



oejqs

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE



EVIDENZORIENTIERTE QUALITÄTSENTWICKLUNG IM GESAMTSYSTEM SCHULE

**THEMENBERICHT ZUR GANZHEITLICHEN GOVERNANCE
DER QUALITÄTSENTWICKLUNG (TEIL A)**



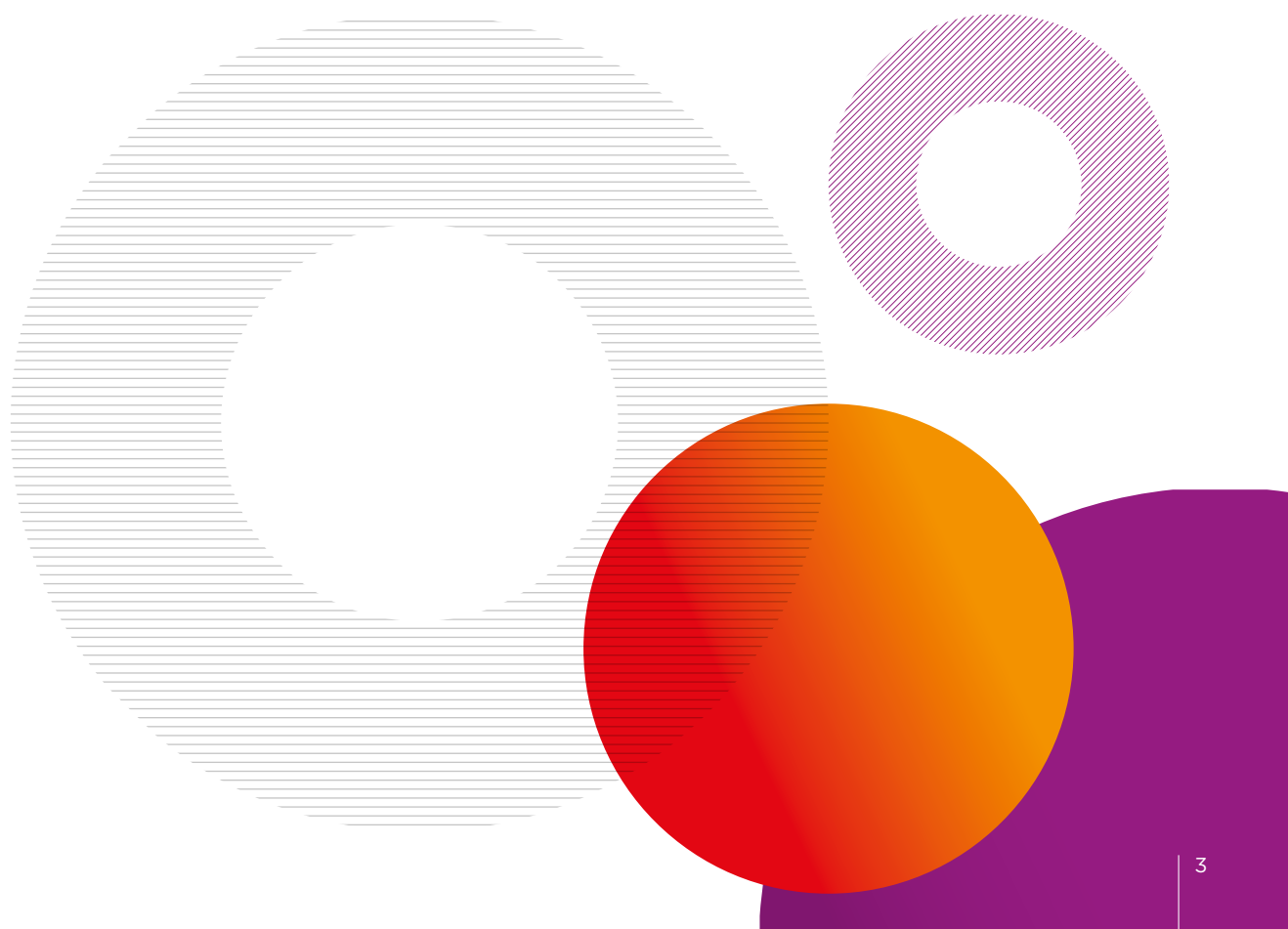


Inhaltsverzeichnis

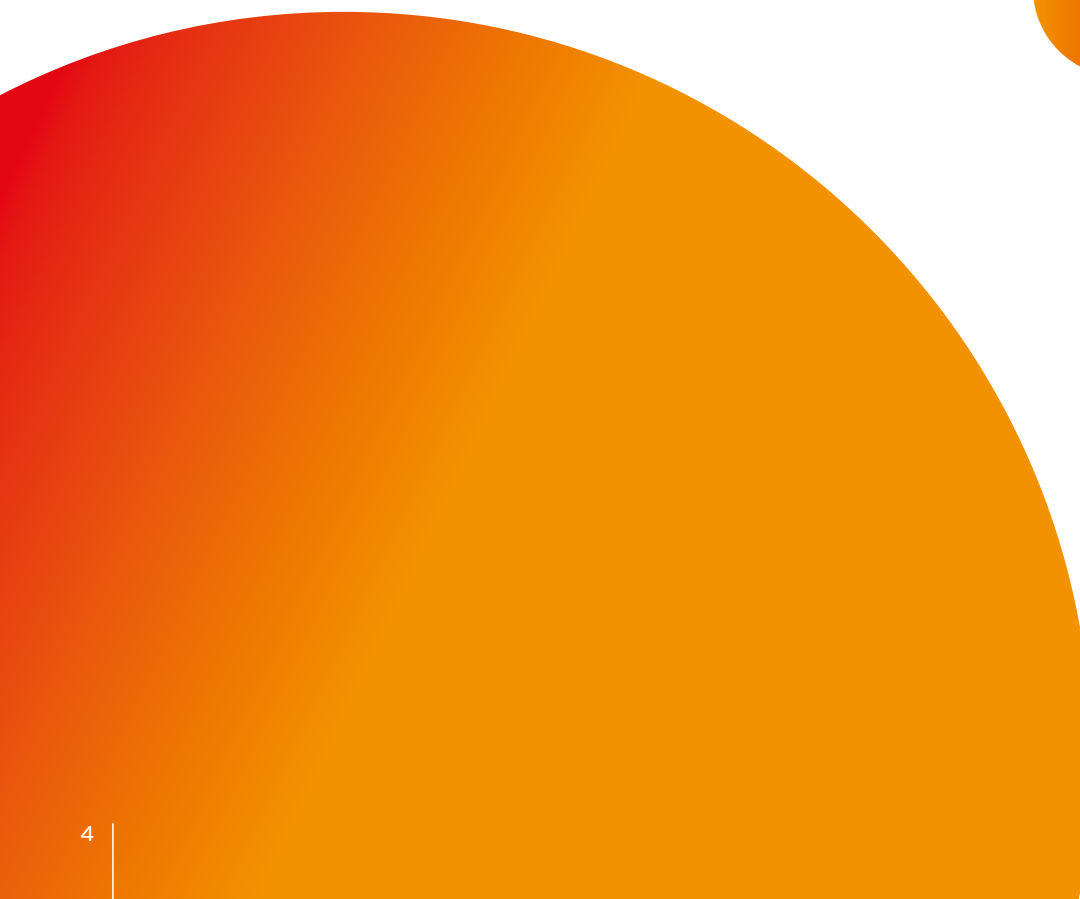
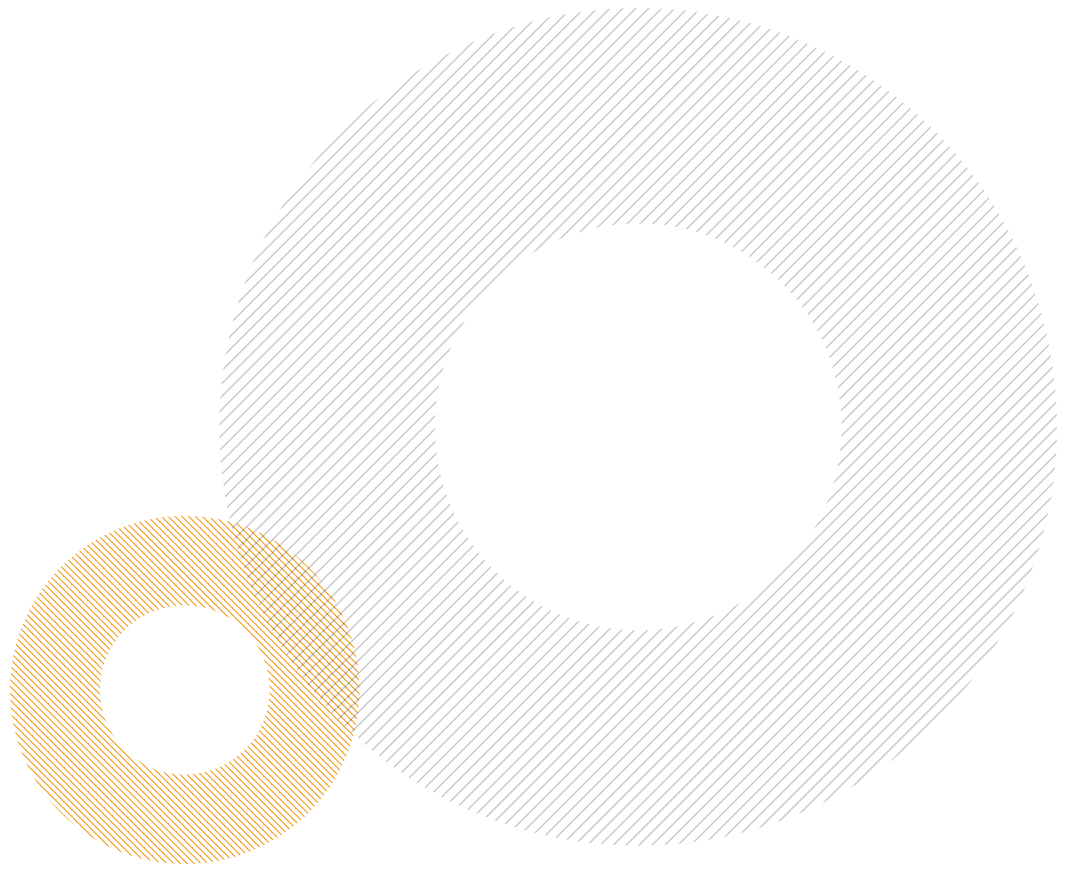
| | |
|--|-----------|
| I. EINLEITUNG | 4 |
| 1. PROBLEMSTELLUNG | 5 |
| 2. HERANGEHENSWEISE UND DATENGRUNDLAGE | 7 |
| II. EVIDENZORIENTIERTE STEUERUNGSMECHANISMEN IM SCHULSYSTEM - EINE THEORETISCHE BETRACHTUNG | 10 |
| 1. <i>ALIGNMENT</i> DURCH DAS SCHULSYSTEM ALS MEHREBENENSYSTEM | 11 |
| 2. <i>EDUCATIONAL GOVERNANCE</i> | 13 |
| 3. DATENGESTÜTZTES STEUERUNGSPARADIGMA | 14 |
| 3.1 Die Einzelschule als ‚Motor‘ der Schulentwicklung | 16 |
| 3.2 ‚Kapazität für Entwicklung‘ und ‚Lernende Schulen‘ | 18 |
| 3.3 Der Qualitätskreislauf PDCA als Grundmodell der Qualitätsentwicklung | 20 |
| 4. ZIELORIENTIERUNG IM BILDUNGSSYSTEM | 23 |
| 4.1 <i>Big Goals</i> | 23 |
| 4.2 Bildungsstandards | 24 |
| 4.3 Nationaler indikatorengestützter Referenzrahmen für Schulqualität | 25 |

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 5. | SYSTEMATISCHE DATENGENERIERUNG FÜR DIE INDIKATOREN DES REFERENZRAHMENS | 29 |
| 5.1 | Daten aus den nationalen Lernstandserhebungen | 29 |
| 5.2 | Prozessdaten zu Schul- und Unterrichtsqualität | 31 |
| 5.3 | Daten aus der internen Schulevaluation | 32 |
| 5.4 | Daten aus der externen Schulevaluation | 33 |
| 6. | SYSTEMATISCHE ZIELGRUPPENORIENTIERTE DATENAUFBEREITUNG UND -NUTZUNG | 36 |
| 6.1 | Implementierung von Performanzdashboards zur Schulqualität | 36 |
| 6.2 | Schulqualitätsberichte auf Einzelschulebene, regionaler und nationaler Ebene | 40 |
| 7. | DATENGESTÜTZTES ALIGNMENT IN DER STEUERUNG UND QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSSYSTEM (VERTIKALE UND HORIZONTALE VERKNÜPFUNG) | 41 |
| 8. | ZUSAMMENFASSUNG | 46 |
| | | |
| III. | SCHULISCHE STEUERUNGSMECHANISMEN IN LUXEMBURG | 48 |
| | | |
| 1. | EINFÜHRUNG VON BILDUNGSSTANDARDS | 50 |
| 2. | EINFÜHRUNG DER ÉPREUVES STANDARDISÉES (ÉPSTAN) | 53 |
| 3. | STÄRKUNG DER TEILAUTONOMIE DER EINZELSCHULEN | 59 |
| 4. | VERBINDLICHE IMPLEMENTIERUNG ZIELGERICHTETER SCHULENTWICKLUNG: ERFOLGREICHE UMSETZUNG DURCH DEN PDS [?] | 60 |
| 4.1 | Grundideen | 60 |
| 4.2 | Rollen der verschiedenen Akteure bei der Implementierung des PDS | 66 |
| 4.2.1 | <i>Directions générales</i> | 66 |
| 4.2.2 | <i>Gemeinderat und Commission scolaire communale</i> | 67 |
| 4.2.3 | <i>Directeurs de région</i> | 67 |
| 4.2.4 | <i>Comité d'école und Président du comité d'école</i> | 68 |
| 4.2.5 | <i>Instituteur spécialisé en développement scolaire (I-DS)</i> | 70 |
| 4.2.6 | <i>Cellule de développement scolaire und Schulleitung im Enseignement secondaire</i> | 70 |
| 4.3 | Feststellungen zur Rollenzuweisung der Akteure im <i>Enseignement fondamental</i> | 71 |

| | | |
|-----|--|----|
| 5. | AUSTAUSCH UND VERNETZUNG ZU ASPEKTEN DER SCHULQUALITÄT IM <i>ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL</i> : FOKUS AUF AKTEURE UND PARTNER | 72 |
| 6. | ABSCHLIEßENDE FESTSTELLUNGEN ZUR <i>GOVERNANCE</i> DER NATIONALEN QUALITÄTSENTWICKLUNG | 78 |
| IV. | EMPFEHLUNGEN | 80 |
| V. | SZENARIEN | 87 |
| VI. | REFERENZEN | 88 |
| | ANHANG | 92 |
| 1. | DATENGESTÜTZTES <i>ALIGNMENT</i> IN LUXEMBURG IM <i>ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL</i> | 93 |
| 2. | TOOLBOX UND UMFRAERGEERGEBNISSE | 95 |



I. Einleitung



1. Problemstellung

Das Bildungsumfeld eines Kindes ist vielseitig und erstreckt sich über verschiedene Lebensbereiche. In dem vorliegenden Themenbericht liegt der Fokus jedoch gezielt auf dem Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens. Hierbei steht die Qualitätsentwicklung des Luxemburger Schulwesens im Vordergrund und das aus einer systemischen Perspektive. Das Hauptaugenmerk dieser Analyse konzentriert sich auf die folgenden beiden Leitfragen:

- Welche Prozesse im Schulwesen als Gesamtsystem erfordern eine erhöhte Aufmerksamkeit in Bezug auf eine ganzheitliche und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung?
- Welche konkreten wissenschaftlich fundierten Instrumente und Ansätze tragen dazu bei, diese ganzheitliche und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung zu gewährleisten und somit ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem in Luxemburg zu etablieren, das jedem Kind die Möglichkeit bietet, seine individuellen Fähigkeiten bestmöglich zu entwickeln?

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesen Leitfragen soll der Bericht zur Diskussion über eine evidenzorientierte¹ Steuerung (*Governance*) der Qualitätsentwicklung im Luxemburger Schulsystem beitragen und richtet sich in erster Linie an die Bildungspolitik.

Der Begriff der Evidenz

bezieht sich auf Aussagen, die auf Daten, Informationen und Wissen basieren und diese Bestandteile in einer nachvollziehbaren Argumentations- und Beweiskette, d.h. durch eine klare Sachverhaltsbeschreibung und Beweisführung darstellen. (Schratz u.a. 2019, S. 405)

Demzufolge sprechen Daten an sich nicht für sich. Vielmehr müssen aus ihnen „Informationen in Kontexten und Erfahrungen werden“ (ebd. S. 405f.), d.h. Daten müssen in konkretes Handlungswissen übersetzt werden (vgl. ebd.). Übertragen auf den Bildungskontext und die Zielgruppe des vorliegenden Beitrages geht es also bei datengestützter bzw. evidenzorientierter Qualitätsentwicklung darum, „empirisch hinreichend belegte Erkenntnisse als ‚Steuerungswissen‘ für Politik und Praxis für die Qualitätsentwicklung nutzbar zu machen“ (van Ackeren u.a. 2011, S. 170). Obwohl das Wissen aus wissenschaftlicher Forschung und das aus praktischer Erfahrung auf denselben Sachverhalt verweisen, bestehen sie als separate Wissensbereiche, die nicht zwangsläufig miteinander in Verbindung stehen. Hieraus kann ein ‚Juxtapositionsverhältnis‘ von Wissenschafts- und Handlungswissen resultieren (vgl. Rolff 2022, S. 178). Mit anderen Worten: Wissenschaftlich generierte Daten und ihre Anwendung in politischen und bildungspraktischen Kontexten existieren als eigenständige Welten mit jeweils eigenen Regeln. Die Daten entspringen dem Bereich der Wissenschaft, während ihre Anwendung in politischen Entscheidungsprozessen und in der praktischen pädagogischen sowie bildungspolitischen Umsetzung erfolgt (vgl. ebd.).

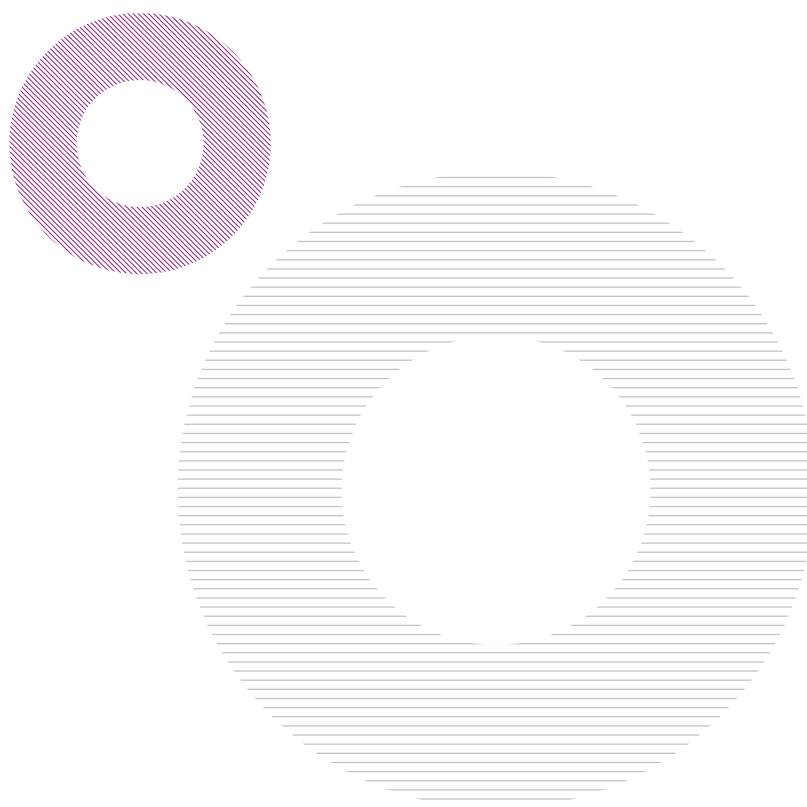
Dieses Spannungsverhältnis zwischen den Bereichen wissenschaftlichen Wissens, praktischer Erfahrung sowie politischer Gestaltung hat die Autoren² dazu motiviert, den Untersuchungskomplex *Governance* in zwei Hauptzielgruppen zu unterteilen, was durch zwei separate Publikationen verdeutlicht wird. Einerseits wird in der vorliegenden Arbeit die *Governance* im Kontext der Qualitätsentwicklung im gesamten Schulsystem betrachtet, wengleich der Schwerpunkt auf bildungspolitischen Einflussfaktoren liegt. Andererseits wird in einem ergänzenden Beitrag, der unter dem Titel *Evidenzorientierte Qualitäts-*

¹ Der Begriff ‚Evidenz‘ geht auf die lateinischen Wortbestandteile ‚videre‘ (sehen) und ‚e(x)‘ (aus/heraus) zurück und bedeutet so viel wie ‚woraus etwas ersehen‘ werden kann (vgl. Schratz u.a. 2019, S. 404). Wie im weiteren Verlauf des Themenberichts ersichtlich wird, sprechen Daten nicht aus sich heraus und sind kontextabhängig zu interpretieren. Daher nehmen wir Abstand von einer absoluten Datengläubigkeit, die Begriffe wie Evidenzbasierung nahelegt, und verwenden stattdessen neutralere Ausdrücke wie Evidenzorientierung oder datengestützte Steuerung.

² In dem vorliegenden Beitrag wird das generische Maskulinum als grammatikalisch übergreifende Form für alle Geschlechter verwendet.

entwicklung auf Schulebene (Teil B) erscheint, das Geschehen auf Einzelschulebene beleuchtet. Schulinterne, qualitätsorientierte Steuerungsprozesse in verschiedenen Bildungsbereichen sowie die Lehr-Lernkultur und das Schulklima werden in dieser Publikation genauer erforscht. Zudem werden konkrete Empfehlungen für eine evidenzinformierte Qualitätsentwicklung an den Luxemburger Schulen vorgestellt.

In beiden Veröffentlichungen beziehen wir eine schriftliche Fachexpertise aus dem Bereich der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung des Wissenschaftlers Prof. em. Hans-Günter Rolff ein, die im Auftrag des OEJQS erstellt wurde.³ Diese Fachexpertise, die von einem externen Standpunkt aus erfolgt, bietet uns wertvolle theoretische Erkenntnisse und Anleitungen für eine ganzheitliche und datengestützte Steuerung des Bildungssystems. Wir haben aus dieser Expertise relevante theoretische Konzepte extrahiert und sie für den Luxemburger Kontext nutzbar gemacht.



³ Die vom OEJQS in Auftrag gegebene Analyse zur datenbasierten Steuerung und Qualitätsmanagement von Einzelschulen wurde von Prof. em. Hans-Günter Rolff im Dezember 2022 für das OEJQS erstellt und ist über den folgenden Link abrufbar: <http://www.edulink.lu/gouv>. Auszüge dieser Expertise flossen in eine Publikation ein, die der Verfasser 2023 unter dem Titel ‚Komprehensive Bildungsreform: wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann‘ im Beltz Verlag veröffentlichte. Bei wortgleichen Passagen beziehen wir uns in dieser Publikation auf die exklusiv fürs OEJQS verfasste Fachexpertise, die uns Prof. em. Hans-Günter Rolff zur Übertragung in unsere Publikationen freigestellte. Wir bedanken uns bei Prof. em. Rolff für die Erstellung und die Bereitstellung der schriftlichen Fachexpertise.

2. Herangehensweise und Datengrundlage

Um den beiden Leitfragen näherzukommen und sie abschließend zu beantworten, ist der Themenbericht in vier aufeinander aufbauende Teile (Kap. II, III, IV, V) gegliedert.

Zunächst erklären wir in Kapitel II die Grundidee der strategischen Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Wir beziehen dabei internationale und nationale Studien sowie Fachartikel mit ein. Die strategische Qualitätsentwicklung zielt darauf ab, eine ganzheitliche und zielgerichtete Ausrichtung (*Alignment*⁴) des Schulsystems zu erreichen, indem verschiedene Ebenen des Systems miteinander verknüpft werden. In diesem Zusammenhang stellen wir verschiedene Qualitätssicherungsmomente auf den verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) des Bildungssystems vor.

In Kapitel III betrachten wir dann auf Grundlage der theoretischen Ausführungen den spezifischen Kontext des Schulwesens in Luxemburg und erklären die hiesigen Steuerungsmechanismen. Wir skizzieren auch, wie das strategische *Alignment* im Luxemburger Schulwesen umgesetzt wird, welche Herausforderungen zu beobachten sind und an welchen Stellen Handlungsbedarf besteht. Dabei verwenden wir den *Plan de développement de l'établissement scolaire* (PDS) als Ausgangspunkt, da dieser die verschiedenen Ebenen des Schulwesens miteinander verzahnt. Schließlich handelt es sich beim PDS gemäß der Bildungspolitik um ein Instrument der Schulentwicklung, welches in den Einzelschulen in Eigenverantwortung implementiert und über die Bildungsadministrationen verwaltet werden soll.

Um die Ausarbeitung und Anwendung des PDS analysieren zu können, führten wir im Frühjahr 2022 Gespräche mit den beiden Verantwortlichen der *Direction générale* (DG) des *Enseignement fondamental* (EF) und der DG des *Enseignement secondaire* (ES)⁵. Zudem führten wir drei Online-Umfragen durch, die von Juni 2022 bis Januar 2023 im Umlauf waren. Die drei Umfragen richteten sich per E-Mail an die *Directeurs de région*, die *Présidents du comité d'école* des *Enseignement fondamental* und die Schulleitungen des *Enseignement secondaire*,⁶ bei denen es je einen Frageblock zu den Aspekten der Schulqualität gab (**Tabelle 1**).

4 Zur detaillierteren Erläuterung des Begriffes *Alignment* vgl. nachfolgend Kap. II.1.

5 Es handelt sich hierbei um teilstrukturierte Gespräche, die via Microsoft TEAMS geführt wurden. Die Gespräche wurden protokolliert. Da es sich lediglich um zwei Einzelgespräche handelte, haben wir von einer größeren inhaltsanalytischen Auswertung abgesehen und sinngemäß die Aussagen der Interviewten zitiert.

6 Zur Kontaktierung nutzten wir die offiziellen Kontaktlisten des Bildungsministeriums.

TABELLE 1:

DISTRIBUTION UND RÜCKLAUF DER UMFRAGEN

| BILDUNGSGANG | BEFRAGUNGS-ZEITRAUM | KÜRZEL | ZIELGRUPPE | ANZAHL | RÜCKLAUF N | RÜCKLAUF-QUOTE |
|---------------------------------|-----------------------|--------|------------------------------|--------------|------------|----------------|
| Enseignement fondamental | 04.07.-30.09.2022 | Q-DR | Directions de région | 15 Kontakte | 11 | 73 % |
| Enseignement fondamental | 11.10.2022-03.02.2023 | Q-EF | Présidents du comité d'école | 167 Kontakte | 106 | 63 % |
| Enseignement secondaire | 07.06.-28.10.2022 | Q-ES | Schulleitungen | 47 Kontakte | 27 | 60 % |



Hier gelangen Sie zu den aggregierten Umfrageergebnissen

Der nationale Durchschnittswert wurde aufgrund der Schulen ermittelt, die die Umfrage komplett abschlossen. Einschränkend ist zu erwähnen, dass wir aufgrund der Einladung per E-Mail nicht sicher sein können, ob die Schulleitungen, die *Présidents du comité d'école* oder die *Directeurs de région* an der Umfrage selbst teilnahmen oder die Teilnahme an eine andere für Schulentwicklung qualifizierte Lehrkraft delegierten.

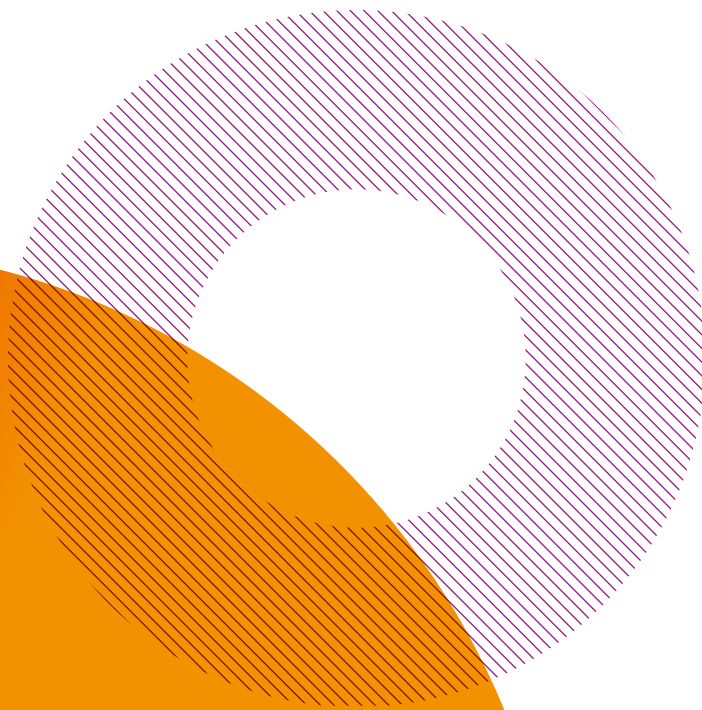
In dem vorliegenden Themenbericht gehen wir punktuell auf die Ergebnisse der Umfragen ein, bei denen gesamtsystemische Ergebnisse eine Rolle spielen. In der Komplementärpublikation *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung auf Schulebene (Teil B)* werden die Umfrageergebnisse aller Umfragen im Detail behandelt.

In Kapitel IV geben wir unter Einbeziehung der Expertise von Prof. em. Hans-Günter Rolff konkrete Handlungsempfehlungen zum ganzheitlichen *Alignment* und zur Verbesserung der Qualitätssicherung im Gesamtsystem Schule.

Abschließend schlägt Kapitel V dazu verschiedene Szenarien vor, die von den bildungspolitischen Akteuren optiert werden können.



II. Evidenzorientierte Steuerungsmechanismen im Schulsystem - eine theoretische Betrachtung



1. *Alignment* durch das Schulsystem als Mehrebenensystem

Die Etablierung einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung und einem dazugehörigen Qualitätssicherungssystem, das sich über die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems hinweg realisiert, zählt zu den zentralen Zielen sämtlicher Schulsysteme (vgl. Wurster 2018, S. 766). Darüber hinaus sind die modernen Schulsysteme „nicht ausschließlich auf die Leistungssteigerung der Schüler ausgerichtet, sondern bemühen sich gleichzeitig darum, Chancengleichheit und Wohlbefinden der Lernenden zu erhöhen“ (Klopsch & Sliwka 2023, S. 5). Um dieses herausfordernde Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, dass die dazugehörigen Maßnahmen und Strategien nicht nur auf sämtlichen Stufen des Bildungssystems umgesetzt werden, sondern auch in enger Verbindung miteinander stehen (vgl. Fullan & Quinn 2016 zit. n. ebd.).

Häufig wird in diesem Kontext der Begriff *Alignment* verwendet, der auf das Zusammenwirken und die Abstimmung verschiedener Maßnahmen durch die Verknüpfung und Harmonisierung unterschiedlicher Schulsystemebenen hinweist (vgl. Marzano & Waters 2009; Robinson, Hohepa & Lloyd 2009 zit. n. ebd. S. 5).

Das Schulsystem, wie viele andere soziale Systeme, besteht im Wesentlichen aus drei Ebenen: der Makroebene des Staates bzw. des Landes, der Mesoebene der Region sowie der Mikroebene der einzelnen Schule (**Abbildung 1**). In einigen Analysen wird auch eine vierte Ebene betrachtet, die Nanoebene der Klassenverbände.

Für die Kohärenz und Effektivität ganzheitlicher Entwicklungsprozesse ist die Zusammenführung sämtlicher Erfolgsfaktoren entscheidend. Kaplan u.a. (2006) betonen überzeugend, dass eine dynamische Kohärenz im entwicklungsfördernden Kontext auch *Alignment* einschließt. *Alignment* ist ein Begriff, der sich nur schwer ins Deutsche übertragen lässt. Dennoch kann *Alignment* vergleichsweise einfach ‚Ausrichtung auf eine Linie‘, ‚Spurlinien folgen‘ oder ‚Zielkorridor‘ umschrieben werden (vgl. Rolff 2022, S. 58). Rolff (ebd., S. 5ff.) schreibt in seiner Expertise, dass das Konzept von *Alignment* dabei ganzheitlich im Bildungssystem umgesetzt werden soll, welches seit der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts vermehrt als ein Mehrebenensystem gedacht wird (vgl. z.B. Dalin & Rolff 1990).

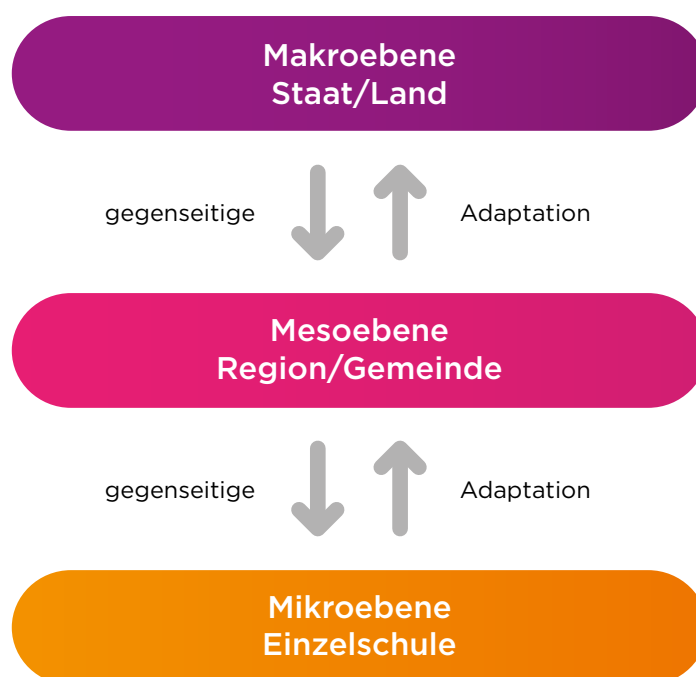


Abbildung 1: Mehrebenensystem Schule (in Anlehnung an Rolff, 2022, S. 7)

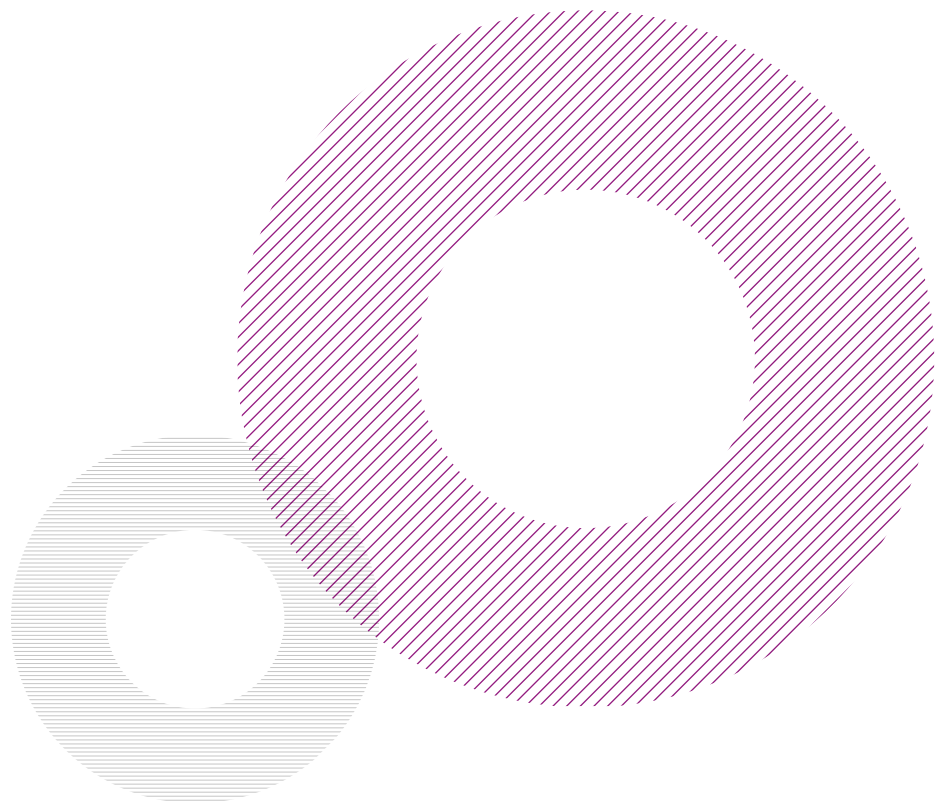
Die *Governance*-Perspektive hat sich vor allem auf der Makro- und auch auf der Mesoebene bewährt; die Mikroebene ist eher eine Domäne des Schulentwicklungskonzepts, ebenso die Nanoebene.

Makroebene: Auf einer Makroebene stehen bildungspolitische Entscheidungen zu Bildungszielen und kulturellen Inhalten, die vermittelt werden sollen, im Vordergrund. Schulische Inhaltsauswahlen bauen naturgemäß auf kulturell akkumuliertem Wissen und kulturell akkumulierten Fähigkeiten auf. Im pädagogischen Diskurs geht es hier um die Auswahl und das Arrangement von Inhalten. Wir kennen die Ergebnisse in der Form von Lehrplänen, Stundentafeln, Stundenplänen, Bildungswegen und Prüfungsordnungen.

Mesoebene: Auf einer Mesoebene werden die institutionellen Vorgaben auf die Besonderheiten der Schule als pädagogische ‚Gemeinschaften‘ und auf deren lokale Besonderheiten hin umgesetzt.

Mikroebene: Auf der Mikroebene werden die Inhalte erneut umgedeutet, ausgewählt und in bestimmter Weise arrangiert: Dies ist die Ebene der Umsetzung von kulturellen Inhalten im Schulunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer. Schließlich erfahren die komplexen kulturellen Gehalte in der Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler eine erneute Transformation. (Fend 2006, S. 167)

Das nachfolgende Kapitel erschließt den Begriff der *Educational Governance*, welcher sich mit der Steuerung des Gesamtsystems sowie dem Zusammenspiel der Akteure im Mehrebenensystem befasst.



