



Université du Luxembourg

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation

Unité de Recherche LCMI

Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale

Prof. Dr. Daniel Tröhler (Leitung)

Assoc.-Prof. Dr. Andreas Hadjar

Dr. Thomas Lenz

Dr. Peter Voss

Dipl.-Soz. Ragnhild Barbu

Isbn: 978-2-87995-100-3

Walferdange, le 14 décembre 2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Zusammenfassung	5
1.1 Einleitung	
1.2 Zusammenfassung	
1.2.1 Volet I: <i>L'organisation structurelle</i>	
1.2.2 Volet II: <i>L'organisation pédagogique</i>	
1.2.3 Volet III: <i>Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance</i>	
1.2.4 Volet IV: <i>Le partenariat avec l'école</i>	
1.2.5 Volet V: <i>Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école</i>	
2. Ergebnisse der quantitativen Befragung	14
2.1 Beschreibung der standardisierten Untersuchung	14
2.2 Untersuchungsergebnisse	18
2.2.1 Allgemeine Reformbilanz	18
2.2.1.1 Die Bewertung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Reformziele	
2.2.1.2 Die Bewertung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Maßnahmen	
2.2.1.3 Stand der Umsetzung der Reformmaßnahmen und Belastungen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer	
2.2.1.4 Gruppenvergleiche innerhalb der Stichproben zu Reformzielen und -maßnahmen	
2.2.2 Volet I: <i>L'organisation structurelle</i>	32
2.2.2.1 Das Schulkomitee, <i>le comité d'école</i>	
2.2.2.2 Der Präsident des Schulkomitees, <i>le président du comité d'école</i>	
2.2.3 Volet II: <i>L'organisation pédagogique</i>	35
2.2.3.1 Die Lernzyklen, <i>les cycles d'apprentissage</i>	
2.2.3.2 Lerngruppen und Team-Teaching	
2.2.3.3 Bildungsplan und Kompetenzsockel, <i>le plan d'études et les socles de compétences</i>	
2.2.3.4 Die Leistungsbewertung, <i>évaluation et bilans intermédiaires</i>	
2.2.4 Volet III: <i>Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance</i>	47
2.2.4.1 Allgemeine Ansichten der Eltern zu Förderung und Hilfe seitens der Schule	
2.2.4.2 Nachhilfe und Unterstützung, <i>l'appui pédagogique</i>	
2.2.4.3 Die multiprofessionellen Teams, <i>les équipes multiprofessionnelles</i>	
2.2.5 Volet IV: <i>Le partenariat avec l'école</i>	52
2.2.5.1 Die Zusammenarbeit in den pädagogischen Teams und darüber hinaus	
2.2.5.2 Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde	
2.2.5.3 Die Sicht der Eltern auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen, externen	

Institutionen und Eltern/Elternvertretungen	
2.2.6 Volet V: <i>Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école</i>	56
2.2.6.1 Der Schulentwicklungsplan, <i>le plan de réussite scolaire (PRS)</i>	
2.2.6.2 Weiterbildung, <i>la formation continue</i>	
2.2.7 Zufriedenheit der Eltern mit dem schulischen Kontext der Kinder	60
3. Ergebnisse der qualitativen Befragung	62
3.1 Präsidenten und Mitglieder der Schulkomitees, <i>les présidents du comité d'école et les comités d'école</i>	62
3.1.1 Volet I: <i>L'organisation structurelle</i>	63
3.1.2 Volet II: <i>L'organisation pédagogique</i>	64
3.1.2.1 Die Lernzyklen, <i>les cycles d'apprentissage</i>	
3.1.2.2 Team-Teaching, Gruppenarbeit	
3.1.2.3 Bildungsplan und Kompetenzsockel, <i>le plan d'études et les socles de compétences</i>	
3.1.2.4 Leistungsbewertung, <i>l'évaluation et bilans intermédiaires</i>	
3.1.3 Volet III: <i>Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance</i>	67
3.1.3.1 Nachhilfe und Unterstützung, <i>l'appui pédagogique</i>	
3.1.3.2 Die multiprofessionellen Teams, <i>les équipes multiprofessionnelles</i>	
3.1.4 Volet IV: <i>Le partenariat avec l'école</i>	68
3.1.5 Volet V: <i>Le développement et la pérennisation des mesures</i>	69
3.1.5.1 Der Schulentwicklungsplan, <i>le plan de réussite scolaire (PRS)</i>	
3.1.5.2 Weiterbildung, <i>la formation continue</i>	
3.1.6 Ausblick	70
3.2 Grundschulinspektoren und Beratungslehrer, <i>inspecteurs de l'enseignement fondamental et instituteurs-ressources</i>	70
3.2.1 Volet I: <i>L'organisation structurelle</i>	71
3.2.1.1 Das Schulkomitee, <i>le comité d'école</i>	
3.2.1.2 Der Präsident des Schulkomitees, <i>le président du comité d'école</i>	
3.2.1.3 Schulautonomie, <i>l'autonomie de l'école</i>	
3.2.1.4 Das pädagogische Team, <i>l'équipe pédagogique</i>	
3.2.1.5 Das Kontingent, <i>le contingent</i>	
3.2.2 Volet II: <i>L'organisation pédagogique</i>	84
3.2.2.1 Die Lernzyklen, <i>les cycles d'apprentissage</i>	
3.2.2.2 Kompetenzorientierung, <i>l'approche par compétences</i>	
3.2.2.3 Leistungsbewertung, <i>l'évaluation et bilans intermédiaires</i>	
3.2.3 Volet III: <i>Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance</i>	88
3.2.3.1 Nachhilfe und Unterstützung, <i>l'appui pédagogique</i>	

3.2.3.2 Die multiprofessionellen Teams, <i>les équipes multiprofessionnelles</i>	
3.2.4 Volet IV: <i>Le partenariat avec l'école</i>	90
3.2.4.1 <i>Maisons-relais</i>	
3.2.4.2 Eltern und Elternvertretungen	
3.2.4.3 Gewerkschaften, Öffentlichkeit und Medien	
3.2.5 Volet V: <i>Le développement et la pérennisation des mesures</i>	93
3.2.5.1 Der Schulentwicklungsplan, <i>le plan de réussite scolaire (PRS)</i>	
3.2.5.2 Weiterbildung, <i>la formation continue</i>	
3.2.6 Allgemeine Bewertung des Reformprogramms von 2009 durch die <i>inspecteurs</i> und die <i>instituteurs-ressources</i>	
3.3 Elternvertretung	97
3.3.1 Zusammensetzung, Aufgaben und Selbstverständnis der Elternvereinigung	
3.3.2 Zusammenarbeit mit den Lehrern und weiteren Schulpartnern	
3.3.3 Schulentwicklungsplan, <i>le plan de réussite scolaire (PRS)</i>	
3.3.4 Leistungsbewertung und Unterrichtspraxis	
3.3.5 Lernzyklen, <i>les cycles d'apprentissage</i>	
3.3.6 Fazit der Elternvertretung	
4. Empfehlungen	101
4.1 Einleitende Bemerkungen	
4.2 Empfehlungen	
4.3 Literaturnachweise	
5. Anhang 1: Tabellen	105
6. Anhang 2: Résumé en français	114

1. Einleitung und Zusammenfassung

1.1 Einleitung

Am 12. Januar 2012 wurde vom Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Luxembourg einem Forscherteam aus der Forschungseinheit LCMI der Universität Luxemburg der Auftrag erteilt, die 2009 eingeführte Grundschulreform zu bilanzieren („rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale“). In der Folge wurde am 28. März 2012 das Bilanz-Konzept verabschiedet, wobei entschieden wurde, dass der Uni-Bericht ein eigenständiger Teil der gesamten vom Ministerium verfassten Bilanz sein wird. Am 15. April 2012 wurde die „Convention de Collaboration“ unterzeichnet, mit welchem die Grundlagen des „rapport d'expertise“ geregelt wurden. Parallel dazu wurde mit dem Ministerium entschieden, welche Akteursgruppen untersucht werden sollen (Eltern, Lehrer, Schulkomitees, Präsidenten der Schulkomitees, Inspektoren, *instituteurs-ressources*) und welche nicht (z.B. Schüler, Mitglieder des Ministeriums, Gemeindeverwaltungen).

Das Vorgehen der Erhebung sah von Beginn an einen doppelten methodischen Zugang vor, nämlich einen quantitativen (Fragebogen) und einen qualitativen (Interviews). Dieses doppelte Vorgehen garantiert gerade durch die Kombination von quantitativer und qualitativer Analyse größere Aussagesicherheit. Mit der quantitativen Analyse wurde der große Überblick gewonnen, und die qualitative Analyse erlaubte es, konkrete Probleme tiefer zu erforschen und in einzelnen Punkten bis ins Detail zu verfolgen. Zu einzelnen Akteursgruppen haben wir daher Daten, die sowohl quantitativ als auch qualitativ erhoben wurden, so etwa bei den Mitgliedern des *comité d'école* oder bei den Eltern, die in der Elternvertretungen mitarbeiten, was wiederum die Datenvalidität maßgeblich erhöht.

Mittels Fragebögen wurden die Meinungen der Eltern sowie der Lehrer erhoben, und mittels Interviews die Elternvertreter, Präsidenten der Schulkomitees, Schulkomitees, Inspektoren sowie die *instituteurs-ressources* befragt. Die Fragebögen wurden gemeinsam vom Forscherteam an der Universität sowie Mitgliedern des Ministeriums erarbeitet. Sie wurden Mitte Juni verschickt, und die Interviews in der Zeit vom 5. Juli bis 18. Juli 2012 geführt. In den Monaten September und Oktober wurden die Fragebögen ausgewertet, die Interviews transkribiert und die Daten zusammengestellt und ausgewertet. Am 25. Oktober 2012 wurde dem Ministerium ein Trendbericht vorgestellt und das weitere Vorgehen diskutiert. Eine Entwurfsfassung des Berichts wurde kurz nach Mitte November dem Ministerium übergeben, und eine Endfassung in französischer Übersetzung im Dezember 2012. Mit dem Ministerium wurde entschieden, die gesamte Bilanz am 24. Januar 2013 der Öffentlichkeit vorzustellen.

Die Erhebung hat deutlich gemacht, dass alle Akteursgruppen, die befragt wurden, als sehr interessiert und als sehr engagiert bezeichnet werden können. Sie waren teilweise sogar explizit dankbar, befragt zu werden und so selber zu Wort kommen zu können. Das Forschungsteam ist dabei als eigenständiger Akteur wahrgenommen worden, d.h. weder als

„verlängerter Arm des Ministeriums“ noch als „Sprachrohr der Gewerkschaften“ oder dergleichen.

Dieses positive Gesamtbild wird lediglich durch den Umstand etwas getrübt, dass bei der quantitativen Befragung der Lehrer, die online organisiert war, vergleichsweise wenige Lehrerinnen und Lehrer mitmachten (etwa 17 Prozent). Die Daten erzählen nicht genau, warum das so ist, und es erscheint zweifellos lohnenswert, sich diesem Phänomen noch einmal gesondert zuzuwenden. Es ist davon auszugehen, dass eine plausible Erklärung dieses Phänomens für die zukünftige Schulpolitik nützlich sein könnte. Gute Werte haben wir dagegen bei der Befragung der Eltern, deren Rücklaufquote bei knapp 30 Prozent liegt. Insgesamt darf die Datenlage insbesondere durch die Kombination von quantitativer und qualitativer Methodik als sehr solide bezeichnet werden.

1.2 Zusammenfassung

Bevor auf die Auswertungen in den einzelnen Erhebungsfeldern eingegangen wird, soll – mit aller Vorsicht – folgendes erstes Gesamtfazit gezogen werden: Generell wird die Schulreform gutgeheißen, d.h. das Ministerium findet im Allgemeinen grundsätzliche Unterstützung in seinem Versuch, mit der 2009 eingeführten Schulreform einige zentrale Probleme der Schule zu lösen. Das gilt nicht für jeden einzelnen Punkt der Reform – das darf auch nicht erwartet werden –, aber für das Motiv insgesamt.

In der Gesamtschau lassen sich aus den quantitativen und qualitativen Ergebnissen folgende zusammenfassende Thesen hinsichtlich verschiedener Ziel-Volets der luxemburgischen Grundschulreform ableiten. Wir haben die fünf großen Volets, d.h. also Fragenkomplexe, die sich unmittelbar aus der Grundschulreform selber ergeben, erhoben, also Fragen

- zur Organisationsstruktur
- zur pädagogischen Organisation (*organisation pédagogique*)
- zu den *mesures d'aides*
- zu den schulischen Partnerschaften
- zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Schule bzw. Weiterbildung.

Diese fünf Volets haben jeweils unterschiedlich viele Unter Aspekte, so dass wir insgesamt zu 14 Einzelaspekten, die in den fünf Volets organisiert sind, Aussagen machen können: fünf zur Organisationsstruktur, drei zur pädagogischen Organisation, je zwei für die drei weiteren Fragenkomplexe (*mesures d'aides*, schulische Partnerschaft, Weiterentwicklung).

Bevor im Folgenden im Einzelnen auf die 14 Aspekte zusammenfassend eingegangen wird, soll das oben erwähnte erste Gesamtfazit – das prinzipielle Gutheißen der Schulreform – in

zwei Punkten präzisiert werden. Erstens: Die Reform wird nicht in allen diesen 14 Aspekten unterstützt; teilweise gibt es große Skepsis, aber mehrheitlich werden diese Ideen begrüßt. Zweitens: Fast überall findet sich eine „Ja, aber“-Struktur. D.h. dass der Reformbedarf in diesen Sachverhalten bejaht und sehr oft dann selbst die konkrete Idee unterstützt wird, dass aber in den meisten Fällen bemängelt wird, die Umsetzung werde nicht konsequent oder gar den Ideen entgegengesetzt vollzogen. Dieses „Ja, aber“ findet sich in den meisten dieser 14 Aspekte, die nun zusammenfassend erläutert werden. Es muss hier festgehalten werden, dass die folgenden Aussagen unter 1.2. als Zusammenfassung stark in ihrer Komplexität reduziert wurden; die detaillierten Aussagen sind in den Teilen 2. und 3. zu finden.

1.2.1 Volet I: *L'organisation structurelle*

1.2.1.1 Einrichtung der *comités d'école*

Hinsichtlich der neu geschaffenen Schulkomitees ist bei allen untersuchten Gruppen im luxemburgischen Grundschulwesen – Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Elternvertretungen und *comités d'école* selbst – ein vergleichsweise hohes Maß an Zufriedenheit zu konstatieren.

1.2.1.2 Einrichtung des Amtes des *président du comité d'école*

Die Sichtweisen auf das Amt des Präsidenten des Schulkomitees, der eher die Funktion eines Sprechers des Schulkomitees ausfüllt, unterscheiden sich stark zwischen *inspecteurs* und *instituteurs-ressources* auf der einen Seite und dem Rest der Befragten auf der anderen Seite. Einerseits ist eine positive Rückmeldung zur Einführung des Amtes wahrzunehmen. Das Amt des *président du comité d'école* wird von den *comités d'école*, aber auch von den Eltern und den *représentations des parents* als sinnvoll angesehen. Eine ambivalente Haltung zeigt sich aber vor allem in den qualitativen Interviews mit Lehrern, Inspektoren und *instituteurs-ressources*. In diesen Gruppen werden die Überforderung und die Machtlosigkeit des Amtes als Probleme hervorgehoben, wobei auf der anderen Seite aber von den genannten Akteursgruppen auch nicht mehr Hierarchie oder mehr Macht für das Amt gewünscht werden. Die *présidents du comité d'école* selbst wünschen sich eine erhöhte Stundenentlastung.

1.2.1.3 Schulautonomie

Autonomie wurde als ein Schlagwort im Rahmen der Reformen identifiziert, allerdings verweisen die qualitativen Detailergebnisse darauf, dass viele Akteure im Bildungssystem eine Vorspiegelung falscher Tatsachen wahrnehmen. In den Interviews kristallisierte sich heraus, dass ein überbordendes zentralisiertes Berichtswesen als Kontrollinstrument offenbar die Autonomie behindert. Ein Zitat aus den qualitativen Gruppeninterviews mit den

instituteurs-ressources, das in ähnlicher Weise auch die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer wiedergibt, drückt den Standpunkt vieler Akteure im Bildungssystem so aus: „*Das MEN traut seinen Leuten nicht richtig und muss Alles bis ins Letzte vorstrukturieren, also die Struktur schaffen, in der die Leute arbeiten sollen. (...) Wir fördern dadurch die Kultur des unselbständigen Denkens.*“

1.2.1.4 *Équipe pédagogique*

Die Lehrerteams, disziplinar und interdisziplinär, werden wegen der neuen Möglichkeiten der Zusammenarbeit in der *équipe pédagogique* tendenziell positiv bewertet – aber nicht durchgehend. Alles in allem wird der Zwang zur Zusammenarbeit aber als Chance angesehen: „*Man muss nun miteinander reden*“. Die Inspektoren monieren, dass die *équipes* unsicher darüber seien, worüber sie sich auszutauschen haben. Es gäbe viele Termine, aber eine unklare Aufgabenstellung. Ebenso bemängelt wird eine mangelnde Effektivität und Effizienz der Treffen, was u.a. auf das Problem einer bürokratischen Normierung der Zusammenarbeit zurückgeführt wird.

1.2.1.5 *Contingent*

Die Idee einer Neuverteilung der Ressourcen in der luxemburgischen Grundschulbildung wird positiv bewertet. Die Thematik der Kontingente ist ein wichtiges Thema. Allerdings wird die Handhabung der neuen Struktur bei der Ressourcenverteilung als zu starr und unflexibel beschrieben, und es bestehen Ängste wegen Stellenstreichungen.

1.2.2 Volet II: *L'organisation pédagogique*

1.2.2.1 Evaluation: *Bilans (intermédiaires)*

Ein sehr kontroverses Thema stellen die neuen Formen der Beurteilung der Rückmeldung an Eltern und Schülerinnen und Schüler dar, wobei im Rahmen der Studie vor allem die *bilans intermédiaires* thematisiert wurden. Zunächst ist zu sagen, dass die meisten Akteure (u.a. Lehrer, Inspektoren) im Bildungswesen nicht zum alten Punktesystem zurück wollen. Andererseits wird die Praxis der *bilans* aber als viel zu komplex, unverständlich und detailliert empfunden. Nicht einmal jeder fünfte der Lehrerinnen und Lehrer meint, dass die *bilans intermédiaires* den Eltern Auskunft über den Lernfortschritt ihrer Kinder geben, und nicht einmal jeder zehnte Lehrer glaubt, dass mit den Bilanzen den Schülern Hinweise auf ihre Stärken und Schwächen gegeben werden können. Und nur etwa jeder 20., d.h. ca. fünf Prozent, glaubt, dass die Bilanzen den Kindern helfen, sich Ziele zu setzen.

Als wesentliches Manko wird eine mangelnde Verständlichkeit beschrieben: Die Lehrerinnen

und Lehrer bezweifeln, dass die Eltern die *bilans* verstehen. Die Eltern schätzen deren Verständlichkeit besser als die Lehrerinnen und Lehrer ein. Die Inspektoren glauben, dass viele Lehrerinnen und Lehrer die *bilans* wegen der hohen Komplexität gar nicht richtig ausfüllen können. Die Bilanzgespräche hingegen werden geschätzt – insbesondere von den Eltern und etwas weniger von den Lehrerinnen und Lehrern, welche diese Gespräche als Herausforderung empfinden. Die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer lassen sich gut durch drei Zitate aus den qualitativen Gruppengesprächen illustrieren: *„Am Schluss fragen die Eltern eigentlich nur ‚Was heißt das denn jetzt? Kommt mein Kind weiter?‘ (Gelächter). Viele nehmen den Bilan gar nicht mehr mit“, „Die Schüler verstehen natürlich auch gar nicht, was in den Bilans steht. Sie sagen nur, meine Mama hat gesagt ich muss bei letztem Kästchen ankommen (Gelächter). Was sie dafür tun müssen, wissen sie nicht“* und *„Wenn es an die Erstellung der Bilans geht, dann fangen hier alle an nervös zu werden. Wir wissen einfach nicht genau, wie man welche Leistung im Bilan abbilden kann.“* Aus den Akteursgruppen der Inspektoren und der *instituteurs-ressources* kommt die Erklärung, dass die Verunsicherung bei Lehrerinnen und Lehrern u.a. durch die Begrifflichkeiten hervorgerufen wird. Diese fühlen sich in den neuen Instrumenten „gefangen“. Folge sei eine verzweifelte Suche nach Kompetenzen und Evaluierbarem.

1.2.2.2 *Différenciation des apprentissages*: Zyklen, Binnendifferenzierung im Unterricht

Auch hier zeigen sich zwischen den einzelnen Akteursgruppen im Bildungssystem und auch zwischen den einzelnen Befragungen Unterschiede in den Bewertungen. Generell wird attestiert, dass die Zyklenstruktur keine Relevanz habe, weil sie nicht umgesetzt sei, d.h. die Jahrgangsklassen seien u.a. aufgrund der Vorgaben des Ministeriums weiterhin in Geltung. Daher wurde in den qualitativen Gesprächen die Zyklenstruktur auch als *„Mogelpackung“* oder *„Etikettenschwindel“* beschrieben. Die *cycles* seien *„egal“*, weil sie keine Wirkung hätten. Besonders negativ ist wiederum die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, von denen über 60 Prozent finden, dass die Zyklenstruktur den Schulerfolg nicht fördere. Weniger als 15 Prozent der Lehrer glauben, dass sie die Schüler fördere, und nur etwa 20 Prozent glauben, sie würde dem individuellen Entwicklungsrhythmus der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Zwei Zitate aus den qualitativen Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern bringen die Meinung vieler auf den Punkt: *„Es hat sich damit nicht viel geändert und die meisten müssen noch immer nachdenken, wie die dritte Klasse nun richtig heißt“* und *„Die Zyklenstruktur hat bei uns nichts verändert. Wir sagen halt jetzt 2.1 statt erster Klasse, das war’s.“* Dies wird auch von den Inspektoren und *instituteurs-ressources* bestätigt: *„Es gibt keine cycles d’apprentissage mehr, denn die cycles werden ja wieder (durch jahrgangsspezifisches Unterrichtsmaterial) in 2.1, 2.2, 3.1, 3.2 usw. unterteilt“*. Diese Nomenklatur bedeute sogar einen Rückschritt hinter das alte Jahrgangssystem (2. Klasse, 3. Klasse usw.). Daher die

kritische Frage aus der Reihe der Inspektoren und *instituteurs-ressources*: Warum sollen die Lehrerinnen und Lehrer in Zyklen denken, wenn das Ministerium es offenbar selbst nicht tut? Die Eltern haben im Vergleich positivere Erwartungen an die Zyklenstruktur und eine entsprechend positivere Sichtweise. Die Binnendifferenzierung im Unterricht bzw. eine Differenzierung nach Lerngruppen hingegen wird von Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern als sehr sinnvoll und erfolgreich angesehen.

1.2.2.3 Kompetenzorientierung (*les socles des compétences*)

Die Lehrerinnen und Lehrer bewerten in qualitativer Teiluntersuchung einzelner Grundschulen die Kompetenzorientierung neutral bis positiv, im quantitativen Datensatz aber als negativ. Betrachtet man die einzelnen Gruppen, so gibt es auch hier ein gemischtes Meinungsbild: Das Neue an den Kompetenzen ist nicht klar. Die allgemeine Beurteilung der Kompetenzorientierung durch die Lehrerinnen und Lehrer fällt negativ aus, wobei vor allem auch die Verständlichkeit des Bildungsplans und der Kompetenzstufen kritisiert wird. Auch die Detailtreue der Kompetenzbeschreibung wird nicht als Hilfe empfunden. Aus der Reihe der Inspektoren bzw. der *instituteurs-ressources* kommt die Aussage: „*Es gibt noch keine klare Definition dafür, was unter kompetenzorientiertem Unterricht verstanden wird.*“

1.2.3 Volet III: *Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance*

1.2.3.1 *Appui* (Unterstützungsunterricht)

Insgesamt wird die Grundidee des *appui* – der nach Angaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern eher häufig am Abend und seltener in der Mittagsstunde geleistet wird – positiv bewertet. Aber vor allem in den qualitativen Interviews wurde auch Kritik an der Umsetzung laut, und es zeigten sich ambivalente Aussagen zur Praxis des *appui*. Im Vergleich ist der *appui* ein positiv bewerteter Aspekt der Grundschulreform – sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Eltern sehen eine positive Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Andererseits sehen ihn einige Inspektoren und *instituteurs-ressources* als gescheitert an und in der Herauslösung von einzelnen Schülerinnen und Schülern aus dem Klassenzusammenhang die Gefahr einer Parallelgesellschaft. Die Inspektoren kritisieren vor allem auch den Begriff des *appui* und bewerten die *appui*-Praxis der Lehrerinnen und Lehrer als einfallslos und bürokratisch. Es würde meist nur „*abgearbeitet*“, es bestehe die Gefahr der Stigmatisierung der lernschwachen Schüler und Schülerinnen.

1.2.3.2 *Équipes multiprofessionnelles*

Die *équipes multiprofessionnelles* stellen offensichtlich ein Problemfeld dar. Die Lehrerinnen

und Lehrer generell sowie diejenigen, die in einem *comité d'école* tätig sind, bewerten die Funktionsweise der *équipes multiprofessionnelles* in der Fragebogenbefragung eher negativ. In den qualitativen Gesprächen mit einzelnen Schulen werden aber auch neutrale und positive Aspekte deutlich. Insgesamt ergibt sich wieder ein heterogenes Bild. Die Idee der *équipe multiprofessionnelle* wird begrüßt, aber sie wird de facto nicht als funktionierend angesehen. Kritisiert werden lange Wartezeiten. Diese werden teilweise zurückgeführt auf eine zu ausgeprägte Bürokratie, und dass zwei konkurrierende Direktionen verantwortlich sind, zum anderen aber auch auf die Vermittlung durch die CIS (*Commission d'inclusion scolaire*). Kritisiert wird auch, dass in vielen Problemfällen nicht geholfen wird und keine konkreten Ratschläge an die Lehrerinnen und Lehrer erfolgen, weil die *équipes multiprofessionnelles* individuell mit den Kindern arbeiten und im Nachhinein die Lehrerinnen und Lehrer nur ausnahmsweise informieren, instruieren und beraten, wie mit dem betreffenden Schüler bzw. der betreffenden Schülerin umzugehen ist. Aus dieser kritischen Perspektive werden die *équipes multiprofessionnelles* auch als „*Outsourcen von Problemen der Schüler*“ beschrieben.

1.2.4 Volet IV: *Le partenariat avec l'école*

1.2.4.1 Zusammenarbeit mit den *maisons-relais*

Hier zeigt sich eine eher kritische Haltung gegenüber der Zusammenarbeit mit den *maisons-relais*. Die Idee einer Partnerschaft zwischen *maisons-relais* und Grundschulen wird vor allem von den Eltern positiv bewertet. Lehrerinnen und Lehrer finden die Zusammenarbeit weniger wichtig. Aus dem Bereich der Lehrerinnen und Lehrer, Schulkomitees und aus dem Inspektorat kommen auch eher kritische Stimmen. Dort, wo eine engere Zusammenarbeit mit den *maisons-relais* erwünscht sei, werde die Partnerschaft durch bürokratische und professionspolitische Gräben massiv erschwert (auch wegen mehreren ministeriellen Zuständigkeiten). Die Inspektoren und *instituteurs-ressources* sehen keine Zusammenarbeit und zudem mangelndes Interesse an Zusammenarbeit auf beiden Seiten – Schulen und *maisons-relais*. Auch sie verweisen auf die Problematik der Zuständigkeit zweier Ministerien.

1.2.4.2 Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wird von den Eltern mehr geschätzt als von den Lehrern und Lehrerinnen. Während bei den Eltern das Ziel der verbesserten Einbindung der Eltern 70,1 Prozent für eher wichtig oder sehr wichtig halten, sind es bei den Lehrerinnen und Lehrern weniger als 25 Prozent. Auch die Elterngespräche werden von den Eltern positiver beurteilt als bei den Lehrerinnen und Lehrern. Die Inspektoren bzw. *instituteurs-ressources* merken an, dass Kontakte zu den Eltern zu Beginn für Lehrer und Lehrerinnen

eine Herausforderung darstellten. Die Elterngespräche würden von einigen Lehrern und Lehrerinnen als Stress wahrgenommen, sollen aber unbedingt erhalten bleiben. In den qualitativen Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern findet sich folgende Aussage: „*Die Lehrer, denen der Austausch mit den Eltern wichtig war, haben sich natürlich auch schon vor der Reform mit den Eltern regelmäßig getroffen. Jetzt muss das jeder machen und das ist natürlich gut.*“

Die Inspektoren und *instituteurs-ressources* nehmen eine Veränderung der Beziehung zwischen Eltern und Schule wahr: Es gebe zwar immer noch übertriebenen Respekt oder Angst der Eltern vor der Schule, aber: „*Die Eltern gehen anders an die Schule ran*“, sie würden kritischer und ließen sich nicht mehr alles gefallen. Teilweise kommt es zu Grenzüberschreitungen und überzogener oder unbegründeter Kritik der Eltern.

Die neu geschaffenen Elternvertretungen repräsentieren in der Regel nicht alle Eltern, denn nur 44 Prozent der Eltern kennen ihre Vertreter, und die Wahlbeteiligung bei der Wahl der Elternvertretungen ist sehr gering.

1.2.5 Volet V: *Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école*

1.2.5.1 *Plan de réussite scolaire (PRS)*

Generell wird der PRS bejaht, aber die Umsetzung in der Praxis wird kritisiert. Im Rahmen der quantitativen Fragebogenbefragung schätzen Lehrerinnen und Lehrer den Aufwand bei der Ausarbeitung als zu hoch ein. Auch die Sinnhaftigkeit des PRS wird kritisch betrachtet: Der Schulentwicklungsplan unterstützt nach den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer im Fragebogen nicht die Weiterentwicklung und Identitätsbildung der Schule. Gründe für diese kritische Haltung finden sich möglicherweise in den qualitativen Ergebnissen: Das Potenzial des Schulentwicklungsplans war zu Beginn nicht klar. Daher wurden Schulentwicklungspläne aufgestellt, mit denen jetzt nicht gut gearbeitet werden kann und die nicht mehr verändert werden können. Es wurde offenbar eine Chance vertan. Aus den Reihen der Inspektoren und *instituteurs-ressources* kommt zudem die Kritik eines zu starken (sprachlichen) Formalismus seitens des Ministeriums bei der Ausarbeitung. Dort, wo eine gute Zusammenarbeit mit der *Agence pour le développement de la qualité de l'enseignement dans les écoles* festgestellt wird, wird der PRS als sehr wertvoll empfunden.

1.2.5.2 Aus- und Weiterbildung (*formation continue*)

Die Weiterbildungsangebote werden durchweg von allen befragten Akteursgruppen im Bildungssystem positiv betrachtet. Weiterbildung wird als sinnvoll und gut angesehen. Es besteht eine ausgeprägte Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsangebot. Die Inspektoren

mahnen an, dass acht Stunden Weiterbildung pro Jahr ein absolutes Minimum darstellten. Zudem könnten die verschiedenen Weiterbildungsangebote besser koordiniert werden.

2. Ergebnisse der quantitativen Befragung

2.1 Beschreibung der standardisierten Untersuchung

Die Online-Befragung der Lehrerinnen und Lehrer

An der Befragung der Lehrpersonen haben von 4845 per E-Mail angeschriebene Lehrerinnen und Lehrer (3899 Grundschullehrpersonen/*enseignants*, 140 Erziehende/*éducateurs* und *éducateurs gradués*, 806 *chargés de cours*) – es wurde eine Vollerhebung aller Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen in Luxemburg angestrebt – 802 Lehrerinnen und Lehrer haben den Fragebogen online ausgefüllt. Die Rücklaufquote beträgt somit 16,6 Prozent.

Die Stichprobe, auf der die im Folgenden besprochenen Ergebnisse beruhen, lässt sich so beschreiben: Erwartungsgemäß sind 69,5 Prozent der Befragten Lehrerinnen. Nur ein Viertel der Befragten gab an (25,6 Prozent), männlich zu sein, 4,9 Prozent der Befragten verweigerten ausdrücklich die Aussage. Hinsichtlich ihrer Funktion sind 94,6 Prozent der Befragten Grundschullehrerin oder Grundschullehrer, 1 Prozent sind Erzieher oder Erzieherin, 2 Prozent Lehrbeauftragte (*chargés de cours*) und 0,3 Prozent Vertretungslehrer oder -lehrerin (*remplaçant*) (0,6 Prozent andere, 1,5 Prozent keine Angabe). Den größten Teil ihrer Ausbildung haben 75,6 Prozent in Luxemburg absolviert, 21,3 Prozent in Belgien, 0,6 Prozent in Deutschland, 0,3 Prozent in Frankreich und 0,1 Prozent in einem anderen Land (1,7 Prozent keine Angabe).

Die Befragten sind relativ gleichmäßig in die verschiedenen Zyklen involviert. In Cycle 1 (*précoce*) unterrichten 5,4 Prozent der Befragten, in Cycle 1.1 12 Prozent, in Cycle 1.2 14,2 Prozent, in Cycle 2.1 15,6 Prozent, in Cycle 2.2 18,3 Prozent, in Cycle 3.1 17,7 Prozent, in Cycle 3.2 19,6 Prozent, in Cycle 4.1 18,3 Prozent und in Cycle 4.2 16,1 Prozent. Keine Angabe machten ausdrücklich 7,7 Prozent. Hinsichtlich ihres Beschäftigungsgrads arbeiten 87,5 Prozent Vollzeit, 12,2 Prozent Teilzeit zu 50 Prozent und mehr sowie 0,3 Prozent Teilzeit mit weniger als 50 Prozent Arbeitspensum.

Die Klassengröße der Schulklassen der befragten Lehrerinnen und Lehrer variiert. Von weniger als 12 Schülerinnen und Schülern pro Klasse berichten 4,7 Prozent. Ungefähr ein Drittel der Befragten (31,6 Prozent) gibt eine Klassengröße von 12 bis 15 Schülerinnen und Schülern an. Die Mehrheit von 43,8 Prozent haben zwischen 16 und 20 Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse. Immerhin 12,3 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer berichten von Klassen mit mehr als 20 Schülerinnen und Schülern. Keine Angaben machten 7,6 Prozent der Befragten.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an der Befragung teilgenommen haben, kommen meist aus sehr großen Grundschulen. Aus Schulen mit mehr als 300 Schülerinnen und Schülern kommen 41,1 Prozent der Befragten, 23,6 Prozent aus Schulen mit 201 bis 300 Schülerinnen und Schülern, 23,7 Prozent aus Schulen mit 101 bis 200 Schülerinnen und Schülern und 3,3

Prozent der Lehrerinnen und Lehrer aus kleineren Grundschulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern.

Ein Vergleich zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe weist darauf hin, dass Männer in der Stichprobe etwas überrepräsentiert sind, denn nach Angaben des MENFP sind 21,7 Prozent der Lehrkräfte (*enseignants*) in luxemburgischen Grundschulen männlich, wohingegen in der Stichprobe 27,8 Prozent der Grundschullehrpersonen männlich sind.

Die postalische Befragung der Eltern

Die Stichprobe der Eltern wurde über die Schulklassen ihrer Kinder im luxemburgischen Grundschulsystem generiert. Die Grundgesamtheit besteht aus allen Eltern, deren Kinder im Schuljahr 2011/12 Schülerinnen und Schüler luxemburgischer Vorschul- und Grundschuleinrichtungen (Cycle 1.1 bis Cycle 4.1) waren. Aus einer Liste aller Klassen an Vorschul- und Grundschuleinrichtungen des Großherzogtums Luxemburg wurden anhand einer geschichteten Zufallsauswahl (Schichtung nach Teil-Zyklus, Klassengröße) Schulklassen gezogen, bis pro Teil-Zyklus die Zahl von N = 500 Schülerinnen und Schülern überschritten war. Die Fragebögen in unterschiedlichen Sprachen wurden an die 109 ausgewählten Schulen (214 Schulklassen) verschickt und dort durch die Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Die Schülerinnen und Schüler brachten diese mit einem Begleitschreiben und entsprechenden Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens zu ihren Eltern, die dann die Fragebögen nach dem Ausfüllen in einem vorfrankierten Umschlag anonym an die Universität zurücksendeten. Hinsichtlich der verschiedenen Sprachen wurden entsprechend klassenspezifischer Informationen des MENFP zu den Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler 49 Prozent der Fragebogen in deutscher Sprache, 25 Prozent in französischer Sprache und 26 Prozent der Fragebogen in portugiesischer Sprache verschickt. Der Fragebogen sollte jeweils von einem Elternteil federführend ausgefüllt werden.

Die Brutto-Stichprobe umfasste Eltern von 3533 Schülerinnen und Schülern aus 214 Schulklassen an 109 Schulen. Die Rücklaufquote beträgt 29,5 Prozent. Die Nettogesamtstichprobe umfasst somit Eltern von 1042 Schülerinnen und Schülern. Die Sprachverteilung des Rücklaufs sieht folgendermaßen aus: 55,2 Prozent sind deutsche Fragebogen, 26,2 Prozent französische Fragebogen und 18,6 Prozent portugiesische Fragebogen – was auf eine leichte Unterrepräsentation von portugiesischen Familien hinweist.

Die Elternstichprobe lässt sich folgendermaßen beschreiben: Allein ausgefüllt wurden der Fragebogen von 82,5 Prozent der Befragten, nur 16,3 Prozent haben den Fragebogen zusammen mit ihrem Partner ausgefüllt (keine Angabe: 1,2 Prozent). In den meisten Fällen

wurde der Fragebogen von den Müttern ausgefüllt, denn 81,1 Prozent der Befragten gaben an, weiblich zu sein. Nur 17 Prozent der Befragten waren männlich und weitere 1,9 Prozent wollten keine Angabe über ihre Geschlechtszugehörigkeit machen.

Von den Eltern, die den Fragebogen beantwortet haben, sind 79 Prozent verheiratet, weitere 10,5 Prozent leben in einer Partnerschaft ohne Trauschein, 8,1 Prozent sind alleinerziehend und leben allein (2,4 Prozent keine Antwort). Hinsichtlich der Altersgruppe der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat, war die häufigste Antwort „zwischen 31 und 40“ (50,1 Prozent). Zwischen 41 und 50 Jahre alt waren 40 Prozent der Befragten. Andere Altersgruppen sind weniger häufig in der Stichprobe vertreten (21–30 Jahre: 6,2 Prozent, 51 bis 60 Jahre: 2,0 Prozent, 61–70 Jahre: 0,3 Prozent, über 70 Jahre: 0,2 Prozent, keine Angabe: 1,2 Prozent).

Elternvertreter sind 16,7 Prozent der Befragten, 81,2 Prozent sind nicht als Elternvertreter aktiv (keine Angabe: 2,1 Prozent).

Von den Befragten, die mehrheitlich Frauen sind, arbeiten 41,3 Prozent Vollzeit (mehr als 35 Stunden pro Woche), 34,8 Prozent sind teilzeitbeschäftigt mit einer Wochenarbeitszeit von 15 bis 34 Stunden. Teilzeitbeschäftigt mit weniger als 15 Stunden pro Woche sind 3,7 Prozent der Befragten und zur Zeit gar nicht berufstätig 15,6 Prozent (keine Angabe: 4,6 Prozent).

Die Zielkinder, auf die sich die Befragung der Eltern bezog, verteilten sich wie in Abbildung 1 ersichtlich auf die verschiedenen Teil-Zyklen. Es zeigt sich, dass sich offenbar ein nicht zu vernachlässigender Teil der Schülerinnen und Schüler (mehr als 10 Prozent) in einem Wiederholungsjahr (3. Jahr) befindet. Gleichermäßen fällt auf, dass sich auch Eltern von Kindern aus dem Cycle 4.2 in der Stichprobe befinden, auf die sich die Befragung nicht beziehen sollte. Da dies aber auch auf eine falsche Angabe der Eltern zurückgeführt werden kann, werden die entsprechenden Fälle in der Stichprobe belassen.

Abbildung 1: Zyklenstruktur der Stichprobe

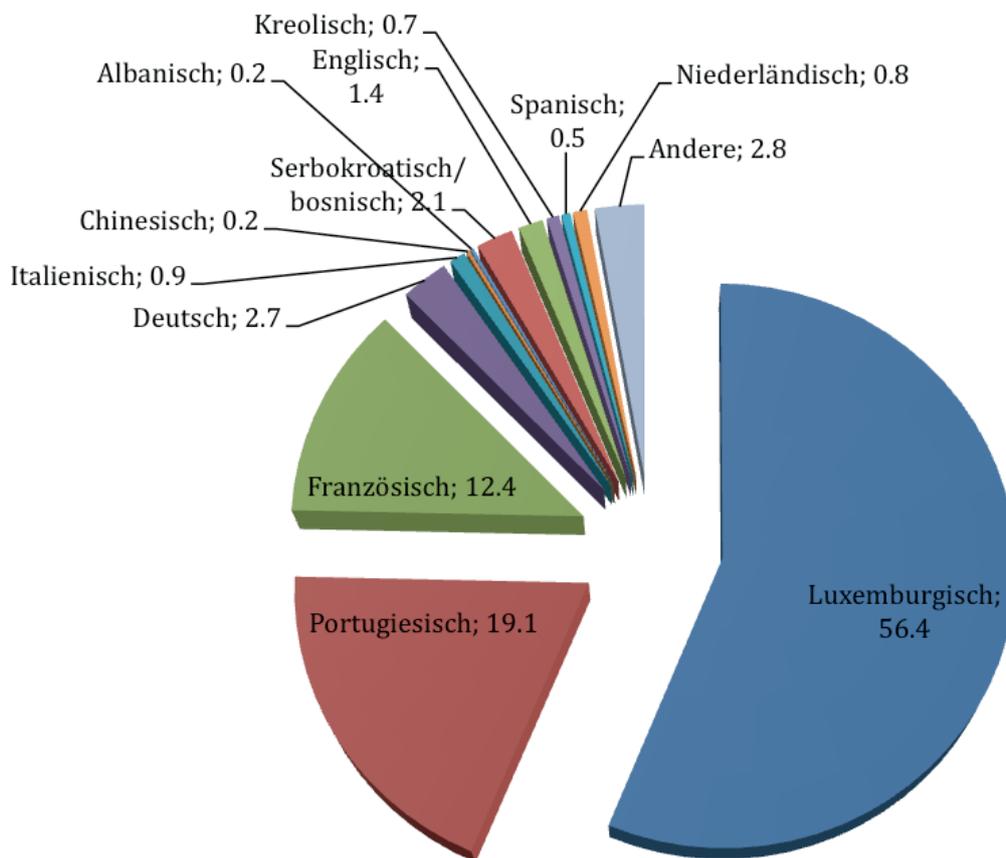
	Alle befragten Eltern	
	N	In Prozent
Cycle 1; Précoce	66	8.0
Cycle 1; Erstes Jahr	69	8.3
Cycle 1; Zweites Jahr	51	6.2
Cycle 1; Drittes Jahr	13	1.6
Cycle 2; Erstes Jahr	66	8.0
Cycle 2; Zweites Jahr	122	14.7
Cycle 2; Drittes Jahr	17	2.1
Cycle 3; Erstes Jahr	87	10.5
Cycle 3; Zweites Jahr	114	13.8
Cycle 3; Drittes Jahr	43	5.2
Cycle 4; Erstes Jahr	140	16.9
Cycle 4; Zweites Jahr	19	2.3

	Alle befragten Eltern	
Cycle 4; Drittes Jahr	22	2.7
Gesamt	829	100.0

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Die zu Hause am meisten gesprochenen Sprachen geben einen Überblick über die ethnische Heterogenität der Stichprobe. Entsprechend der absoluten und relativen Häufigkeiten, die in Abbildung 2 dargestellt sind, ist Luxemburgisch in der Stichprobe die am häufigsten zu Hause gesprochene Sprache (56,4 Prozent). In 19,1 Prozent der Familien, die an der Fragebogenbefragung zur Bilanz der Grundschulreform teilgenommen haben, wird vorwiegend Portugiesisch gesprochen, in 12,4 Prozent der Familien Französisch.

Abbildung 2: Meistgesprochene Sprachen zu Hause in Prozent



Einen Eindruck über die sozioökonomische Zusammensetzung der Stichprobe liefern die in Abbildung 3 aufbereiteten Angaben zu den Einkünften des Haushalts. Eine entsprechende Frage zu Gehaltskategorien wurde von mehr als zwei Drittel der Befragten beantwortet. Die häufigste Angabe war dabei die Kategorie „3000 bis unter 4000 Euro“.

Abbildung 3: Gehaltskategorien – Nettoeinkommen des Haushalts

	Alle befragten Eltern	
	N	In Prozent
unter 2000 Euro	36	3.8
2000 bis unter 3000 Euro	91	9.6
3000 bis unter 4000 Euro	132	13.9
4000 bis unter 5000 Euro	102	10.7
5000 bis unter 6000 Euro	105	11.0
6000 bis unter 7000 Euro	78	8.2
7000 bis unter 8000 Euro	53	5.6
8000 bis unter 10.000 Euro	71	7.5
10.000 Euro mehr	51	5.4
keine Angabe	232	24.4
Gesamt	951	100.0

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

2.2 Untersuchungsergebnisse

Bevor die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der fünf seitens des MENFP interessierenden Volets zusammengefasst werden, werden in einem ersten Abschnitt zur allgemeinen Reformbilanz Resultate hinsichtlich eines Fragenkomplexes, in dem die Wichtigkeit der Reformziele sowie die Eignung der Reformmaßnahmen thematisiert wurden, vorgestellt.

2.2.1 Allgemeine Reformbilanz

Am Ende der Fragebögen hatten sowohl die Eltern als auch die Lehrerinnen und Lehrer ihre Meinungen dazu anzugeben, wie wichtig ihnen bestimmte Ziele der Reform sind und wie geeignet sie entsprechende Reformmaßnahmen einschätzen. Die entsprechenden Fragenkomplexe, die aus Gründen der Frageorganisation und zur Prävention von Fragereiheneffekten an das Ende des Fragebogens gestellt wurden, betreffen jeweils alle im Rahmen der Reform thematisierten Volets und zielen besonders ausdrücklich auf die Bewertung der Reform. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Fragenkomplexen für die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern überwiegend vergleichend gegenübergestellt, da sich diese beiden Gruppen in einigen Einschätzungen unterscheiden.

