



oejas

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

EVIDENZORIENTIERTE QUALITÄTSENTWICKLUNG AUF SCHULEBENE

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



ÜBERSICHT DER EMPFEHLUNGEN

Selbstevaluation

- 1. Erstellung eines Qualitätsleitbildes p.46
- 2. Verbindliche Qualitätsstandards für schuleigene Datenerhebung und -nutzung zur Selbstevaluation p.46
- 3. Erstellung von Richtlinien zur systematischen Einbindung aller schulischen Gremien in den Schulentwicklungsprozess p.46

PDS

- 1. Rechtsfundierte Vereinheitlichung der PDS-Erstellung im Sekundarschulbereich p.56
- 2. Regelmäßiger Informationsfluss zur PDS-Implementierung p.56
- 3. Zentrales Verzeichnis zur Kontaktaufnahme mit externen Schulentwicklungscoaches p.56

Strategische Professionalisierung

- 1. Gestaltung von Fortbildungsangeboten als Teamaktivität p.60
- 2. Förderung der *data literacy* p.60
- 3. Förderung von *peer learning* p.60
- 4. Stärkere Einbeziehung des I-DS in die Fortbildungsanalyse und -planung p.61

Feedbackkultur

- 1. Systematische Einbeziehung des Schülerfeedbacks zur Unterrichtsentwicklung p.64
- 2. Systematische Einbeziehung des Lehrerfeedbacks an die Schulleitung zum Schulmanagement p.64
- 3. Systematisierung kollegialer Unterrichtshospitationen p.64

Vernetzung

- 1. Bessere Abstimmung zwischen formaler und non-formaler Bildung p.69
- 2. Systematische Vernetzung auf regionaler Ebene p.69
- 3. Förderung von *peer reviews* p.69

Teamentwicklung/kooperative UE

- 1. Eine *collective teacher efficacy* durch gezielte Maßnahmen fördern, graduell aufbauen und nachhaltig in der Schulkultur verankern p.77
- 2. Systematische Nutzung der schulbezogenen ÉpStan-Resultate für die Schul- und Unterrichtsentwicklung p.77
- 3. Systematisierung der Kooperation zur Unterrichtsentwicklung im Kollegium p.77

Mittleres Management

- 1. Stärkung des mittleren Managements durch Stufen- und Abteilungsleiter bzw. Fachkonferenzvorsitzende p.79
- 2. Festlegung interner dialogischer Zielvereinbarungen p.79

Inhaltsverzeichnis

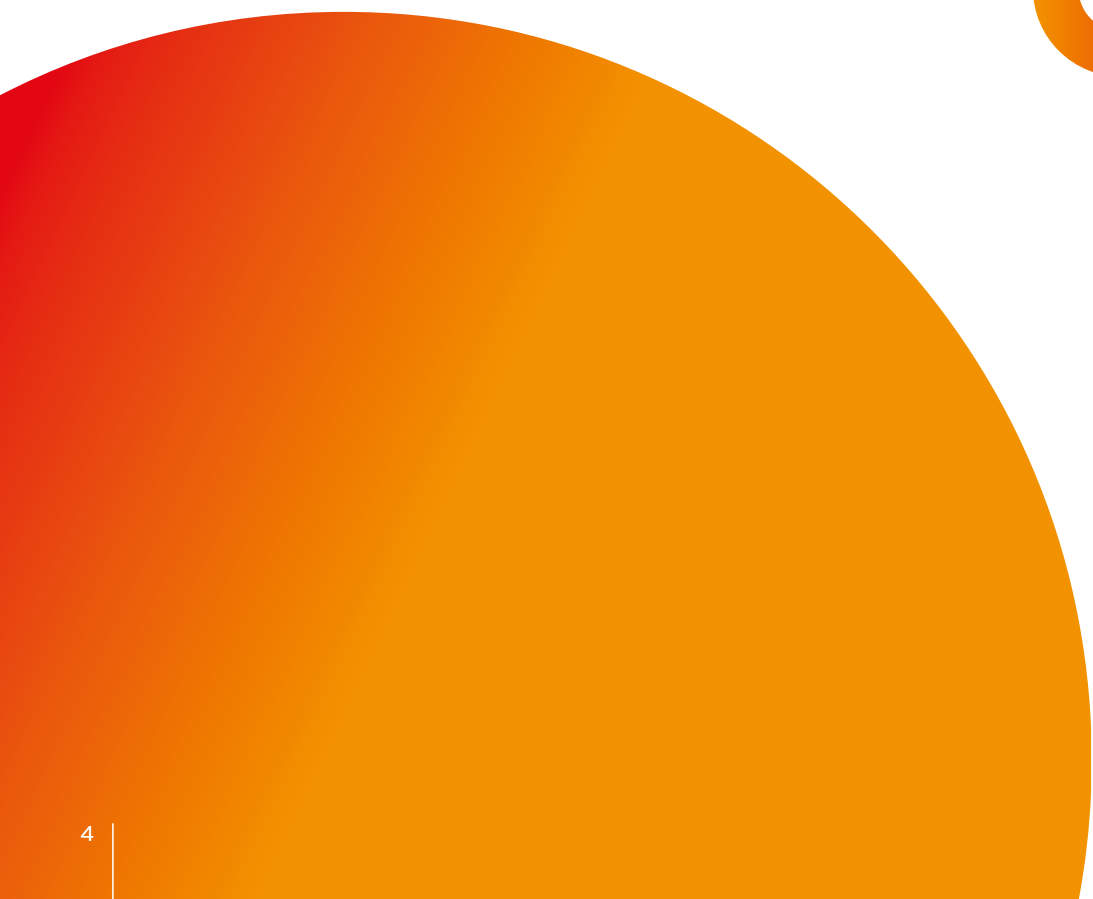
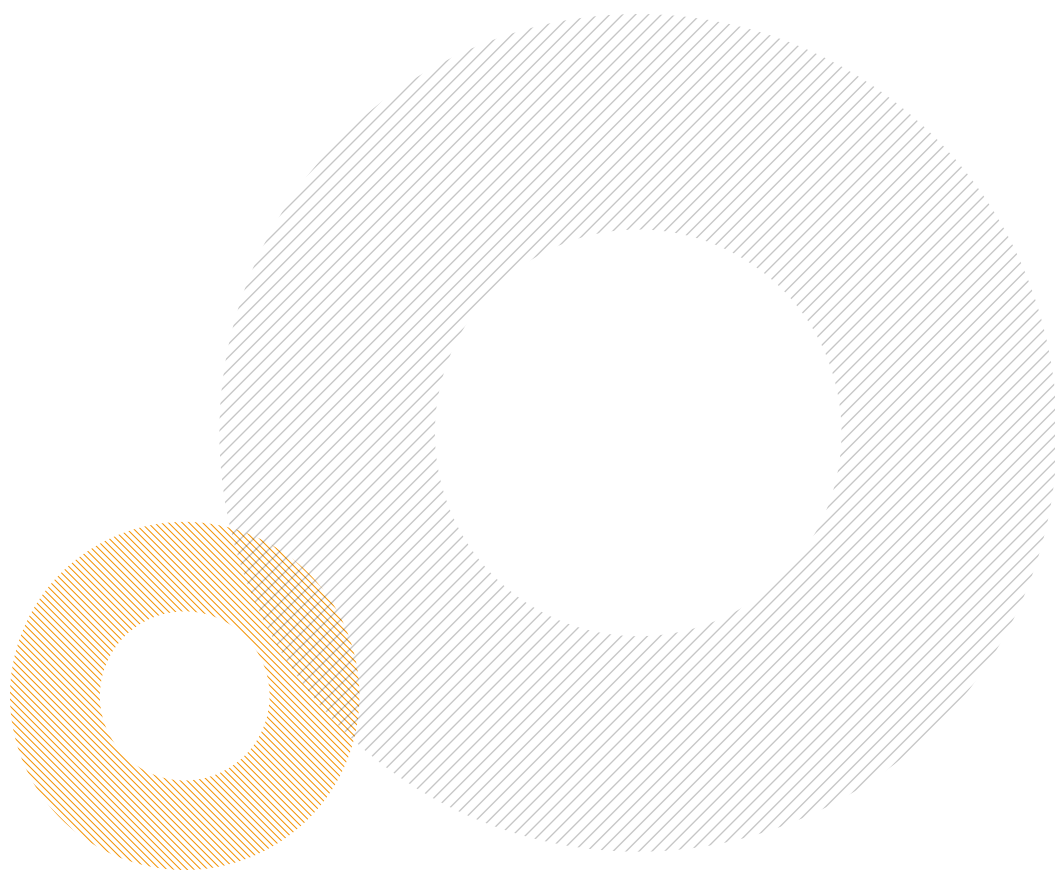
I. EINLEITUNG	4
II. QUALITÄTSENTWICKLUNG DURCH SCHULENTWICKLUNG	8
1. SCHULENTWICKLUNG ALS INTEGRATIVES MODELL	9
2. KAPAZITÄT FÜR ENTWICKLUNG (KFE): KOMponentEN DES ENTWICKLUNGSPROZESSES	12
3. SYNTHESE DER KOMponentEN DER QUALITÄTSMANAGEMENT-MODELLE 'QUALITÄT DURCH EVALUATION UND ENTWICKLUNG' (Q2E) UND 'UNTERRICHTSBEZOGENES QUALITÄTSMANAGEMENT' (UQM)	17
3.1 Zielführendes Handeln und inhaltlicher Handlungskreis/Qualitätsleitbild	20
3.1.1 <i>Strategische Ziele</i>	20
3.1.2 <i>Operative Ziele</i>	22
3.2 Feedbackkultur	25
3.3 Unterrichtsbezogene Teamentwicklung	26
3.3.1 <i>Collective teacher efficacy (CTE)</i>	26
3.3.2 <i>Teamstrukturen</i>	26
3.3.3 <i>Professionelle Lerngemeinschaften</i>	28
3.3.4 <i>Netzwerkarbeit</i>	30
3.4 Selbstevaluation	31
3.5 Externe Schulevaluation	34
3.6 Schulleitungshandeln (Q2E) / Leitungs-Handlungskreis (UQM)	35
3.7 Zertifizierung	37

III. SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE IM <i>ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL</i> UND <i>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</i>	38
1. ZIELORIENTIERUNG	41
1.1 Selbstevaluation	41
1.2 Implementierung des PDS	47
1.3 Strategische Professionalisierung	57
2. FEEDBACKKULTUR UND VERNETZUNG	62
2.1 Nutzung von Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung	62
2.2 Nutzung von Lehrerfeedback an die Schulleitung zum Schulmanagement	63
2.3 Nutzung kollegialer Unterrichtshospitationen	63
2.4 Vernetzung mit anderen Schulen und Institutionen	65
3. TEAMENTWICKLUNG/KOOPERATIVE UNTERRICHTSENTWICKLUNG	70
3.1 Unterrichtsentwicklung in den <i>Réunions de cycle</i> und den Fachkonferenzen	70
3.2 Nutzung von Performanzdaten zur Unterrichtsentwicklung	73
3.3 Formen des mittleren Managements	78
IV. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN	80
V. REFERENZEN	82