2. Educational Governance

Rolff (2022, S. 4ff.) beschreibt in seiner Expertise das Konzept der *Educational Governance* und weist darauf hin, dass der Begriff der *Governance* ursprünglich aus der Politikwissenschaft stammt. Das Konzept umfasst ganz allgemein die Lenkung/Steuerung/Beeinflussung von Strukturen und Prozessen sozialer Systeme durch eine Gesellschaft, einen Staat, eine internationale Gemeinschaft. Unter den Begriff *Educational Governance* fallen die Handlungsstrukturen eines Bildungssystems, in denen Prozesse und Maßnahmen von Akteuren umgesetzt werden (kollektive Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte im Bereich Bildung). Das *Governance*-Konzept ist ein relativ junger Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Modernisierung und Steuerung sozialer Systeme, mit dem Ziel der Etablierung nachhaltiger Wirksamkeit und Qualität.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nehmen steuerungsrelevante Fragen einen immer breiteren Raum ein und werden auf mehreren, in sich durchlässigen Ebenen – und mit ihnen verschiedene Akteurkonstellationen – des Bildungssystems behandelt (vgl. Gärtner 2013, S. 695). In diesem Zusammenhang sind „[n]icht mehr singuläre Steuerungsaktivitäten [...] von Interesse, sondern das unter den Akteuren abzustimmende Zusammenwirken einer Vielzahl von Steuerungsversuchen und den dabei zu entdeckenden Koordinierungsmustern“ (ebd.).

Untersucht wird in der *Educational Governance*, wie die Handlungsabstimmung in Mehrebenensystemen mit zahlreichen Akteuren erfolgt, wie verschiedene Systemebenen im Bildungswesen miteinander interagieren und welche Schnittstellenprobleme zwischen den verschiedenen Ebenen auftreten können. Es wird davon ausgegangen, dass für eine angemessene Beschreibung und Erklärung von Prozessen der Systemsteuerung und des Systemwandels mit einer empirisch zu bestimmenden Mehrzahl von beteiligten Akteuren zu rechnen ist, die in jeweils typischen Akteurkonstellationen an der sozialen Koordination mitwirken. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die unterschiedlichen Akteure auch über unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen verfügen (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 8f.).

In seiner Theorie zur ‚Rekontextualisierung‘ unterstreicht Fend (2006, 2008), dass die Bildungsziele, die Maßnahmen und Inhalte des Bildungswesens auf vier Ebenen rekontextualisiert werden, die jeweils eigenen Handlungsbedingungen unterliegen und sich an der jeweils übergeordneten Ebene orientieren. Diese Vorgaben, Maßnahmen, Reform- und Innovationsprogramme werden auf jeder Ebene rekontextualisiert, indem sie von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration (Schulaufsicht) an die Region (und ggf. an die Gemeinden) und von dort an die einzelnen Schulen weitergegeben und ebenenspezifisch transformiert werden.

Im Mehrebenensystem des Bildungswesens handeln die verschiedenen Akteure auf ihren jeweiligen Ebenen eigenständig und nutzen dabei vorhandene Handlungsspielräume, um angemessen auf Steuerungsimpulse zu reagieren.

Das nachfolgende Kapitel beschreibt ein outputorientiertes, datengestütztes Steuerungsmodell des Gesamtsystems und erläutert die fundamentale Rolle der Einzelschulen.



3. Datengestütztes Steuerungsparadigma

Dass Gesellschaftspolitik über den Bildungsbereich vollzogen wird, ist freilich nichts Neues. Bereits in den 1960er Jahren wurde über das Bildungswesen versucht, eine regelrechte Pädagogisierung von wirtschaftlicher Fortschrittlichkeit und Effizienz zu betreiben (vgl. Sattler 2022, S. 125ff.). Mit der empirischen Wende der Pädagogik in den 1990er Jahren wurde nunmehr die Leistungsperformanz der Schüler über Monitoringsysteme geprüft und als Indikator für die Leistungsfähigkeit des Schulsystems gesehen (vgl. ebd. S. 137f.). Nach der Jahrtausendwende hat dies eine rege Diskussion über Bildungsreformen auf dem von der ersten PISA-Studie ‚schockiertem‘ internationalen Bildungsparkett ausgelöst. Diese Debatten mündeten letztlich in einem Steuerungsdiskurs (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 3). Als Grundsätze des ‚neuen Steuerungsmodells‘ sind die Evidenzbasierung, Outputorientierung, Unterrichtsfokussierung und die Zielorientierung zu nennen (vgl. Altrichter, Moosbrugger & Zuber 2016, S. 236f.) (**Abbildung 2**).

Im Detail bedeutet das, dass Entwicklungsentscheidungen auf der Basis von geprüften, empirisch validierten Informationen zu treffen sind (Evidenzorientierung). Besonders relevant sind „Leistungen von Bildungseinrichtungen (Outputorientierung)“ (ebd. S. 237), d.h. im Detail unterrichtsbezogene Schülerleistungen (Unterrichtsfokussierung) und schulische Prozesse, die den Schülerleistungen zugrunde liegen (vgl. ebd. S. 236f.).

Hierzu müssen systematisch und ganzheitlich Daten generiert, interpretiert, analysiert und bewertet werden. Diese Daten beziehen sich sowohl auf Schülerleistungen als auch auf schulische Prozesse. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren Altrichter, Moosbrugger & Zuber (2016) auf ein strategisches ‚Datenfeedback‘ hin, denn

[g]erade durch Datenfeedback soll eine Dynamisierung und Zielorientierung des Steuerungsmodells geleistet werden: Durch die Rückmeldung der durch Evaluation produzierten ‚Evidenz‘ an die für schulische Qualität entscheidenden Akteure soll einerseits schulische Entwicklungsarbeit stimuliert und motiviert werden und diese Arbeit andererseits auch auf die richtigen Entwicklungsziele – gleichsam als Verstärkung des Akts der Zielvorgabe – transparent ausgerichtet werden. ‚Unterstützungssysteme‘ sollen helfen, dass die Potentiale dieses Regelkreises tatsächlich genutzt werden. (Ebd. S. 238)

Nach Erhalt des Datenfeedbacks muss dieses anschließend für das eigene qualitätsorientierte Handeln interpretiert werden (vgl. ebd.).

Mit Verweis auf Klieme (2004, S. 627) wird beim ‚neuen Steuerungsmodell‘ letztlich die Zielorientierung hervorgehoben, die den Akteuren im Bildungssystem kommuniziert werden muss, um den gewünschten Output zu erreichen (vgl. Altrichter, Moosbrugger & Zuber 2016, S. 237).

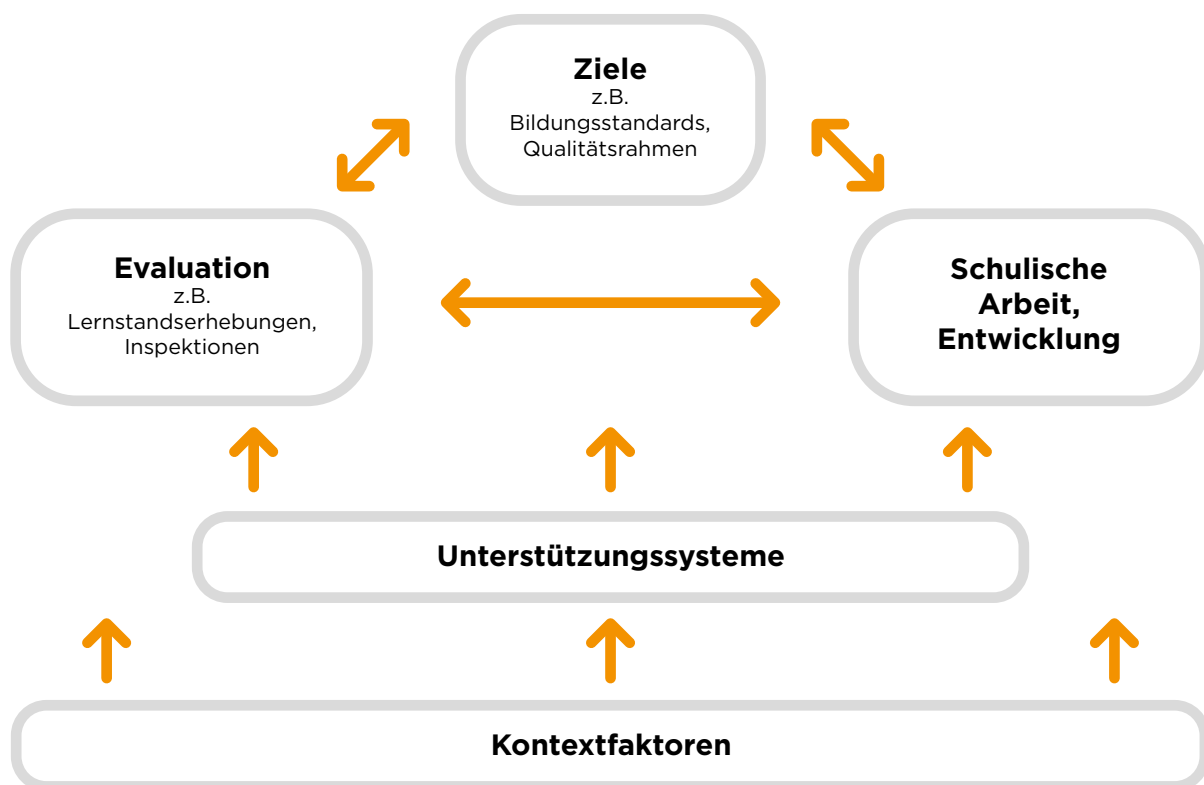


Abbildung 2: Regelkreis outputorientierter Steuerung (nach Specht 2006, in Altrichter, Moosbrugger & Zuber 2016, S. 237)

Die Realisierung des Regelkreises erfordert verschiedene Maßnahmen, darunter die Einführung von Bildungsstandards sowie eines Referenzrahmens für Schulqualität. Auch standardbezogene Lernstandserhebungen, Selbstevaluation und die Implementierung neuer Modelle für Schulinspektionen und regionale bzw. nationale Bildungsberichterstattung spielen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).⁷

Ein erster essenzieller Aspekt des ‚neuen Steuerungsmodells‘ besteht darin, dass alle beteiligten Akteure konsequent auf gemeinsame Ziele hinarbeiten. Diese Ziele können entweder übergreifend und ganzheitlich formuliert werden oder strategische sowie operative Dimensionen umfassen. Um festzustellen, ob die angestrebten Ziele in der schulischen Arbeit erreicht wurden, sind regelmäßige Evaluationen notwendig. Hierzu zählen Lernstandserhebungen und Inspektionen, die eine Einschätzung der Zielerreichung ermöglichen (vgl. ebd.).

Als weiteren Bestandteil des ‚neuen Steuerungsmodells‘ nennt Gärtner „die gleichzeitige Verlagerung einer Reihe operativer Steuerungsentscheidungen von der System- auf die Organisationsebene der Einzelschule“ (2013, S. 694).

⁷ Diese Elemente werden detailliert in Kap. 5 und 6 beschrieben.

3.1 Die Einzelschule als ‚Motor‘ der Schulentwicklung

Die Stärkung der Rolle der Einzelschule kannte nach Rolff (2022, S. 59f.; 138) folgende Ursachen: Erstens hat die Systemtheorie und die *Educational Governance* auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten:

Zentrale Behörden können die je individuellen Schulen in ihrer Entwicklung nicht (mehr) lenken, schon weil es ihnen angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen fehlt, und innere Entwicklung, also pädagogisches Handeln, ohnehin nicht ‚regierbar‘ ist. (Kempfert & Rolff 2018, S. 36)

Wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen, im Sinne der Rekontextualisierung, zu einem Großteil selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten. Schulreform erhielt also mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus.

Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als ‚Motor der Entwicklung‘ (Fend 1986; Dalin & Rolff 1990), für dessen Wirkungskreis in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben können. (Rolff 1998, S. 297)

Zweitens gibt es neben der vorgestellten Argumentation der *Educational Governance* zur zentralen Rolle der Einzelschule im Bildungssystem noch ein pädagogisches Argument:

Die Einzelschule ist die Basis für Qualität, weil man Qualität von Schule nicht anordnen und auch nicht konservieren kann. Das Kollegium muss sie wollen und sie täglich neu schaffen. Qualität kommt nicht ohne Prozesse zustande, für die jene verantwortlich sind, die unmittelbar die Arbeit tun. In diesem Sinne kommt dem Kollegium eine herausragende Rolle zu.

Denn Qualität von Schulen

- wird erst im Augenblick ihrer Entstehung durch pädagogische Interaktion realisiert, kann nicht im Voraus produziert und auch nicht bereitgehalten werden;
- wird dort geliefert, wo sich die Adressaten befinden, also die Schüler;
- wird von Personen erzeugt, die in ihrer Arbeit nicht der unmittelbaren Kontrolle von Vorgesetzten unterworfen sind.

Entscheidend ist, dass die Vermittlung von Qualität persönliche Kontakte voraussetzt und die Aufnahme bzw. Umsetzung der Qualität von den Interessen und den Vorerfahrungen der Empfänger abhängt.

Die Schulentwicklung ist also die Basis für Qualitätsentwicklung. In dem Maße, wie Qualitätssicherung und -entwicklung zur Aufgabe von Einzelschulen wird, beginnen Qualitätsentwicklung und Schulentwicklung zu verschmelzen.

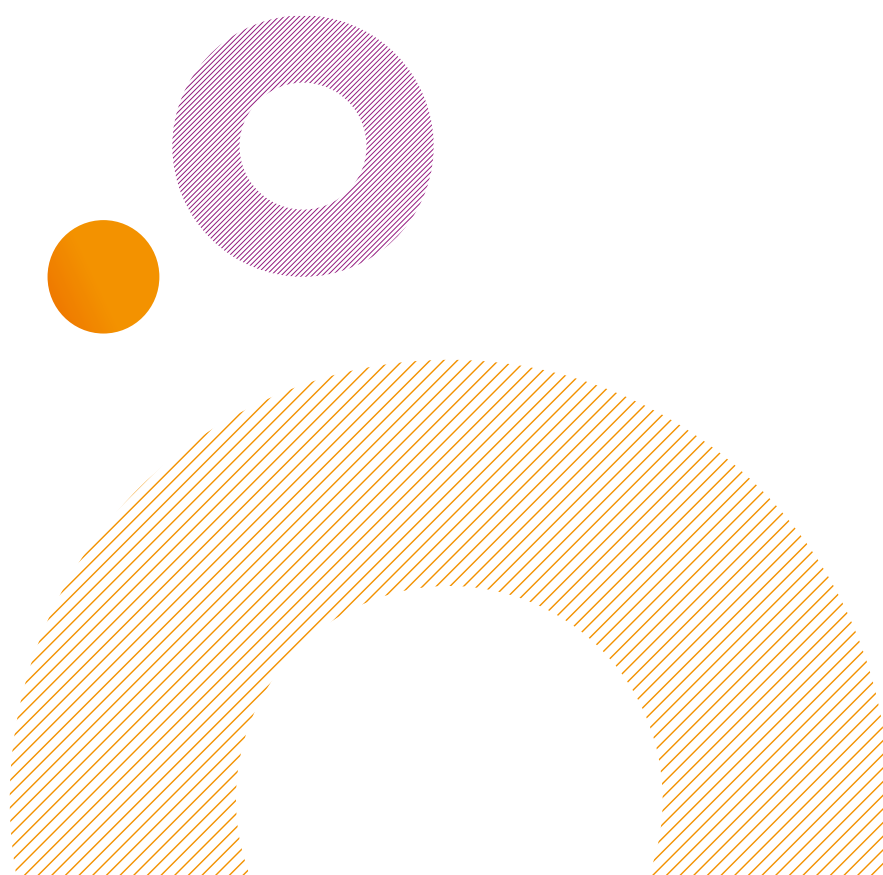
Die „schulische Selbststeuerung“ (Gärtner 2017, S. 110) wird durch eine Erweiterung der schulischen Teilautonomie bestärkt. Im Detail handelt es sich hierbei um finanzielle Autonomie, Personalautonomie, organisatorische Autonomie und pädagogische Autonomie (vgl. Altrichter, Rürup & Schuchart 2016, S. 110).

Doch welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um sowohl der erweiterten Autonomie der Schulen gerecht zu werden als auch eine wirksame Qualitätsentwicklung zu implementieren?

Barber & Mourshed (2007) haben Gelingensbedingungen von Innovationen am Beispiel der erfolgreichen PISA-Schulen studiert und sind zu dem Erkenntnis gekommen, dass nicht Lösungen erster Ordnung wirksam sind, die mehr desselben in perfekterer Weise anstreben, wozu Einzelmaßnahmen zählen, sondern Lösungen zweiter Ordnung, die das System selber wandeln bzw. weiterentwickeln.

Systemwandel heißt, die einzelnen Einrichtungen wie das ganze Bildungssystem in die Lage zu versetzen, die besten Lösungen ihrer Entwicklungsprobleme oder Entwicklungsabsichten selber zu entdecken und selber umzusetzen. Denn jede Bildungseinrichtung ist ein Unikat, weshalb zentrale Lösungen bei Innovationen nicht greifen. Was manchmal schwer zu erklären ist: Bildungsentwicklung beinhaltet nicht nur, zentral mit wissenschaftlicher Hilfe entwickelte Programme zu administrieren, sondern vor allem, Einzelschulen in die Lage zu versetzen, es selbst zu machen, wozu auch die Bereitstellung passender Angebote gehört. Das ist auch der tiefste Grund dafür, dass Schulen und andere Bildungseinrichtungen selbstständiger und selbstverantwortlicher sein müssen.

Fullan (2010) und Barber & Mourshed (2007) nennen diese Fähigkeit *Capacity for Change* (Kapazität für Wandel) und sie belegen anhand konkreter Beispiele, dass der Königsweg zur wirksamen Bildungsentwicklung im Aufbau dieser Kapazitäten bzw. Fähigkeiten für Wandel in Bildungseinrichtungen und auch in Behörden liegt (vgl. auch Rolff 2014, S. 6).



3.2 ‚Kapazität für Entwicklung‘ und ‚Lernende Schulen‘

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass wir in einer Zeit leben, in der Disruption ein zentrales Merkmal darstellt. Rolff (2022, S. 153) betont, dass auch wenn man nicht valide von der Zukunft her planen kann, weil Zukunft schlicht unbekannt ist, dennoch jedes Planungs- oder Entwicklungsziel in der Zukunft liegt. Hier tut sich ein Widerspruch auf. Wie kann man ihn auflösen? Hierzu ein Vorschlag (n. ebd. S. 153ff.):

Eine einfache Lösung gibt es für dieses Problem nicht, wohl aber eine Art Meta-Lösung, nämlich den Aufbau einer Kapazität für Entwicklung (KfE), die sich aus der eben genannten *Capacity for Change* ableiten lässt. Rolff spricht von KfE, weil Entwicklung in eine Richtung und damit auf bewusste Gestaltung weist. Gelingende Schulentwicklung lässt sich nur mäßig mit Einzelmaßnahmen verbessern; dafür sind Schulen zu unterschiedlich und zu komplex. Vielversprechender ist der Aufbau einer KfE.

Die KfE setzt sich aus den folgenden zehn Komponenten zusammen, die im Wesentlichen auf Forschungen zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklung (*Capacity for Change*) beruhen:

- klare, wenige Ziele
- Kompetenz in Führung und Management
- Partizipation/Teilhabe
- Gremien für Gestaltung und Steuerung
- Rollende Planung des Entwicklungsprozesses
- Teamarbeit/Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs)
- Vertrauenskultur
- Konzepte von Transfer
- Strategien der Evaluation
- Ganzheit und Systemdenken

Die Komponenten der KfE werden detailliert in Teil B zur evidenzorientierten Qualitätsentwicklung auf Einzelschulebene erläutert.



Abbildung 3 veranschaulicht ein Diagnoseinstrument zur KfE, mit dem man die Kapazität für Entwicklung von Einzelschulen bezüglich eines Entwicklungsschwerpunktes systematisch abschätzen kann:

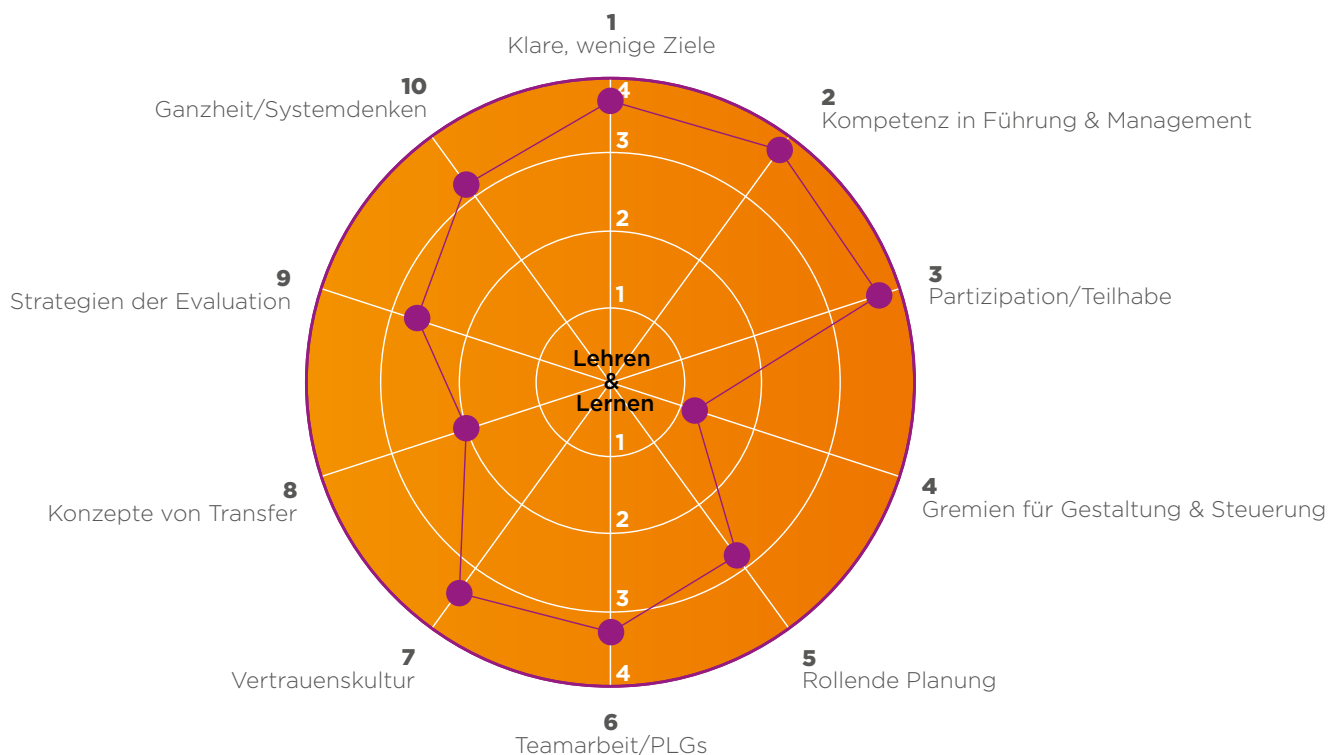


Abbildung 3: Kapazität für Entwicklung von Schulen (KfE) (Rolff 2023, S. 262)⁸

Das Diagnoseinstrument könnte z.B. von der erweiterten Schulleitung, der Steuergruppe oder sogar, in digitaler Ausgabe, vom gesamten Kollegium genutzt werden.

Nach der individuellen Bewertung der einzelnen Komponenten (dargestellt durch die zehn Speicher) durch die Teilnehmer wird ein gemeinsamer Durchschnittswert gebildet und für jede Komponente ein Punkt ins Schema eingetragen, in dessen Zentrum der evaluierte Bereich festgehalten ist.

Die Punkte werden dann miteinander verbunden, sodass ein Polygon entsteht, das ein ‚Profil des Standes‘ der Entwicklung darstellt, in diesem Fall das ‚Lehren und Lernen‘. Entwicklungsbedarf bei diesem Beispiel zeigt sich bei ‚Gremien‘ und bei ‚Transfer‘.

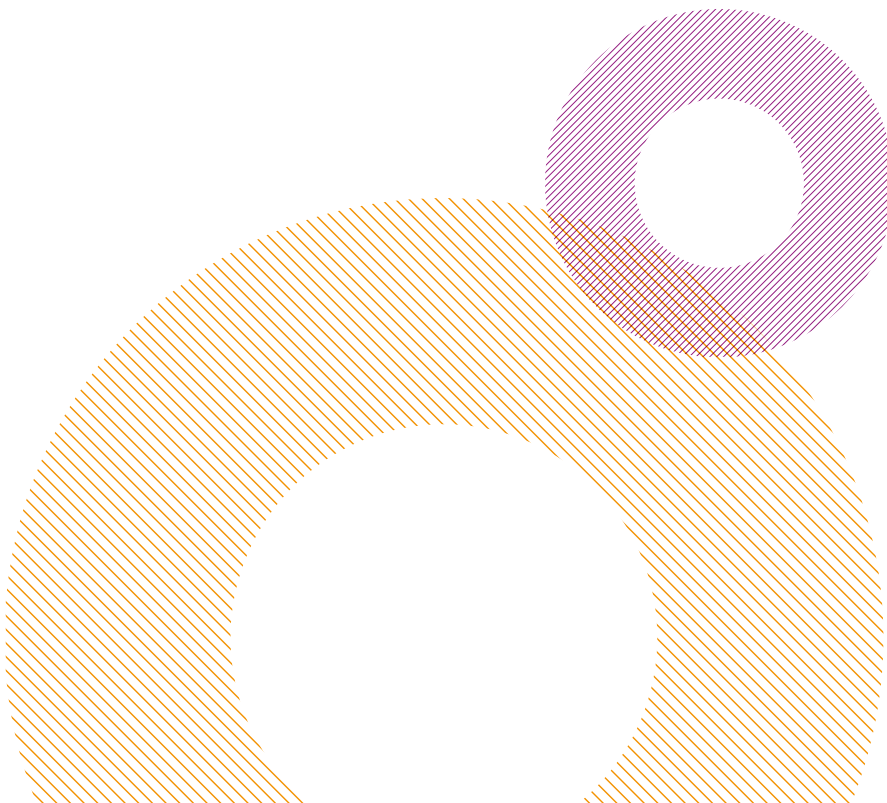
Wenn eine KfE aufgebaut ist, kann auf neu entstehende oder neu herangetragene Ziele flexibel und zeitnah reagiert werden. Mit anderen Worten: Schulen müssen entwicklungsfähig, d.h. auch lernfähig sein, um für jede neue Situation neue Lösungen finden zu können. Schulen, die ihr Qualitätsmanagement zum großen Teil selbst bewältigen, könnte man ‚lernende Schulen‘ nennen.

⁸ Die Skala 0-4 bezieht sich auf die Idee eines didaktischen Schiebereglers (vgl. auch die Internetseite der ISH Manufaktur: https://didaktische-schieberegler.de/kapazitaet_fuer_implementation). 0 bezieht sich auf die niedrigste KfE-Stufe und 4 auf die höchste.

3.3 Der Qualitätskreislauf PDCA als Grundmodell der Qualitätsentwicklung

Zu den Grundmodellen der Qualitätsentwicklung im Schulbereich gehört der PDCA-Zyklus, auch Deming-Kreis genannt (**Abbildung 4**), der auf Deming, den Urheber des umfassenden und ganzheitlichen *Total Quality Managements* zurückgeht. Der PDCA-Zyklus ist in diesem Modell sozusagen der Motor, der zur ständigen schrittweisen Verbesserung führt, indem alle Prozesse nach diesem Muster gestaltet werden (Rolff 2022, S. 160).

Die aufgrund dieses Modells erhoffte Qualitätssteigerung innerhalb des Systems (verbesserte Schülerleistungen, verbesserter Unterricht) basiert auf der Idee von Entwicklungszyklen [...] die von einem Regelkreislauf ausgehen, in dem bestimmte schulische Zielstellungen mit dem aktuellen Stand der Zielerreichung verglichen werden (Berkemeyer 2010). Bei Differenzen müssen entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden, um diese zu verringern. (Gärtner 2017, S. 110)



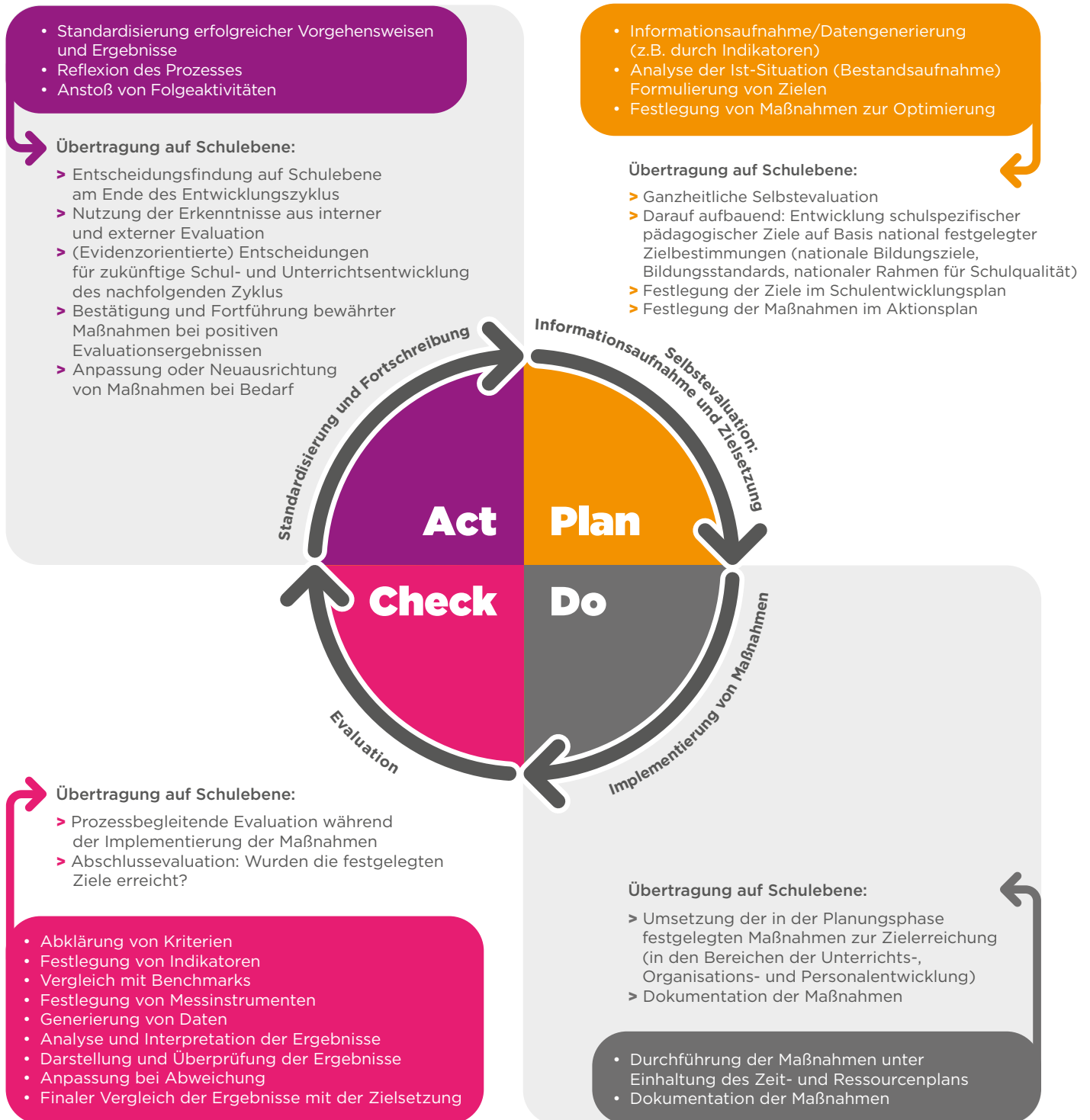


Abbildung 4: Vier Phasen des PDCA-Zyklus (eigene Darstellung)

Demgemäß „[führt] Qualitätsentwicklung [...] zu einer zyklischen Bewegung, die, so sie erfolgreich ist, in Form einer Spirale aufwärts führt“ (Schratz, Iby & Radnitzky 2000, S. 10) (**Abbildung 5**).

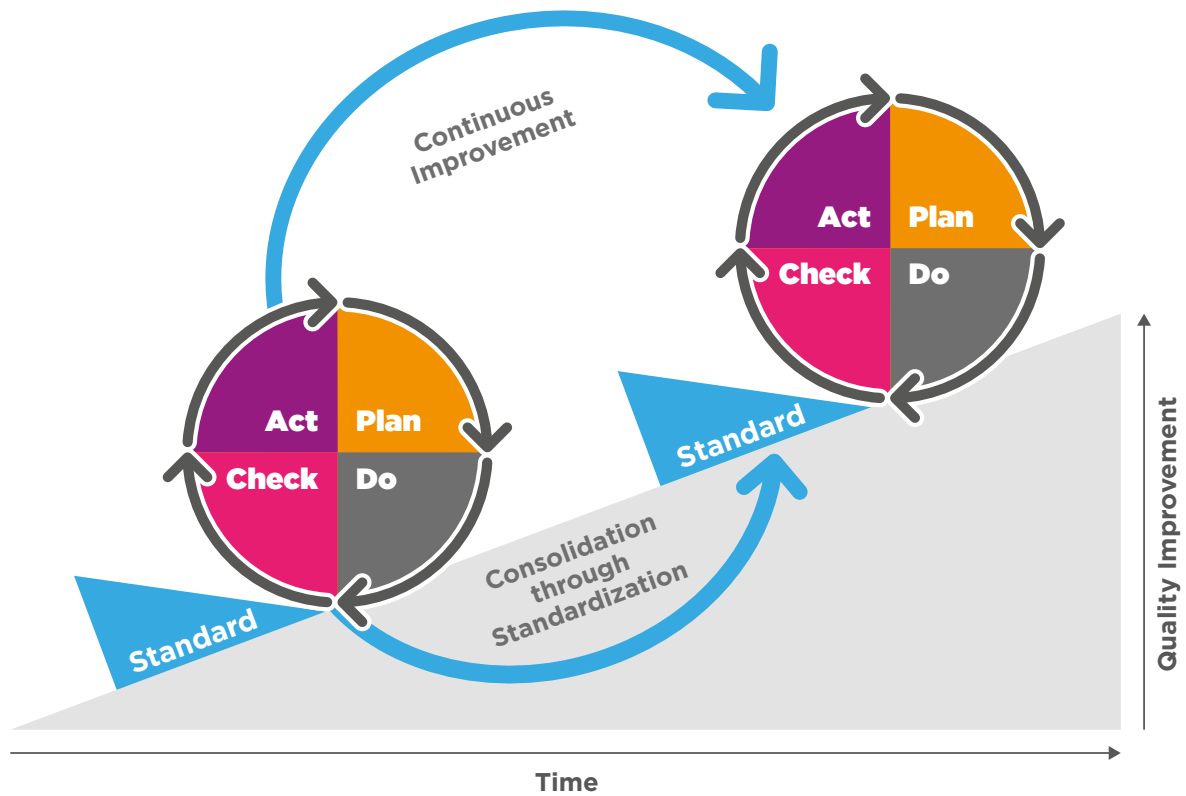
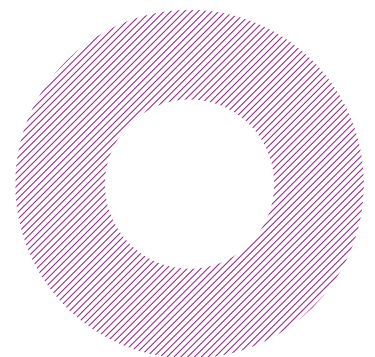


Abbildung 5: Qualitätssteigerung als kontinuierlicher spiralförmiger Prozess (Vietze, 2013)

In den folgenden drei Kapiteln werden wir die Elemente und die Prozesse der ersten Phase des Qualitätskreislaufs (*Plan*) genauer beleuchten, die in zahlreichen Bildungssystemen effizient und erfolgreich implementiert werden. Im Detail handelt es sich um die Zielorientierung und die systematische Datengewinnung.

Kapitel 4 präsentiert Big Goals, Bildungsstandards und einen nationalen indikatorengestützten Referenzrahmen für Schulqualität als fundamentale Elemente für Zielorientierung im Bildungssystem.



4. Zielorientierung im Bildungssystem

4.1 *Big Goals*

Die Definition von Zielen des Bildungssystems bildet einen wichtigen Teil der ersten Phase des Qualitätskreislaufs. Die Ziele können in unterschiedlicher Form festgehalten werden. Etwa als *Big Goals*, als indikatorengestützter Referenzrahmen für Schulqualität oder als Bildungsstandards. Betrachtet man das Bildungssystem mit den Worten von Rolff (2022, S. 175) unter der Metapher vom ‚großen Haus‘, spannen sich die Missionen und Visionen über die Ganzheit eines Schulsystems, quasi wie ein Dach oder ein Schirm. Sie treten manchmal auch – von Michael Fullan (2010) ange-regt – als *Big Goals* auf, in der Zahl nicht mehr als drei oder vier. Die kanadische Provinz Alberta hat beispielsweise drei *Big Goals: Achievement, Equity* und *Well-being*. Sie gelten für alle Schulbehörden und für alle Einzelschulen; sie halten die intendierte Ganzheit in steter Erinnerung. Gleichzeitig enthalten sie etwas Visionäres.

Ein weiteres interessantes Beispiel übergreifender Bildungsziele, an denen sich das gesamte Schulsystem orientieren sollte, liefert die *Fédération Wallonie-Bruxelles* durch die sieben strategischen Verbesserungsziele, die auf dem *Pacte pour un Enseignement d'excellence* beruhen:

1. **d'améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves,**
2. **d'augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur,**
3. **de réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique,**
4. **de réduire progressivement le redoublement et le décrochage,**
5. **de réduire les changements d'école au sein du tronc commun,**
6. **d'augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire,**
7. **d'accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire. (Circulaire 7434 2020, S. 2)**

Die den jeweiligen Verbesserungszielen assoziierten Indikatoren messen die Weiterentwicklung und evaluieren den Impakt der im *Pacte pour un Enseignement d'excellence* implementierten Reformen. Die den strategischen Entwicklungszielen assoziierten Indikatoren werden durch Benchmarks, also quantifizierte Referenzwerte der angestrebten Ergebnisse, konkretisiert.