2.2.1.1 Die Bewertung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Reformziele

In einem Fragekomplex, der im letzten Drittel des Fragebogens positioniert wurde, waren die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern aufgefordert, die Ziele der Grundschulreform nach ihrer Wichtigkeit auf einer fünfstufigen Skala (1 nicht wichtig, 5 sehr wichtig) zu bewerten. In Abbildung 4 sind dazu die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Lehrerinnen- und Lehrer-Stichprobe aufgezeigt. Das mit Abstand wichtigste Reformziel für die befragten Lehrerinnen und Lehrer ist die höhere Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler

(Mittelwert = 4.39). Weiterhin als besonders wichtig gelten die Reformziele, den Unterricht an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler anzupassen (3.93), Personalressourcen im Land besser zu verteilen (3.73) sowie den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (3.72). Im Vergleich zu den vorher genannten Zielen eher von unterdurchschnittlicher Bedeutung erscheinen den Lehrerinnen und Lehrern die Einbindung der Eltern (2.76), die Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (2.77) und mehr Mitspracherechte für die verschiedenen Schulpartner (2.77). Während hinsichtlich der Frage nach der Höherqualifizierung der Schülerinnen und Schüler größere Einigkeit besteht (SD = .86), ist hinsichtlich der Wichtigkeit der Schaffung der neuen Form der Schulleitung die im Vergleich stärkste Variabilität in den Meinungen der befragten Lehrerinnen und Lehrern festzustellen (SD = 1.29).

Abbildung 4: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele durch Lehrerinnen und Lehrer

Reformziel	N	Mittelwert (Mean)	Standardabweichung (SD)
alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren	773	4.39	.86
den Unterricht stärker an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler (individuelle Voraussetzungen, Elternhaus, Geschlecht, Sprache, Kultur) anzupassen	772	3.93	.94
den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (z.B. durch Schaffen einer Schulleitung)	750	3.72	1.19
den verschiedenen Schulpartnern (Lehrer, Eltern, Kinder) mehr Mitbestimmungsrechte in der Schule zu geben	771	2.99	1.04
Eltern stärker in die Schule einzubinden (Elternvertreter, Elterngespräche, <i>plan de réussite scolaire</i>)	781	2.76	1.11
eine bessere Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Unternehmen, Vereine, etc.) zu gewährleisten	759	2.77	1.12
Personalressourcen (Lehrer, Erzieher) auf Landesebene gerecht verteilen	734	3.73	1.15
eine neue Form der Schulleitung (<i>comité d'école</i> , <i>président du comité d'école</i>) schaffen	734	3.30	1.29

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die Ergebnisse für die Eltern sind in Abbildung 5 dargestellt. Das mit Abstand wichtigste Reformziel für die Eltern ist – wie auch bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern – die höhere Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler (Mittelwert = 4.30). Weiterhin als besonders wichtig gelten die Reformziele, Personalressourcen im Land besser zu verteilen (4.03), Eltern stärker in die Schule einzubinden (3.86) und den Unterricht an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler anzupassen (3.83). Als im Vergleich

weniger wichtig erscheint die neue Struktur der Schulleitung, allerdings wird auch dieses Reformziel bei den Eltern noch als eher wichtig eingestuft (3.57). Ein Blick auf die Standardabweichungen zeigt, dass sich die Eltern im Vergleich besonders einig sind im Hinblick auf die Höherqualifizierung der Schülerinnen und Schüler und die gerechte Verteilung der Personalressourcen. Aber auch im Hinblick auf die anderen vorgegebenen und zu beurteilenden Ziele scheinen in der Eltern-Stichprobe die Meinungen weniger auseinanderzugehen als bei den Lehrerinnen und Lehrern.

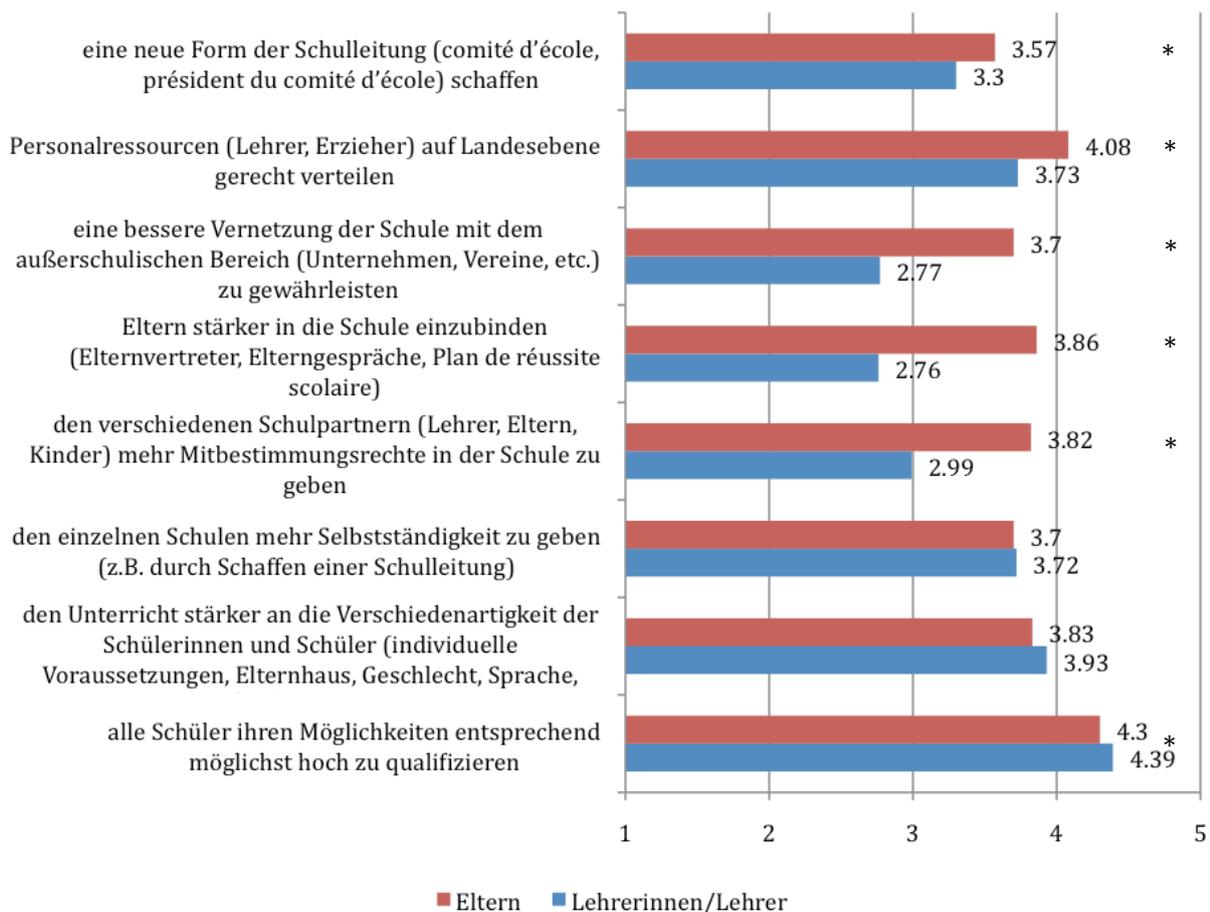
Abbildung 5: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele durch die Eltern

Reformziel	N	Mittelwert (Mean)	Standardabweichung (SD)
alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren	871	4.30	.87
den Unterricht stärker an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler (individuelle Voraussetzungen, Elternhaus, Geschlecht, Sprache, Kultur) anzupassen	886	3.83	1.08
den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (z.B. durch Schaffen einer Schulleitung)	836	3.70	1.05
den verschiedenen Schulpartnern (Lehrer, Eltern, Kinder) mehr Mitbestimmungsrechte in der Schule zu geben	873	3.82	.96
Eltern stärker in die Schule einzubinden (Elternvertreter, Elterngespräche, <i>plan de réussite scolaire</i>)	893	3.86	1.01
eine bessere Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Unternehmen, Vereine, etc.) zu gewährleisten	862	3.70	1.05
Personalressourcen (Lehrer, Erzieher) auf Landesebene gerecht verteilen	831	4.08	.89
eine neue Form der Schulleitung (<i>comité d'école, président du comité d'école</i>) schaffen	740	3.57	1.12

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Ein Vergleich zwischen den Ansichten der Lehrerinnen und Lehrer und der Eltern weist auf Gemeinsamkeiten, aber auch interessante Unterschiede hin (Abbildung 6).

Abbildung 6: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von Lehrerinnen/Lehrern und Eltern im Vergleich



* Unterschied zwischen beiden Gruppen statistisch bedeutsam (Signifikanzniveau $p \leq .05$)

Hinsichtlich der Reformziele liegen die stärksten Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen bei der Elterneinbindung und der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Institutionen. Die Eltern empfinden beide Bereiche als wichtiger. Während die Eltern die Ziele der verbesserten Einbindung der Eltern und der stärkeren außerschulischen Zusammenarbeit für eher wichtig halten, beurteilen die Lehrpersonen diese Ziele als eher unwichtig. In Prozentzahlen ausgedrückt: Während bei den Eltern das Ziel der verbesserten Einbindung der Eltern 70,1 Prozent für eher wichtig oder sehr wichtig halten, sind es bei den Lehrerinnen und Lehrern nur 24,4 Prozent. Ein ähnliches Bild, wenngleich die Unterschiede schwächer ausfallen, zeigt sich für die neue Form der Schulleitung und die gerechtere Verteilung der Personalressourcen. Auch diese Reformziele werden von den Eltern als bedeutsamer eingeschätzt als von den Lehrerinnen und Lehrern. Hingegen gibt es hinsichtlich dem Ziel, alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren, einen statistisch bedeutsamen Unterschied zu Gunsten der Lehrpersonen, die dieses Ziel offenbar stärker gewichten als die Eltern. Einig sind sich Eltern und Lehrpersonen darin, dass den Schulen mehr Selbstständigkeit gegeben werden und der Unterricht stärker der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen sollte. Insgesamt

betrachtet scheinen in der Eltern-Stichprobe die Meinungen hinsichtlich der Reformziele weniger auseinanderzugehen als bei den Lehrerinnen und Lehrern (weitere Kennwerte; vgl. Abbildung A1 im Anhang).

2.2.1.2 Die Bewertung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Maßnahmen

In einem weiteren Fragekomplex waren nun die einzelnen Reformmaßnahmen durch die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern dahingehend zu bewerten, ob diese als geeignet empfunden werden, die Reformziele zu erreichen (1 nicht geeignet, 5 sehr geeignet). Die Ergebnisse für die Lehrerinnen und Lehrer sind in Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7: Bewertung der Reformmaßnahmen durch die Lehrerinnen und Lehrer

Maßnahmen	Sinnhaftigkeit hinsichtlich der Reformziele		
	N	Mean	SD
Einführung der <i>comités d'école</i> und der <i>présidents des comités d'école</i>	773	3.55	1.16
Einführung von Bildungsstandards/Kompetenzsockeln (<i>socles de compétences</i>)	783	2.53	1.21
Einführung der zweijährigen Lernzyklen (Zyklus 1 bis Zyklus 4)	772	2.68	1.27
Differenzierter Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt	770	4.02	.84
Neue Bewertungsformen anstelle der Punktebewertung	779	2.38	1.35
Zusammenstellung von multiprofessionellen Teams aus Logopäden, Schulpsychologen, Sozialpädagogen/Erzieher etc. zur Unterstützung von Schülern mit besonderem Förderbedarf	745	3.84	1.16
Regelmäßige Elterngespräche (mindestens ein Gespräch pro Trimester auf der Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i>)	783	3.66	1.09
Einführung formeller Elternvertretungen (<i>représentants des parents</i>)	747	2.71	1.15
Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (<i>maisons-relais</i>)	751	3.51	1.04
Einführung eines Schulentwicklungsplans (<i>plan de réussite scolaire/PRS</i>)	769	2.16	1.19
Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer	773	3.87	.90

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Hinsichtlich der Eignung der Maßnahmen, die im Rahmen der Grundschulreform umgesetzt worden sind, wird der differenzierte Unterricht am positivsten bewertet (Mittelwert = 4.02). Als ähnlich sinnvoll angesehen werden verstärkte Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer (3.86), die Zusammenstellung multiprofessioneller Teams (3.84), (institutionalisierte) Elterngespräche (3.67), die Einführung der *comités d'école* und des Amtes des Präsidenten des Schulkomitees (3.55) sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (3.51). Unterdurchschnittlich,

d.h. tendenziell als eher weniger geeignet, werden die neuen Formen des Assessments der Schülerinnen und Schüler (2.38), die Kompetenzsockel (2.53), die zweijährigen Lernzyklen (2.68) und die formellen Elternvertretungen (2.71) eingeschätzt. Während es hinsichtlich der Weiterbildungsmaßnahmen (SD = .90) und des differenzierten Unterrichts (.84) weniger Variation zwischen den Meinungen der Befragten gibt, werden die Lernzyklen (1.27) und neuen Bewertungsformen (1.35) offenbar recht unterschiedlich in der Lehrerschaft bewertet (Abbildung 7).

Abbildung 8: Bewertung der Reformmaßnahmen durch die Eltern

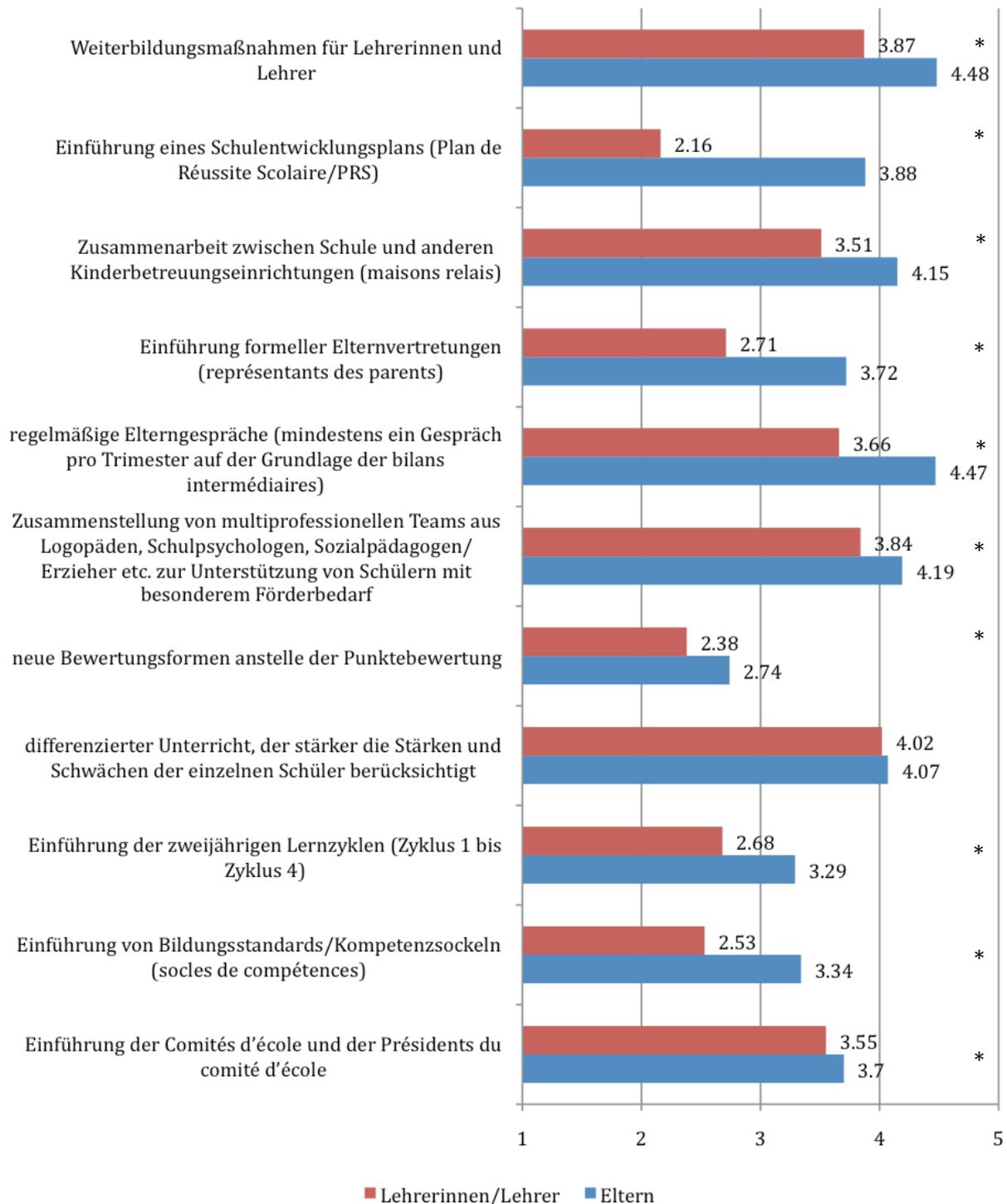
Maßnahmen	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Einführung der <i>comités d'école</i> und der <i>présidents des comités d'école</i>	667	3.70	1.18
Einführung von Bildungsstandards/Kompetenzsockeln (<i>socles de compétences</i>)	796	3.34	1.30
Einführung der zweijährigen Lernzyklen (Zyklus 1 bis Zyklus 4)	779	3.29	1.34
Differenzierter Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt	868	4.07	1.08
nNeue Bewertungsformen anstelle der Punktebewertung	859	2.74	1.54
Zusammenstellung von multiprofessionellen Teams aus Logopäden, Schulpsychologen, Sozialpädagogen/Erzieher etc. zur Unterstützung von Schülern mit besonderem Förderbedarf	857	4.19	1.08
Regelmäßige Elterngespräche (mindestens ein Gespräch pro Trimester auf der Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i>)	920	4.47	.85
Einführung formeller Elternvertretungen (<i>représentants des parents</i>)	823	3.72	1.11
Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (<i>maisons relais</i>)	840	4.15	1.00
Einführung eines Schulentwicklungsplans (<i>plan de réussite scolaire/PRS</i>)	724	3.88	1.16
Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer	834	4.48	.81

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Bei den Eltern zeigt sich ein ähnliches Bild (Abbildung 8). Hinsichtlich der Eignung der Maßnahmen, die im Rahmen der Grundschulreform umgesetzt worden sind, werden Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer (4.48) und regelmäßige Elterngespräche (Mittelwert = 4.47) von den befragten Eltern als besonders geeignet empfunden, die Ziele der Reform zu erreichen. Ähnlich bewertet werden die Einführung der multiprofessionellen Teams (4.19), die Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (*maisons-relais*) (4.15) sowie der differenzierte Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt (4.07). Der einzige Maßnahmenkomplex, der von den Eltern durchschnittlich als eher weniger geeignet angesehen wird, bezieht sich auf die neuen Formen des Assessments der Schülerinnen und

Schüler (2.74). Während es hinsichtlich der Elterngespräche (SD = .81) und der Weiterbildungsmaßnahmen (.85) weniger Variation zwischen den Meinungen der Befragten gibt, gehen die Meinungen in der Elternschaft hinsichtlich der neuen Bewertungsformen (1.54) sehr weit auseinander.

Abbildung 9: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Reformmaßnahmen von Lehrerinnen/Lehrern und Eltern im Vergleich



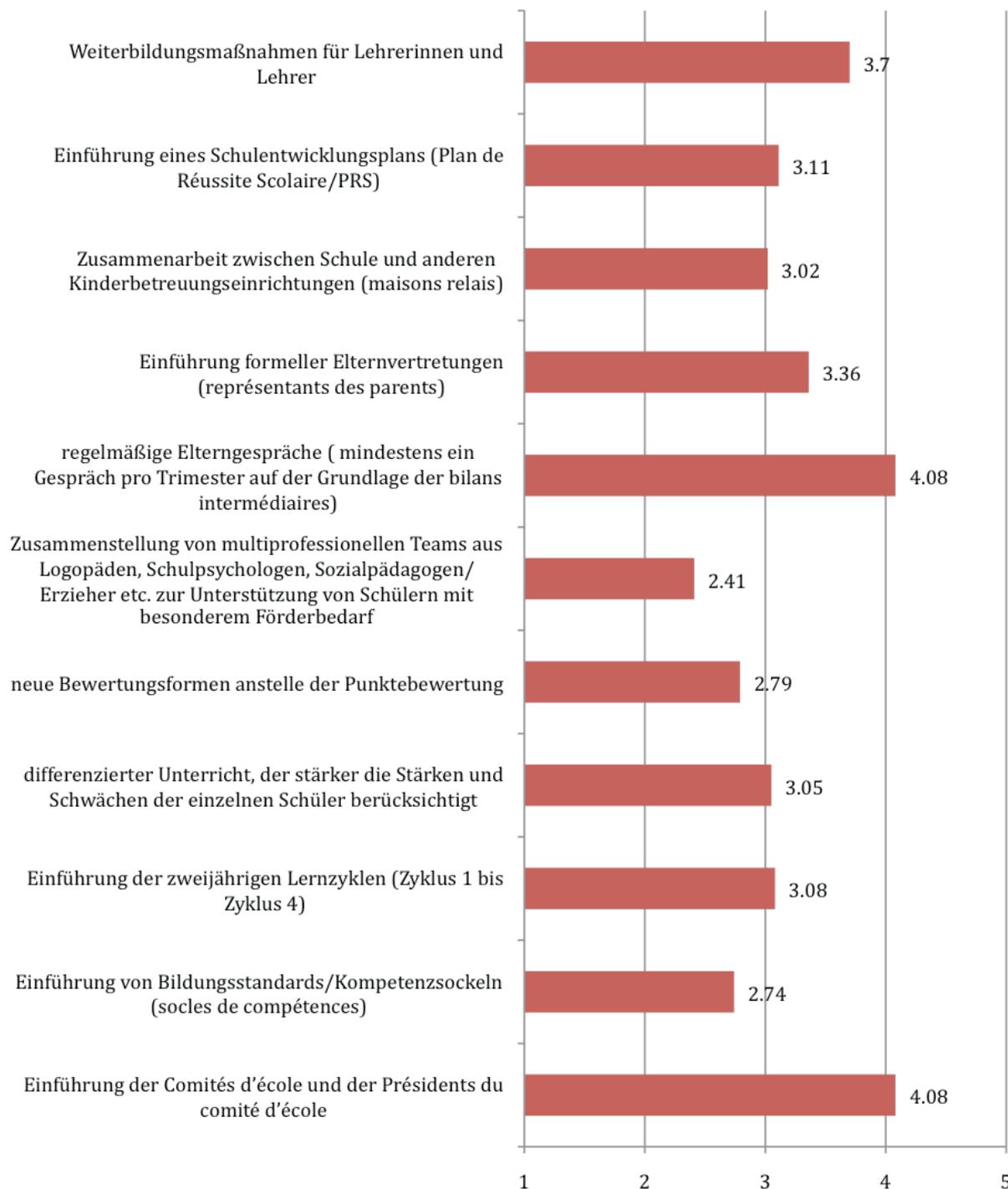
* Unterschied zwischen beiden Gruppen statistisch bedeutsam (Signifikanzniveau $p \leq .05$)

Auch bei der Einschätzung der Reformmaßnahmen zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Eltern (Abbildung 9). Die stärksten Unterschiede sind hinsichtlich des Schulentwicklungsplans, der Einführung der Elternvertretungen, der Elterngespräche, Weiterbildungsmaßnahmen und der Einführung der Bildungsstandards/Kompetenzsockel und der verstärkten Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinderbetreuungseinrichtungen zu konstatieren – alle diese Maßnahmen werden von den Eltern durchweg positiver beurteilt als von den Lehrerinnen und Lehrern. Das Gleiche gilt auch für die Einführung der Lernzyklen, die neuen Formen der Bewertung und die Einführung der *équipes multiprofessionnelles* sowie der neuen Struktur der Schulleitung – wenngleich hier die Unterschiede geringer sind. Ähnlich sind sich Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern in der vergleichsweise hohen positiven Einschätzung eines stärker differenzierten Unterrichts, der besser die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt (weitere Detailergebnisse, vgl. Abbildung A2 im Anhang).

2.2.1.3 Stand der Umsetzung der Reformmaßnahmen und Belastungen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden zudem um eine erste Bilanz gebeten, *inwieweit die Reformmaßnahmen bisher überhaupt umgesetzt worden sind (1 gar nicht, 5 sehr gut)*. In Abbildung 10 (detaillierte Ergebnisse siehe Abbildung A3 im Anhang) wird ersichtlich, dass im Vergleich zu anderen Reformmaßnahmen, die im Zuge der Reform der luxemburgischen *école fondamentale* geplant wurden, die Elterngespräche (4.08) und die neue Struktur der Schulleitung aus Komitee und Präsident (4.08) bereits am besten umgesetzt wurden. Mit Abstand am schlechtesten wird die bisherige Realisierung der multiprofessionellen Teams (2.41) bewertet. Etwas besser, aber ebenso unterdurchschnittlich, wird die bisherige Umsetzung der neuen Bewertungssysteme (2.79) und der Kompetenzsockel im Sinne von Bildungsstandards (2.74) eingeschätzt. Während sich die befragten Lehrpersonen in ihrer Einschätzung zur bisherigen Realisierung von Elterngesprächen (SD = .85) und Weiterbildungsmaßnahmen (SD = .84) relativ einig sind, variieren die Meinungen über die Lernzyklen (1.14) und den Schulentwicklungsplan zwischen den Lehrkräften stärker (1.13). Dieser Befund kann so interpretiert werden, dass es bei der Umsetzung dieser Maßnahmen zwischen den Schulen noch starke Unterschiede gibt.

Abbildung 10: Bewertung der Umsetzung der Reformmaßnahmen durch Lehrerinnen und Lehrer



Die Lehrerinnen und Lehrer wurden auch gefragt, *was sie belastet*. Zu jedem aufgeführten Aspekt sollten sie auf einer Skala zwischen 1 „belastet mich sehr“ und 5 „belastet mich nicht“ antworten. Hohe Mittelwerte weisen bei dieser Frage somit auf eine geringe Belastung hin. Deshalb wurden die Mittelwerte zur besseren Übersicht invertiert, d.h. der Mittelwert der Nicht-Belastung wurde vom Wert 6 abgezogen. Die höchsten Belastungen gehen vom Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben (invertierter Mittelwert = 4.37), einem wahrgenommenen Abbau an Personalressourcen zu Lasten der Stabilität der *équipes pédagogiques* (4.35), fehlenden Strukturen bei Schülern mit Lernschwierigkeiten (4.12) und

Verhaltensauffälligkeiten von Schülern (4.07) aus. Die geringsten Belastungen werden empfunden bei der Zusammenarbeit mit den Kollegen der *équipe pédagogique* (2.47), umfangreichen Vor- und Nachbereitungen (Korrekturen) in der Schule (2.57), einer fehlenden Anerkennung seitens der Schülerinnen und Schüler (2.64), den hierarchischen Strukturen an der Schule (2.67), umfangreichen Vor- und Nachbereitungen (Korrekturen) zu Hause (2.82) oder den Ansprüchen der Eltern auf Mitsprache (2.97) (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Belastungen im Rahmen der Grundschulreform

	N	Mittelwert (Mean) Nicht- Belastung	Invertierter Mittelwert (Mean) Belastung	Standard- abweichung (SD)
Die intensive Zusammenarbeit mit den Kollegen der <i>équipe pédagogique</i> .	779	3.53	2.47	1.35
Die regelmäßigen Versammlungen (<i>concertations</i>) mit den Kollegen der <i>équipe pédagogique</i> .	782	2.97	3.03	1.37
Die Ansprüche der Eltern auf Mitsprache.	777	3.03	2.97	1.28
Die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule.	786	2.03	3.97	1.17
Die Klassengröße.	781	2.74	3.26	1.39
Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler.	783	2.56	3.44	1.28
Die Verhaltensauffälligkeiten von Schülern.	789	1.93	4.07	1.11
Die formative Bewertung der Lernfortschritte der Schüler.	763	2.58	3.42	1.24
Der Zeitdruck im Unterricht.	771	2.53	3.47	1.29
Der Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben.	784	1.63	4.37	1.00
Die hierarchischen Strukturen an der Schule.	752	3.33	2.67	1.32
Die fehlende Anerkennung seitens der Eltern.	767	2.82	3.18	1.35
Die fehlende Anerkennung seitens der Schüler.	745	3.36	2.64	1.30
Umfangreiche Vor- und Nachbereitungen (Korrekturen) zu Hause.	747	3.18	2.82	1.26
Umfangreiche Vor- und Nachbereitungen (Korrekturen) in der Schule.	735	3.43	2.57	1.18
Fehlende Strukturen bei Schülern mit Lernschwierigkeiten.	768	1.88	4.12	1.05
Fehlende Zusammenarbeit mit außerschulischen Strukturen bei Schülern mit Lernschwierigkeiten.	745	2.13	3.87	1.16
Abbau an Personalressourcen zu Lasten der Stabilität der <i>équipes pédagogiques</i> .	741	1.65	4.35	1.03

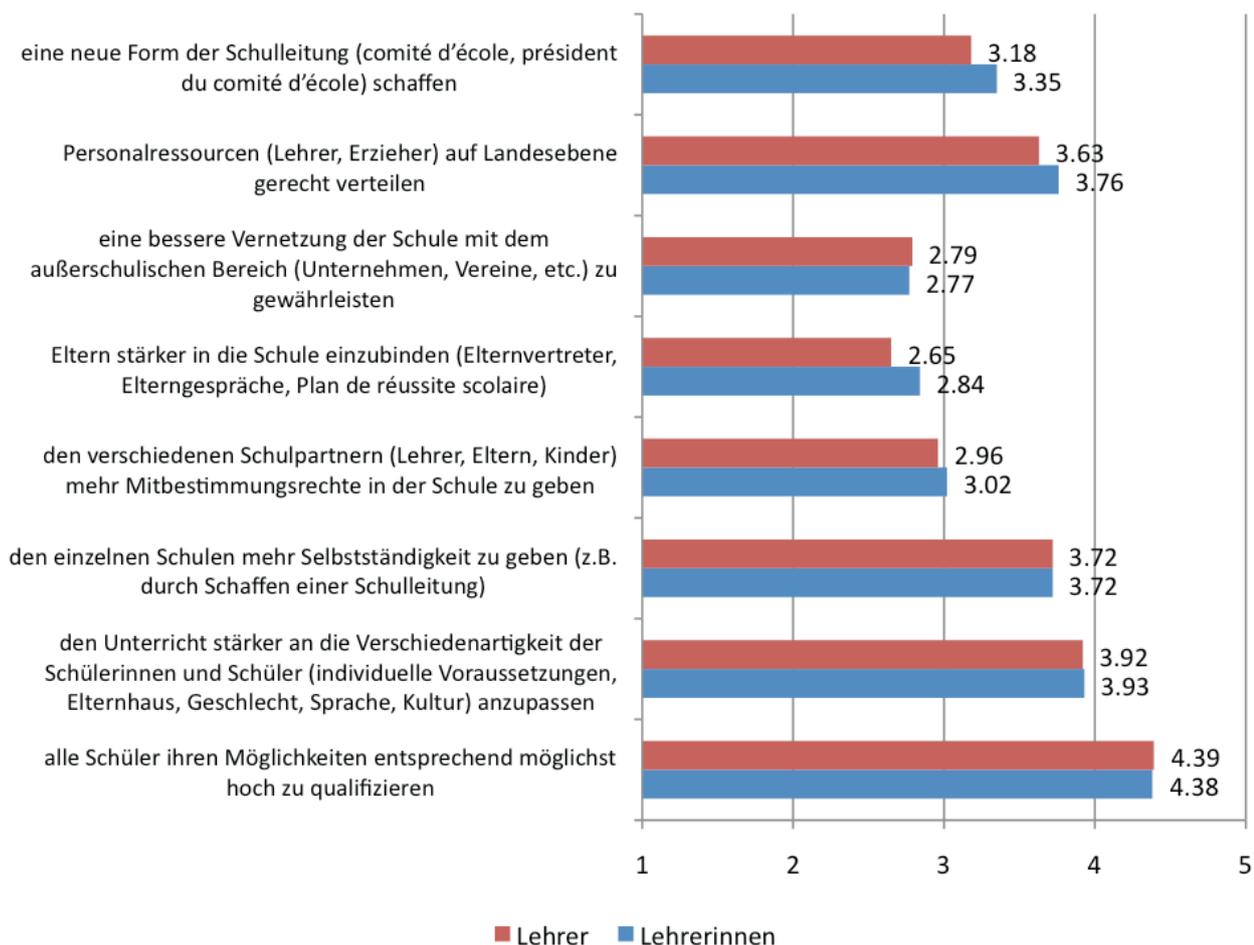
* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

2.2.1.4 Gruppenvergleiche innerhalb der Stichproben zu Reformzielen und -maßnahmen

Vergleicht man Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre Einschätzung der Wichtigkeit der Reformziele, so findet man ein großes Maß an Übereinstimmung, wie Abbildung 12

verdeutlicht (detaillierte Ergebnisse siehe Abbildung A4 im Anhang). Die Ziele, alle Schüler und Schülerinnen nach ihren Möglichkeiten zu fördern (Lehrer: 4.39, Lehrerinnen: 4.38), die Verschiedenartigkeit der Schüler stärker zu berücksichtigen (Lehrer: 3.92, Lehrerinnen: 3.93) und den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit einzuräumen (Lehrer: 3.72, Lehrerinnen: 3.72), werden in gleichem Maße als positiv bewertet. Hinsichtlich der neuen Form der Schulleitung (Lehrer: 3.18, Lehrerinnen: 3.35), der Verteilung der Personalressourcen (Lehrer: 3.63, Lehrerinnen: 3.76) und der Einbindung der Eltern in die Schule (Lehrer: 2.65, Lehrerinnen: 2.84) hingegen gibt es leichte Unterschiede in den Mittelwerten zwischen Lehrerinnen und Lehrern. Die Lehrerinnen schätzen dabei die Wichtigkeit dieser Ziele höher ein als die Lehrer. Jedoch sind diese Unterschiede nicht statistisch signifikant.

Abbildung 12: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich



Inwiefern die Reformmaßnahmen von Seiten der Lehrer und der Lehrerinnen als sinnvoll beurteilt werden, steht im Fokus der Abbildung 13 (detaillierte Ergebnisse siehe Abbildung A5 im Anhang). Dabei schätzen die Lehrer und Lehrerinnen die Einführung der *comités d'école* und der *présidents des comités d'école* (Lehrer: 3.5, Lehrerinnen: 3.62), den

differenzierten Unterricht (Lehrer: 3.98, Lehrerinnen: 4.05), die regelmäßigen Elterngespräche (Lehrer: 3.65, Lehrerinnen: 3.71) und die Weiterbildungsmaßnahmen (Lehrer: 3.87, Lehrerinnen: 3.87) als ähnlich sinnvoll ein. Die Einführung des Schulentwicklungsplans (Lehrer: 2.03, Lehrerinnen: 2.24), der zweijährigen Zyklen (Lehrer: 2.54, Lehrerinnen: 2.8) und der Bildungsstandards (Lehrer: 2.34, Lehrerinnen: 2.66) werden nicht nur von beiden Gruppen insgesamt als wenig sinnvoll, sondern auch unterschiedlich bewertet. Dabei sehen die Lehrer im Gegensatz zu den Lehrerinnen die Maßnahmen als weniger sinnvoll an. Die hier genannten Unterschiede sind alle statistisch signifikant.

Abbildung 13: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Reformmaßnahmen von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich

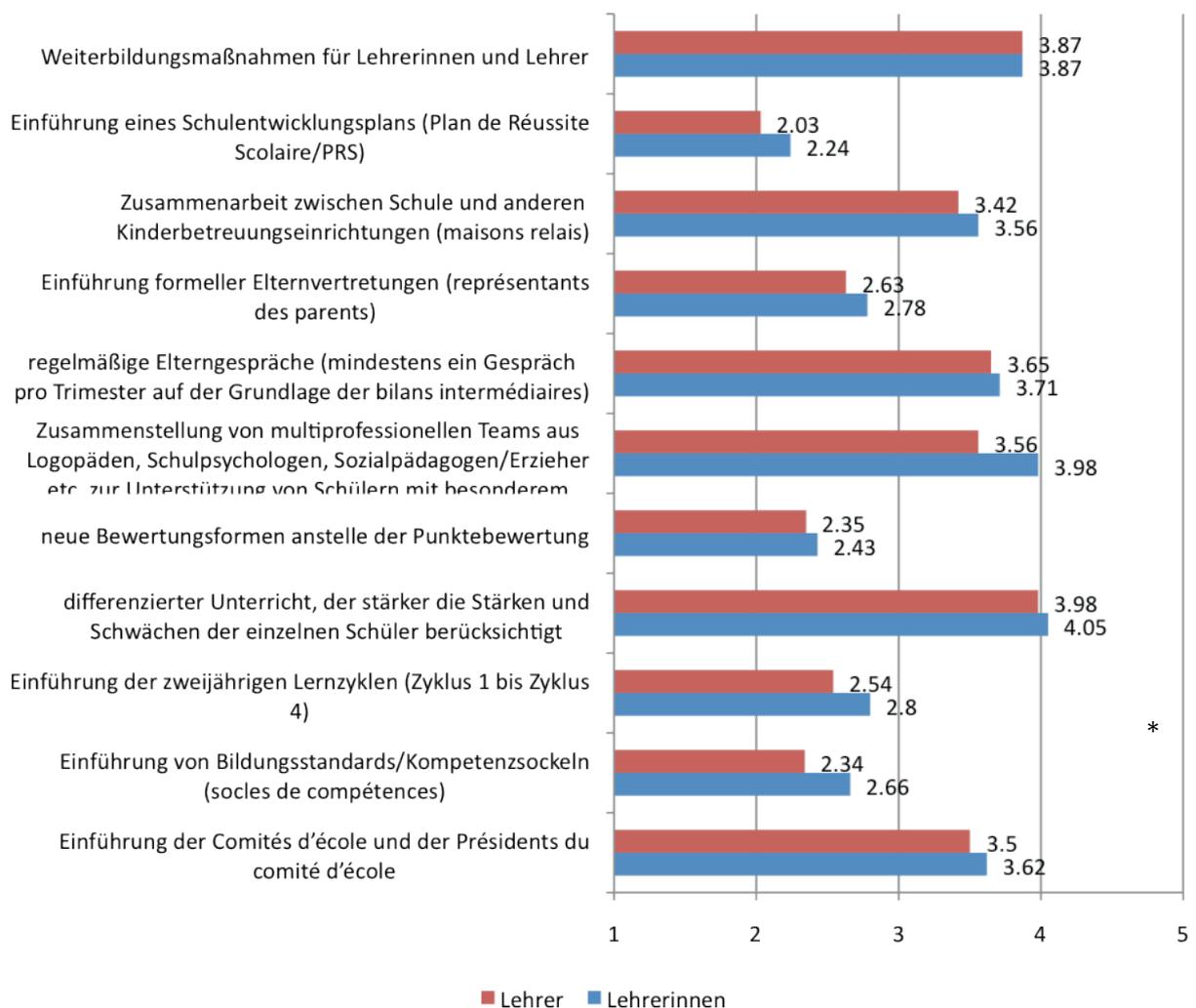
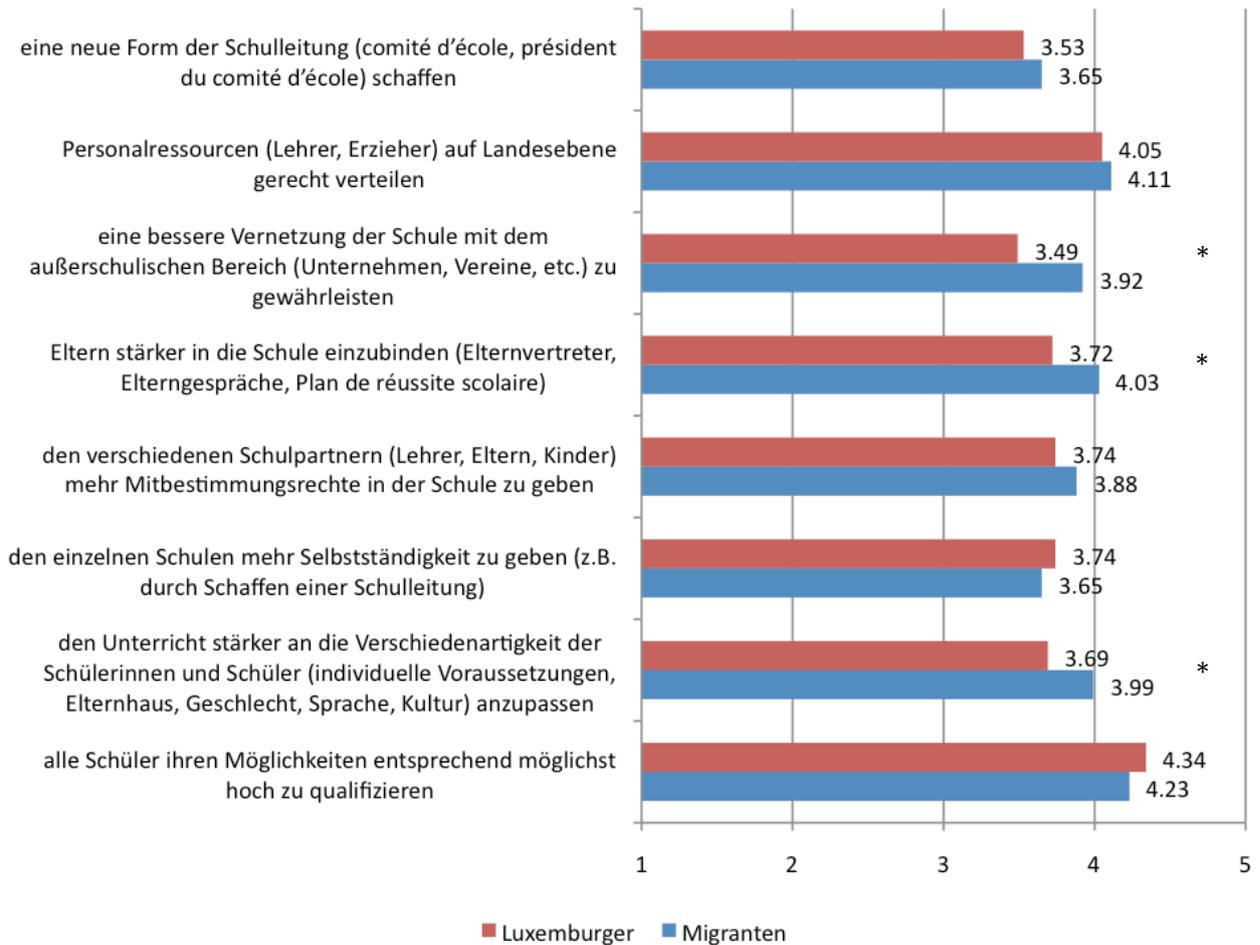


Abbildung 14 vergleicht die Bewertungen der Reformziele durch luxemburgische Eltern mit den Bewertungen durch Eltern mit Migrationshintergrund (detaillierte Ergebnisse siehe Abbildung A6 im Anhang). Hinsichtlich dieser Bewertung lässt sich zunächst einmal festhalten, dass alle Reformziele als wichtig eingestuft werden, wobei die Einführung der neuen Form der Schulleitung am wenigsten wichtig (Luxemburger: 3.53, Migranten: 3.65) und das Ziel, alle Schüler entsprechend ihrer Möglichkeiten hoch zu qualifizieren am wichtigsten (Luxemburger: 4.34, Migranten: 4.23) beurteilt werden. Eine relativ große

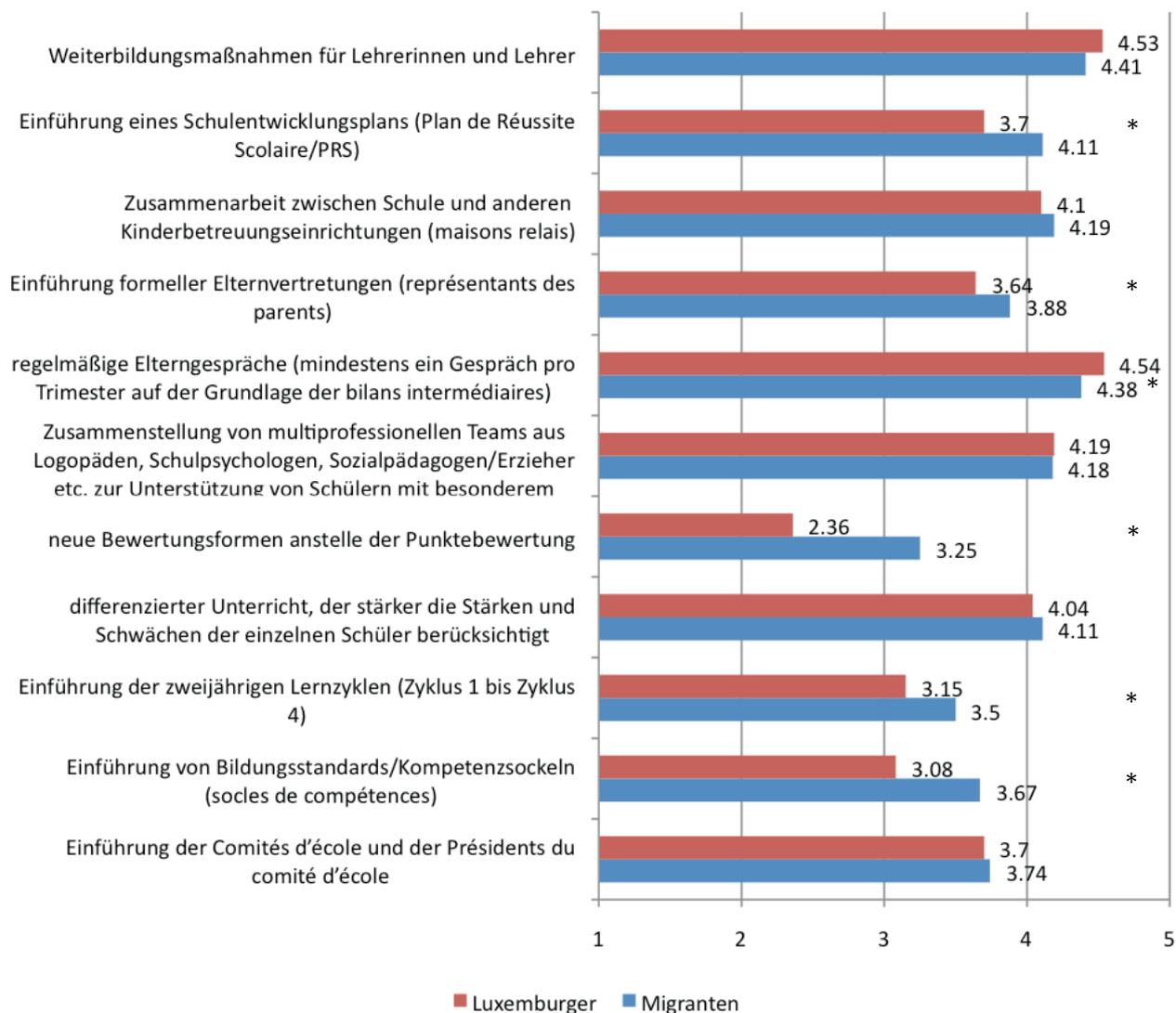
Übereinstimmung zwischen luxemburgischen Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund ist in Bezug auf die gerechtere Verteilung der Personalressourcen (Luxemburger: 4.05, Migranten: 4.11), die größere Mitbestimmung der Schulpartner (Luxemburger: 3.74, Migranten: 3.88) und der höheren Selbstständigkeit der Schule (Luxemburger: 3.74, Migranten: 3.65) erkennbar.