Abkürzungsverzeichnis

C		P	
CDS	<i>Cellule de développement scolaire</i>	PDS	<i>Plan de développement de l'établissement scolaire</i>
CM	<i>Change management</i>	PE	Personalentwicklung
CTE	<i>Collective teacher efficacy</i>	PEP	<i>Plan d'encadrement périscolaire</i>
D		PLG	Professionelle Lerngemeinschaften
DG	<i>Direction(s) générale(s)</i>	PRS	<i>Plan de réussite scolaire</i>
DgL	Digital gestütztem Lernen	Q	
DOI	<i>Diffusion of Innovations theory</i>	Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung
E		QM	Qualitätsmanagement
EF	<i>Enseignement fondamental</i>	R	
ÉpStan	<i>Épreuves Standardisées</i>	RGD	<i>Règlement grand-ducal</i>
ES	<i>Enseignement secondaire</i>	S	
I		SchiLW	schulinterne Lehrerweiterbildung
I-DS	<i>Instituteur spécialisé en développement scolaire</i>	SCRIPT	<i>Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques</i>
IFEN	<i>Institut de Formation de l'Éducation Nationale</i>	SE	Schulentwicklung
K		SEA	<i>Services d'éducation et d'accueil pour enfants</i>
KERMIT	Kompetenzen Ermitteln	STG	Steuergruppe
KfE	Kapazität für Entwicklung	U	
L		UE	Unterrichtsentwicklung
LMS	Lernmanagement-Systeme	UQM	Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement
O			
OE	Organisationsentwicklung		
OEJQS	<i>Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire</i>		

I. Einleitung



Die Bildungseinflüsse auf Kinder und junge Erwachsene sind vielfältig und durchdringen diverse Lebensbereiche, sei es im Kontext der Familie, Freizeitaktivitäten, der non-formalen Bildung oder dem schulischen Umfeld. Evident ist, dass diese Einflüsse miteinander interagieren und kollektiv die Entfaltung und Entwicklung des Kindes prägen. Gleichwohl legt der vorliegende Themenbericht einen expliziten Schwerpunkt auf den Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens. Dieser Fokus ist von entscheidender Bedeutung, da die Qualität und Ausrichtung des Schulsystems unmittelbare Auswirkungen auf die Entwicklung der intellektuellen, sozialen und kulturellen Kompetenzen der Heranwachsenden haben. Ein differenziertes Verständnis dieser Zusammenhänge ist unerlässlich, um gezielte Maßnahmen zur Optimierung der Bildungseinrichtungen und deren Einfluss auf die Schüler¹ zu entwickeln und implementieren.

Der vorliegende Themenbericht soll zu den Entwicklungsprozessen ‚vor Ort‘ beitragen und richtet sich in erster Linie an die Bildungsadministratoren², die *Directions de région des Enseignement fondamental* (EF) und die Schulleitungen des *Enseignement secondaire* (ES). Hervorzuheben ist, dass sich der Themenbericht ebenfalls an die Bildungspolitik richtet, da diese durch evidenzorientierte Reformen, Interventionen, Maßnahmen bzw. Anreize einen erheblichen Effekt auf die Steigerung der Schulqualität erzielen kann. In diesem Zusammenhang fokussiert der Themenbericht explizit die evidenzorientierte Qualitätsentwicklung an den Luxemburger Schulen.

Bei datengestützter bzw. evidenzorientierter Qualitätsentwicklung geht es 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 Autoren dazu motiviert, den Untersuchungskomplex *Governance* in 2 Hauptzielgruppen zu unterteilen, was durch 2 separate Publikationen verdeutlicht wird.

Der erste Themenbericht zur ganzheitlichen Schulsteuerung und Gestaltung ist unter dem Titel *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule – Themenbericht zur ganzheitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil A)* publiziert und betrachtet das nationale Schulsystem als Ganzes, d.h. aus einer systemischen Perspektive auf verschiedene Aktionsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) und richtete sich in erster Linie an die bildungspolitischen Verantwortlichen (vgl. OEJQS 2024).

¹ In dem vorliegenden Beitrag wird das generische Maskulinum als grammatikalisch übergreifende Form für alle Geschlechter verwendet.

² Hierzu zählen wir die *Directions générales (DG) des Enseignement fondamental* und des *Enseignement secondaire*, den *Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)* und das *Institut de Formation de l’Éducation Nationale (IFEN)*.

Da einzelschulische Abläufe komplexeren Prozessen unterliegen und somit nicht ‚von oben regierbar‘ sind, werden in diesem Beitrag *Governance*-Aspekte auf der Meso- und Mikroebene, d.h. der Ebene der Einzelschulen und ihre Kooperation mit den Bildungsadministrationen genauer in den Blick genommen.

Denn gerade Reformen und Innovationen, die bis in die Tiefe von Verhaltensänderungen und in die Breite von Nachhaltigkeit realisiert werden sollen, bedürfen der Schulentwicklung. Das bedeutet auf Einzelschulebene, die Schule ‚von innen heraus‘ weiterzuentwickeln mit Fokus auf das Lernen und Leben der Schüler. Implementation auf kommunaler, regionaler und Landesebene entspricht ebenfalls der Schulentwicklungsidee, wenn das ganze Schulsystem aus der Perspektive der Einzelschule konzipiert und entwickelt wird. (Rolff 2022, S. 9)

Im Lichte dieser Überlegungen über die Einzelschule sind für unsere Analyse die folgenden Fragestellungen zentral:

- **An welchen Stellen besteht im Bereich der Qualitätsentwicklung der größte Handlungsbedarf auf der Ebene der Einzelschulen?**
- **Welche Unterschiede existieren mit Blick auf die Qualitätsentwicklung zwischen den einzelnen Bildungsgängen, d.h. dem EF und dem ES?**

Vor dem Hintergrund dieser Leitfragestellungen ist der vorliegende Themenbericht wie folgt aufgebaut:

In Kapitel II werden die theoretischen Grundlagen zur Schulentwicklung präsentiert, die notwendigerweise als Qualitätsentwicklung gedacht werden muss. Diese Erläuterungen basieren weitgehend auf einer vom *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) in Auftrag gegebenen schriftlichen Expertise. Diese Expertise wurde von dem Bildungsexperten Prof. em. Hans-Günter Rolff verfasst und konzentriert sich auf die Bereiche Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung (vgl. Rolff 2022). Das Ziel dieses theoretischen Fundaments ist es, einen umfassenden Einblick in die Gestaltung effektiver Schulentwicklung auf Einzelschulebene zu bieten und dabei Anregungen aus anderen nationalen Bildungssystemen zu integrieren.

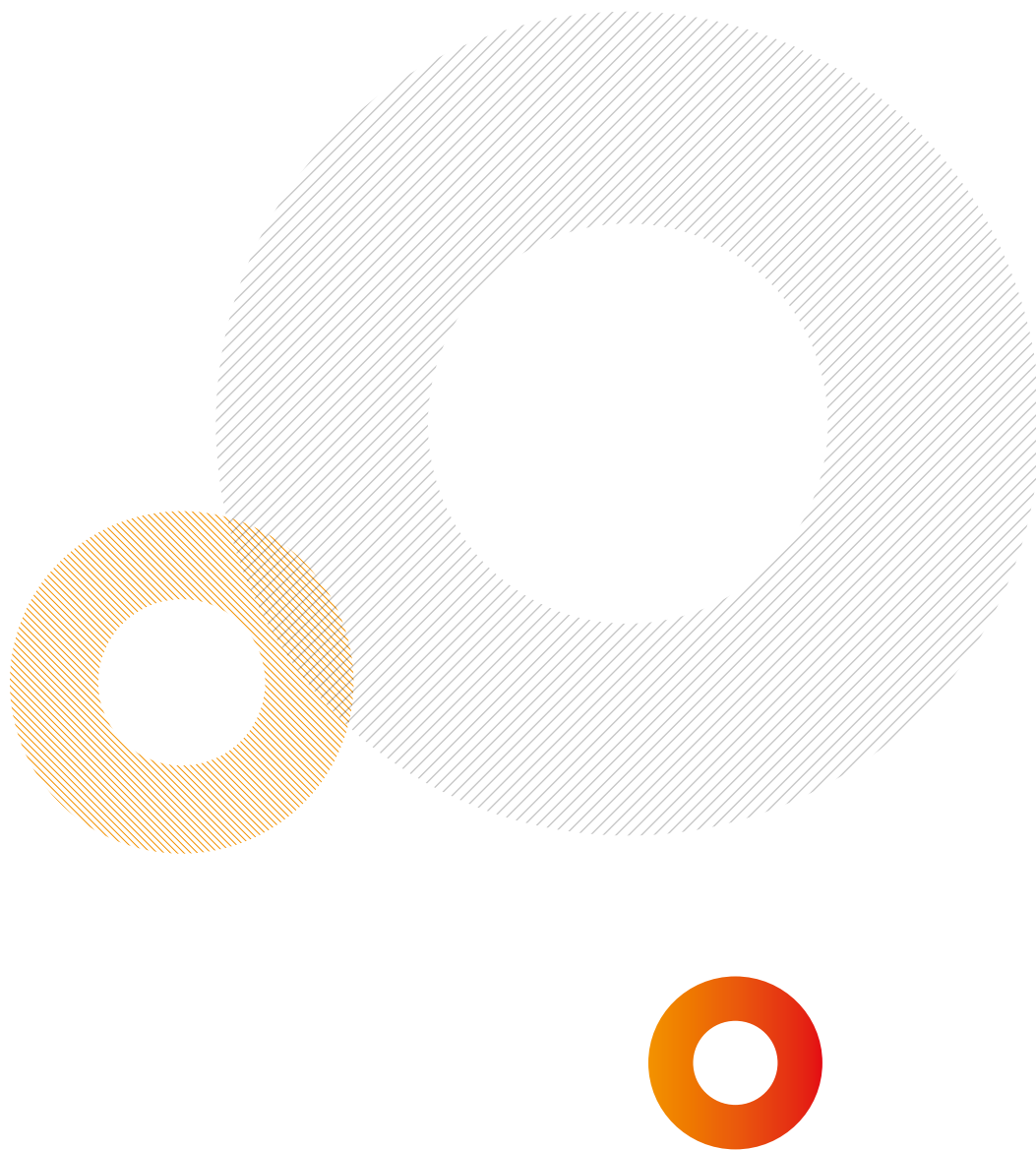
Diese Anregungen werden im anschließenden Kapitel III für den Luxemburger Bildungskontext fruchtbar gemacht. Dabei werden relevante Erkenntnisse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung aus 3 Umfragen präsentiert, die vom OEJQS zwischen Juni 2022 und Januar 2023 durchgeführt wurden. Hierbei wurde die Zusammenarbeit verschiedener Gremien (wie Schulleitung, Steuergruppe und Fachkonferenzen) im EF und ES im Hinblick auf die Qualitätskriterien der forschungsbasierten Qualitätsmanagementmodelle ‚Qualität durch Evaluation und Entwicklung‘ (Q2E), und ‚Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement‘ (UQM) untersucht. Diese Modelle werden ausführlich in Kapitel II vorgestellt. Basierend auf den Umfrageergebnissen werden in Kapitel III konkrete Empfehlungen auf Schulniveau abgeleitet, die teilweise die gesamtsystemischen Empfehlungen aus der Komplementärpublikation *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule* (OEJQS 2024) ergänzen. Diese Empfehlungen bieten einen praxisnahen Leitfaden zur effektiven Umsetzung von Maßnahmen, die darauf abzielen, die Bildungsqualität in den Einzelschulen zu steigern.

