: n = 1093

5.2.63 Abbildung 63: Gewichtung der Inhalte im Fachbereich Ethik und Religionen und im konfessionellen Religionsunterricht

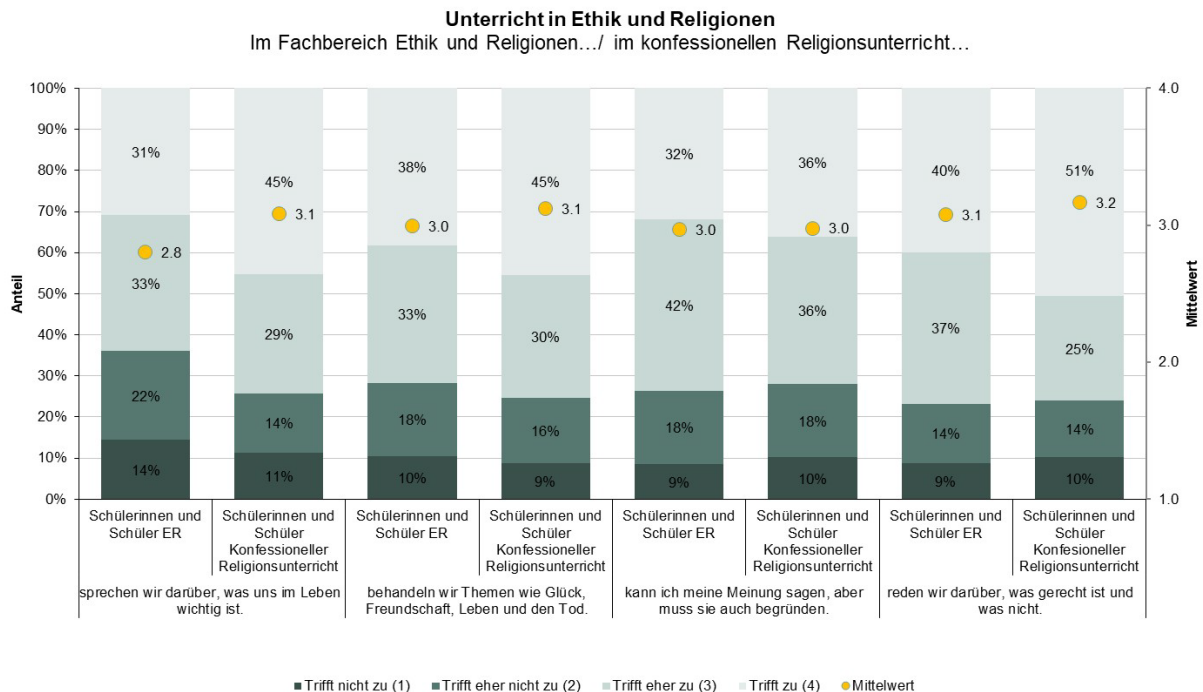


Anmerkungen: Die prozentuale Zuteilung der Themen im Unterricht einer Lehrperson ergibt 100 Prozent. Es können mehrere Themen im gleichen Umfang berücksichtigt werden. Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe. Lehrpersonen ER n = 40, Lehrpersonen konfessioneller Religionsunterricht n = 9.