4.2 Bildungsstandards

Die Einführung von Bildungsstandards nach den PISA-Schockwellen Anfang der 2000er wurde als Paradigmenwechsel in der Art und Weise betrachtet, wie Unterricht und Schule gesteuert werden sollten. Bildungsstandards sind fachbezogene und kompetenzorientierte Richtlinien, die bestimmte Leistungsanforderungen für Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt festlegen. Sie dienen als Orientierung für Lehrpläne und Prüfungen und werden verwendet, um die Qualität des Schulsystems zu steuern. Im Gegensatz zu detaillierten Lehrplänen sind Bildungsstandards weniger auf den Inhalt bezogen und legen stattdessen die Anforderungen fest, die am Ende einer Schulstufe erfüllt sein müssen (vgl. Wernstedt & John-Ohnesorg 2009, S. 5). Sie bieten eine gemeinsame Grundlage, um zeitgemäße Kompetenzen in verschiedenen Fächern zu erwerben und bilden die Grundlage für Prüfungsmodalitäten und die Sicherung von Lernergebnissen. Bildungsstandards benennen präzise und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schüler (Rolff 2022, S. 175). Die Formulierung von Bildungsstandards hat eine weitere wichtige Funktion: Sie sorgt für einheitliche Leistungsnachweise im gesamten Bildungssystem. Dadurch wird eine Vergleichbarkeit ermöglicht, was wiederum ein entscheidendes Element für die Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität und der Chancengleichheit ist.

Ohne Bildungsstandards ist kaum zu bestimmen, inwieweit curriculare Ziele erreicht werden sollen und kaum zu ermitteln, wieweit sie tatsächlich erreicht wurden und wie es um die Gleichheit/Ungleichheit der Bildungschancen steht (vgl. ebd.). Merkmale guter Bildungsstandards beziehen sich auf ihre Fachlichkeit (fachbezogene Anforderungen); Fokussierung (Kernbereiche des Lernens); Kumulativität (aufeinander aufbauendes, vernetztes Lernen); Verbindlichkeit für alle (Mindestvoraussetzungen, die für alle Schüler schulformübergreifend gelten); Differenzierung (Differenzierung in Kompetenzstufen); Verständlichkeit (kurze und verständliche Formulierung der Bildungsstandards); Realisierbarkeit (Erreichbarkeit der Lernziele) (vgl. Klieme u.a. 2007, S. 24f.).

Generell kann zwischen Mindeststandards, Regelstandards und Exzellenzstandards unterschieden werden, mit denen verschiedene Anforderungsniveaus an die Lernenden ausdifferenziert werden:

- **Mindeststandard:** Der Mindest- oder Minimalstandard legt das mindestens zu erreichende Anforderungsniveau fest, unter dem die schulischen Leistungen der Schüler nicht liegen sollen
- **Regelstandard:** Der Regelstandard bezieht sich auf ein mittleres Anforderungsniveau, das durchschnittlich zu erreichen ist
- **Exzellenzstandard:** Der Exzellenz- oder Maximalstandard bezieht sich auf ein ideelles Anforderungsniveau, das die leistungstärkeren Schüler erreichen sollen

Diese Unterscheidung in Standardtypen dient dazu, gerechtere Bildungschancen zu ermöglichen, da bereits festgelegt wird, „[o]b alle, die meisten oder nur *einige* Schülerinnen und Schüler den vorgegebenen Standard erfüllen sollen“ (Wernstedt & John-Ohnesorg 2009, S. 6). Insbesondere ist die Konzentration auf Mindeststandards von entscheidender Bedeutung für die Qualitätssicherung im Bildungswesen, um sicherzustellen, dass gerade die leistungsschwächeren Schüler nicht zurückgelassen werden (vgl. Klieme u.a. 2007, S. 27).

Längsschnittstudien, die nationale und internationale Schulleistungen miteinander vergleichen, sind ebenfalls Teil dieses standardbasierten Bildungsverständnisses. Um eine effiziente, umfassende, ganzheitliche und datengestützte Qualitätsentwicklung umsetzen zu können, ist es von grundlegender Bedeutung, den großen Reichtum an Daten unterschiedlicher Quellen und Akteure als datengestützte Wissensbestände zu nutzen und aufeinander abzustimmen.

4.3 Nationaler indikatorengestützter Referenzrahmen für Schulqualität

Ein Referenzrahmen für Schulqualität hat zur Aufgabe, ein einheitliches und konsensuelles Bezugssystem für Qualitätsziele abzubilden. Ein Referenzrahmen ermöglicht es, die Kriterien für Relevanz zu kommunizieren, z.B. durch Qualitätsmodelle, um einen erfolgreichen Informationsaustausch zu gewährleisten. Andernfalls beschränkt sich der Austausch in der Regel lediglich auf den Datenaustausch (vgl. Schratz u.a. 2019, S. 406).

Alle schulischen Akteure sollen sich in ihrem beruflichen Handeln am Referenzrahmen orientieren, um Synergieeffekte mit Blick auf eine nachhaltige Schulentwicklung effizient nutzen zu können (vgl. Gärtner 2017, S. 113). Gärtner exemplifiziert diese Orientierungsfunktion am Beispiel des nordrhein-westfälischen Referenzrahmens, der folgende Faktoren umfasst:

- **Planungs- und Gestaltungsprozesse im Kontext der Entwicklung von Schulkultur und Unterricht, Maßnahmen schulinterner Evaluation**
- **Beratung und Unterstützung von Schulen durch die Schulaufsicht, die Qualitätsanalyse NRW [externe Schulevaluation], die ihre Beobachtungsinstrumente und Prüfkriterien an den Qualitätsaussagen ausrichtet**
- **Entwicklung von Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulaufsicht**
- **Ausrichtung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten**
- **Ausrichtung der Lehrerbildung im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung**
- **schulpolitische Maßnahmen und Initiativen der Bildungsverwaltung. (MSW 2020, S. 6 zit. n. Gärtner 2017, S. 113)**

Rolff (2022, S. 78) hält in seiner Expertise fest, dass alle etablierten Qualitätsmanagementsysteme mit einem Referenzrahmen arbeiten, in dem festgeschrieben ist, was die Behörde bzw. Evaluationsagentur unter Qualität versteht. Sie stellen, wie bereits oben erwähnt, die Oberziele eines Qualitätsmanagementsystems dar und sie können dafür sorgen, dass interne und externe Evaluation nicht aneinander vorbeilaufen. Wenn interne und externe Evaluation ineinandergreifen sollen, müssen sie sich an denselben Evaluationsbereichen und -kriterien orientieren können, also über einen Referenzrahmen verfügen, der diese enthält und in verständlicher sowie akzeptabler Sprache darlegt.

Die Referenzsysteme basieren auf den Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung der letzten Jahrzehnte (vgl. Scheerens & Bosker 1997; Creemers & Kyriakides 2006, 2008). Sie ähneln sich deshalb sehr und sind in Kenntnis voneinander entstanden, zuerst in Schottland, dann in deutschen Bundesländern und in Schweizer Kantonen und jetzt fast überall. Deshalb reicht es, wenn zwei Referenzrahmen vorgestellt werden, genauer gesagt der bereits angeführte Referenzrahmen Schulqualität aus NRW und das schweizerische Q2E-Modell (Qualität durch Evaluation und Entwicklung), an denen sich u.a. auch der Referenzrahmen für Schulqualität des OEJQS orientiert⁹. Das Gesamtkonzept des schweizerischen Q2E-Qualitätsmanagementmodells wird detailliert im Bericht zur Qualitätsentwicklung auf Einzelschulebene vorgestellt (Teil B).

Insgesamt umfasst der *Referenzrahmen Qualität von Schule NRW* sechs Inhaltsbereiche und 38 Dimensionen (**Abbildung 6**). Seit einer Aktualisierung im Jahre 2020 berücksichtigt er auch die Digitalisierung von Schule und Unterricht. Den Dimensionen sind Qualitätskriterien zugeordnet. Den Dimensionen und Kriterien sind überdies Werkzeuge und Instrumente zugeteilt, die sich die einzelnen Schulen je nach Bedarf aussuchen und beschaffen können. Die Kriterien werden durch sogenannte aufschließende Aussagen verdeutlicht, die als Indikatoren fungieren.

⁹ Den Referenzrahmen finden Sie online unter <http://www.edulink.lu/cadr>.

Referenzrahmen Schulqualität NRW

| 1 Erwartete Ergebnisse und Wirkungen | 2 Lehren und Lernen | 3 Schulkultur | 4 Professionalisierung | 5 Führung und Management | 6 Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben |
|---|--|--|--|---|--|
| 1.1 Fachliche und überfachliche Kompetenzen | 2.1 Ergebnis- und Standardorientierung | 3.1 Werte- und Normenreflexion | 4.1 Lehrerbildung | 5.1 Pädagogische Führung | 6.1 Rechtliche Grundlagen und Vorgaben |
| 1.2 Schullaufbahn und Abschlüsse | 2.2 Kompetenzorientierung | 3.2 Kultur des Umgangs miteinander | 4.2 Umgang mit beruflichen Anforderungen | 5.2 Organisation und Steuerung | 6.2 Finanzausstattung |
| 1.3 Schulzufriedenheit und Außenwirkung | 2.3 Klassenführung | 3.3 Demokratische Gestaltung | 4.3 (Multi-) Professionelle Teams | 5.3 Ressourcenplanung und Personaleinsatz | 6.3 Personal |
| 1.4 langfristige Wirkungen | 2.4 Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität | 3.4 Kommunikation, Kooperation und Vernetzung | | 5.4 Personalentwicklung | 6.4 Räumliche und materielle Bedingungen |
| | 2.5 Kognitive Aktivierung | 3.5 Gestaltetes Schulleben | | 5.5 Fortbildungsplanung | 6.5 Organisatorischer Rahmen |
| | 2.6 Lern- und Bildungsangebote | 3.6 Gesundheit und Bewegung | | 5.6 Strategien der Qualitätsentwicklung | 6.6 Regionale und überregionale Unterstützungsangebote |
| | 2.7 Lernerfolgsprüfung und Leistungsbewertung | 3.7 Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes | | | 6.7 Soziale Kontakte |
| | 2.8 Feedback und Beratung | | | | |
| | 2.9 Bildungssprache und sprachsensibler (Fach-) Unterricht | | | | |
| | 2.10 Lernen und Lehren im digitalen Wandel | | | | |

Abbildung 6: Referenzrahmen Schulqualität NRW (MSW 2020, S. 12f.)

Der Referenzrahmen für Schulqualität des schweizerischen Q2E-Modells ist ein weiteres Beispiel, wie man in **Abbildung 7** erkennt:

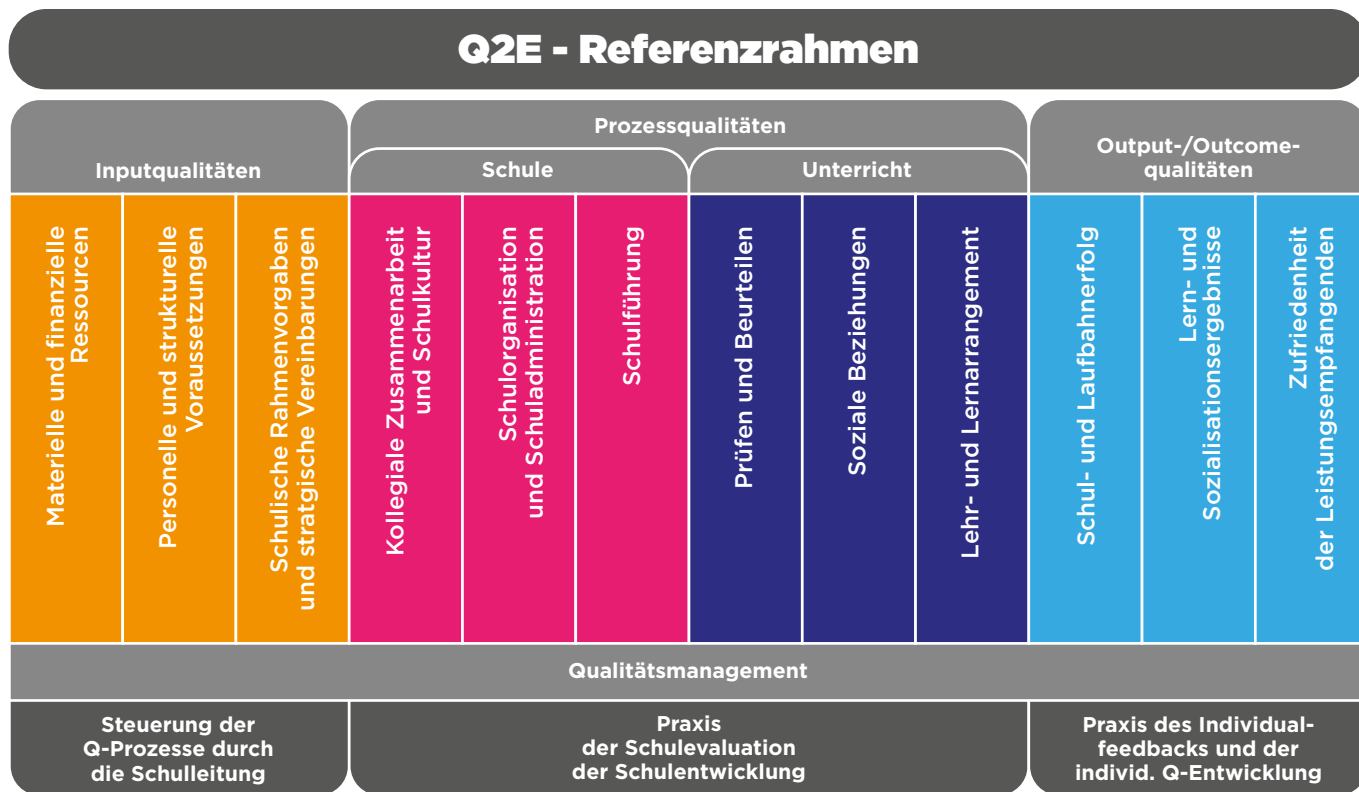


Abbildung 7: Q2E-Referenzrahmen (FHNW 2023)

Indikatoren liefern datengestützte Hinweise auf den Zustand des Schulsystems zu einem bestimmten Zeitpunkt. Als Beispiel kann man diesen Zusammenhang für die Domäne ‚Zwischenmenschliche Beziehungen‘ der Dimension ‚Schulklima‘ des Referenzrahmens für Schulqualität des OEJQS in **Abbildung 8** veranschaulichen:

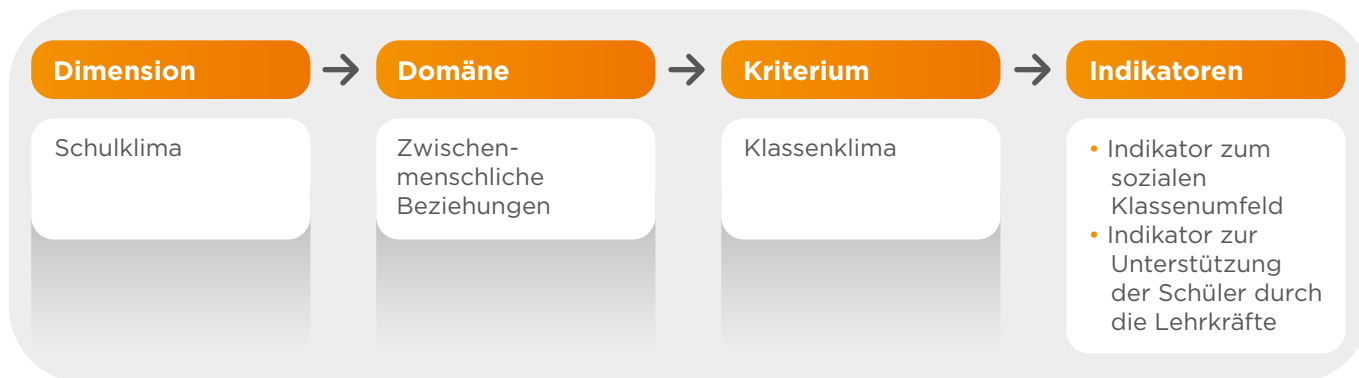


Abbildung 8: Aufbau des Referenzrahmens des OEJQS (OEJQS 2023, S. 6)

Die Unterrichtsqualität könnte z.B. mittels folgender Kriterien zu den bedeutsamen Faktoren evaluiert werden (**Abbildung 9**):

| BEDEUTSAME FAKTOREN DES UNTERRICHTS (QAIT-MODELL) | |
|---|---|
| QUALITÄT (QUALITY) | MOTIVIERUNG (INCENTIVES) |
| <ul style="list-style-type: none"> Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsform Angemessenheit des Tempos (<i>Pacing</i>) Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau | <ul style="list-style-type: none"> Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse |
| Angemessenheit (Appropriateness) | Unterrichtszeit (Time) |
| <ul style="list-style-type: none"> Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung | <ul style="list-style-type: none"> Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung |

Abbildung 9: QAIT-Modell von Slavin (Ditton 2000)

5. Systematische Datengenerierung für die Indikatoren des Referenzrahmens

5.1 Daten aus den nationalen Lernstandserhebungen

Damit ein indikatorengestützter Referenzrahmen einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten kann, ist er auf eine systematische Datengrundlage angewiesen. Nur so lässt sich eine evidenzbasierte Entwicklung sicherstellen. Zentrale Lernstandserhebungen streben die Sicherung von Objektivität und Vergleichbarkeit schulischer Arbeit an, bei denen über die Standards, Aufgabenstellungen und Bewertungsmaßstäbe zentral entschieden wird.

Grundsätzlich können drei Ebenen unterschieden werden, auf denen standardbezogene Testverfahren genutzt werden: Auf der Systemebene kann auf der Grundlage standardisierter Testverfahren das Erreichen von nationalen Bildungsstandards kontrolliert werden. Auf Schulebene können Rückschlüsse auf den Erfolg unterrichtlicher bzw. schulischer Entwicklungsmaßnahmen gezogen werden. Ob schließlich mit Hilfe von standardbezogenen Testverfahren auf der Ebene der einzelnen Schüler individueller Lern- und Förderbedarf diagnostiziert wird, ist unter Fachleuten umstritten. Plausibler ist es, für Diagnosen auch diagnostische Tests einzusetzen (Rolff, 2022, S. 85).

Die Lernstandserhebungen sollen insgesamt dazu dienen, mehr gesichertes Wissen für die Entwicklung und die Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht zu gewinnen. Lernstandserhebungen und Lernbedarfsdiagnosen sind gedacht als zentrale Hilfen und Instrumente zur Verbesserung des Unterrichts und seiner Ergebnisse. Ebenso sollen sie ein Hilfsmittel für die Steuerung des Systems und ggf. im begrenzten Umfang auch für die Rechenschaftslegung nach außen sein. Vergleichsarbeiten sollen somit Ziele auf allen oben skizzierten Ebenen verfolgen (vgl. im Detail Burkard & Orth 2004).

Traditionell werden Lernstandserhebungen in den Fächern Mathematik, der Erstsprache, einer oder mehrerer Fremdsprachen und den Naturwissenschaften erhoben. In Luxemburg werden besagte Lernstandserhebungen durch das *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) in Mathematik, Deutsch (z.T. auch Luxemburgisch) und Französisch durchgeführt und ausgewertet (vgl. auch Kap. III.2). Da die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts eine immer größere Wichtigkeit erlangen, sollten auch diese in regelmäßigen Abständen evaluiert werden. Dieses Desiderat wird auch im Bericht des OEJQS zu den Herausforderungen der Schule des 21. Jahrhunderts thematisiert (vgl. ONQS 2020)¹⁰.

Doch wie gehen die Schulen mit den Resultaten um und nutzen sie für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung? Um Hinweise zur kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung aus den nationalen Lernstandserhebungen zu gewinnen, ist eine Datenreflexion erforderlich. Das *Monitoringprogramm KERMIT (Kompetenzen ermitteln)*¹¹ des Landes Hamburg sieht dafür zwei übergeordnete Reflexionsphasen vor, die wir exemplarisch anführen möchten:

(1) Die vergleichende Betrachtung und (2) die anschließende Analyse auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. IfBQ 2016). In den folgenden drei Infokästen sind diese Aspekte entsprechend visualisiert.

¹⁰ Ein Folgebericht wird in den kommenden Monaten erscheinen.

¹¹ Geprüft werden die Jahrgänge 2, 3, 5, 7, 8, 9. Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch, Naturwissenschaften. Weitere Infos finden Sie auf der Internetseite der Behörde für Schule und Berufsausbildung <https://www.hamburg.de/bsb/kermit/>.

VERGLEICH MIT ANDEREN LEISTUNGSMESSUNGEN

- Deckt sich das Ergebnis mit dem der regulären Klassenarbeiten und ggf. mit den Parallelarbeiten?
- Welche Schülerinnen und Schüler schneiden ansonsten besser oder schlechter ab?

VERGLEICH INNERHALB DER SCHULE

- Gibt es Leistungsunterschiede zwischen den Lerngruppen (Klassen)?
- Wie schneidet die Lerngruppe in anderen Fächern ab?
- Wie schneiden Parallelklassen in diesem Fach ab?
- Gibt es Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe?

VERGLEICH MIT ANDEREN SCHULEN

- Wie schneidet die Schule im Vergleich zu Schulen ab, die von einer sozial ähnlichen Schülerschaft besucht werden (Vergleichsschulen) und im Vergleich zu den Schulen der gleichen Schulform?
- Welches Leistungsniveau erreichen die Schülerinnen und Schüler?
- Welche Tendenz zeigt sich im Vergleich zum Vorjahr? Wie hat sich das Abschneiden der Schule im Vergleich zu den Vergleichsschulen verändert?

Bei der Analyse auf unterschiedlichen Ebenen sollen die Ergebnisse auf folgenden Ebenen reflektiert werden: der individuellen Ebene, der Klassenebene, der Aufgabenebene (Ebene der Fächer, der Kompetenzbereiche und Leitideen), der Fachleitungsebene und schlussendlich der Schulebene. Auch zu dieser Reflexion hat das *Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (IfBQ) Leitfragestellungen formuliert.¹²

Ferner wäre es wichtig, intrapersonelle Kompetenzen, wie z.B. Motivation und Interesse, Selbstkonzept und *Growth Mindset* per standardisierter Schülerfragebögen zu erfassen.

Dennoch haben zentrale Lernstandserhebungen ihre Grenzen, wie Rolff (2022, S. 86) entsprechend darlegt: Vor allem bei den Elterninformationen sind die Grenzen der Aussagekraft der eingesetzten Testverfahren zu berücksichtigen, wie bereits weiter oben erwähnt. Die Vergleichsarbeiten in den ausgewählten Jahrgängen sind häufig so angelegt, dass sie schwerpunktmäßig der Standardisierung und Unterrichtsentwicklung auf Ebene der einzelnen Schule bzw. der Klassen dienen. Vergleichsarbeiten erfassen auch individuelle Kompetenzen bzw. Kompetenzprofile der einzelnen Schüler. Dennoch ist ihre individualdiagnostische Aussagekraft begrenzt. Zur Identifizierung von individuellem Förderbedarf müssen zusätzliche Instrumente zur Verfügung gestellt werden (z.B. Lernbedarfsdiagnosen).

¹² Da eine detaillierte Auflistung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, verweisen wir zur vertiefenden Lektüre auf das IfBQ (2016, S. 15ff.).

5.2 Prozessdaten zu Schul- und Unterrichtsqualität

Zusätzlich zu den nationalen Lernstandserhebungen und den PISA-Daten empfiehlt Rolff (2022) eine systematische, durchgehende Datenerhebung mit regelmäßigen (am besten jährlichen) nationalen (am besten triangulierten) Befragungen von Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülern und Eltern zur Schulqualität durchzuführen.

Diese Befragungen sollten sich auf die Indikatoren beziehen, welche die festgelegten Dimensionen und Domänen eines nationalen Referenzrahmens zur Schulqualität untermauern (z.B. Lehren und Lernen, Schulkultur, Professionalisierung, Führung und Management). Am ehesten geeignet für diesen Zweck sind schriftliche, anonymisierte Datenerhebungen in Form von standardisierten Fragebögen. In zahlreichen Bildungssystemen werden diese Fragebögen von einem nationalen Institut oder einer nationalen Beobachtungsstelle für Schulqualität entworfen, ausgewertet, interpretiert, analysiert und evaluiert.

Durch die Anwendung standardisierter Fragebögen zur Datenerfassung über schulische Prozesse auf Einzelschulebene sowie deren Zusammenfassung auf regionaler und nationaler Ebene können wertvolle Informationen für die Selbstevaluation im Gesamtsystem gewonnen werden. Das national standardisierte Verfahren vereinfacht zum einen die Erfassung der schulischen Prozessdaten für die Schulen, da sie keine eigenen Instrumentarien entwickeln müssen; zum anderen wird die Qualität des Selbstevaluationsprozesses erhöht und dadurch die Chancengleichheit im Gesamtsystem gesteigert. Gleichzeitig vermitteln auf regionaler Ebene aggregierte Daten den regionalen Schulamtsleitern sowie auf nationaler Ebene aggregierte Daten der Bildungspolitik ein Bild des aktuellen Zustands der Qualität grundlegender schulischer Prozesse im Gesamtsystem.



Hier gelangen Sie zu unserer *Toolbox*. Dort finden Sie ein Beispiel für einen Schülerfragebogen, entwickelt vom IfBQ, sowie einen Lehrerfragebogen zum Schulmanagement, erarbeitet vom Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ).

Wichtig ist hervorzuheben, dass die Fragebögen zwecks Trendanalysen in regelmäßigen Abständen die gleichen Aspekte abfragen, um zu evaluieren, ob die implementierten Innovationen, die aufgrund vorheriger Analysen beschlossen wurden, auch tatsächlich die angestrebten Ergebnisse gebracht haben.

5.3 Daten aus der internen Schulevaluation

Da die Schulen einerseits den ‚Motor‘ der Schulentwicklung darstellen (vgl. Kap. II.3.1) und andererseits jede Schule ihren ganz spezifischen Kontext besitzt, ist es grundlegend, die Daten der schulischen Selbstevaluation zu analysieren, zu interpretieren, zu evaluieren und für die nationale Qualitätsentwicklung zu nutzen.

In seiner Expertise beschreibt Rolff (2022, S. 116) die interne Selbstevaluation der Schulen: Am Anfang eines Schulentwicklungszyklus nimmt die Schule mittels einer Selbstevaluation innerschulische Prozesse ‚als Ganzes‘ in den Blick und zwar durch datengestützte Qualitätsrecherchen und sogenannte ‚Fokusevaluationen‘ in einzelnen Bereichen der Qualitätsdimensionen des Referenzrahmens für Schulqualität. Dies geschieht vor allem durch schriftliche anonymisierte Datenerhebungen in Form von standardisierten Fragebögen. Im Sinne der Entlastung der Einzelschulen empfiehlt es sich, dass die Schulen, die in Kapitel 5.2 vorgestellten nationalen Fragebögen, zu den schulischen Prozessen zur Selbstevaluation nutzen. Zugleich soll ihnen die Möglichkeit geboten werden, eigenständig drei bis fünf Fragen zu formulieren und in die Fragebögen zu integrieren.

Es erweist sich als besonders wirksam, nicht nur Daten in die Selbstevaluation einzubeziehen, die von den Lehrern stammen, sondern auch Schüler- oder Elterndaten zu erheben. Gerade diese Daten halten dem Kollegium, dessen Selbstwahrnehmung kontextbedingt einseitig ist, in der Regel einen kritischen Spiegel vor. Schülerdaten geben Lehrkräften zudem ein nützliches Feedback über den eigenen Unterricht und sind häufig ein wirksamer Anlass, die Schülerbeteiligung an der Schulentwicklung zu aktivieren. Idealerweise basiert eine innerschulische Feedbackkultur auf folgenden Pfeilern: Schülerfeedback an die Lehrkräfte, kollegiales Lehrerfeedback im Rahmen von Unterrichtshospitationen, Elternfeedback an die Schulleitung sowie Lehrerfeedback an die Schulleitung zum Schulmanagement.

Die Selbstevaluation soll die Ist-Soll-Diskrepanzen der Schule aufdecken, die sich aus den Qualitätsansprüchen und den wahrgenommenen bzw. erhobenen Fakten der Schul- und Unterrichtsrealität ergeben. Anhand der Selbstevaluation werden Stärken und Schwächen identifiziert. Ferner weist sie auf Entwicklungsschwerpunkte hin und dient gleichzeitig der internen wie externen Rechenschaftslegung. Sie klärt sowohl individuelle als auch institutionelle Verantwortlichkeiten. Einen wichtigen Stellenwert nehmen in diesem Zusammenhang die Dokumentation sowie die transparente und nachvollziehbare Interpretation der Ergebnisse der Selbstevaluation ein. In diesem Sinne werden die Ergebnisse und erste Interpretationshinweise in einem Bericht niedergeschrieben und allen Kollegiumsmitgliedern und dem Schulrat mitgeteilt. Dieser Bericht wird auf einer pädagogischen Konferenz diskutiert, ausgewertet und in Prioritäten für Projekte zur Weiterentwicklung der Schule in einem Aktionsplan zur Schulentwicklung umgesetzt.

Aus Schulentwicklungssicht hat interne Evaluation Vorrang, aber externe Evaluation hat auch ihre Berechtigung, weil sie eine Außensicht einbringt und Daten zur Rechenschaftslegung liefert. Außensicht ist unverzichtbar, weil jede Schule wie jede andere Einrichtung auch versucht ist, sich zu stark auf sich selbst zu beziehen und unangenehme Außenanforderungen auszublenden (ebd. S. 116; 129).

In diesem Sinne wurde in zahlreichen Bildungssystemen die Verstärkung der Teilautonomie durch eine *Accountability*-Politik flankiert, sodass Autonomie und *Accountability* (Rechenschaft) als „siamesische Zwillinge“ (Gronn 2009, S. 2 zit. n. Altrichter, Rürup & Schuchart 2016, S. 114) der aktuellen Bildungspolitik bzw. als zwei Seiten einer Medaille anzusehen sind. Folglich „[wird] [d]ie Autonomie der einzelnen Schule [...] dabei zur Vorbedingung dafür, dass sie für ihre Arbeit und die ihr zugerechneten Arbeitsergebnisse verantwortlich gemacht und zur Rechenschaft gezogen werden kann“ (Altrichter, Rürup & Schuchart 2016, S. 114).

5.4 Daten aus der externen Schulevaluation

Externe Evaluation ist mit Rolffs Worten also notwendig als Spiegel, Korrektiv und Stimulanz und somit auch Grundlage für schulübergreifende Qualitätssicherung und den Vergleich mit auf nationalem Niveau aggregierten Daten. Evaluation, die gleichzeitig Anstoß und Orientierung für interne

Schulentwicklung sein soll, darf allerdings nicht starr nach dem Muster eines Audits oder einer Rechnungs- bzw. Bilanzprüfung erfolgen (Rolff 2022, S. 129). Die Verzahnung interner und externer Evaluation wird in der folgenden **Abbildung 10** veranschaulicht:

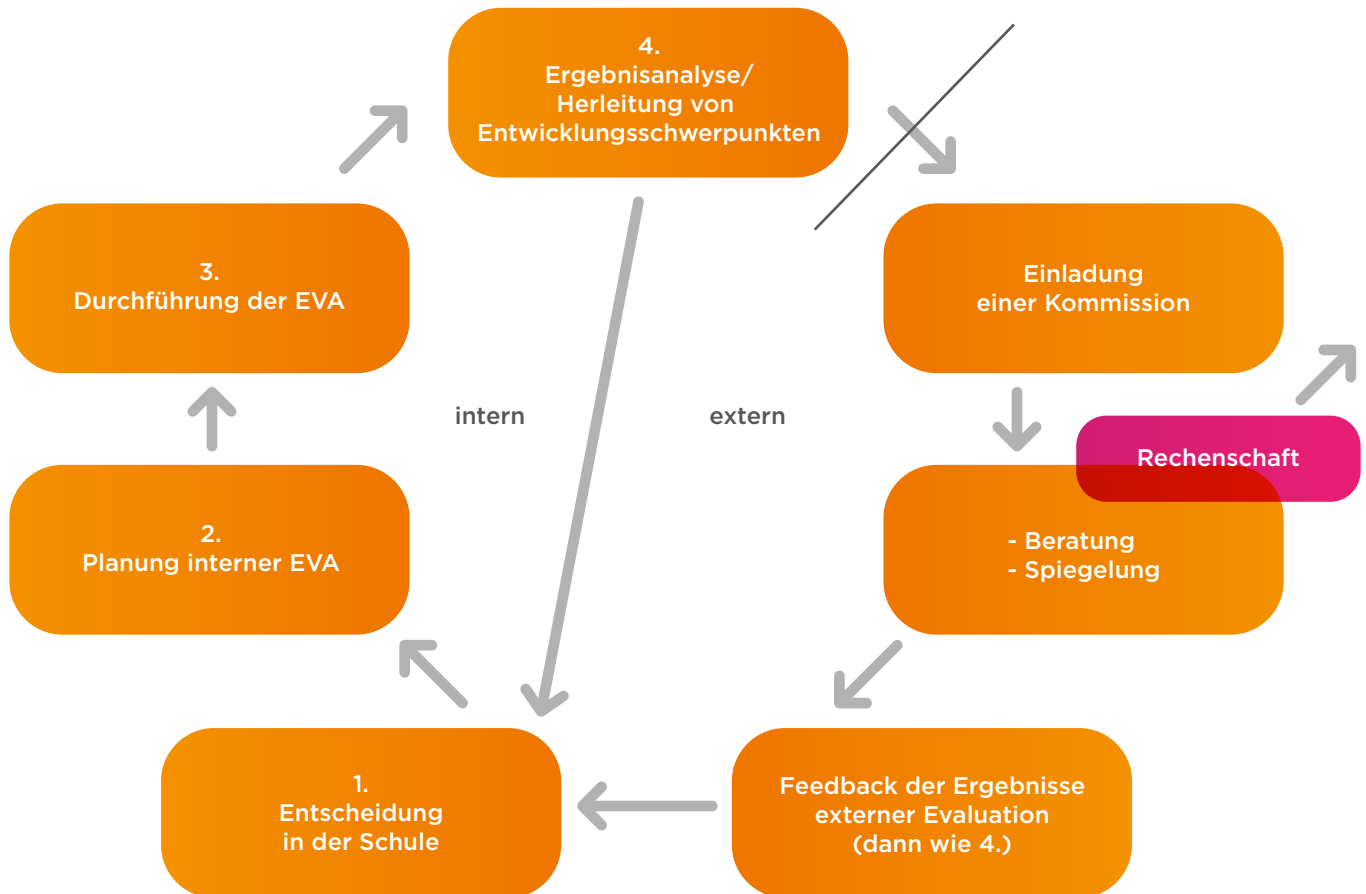


Abbildung 10: Doppelkreislauf der Evaluation (Kempfert & Rolff 2018, S. 252)

Im Rahmen einer externen Schulevaluation besucht ein Evaluationsteam von drei bis vier Personen die Schule, um deren Qualität zu erfassen und um als außenstehende Personen ein unabhängiges Urteil über die Schulqualität zu formulieren. Es geht dabei nicht um die Überprüfung und die Beurteilung von Einzelpersonen, sondern um die Schule als Ganzes (Institution und Kultur). Die Evaluatoren führen Dokumentenanalysen, Unterrichtsbeobachtungen sowie allgemeine Beobachtungen und Interviews durch. Sie nutzen Kriterien und Indikatoren, die den Dimensionen und Bereichen des Qualitätsrahmens zu Grunde liegen. Dabei schaut die externe Evaluation nicht auf alle Einzelaspekte der schulischen Qualitätsentwicklung, sondern vor allem auf die Durchführung des schulinternen Qualitätsmanagements (Metaevaluation), wie dies beispielsweise beim schweizerischen Qualitätsmanagementmodell Q2E der Fall ist.¹³ In diesem Zusammenhang überprüfen die Evaluatoren, ob die Selbstevaluation in professioneller Weise durchgeführt wurde und ob die Schule auch Maßnahmen daraus hergeleitet hat.

Darüber hinaus werden meistens ein oder zwei Aspekte der Schul- und Unterrichtsqualität als Primärevaluation oder Fokusevaluation evaluiert. Für diese spezifischen Aspekte werden von der externen Evaluationskommission eigene Beurteilungsverfahren bzw. Evaluationsinstrumente entwickelt. Die Evaluatoren verfassen abschließend einen Bericht zum Ist-Zustand und zum Entwicklungsbedarf der entsprechenden Schule, der sowohl der Schule als auch der Schulaufsicht übermittelt wird. Der Ergebnisbericht wird in der Schule diskutiert und dient als Basis zur Erarbeitung der zukünftigen Entwicklungsschwerpunkte und -ziele; dies geschieht oft durch dialogische Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht (ebd. S. 116; 129).



¹³ Andere Beispiele für Länder, welche die nationale externe Schulevaluation als Metaevaluation, sukzessiv bzw. komplementär zur Selbstevaluation der Einzelschulen organisieren, sind Irland, Schottland und Hongkong.