In Kapitel IV erfolgen abschließende Bemerkungen zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen.





II. Qualitätsentwicklung durch Schulentwicklung³



³ Dieser theoretische Teil wurde in Anlehnung an die von Prof. Dr. Hans-Günter Rolff angefertigten und dem OEJQS zur Verfügung gestellten Expertise ‚Datenbasierte Systemsteuerung und Qualitätsmanagement von Einzelschulen‘ (2022) erstellt. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Themenberichts hat das OEJQS in Absprache mit Prof. Dr. Rolff Zusammenfassungen und Ergänzungen vorgenommen. Die Original-Expertise finden Sie unter <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 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.

1. Schulentwicklung als integratives Modell

Das Entscheidende an wirksamer Schulentwicklung (SE) ist Ganzheit im Sinne von Zusammenwirken, Vernetzung und Verzahnung aller Komponenten miteinander. Dafür wird auch der Ausdruck systemische oder holistische SE gebraucht. Die Bedeutung des Zusammenwirkens ist empirisch gut belegt. Im Zusammenwirken liegt die Wirkung. Realisiert wird ganzheitliche oder holistische SE durch Kooperation möglichst aller relevanten Akteure aller Ebenen.

Früh wurde deutlich, dass SE mehr ist als Organisationsentwicklung (OE). SE ist zunächst die systematische Kombination von 3 Wegen, die als zusammenhängende Prozesse verstanden werden: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE). In diesem Systemzusammenhang wird UE als SE gedacht. Der Begriff ‚Weg‘ wird hier zur Veranschaulichung des Prozesscharakters aller SE gewählt; denn die Qualität von SE hängt wesentlich von der Qualität der Prozesse ab.

Organisationsentwicklung (OE): *Man kann eine Schule nicht alleine entwickeln.*

Eine Reihenfolge dieser 3 Prozesse ist nicht vorgegeben – sie ist abhängig von der konkreten Situation in der jeweiligen Schule. Die Erläuterung beginnt hier nur deshalb mit OE, weil OE historisch der Ausgangspunkt von SE war. Im Grunde geht es nicht um ein Nacheinander, sondern um einen systematisch und systemisch miteinander verbundenen Gesamtprozess.

OE ist ein offenes, zielorientiertes, planmäßiges Vorgehen im Umgang mit Wandel und Veränderung in sozialen Systemen. OE kann bündig definiert werden als die Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder, häufig auch mit Hilfe von Begleitung oder Beratung, wobei allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen, z.B. ministerielle Vorgaben und Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen.

Auf Schule bezogen bedeutet OE, nicht nur *in* der Schule zu arbeiten, sondern auch *an* der Schule, an Innovationen und Reformen sowie an der Festigung des Erreichten, also an Nachhaltigkeit. Wirksam ist dies nur möglich, wenn es kooperativ geschieht. Man kann eine Schule nicht alleine weiterentwickeln.

OE wird zunehmend als *Change Management* (CM) beschrieben und betrieben. Das Konzept CM unterscheidet sich von OE durch 2 zusätzliche Merkmale: Durch die Betonung von Führung sowie durch Einbeziehung von systematischer Evaluation, die allerdings schon im Ursprungskonzept der OE angelegt war. Dort war Evaluation eher als interne gedacht, beim CM kommt externe Evaluation neu hinzu.

Personalentwicklung (PE): *Wenn man die Schule entwickeln will, muss man sich auch selbst entwickeln.*

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Personen; Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher Beziehungsprozess, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn die pädagogische Psychologie immer wieder betont, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, die Schüler sowie die Lehrpersonen.

Personalentwicklung stellt auch die Grundlage für personale Qualität, also die Qualität der im System handelnden Personen wie Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und Behördenmitglieder sowie Schüler als ultimativen Bezugspersonen der Qualitätsentwicklung.

PE meint ein Gesamtkonzept, das Personalführung und Personalförderung sowie Personalfortbildung umfasst.

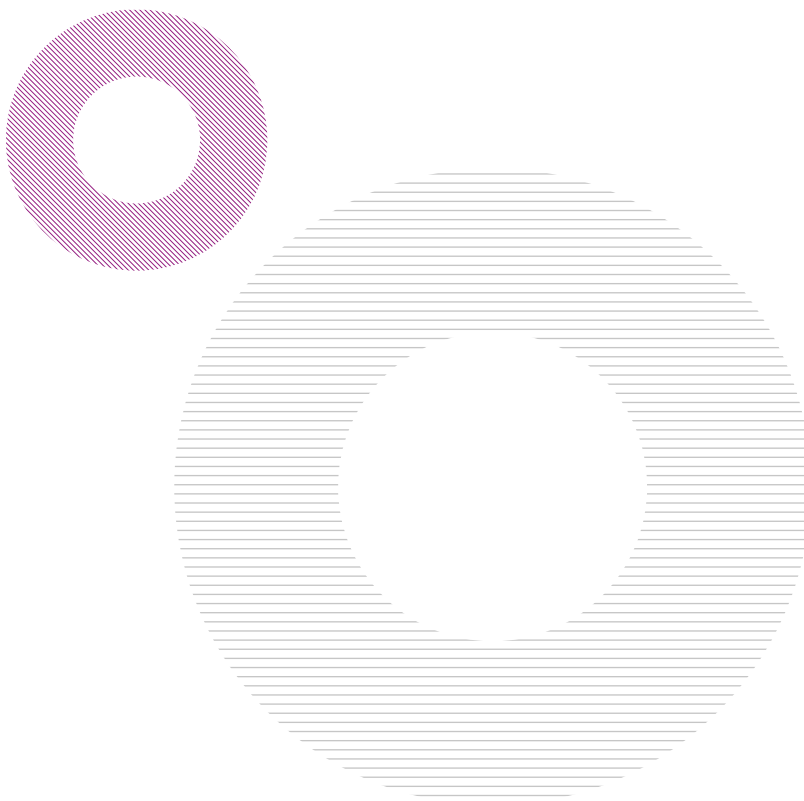
Unterrichtsentwicklung (UE): *Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.*

Die Unterrichtsentwicklung umfasst

alle Aktivitäten in einer Schule [...], in denen Einzelne oder Gruppen (oder ein ganzes Kollegium) Anstrengungen unternehmen, den Prozess und die Ergebnisse des schulischen Lehrens und Lernens systematisch zu verbessern. Unterrichtsentwicklung kann sich auf fachübergreifende Elemente beziehen (z.B. Klassenführung generell, Rückmeldungen an Schüler generell) oder aber fachbezogen ausgerichtet sein (Erstleseunterricht in der Grundschule, Mathematikunterricht, usw.). Entscheidend ist dabei, dass alle Aktivitäten darauf gerichtet sind, den Unterricht selbst zu verbessern [...] (Terhart 2015, S. 16)

Unterrichtsentwicklung ist in Bewegung: Selbstgesteuertes Lernen ist ein großes Thema, weil es die unterschiedlichsten Formen von Unterricht betrifft, auch außerschulisches Lernen. Die Komposition der Schülerschaft wird immer heterogener. Eine konsequente Realisierung von Inklusion betrifft den Unterricht insgesamt, auch die Werte und Haltungen der Unterrichtenden, zu deren Rolle zunehmend Lernbegleitung gehört. Digitalisierung ist ein zentrales Thema und bildet aktuell und auch in Zukunft einen Schwerpunkt. Eine andere Lernkultur mit personalisiertem und kooperativem Lernen ist dabei angesagt. Und das lässt sich nur auf dem Wege der SE realisieren. Also ist UE auch SE.

Darüber, dass SE an Ganzheit orientiert sein sollte, herrscht Einverständnis, aber nicht darüber, wie Ganzheit zu denken und zu praktizieren ist. Es sind mehrere Modelle konzipiert worden, die sich nicht ausschließen, aber z.T. deutlich unterscheiden. SE als Kombination von OE, UE und PE wird auch als ‚Drei-Wege-Modell‘ bezeichnet (vgl. Rolff 2022, S. 140) und kann als Pioniermodell der Schulentwicklung bezeichnet werden, wobei der Umfeldbezug im Außenkreis angegeben ist (**Abb. 1**).