Abbildung 14: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von luxemburgischen Familien und Migrantenfamilien (Eltern) im Vergleich



Unterschiede, die statistisch signifikant sind, gibt es bei der stärkeren Berücksichtigung der Verschiedenartigkeit im Unterricht (Luxemburger: 3.69, Migranten: 3.99), der besseren Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Luxemburger: 3.49, Migranten: 3.92) und der stärkeren Einbindung der Eltern in die Schule (Luxemburger: 3.72, Migranten: 4.03). Bei diesen drei Unterschieden bewerten die Migranten die Ziele als wichtiger als die Luxemburger. Sowohl bei der Berücksichtigung der Verschiedenartigkeit der Schüler als auch bei der besseren Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich zeigen sich besonders starke Unterschiede.

Abbildung 15: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Reformmaßnahmen von luxemburgischen und Migrantenfamilien (Eltern) im Vergleich



Die in Abbildung 15 (detaillierte Ergebnisse siehe Abbildung A7 im Anhang) dargestellte Einschätzung der Sinnhaftigkeit der Reformmaßnahmen von Luxemburgern und Migranten zeigt ein differenziertes Bild. Die Einführung der Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer (Luxemburger: 4.53, Migranten: 4.41), die Zusammenarbeit mit den *maisons-relais* (Luxemburger: 4.10, Migranten: 4.19), die Zusammenstellung der multiprofessionellen Teams (Luxemburger: 4.19, Migranten: 4.18), der differenzierte Unterricht (Luxemburger: 4.04, Migranten: 4.11) und schließlich die Einführung der *comités d'école* und der *présidents des comités d'école* (Luxemburger: 3.70, Migranten: 3.74) werden von beiden Gruppen in gleichem Maße als sinnvoll bewertet. Bei anderen Reformpunkten zeigen sich deutliche, statistisch signifikante Unterschiede. Am stärksten fällt dabei der Unterschied bei den neuen Bewertungsformen aus. Diese werden von den Migranten als deutlich sinnvoller bewertet als von den Luxemburgern (Luxemburger: 2.36, Migranten: 3.25), wobei die Migranten in ihrer Bewertung oberhalb des Mittelwertes und die Luxemburger deutlich unterhalb des Mittelwertes liegen. Auch bei der Einführung der zweijährigen Zyklen (Luxemburger: 3.15, Migranten: 3.5), der Bildungsstandards (Luxemburger: 3.08, Migranten: 3.67) und des

Schulentwicklungsplans (Luxemburger: 3.70, Migranten: 4.11) bewerten die Migranten diese Maßnahmen als signifikant sinnvoller als die Luxemburger. Einzig die regelmäßigen Elterngespräche werden von den Luxemburger Eltern als sinnvoller eingeschätzt als von den Eltern mit Migrationshintergrund (Luxemburger: 4.54, Migranten: 4.38).

2.2.2 Volet I: *L'organisation structurelle*

Zum Bereich der strukturellen Schulorganisation gehören die neu geschaffenen Institutionen des Schulkomitees und des Präsidenten des Schulkomitees.

2.2.2.1 Das Schulkomitee, *le comité d'école*

Die Einführung der Schulkomitees (*comité d'école*) ist bereits an alle Schulen erfolgt. Am häufigsten besteht ein Schulkomitee aus 3 bis 6 Personen – 44,6 Prozent der Lehrpersonen kreuzten diese Kategorie an. An vielen Schulen hat das Schulkomitee aber auch 7 bis 9 Mitglieder (33,2 Prozent). Weniger häufig wurden von eher kleinen Schulkomitees mit 1 bis 3 Mitgliedern (16,5 Prozent) und sehr selten von sehr großen Schulkomitees mit mehr als 9 Mitgliedern (3,2 Prozent) berichtet. Nur 2,5 Prozent der Lehrpersonen konnten oder wollten keine Angabe zur Größe des Schulkomitees machen.

Abbildung 16: Aufgabenbereiche des Schulkomitees (Angaben aller Lehrpersonen)

Aufgabenbereiche des Schulkomitees	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Es gestaltet die Organisation des Schulbetriebs.	775	4.30	.91
Es erstellt den Schulentwicklungsplan (PRS).	780	4.34	.93
Es sorgt für die Evaluation des Schulentwicklungsplans (PRS).	728	4.21	1.01
Es bewilligt das Unterrichtsmaterial.	752	3.27	1.42
Es gibt pädagogische Anregungen.	766	2.47	1.16
Es organisiert die berufliche Weiterbildung.	775	3.08	1.29
Es verwaltet das Budget der Schule.	758	3.68	1.42
Es gestaltet die Beziehungen mit der Gemeinde.	770	4.38	.89
Es gestaltet die Beziehungen mit dem <i>comité de cogestion</i> .	470	3.91	1.43
Es gestaltet die Beziehungen mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der <i>maisons-relais</i> .	729	3.66	1.19
Es arbeitet mit den Elternvertretern zusammen.	776	4.40	.90

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden auch zu den Aufgabenbereichen des Schulkomitees befragt. Dazu wurden mögliche Aufgaben des Schulkomitees aufgelistet, welche die Befragten auf einer Skala zwischen 1 „trifft gar nicht zu“ und 5 „trifft sehr zu“ zu bewerten hatten. Zu den wichtigsten Aufgaben des Schulkomitees – siehe Abbildung 16 – gehört aus Sicht aller Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit Elternvertretern (Mittelwert = 4.40), die

Gestaltung der Beziehungen zur Gemeinde (4.38), die Erstellung des Schulentwicklungsplans (4.34), die Gestaltung der Organisation des Schulbetriebs (4.30) sowie die Evaluation des Schulentwicklungsplans (4.21). Die bisherige Tätigkeit der Schulkomitees richtet sich damit vor allem auf die Volets der Schulorganisation und der Partnerschaft. Hingegen werden die Schulkomitees im Bereich pädagogischer Fragen kaum aktiv, denn ein Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer stimmte der Aussage, das Schulkomitee würde pädagogische Anregungen geben, nicht zu (2.47).

Wiederum zeigt sich – wenn man die Standardabweichungen der Variablen betrachtet –, dass über einige der Themen große Einigkeit herrscht (etwa hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Elternvertretern oder der Gestaltung der Beziehung mit der Gemeinde), während die Antworten zu den Aspekten der Budgetverwaltung, der Zusammenarbeit mit dem *comité de cogestion* und der Koordination der Weiterbildung im Vergleich unterschiedlicher ausfielen. Aus diesem Grunde empfiehlt sich ein Vergleich zwischen den Antworten der Mitglieder und der Nicht-Mitglieder des Komitees, also der Innenwahrnehmung der Aufgaben und der schulischen Außenwahrnehmung dieser Aufgaben durch die anderen Lehrpersonen.

Abbildung 17: Aufgabenbereiche des Schulkomitees (Vergleich zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern des Schulkomitees)

Aufgabenbereiche des Schulkomitees	Mitglieder des Schulkomitees			Nicht-Mitglieder des Schulkomitees			Unterschied (Statistische Bedeutsamkeit)	
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	T	p
Es gestaltet die Organisation des Schulbetriebs.	220	4.55	.75	515	4.18	.95	5.58	$p \leq .001$
Es erstellt den Schulentwicklungsplan (PRS).	219	4.64	.75	522	4.23	.96	6.20	$p \leq .001$
Es sorgt für die Evaluation des Schulentwicklungsplans (PRS).	216	4.49	.92	478	4.10	1.03	4.95	$p \leq .001$
Es bewilligt das Unterrichtsmaterial.	218	3.46	1.37	496	3.19	1.43	2.35	$p \leq .05$
Es gibt pädagogische Anregungen.	217	2.79	1.13	509	2.33	1.12	5.06	$p \leq .001$
Es organisiert die berufliche Weiterbildung.	220	3.41	1.24	515	2.95	1.27	4.60	$p \leq .001$
Es verwaltet das Budget der Schule.	219	3.84	1.42	503	3.62	1.41	1.96	$p \leq .05$
Es gestaltet die Beziehungen mit der Gemeinde.	216	4.63	.71	514	4.27	.93	5.63	$p \leq .001$
Es gestaltet die Beziehungen mit dem <i>comité de cogestion</i> .	119	3.56	1.74	324	4.06	1.26	-2.83	$p \leq .01$
Es gestaltet die Beziehungen mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der <i>maison-relais</i> .	212	4.04	1.11	480	3.49	1.18	5.86	$p \leq .001$
Es arbeitet mit den Elternvertretern zusammen.	220	4.68	.68	517	4.26	.95	6.72	$p \leq .001$

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Wie die Ergebnisse in Abbildung 17 zeigen, geben die Mitglieder der *comités d'école* – sicher erwartungsgemäß – in fast allen Punkten einen stärkeren Grad der Zustimmung dazu, dass die genannten Aufgaben vom Schulkomitee erfüllt werden, als dies die übrigen befragten Lehrpersonen tun. Am unterschiedlichsten beurteilen beide Gruppen die Frage der Zusammenarbeit mit den Elternvertretern und die Erstellung des Schulentwicklungsplans. Interessanterweise gibt es einen Aufgabenkomplex – die Zusammenarbeit mit dem *comité de cogestion* – den die übrigen Lehrpersonen dem Schulkomitee stärker zuschreiben als dies das Schulkomitee selbst tut.

Wie sieht es aber nun mit der Zufriedenheit mit dem Schulkomitee aus? Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, sind entsprechend der Ergebnisse (Abbildung 18) sehr zufrieden mit den Schulkomitees (Mittelwert = 4.25) und geben an, dass die Schulkomitees ihre pädagogische Selbstständigkeit respektiert (4.51).

Abbildung 18: Zufriedenheit mit den Schulkomitees (Angaben aller Lehrpersonen)

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeit des <i>comité d'école</i> ?	783	4.25	.98
Er respektiert die pädagogische Selbstständigkeit der Lehrer.	768	4.51	.86

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Auch hinsichtlich dieser Variablen zeigen sich Unterschiede zwischen den Mitgliedern und den Nicht-Mitgliedern der Schulkomitees, wobei letztere etwas unzufriedener sind und ihre pädagogische Selbstständigkeit etwas weniger durch das Schulkomitee respektiert sehen. Aber auch die Angaben der übrigen Lehrpersonen weisen auf ein profundes Maß an Zufriedenheit mit dem Schulkomitee hin (Abbildung 19).

Abbildung 19: Zufriedenheit mit den Schulkomitees (Vergleich zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern des Schulkomitees)

Zufriedenheit	Mitglieder des Schulkomitees			Nicht-Mitglieder des Schulkomitees			Unterschied (Statistische Bedeutsamkeit)	
Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeit des <i>comité d'école</i> ?	216	4.55	.79	525	4.13	.99	5.53	p ≤ .001
Es respektiert die pädagogische Selbstständigkeit der Lehrer	213	4.74	.57	515	4.42	.92	5.70	p ≤ .001

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

2.2.2.2 Der Präsident des Schulkomitees, *le président du comité d'école*

Im Hinblick auf den Präsidenten des Schulkomitees wurden ebenfalls wichtige Aufgabenbereiche bei den Lehrerinnen und Lehrern abgefragt. Wiederum wurden mögliche Aufgaben aufgelistet, welche die Befragten auf einer Skala zwischen 1 „trifft gar nicht zu“

und 5 „trifft sehr zu“ zu beurteilen hatten. Die genannten Aufgaben wurden ziemlich ähnlich dahingehend beurteilt, dass sie zum Aufgabenspektrum des Präsidenten des Schulkomitees gehören (Abbildung 20). Die höchste Zustimmung ist bei der Aussage, der Präsident sei „Bindeglied zwischen Schule, Gemeinde und *comité de cogestion*“ (Mittelwert = 4.48) zu verzeichnen. Aber auch der Mittelwert (3.99) zur Aussage mit der im Vergleich geringsten Zustimmung – der Präsident sei „Bindeglied zwischen Schule und außerschulischen Institutionen (*maison-relais*)“ – liegt nicht erheblich darunter.

Abbildung 20: Aufgabenbereiche Präsidenten des Schulkomitees (Angaben aller Lehrpersonen)

Aufgabenbereiche des Präsidenten des Schulkomitees	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Er sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule zwischen den Lehrern.	777	4.16	1.10
Er hat den Überblick über das Geschehen an der Schule.	774	4.31	.96
Er repräsentiert die Schule gut nach außen.	758	4.31	.99
Er ist Bindeglied zwischen Schule, Gemeinde und <i>comité de cogestion</i> .	760	4.48	.82
Er ist Bindeglied zwischen Schule und Elternvertretern.	764	4.37	.90
Er ist Bindeglied zwischen Schule und außerschulischen Institutionen (<i>maison-relais</i>).	728	3.99	1.08
Er ist Ansprechpartner bei wichtigen Fragen.	779	4.41	.96

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

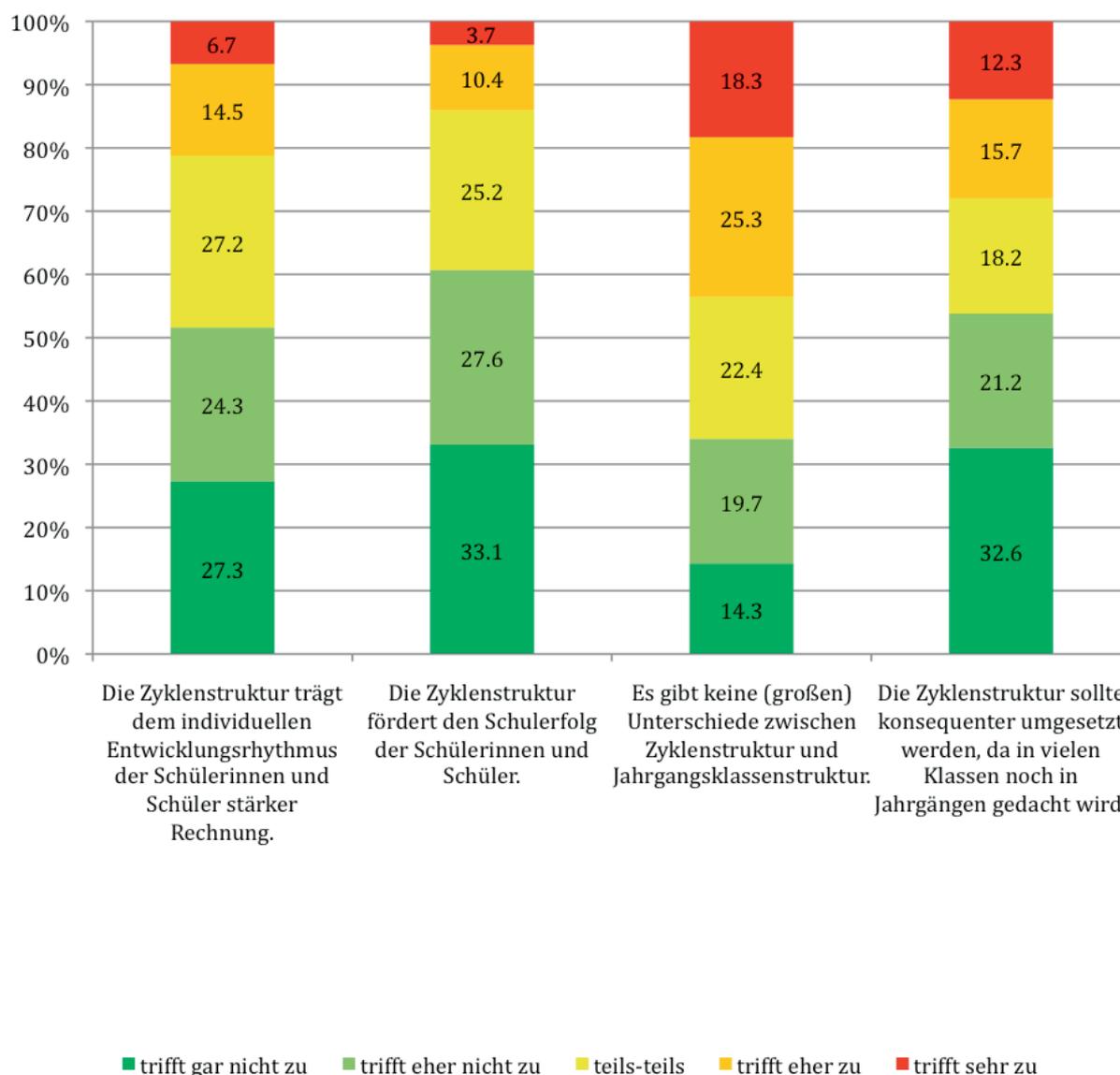
2.2.3. Volet II: *L'organisation pédagogique*

Unter dem Aspekt der pädagogischen Organisation werden generelle begleitende pädagogische Reformmaßnahmen, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen, thematisiert. Dazu gehören die Zyklenstruktur genauso wie neue Formen der Bewertung und Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern.

2.2.3.1. Die Lernzyklen, *les cycles d'apprentissage*

Zunächst war von Interesse, inwieweit die Zyklenstruktur mit altersgemischten Klassen überhaupt umgesetzt wurde. Auf eine entsprechende Frage an die Lehrerinnen und Lehrer, ob es an ihrer Schule altersgemischte Klassen geben würden, antworteten nur 35,4 Prozent mit „ja“. Die große Mehrheit der Lehrpersonen (55,6 Prozent) arbeitet an Schulen, wo es keine altersgemischten Klassen – wie in der Zyklenstruktur vorgesehen – gibt (weiß nicht/keine Antwort: 9 Prozent). Allerdings kommt es häufiger vor, dass besonders leistungsstarke bzw. leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in einzelnen Fächern den Unterricht eines anderen Zyklus besuchen. Dass dies Praxis an ihrer Schule sei, berichten 43,9 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer (nein: 38,6 Prozent, weiß nicht/keine Antwort: 17,4 Prozent).

Abbildung 21: Zustimmung zu Aussagen zur Zyklenstruktur (Lehrerinnen und Lehrer) in Prozent



Die Zyklenstruktur wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern als eher negativ bewertet (Abbildung 21; detaillierte Ergebnisse: Abbildung A8 im Anhang), wobei im Hinblick auf alle Items eine im Vergleich zu anderen Fragekomplexen hohe Variabilität der Antworten (Standardabweichungen) zu beachten ist. Am geringsten zugestimmt wird den beiden Aussagen, die Zyklenstruktur fördere Schülerinnen und Schüler (Mittelwert = 2.49) – nur 14,1 Prozent stimmen dieser Aussage sehr oder eher zu – und sie trage dem individuellen Entwicklungsrhythmus der Schülerinnen und Schüler stärker Rechnung (Mittelwert = 2.54) – nur 21,2 Prozent stimmen dieser Aussage sehr oder eher zu. Liegt diese negative Beurteilung an einer bisher mangelnden Umsetzung des Zyklen-Konzepts? Werden die Antworten der Lehrpersonen herangezogen, scheinen die Probleme jenseits einer mangelhaften Umsetzung zu liegen. Der Aussage, die Zyklenstruktur solle noch konsequenter umgesetzt werden, weil bisher noch zu stark in Jahrgängen gedacht werde, stimmen nur 28 Prozent der Lehrpersonen sehr oder eher zu. 53,8 Prozent lehnen sie sehr oder eher ab (18,2 Prozent der Befragten

wählten die „teils-teils“-Kategorie). Ein Großteil der Lehrpersonen steht damit der Zyklenstruktur negativ gegenüber und sieht auch keine Möglichkeit, durch eine konsequentere Durchsetzung der Zyklen eine Verbesserung zu erreichen.

Auch im Rahmen der Elternbefragung sollten Erkenntnisse zur Zyklenstruktur gewonnen werden – insbesondere dahingehend, ob *cycles* individuell schneller oder langsamer von den Schülerinnen und Schülern durchlaufen werden. Dass ihr Kind bislang jeden Lernzyklus in der vorgegebenen Zeit (zwei Jahre) geschafft habe, gaben 77,6 Prozent der Befragten an (7,3 Prozent gaben hier „nein“ an, 15 Prozent machten keine Angabe). Dass ihr Kind einen zweijährigen Lernzyklus bereits nach einem Jahr absolviert habe, gaben 5,1 Prozent der Befragten an (69,4 Prozent „nein“, 25,5 Prozent ohne Angabe). Einen Zyklus um ein Jahr verlängern mussten die Kinder von 6,5 Prozent der Befragten (69 Prozent „nein“, 24,5 Prozent ohne Angabe).

2.2.3.2 Lerngruppen und Team-Teaching

Während die Altersmischung nach den Ergebnissen eher in einer Minderheit der Schulen vorkommt, werden die Möglichkeiten der Differenzierung von Schülerinnen und Schülern häufiger genutzt. Mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer (54,3 Prozent) nutzt in ihrem Zyklus die Möglichkeit, die Schüler zeitweise klassenübergreifend in bestimmte Lerngruppen einzuteilen. Bisher keinen Gebrauch von dieser Möglichkeit machten 42,7 Prozent (3 Prozent „weiß nicht/keine Angabe“). Die im Vergleich wichtigsten Kriterien, nach denen diese klassenübergreifenden Lerngruppen zusammengestellt werden, sind die Bedürfnisse (Stärken und Schwächen) der Schülerinnen und Schüler (45,6 Prozent), ihre Leistungsfähigkeit (37,2 Prozent), das Fach, in dem sie Fortschritte machen sollen (28,4 Prozent) und ihre Interessen (23,1 Prozent). Weniger wichtig für entsprechende Differenzierungen ist die Sprache der Schülerinnen und Schüler (7,7 Prozent). Kaum eine Rolle spielen das Alter (2,9 Prozent) oder die Geschlechtszugehörigkeit (1,4 Prozent). Die Antwortmöglichkeit „weiß nicht/keine Angabe“ nutzten hier 5 Prozent der Befragten.

Innerhalb ihrer Klassen bilden 75,1 Prozent der befragten Lehrpersonen Lerngruppen, nur 21,1 Prozent tun dies nicht (3,8 Prozent „weiß nicht/keine Angabe“). Wichtigste Kriterien zur Zusammenstellung dieser Lerngruppen sind die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Leistungsfähigkeit.

Wie werden solche differenzierenden Lerngruppen von den Lehrpersonen beurteilt? Während die Zyklenstruktur sehr kritisch gesehen wurde, beurteilen 74,4 Prozent der befragten Lehrpersonen die anderen Differenzierungsmaßnahmen als eher oder sehr positiv für die allgemeine Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Nur 13,6 Prozent sehen einen schlechten oder eher schlechten Einfluss (12 Prozent „weiß nicht/keine Angabe“).

Eine pädagogische Maßnahme, die letztlich alle Schülerinnen und Schülern fördern soll, ist

das Team-Teaching – im Rahmen der Befragungen definiert als von mehreren Lehrern/Erziehern gemeinsam in einem Klassenraum gehaltener Unterricht. Das Team-Teaching wird von den Befragten eher positiv eingeschätzt, denn dem Item, dass Team-Teaching den Unterricht bereichere, wird überwiegend zugestimmt (Mittelwert = 3.39) – genauer gesagt, stimmen 48,1 Prozent dieser Aussage sehr zu oder eher zu. 28,3 Prozent sind indifferent, und nur 23,7 Prozent lehnen die Aussage eher oder ganz ab. Allerdings drückt sich diese positive Stimmung gegenüber dem Team-Teaching nicht in einer verstärkten Nutzung des Team-Teaching in der Praxis aus. Nur 37,6 Prozent stimmen der Aussage, dass sie mit mehreren Lehrern/Erziehern gemeinsam in einem Klassenraum (*Team-Teaching*) unterrichten zu oder eher zu, während 45,8 Prozent dieser Aussage nicht oder eher nicht zustimmen können. Der Mittelwert des Items ist ebenso unterdurchschnittlich (2.85). Die Wahrscheinlichkeit, dass Team-Teaching praktiziert wird, nimmt mit der Klassengröße zu: In der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die eine sehr häufige Nutzung von Team-Teaching angegeben hat, haben nach eigenen Angaben mehr als 55,7 Prozent Klassen mit mehr als 20 Schülerinnen und Schülern, 23,5 Prozent zwischen 16 und 20, 14,8 Prozent zwischen 12 und 15 und 10,8 Prozent Klassen mit weniger als 12 Schülerinnen und Schülern (23,8 Prozent: keine Angabe zur Klassengröße). Es geht nur ein geringer Teil der Lehrpersonen (27,3 Prozent) davon aus, dass Team-Teaching den Unterrichtsablauf erschweren würde (Mittelwert = 2.76). Hier zeigt sich ein Potenzial für mehr Team-Teaching, da es offenbar positiv bewertet, aber es bislang – vermutlich auch infolge von zu geringen Ressourcen/*Contingent* – nur im geringeren Maß umgesetzt wird (Abbildung 22).

Abbildung 22: Team-Teaching

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Ich unterrichte manchmal mit mehreren Lehrern/Erziehern gemeinsam in einem Klassenraum (Team-Teaching).	769	2.85	1.57
Team-Teaching bereichert den Unterricht.	683	3.39	1.30
Team-Teaching erschwert den Unterrichtsablauf.	679	2.76	1.30

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

2.2.3.3 Bildungsplan und Kompetenzsockel, *le plan d'études et les socles de compétences*

In Abbildung 23 sind die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer auf den Bildungsplan (*plan d'études*) dargestellt. Den neuen Bildungsplan in der überarbeiteten Version von 2012 kennt ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer gut: 79,8 Prozent kreuzten bei der Aussage, dass sie diese Fassung kennen, „trifft eher zu“ oder „trifft sehr zu“ an (Mittelwert = 4.11). Im Vergleich zu vorherigen Versionen des Bildungsplans zeigen sich die befragten Lehrpersonen eher indifferent: Der Bildungsplan (2012) scheint tendenziell eine kleine Verbesserung gegenüber der Version von 2009 darzustellen, allerdings sind die Lehrerinnen und Lehrer in der Frage gespalten, ob der Bildungsplan gegenüber den Dokumenten vor der Reform besser

ist (Mittelwert hinsichtlich des Zutreffens der entsprechenden Aussage = 3.18). Der Mittelwert der Aussage, der neue Bildungsplan stelle eine Verbesserung zum Bildungsplan vor der Reform dar, liegt mit einem Wert von 3.0 genau auf der „teils/teils“-Kategorie bzw. dem theoretischen Mittelwert. Die relativ hohe Standardabweichung von 1.24 weist auf sehr verschiedene Meinungen der Befragten hin.

Abbildung 23: Lehrmittel und Bildungsplan

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Die aktuellen Lehrmittel des MENFP sind geeignet, um die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards im Lehrplan umzusetzen.	745	2.65	.90
Die Lehrmittel der Gewerkschaft sind geeignet, um die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards im Lehrplan umzusetzen.	735	2.80	.93
Ich ziehe ausländische Lehrmittel hinzu, um meinen Unterricht in Orientierung an Bildungsstandards zu gestalten.	755	3.86	1.09
Ich kenne die aktuelle Version des Bildungsplans (überarbeitete Version von 2012).	777	4.11	.88
Die aktuelle Version des Bildungsplans (überarbeitete Version von 2012) ist gut verständlich.	760	2.86	1.02
Die aktuelle Version stellt eine Verbesserung im Vergleich zur Version von 2009 dar.	664	3.18	1.04
Die aktuelle Version stellt eine Verbesserung im Vergleich zum alten Bildungsplan (vor der Reform) dar.	703	3.00	1.24
Die Beschreibungen der verschiedenen Entwicklungsstufen von Kompetenzen (<i>les niveaux de compétence</i>) sind verständlich.	778	2.14	1.07
Die Beispiele von Tätigkeiten (<i>exemples de performance</i>) im Bildungsplan sind verständlich.	752	2.80	1.05
Die Inhalte des zweiten Teils vom Bildungsplan (Annexe 2) sind verständlich.	689	2.82	1.01
Der Bildungsplan (v.a. die Annexe 2) hilft bei der Unterrichtsvorbereitung?	704	2.49	1.05
Der Bildungsplan entspricht nicht meiner Vorstellung vom Lehren und Lernen.	695	3.15	1.21

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer stehen dem Bildungsplan insgesamt eher kritisch gegenüber, allerdings bewerten sie die angebotenen Lehrmittel der luxemburgischen Gewerkschaften ebenfalls nicht besser. Besser nutzbar scheinen Lehrmittel aus dem Ausland zu sein. Die Ergebnisse im Einzelnen: Im Durchschnitt finden die Lehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen haben, dass die aktuellen Lehrmittel des MENFP (Mittelwert = 2.65), aber auch die ergänzenden Lehrmittel der Gewerkschaften (2,80) eher weniger geeignet sind, um die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards im Lehrplan umzusetzen. Hinsichtlich beider Aussagen besteht in der Lehrerschaft im Hinblick auf die

Standardabweichungen eine vergleichsweise hohe Einigkeit ($SD = .90$ bzw. $.93$). Eine höhere Zustimmung fand die Aussage, dass die befragte Lehrperson ausländische Lehrmittel hinzu ziehe, um ihren Unterricht in Orientierung an Bildungsstandards zu gestalten (Mittelwert = 3.86), in relativen Häufigkeiten ausgedrückt: Von den Befragten geben 78,1 Prozent an, dass diese Aussage eher zutrifft oder zutrifft.

Worauf könnte diese schlechte Bewertung des Bildungsplans zurückzuführen sein? Dazu wurden einzelne Aspekte des Entwicklungsplans herausgegriffen und gefragt, inwieweit diese verständlich seien (Abbildung 23). Die schwächsten Werte zeigen die Beschreibungen der verschiedenen Entwicklungsstufen von Kompetenzen (*les niveaux de compétence*) – dass dieser Bereich verständlich ist, wird von den meisten Befragten als nicht oder eher nicht zutreffend angesehen (Mittelwert = 2.14). Etwas besser, aber immer noch im negativen Bereich, sind die Bewertungen der Verständlichkeit der Beispiele von Tätigkeiten (*exemples de performance*) (2.80) und der Inhalte des Annexe 2 (2.82). Die Lehrerinnen und Lehrer stehen der Aussage „Der Bildungsplan entspricht nicht meiner Vorstellung vom Lehren und Lernen“ tendenziell eher zustimmend gegenüber, 36,6 Prozent stimmen dem sehr oder eher zu, weitere 35 Prozent zeigen sich indifferent. Hingegen stimmen nur 14,9 Prozent sehr oder eher der Aussage zu, der Bildungsplan helfe ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung (Mittelwert = 2.49).

Abbildung 24: Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer zum kompetenzorientierten Unterricht

In Prozent (%)	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Stimme zu	Stimme nicht zu
Fördert die Flexibilität im Unterrichts- und Lernverhalten.	708	50,1	49,9
Ist nur eine neue pädagogische Modeerscheinung, die vorübergehen wird.	641	66,3	33,7
Erfordert eine neue Art des Unterrichtens.	736	69,2	30,8
In meinem Unterricht setze ich andere Prioritäten.	650	52,8	47,2
Unterstützt die Schüler dabei, das selbständige Lernen zu lernen.	694	43,8	56,2
Fördert bei den Schülern die Entwicklung von Transferdenken.	644	44,1	55,9
Ist eine Utopie, die man nicht erreichen kann.	617	55,1	44,9
Geht zu Lasten der Vermittlung des vorgesehenen Lehrstoffes.	676	64,1	35,9
Fördert bei den Schülern das problemlösende Denken.	649	45,3	54,7
Ist eine Methode, nach der ich gerne unterrichte.	610	42,3	57,7
Bereitet die Schülerinnen und Schüler gut auf das Leben vor.	609	27,4	72,6
Garantiert einen Lernerfolg, der langfristig Bestand hat.	599	21,5	78,5
Gibt klare Zielsetzungen vor.	697	28,3	71,7
Erhöht die Chancengleichheit.	666	16,1	83,9

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die Kompetenzsockel – und damit die Bildungsstandards – werden von den befragten

Lehrerinnen und Lehrern tendenziell als zu niedrig empfunden: Die Hälfte (50,4 Prozent) findet die Kompetenzsockel als zu wenig anspruchsvoll. Nur 24,6 Prozent finden die Kompetenzsockel angemessen. Ein kleiner Teil der Lehrpersonen (8,4 Prozent) empfindet die Kompetenzsockel allgemein als zu anspruchsvoll (16,6 Prozent „Weiß nicht/keine Angabe“). Die Antworten auf Fragen zum kompetenzorientierten Unterricht (vgl. Abbildung 24) weisen auf eine große Skepsis in der Lehrerschaft hinsichtlich des kompetenzorientierten Unterrichts hin. Dieser wird weder als Garant für einen langfristigen Lernerfolg angesehen noch scheinen für die Lehrerinnen und Lehrer klare Zielsetzungen erkennbar zu sein: Während 64,1 Prozent der Aussage zustimmen, kompetenzorientierter Unterricht gehe zu Lasten der Vermittlung des vorgesehenen Lehrstoffes, sind die Zustimmungsraten zu eventuellen positiven Konsequenzen sehr gering: Nur 21,5 Prozent der Befragten erwarten, dass kompetenzorientierter Unterricht einen langfristigen Lernerfolg nach sich zieht. Gespalten ist die Lehrerschaft u.a. hinsichtlich der Fragen, ob das selbständige Lernen (43,8 Prozent Zustimmung) oder das Transferdenken der Schülerinnen und Schüler durch die Kompetenzorientierung (44,1 Prozent Zustimmung) gefördert werde. Nur 28,3 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage zu, dass es für den kompetenzorientierten Unterricht klare Zielsetzungen gebe.

Zur Überleitung in die Thematik der Leistungsbewertungen der Schülerinnen und Schüler wurde gefragt, ob die stärkere Kompetenzorientierung die Praktiken der Leistungsbewertung verändert habe. Aus verschiedenen Antwortkategorien konnte von den Lehrpersonen nur eine ausgewählt werden: Die meisten Lehrerinnen und Lehrer antworteten, dass sich die Art und Weise der Bewertungen verändert habe (44,1 Prozent).

Die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer auf die im Rahmen der Kompetenzsockel und des Unterrichts gestellten Anforderungen lassen sich teilweise ergänzen durch Informationen aus der schriftlichen Befragung der Eltern. Gefragt, ob die Anforderungen an ihre Kinder zu hoch oder zu tief seien, zeigt sich eher Ablehnung. Die Mittelwerte hinsichtlich der beiden Aussagen, die Anforderungen seien zu hoch (2.26) und die Anforderungen seien zu niedrig (2.55), können so interpretiert werden, dass die Mehrheit der Befragten die Anforderungen für angemessen halten (Abbildung 25).

Abbildung 25: Anforderungen und Hausaufgaben aus Sicht der Eltern

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Ich finde die Anforderungen, die an mein Kind gestellt werden, zu hoch.	933	2.26	1.07
Ich finde die Anforderungen, die an mein Kind gestellt werden, zu niedrig.	912	2.55	1.18
Ich finde den Umfang der Hausaufgaben zu groß.	852	2.36	1.16
Ich finde den Umfang der Hausaufgaben zu klein.	829	2.50	1.21
Mein Kind braucht zusätzliche Hilfe bei den Hausaufgaben (von mir, Verwandten, Freunden).	853	3.08	1.36

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Zu den Anforderungen gehören offenbar auch Hausaufgaben: Die Eltern empfinden tendenziell den Umfang der Hausaufgaben als angemessen, denn beide Aussagen, der Umfang sei zu hoch (2.36) und der Umfang sei zu klein (2.50), wurden eher abgelehnt. Offenbar gibt es eine leichte Zustimmungstendenz zur Aussage, ihr Kind brauche zusätzliche Hilfe bei den Hausaufgaben durch Eltern, Verwandte oder Freunde (Mittelwert = 3.08). Diese Aussage wird von 42,3 Prozent der Befragten eher oder ganz zugestimmt, weitere 23 Prozent wählten die Mittelkategorie „teils-teils“, nur 34 Prozent lehnten diese ganz oder eher ab (Abbildung 25).

2.2.3.4 Die Leistungsbewertung, *évaluation et bilans intermédiaires*

2.2.3.4.1 Formen der Leistungsbewertung

Zunächst wurden verschiedene Formen und Praktiken abgefragt, wie die Lehrerinnen und Lehrer die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler bewerten und dokumentieren (Abbildung 26). Dazu wurden verschiedene Formen aufgelistet – die Lehrerinnen und Lehrer mussten angeben, inwieweit es zutrifft, dass sie diese Formen der Leistungsnachweise verwenden (Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft sehr zu“). Die relativ hohen Standardabweichungen weisen auf sehr unterschiedliche Antwortmuster seitens der Lehrpersonen hin – bei den Lernnachweisformen gibt es offenbar Variabilität. Arbeitsblätter (Mittelwert Zustimmung, Klassenarbeiten zu nutzen = 3.85) und Klassenarbeiten (3.72) scheinen die meisten Lehrpersonen zur Bewertung der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Individuelle Prüfungen (2.75) und Aufnahmen (2.91) gibt es eher seltener; Aufzeichnungen in Lerntagebüchern spielen kaum eine Rolle (1.62).

Abbildung 26: Nutzung verschiedener Lernnachweisformen

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Gemeinsamen Klassenarbeiten	708	3.72	1.30
Individuellen Prüfungen	697	2.75	1.35
Vorbereiteten Prüfungen	688	3.15	1.45
Nicht vorbereiteten Prüfungen	690	3.33	1.31
Arbeitsblättern	759	3.85	1.01
Produktionen in den Portfolios	735	3.21	1.46
Aufnahmen (z.B. Geschichten)	721	2.91	1.42
Kommentaren und Überlegungen zu Arbeiten der Schüler	736	3.30	1.23
Kleineren Projekten	732	3.25	1.21
Aufzeichnungen in den Lerntagebüchern	665	1.62	1.04

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

2.2.3.4.2 Die Entwicklungs- und Lernberichte (*bilans intermédiaires du développement des compétences*)

Hinsichtlich der *bilans intermédiaires*, d.h. hinsichtlich der Zwischenbilanzen im Semester, wurden den Lehrerinnen und Lehrern ebenso Aussagen vorgelegt, die auf einer Skala zwischen 1 „trifft gar nicht zu“ und 5 „trifft sehr zu“ zu bewerten waren.

Abbildung 27: Entwicklungs- und Lernberichte (*bilans intermédiaires du développement des compétences*) aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Die <i>bilans intermédiaires</i> ...	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
- zeigen mir die Lernfortschritte der Schüler in den verschiedenen Lernbereichen/Fächern.	769	2.61	1.21
- informieren mich über die Stärken der Schüler.	770	2.73	1.24
- informieren mich über die Schwächen der Schüler.	767	2.64	1.20
- helfen mir, den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen.	757	2.22	1.13
- zeigen den Eltern die Lernfortschritte ihres Kindes in den verschiedenen Lernbereichen/ Fächern.	765	2.33	1.22
- zeigen den Eltern, was ihr Kind spätestens bis zum Ende des <i>cycle</i> gelernt haben muss.	767	2.44	1.23
- geben mir die Möglichkeit, gemeinsam mit den Eltern Ziele zu definieren, die das Kind in seiner Entwicklung weiterzubringen.	763	2.66	1.22
- zeigen den Schülern ihre Lernfortschritte.	754	1.94	1.07
- helfen den Schülern, sich selbst Ziele zu setzen.	745	1.68	.94
- können nicht für sich allein stehen.	663	4.11	1.15
- werden von mir durch zusätzliche Informationsquellen (Resultate von Tests, Aufnahmen, schriftliche Produktionen, etc.) ergänzt..	741	4.16	1.04

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die *bilans intermédiaires* reichen nach Ansicht vieler Lehrerinnen und Lehrer für sich genommen nicht aus, den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern eine gute Orientierung zu sein. Die geringste Zustimmung erhielten die Aussagen, dass die Zwischenbilanzen den Schülerinnen und Schülern hülfe, sich selbst Ziele zu setzen (Mittelwert = 1.68) und dass diese den Schülerinnen und Schülern den Lernfortschritt aufzeigten (1.94). In Prozentzahlen ausgedrückt: Nur 9,8 Prozent stimmen der Aussage ganz oder eher zu, dass die Bilanzen den Schülern Hinweise auf ihre Stärken und Schwächen gäben. Nur 5 Prozent stimmen stark oder eher zu, dass die Bilanzen den Kindern hülfe, sich Ziele zu setzen. Auch für Eltern und Lehrende selbst scheint der Informationsgehalt der Bilanzen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer eher gering zu sein, denn den entsprechenden Aussagen wurde ebenso unterdurchschnittlich zugestimmt. So stimmen nur 18,7 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer der Aussage ganz oder eher zu, dass die Bilanzen (*bilans intermédiaires*) den Eltern Auskunft

über den Lernfortschritt ihrer Kinder gäben. Stattdessen finden die Aussagen, dass diese Zwischenbilanzen nicht für sich stehen könnten (4.11) und dass die einzelne Lehrkraft diese durch weitere Informationen ergänze (4.16), eine starke Zustimmung (Abbildung 27).

In einem weiteren Fragenkomplex wurden in der Online-Befragung der Lehrerinnen und Lehrer Aussagen zum Heft *Les niveaux de compétence* thematisiert (Abbildung 28). Offenbar empfinden die befragten Lehrkräfte die Zahl der Kompetenzen pro Lernbereich in dem Heft als zu hoch ein (Mittelwert = 3.82) und bemängeln eine fehlende Verständlichkeit für die Eltern (1.45), aber auch im Hinblick auf die Lehrkräfte selbst (2.56).

Abbildung 28: Das Heft *Les niveaux de compétence* aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Die Zahl der Kompetenzen pro Lernbereich in dem Heft <i>Les niveaux de compétence</i> finde ich angemessen.	732	1.97	1.06
Die Zahl der Kompetenzen pro Lernbereich in dem Heft <i>Les niveaux de compétence</i> ist meiner Ansicht nach zu hoch.	722	3.83	1.30
Die Kompetenzbeschreibungen in dem Heft <i>Les niveaux de compétence</i> sind für die Lehrer verständlich formuliert.	751	2.56	1.15
Die Kompetenzbeschreibungen in dem Heft <i>Les niveaux de compétence</i> sind für die Eltern verständlich formuliert.	749	1.45	.72

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die Eltern beurteilen die neuen Bewertungs- und Bilanzformen positiver als die Lehrerinnen und Lehrer. In einem ersten Abschnitt wurden den Eltern allgemeine Fragen zu Prüfungen und Tests gestellt (Abbildung 29), die wiederum auf einer Skala zwischen 1 „stimme gar nicht zu“ und 5 „stimme sehr zu“ bewertet werden sollten. Eine hohe Zustimmung gibt es zu der Aussage, dass in der Klasse regelmäßig Prüfungen und Tests stattfänden. Offenbar wird der Informationsgehalt der Tests von den Eltern hinsichtlich ihrer eigenen Information als stärker eingeschätzt als hinsichtlich der Information ihrer Kinder. Die Eltern stimmen Aussagen, dass diese Prüfungen und Tests die Eltern über Stärken (Mittelwert = 3.73) und Schwächen (3.70) ihrer Kinder informierten, stärker zu als den Aussagen, die Prüfungen und Tests informierten ihre Kinder über Stärken (3.49) und Schwächen (3.50). Noch einmal eine geringere Zustimmung – der Mittelwert von 3.20 ist nahe an der „teils-teils“-Kategorie – gibt es hinsichtlich der Aussage, diese Prüfungen und Tests gäben den Kindern Hinweise, wie diese ihre Leistungen verbessern können.

Abbildung 29: Allgemeine Fragen zu Prüfungen und Tests an die Eltern

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
In der Klasse meines Kindes finden regelmäßig Prüfungen/Tests statt.	857	4.13	1.00
Die Prüfungen/Tests informieren mich über die Stärken meines Kindes.	862	3.73	1.17
Die Prüfungen/Tests informieren mich über die Schwächen meines Kindes.	861	3.70	1.17
Die Prüfungen/Tests informieren mein Kind über seine Stärken.	850	3.49	1.21
Die Prüfungen/Tests informieren mein Kind über seine Schwächen.	848	3.50	1.22
Die Prüfungen/Tests geben meinem Kind Hinweise, wie es seine Leistungen verbessern kann.	853	3.20	1.29

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Die *bilans intermédiaires* werden, wie bereits angedeutet, von den Eltern besser beurteilt als von den Lehrerinnen und Lehrern. Während die Lehrerinnen und Lehrer den Informationsgehalt stark in Frage stellten, finden sich bei den Eltern relativ hohe Zustimmungsraten für die Aussagen, dass diese Zwischenbilanzen den Eltern die Möglichkeit gäben, sich mit den Lehrerinnen und Lehrern über das Lernen des Kindes auszutauschen (Mittelwert = 4.18) und die Eltern über die Stärken des Kindes (3.85) sowie über die Schwächen des Kindes (3.82) informierten (Abbildung 30). Während die Eltern dem Item noch tendenziell zustimmen, dass die *bilans intermédiaires* für sie selbst verständlich seien (3.35), lehnen sie die Aussage, diese seien für ihr Kind verständlich, tendenziell ab (2.61). Die Beschreibungen im Heft *Les niveaux de compétence* stufen die Eltern ebenso tendenziell als eher verständlich ein (3.24). Auffallend sind die relativ hohen Standardabweichungen, die darauf hinweisen, dass die Meinungen der Eltern gegenüber diesen neuen Feedback-Instrumenten gespalten sind.

Alles in allem scheinen die Eltern aber die Bewertung ihrer Kinder als eher fair zu empfinden (3.65). Ob diese Beurteilung klaren Kriterien folgt, wird im Durchschnitt indifferent mit einer leichten Tendenz zur Zustimmung gesehen (Mittelwert = 3.14). Dass die Beurteilung der Kinder alles in allem nach klaren Kriterien erfolge, wird von 42,4 Prozent der befragten Eltern als zutreffend oder eher zutreffend angesehen, auf der anderen Seite aber auch von 28,4 Prozent stark oder eher abgelehnt (28,9 Prozent wählten die „teils-teils“-Kategorie).