5.2.64 Abbildungen 64: Unterricht im Fachbereich Ethik und Religionen - Schülerinnen- und Schülersicht

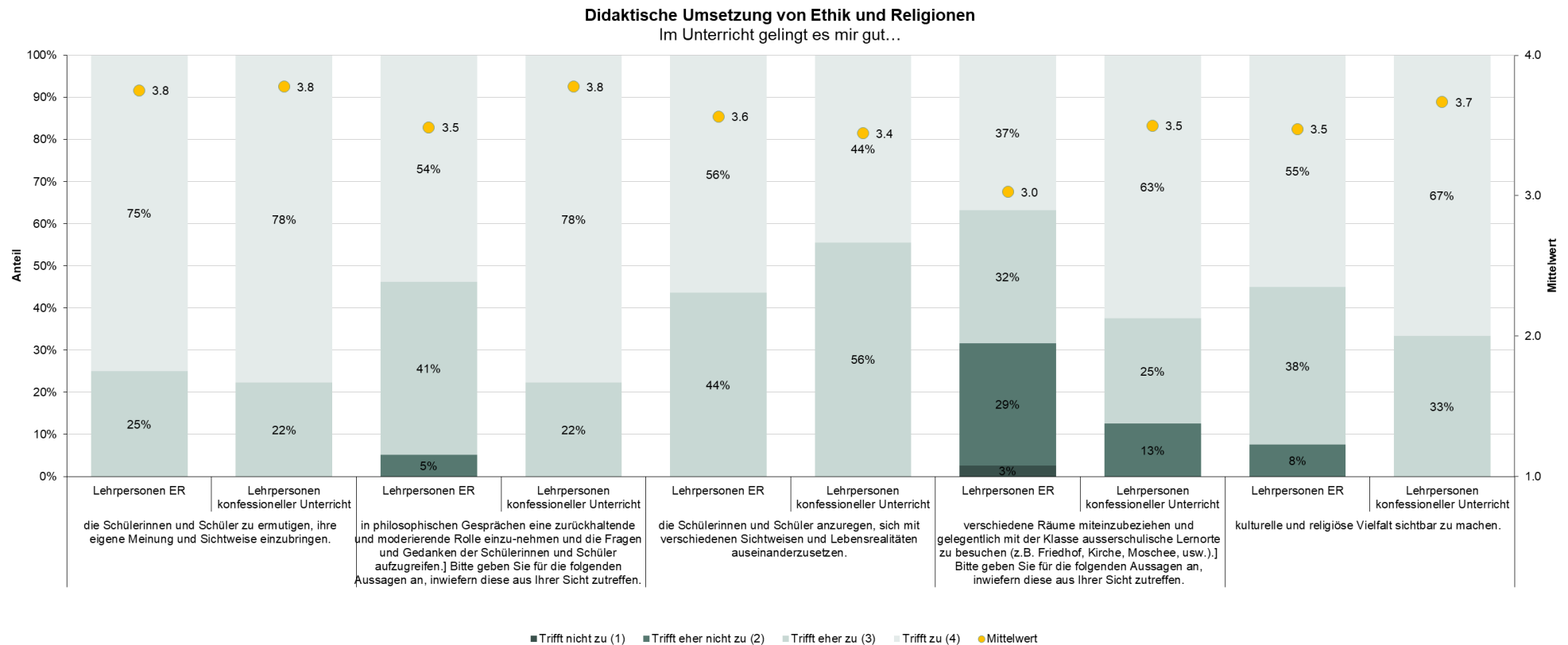


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS ER: n = 1010, Item 1 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 568, Item 2 SUS ER: n = 1006, Item 2 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 549, Item 3 SUS ER: n = 1002, Item 3 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 547, Item 4 SUS ER: n = 975, Item 4 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 540.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SUS ER: n = 991, Item 1 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 554, Item 2 SUS ER: n = 996, Item 2 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 552, Item 3 SUS ER: n = 964, Item 3 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 529, Item 4 SUS ER: n = 978, Item 4 SUS Konf. Religionsunterricht: n = 551.

5.2.65 Abbildung 65: Didaktische Umsetzung im Fachbereich Ethik und Religionen

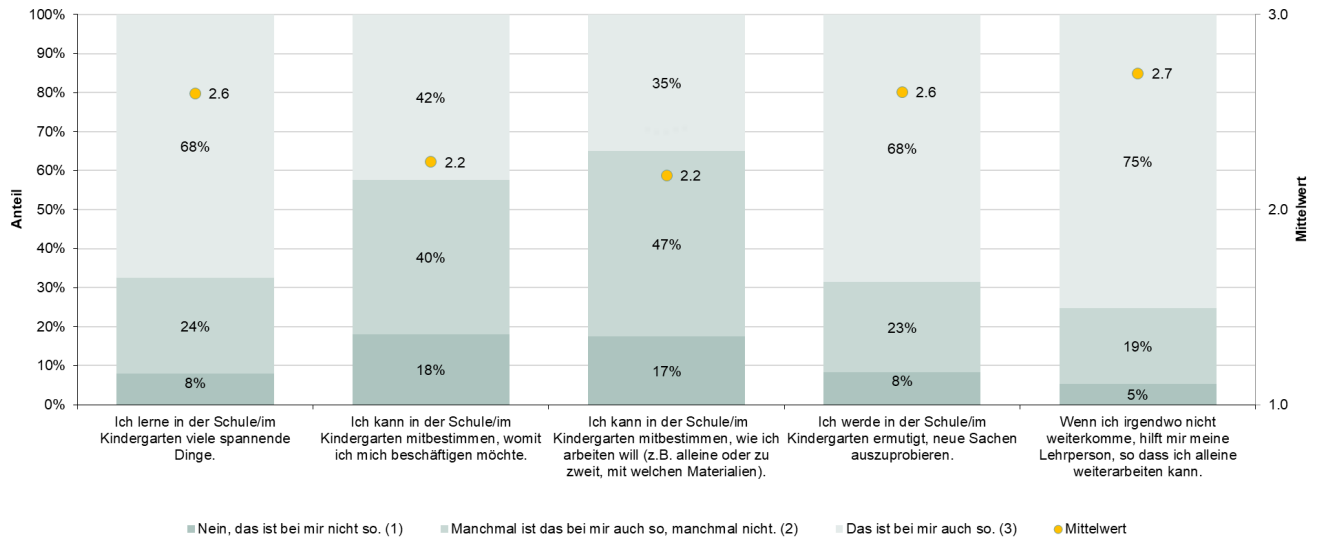


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 Lehrpersonen ER: n = 40, Item 1 Konf. Religionslehrpersonen: n = 9, Item 2 Lehrpersonen ER: n = 39, Item 2 Konf. Religionslehrpersonen: n = 9, Item 3 Lehrpersonen ER: n = 39, Item 3 Konf. Religionslehrpersonen: n = 9, Item 4 Lehrpersonen ER: n = 38, Item 4 Konf. Religionslehrpersonen: n = 8, Item 5 Lehrpersonen ER: n = 40, Item 5 Konf. Religionslehrpersonen: n = 9.