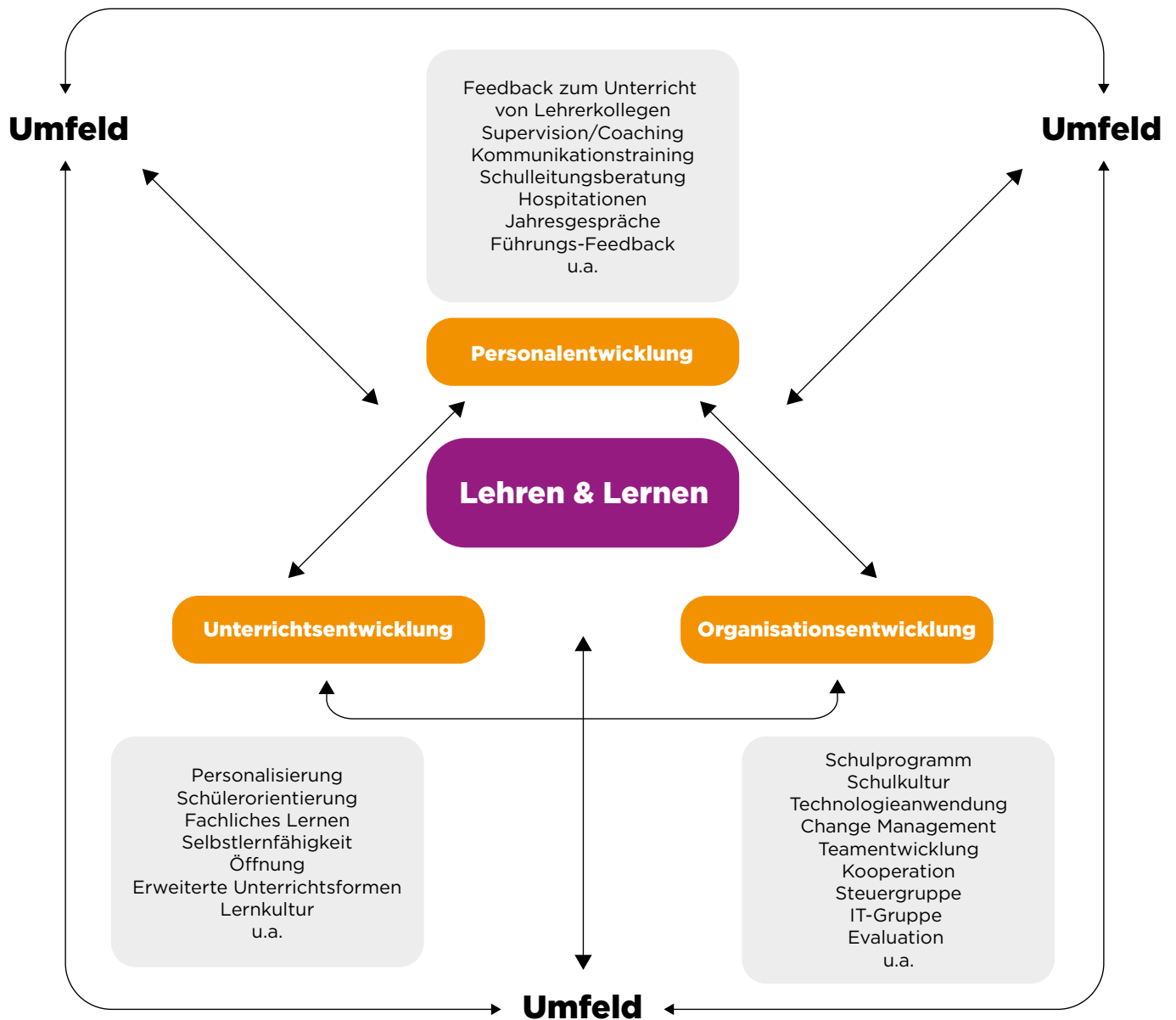


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell (Rolf 2022, S. 140)

Der Bezug zum ‚Umfeld‘ erfordert nach bisherigen Erfahrungen die umfassende Entwicklung digitaler Materialien sowie die Schaffung neuer Apps für den Unterricht oder die Personalentwicklung. Dies beinhaltet auch die externe Vernetzung mit anderen Schulen und Institute für Lehrerweiterbildung. Im Kontext der digitalen Vernetzungsmöglichkeiten liegt es demzufolge nahe, das Drei-Wege-Modell um eine vierte Komponente zu erweitern, die maßgeblich von der Digitalisierung geprägt ist: die Entwicklung externer Netzwerke. Diese Netzwerke umfassen sowohl interne als auch externe Verbindungen in der Bildungsregion und darüber hinaus und fördern somit die Entwicklung translokaler Vernetzung.

Das Drei-Wege-Modell ist demnach ein integratives Modell, in dem es darum geht, digitale Medien zu nutzen, um eine neue Lernumgebung zu schaffen und personalisiertes und kooperatives Lernen zu ermöglichen, was einen grundlegenden Wandel des Lernens bedeutet. Ein grundlegender Wandel des Lehrens und Lernens verlangt nach anderen Einstellungen, Haltungen sowie veränderten Lernformen, Arbeitsplätzen und Organisationsstrukturen, also nach Schulentwicklung.

2. Kapazität für Entwicklung (KfE): Komponenten des Entwicklungsprozesses

Gelingende Schulentwicklung lässt sich nur mäßig mit Einzelmaßnahmen verbessern, dafür sind Schulen zu unterschiedlich und zu komplex. Fullan (2010) belegt anhand konkreter Beispiele, dass der Königsweg zur wirksamen Schulentwicklung im Aufbau einer *capacity for change* in Schulen und in Behörden liegt. Rolff (2022) spricht in seiner Expertise von ‚Kapazität für Entwicklung‘ (KfE), weil Entwicklung in eine Richtung und damit auf bewusste Gestaltung weist. Durch den Aufbau einer KfE werden die Schulen dazu befähigt, die Bewältigung einer disruptiven Zukunft zu meistern: Sie werden zu ‚lernenden Schulen‘. Wenn Schulen eine KfE aufgebaut haben, sind sie gewappnet, auf neu entstehende oder neu herangetragene Ziele flexibel und zeitnah reagieren zu können und für jede neue Situation neue Lösungen finden zu können.

Das Grundgerüst eines Implementationsprozesses besteht aus zahlreichen Komponenten, wovon 10 aufgrund von Forschungen und Erfahrungen als die bedeutsamsten erachtet werden können. Diese Komponenten bilden zudem das Fundament zum Aufbau der KfE. Sie werden im Folgenden in Anlehnung an Rolff 2022 (S. 145ff.) kurz skizziert:

1) Klare, wenige Ziele

Entwicklungsprozesse blicken auf die Zukunft, erfordern jedoch auch eine klare Ausgangslage. Eine gemeinsame Diagnose und die Festlegung von wenigen, aber ausgewählten Zielen sind essenziell, um die Umsetzung zu starten und Fortschritte zu verfolgen. Zudem braucht man Zielsysteme und Zielvereinbarungen (vgl. dazu Kap. 3.1), um den Qualitätsentwicklungsprozess sowohl wirksam als auch Erfolg versprechend zu implementieren.

2) Führung und Management

Entwicklungsprozesse müssen gestaltet und gesteuert werden: Akzeptanz und situative Passung müssen organisiert werden; das geschieht am besten durch die Schulleitung mit angemessener Einbeziehung der Beteiligten.

Die Schulleitung muss eine Vorstellung darüber entwickeln, welche Rolle und welche Funktion sie im Prozess schulischer Entwicklung einnehmen möchte, wie sie einerseits Anstöße geben und andererseits auf Initiativen aus dem Kollegium vertrauen kann. Ihre wichtigsten Aufgaben sind Führung und Management. Dazu gehört es, Arbeitsbedingungen und Entlastungen zu schaffen, mit denen das Engagement und die Initiative der Lehrpersonen befördert wird.

Die Führungs- und Managementaufgaben sind inzwischen so groß geworden, dass der Aufbau eines mittleren Management immer funktionaler wird. Die Einführung digital gestützten Unterrichts kann z.B. nicht von Lehrpersonen singulär realisiert werden. Vielmehr ist das die Aufgabe der Fachgruppen und damit auch Führungs- und Managementauftrag für deren Vorsitzende.

3) Partizipation/Teilhabe/Ownership

Geradezu zentral für das Gelingen der Implementierung ist die Partizipation bzw. die Teilhabe der betroffenen Akteure.

Ohne Teilhabe entsteht kaum *Ownership* (Eigentum bzw. Eignerschaft), die Voraussetzung für ein möglichst intensives Gelingen des Implementierungsprozesses ist. Zur Entstehung von Eigentum bzw. Eignerschaft gehört in aller Regel eine Teilhabe an der Konzipierung der Programme, zumindest an deren wechselseitige Anpassung (vgl. RAND VII 1977, S. 118).

Die dazugehörigen Ziele und auch die, die explizit oder implizit in Leitbildern und Schulprogrammen vorhanden sind, sollten in jedem Fall mit den betroffenen Akteuren zusammen entfaltet und präzisiert werden. Nur so können sie allen Interessierten vermittelt und von ihnen angeeignet werden, womit sich die Chancen auf das Gelingen der Implementierung erhöhen.

Auch die Erstellung von Prototypen, die nur in Gemeinschaft möglich ist, erhöht *Ownership* und auch Nachhaltigkeit. Prototypen sind Modelle. Sie werden in unterschiedlichen Varianten, welche im Kern übereinstimmen, entwickelt und gehen – wenn sie sich bewährt haben – in Serie (oder aber sie werden aufgegeben, wenn sie in der Erprobung nicht überzeugt haben). Prototypen werden in Arbeitsgruppen hergestellt. Beispielsweise kann ein Konzept der UE nicht tiefgehend über Lehrpläne und Schulbücher in den Unterricht implementiert werden, sondern intensiver und mit mehr Implementationstreue durch komplexe Angebote von Prototypen. Sie können helfen, neue Lernsettings (oder auch neue Aufgabenkulturen) auszuprobieren und in einer Weise weiterzuentwickeln, die sie serienreif macht.

4) Gremien für Gestaltung und Steuerung

Als geeignete Einrichtung für die Einbeziehung der Beteiligten hat sich die Steuergruppe erwiesen. Die Hauptaufgabe von Steuergruppen liegt im Prozessbereich, genauer: in Vorschlägen zur Gestaltung und Steuerung des Schulentwicklungsprozesses und damit auch des Implementationsprozesses.

Ein Vertreter der Schulleitung sollte Mitglied der Steuergruppe sein, aber nicht den Vorsitz führen. Die Schulleitung muss die Konzepte bzw. Arbeitsergebnisse der Steuergruppe auf Realisierungschancen hin prüfen, zudem ist sie für die Umsetzung zuständig. Außerdem muss sie die Arbeit der Steuergruppe unterstützen und die Letztverantwortung für die Ergebnisse übernehmen.

Das Funktionieren der komplizierten Schulleitungsrolle und ein erfolgreiches Arbeiten der Steuergruppe setzen eine Klärung der Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Steuergruppe voraus. Die Güte dieser Beziehung hat eine fundamentale Bedeutung für die Implementationsprozesse an der betreffenden Schule. Sie ist insofern besonders sensibel und nicht selten sogar konfliktträchtig, als Aspekte wie (Selbst-)Vertrauen, Einfluss und Macht, Eigenständigkeit, Informiertheit und Koalitionsbildung mehr oder weniger offen hineinspielen. Nicht zuletzt ist die Steuergruppe ein Lernort – auch für Schulleitungen.

5) Rollende Planung/Jahresarbeitspläne

Das Konzept der Rollenden Planung ist eine wesentliche Komponente der KfE von Schulen. Rollende Planung orientiert sich selbstverständlich von Beginn an an Zielen und plant insofern aus der Zukunft. Die Realisierung knüpft allerdings an die jeweilige Gegenwart an und hat immer das folgende Jahr im Blick. Sie bilanziert oder evaluiert regelmäßig, was im ersten Jahr herausgekommen ist, und macht weiter wie geplant oder ändert die Planung des zweiten Jahres angesichts des Evaluationsergebnisses.