Abbildung 11 veranschaulicht das Zusammenspiel zwischen den externen Akteuren ‚externe Schulevaluation‘ und ‚Schulaufsicht‘ und den schulinternen Akteuren:

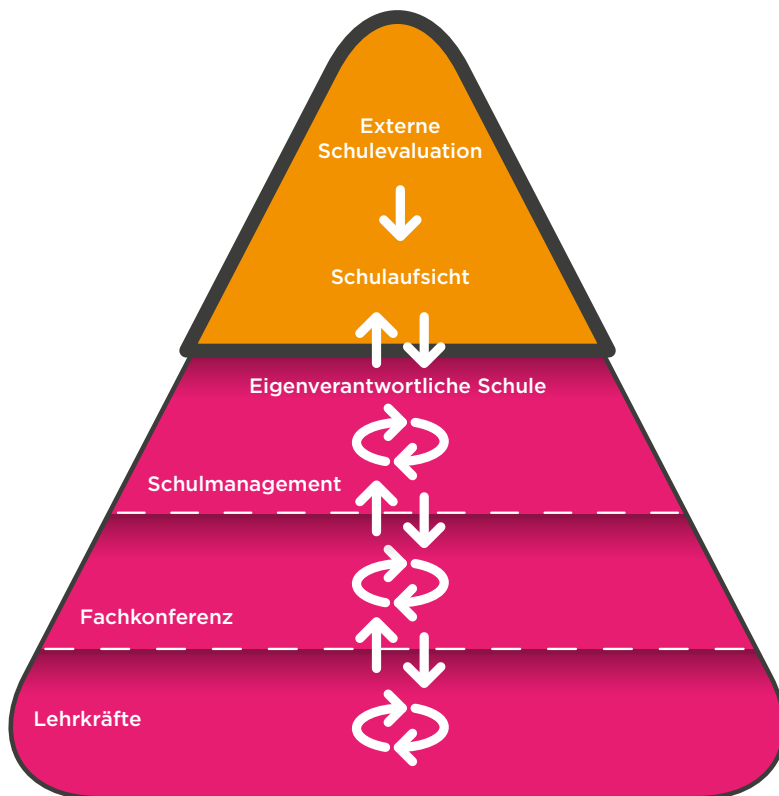


Abbildung 11: Modellannahmen zur Steuerung in eigenverantwortlichen Schulen (Gärtner & Wurster 2019, S. 115, in Anlehnung an Janssens & de Wolf 2009 sowie Goetze & Zurwehne 2016)

Das nachfolgende Kapitel konkretisiert die systematische zielgruppenorientierte Datenaufbereitung und -nutzung für die Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem.



6. Systematische zielgruppenorientierte Datenaufbereitung und -nutzung

6.1 Implementierung von Performanzdashboards zur Schulqualität

Datengestützte Entscheidungsprozesse können freilich nur dann zu einer holistischen Qualitätsentwicklung beitragen, wenn sie den betreffenden Adressatengruppen, wie Lehrkräften, Schulleitungen und der Schulaufsicht aufbereitet durch eine entsprechende Datenübersetzung zur Verfügung gestellt werden. Idealerweise würden die Ergebnisse der nationalen Lernstandserhebungen, auf den Dimensionen des Referenzrahmens basierenden Umfragen zu den Schulqualitätsprozessen (siehe Kap. 5.2) sowie die von der externen Schulevaluation erhobenen Daten, sowohl auf Einzelschul- als auch auf regionaler und nationaler Ebene in digitalen *Dashboards* zusammengefasst und visualisiert werden. Zugriff auf die *Dashboards* hätten jeweils nur die verantwortlichen Personen. Schülerdaten sind mit Hilfe einer individuellen Schüler-ID kodiert, sodass Datenschutzrechte vollumfänglich eingehalten werden. Die Umfragedaten von Schülern, Eltern und Lehrkräften werden anonymisiert. Jede Region, jede Kommune und jede Einzelschule erhalten eine tabellarische Übersicht über alle erfassten Bereiche (Rolf, 2022, S. 29). In der für das OEJQS angefertigten Expertise zur datengestützten Qualitätsentwicklung exemplifiziert Rolf dies angesichts des Bildungssystems der kanadischen Provinz Alberta, die hier und im nachfolgenden Kapitel als ein *Good-Practice*-Modell angeführt wird:

Diese Qualitätsdashboards – die in der kanadischen Provinz Alberta auch *Accountability Pillars* genannt werden – gibt es für jede Ebene des Schulsystems, für die nationale Ebene sowie die Ebene der Regionen und die Einzelschulebene. **Abbildung 12** zeigt den *Accountability Pillar Overall Summary* für den Distrikt Calgary in 2020, ein Datenblatt mit höchster Informationsdichte und Datenfülle. Auf der linken Spalte sind die sieben Messbereiche aufgeführt, in der Mitte die Ergebnisse auf Provinz- und Distrikt-Ebene (Calgary) in einer dreijährigen Zeitreihe, d.h. im Trend. Die ganz rechten Zeilen veranschaulichten die Bewertung (Evaluation) auf dieser Basis von *Very High* bis *Low*.

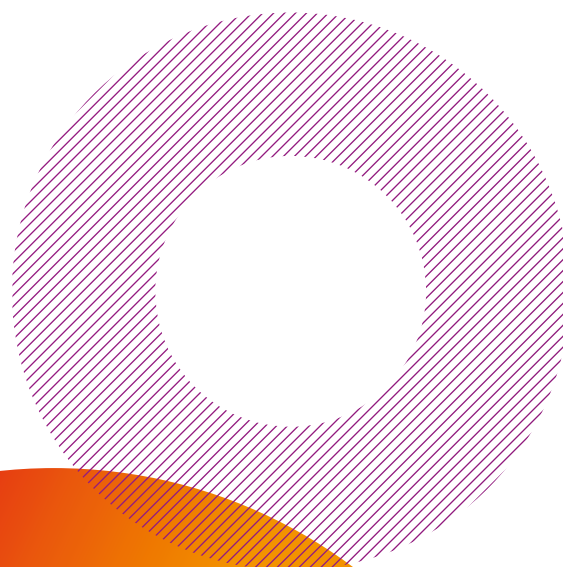
| Measure Category | Measure | Calgary School Division | | | Alberta | | | Measure Evaluation | | |
|---|--|-------------------------|------------------|---------------------|----------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------------|-----------|
| | | Current Result | Prev Year Result | Prev 3 Year Average | Current Result | Prev Year Result | Prev 3 Year Average | Achievement | Improvement | Overall |
| Safe and Caring Schools | Safe and Caring | 88.8 | 88.0 | 88.5 | 89.4 | 89.0 | 89.2 | Very high | Improved | Excellent |
| Student Learning Opportunities | Program of Studies | 82.7 | 82.3 | 82.2 | 82.4 | 82.2 | 82.0 | Very high | Improved | Excellent |
| | Education Quality | 89.0 | 88.6 | 88.6 | 90.3 | 90.2 | 90.1 | High | Improved | Good |
| | Drop Out Rate | 2.2 | 2.3 | 2.3 | 2.7 | 2.6 | 2.7 | Very high | n/a | n/a |
| | High School Completion Rate (3 yr) | 78.3 | 77.4 | 76.6 | 79.7 | 79.1 | 78.4 | High | Improved Significantly | Good |
| Student Learning Achievement (Grades K-9) | PAT: Acceptable | n/a | 77.7 | 76.1 | n/a | 73.8 | 73.6 | n/a | n/a | n/a |
| | PAT: Excellence | n/a | 23.2 | 22.0 | n/a | 20.6 | 20.0 | n/a | n/a | n/a |
| Student Learning Achievement (Grades K-10-12) | Diploma: Acceptable | n/a | 86.6 | 86.0 | n/a | 83.6 | 83.4 | n/a | n/a | n/a |
| | Diploma: Excellence | n/a | 32.2 | 30.7 | n/a | 24.0 | 23.5 | n/a | n/a | n/a |
| | Diploma Exam Participation Rate (4+ Exams) | 61.9 | 62.2 | 61.7 | 56.4 | 56.3 | 55.6 | High | Maintained | Good |
| | Rutherford Scholarship Eligibility Rate | 64.9 | 63.7 | 62.3 | 66.6 | 64.8 | 63.5 | Intermediate | n/a | n/a |
| Preparation for Lifelong Learning, World of Work, Citizenship | Transition Rate (6 yr) | 62.2 | 61.0 | 60.3 | 60.1 | 59.0 | 58.5 | High | Improved Significantly | Good |
| | Work Preparation | 80.3 | 78.7 | 78.7 | 84.1 | 83.0 | 82.7 | High | Improved Significantly | Good |
| | Citizenship | 81.2 | 80.5 | 81.4 | 83.3 | 82.9 | 83.2 | Very high | Maintained | Excellent |
| Parental Involvement | Parental Involvement | 79.0 | 77.9 | 77.9 | 81.8 | 81.3 | 81.2 | High | Improved Significantly | Good |
| Continuous Improvement | School Improvement | 79.7 | 78.8 | 79.1 | 81.5 | 81.0 | 80.9 | High | Improved Significantly | Good |

Abbildung 12: Calgary Accountability Overall Summary May 2020 (Calgary Board of Education 2019, S. 16)

Dieses *Dashboard* schafft eine reichhaltige Datenbasis für Analysen der Schulsystementwicklung entlang der Dimensionen des Referenzrahmens. Beim Beispiel Albertas sind es folgende sieben Bereiche/Dimensionen:

- *Safe and Caring Schools*
- *Student Learning Opportunities*
- *Student Learning Achievement (K-9)*, d.h. den Jahrgängen Kindergarten bis 9
- *Student Learning Achievement (K10-12)*, d.h. den Jahrgängen 10 bis 12
- *Preparation for Lifelong Learning, World of Work, Citizenship*
- *Parental Involvement*
- *Continuous Improvement*

Mit dem *Accountability Pillar Overall Summary* berichtet das Bildungsministerium Albertas jährlich Evaluationen zu folgenden Kriterien: Leistungsergebnisse, Verbesserungen und Allgemeines. Die Evaluation der Leistungsergebnisse basiert auf den aktuellen Daten des laufenden Jahres, die gemessen werden an Standards, die über die Jahre konstant bleiben. Die Evaluation der Verbesserungsmaßnahmen besteht aus dem Vergleich jeder Maßnahme aus dem laufenden Jahr mit dem Durchschnitt der Ergebnisse derselben Maßnahme aus den vorangegangenen drei Jahren. Die Signifikanz der Verbesserung wird mit einem Chi-Quadrat-Statistik-Test geprüft. Die *Overall Evaluation* kombiniert die Evaluation der Leistungsergebnisse (*Achievement Evaluation*) mit der Evaluation der Verbesserung (*Improvement Evaluation*) (vgl. ebd. S. 13).



In **Abbildung 13** wird ein *Dashboard* zur Entwicklung der Schülerleistungen wiedergegeben. Es enthält Informationen über mehrere Jahre, den Vergleich zum Vorjahr und den Vergleich zum Durchschnitt der letzten drei Jahre sowie die darauf aufbauenden Zielwerte für die kommenden Jahre.

| OUTCOME ONE: ALBERTA'S STUDENTS ARE SUCCESSFUL (CONTINUED) | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|------|------|------|------|--------|-------------|------------------------|-----------|--------|------|------|
| Performance Measure | Results (in percentages) | | | | | Target | Evaluation | | | Target | | |
| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2017 | Achievement | Improvement | Overall | 2018 | 2019 | 2020 |
| Overall percentage of students who achieved the Acceptable Standard on diploma examinations (overall results). | 86.3 | 86.5 | 86.2 | 85.1 | 85.0 | 88.3* | High | Declined Significantly | Issue | 85.9 | 86 | 86.1 |
| Overall percentage of students who achieved the Standard of Excellence on diploma examinations (overall results). | 27.1 | 29.2 | 29.0 | 27.6 | 28.5 | | Very High | Maintained | Excellent | | | |

Abbildung 13: Dashboard zur Entwicklung der Schülerleistungen für die Provinz Alberta (Calgary Board of Education 2016, S. 22)

Besonders anschaulich ist die Aufbereitung der Daten nach einem Ampelsystem. Die Rückmeldung ist farblich unterlegt, sodass auf einen Blick Stärken (grün und blau) und Schwächen (rot und orange) der Schulen erkennbar sind. Auf diese Weise können die Gespräche über die Daten gleich an den sensiblen Bereichen ansetzen. Diese *Dashboards/Pillars* gibt es für die Provinz, die Distrikte, aber eben auch für fast jede Einzelschule, was bemerkenswerte Vorteile für die Analyse und Planung bringt.

Diese Form der Darstellung ermöglicht es den Schulen, ihre Resultate mit dem regionalen bzw. dem nationalen Durchschnitt zu vergleichen.

Das Ministerium nutzt die Datenblätter der Schulen, um der Öffentlichkeit und dem Parlament Gewissheiten über die Qualität des Schulsystems von Alberta zu verschaffen. Wenn die Bevölkerung regelmäßig über das Qualitätsniveau des nationalen Schulsystems informiert wird, kann auf diese Weise das Zugehörigkeitsgefühl gestärkt werden. Das ist aber nur zu erwarten, wenn damit kein eindimensionales Schulranking einhergeht, sondern dokumentiert wird, wie die einzelnen Schulen in Vergleich mit dem Landesdurchschnitt abschneiden und wenn die Vergleiche als faire Vergleiche durchgeführt, also durch Sozialindizes justiert werden (Rolf 2022, S. 22ff.; 176).

6.2 Schulqualitätsberichte auf Einzelschulebene, regionaler und nationaler Ebene

Die Performanzdashboards zur Schulqualität dienen als Ausgangspunkt zur Erstellung von Schulqualitätsberichten, die jeweils auf die einzelnen Ebenen zugeschnitten werden. Die Schulen vervollständigen den ihnen zugestellten Ergebnisbericht ggf. mit den Ergebnissen schulinterner Befragungen. Die in den Schulqualitätsberichten dokumentierten Daten werden dann auf den drei Ebenen interpretiert, analysiert und evaluiert. Wichtig ist auch den Vergleich zu den Ergebnissen der vorhergehenden Jahre hervorzuheben, und zwar zwecks Trendanalysen. Auf nationaler Ebene könnten dann nationale Qualitätsziele in den besonders signifikanten Bereichen vorgegeben werden, die dann von den Regionen und den Einzelschulen mittels Aktionsplänen und entsprechenden Maßnahmen in einem ‚Entwicklungskorridor‘ angestrebt werden (**Abbildung 14**).

Um den lokalen, schulspezifischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, ist es anzuraten, den Schulen gebührend Freiraum zu gewähren, und ihnen somit zu ermöglichen, die nationale Zielsetzung durch zusätzliche schulspezifische Zielsetzungen zu erweitern.

Doch wie kann das Ineinandergreifen und Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure der verschiedenen Ebenen im Rahmen der datengestützten Qualitätsentwicklung am effizientesten gelingen? Um diese Frage zu beantworten, behandeln wir im nachfolgenden Kapitel, welche Prozesse bei einem datengestützten *Alignment* genau berücksichtigt werden sollten. Das nachfolgende Kapitel beleuchtet in diesem Sinne auch die beiden letzten Phasen des auf **Seite 21** vorgestellten Qualitätskreislaufs.

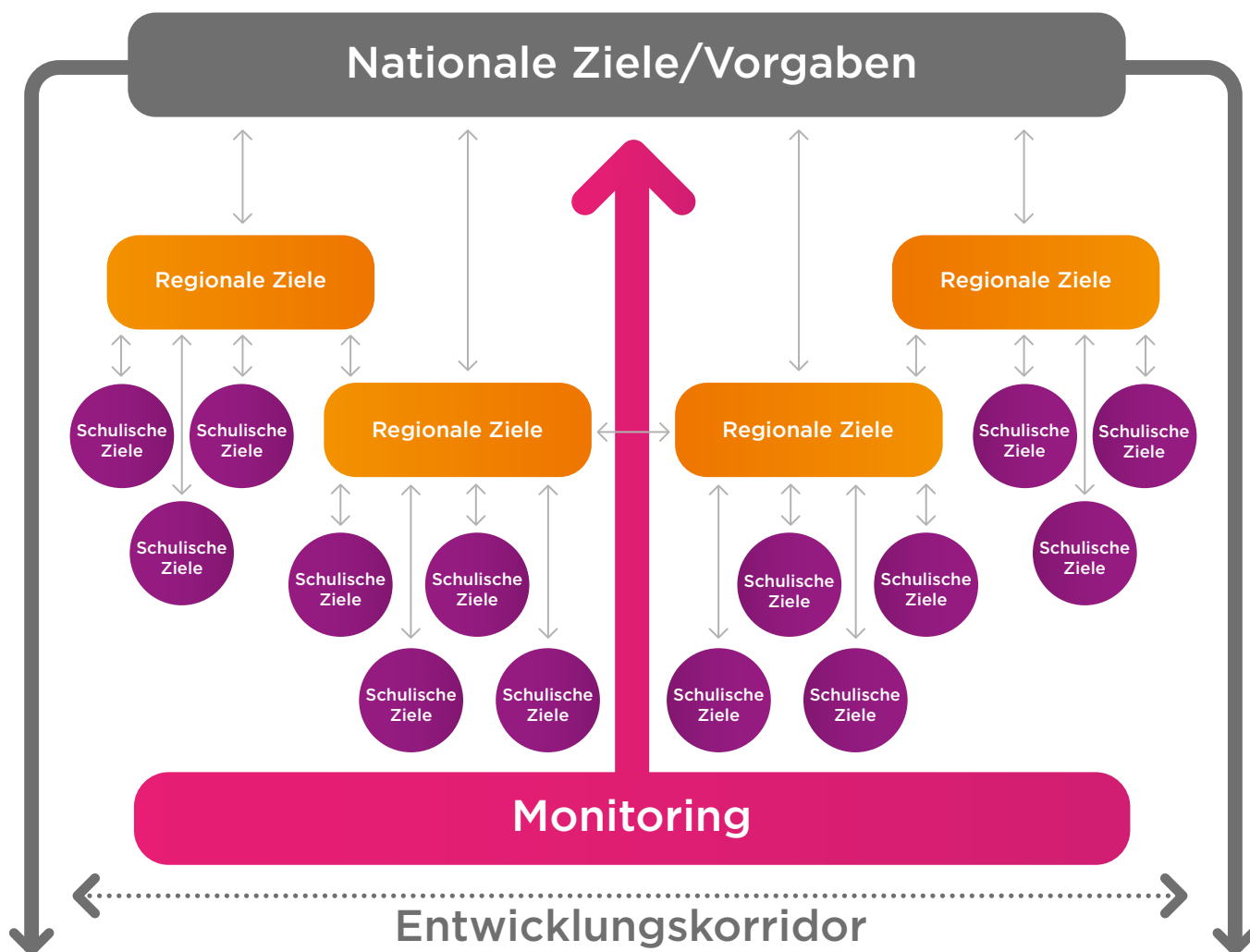


Abbildung 14: Alignment im Entwicklungskorridor zwischen nationalen, regionalen und schulspezifischen Zielen

7. Datengestütztes *Alignment* in der Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (vertikale und horizontale Verknüpfung)

Wie ein datengestütztes *Alignment* praktisch umgesetzt wird bzw. welche Abläufe und Aufgaben berücksichtigt werden müssen, soll hier allgemein und anhand eines konkreten Beispiels illustriert werden, das natürlich für den Bildungskontext Luxemburgs optiert werden kann. Laut Klopsch & Sliwka (2023)

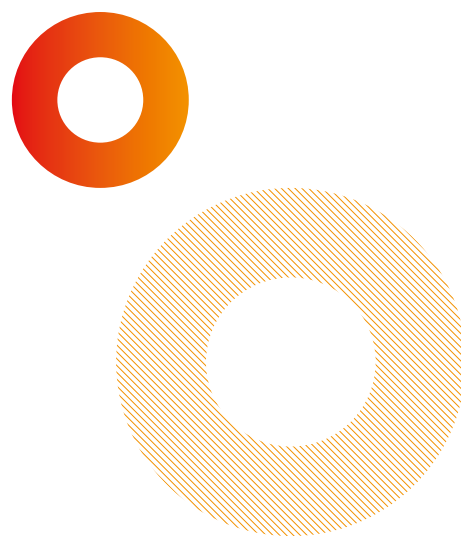
[geht es] [a]uf der Schulsystemebene [...] vor allem um das *Alignment* von Zielen des Schulsystems. Durch *Alignment* von Zielen über alle Ebenen des Schulsystems kann die Zielklarheit und damit die Kohärenz in der Arbeit von Lehrkräften, Schulleitungen, Regionaldirektionen und der Bildungsbehörde erhöht werden. Dies hilft allen Beteiligten, ihre Arbeit auf gemeinsame Ziele auszurichten und dafür zu arbeiten, die bestmöglichen Resultate zu erzielen. (Ebd. 2023, S. 6)

Alle Ebenen des Systems sollen sich für die Erreichung der übergeordneten Ziele (*Big Goals*) sowie der anderen auf nationaler Ebene formulierten strategischen und operativen Ziele gleichermaßen verantwortlich fühlen und dafür eng zusammenarbeiten. Schulentwicklung wird damit zur Gemeinschaftsaufgabe des gesamten Systems, in dem immer das Prinzip gilt, dass jede Verbesserung ein Erfolg ist und dass jede Schule erfolgreich sein kann, wenn sie auf der Grundlage nachvollziehbarer Erkenntnisse Entscheidungen trifft. Die Erhebung von Daten zu den schulischen Prozessen und den Lernstandserhebungen, sowohl in der Fläche als auch über alle Ebenen des Schulsystems, ihre Assoziation und Analyse unter verschiedenen Aspekten sowie ihre Integration in einem *Dashboard* fördert die datengestützte Qualitätsentwicklung. Diese Datenintegration trägt auch zur horizontalen und vertikalen Verbindung innerhalb der Schulentwicklung bei, indem Ziele verschiedener Akteure, die sich im Mehrebenensystem auf verschiedenen Ebenen befinden, strategisch aufeinander abgestimmt werden können (vgl. ebd.).

Ein herausragendes Beispiel eines Bildungssystems, das ein stringentes *Alignment* in seiner höchsten Form institutionalisiert hat, ist die zuvor erwähnte kanadische Provinz Alberta, wie im Folgenden erläutert wird.

Konkret sieht die horizontale und vertikale Verknüpfung im *Strategic Alignment* folgendermaßen aus:

Einmal im Schuljahr erhalten die Schulen und die regionalen Schulämter, über ein *Dashboard* jeweils die Daten, die ihren Arbeitsbereich betreffen und die in Schulqualitätsberichten dokumentiert werden. Die Ministerialbehörden erheben die Daten und interpretieren sie bereits, bevor sie den regionalen Leitungen übermittelt und über diese den Schulen zugeleitet werden. Die Schulen erhalten allerdings Unterstützung bei der Nutzung der Daten und deren standortbezogenen Interpretation.



Nach Erhalt der Daten treffen sich nun die regionalen Schulamtsleiter¹⁴, um ihre Ergebnisse miteinander zu besprechen, sich gegenseitig Hilfestellung bei der Interpretation der Daten zu geben und wie mit ihnen umzugehen ist. Nach dieser horizontalen Verknüpfung auf regionaler Schulamtsebene überlegen sich die regionalen Schulamtsleiter spezifische Ziele für die Schulen ihrer Region. Diese bilden die Grundlage für dialogische Zielvereinbarungsgespräche zwischen den Abteilungsleitern des Bildungsministeriums und den regionalen Schulamtsleitern. In diesen fest terminierten, vertikalen Gesprächen werden im Dialog Zielvereinbarungen innerhalb der national festgelegten Zielorientierung abgeschlossen und gemeinsam auch Handlungsschritte abgestimmt, die in Entwicklungsplänen festgehalten werden. Diese Entwicklungspläne werden nach dem Prinzip der ‚rollenden Planung‘ (Rolff 1970) ausgearbeitet: Jährlich werden Dreijahresziele festgelegt, wobei für das laufende Schuljahr spezifischere Ziele in Form von schriftlichen Zielvereinbarungen im Entwicklungsplan verankert werden. Die rollende Planung gewährleistet, dass die Vorhaben immer an die aktuellen Gegebenheiten (die datenbasiert erfasst werden) angepasst werden können (Rolff 2022, S. 32ff.).

Das Ministerium in Alberta versteht diese gemeinsame Zielorientierung sowie das Berichts- und Planungssystem als Rechenschaftsrahmen (*Accountability Framework*), der landesweit Verantwortung und Transparenz bringen und für zielführendes Handeln sorgen soll (vgl. Köller 1998). Zur *Accountability* gehört ein *Reviewsystem*. Mit *to review* ist ‚begutachten‘ oder ‚überprüfen‘ gemeint. Dieses *Reviewsystem* enthält aber auch eine Unterstützungsfunktion im Verlauf des Entwicklungsprozesses.

KONKRET BEDEUTET DAS:

Um das Verständnis und Wissen des Ministeriums über die lokalen Kontexte und Prioritäten zu erhöhen sowie Konsistenz zwischen Entwicklungsplänen und Ergebnissen sicherzustellen, führen die Abteilungsleiter des Bildungsministeriums Begutachtungen durch.

Ziel ist es, die Übereinstimmung mit nationalen Anforderungen zu überprüfen und die Implikationen für die Planungen auf Systemebene anhand der Begutachtung der Entwicklungspläne und aggregierten Schulqualitätsberichte auf den jeweiligen Ebenen zu identifizieren.

Von den regionalen Schulamtsleitern wird beim *Reviewing* erwartet, dass sie durch ihren Schulplan demonstrieren, dass sie ihre Leistungsdaten und Prozessdaten evaluieren und analysieren, die Ergebnisse als Basis nutzen für ihre Prioritäten und Strategien, Interessensberechtigte (*Stakeholder*) einbeziehen bei der Prioritätensetzung und der Interpretation der Ergebnisse (*Outcomes*), Maßnahmen und Strategien in ihren Entwicklungsplänen sowohl auf lokale Ziele als auch auf Systemprioritäten ausrichten.

Dieses Vorgehen ermöglicht, datengestützte Dialoge und Diskussionen zu kontinuierlicher Verbesserung auf regionaler Ebene zu stimulieren und die regionalen Schulamtsleitungen beim Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Ihrerseits treffen die Leiter regionaler Ämter sich mit den Schulleitungen der Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich, um gemeinsam darüber nachzudenken, wie die Entwicklung der individuellen Schule gelingen kann. Jede Schule setzt sich dann, entsprechend dem national und regional festgelegten Entwicklungskorridor, strategische Entwicklungsziele, die nach dialogischen Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen in schriftlichen Zielvereinbarungen zwischen den regionalen Schulamtsleitern und den Schulleitungen festgehalten werden. Die schulischen Entwicklungsziele werden dann in Entwicklungsplänen mit entsprechenden Maßnahmen zur Zielerreichung integriert. Genau wie auf regionaler Ebene werden diese Entwicklungspläne ‚rollend‘ geplant.

¹⁴ In Luxemburg sind dies im *Enseignement fondamental* die *Directeurs de région* und im *Enseignement secondaire* die *Schulleiter*.

Innerschulisch verknüpfen vertikale Zielvereinbarungen die Schulleitung mit den Fachkonferenzleitern bzw. anderen Lehrkräften des Mittleren Managements. Ebenfalls verbinden innerschulisch horizontale Zielvereinbarungen z.B. Steuergruppen mit Fachgruppen oder Steuergruppen mit transdisziplinären Arbeitsgruppen (Rolff 2022, S. 175).

Die oben beschriebene horizontale Verknüpfung zwischen (regionalen) Schulämtern kann sowohl zwischen Einzelschulen einer Region als auch innerhalb der Einzelschulen folgendermaßen vervollständigt werden (ebd. S. 32ff.):

Um das horizontale Lernen zwischen Schulen und Schulleitungen zu ermöglichen, werden mehrfach sechs bis zehn Schulen zu einer Schulfamilie (*Family of Schools*) zusammengefasst (vgl. Klopsch u.a. 2019; Klopsch & Sliwka 2020). In diesen professionellen Lerngemeinschaften (PLG) treffen sich die Schulleitungen und die zuständige Schulaufsicht mehrmals im Jahr, um sich gegenseitig zu beraten und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Diese regelmäßig stattfindenden Arbeitssitzungen stellen den Kern des professionellen Lernens von Schulleitern dar. Hier interpretieren sie gemeinsam Daten, schauen sich wechselseitig an ihren Schulen gute Praxis an und besprechen aktuelle wissenschaftliche Befunde zu Schule und Unterricht (vgl. ebd.). Die PLG stellt die Hochform der Kooperation in einer Teamstruktur dar.

Dieser Prozess des horizontalen voneinander und miteinander Lernens spiegelt sich ebenfalls auf der Ebene der Einzelschulen wider: Auch in den Einzelschulen stellt die Zusammenarbeit in PLG die wirksamste Form der Schul- und Unterrichtsentwicklung dar.

Rolff (2022, S. 151) schlägt die folgenden fünf Kriterien zur Charakterisierung von professionellen Lerngemeinschaften vor:

1. **Gemeinsame handlungsleitende Ziele**
2. **Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen**
3. **Deprivatisierung der Unterrichtspraxis (Unterrichten ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit)**
4. **Zusammenarbeit/Kooperation**
5. **Reflektierender Dialog**



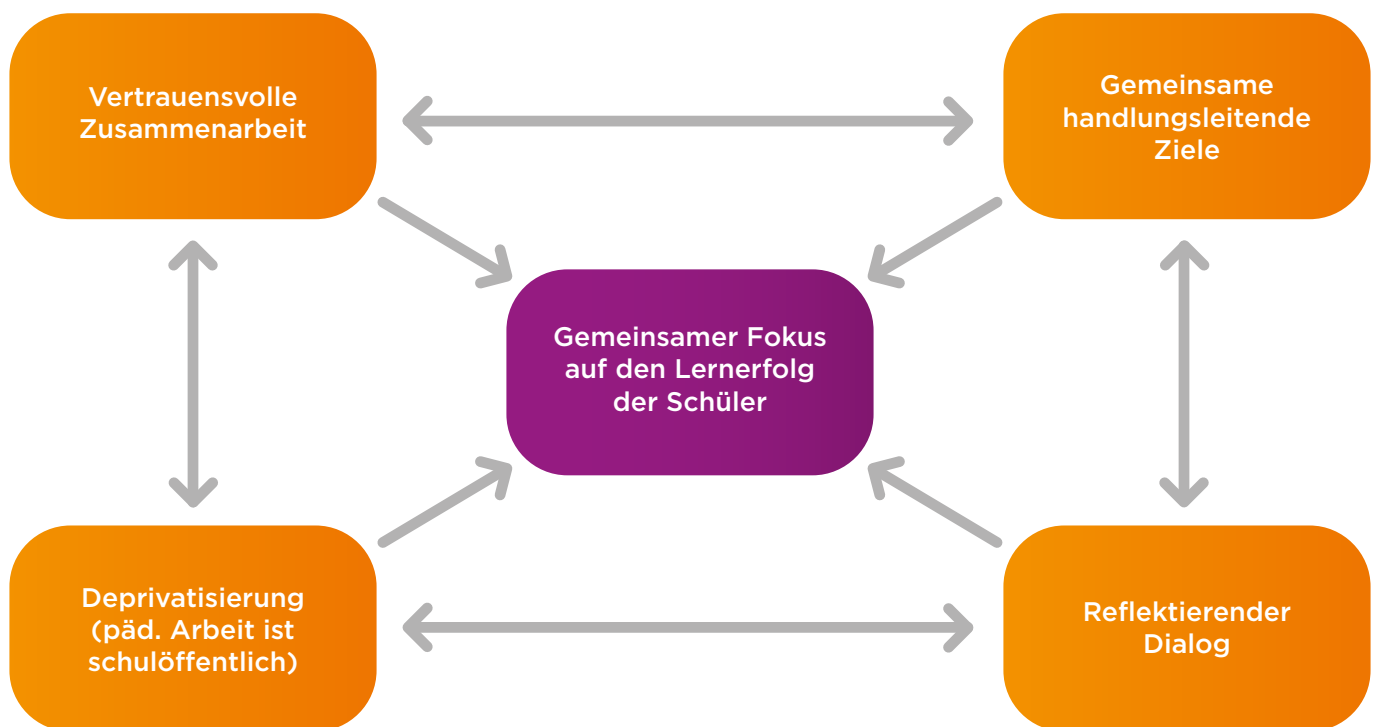
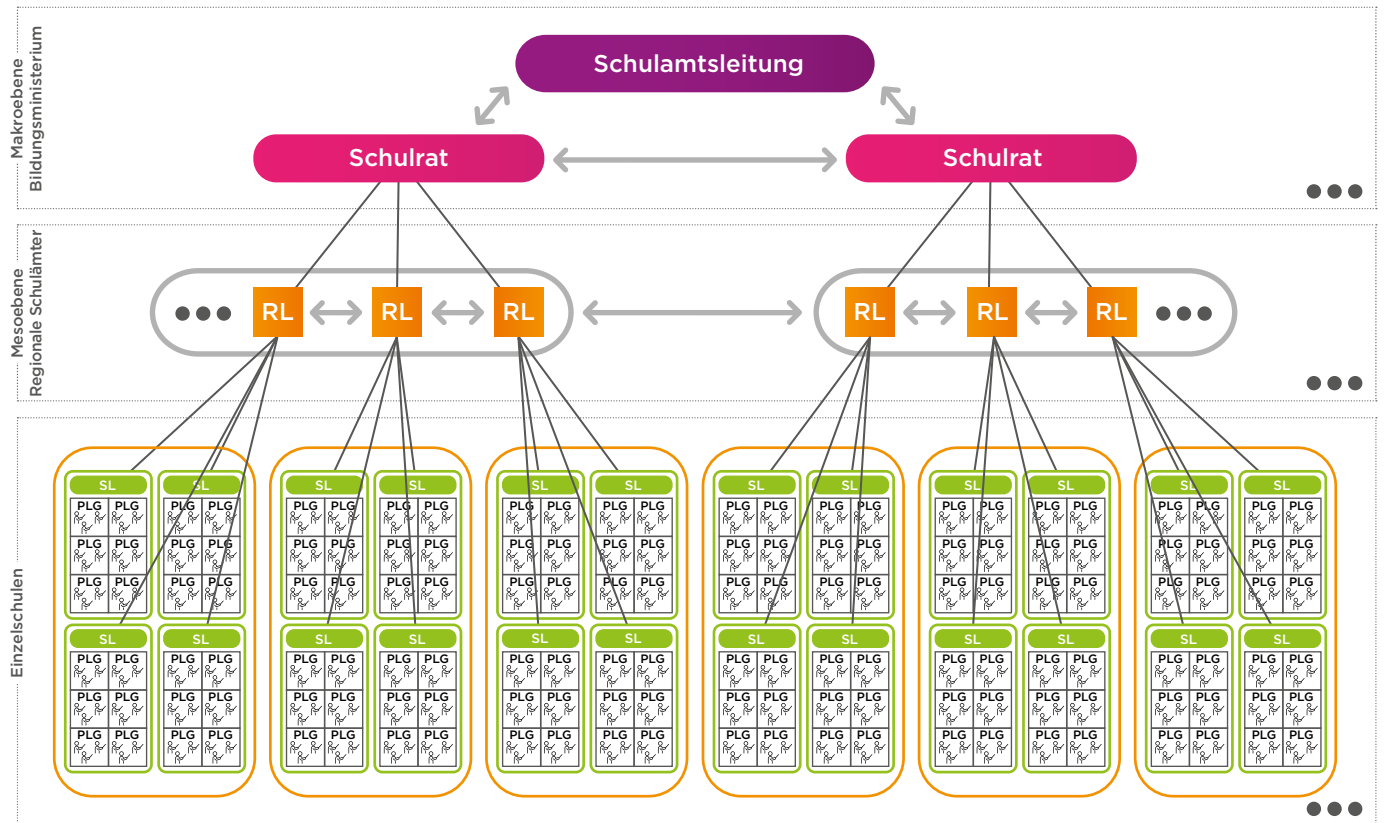


Abbildung 15: Kennzeichen Professioneller Lerngemeinschaften (Rolf 2015, S. 573)

In Schulen, die sich als PLG bezeichnen lassen, zeigt sich demnach im Kollegium

- ein erfolgreiches Lernen neuer Unterrichtstechniken und eine Erweiterung des professionellen Wissens
- damit einhergehend eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte über aktuelle fachliche Innovationen informiert sind, und ein tieferes Verständnis des Unterrichtsstoffes
- ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrer-Rolle bei der Unterstützung und Förderung der Schüler
- eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren
- eine höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltag der Lehrer
- eine höhere Motivation an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrkraft mitzutragen (vgl. Hord 1997, S. 29f.).

Idealtypisch wird dadurch ein *Strategic Alignment* hergestellt, indem transversal über das ganze System eine vertikale sowie horizontale Verknüpfung erfolgt (**Abbildung 16**).



Legende:

Regionale Leitung: **RL** Schulleiter: **SL** Professionelle Lerngemeinschaft: **PLG** Lehrkraft: 

Abbildung 16: Horizontale und vertikale Verknüpfung (in Anlehnung an Klopsch & Sliwka 2020, S. 68)

Hervorzuheben ist, dass Zielvereinbarungen und Entwicklungspläne das Scharnier bei der Verknüpfung der Ebenen sind, und nicht in erster Linie die Daten selbst. Daten können eine gute Basis bei der Vereinbarung von Zielen legen und sie vermögen beim *Alignment* eine wichtige Rolle zu spielen. Über die Reichweite der Verknüpfung und vor allem die Verbindlichkeit entscheiden jedoch Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen. Deshalb sind sie auch so wichtig für die Gesamtsystementwicklung.

8. Zusammenfassung

Die vorangegangenen theoretischen Erläuterungen befassten sich mit den unterschiedlichen Handlungsstrukturen und Koordinationsebenen, die zu einer stringenten datengestützten Qualitätsentwicklung im gesamten Schulsystem beitragen. Die Betrachtung des Schulwesens als Mehrebenensystem (Land, Region, Einzelschule) erfordert, dass die Interaktionen verschiedener Akteure zwischen den verschiedenen Systemebenen strategisch in den Blick genommen werden, um ein effektives bzw. strategisches *Alignment*, also eine Ausrichtung des Systems auf den geteilten Bildungsauftrag, zu realisieren. Schulsysteme benötigen hierzu klare Ziele, um ihre Ganzheitlichkeit über die verschiedenen Ebenen zu erzeugen und dementsprechend ihre Missionen zu erfüllen.

Ein gemeinsames Bezugssystem für Qualitätsziele könnte etwa ein Referenzrahmen für Schulqualität darstellen, der die Oberziele kondensiert abbildet, sodass interne und externe Evaluationen aufeinander abgestimmt sind. Schließlich ermöglicht sowohl die verbindliche Einführung der Selbstevaluation der Einzelschulen als auch die verbindliche Einführung externer Evaluationen (nationale Lernstandserhebungen, nationale Befragungen von Schulleitern, Lehrkräften, Schüler und Eltern zu den Dimensionen der Schulqualität) eine ganzheitliche Bewertung der schulischen Prozesse und dient sowohl der Selbstevaluation der Schulen als auch der externen Rechenschaftslegung. Die Verzahnung von interner und externer Evaluation ist entscheidend für die Qualitätssicherung und den Vergleich von Daten auf nationaler Ebene. Ebenso helfen Performanzdashboards sowie die Erstellung von Schulqualitätsberichten auf den einzelnen Ebenen dazu, Entwicklungsziele und -schwerpunkte festzulegen. Beide Instrumente dienen auch als Fundament der Zielvereinbarungen zwischen Akteuren zweier aufeinanderfolgender Ebenen. Diese Zielvereinbarungen ermöglichen zudem die vertikale Verknüpfung aller Akteure. Strategische Ziele können so von verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen des Systems gemeinsam und kohärent in einem Entwicklungskorridor (siehe **Abbildung 14**, S. 40) bearbeitet werden.