5.2.66 Abbildungen 66: Umsetzung des LiLe im Zyklus 1 - Schülerinnen- und Schülersicht

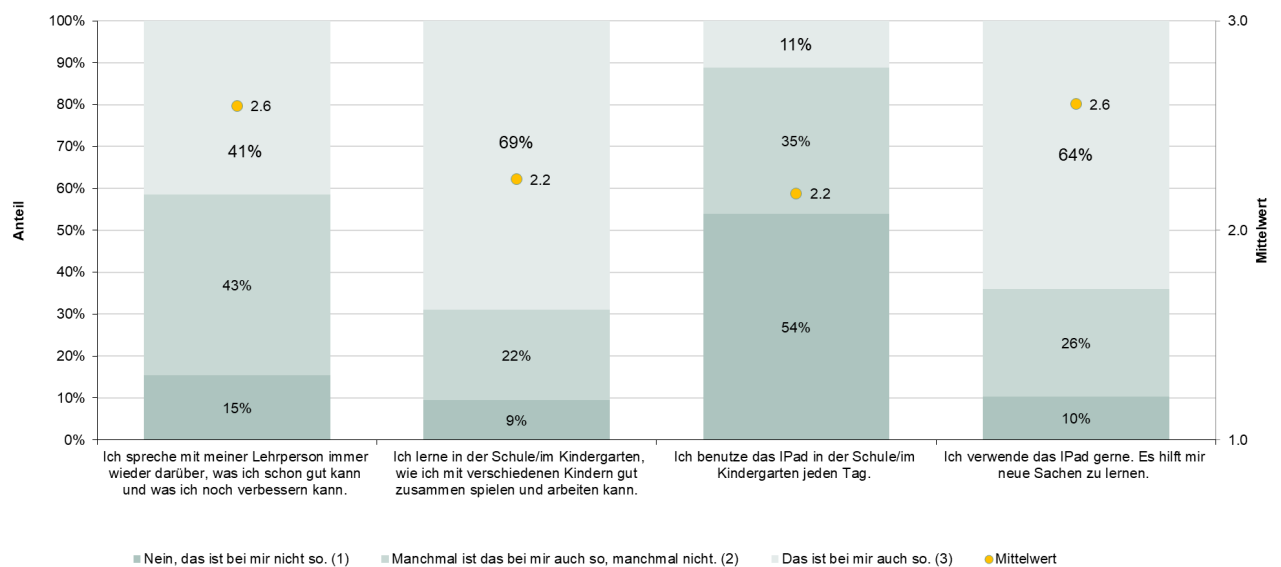


Umsetzung des LiLe im Zyklus 1



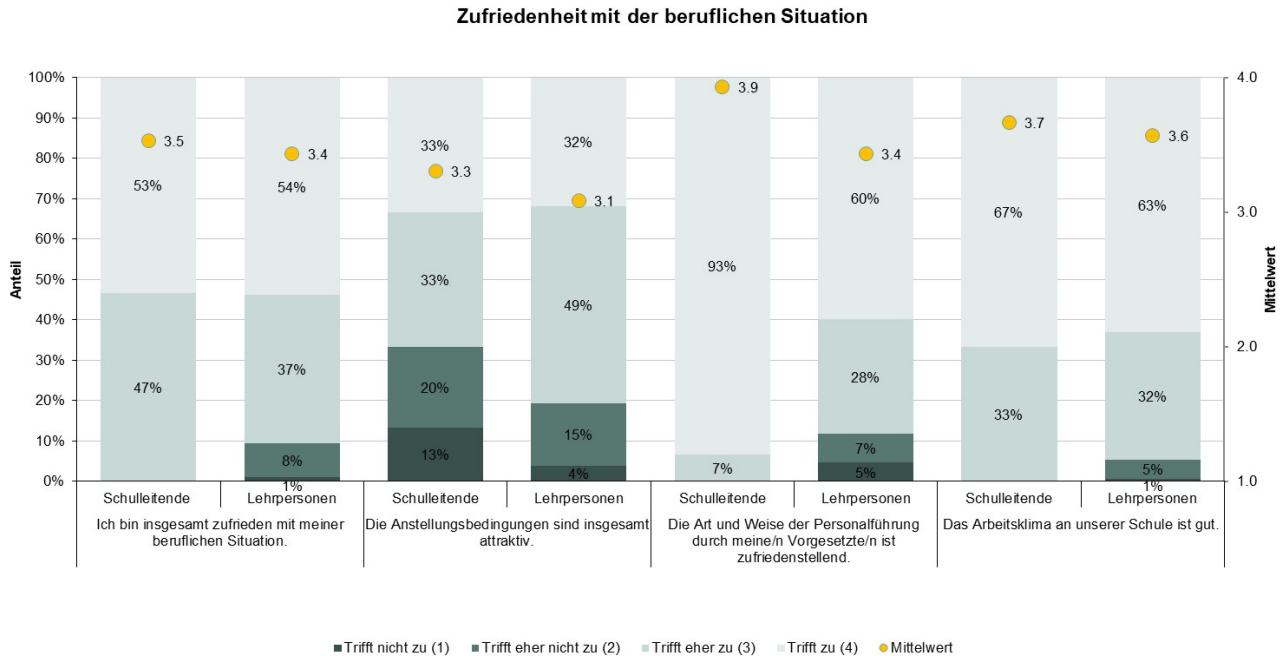
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1; n = 687, Item 2: n = 691, Item 3: n = 676, Item 4: n = 692, Item 5: n = 690.