Abbildung 30: Die *bilans intermédiaires*, das Heft *Les niveaux de compétence* und die wahrgenommene Fairness der Beurteilung aus Sicht der Eltern

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Die <i>bilans intermédiaires</i> geben mir die Möglichkeit, mich mit den Lehrern meines Kindes über sein Lernen auszutauschen.	968	4.18	.94
Die <i>bilans intermédiaires</i> informieren mich über die Stärken meines Kindes.	962	3.85	1.15
Die <i>bilans intermédiaires</i> informieren mich über die Schwächen meines Kindes.	966	3.82	1.16
Die <i>bilans intermédiaires</i> zeigen mir, was mein Kind spätestens bis zum Ende des <i>cycle</i> gelernt haben muss.	950	3.60	1.25
Die <i>bilans intermédiaires</i> zeigen mir die Lernfortschritte meines Kindes in den verschiedenen Lernbereichen/Fächern.	947	3.69	1.21
Die <i>bilans intermédiaires</i> sind für mein Kind verständlich.	888	2.61	1.34
Die <i>bilans intermédiaires</i> sind für mich verständlich.	951	3.35	1.29
Die Beschreibungen in dem Heft <i>Les niveaux de compétence</i> sind für mich verständlich.	905	3.24	1.25
Alles in allem unterliegt die Beurteilung meines Kindes klaren Kriterien.	924	3.14	1.25
Alles in allem habe ich den Eindruck, dass mein Kind fair beurteilt wird.	934	3.65	1.05

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Wie werden die Elterngespräche zu den *bilans* aufgenommen? Auch dazu liegen Bewertungen von Aussagen auf einer fünfstufigen Skala („trifft nicht zu“ bis „trifft sehr zu“) vor, wobei hier wiederum die Lehrerinnen und Lehrer weniger positiv urteilen als die Eltern. Die Mittelwerte der Zustimmung bei den Lehrerinnen und Lehrern (Abbildung 31) weisen aber dennoch auf eine positive Tendenz hin. Offenbar stellen diese Gespräche aus ihrer Sicht sowohl für sich selbst als Lehrende (3.20) als auch für die Eltern (3.21) eine tendenziell eher positive Erfahrung dar. Eine im Vergleich etwas größere Zustimmung zeigt sich für die Aussage, die Lehrerinnen und Lehrer könnten bei dieser Gelegenheit die Fragen der Eltern zum Lernen des Kindes beantworten (3.50). Allerdings sind die Elterngespräche aus Lehrpersonensicht eher weniger geeignet, die Schülerinnen und Schüler besser verstehen und kennen zu lernen (2.87).

Abbildung 31: Die Elterngespräche aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Die Elterngespräche auf Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i> ...			
- stellen für die Eltern eine positive Erfahrung dar.	751	3.21	1.20
- stellen für mich bisher eine positive Erfahrung dar.	755	3.20	1.21
- geben mir die Möglichkeit, die Fragen der Eltern zum Lernen ihres Kindes zu beantworten.	760	3.50	1.23
- geben mir die Möglichkeit, die Schüler besser kennen und verstehen zu lernen.	755	2.87	1.35

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Die Häufigkeit der Elterngespräche wird von der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer (62,9 Prozent) als angemessen angesehen. Für ein Drittel (31,5 Prozent) der Lehrerschaft finden diese Gespräche zu häufig statt, für 1,8 Prozent zu selten (3,8 Prozent „weiß nicht/keine Angabe“).

Die Elternsicht auf die Bilanzgespräche zeichnet folgendes Bild: Laut den Antworten auf Fragen zur Teilnahme an Bilanzgesprächen, haben 98,7 Prozent der Eltern an Gesprächen zu den *bilans intermédiaires* im Schuljahr 2011/2012 teilgenommen. Nur 0,8 Prozent der Eltern haben nicht teilgenommen („weiß nicht/keine Antwort“: 0,5 Prozent). Die Anzahl der Elterngespräche zu den *bilans* wird von der großen Mehrheit der Eltern als angemessen angesehen (81,2 Prozent). Nur 4,1 Prozent der Eltern schätzen die Anzahl der Gespräche als zu hoch ein, 14,8 Prozent als zu niedrig.

2.2.4 Volet III: *Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance*

In diesem Bereich werden begleitende Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten thematisiert. An den Anfang gestellt werden sollen zunächst allgemeine Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Unterstützung durch die Schule.

2.2.4.1 Allgemeine Ansichten der Eltern zu Förderung und Hilfe seitens der Schule

Werden die Eltern nach der generellen Hilfe und Unterstützung seitens der Schule gefragt, zeigt sich eine tendenzielle Zufriedenheit. Im Rahmen eines Komplexes zu „Unterstützungs- und Hilfsmaßnahmen an der Schule ihres Kindes“ mussten die Eltern wiederum Aussagen auf einer Skala zwischen 1 „stimme gar nicht zu“ und 5 „stimme sehr zu“ beurteilen. Die höchste Zustimmung erhielt in diesem Fragenkomplex die Aussage, dass es für Schulerfolg die zusätzliche Unterstützung der Eltern brauche (Mittelwert = 3.88). Allerdings sind auch die Zustimmungswerte für die Aussagen, dass im Unterricht auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ausreichend eingegangen werde (3.47) und die Schule auch auf schwächere Schüler und Schülerinnen achte (3.56) sowie dass sich die Eltern bei schulischen Problemen ihres Kindes ausreichend unterstützt fühlten (3.39), im positiven Bereich, d.h. diesen wird im Durchschnitt eher zugestimmt. Der Aussage, dass auch Begabungen in den Schulen besonders gefördert würden, wird allerdings eher weniger zugestimmt – der Mittelwert des entsprechenden Items von 3.06 ist eher als indifferent einzustufen (Abbildung 32).

Abbildung 32: Einschätzungen zu Unterstützungs- und Hilfsmaßnahmen

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Damit mein Kind in der Schule erfolgreich ist, braucht es zusätzliche Unterstützung von uns Eltern.	938	3.88	1.23
Im Unterricht wird auf die Bedürfnisse und Interessen meines Kindes ausreichend eingegangen.	913	3.47	1.00
Die Schule achtet darauf, dass auch schwächere Schüler mitgenommen werden.	730	3.56	1.05
Begabungen werden in der Schule meines Kindes besonders gefördert.	720	3.06	1.18
Ich fühle mich bei schulischen Problemen meines Kindes ausreichend unterstützt.	774	3.39	1.13

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Ein weiterer Fragenkomplex bezog sich auf Anforderungen und Hilfestellungen (Abbildung 33). Eine relative hohe Zustimmung zeigt sich dafür, dass sich die Lehrerin oder der Lehrer bei Schwierigkeiten rechtzeitig an die Eltern wendet (3.68) und auch Hilfe gibt (3.89). Eher zufrieden scheinen die Eltern auch mit der Informationspolitik der Lehrerinnen und Lehrer, wenn das Kind zusätzliche Hilfe (*appui pédagogique*) bekommt (3.58). Auch bei unterforderten Kindern geben Lehrerinnen und Lehrer Hilfe in Form von zusätzlichen Angeboten – auch dieser Aussage stimmen die Befragten durchschnittlich eher zu (3.59).

Abbildung 33: Anforderungen und Hilfen von der Lehrkraft

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Wenn Schwierigkeiten bei meinem Kind auftreten, wenden sich die Lehrer rechtzeitig an uns/mich.	859	3.68	1.17
Wenn Lernschwierigkeiten auftreten, erhält mein Kind Hilfe vom Lehrer.	859	3.89	.98
Der Lehrer informiert mich, wenn mein Kind zusätzliche Hilfe (<i>appui pédagogique</i>) bekommt.	763	3.58	1.34
Wenn mein Kind unterfordert ist, erhält es zusätzliche Angebote vom Lehrer.	763	3.59	1.17

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

2.2.4.2. Nachhilfe und Unterstützung, *l'appui pédagogique*

Die zusätzliche Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des *appui pédagogique* waren weitere Fragenkomplexe in der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Elternbefragung gewidmet.

Abbildung 34: Der *appui pédagogique*

In Prozent (%)	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	ja	nein
Der <i>appui pédagogique</i> findet während der Mittagsstunde statt.	766	13,6	86,4
Der <i>appui pédagogique</i> findet nach Schulschluss statt.	760	31,4	68,6
Ich biete klassenübergreifenden <i>appui pédagogique</i> an.	755	51,3	48,7
Ich arbeite während des <i>appui pédagogique</i> mit den Schülern in Einzelarbeit.	763	67,5	32,5
Ich arbeite während des <i>appui pédagogique</i> mit den Schülern in Lerngruppen.	765	88,5	11,5
Die Lernangebote im Rahmen des <i>appui pédagogique</i> helfen den Schülern in meiner Klasse, ihre Leistungen zu verbessern.	691	89,6	10,4
Die Schüler meiner Klasse erhalten zusätzliche Lernangebote zur Verbesserung der deutschen Sprache, falls sie Schwierigkeiten mit dieser Sprache haben.	642	76,8	23,2
Die Schüler meiner Klasse erhalten zusätzliche Lernangebote zur Verbesserung der französischen Sprache, falls sie Schwierigkeiten mit dieser Sprache haben.	593	68,8	31,2

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Zunächst werden in Abbildung 34 die Ergebnisse aus der Online-Befragung der Lehrerinnen und Lehrer vorgestellt. Diese zusätzliche Form der Förderung findet offenbar tendenziell eher nach Schulschluss statt (31,4 Prozent stimmen einem entsprechenden Item zu), weniger im Rahmen der Mittagsstunde (13,6 Prozent Zustimmung). Da mehr als 50 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer beide Aussagen – der *appui* finde sowohl in der Mittagsstunde als auch nach Schulschluss statt – verneint haben, stellt sich die Frage, ob es noch andere Zeiten gibt. Inwieweit wird der Rest des *appui pédagogique* „während“ der Schulstunden geleistet. In den qualitativen Befragungen kristallisiert sich heraus, dass viele Schülerinnen und Schüler für den *appui* während der Schulstunden aus ihren Klassenverbänden herausgelöst werden. Etwas mehr als die Hälfte (51,3 Prozent) der Lehrerinnen und Lehrer gibt an, diese Zusatzhilfe klassenübergreifend zu geben. Die Form der Lerngruppe (88,5 Prozent) ist dabei häufiger vorzufinden als die Unterstützung im Rahmen der Einzelarbeit mit Schülern (67,5 Prozent). Ein hoher Grad der Zustimmung findet sich dafür, dass diese Zusatzhilfen den Schülern helfen, ihre Leistungen zu verbessern: Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse geben dies 89,6 Prozent der befragten Lehrkräfte an. Sprachhilfen werden offenbar auch sehr häufig gegeben: Mehr als zwei Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass für Schülerinnen und Schüler mit Sprachproblemen in ihren

Klassen zusätzliche Lernangebote zur Verbesserung der deutschen Sprache (76,8 Prozent) und der französischen Sprache (68,8 Prozent) zur Verfügung stehen.

Auch die Eltern hatten zum *appui* Fragen mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten (Abbildung 35). Von Lernschwierigkeiten berichten 21,6 Prozent der Eltern, die Kinder von 19,8 Prozent der Eltern erhalten Unterstützung in Form des *appui pédagogique*. Diese zusätzliche Unterstützung findet tendenziell eher nach Schulschluss statt, denn 33 Prozent der Eltern, die diese Frage beantwortet haben, berichten, dass der *appui pédagogique* zu dieser Zeit gegeben wird. Nur 14,9 Prozent der Eltern gaben an, diese Unterstützung würde während der Mittagsstunde gegeben. Gefragt, ob die Lernangebote im Rahmen des *appui pédagogique* helfen, die Leistungen des Kindes zu verbessern, antworteten 52,8 Prozent mit „ja“ und 47,2 Prozent mit „nein“. Allerdings wurden zu dieser Frage nur von 30 Prozent der befragten Eltern Angaben gemacht.

Abbildung 35: Faktenfragen zu konkreten Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen

In Prozent (%)	Alle befragten Eltern		
	N	Ja	Nein
Mein Kind hat Lernschwierigkeiten.	908	21,6	78,4
Mein Kind bekommt Unterstützung bei Lernschwierigkeiten in Form von <i>appui pédagogique</i> .	772	19,8	80,2
Der <i>appui pédagogique</i> findet während der Mittagsstunde statt.	402	14,9	85,1
Der <i>appui pédagogique</i> findet nach Schulschluss statt.	394	33,0	67,0
Die Lernangebote im Rahmen des <i>appui pédagogique</i> helfen meinem Kind, seine Leistungen zu verbessern.	307	52,8	47,2

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Auch in der Elternbefragung wurde die Sprachförderung thematisiert (Abbildung 36). Je ein Viertel der Schülerinnen und Schüler hat Schwierigkeiten mit der deutschen (24,6 Prozent) oder der französischen Sprache (22,6 Prozent). Zusätzliche Lernangebote erhält nach den Angaben der Eltern aber nur ein geringerer Prozentsatz (deutsche Sprache: 17,3 Prozent, französische Sprache: 14,3 Prozent). Während diese Unterschiede im Bedarf und im Angebot einen Ausbau der Sprachförderung sinnvoll erscheinen lassen, sagt allerdings die Mehrheit der befragten Eltern (62 Prozent), dass die Sprachförderung in der Schule ausreichend sei, 38 Prozent verneinen eine entsprechende Frage. Allerdings wurde diese Frage nur von 69,9 Prozent der Eltern beantwortet.

Abbildung 36: Sprachförderung

In Prozent (%)	Alle befragten Eltern		
	N	Ja	Nein
Mein Kind hat Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.	869	24,6	75,4
Mein Kind erhält zusätzliche Lernangebote zur Verbesserung der deutschen Sprache.	759	17,3	82,7

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Mein Kind hat Schwierigkeiten mit der französischen Sprache.	783	22,6	77,4
Mein Kind erhält zusätzliche Lernangebote zur Verbesserung der französischen Sprache.	671	14,3	85,7

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

2.2.4.3 Die multiprofessionellen Teams, *les équipes multiprofessionnelles*

Hinsichtlich der *équipes multiprofessionnelles* zeichnet sich ab, dass diese durchaus gebraucht werden, aber offenbar noch nicht zufriedenstellend funktionieren. Wiederum wurden den befragten Lehrerinnen und Lehrern Aussagen zu diesem Bereich vorgelegt, die sie zwischen 1 „trifft nicht zu“ und 5 „trifft sehr zu“ zu bewerten hatten (Abbildung 37). Der Bedarf hinsichtlich der *équipes multiprofessionnelles* ist sehr unterschiedlich. Der Aussage, dass man die *équipe* nur selten benötigt, wird eher weniger zugestimmt (Mittelwert = 2.62) – wobei allerdings die Variabilität zwischen den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer (Standardabweichung = 1,33) sehr hoch ist. Anders ausgedrückt, sagt die Mehrheit von 51,7 Prozent, dass sie die *équipes multiprofessionnelles* häufiger als nur selten oder eher selten braucht, während 28,5 Prozent dieser Meinung eher oder ganz zustimmen („teils-teils“ 19,9 Prozent).

Abbildung 37: Die *équipes multiprofessionnelles*

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
An unserer Schule benötigen wir die <i>équipe multiprofessionnelle</i> nur selten.	710	2.62	1.33
Bei Anfrage erhalte ich Unterstützung durch Fachkräfte der <i>équipe multiprofessionnelle</i> .	688	2.68	1.19
Die <i>équipe multiprofessionnelle</i> kommt in regelmäßigen Abständen zu einem Austausch mit den <i>équipes pédagogiques</i> in unsere Schule.	720	1.76	1.03
Die <i>équipe multiprofessionnelle</i> reagiert schnell auf unsere Anfragen.	675	2.41	1.21
Die <i>équipe multiprofessionnelle</i> kann an unserer Schule alle betroffenen Schüler betreuen.	657	1.69	.97
Wenn ich eine neue Klasse übernehme, werde ich zu Beginn des Schuljahres darüber informiert, welche Kinder der Klasse Hilfe erhalten.	690	3.05	1.42

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Bei der Funktionsweise der *équipes multiprofessionnelles* gibt es noch Entwicklungspotenzial: So stimmen nur 25,7 Prozent der Befragten der Aussage, sie würden bei einer Anfrage auch Unterstützung von den *équipes multiprofessionnelles* erhalten, sehr zu oder eher zu (Mittelwert = 2.68). Noch unterdurchschnittlicher ist der Mittelwert der

Zustimmung hinsichtlich der Frage, ob die *équipe multiprofessionnelle* regelmäßig zu einem Austausch in ihre Schule komme (1.76) – diesem Item stimmen nur gerade 8,3 Prozent eher oder ganz zu. Dass eine Reaktion der *équipe* auf Anfragen schnell erfolge, wird von den Befragten ebenso weniger geteilt (2.41) – wobei auch hier die Meinungen sehr auseinandergehen (Standardabweichung = 1.21). Eine höhere Einigkeit herrscht hinsichtlich der Ablehnung der Aussage, dass die *équipe multiprofessionnelle* an der Schule der jeweils befragten Lehrkraft alle betroffenen Schüler betreuen könne. Offenbar bestehen hier Kapazitätsengpässe. Sehr weit auseinander gehen die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer dann wiederum im Hinblick darauf, ob sie vor Beginn eines Schuljahres über Schülerinnen und Schüler, die Hilfe erhalten, informiert werden. Die Standardabweichung ist sehr hoch (1.42), der Mittelwert dieses Items weist auf eine leichte Tendenz zur Zustimmung hin (3.05), d.h. der Prozentsatz derer, die der Aussage zustimmen ist nur wenig höher als der Prozentsatz der Befragten mit einer ablehnenden Haltung. Alles in allem, wird die *équipe multiprofessionnelle* gebraucht, es gibt aber noch Probleme wie Kapazitätsengpässe und bei der Schnelligkeit des Eingreifens (Abbildung 37).

2.2.5 Volet IV: *Le partenariat avec l'école*

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule wurden in den Fragebögen den Lehrerinnen und Lehrer, aber auch den Eltern viele Fragen gestellt, die bereits an anderen Stellen in diesem Bericht besprochen wurden (z.B. im Rahmen der allgemeinen Beurteilungen der Reformziele und der Reformmaßnahmen oder in Abschnitten zur Zusammenarbeit mit den *équipes multiprofessionnelles*, mit den Eltern oder innerhalb des Schulkomitees). Im Rahmen dieses speziellen Kapitels soll daher nur auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der *équipe pédagogique*, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Gemeinde sowie – aus Elternsicht – die Zusammenarbeit zwischen Schulen, externen Institutionen und Eltern/Elternvertretungen eingegangen werden.

2.2.5.1 Die Zusammenarbeit in den pädagogischen Teams und darüber hinaus

Hinsichtlich der Funktionsweise der *équipe pédagogique* ist zunächst von Interesse, wie häufig sich diese Institution trifft. Eine entsprechende Frage an die Lehrerinnen und Lehrer wurde folgendermaßen beantwortet: 6,2 Prozent der Befragten geben an, dass sich die *équipe pédagogique* seltener als einmal in der Woche trifft. Die überwiegende Mehrheit (76,3 Prozent) berichtet, dass die *équipe pédagogique* ihres Zyklus' einmal wöchentlich zusammentritt. Häufiger als einmal die Woche treffen sich 9 Prozent. Bei 7 Prozent der Befragten variieren die Abstände der Treffen, 1,5 Prozent der Befragten wollten oder konnten diese Frage nicht beantworten.

Die Fragen zur Funktionsweise der *équipe pédagogique* wurden zusammen mit allgemeinen Fragen zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen und Eltern bzw. *éducateurs* in den *maisons-relais* im Rahmen eines Fragenkomplexes gestellt. Die Befragten konnten den Aussagen wiederum auf einer Skala zwischen 1 „trifft gar nicht zu“ und 5 „trifft sehr zu“ zustimmen. Die höchste Zustimmung findet sich hinsichtlich der Aussagen, dass die befragten Lehrpersonen sich mit ihren Kollegen aus dem gleichen Zyklus absprechen (Mittelwert = 4.18) und dass auf den Arbeitstreffen der *équipe pédagogique* über Lernfortschritte und -schwierigkeiten der Schüler des Zyklus diskutiert wird (4.17). Weniger häufig scheint es vorzukommen, dass sich die *équipe pédagogique* eines Zyklus mit denen anderer Zyklen (2.93) oder mit den *maisons-relais* (2.37) austauscht. Interpretiert man die Aussage, dass die *équipe pédagogique* die Lehrpersonen voranbringe als allgemeine Beurteilung, sieht das Urteil eher mittelmäßig aus (3.38); in ähnlichem Ausmaß (3.18) geben die Befragten auch an, dass der einzelne Lehrer keine *équipe pédagogique* zur Umsetzung von differenzierten pädagogischen Maßnahmen benötige (Abbildung 38).

Abbildung 38: *Équipe pédagogique*, Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Durch die <i>équipe pédagogique</i> haben wir uns daran gewöhnt, zusammen zu arbeiten.	771	3.40	1.20
Unsere <i>équipe pédagogique</i> tauscht sich regelmäßig mit den <i>équipes pédagogiques</i> der anderen Zyklen aus.	780	2.93	1.17
Unsere <i>équipe pédagogique</i> tauscht sich regelmäßig mit den Mitarbeitern der <i>maisons-relais</i> aus.	750	2.37	1.15
Wir diskutieren in den Arbeitstreffen der <i>équipe pédagogique</i> über die Umsetzung des Bildungsplans (<i>plan d'études</i>).	776	3.21	1.10
Wir diskutieren in den Arbeitstreffen der <i>équipe pédagogique</i> über Lernfortschritte und -schwierigkeiten der Schüler des Zyklus.	781	4.17	.98
Ich spreche mich mit den Kollegen aus meinem Zyklus ab.	782	4.18	.98
Ich entwickle mit den Kollegen aus meinem Zyklus gemeinsame Unterrichtsprojekte.	781	3.74	1.16
Der Austausch in der <i>équipe pédagogique</i> hilft mir bei der Planung von differenzierten Lernangeboten.	779	3.13	1.25
Der einzelne Lehrer benötigt keine <i>équipe pédagogique</i> zur Umsetzung von differenzierten pädagogischen Maßnahmen.	760	3.18	1.25
Die Arbeit in der <i>équipe pédagogique</i> bringt uns gemeinsam voran.	773	3.38	1.14

2.2.5.2 Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde

Dass sich die Zusammenarbeit mit der Gemeindeverwaltung im Zuge der Grundschulreform verändert hat, wird von den Lehrerinnen und Lehrern eher bejaht (Mittelwert = 3.04), wobei 39,5 Prozent der Befragten dieser Aussage eher oder ganz zustimmen, 26,4 Prozent

indifferent sind („teils-teils“) und 34,1 Prozent diese Aussage ablehnen (Abbildung 39). Allerdings findet die Aussage, dass diese Veränderungen von Vorteil für alle Beteiligten seien, weniger Zustimmung (Mittelwert = 2.37). Zu dieser Frage haben jedoch nur zwei Drittel der Befragten geantwortet. Diejenigen, die die Frage beantworteten, sehen zu 58,1 Prozent keine oder eher weniger Vorteile. Nur 13,6 Prozent stimmen der Aussage ganz oder eher zu (28,3 Prozent „teils-teils“).

Abbildung 39: Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Die Zusammenarbeit mit der Gemeindeverwaltung hat sich im Zuge der Grundschulreform verändert.	651	3.04	1.26
Diese Veränderungen sind von Vorteil für alle Beteiligten.	501	2.37	1.08

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

2.2.5.3 Die Sicht der Eltern auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen, externen Institutionen und Eltern/Elternvertretungen

Auch die Eltern wurden im Hinblick auf die Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule befragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 40 zusammengestellt. Die im Vergleich höchste Zustimmung erhält die Aussage, dass die Schule mit außerschulischen Einrichtungen Kontakte pflege (Mittelwert = 3.57). Auch wenn sich die Eltern eher gut in Bezug auf schulische Entwicklungen (Jahrgangsmischung, Unterrichtsformen, Schuleintritt) informiert fühlen (3.40), sind Hinweise auf tendenzielle Defizite bei der Frage, inwieweit Anregungen von Schülern und Eltern Eingang in das Schulleben fänden, zu konstatieren. Der Mittelwert der Zustimmung der Aussage, dass Anregungen von Schülern und Eltern bei der Gestaltung des Schullebens berücksichtigt würden, ist mit 3.05 als eher durchschnittlich anzusehen. In relativen Häufigkeiten bedeutet das, dass nur 36,3 Prozent dieser Aussage eher oder sehr zustimmen und 28,4 Prozent diese Aussage eher oder ganz ablehnen. Rund ein Drittel der Befragten (35,3 Prozent) hat hier die indifferente „teils-teils“-Kategorie gewählt. Eine ähnliche geteilte Meinung findet sich hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Elternvertretungen, wobei – wie die Standardabweichung von 1.24 indiziert – in dieser Frage starke Unterschiede in den Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen der Eltern bestehen.

Abbildung 40: Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und externen Institutionen

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Anregungen von Schülern und Eltern werden bei der Gestaltung des Schullebens berücksichtigt.	675	3.05	1.09
Alles in allem fühle ich mich in Bezug auf schulische Entwicklungen (Jahrgangsmischung, Unterrichtsformen, Schuleintritt) umfassend und rechtzeitig informiert.	896	3.40	1.11

	Alle befragten Eltern		
Der Informationsfluss zwischen Elternvertretern und Eltern ist gut.	738	3.01	1.24
Die Schule pflegt Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen und Personen (z.B. lokale Vereinigungen, <i>maison-relais</i> etc.).	686	3.57	1.10

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Erinnert sei an dieser Stelle an die große Diskrepanz in der Wahrnehmung der Wichtigkeit einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, wenn Meinungen von Eltern und Lehrerinnen/Lehrern verglichen werden. Wie bereits bei den Einschätzungen der Reformziele und -maßnahmen erläutert, halten über zwei Drittel der Eltern eine stärkere Einbindung der Eltern für bedeutsam, aber nur rund ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer.

Dem Bereich der Elternvertretungen sowie dem Kontakt der Eltern zu anderen Institutionen des Schulsystems wurde ein eigener Fragekomplex gewidmet. Die befragten Eltern hatten Aussagen mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten (Abbildung 41).

Abbildung 41: Die Elternvertretungen und Kontakte zu anderen Institutionen des Schulsystems

	Alle befragten Eltern		
In Prozent (%)	N	Ja	Nein
Ich kenne die gewählten Elternvertreter (<i>représentants des parents d'élèves</i>) an der Schule meines Kindes.	928	44,3	55,7
Die Elternvertreter organisieren im Laufe des Jahres unterschiedliche außerschulische Veranstaltungen (z.B. Schulfest, Sportveranstaltungen, Konferenzen, etc.).	710	80,6	19,4
Ich nehme in der Regel an diesen Veranstaltungen teil.	838	48,9	51,1
Ich helfe in der Regel bei diesen Veranstaltungen aktiv mit.	855	20,8	79,2
Ich kenne den Schulinspektor/die Schulinspektorin der/die für die Schule meines Kindes zuständig ist/sind.	940	32,1	67,9
Ich habe den Schulinspektor/die Schulinspektorin bereits in schulischen Angelegenheiten meines Kindes kontaktiert.	948	12,2	87,8
An der Schule meines Kindes gibt es einen <i>plan de réussite scolaire</i> (Schulentwicklungsplan).	324	67,3	32,7
Ich kenne die Ziele des Schulentwicklungsplans der Grundschule meines Kindes.	569	32,2	67,8
Die Elternvertreter haben mich um meine Meinung bei der Erarbeitung des Schulentwicklungsplans gebeten.	766	7,6	92,4

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Die gewählten Elternvertreter sind knapp der Hälfte der befragten Eltern (44,3 Prozent) bekannt. Dennoch scheinen sich die Eltern bewusst zu sein, dass die Elternvertretungen auch unterschiedliche außerschulische Veranstaltungen organisieren (80,6 Prozent), an denen knapp die Hälfte der befragten Eltern teilnimmt (48,9 Prozent) und ca. ein Fünftel aktiv mithilft (20,8 Prozent).

Den bzw. die für die Grundschule ihres Kindes zuständige/n Grundschulinspektor/in kennen nur 32,1 Prozent der Befragten, nur 12,2 Prozent haben sich bisher einmal an diese/n in einer Angelegenheit gewandt.

Auf die Frage, ob es an ihrer Schule einen Schulentwicklungsplan (PRS) gebe, antworteten 31,6 Prozent der befragten Eltern. Alle anderen konnten oder wollten diese Frage nicht beantworten. Von dem knappen Drittel der Befragten, das diese Frage beantwortet hat, gaben 67,3 Prozent an, dass die Grundschule ihres Kindes einen solchen Plan erarbeitet hat. Ein Drittel der Befragten (32,2 Prozent) kennt die Ziele des Schulentwicklungsplans. Ein erhebliches Defizit zeigt sich bei der Mitarbeit der Eltern bei der Ausarbeitung der Schulerfolgspläne, denn nur 7,6 Prozent der Befragten gaben an, bei der Ausarbeitung dieses Plans durch die Elternvertretungen um ihre Meinung gebeten worden zu sein.

2.2.6 Volet V: *Le développement et le pérennisation des mesures adoptées pour l'école*

In diesem Bereich fällt der Blick auf Maßnahmen, welche die Entwicklung und den Erhalt der Reformmaßnahmen für die Schule absichern sollen. Dazu gehören der Schulentwicklungsplan (PRS) sowie die Weiterbildung.

2.2.6.1 Der Schulentwicklungsplan, *le plan de réussite scolaire (PRS)*

Ein besonderes Interesse galt auch dem Schulentwicklungsplan. Zunächst wurde gefragt, wer an der Ausarbeitung des Schulentwicklungsplans mitgearbeitet bzw. die Ausarbeitung unterstützt habe. Die ersten Aussagen bezogen sich darauf, wer den Schulentwicklungsplan ausgearbeitet hat. Die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer, welche die einzelnen Fragen beantwortet haben, schwankt teilweise erheblich, da nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen über den Prozess der Ausarbeitung des Schulentwicklungsplans informiert sind. In der Regel waren nach den Ergebnissen die Lehrenden und Erziehenden (78,4 Prozent der Befragten stimmen dem entsprechenden Item zu), die Eltern und Elternvertretungen (74,3 Prozent) – wobei dies nach Angaben der Eltern meist nur die Elternvertretungen betraf –, das Inspektorat (75,1 Prozent) sowie die *Agence pour le développement de la qualité de l'enseignement dans les écoles* (73,8 Prozent) in die Ausarbeitung involviert. Seltener berichten Lehrpersonen, dass die Schulkommission (55,3 Prozent) oder der Gemeinderat (48,2 Prozent) in die Ausarbeitung einbezogen waren. Zusammenarbeit mit anderen Schulen gab es dabei nach Aussagen der Befragten kaum, denn nur 9,2 Prozent gaben an, dass der Schulentwicklungsplan ihrer Schule in Zusammenarbeit mit einer anderen Schule verfasst wurde (Abbildung 42).

Abbildung 42: Beteiligte an der Ausarbeitung des Schulentwicklungsplans

In Prozent (%)	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Trifft zu	Trifft nicht zu
Der Schulentwicklungsplan wurde gemeinsam mit Lehrern und Erziehern ausgearbeitet.	699	78,4	21,6
Eltern bzw. Elternvertreter haben bei der Ausarbeitung des Plans mitgearbeitet.	619	74,3	25,7
Der/die Inspektor/in hat die Schule bei der Ausarbeitung des Plans unterstützt.	574	75,1	24,9
Die Schulkommission hat die Schule bei der Ausarbeitung des Plans unterstützt.	512	55,3	44,7
Der Gemeinderat hat die Schule bei der Ausarbeitung des Plans unterstützt.	492	48,2	51,8
Die <i>Agence pour le développement de la qualité scolaire</i> hat die Schule bei der Erstellung des Plans hilfreich unterstützt.	461	73,8	26,2
Der Schulentwicklungsplan wurde in Zusammenarbeit mit einer anderen Schule verfasst.	631	9,2	90,8

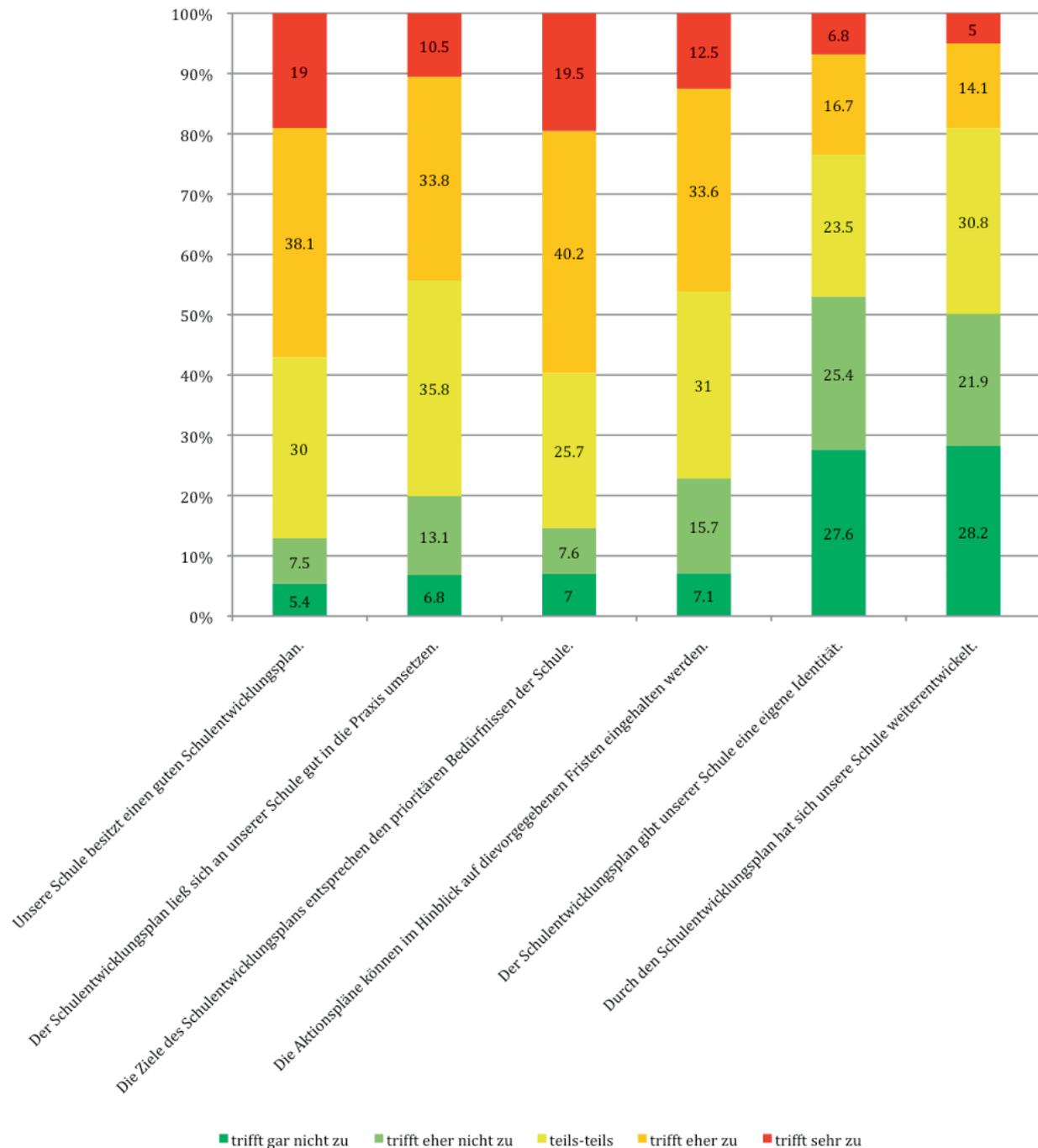
* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Aus Elternsicht ergibt sich erhebliches Defizit hinsichtlich der Beteiligung bei der Ausarbeitung der Schulentwicklungspläne, denn nur 7,6 Prozent der befragten Eltern gaben an, bei der Ausarbeitung dieses Plans durch die Elternvertretungen um ihre Meinung gebeten worden zu sein.

Rund um den Schulentwicklungsplan wurden den befragten Lehrerinnen und Lehrern in einem weiteren Komplex Aussagen vorgelegt, welche sie beurteilen sollten. In Abbildung 43 (detaillierte Ergebnisse in Abbildung A9 im Anhang) zeigt sich, dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer den Schulentwicklungsplan ihrer Schule als gut einschätzt und positiv bewertet (Mittelwert = 3.58). Die Schulentwicklungspläne entsprechen gut den prioritären Bedürfnissen der Schule (3.57). Etwas weniger Zustimmung erhielt die Aussage, dass sich der Schulentwicklungsplan gut in die Praxis umsetzen lasse (3.28). Tendenziell eher abgelehnt werden die Aussagen, die einzelne Schule bekomme durch den Schulentwicklungsplan eine eigene Identität (2.50) und durch den Schulentwicklungsplan hätten sich die einzelnen Schulen weiterentwickelt (2.46). Offenbar wurden hier Chancen vertan.

Den Aufwand bei der Erstellung des Schulentwicklungsplans schätzten 84,8 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer, die sich hier ein Urteil zutrauten, als nicht angemessen ein. Der Mittelwert der Zustimmung zur entsprechenden Aussage, der Aufwand bei der Ausarbeitung des PRS sei angemessen gewesen, ist mit einem Wert von 1.85 sehr gering (siehe Abbildung A10 im Anhang).

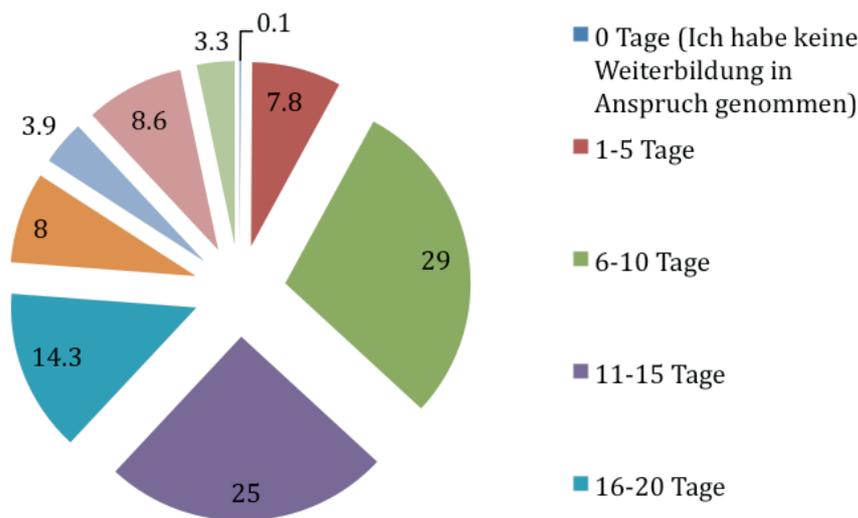
Abbildung 43: Zustimmung zu Aussagen zum Schulentwicklungsplan (Lehrerinnen und Lehrer) in Prozent



2.2.6.2 Weiterbildung, *la formation continue*

Fortbildungen am SCRIPT, an einer Universität oder einer anderen Einrichtung haben fast alle befragten Lehrerinnen und Lehrer bereits in Anspruch genommen. Gefragt wurde: „Nun möchten wir wissen, inwieweit Sie an Weiterbildungsangeboten (Fortbildungen am SCRIPT, an einer Universität oder einer anderen Einrichtung) teilgenommen haben. Bitte versuchen Sie einmal zu schätzen, wie viele Tage Sie in den Schuljahren von 2009/10 bis 2011/12 insgesamt an Fortbildungen teilgenommen haben“.

Abbildung 44: Weiterbildungsaktivitäten (Angaben der befragten Lehrerinnen und Lehrer in Prozent)



Wie die Prozentzahlen hinsichtlich der Antworten in Abbildung 44 (vgl. auch Abbildung A11 im Anhang) zeigen, haben die meisten Befragten 6 bis 10 Kurstage (29 Prozent der Befragten) oder 11 bis 15 Kurstage (25 Prozent) in dieser Zeit in Anspruch genommen. Nur ein sehr geringer Teil der Lehrerinnen und Lehrer – nur eine Person – gab an, keine Weiterbildung in Anspruch genommen zu haben. Hinsichtlich einer sehr hohen Weiterbildungsbeteiligung haben 8,6 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer angegeben, mehr als 30 Tage in Weiterbildungskursen verbracht zu haben.

Dazu wurden zwei spezifische Fragen zur Weiterbildung im Bereich des kompetenzorientierten Unterrichts gestellt. Auf die Frage, ob sie überhaupt wüssten, dass es solche spezifischen Weiterbildungen gebe, antworteten 84,1 Prozent mit „ja“. Nur 1 Prozent der Befragten ist nicht darüber informiert, dass es solche spezifischen Weiterbildungen gibt (14,8 Prozent gaben an, sie wollten oder könnten die Frage nicht beantworten). Gefragt nach der Nutzung solcher Weiterbildung, gab mehr als die Hälfte der Befragten (54,3 Prozent) an, schon einmal eine Weiterbildung zum kompetenzorientierten Unterricht besucht zu haben (nein: 41,5 Prozent; keine Angabe/weiß nicht: 4,2 Prozent).

Auch zum Thema Weiterbildung wurden den befragten Lehrerinnen und Lehrern weitere Aussagen vorgelegt (Antwortmöglichkeiten zwischen 1 „trifft nicht zu“ und 5 „trifft sehr zu“). Eine relativ hohe Einigkeit bei den Lehrerinnen und Lehrern besteht über die Wichtigkeit von Weiterbildung hinsichtlich des Ziels, die Schülerinnen und Schüler zu fördern (Mittelwert = 3.94, Standardabweichung = 0.92). In den Antworten der Befragten zeigt sich ebenso Zufriedenheit mit den Weiterbildungsangeboten (Mittelwert = 3.37), dennoch aber auch der Wunsch nach einer Erweiterung dieser Angebote (Mittelwert = 3.46) – wobei hier eine breites Interessenspektrum zu erkennen ist (Abbildung 45).

Abbildung 45: Einschätzungen zur Weiterbildung (Lehrerinnen und Lehrer)

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Ich bin mit den Angeboten zur Weiterbildung von Lehrern in Luxemburg zufrieden.	779	3.37	1.06
Weiterbildungsangebote sollten ausgebaut werden.	716	3.46	1.12
Weiterbildung ist wichtig und hilft den Lehrern, die Schüler noch besser fördern zu können.	779	3.94	.92

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Hinweise, zu welchen Themen mehr Weiterbildung angeboten werden könnten, finden sich in den Antworten zu einem Fragenkomplex, in dem die Wichtigkeit verschiedener Schwerpunkte für die Lehrerfort- und -weiterbildung thematisiert wurden. Die angesprochenen Themen wurden alle sehr ähnlich beurteilt und als eher wichtig eingestuft (Abbildung 46). Die vergleichsweise höchsten Werte hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit haben das wissenschaftliche Wissen über Kinder und Jugendliche aus den Bereichen der Pädagogik, Psychologie und Soziologie (Mittelwert = 3.92) sowie die Beratung von Eltern zum Beispiel bei Lernproblemen, Verhaltensauffälligkeiten oder zur Schulform (3.85).

Abbildung 46: Wichtigkeit bestimmter Themen in der Weiterbildung

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Anleitung von Schülern zur Gruppenarbeit	712	3.62	.98
Aktuelles Wissen über Kinder und Jugendliche (Pädagogik, Psychologie, Soziologie)	725	3.92	.87
Beratung von Eltern (z.B. bei Lernproblemen, Verhaltensauffälligkeiten oder zur Schulform)	723	3.85	.91
Zusammenarbeit und Kooperation der Lehrer untereinander	722	3.68	.97
Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule	721	3.55	.98
Methoden zur Förderung von Teamfähigkeit, u.a. sozialen Kompetenzen	721	3.70	1.01

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

2.2.7 Zufriedenheit der Eltern mit dem schulischen Kontext der Kinder

Am Ende des quantitativen Berichtsteils sollen nun abschließend Ergebnisse zur Zufriedenheit der Eltern mit der Schulumwelt ihrer Kinder aufgezeigt werden. Die Befragten konnten die in Abbildung 47 gelisteten Aussagen auf einer Skala zwischen 1 „stimme gar nicht zu“ und 5 „stimme sehr zu“ bewerten. Die Mittelwerte, die nah bei der Ausprägung „stimme eher zu“ liegen, zeigen, dass die Eltern – und aus Sicht der Eltern auch die Kinder – eher zufrieden mit den luxemburgischen Grundschulen sind. Die Kinder gehen gern in die Schule (Mittelwert = 4.28), die Eltern nehmen ein angenehmes Klima an den Schulen wahr (3.99) und sie sind mit den Schulen ihrer Kinder sehr zufrieden (3.89).

Abbildung 47: Die Schulumwelt

	Alle befragten Eltern		
	N	Mean	SD
Mein Kind geht gerne in die Schule.	997	4.28	.86
An der Schule meines Kindes herrscht ein angenehmes Klima.	983	3.99	.88
Alles in allem bin ich mit der Schule meines Kindes sehr zufrieden.	983	3.89	.90

* An der Befragung beteiligten sich N = 1042 Eltern.

Zufrieden sind die Eltern auch überwiegend mit den Klassengrößen. Von weniger als 10 Schülerinnen und Schülern in pro Klasse berichten 2,5 Prozent der Eltern. Großteile der Eltern berichten von 10 bis 15 (40,6 Prozent) bzw. 16 bis 20 Schülerinnen und Schülern pro Klasse (43,1 Prozent). Von Klassen mit mehr als 20 Schülerinnen und Schülern berichten 9,9 Prozent. Keine Angaben konnten oder wollten 3,8 Prozent der Befragten machen. Die Klassengröße wird von den Eltern, wie bereits erwähnt, als angemessen empfunden: Fast drei Viertel der Befragten (74,4 Prozent) stimmen der Aussage, er/sie finde die Klassengröße angemessen, zu oder eher zu. „Teils-teils“ antworteten nur 13,6 Prozent der befragten Eltern, 12 Prozent stimmen gar nicht oder eher nicht zu.

3. Ergebnisse der qualitativen Befragung

Die Interviews wurden mit vier unterschiedlichen Akteursgruppen geführt und ausgewertet. Da sich die Antworten der *inspecteurs de l'enseignement fondamental* und der *instituteurs-ressources* weitgehend deckten, wird dieser Abschnitt (qualitative Interviews) in drei Teile gegliedert.

3.1 *Présidents des comités d'école, comités d'école*

3.2 *Inspecteurs de l'enseignement fondamental und instituteurs-ressources*

3.3 Elternvertretung

Die nachfolgende Zusammenfassung der Interviews und Gruppendiskussionen gibt die prinzipielle Tendenz der Aussagen von Lehrern, Präsidenten und Eltern wieder, so wie sie sich quantitativ und qualitativ in den Transkripten unserer Gespräche wiederfinden. Zur Verdeutlichung der jeweiligen Tendenzaussagen sind im Folgenden ausgewählte, pointierte Originalzitate aus den Interviews und Gruppendiskussionen eingebunden. Diese Zitate stehen repräsentativ für den Verlauf der Gespräche.