Zusätzlich zur vertikalen Verknüpfung der Ebenen durch dialogische Zielvereinbarungen kann eine Steigerung der Effizienz der Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem mittels einer horizontalen Verknüpfung durch die strategische Zusammenarbeit auf der gleichen Ebene (in den Schulfamilien zwischen den Schulen und den professionellen Lerngemeinschaften innerhalb der Schulen) erzielt werden.

Hervorzuheben ist, dass das *Alignment*-Modell Albertas nicht 1:1 in andere Bildungssysteme transferiert werden kann, da jedes Bildungssystem in seinen spezifischen Kontext eingebettet ist, der von den inhärenten Werten und Prozeduren geprägt ist. Der 1:1 Transfer würde riskieren, zu einer „Übermotorisierung“ der Systemsteuerung und Schulentwicklung zu führen (Rolff 2022, S. 35), die abträglich wäre und nicht zu den angestrebten Zielen führen würde.

Festzuhalten bleibt, dass der Ansatz des *Strategic Alignment* vielversprechend erscheint, eine kohärente und effiziente Qualitätsentwicklung im Mehrebenensystem des Bildungssystems zu gewährleisten.¹⁵ In der Tat wird durch das datengestützte *Alignment* die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele gefördert und durch eine kohärente Zusammenarbeit auf den verschiedenen Ebenen ein kontinuierlicher, auf die gemeinsamen Ziele basierender Verbesserungsprozess ermöglicht. Dies wiederum trägt zur Steigerung der Qualität im Schulwesen bei.

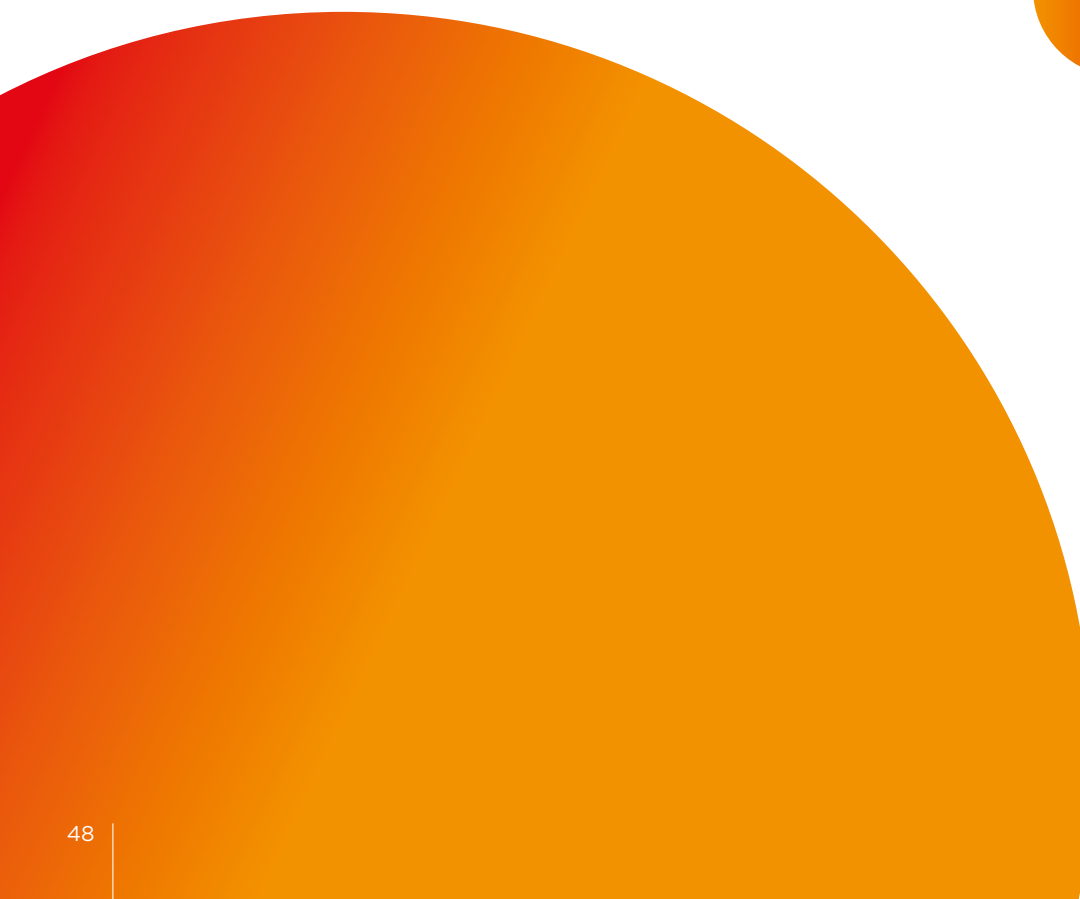
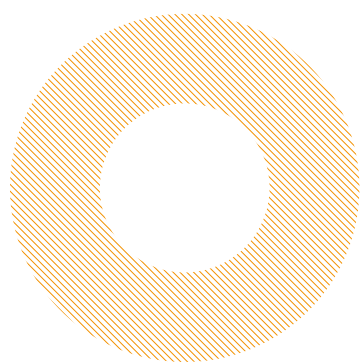
In dem nachfolgenden Teil des vorliegenden Berichts wird genauer untersucht, wie die *Governance* der Qualitätsentwicklung im Luxemburger Schulsystem funktioniert und wie die verschiedenen Ebenen miteinander verbunden sind.

.....

¹⁵ Interessant ist, dass z.B. auch das Bundesland Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2023/2024 eine ganzheitliche datengestützte Qualitätsentwicklung implementiert. Dabei bildet die Trias aus Referenzrahmen Schulqualität, Schuldatenblatt (Dashboard) sowie Zielvereinbarungsgespräche das Grundgerüst dieses Konzepts.



III. Schulische Steuerungsmechanismen in Luxemburg



Nach den bereits erwähnten PISA-Schockwellen um die Jahrtausendwende wurden verstärkt pädagogische und allgemein steuerungsrelevante Veränderungen auf dem internationalen Bildungsparkett vorgenommen. Diese Veränderungen hatten auch einen Einfluss auf den Bildungskontext in Luxemburg, insbesondere im Rahmen der Primärschulreform von 2009.¹⁶ Durch diese Reform wurde das Paradigma evidenzbasierter Steuerung gestärkt. Es wurden Bildungsstandards eingeführt und ein nationales *Schulmonitoring* etabliert, um die daraus gewonnenen Ergebnisse der Schülerleistungen zur Verbesserung der Bildungsqualität zu nutzen. Ferner wurde den Sekundarschulen in der darauffolgenden Legislaturperiode (2013-2018) unter dem liberal geleiteten Bildungsressort eine verstärkte Teilautonomie zugesprochen. Als erweitertes Element dieser verstärkten Teilautonomie der Einzelschulen wurde die verbindliche Implementierung von Schulentwicklung mittels des Instruments *Plan de développement de l'établissement scolaire* (PDS) eingeführt.

Hervorzuheben ist, dass Luxemburg weder einen verbindlichen nationalen Referenzrahmen für Schulqualität noch eine externe Schulevaluation institutionalisiert hat. Laut der komparativen Analyse des Eurydice-Berichts *Qualitätssicherung im Bildungswesen* aus dem Jahr 2015 ist eine externe Schulevaluation in verbindlicher Form in allen EU-Ländern, mit Ausnahme von Frankreich, Finnland und Luxemburg, institutionalisiert worden (Europäische Kommission 2015, S. 17f.). Jedoch wurde 2020 in Frankreich der *Conseil d'Évaluation de l'École* auf nationaler Ebene mit der externen Schulevaluation betraut. Im Gegensatz dazu entscheiden in Finnland die Kommunalbehörden eigenständig, ob sie für die Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich eine externe Schulevaluation einführen möchten, da es keine zentralen Vorschriften dazu gibt (vgl. ebd. S. 18). Luxemburg bleibt daher als einziges EU-Land ohne flächendeckende externe Schulevaluation.

Nachfolgend werden wir uns damit befassen, inwieweit eine Reflexion über eine datengestützte Schulentwicklung in Luxemburg stattfindet. So interessiert uns, vor welchem Hintergrund die Festlegung und Evaluation von Prozessdaten erfolgt, wie diese für die Qualitätsentwicklung genutzt werden und welche Herausforderungen bestehen bleiben. Anschließend widmen wir uns der *Governance*, d.h. der Erstellung, der Umsetzung sowie der Evaluation des Schulentwicklungsplans, da beim PDS im Idealfall die verschiedenen Aggregationsebenen des Schulsystems zusammenlaufen und dadurch ein *Strategic Alignment* erzeugt werden könnte. Es stellen sich hierbei besonders die Fragen, wie die Entwicklungsschwerpunkte im PDS in den verschiedenen Bildungsgängen (*Enseignement fondamental, Enseignement secondaire*) gesetzt werden und wie der Implementierungsprozess funktioniert. Dabei interessiert, wie die verschiedenen Ebenen (Schule, Gemeinde, *Directions de région/Schulleiter, Directions générales*) bei der Erstellung und Auswertung des PDS zusammenwirken, insbesondere im Hinblick auf das *Controlling*.

Wie in den theoretischen Überlegungen (Kap. II) bereits beschrieben, ist ein essenzielles Vehikel zur Erreichung eines *Strategic Alignment* die Zielorientierung. In diesem Zusammenhang werden wir im nachfolgenden Kapitel die Einführung der Bildungsstandards als fachbezogene und kompetenzorientierte Richtlinien im Luxemburger Bildungswesen behandeln.

¹⁶ An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die Primärschulreform eine Neuordnung des Grundschulbereiches zum Ziel hatte, jedoch nicht gänzlich auf den Grundschulbereich beschränkt werden darf. Die pädagogisch-konzeptionellen Revisionen, allen voran die Kompetenzorientierung, betreffen gleichermaßen den Sekundarschulbereich, der im Anschluss an das Grundschulwesen reformiert wurde, um eine Harmonisierung des Bildungswesens im Allgemeinen herzustellen.

1. Einführung von Bildungsstandards

Eines der bedeutendsten Elemente der Grundschulreform von 2009 stellte mitunter die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts und mit ihm der Bildungsstandards dar. Unter diesem Gesichtspunkt wurden Arbeitsgruppen ins Leben gerufen, die sich in ihrer Arbeit an vorwiegend europäischen Bildungsdebatten orientierten¹⁷ und deren Aufgabe darin bestand, das Curriculum kompetenzorientiert zu organisieren und Bildungsstandards für das Luxemburger Bildungssystem auszuarbeiten. Neben einem überarbeiteten *Plan d'études* für die Grundschule wurden zwischen den Jahren 2008 und 2010 verschiedene fachspezifische Bildungsstandards für die Programme der Unterstufe des *Enseignement secondaire* sowohl schultyp- und jahrgangsübergreifend als auch spezifisch für Jahrgangsstufen und Schultypen formuliert.¹⁸

Mit der Einführung der Bildungsstandards wurde das Ziel verfolgt, die Bildungsqualität zu verbessern und weiterzuentwickeln (vgl. Lanners u.a. 2007). Kompetenzen, die nach Franz Weinert¹⁹ als „Erträge schulischen Unterrichts“ (Weinert 2001, S. 23) definiert werden, beziehen sich auf die Fähigkeit, Wissen anschlussfähig zu machen und in verschiedene Alltagssituationen zu übertragen. So gesehen wird die „Brauchbarkeit von Wissen“ (Sattler 2022, S. 144) bzw. dessen handlungsorientierter Umgang betont (vgl. ebd.). Die Rückmeldung der Ergebnisse sollten dann zur Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden, indem die Schulen und ihre Lehrerschaft in den Prozess der Qualitätsentwicklung eingebunden und Zielsetzungen vereinbart werden (vgl. Lanners u.a. 2007, S. 13).

In einem der ersten, wenn auch provisorischen Dokument über Bildungsstandards, das im Oktober 2006 vom Bildungsministerium veröffentlicht wurde, werden Bildungsstandards wie folgt definiert:

Un socle de compétences constitue un référentiel présentant de manière structurée les noyaux de compétences indispensables à développer jusqu'au terme d'une période d'apprentissage. Il est à la base de l'organisation de l'école par cycles d'apprentissage et influence de manière décisive les programmes, les méthodes, l'horaire et les pratiques d'évaluation. En permettant aux écoles de se centrer davantage sur l'essentiel, un socle a l'ambition de hausser le niveau de compétences auprès de chaque élève. Ni un plan d'études, ni un enseignant ne sauront y rajouter ou retrancher des éléments. (MENFP 2006, S. 4)

Bildungsstandards werden in dieser ministeriellen Veröffentlichung allgemein in drei zu erwerbende Kompetenzkategorien eingeteilt: Transversale Kompetenzen (*Compétences transversales*), fachbezogene Kompetenzen (*Compétences disciplinaires*) sowie Grundwissen und -fertigkeiten (*Connaissances et habilités de base*). Diese Kompetenzkategorien sind als komplementär und nicht als progressiv aufeinander aufbauend zu verstehen (vgl. ebd.). Für das Ende verschiedener Jahrgangsstufen und Fächer wurden ebenso entsprechende Kompetenzbeschreibungen festgehalten. Die Merkmale, die sich auf die Differenzierung und das empirische Verhalten von Bildungsstandards konzentrieren, wurden in diesem provisorischen Dokument außer Acht gelassen.

¹⁷ Bereits im Jahr 2003 beteiligte sich das Bildungsministerium an den Treffen einer internationalen Arbeitsgruppe zum Thema Bildungsstandards, die von der deutschen Kultusministerkonferenz organisiert wurde (vgl. MENFP 2004, S. 28).

¹⁸ Naturwissenschaften 6e ES/8e EST (2009); Éducation physique et sportive (2009); Éducation artistique 6e ES; 4e ES/8e EST, 9EST (2010); Mathématiques 6e, 4e/8eTE, 9eTE (2008); Deutsch kompetenzorientierte Bildungsstandards für den Modularunterricht: Enseignement secondaire technique, régime préparatoire (2009) (vgl. CHD 2010).

¹⁹ Der Kompetenzbegriff nach Franz Weinert war richtungsweisend für die Reformarbeiten in Luxemburg (vgl. Sattler 2022, S. 160).

Die *Bildungsstandards für Sprachen*, die ein Jahr später 2007 erschienen und als ein erster Leitfaden zur kompetenzorientierten Gestaltung des Sprachenunterrichts dienten, empfehlen dagegen mit Blick auf den differenzierenden Charakter von Standards ein Kompetenzstufenmodell mit graduell angelegten Kompetenzstufen. Wie in dem Klieme-Gutachten (vgl. auch Klieme u.a. 2001; vgl. Klieme u.a. 2007, S. 75) wurden auch für Luxemburg Kom-

petenzstufen von I-IV vorgesehen (**Abbildung 17**), die jedoch nicht linear angelegt sind und nicht von allen Schülern gleichermaßen durchlaufen werden müssen, sondern vielmehr spiralförmig miteinander verbunden sind (vgl. Kühn 2008, S. 67). Die Skalierung der Kompetenzen in ein Stufenmodell dient ebenso zur Kompetenzevaluierung der Schülerleistungen durch die Lehrkräfte.

| | |
|-------------------|--|
| Niveau IV | Auf der Kompetenzstufe IV kann der Schüler komplexe und vernetzte Texte (z.B. Artikel aus Jugendmagazinen oder literarische Texte, komplexere Sachtexte oder Ganzschriften aus der Kinder- und Jugendliteratur) lesen, d.h. Texte mit unterschiedlichen Lesestrategien zielsicher, selbständig und kompetent bearbeiten und sich damit neue Themen und Wissensbereiche erschließen. Er ist in der Lage, Texte, Inhalte und Sprache zu analysieren und zu bewerten. Der Schüler ist motiviert, eigenständig Texte/Bücher/Medien auszuwählen und zu präsentieren. |
| Niveau III | Auf der Kompetenzstufe III kann der Schüler sprachlich, thematisch und strukturell komplexere Texte (z.B. Gebrauchstexte: Lexikonartikel, Meldungen, Kommentare oder literarische Texte: z.B. Erzählungen) lesen, d.h. Lesetechniken und Lesestrategien selbständig anwenden. Er kann komplexere Schlussfolgerungen ziehen, diese begründen und das Gelesene einordnen und kommentieren. Der Schüler hat das Bedürfnis, eigene Texte/Bücher/Medien vorzustellen. |
| Niveau II | Auf dem Kompetenzniveau II kann der Schüler sprachlich, thematisch und strukturell einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte aus seiner Lebenswelt sowie literarische Texte (z.B. Märchen, kürzere Zeitungsberichte, Werbeanzeigen) lesen, d.h. Informationen auffinden und mit eigenen Worten wiedergeben. Darüber hinaus kann er Bezüge zwischen Textstellen und -abschnitten herstellen, einfache Folgerungen ziehen sowie rudimentäre Bewertungen abgeben. Der Schüler kann Texte grob einordnen und ihre Funktion und Wirkung bestimmen. Der Schüler nimmt Hinweise von Mitschülern oder Lehrern auf und interessiert sich für neue Texte/Bücher/Medien. |
| Niveau I | Auf dem Kompetenzniveau I kann der Schüler einfache und bekannte Texte aus seinem unmittelbaren Lebensumfeld (z.B. einfache Geschichten, persönliche Briefe und einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte wie Rezepte oder Zeitungsanzeigen) lesen, d.h. global einordnen (z.B. Autor, Textsorte, Thema, Ort, Zeit, Handlungs-beteiligte) und explizit angegebene Informationen lokalisieren (Wo steht was?) bzw. nennen. |

Abbildung 17: Kompetenzniveaus im Kompetenzbereich Leseverstehen (2008, S. 68)

Das Kompetenzstufenmodell wurde in der überarbeiteten Version des *Plan d'études* von 2011 ergänzt.²⁰

In den *Bildungsstandards für Sprachen* wird überdies die Empfehlung ausgesprochen, mit Hilfe dieser Anforderungsniveaus den Standardtyp (Mindest-, Regel- oder Exzellenzstandard) normativ festzulegen (vgl. ebd. S. 74). Die Klieme-Expertise empfiehlt dabei ausdrücklich die Festlegung eines verbindlichen Minimalniveaus, bei denen die Deskriptoren eindeutig beschreiben, welche Leistungen ein Schüler erreichen muss, um die Mindestanforderungen zu erfüllen (vgl. Klieme u.a. 2007, S. 27).

²⁰ Die ursprüngliche Version des *Plan d'études* von 2009 wurde von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern des Bildungsministeriums, der Universität Luxemburg, des Inspektorenkollegiums und der Instituteurs-ressources angepasst. Die für den Zyklus 4 festgelegten Kompetenzsockel wurden in Zusammenarbeit mit Vertretern der Programmkommissionen für die Sekundarstufe diskutiert und angepasst, um einen reibungslosen Übergang zwischen den beiden Bildungsstufen zu gewährleisten (vgl. MENFP 2012, S. 14). Der aktuelle *Plan d'études* trat zu Beginn des Schuljahres 2011 in Kraft.

Mit Blick auf die Qualitätssicherung, aber auch auf Chancengleichheit ist dies besonders relevant, wenn die Lernziele normativ auf mindestens zu erreichende Standards ausgerichtet sind, die genau angeben, was *alle* Schüler im Idealfall *mindestens* können sollten. Dieser Gedanke entspricht ebenso dem Konzept des *Mastery Learning* (Bloom 1968), das mit der Vorstellung einhergeht, alle möglichen Förderbemühungen anzuwenden, um jeden einzelnen Schüler zur Erreichung der Mindeststandards zu führen. Dieses Ziel ist zu erreichen, indem den Schülern, je nach Bedarf, zusätzliche Hilfestellungen und Feedbackschleifen angeboten werden, die es ihnen ermöglichen, sich den Lernstoff in ihrem individuellen Rhythmus anzueignen. Diese Vorgehensweise verhindert, dass schon neuer Lernstoff angegangen wird, bevor der vorherige verarbeitet wurde. Eine Kompetenzorientierung des Unterrichts, die eigentlich auf das Prinzip des *Mastery Learning* gründen sollte, ist bis jetzt in Luxemburg nicht umgesetzt worden.

Dies kann dadurch untermauert werden, dass eine signifikante Diskrepanz zwischen der internen Evaluation der Schülerleistungen durch die Lehrperson und der externen standardisierten Leistungsmessung durch die ÉpStan besteht. In den Jahren 2010 bis 2020 wurde der gesamten Schülerschaft des Zyklus 3.1 von ihren Lehrkräften für das vorangegangene Schuljahr, also am Ende des Zyklus 2.2, mindestens das *Niveau socle* attestiert. Gleichzeitig zeigen die ÉpStan-Ergebnisse, dass nur etwa die Hälfte dieser Schüler das *Niveau socle* im Leseverstehen in Deutsch im Zyklus 2.2 erreicht hat und lediglich 70% in Mathematik (vgl. ONQS 2022, S. 27f.).

Eine mögliche Begründung für diese Diskrepanz könnte in der mangelnden Explizierung der Kompetenzniveaus im *Plan d'études* anhand von Aufgabenbeispielen sowie in der unklaren empirischen Standarddefinition dieser Kompetenzniveaus liegen (vgl. nachfolgend auch Kap. 2). Bei der Bestimmung des Standardtyps muss natürlich festgehalten werden, wie sich dieser empirisch zu verhalten habe. Nur dadurch wird eine evidenzorientierte Unterrichtsentwicklung ermöglicht, die längsschnittlich vergleichbar ist und aus der sich konkrete Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität für den Lehrer und Förderinstrumente für den Schüler ableiten lassen.

Mit Blick auf die vorangegangenen Erläuterungen sind noch zwei ausbaufähige Aspekte hinsichtlich der Bildungsstandards in Luxemburg festzustellen: Die erste Funktion der Bildungsstandards besteht in der Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele, was ebenso der Vorstellung eines *Strategic Alignment* entspräche. Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Eine zweite Funktion der Bildungsstandards besteht darin, dass auf ihrer Grundlage Lernergebnisse erfasst und bewertet werden. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man wissenschaftlich überprüfen, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllte (*Bildungsmonitoring*). Zugleich erhalten die Schulen Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (Schulevaluation). Die Standards können auch Hinweise zur individuellen Diagnostik und Förderung geben.

Das nachfolgende Kapitel beleuchtet das nationale Monitoring zur Überprüfung des Erreichungsgrades der Bildungsstandards.



2. Einführung der *Épreuves Standardisées* (ÉpStan)

Diese verstärkt outputorientierten Entwicklungen mündeten schließlich in der Forderung nach systematischen Lernstandserhebungen, die an die Bildungsstandards angekoppelt sind und so zu einer ergebnisorientierten Schulsteuerung und Qualitätsentwicklung beitragen (vgl. Lanners u.a. 2007, S. 15). Im Jahr 2007 formalisierte das Ministerium schließlich sein Vorhaben, zuverlässige Daten zu den Lernergebnissen der Schüler in verschiedenen Phasen des Bildungssystems zu erstellen (vgl. Ugen u.a. 2014, S. 7).

Als eines der unmittelbaren Ergebnisse der Reformdebatten und Einführung der Kompetenzorientierung wurde das nationale *Schulmonitoring Épreuves Standardisées* (ÉpStan) lanciert, das im Testverfahren und der Ergebnismeldung zzgl. zu internationalen *Large-Scale-Assessments*, wie PISA und Co, dem spezifisch nationalen Bildungskontext Rechnung tragen soll. Seit dem Schuljahr 2008/2009 werden die externen Bewertungen der Schülerleistungen jährlich durchgeführt. Die ÉpStan werden vom Bildungsministerium beauftragt und dem an der Universität Luxemburg angesiedelten *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) erstellt und ausgewertet.

Die ÉpStan-Ergebnisse werden nicht nur systemisch auf nationalem Niveau, sondern individuell an Schüler (Eltern), auf Klassen- und Schulebene rückgemeldet, worin das selbst erklärte Alleinstellungsmerkmal der ÉpStan liegt, da die Rückmeldungen so „zur Schulentwicklung, zur Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften und zur individuellen Bestimmung von Lern- und Förderbedarf genutzt werden [können]“ (epstan.lu 2022). Demgemäß werden Schul-, Klassen- und Schülerberichte angefertigt. Zudem können über ein *Dashboard* aggregierte Daten abgerufen werden, die Vergleiche zwischen verschiedenen Schuljahren, Klassenstufen und Kompetenzbereichen ermöglichen sowie den Klassenmittelwert in Relation zum Landesmittelwert setzen.

Die jährliche Lernstandserhebung erfolgt dabei nicht nur im Querschnitt, sondern ermöglicht zugleich Längsschnittanalysen. Hierzu werden kohortenspezifisch einige gleichbleibende Ankeritems gesetzt, die einen Vergleich über mehrere Schuljahre hinweg zulassen. Jährlich im November, d.h. ca. sechs Wochen nach Schulbeginn werden alle Kompetenzbereiche (Lese-, Hörverstehen, Mathematik) in den Klassenstufen 1 (Zyklus 2.1), 3 (Zyklus 3.1), 5 (Zyklus 4.1) des EF sowie 7 und 9 des ESC/ESG des vorherigen Schuljahres/Zyklus geprüft. Die Sprachen, in denen die sprachzentrierten Kompetenzbereiche Hör- und Leseverstehen evaluiert werden, variieren nach Jahrgangsstufe und orientieren sich am Curriculum bzw. den jahrgangsabhängigen Unterrichtssprachen:

- Jahrgangsstufe 1 (Zyklus 2.1): Mathematik, frühes Lese- und Schreibverständnis, und Hörverstehen in Luxemburgisch
- Jahrgangsstufe 3 (Zyklus 3.1): Mathematik, Hörverstehen und Leseverstehen in Deutsch
- Jahrgangsstufe 5 (Zyklus 4.1): Mathematik und Leseverstehen in Deutsch und Französisch
- Jahrgangsstufe 7: Mathematik und Leseverstehen in Deutsch und Französisch
- Jahrgangsstufe 9: Mathematik und Leseverstehen in Deutsch und Französisch



Die ÉpStan wurden konzeptionell seit ihrer Einführung stetig weiterentwickelt und so sind die Lernstandserhebungen in den Klassenstufen 1 (Zyklus 2.1), 5 (Zyklus 4.1) und 7 (7e) erst später hinzugekommen. Der Zyklus 2.1 wird seit dem Jahr 2014, der Zyklus 4.1 seit 2017 und die 7e wird seit 2018 geprüft. Die ÉpStan berücksichtigen durch einen Index-Wert Bemessungsfaktoren, wie den sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrund der Schüler (HISEI), da diese einen Einfluss auf die Testergebnisse nehmen können. In diesem Sinne spricht man von fairen Vergleichswerten oder auch vom errechneten Mehrwert der Einzelschule. Die Analysen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen, dienen als Grundlage für Entscheidungen im Bereich der Bildungspolitik. Der eigene Anspruch des ÉpStan-Forscherteams ist, mit den Lernstandserhebungen eine Grundlage für die politische Entscheidungsfindung bei der Anpassung des Schulsystems an die globalen Herausforderungen zu schaffen (vgl. Ugen u.a. 2014, S. 9). Im nachfolgenden Infokasten und in den folgenden beiden Abbildungen fassen wir zusammen, welche Akteure welche Zugangsberechtigungen zu den ÉpStan-Resultaten haben und wie die Nutzung der Ergebnisse für die Unterrichtsentwicklung eingeschätzt wird.

Die Daten zur Nutzung der ÉpStan-Resultate stammen aus den Fragebögen an die *Présidents du comité d'école*, die *Directeurs de région* sowie die Schulleitungen der Sekundarschulen.



edulink.lu/resu

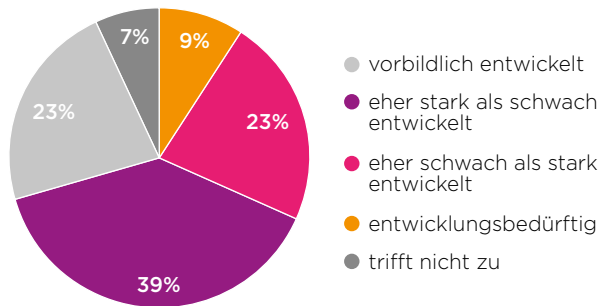


Hier gelangen Sie zu den aggregierten Umfrageergebnissen

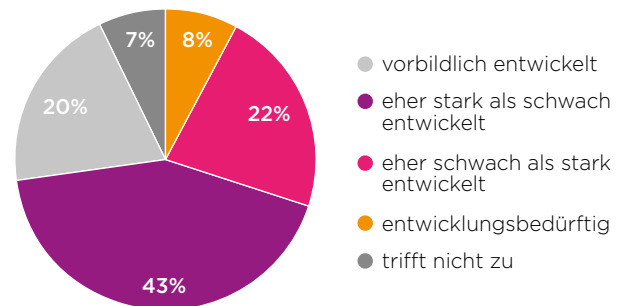
ZUGANG ZU DEN ÉPSTAN-ERGEBNISSEN

- Lehrpersonen: Zugang zu den ÉpStan-Resultaten der Schüler ihrer Klasse; die Lehrpersonen haben als einzige Zugang zu den Resultaten der Schüler ihrer Klasse
- *Coordinateurs de cycle*: kein Zugang zu den ÉpStan-Resultaten der Schüler ihres Zyklus
- *Président du comité d'école*/Schulleiter ES: kein Zugang zu den ÉpStan-Resultaten der einzelnen Klassen ihrer Schule, nur zum Gesamtergebnis ihrer Schule
- *Directeurs de région*: Zugang zu den aggregierten ÉpStan-Resultaten der Schulen ihrer Region, jedoch kein Zugang zu den ÉpStan-Resultaten der Klassen innerhalb der einzelnen Schulen
- Schulleitungen im ES: Zugang zu den aggregierten ÉpStan-Resultaten ihrer Schule, jedoch kein Zugang zu den ÉpStan-Resultaten der Klassen innerhalb der Schule
- *Direction générale* EF und *Direction générale* ES: Zugang zu den auf nationalem Niveau aggregierten Ergebnissen, jedoch kein Zugang zu den Ergebnissen der Einzelschulen

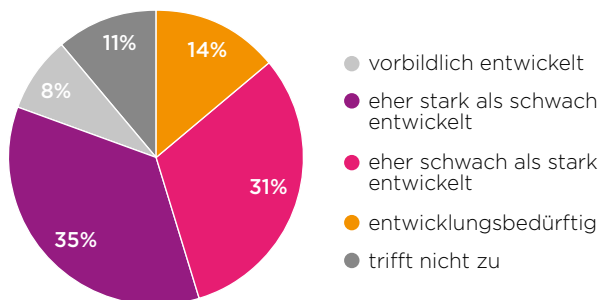
Réunion de cycle



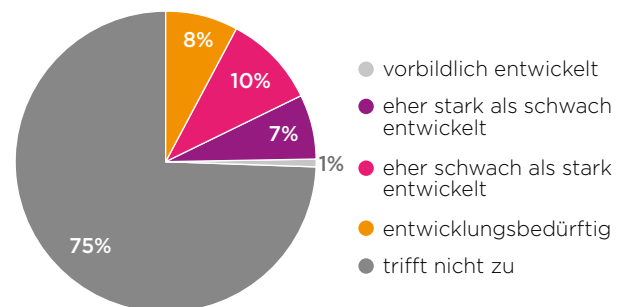
Équipe pédagogique



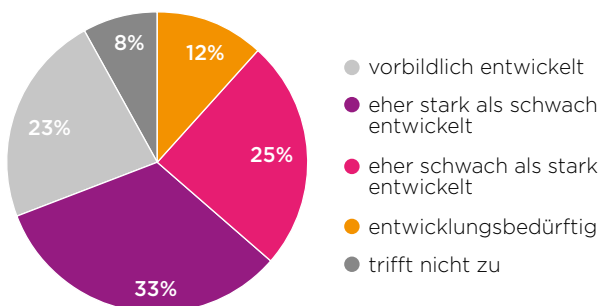
Gesamte Lehrerschaft



Comité de cogestion



Comité de l'école



22

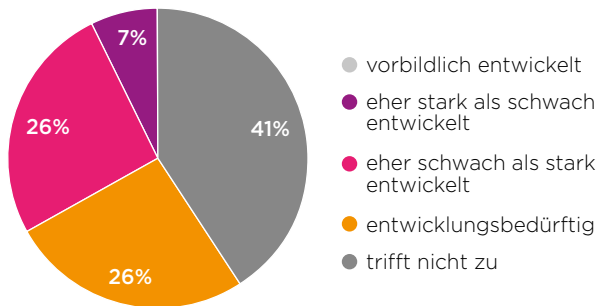
Abbildung 18: Présidents du comité d'école (N=106): Welchem Entwicklungsstand entspricht die Diskussion über die Ergebnisse der Épreuves Standardisées (ÉpStan) vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung in den folgenden Gremien? (Q-EF-Q15)

22 Nachträgliche Anmerkung der Redaktion: Das Item ‚trifft nicht zu‘ ist gleichbedeutend mit ‚eine Diskussion findet nicht statt‘.

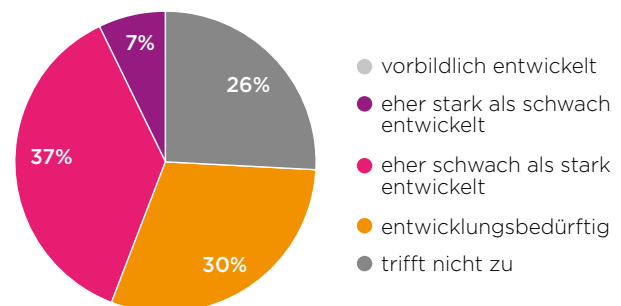
Auf der Ebene der Sekundarschulen (ES):

Die befragten Schulleitungen schätzten den Entwicklungsstand der Diskussion zu den ÉpStan-Ergebnissen vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung in den verschiedenen Gremien wie folgt ein (**Abbildung 19**).

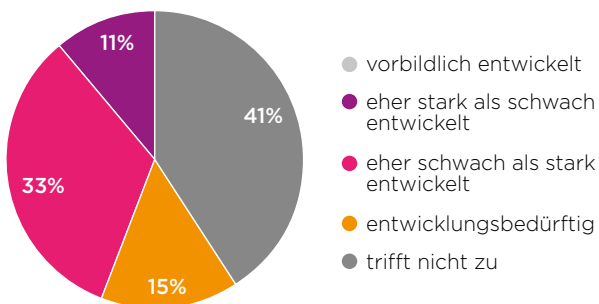
Comité de la conférence du lycée



Conférence du lycée



Conseil d'éducation



Lehrkräfte eines Fachs/Départements

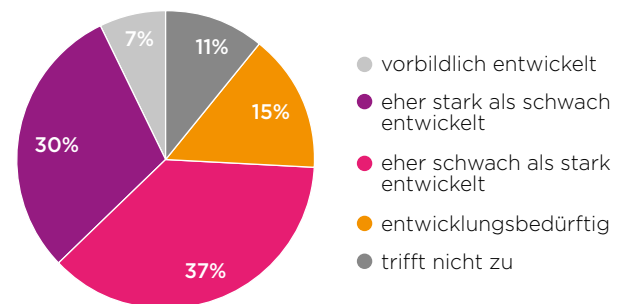


Abbildung 19: Sekundarschulleitungen (N=27): Welchem Entwicklungsstand entspricht die Diskussion über die Ergebnisse der Épreuves Standardisées (ÉpStan) vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung in den folgenden Gremien? (Q-ES-Q12)

Sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulwesen ist eine große Bandbreite bezüglich des Entwicklungsstandes der Diskussion zu den ÉpStan-Ergebnissen in den verschiedenen Gremien festzustellen. Auffällig ist im Sekundarschulwesen, dass – ausgenommen die Lehrkräfte eines Fachs/Départements – mindestens mehr als ein Viertel der Gremien schätzungsweise überhaupt keine Diskussion über die ÉpStan (Item ‚trifft nicht zu‘) im Rahmen der Unterrichtsentwicklung führen (Comité de la conférence du lycée (41%), Conférence du lycée (26%), Conseil d'éducation (41%)). Wenn eine Diskussion überhaupt stattfindet, wird sie als eher schwach als stark oder gar als entwicklungsbedürftig eingeschätzt.

Bei der Evaluation der Schülerleistungen in den ÉpStan werden die Kompetenzniveaus als Minimalstandards interpretiert, wenngleich diese Deutung nicht eindeutig bildungspolitisch formalisiert wurde. Zudem lässt sich in der Festlegung der Bildungsstandards eine Inkonsistenz beobachten, denn lediglich für die Unterstufe des ESC und ESG wurden Bildungsstandards in zwei Niveaus in den Hauptfächern eingeteilt, einmal in *Socles de base*, die alle Schüler erreichen müssen und dann in *Socles avancés*, die möglichst viele Schüler erreichen sollen (vgl. CHD 2010, S. 2). Die *Socles de base* und *Socles avancés* sind jedoch lediglich als verbalisierte Leistungserwartungen zu verstehen und unterliegen keinen empirischen Parametern.

Auch in der Notengebung sind im Bereich des *Enseignement secondaire* teilweise eklatante Unterschiede zu beobachten, die dem Gedanken einer einheitlichen Kompetenzorientierung widersprechen. So wurden die kompetenzorientierte Bewertung und die Notengebung teilweise miteinander vermischt. Anders als im Grundschulbereich wurde im Sekundarschulbereich die traditionelle Notengebung beibehalten und als *Complément au bulletin* eine kompetenzorientierte Bewertung vorgenommen. Ausschlaggebend für die Versetzung ist die Notengebung und die Kompetenzevaluierung stellt eher einen Zusatz im Zeugnis dar, der das Notenbild abrundet, jedoch nicht versetzungsrelevant ist.