Umsetzung des LiLe im Zyklus 1

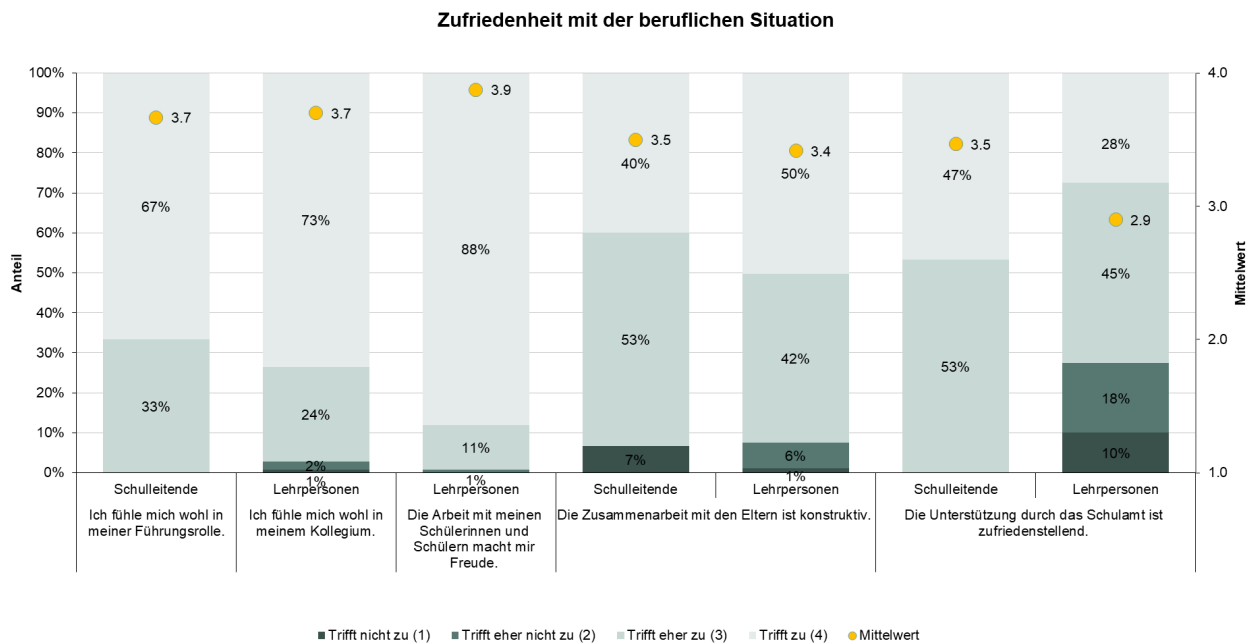


Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1: n = 688, Item 2: n = 700, Item 3: n = 704, Item 4: n = 703.

5.2.67 Abbildungen 67: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation – Sicht Schulleitungen und Lehrpersonen



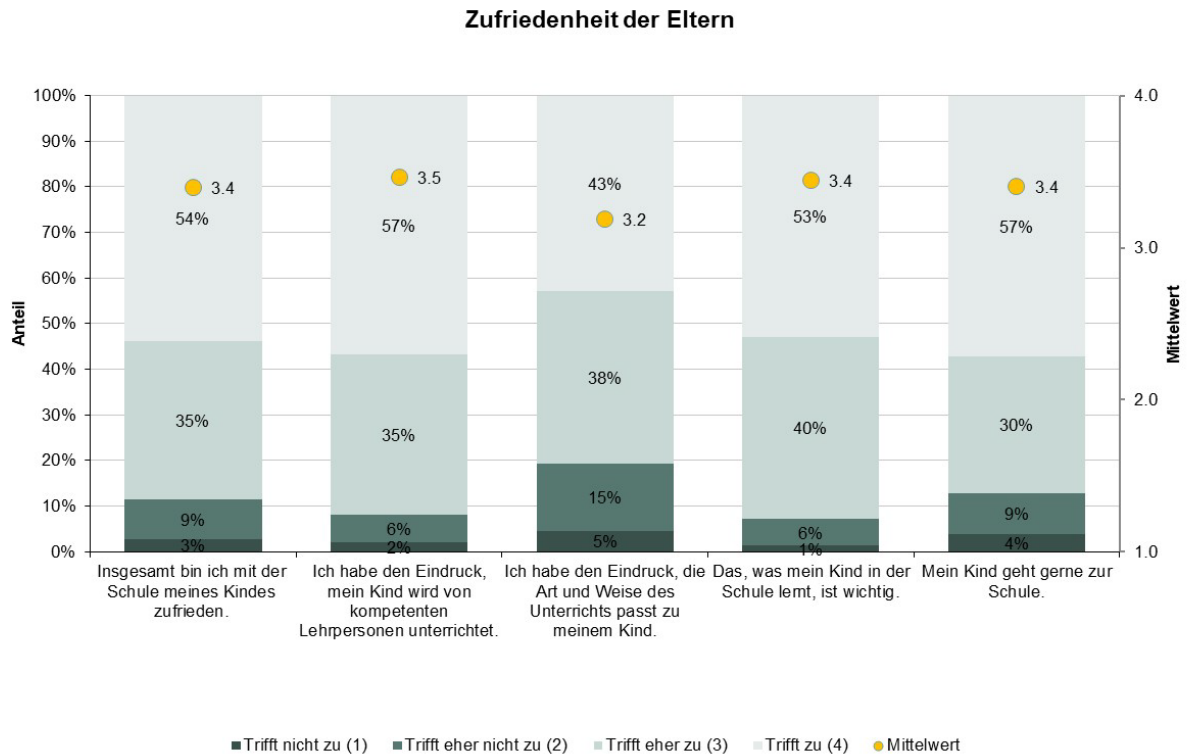
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1: SL: n = 15, Item 1 LP: n = 284, Item 2: SL: n = 13, Item 2 LP: n = 279, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 279, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 282.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 283, Item 3 LP: n = 285, Item 4 SL: n = 14, Item 4 LP: n = 265, Item 5 SL: n = 15, Item 5 LP: n = 240.