3.1 Präsidenten und Mitglieder der Schulkomitees, *les présidents des comités d'école et les comités d'école*

Beschreibung der qualitativen Befragung

Die teilstrukturierten Interviews mit den *présidents des comités d'école* und den Vertretern der *comités d'école* dienten dazu, die Lehrerschaft ausführlich zu den von ihnen wahrgenommenen Folgen der Reform zu Wort kommen zu lassen. Im Fokus stand dabei die Frage, was an der Reform der Primarschule als gelungen und was als weniger gelungen eingeschätzt werde. Der verwendete Interviewleitfaden, der das Gespräch strukturierte, ist nach den Themeninteressen des Ministeriums sowie in Anlehnung an den Fragebogen der quantitativen Befragung erstellt worden und ließ hinreichend Freiheiten für Diskussionen und Berichte die jenseits der gesetzten Themen lagen. Die Gespräche wurden an vier verschiedenen Schulen (im Norden und Süden des Landes sowie in Luxemburg-Stadt) geführt. Dort wurden zunächst die jeweiligen *présidents des comités d'école* in einem etwa 15 bis 30minütigem teilstrukturiertem Interview zur Schulreform befragt; anschließend wurden die Vertreter der *comités d'école* ebenfalls in der Form eines teilstrukturierten Interviews von 45 bis 60 Minuten Länge gemeinsam zu Wort kommen gelassen. Eine offene Gruppendiskussion jenseits des Leitfadens bildete den Abschluss jedes Interviews. An den Gesprächen nahmen insgesamt 26 Lehrerinnen und Lehrer teil, die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews war durchgängig sehr hoch, die Gesprächsatmosphäre offen. Alle Interviews wurden (akustisch) aufgezeichnet und dann transkribiert. Die vorliegende Auswertung basiert auf diesen Transkripten.

3.1.1. Volet I: *L'organisation structurelle*

Zum Bereich der strukturellen Schulorganisation gehören die neu geschaffenen Institutionen der Schulkomitees und der Präsidenten der Schulkomitees, die als „Gleiche unter Gleichen“ die Schulkomitees führen und Verwaltungsaufgaben innerhalb der Schule wahrnehmen.

Die Position des Präsidenten des Schulkomitees ist in der Wahrnehmung der befragten Lehrer keine neue, sondern eine Weiterentwicklung des *délégué du comité d'école* mit einigen neuen Aufgaben. Der Präsident wird von den Mitgliedern des Schulkomitees allgemein als Mittler zwischen Kollegium und Schulumwelt gesehen: *„Man ist Arbeitskollege und Ansprechpartner für alles, was so anfällt“* (Präsident des Schulkomitees); *„Als Schulpräsident arbeite ich halb als Lehrer und halb als Koordinator“* (Präsident des Schulkomitees). Die meisten Mitglieder der befragten Komitees begrüßen, dass der Präsident des Schulkomitees als Gleicher unter Gleichen agiert und nicht als weisungsbefugter Schuldirektor. Die befragten Präsidenten sehen ihre Rolle etwas ambivalenter: Einerseits ermöglichen ihnen ihre Rolle als Kollege eine weitgehend reibungsfreie Zusammenarbeit mit dem Schulkomitee, andererseits gebe es bei Konflikten kaum Möglichkeiten, zu nicht-konsensualen Lösungen zu gelangen. Die Präsidenten problematisieren ihre vergleichsweise schwache Rolle durchaus (*„Ein Schuldirektor kann Sinn machen, da das Problem ist, dass ein Präsident immer unter seinesgleichen ist und somit auch leicht beeinflussbar“* (Präsident des Schulkomitees)), wünschen sich aber nur zum Teil, aus ihrer Rolle als gleichberechtigter Kollege herausgehoben zu werden (*„Im Moment ist es viel zu viel administrativer Aufwand und man muss viel zu viel Berichte verfassen. Ein richtiger Schuldirektor wäre eine gute Sache, um hier Entlastung zu bringen“* (Präsident des Schulkomitees)). Die Möglichkeit, einen Präsidenten von außerhalb der eigenen Schule zu berufen, wird sowohl von den Mitgliedern der Komitees (*„Es ist nicht sinnvoll jemanden von außen zu holen, der dann Direktor spielt“* (Mitglied des Schulkomitees)) als auch von den befragten Präsidenten insgesamt eher kritisch gesehen: *„Ich habe einen guten Draht zu den Lehrern, auf kollegialer Basis. Wenn das von oben herab käme, weiß ich nicht, ob die Vorgaben dann mit derselben Motivation umgesetzt würden“* (Präsident des Schulkomitees).

Durch den gestiegenen administrativen Aufwand ist die Rolle des Präsidenten mit Verwaltungsaufgaben überfrachtet, die insbesondere an kleineren Schulen nicht ausreichend aufgefangen werden können: *„Die Arbeit der Schulpräsidenten ist an großen und kleinen Schulen etwa gleich, aber die Stundenzahlen für die administrativen Aufgaben werden entsprechend der Schulgröße berechnet – das führt zu großen Problemen an kleinen Schulen“* (Präsident des Schulkomitees). Die Stundenzahl solle also heraufgesetzt werden: *„Die Stundenzahl für die Verwaltungsarbeit muss heraufgesetzt werden. Wir sind eine kleine Schule und kriegen nur wenige Stunden, aber unser Verwaltungsaufwand ist nicht so viel anders als bei den großen“* (Präsident des Schulkomitees). Als Beispiel für diese ausufernden

Verwaltungsaufgaben wurden zum einen die Kontaktpflege des Präsidenten mit verschiedenen Komitees, mit Eltern, Inspektoren, Gemeinden und dem Ministerium genannt und vor allem das (in der Wahrnehmung der Präsidenten) ausufernde Berichtswesen: *„Der ganze Verwaltungsaufwand ist sehr groß geworden, man müsste schon Informatiker sein, um das alles zu stemmen. Vorher haben wir geguckt, was wir brauchen, damit die Schule funktioniert. Dann sind wir damit zur Gemeinde gegangen und dann konnten wir das machen. Jetzt muss man mit Stunden rechnen und 100.000 Access-Formulare bearbeiten, aber man hat nicht mehr davon als vorher“* (Präsident des Schulkomitees). Auch wird eine Vereinfachung der Verträge für Vertretungsstunden u.ä. vorgeschlagen: *„Die Verträge, die die Leute jeden Morgen unterschreiben müssen sind lästig, und da könnte man überlegen, etwas zu ändern“* (Präsident des Schulkomitees).

Die Institution des Schulkomitees wird einhellig positiv gesehen. Die von uns befragten Komitees gaben an, pragmatisch und arbeitsteilig zu funktionieren: *„Wir haben in unserem Team die Aufgaben auf alle verteilt und genau definiert, so dass jeder weiß, was zu tun ist“* (Mitglied des Schulkomitees). Die Einführung der Schulkomitees habe unter anderem dazu geführt, dass der professionelle Austausch jetzt schneller und einfacher laufe: *„Es wird jetzt einfach wieder mehr über das Unterrichten gesprochen, das ist schon gut“* (Mitglied des Schulkomitees). Die Budgetkürzungen und die Vielzahl der Sitzungen seien allerdings problematisch: *„Das Budget wurde drastisch gekürzt, was für eine schlechte Stimmung im Kollegium sorgt, da viele Anträge von Lehrern abgelehnt werden müssen. Außerdem gibt es viel mehr Versammlungen als zuvor. Es sind so sechs bis acht im Jahr, und die gehen über drei Stunden und länger. Das ist dann ein sehr großer administrativer und zeitlicher Aufwand“* (Mitglied des Schulkomitees).

3.1.2 Volet II: *L'organisation pédagogique*

Unter dem Aspekt der pädagogischen Organisation werden generelle begleitende pädagogische Reformmaßnahmen, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen, thematisiert. Dazu gehören die Zyklenstruktur genauso wie neue Formen der Bewertung, des Lehrens und der Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler sowie an deren Eltern.

3.1.2.1 Die Lernzyklen, *les cycles d'apprentissage*

Die neue Zyklenstruktur wird von vielen als irrelevant eingeschätzt. Auch habe die neue Struktur nichts am Problem des „Sitzenbleibens“ geändert: *„Was die Sitzenbleiber angeht: Die werden jetzt bis zum Ende des Zyklus mitgeschleppt und dann wiederholen die... weniger sind das nicht geworden“* (Mitglied des Schulkomitees, Schule 3). Insgesamt wird der Sinn der Zykleneinteilung kaum gesehen: *„Es hat sich damit nicht viel geändert und die meisten müssen noch immer nachdenken, wie die dritte Klasse nun richtig heißt“* (Mitglied des

Schulkomitees). Es gibt allerdings auch Lehrer, die die neue Zyklenstruktur schätzen, da sie den Effekt habe, dass nun stärker in Lehrerteams gearbeitet werde: *„Die Zyklenstruktur hat bewirkt, dass wir mehr in Teams arbeiten, das war vorher nicht so. Die Teamsitzungen sind lang, fördern aber die Zusammenarbeit. Ich glaube schon, dass wir da langfristig was von haben“* (Mitglied des Schulkomitees).

3.1.2.2 Team-Teaching, Gruppenarbeit

Die Mitglieder des *comité* sehen positive Folgen des Arbeitens in Lehrergruppen vor allem darin, dass sich der Austausch zwischen den einzelnen Lehrern verbessert habe. Team-Teaching wird von vielen Lehrern als sinnvoll angesehen, aber kaum praktiziert. *„Wir hatten zwei Jahre lang ein Team-Teaching-Projekt und das war wunderbar. Leider sind dafür keine Ressourcen mehr da. Mit dem appui dürfen wir leider kein Team-Teaching mehr machen.“* (Präsident des Schulkomitees)

3.1.2.3 Bildungsplan und Kompetenzsockel, *le plan d'études et les socles de compétences*

Die neu eingeführte Kompetenzorientierung wird von den Präsidenten und den Mitgliedern der Schulkomitees insgesamt ambivalent beurteilt. Einige befürchten, dass die Kompetenzorientierung zu Lasten der Vielfalt des Unterrichts gehe und auch die Leistungsbereitschaft der Schüler leide; andere freuen sich über mehr Autonomie im Unterricht und vermissen den *„alten Prüfungsmarathon“* (Mitglied des Schulkomitees) nicht. Vielen Lehrern erscheint das neue Evaluationssystem im Vergleich zum Punktesystem als vage und ungenau. Auch wird häufig in Zweifel gezogen, ob die Eltern der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzeinteilungen richtig verstehen: *„Bei Punkten konnte man in der Rolle als Mutter besser einschätzen, wann das Kind mehr lernen muss. Für die Lehrer ist es schon interessant mit den Kompetenzen zu arbeiten, aber für die Eltern vielleicht zu schwierig“*. Besonders ambivalent wird die Wirkung des Kompetenzsystems auf die Schüler beurteilt. Während einige Lehrer große Vorteile für die Motivation insbesondere der bislang eher problematischen Schüler sehen (*„Wir haben uns gefragt, wie motivieren wir diejenigen, denen wir sonst immer nur gesagt haben ‚Hier – null Punkte – du kannst nichts‘ und da sind die Kompetenzniveaus wirklich hilfreich. Verändert hat sich was, als wir gesagt haben, wir machen keine Prüfungen mehr. Dann denkt man anders, und man arbeitet auch anders, und die Schüler bleiben viel stärker beim Unterricht dabei.“* Mitglied des Schulkomitees), stellen andere heraus, dass es problematischer geworden sei die guten Schüler weiter zu motivieren: *„Die guten Schüler haben insgesamt weniger Motivation, weil sie keine einfachen Vergleichsmöglichkeiten mehr haben und sich nicht mehr gegenseitig pushen können. Und die Eltern können auch keinen Druck mehr machen, dass sich Kinder mehr mit einem Thema beschäftigen. Die Eltern merken gar nicht so genau, in welchen Bereichen Kinder Schwächen haben.“* (Mitglied des Schulkomitees); *„Die – sagen wir mal – ‚Streber‘ müssen sich nicht*

mehr anstrengen, um im Vergleich zu den anderen herauszustechen, denn sie kommen ja ohnehin in die selbe ‚Kompetenzkiste‘ nachher“ (Mitglied des Schulkomitees).

Die Beschreibung des Bildungsplans und der Kompetenzstufen wird kritisiert, da sie zu unverständlich und in einem unangemessen komplizierten Fach-Französisch formuliert seien; auch die große Detailtreue der Kompetenzbeschreibung wird weniger als Hilfe empfunden, sondern eher als eine zu genaue Festlegung: *„Die Niveau-Beschreibungen sind auch richtig schwierig formuliert, in so einem Fach-Französisch mit pädagogischen Fachausdrücken – auch im Teil für die Eltern. Damit kann niemand was anfangen“* (Mitglied des Schulkomitees). Gleichzeitig wird moniert, dass dem Kompetenzheft konkrete Beispiele fehlten. Momentan seien viele Einschätzungen, ob eine bestimmte Kompetenz erreicht sei oder nicht, sehr willkürlich. Zudem seien die einzelnen Kompetenzen gar nicht klar definierbar und so nicht in der schulischen Realität abzubilden: *„Außerdem sind die Kompetenzniveaus durcheinander. Das, was die Kinder oft schon können, wird als fortgeschrittenes Niveau im bilan eingetragen, während viele Sachen, die im Sockel stehen, von den Kindern noch nicht beherrscht werden. Wir rennen hier mit einer Kompetenztafel herum, und trotzdem passt irgendwie nichts“* (Mitglied des Schulkomitees).

3.1.2.4 Leistungsbewertung, *l'évaluation et bilans intermédiaires*

In der Wahrnehmung der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer ist die Leistungsbewertung über die *bilans intermédiaires* eng mit dem neuen System der Kompetenzen verbunden, entsprechend ähnlich fällt die Kritik aus. Eines ist allerdings sehr deutlich geworden: Kaum jemand möchte zurück zum alten Punktesystem. *„Positiv an den bilans ist, dass die Punkte weg sind“* (Mitglied des Schulkomitees); *„Wir wollen auf keinen Fall wieder in Richtung Punkte!“* (Präsident des Schulkomitees). Dass im Bereich der Leistungsbewertung ein dringender Reformbedarf vorgelegen habe und die Reform in die richtige Richtung gehe, sagte uns die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte. Allerdings werden die *bilans* in ihrer konkreten Umsetzung ebenso einhellig und zum Teil scharf kritisiert. Sie seien zu kompliziert und zu unverständlich formuliert: *„Das sprachliche Niveau der bilans ist zu hoch, es ist angefüllt mit Fachbegriffen, die den Eltern unverständlich sind.“* (Präsident des Schulkomitees); *„Die bilans sind schwer zu verstehen, und man braucht immens viel Zeit, um sie zu lesen“* (Mitglied des Schulkomitees); *„Die neuen bilans sind leider viel zu schwerfällig, die Kinder und die Eltern verstehen die gar nicht richtig“* (Präsident des Schulkomitees). Zudem stünden der Aufwand zur Erstellung der *bilans* und der Ertrag in keinem angemessenen Verhältnis, insbesondere weil viele Eltern sich für die ausführlichen *bilans* kaum interessierten: *„Die bilan zu schreiben ist ein enorm großer Zeitaufwand, der sich nicht lohnt“* (Präsident des Schulkomitees). *„Am Schluss fragen die Eltern eigentlich nur ‚Was heißt das denn jetzt? Kommt mein Kind weiter?‘ Viele nehmen den bilan gar nicht mehr mit“* (Mitglied des Schulkomitees).

Sehr positiv hingegen werden die Elterngespräche zu den *bilans* gesehen. Diese seien zwar sehr zeitaufwändig, aber hier werde den Eltern tatsächlich klar, wo ihr Kind schulisch stehe. Zudem finde nun ein institutionalisierter, regelmäßiger Austausch statt, den es in dieser Form vorher nicht gegeben habe. *„Die Lehrer, denen der Austausch mit den Eltern wichtig war, haben sich natürlich auch schon vor der Reform mit den Eltern regelmäßig getroffen. Jetzt muss das jeder machen und das ist natürlich gut so“* (Präsident des Schulkomitees).

3.1.3 Volet III: *Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance*

In diesem Bereich werden begleitende Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten thematisiert.

3.1.3.1 Nachhilfe und Unterstützung, *l'appui pédagogique*

Die Lehrer beschreiben übereinstimmend den *appui* als positiv für die Leistung der einzelnen Schüler. Er finde meist klassenübergreifend und in Einzel- oder Lerngruppenarbeit statt: *„Wir nutzen die appui-Stunden, um die Schüler mit besonderem Förderbedarf aus dem normalen Unterricht rauszuholen und dann eins zu eins mit denen zu arbeiten“* (Präsident des Schulkomitees). Probleme werden dann geschildert, wenn die *appui*-Stunden nicht ausreichen: *„Früher wurde uns bei verhaltensauffälligen Kindern von der Gemeinde eine Hilfe zugeteilt, das ist heute nicht mehr denkbar. Wenn es vorher mal problematisch wurde, hat uns die Gemeinde gleich jemand für ein paar Stunden in die Klasse gesetzt, heute ist das so nicht mehr, und das ist wirklich ein Problem“* (Präsident des Schulkomitees); *„Und es fällt auf, dass man alle verbleibenden Stunden für die schwachen Schüler aufbraucht, und dann kann man die starken Schüler nicht mehr fördern“* (Mitglied des Schulkomitees).

Zudem wurden teilweise sinnvolle Initiativen, die von den Gemeinden mitgetragen wurden, durch die *appui*-Regelungen wieder zum Stillstand gebracht: *„Wir hatten mal eine Sprachförderung auf Luxemburgisch, und dann hieß es plötzlich, dass wir das so nicht mehr organisieren können, sondern über den appui gehen müssen. Dadurch ist uns eine wertvolle Ressource verloren gegangen“* (Mitglied des Schulkomitees).

3.1.3.2 Die multiprofessionellen Teams, *les équipes multiprofessionnelles*

Die Idee der *équipes multiprofessionnelles* wird prinzipiell begrüßt, die tatsächliche Umsetzung derselben erfährt allerdings einige Kritik. Generell wird bemängelt, dass es zu sehr langen Wartezeiten komme, bis eine tatsächliche Intervention der *équipes* erfolge (*„Die EMP hat sehr lange Wartezeiten (6-12 Monate), und man muss immer über die Psychologen anfragen, und die haben natürlich zu viel zu tun, vor allem in der Stadt.“* Präsident des Schulkomitees). Auch habe der administrative Aufwand zugenommen, zudem gingen immer

wieder Anträge innerhalb des Verwaltungssystems „verloren“: *„Es ist schwieriger geworden, Hilfe zu bekommen. Vor der Reform konnte man unkompliziert, punktuell Hilfe in Anspruch nehmen, heute weiß man oft nicht, wer für was zuständig ist. Das geht über so viele Leute, da telefoniert man rum und wartet und wartet und es passiert trotzdem nichts. Als die Unterstützer eigenständig waren, war es einfacher, die Hilfe anzufragen, jetzt gehören sie zur EMP und das System funktioniert nicht richtig. Hier ist niemand zufriedener als vorher“* (Präsident des Schulkomitees). Insgesamt habe sich allerdings im Vergleich zu vorher so viel nicht verändert, vor allem seien die Logopäden, Psychologen etc. nach wie vor mehr oder weniger dieselben.

Besonders problematisch erscheint vielen Lehrern, dass sie nach einer Intervention durch die *équipes multiprofessionnelles* häufig ohne konkretes Feedback zurückgelassen werden, wie jetzt mit einem bestimmten Fall weiter verfahren werden kann oder sollte. Hier wünschen sich die meisten der von uns befragten Lehrer eine institutionalisierte Art der Empfehlung oder Handlungsanleitung für ihre weitere Arbeit.

3.1.4 Volet IV: *Le partenariat avec l'école*

In der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer wurde vor allem die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften in der *équipe pédagogique* und zwischen Schule, *maison-relais* und Gemeinde thematisiert.

Insgesamt sind sowohl die Präsidenten als auch die Mitglieder des Lehrerkomitees zufrieden mit der Zusammenarbeit mit den jeweiligen externen Partnern (*„Wir haben eine enge Zusammenarbeit mit der maison-relais: Lehrer von uns gehen dorthin, um einige Stunden da zu machen, und es kommen auch Lehrer von der maison-relais zu uns, um bei uns mitzuwirken“* (Präsident des Schulkomitees). Probleme und Reibungsverluste gibt es natürlich dennoch: Die *maisons-relais* und die Schulen sind unterschiedlichen Ministerien zugeordnet, dadurch werde die Zusammenarbeit unnötig kompliziert. Beispielsweise müsse man „Stunden tauschen“, wenn man von Seiten der Schule aus etwas gemeinsam mit der *maison-relais* organisieren möchte. Das sei zu bürokratisch, kritisieren die von uns befragten Lehrer übereinstimmend: *„Wenn eine Hilfskraft angefragt wurde, kann diese nicht zwischen Schule und MR wechseln, da andere Ministerien zuständig sind, und das verkompliziert viele Situationen. Eine konsequente Zusammenarbeit zwischen Schule und MR ist unter den aktuellen Umständen so nicht möglich“* (Mitglied des Lehrerkomitees).

Die Zusammenarbeit mit den Elternvertretern beschränkt sich bei den von uns befragten Schulen weitgehend auf die Organisation von Schulfesten, lediglich bei der Erstellung des PRS habe es eine Zusammenarbeit gegeben. Die Elternvertretung wird von vielen der von uns befragten Lehrer als nicht unbedingt repräsentativ für die gesamte Elternschaft gesehen. Während die Beurteilung der Kooperation mit der organisierten Elternvertretung ambivalent ist, sei die Zusammenarbeit mit den Eltern insgesamt besser geworden. Die Elterngespräche

im Rahmen der *bilans* hätten deutlich zu einer stärkeren Einbindung der Eltern geführt.

3.1.5 Volet V: *Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école*

In diesem Bereichs fällt der Blick auf Vorhaben, welche die weitere Entwicklung und die Nachhaltigkeit der beschlossenen Maßnahmen für die Schule sicherstellen sollen. Dazu gehören der Schulentwicklungsplan (PRS) sowie die Angebote zur Weiterbildung im Allgemeinen.

3.1.5.1 Der Schulentwicklungsplan, *le plan de réussite scolaire (PRS)*

Der PRS wird allgemein als theoretisch sinnvolles Mittel gesehen, den „pädagogischen Stillstand“ zu überwinden. Die Idee eines PRS wird insgesamt sehr begrüßt: *„Der PRS hilft schon, pädagogischen Stillstand zu vermeiden. An manchen Schulen ist schon lange nichts mehr passiert, und da hilft der PRS schon. Die Initiative vom Ministerium ist gut, es ist gut, dass es den PRS gibt – der administrative Aufwand ist nur zu hoch“* (Mitglied des Lehrerkomitees).

Die konkrete Umsetzung wird allerdings von den meisten Lehrern kritisiert: Zu formalistisch, zu bürokratisch und insgesamt an der Schulwirklichkeit vorbei seien viele Arbeiten am PRS gewesen. Das Potenzial des Schulentwicklungsplans war vielen der von uns befragten Lehrer zu Beginn der Arbeit am PRS nicht im Detail klar, daher wurden Schulentwicklungspläne aufgestellt, mit denen jetzt nicht gut gearbeitet werden und die man nicht oder nur noch schwer verändern könne. Von einigen wird der PRS als „vertane Chance“ bezeichnet, andere hingegen haben die Potenziale des PRS besser nutzen können und bewerten ihren Schulentwicklungsplan insgesamt positiv.

Besonders in der Kritik standen die detaillierten (sprachlichen) Vorgaben, die bei der Aufstellung des PRS zu erfüllen gewesen seien: *„Der PRS, also der Schulentwicklungsplan, war für uns eine linguistische Übung. Da ging es nur darum, wie man was in die vorgegebene Schablone drückt, damit es nachher gut aussieht. Das war für uns eine Riesenenttäuschung. Die Idee vom PRS ist nämlich eigentlich wirklich gut. Da kann man sich als Schule Ziele setzen und immer wieder zu den Kollegen sagen: ‚Guckt mal, das sind unsere Ziele, deshalb müssen wir jetzt in diese Richtung auch etwas tun.‘ Aber nachher war der PRS nur noch eine Arbeit, die darauf hinauslief, da irgendeinen Supertext zu produzieren“* (Präsident des Schulkomitees).

Eine Aussage, die sich durch alle Interviews zog, war, dass es ein überbordendes Berichtswesen gebe, eine Tendenz, alles kontrollieren und dokumentieren zu wollen. Die Arbeit am PRS wurde in diesem Zusammenhang gerne als Beispiel angeführt: *„Autonomie setzt ein Vertrauensverhältnis voraus, keine permanente Kontrolle... hier ist es aber leider so, dass alles schriftlich fixiert werden muss. Es müssen andauernd Berichte geschrieben werden.“*

Autonomie ist was anderes! Man müsste doch die Leute, die Profis auf ihrem Gebiet sind, auch so arbeiten lassen. Durch die Reform sind wir noch stärker gegängelt als vorher“ (Präsident des Schulkomitees).

3.1.5.2 Weiterbildung, *la formation continue*

Die bestehenden Angebote werden insgesamt als sehr gut und ausreichend erachtet. Wünschenswert sei immer ein enger Zuschnitt des jeweiligen Angebots auf die konkreten Bedürfnisse einer konkreten Schule.

3.1.6 Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine Reform des Grundschulsystems von den von uns befragten Lehrern als notwendig und teilweise überfällig angesehen wurde, einzelne Maßnahmen allerdings teils sehr kritisch hinterfragt werden. Viele hoffen auf schrittweise Anpassungen der Reform an die „Schulwirklichkeit“ Insbesondere im Bereich der *bilans* wird auf eine Vereinfachung und Klärung gesetzt. Eine Reform des Sekundarbereichs wird von den von uns befragten Grundschullehrern explizit begrüßt. Allerdings sollte diese langsamer und schrittweise angegangen werden: *„Wenn sich auf der Sekundarebene was ändert, wenn die auch reformiert wird, dann wird der Übergang von uns zur Sekundarebene sicher einfacher. Die meisten Anschlussprobleme gibt es beim klassischen Gymnasium, da ist vieles noch wie vor 50 Jahren, da gibt es richtige Angst vor Veränderungen. Im technischen Bereich geht das schon eher in unsere Richtung, da bin ich optimistischer. Aber Veränderungen brauchen ihre Zeit, auch in der Grundschule gibt es noch Hardliner, die das alte System wiederhaben wollen“* (Präsident des Schulkomitees).

3.2 Grundschulinspektoren und Beratungslehrer, *inspecteurs de l’enseignement fondamental et instituteurs-ressources*

Beschreibung der qualitativen Befragung

Durch die Übernahme zentraler Leitungs- und Kontrollfunktionen im Grundschulwesen besitzen die Inspektoren eine, in zum Teil langjähriger Tätigkeit erworbene, profunde Kenntnis der Verhältnisse in den Luxemburger Grundschulen sowie der Probleme und Chancen, die sich durch die Umsetzung des aktuellen Reformprozesses ergeben. Die *instituteurs-ressources* üben ihre durch das Schulgesetz und die *Règlements Grand-Ducaux* geschaffene Aufgabe des Beratungslehrers erst seit 2009 aus. Aber auch bei ihnen handelt es sich um engagierte Kenner der schulischen Verhältnisse, die auf besondere Art und Weise mit dem Reformansatz vertraut sind.

Wie im Falle der Präsidenten der Schulkomitees sowie der Schulkomitees (3.1) und der

Elternvertretungen (3.3) wurde auch für die Befragung der Inspektoren und *instituteurs-ressources* die qualitative Methode (Interviews) gewählt. Die teilstrukturierten Interviews fanden in Form von Gruppendiskussionen und auf der Grundlage eines Interviewleitfadens statt. Der Interviewleitfaden folgt wie im Fall der Präsidenten der Schulkomitees sowie der Schulkomitees (3.1) den fünf vom Ministerium vorgegebenen Themenschwerpunkten des Bilanzprojekts (*volets*). Er wurde auf der Grundlage des Fragebogens der quantitativen Befragung der Lehrkräfte und der Eltern entwickelt und ist im Wesentlichen identisch mit dem Leitfaden der qualitativen Interviews, die mit den *présidents du comité d'école*, den *comités d'école* und (mit Abstrichen) den Elternvertretungen geführt wurden.

Die teilstrukturierten Interviews wurden in nach Inspektoren und *instituteurs-ressources* getrennten Gruppen durchgeführt. Dazu wurden entsprechend der Verfügbarkeit der Teilnehmer vier Inspektoren-Gruppen mit jeweils zwei, drei, vier und acht Diskussionsteilnehmern gebildet. Die *instituteurs-ressources* teilten sich in drei Gruppen mit vier, sieben und acht Teilnehmern. Insgesamt nahmen 17 Inspektoren, also 85 Prozent der Mitglieder des Inspektorats an den Gesprächen teil. Von insgesamt 22 *instituteurs-ressources* kamen 19, also ebenfalls 85 Prozent, zu den anberaumten Diskussionen. In beiden Populationen verfügen wir folglich über eine sehr hohe Ausschöpfungsquote. Damit waren ideale Voraussetzungen für die Repräsentativität der durchgeführten Interviews gegeben.

Die sieben Gruppendiskussionen wurden zwischen dem 5. und 18. Juli 2012 im *Usability Lab* der Universität Luxemburg auf dem Campus Walferdange in offener Gesprächsatmosphäre durchgeführt. Die Gesprächsdauer belief sich jeweils auf 2½ bis 3 Zeitstunden, die Gesamtdauer auf 18 Stunden und 24 Minuten. Die Diskussionen wurden als Video aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die vorliegende Auswertung beruht auf diesen Transkripten.

3.2.1 Volet I: *L'organisation structurelle*

3.2.1.1 Das Schulkomitee, *le comité d'école*

Individualismus und traditionelles „*Einzelkämpfertum*“ scheinen in der Luxemburger Lehrerschaft, die bis 2009 nur in geringem Maße zur Zusammenarbeit verpflichtet war, stark ausgeprägt zu sein. Insofern stellt die Einführung des Teamprinzips in Form des *comité d'école* einen grundlegenden Paradigmenwechsel dar, der die Lehrerschaft des Großherzogtums nach Ansicht der Schulinspektoren und der *instituteurs-ressources* vor besondere Herausforderungen stellt. „*Lehrer haben nie gelernt, als Erwachsene zusammen zu arbeiten. [...] Jetzt wird von ihnen auf einmal verlangt, dass sie zusammen reden, diskutieren, Kompromisse eingehen und das höhere Ziel einer Schulgemeinschaft erreichen. 100 Prozent der Lehrer, die Sie fragen, sagen Ihnen: ‚Ich bin nicht so wie 90 Prozent der anderen Lehrer‘“* (Inspektor). „*Kommunikations- und Teamfähigkeit wurden nie verlangt und sind noch nicht ausgebildet*“ (IR). „*Lehrer sind es gewohnt, Feedback zu geben und Kritik zu*

üben, nicht aber dies anzunehmen“ (IR).

Grundsätzlich begrüßen Inspektoren und *instituteurs-ressources* die Einrichtung des *comité d'école*: „*Ich finde das partizipative Modell des Komitees sehr gut*“ (IR). Probleme werden aber auf drei Ebenen gesehen: bei der Wahl und der Qualifikation der Komitee-Mitglieder, bei den Aufgaben, die das Komitee zu bewältigen hat und bei den Machtbefugnissen, mit denen es ausgestattet ist.

Vor dem Hintergrund, dass bei den ersten Komitee-Wahlen 2009 weitgehend unbekannte Funktionen zu bekleiden waren, wurden die Komitees in vielen Fällen offenbar nach dem Grundsatz des geringsten Widerstandes konstituiert. „*Wen nimmt man da? Diejenigen, die a) gut arbeiten, b) keine kritischen Fragen stellen, und c) dafür sorgen, dass man selbst nichts tun muss. So wurden an vielen Orten diese Komitees zusammengestellt. [...] Man kann sich die Frage stellen, ob das heute noch gleichermaßen ablaufen würde*“ (Inspektor). Dieses Verfahren erschwerte es „*motivierten Lehrkräften, sich von unten durchzusetzen*“, und die Funktionen wurden mehrheitlich von Personen übernommen, die „*vom Standpunkt der Organisationsentwicklung [...] nicht die Schlüsselfiguren sind, die wichtig wären, um in der Schule etwas zu bewegen*“ (Inspektor). „*Die Meisten sind da ein bisschen profillos. Da sticht keiner wirklich raus*“ (Inspektor).

Der Arbeitsaufwand, den die Komitees zu bewältigen haben, wird von Inspektoren und *instituteurs-ressources* gewürdigt. Insbesondere in der Anfangsphase beschäftigte man sich fast ausschließlich mit Verfahrensfragen und rein administrativen Belangen: „*Wir haben bisher mehr die Erfahrung gemacht, dass die Komitees ihre Arbeit auf rein administrative Aufgaben beschränken und man eher selten Leuten begegnet, die sich als Motor von Schulentwicklungs- oder Schulidentitätsprozessen sehen, auch als Gruppe. Es ist mehr so ein Abarbeiten von Schulorganisation, Contingent, PRS usw. Das wird rein administrativ abgehakt. [...] Und dann ist es leider abgeschlossen*“ (IR).

Mittlerweile sieht es so aus, als ob die Komitees sich zusehends der Richtlinienarbeit und Fragen der Schulentwicklung widmeten. Viele Verantwortliche haben mittlerweile die „*Vorteile [der Teamstruktur] gegenüber den Nachteilen erkannt und nutzen ihre Zeit besser als zu Anfang*“ (Inspektor). Aber auch heute stellen sich die meisten Komitees nur in seltenen Fällen die Frage: „*Was können wir als Steuerungsgruppe zur weiteren Entwicklung unserer Schulidentität und zur Schulentwicklung insgesamt beitragen?*“ (IR).

Die Verantwortlichkeit des Schulkomitees wird jedoch unterschiedlich beurteilt. Auf der einen Seite wird die besondere Verantwortung des Komitees und seines Präsidenten hervorgehoben: „*Das Komitee hat sehr viel Verantwortung*“ (IR). Auf der anderen Seite wird insbesondere von Inspektorensseite bemängelt, dass das Komitee letztlich nicht die Verantwortung für die Schule zu übernehmen brauche. „*Das hat alles keine Konsequenz. Ob Belanglosigkeiten oder Wichtiges besprochen wird, hat null Konsequenz. Ob eine Schule trotz sehr gutem sozio-kulturellem Milieu niederschmetternde Resultate in standardisierten*

Erhebungen hat, hat keine Konsequenz. Egal wie gut oder schlecht oder belanglos eine Schule arbeitet, das hat keine Konsequenzen“ (Inspektor).

Problematisch gestaltet sich nach wie vor die Kommunikation, manchmal innerhalb des Komitees, häufig zwischen Komitee und Kollegium. *„Das Komitee erarbeitet die Richtlinien für die Schule und mit der Schule zusammen. Und da soll jeder Lehrer mitziehen. Da ist natürlich Kommunikation gefragt [...] und die fehlt an vielen Schulen“ (IR).* Neben einer häufig mangelnden Akzeptanz auf Seiten der Kollegen verfügt das Komitee zudem über keine Mittel, Entscheidungen durchzusetzen. *„Wenn die anderen Lehrer das nicht mittragen, kann niemand sagen: ‚Das ist entschieden und wir machen das jetzt so!‘“ (IR).* Die vom Gesetz nicht vorgesehene Autorität und Weisungsbefugnis führt an einigen Orten zu Frustration und vorzeitiger Auflösung von Komitees. *„Da gibt es viele, die wirklich müde sind und sagen: ‚Ich habe keine Lust mehr, weil ich jetzt Streit mit Kollegen habe, die vorher meine Freunde waren.‘ [...] Wir haben auch immer mehr Komitees, die sich erneuern oder auflösen, denn das Problem, das sind die Arbeitskollegen“ (IR).*

Unter diesem Gesichtspunkt ist fraglich, ob die 2009 eingerichteten Schulkomitees mit den Befugnissen ausgestattet sind, die es ihnen ermöglichen, ihrer Aufgabe dauerhaft gerecht zu werden. *„Ich bin nicht für autoritäre Strukturen, aber für klare Hierarchien mit einem partizipativen Modell [...] und für einen Schulleiter mit einer Steuerungsgruppe, die von den Kollegen gewählt werden“ (IR).* *„Ich frage mich persönlich, wie lange dieses System mit den Schulkomitees, die gewählt sind, also der Selbstverwaltungsansatz, wie lange das noch so bestehen bleibt?“ (Inspektor).*

3.2.1.2 Der Präsident des Schulkomitees, *le président du comité d'école*

Inspektoren und *instituteurs-ressources* sind sich weitgehend einig in den Erfahrungen, die sie bislang mit den *présidents du comité d'école* gemacht haben, sowie in der Bewertung dieser Funktion. Das Amt des Präsidenten des Schulkomitees wurde, nach Aussage einiger Diskussionsteilnehmer, als Kompromiss geschaffen, da die Gewerkschaften das Amt eines Schuldirektors verhindern wollten. Die Funktionsbeschreibung, nach der der Präsident in Zusammenarbeit mit dem Inspektor für das gute Funktionieren der Schule sorgen soll, wird als *„schwammige Formulierung, die nicht geklärt ist“* interpretiert (IR).

Der Präsident, der wohlgemerkt nicht Präsident der Schule, sondern Präsident des Schulkomitees ist, wird einstimmig als weitgehend machtlos beschrieben. *„Er ist président du comité d'école, nicht président d'école“ (IR).* *„Der Präsident hat keine Weisungsbefugnis“ (Inspektor)* *„Er hat verschiedene Befugnisse, aber keine wirkliche Macht. Er hat verschiedene Aufgaben, ohne die dazugehörigen Rechte zu haben“ (Inspektor).* Der aus den Reihen des Kollegiums gewählte Präsident ist als *„primus inter pares“* in seiner Amtsausübung vom Wohlwollen seiner Kollegen abhängig. *„Der hat keine Befugnis. Wenn die Kollegen nett sind, dann kommen sie“ (IR).* *„Wenn die anderen nicht mitmachen, dann*

steht er auf verlorenem Posten“ (IR). „Präsident als zahloser Tiger“ (IR). „Ist ein gefühlter Schulleiter, ohne es zu sein“ (IR).

Die Präsidenten rekrutieren sich zu einem großen Teil aus den Reihen der ehemaligen – gewerkschaftlichen – Lehrerdelegierten, auch wenn beide Positionen keineswegs deckungsgleich sind. Da die Delegierten bereits ein schulisches Amt innehatten, schienen sie für die Übernahme der Präsidentschaft prädestiniert. *„Früher gab es diejenigen, die Delegierte waren, die wurden bei mir jetzt auch Präsident“ (Inspektor). „Früher gab es in vielen Schulen einen Lehrerdelegierten. Das war ein ganz anderes, fast ein gewerkschaftliches Mandat. [...] In einigen Schulen sind genau diese Leute Präsident geworden. [...] Das Rollenbild des Delegierten wurde dabei übernommen. Das heißt jetzt nur Präsident“ (IR).*

An einigen Schulen konnte wegen mangelnder Bereitschaft der Lehrerschaft kein Präsident gewählt werden. *„An einigen Schulen gibt es gar keinen Präsidenten. Da kann die Gemeinde dann jemanden, z.B. einen Beamten, einsetzen“ (Inspektor).*

Die Erfahrungen mit diesen von der Gemeinde eingesetzten *représentants d'école* werden negativ beurteilt, was jedoch weniger auf mangelnden guten Willen des jeweiligen Beamten als auf die Erfordernisse der Schulleitung insgesamt zurückzuführen ist: *„Das geht sehr schlecht. Der gute Mann arbeitet sehr gut, aber er kennt natürlich nicht alle Kontexte, und die Schule bekommt Einiges auch nicht mit. Und bei einer Reform der Reform würde ich ganz klar sagen: ‚Das geht nicht. Ein Präsident muss her.‘ Und dann muss man die Schule halt solange ins Konklave schicken, bis sie alle am Verhungern sind und einen Präsidenten wählen“ (Inspektor).*

Vor dem Hintergrund der Herkunft der Kandidaten, der Wahlkonditionen und der Ausstattung des Amtes, ist es nicht verwunderlich, dass die Präsidenten häufig als schwache Funktionsträger ohne wirkliche Entscheidungsmacht und Rückhalt im Kollegium wahrgenommen werden. In Analogie zum Schulkomitee bezweifeln die Inspektoren und *instituteurs-ressources*, ob es sich bei den Präsidenten um die „*Schlüsselfiguren*“ (Inspektor) handelt, die die Entwicklung einer Schule vorantreiben können. Zwar *„sticht der Präsident schon aus dem Komitee heraus“ (Inspektor)*, allerdings beschränkt sich seine Rolle sowohl in der Selbst- als auch in der Außenwahrnehmung zumeist auf die eines reinen „*Administrators*“ (IR). *„Er sorgt dafür, dass das Ganze läuft, aber nicht im Sinne eines pädagogischen Plans, um die Schulentwicklung voranzutreiben“ (IR).*

Mit dem Angebot von Präsidentenkonferenzen versuchen die Inspektoren in ihren Bezirken die Präsidenten zu stärken.

Je nach Schule und lokalen Verhältnissen wird die Position des Präsidenten – so die von uns befragten Inspektoren – aber unterschiedlich wahrgenommen, und es gibt selbstverständlich eine ganze Reihe sehr befähigter und engagierter *présidents du comité d'école*: *„Das hängt extrem von den Schulen ab. Ich habe Schulen, da hat der Präsident wirklich eine starke*

Position. Der fährt da relativ gut. Der ist da im Grunde auch Schulleiter. Ich habe aber auch Schulen, an denen der Pfortner im Grunde der Schulleiter ist“ (Inspektor). Problematisch erscheint die verbreitete Unterschätzung des mit der Stelle verbundenen Arbeitsaufwandes und dies nicht nur an Schulen in sozialen Brennpunkten. „Selbst an Orten, an denen es gut läuft, stellt man fest, dass der Aufwand eines solchen Ansatzes wesentlich höher ist als man eigentlich gedacht hat“ (Inspektor). Von seiner Amtsstruktur her riskiert der Präsident des Schulkomitees im Arbeitsalltag daher schnell, sich zwischen allen Stühlen wiederzufinden: „Wir haben ja einen Schulleiter, nur heißt er nicht so und er hat auch nicht alle Befugnisse. Das ist wieder so eine Zwitterfunktion, ‚sowohl als auch, aber auch nicht wirklich‘. Also er soll die Leute schon irgendwie führen. Irgendwie ist er auch fast so etwas wie ein beigeordneter Direktor für uns [Inspektoren], weil er mit uns zusammen das gute Funktionieren der Schule gewährleisten soll. Er ist aber von seinen Kollegen ernannt und im Grunde auch Personalsprecher für die Lehrer. Also wieder so eine Funktion, wo er riskiert, zwischen allen Fronten zerrieben zu werden, wenn er keine starke Persönlichkeit ist und eine gute Leadership hat“ (Inspektor). Die Vielfalt der Aufgaben, die trotz einer Stundenfreistellung neben der regulären Unterrichtstätigkeit ausgeführt werden müssen, und das Gefühl relativer Machtlosigkeit führen – so die Inspektoren – zu Frustrationen und einer hohen Fluktuation unter den Präsidenten. „Die Zusatzarbeit wird vielen jetzt zu viel“ (IR). „Die Präsidenten der Schulkomitees wechseln oft“ (Inspektor).

Bei der Konstruktion des derzeitigen Führungsmodells aus Schulkomitee und Präsident des Schulkomitees ging es nach Ansicht einiger *instituteurs-ressources* darum, „noch einmal zu zeigen, dass eine teilweise Selbstverwaltung machbar ist. Das ist der Versuch, ob der Schuldirektor noch irgendwie vermeidbar ist“ (IR). Einige der oftmals idealistischen, aber „schlecht auf ihre Rolle vorbereiteten“ Präsidenten „stießen schnell an ihre Grenzen“ und wurden durch das System „verheizt“ (IR). Auch wenn einzelne Diskussionsteilnehmer der Ansicht waren, der Verwaltungsaufwand habe seit 2009 nicht zugenommen, so scheinen Arbeitsaufwand und Ausstattung des Präsidentenamtes, z.B. in Form von Stundenbefreiungen, in einem Missverhältnis zu stehen. Nicht nur an größeren Schulen stellt die Funktion eigentlich einen „fulltime-job“ (IR) dar.

Vor dem Hintergrund der vereinbarten Evaluation des Reformgesetzes von 2009 nach Ablauf von drei Jahren schließen einige Inspektoren die Möglichkeit, dass das Amt des Schuldirektors langfristig eingeführt werden könnte, nicht aus, insbesondere an Schulen, an denen Präsident und Komitee ihre Arbeitsbelastung als zu hoch betrachten und dort, „wo sich niemand mehr findet, um den Präsidenten des Schulkomitees zu machen. Dann werden auch die ersten Schuldirektoren auftauchen, und wenn der erste Schuldirektor mal irgendwo aufgetaucht ist, dann wird es viele geben und zwar schnell“ (Inspektor). „Mein Gefühl ist, dass es darauf [auf einen Schulleiter] hinausläuft“ (IR). Die Erfahrung der Überlastung oder auch der Überforderung der amtierenden Präsidenten und Komitees könnte dem Schulleiteramt den Weg ebnet: „Ich denke schon, dass der Schulleiter ein Weg sein könnte,

auf dem die Schulentwicklung vorangetrieben werden könnte. Ich fürchte, dass es mit Komitees und Präsidenten nicht unbedingt gelingen wird. Auch die Inspektoren haben zu viele Schulen, bei denen sie den Einblick nicht erhalten“ (IR).