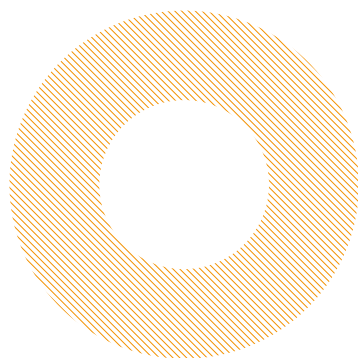
Um diese zwei Funktionen (*Monitoring* und Schulevaluation) für das Luxemburger Schulsystem kohärent abbilden zu können, empfiehlt es sich ausdrücklich den Standardtyp – empirisch gesichert – zu definieren und sich dabei einheitlich auf Mindeststandards festzulegen. Es empfiehlt sich außerdem in den Programmen Aufgabenbeispiele für die jeweiligen Kompetenzstufen zu präsentieren, die der Lehrperson als Anhaltspunkt dienen (vgl. hierzu den Aufgabenbrowser des IQB (www.aufgabenbrowser.de)). So könnten kommentierte Aufgabenbeispiele Anregungen für den Unterricht und auch Anweisungen zur Prüfungsform geben (individuell, in der Gruppe etc.).

Diese Vorgehensweise würde ebenfalls dazu beitragen, die auf **Seite 52** erwähnte Diskrepanz zwischen der Lehrerbewertung der Schülerleistungen und der standardisierten Leistungsmessung durch die ÉpStan aus der Welt zu schaffen.

Die ÉpStan erfassen durch vier Items im Schülerfragebogen ebenfalls einen Aspekt der Unterrichtsqualität (Lehrer-Schüler-Beziehung) sowie des Schul- und Klassenklimas (Störneigung und Schulzufriedenheit). Es bleibt jedoch festzustellen, dass eine umfassende, ganzheitliche Erfassung aller Dimensionen der Prozessqualität bis dato in Luxemburg nicht implementiert worden ist. Um eine holistische, kohärente und effiziente Qualitätsentwicklung im Mehrebenensystem des Bildungswesens zu gewährleisten, wäre eine umfassende Evaluation aller Dimensionen der schulischen Prozessqualität unabdingbar.

Zusätzlich zum *ÉpStan-Dashboard*, das den Schulen vom LUCET zur Verfügung gestellt wird, stellt die *Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT den Einzelschulen ein *Dashboard* (dashboard.edustat.lu) mit demografischen Daten und Performanzdaten²³ zur Verfügung. Diese Daten stammen exklusiv aus den *Scolaria-* oder *Fichier élèves*-Datenbanken. Das *Dashboard* liefert jedoch keine Prozessdaten zur Schul- und Unterrichtsqualität.

Ein weiterer wichtiger Steuerungsmechanismus, der im Luxemburger Bildungssystem institutionalisiert wurde, ist die Stärkung der Teilautonomie der Einzelschulen, die im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet wird.



²³ Die demografischen Daten umfassen z.B. das Geschlecht, die Nationalität, die Erstsprache und die Performanzdaten begreifen Daten zur Schlussbilanz der Kompetenzerreichung, zu den nationalen *Épreuves communes*, zur Zyklusverlängerung im EF sowie im ES zu den entschuldigten und unentschuldigten Fehlstunden, zur Klassenwiederholung und zum gewichteten Jahresdurchschnitt.

3. Stärkung der Teilautonomie der Einzelschulen

In den vergangenen Jahren wurde die Autonomie der Luxemburger Sekundarschulen kontinuierlich gestärkt. Die vergrößerte Autonomie bezieht sich auf die Bereiche Personalautonomie, finanzielle und pädagogische Autonomie. Im Bereich der pädagogischen Autonomie wird den Sekundarschulen seit 2004 z.B. eine zehnpromzentige Autonomie bei der Anpassung der national festgelegten Fächerwochenstundentafeln gewährt und die Möglichkeit geboten, ein innovatives pädagogisches Projekt einzuführen (vgl. Mémorial A126 2004 Art. 3, modifié par la loi du 15 décembre 2016). Ferner wurde mit der Reform der Oberstufe 2017 die Schärfung des Profils der Gymnasien beabsichtigt. Die Schulen sollten sich eigenständiger entwickeln und ihr Angebot den Bedürfnissen und Interessen ihrer Schülerschaft gezielter anpassen können. Daraufhin wurde den Schulen ermöglicht, neue Sektionen einzurichten bzw. Anpassungen bei den Lehrplänen sowie den Lerninhalten an bestehenden Sektionen vorzunehmen. Dies ermöglichte es den Schulen, ihr Angebot entsprechend der Vielfalt ihrer Schülerpopulation zu diversifizieren.

Im Bereich der Personalautonomie erhielten Schulen seit dem Schuljahr 2017/2018 durch die Reform im ESC und ESG die Möglichkeit, jedes Jahr eine Lehrerstelle mit einem spezifischen Profil (*Poste à profil*) zu besetzen, das dem pädagogischen Profil der Schule entspricht. Im Hinblick auf die finanzielle Autonomie wurde der Verteilungsschlüssel für die Zuweisung von Finanzmitteln zur Deckung der Betriebskosten an die einzelnen Schulen überarbeitet. Den Sekundarschulen wurde zudem eine eigene Finanzverwaltung mit größerem Handlungsspielraum gewährt (*Gestion séparée*).

Wie im theoretischen Teil (Kap. II) erläutert, wird in der wissenschaftlichen Literatur hervorgehoben, dass vergrößerte Autonomie und eine vergrößerte Rechenschaftspflicht zwei Seiten derselben Medaille darstellen. Die Implementierung der verbindlichen Schulentwicklung mittels des *Plan de développement de l'établissement scolaire* (PDS) stellt möglicherweise den ersten Schritt der Bildungspolitik zur Förderung der pädagogischen Autonomie einzelner Schulen dar. Dennoch ist die Form der Rechenschaftslegung als *Soft Accountability* einzustufen, wie wir später näher erläutern werden (Kap. 4.2.1).

Im Luxemburger Schulsystem erfolgt eine externe Evaluation lediglich in Form des Audits in den anerkannten Europäischen Schulen (EEA). Die Zielsetzung dieses Audits, das in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird, erstreckt sich sowohl auf die Überprüfung der Schule hinsichtlich ihrer Konformität mit den Vorschriften der aggregierten Europaschulen als auch auf die Einhaltung des sogenannten Konformitätsdossiers (vgl. Regelwerk 2019-01-D-12-de-8 2020). In diesem Dossier sind Schulen dazu aufgefordert, spezifische Informationen zu ihrer Schulorganisation und dem pädagogischen Angebot nach Jahrgängen bereitzustellen. Zusätzlich umfasst das Audit eine Unterrichtsevaluation, die von einem Inspektorenteam durchgeführt wird, welches Unterrichtsbesuche durchführt. Diese Unterrichtsevaluation erfolgt global, was bedeutet, dass nicht die einzelne Lehrperson, sondern der Unterricht der gesamten Bildungseinrichtung bewertet wird. Die Bewertung des Unterrichts einzelner Lehrpersonen hingegen obliegt dem Schulleiter (vgl. ebd. Art. 12).

Der abschließende Auditbericht enthält eine Beschreibung der Stärken und Schwächen der jeweiligen Schule sowie eine Reihe von Empfehlungen. Dieser Abschlussbericht wird zuletzt dem Obersten Rat, dem höchsten Verwaltungsorgan der Europäischen Schulen, vorgelegt. Der Rat überprüft die Ergebnisse des Audits und validiert den Abschlussbericht (vgl. ebd. Art. 8). Die Implementierung besagter Empfehlungen wird dann Bestandteil der Überprüfung im Rahmen des nächsten Audits sein. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass das Audit der anerkannten Europäischen Schulen eher darauf ausgerichtet ist, Schul- und Unterrichtsprozesse zu optimieren, anstatt Sanktionen zu verhängen. Nichtsdestotrotz ist der Oberste Rat (auf Vorschlag des Generalsekretärs) berechtigt, im Falle schwerer Versäumnisse, die Vereinbarung mittels begründeten Beschlusses aufzulösen (vgl. ebd. Art. 22).

Diese Form der externen Evaluation könnte als Praxisbeispiel dienen, insbesondere für öffentliche Schulen, die dem nationalen Curriculum folgen. Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit einem weiteren signifikanten Steuerungsmechanismus: der verbindlichen Einführung zielorientierter Schulentwicklung.

4. Verbindliche Implementierung zielgerichteter Schulentwicklung: Erfolgreiche Umsetzung durch den PDS [?]

4.1 Grundideen

Um den Schulen im Rahmen der vergrößerten pädagogischen Autonomie eine zusätzliche Möglichkeit zu gewähren, ihr Profil zu schärfen und gleichzeitig die bisher auf freiwilliger Basis stattfindende Schulentwicklung stärker zu standardisieren, wurde die Schulentwicklung mit dem Instrument des *Plan de développement de l'établissement scolaire* (PDS) 2009 im *Enseignement fondamental*²⁴ und 2017 im *Enseignement secondaire* verbindlich eingeführt. Der PDS soll in den Schulen als Grundlage zur Umsetzung des Verwaltungskonzepts *Gestion par objectifs* (GPO) der *Fonction publique* dienen, um eine kollektive Selbsteinschätzung anstelle von individuellen Gesprächen und Beurteilungen zu ermöglichen (vgl. N°CE: 52.843 2018, S. 2).

Aus einer *Governance*-perspektive gesprochen, soll der PDS als Steuerungsinstrument des Schulentwicklungsprozesses der Einzelschulen dienen. Im Sinne einer ‚rollenden Planung‘ (Rolff 1970) sollen die Einzelschulen Zielsetzungen festlegen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums erreicht werden sollen. Für eine Laufzeit von drei Schuljahren werden im PDS zielgerichtet Vorhaben formuliert, die die Schulen u.a. im Bereich Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung, aber auch z.B. in der Verbesserung des Schulklimas verfolgen.

Im angepassten Grundschulgesetz von 2017 sowie im Sekundarschulgesetz desselben Jahres geht hervor, dass es sich bei der Erarbeitung des PDS um eine strukturierte Vorgehensweise handeln soll und folgende Aspekte und Phasen berücksichtigt werden sollen:

- 1. l'analyse de la situation de départ de l'école et de ses besoins en tenant compte des spécificités locales de la population scolaire;**
- 2. la présentation de l'offre scolaire, des concepts pédagogiques et du fonctionnement de l'école relatifs aux domaines énumérés à l'article 12bis;**
- 3. la définition du ou des objectifs de développement à atteindre, des moyens à engager et des échéances. (Mémorial A20 2009 Art. 13(2), modifié par la loi du 29 juin 2017)**

Um diesen Auftrag zu erfüllen, weist eine ministerielle Infobroschüre aus demselben Jahr u.a. darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen allen betroffenen schulischen Akteuren verstärkt werden müsse, die Autonomie und Flexibilität der Schulen akzentuiert wird, um die anvisierten Ziele zu erreichen und den Schulen zzgl. Ressourcen gewährt werden (vgl. MENJE 2017, S. 2).

²⁴ Zu diesem Zeitpunkt noch als *Plan de réussite scolaire* (PRS) bezeichnet.

Damit der PDS als Steuerungsinstrument der eigenen Schulentwicklung Anwendung findet, sollte er alle Phasen des PDCA-Kreislaufs durchlaufen, die wir in Kapitel 1.3.3 vorstellten. **Abbildung 20** veranschaulicht, welche Phasen bei der Implementierung des PDS dem PDCA-Kreislauf entsprechen und wo weiterhin Entwicklungspotenzial besteht.

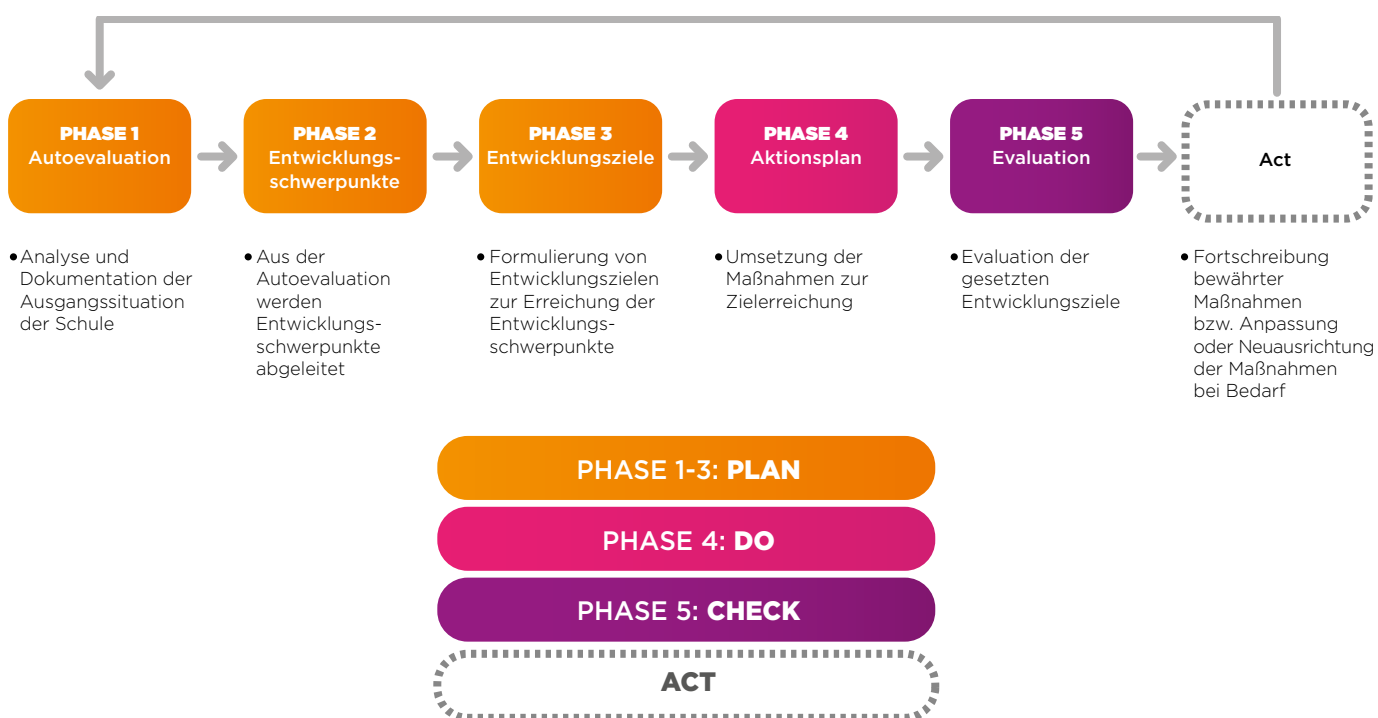


Abbildung 20: Innerschulischer Ausarbeitungsprozess des PDS nach dem PDCA-Kreislauf (eigene Darstellung)

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL:

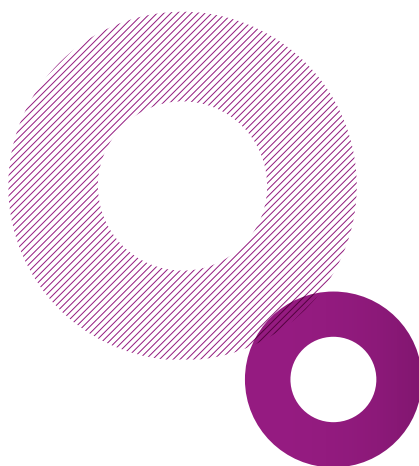
Abbildung 20 illustriert eindrücklich die Relevanz der Phase ‚ACT‘ für die Fortschreibung des abgelaufenen PDS-Zyklus in den nachfolgenden Zyklus. Diese Fortschreibung besteht sowohl aus der Fortführung bewährter Maßnahmen bei positiven Evaluationsergebnissen als auch aus der Anpassung oder Neuausrichtung der Maßnahmen, die nicht zielführend waren. Es gilt jedoch festzustellen, dass diese Phase in den legislativen Texten nur beiläufig in einem Nebensatz im dritten Punkt der Beschreibung zur Analyse der Ausgangslage im *Règlement grand-ducal* (RGD) erwähnt wird. Diese ‚Beiläufigkeit‘, die freilich auch eine gewisse Unsystematik mit sich bringt, soll durch die gestrichelte Linie zum Ausdruck gebracht werden. Die ACT-Phase ist für eine effiziente Schul- und Unterrichtsentwicklung jedoch unabdingbar.

Bei der Implementierung der verschiedenen Phasen des PDCA-Zyklus gibt es je nach Bildungsgang unterschiedliche Verantwortungsbereiche, die wir kurz skizzieren möchten.

In Phase 1 wird der PDS vom *Comité d'école* unter der Verantwortung seines Vorsitzenden in Absprache mit den Schulpartnern, darunter die Elternvertreter und die Verantwortlichen der Betreuungs- und Aufnahmeeinrichtungen, ausgearbeitet. In diesem Sinne führt das *Comité d'école* zunächst eine Dokumentation und Analyse der Ausgangssituation der Schule durch (vgl. RGD A722 2018 Art. 2). Laut RGD soll die Analyse erstellt werden auf Grundlage:

- 1. des données et rapports relatifs à la situation actuelle de l'école;**
- 2. des données empiriques fournies aux écoles;**
- 3. des projets et mesures en cours visant le développement scolaire, y compris le PDS précédent;**
- 4. des rapports d'évaluation internes et externes;**
- 5. de tout autre rapport ou constat établi au sein de l'école. (Ebd. Art. 2)**

Das *Comité d'école* identifiziert daraufhin in Phase 2 die Entwicklungsschwerpunkte, die angesichts der Schulentwicklung verfolgt werden sollten und auf deren Grundlage in Phase 3 die Entwicklungsziele zur Erreichung der Entwicklungsschwerpunkte festgelegt werden.



Die folgenden Domänen stehen für die Festlegung der Entwicklungsziele zur Wahl:

- 1. l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'enseignement; (Mémorial A20 2009 Art. 12bis, modifié par la loi du 30 juin 2023)**
- 2. l'encadrement des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques;**
- 3. l'organisation de l'appui pédagogique et sa mise en œuvre en tant que mesure de soutien et de différenciation tel que défini à l'article 4 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental;**
- 4. la coopération et la communication avec les parents d'élèves;**
- 5. l'intégration des technologies de l'information et de la communication;**
- 6. la coopération avec le service d'éducation et d'accueil pour enfants concerné dans le contexte scolaire et les modalités de sa mise en œuvre;**
- 7. le développement de compétences interculturelles et l'encadrement des élèves issus d'un contexte migratoire. (Ebd. Art. 12bis, modifié par la loi du 14 juillet 2023)**

Hierbei soll mindestens ein Entwicklungsziel festgelegt werden, das natürlich noch einmal in verschiedene Unterziele eingeteilt werden kann. Jedes Unterziel wird von einem Aktionsplan (Phase 4) begleitet, in dem die für die Umsetzung verantwortlichen Personen aufgeführt sind. Die Unterziele enthalten Informationen über die Durchführung der Maßnahmen, die eingesetzten Ressourcen, die verwendeten Mittel und die vorgesehenen Fristen (vgl. ebd. Art. 3).

Artikel 5 des RGD gibt Aufschluss über die Form der Abschlussevaluation:

Le bilan porte sur:

- 1. l'atteinte des objectifs;**
- 2. la participation des partenaires scolaires;**
- 3. la dynamique d'échanges et de communication au sujet du développement de l'école. (RGD A722 2018 Art. 5)**

Die Hervorhebung der Wichtigkeit der Fortschreibung der Maßnahmen, die sich bewährt haben bzw. die Anpassung oder Neuausrichtung der Maßnahmen, die nicht zielführend waren, hätte sich als Abschluss von Artikel 5 angeboten.

Die Division *Développement des écoles* des IFEN ist die einzige externe Instanz, die eine Rolle in der Implementierungsphase innehat. Auf Anfrage der einzelnen Schulen bietet die Division *Développement des écoles* des IFEN eine Begleitung des Implementierungsprozesses an. In diesem Sinne begleitet ein auf Schulentwicklung spezialisierter Lehrer, der *Instituteur spécialisé en développement scolaire* (I-DS), das *Comité d'école* während der Phasen der PDS-Ausarbeitung und -Implementierung (vgl. ebd. Art. 1). Die Zusammenarbeit ist nicht verbindlich, sondern erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Initiative liegt ausschließlich auf Seiten des *Comité d'école*. Die Schulen haben zudem die Möglichkeit, auf einen externen Coach zurückzugreifen, der sie bei der Implementierung des PDS berät und begleitet. Die Zusammenarbeit mit einem externen Coach ist jedoch nicht verpflichtend.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE:

Für die Phasen 1-5 ist im *Enseignement secondaire* die *Cellule de développement scolaire* (CDS), gemeinsam mit der Schulleitung und in Absprache mit dem *Conseil d'éducation* verantwortlich (P-RGD 2018 Art. 2). Das *Projet* zum RGD (*fixant les modalités d'élaboration et de mise en œuvre du plan de développement de l'établissement scolaire dans les lycées*) des *Enseignement secondaire* sieht für die Bestimmung der Ausgangslage genau dieselben fünf Punkte vor, wie die oben aufgeführten Datenquellen im *Enseignement fondamental* (vgl. ebd. Art. 1). Interessanterweise ist dieses *Projet de règlement grand-ducal* nie über diesen Entwurfsstatus hinaus als eigenständige großherzogliche Verordnung verabschiedet worden.

Wie im Bericht zur evidenzorientierten Qualitätsentwicklung auf Schulebene (Teil B) genauer beleuchtet werden wird, ist, sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulwesen, eine sehr große Bandbreite bei der Gründlichkeit der Implementierung der besonders bedeutsamen Phase der Selbstevaluation festzustellen (insbesondere was die Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen sowie die Nutzung von Indikatoren anbelangt).

Im Gesetz zur Schulorganisation im *Enseignement secondaire* wurden ähnliche Domänen wie im *Enseignement fondamental* festgehalten, die jede Schule in ihrem PDS unter Einbeziehung ihres eigenen Schulangebotes für das eigene Vorgehen berücksichtigen sollte (*Démarche des lycées*):

1. **l'organisation de l'appui scolaire tel que défini à l'article 14;**
2. **l'encadrement des élèves à besoins éducatifs spécifiques;**
3. **l'assistance psychologique et sociale des élèves telle que définie à l'article 13;**
4. **l'orientation et l'intégration scolaires des élèves, conformément à l'article 12, paragraphe 2;**
5. **la coopération avec les parents d'élèves;**
6. **l'intégration des technologies de l'information et de communication;**
7. **l'éducation non-formelle et l'offre périscolaire; (Mémorial A126 Art. 3^{ter} modifié par la loi du 30 juin 2023)**
8. **la participation des élèves; (Mémorial A126 2004 Art. 3^{ter} modifié par la loi du 14 juillet 2023)**
9. **le développement de compétences interculturelles et l'encadrement des élèves issus d'un contexte migratoire. (Ebd. Art. 3^{ter} modifié par la loi du 30 juin 2023)**



Die Form der Abschlussevaluation des PDS im Sekundarschulwesen ist identisch mit derjenigen des Grundschulbereichs.

Beim *Enseignement secondaire* ist zudem interessant, dass der PDS in Artikel 3 der *Loi modifiée du juin 2004 portant organisation des lycées* als Instrument der Profilentwicklung der Einzelschule angedacht ist, eine Qualitätssicherung und -entwicklung jedoch in keiner Weise erwähnt wird, was das nachfolgende Zitat veranschaulicht:

[L]es lycées peuvent engager des actions autonomes dans le domaine pédagogique, dans le domaine de l'organisation administrative et dans le domaine financier afin d'adapter l'enseignement du lycée à des besoins et des priorités qui lui sont propres, tels qu'exprimés par la communauté scolaire. Le conseil d'éducation tel que défini à l'article 36 donne son accord pour ces actions et fait des propositions y relatives. Elles sont consignées sous forme de profil du lycée. (Ebd. Art. 3)

Hinter der Beschreibung von Profilentwicklung in Schulen stehen unterschiedliche Denkfabriken und mit ihnen verschiedene Vorstellungen darüber, wie das Gesamtsystem Schule organisiert sein sollte. Bei der Profilentwicklung geht es darum, das Alleinstellungsmerkmal einer einzelnen Schule weiterzuentwickeln und zu stärken. Dabei liegt der Fokus weniger auf einer umfassenden Verbesserung der schulischen Qualität im System, sondern vielmehr auf der Schärfung der eigenen Positionierung. Die Profilentwicklung steht somit eher im Zusammenhang mit einem wettbewerbsorientierten Ansatz, bei dem das Ziel darin besteht, die eigene Schule als herausragende Lernorganisation hervorzuheben.

Im Gegensatz dazu steht die Idee der Qualitätsentwicklung, die eine systemische Verbesserung anstrebt und gleichzeitig eine Standardisierung voraussetzt. Während bei der Profilentwicklung der Fokus auf der Differenzierung und Hervorhebung der eigenen Schule liegt, geht es bei der Qualitätsentwicklung um eine gemeinsame Anstrengung zur Verbesserung des gesamten Schulsystems. Dies beinhaltet oft die Einführung von Standards und Richtlinien, um einheitliche Qualitätsstandards zu erreichen und die Bildungsergebnisse für alle Schüler zu verbessern. Beide Ansätze sollten jedoch miteinander verknüpft werden, um ein ausgewogenes und differenziertes Schulsystem zu schaffen, das sowohl die individuellen Stärken und Unterschiede der Schulen als auch die gemeinsamen Qualitätsziele berücksichtigt.

Die unterschiedlichen Absichtsbereiche und der Mangel an einer klaren Qualitätsidee beim PDS führen dazu, dass die einzelnen Implementierungsphasen in den Verantwortungsbereichen der einzelnen Akteure nicht ausreichend miteinander verknüpft sind. Dies wird deutlich, wenn man sich die Rolle der Akteure der verschiedenen Ebenen (*Directions générales*, Gemeinderat und *Commission scolaire communale*, *Directions de région*, *Comité d'école* und *Président du comité d'école*, Schulleiter im ES) bei der Implementierung des PDS genauer ansieht.

.....

4.2 Rollen der verschiedenen Akteure bei der Implementierung des PDS

4.2.1 *Directions générales*

In den Interviews mit den *Directions générales* des *Enseignement fondamental* und des *Enseignement secondaire* geht hervor, dass keine klare Definition der Rolle und der Missionen der DG, weder im intraministeriellen Zusammenhang noch im Zusammenhang mit der Dienstaufsicht gegenüber den Einzelschulen in schriftlicher Form existiert. Es wurde hervorgehoben, dass zusätzlich zur Unklarheit der Rolle und der Missionen der DG auch aus Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen kein tiefgreifendes und allumfassendes *Controlling* möglich wäre. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass das *Controlling* der Einzelschulen zum PDS nach dem Prinzip einer „*Soft Accountability*“ erfolgt, wie die DG ES für ihren Bereich entsprechend hervorhebt. Schließlich beschränkt sich die Autoevaluation der PDS auf rein formelle Aspekte, vor allem die Analyse der Vollständigkeit der laut dem Gesetz und dem *Règlement grand-ducal* zur Umsetzung des PDS vorgeschriebenen Dokumente, jedoch keine inhaltliche Analyse dieser Dokumente. Es gibt zudem keine von den DG festgelegten Qualitätskriterien (Mindestanforderungen), die der Evaluation zugrunde liegen. Die Größenordnung der von den jeweiligen Schulen eingereichten Dokumentation zum PDS weist sehr große Unterschiede auf. Das gesetzlich festgelegte Merkmal des PDS ‚Berücksichtigung der lokalen Bedürfnisse‘ wird bei der Evaluation nicht einbezogen. So gesehen wird nicht kontrolliert, ob die von den Schulen gesetzten Entwicklungsziele z.B. in Relation zum sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrund der Schülerschaft stehen. Nach Einschätzung der DG *Enseignement fondamental* und der DG *Enseignement secondaire* sind die festgelegten Entwicklungsziele nicht unbedingt in Einklang mit den realen Bedürfnissen der Schule respektive der Schülerschaft.

Die DG *Enseignement fondamental* weist betroffene Schulen auf Nichteinhaltung der Vorschriften hin. Die jeweiligen Schulen müssen dann die nötigen Maßnahmen ergreifen, um die festgestellten Mängel zu beheben und somit die Konformität zu den gesetzlichen Vorschriften attestiert zu bekommen. Gleichermäßen führt die DG *Enseignement secondaire* Gespräche mit Schulen, deren Dokumentation entweder als unzureichend eingestuft wird oder Mängel aufweist. Diese Gespräche werden nach Aussage der beiden DG von den Schulen gut angenommen und dies führt dann im zweiten Anlauf zu einer qualitativ hochwertigeren Dokumentation und Vorgehensweise. Schlussendlich informiert die DG *Enseignement fondamental* den *Président du comité d'école*, die *Commission scolaire communale* und den *Directeur de région* per Validierungsschreiben, dass der PDS angenommen wurde. Ebenso attestiert die DG *Enseignement secondaire* den Schulleitern per Validierungsschreiben die Annahme des PDS.

In der Umsetzungsphase des PDS in den Schulen erfolgt weder von der DG *Enseignement fondamental* noch von der DG *Enseignement secondaire* ein *Controlling*. Beide DG haben keinen Zugriff auf den Umsetzungsbereich des PDS in den einzelnen Schulen über die EdVance-Plattform (die administrative Plattform, die das Ministerium den Schulen zum Management der Umsetzung des PDS zur Verfügung gestellt hat). Es wird dahingehend jedoch auch keine Anfrage an das *Centre de gestion informatique de l'éducation* (CGIE) gestellt, da aufgrund von Zeitmangel eine Überprüfung der Umsetzung ohnehin nicht möglich ist. Dies deutet darauf hin, dass es derzeit keine systematische Überwachung der PDS-Umsetzung auf höherer Ebene gibt und die Verantwortung für die Umsetzung hauptsächlich den einzelnen Schulen überlassen bleibt.

Die Abschlussevaluation des PDS der Einzelschulen ist integraler Bestandteil der Dokumentation, die die Entwicklungsschwerpunkte und die dazugehörigen Entwicklungsziele für den nachfolgenden PDS enthält und zur Validierung an die DG gesandt wird. Die Metaevaluation der schulischen Abschlussevaluation seitens der DG ist integraler Bestandteil der Validierung der Fortschreibung des PDS für die nachfolgende Periode.

4.2.2 Gemeinderat und Commission scolaire communale

Die gesetzlichen Bestimmungen zu den Aufgaben der *Commission scolaire communale* im Rahmen des PDS geben vor, dass diese die Vorschläge zur Schulorganisation und den Schulentwicklungsplänen koordiniert und ein Gutachten für den Gemeinderat verfasst. Der Gemeinderat stimmt jährlich über die Schulorganisation ab, diese Abstimmung enthält die Validierung des PDS sowie die dazugehörigen Entwicklungsmaßnahmen und Aktionspläne:

Le conseil communal arrête le PDS ensemble avec l'organisation scolaire. La délibération sur le PDS est transmise au ministre pour approbation par l'intermédiaire du directeur. (Mémorial A20 2009 Art. 13, modifié par la loi du 29 juin 2017)

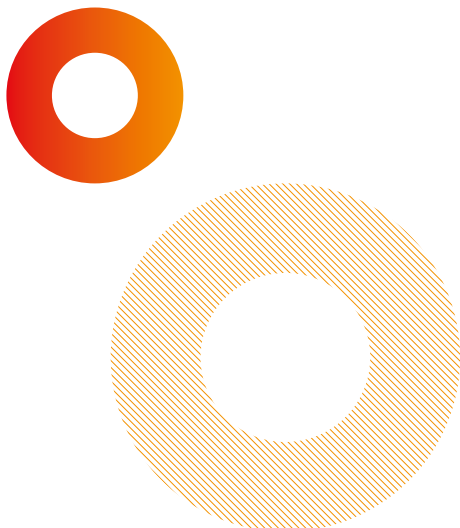
Le conseil communal délibère annuellement sur l'organisation de l'enseignement fondamental en tenant compte du PDS et du plan d'action y afférent, des rapports établis par le ou les comité(s) d'école, avisés par la commission scolaire communale, et dans le respect du contingent de leçons d'enseignement qui est mis à sa disposition par le ministre [...] Dans la délibération portant sur l'organisation scolaire, le conseil communal arrête les mesures prévues dans le cadre du PDS [...] (ebd. Art. 38)

Laut Gesetz überwacht die *Commission scolaire communale* sowohl die Umsetzung der Schulorganisation als auch der Schulentwicklungspläne: „La commission scolaire communale a pour mission [...] de faire le suivi de la mise en œuvre de l'organisation scolaire et des plans de réussite scolaire.“ (Ebd. S. 20 Art. 50).

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, wie ein schulexternes Gremium wie die *Commission scolaire communale*, in der Lage sein kann, aus der Ferne, die Umsetzung des Schulentwicklungsplans zu überwachen.

4.2.3 Directeurs de région

Die Mission des *Directeur de région* in Bezug auf das Qualitätsmanagement der Schulen seiner Region wird gesetzlich wie folgt definiert: „il veille à l'élaboration, à la mise en œuvre et à la poursuite des objectifs de qualité fixés sur le long terme“ (Mémorial A20 2009 Art. 60(2, 2°), modifié par la loi du 29 juin 2017). Laut Grundschulgesetz ist es dem *Directeur de région* zwar vorbehalten, eine Begutachtung zum PDS abzugeben, jedoch besitzt er kein Vetorecht (vgl. ebd. Art. 23(2)). Ihm obliegt lediglich, das Ergebnis der Abstimmung des Gemeinderats zum PDS an den Minister weiterzuleiten. Aus Sicht der Befragten unserer Umfrage geht hervor, dass drei der elf befragten *Directeurs de région* von den Schulen ihrer Region in die Analyse der Ausgangssituation (Autoevaluation) einbezogen werden (Q-DR-Q3). Fünf der elf befragten *Directeurs de région* geben an, ihrerseits eine Bewertung der Autoevaluation der Schulen ihrer Region durchzuführen (Q-DR-Q4). Sogar alle befragten *Directeurs de région* überprüfen zudem, ob die von den Schulen ihrer Region definierten Entwicklungsziele in Einklang mit den realen Bedürfnissen der jeweiligen Schülerpopulation stehen (Q-DR-Q7).



Dem Grundschulgesetz zufolge ist keine Überwachung der Implementierungsphase des PDS der Einzelschulen durch den *Directeur de région* vorgesehen (vgl. ebd. Art. 60). Sieben der elf Umfrageteilnehmer äußern, gar nicht oder schwach an der Umsetzung der Aktionspläne beteiligt zu sein, wogegen vier angeben, mittelstark oder stark an der Umsetzung der Aktionspläne beteiligt zu sein (Q-DR-Q8). Von den sieben *Directeurs de région*, die angaben, gar nicht oder schwach an der Umsetzung der Aktionspläne beteiligt zu sein, äußern sechs den Wunsch, stärker an der Umsetzung des Aktionsplans der Schulen ihrer Region eingebunden zu werden (Q-DR-Q9).

Im Rahmen der Abschlussevaluation des PDS ist laut gesetzlicher Vorgabe keine zwingende Einbindung des *Directeur de région* vorgesehen. Somit erstaunt es nicht, dass die tatsächliche Umsetzung in der schulischen Praxis stark variiert. Unter den elf *Directeurs de région* geben fünf an, entweder überhaupt nicht oder nur marginal an der Abschlussevaluation der PDS in ihren Schulen beteiligt zu sein. Im Gegensatz dazu erklären sechs von ihnen, dass sie eine mittlere bis starke Rolle bei der Umsetzung der Aktionspläne spielen (Q-DR-Q10). Interessanterweise äußern alle fünf *Directeurs de région*, die eine geringe bis keine Beteiligung an der Aktionsplan-Umsetzung angeben, den Wunsch, verstärkt in die Abschlussevaluation des PDS in den Schulen ihrer Region eingebunden zu werden (Q-DR-Q11).

4.2.4 *Comité d'école und Président du comité d'école*

Das *Comité d'école* ist unter der Leitung des *Président du comité d'école* in den Phasen 1-5, d.h. von der Analyse der Ausgangssituation bis zur Evaluation des Schulentwicklungsplans beteiligt. Einerseits ist es Aufgabe des *Comité d'école*, einen Vorschlag zur Schulorganisation zu erarbeiten, der den PDS miteinbezieht; andererseits ist das *Comité d'école* für die Ausarbeitung des PDS zuständig und an seiner Evaluation beteiligt:

Il est créé dans chaque école un comité d'école qui a les missions suivantes:

- 1. élaborer une proposition d'organisation de l'école «en tenant compte du PDS»;**
- 2. élaborer un «PDS» et participer à son évaluation. (Mémorial A20 2009 Art. 40, modifié par la loi du 29 juin 2017)**

Darüber hinaus heißt es in Art. 13 des modifizierten Gesetzestextes zum PDS: „La mise en œuvre du PDS se fait moyennant l'établissement annuel d'un plan d'action établi par le comité d'école“ (ebd. Art. 13(4)). Vor diesem Hintergrund ist hervorzuheben, dass das *Comité d'école* mindestens ein Ziel im Schulentwicklungsplan festlegt, das in der Referenzperiode erreicht werden soll. Ein solches Ziel kann freilich von der Schulgemeinschaft durch mehrere Unterziele präzisiert werden, die jeweils in einem eigenen *Plan d'action* festgehalten werden.

Unter der Verantwortung des *Président du comité d'école* sind das *Comité d'école* und der I-DS mit der Aufgabe betraut, alle Informationen zum PDS über das EDV-System EdVance zur Steuerung des PDS zu erfassen (vgl. RGD A722 2018 Art. 1). Der *Président du comité d'école* koordiniert die Arbeiten zur Erstellung und der Evaluation des PDS (vgl. Mémorial A20 2009 Art. 13, modifié par la loi du 29 juin 2017). Ihm obliegt es ebenso, diese Aufgabe ggf. an andere Mitglieder des *Comité d'école* zu delegieren, insbesondere wenn die Schule aus mehreren Gebäuden besteht.²⁵

25 „Le président du comité d'école a pour attributions [...] 12. de coordonner les travaux d'élaboration et d'évaluation du PDS“ (Mémorial A20 2009 Art. 42, 12°, modifié par la loi du 6 août 2021).



edulink.lu/resu



Hier gelangen Sie zu den aggregierten Umfrageergebnissen

Unsere Umfrageergebnisse lassen erkennen, dass in der Praxis die Überwachung der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen durch das *Comité d'école* bzw. den *Président du comité d'école* eine große Bandbreite aufweist, die Überwachung jedoch in ca. sieben von zehn Schulen mindestens einmal im Trimester erfolgt, wie folgende **Abbildung 21** zeigt:

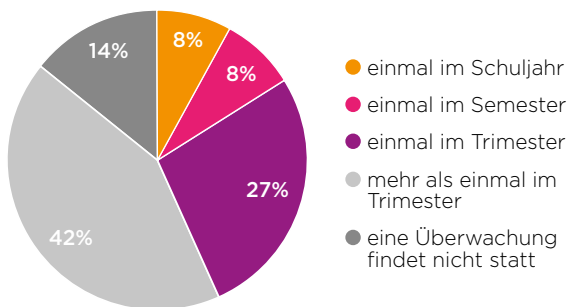


Abbildung 21: *Présidents du comité d'école (N=106): Wie oft findet eine Überwachung der beschlossenen Maßnahmen statt? (Q-EF-Q27)*

Inwiefern die ebenfalls per Gesetz mit der Überwachung der Umsetzung der im PDS beschlossenen Maßnahmen betraute *Commission scolaire communale* dieser Aufgabe nachkommt, war nicht Gegenstand unserer Analyse.