5.2.68 Abbildung 68: Zufriedenheit der Eltern



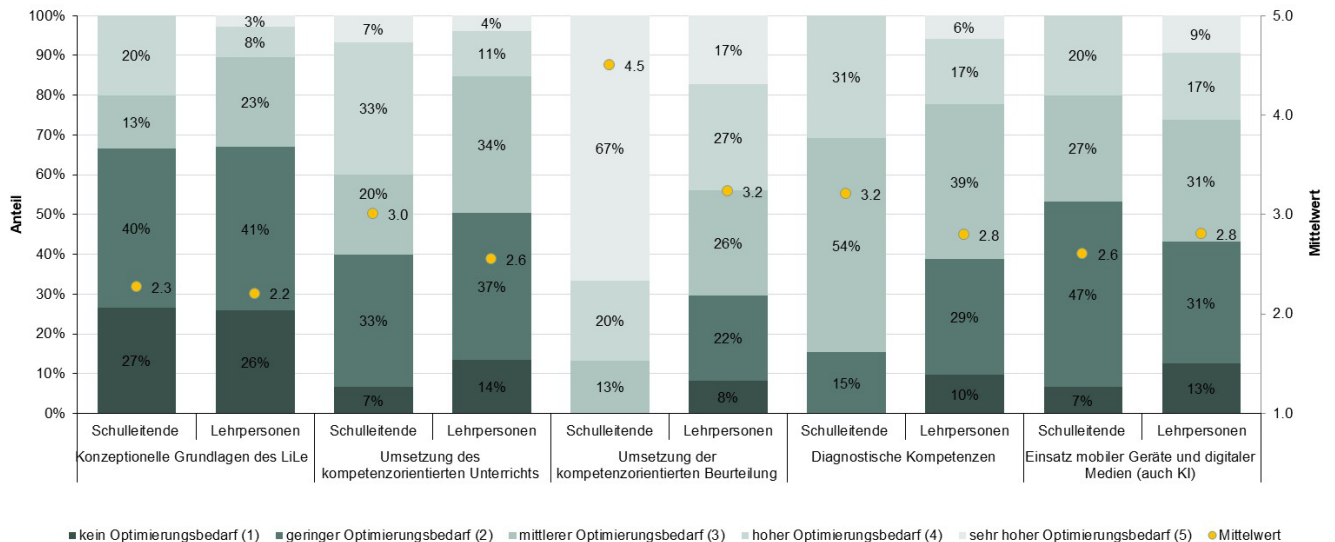
Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1: Eltern: n = 1152, Item 2: Eltern: n = 1145, Item 3: Eltern: n = 1126, Item 4: Eltern: n = 1134, Item 5: Eltern: n = 1153.

5.2.69 Abbildungen 69: Optimierungsbedarf – Sicht der Schulleitenden und Lehrpersonen



Optimierungsbedarf

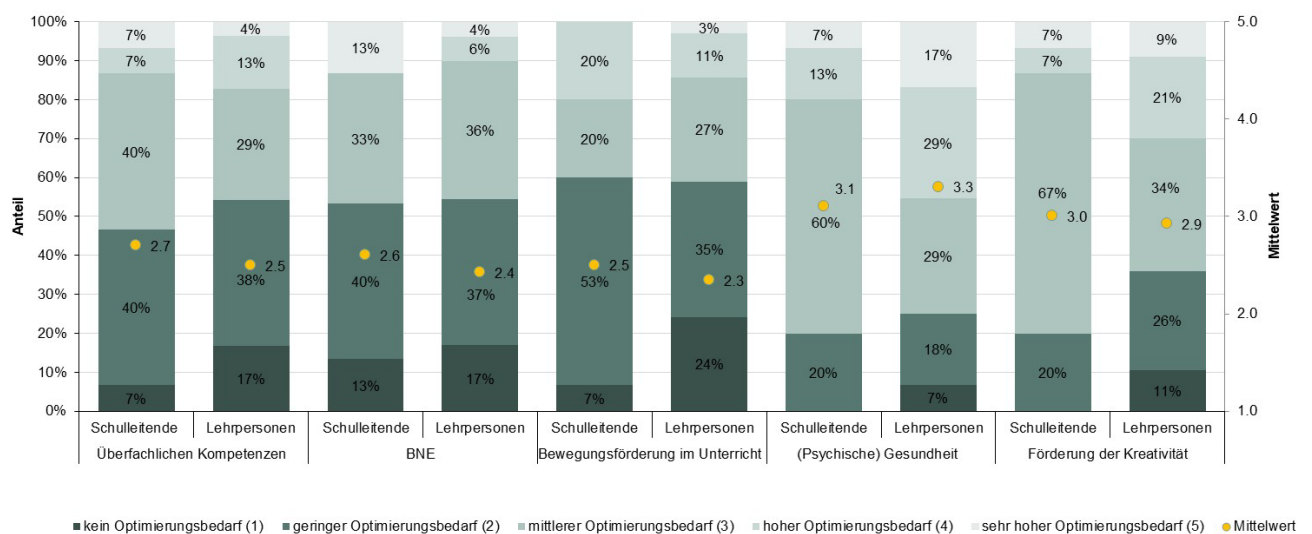
Wie schätzen Sie den Optimierungsbedarf in den folgenden Bereichen ein?
Bitte nehmen Sie für die folgenden Bereiche eine Einschätzung vor.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 212, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 236, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 232, Item 4 SL: n = 13, Item 4 LP: n = 206, Item 5 SL: n = 15, Item 5 LP: n = 248.