Die Frage der Einführung eines Schulleiters an den *écoles fondamentales* ist nach Ansicht einzelner Inspektoren auch an die Frage gekoppelt, ob es in absehbarer Zeit in schulischen Dingen zu einer weiteren Übertragung der Schulorganisation von der Gemeinde an den Staat und zur Etablierung einer staatlichen Grundschule kommen wird: *„Ich bin der Auffassung, man hätte es entweder so belassen sollen, wie es vorher war, oder den Schritt machen sollen, dass das Ganze an den Staat übergeht, und dann spielt die Gemeinde außer der Infrastruktur keine Rolle mehr. Dann baut die ein neues Schulhaus und weiht es ein, aber ansonsten spielt sie keine Rolle. Dann sind wir natürlich automatisch auch beim Schuldirektor“ (Inspektor).*

Erwartungsgemäß engagieren sich die einzelnen Gemeinden bereits heute in unterschiedlichem Maße für ihre Schule: *„Es gibt noch Gemeinden, die sagen: ‚Das ist unsere Schule. Das ist unsere Dorfgemeinschaft. Wir bleiben da drin.‘ Es gibt aber auch andere, die sagen: ‚Ja macht doch Euren Dreck alleine. Schaut, dass das läuft. Wir wollen nichts hören“ (Inspektor).*

Für die Einführung eines Schulleiters wird auch das Argument der Professionalisierung angeführt. Schulleiter, die die Voraussetzungen eines spezifischen Anforderungs- und Ausbildungsprofils erfüllten, könnten Schulen unter Umständen effizienter führen als es heute zum Teil der Fall ist. Es gibt zwar unter den heutigen Präsidenten viele, die ihr Amt mit Engagement und Überzeugung ausüben, dabei aber unter der zusätzlichen Arbeitsbelastung leiden. *„Die Wenigsten, die jetzt Präsident sind, machen das, weil sie gerne mal Schulleiter gewesen wären. Die Meisten sagen ja: ‚Ich habe nicht mehr genug Zeit, um in meiner Klasse das zu machen, wofür ich den Beruf eigentlich gewählt habe.‘ [...] Bei einem Schulleiter, der eine Zusatzausbildung in dieser Richtung hat, hätte ich auch die Hoffnung, dass es jemand ist, der es aus Überzeugung macht. Und nicht, dass es jemand macht aus Angst, dass ansonsten alles den Bach runtergeht“ (IR).*

Allerdings sprechen sowohl die Gruppe der Schulinspektoren als auch die *instituteurs-ressources* in dieser Sache nicht mit einer Stimme. Der Selbstverwaltungscharakter der Luxemburger *école fondamentale* findet in beiden Gruppen auch entschiedene Befürworter: *„Ich fand das immer enorm, dass es eine Schule gibt ohne Schulleiter. Das fand ich immer sehr spannend. [...] Ich bin sehr zufrieden mit der Position des Schulpräsidenten. [...] Ich fände es sehr schade, wenn es einen Schulleiter geben würde“ (Inspektor).* Eher abschreckend erscheint die Vorstellung, dass in der Person eines Schulleiters *„jemand dahin gesetzt wird, der uns gar nicht kennt“ (IR).* *„Demokratischeren Strukturen, dass jemand vom Kollegium gewählt wird“ (IR),* wird generell der Vorzug gegeben. Dem liegt offenbar die Einstellung zugrunde, dass man als Lehrer in seiner Schule sozialisiert worden sein muss, um Leitungsfunktionen übernehmen zu können. Einem von außen kommenden Fremden wird das

nicht zugetraut. Andererseits gibt es in den Reihen der *instituteurs-ressources* aber auch Vertreter, die in ihrer Zeit *„als Lehrer gerne einen Schulleiter gehabt hätten“* (IR), da vorhandene Probleme im Kollegium weder intern noch mit Hilfe des Schulinspektors geregelt werden konnten.

Gegen die Einführung eines Schulleiters wird auch ein arbeitsrechtlicher Einwand erhoben, da in diesem Fall ebenfalls eine Personalvertretung eingerichtet werden müsste und die Schulen sich folglich mit einer Doppelspitze aus Schulleiter und Personalvertreter wiederfinden würden. *„Da würden für mich Energien entstehen, die ich bedauern würde. Das kann ich mir schon lebhaft vorstellen“* (Inspektor). Als Lösung aus diesem Dilemma propagiert zumindest ein Inspektor eine Kombination aus ausgebildetem Lehrer als Präsident, dem eine administrative Kraft oder ein *service scolaire* der Gemeinde an die Seite gestellt wird: *„Am besten funktionieren bei mir im Bezirk die Schulen, an denen es auch eine administrative Hilfskraft gibt. Das gibt es. Das gab es auch schon vor 2009“* (Inspektor). In die gleiche Richtung zielt ein Vorschlag aus den Reihen der *instituteurs-ressources* nach der Einsetzung eines gewählten *„Schulleiters mit einem Steuerungsgremium“* (IR).

Nach Einschätzung der Inspektoren und *instituteurs-ressources* würden sich wahrscheinlich auch nur wenige der derzeitigen Präsidenten bereit erklären, das potenzielle Amt des Schulleiters zu übernehmen: *„In seiner eigenen Wahrnehmung sagt der Präsident: ‚Ich bin zwar Schulpräsident, aber nicht Chef hier‘“* (IR). *„Die haben gesagt: ‚Ich bin nicht ein Präsident, der Direktor ist. Mein Komitee und ich, wir teilen uns die Arbeit auf‘“* (Inspektor). *„Es gibt schon Leute, die das richtig gut machen, aber nicht unbedingt Direktor sein wollen. Ich weiß nicht, ob es da eine eindeutige Aussage gibt“* (Inspektor). Dadurch, dass sich die Präsidenten der Schulkomitees aus den Kollegien der jeweiligen Schulen rekrutieren und nach ihrem Selbstverständnis in der Regel Entscheidungen *„in Konsens mit ihrem Kollegium“* treffen möchten (IR), dürfte die psychologische Hürde zur Übernahme eines mit größeren Machtbefugnissen ausgestatteten Amtes und damit einer größeren Distanz zum Kollegium und zur eigenen Herkunft besonders hoch liegen. Andererseits wird es aber auch Hemmungen geben, als *président du comité d'école* bereits heute Schulleiter-Ambitionen öffentlich kundzutun. *„In unserer Schule haben wir es einmal durchgespielt. Da war keiner bereit. Da wollte sich keiner die Direktorenkappe aufsetzen und Boss sein“* (IR). Abgesehen von den politischen Hindernissen stellt sich in der Schuldirektor-Frage auch ein personelles Problem: *„Wir haben in Luxemburg nicht die Kultur der Fortbildung in Richtung Schulleiter [an Grundschulen]. Wo würden wir die Leute hernehmen, die diese Position einnehmen könnten? Das wird schwierig“* (IR).

3.2.1.3 Schulautonomie, *l'autonomie de l'école*

Die Frage, ob das neue Schulgesetz wie beabsichtigt zu einer größeren Autonomie der Schulen beigetragen habe, wird unterschiedlich beantwortet, tendenziell aber verneint.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass Freiheitsspielräume von den Akteuren offenbar nicht erkannt und genutzt werden. Allerdings wird auch auf Widersprüche in der Politik des Ministeriums und in den Erwartungen der Lehrkräfte hingewiesen.

Schulinspektoren und *instituteurs-ressources* sehen erste zaghafte Ansätze für Schulautonomie durch die neue Schulorganisation (*comité d'école*) und auf der Ebene der Schulentwicklungspläne (PRS). „Ja, da hilft auch schon der PRS und deshalb ist es gut, dass jede Schule ihren eigenen PRS hat. Wir werden einmal über den Schulgarten hinauskommen“ (Inspektor). Einigen erscheint der Schulentwicklungsplan sogar als der einzige Bereich, in dem Schulen ihre Autonomie etablieren können: „Der PRS, das ist jetzt die einzige Plattform, die die Schule hat, wo sie ihre Autonomie spielen kann“ (Inspektor).

Allerdings gibt es auch hier Stimmen, die den autonomiefördernden Charakter des PRS und des Gesetzes allgemein in Frage stellen: „Durch das Schulgesetz an sich sind die Schulen nicht unbedingt autonomer geworden oder verstehen sich als eigenständiger. Das ist an vielen Prozessen relativ vorbeigegangen“ (Inspektor). „Die Schulen sehen das nicht so, dass sich ihre Autonomie durch das Schulgesetz erhöht hat“ (IR). „Nicht durch den PRS. Eher dadurch, dass sie im Schulkomitee die Schulorganisation gemeinsam erarbeiten. Das sind eher die Prozesse, die dazu führen, dass sie sich autonomer fühlen“ (Inspektor).

„Der PRS sollte ja ein Instrument zur Identitätsfindung oder auch der Autonomie werden. Aber ich empfinde das durch diese administrativen Hürden eher als Gängelung. Und dann können die zwar Autonomie darüberschreiben, aber ich fühle mich gegängelt und nicht sehr autonom. Auch nicht sehr wertgeschätzt in meiner *autonomie à la luxembourgeoise*“ (IR). Im Schulalltag scheint die Freiheit insbesondere vom Verhältnis, das mit dem zuständigen Inspektor gepflegt wird, und von der Gemeinde abzuhängen: „Das hängt von vielen Faktoren ab, vom Schulinspektor, von der Gemeinde“ (IR).

Es sind bezeichnenderweise Inspektoren, die der Ansicht sind, den Schulen würde Autonomie gewährt, ohne dass sie jedoch die Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen hätten. Diese falle in den Bereich des Inspektors, dem damit wieder einmal die Rolle des schwarzen Peters zukomme. „Wir haben den Schulen mehr Autonomie zugestanden, aber der Endverantwortliche von allem bleibt der Inspektor. Autonomie geht immer mit Rechenschaft zusammen, und die Lehrer haben die Autonomie, müssen aber keine Rechenschaft ablegen, da sie wissen, dass letztendlich die Verantwortung bei der Inspektion liegt“ (Inspektor). „Wir haben den Schulen eine gewisse Autonomie gegeben. Die haben aber Narrenfreiheit und müssen sich im Endeffekt nicht rechtfertigen für das, was sie tun“ (Inspektor).

Eine Ursache für mangelnde Initiative im Streben nach Autonomie wird in einer Überfrachtung des Lehrplans und im Zeitmangel, der in der Schule herrsche, gesehen. „Wir haben den Lehrplan, und wir haben alles minutiös genau. Nein, minutiöser als früher. Denn früher hatte die Schule mindestens eine Optionsstunde. Wir haben heute weniger Schulstunden für mehr Fächer, für mehr Themen. Wenn die Schulen zwei, drei Stunden

hätten, für die sie selber lehrplanmäßig Schwerpunkte setzen und einen Minilehrplan für ihre Schule entwickeln könnten, das wäre für mich ein Bereich, in dem Autonomie spielen könnte“ (Inspektor). Schwerer wiegt jedoch der von Inspektoren und *instituteurs-ressources* flächendeckend diagnostizierte Unwillen des Lehrkörpers, Möglichkeiten für selbständiges, eigenverantwortliches Handeln zu erkennen und zu ergreifen. *„Es gibt eher so eine abwartende Haltung, anstatt sich auf den Weg zu machen“* (IR). Nach Meinung der Inspektoren und *instituteurs-ressources* herrscht unter den Luxemburger Grundschullehrern die verbreitete Einstellung vor, der Beamtenstatus berechtige zum Erhalt eines bis in das kleinste Detail geregelten Aufgabenkatalogs und befreie seinen Träger von Eigeninitiative: *„Wir sind Beamte. Ihr müsst uns sagen, was mir machen müssen“* (IR) – eine Aussage, die im Kontrast steht zu dem bereits oben skizzierten Festhalten am Selbstverwaltungsanspruch der Luxemburger Grundschule. Angst vor der unbekanntenen Freiheit wird als weiteres retardierendes Moment diagnostiziert: *„Sie haben auch Angst vor der Freiheit, die Lehrer. Wenn man frei ist, muss man recherchieren. Dann muss man selbst auch erfinderisch werden, um mit seiner Freiheit umgehen zu können“* (Inspektor). Dies geht einher mit der oben bereits genannten mangelnden Verantwortungsbereitschaft und einem Rückfall in traditionelle Verhaltensmuster: *„Bei manchen Teams sehe ich einen großen Widerspruch zwischen dem Verlangen nach Autonomie und dem Übernehmen von Verantwortung. Es ist ja jetzt Aufgabe des Lehrerteams eines Zyklus zu entscheiden, ob ein Kind in den nächsten Zyklus gehen kann, oder ob es noch ein Jahr verlängert. Diese Entscheidung möchten aber die meisten Teams nicht übernehmen, sondern möchten lieber den Inspektor einschalten, damit der die Verantwortung für die Entscheidung übernimmt. D.h. auf der einen Seite ist ein großes Verlangen nach Autonomie, aber wenn es darum geht, für die Entscheidungen einzustehen, dann treten wieder traditionelle Verhaltensmuster auf“* (IR).

Weit verbreitet ist anscheinend auch das Missverständnis, die Autonomie gewährenden Gesetzestexte und Erlasse als Einschränkung zu interpretieren. *„Man muss die Lehrer noch immer darauf [auf die Freiheiten] aufmerksam machen. ‚Ach ja, dürfen wir das?‘ [...] Einerseits glauben sie, sie hätten strikte Regeln, die es vorher nicht gab, was aber nicht unbedingt der Fall ist. Es wird nur so verstanden. ‚Da gibt es den PRS, und das müssen wir, und dies müssen wir! Wie können wir denn da frei sein?‘“* (Inspektor). *„In den Schulen herrscht die Stimmung: ‚Wir müssen den PRS machen, wir müssen dies machen und wir müssen das machen. Wir haben keine Autonomie!‘ Anstatt im PRS einen Weg zur Autonomie zu sehen. Es wird als Müssen und Top-Down-Prozess empfunden. Dass dadurch Prozesse in Gang kommen können, wird nicht erkannt“* (IR).

Ministerium und Gesetzgeber sind aus der Sicht der Inspektoren zu einem Teil mitverantwortlich an dieser Gemengelage aus enttäuschten Hoffnungen, Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und Lethargie. Gewisse Widersprüche seien bereits im Gesetz bzw. in den Reglements angelegt: *„Wir möchten den Schulen mehr Autonomie geben. Der Präsident, der diese Autonomie leiten soll, hat aber keine Weisungsbefugnis. Das ist ja schon ein*

Widerspruch“ (Inspektor).

Des weiteren scheint es selbst für Fachleute nicht einfach zu sein, Freiräume im Reformprozess zu entdecken: *„Ich habe die Freiräume auch nicht erkannt. Es wird sehr wenig vermittelt, wo die Schulen wirklich einen Freiraum hätten. Es ist so, wie es auch vor der Reform war. Schulen müssen aktiv sein, erkennen, wo sie einen Freiraum gebrauchen können und dann an den Inspektor herangehen, um diesen Freiraum zugestanden zu bekommen. Früher gab es die projets d'école, was eine Möglichkeit war, Freiräume zu institutionalisieren“ (IR).*

Darüber hinaus scheint das Ministerium selbst zwischen Reglementierung und Gewährung hin- und hergerissen zu sein. Im Zweifelsfall neige man dabei zur ersten Variante, die als administrative Gängelung empfunden wird: *„Die Autonomie-Diskussion wird nicht gelebt. Im Gegenteil, es wird viel gemacht, um zu vermitteln, dass die Autonomie eigentlich nicht besteht. Das wird vermittelt durch dieses Überstrukturieren. Da bekommt man den Eindruck, dass Autonomie nicht erwünscht ist“ (IR).*

Insgesamt gesehen werde wenig Autonomie, etwa im Lehrplan, gewährt. Autonomieversprechen würden sogar durch einen administrativen Kontrollapparat vom Ministerium wieder ad absurdum geführt. *„Man kann ja nicht sagen, dass man den Schulen mehr Autonomie gibt und stülpt dem Ganzen dann einen administrativen Kontrollapparat [in Form der Inspektion und der Regionaldirektion] über, der nicht angedacht war, um die Autonomie zu begleiten. Damit haben wir eine bicéphalie geschaffen“ (Inspektor).*

Im Reformprozess neige auch das Ministerium zu widersprüchlichen Vorgaben, verkünde Lehrmittelfreiheit, verpflichte aber gleichzeitig die Schulen dazu, mit einem bestimmten Buch zu arbeiten. *„Es gibt auch widersprüchliche Signale, wie etwa im letzten Jahr. Anscheinend haben wir Lehrmittelfreiheit, d.h. die Schulen dürfen entsprechend der Standards die Lehrmittel selbst bestimmen. Dann kommt aber vom Ministerium eine Notiz, die Leute sollten nach Möglichkeit mit dem Zahlenbuch arbeiten“ (IR).* *„Das war ein schlechtes Signal letztes Jahr. Das hat für viel Missstimmung gesorgt“ (IR).*

Die Notwendigkeit oder das Bedürfnis des Ministeriums, bei der Reform nachzubessern, führt bei Inspektoren und *instituteurs-ressources* zum Eindruck eines nicht abreißen Reigens von Direktiven und Erlassen. *„Wenn man immer wieder von oben herab neue Direktiven bekommt, kann man schlecht autonom sein“ (IR).* *„Wenn etwas nicht klappt, schießt das Ministerium immer wieder ein circulaire pédagogique nach. Dann wird das so ein Aktionismus. Anstatt, dass die den Leuten mal Zeit geben, dass sie sich einarbeiten. Dann kommt wieder eine neue Direktive“ (IR).*

Die angekündigte Konsolidierung scheint immer noch in weiter Ferne: *„Obwohl im Jahr 2 [der Reform] angekündigt wurde, es käme nicht viel Neues mehr, wurden trotzdem noch viele neue Direktiven verabschiedet, circulaires pédagogiques. Das kommt dann von oben herab, ohne große Informationen dazu. Die Leute lesen das mehr oder weniger, bekommen aber*

dennoch von oben in einem Top-Down-Prozess vorgeschrieben, wie etwas angegangen werden soll. Es ist schwierig, wenn das so wahrgenommen wird. Es ist vielleicht nicht so gemeint, aber es wird so wahrgenommen“ (IR). Zumindest die Frage der Autonomie scheint von Missverständnissen auf beiden Seiten geprägt zu sein. Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Man traut seinen Leuten nicht richtig und muss Alles bis ins Letzte vorstrukturieren, also die Struktur schaffen, in der die Leute arbeiten sollen [...]. Wir fördern dadurch die Kultur des unselbständigen Denkens“ (IR).

3.2.1.4 Das pädagogische Team, *l'équipe pédagogique*

Der Grundgedanke der beabsichtigten Umwandlung der Lehrerschaft von Einzelkämpfern in Teamplayer, die als Mannschaft denken, wird von den Inspektoren ausdrücklich begrüßt. „Es gibt keine Alternative mehr dazu. Meiner Ansicht nach kann die Schule die Herausforderungen, die heute an sie gestellt werden, nur noch als Team bewältigen“ (IR). Das Modell der *équipe pédagogique* wurde bereits vor 2009 von den Lehrerkollegien der *écoles en mouvement* erprobt. Ein Problem ergibt sich zwangsläufig bei der Übertragung dieses in einer „klinischen Situation“ getesteten Modells auf ein normales Luxemburger Kollegium, denn „ein Teil der Lehrerschaft sieht keinen Sinn darin, sich in der Gruppe auszutauschen“ (Inspektor) oder „weiß nicht, was in diesen Versammlungen eigentlich besprochen werden soll“ (Inspektor).

Als problematisch wird betrachtet, dass durch die Reform „Teams eingeführt wurden, aber keine Teamentwicklung angeboten wurde“ (IR). Mit der Aufforderung „Setzt Euch mal schön zusammen und dann diskutiert und entscheidet mal“ (Inspektor) war so manches neukonstituierte Team heillos überfordert. „Am Anfang wussten die Leute nicht, wie man eine Sitzung plant. Das ganze Sitzungsmanagement, Tagungsordnung usw. war nicht vorhanden“ (IR).

Da im Stundenplan kein fester Termin für die Teamsitzungen vorgesehen ist, fänden die Treffen der *équipes pédagogiques* häufig in der Mittagspause, in einigen Fällen sogar im Restaurant statt. Es ist strittig, ob es sich hierbei um geeignete Tagungszeiten und, im letzteren Fall, um den richtigen Tagungsort handelt, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass die Diskussionen vertraulichen Charakter und die getroffenen Entscheidungen eine gewisse Tragweite haben.

Auffällig ist weiterhin, dass die obligatorischen wöchentlichen Sitzungen unabhängig vom Bedarf und in der vorgeschriebenen Dauer schematisch abgehakt oder „abgesessen“ werden, selbst wenn dies wegen fehlender Tagesordnungspunkte nicht erforderlich ist. Wünschenswert wäre eine Flexibilisierung der Versammlungs- und Sitzungsmodalitäten je nach Handlungsbedarf.

Man kann bezweifeln, ob die Mehrzahl der *équipes* ihren Namen verdienen und von einem

Teamgeist beseelt sind: „Für mich sind das oft keine echten *équipes pédagogiques*. Es gibt immer noch Widerstand, den Kollegen in den eigenen Unterricht reinsehen zu lassen. Ich vermisse die kollegiale Beratung. Jeder sieht nur sein eigenes Problem“ (IR). Für diesen Befund spricht auch die Tatsache, dass die *équipes* sich zumeist nicht auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Interessen konstituieren, sondern auf der Basis des Anciennitätsprinzips: „Es sind nicht die Gemeinsamkeiten und Interessen, die dominieren, sondern der Dienstälteste wählt eine Klasse. Auf diese Weise finden sich Lehrer zusammen, die nicht unbedingt am selben Ziel und an denselben Ideen arbeiten“ (IR). Der Zyklus 3 stelle ein Refugium reformresistenter Kollegen dar: „Die sammeln sich dort“ (Inspektor). Das Anciennitätsprinzip und die inoffiziellen schulinternen Hierarchien behinderten, so die Inspektoren, folglich die kollegiale Zusammenarbeit.

Idealerweise sollten sich die verschiedenen Kompetenzen im Team ergänzen. Um dieses Ziel zu erreichen, mangelt es häufig aber nicht nur am guten Willen, „es fehlt die Kommunikationskultur und auch eine gewisse Leadership. [...] Meistens läuft die Kommunikation aneinander vorbei. Ich werfe das den Menschen nicht vor. Vor drei Jahren habe ich auch noch so funktioniert“ (IR).

Équipes in großen Schulen sind oft zu umfangreich und zählen teilweise bis zu 20 Lehrkräfte und mehr. Diese Größe beeinträchtigt das effiziente Arbeiten zusätzlich und erschwert den Aufbau eines Teamgeistes. Hier müsste über eine interne Flexibilisierung nachgedacht werden.

Einige *instituteurs-ressources* stellen fest, dass insbesondere große Schulen intern etwas auseinanderdriften und aufgrund der Zyklen- und *équipe*-Struktur aus vier Kollegien zu bestehen scheinen anstatt aus einem Kollegium. „Man identifiziert sich mit seinem Zyklus. [...] Das Übergreifende und die Schulidentität gehen dabei etwas verloren“ (IR). Manchmal lassen sich Abschottungstendenzen beobachten: „Das ist unser Kopierer, und hier dürfen nur Leute hinein, die zum Zyklus 2 gehören, und dort hinten ist Zyklus 3“ (IR).

Die Idealisierung vermeintlich goldener Zeiten ist hingegen unzutreffend: „Vorher gab es nicht die Schule, es gab einzelne Lehrer, und die Stimmung war gut, weil man über schöne Sachen gesprochen hat. All die Spannungen und die Unzufriedenheit kommen daher, dass es jetzt ans Eingemachte geht. Das zeigt auch, dass jetzt über das Richtige gesprochen wird“ (IR). Die zwangsläufige Konfliktrichtigkeit der inhaltlichen Diskussionen wird auch von Inspektoren festgestellt und als Etappe auf dem Weg in die richtige Richtung bewertet.

Bei aller Kritik und Unvollkommenheit an den heute real existierenden Teams bleibt aber als positives Zwischenergebnis festzuhalten, dass nach dem Eindruck der Schulinspektoren und der *instituteurs-ressources* die Lehrer heute mehr miteinander reden als noch zu Anfang des Reformprozesses. „Die Lehrer sind jetzt gezwungen, sich auszutauschen. Das wurde sehr schnell nicht mehr als Zwang, sondern als etwas Positives empfunden, allerdings nicht immer und nicht überall“ (IR). Einigen *équipes* gelingt es dabei besser als anderen, das Stadium des

Lamentierens über die Reform zu überwinden. „*Mannschaften, die die wöchentliche Sitzung sinnvoll nutzen, reicht die eine Stunde nicht mehr*“ (IR). Die Idee der *concertation* wird zunehmend akzeptiert. Somit überwiegen mittlerweile die positiven Effekte des regelmäßigen Austausches, auch wenn im Bereich der Teamarbeit und des Mannschaftsgeistes noch einiges im Argen zu liegen scheint.

3.2.1.5 Das Kontingent, *le contingent*

Das *contingent* könnte als das heimliche Großthema hinter der Reform von 2009 bezeichnet werden, was für den auswärtigen Betrachter auf den ersten Blick nicht ersichtlich ist. Das Thema stellt ein „*absolutes Neuland für Luxemburg*“ (IR) dar. Ungewohnt sei sowohl das rein Rechnerische als auch der 10-Jahres-Plan. Das auf der Grundlage von Schülerzahl und Sozialindex berechnete *contingent* ist unter Inspektoren und *instituteurs-ressources* sehr umstritten. Einige halten das neue Verfahren für gerechter als die bisherige Praxis, da die Schulen aus der unmittelbaren Abhängigkeit von der Finanzkraft der Gemeinde und deren Bereitschaft, Geld in die Schule zu investieren, befreit würden. Andere sprechen von einer „*blinden Gerechtigkeit*“ (Inspektor) und halten es „*auf lokaler Ebene für schwer bedenklich*“ (Inspektor). Da sich die Schwankungen der Schülerzahlen an kleinen Schulen proportional stärker auswirken als an größeren Einheiten, gewinnen oder verlieren diese Schulen häufig von Jahr zu Jahr eine Planstelle, wodurch sich das jeweils jüngste Mitglied des Kollegiums schnell in einer prekären Lage befindet. *Contingent*-Verlierer ist offensichtlich die Stadt Luxemburg, die bislang außerordentlich gut versorgt war, aber im 10-Jahres-Plan insgesamt 55 Stellen abbauen muss. Zu den Gewinnern zählen angeblich die Gemeinden im Süden des Landes, die im Stellenschlüssel lange benachteiligt waren. Allerdings können sie die besseren Personalressourcen, z.T. wegen fehlender Räumlichkeiten, nicht einsetzen und beschäftigen die hinzugewonnenen Kollegen provisorisch als *appui*-Lehrer o.ä.

Zweifelhaft ist, ob die *contingent*-Entscheidungen in den Schulen alljährlich wirklich als „*Damoklesschwert*“ (IR) erlebt werden, wie teilweise behauptet wird. Die *contingent*-Diskussion lähme aber im Frühjahr die pädagogische Initiative zumindest in den Teams, die das Ende ihrer Zusammenarbeit wegen wegfallender Stellen absehen können. Letzteres ist bislang aber nur in wenigen Fällen erfolgt. Insgesamt gesehen führt das *contingent* aber mittlerweile zu einer Flexibilisierung und einem bewussteren Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Um das Verfahren zu verbessern, wird vorgeschlagen, die *contingent*-Stunden nicht mehr von zentraler Stelle an die einzelnen Schulen zu verteilen, sondern regional an die *Assemblées des présidents du comité d'école* zu übergeben, die die Bedürfnisse ihrer Schulen besser beurteilen können und die Zuteilung übernehmen.

3.2.2 Volet II: *L'organisation pédagogique*

3.2.2.1 Die Lernzyklen, *les cycles d'apprentissage*

Inspektoren und *instituteurs-ressources* betrachten die Einführung der Zyklenstruktur als eine wichtige Neuerung, konstatieren aber schwere Mängel bei der Umsetzung in die Praxis. „*Im Text ist das gut, in der Realität ist es noch nicht angekommen*“ (Inspektor). Allem Anschein nach „*funktioniert kaum eine Klasse als Zyklusklasse*“ (IR). Wenn überhaupt, dann finden sich Zyklen ausschließlich an Projektschulen, die schon vor der Reform von 2009 nach diesem Prinzip gearbeitet haben. Zyklen gibt es somit de facto nicht. An vielen Schulen stellten sie eine „*Mogelpackung*“ (IR) dar und entsprächen nicht der gängigen Unterrichtspraxis.

Als Erklärung für das schleppende Vorankommen des Zyklusgedankens werden die bereits bekannten Probleme bei der Umstellung auf Teamarbeit angeführt sowie das nach wie vor stark ausgeprägte Programm- und Lektionendenken der Lehrkräfte. Das Konzept des Differenzierens werde von vielen Lehrkräften nicht verstanden und aus alter Angewohnheit immer noch mit dem Aufarbeiten von Defiziten verwechselt: „*Immer dieses Auffüllen von Löchern*“ (IR). „*Die Kombination von équipe pédagogique und Zyklus sollte ja eigentlich dazu führen, dass die Kinder differenzierter lernen können. An vielen Stellen findet genau das Gegenteil statt. Da wird jetzt nicht ein Unterricht für 15 Kinder vorbereitet, sondern da müssen plötzlich in drei Klassen 45 Kinder an dem gleichen Tag genau die gleiche Aufgabe erledigen. Anstatt die Differenzierungsmöglichkeiten zu nutzen, wird das noch weiter eingeschränkt*“ (IR). Bedenklich ist weiterhin, „*dass Kinder in den Fahrstuhl gesetzt und für einige Stunden entweder eine Klasse höher oder eine Klasse niedriger unterrichtet werden. Auf diese Weise stellt sich der Lehrer in seiner Unterrichtsentwicklung selbst weniger in Frage*“ (IR). Er unterrichtet nicht differenziert, sondern „*sourct das Problem aus*“ (IR). Der „*Problemschüler*“ wird aus der „*homogenen Klasse*“ entfernt und der Unterricht kann „*im Gleichschritt*“ fortgesetzt werden (IR).

Da kaum differenziert unterrichtet werde, lasse sich ebenfalls keine Besserung im Bereich der Wiederholungen feststellen. Da zusätzlich erst im 5. Trimester eines Zyklus die Entscheidung über den Übergang in den nächsthöheren Zyklus getroffen wird, haben sich „*die Wiederholungen nur verschoben. Anstatt Jahr für Jahr durchzufallen, fallen sie jetzt nach zwei Jahren durch, und dadurch entsteht eine massiv hohe Durchfallquote*“ (Inspektor).

Nach Ansicht der Inspektoren und *instituteurs-ressources* ist das Ministerium allerdings mitverantwortlich für diese unbefriedigende Situation in den *cycles d'apprentissage*. In keinem Bereich des Reformprogramms werden die Signale des Ministeriums als derart widersprüchlich wahrgenommen. Die Ausgabe von klassenspezifischem Unterrichtsmaterial „*mit den komischsten Bezeichnungen 3.1, 3.2 usw.*“ (IR), die vom Gesetz her „*eigentlich nicht vorgesehen war*“ (IR), bedeutet einen Rückschritt hinter das alte Jahrgangssystem (2. Klasse, 3. Klasse usw.) und sei ein „*großer Unfug*“ (Inspektor). „*Das Ministerium untergräbt*

das eigene Gesetz“ (IR) und verhindert, dass Lehrer die Freiheiten und Kombinationsmöglichkeiten, die die Zyklenstruktur bietet, erkennen und nutzen. Folglich „gibt es keine cycles d’apprentissage mehr“ (IR), denn „warum sollen wir uns umstellen? Oben ist es doch auch noch nicht angekommen“ (IR)?

3.2.2.2 Kompetenzorientierung, *l’approche par compétences*

Das Grundproblem beim kompetenzorientierten Unterricht ist, dass niemand genau zu wissen scheint, was damit gemeint ist. *„Es gibt noch keine klare Definition dafür, was unter kompetenzorientiertem Unterricht verstanden wird“ (IR).* Es gibt die Ansicht, an Luxemburger Grundschulen sei bereits früher in gewissem Maße kompetenzorientiert gearbeitet worden. Häufig wird Projektunterricht als kompetenzorientierter Unterricht (miss-)verstanden, oder es gibt Mischformen, in denen die im Projektunterricht erworbenen Kompetenzen der Schüler anschließend an Hand von *„Lückentexten und Gewerkschaftsblättern abgefragt werden, um die Schüler zu bewerten“ (Inspektor).* Unterrichtsmethoden, die auf Kompetenzorientierung beruhen oder versuchen, dieser nahe zu kommen, sind in der Luxemburger *école fondamentale* noch die absolute Ausnahme: *„Die Lehrer, die jetzt wirklich die Kinder vor ein Problem setzen und beobachten, wie diese an das Problem herangehen, schon am Anfang dieses Prozesses formativ bewerten, um dann ihre eigenes Handeln zu adaptieren, das sind die Wenigsten“ (Inspektor).*

Da die Terminologie und die dahinterstehenden Konzepte als unklar wahrgenommen werden, *„plagen sich die Leute mit den Begriffen und versuchen das, was sie tun, darin unterzubringen“ (Inspektor).* *„Kompetenzorientiertes Arbeiten wird gleichgesetzt mit: Es ist verboten, Ressourcen zu trainieren, zu lernen, zu büffeln“ (IR).* *„Immer wieder“, sagt ein instituteur-ressource, „muss ich darauf hinweisen: ‚Nein, das ist immer noch sehr wichtig. Tut das noch, prüft das auch bitte. Aber nutzt das, um wie früher Projekte oder Themen durchzunehmen. Das steht im Nutzen von ‚so und so‘. Das wird heute einfach nur approche par compétences genannt“ (IR).*

Die Distanz der Luxemburger Lehrerschaft zur Kompetenzorientierung bestehe seit Anfang des Reformprozesses. *„Das wurde in puncto Kommunikation von Seiten des Ministeriums verpasst“ (IR).* *„Die vielen Dokumente, die es dazu gibt, hat niemand gelesen“ (IR).* Die damals angebotenen Fortbildungen zum Thema kamen mangels Nachfrage nicht zustande, und so befinden sich die Grundschullehrerinnen und -lehrer noch heute auf der *„verzweifelten“* Suche (Inspektor) nach den Kompetenzen ihrer Schüler. Erschwerend kommt hinzu, dass die Beschreibungen der Kompetenzen nicht eindeutig und nicht linear ansteigend seien und dass sich die vorhandenen Schulbücher kaum für kompetenzorientierten Unterricht eignen. Nicht allen Beteiligten ist bewusst, dass es sich bei den *socles de compétences* nur um die Mindestanforderungen handelt, die von 95 Prozent der Schüler erreicht werden sollen. Die von den Gewerkschaften kolportierte Nachricht, im Ausland rücke man schon wieder von der

Kompetenzorientierung ab, ist nicht dazu geeignet, das Interesse an diesem als nebulös wahrgenommenen Konzept anzufachen. Somit wird in den Grundschulen des Landes insgesamt gesehen kaum kompetenzorientiert oder differenziert unterrichtet, sondern weiterhin auf herkömmliche Weise mit einer Klasse gemeinsam der Stoff erarbeitet.

3.2.2.3 Leistungsbewertung, *l'évaluation et bilans intermédiaires*

Inspektoren und *instituteurs-ressources* betrachten übereinstimmend die Evaluation als die Stellschraube, mit der eine Änderung im Unterricht bewirkt werden kann. Auch im Großherzogtum sollte der kompetenzorientierte Unterricht mit Hilfe neuer Bewertungsmethoden umgesetzt werden: „*Wenn man die Schule ändern will, muss man die Evaluation ändern*“ (Inspektor). Das neue Evaluationsmodell gehe, soweit es die als überfällig betrachtete Abschaffung der Punkte betrifft, auf eine Anregung des Inspektorats zurück. Problematisch sei jedoch, dass auch im 3. Jahr der Reform Evaluationsmodell und Unterrichtspraxis immer noch nicht übereinstimmen. Die Evaluation wurde zwar geändert; die alte pädagogische Praxis läuft aber unverändert weiter. Insofern empfinden einige der Befragten die Evaluation als ihr „*größtes Sorgenkind*“ (Inspektor).

Der Umgang mit dem Bewertungssystem wird nach dem Eindruck der Inspektoren und *instituteurs-ressources* sehr unterschiedlich gehandhabt. Landesweit wird aber tendenziell nach „*altem Muster unterrichtet*“ und „*nach neuem Muster evaluiert*“ (IR). Der Anspruch des Reformprogramms, Kindern Zeit zum Lernen zu geben und sie nicht ständig durch Prüfungen im Lernprozess zu unterbrechen, sei in sein genaues Gegenteil verkehrt worden. Auf Grund der allgemeinen Verunsicherung wird „*so viel getestet wird wie noch nie*“ (IR). Darum oder trotzdem ist die grundlegende Voraussetzung des neuen Leistungsbewertungssystems, die „*permanente Evaluation*“ (Inspektor) nicht gegeben. „*Die évaluation formative ist noch gar nicht angekommen. Ab dem 10. Dezember beschäftigt man sich mit der Frage, welche Kreuze oder Zahlen in den bilan eingetragen werden müssen. Was geschieht zwischen dem 15. September und dem 10. Dezember?*“ (IR).

Wie bei anderen Reformthemen werde auch im Bereich der Evaluation die Verunsicherung im Wesentlichen durch die neuen Begrifflichkeiten hervorgerufen. Das Verfahren sei „*zu kompliziert und zu komplex ausgedrückt*“ (Inspektor). Sinn und Zweck der *bilans* und der dahinterstehenden *évaluation formative* seien bislang nur von den wenigsten Lehrern verstanden worden. Die Lehrerschaft sei verunsichert darüber, wie und was evaluiert werden soll und „*darf*“ (IR). Dies führe zu „*massiven Missverständnissen*“ und zu einem „*Sich-Gefangen-Fühlen*“ in den Evaluationsinstrumenten (IR). Anstatt sich mit dem Konzept der *évaluation formative* auseinanderzusetzen, beschäftige man sich „*dumm und dämlich mit dem Ausfüllen des technischen Werkzeugs bilan*“ (IR). Im Evaluationsprozess sehen viele Lehrer „*vor lauter Bäumen den Wald nicht*“ und greifen bei Bewertungen während des Trimesters auf Notlösungen wie „*Smileys, Frösche, Regenbogen usw.*“ (Inspektor) zurück.

Erschwerend komme hinzu, dass sich der formative Charakter des *bilan intermédiaire* durch die Hilfestellung des Ministeriums im Jahr 2 der Reform, mit der die Bedeutung der Kästchen erklärt wurde, de facto zu einer *évaluation certificative* gewandelt habe. Die vom Gesetz nicht vorgesehene Einführung der *niveaux de compétences* sei ebenfalls aus einer „Notsituation“ (Inspektor) heraus getroffen und nicht mit den Inspektoren abgesprochen worden. Die unterdessen erfolgte Reduzierung der Zahl der *bilans* von drei auf zwei wird als inkonsequent und kontraproduktiv bewertet. Zweifelhaft sei weiterhin, ob die *bilans* ihre Aufgabe überhaupt erfüllen: „*Unsere bilans sind überhaupt nicht kompetenzorientiert*“ (Inspektor). Nach wie vor handele es sich in erster Linie um die Bewertung des Lesens, Schreibens und Rechnens. Transversale Kompetenzen würden nicht berücksichtigt.

Das neue Evaluierungsverfahren werde von den Lehrkräften als Verklammerung wahrgenommen: „*Den Lehrern wurden die Noten weggenommen, aber wie sie die Feedbacks geben sollen, wurde ihnen auch nicht gesagt*“ (Inspektor). „*Viele Eltern und Lehrer sind traurig, dass die Noten weg sind, weil damit das letzte Druckmittel weggefallen ist. Man müsste mal mit ihnen klären, was ihnen mit den Punkten genommen wurde und zeigen, dass alles, was verschwunden ist, mit den bilans auf sinnvolle Art und Weise zurückkommen kann. Man kann den Leuten nicht etwas wegnehmen, ohne Ersatz zu geben. Der Ersatz ist da, wird aber nicht erkannt*“ (IR). Lehrer und Eltern fühlten sich nach wie vor mit der Note als „*zusammengerechnetem Durchschnitt des Durchschnitts vom Durchschnitt*“ (IR) und deren scheinbarer Objektivität wohler als mit dem neuen Verfahren. Das neue Evaluationsinstrument erlaube es den Lehrern nicht mehr, sich hinter einer arithmetisch ermittelten Note zu verstecken, vielmehr müssten sie ihre Meinung begründen und zu ihrer Evaluation stehen. Viele scheuten die damit verbundenen Anstrengungen und Rechtfertigungen.

Auf Grund der eigenen Unsicherheit und um die Erwartung der Eltern nach klaren Aussagen zu erfüllen, „*gibt eine nicht zu unterschätzende Zahl von Lehrern heimlich wieder Punkte. Die erklären den Eltern, warum sie im bilan etwas angekreuzt haben und ziehen dann die Punkte aus der Schublade. – Es gibt Schulen, die machen das offen*“ (IR). Selbst wenn es richtig sei, die Erwartungen an den Kenntnisstand der Schüler zu fixieren, betrachten die Inspektoren die den Eltern vorgelegten *bilans intermédiaires* in der aktuellen Form als „*überflüssig und unverdaulich*“ (Inspektor). Der komprimierte *bilan de fin de cycle* würde dieser Aufgabe besser gerecht werden. Um das Instrument lesen und verstehen zu können, seien die meisten Eltern auf die Erklärungen der Lehrkräfte angewiesen. „*Meine Kundschaft [d.h.: die Eltern] versteht das nicht*“ (Inspektor).

Berücksichtigt man die Bedeutung, die der Leistungsbewertung im Schulwesen zwangsläufig zukommt, dann wird deutlich, warum die *bilans* wie kein anderes Element der Reformgesetzgebung in der Kritik stehen und das Reformwerk geradezu symbolisieren. „*Die Gewerkschaften unterstützen die Lehrer darin, die bilans nicht gut zu finden. An einigen Schulen muss man sich fast verstecken, wenn man sagt, dass man damit zurecht kommt*“ (IR).

„Nimm’ die Bilans weg, und Du hast weniger Stress“ (Inspektor) lautet daher ein Ratschlag der Inspektoren an die Adresse des Ministeriums. Der vorherrschende Eindruck ist, dass der Ansatz insgesamt zu anspruchsvoll ist und alle Beteiligten überfordert. Es stelle sich daher die Frage, warum man das vor 2009 zur Diskussion gestellte einfachere und verständlichere Evaluationsmodell der Europa-Schulen nicht übernommen habe.

Zur Ehrenrettung der *bilans* wird angeführt, die Lehrer seien jetzt immerhin zur Auseinandersetzung mit neuen Methoden der Leistungsbewertung und einer stärkeren Berücksichtigung des kindlichen Lernprozesses gezwungen. Trotzdem sei davon auszugehen, dass die *bilans* auf absehbare Zeit eine der Achilles-Fersen der Reform von 2009 bleiben werden.

3.2.3 Volet III: *Les mesures d’aide, d’appui et d’assistance*

3.2.3.1 Nachhilfe und Unterstützung, *l’appui pédagogique*

Nach Aussage der Inspektoren und der *instituteurs-ressources* wurde der *appui pédagogique* als Kompromiss in der Auseinandersetzung mit den Gewerkschaften geschaffen, da eine Erhöhung des Stundendeputats politisch nicht durchsetzbar war. „*Es war ein Kuhhandel, das war keine pädagogische Maßnahme. Wir versuchen das jetzt pädagogisch zu interpretieren, aber am Anfang war es nur eine Verhandlungsbasis für die Gehälter*“ (IR).

Die pädagogische Grundidee der Förderung von Schülern wird zwar grundsätzlich befürwortet, allerdings gibt es Kritik an der Bezeichnung und damit auch an der dahinterstehenden Konzeption. Der Begriff *appui* wird als irreführend wahrgenommen und überbetone den Nachhilfeaspekt. Alle Schüler bräuchten Förderung, nicht nur sogenannte schwache Schüler. „*Da wurde ein schönes Ei ins Nest gelegt. Dieser Begriff des appui hätte niemals so eingeführt werden dürfen. Jeder Schüler braucht appui und Förderung und die Idee der Förderung war schon ein Riesenfehler. Man hätte sich generell Gedanken machen sollen, wie man die Schüler insgesamt fördern kann. Diese Idee des appui externe suggeriert schon, dass man das auslagern möchte. Da sind wir wieder bei diesem Reflex: ‚Mit Dir komme ich nicht klar, geh’ bitte mal mit nach draußen*“ (IR).

Aufgrund der Nachhilfe-Konnotation fördere der *appui*-Unterricht die traditionelle Fixierung auf die Fehlleistungen von Schülern, anstatt die richtigen Ergebnisse oder Ansätze stärker in den Blick zu nehmen. Gefördert wird damit auch das Aussortieren von „*Problemschülern*“ aus der Klasse und das „*Outsourcen von Problemen*“ (IR). Dadurch, dass ein Lehrer beispielsweise in einer Freistunde sein *appui*-Deputat mit aus dem Unterricht herausgeholt Schülern abarbeitet, kann sein Kollege den regulären Klassenunterricht mit einer homogener gewordenen Leistungsgruppe ungestört fortsetzen. Es soll vorkommen, dass im Extremfall mehr Schüler im *appui*- als im regulären Unterricht sitzen.

Wenn kompetenzorientiert und differenziert unterrichtet würde, dann wäre ein separat und

parallel stattfindender *appui*-Unterricht nicht erforderlich.

Sowohl die Schulinspektoren als auch die *instituteurs-ressources* sind der Ansicht, im *appui*-Unterricht würden vorhandene Ressourcen nicht genutzt oder in Form des Abarbeitens von Verbesserungsaufgaben durch unvorbereitete Hilfskräfte vergeudet. „*Im appui pédagogique bekommen die Kinder vielleicht ein etwas anderes, weniger umfangreiches Arbeitsblatt, aber im Grunde erklärt man eigentlich auf die gleiche Weise wieder das Gleiche*“ (IR).

Dieses Vorgehen verkenne die eigentlichen Bedürfnisse dieser Kinder. Gerade schwächere Schüler bräuchten etwas anderes als das ständige Wiederholen des Unterrichtsstoffes, nämlich Sport, Musik oder Theater. Es müsse darum gehen, den „*appui für höhergestellte Ziele einzusetzen*“ (Inspektor). Ob Kochen oder gemeinsames Essen als geeignete *appui*-Maßnahmen gelten können, bleibe eine Ermessensfrage.

Eine besondere „*Perversion des Systems*“ (IR) wird in einigen großen Süd-Gemeinden festgestellt. Hier habe sich offenbar eine Dreiteilung etabliert. Die obere Hälfte der Schüler erhalte normalen Unterricht. Die untere Hälfte bekomme entweder (ganzjährig) Förderunterricht oder besucht *centres d'apprentissage*. Die letztgenannte Institution nehme Schüler auf, die man mehr oder weniger aufgegeben habe.