Auch das Erstellen und die periodische Fortführung von Jahresarbeitsplänen kann als Verfahren der rollenden Planung gestaltet werden, dann nämlich, wenn die jeweiligen Jahrespläne am Ende des Jahres bilanziert werden und die Ergebnisse davon in die Planung des jeweils folgenden Jahres eingehen (zur ‚rollenden Planung‘ vgl. genauer S. 35f.).

6) Teamarbeit/Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)

Entwicklung von Teamarbeit meint den Aufbau und die Unterstützung von Formen und Strukturen der Kooperation unter bzw. mit Lehrpersonen und Schülern, aber auch innerhalb der Schulleitung. Vorrangiges Ziel ist es, die Fähigkeit der einzelnen Mitglieder zur Zusammenarbeit zu stärken, die Kommunikation offen und vertrauensvoll zu gestalten und eine Kultur der Rückmeldung zu etablieren. Teamentwicklung kann nur gelingen, wenn die Gruppen ausreichend Zeit zur Reflexion ihrer Ziele, Aufgaben, Vorgehensweisen und der gruppeninternen Regeln haben.

Teamarbeit ist immer Kooperation. Sie kann in Schulen mannigfaltig sein: Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams sind die wichtigsten, aber nicht die einzig denkbaren Teams. Für gelingende Implementierung ist es entscheidend, wie die Teams arbeiten. Nicht alle Gruppen erfüllen die Ansprüche von Teams, und nicht alle Teams sind strikt auf Schülerlernen bezogen.

Kooperative Teams haben auch einen besonderen Nutzen für den Einstieg von Berufsanfängern (vgl. Oesterreich 1988); sie werden schneller und situationsgerechter in ein Kollegium mit kooperativen Teams integriert. Die konsequenteste Form von Teamarbeit sind Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) (vgl. Kap. II.4.3).

7) Vertrauenskultur

Vertrauen entsteht durch Verfahren, wie es bereits Niklas Luhmann herausgearbeitet hat (vgl. Luhmann 1968, S. 10f.). Ein Beispiel für „Vertrauen durch Verfahren“ im Schulbereich ist die Feedbackkultur, bei der es gemeinsam vereinbarte Verfahrensregeln gibt, wie etwa Anonymität und/oder Datenhoheit (die Daten gehören der Person, die sie erhoben hat bzw. der Person, von der sie stammen, je nach Vereinbarung).

8) Konzepte von Transfer

So wie es keine 1:1-Implementierung gibt, gibt es auch keinen 1:1-Transfer, weder auf dem Wege von der Behörde zur Schule noch von einer Schule zu einer anderen. Transfer ist ebenso eine Angelegenheit des ‚Nacherfindens‘ wie Implementierung, weil jede Innovation, die aus einer Schule stammt, in allen anderen Schulen rekontextualisiert werden muss.

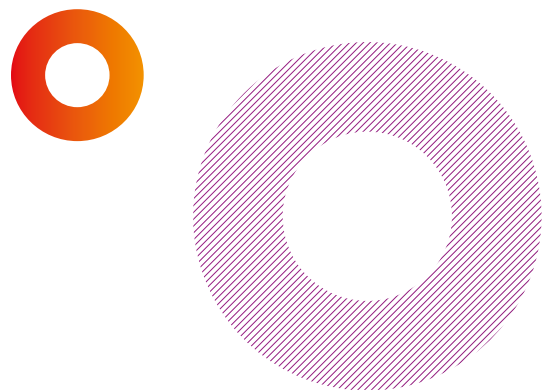
9) Strategien der Evaluation

Zur Schulentwicklung gehört schließlich auch Evaluation. Evaluation hat mehrere Ziele und Aufgaben: Impulse für die Schulentwicklung und deren Selbststeuerung zu geben sowie auf ihrer Basis Rechenschaft abzulegen und Selbstreflexion zu betreiben. Evaluation intendiert letztlich eine neue Arbeitskultur.

Der Aufbau eines Evaluationssystems in der Schule ist ein wesentliches Element der KfE, weil es Ausdruck der Reflexionsfähigkeit einer Schule ist, die ihren Entwicklungsprozess bewusst und eigenverantwortlich steuert. Deshalb gehört auch der Aufbau einer Feedbackkultur dazu.

10) Ganzheit/Systemdenken

Schon 1990 unterstrichen Dalin & Rolff, dass die Denkweise der Schulentwicklung von „ich und mein Unterricht“ zu „wir und unsere Schule“ fortschreiten müsse (Dalin & Rolff 1990, S. 139). Genau wie Fullan (2010) hebt Rolff (2023) hervor, dass sich nicht einzelne Faktoren als die wirksamsten Gelingensbedingungen erweisen, sondern dass diese zusammen auf einer Linie liegen und einer ganzheitlichen Gestaltungsformel folgen müssen: die übergeordnete Gelingensbedingung ist Ganzheit. Wesentlich für die Wirksamkeit ganzheitlicher Entwicklungsprozesse ist, dass alle Gelingensbedingungen zusammenkommen, sodass eine einheitliche Ausrichtung (*Alignment*)⁴ entsteht (vgl. hierzu im Detail OEJQS 2024).



⁴ Systematische Verknüpfung der Ebenen Land, Region und Einzelschule.

Abbildung 2 veranschaulicht ein von Rolff (2023) entwickeltes Diagnoseinstrument zur KfE, mit dem man die Kapazität für Entwicklung von Einzelschulen bezüglich eines bestimmten Entwicklungsschwerpunktes systematisch abschätzen kann. Es könnte z.B. von der erweiterten Schulleitung, der Steuergruppe oder sogar, in digitaler Ausgabe, vom gesamten Kollegium genutzt werden.

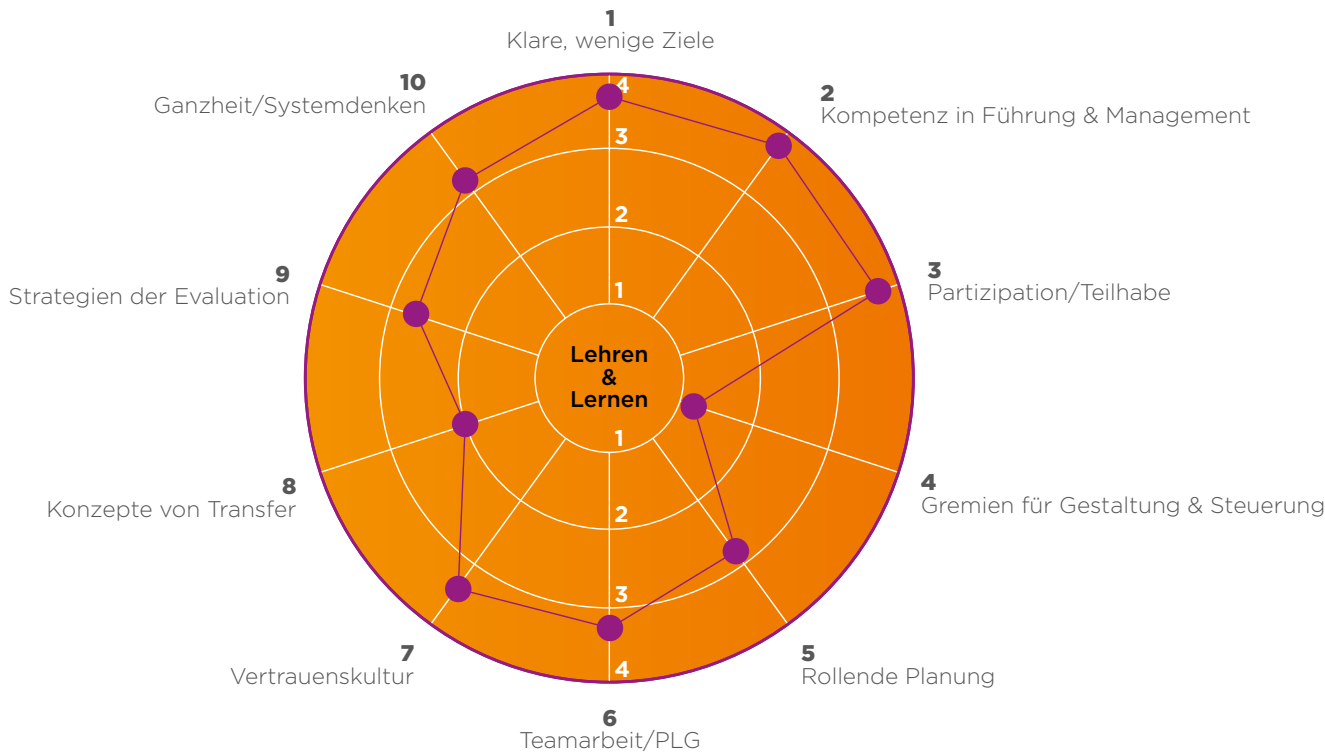


Abbildung 2: Kapazität für Entwicklung von Schulen (KfE), bezogen auf den Entwicklungsschwerpunkt ‚Lehren und Lernen‘⁵ (Rolff 2022, S. 262)

Nach der individuellen Bewertung der einzelnen Komponenten (dargestellt durch die 10 Speichen) 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 zum „Lehren und Lernen“.

Eine ganzheitliche Schulentwicklung sollte in Systemzusammenhängen gedacht werden. Die eben vorgestellten Entwicklungskomponenten der KfE können dementsprechend in Qualitätsmanagement-Modellen (QM) operationalisiert werden. Im Folgenden werden überblicksartig 2 Qualitätsma-

agement-Modelle für Einzelschulen vorgestellt (zur ausführlicheren Beschreibung und Vorstellung weiterer Qualitätsentwicklungsmodelle vgl. Rolff 2022, S. 111ff.). Bei einem der Modelle handelt es sich um das Modell ‚Qualität durch Evaluation und Entwicklung‘ (Q2E), während es sich bei dem anderen um das Modell ‚Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement‘ (UQM) handelt. Die Auswahl wird damit begründet, dass das Q2E ein schweizerisches Produkt ist und die Schweiz in verschiedenen Aspekten, wie beispielsweise der Mehrsprachigkeit, steuerungsrelevante Parallelen zum Luxemburger Schulsystem aufweist. Das UQM rückt dagegen den Unterricht stärker in den Fokus seiner Qualitätsvorstellung und wird komplementär zum Q2E angeführt.

⁵ 1 bezieht sich auf die niedrigste KfE-Stufe und 4 auf die höchste.

3. Synthese der Komponenten der Qualitätsmanagement-Modelle ‚Qualität durch Evaluation und Entwicklung‘ (Q2E) und ‚Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement‘ (UQM)

Das Qualitätsmanagement-Modell Q2E wurde von Steiner & Landwehr (2007) an der Pädagogischen Hochschule Aarau entwickelt. Es handelt sich beim Q2E um ein Qualitätsmanagementsystem für den Primar- und Sekundarschulbereich von Einzelschulen, das, ergänzt durch einen Qualitätsrahmen und eine Fremdevaluation durch die Schulbehörden, auch die Möglichkeit einer Zertifizierung offen lässt.