Optimierungsbedarf

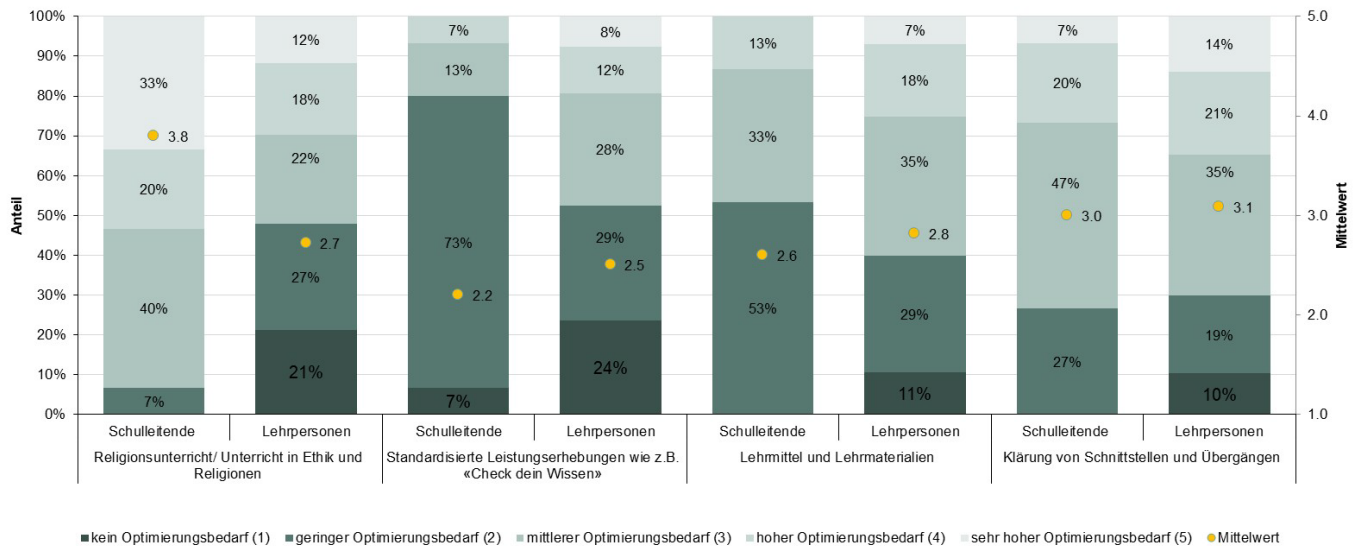
Wie schätzen Sie den Optimierungsbedarf in den folgenden Bereichen ein?
Bitte nehmen Sie für die folgenden Bereiche eine Einschätzung vor.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 5 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 245, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 230, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 244, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 251, Item 5 SL: n = 15, Item 5 LP: n = 247.

Optimierungsbedarf

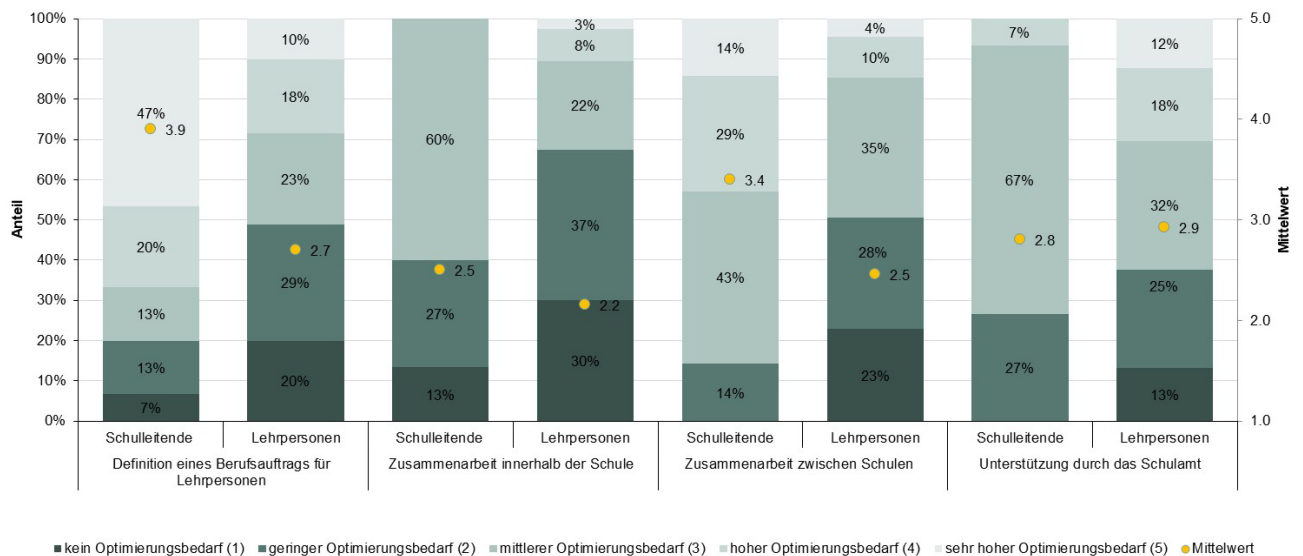
Wie schätzen Sie den Optimierungsbedarf in den folgenden Bereichen ein?
Bitte nehmen Sie für die folgenden Bereiche eine Einschätzung vor.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 188, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 156, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 243, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 231.