4.2.5 *Instituteur spécialisé en développement scolaire (I-DS)*

Eine Schlüsselfunktion in Bezug auf den PDS kommt im Grundschulbereich denen auf Schulentwicklung spezialisierten Lehrpersonen (I-DS) zu. Die Zulassungskriterien zur Funktion des I-DS sind eine Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren als Lehrkraft sowie ein Masterabschluss im Bereich der Schulentwicklung. Die Funktion des I-DS wurde 2017 eingeführt und begleitet alle fünf Phasen in Bezug auf den Ausarbeitungs- und Implementierungsprozess des PDS. Der I-DS wird auf der Ebene der Schulen einer oder mehrerer Regionen tätig, arbeitet eng mit den jeweiligen *Présidents du comité d'école* zusammen, um die *Équipes pédagogiques* bei der Umsetzung des PDS zu unterstützen (vgl. Mémorial A166 2015 Art. 83(8), modifié par la loi du 8 juillet 2022). Im Rahmen des Schulentwicklungsplans sind die folgenden Aufgaben gesetzlich festgeschrieben:

- 1. d'encourager les écoles à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes et utiles à l'amélioration des apprentissages, ainsi que de contribuer à leur diffusion dans le contexte du plan de développement de l'établissement scolaire, ci-après «PDS»; de prêter assistance au président du comité de l'école ou de son délégué dans la coordination;**
- 2. de prêter assistance au président du comité de l'école ou de son délégué dans la coordination des travaux d'élaboration, de rédaction, d'implémentation et d'évaluation du PDS;**
- 3. de tenir le directeur de région concerné au courant sur l'avancement du PDS. (Ebd.)**

Die I-DS sind an die Division *Développement des écoles* des IFEN angegliedert, die die Schulentwicklungsbegleitung zentralisiert steuert.

4.2.6 *Cellule de développement scolaire und Schulleitung im Enseignement secondaire*

Die *Cellule de développement scolaire* (CDS) analysiert und interpretiert in Absprache mit dem *Conseil d'éducation* die schulischen Daten, identifiziert die Prioritäten der Schule (Handlungsbedarf), definiert die Strategie der Schulentwicklung und erstellt die Schulcharta (Leitbild), das Schulprofil sowie den Schulentwicklungsplan. Letzteres beinhaltet, dass die CDS zuständig für die erfolgreiche Erstellung des PDS, seiner Validierung, seiner Implementierung und schlussendlich auch seiner Evaluierung ist (vgl. P-RGD 2018). Die Resultate unserer Umfrage lassen auch darauf schließen, dass die überwiegende Mehrheit der CDS ihren Missionen gerecht wird (Q-ES-Q4, Q-ES-Q18, Q-ES-Q19, Q-ES-Q22, Q-ES-Q25).

In der Regel ist die Schulleitung mit einem Mitglied in der CDS vertreten. Auf diese Weise wird eine effiziente Zusammenarbeit der beiden Gremien Schulleitung und CDS gefördert. Dies ist von umso größerer Bedeutung, da auch dem Schulleiter laut Gesetz die Mission übertragen wurde, die für seine Schule spezifischen Projekte und pädagogischen Aktionen zu steuern (vgl. Mémorial A126 2004 Art. 24, modifié par la loi du 30 juillet 2015).

Da letztendlich der Schulleiter laut Gesetz die gesamte Schulentwicklung seiner Schule gewährleisten soll, übernimmt er auch die Garantie für die Qualität der Implementierung der Aktionspläne und der Abschlussevaluation (vgl. ebd.).

.....

4.3 Feststellungen zur Rollenzuweisung der Akteure im *Enseignement fondamental*

Das Gesetz zur Reform des Grundschulwesens sieht vor, dass der Gemeinderat den PDS mitsamt der dazugehörigen Entwicklungsschwerpunkte und Aktionspläne validiert, währenddessen dem *Directeur de région* lediglich die Möglichkeit eingeräumt wird, ein unverbindliches Gutachten zur Schulorganisation und zum PDS abzugeben. Diese Rollenzuweisung steht im Widerspruch zu folgendem Passus desselben Gesetzes, der die Missionen des *Directeur de région* im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung beschreibt: „Le directeur veille au bon fonctionnement des écoles publiques de l'enseignement fondamental de la région et il est responsable de la gestion pédagogique et administrative des écoles de la région“ (Mémorial A20 2009 Art. 60(1), modifié par la loi du 29 juin 2017) sowie „dans le cadre de sa direction [...] il veille à l'élaboration, à la mise en œuvre et à la poursuite des objectifs de qualité fixés sur le long terme.“ (ebd. Art. 60(2, 2°)).

Wie soll der *Directeur de région* diese Mission erfüllen können, ohne aktiv in die Qualitätsentwicklung der Schulen seiner Region eingebunden zu sein? In diesem Zusammenhang beurteilen sechs von elf *Directeurs de région* den ihnen vom Gesetz zugewiesenen Spielraum im Bereich der Qualitätsentwicklung der Schulen ihrer Region als eher nicht zufriedenstellend, während drei *Directeurs de région* ihn als gar nicht zufriedenstellend beurteilen (Q-DR-Q1). Sie bestätigen in unserer Umfrage, dass sie weder in die Analyse der Ausgangssituation oder in die Festlegung der Entwicklungsschwerpunkte, noch in die Implementierung und in die Abschlussevaluation eingebunden sind.

Da der *Directeur de région* laut Gesetz für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Schulen seiner Region verantwortlich ist, ist es nach Ansicht des OEJQS fragwürdig, dass der Gemeinderat die Schulentwicklungspläne in erster Instanz validiert und der *Directeur de région* lediglich unverbindlich seine Meinung dazu abgeben kann. Genauer gesagt: Eine aktive Einbindung des *Directeur de région* in allen Phasen der Qualitätsentwicklung, in den drei Bereichen der Unterrichts-, der Organisations- und Personalentwicklung in enger, systematischer Zusammenarbeit mit den *Présidents du comité d'école* und den *Comités d'école* seiner Region wäre ein Mehrwert und wird auch ausdrücklich von den *Directeurs de région* gefordert (Q-DR-Q1, Q-DR-Q9, Q-DR-Q11). In diesem Sinne wäre letztendlich die verbindliche, schriftlich erteilte Zustimmung zum PDS die logische

Konsequenz. Ebenfalls aus dieser Sicht wäre für den *Directeur de région* der freie Zugang sowohl zu den ÉpStan-Klassenergebnissen als auch zur EdVance-Plattform seiner Schulen unabdingbar. Der *Directeur de région* könnte ebenfalls eine sehr wichtige Rolle bei der Regionalisierung der Schulentwicklung übernehmen, insbesondere auch für die Vernetzung der Schulen seiner Region als Professionelle Lerngemeinschaften. Zu unterstreichen ist, dass diese Regionalisierung der Schulentwicklung wesentlich zum *Alignment* aller Akteure des Systems beitragen würde, so wie im theoretischen Teil (Kap. II) erläutert.

Ein zweiter Widerspruch im Gesetz zur Reform des Grundschulwesens ist bei der Überwachung der Umsetzung der beschlossenen Aktionspläne festzustellen: Einerseits obliegt es der *Commission scolaire communale*, die Umsetzung der Aktionspläne zu überwachen (vgl. ebd. 50(2)). Andererseits ist der *Président du comité d'école* für die Koordinierung der Erstellung des PDS durch das *Comité d'école* und der Evaluierung des PDS seiner Schule verantwortlich. Da die Qualitätsentwicklung der Einzelschule ein wesentlicher Bestandteil der Schulqualität darstellt und diese nach Ansicht des OEJQS nur über die Erarbeitung einer gemeinsamen, identitätsstiftenden Vision durch die Mitglieder einer lernenden Schule erfolgen kann, steht dem *Président du comité d'école* aus der Sicht des OEJQS die wichtige Rolle der Referenzperson für die Qualitätsentwicklung seiner Schule zu. Dies würde bedeuten, dass die Mission der Überwachung der Aktionspläne von der kommunalen *Commission scolaire communale* an den *Président du comité d'école* transferiert werden würde. In diesem Sinne kommen Buchen u.a. (2008) zu dem Ergebnis, dass alle Schulen der Schulleitung bedürfen, auch die kleinen Schulen.

Wenngleich die Rollenzuweisungen z.T. widersprüchlich sind, gestaltet sich die Erarbeitung und Umsetzung des PDS im *Enseignement fondamental* detaillierter als im *Enseignement secondaire*. Im Gegensatz zum *Enseignement fondamental* beschränkt sich das *Enseignement secondaire* auf Schulleitung, CDS und *Conseil d'éducation* als maßgebliche Akteure, wobei die konkreten Vorgehensweisen eher allgemein gehalten sind.

Im nachfolgenden Kapitel richten wir den Fokus auf die Akteure und Partner im Grundschulbereich in Bezug auf ihren Austausch und ihre Vernetzung.

5. Austausch und Vernetzung zu Aspekten der Schulqualität im *Enseignement fondamental*: Fokus auf Akteure und Partner

Die aktuelle Situation im *Enseignement fondamental*, in dem im Gegensatz zum *Enseignement secondaire* eine Vielzahl von Akteuren in Bezug auf die Schulentwicklung existieren, bringt praktische Herausforderungen in Bezug auf die Schulentwicklung mit sich. Dies erschwert ein koordiniertes und auf gemeinsame Ziele ausgerichtetes Zusammenarbeiten aller Akteure im Sinne einer effizienten Qualitätsentwicklung und führt auch zu einer ineffizienten Nutzung der Ressourcen. Um diesem entgegenzuwirken und gleichzeitig konzentriert auf das vorhin beschriebene strategische *Alignment* hinzuarbeiten, ist eine institutionalisierte Vernetzung der Akteure unabdingbar, durch die klare Ziele und Verantwortlichkeiten festgelegt, die Kommunikation gefördert und die Ressourcennutzung optimiert würden.

Im vorliegenden Kapitel untersuchen wir im *Enseignement fondamental* genauer, wie häufig die verschiedenen Akteure in Bezug auf Aspekte der Schulqualität miteinander verbunden sind. Dabei analysieren wir in welchen Abständen der Austausch zu Aspekten der Schulqualität im Allgemeinen und dem PDS im Besonderen erfolgt. Zwar ist im *Règlement grand-ducal* festgeschrieben, dass die Überwachung des PDS während des gesamten Schuljahres regelmäßig erfolgen soll (RGD A722 2018 Art. 5), jedoch wird nicht spezifiziert, wie sich diese Regelmäßigkeit genau zwischen welchen Gremien äußert.²⁶

Freilich vermittelt die Analyse der Häufigkeit lediglich einen Eindruck darüber, ob und welche Akteure und Gremien in welchen Konstellationen und welcher Regelmäßigkeit am PDS bzw. allgemein an der Schulentwicklung beteiligt sind, nicht aber wie systematisch der Austausch letzten Endes ist. So kann ein Austausch trotz geringer Häufigkeit als systematisch gelten – beispielsweise, wenn er einmal im Schuljahr stattfindet. Umgekehrt kann ein häufiger Austausch auch wenig systematisch sein, wenn er nicht durch klare Richtlinien geleitet wird, jedoch mehrfach im Schuljahr stattfindet. Die vorliegenden Ergebnisse unserer Umfrage liefern somit einen initialen Überblick über die Thematik und bilden die Grundlage für eine qualitative Untersuchung, die die Systematik des Austauschs genauer erfasst, zusätzlich zur reinen Häufigkeit.

Zwischen der Leitung der *Direction générale Enseignement fondamental* und den *Directeurs de région* zum PDS:

Fünf *Directeurs de région* geben an, dass gar kein Austausch mit der Leitung der DG EF stattfindet, während drei *Directeurs de région* von einem einmaligen Austausch pro Jahr berichten (N=11; Q-DR-21).

Zwischen der Leitung der DG EF und den *Présidents du comité d'école* zum PDS:

Abgesehen von der schriftlichen Rückmeldung, dass der PDS angenommen wurde, gibt es zwischen der DG EF und den *Présidents du comité d'école* keinen festgeschriebenen Austausch. Zurückzuführen ist das auch darauf, dass die *Présidents du comité d'école* nicht direkt der DG unterstehen und daher keine Rechenschaftspflicht besteht.

Zwischen den *Directeurs de région* und den *Présidents du comité d'école* zum PDS:

Laut Angaben der *Directeurs de région* findet ein Austausch zum PDS bei zwei der Befragten einmal im Jahr, bei fünf zwei- bis dreimal im Jahr statt (N=11; Q-DR-Q17).

²⁶ Grob skizziert wird nur die Zusammenarbeit mit den Elternvertretern in Art. 6.

Abbildung 22 beleuchtet die Angaben zur Häufigkeit des Austauschs zwischen den *Directeurs de région* und den *Présidents du comité d'école* aus der Perspektive der letztgenannten:

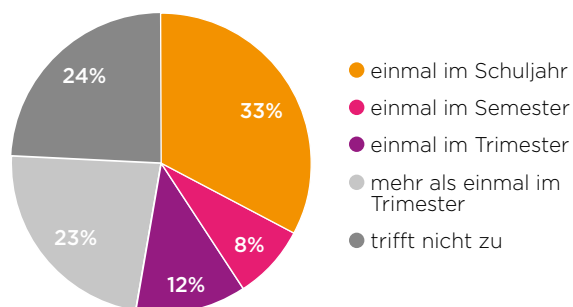


Abbildung 22: *Présidents du comité d'école (N=106): Wie oft findet ein Austausch zwischen Schulpräsident und Direction générale zu Aspekten der Schulqualität statt? (Q-EF-Q5)*

Eine sehr große Bandbreite in Bezug zur Häufigkeit des Austausches ist festzustellen. Bemerkenswert ist zudem die Feststellung, dass 24% (N=106) der *Présidents du comité d'école* angeben, gar keinen Austausch mit dem *Directeur de région* zu haben.

Zwischen den *Directeurs de région* und den I-DS zum PDS:

Gemäß seines gesetzlichen Auftrages soll sich der I-DS an der Erarbeitung, Abfassung und Umsetzung des PDS beteiligen und darüber den *Directeur de région* informieren (vgl. Mémorial A20 2009 Art. 13, modifié par la loi du 29 juin 2017). Die Angaben zur Häufigkeit des Austausches zwischen *Directeurs de région* und dem auf Schulentwicklung spezialisierten Lehrer variieren stark:

Sie reicht von einmal im Jahr bis zu einmal wöchentlich, der Durchschnitt liegt ungefähr bei einmal pro Monat (Q-DR-Q12; Q-DR-Q13, N=11). Zu unterstreichen gilt, dass ein I-DS für mehrere *Directions de région* zuständig sein kann. Da die Lehrer die Rolle des I-DS, im Gegensatz zum *Instituteur spécialisé dans la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques* (I-EBS) gemäß der CAEF-Studie (vgl. Tabelle 2) als eine eher unbedeutende Reformmaßnahme erachten, könnte die Zuordnung der I-DS an die einzelnen *Directions de région* dazu beitragen, dass die Rolle des I-DS als reellen Mehrwert für die Schulentwicklung in den Schulen der Region angesehen wird. Dadurch könnte ebenfalls eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen *Direction de région* und I-DS gewährleistet werden und das Zugehörigkeitsgefühl des I-DS zu einer spezifischen Region gestärkt werden.

ÉLÉMENT DE RÉFORME JUGÉ LE PLUS PERTINENT SELON LE TYPE DE RÉPONDANT.ES (Dierendonck u.a. 2023)

| | Instituteur.trice.s | | I-EBS | | Educateur.trice.s | |
|--|---------------------|-------------|-----------|-------------|-------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| <i>Les répondant.e.s déclarent qu'il n'y a aucun élément à citer</i> | 366 | 33,2% | 10 | 18,2% | 58 | 66,7% |
| La fonction d'I-EBS | 156 | 14,2% | 13 | 23,6% | 4 | 4,6% |
| L'accent mis sur la différenciation pédagogique | 112 | 10,2% | 17 | 30,9% | 1 | 1,1% |
| Le travail en équipe | 101 | 9,2% | 3 | 5,5% | 3 | 3,4% |
| L'intervention de l'ESEB | 79 | 7,2% | 1 | 1,8% | 6 | 6,9% |
| L'approche par compétences | 77 | 7,0% | 4 | 7,3% | - | - |
| La définition des modalités d'échange avec les parents | 39 | 3,5% | 3 | 5,5% | 2 | 2,3% |
| L'organisation en cycle | 32 | 2,9% | - | - | 1 | 1,1% |
| L'accent mis sur l'évaluation formative | 28 | 2,5% | 1 | 1,8% | 1 | 1,1% |
| Les bilans intermédiaires | 22 | 2,0% | - | - | 3 | 3,4% |
| L'introduction du contingent | 16 | 1,5% | - | - | - | - |
| Le monitoring scolaire annuel au départ des épreuves standardisées (ÉpStan) | 12 | 1,1% | 1 | 1,8% | - | - |
| Le remplacement du modèle de l'inspectorat par le modèle des directions régionales | 11 | 1,0% | - | - | 1 | 1,1% |
| Les bilans de fin de cycle | 11 | 1,0% | - | - | - | - |
| La suppression du redoublement et l'instauration de l'année supplémentaire (allongement de cycle) | 10 | 0,9% | - | - | 1 | 1,1% |
| <i>Réponse ayant une justification prouvant que le répondant n'a pas répondu à la bonne question</i> | 8 | 0,7% | - | - | 3 | 3,4% |
| La fonction d'I-CN | 7 | 0,6% | - | - | - | - |
| La définition des modalités de collaboration avec les maisons relais | 5 | 0,5% | - | - | 3 | 3,4% |
| Plan de développement de l'établissement scolaire (PDS) | 4 | 0,4% | 1 | 1,8% | - | - |
| La suppression des notes | 3 | 0,3% | - | - | - | - |
| Le plan d'études | 2 | 0,2% | - | - | - | - |
| La fonction d'I-DS | 1 | 0,1% | - | - | - | - |
| L'évaluation par compétences | - | - | 1 | 1,8% | - | - |
| TOTAL | 1102 | 100% | 55 | 100% | 87 | 100% |

Table 2: Élément de réforme jugé le plus pertinent selon le type de répondant.es (Dierendonck u.a. 2023)

In diesem Sinne ist eine Zuordnung der I-DS an eine spezifische *Direction de région* zu bevorzugen. Die dementsprechende Angliederung wird auch deutlich von den *Directeurs de région* hervorgehoben (N=11; Q-DR-Q14). In diesem Zusammenhang hat es sich erwiesen, dass die zur Verfügungstellung eines fixen Arbeitsplatzes für den I-DS in der jeweiligen *Direction de région* einen großen Mehrwert darstellt²⁷, was auf die Frage „Aus wéi enge Grënn géif et méi Sënn maachen, den I-DS un Är Regionaldirektioun z'affektéieren?“ die folgenden Antworten (Auswahl) exemplarisch bestätigen: „Et wier méi kloer wien den Usprichpartner ass“; „Eenheetlech a kohärent Message vun I-DS an Direktioun un d'Schoulen“; „Proximitéit zu der Regionne“; „Méi Kontakt“ (vgl. Q-DR-Q15).

Die Anbindung der I-DS an die *Directions de région*, die laut Gesetz für die Qualität der Schulen ihrer Region verantwortlich sind, würde es ermöglichen, die 15 Distrikte als mittlere Ebene der Schulentwicklung zu verstehen und die Vernetzung der Schulen einer Region als Professionelle Lerngemeinschaften zu vereinfachen. Gemeinsam mit den *Directeurs de région* könnten die I-DS die Mission erfüllen, die regionalen Zielsetzungen mit den nationalen in Einklang zu bringen und würden, gemeinsam mit den *Directions de région*, die wichtige Rolle eines Transmissionsriemens in der nationalen Qualitätsentwicklung darstellen.

Die Division *Développement des écoles* des IFEN stünde weiterhin den I-DS als Ressourcenzentrum zur Verfügung und wäre ebenfalls wie bisher zuständig für die Supervision der I-DS auf nationaler Ebene; dies würde den bestehenden formalisierten Austausch der I-DS in der Division *Développement des écoles* des IFEN fortführen sowie den Austausch mit den Verantwortlichen der Schulentwicklung für die Sekundarschulen weiterhin gewährleisten.

Zwischen den *Directeurs de région* und den *Présidents de la commission scolaire* (Abbildung 23)

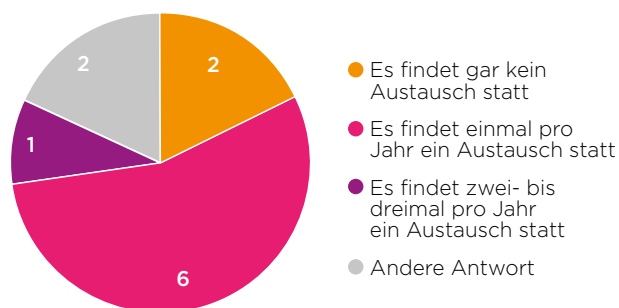


Abbildung 23: *Directeurs de région* (N=11): Wie oft findet ein Austausch mit den *Présidents de la commission scolaire* zu Aspekten der Schulqualität statt? (Q-DR-Q19)

Der Austausch findet bei sechs von elf der befragten *Directeurs de région* einmal im Schuljahr statt.

²⁷ Dies trifft allerdings bislang nur für vier *Directions de région* zu.

Zwischen den *Présidents du comité d'école* und den verschiedenen Gremien (*Comité d'école, Coordinateurs de cycle, I-DS, Commission scolaire communale, Elternvertretung, Direktionsbeauftragte(r) der Maison relais*) zu Aspekten der Schulqualität (Abbildung 24)



Abbildung 24: *Présidents du comité d'école* (N=106): Wie oft findet ein Austausch zu Aspekten der Schulqualität in den folgenden Gremien statt? (Q-EF-Q51)

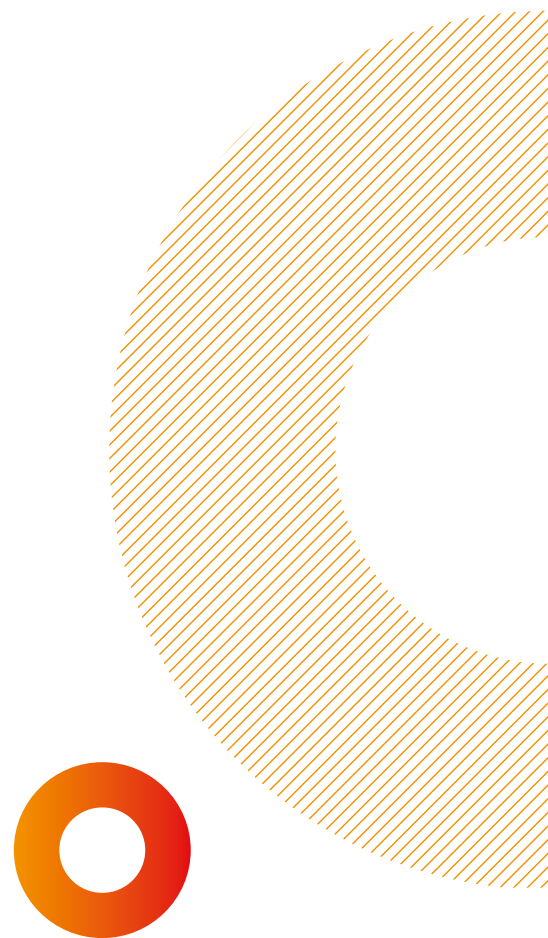
- > Positiv hervorzuheben ist, dass fast zwei Drittel der *Présidents du comité d'école* angeben, sich mehr als einmal im Trimester mit den Mitgliedern ihres *Comité d'école* zur Schulqualität auszutauschen. Zusätzlich gaben fast ein Viertel an, sich genau einmal pro Trimester mit den Mitgliedern ihres *Comité d'école* zur Schulqualität auszutauschen.
- > Positiv hervorzuheben ist, dass fast 80% der *Présidents du comité d'école* angeben, entweder einmal im Trimester oder mehr als einmal im Trimester einen Austausch mit den *Coordinateurs de cycle* zu haben.
- > Die Häufigkeit des Austauschs zwischen dem *Président du comité d'école* und dem I-DS variiert stark.

Hervorzuheben ist bei dieser Grafik, dass 47% der befragten *Présidents du comité d'école* angeben, sich höchstens einmal im Semester mit dem I-DS auszutauschen. Bedenklich ist zudem, dass 7% der Umfrageteilnehmer angeben, überhaupt keinen Austausch mit dem I-DS zu führen. Dabei handelt es sich beim I-DS um eine feste für Schulentwicklung vorgehesehene Funktion, auf die der *Président du comité d'école* in eigener Initiative zurückgreifen könnte (vgl. Mémorial A20 2009 Art. 13, modifié par la loi du 29 juin 2017).

- > Es ist eine große Variabilität in Bezug zur Häufigkeit des Austausches zwischen den *Présidents du comité d'école* und der *Commission scolaire communale* festzustellen. Bedenklich ist die Feststellung, dass fast 30% der *Présidents du comité d'école* angaben, gar keinen Austausch mit der *Commission scolaire communale* der Gemeinde zu haben.
- > Eine sehr große Bandbreite im Bezug zur Häufigkeit des Austausches zwischen den *Présidents du comité d'école* und dem Direktionsbeauftragten der *Maison relais* ist festzustellen. Bedenklich ist die Feststellung, dass 22% der *Présidents du comité d'école* angaben, gar keinen Austausch mit dem Direktionsbeauftragten der *Maison relais* zu haben.

- > Auch beim Austausch zwischen den *Présidents du comité d'école* und der Elternvertretung ist eine sehr große Bandbreite in Bezug zur Häufigkeit des Austausches festzustellen.

Positiv hervorzuheben ist, dass 60% der *Présidents du comité d'école* angeben, entweder einmal im Trimester oder mehr als einmal im Trimester einen Austausch mit den Mitgliedern der Elternvertretung zu haben.



6. Abschließende Feststellungen zur *Governance* der nationalen Qualitätsentwicklung

Mit Bezug auf die dem Themenbericht zugrunde liegende Frage, welche Prozesse im Schulwesen als Gesamtsystem eine erhöhte Aufmerksamkeit in Bezug auf eine ganzheitliche und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung erfordern, konnten wir feststellen, dass ein erhöhter Entwicklungsbedarf besteht. Dieser zeigt sich besonders angesichts der mangelnden Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteuren und der Verfolgung von Bildungszielen über verschiedene Systemebenen hinweg.

Mit Bezug auf die Frage, welche konkreten wissenschaftlich fundierten Instrumente und Ansätze dazu beitragen, diese ganzheitliche und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung zu gewährleisten und somit ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem in Luxemburg zu etablieren, das jedem Kind die Möglichkeit bietet, seine individuellen Fähigkeiten bestmöglich zu entwickeln, ist besonders der Fokus auf eine übergeordnete Zielorientierung anzuführen. Diese klare Zielsetzung soll als Leitfaden für die verschiedenen Aggregierungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) dienen, um die Qualität der Bildung zu gewährleisten und die individuelle Entwicklung jedes Kindes zu fördern.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass in Luxemburg bis dato neben den fachbezogenen Bildungsstandards keine übergeordneten, landesweit verbindlichen Bildungsziele existieren. Dies führt dazu, dass Bildungseinrichtungen keine einheitliche Leitlinie über die Bildungsstandards hinaus haben. Ein erster bedeutsamer Schritt in Richtung Definition von übergeordneten Bildungszielen ist erst im von der Curriculum-Division des SCRIPT erstellten Weißbuch zum *Plan d'études 2025 des Enseignement fondamental* angedacht (SCRIPT – Division du développement du curriculum 2023).²⁸ Im *Enseignement secondaire* existieren bislang jedoch keine transversalen Bildungsziele. Im Sinne einer einheitlichen Vision für das gesamte Luxemburger Bildungswesen wäre die Ausdehnung dieser im Weißbuch definierten Bildungsziele auf alle Bildungsgänge nur konsequent.

Zudem könnte der Einsatz eines einheitlichen nationalen Referenzrahmens für Schulqualität als gemeinsames Referenzdokument dazu beitragen, transversale Bildungsziele über die verschiedenen Bildungsgänge hinweg zu operationalisieren. Denn ohne eine gemeinsame Grundlage für das Verständnis von Schulqualität, wie es aktuell auf dem Bildungsparkett der Fall ist, gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren der verschiedenen Ebenen als problematisch.

Diese Lücke in der Bildungspolitik resultiert in unklaren Zielvereinbarungen und somit in einer Art *Soft Accountability*. Weder im Grundschul- noch im Sekundarschulwesen besteht bisher die Praxis verbindlicher Zielvereinbarungen zwischen den Akteuren zweier aufeinanderfolgender Ebenen.

²⁸ Die besagten Bildungsziele setzen sich zusammen aus den Aufgaben der Schule (Qualifikation, Sozialisierung, Subjektivierung) (vgl. SCRIPT – Division du développement du curriculum 2023, S. 15f.) sowie vier Pfeilern (Wueibefannen, Participatioun, Méisproochegkeet, Digitalitéit) (vgl. ebd. S. 19) und den zu fördernden Schlüsselkompetenzen (Multiliteracy-Kompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Reflexionskompetenz und Transformationskompetenz) (vgl. ebd. S. 18).

Hinzu kommt, dass die Regelmäßigkeit, in der die Akteure (zumindest im *Enseignement fondamental*) zusammenkommen und sich über Aspekte der Schulqualität beraten, sehr stark variiert und daher nicht einheitlich ist.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Fehlen eines *Strategic Alignment* im Bereich des Qualitätsmanagements zwischen der nationalen Ebene, den regionalen Instanzen und den Einzelschulen, insbesondere das Fehlen schriftlicher Zielvereinbarungen zwischen den Akteuren auf aufeinanderfolgenden Ebenen, ein wesentliches Defizit darstellt. Dies erschwert eine effektive und kohärente Koordination sowie die Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklung des Gesamtsystems.

Zudem fehlt es an einer systematischen Vernetzung zwischen den Akteuren auf gleicher Ebene. Dadurch wird ein strukturierter Austausch von bewährten Praktiken (*Good Practices*) in Professionellen Lerngemeinschaften verhindert.

Besonders im *Enseignement fondamental* sind zu viele Akteure involviert, die teilweise widersprüchliche Rollen in der Qualitätsentwicklung spielen.

Auf der Grundlage dieser Feststellungen identifizieren wir Verbesserungspotenziale und werden im folgenden Kapitel Handlungsempfehlungen für eine effektivere Umsetzung der *Governance* der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem geben.



IV. Empfehlungen

Damit eine erfolgreiche Entwicklung des Gesamtsystems stattfinden kann, ist es entscheidend, diese als einen fortlaufenden Prozess der Qualitätsentwicklung zu betrachten und entsprechend auf allen Ebenen des Systems umzusetzen. Um eine ganzheitliche und evidenzorientierte *Governance* der Qualitätsentwicklung im Mehrebenensystem des Bildungswesens zu gewährleisten, formuliert das OEJQS folgende Handlungsempfehlungen an die Verantwortlichen der Bildungspolitik, d.h. die Regierung (in erster Linie das Bildungsministerium) und die Abgeordnetenversammlung:

EMPFEHLUNG 1:

ENTWURF ÜBERGEORDNETER, NATIONALER BILDUNGSZIELE (*BIG GOALS*)

Das OEJQS empfiehlt, ‚große Ziele‘ auf Landesebene (nicht mehr als vier) zu vereinbaren, die überall präsent sind, wie es z.B. in der kanadischen Provinz Alberta praktiziert wird (*Achievement, Equity, Well-being*) sowie strategische Verbesserungsziele zu definieren, die, wie in der *Fédération Wallonie-Bruxelles*, die Orientierung für alle Akteure der unterschiedlichen Ebenen vorgeben. Diese übergeordneten Ziele gelten für alle Schulbehörden sowie Einzelschulen; sie halten die intendierte Ganzheit des Bildungssystems in steter Erinnerung. Gleichzeitig tragen sie auch einen visionären Charakter in sich. Die den strategischen Entwicklungszielen assoziierten Indikatoren werden durch Benchmarks, also quantifizierte Referenzwerte der angestrebten Ergebnisse, konkretisiert.

Diese übergeordneten Ziele für unser Bildungssystem sollten, über mehrere Legislaturperioden hinaus, im Konsens zwischen allen politischen Parteien sowie der Zivilgesellschaft festgelegt werden.

EMPFEHLUNG 2:

SICHERSTELLUNG KOHÄRENTER BILDUNGSSTANDARDS

Das OEJQS empfiehlt, ...

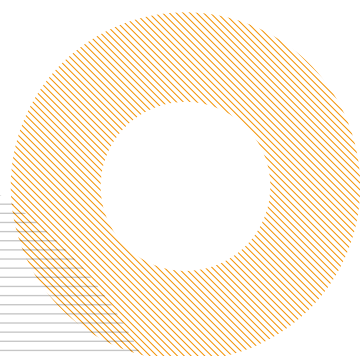
- die Bildungsstandards in Form von empirisch validierten Mindeststandards über alle Jahrgangsstufen der Grund- und Sekundarschulen hinweg zu harmonisieren;
- die Nutzung der Bildungsstandards im Sinne des *Mastery-Learning*-Konzepts verbindlich zu implementieren;
- für alle Kompetenzstufen den Lehrkräften passgenaue anschauliche Aufgabenbeispiele zur Verfügung zu stellen.

EMPFEHLUNG 3:

FESTLEGUNG EINES VERBINDLICHEN NATIONALEN REFERENZRAHMENS FÜR SCHULQUALITÄT

Das OEJQS empfiehlt, ...

- einen nationalen Referenzrahmen für Schulqualität verbindlich einzuführen, um der systemischen Qualitätsentwicklung als Orientierung zu dienen;
- dass der nationale Referenzrahmen für Schulqualität folgende Dimensionen der Prozessqualität umfasst: Lernen und Lehren, Schulkultur, Führung und Schulmanagement sowie Qualitätsentwicklung und die Dimensionen der Outputqualität, das sind die ‚Ergebnisse der Schule‘ (Abschlüsse, Fachkompetenzen, personale Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen sowie Zufriedenheit der Beteiligten).



EMPFEHLUNG 4:

SICHERSTELLUNG EINER EVIDENZORIENTIERTEN SYSTEMGESTALTUNG UND -STEUERUNG

Das OEJQS empfiehlt, ...

- Datennutzung als durchgängiges Prinzip zu praktizieren, im Einklang mit den Regeln der europäischen *General Data Protection Regulation* (GDPR);
- regelmäßig Befragungen/*Surveys* von Schulleitungen, Lehrpersonen, der Schülerschaft und Eltern zur Schulqualität und den Erwartungen an Bildungspolitik und Behördenhandeln durchführen zu lassen. Diese Fragebögen könnten von einem nationalen Institut oder einer nationalen Beobachtungsstelle für Schulqualität entworfen, ausgewertet, interpretiert, analysiert und evaluiert werden;
- Performanzdashboards entwickeln zu lassen, die ebenen- und institutionsspezifische (meist einzelschulische) Daten zu den Dimensionen des Referenzrahmens für Schulqualität zur Verfügung stellen. Die Daten der Performanzdashboards könnten sowohl von den Einzelschulen als auch von den Regionaldirektionen und von der Bildungspolitik zur Selbstevaluation und Steuerung genutzt werden. Auf diese Weise werden die Möglichkeiten vergrößert, auf Landesebene Schulqualität und Bildungsgerechtigkeit zu messen und zu evaluieren, Trends zu analysieren und Verbesserungsmaßnahmen abzuleiten;
- den Zugang zu den ÉpStan-Resultaten auf den einzelnen Ebenen zu gewährleisten, sodass die *Directeurs de région*, die *Présidents du comité d'école* und die Sekundarschulleiter Zugriff auf die Resultate der einzelnen Klassen und die beiden DGs EF und ES Zugriff auf die Resultate der Einzelschulen erhalten.

Dies erleichtert die systematische Nutzung der ÉpStan-Resultate auf allen Ebenen des Bildungssystems im jeweiligen Zuständigkeitsbereich:

 - zum regelmäßigen *Bildungsmonitoring* für die Bildungspolitik und die Bildungsadministration;
 - zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Einzelschulen durch:
 - » verbindliche Auswertungsgespräche zwischen den *Directeurs de région* und den *Présidents du comité d'école*
 - » verbindliche Auswertungsgespräche zwischen Schulleitung und Fachkonferenzvorsitzenden im ES bzw. zwischen den *Présidents du comité d'école* und den *Coordinateurs de cycle* im EF
 - » verbindliche Auswertungsgespräche in den jahrgangsbezogenen Fachlehrerteams im ES bzw. in den *Équipes pédagogiques* im EF
- sich dafür einzusetzen, dass die ÉpStan-Ergebnisse in einer anschaulicheren Form an die Einzelschulen übermittelt werden:
 - » z.B. als Ampelsignale wie in Alberta und der Schweiz
 - » mit detaillierten Ergebnissen zu allen Teilleistungsaspekten, um die Unterrichtsentwicklung zu erleichtern
 - » nicht nur querschnittliche, sondern auch längsschnittliche Darstellung der Resultate, was die Aussagekraft und die Akzeptanz erhöht

EMPFEHLUNG 5:

KONZEPTION DER SCHULENTWICKLUNG ALS QUALITÄTSENTWICKLUNG

Das OEJQS empfiehlt, ...

dass jede Schule Qualitätsentwicklung als Prozess der Schulentwicklung implementiert. In diesem Sinne führt sie ein Qualitätsmanagement ein, auf der Linie von bewährten Qualitätsmanagementmodellen (wie z.B. das schweizerische Q2E oder das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM/UQM), die detailliert in Teil B vorgestellt werden). Das Qualitätsmanagement orientiert sich am nationalen Referenzrahmen, basiert auf einer umfassenden Selbstevaluation, stellt den Unterricht/das Lernen obligatorisch in den Fokus und wird extern metaevaluiert.