3.2.3.2 Die multiprofessionellen Teams, les *équipes multiprofessionnelles*

Es liegt nahe, die Institution der *équipe multiprofessionnelle* als *L'Arlésienne* zu bezeichnen. Man scheint unsicher zu sein, ob es sie überhaupt gibt: „*Ja, die gibt es, aber das ist eigentlich ein Witz*“ (IR). Das ist verwunderlich, denn sieht man einmal vom Namen ab, dann handelt es sich bei den EMP nicht um eine originäre Neuschöpfung des Schulgesetzes, sondern um eine Zusammenlegung zweier bereits bestehender Institutionen. Ihre Mitarbeiter rekrutieren sich sowohl aus dem ehemaligen *Service de guidance*, – Fachleute, die angeblich mit dem Selbstverständnis „*freischaffender Künstler*“ (Inspektor) auftreten –, als auch aus dem *service ré-éducatif ambulatoire* (SREA). Die heterogene Zusammensetzung der EMP scheint sich nicht förderlich auf ihre Arbeitsweise auszuwirken: „*Ich habe noch keine erlebt, die funktioniert*“ (IR). Allerdings werden auch regionale Unterschiede festgestellt: „*In einem Sektor klappt das hervorragend, in einem anderen überhaupt nicht*“ (IR). Auch wenn es „*viele Spezialisten*“ gebe, die nur „*sehr komisch aufgeteilt*“ würden (Inspektor), verfügen die *équipes multiprofessionnelles* insgesamt über wenig Personal. „*Die haben nicht genug Ressourcen*“ (IR). „*Um Therapeuten müssen wir kämpfen*“ (Inspektor). Es gibt lange Wartezeiten von bis zu neun Monaten, was dazu führt, dass die EMP als „*eine sehr träge Organisation*“ (Inspektor) wahrgenommen wird.

Die EMP agieren in erster Linie außerhalb der Schule und unterstehen nicht dem Inspektor, sondern der *Education différenciée* (EDIFF), und „*das ist ein Riesenproblem*“ (IR). Außer den langen Anmelde- und Reaktionszeiten gibt es auch Kritik an der Praxis der EMP. Häufig

beschränke sich die Dienstleistung allein auf das Erstellen einer Diagnose. Lehrer würden mit den Diagnosen allein gelassen, erhielten keine Hilfestellungen oder Handlungsanweisungen.

Andererseits könnte das Problem der fehlenden Kapazitäten zumindest zu einem Teil auf überzogene Anspruchshaltungen des Lehrkörpers zurückzuführen sein. Inspektoren und *instituteurs-ressources* sind einstimmig der Meinung, Lehrer fühlten sich oft zu schnell überfordert und neigten dazu, Schüler an die EMP weiterzugeben. „*Wenn ich ein Kind als ADHSler tituliere, habe ich ein Problem geschaffen. Es ist dann nicht mehr mein Problem. Ich muss den Unterricht nicht überdenken, sondern source das Problem wieder aus*“ (IR). „*Die Dienste sind ja gut, aber bei einem Teil der Lehrer entsteht das Gefühl, sie selbst seien für nichts mehr zuständig*“ (Inspektor). „*Es werden auch falsche Erwartungen an die équipe gestellt. Man sagt, die sollen zur Beobachtung der Kinder kommen. Aber selbst wenn sie es täten, würden die Erwartungen der Lehrer wohl nicht erfüllt*“ (IR).

3.2.4 Volet IV: *Le partenariat avec l'école*

3.2.4.1 *Maisons-relais*

Im Großherzogtum arbeiten *écoles fondamentales* und *maisons-relais* kaum zusammen. Kooperationen stellen nach dem einhelligen Urteil der Inspektoren und *instituteurs-ressources* eine absolute Ausnahme dar. Wenn überhaupt, dann ist die Zusammenarbeit nur dort gegeben, wo beide Institutionen sich ein Gebäude teilen oder sich in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander befinden. In den allermeisten Fällen handelt sich ganz offensichtlich um Parallelwelten. Im Allgemeinen sehen sogar weder die Schule noch die *maison-relais* den Sinn einer Zusammenarbeit. Ein Strukturproblem ist, dass mit dem Erziehungsministerium (*école fondamentale*) und dem Familienministerium (*maison-relais*) zwei verschiedene Behörden zuständig sind, was zu Konflikten führt und den Unfrieden auf dem Terrain zusätzlich erklären könnte.

Darüber hinaus sorgen die unterschiedlichen Statuten, Gehälter und Weiterbildungskonditionen für Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen, die idealerweise zusammenarbeiten sollen, für große Missstimmung. Die Zusammenarbeit zwischen öffentlich-staatlichen Schulen und privatwirtschaftlichen *maisons-relais*-Betreibern mit u.U. fluktuierender Belegschaft hat ihre besonderen Schwierigkeiten, insbesondere soweit es um die Wahrung von Persönlichkeitsrechten und um Vertraulichkeit geht.

Ein weiteres Strukturproblem ist politischer Natur: Die Koexistenz von Schule und *maison-relais* wird als typisch Luxemburger Kompromisslösung empfunden, die sich im Alltag nur in einem gewissen Grad als tragfähig erweist. „*Da hat einfach der Mut zur Ganztagschule gefehlt. Dann hat man halt zwei Strukturen geschaffen. Dann sieht das nicht so aus wie Ganztagschule, aber irgendwo sind es für die Kinder zwei Welten und die werden hin und her geschoben*“ (IR).

3.2.4.2 Eltern und Elternvertretungen

Die stärkere Einbindung der Eltern in die Schule war ein wichtiges Ziel des Gesetzes von 2009. Sie ist in höchst unterschiedlichem Maße gelungen. Einige Inspektoren können seit 2009 „*keine erhöhte Präsenz der Eltern in der Schule*“ feststellen (Inspektor). An vielen Schulen befindet sich die Partnerschaft noch in der Aufbauphase. Man müsste den Eltern noch besser erklären, worin diese Partnerschaft genau besteht, was ihre Rechte und Pflichten sind. Auch wenn die Eltern „*das Recht jetzt auf ihrer Seite haben*“, hat man ihnen „*mehr Rechte versprochen als sie tatsächlich bekommen haben*“ (Inspektor).

Auf Seiten der Eltern lässt sich nach Ansicht der Inspektoren und *instituteurs-ressources* ein beginnendes Umdenken feststellen. „*Die Eltern gehen anders an die Schule ran*“ (Inspektor), werden kritischer und lassen sich nicht mehr alles gefallen. Manchmal führt das zu überzogener und unbegründeter Kritik von Eltern und Elternvertretern. „*Grenzüberschreitungen gibt es aber auf allen Seiten*“ (Inspektor). Gleichzeitig lässt sich aber nach wie vor noch übertriebener Respekt vor der Schule und die Angst, die Kinder müssten etwaige Kritik ausbaden, feststellen.

Errungenschaften wie die obligatorischen Elterngespräche im Rahmen der *bilans intermédiaires* sind sinnvoll und dürfen „*auf keinen Fall wieder verloren gehen*“ (Inspektor).

Da sich die Luxemburger Lehrerschaft aus einer recht homogenen Bevölkerungsgruppe rekrutiere, hätten Lehrer mittlerweile Mühe damit, Sensibilität für die Lebensrealität von Familien mit nicht-verbeamteten Arbeitsverhältnissen zu entwickeln. „*Viele Lehrer kennen nur die Schule. In Gesprächen merke ich immer wieder, wie wenig es uns gelingt, uns in die Realität anderer Familien hineinzusetzen, wenn über die Eltern geurteilt und bewertet wird, wie schlecht usw. ... ,Es hat doch bei mir funktioniert. Warum soll es nicht bei diesem Schüler funktionieren?‘*“ (IR).

3.2.4.3 Gewerkschaften, Öffentlichkeit und Medien

Die Positionen der Luxemburger Gewerkschaften im Hinblick auf die Grundschulreform von 2009 werden im Großen und Ganzen als zunehmend unzeitgemäß betrachtet. In einigen Fällen wird auch Unverständnis für Gewerkschaftspositionen geäußert: „*Ich kann nicht verstehen, was da wirklich vorgeht, denn vor der Reform haben die Gewerkschaften vieles von dem verlangt, was durch die Reform umgesetzt worden ist. Ich blicke nicht richtig durch, was passiert*“ (IR).

Versäumnisse des Ministeriums bei der Umsetzung des Reformwerks und insbesondere auf der Ebene der Kommunikation bieten den Kritikern eine geeignete Angriffsfläche: „*Viele Leute sind frustriert über die Umsetzungsmodalitäten [der Reform] und die Kommunikation, so dass die Sache an sich in Frage gestellt wird. Da wird nicht klar getrennt. Viele sind einverstanden mit der Reform an sich, aber nicht damit, wie sie übers Knie gebrochen und*

wie informiert wurde, wie vollendete Tatsachen geschaffen wurden. Und das ist schade. Die Gewerkschaften nutzen das ganz geschickt aus, indem alles vermischt wird“ (IR).

Stärke und Schwäche der Gewerkschaften werden in ihrem ureigenen berechtigten Anliegen gesehen, die eigenen Interessen bzw. diejenigen ihrer Klientel zu verteidigen, selbst wenn es dabei, je nach Blickwinkel, „nicht mehr um die Sache an sich geht“ (Inspektor). „*Einer unser Fortbilder hat einmal gesagt: ‚Die Gewerkschaften sind nicht dazu da, um die Schulentwicklung voranzubringen. Sie sind da, um für ihre Rechte zu kämpfen.‘ Trotzdem verschafft das Ministerium den Gewerkschaften ein ungeheures Gehör. Sie sind fast in allen Gremien vertreten. Bis hinein in didaktisches Material geben die immer wieder ihren Senf dazu. Da frage ich mich, fehlt es vielleicht einfach an politischem Mut, um denen weniger Gehör zu verschaffen? Ich finde das nicht gut“ (IR).*

Die hohe Streikmobilisierung der Lehrerschaft im März 2012 hat einige Inspektoren und *instituteurs-ressources* „überrascht“, andere weniger. Trotz dieser Machtdemonstration repräsentieren die Gewerkschaften aber anscheinend nicht die gesamte Lehrerschaft: „*Durch die Gewerkschaften gibt es einen sehr starken Druck von außen. Dabei repräsentiert die Stimme der Gewerkschaften nicht die Stimme aller Lehrer. Die Stimme eines Gutteils der Lehrer, die sich auf den Weg gemacht haben, dringt nicht in die Öffentlichkeit. Es kommt nur das Negative: ‚Wir sind unzufrieden.‘ Aber es gibt auch Lehrer, die nicht mehr in ihrem Beruf bleiben würden, wenn z.B. die Punkte zurückkommen würden. Das dringt nicht in die Öffentlichkeit“ (IR).*

Den Gewerkschaften wird weiterhin vorgeworfen, „für schlechte Stimmung“ zu sorgen. „*Da kommt man morgens ins Lehrerzimmer rein und überall steht auf den Ras-le-bol-Plakaten, wie schlecht es einem eigentlich gehen müsste. Es ist schade, dass da eine richtig miese Stimmung aufgebaut wird“ (IR).*

Das Bild der Schule in der Öffentlichkeit entspricht kaum der Schulrealität wie Inspektoren und *instituteurs-ressources* sie erleben. „*In der Schule herrscht nicht das Chaos“ (Inspektor). „In der Schule versuchen die Leute, ihre Arbeit so gut wie möglich zu machen und die manchmal unvereinbaren Anforderungen zu vereinen“ (Inspektor). Das überwiegend negative Bild der Schule in der Öffentlichkeit erweist sich aber zunehmend als Belastung für die Lehrkräfte: „Die Lehrer leiden teilweise sehr unter dem schlechten Bild der Schule in der Öffentlichkeit. Sie finden, ihre Arbeit verdiene mehr Wertschätzung“ (Inspektor).*

Es werde „*viel lamentiert. Aber diejenigen, die dafür sind, die trauen sich nicht, auch mal einen Leserbrief zu schreiben. Denn damit würden sie sich als Streber outen“ (IR).*

Eine Ursache für diesen Befund ist ein weit verbreiteter vereinfachender Diskurs über schulische Themen: „*Schule wird m.E. auch unter Lehrern, auch im Freundeskreis immer wieder extrem vereinfachend diskutiert und bewertet. Es fehlt die Nuancierung und die komplexe Darstellung“ (Inspektor).*

3.2.5 Volet V: *Le développement et la prérennisation des mesures adoptées pour l'école*

3.2.5.1 Der Schulentwicklungsplan, *le plan de réussite scolaire (PRS)*

Eine abschließende Bewertung des ersten auf 4 Jahre angesetzten Schulentwicklungsplan ist nach Ansicht der Inspektoren und *instituteurs-ressources* noch nicht möglich. Schon jetzt lasse sich aber erkennen, dass es sich um „*ein absolut sinnvolles Instrument*“ handle (IR). Die verbreitete Unsicherheit im Umgang mit dem neuen Instrument führte 2009 meist zu „*low profile*“-Ausarbeitungen (Inspektor). Die im Vorfeld des ersten PRS durchgeführte SWOT-Analyse (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) war ein sehr wichtiger Schritt im PRS-Prozess, auch wenn einige Schulen damals nicht in der Lage waren, sich eigene Ziele zu setzen.

Die Kritik am PRS betrifft in erster Linie den Begriff und den vorherrschenden Dirigismus und Formalismus bei der Erstellung des Planes. Die Begrifflichkeit wird als unklar empfunden. Das Hauptproblem des PRS sei aber die extrem aufwändige Erstellung. „*Das übermäßige Ausfüllen von Formularen in einem ganz bestimmten Stil*“ (IR) ist die Ursache für die Probleme von Schulen mit dem PRS. Der übertriebene Formalismus des Ministeriums, die Fixierung auf die sprachliche Form habe in den Schulen für große Frustration gesorgt. „*Zwischen dem Formulieren einer konkreten Idee und der Rückmeldung, die Formulierung sei unpassend, ist einigen Schulen die Lust vergangen. Dabei hat die Schule weniger an die Formulierung gedacht, als daran, was sie als Handlung umsetzen wollte*“ (IR). In einigen Fällen hätten Schulen ihre vom Ministerium in einen pädagogischen Wissenschaftsjargon übersetzten PRS-Entwürfe nicht wiedererkannt. Problematisch ist darüber hinaus, dass im jeweiligen PRS festgelegte Ziele während der Laufzeit nur in engen Grenzen an die sich verändernden Prioritäten der Schulen angepasst werden könnten.

Entgegen der Intention seien die PRS nur in den wenigsten Fällen von allen Akteuren der Schule vor Ort inklusive der Eltern ausgearbeitet worden, sondern in der Regel von sehr kleinen Teams. Einige wenige Schulen hätten es aber verstanden, regelrechte „*Denkfabriken*“ (IR) zu bilden.

Viele Schulen haben die Chancen des Schulentwicklungsplans noch nicht erkannt. Der PRS wird von den Schulen noch zu selten dazu genutzt, Projekte zu initiieren. Allerdings tun die Schulen sich mittlerweile etwas leichter damit, Bedürfnisse und Probleme zu erkennen, Schwerpunkte zu formulieren und PRS-gebundene Ressourcen einzufordern.

Positiv ist weiterhin festzuhalten, dass sich die geforderte Zielgenauigkeit des PRS als hilfreich für das Nachdenken über die weitere Entwicklung der Schule erweist. Auf diese Weise wird der Plan auf Dauer dafür sorgen, dass nicht mehr nur „*einige Außerirdische in der Schule etwas entwickeln*“ (IR). Vor diesem Erfahrungshintergrund gehen Inspektoren und *instituteurs-ressources* davon aus, dass „*die Ausarbeitung der PRS beim 2. Durchgang etwas einfacher sein wird als beim ersten*“ (Inspektor).

3.2.5.2 Weiterbildung, *la formation continue*

Das Weiterbildungsangebot wird von Inspektoren und *instituteurs-ressources* als positiv und vielfältig beurteilt. Das mit der Koordination des Angebots beauftragte Institut gebe sich viel Mühe. Bedauerlicherweise würden aber nur wenig Weiterbildungen im Bereich der Didaktik angeboten.

Der verpflichtende Charakter der Weiterbildung müsse deutlicher hervorgehoben werden. Die obligatorische Fortbildung in Höhe von acht Stunden im Jahr stelle ein absolutes Minimum dar. Unter Gewerkschaftsdruck habe das Ministerium den Nachweis der innerhalb der vergangenen drei Jahre erfolgten Weiterbildung von 24 auf acht Stunden reduziert. Damit sei ein falsches Signal gesetzt worden. Inspektoren bedauern, dass sie Lehrer nicht zu Weiterbildungen senden können, die ihnen erforderlich erscheinen. Problematisch sei ebenfalls, dass die Weiterbildung innerhalb der Unterrichtszeit stattfinde. Die Inspektoren plädieren dafür, dass Schulen ihre Weiterbildung eigenverantwortlich organisierten. Bis jetzt lässt sich in der Lehrerschaft der Luxemburger *école fondamentale* noch kein mit 1989 vergleichbarer Weiterbildungselan feststellen.

3.2.6 Allgemeine Bewertung des Reformprogramms von 2009 durch die *inspecteurs de l'enseignement fondamental* und die *instituteurs-ressources*

Von einigen Ausnahmen abgesehen stimmen Inspektoren und *instituteurs-ressources* im Großen und Ganzen in der Einschätzung des aktuellen Reformprozesses der Luxemburger *école fondamentale* überein. Die Notwendigkeit oder sogar Überfälligkeit der Reform wird nicht in Frage gestellt, der aktuelle *status quo* übereinstimmend beurteilt. Die geäußerte Kritik bezieht sich in erster Linie auf die Umsetzung des Reformprogramms, die insgesamt nach wie vor als unbefriedigend bezeichnet wird. Hierbei zeigen sich die Inspektoren tendenziell etwas kritischer als die *instituteurs-ressources*. Allerdings stimmt man darin überein, dass es sich bei der Grundschulreform um einen Paradigmenwechsel (Teamprinzip, Zyklen, Evaluation, usw.) handelt, der nicht innerhalb von wenigen Jahren zum Abschluss gebracht werden kann. Einige Schwächen der Luxemburger Grundschule, etwa im Bereich der Zusammenarbeit oder der Evaluation, seien erst im Laufe des Reformprozesses deutlich zu Tage gekommen und seien daher nicht ursächlich auf die Reform zurückzuführen.

Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Gruppen liegt in der Beurteilung der eigenen Stellung und Rolle innerhalb der reformierten Luxemburger Grundschule. Die *instituteurs-ressources*, deren Funktion ausdrücklich in der Beratung und Begleitung der Lehrerschaft besteht und die laut ihrer *lettre de mission* nur auf Anfrage von Lehrern in Aktion treten können oder dürfen, sehen sich selbst als dynamische Akteure, die trotz realistischer Einschätzung der Verhältnisse insgesamt positiv und hoffnungsvoll in die Zukunft schauen. „Beraten“, „begleiten“ und „fördern“ sind die immer wiederkehrenden Schlüsselbegriffe im Diskurs der *instituteurs-ressources*. Das neugeschaffene Amt gibt ihnen einen gewissen

Startvorteil im Reformprozess („*Im Vergleich zum Inspektor sind wir der bessere Gesprächspartner [für die Lehrer]*“ (IR)) und besonderen Teamgeist. Die meisten der anderen Akteure in der Grundschule, und dies trifft auch auf die Inspektoren zu, müssen aus ihren angestammten Positionen in die mehr oder weniger erneuerten Aufgaben hinüberwechseln oder hineinwachsen. Niemand wird ihnen einen Startbonus zubilligen – sie selbst auch nicht. Mehr als alle anderen sind die *instituteurs-ressources* demgegenüber in der Lage, die Reform als eine Chance des Aufbruchs zu erleben. Und mehr als bei allen anderen ist ihre Funktion, um nicht zu sagen: ihr institutionelles Überleben, auch mit der Reform verbunden.

Die Gruppe der Inspektoren nimmt die Reform von 2009 im Hinblick auf ihre eigene Rolle weitaus weniger als Neuanfang, denn als Verlufterfahrung wahr. Die Aufgabe der Beratung und Förderung wurde ihnen mehr oder weniger entzogen und an die *instituteurs-ressources* übertragen. Oder die Inspektoren sehen sich auf Grund der mit der Reform verbundenen administrativen Mehrarbeit nicht mehr in der Lage, die Lehrkräfte im gewünschten Maße zu beraten und zu fördern. Nach einstimmiger Meinung der Inspektoren und der *instituteurs-ressources* übernehmen die Letzteren seit 2009 den angenehmeren Teil der Arbeit der Ersteren. So verbleibt den Inspektoren im Wesentlichen die Kontrolle und die Übernahme von Verantwortung. Gleichzeitig haben sie, in individuell unterschiedlichem Maße, den Eindruck, als Einzige im gesamten Grundschulsystem zwar Kontrolle ausüben und Verantwortung übernehmen zu müssen, letztlich aber keine (Personal-)Entscheidungen zu fällen sowie Weisungen erteilen und durchsetzen zu können. Einige Inspektoren sehen sich als diejenigen, die letztlich immer den Kopf hinhalten müssen, als pädagogischer Rettungsdienst („*SAMU*“) und im Extremfall sogar als unbewaffnete „*UN-Blauhelme*“, die dem Getümmel des Schulalltags mehr oder weniger machtlos zusehen müssen. Wir haben es also hier mit einer relativ frustrierten Berufsgruppe zu tun, die „*noch irgendwie so in das Reformgesetz hineingeschrieben worden*“ ist (Inspektor) und ihre eigenen Zukunftsaussichten im Rahmen der neuentstehenden Regionaldirektionen negativ beurteilt. Das Inspektorat wirkt „*wie ein Lego-Stein, der nicht mehr in die Mauer passt*“ (Inspektor).

Die Grundschulreform wirke im Grunde neuer als sie es wirklich sei („*Der Unterschied zu der Zeit vor 2009 ist nicht so gewaltig*“, Inspektor), und dies liege in erster Linie an den neuen Begrifflichkeiten. Neu und in gewisser Hinsicht einschüchternd sind in erster Linie die Etiketten und Bezeichnungen. Vieles, so war in den Diskussionen zu hören, wurde bereits vorher in ähnlicher Weise – von progressiven Lehrerinnen und Lehrern oder an Projektschulen wie den *écoles en mouvement* – praktiziert oder war zumindest seit einiger Zeit im Gespräch: „*Vor der Reform war mein Lehrersein so wie das, was nach der Reform Gesetz wurde*“ (IR).

Die Reform wird daher in erster Linie als eine Text- und Begriffslawine aus Schulgesetz, *règlements grand-ducaux* und *circulaires pédagogiques* empfunden, die auf die Akteure des Schulwesens niedergegangen ist. Dass viele dieser Dokumente offenbar gar nicht gelesen

wurden, steht auf einem anderen Blatt.

Die Inspektoren, die „den Laden am Laufen halten“ müssen (Inspektor), zeigen sich in diesem Prozess zwangsläufig etwas ungeduldiger als die *instituteurs-ressources*. Ihnen ist auch anzumerken, dass sie einen professionelleren Umgang ihrer Lehrerschaft mit den Neuerungen erwartet hätten. In ihrer Eigenschaft als „critical friends“ der Lehrer vertrauen die *instituteurs-ressources* dagegen mit größerer Gelassenheit auf die allmählich einsetzenden langfristigen Effekte ihrer Beratungstätigkeit.

Allgemein wird angemerkt, die Reform hätte noch besser vorbereitet und noch behutsamer eingeführt werden sollen. Gleichzeitig wird aber auch hervorgehoben, dass nicht Wenige bis zuletzt nicht an eine Reform 2009 glauben wollten, da im Verlauf der letzten 20 Jahre mehrere Reformbemühungen in der Luxemburger Primarschule sang- und klanglos versandet seien.

Da der Reformprozess aber nun einmal auf den Weg gebracht worden ist, geht es jetzt darum, mit den neuen Rahmenbedingungen zurechtzukommen. Und hier würden sowohl die Inspektoren als auch die *instituteurs-ressources* etwas mehr Stehvermögen von Seiten des Ministeriums erwarten. Auf verschiedene widersprüchliche Signale ist in dieser Analyse bereits hingewiesen worden. Das Gesetz und die dazugehörigen *Règlements* werden nicht als ein einheitlicher Block wahrgenommen. Sie beruhen selbst zu einem Teil bereits auf Kompromissen und Zugeständnissen, die sich bei der Umsetzung als mehr oder weniger glücklich erweisen und auch zu nicht geklärten Verantwortlichkeiten führen.

Seit der Verabschiedung sei aber keine Ruhe eingekehrt, denn es werde ständig nachgebessert. Immer noch versuche man, Partikularinteressen zu berücksichtigen, was zu einem Domino-Effekt führe. „Jeder, der anklopft, kriegt irgendetwas“ (Inspektor). In diesem Verfahren der permanenten Suche nach „sowohl-als-auch-Lösungen“ würden „so starke Kompromisse“ eingegangen, „dass die Lösungen nicht mehr tragfähig sind“ (Inspektor). Auf diese Weise entsteht der Eindruck einer fortschreitenden „Verwässerung“ (Inspektor) des ursprünglichen Reformprogramms. „Diejenigen, die das Gesetz gemacht haben, nehmen sich selber jeden Tag wieder auf irgendeine Art und Weise ein Stück zurück“ (Inspektor). Gebot der Stunde aber sei jetzt: „Eine starke Leadership von Regierung, Minister und Parlament“ (Inspektor).

3.3 Elternvertretung

Beschreibung der qualitativen Befragung

Das teilstrukturierte Interview mit einer Elternvertretung wurde mit Hilfe des Leitfadens, der auch in den Schulen und bei den *inspecteurs de l'enseignement fondamental* und den *instituteurs-ressources* zum Einsatz kam, durchgeführt, wobei der Leitfaden angepasst und um weitere Aspekte ergänzt wurde. An das teilstrukturierte Interview von etwa 30minütiger Dauer schloss sich eine etwa 45minütige Gruppendiskussion an, die dazu diente, die im Interview wiedergegebenen Einschätzungen und Informationen einzuordnen und genauer zu hinterfragen. Eine offene Gruppendiskussion jenseits des Leitfadens bildete den Abschluss des Interviews. Die Elternvertreter wurden zum Gespräch an die Universität nach Walferdange eingeladen, das Interview und die Gruppendiskussion wurden ebenfalls aufgezeichnet und transkribiert.

Im Folgenden sollen vor allem fünf Schwerpunkte näher beschrieben werden:

3.3.1 Zusammensetzung, Aufgaben und Selbstverständnis der Elternvereinigung

3.3.2 Zusammenarbeit mit den Lehrern und weiteren Schulpartnern

3.3.3 *Plan de Réussite Scolaire* (PRS)

3.3.4 *Bilan* und Unterrichtspraxis

3.3.5 Zyklenstruktur

3.3.6 Zusammenfassung

3.3.1 Zusammensetzung, Aufgaben und Selbstverständnis der Elternvereinigung

Die neu gegründete Elternvertretung besteht mit einer Ausnahme aus der gleichen Personengruppe, die sich bereits zuvor als Elternvertreter in der Schule eingebracht hat (eine Person ist neu dazugekommen). Die befragte Elternvertretung setzt sich ausschließlich aus Luxemburgern zusammen, in der Gesamtgruppe der Elternvertretung sind auch andere Nationalitäten vertreten (Deutsche, Dänen, Portugiesen). Die Elternvertretung trifft sich ca. zwei bis drei Mal im Trimester.

Das Interesse der Elternschaft, sich an der Schulgestaltung aktiv zu beteiligen, sei relativ gering. Gleichzeitig suchten wenige Eltern den Kontakt mit den Elternvertretern und *„es sind vor allem Luxemburger oder mehr integrierte Eltern, die uns mal ansprechen, andere eigentlich gar nicht“*.

Die Elternvertretung fällt seit der Reform unter die Schulaufsicht und *„die Wahl der Elternvertreter wird von dem président du comité d'école organisiert“*. Vor der Reform konnte die Elternvertretung anders arbeiten, jetzt ist es so, dass *„wenn sie irgendetwas benötigen, können sie es nicht eigenständig tun, sie müssen immer die Gemeinde haben, die*

es finanziert und organisiert“. Vor der Reform *„waren wir unabhängiger, nicht was die Ausdrucksweise betrifft, aber wir hatten eine Kasse und Alles“*. Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde funktioniert zwar sehr gut, aber der administrative Aufwand und die damit einhergehenden zeitlichen Verzögerungen lähmen die Tätigkeiten und Aktionen der Elternvertretung beträchtlich. Nach Angaben der Elternvertretung wurde insgesamt die Funktion der *„Elternvertreter entwertet, [...] wir fühlen uns nicht ernst genommen“*.

Die Elternvertretung organisiert in Zusammenarbeit mit den Lehrern überwiegend kulturelle Aktivitäten und unterstützt im Rahmen des PRS die Umsetzung der Ziele im Bereich Bustransport und Sicherheit auf dem Schulweg. Jeweils ein Elternvertreter ist in der Schulkommission und in der Verkehrskommission vertreten. Auf die Aufgaben der Elternvertretung im Rahmen des PRS wird in Punkt 3 näher eingegangen.

Eine übergreifende Kritik der Elternvertretung ist, dass die Eltern bei der Entwicklung der Grundschulreform nicht ausreichend beteiligt worden seien. Selbstkritisch wurde angemerkt, dass sich die Elternvertretung nicht im Nachhinein darum bemüht hat, gemeinsam mit dem Ministerium die Rolle und Möglichkeiten der Elternvertreter aufzuwerten.

3.3.2 Zusammenarbeit mit den Lehrern und weiteren Schulpartnern

Insgesamt habe die Reform zu einem verstärkten Austausch mit den Lehrern geführt, was sehr geschätzt werde. Die Elternvertretung trifft sich ein Mal im Trimester mit den Lehrern, um sich über aktuelle Themen oder Probleme auszutauschen. Das wird jedoch als vergleichsweise selten empfunden. *„Bei sämtlichen Treffen [gemeint sind an dieser Stelle auch die regelmäßigen Treffen der Elternvertretung selbst] ist die Schulreform immer an vorderster Stelle.“* Es wurde der Wunsch geäußert, die Anzahl der Treffen mit der Lehrerschaft zu erhöhen.

Nach Angaben der Elternvertretung ist das Verhältnis zum Lehrpersonal gut, aber da *„wir an verschiedenen Zielen arbeiten“*, gestalte sich die Zusammenarbeit oftmals eher schwierig. Die Elternvertretung fühle sich nicht ausreichend ernst genommen, *„die Lehrer hören zu, machen aber trotzdem, was sie wollen – wir dienen mehr als ein Alibi“*.

Die Zusammenarbeit mit der Gemeinde habe schon immer gut funktioniert, und hier habe sich kaum etwas verändert (siehe Punkt 1).

Mit anderen Schulpartnern bestehe kein Kontakt, mit Ausnahme der bereits angesprochenen zusätzlichen Aufgaben einiger Elternvertreter in der Schul- und Verkehrskommission.

3.3.3 Schulentwicklungsplan, *le plan de Réussite Scolaire (PRS)*

Insgesamt *„sind wir dem PRS gegenüber positiv eingestellt“*, jedoch wünschen sich die Eltern, stärker an der Entwicklung beteiligt zu werden. *„Um den PRS aufzustellen, sind wir*

ein bisschen beseitigt worden, und als er dann da lag, wurden wir mehr eingebunden.“ Die Elternvertretung sei erst nach Abschluss des PRS eingeladen worden, um die Inhalte zu diskutieren – die Möglichkeit, Themen vorzuschlagen, würden die Eltern sehr begrüßen, Die Elternvertretung hat sich vorgenommen, bei der Entwicklung des nächsten PRS sich in diesem Sinne zu engagieren. Die Schwerpunktthemen des PRS *„waren Bustransport, Sicherheit auf dem Schulweg, dann Kommunikation unter den Lehrern, Sprachkompetenz und Sprachverständnis“*, bei den zwei letztgenannten Themen sei die Elternvertretung nicht eingebunden worden.

3.3.4 Leistungsbewertung und Unterrichtspraxis

In der Einschätzung der von uns befragten Elternvertreter ist es so, dass die Kinder die *bilans* nicht verstehen und ihre Leistungen nicht einschätzen können. Den Eltern gehe es ähnlich: *„Man hat einen Text, dann ein Kreuzchen in einem Kästchen und dann muss man die Beschreibung offen daneben legen, um nachzuvollziehen, was das denn heißt“*. Der Fokus der Lehrer liege zudem *„nun auf den schlechten Schülern, und die normalen Schüler werden ausgebremst“*. Damit einher gehe auch der Eindruck, dass mit den zu erreichenden Sockelkompetenzen das Niveau nach unten korrigiert worden sei.

Ein weiterer Kritikpunkt war, dass ohne Prüfungen und Lerndruck eine wichtige Kompetenz für das spätere Berufsleben verloren gehe, und *„das ist, den Stress und Leistungsdruck auszuhalten“*.

Als besonders problematisch werde wahrgenommen, dass das Bewertungssystem aktuell auf Kompetenzen umgestellt werde, und das Kompetenzsystem mit den weiterführenden Schulen nicht kompatibel sei. *„Es gibt jetzt Kinder, die werden von Punkten umgestellt auf Kompetenzen, um dann wieder in das Punktesystem zu fallen.“* Die Reform hätte – so die Elternvertreter – gleichzeitig an der Sekundarschule umgesetzt werden müssen.

Die vermehrten Gespräche zwischen Eltern und Lehrern im Rahmen der *bilans* werden sehr begrüßt, wobei auch die Kritik geäußert wurde, dass die Gespräche oftmals zu kurz seien – *„die Treffen dauern nur 15 Minuten, das ist viel zu kurz“*.

In der Wahrnehmung der Elternvertreter setzen Lehrer die Reform sehr unterschiedlich um, und es stelle sich die Frage, weshalb so wenig darauf geachtet werde, Unterricht nach bestimmten Vorgaben oder Standards auszurichten. Das beziehe sich auch auf die Praxis an Schulen, dass *„ältere Lehrer sich ihre Klassen aussuchen können, während die jungen Lehrer ohne Erfahrung dann die Klassen bekommen, die keiner will, und das sind vor allem cycle 4.1 und 4.2, die eben besonders betreut werden müssen“*. Es brauche einen Schuldirektor, der solche Entscheidungen treffe. Die Elternvertretung begrüße sehr die Idee der Einführung eines Schuldirektors, da der Präsident des Komitees auf gleicher Ebene mit seinen Kollegen stehe und sich nicht recht durchsetzen könne.

Die Qualität und Organisation des Unterrichts sei zu sehr an den Lehrer gebunden und schwanke entsprechend. Das Gleiche gelte für die Bewertungssysteme, *„jeder macht etwas anderes: Tests, Smileys, Kästchen, usw.“*.

Die Inspektoren sind nach Angaben der Eltern meist überfordert, da ihnen zu viele Schulen zugeordnet werden. *„Das Terrain ist zu groß, er hat nie Zeit, an eine Schule zu kommen, sie nehmen sich nicht mehr die Zeit, den Unterricht zu kontrollieren.“*

Insgesamt haben die Elternvertreter den Eindruck, dass nach den Vorgaben der Grundschulreform *„Leistungen nicht mehr honoriert werden“*. Das Konzept der Kompetenzen erwecke den Eindruck, unpräzise und subjektiv zu sein.

3.3.5 Lernzyklen, *les cycles d'apprentissage*

Die Zyklenstruktur hat nach Aussage der Elternvertreter nichts an den ursprünglichen Klassenstrukturen verändert. Schüler, die ein Jahr wiederholen müssen, werden erst am Ende des jeweiligen Zyklus nicht mehr versetzt. Das habe zur Folge, dass *„der Schüler jetzt zwei Jahre schlecht ist, bevor er wiederholen muss“*.

3.3.6 Fazit der Elternvertretung

Insgesamt eröffnet die Reform jedoch neue Möglichkeiten, und *„man merkt, es ändert sich etwas, und das ist gut so“*. Der Kontakt mit den Lehrern habe sich deutlich verbessert, was als ein großer Pluspunkt der Reform bewertet wird. Die Tendenz, dass immer mehr Grundschulen zu sehr großen Grundschulen zusammengelegt werden, wird kritisch gesehen. Neben den *bilans* wurde vor allem auch die Rolle des *président du comité d'école* kritisiert, denn in dieser Rolle könnten im Grunde nur organisatorische Dinge ausgeführt werden, es fehlten reale Leitungsmöglichkeiten.

4. Empfehlungen

4.1 Einleitende Bemerkungen

Die von uns erhobenen Daten, Meinungen und Einschätzungen zeigen sehr deutlich, dass die Schulreform aus dem Jahre 2009 von den allermeisten Akteuren innerhalb des Bildungssystems als notwendige Maßnahme erachtet wird.

In vielen, aber nicht allen Teilen überzeugen die getroffenen Maßnahmen. In relativ vielen Bereichen gibt es nach wie vor Probleme mit der konkreten Umsetzung. Es ist allerdings zu erwarten, dass sich etliche dieser Probleme im Laufe der Zeit durch neue Routinen und Arbeitsabläufe klären oder zumindest abmildern werden.

Die Zusammenschau der von uns erhobenen Meinungen, Einstellungen und Wertungen der verschiedenen Akteure des luxemburgischen Bildungswesens sowie Ergebnisse der internationalen Bildungspolitik- und Schulreformforschung und der wissenschaftlichen Theoriebildung bilden die Grundlage unserer Empfehlungen. Vor diesem Hintergrund wäre es sicherlich wünschenswert gewesen, wenn das Ministerium

- in der Erarbeitung und Einführung des Reformkonzepts öffentlich und wissenschaftlich breiter abgestützt worden wäre
- einzelne Reformbeschlüsse besser kommuniziert und verteidigt hätte
- in einigen Geschäften der Umsetzung, aber auch mehr Flexibilität in bürokratischen Abläufen gezeigt hätte

Auf der anderen Seite hätte man sich für den prinzipiellen Erfolg der Schulreform – der ja von kaum einem Akteur in Gänze bestritten wird – gewünscht, dass das Ministerium mehr Anerkennung seiner Arbeit erfahren hätte. Grundsätzlich ist es hilfreich, wenn Bildungspolitik wenig(er) von parteipolitischen und von Standes-Interessen geprägt ist und eher als öffentliches Gut verstanden wird, an welchem kooperativ und möglichst konsensual gearbeitet wird (Overesch 2007). Schulentwicklung als Teil von Schulreform ist anders nicht nachhaltig machbar (Horlacher 2011).

Insgesamt sei hier aus Sicht der Forschung an den Umstand erinnert, dass die Effekte umfassender Schulreformen (erwünschte und unerwünschte!) erst nach sehr langer Zeit zu Tage treten. Es ist die unausweichliche Charakteristik der Arbeit eines Bildungsministers bzw. einer Bildungsministerin, dass deren Amtszeiten in der Regel kürzer sind als die Zeit, die Reformen brauchen, um nachhaltig zu wirken. Die Zeitspanne von den ersten Reformideen bis zur Adaption in den Bildungsministerien, über die Verabschiedung der Gesetze bis hin zur Messbarkeit ihrer Umsetzung dauert oft 30 bis 50 Jahre (Osterwalder 2011); die Spanne von den konkret in nationale bildungspolitische Debatten eingebrachten Reformideen über die Gesetzesrevisionen bis zur Messbarkeit ihrer Effekte muss auf 10 bis 20 Jahre veranschlagt werden.

Umso sorgfältiger gilt es, in der bildungspolitischen Planungsphase vorzugehen und nicht populären Trends aufzusitzen, die sich 10 oder 20 Jahre später als veraltet erweisen könnten, sondern mit gesicherten empirischen Daten aus der Forschung über Schulreformen zu arbeiten. Wissenschaft beginnt allerdings nicht erst nach einer Reform, indem *large-scale*-Effekte gemessen werden. Zumal diese Art der *ex-post*-Messung, zumindest wenn sie als *high-stakes-testing* konzipiert ist, oftmals eher Schaden anrichtet als Probleme löst (Nichols & Berliner 2007; Ravitch 2011). Eine flankierende Forschung beginnt bereits in der Planungsphase und während der Umsetzung der Reform, wie das zum Beispiel der vorliegende *Rapport d'expertise* macht. *Large-scale*-Testresultate sind vor allem als individuelle Feedback-Systeme für einzelne Lehrerinnen und Lehrer (Berliner 2011) sinnvoll.

Das Schulsystem ist kein technologisches System, an dem man ein paar Schrauben drehen und ein paar Schalter betätigen kann, damit es anders läuft. Das Schulsystem ist ein kulturelles System, das aus komplexen historischen Aushandlungsprozessen resultiert (Meyer & Rowan 1977) und deswegen eine gewisse Beständigkeit hat, die ihm – dem Schulsystem – die Grundlage für seine Erfolgsgeschichte in den letzten 200 Jahren gegeben hat (Tyack & Cuban 1997; Tyack 2004; Göhlich, Hopf & Tröhler 2008). Wir reden also von einem System, das in den letzten zwei Jahrhunderten aufgebaut worden ist und das heute eine alternativlose Grundlage für das Gedeihen liberal-demokratischer Wohlfahrtsstaaten darstellt. Und diese Staaten sind, auch wenn sie einem immer stärkeren Druck zur globalen Harmonisierung ausgesetzt sind, nach wie vor national organisiert (Tröhler 2010). Die Reform eines solchen nationalen Systems verlangt von allen Akteuren Geduld, einen langen Atem und die fortlaufende Korrektur der Ziele und Maßnahmen aufgrund überprüfter Erfahrungen und Resultate.

4.2 Empfehlungen

Unter Beachtung dieser Vorbemerkungen sind folgende Empfehlungen zu machen. Sie sind eng mit der Schulreform verbunden, stellen aber keine Beurteilung der Arbeit des Ministeriums an sich dar. Vorstellungen, wie das Ministerium künftig bei seiner Arbeit vorgehen könnte, sind in den Einleitenden Bemerkungen (4.1) formuliert.

Unsere Erhebung zur Akzeptanz und Einschätzung der Schulreform hat viele konkrete Probleme in der Umsetzung der Reform zu Tage gebracht, die sich teilweise im Laufe der Zeit durch die Ausbildung neuer Arbeits- und Ablaufroutinen klären werden. Es bleiben allerdings auch strukturelle Herausforderungen, deren Bewältigung uns nur durch weitergehende Veränderungen möglich zu sein scheint. Die Formulierung der Empfehlungen richtet sich dementsprechend auf die großen Leitlinien der Reform unter der gegebenen Bedingung, dass die Reform als solche insgesamt begrüßt wird.

4.2.1 Professionelle Schulleitungen und Schulautonomie

Das Ministerium möge prüfen, die jetzt bestehenden Schulkomitees durch eine professionelle Schulleitung zu stärken. Es müsste dabei gewährleistet werden, dass diese Schulleitungen tatsächlich im Dienste der Autonomie und Identität der Schule stehen. Dabei ist vor allem in Betracht zu ziehen, dass die Schule in den letzten Jahrzehnten stark „verrechtlicht“ und immer stärker in administrative Prozesse eingebunden wurde. Eine professionelle Schulleitung könnte die entsprechenden Aufgaben übernehmen, und damit den anderen Lehrkräften mehr Freiraum für die Ausübung ihres Kerngeschäftes, des schulischen Unterrichts, schaffen. Eine zertifizierte Ausbildung im Lehrberuf wäre dabei ebenso Voraussetzung für die Ausübung einer Schulleitung wie eine professionelle Weiterbildung (z.B. im Sinne des an der Universität Luxemburg angebotenen Masterstudiengangs „Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen“).

4.2.2 Bürokratische Vereinfachung und Stärkung lokaler Verantwortlichkeiten

Mit der in der ersten Empfehlung angesprochenen verstärkten Schulautonomie, die gleichzeitig eine weitere Professionalisierung der Schulakteure darstellt, möge das Ministerium prüfen, wie es gelingen könnte, die in verschiedenen Bereichen oft als hemmend und starr wirkende zentrale Bürokratie abzubauen (zum Beispiel im Umgang mit den *équipes multiprofessionnelles*) und den Schulen mehr Eigenbestimmungs- und -gestaltungsrecht einzuräumen (das gilt im Zusammenhang mit den *équipes multiprofessionnelles* gerade auch für die Lehrkräfte, die besser informiert sein müssen um adäquat handeln zu können). In diesem Prozess wären allerdings beide Seiten gefordert: Das Ministerium müsste das Kontroll- und Berichtswesen verschlanken und Zuständigkeiten klarer definieren. Die Akteure in der Schule, vom Präsidenten des Schulkomitees bis zum *chargé de cours*, müssten ihrerseits im Rahmen ihrer Zuständigkeitsbereiche zur aktiven Übernahme von Verantwortung bereit sein. Wichtig wäre es, sich von der Vorstellung einer vollkommen einheitlichen und gleichförmigen Schule freizumachen und den einzelnen Schulen vor Ort genügend Autonomie und gestalterischen Spielraum für je eigene Lösungen zu lassen.

4.2.3 *Bilans intermédiaires* und Kompetenzen

Die *bilans intermédiaires* sind in ihrer derzeitigen Form problematisch und bedürfen einer grundsätzlichen Neubeurteilung. Empfohlen wird, diese Frage an die Überprüfung der Kompetenzorientierung des Unterrichts zu knüpfen, da sie konzeptionell eng verbunden sind. Bei der Überprüfung der Kompetenzorientierung sei zu beachten, dass das pädagogische Konzept von Kompetenzen – wie es dominant von der OECD vertreten wird - theoretisch schwach abgesichert und dessen oft versteckte Polemik gegen Wissen wenig überzeugend ist. Es wird empfohlen, das Ziel von Unterricht viel konkreter an die Schulpraxis zu binden,

damit auch die *bilans intermédiaires* zielsicher und verständlich erstellt werden können.

4.3 Literaturnachweise:

- Berliner, D. (2011). The context for interpreting PISA results in the USA: Negativism, chauvinism, misunderstanding, and the potential to distort the educational systems of nations. In: M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Eds.): *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 77-96). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Göhlich, M., Hopf, C. & Tröhler, D. (2008) (Hg.). *Persistenz und Verschwinden / Persistence and Disappearance. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext / Educational Organizations in their Historical Contexts*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Horlacher, R. (2011) (Hg.). *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*. Zürich: Pestalozzianum
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology* 83, 340-363.
- Nichols, S. N. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage: The effects of high-stakes testing on America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Overesch, A. (2007). *Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Osterwalder, F. (2011). Education programmes, education reforms, and the *longue durée* in historiography of education. In D. Tröhler & R. Barbu (Eds.): *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives* (pp. 7-20). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System*. New York: Basic Books.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. *Studies in Philosophy and Education* 29, 7-29.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1997). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D. (2004). *Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

5. Anhang 1: Tabellen

Abbildung A1: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von Lehrerinnen/Lehrern und Eltern im Vergleich

Reformziel	Eltern			Lehrerinnen-/Lehrer			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/ p
alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren	871	4.30	.87	773	4.39	.86	-2.03/p ≤ .05
den Unterricht stärker an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler (individuelle Voraussetzungen, Elternhaus, Geschlecht, Sprache, Kultur) anzupassen	886	3.83	1.08	772	3.93	.94	1.92/p = .058 (n.s.)
den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (z.B. durch Schaffen einer Schulleitung)	836	3.70	1.05	750	3.72	1.19	-0.39/p = .700 (n.s.)
den verschiedenen Schulpartnern (Lehrer, Eltern, Kinder) mehr Mitbestimmungsrechte in der Schule zu geben	873	3.82	.96	771	2.99	1.04	16.77/p ≤ .001
Eltern stärker in die Schule einzubinden (Elternvertreter, Elterngespräche, <i>plan de réussite scolaire</i>)	893	3.86	1.01	781	2.76	1.11	21.11/p ≤ .001
eine bessere Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Unternehmen, Vereine, etc.) zu gewährleisten	862	3.70	1.05	759	2.77	1.12	17.23/p ≤ .001
Personalressourcen (Lehrer, Erzieher) auf Landesebene gerecht zu verteilen	831	4.08	.89	734	3.73	1.15	6.70/p ≤ .001
eine neue Form der Schulleitung (<i>comité d'école, président du comité d'école</i>) zu schaffen	740	3.57	1.12	734	3.30	1.29	4.34/p ≤ .001

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer und 1042 Eltern.