Optimierungsbedarf

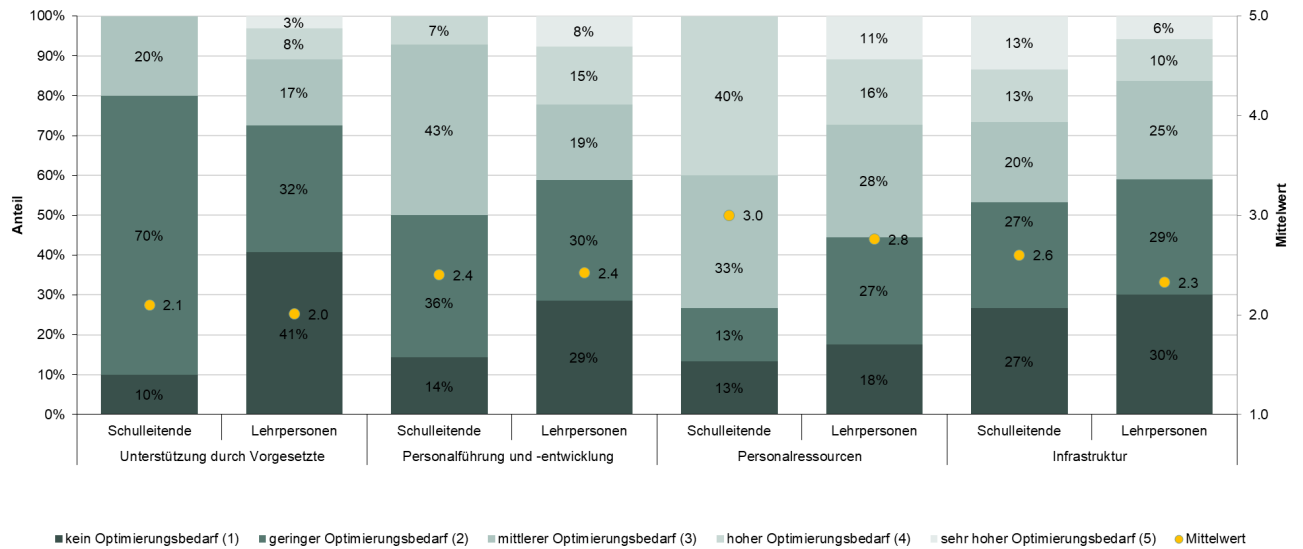
Wie schätzen Sie den Optimierungsbedarf in den folgenden Bereichen ein?
Bitte nehmen Sie für die folgenden Bereiche eine Einschätzung vor.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 15, Item 1 LP: n = 235, Item 2 SL: n = 15, Item 2 LP: n = 267, Item 3 SL: n = 14, Item 3 LP: n = 245, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 236,

Optimierungsbedarf

Wie schätzen Sie den Optimierungsbedarf in den folgenden Bereichen ein?
Bitte nehmen Sie für die folgenden Bereiche eine Einschätzung vor.



Anmerkungen: Anzahl Antworten (n) pro Zielgruppe und Antwort/Item 1 bis 4 (von links nach rechts). Item 1 SL: n = 10, Item 1 LP: n = 258, Item 2 SL: n = 14, Item 2 LP: n = 248, Item 3 SL: n = 15, Item 3 LP: n = 238, Item 4 SL: n = 15, Item 4 LP: n = 259.

5.3 Kategorisierung offener Antworten in den Fragebögen

5.3.1 Tabelle 3: Kommentare der Lehrpersonen zum Konzept des LiLe

Themen	Anzahl Nennungen
Zu viel Stoff-überladen	4
Keine Veränderung durch Lehrplan	2
Lehrplan ist schwer verständlich, komplex	2
Kompetenzorientierte Beurteilung, Zeugnisse müssen angepasst werden	2
Vertiefung schwierig – zu wenig Zeit	2

5.3.2 Tabelle 4: Von den Lehrpersonen genannte Weiterbildungen.

Themen	Anzahl Nennungen
Weiterbildungen zu weiteren Fächern (z.B. Sport, NMG, Technisches Gestalten, Musik)	18
Weiterbildungen zu digitalen Tools und KI	14
Weiterbildungen zu Schul- und Unterrichtsentwicklung	13
Weiterbildungen zu Sprachfächern	8
Diverse (z.B. Erste Hilfe etc.) unklar	6
Förderung besonderer Bedürfnisse, individuelle Förderung	5
Weiterbildungen zu Mathematik	5
Berufseinführung	4
CAS	3
Module zu kompetenzorientiertem Unterricht und kompetenzorientierter Beurteilung im Studium PH Ausbildung mit Einbezug kompetenzorientierter Lehrplan	3
Psychische Gesundheit, Prävention, Stressmanagement	3
Weiterbildungen zu pädagogischen Themen	3
Kollegialer Austausch, kollegiales Feedback (z.B. Hospitationen, Schulbesuche)	2
Weiterbildungen zu Lehrmitteln	2
Weiterbildungen zu Elternarbeit	1
Weiterbildungen zu transversalen Kompetenzen	1

5.3.3 Tabelle 5: Von den Lehrpersonen genannte Nachqualifikationen.

Themen	Anzahl Nennungen
CAS	2
Nachqualifikation im Fach BG	2
Ausbildung Natur- oder Waldpädagogik	2

5.3.4 Tabelle 6: Von den Lehrpersonen genannte formative Beurteilungsformen.

Themen	Anzahl Nennungen
Spezifische Instrumente (z.B. Leporello, Apps, spezielle Hefte).	4
mündliche Tests, Präsentationen	2

5.3.5 Tabelle 7: Von den Lehrpersonen genannte BNE-Projekte oder -Programme.

Themen	Anzahl Nennungen
Bearbeitung von Themen in Zusammenarbeit mit WWF	5
BNE-Projekttag	3
Programme des Kinderschutzes	3
Besuche im Gemeinschaftsgarten	2
Erasmus zu verschiedenen Themen	2
Nutzung von Angeboten und Projekten der Gemeinde	2
Waldvormittage/-Tage	2
Abfall aufräumen, spezielle Projekt dazu	2

5.3.6 Tabelle 8: Von den Lehrpersonen genannter anderer Optimierungsbedarf.

Themen	Anzahl Nennungen
Optimierung der IT-Infrastruktur	4
Lohntransparenz	2
Auswirkungen von KI auf im Lehrplan geforderte Kompetenzen müssen beachtet, diskutiert werden	2
Keine obligatorischen Lehrmittel	2