Neben dem Q2E ist das von Hans-Günter Rolff mitentwickelte Qualitätsmanagement-Modell ‚Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement‘ (UQM) anzuführen. Das UQM stellt ein für die Deutschen Auslandsschulen entwickeltes Modell des Qualitätsmanagements vor (vgl. Brüser-Sommer 2011, S. 290ff.), das zunächst als Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) erprobt wurde und in der Weiterentwicklung inzwischen als Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement (UQM) auch in deutschen Inlandsschulen eine zunehmende Verbreitung findet (vgl. Kempfert & Rolff 2018). Die Veränderung vom PQM zum UQM ist vor allem auf die Erfahrung zurückzuführen, dass der Unterricht als zentrales Element schulischer Qualität und professionellen Handelns von Lehrkräften in fast allen Qualitätsmanagementsystemen eine zu geringe Beachtung findet. Im Kontext des UQM stellt der Unterricht dagegen den „Kernprozess jeder Schule“ (Rolff 2011, S. 2) dar, um den sich die anderen Prozesse und Funktionsbereiche positionieren.

Das Q2E fokussiert vor allem auf das Ziel, eine kooperative Schulkultur zu entwickeln und im Zentrum des UQM steht in erster Linie die Unterrichtsentwicklung (vgl. Huber u.a. 2014, S. 26f.). Beide QM-Modelle teilen ein prozessorientiertes Qualitätsverständnis und setzen sich z.T. aus gleichen bzw. ähnlichen Entwicklungskomponenten (beim UQM ‚Handlungskreise‘ und ‚Treiber von Qualität‘ genannt) zusammen (vgl. ebd.). Das Q2E umfasst 6 Entwicklungskomponenten (**Abb. 3**):

- 1. Qualitätsleitbild der Schule**
- 2. Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung**
- 3. Externe Schulevaluation (Fremdevaluation)**
- 4. Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule**
- 5. Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung**
- 6. Zertifizierung**

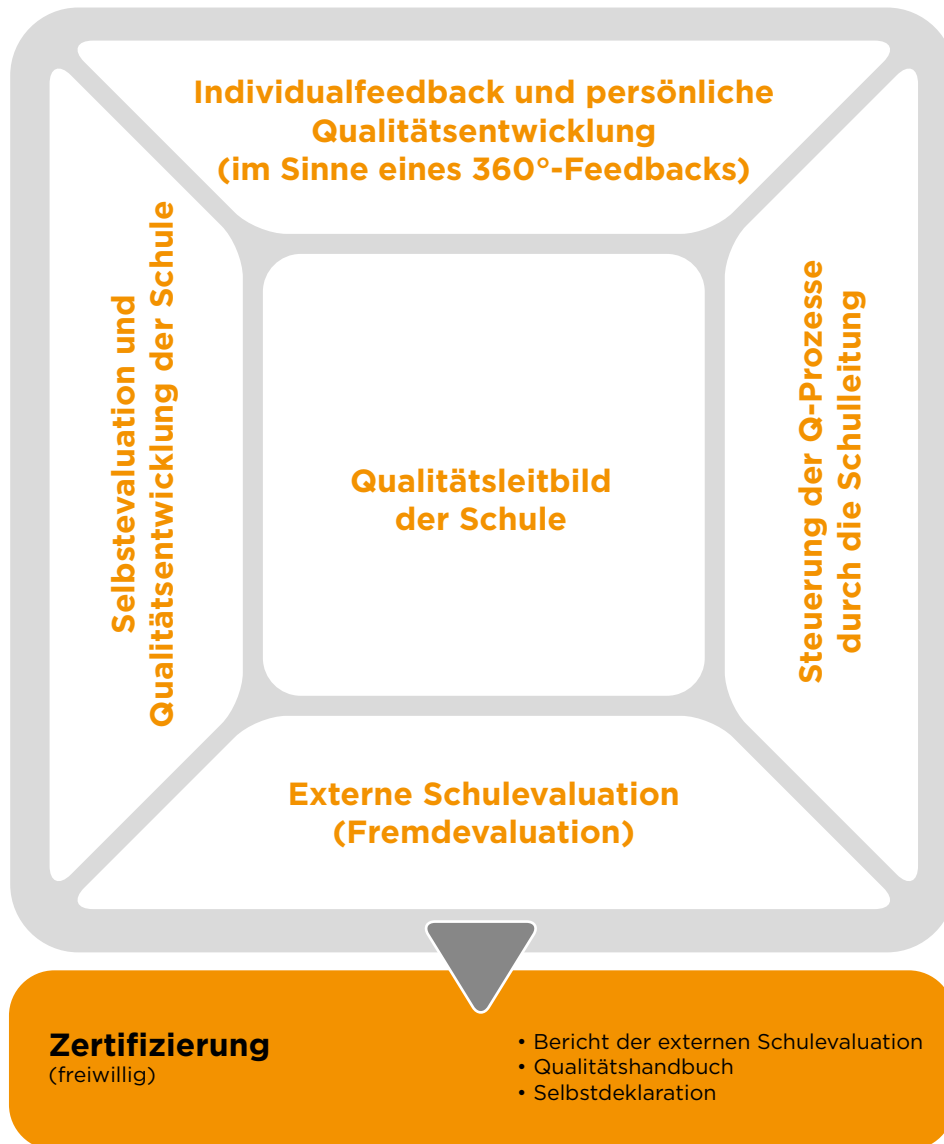


Abbildung 3: Komponenten des Q2E-Modells (Steiner & Landwehr 2007, S. 18)

Beim UQM entsprechen diesen Entwicklungskomponenten im Großen und Ganzen 4 Handlungskreise (hellgraue Ellipsen in **Abb. 4**)

1. **Inhaltlicher Handlungskreis: Leitbild und Schulprogramm**
2. **Operativer Handlungskreis, der den gesamten Unterricht und damit das gesamte QM umfasst**
3. **Leitungs-Handlungskreis**
4. **Evaluations-Handlungskreis**

und 3 Treiber von Qualität (orangene Kästchen):

1. **Zielführendes Handeln**
2. **Feedbackkultur**
3. **Selbstevaluation**

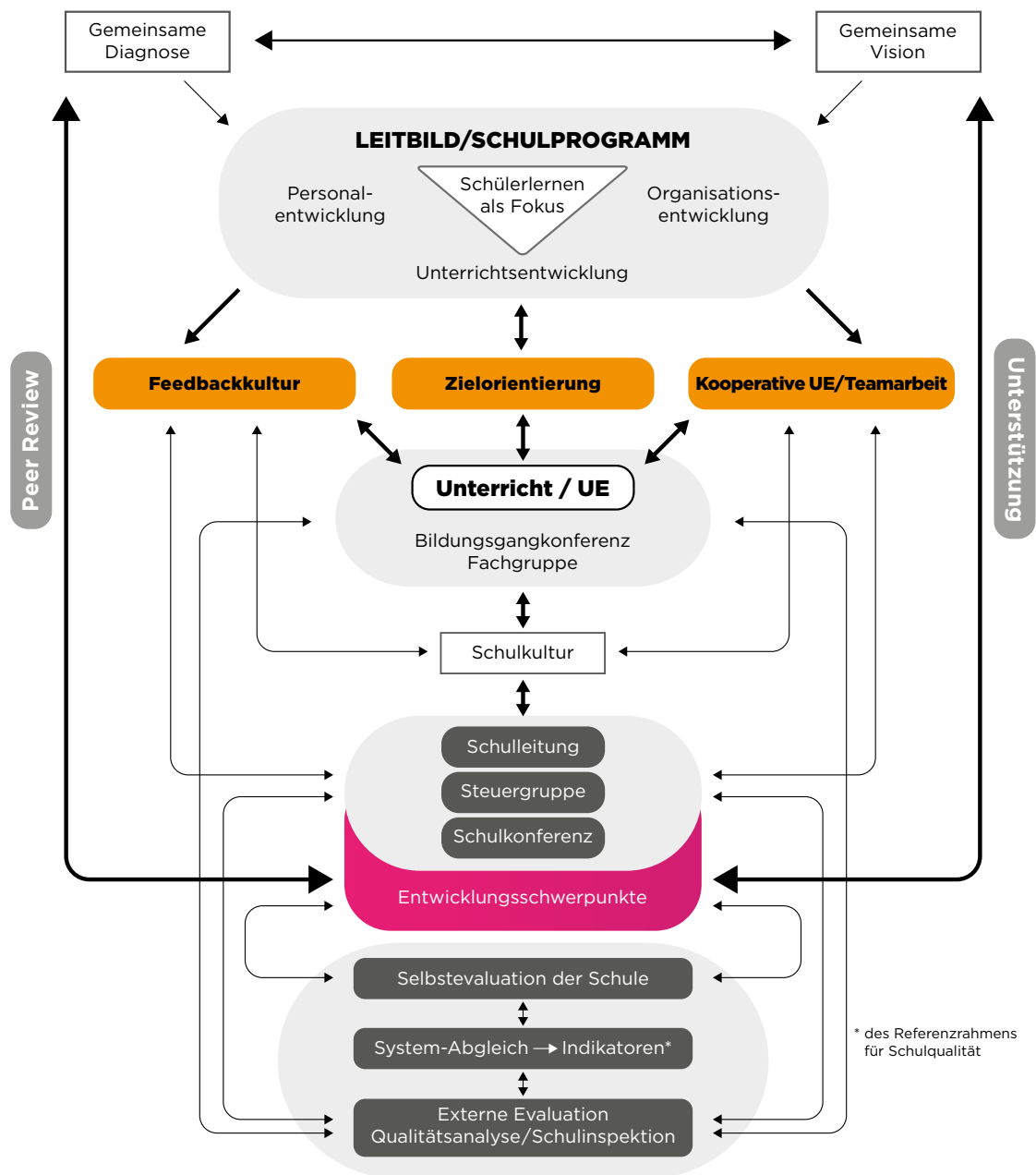


Abbildung 4: Ablaufmodell des UQM

Beide Qualitätsmanagementmodelle verfügen über zahlreiche Gemeinsamkeiten, sie sind sogar überwiegend deckungsgleich. Die Auswahl dieser Komponenten bzw. Treiber ist durch Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung begründet. Analysiert man die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von schulischer Qualitätsentwicklung bezüglich der Lernerfolge der Schüler, schälen sich zielführendes Handeln (vgl. Köller 1998) und Teamentwicklung sowie Feedbackkultur als die effektivsten heraus (vgl. vor allem Rosenholtz 1989).