Abbildung A2: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Reformmaßnahmen von Lehrerinnen/Lehrern und Eltern im Vergleich

Maßnahme	Eltern			Lehrerinnen-/Lehrer			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/p
Einführung der <i>comités d'école</i> und der <i>présidents des comités d'école</i>	667	3.70	1.18	773	3.55	1.16	2.24/p ≤ .05
Einführung von Bildungsstandards/Kompetenzsockeln (<i>socles de compétences</i>)	796	3.34	1.30	783	2.53	1.21	12.85/p ≤ .001
Einführung der zweijährigen Lernzyklen (Zyklus 1 bis Zyklus 4)	779	3.29	1.34	772	2.68	1.27	9.23/p ≤ .001
Differenzierter Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt	868	4.07	1.08	770	4.02	.84	.97/p = .332 (n.s.)
Neue Bewertungsformen anstelle der Punktebewertung	859	2.74	1.54	779	2.38	1.35	5.10/p ≤ .001
Zusammenstellung von multiprofessionellen Teams aus Logopäden, Schulpsychologen, Sozialpädagogen/Erzieher etc. zur Unterstützung von Schülern mit besonderem Förderbedarf	857	4.19	1.08	745	3.84	1.16	6.09/p ≤ .001
Regelmäßige Elterngespräche (mindestens ein Gespräch pro Trimester auf der Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i>)	920	4.47	.85	783	3.66	1.09	16.85/p ≤ .001
Einführung formeller Elternvertretungen (<i>représentants des parents</i>)	823	3.72	1.11	747	2.71	1.15	17.70/p ≤ .001
Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (<i>maisons-relais</i>)	840	4.15	1.00	751	3.51	1.04	12.43/p ≤ .001
Einführung eines Schulentwicklungsplans (<i>Plan de Réussite Scolaire/PRS</i>)	724	3.88	1.16	769	2.16	1.19	28.33/p ≤ .001
Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer	834	4.48	.81	773	3.87	.90	14.28/p ≤ .001

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer und 1042 Eltern.

Abbildung A3: Bewertung der bisherigen Umsetzung der Reformmaßnahmen durch Lehrerinnen und Lehrer

Maßnahmen	Bisherige Umsetzung		
	N	Mean	SD
Einführung der <i>comités d'école</i> und der <i>présidents des comités d'école</i>	744	4.08	.92
Einführung von Bildungsstandards/Kompetenzsockeln (<i>socles de compétences</i>)	720	2.74	1.00
Einführung der zweijährigen Lernzyklen (Zyklus 1 bis Zyklus 4)	712	3.08	1.14
Differenzierter Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt	732	3.05	.95
Neue Bewertungsformen anstelle der Punktebewertung	717	2.79	1.11
Zusammenstellung von multiprofessionellen Teams aus Logopäden, Schulpsychologen, Sozialpädagogen/Erzieher etc. zur Unterstützung von Schülern mit besonderem Förderbedarf	719	2.41	1.09
Regelmäßige Elterngespräche (mindestens ein Gespräch pro Trimester auf der Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i>)	746	4.08	.85
Einführung formeller Elternvertretungen (<i>représentants des parents</i>)	699	3.36	1.11
Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (<i>maisons-relais</i>)	709	3.02	1.04
Einführung eines Schulentwicklungsplans (<i>Plan de Réussite Scolaire/PRS</i>)	723	3.11	1.13
Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer	740	3.70	.843

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung A4: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich

Reformziel	Lehrerinnen			Lehrer			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/ p
alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren	523	4.38	.86	193	4.39	.91	-0.84/p ≤ .933 (n.s.)
den Unterricht stärker an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler (individuelle Voraussetzungen, Elternhaus, Geschlecht, Sprache, Kultur) anzupassen	526	3.93	.96	190	3.92	.91	0.11/p = .914 (n.s.)
den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (z.B. durch Schaffen einer Schulleitung)	513	3.72	1.15	183	3.72	1.26	-0.02/p = .984 (n.s.)
den verschiedenen Schulpartnern (Lehrer, Eltern, Kinder) mehr Mitbestimmungsrechte in der Schule zu geben	527	3.02	1.03	189	2.96	1.06	0.70/p ≤ .485 (n.s.)
Eltern stärker in die Schule einzubinden (Elternvertreter, Elterngespräche, <i>plan de réussite scolaire</i>)	530	2.84	1.08	193	2.65	1.18	1.89/p ≤ .060 (n.s.)
eine bessere Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Unternehmen, Vereine, etc.) zu gewährleisten	516	2.77	1.063	189	2.79	1.23	-0.24/p ≤ .810 (n.s.)
Personalressourcen (Lehrer, Erzieher) auf Landesebene gerecht zu verteilen	499	3.76	1.12	181	3.63	1.21	1.27/p ≤ .204 (n.s.)
eine neue Form der Schulleitung (<i>comité d'école, président du comité d'école</i>) zu schaffen	496	3.35	1.22	186	3.18	1.40	1.53/p ≤ .128 (n.s.)

* An der Befragung beteiligten sich N = 535 Lehrerinnen und 197 Lehrer.

Abbildung A5: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Reformmaßnahmen von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich

Maßnahme	Lehrerinnen			Lehrer			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/p
Einführung der <i>comités d'école</i> und der <i>présidents des comités d'école</i>	522	3.62	1.07	195	3.50	1.29	1.14/p = .254 (n.s.)
Einführung von Bildungsstandards/Kompetenzsockeln (<i>socles de compétences</i>)	527	2.66	1.17	196	2.34	1.26	3.28/p ≤ .001
Einführung der zweijährigen Lernzyklen (Zyklus 1 bis Zyklus 4)	521	2.80	1.22	194	2.54	1.36	2.26/p ≤ .05
Differenzierter Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt	523	4.05	0.84	193	3.98	.80	1.07/p = .286 (n.s.)
Neue Bewertungsformen anstelle der Punktebewertung	526	2.44	1.31	195	2.35	1.45	0.69/p = .493 (n.s.)
Zusammenstellung von multiprofessionellen Teams aus Logopäden, Schulpsychologen, Sozialpädagogen/Erzieher etc. zur Unterstützung von Schülern mit besonderem Förderbedarf	507	3.98	1.07	186	3.56	1.26	3.99/p ≤ .001
Regelmäßige Elterngespräche (mindestens ein Gespräch pro Trimester auf der Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i>)	531	3.71	1.06	195	3.65	1.09	0.71/p = .475 (n.s.)
Einführung formeller Elternvertretungen (<i>représentants des parents</i>)	505	2.78	1.13	188	2.63	1.17	1.61/p = .108 (n.s.)
Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (<i>maisons-relais</i>)	509	3.56	1.01	187	3.42	1.04	1.60/p ≤ .110 (n.s.)
Einführung eines Schulentwicklungsplans (<i>Plan de Réussite Scolaire/PRS</i>)	516	2.24	1.18	193	2.03	1.23	2.06/p ≤ .05
Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer	522	3.87	.89	193	3.87	.93	0.03/p = .973 (n.s.)

* An der Befragung beteiligten sich N = 535 Lehrerinnen und 197 Lehrer.

Abbildung A6: Einschätzung der Sinnhaftigkeit der einzelnen Reformmaßnahmen von Luxemburgern und Migranten (Eltern) im Vergleich

Reformziel	Migranten			Luxemburger			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/ p
alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren	311	4.23	.87	443	4.34	.88	-1.72/p = .087 (n.s.)
den Unterricht stärker an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler (individuelle Voraussetzungen, Elternhaus, Geschlecht, Sprache, Kultur) anzupassen	316	3.99	1.05	452	3.69	1.10	3.75/p ≤ .001
den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (z.B. durch Schaffen einer Schulleitung)	303	3.65	1.03	427	3.74	1.04	-1.25/p = .21 (n.s.)
den verschiedenen Schulpartnern (Lehrer, Eltern, Kinder) mehr Mitbestimmungsrechte in der Schule zu geben	308	3.88	0.87	450	3.74	1.02	1.94/p = .053 (n.s.)
Eltern stärker in die Schule einzubinden (Elternvertreter, Elterngespräche, <i>plan de réussite scolaire</i>)	322	4.03	0.91	452	3.72	1.08	4.31/p ≤ .001
eine bessere Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Unternehmen, Vereine, etc.) zu gewährleisten	306	3.92	0.93	441	3.49	1.11	5.72/p ≤ .001
Personalressourcen (Lehrer, Erzieher) auf Landesebene gerecht zu verteilen	306	4.11	0.84	414	4.05	0.93	0.90/p = .368 (n.s.)
eine neue Form der Schulleitung (<i>comité d'école, président du comité d'école</i>) zu schaffen	271	3.65	1.10	372	3.53	1.11	1.38/p = .167 (n.s.)

* An der Befragung beteiligten sich N = 488 Luxemburger und N = 378 Migranten.

Abbildung A7: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von Luxemburgern und Migranten (Eltern) im Vergleich

Maßnahme	Migranten			Luxemburger			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/p
Einführung der <i>comités d'école</i> und der <i>présidents des comités d'école</i>	223	3.74	1.02	362	3.70	1.27	0.35/p = .724 (n.s.)
Einführung von Bildungsstandards/Kompetenzsockeln (<i>socles de compétences</i>)	275	3.67	1.05	423	3.08	1.39	6.36/p ≤ .001
Einführung der zweijährigen Lernzyklen (Zyklus 1 bis Zyklus 4)	262	3.50	1.16	412	3.15	1.42	3.54/p ≤ .001
Differenzierter Unterricht, der stärker die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler berücksichtigt	311	4.11	0.93	438	4.04	1.18	0.95/p = .345 (n.s.)
Neue Bewertungsformen anstelle der Punktebewertung	299	3.25	1.41	445	2.36	1.50	8.23/p ≤ .001
Zusammenstellung von multiprofessionellen Teams aus Logopäden, Schulpsychologen, Sozialpädagogen/Erzieher etc. zur Unterstützung von Schülern mit besonderem Förderbedarf	311	4.18	1.00	434	4.19	1.12	-0.18/p = .854 (n.s.)
Regelmäßige Elterngespräche (mindestens ein Gespräch pro Trimester auf der Grundlage der <i>bilans intermédiaires</i>)	347	4.38	0.83	452	4.54	0.88	-2.56/p ≤ .05
Einführung formeller Elternvertretungen (<i>représentants des parents</i>)	299	3.88	0.97	414	3.64	1.18	2.99/p ≤ .01
Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen Kinderbetreuungseinrichtungen (<i>maisons-relais</i>)	314	4.19	0.86	412	4.10	1.08	1.28/p = .200 (n.s.)
Einführung eines Schulentwicklungsplans (<i>Plan de Réussite Scolaire/PRS</i>)	271	4.11	0.94	350	3.70	1.30	4.55/p = .001
Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer	292	4.41	.85	428	4.53	.76	-1.89/p = .059 (n.s.)

* An der Befragung beteiligten sich N = 488 Luxemburger und N = 378 Migranten.

Abbildung A8: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Reformziele von Lehrerinnen/Lehrern und Eltern im Vergleich

Reformziel	Eltern			Lehrerinnen-/Lehrer			Unterschied
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-Wert/ p
alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend möglichst hoch zu qualifizieren	871	4.30	.87	773	4.39	.86	-2.03/p ≤ .05
den Unterricht stärker an die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler (individuelle Voraussetzungen, Elternhaus, Geschlecht, Sprache, Kultur) anzupassen	886	3.83	1.08	772	3.93	.94	1.92/p = .058 (n.s.)
den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben (z.B. durch Schaffen einer Schulleitung)	836	3.70	1.05	750	3.72	1.19	-0.39/p = .700 (n.s.)
den verschiedenen Schulpartnern (Lehrer, Eltern, Kinder) mehr Mitbestimmungsrechte in der Schule zu geben	873	3.82	.96	771	2.99	1.04	16.77/p ≤ .001
Eltern stärker in die Schule einzubinden (Elternvertreter, Elterngespräche, <i>plan de réussite scolaire</i>)	893	3.86	1.01	781	2.76	1.11	21.11/p ≤ .001
eine bessere Vernetzung der Schule mit dem außerschulischen Bereich (Unternehmen, Vereine, etc.) zu gewährleisten	862	3.70	1.05	759	2.77	1.12	17.23/p ≤ .001
Personalressourcen (Lehrer, Erzieher) auf Landesebene gerecht zu verteilen	831	4.08	.89	734	3.73	1.15	6.70/p ≤ .001
eine neue Form der Schulleitung (<i>comité d'école, président du comité d'école</i>) zu schaffen	740	3.57	1.12	734	3.30	1.29	4.34/p ≤ .001

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer und 1042 Eltern.

Abbildung A9: Aussagen zur Zyklenstruktur

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Die Zyklenstruktur trägt dem individuellen Entwicklungsrhythmus der Schülerinnen und Schüler stärker Rechnung.	761	2.49	1.22
Die Zyklenstruktur fördert den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler.	753	2.24	1.13
Es gibt keine (großen) Unterschiede zwischen Zyklenstruktur und Jahrgangsklassenstruktur.	750	3.14	1.32
Die Zyklenstruktur sollte konsequenter umgesetzt werden, da in vielen Klassen noch in Jahrgängen gedacht wird.	708	2.54	1.40

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung A10: Der Schulentwicklungsplan aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

	Alle befragten Lehrpersonen		
	N	Mean	SD
Der Aufwand für die Erstellung des Schulentwicklungsplans war angemessen.	587	1.85	.36
Unsere Schule besitzt einen guten Schulentwicklungsplan.	720	3.58	1.05
Der Schulentwicklungsplan ließ sich an unserer Schule gut in die Praxis umsetzen.	704	3.28	1.04
Die Ziele des Schulentwicklungsplans entsprechen den prioritären Bedürfnissen der Schule.	724	3.57	1.10
Die Aktionspläne können im Hinblick auf die vorgegebenen Fristen eingehalten werden.	648	3.29	1.09
Der Schulentwicklungsplan gibt unserer Schule eine eigene Identität.	702	2.50	1.24
Durch den Schulentwicklungsplan hat sich unsere Schule weiterentwickelt.	702	2.46	1.18

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung A11: Teilnahme an Weiterbildungsangeboten

	Alle befragten Lehrpersonen	
	N	In Prozent
0 Tage (Ich habe keine Weiterbildung in Anspruch genommen)	1	.1
1-5 Tage	62	7.8
6-10 Tage	229	29.0
11-15 Tage	198	25.0
16-20 Tage	113	14.3
21-25 Tage	63	8.0
26-30 Tage	31	3.9
Mehr als 30 Tage	68	8.6
Weiß nicht/keine Angabe	26	3.3
Gesamt	791	100

* An der Befragung beteiligten sich N = 802 Lehrerinnen und Lehrer.

6. Anhang 2: Résumé en français

1. Introduction et synthèse

1.1 Introduction

Le 12 janvier 2012, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle du Luxembourg a confié à une équipe de recherche issue de l'unité de recherche LCMI de l'Université du Luxembourg la mission de dresser un bilan de la réforme de l'école fondamentale introduite en 2009 (« rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale »). En conséquence, le concept du bilan a été adopté le 28 mars 2012 et il a été décidé à cette occasion que le rapport de l'Université constituerait une partie autonome du bilan rédigé par le ministère. La Convention de Collaboration qui régit les bases du rapport d'expertise a été signée le 15 avril 2012. Parallèlement, un accord a été conclu avec le ministère au sujet des catégories d'acteurs à analyser (parents, enseignants, comités d'école, présidents des comités d'école, inspecteurs et instituteurs-ressources) et de celles qui ne devaient pas l'être (comme les élèves, les membres du ministère et les administrations communales).

Il a été prévu dès le départ que l'enquête combinerait les méthodes quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens). Cette double démarche est la garantie de résultats plus pertinents du fait de l'emploi conjoint des méthodes d'analyse quantitative et qualitative. Les analyses quantitative et qualitative ont permis, pour la première, d'obtenir une vision d'ensemble et, pour la seconde, d'étudier de manière plus approfondie des problèmes concrets et de les suivre dans le détail sur certains points. C'est la raison pour laquelle nous disposons de données sur certains groupes d'acteurs qui ont été obtenues par des moyens aussi bien quantitatifs que qualitatifs, par exemple pour les membres du Comité d'école ou les parents qui participent aux instances représentatives des parents d'élèves, ce qui est un gage supplémentaire de fiabilité des données.

L'avis des parents ainsi que des enseignants a été recueilli à l'aide de questionnaires et les représentants des parents, les présidents des comités d'école, les comités d'école, les inspecteurs et les instituteurs ont fait l'objet d'entretiens. Les questionnaires ont été préparés en commun par l'équipe de chercheurs de l'Université et par les fonctionnaires du ministère. Ils ont été expédiés à la mi-juin et les entretiens se sont déroulés entre le 5 et le 18 juillet 2012. Le dépouillement des questionnaires, la transcription des entretiens, le collationnement et l'exploitation des données ont été effectués en septembre et en octobre. Un rapport préliminaire a été présenté au ministère le 25 octobre 2012 pour discuter de la marche à suivre pendant les étapes ultérieures. Un projet de rapport a été remis au ministère peu après la mi-novembre et sa version définitive a été traduite en français en décembre 2012. Il a été décidé avec le ministère de rendre public le bilan dans son intégralité le 24 janvier 2013.

L'enquête a clairement révélé que, fondamentalement, l'ensemble des groupes d'acteurs interrogés peuvent être qualifiés de très intéressés et de très impliqués, et certains d'entre eux étaient même expressément reconnaissants d'être interrogés et, par là, de pouvoir prendre eux-mêmes la parole. L'équipe de recherche a été perçue comme un acteur indépendant, c'est-à-dire qu'elle n'était regardée ni comme le bras séculier du ministère, ni comme le porte-voix des syndicats ou d'autres organisations

similaires.

Cette vue d'ensemble positive n'est altérée que par le fait que le nombre de participants a été relativement faible (autour de 17 %) lors du sondage en ligne mené auprès des enseignants dans le cadre du volet quantitatif de l'étude. Les données ne permettent pas de savoir précisément quelle en est la cause et il serait sans aucun doute utile d'étudier une fois de plus ce phénomène de façon isolée. Il convient de partir du principe qu'une explication plausible de ce phénomène pourrait être utile à la politique scolaire future. Une interprétation possible de ce faible taux de participation figure à la fin de ce rapport. En revanche, le taux de réponse obtenu au sondage mené auprès des parents, supérieur à 30 %, est satisfaisant. Dans l'ensemble, les données collectées, en particulier grâce à l'emploi conjoint des méthodes quantitative et qualitative, peuvent être considérées comme très fiables.

1.2 Synthèse

Avant d'aborder l'exploitation des données recueillies au titre des divers chapitres de l'enquête, il convient, avec toute la prudence qui s'impose, de tirer une première conclusion d'ensemble : De manière générale, la réforme de l'école est bien accueillie, ce qui signifie que, dans l'ensemble et dans ses grandes lignes, la tentative du ministère de résoudre quelques lacunes graves de la réforme de l'école instaurée en 2009 rencontre l'adhésion. Ce constat ne vaut pas pour tous les points de la réforme, ce qui eût été surprenant, mais il est globalement pertinent pour ses motifs.

L'aperçu permet, au vu des résultats des études quantitative et qualitative, de tirer les enseignements synthétiques ci-après des divers volets de la réforme de l'école fondamentale au Luxembourg. Nous avons articulé l'étude autour de cinq grands volets, à savoir des ensembles de questions que pose la réforme de l'école fondamentale :

- structure organisationnelle
- organisation pédagogique
- mesures d'aides
- partenariats scolaires
- perfectionnement en continu de l'école/formation permanente.

Ces cinq volets comportent chacun de nombreuses facettes, si bien qu'au total nous avons pu émettre des avis sur 14 aspects différents répartis entre les cinq volets : 5 sur la structure organisationnelle, 3 sur l'organisation pédagogique et 2 sur chacun des trois autres ensembles de questions (mesures d'aides, partenariat scolaire et perfectionnement).

Avant de dresser une synthèse de ces 14 aspects et d'entrer dans les détails de chacun d'entre eux, il convient de rappeler la conclusion préliminaire mentionnée plus haut, à savoir qu'il existe un accord de principe sur la réforme de l'école, en précisant cela sur deux points : Premièrement : la réforme ne recueille pas l'assentiment des intéressés sur chacun de ces 14 aspects ; certains d'entre eux suscitent un grand scepticisme, mais les idées de la réforme sont approuvées dans leur majorité. Deuxièmement

: Les sondés ont répondu « Oui, mais » à la quasi-totalité des questions. Cela veut dire que le besoin de réforme en ces matières est reconnu, et même, très souvent, que les idées avancées sont approuvées, mais dans la plupart des cas les sondés déplorent que leur application concrète ne soit pas cohérente, ou même aille à l'encontre de ces idées. On retrouve ce « Oui, mais » dans les réponses aux questions sur la plupart de ces 14 aspects, que nous expliquons à présent à grands traits. Il convient ici de remarquer que les conclusions ci-après sont énoncées de manière très simplifiée au point 1.2 ; les conclusions détaillées figurent dans les parties 2 et 3.

1.2.1 Volet I : L'organisation structurelle

1.2.1.1 Institution du Comité d'école

Toutes les catégories de parties prenantes à l'école fondamentale interrogées à propos des Comités d'école nouvellement créés (à savoir les enseignants, les parents, les représentants des parents d'élèves et les comités d'école eux-mêmes) en sont assez satisfaites.

1.2.1.2 Institution de la fonction de Président du comité d'école

Les points de vue sur la fonction de président du comité d'école, qui en fait assume un rôle s'apparentant plutôt à celui de porte-parole du comité d'école, sont très différents selon que l'on a affaire, d'un côté, aux inspecteurs et aux instituteurs-ressources ou, de l'autre, aux autres sondés. Les uns se disent satisfaits de la création de cette fonction. La fonction de président du comité d'école est considérée comme utile par le comité d'école, les parents et les représentations des parents. En revanche, les entretiens qualitatifs menés avec les enseignants, inspecteurs et instituteurs-ressources mettent en lumière une attitude ambivalente. Ils insistent sur la charge de travail trop lourde et l'absence de pouvoir de ce poste, tandis que, de l'autre côté, les autres types d'acteurs cités plus haut ne souhaitent ni que la fonction soit incorporée à la hiérarchie, ni que des pouvoirs supplémentaires lui soient attachés. Quant aux présidents des comités d'école, ils aimeraient bénéficier d'une décharge d'heures plus grande.

1.2.1.3 Autonomie de l'école

L'autonomie a été identifiée comme l'un des mots clefs des réformes, mais les résultats détaillés de l'étude qualitative révèlent qu'un grand nombre d'acteurs du système de formation en ont une perception déformée. Ils ont critiqué au cours des entretiens l'existence d'un reporting centralisé et proliférant dans lequel ils voyaient un instrument de contrôle manifestement contraire à l'autonomie. Une citation tirée des entretiens de groupe qualitatifs avec les instituteurs-ressources et qui exprime de manière similaire l'opinion des enseignants résume le point de vue de nombreux acteurs du système de formation : « *Le MENFP ne fait pas vraiment confiance à ses gens et se sent obligé de tout planifier jusque dans les moindres détails et, par là, de créer la structure au sein de laquelle les gens doivent*

travailler. (...) Nous encourageons ainsi la culture d'une pensée qui n'est pas autonome ».

1.2.1.4 Équipe pédagogique

Les équipes pédagogiques, disciplinaires et interdisciplinaires, sont généralement considérées sous un jour positif en raison des nouvelles possibilités de collaboration au sein de l'équipe pédagogique, mais non sans réserves. Dans l'ensemble, l'obligation de coopération est néanmoins vue comme une chance : « *maintenant, nous devons parler les uns avec les autres* ». Les inspecteurs mettent en garde contre le risque que les équipes ne sachent pas très bien de quoi elles doivent discuter. Il y a beaucoup d'échéances à respecter, mais les tâches ne sont pas définies avec suffisamment de précision. Le manque d'efficacité des réunions et la perte d'énergie qu'elles provoquent sont également critiqués, ce qui est imputé, entre autres, au problème d'une normalisation bureaucratique du travail en commun.

1.2.1.5 Contingent

L'idée d'une nouvelle répartition des ressources allouées à l'école fondamentale luxembourgeoise est appréciée. Les contingents constituent un thème important. En tout cas, le maniement de la nouvelle structure lors du partage des ressources est qualifié de trop figé et pas suffisamment souple et certains redoutent des suppressions de postes.

1.2.2 Volet II : L'organisation pédagogique

1.2.2.1 Évaluation : Bilans (intermédiaires)

Les nouvelles formes d'évaluation à partir des remontées d'informations des parents et élèves sont un sujet très controversé, l'étude montrant que les bilans intermédiaires sont un gros sujet de préoccupation. Il convient tout d'abord de remarquer que la plupart des acteurs du système de l'enseignement (entre autres les enseignants et inspecteurs) ne veulent pas revenir à l'ancien système à points. Cependant, en pratique, les bilans sont jugés beaucoup trop complexes, incompréhensibles et excessivement détaillés. Moins d'un instituteur sur cinq pense que les bilans intermédiaires apportent aux parents des informations sur les progrès de leurs enfants et moins d'un sur dix croit que ces bilans sont aptes à renseigner les élèves sur leurs forces et faiblesses. Et un sur vingt seulement, c'est-à-dire environ 5 % des enseignants, croit que les bilans aident les enfants à se fixer des objectifs.

Le fait qu'ils soient difficilement compréhensibles est qualifié de carence grave : Les enseignants doutent que les parents comprennent les bilans. Les parents portent une appréciation plus favorable que les instituteurs en ce qui concerne l'intelligibilité des bilans. Les inspecteurs croient que de nombreux enseignants sont incapables de remplir les bilans correctement en raison de leur grande complexité. En revanche, les discussions sur les bilans sont appréciées, en particulier par les parents mais un peu moins par les enseignants, qui les considèrent comme un défi. Trois citations des entretiens de groupe qualitatifs illustrent les opinions des enseignants : « *A la fin, les parents se*

bornent à poser cette question : 'Qu'est-ce que cela peut bien signifier ?' Est-ce que mon enfant va passer dans la classe supérieure ? (rires). Beaucoup n'emportent même plus le bilan ». « Bien entendu, les élèves ne comprennent pas non plus ce qu'il y a dans le bilan. Ils disent simplement : 'Ma mère a dit que je dois avancer jusqu'à la dernière case' (rires). Ils ignorent ce qu'ils doivent faire pour y parvenir » ; et « Lorsqu'il faut dresser le bilan, tous commencent à devenir nerveux. Nous ne savons tout simplement pas quelles performances décrire dans le bilan et comment le faire ». Les inspecteurs et instituteurs-ressources expliquent que l'abstraction, entre autres, est une source d'incertitude chez les enseignants. Les enseignants se sentent « prisonniers » des nouveaux instruments. Il en résulte une quête désespérée de compétences et de sujets pouvant faire l'objet d'une évaluation.

1.2.2.2 Différenciation des apprentissages : cycles et différenciation de l'enseignement

Ici aussi, les évaluations mettent en lumière des différences entre les divers groupes d'acteurs du système de formation comme entre les différents sondages. De manière générale, les personnes interrogées soulignent que l'organisation en cycles n'a aucune pertinence parce qu'elle n'est pas appliquée, ce qui veut dire que les classes correspondant à une année scolaire sont toujours en vigueur, notamment à cause des directives du ministère. C'est la raison pour laquelle, lors des entretiens qualitatifs, l'organisation en cycles est aussi qualifiée d'*emballage trompeur* ou de *tromperie sur la marchandise*. Selon les sondés, les cycles sont « indifférents » parce qu'ils n'ont aucune efficacité. Une fois de plus, l'avis des enseignants est particulièrement critique, plus de 60 % d'entre eux trouvent que l'organisation en cycles ne favorise pas la réussite des élèves. Moins de 15 % des enseignants croient que l'organisation en cycles encourage les élèves et environ 20 % des enseignants seulement croient qu'elle tiendrait compte du rythme de progression individuel des élèves. Deux citations tirées des entretiens qualitatifs avec les enseignants résument l'opinion de nombre d'entre eux sur ce point : « Cela n'a pas changé grand-chose et la plupart doivent encore se demander comment la classe de quatrième s'appelle aujourd'hui » et « L'organisation en cycles n'a rien changé chez nous. Aujourd'hui, nous disons 2.1 au lieu de classe de quatrième et c'est tout ». Cela est confirmé par les inspecteurs et les instituteurs : « Il n'y a plus de cycles d'apprentissage parce qu'ils sont à nouveau subdivisés (par des livres de cours spécifiques à chaque année scolaire) en 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, etc. ». Cette nomenclature marque même une régression derrière l'ancien système des années scolaires (cinquième, quatrième, etc.). D'où l'interrogation critique provenant des rangs des inspecteurs et des instituteurs-ressources : Pour quelles raisons les enseignants doivent-ils raisonner en cycles si le ministère lui-même ne le fait pas ? Les parents, quant à eux, espèrent plutôt davantage de l'organisation en cycles et leur point de vue est donc plus positif. Au contraire, la différenciation entre les éléments d'un cours ou par catégories d'apprenants est considérée par les enseignants comme par les parents comme sensée et réussie.

1.2.2.3 Les socles des compétences

Lors de l'enquête qualitative partielle sur certaines écoles fondamentales, les enseignants portent un jugement neutre ou positif sur les socles de compétences, mais il est négatif dans l'enquête quantitative. Lorsque l'on considère les différentes catégories de sondés, on constate que sur ce point aussi les avis sont partagés : On ne voit pas très bien ce qu'il y a de nouveau dans les compétences. L'appréciation générale des enseignants sur le socle de compétences est défavorable, en particulier pour ce qui concerne l'intelligibilité du plan de formation et les niveaux de compétence. Même la description détaillée des compétences destinée à les aider n'est pas considérée comme utile. De leur côté, les inspecteurs et instituteurs-ressources déclarent que « *Il n'existe pas encore de description claire de ce qu'on entend par enseignement en fonction d'un socle de compétences* ».

1.2.3 Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance

1.2.3.1 Appui pédagogique

Globalement, l'idée à la base de l'appui qui, d'après les enseignants et parents, est le plus souvent dispensé le soir et plus rarement à midi, est jugée de façon positive, mais son application suscite des critiques, lesquelles ont été exprimées principalement durant les entretiens qualitatifs, et les avis sur l'appui tel qu'il est mis en œuvre en pratique sont ambivalents. Par comparaison avec les autres sujets, l'appui est un aspect de la réforme de l'école fondamentale jugé positivement, et les enseignants comme les parents constatent un effet positif sur les élèves. En revanche, quelques inspecteurs et instituteurs-ressources considèrent l'appui comme un échec et voient dans le traitement particulier administré hors de la classe à certains élèves un risque de formation d'une société parallèle. Les inspecteurs critiquent surtout la conception de l'appui et estiment que, en pratique, celui qui est dispensé par les enseignants est dénué d'inspiration et bureaucratique. Ils se bornent le plus souvent à s'en acquitter comme d'une corvée et il existe un risque de stigmatisation des élèves qui ont du mal à apprendre.

1.2.3.2 Équipes multiprofessionnelles

Les équipes multiprofessionnelles posent manifestement problème. Dans le questionnaire, les enseignants en général et les personnes faisant partie d'un comité d'école portent un jugement plutôt négatif sur la manière dont fonctionnent les équipes multiprofessionnelles, mais les entretiens qualitatifs avec certaines écoles mettent aussi en évidence plusieurs aspects neutres ou positifs. Au total, il apparaît ici également que les avis sont mitigés. Les équipes multiprofessionnelles sont considérées comme une bonne idée, mais en fait on trouve qu'elles ne fonctionnent pas. La longueur des délais d'attente est critiquée. Ils sont imputés d'abord à une bureaucratie envahissante et au fait qu'il existe deux directions concurrentes et, ensuite, à l'existence de la CIS (Commission d'Inclusion Scolaire), qui joue un rôle d'intermédiaire. L'absence d'aide dans de nombreux cas problématiques et le fait qu'aucun conseil pratique n'est donné aux enseignants sont aussi critiqués parce que les équipes multiprofessionnelles travaillent individuellement avec les enfants, puis avec les enseignants et ne les

informent, instruisent et conseillent qu'exceptionnellement sur la manière dont il faut se comporter envers l'élève concerné. Selon ce point de vue critique, les équipes multiprofessionnelles sont en outre vues comme un moyen de « *sous-traiter les problèmes des élèves* ».

1.2.4 Volet IV : Le partenariat de l'école

1.2.4.1 Collaboration avec les maisons-relais

La collaboration entretenue avec les maisons-relais suscite des commentaires assez critiques. C'est surtout parmi les parents que l'idée d'un partenariat entre ces dernières et les écoles fondamentales est bien accueillie. Quant aux enseignants, ils trouvent que cette coopération a moins d'importance. Les enseignants, comités d'école et inspecteurs émettent des avis plutôt critiques. Là, on souhaite qu'ils collaborent plus étroitement avec les maisons-relais, le partenariat est, selon eux, rendu considérablement plus difficile par des fossés tenant à la bureaucratie et aux politiques professionnelles (mais aussi par le fait que les compétences sont partagées entre plusieurs ministères). Les inspecteurs et les instituteurs-ressources considèrent de facto qu'il n'existe pas de coopération entre les deux parties (écoles et maisons-relais), et même qu'elles ne s'y intéressent guère. Eux aussi incriminent le partage de la tutelle entre deux ministères.

1.2.4.2 Parents d'élèves

La collaboration entre parents et école est appréciée davantage par les premiers que par les enseignants. Alors que l'objectif d'une meilleure intégration des parents d'élèves est tenu pour plutôt important ou très important par 70,1 % d'entre eux, cette proportion est de moins de 25 % chez les enseignants. De même, les entretiens avec les parents sont jugés plus favorablement par ces derniers que par les enseignants. Les inspecteurs et instituteurs-ressources déclarent que, au début, les contacts avec les parents représentent un défi. Quelques enseignants voient dans les entretiens avec les parents une source de stress, mais estiment qu'ils doivent absolument être maintenus. Les remarques ci-après ont été exprimées lors des discussions qualitatives avec les enseignants : « *Bien sûr, les enseignants qui attachaient de l'importance à l'échange avec les parents les rencontraient régulièrement avant la réforme. Maintenant, tous doivent en faire autant et il va de soi que c'est une bonne chose* ».

Les inspecteurs et instituteurs-ressources perçoivent une transformation de la relation entre parents et école : Certes, cette dernière suscite encore chez les parents un respect ou une peur excessifs, mais « *Les parents abordent l'école différemment* », ils deviennent plus critiques et ne se laissent plus faire. Des accrochages dus au dépassement des domaines respectifs de compétence se produisent parfois et certains expriment des critiques infondées ou excessives.

En général, les représentations des parents nouvellement instituées ne couvrent pas tous les parents parce que seulement 44 % de ces derniers connaissent leurs représentants et le taux de participation aux élections de représentants des parents d'élèves est très faible.

1.2.5 Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école

1.2.5.1 Plan de réussite scolaire (PRS)

Le PRS est généralement approuvé, mais son application pratique n'est pas exempte de critiques. Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire quantitatif estiment que le temps nécessaire pour l'élaborer est excessif. L'utilité du PRS ne fait pas l'unanimité : D'après les réponses des enseignants au questionnaire, le plan de développement de l'école ne contribue pas à son perfectionnement et à la formation de son identité. Les motifs de cette attitude critique sont peut-être à rechercher dans les résultats qualitatifs : Au début, le potentiel du plan de développement de l'école n'était pas clair, de telle sorte qu'il n'est aujourd'hui plus possible d'appliquer les plans qui avaient été dressés alors qu'on ne peut plus les modifier. De toute évidence, une chance a été perdue. En outre, les inspecteurs et instituteurs-ressources reprochent au ministère un formalisme excessif (sur le plan linguistique) dans l'élaboration du plan. Mais, dans les cas où la coopération avec l'Agence pour le développement de la qualité de l'enseignement dans les écoles est jugée bonne, le PRS est considéré comme très utile.

1.2.5.2 Formation continue

Les offres de formation continue sont jugées favorablement par toutes les catégories d'acteurs du système de formation sans exception. La formation continue est tenue pour utile et fait l'objet de commentaires positifs. Les intéressés sont manifestement satisfaits de l'offre de formation continue. Les inspecteurs préviennent qu'un quota d'au moins huit heures de formation continue par an est indispensable. En outre, les différentes offres de formation continue pourraient être mieux coordonnées.

4. Recommandations

4.1 Remarques introductives

Les données, opinions et évaluations que nous avons obtenues prouvent très clairement que la réforme de l'école fondamentale de 2009 a été considérée comme nécessaire par la quasi-totalité des acteurs du système de formation.

Les mesures adoptées sont convaincantes dans la plupart des domaines, mais pas dans leur totalité. Dans un assez grand nombre de domaines, leur application pratique continue à poser problème. En tout état de cause, il faut s'attendre à ce qu'un bon nombre de ces questions se clarifient au fil du temps grâce à l'instauration de nouvelles routines et procédures de travail ou, à tout le moins, qu'elles perdent de leur acuité.

Nos recommandations reposent sur l'examen en commun des avis, positions et évaluations que nous avons recueillis auprès des divers acteurs du système d'enseignement luxembourgeois, ainsi que sur les résultats de la recherche internationale sur la politique de l'éducation et de la réforme scolaire, de même que sur les enseignements de la recherche fondamentale. Dans ce contexte, il aurait certainement été souhaitable que le ministère

- ait bénéficié d'un soutien public et scientifique plus large pour la formulation et l'instauration du concept de la réforme,
- ait mieux communiqué et défendu certaines décisions adoptées s'inscrivant dans le cadre de la réforme,
- ait montré plus de souplesse dans le processus bureaucratique de l'application de la réforme.

Par ailleurs, nous aurions souhaité que le travail du ministère soit mieux reconnu afin que le principe de la réforme scolaire soit bien accepté, dans la mesure où aucun acteur ne la conteste dans son intégralité. En principe, il est utile que les intérêts corporatifs et les partis politiques aient moins d'influence sur la politique éducative, qui devrait plutôt être comprise comme un bien public relevant d'une approche coopérative et, pour autant que possible, consensuelle (Overesch 2007). Dans le cadre d'une réforme scolaire, il n'est guère possible de faire évoluer durablement l'école autrement (Horlacher 2011).

De manière générale et en se plaçant du point de vue de la recherche, il ne faut pas oublier que les effets (qu'ils soient désirés ou non !) des réformes scolaires de grande ampleur n'apparaissent qu'au bout de nombreuses années. Ce décalage doit impérativement être pris en considération parce que le mandat d'un ministre de l'Éducation a généralement une durée plus courte que la durée nécessaire pour que les réformes produisent durablement leurs effets. Le délai qui s'écoule entre les premières idées de réforme, leur adaptation par le ministère de l'Éducation, le vote des lois et la mesure de leurs effets s'étend souvent de 30 à 50 ans (Osterwalder 2011) ; or le délai séparant, d'une part, les idées de réforme intégrées concrètement dans les débats nationaux sur la politique éducative et la révision des lois et, de l'autre, la mesure de leurs effets peut être estimé à une période allant de 10 à 20 ans.

Il faut donc procéder avec le plus grand soin lors de la phase de planification de la politique éducative et ne pas s'appuyer sur des tendances populaires qui pourraient se révéler dépassées dans 10 ou 20 ans, mais travailler sur des données empiriques issues de la recherche sur les réformes scolaires. Il ne suffit pas de faire appel à la recherche scientifique après l'adoption d'une réforme scolaire, pour mesurer les effets à grande échelle. Et ce, d'autant plus que la mesure *ex-post*, du moins lorsqu'elle est conçue comme un test portant sur de gros enjeux (*high-stakes-testing*), provoque souvent plus de dégâts qu'elle ne résout de problèmes (Nichols & Berliner 2007 ; Ravitch 2011). Des recherches complémentaires telles que celles qui ont été menées dans le cadre du présent rapport d'expertise sont à entreprendre dès la phase de planification et durant la phase d'application de la réforme. Les résultats des tests à grande échelle sont éclairants pour des enseignants individuels (Berliner 2011).

Le système scolaire n'est pas un appareil technologique sur lequel il suffit de tourner quelques vis et actionner quelques commutateurs pour le faire fonctionner autrement. Le système scolaire est une entité culturelle qui est la résultante de processus historiques de négociations complexes (Meyer & Rowan 1977) ; c'est la raison pour laquelle il possède une certaine stabilité qui est à la base des succès qu'il a remportés tout au long des deux derniers siècles (Tyack & Cuban 1997 ; Tyack 2004 ; Göhlich, Hopf & Tröhler 2008). Nous avons en outre affaire à un système qui s'est construit au fil des deux derniers siècles et qui constitue aujourd'hui le fondement de la croissance des États providence libéraux et démocratiques, fondement hors duquel il n'existe pas d'alternative. Et, même s'ils sont soumis à une pression toujours plus importante pour s'harmoniser avec le reste du monde, ces États s'inscrivent encore et toujours dans un cadre national (Tröhler 2010). La réforme d'un tel système national exige de tous les acteurs de la patience ; elle est une œuvre de longue haleine et implique de corriger en permanence les objectifs et les mesures adoptées au vu de l'expérience et des résultats observés.

4.2 Recommandations

Nous émettons les recommandations suivantes à la lumière de ces remarques préliminaires. Bien qu'étroitement liées à la réforme scolaire, elles ne constituent pas un jugement sur le travail accompli par le ministère. Des propositions sur la manière dont le ministère pourrait aborder sa tâche à l'avenir sont formulées dans les remarques introductives (4.1).

Notre enquête sur l'acceptation de la réforme scolaire et le jugement qui est porté sur elle a révélé de nombreuses difficultés concrètes dans son application, dont une partie finira par se résoudre au fil du temps grâce à l'élaboration de nouvelles procédures et routines de travail. Il subsiste néanmoins des obstacles structurels qui, à notre avis, ne pourront être surmontés que par d'autres changements de grande ampleur. C'est la raison pour laquelle la formulation de ces recommandations s'est inspirée des grandes lignes de la réforme en supposant qu'elle soit acceptée en tant que telle dans sa totalité.

4.2.1 Autonomie et professionnalisation de la direction des écoles fondamentales

Le ministère devrait vérifier s'il est possible de soutenir les comités d'écoles qui existent actuellement en renforçant la professionnalisation de la direction des établissements. A cet égard, il faudrait veiller à ce que les directions des établissements défendent effectivement l'autonomie et l'identité de leurs écoles. Pour cela, il faut tenir compte en premier lieu de la judiciarisation de l'école qui s'est opérée au fil des dernières décennies, de telle sorte que les processus administratifs y tiennent une place de plus en plus importante. Ces tâches pourraient être assumées par une direction professionnelle de manière à offrir aux enseignants une plus grande marge de manœuvre pour qu'ils puissent exercer leur activité d'enseignement, qui est au cœur de leur métier. De même, une certification de la formation des enseignants et une formation permanente (par exemple au sens du mastère de l'Université du Luxembourg « Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen ») seraient également les conditions préalables à l'exercice de la direction d'école.

4.2.2 Simplification des procédures et renforcement des responsabilités locales

Avec le renforcement de l'autonomie des établissements, qui est abordée dans la première recommandation et représente un pas supplémentaire vers la professionnalisation des acteurs de l'école, le ministère devrait étudier les moyens d'élaguer les services centraux, qui dans plusieurs domaines sont fréquemment perçus comme une gêne et une source de rigidité (par exemple dans leurs relations avec les Equipes multiprofessionnelles) et d'accorder aux écoles le droit à une autonomie accrue pour organiser et prendre des décisions relatives à leurs propres affaires (en ce qui concerne les Equipes multiprofessionnelles, cela vaut aussi pour les enseignants, qui doivent être mieux informés pour agir de façon appropriée). En tout état de cause, ce processus mettrait à contribution les deux parties : Le ministère devrait alléger les mécanismes de contrôle et de reporting et définir plus clairement les compétences respectives. Quant aux acteurs de l'école, du président du comité d'école au chargé de cours, ils devraient pour leur part être prêts à assumer activement leurs responsabilités dans le cadre de leurs domaines de compétence. Il importerait de s'affranchir de l'idée d'une école parfaitement homogène et uniforme et de laisser aux différents établissements une autonomie et une marge de manœuvre suffisantes pour s'organiser et inventer leurs propres solutions.

4.2.3 Bilans intermédiaires et compétences

Sous leur forme actuelle, les bilans intermédiaires posent problème et doivent faire l'objet d'un réexamen approfondi. Il est recommandé de raccorder cette question à l'examen de l'approche par compétences de l'enseignement parce que les deux notions sont étroitement liées sur le plan conceptuel. Lors de l'examen de l'approche par compétences, il convient de tenir compte du fait que le concept pédagogique des compétences – tel qu'il est défendu de manière dominante par l'OCDE – ne repose pas sur des fondements théoriques solides et que sa contradiction avec le savoir, souvent invoquée dans un esprit polémique, n'est guère convaincante. Il est recommandé, en outre, de lier l'objectif de l'enseignement de manière beaucoup plus concrète à la pratique scolaire afin que les bilans intermédiaires eux aussi, puissent être dressés avec précision et cohérence.

4.3. Bibliographie

- Berliner, D. (2011). The context for interpreting PISA results in the USA: Negativism, chauvinism, misunderstanding, and the potential to distort the educational systems of nations. In: M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Eds.): *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 77-96). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Göhlich, M., Hopf, C. & Tröhler, D. (2008) (Hg.). *Persistenz und Verschwinden / Persistence and Disappearance. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext / Educational Organizations in their Historical Contexts*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Horlacher, R. (2011) (Hg). *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*. Zürich: Pestalozzianum
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology* 83, 340-363.
- Nichols, S. N. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage: The effects of high-stakes testing on America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Overesch, A. (2007). *Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Osterwalder, F. (2011). Education programmes, education reforms, and the *longue durée* in historiography of education. In D. Tröhler & R. Barbu (Eds.): *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives* (pp. 7-20). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System*. New York: Basic Books.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. *Studies in Philosophy and Education* 29, 7-29.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1997). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D. (2004). *Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.