5.3.7 Tabelle 9: Von den Lehrpersonen genannte weitere Aspekte im Zusammenhang mit dem LiLe.

Themen	Anzahl Nennungen
Zu viel Stoff, überladen	6
Reduktion der zu erreichenden Kompetenzen	5
Mediennutzung überdenken	5
Fragebogen schwierig zu beantworten aufgrund eigener Funktion	4
Kritik am Fragebogen	3
Lehrplan wird grundsätzlich als gut wahrgenommen	3
Potenzielle Gefährdung der Attraktivität des Lehrberufs	3
Nicht alle Lehrpersonen unterrichten nach neuem Lehrplan, Umsetzung des LiLe noch nicht im Unterricht angekommen	3
Defizite in der Erziehung können nicht kompensiert werden oder werden an Schule delegiert	2
Einbezug von Lehrpersonen bei Erarbeitung der neuen Zeugnisse	2
Lehrplan bereitet zu wenig auf das Leben vor	2
Lehrplan zu komplex und detailliert	2
Neuer Lehrplan für Gymnasium ungeeignet	2
Standardisierte Leistungstests nicht sinnvoll zu entsprechendem Zeitpunkt	2
Integration überdenken, Rahmenbedingungen für integrativen Unterricht verbessern	2
Keine Veränderung durch Lehrplan	2
Ressourcen reichen nicht aus für integrativen Unterricht	2

5.3.8 Tabelle 102: Von den Eltern genannter weitere Aspekte im Zusammenhang mit dem LiLe.

Thema	Anzahl Nennungen
Mediennutzung überdenken	82
Individuelle Stärken fördern, Fokus auf Ressourcen	20
Anforderungen an Schülerinnen und Schüler zu hoch, Burnoutgefahr	17
Fächerübergreifende Themen stärken, Erweiterungen der Fächerpalette	17
Grundkompetenzen werden vernachlässigt	17
Kommunikation Schule, Elternhaus verbesserungswürdig	17
Hausaufgaben abschaffen, reduzieren	16
Kritik am Fragebogen	16
Keine Veränderung durch Lehrplan hin zu Kompetenzorientierung	14
Mehr Flexibilität bezüglich Stundenplan und Unterrichtszeiten	12
Allgemeine Kritikpunkte am Lehrplan	12
Prüfungsvorbereitung herausfordernd, Organisation nicht ideal	12
Mehrheitlich sehr zufrieden mit Schule und Lehrperson	12
Wenig Information über LiLe	12
Lerninhalte, Lernstand nicht immer transparent für Eltern	11
Zu viel Stoff, zu wenig Zeit für Übung	11
Handschriftliches Schreiben stärken	10
Gewisse Lehrpersonen werden sehr geschätzt	10
Bewertung anpassen, verbessern	9
Zu wenig Fokus auf Rechtschreibung	9
Fachkompetenz, didaktische Kompetenz der LP nicht immer vorhanden	9
Kleinere Klassen, mehr Zeit für einzelne Kinder	9
Mehr Bewegungsangebote	8
Wichtige Fächer werden vernachlässigt, zu wenig gewichtet	8
Fokus auf Kreativität, kreatives Denken fördern	7
Grundwerte vermitteln	7
Konfessionellen Unterricht beibehalten	7
Religion, Ethikunterricht stärken, überdenken	7
Zur Verfügung stellen von Lernmaterialien nicht immer ideal	7
Modelle für Kombination Schule, Betreuung überdenken für berufstätige Eltern	6
Kinder mit speziellen Bedürfnissen nicht alle in derselben Klasse, Integration überdenken	6
überfachliche Kompetenzen fördern	6
Lernen lernen, selbständiges Arbeiten vermitteln	6
Relevanz des geführten, strukturierten Unterrichts nicht unterschätzen	5
Gestaltung des Unterrichts je nach Lehrperson sehr unterschiedlich	5
Mobbing, Bullying thematisieren	5
Aktuelle Lernmethoden nicht mehr zeitgemäss	5
Lehrmittel für Fremdsprachunterricht ungünstig, Gestaltung Fremdsprachunterricht ungünstig	5

Bewertung im Sportunterricht nicht zeitgemäss	4
Mehr Wahlmöglichkeiten anbieten	4
Nicht alle Lehrpersonen geeignet für Arbeit mit Kindern	4
Lehrpersonen sind am Anschlag, Belastungen ausgesetzt	3
Lehrplan bereitet zu wenig auf Leben vor	3
Rückmeldung zu ausgewählten Projekten	3
Stärkere Ausrichtung auf neurodiverse Menschen	3
Schwimmunterricht, Organisation anpassen	3
Begabungsförderung stärken, allen zugänglich machen	3
Überforderung der SL mit gewissen Situationen	3
Konfessionellen Unterricht überdenken	3
Hausaufgaben und Lernziele klarer formulieren	2
Behandlung Minderheiten teilweise ungerecht	2
Berufswahl, Vorbereitung aufs Studium stärken	2
Jedes Kind in seinem Tempo lernen lassen	2
Kritikpunkte von Eltern im Rahmen von Umfragen werden nicht umgesetzt, ernst genommen werden	2
kritisches Denken stärken	2
Selbstorganisiertes Lernen überdenken	2
Selbstorganisiertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen stärken	2
Standardisierte Leistungstests nicht sinnvoll	2
Schulen sollten einheitliche Strukturen haben	2
Zu starke Gewichtung des Faches Mathematik	2