Die Trias bestehend aus zielführendem Handeln, Feedbackkultur und Teamentwicklung, auch Treiber-Dreieck der Qualitätsentwicklung genannt, bewirkt eine qualitätsfördernde Lernkultur.

Um Wiederholungen zu vermeiden, werden die sich einander entsprechenden Entwicklungskomponenten⁶ aus den beiden Qualitätsmanagementmodellen nachfolgend zusammen je in einem Subkapitel behandelt.⁷

⁶ Da der operative Handlungskreis das gesamte UQM umschließt, liegt er sozusagen über den einzelnen Entwicklungskomponenten und wird nicht gesondert beschrieben.

⁷ Die Komponentenbeschreibungen zum Q2E und UQM sind der schriftlichen Expertise von Prof. Dr. Rolf entnommen, die dort noch einmal ausführlicher dargelegt sind (vgl. Rolf 2022, S. 111ff.).

3.1 Zielführendes Handeln und inhaltlicher Handlungskreis/ Qualitätsleitbild

Qualitätsmanagement benötigt ein klares und abgestimmtes Zielsystem und eine umfassende Implementationsstrategie. Ziele weisen der Gestaltung der Schul- und Unterrichtsqualität die Richtung und dienen der Gestaltung und Steuerung der Weiterentwicklung. Und sie wirken desto mehr, je größer ihre Verbindlichkeit ist. Verbindliche Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen sind vermutlich das wichtigste Scharnier für Verknüpfungen zwischen Ebenen und auch auf einer Ebene zwischen Akteuren.

Man kann Ziele auf unterschiedlichen Ebenen unterscheiden. Erstens die Ebene strategischer Ziele; diese sind weitreichend und relativ allgemein. Zweitens die Ebene operativer Ziele; diese sind handlungsnah und relativ konkret.

3.1.1 Strategische Ziele

Bei den strategischen Zielen sind im Schulbereich vor allem die Mission der Schule, das Leitbild und die Ziele der Unterrichtsqualität von Interesse. Leitbilder formulieren das gemeinsame pädagogische Selbstverständnis einer Schule und suchen den gemeinsamen Grund, auf den sich eine ganze Schulgemeinde versammeln kann. Strategische Ziele sind die 3 oder 4 wichtigsten Zielvorstellungen einer Schule für die Weiterentwicklung in den nächsten 3 bis 5 Jahren.

Von besonderem Belang für das QM sind die unterrichtsbezogenen Ziele. Wo ein Qualitätsrahmen der Behörde vorliegt (und das ist in fast allen Ländern der Fall), sollten die unterrichtsbezogenen Ziele von den Einzelschulen in diesem Rahmen gesucht und im gesamten Kollegium vereinbart werden. Das schließt nicht aus, dass sich die einzelne Schule auch noch zu 1 oder 2 besonderen Zielen entschließt, die dann das besondere Profil dieser Schule ausmachen.

Ein fundamentales Instrument für die holistische Qualitätsentwicklung der Einzelschule bildet das Qualitätsleitbild, welches auch den Ausgangspunkt des Q2E-Modells darstellt.

QUALITÄTSLEITBILD

Das Qualitätsleitbild ist nicht zu verwechseln mit dem Schulleitbild; denn die Schule definiert in dem Qualitätsleitbild „die Qualitätsansprüche (Soll-Aussagen), mit denen sie die reale Praxis (Ist-Zustand) vergleichen möchte (Ist-Soll-Vergleich), um auf dieser Grundlage Entwicklungsschritte zur Verminderung der Ist-Soll-Unterschiede zu ergreifen“ (Steiner & Landwehr 2007, S. 19). Eine Orientierung für das Erstellen eines Qualitätsleitbildes liefert der Referenzrahmen des Q2E Modells (**Abb. 5**).

REFERENZRAHMEN

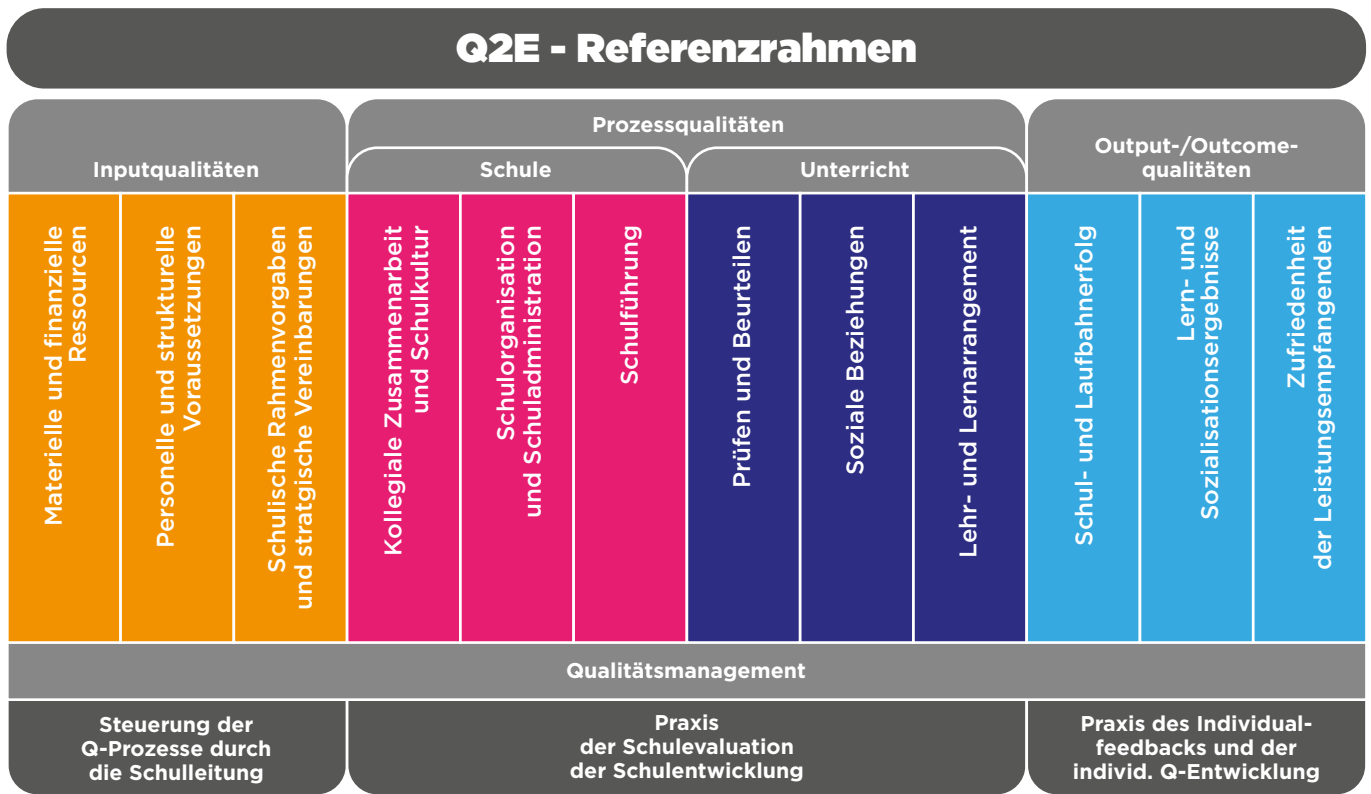


Abbildung 5: Der Q2E Referenzrahmen von Q2E (FHNW 2023)

In diesem Referenzrahmen sind die 12 Qualitätsdimensionen benannt, die die Schule mit ihren eigenen Qualitätsansprüchen füllen muss. Diesen 12 Qualitätsdimensionen wird eine weitere Dimension hinzugefügt, die gewissermaßen ‚quer‘ liegt, da sie sich gleichzeitig über Input-, Prozess- und Outputqualitäten erstreckt. Es handelt sich um die Dimension des Qualitätsmanagements, unterteilt in die folgenden 3 Dimensionen:

- Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung
- Praxis des Individualfeedbacks und der individuellen Q-Entwicklung
- Praxis der Schulevaluation der Schulentwicklung

Der Bereich ‚Qualitätsmanagement‘ wird hier als eigenständiger Analyse- und Reflexionsschwerpunkt für die Schulqualität aufgeführt, da die Qualität des Qualitätsmanagements in den neueren Auffassungen von Schulqualität selber eine Schlüsselfunktion bei der Analyse, Beurteilung und Entwicklung der Schulqualität einnimmt. Eine Orientierung für die Schulen bieten die Qualitätsmerkmale des Referenzrahmens. Hier wird in etwa 250 Aussagen zur guten Schule und zum guten Unterricht umrissen, was die Qualitätsansprüche einer Schule bedeuten können, an denen sie sich messen will.⁸

⁸ Vgl. zu bereits formulierten Qualitätsleitbildern für die Primarstufe exemplarisch das Qualitätsleitbild der Primarstufe Liestal, 2014 (https://www.liestal.ch/docn/3048766/150602_STL_SchuleLiestal_Leitbild.pdf); für die Sekundarstufe das Qualitätsleitbild der Kaufmännischen Schulen des Lahn-Dill-Kreises (o.D.) (<https://www.ksdill.de/schule/download/595/134/19.html>).

3.1.2 Operative Ziele

Bei den operativen Zielen kommen extern vor allem Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht und innerschulische Zielvereinbarungen infrage sowie Jahresziele, Ziele von Entwicklungsschwerpunkten und Projektziele.

Abbildung 6 fasst das vorgestellte Zielsystem noch einmal zusammen: Wie in Teil A zur Qualitätsentwicklung des Gesamtsystems Schule beschrieben, stellen dialogische Zielvereinbarungen zwischen den Akteuren der verschiedenen Ebenen ein grundlegendes Instrument einer wirksamen Qualitätsentwicklung dar (vgl. OEJQS 2024).

Strategische Ziele	
	Mission/Vision Leitbild
Operative Ziele	
<i>extern</i>	Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht
<i>innerschulisch</i>	Jahresziele Ziele von Entwicklungsschwerpunkten Projektziele

Abbildung 6: Zielsystem: strategische und operative Ziele

DIALOGISCHE ZIELVEREINBARUNGEN

Zielvereinbarungen sind von Leitungskräften und Mitarbeitern gemeinsam geklärte und übereinstimmend festgelegte Ziele. Sie stellen ein Arbeitsbündnis dar.

Von der Zielvereinbarung ist die Zielvorgabe strikt zu unterscheiden. Zielvorgaben sind ein Instrument der Schulpolitik und Schulbehörden, bei dem

die Mitarbeiter in die Festlegung der Ziele nicht einbezogen werden. Dies ist legitim, z.B. bei Lehrplanvorgaben, aber es ist deutlich von der Vereinbarung von Zielen zu unterscheiden.