EMPFEHLUNG 6:

HERSTELLUNG EINER BALANCE ZWISCHEN AUTONOMIE UND ACCOUNTABILITY

A. Institutionalisation der DG EF und der DG ES als veritable Schulaufsicht

Das OEJQS empfiehlt, ...

- die *Direction générale Enseignement fondamentale* und die *Direction générale Enseignement secondaire* mit einer Kontroll- und Aufsichtsfunktion auszustatten, sodass sie als Schulaufsichtsbehörde fungieren können. Die konkrete Zuordnung der Schulaufsichtsmitglieder zu einzelnen Regionen im EF bzw. einzelnen Schulen im ES würde eine Kultur der Zielvereinbarungen zwischen den Schulaufsichtsbeamten einerseits und den *Directeurs de région* bzw. den Sekundarschulleitungen andererseits favorisieren;
- das Personal der Schulaufsicht in diesem Sinne zu erweitern.

B. Standardisierung der Qualität der Selbstevaluation der Einzelschulen

Das OEJQS empfiehlt, ...

- verbindliche Qualitätsstandards der schuleigenen Datenerhebung zur Selbstevaluation zu definieren;
- Schulen dabei zu unterstützen, zusätzlich zu den auf nationaler Ebene erhobenen Daten auch eigene Daten zu erheben und zu nutzen. Unterricht bzw. Lernen sollte immer ein Fokus sein;
- die Nutzung der schul- und fachbezogenen Daten der ÉpStan-Resultate und der anderen, auf nationaler Ebene erhobenen Daten, für die schulische Selbstevaluation verbindlich zu machen;
- jede Schule dazu zu verpflichten, innerschulisches Feedback durchzuführen, insbesondere zum Unterricht, und dabei Anonymität gewährleisten. Eine innerschulische Feedbackkultur könnte auf folgenden Pfeilern basieren: Schülerfeedback an die Lehrer, kollegiales Lehrerfeedback im Rahmen von Unterrichtshospitationen, Elternfeedback an die Schulleitung sowie Lehrerfeedback an die Schulleitung zum Schulmanagement.

C. Externe Evaluation als Metaevaluation

Das OEJQS empfiehlt, ...

- die externe Evaluation als Metaevaluation, also als Evaluation der Qualität des Designs und der Umsetzung der internen Evaluation an den Einzelschulen zu konzipieren; die Rahmenvorgaben könnten sich z. B. am in Kap. II und in Teil B vorgestellten Schweizer Modell Q2E orientieren. Aspekte des Unterrichts sollten zum Pflichtbestandteil gemacht werden, dies ermöglicht die Identifizierung und Hervorhebung von *Good Practices*;
- es den Schulen zu ermöglichen, neben dem Pflichtbestandteil der Unterrichtsevaluation, einen weiteren Fokus der externen Evaluation selbst zu bestimmen;
- einen nationalen indikatorengestützten Bericht zu erstellen, der die Ergebnisse der durchgeführten externen Qualitätsevaluationen präsentiert, die Interpretationen der Ergebnisse reflektiert und daraus Empfehlungen an die Bildungspolitik herleitet;
- darauf aufbauend, durch das OEJQS Qualitätsuntersuchungen zu spezifischen Themen- und Problembereichen in stichprobenartig ausgewählten Schulen erfolgen zu lassen.

EMPFEHLUNG 7:

SYSTEMATISCHE VERKNÜPFUNG DER EBENEN DES GESAMTSYSTEMS SCHULE (LAND, REGION, EINZELSCHULE, KLASSENVERBAND)

A. Übertragung des Qualitätsmanagements der Grundschulen an die regionale und nationale Bildungsadministration

Das OEJQS empfiehlt, ...

die Qualitätsentwicklung im Grundschulbereich von der Schulorganisation abzutrennen, die im Zuständigkeitsbereich der Gemeinde liegt. Es wird vorgeschlagen, das Qualitätsmanagement der Grundschulen allein in die Verantwortung des Staates zu übertragen, d.h. an die regionale und nationale Bildungsadministration.

B. Festlegung eines gemeinsamen Entwicklungskorridors für das Gesamtsystem

Das OEJQS empfiehlt, ...

- ein *Strategic Alignment* (strategische Ausrichtung des Gesamtsystems) anzustreben, sodass – ausgehend von den allumfassenden *Big Goals* – seitens der Politik, der Behörden und der *Stakeholder* ein gemeinsamer Entwicklungskorridor etabliert wird, der die Gesamtrichtung angibt, aber den Einzelschulen Spielraum für eigene Entwicklungsziele lässt (siehe **Abbildung 14**, S. 40);
- dafür zu sorgen, dass jede Einzelschule eigene Schulentwicklungspläne innerhalb dieser strategischen Ausrichtung des Gesamtsystems erarbeitet;
- eine ‚rollende Planung‘ zu praktizieren, d.h. Dreijahrespläne für die Landesebene vorzusehen, die jedes Jahr aktualisiert und für die folgenden Jahre fortgeschrieben und in diesem Sinne ‚überrollt‘ werden; die Dreijahrespläne der Regionen und der Einzelschulen werden ebenfalls nach der ‚rollenden Planung‘ organisiert und orientieren sich am gemeinsamen Entwicklungskorridor.

C. Stärkung der Rolle der *Directeurs de région* und der *Présidents du comité d'école*

Das OEJQS empfiehlt, ...

- die Rolle des *Président du comité d'école* der Grundschulen zu stärken und ihn mit fachlicher Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrkräften auszustatten. Fachliche Weisungsbefugnis bedeutet, die zur Aufgabenerfüllung notwendigen Handlungsanweisungen vorzugeben und die Einhaltung der Regeln und Abmachungen zu prüfen. Dies würde die Bewältigung des täglichen Schulmanagements vereinfachen und besonders das pädagogische *Leadership* des *Président du comité d'école* im Bereich der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung seiner Schule stärken, insbesondere durch den Abschluss von dialogischen Zielvereinbarungen mit den *Coordinateurs de cycle*. Schlussendlich würde dadurch die Entwicklung der Schule zur Lernenden Schule gefördert werden. Die Ernennung der *Coordinateurs de cycle* könnte ebenfalls in den Aufgabenbereich des *Président du comité d'école* übertragen werden. Das Vorschlagsrecht des *Président du comité d'école* durch die Lehrer bliebe unangetastet. Die disziplinarische Weisungsbefugnis würde weiterhin dem *Directeur de région* obliegen. In diesem Sinne begrüßt das OEJQS auch ausdrücklich das im Regierungsprogramm vorgesehene Pilotprojekt der Einführung einer Schulleitung in einigen Pilotschulen;
- die Rolle des *Directeur de région* zu stärken, indem er den PDS der Schulen seiner Region validiert und somit auch ein Vetorecht besäße. Wäre dies gewährleistet, schließt er dialogische Zielvereinbarungen mit den *Comités d'école* der Schulen seiner Region ab. Zudem überwacht er, in enger Zusammenarbeit mit den *Présidents du comité d'école*, alle Phasen der Qualitätsentwicklung der Schulen (Selbstevaluation, Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte und der Aktionspläne, Überwachung der Umsetzung und Abschlussevaluation);
- Folgerichtig ist in diesem Zusammenhang, im Sinne eines größtmöglichen *Alignment* und einer größtmöglichen Effektivität, die Zuordnung der I-DS an die *Directions de région* zu transferieren (und nicht mehr, wie bisher, an die *Division Développement des écoles* des IFEN). Der I-DS wäre unter der Leitung des zuständigen *Directeur de région* eine fundamentale Ressource für die Schulentwicklung der Schulen der jeweiligen Region. Die *Division Développement des écoles* des IFEN stünde weiterhin den I-DS als Ressourcenzentrum zur Verfügung und wäre ebenfalls wie bisher zuständig für die Supervision der I-DS auf nationaler Ebene; dies würde den bestehenden formalisierten Austausch zwischen den I-DS in der *Division Développement des écoles* des IFEN fortführen sowie den Austausch mit den Verantwortlichen der *Division* für den Bereich der Schulentwicklung der Sekundarschulen aufrechterhalten.

D. Implementierung einer Zielvereinbarungskultur

Das OEJQS empfiehlt, ...

- die Verknüpfung der Ebenen zu fördern, sodass im Grundschulbereich dialogische Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen zwischen der *Direction générale* EF und den *Directions de région* bzw. zwischen jeder *Direction de région* und den betreffenden *Présidents du comité d'école* der Einzelschulen abgeschlossen werden. Im Sekundarschulwesen wären dialogische Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen zwischen der *Direction générale* ES und den Einzelschulen zu treffen. In diesem Zusammenhang ist die Zuordnung der Schulräte der DG ES zu den Schulleitern der Einzelschulen von großer Wichtigkeit;
- schulinterne Zielvereinbarungen verbindlich zu machen. Diese werden in dialogischer Weise zwischen Schulleitung und Fachkonferenzleitern/Abteilungsleitern im ES bzw. zwischen dem *Président du comité d'école* und den *Coordinateurs de cycle* im EF im Bereich der Unterrichtsentwicklung abgeschlossen.

E. Bildung regionaler Netzwerke

Das OEJQS empfiehlt, ...

- regionale Netzwerke zu bilden, indem die 15 Regionen als mittlere Ebene der Schulentwicklung gesehen werden, in der regelmäßige Austauschtreffen zu *Good Practices* stattfinden;
- Netzwerke zwischen Sekundarschulen zu bilden. Diese Netzwerke können zum *Peer Review* zwischen Schulen genutzt werden.

EMPFEHLUNG 8:

AUFBAU EINER KAPAZITÄT FÜR ENTWICKLUNG (KfE) IN DEN EINZELSCHULEN

Das OEJQS empfiehlt, ...

- Qualifizierungskurse für die Steuergruppen zur Schulentwicklung für alle Schulen zur Pflicht zu machen. Ausgeprägte Projektmanagementkompetenzen sowie Kooperations- und Kommunikationskompetenzen der Steuergruppenmitglieder bilden die grundlegende Voraussetzung für ein effizientes Arbeiten der CDS. Zudem ist der Aufbau von *Data Literacy* von großer Bedeutung. Die *Data Literacy* könnte u.a. durch die Entwicklung von schulbezogenen Fortbildungs- und Unterstützungsformaten (Datenkonferenzen) aufgebaut werden;
- eine interne Strategie zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im direkten Zusammenhang sowohl zu den nationalen Zielen als auch zur eigenen Schulentwicklung aufbauen zu lassen;
- Führungs- und Managementkompetenzen (*Pedagogical Leadership*) der *Directeurs de région*, der *Présidents du comité d'école* und Sekundarschulleitungspersonen im Bereich der Qualitätsentwicklung zu fördern. In diesem Zusammenhang ist die Gründung der neuen *Division Leadership pédagogique* des IFEN zu begrüßen. Zusätzliche personelle Ressourcen sind jedoch nötig, um die Leitungspersonen bei ihren administrativen Aufgaben zu entlasten;
- den Aufbau von Professionellen Lerngemeinschaften (auch ressourcenmäßig) innerhalb von Schulen zu fördern. Beim Aufbau von Professionellen Lerngemeinschaften könnten die I-DS wichtige Hilfestellung leisten. Deshalb ist es anzustreben, die Schulentwicklungsberatung verstärkt auf die Sekundarschulen zu erweitern;

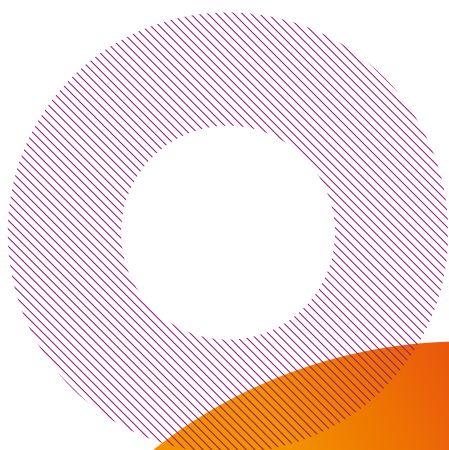
- didaktische Bibliotheken/Materialnetzwerke kooperativ in Professionellen Lerngemeinschaften zu entwerfen, vorzugsweise mit der Unterstützung des SCRIPT;
- klare Leitungsstrukturen in den Sekundarschulen zu etablieren, mit Schulleitung, erweiterter Schulleitung und Mittlerem Management. Das Mittlere Management (wie Stufen- und Abteilungsleiter und Vorsitzende von Fachkonferenzen) wird eingerichtet bzw. fortgebildet und gestärkt, bestenfalls gesetzlich verankert, um die Implementierung der Innovationen effektiver zu gestalten. Für die Lehrpersonen, die das Mittlere Management bilden, sollten entweder Entlastungsstunden oder ein *Poste à responsabilité particulière* (PRP) vorgesehen werden.

EMPFEHLUNG 9:

STÄRKUNG EINER PARTIZIPATIONSKULTUR

Das OEJQS empfiehlt, ...

- den *Bildungsdësch*, bestehend aus Vertretern des Ministeriums, der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft und der Zivilgesellschaft, unterstützt durch wissenschaftsorientierte Institutionen zur Steigerung der moralischen, wissenschaftlichen und pragmatischen Legitimität sowie Akzeptanz von Reformen zu institutionalisieren; der *Bildungsdësch*, als partizipatives Gremium, könnte in den Prozess der Definition von Bildungszielen sowie den Prozess der Einführung von Reformen und innovativen Projekten von Anfang an aktiv eingebunden werden;
- die Partizipation der *Stakeholder* (Lehrer- und Schülerschaft, Eltern und Zivilgesellschaft), abgestuft nach Mitberatern, Mitbestimmen, Mitmachen zu fördern;
- eine Einheit von Planung und Ausführung zu gewährleisten. Diese ist besonders wichtig für Qualitätsentwicklung im Schulbereich, weil auf diese Weise die Implementierungstreue verbessert werden kann. Mit ‚Einheit‘ ist eine institutionelle Einheit gemeint, d.h. Kooperation und Kollaboration auch über die Hierarchieebenen hinaus. Nicht jeder Planer und nicht jeder Ausführer müssen dauerhaft (z.B. in der Steuergruppe, einer Innovationsgruppe oder einem Reformgremium) vertreten sein, wohl aber zumindest zeitweise, sowohl bei der Planung als auch der Ausführung.



V. Szenarien

Die verbindliche Implementierung der Schulentwicklung im Grund- und Sekundarschulwesen mittels des PDS ist zweifelsohne als bedeutsamer Schritt im Bereich der Qualitätsentwicklung im Schulsystem einzustufen. Es muss jedoch angemerkt werden, dass die verbindliche Implementierung im Modus der *Soft Accountability* mit dem impliziten Leitspruch „*Jidderee mécht jo iergendeppes an et wäert schonn iergendwéi gutt sinn*“ eingeführt wurde. Wie in den vorherigen Kapiteln dokumentiert, gibt es in puncto Evidenzorientierung, Ganzheitlichkeit und *Alignment* der Qualitätsentwicklung im Mehrebenensystem des Schulsystems noch Raum für Optimierung.

Im Sinne der Implementierung einer ganzheitlichen und evidenzorientierten *Governance* der Qualitätsentwicklung im Luxemburger Bildungssystem sind folgende Szenarien vorstellbar:

1. Selbstevaluation in Eigenverantwortung der Einzelschulen, jedoch nach bestimmten Mindestanforderungen, wie die obligatorische ÉpStan-Datennutzung und die obligatorische Nutzung von selbst erarbeiteten Schüler-, Lehrer- und Elternfragebögen zur Schul- und Unterrichtsqualität.
2. Auf nationaler Ebene standardisierte Selbstevaluation der Schulen, durch verpflichtende Nutzung der von einem nationalen Institut erstellten Fragebögen zur Prozessqualität der Schulen.²⁹ Zugleich soll den Schulen die Möglichkeit geboten werden, eigenständig schulspezifische Fragen zu formulieren und in die Fragebögen zu integrieren.
3. Aufbauend auf Szenario 1 oder 2 Einführung einer externen Metaevaluation der Selbstevaluation der Einzelschulen und der Implementierung des PDS. Je nach Situation kann außerdem eine Fokusevaluation bestimmter Domänen der Schulqualität durchgeführt werden, wobei der Fokus auf der Entwicklung der Einzelschule und nicht auf Rechenschaftslegung liegt.
4. Vorherige Szenarien kombiniert mit der Implementierung von Zielvereinbarungen zwischen den Akteuren zweier aufeinanderfolgender Ebenen.

Abschließend ist es wichtig zu unterstreichen, dass eine ganzheitliche, evidenzorientierte und auf *Alignment* basierte Qualitätsentwicklung, die sich aus den im vorliegenden Bericht dokumentierten Elementen zusammensetzt, einen fundamentalen Ansatz zur Steigerung der Chancengleichheit im Gesamtsystem darstellt.



²⁹ Die auf nationaler Ebene aggregierten Daten werden vom OEJQS, kombiniert mit den ÉpStan-Daten, zur Qualitätsevaluation auf Systemebene genutzt.

VI. Referenzen

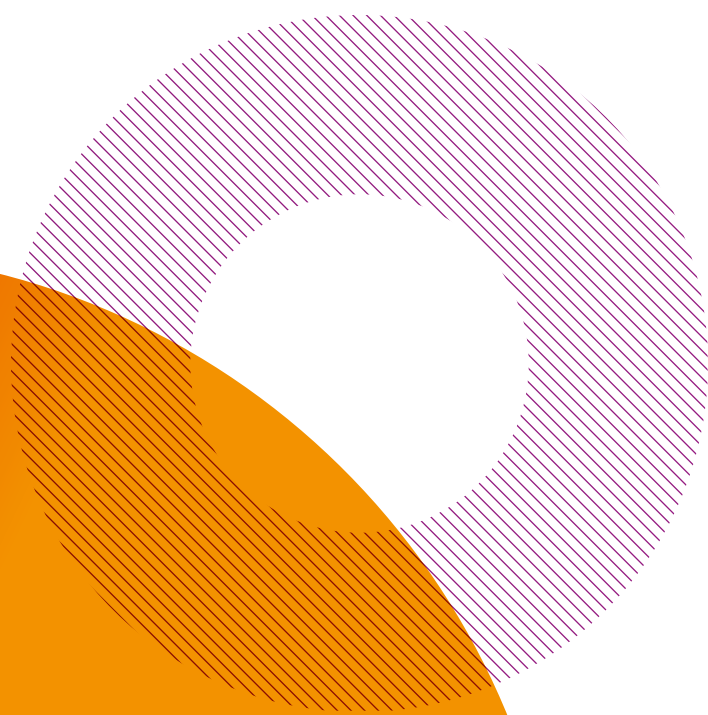
- 2019-01-D-12-de-8 (2020).** Regelwerk für anerkannte Europäische Schulen. Vom Obersten Rat der Europäischen Schulen auf seiner Sitzung in Brüssel vom 3. bis 5. Dezember 2019 genehmigt Datum des Inkrafttretens: 1. Januar 2020.
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011).** Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. DDS – Die Deutsche Schule, 103(2), S. 107–184.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016).** Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016).** Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–277.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016).** Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–149.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007).** How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey&Company.
- Behörde für Schule und Berufsausbildung (2023).** Kompetenzfeststellung KERMIT Kompetenzen ermitteln. <https://www.hamburg.de/bsb/kermit/>.
- Berkemeyer, N. (2010).** Die Steuerung des Schulsystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bloom, B. (1968).** Learning for Mastery. UCLA. CSEIP. Evaluation Comment.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. Hrsg. (2008).** Die Leitung kleiner Schulen. 2. Aufl. Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Burkard, C. & Orth, G. (2004).** Lernstandserhebungen. Schulverwaltung NRW.
- Calgary Board of Education Hrsg. (2016).** Annual education results report 2016-17 and three-year education plan 2017-20. Calgary: CAERR.
- Calgary Board of Education Hrsg. (2019).** Annual education results report 2019-20 and three-year education plan. Calgary: CAERR.
- CHD (2010).** Session ordinaire 2009-2010. Réunion de la Commission de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports du 29/09/2010.
- Circulaire 7434 (2020).** Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage (*Fédération Wallonie-Bruxelles*).
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2006).** Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), S. 347–366, doi:10.1080/09243450600697242.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008).** The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London, New York: Routledge.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990).** Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm. Soest: Verlagskontor.
- Dierendonck, C., Poncelet, D. & Tinnes-Vigne, M. (2023).** Résultats de la Consultation nationale des acteurs de l'école fondamentale (CAEF) menée en 2021-2022. Rapport scientifique de l'étude commanditée par l'Observatoire national de la qualité scolaire. Belval: Université du Luxembourg.
- Ditton, H. (2000).** Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, (41. Beiheft), S. 73–92.
- epstan.lu (2022).** Wieso machen wir die ÉpStan? ÉpStan. Épreuves Standardisées. <https://epstan.lu/allgemeine-informationen/#wieso>.

- Europäische Kommission (2015).** Qualitätssicherung im Bildungswesen: Strategien und Konzepte der Schulevaluation in Europa. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Fend, H. (1986).** Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78(3), S. 275–293.
- Fend, H. (2006).** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008).** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FHNW (2023).** Der Q2E-Referenzrahmen. Q2E – ein Orientierungsmodell für Qualitätsmanagement. <https://www.q2e.ch/q2e-modell/referenzrahmen/>.
- Fullan, M. (2010).** All systems go. The change imperative for whole system reform. London: Sage.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016).** Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems. Thousand Oaks: Corwin.
- Gärtner, H. (2013).** Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(4), S. 693–712, doi: 10.1007/s11618-013-0444-7.
- Gärtner, H. (2017).** Referenzrahmen für Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung. In: Doppelstein, P., Groot-Wilken, B., & Koltermann, S. (Hrsg.) Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Münster: Waxmann, S. 105–124.
- Gärtner, H. & Wurster, S. (2019).** Instrumente und Verfahren der Evaluation in Schule und Unterricht. In: Buhren, C. G., Klein, G., & Müller, S. (Hrsg.) Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 113–127.
- Goetze, W. & Zurwehme, A. (2016).** Steuern auf Abstand – vertrauensfördernde Gestaltung der Schnittstelle Schule und Schulaufsicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, online, 31, S. 1–20.
- Gronn, P. (2009).** Autonomy: A theoretical, policy and practical matter? Paper presented at the ECER-Conference. Wien.
- IfBQ Hrsg. (2016).** KERMIT. Kompetenzen ermitteln. Hinweise und Anregungen zur Nutzung von KERMIT für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsausbildung.
- ISH Manufaktur. (o.D.).** Didaktischer Schieberegler. https://didaktische-schieberegler.de/%20kapazitaet_fuer_implementation.
- Janssens, F. J. G. & de Wolf, I. F. (2009).** Analyzing the assumptions of a policy program. An ex-ante evaluation of „educational governance“ in the Netherlands. *American Journal of Evaluation*, 30(3), S. 411–425.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P., Horváth, P. & Kaplan, R. S. (2006).** *Alignment: mit der Balanced Scorecard Synergien schaffen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kempfert, G. & Rolf, H.-G. (2018).** Handbuch Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-J. & Vollmer, H. (2007).** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- Klieme, E. (2004).** Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 625–634.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001).** Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 139–190.

- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2020).** Schulqualität als Resultat einer Verschränkung von Systemebenen. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In: Fickermann, D., Manitius, V., & Karcher, M. (Hrsg.) „Neue Steuerung“ – Renaissance der Kybernetik? Münster, New York: Waxmann, S. 58–73.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. Hrsg. (2023).** Ko-Konstruktion und *Alignment* in der Steuerung von Schulen und Schulsystemen. Landau: Empirische Pädagogik.
- Klopsch, B., Sliwka, A. & Yee, D. (2019).** Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In: Buhren, C. G., Klein, G., & Müller, S. (Hrsg.) Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 293–306.
- Köller, O. (1998).** Zielorientierung und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Kühn, P. (2008).** Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachunterricht an Luxemburger Schulen. MENFP.
- Lanners, M., Peek, R., Bamberg, M., Kafai, A., Schorn, A., Unsen, M., Bertemes, J., Martin, R. & Palazzarri, L. (2007).** Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens. MENFP, SCRIPT. N° spécial.
- Marzano, R. J. & Waters, T. (2009).** District leadership that works. Striking the right balance. Bloomington: Solution Tree Press.
- Mémorial A20 (2009).** Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.
- Mémorial A126 (2004).** Loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques.
- Mémorial A166 (2015).** Loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale.
- MENFP (2004).** Rapport d'activité 2003. MENFP.
- MENFP (2006).** Les socles de compétences. Document provisoire.
- MENFP (2012).** Rapport d'activité 2011. Luxembourg: MENFP.
- MENJE Hrsg. (2017).** Plan de développement de l'établissement scolaire. Écoles fondamentales 2017-2020.
- MSW (2020).** Referenzrahmen Schulqualität NRW. Düsseldorf.
- N°CE: 52.843 (2018).** Projet de règlement grand-ducal fixant les modalités d'élaboration et de mise en œuvre du plan de développement de l'établissement scolaire dans les lycées.
- OEJQS (2023).** Synthèse des recommandations de l'Observatoire 2020-2022. Walferdange: OEJQS.
- ONQS (2020).** Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21^e siècle. Invitation à une réflexion collective et participative. Walferdange: ONQS.
- ONQS (2022).** L'entrée à l'école : analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche. Walferdange: ONQS.
- P-RGD (2018).** Projet de règlement grand-ducal du * fixant les modalités d'élaboration et de mise en œuvre du plan de développement de l'établissement scolaire dans les lycées.
- RGD A722 (2018).** Règlement grand-ducal du 14 août 2018 fixant les modalités d'élaboration et d'application du plan de développement de l'établissement scolaire dans l'enseignement fondamental.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009).** School leadership and student outcomes. Identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES). Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Rolff, H.-G. (1970).** Bildungsplanung als rollende Reform. Eine soziologische Analyse der Zwecke, Mittel und Durchführungsformen einer reformbezogenen Planung des Bildungswesens. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

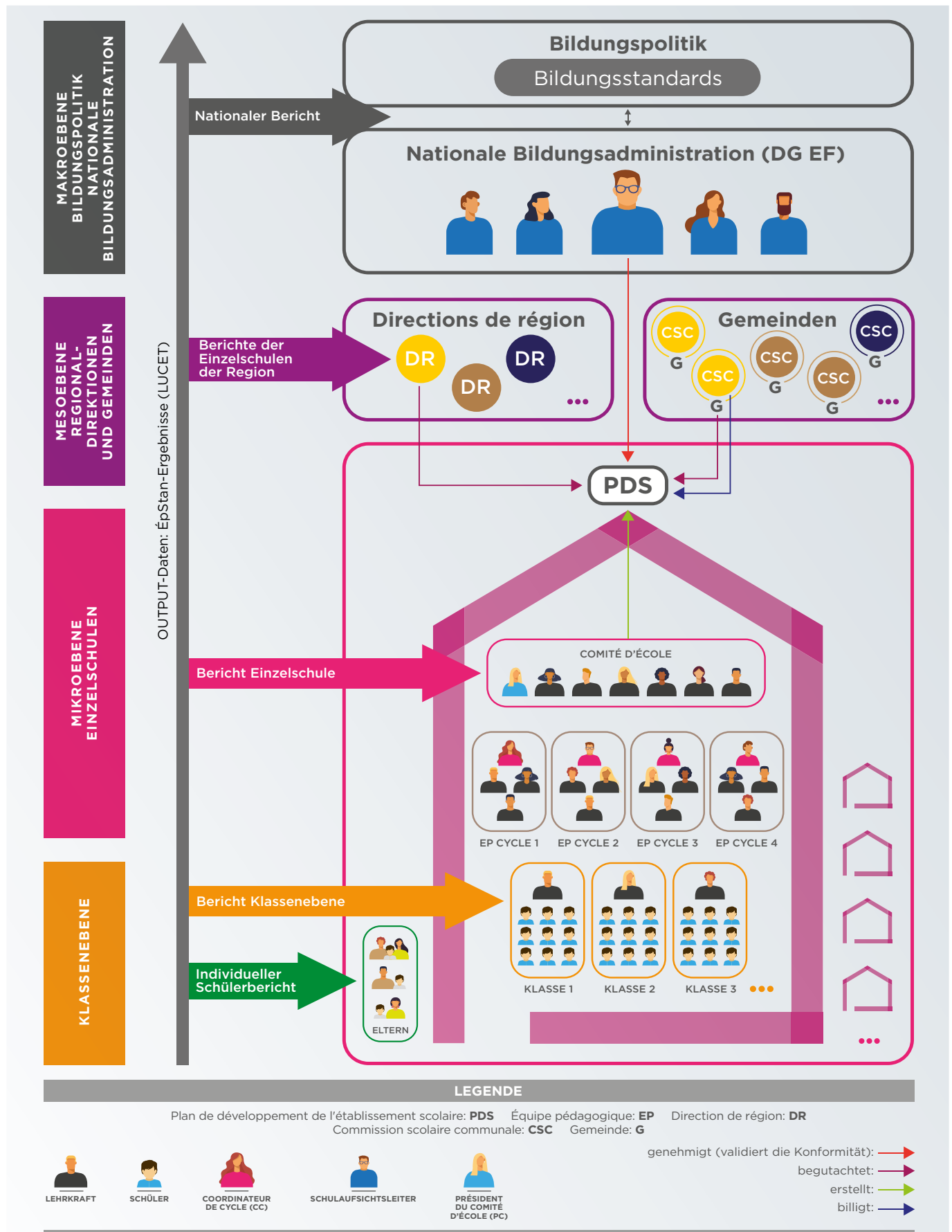
- Rolff, H.-G. (1998).** Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, 10, S. 295–326.
- Rolff, H.-G. (2014).** Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW. Wissenschaftliche Expertise II.
- Rolff, H.-G. (2015).** Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 564–575.
- Rolff, H.-G. (2022).** Datenbasierte Systemsteuerung und Qualitätsmanagement von Einzelschulen. Auftragstudie des OEJQS, <http://www.edulink.lu/gouv>.
- Rolff, H.-G. (2023).** Komprehensive Bildungsreform: wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sattler, S. (2022).** Curriculum und Mehrsprachigkeit. Planung und Gestaltung sprachlicher Identität in Luxemburg. Bielefeld: transcript.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997).** The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon Press.
- Schatz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000).** Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schatz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A., Hofbauer, C. & Pant, H. A. (2019).** Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung, doi:10.17888/NBB2018-2-10.
- SCRIPT – Division du développement du curriculum (2023).** Projet Plan d'études 25. Een neie Plan d'études fir den Enseignement fondamental. Whitepaper. Luxembourg.
- Specht, W. (2006).** Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In: Eder, F., Gastager, A., & Hofmann, F. (Hrsg.) Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster u.a.: Waxmann, S. 13–37.
- Ugen, S., Fischbach, A., Reichert, M., Dierendonck, C. & Martin, R. (2014).** Épreuves Standardisées : objectifs et méthodologie. In: Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Hrsg.) Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013. Esch-sur-Alzette: LUCET, S. 7–21.
- Vietze, J. (2013).** Darstellung des PDCA-Zyklus (oder Deming-Zyklus). Wikimedia Commons. https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:PDCA_Process.png.
- Weinert, F. (2001).** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. Hrsg. (2009).** Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung: Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit? Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009. Gehalten auf der Sitzung des Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wurster, S. (2018).** Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem. In: Harring, M., Rohlf, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 766–777.

Anhang

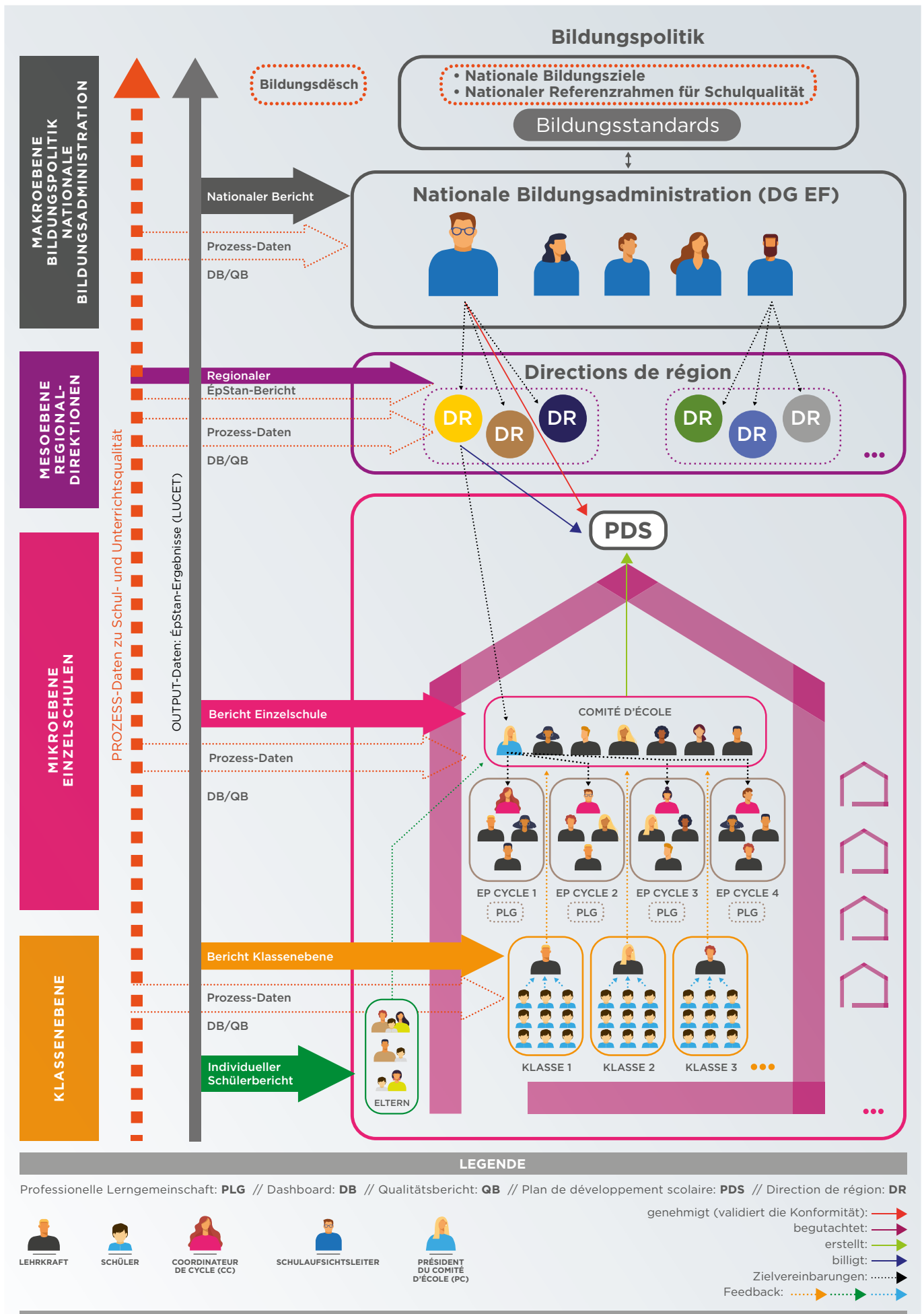


1. Datengestütztes *Alignment* in Luxemburg im *Enseignement fondamental*

IST-ZUSTAND



VARIANTE MIT VORGESTELLTEN ELEMENTEN (Gepunktete Linien)



2. Toolbox und Umfrageergebnisse

Lehrerfragebogen des ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.):
<http://www.edulink.lu/lehr>

Schülerfragebogen des Ifbq: <http://www.edulink.lu/schu>

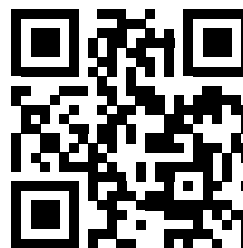
OEJQS UMFRAGEERGEBNISSE (AGGREGIERT)

Q-DR (*Questionnaire Directions de région*)

Q-EF (*Questionnaire Enseignement fondamental*)

Q-ES (*Questionnaire Enseignement secondaire*)

LINK: <http://www.edulink.lu/resu>

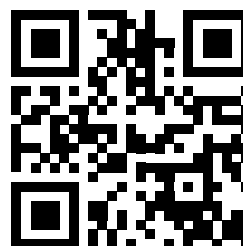


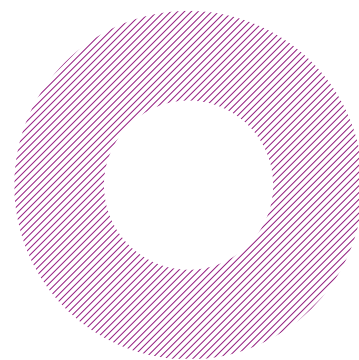
EXPERTISE

Rolff, H.-G. (2022).

Datenbasierte Systemsteuerung und
Qualitätsmanagement von Einzelschulen.

Auftragsstudie des OEJQS, <http://www.edulink.lu/gouv>





IMPRESSUM

Bitte zitieren Sie diese Veröffentlichung wie folgt:

OEJQS (2024). *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule. Themenbericht zur ganzheitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil A)*. Walferdange.

Verantwortlich für diese Veröffentlichung

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Kontaktpersonen

Jean-Marie Wirtgen (jean-marie.wirtgen@oejqs.lu)
Sabrina Sattler (sabrina.sattler@oejqs.lu)

Design

Fargo (www.fargo.lu)

Anmerkung der Redaktion:

Der Themenbericht ist unter Einbeziehung der folgenden schriftlichen Expertise von Prof. em. Hans-Günter Rolff entstanden: *Datenbasierte Systemsteuerung und Qualitätsmanagement von Einzelschulen*. Auftragsstudie des OEJQS (2022), <http://www.edulink.lu/gouv>

ISBN: 978-99987-983-3-5

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

eduPôle Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 247 552 68

contact@oejqs.lu
www.oejqs.lu

OEJQS, Walferdange 2024







WWW.OEJGS.LU