Zielvereinbarungen gewinnen im Bereich der Schule an Bedeutung. Sie können der Personalförderung dienen, aber auch der Personalführung. Sie werden üblicherweise im Anschluss an ein Mitarbeiter- oder Jahresgespräch getroffen, können aber auch unabhängig davon geschlossen werden.

PRÄZISION VON ZIELEN

Im Bereich der Schule können 3 Kategorien von Zielen unterschieden werden, die für Zielvereinbarungen von Belang sind.

- Einzelarbeitsziele, die sich auf die täglichen Arbeitsbeziehungen und das Aufgabenverständnis von einzelnen Lehrkräften beziehen.
- Systemziele, die Gruppen (z.B. Fachkonferenzen/Departments) oder Einzelpersonen betreffen, aber auch Entwicklungsziele der gesamten Schule oder deren Teilbereiche tangieren.
- Persönliche Entwicklungsziele, die der individuellen Förderung der Lehrkräfte dienen.

Förderung meint hier jede Verbesserung der fachlichen oder sozialen Qualifikation, durch die Mitarbeiter ihre Aufgaben besser erfüllen können.

Zielvereinbarungen dienen sowohl der Entwicklung der einzelnen Lehrperson als auch auf längere Sicht der Gesamtsituation. Denn wenn sich die Professionalität der individuellen Lehrpersonen verbessert und ihre Mitwirkung bei der Schulentwicklung zunimmt, dann verbessert sich auch die Qualität der Schule.

Bezugspunkt der Zielvereinbarungen sollten immer konkrete Vorhaben sein, die sich an folgenden Kriterien orientieren:

- sie werden in gegenseitigem Einverständnis ausgehandelt;
- sie beschränken sich auf das tatsächlich Machbare und
- sie werden nach einem vereinbarten Zeitpunkt evaluiert.

Es ist unbedingt darauf zu achten, dass die Ziele so konkret wie möglich formuliert werden und die Realisierung von der Lehrperson selbst erreicht werden kann und nicht auf Dritte verweist (also nicht: „Die Schüler sollen lernen, wie...“, sondern „Ich möchte den Schülern dazu verhelfen, dass sie dieses oder jenes erreichen“). Die Ziele sollten mit den allgemeinen Zielvorstellungen der Schule übereinstimmen (*Alignment*).

Zielvereinbarungen werden üblicherweise schriftlich festgehalten. Die Schriftform zwingt zu Klarheit, dient der Erinnerung, schafft ein Stück Verbindlichkeit und erleichtert eine Evaluation.

**SCHRIFTLICHES
FESTHALTEN
VON ZIELEN**

Die Zielvereinbarungen des vorausgegangenen Gesprächs sind jeweils Grundlage für die Auswertung in einem folgenden Gespräch. Schulleitung und Lehrperson erhalten je ein Exemplar des jeweiligen Ergebnisses. Schriftlich fixiert werden die gemeinsam vereinbarten Ziele, der erwünschte Grad der Zielerreichung und der Zeitpunkt der Rückkopplung oder Evaluation.

Auch Zielvereinbarungen, z.B. zwischen Schulleitung und Schulaufsicht oder auch zwischen Schulleitung und Fachgruppen, gehören zum zielführenden Handeln. Der Zielkreislauf (**Abb. 7**) oder der in Teil A beschriebene PDCA-Zyklus (vgl. ebd. S. 21) stellen das Prozessmodell des UQM dar. Er muss mit dem Aufbaumodell, der ‚Architektur‘ des UQM (**Abb. 4, S. 19**), gekoppelt werden, um dieses zu dynamisieren.

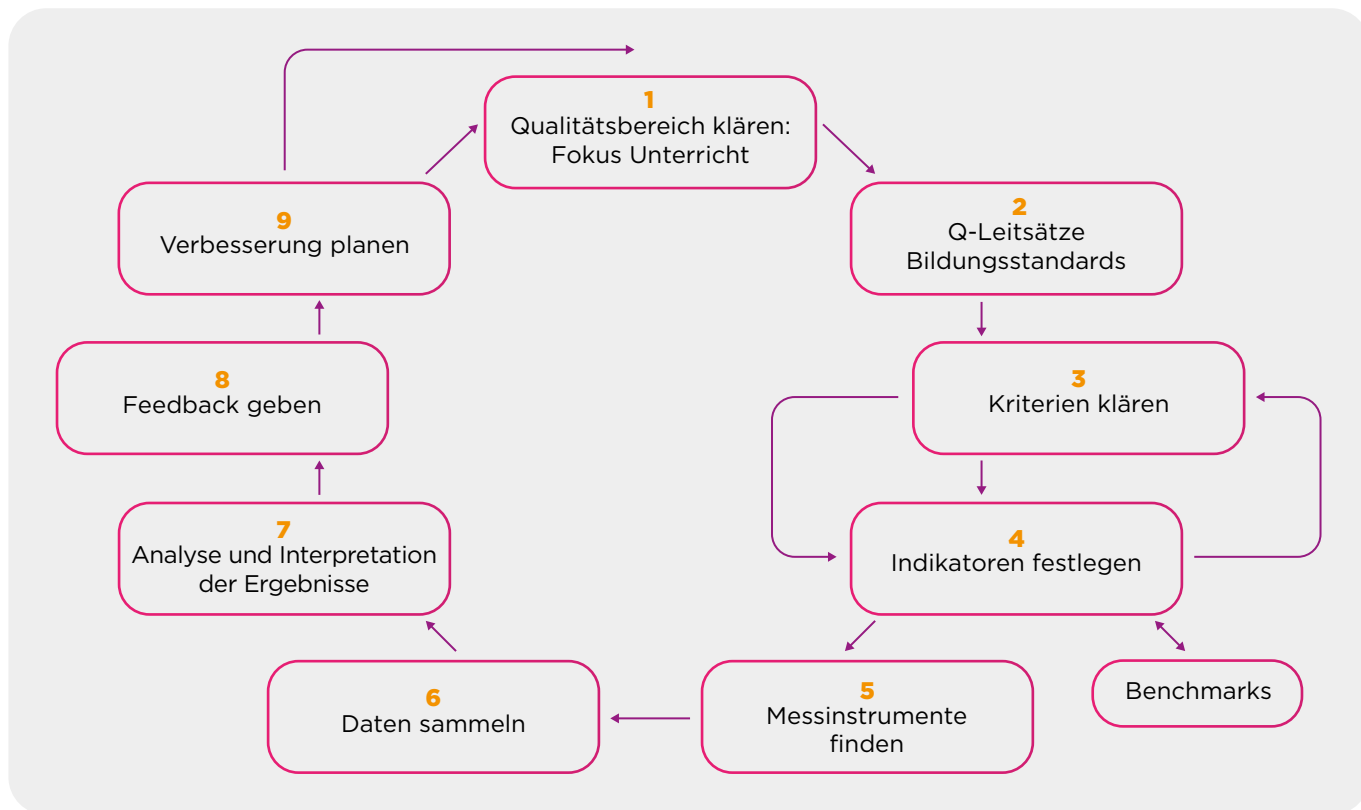


Abbildung 7: QM-Prozessmodell (Zielkreislauf) (Rolf 2022, S. 126)

Die Zielsetzungen sollten aus den Lehrplanvorgaben, den Bildungsstandards, dem Leitbild bzw. dem Qualitätsleitbild, den selbst vereinbarten Qualitätsleitsätzen oder den Entwicklungsschwerpunkten der einzelnen Schule hergeleitet werden.

Die Zielkreisläufe formen und akzentuieren das Handeln der Schulleitung und der Steuergruppe, aber erst recht das der Fachkonferenzen und der Jahrgangsteams. Letztere realisieren die Unterrichtsentwicklung und diese ist nur effektiv, wenn Fach für Fach Halbjahres- bzw. Jahresziele festgelegt werden. Zu viele Ziele überfordern indes jedes Qualitätsmanagement. Es geht auch nicht um die vielen Routinen, die im (Schul-)Lehrplan festgeschrieben werden, sondern um besondere Akzente, die gesetzt werden sollen, wie z.B. Methodentraining in der Jahrgangsguppe 7 oder eine neue Aufgabenkultur in der Fachkonferenz Mathematik. *Twenty is plenty* sagt man beim Qualitätsmanagement in der Industrie wie im Dienstleistungsbereich. Auch in der Schule sollten nicht

mehr als 20 operative Ziele gleichzeitig verfolgt werden. Das sind nicht mehr als 1 bis 2 pro Fachgruppe und 3 bis 4 für die fachübergreifenden Angelegenheiten.

Vor allem müssen die Schulen in der Lage sein, ihre operativen Ziele selbst so zu formulieren, dass sie überprüfbar sind. Dazu eignen sich insbesondere Indikatoren, deren Konstruktion ein wenig Training verlangt, dann aber von Lehrpersonen leicht vorgenommen werden kann.

3.2 Feedbackkultur

Eine weitere zentrale Entwicklungskomponente bezieht sich beim Q2E und UQM auf eine unterrichtsbezogene Feedbackkultur. Diese ist reziprok, weil sie 2 Richtungen hat. Die erste Richtung des Feedbacks gehört zu den Routinen des Unterrichtsalltags, nämlich den Schülern Rückmeldungen zu geben über deren Lernergebnisse, Lernverhalten, Lernstile, Stärken und Defizite. Qualitätsorientiertes Feedback sollte förderorientiert sein. Es erfordert diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen und ist mit Vorschlägen zur individuellen Förderung (Förderdiagnostik) verbunden.

Die zweite Richtung der Feedbackkultur entsteht, wenn reflektierende Dialoge von Lehrpersonen zur Arbeits- und Alltagskultur von Schule werden: Dialoge über Unterricht und Erziehung zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Schulleitern und zwischen Lehrern/Schulleitern und Eltern. Entscheidend für Qualitätsentwicklung ist, dass die Gespräche datengestützt sind, also eine möglichst objektive Grundlage entsteht, auf die reflektiert werden kann.

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.

Einschätzungen des Unterrichts durch Schüler können auf ganz unkomplizierte Art und Weise durch Fragebogenauswertungen oder Evaluationsapps, wie z.B. *Mentimeter* oder *Edkimo* erfolgen, in denen Schüler eintragen, was sie beim Lernen unterstützt und was nicht.

Kollegiale Unterrichtshospitationen durchzuführen und auszuwerten gehört ebenfalls zur Feedbackkultur. Dies erfordert Teamarbeit, die im Zeichen einer kooperativen UE steht, wie wir im folgenden Subkapitel erläutern werden.

Entscheidend für eine wirksame Feedbackkultur ist, dass über die Ereignisse der Rückmeldungen unter den Beteiligten gesprochen wird und in diesem Gespräch die eine oder andere Konsequenz verabredet wird. Ebenso wichtig ist, dass diese Gespräche durch Normen gelenkt werden, wie z.B. Vertraulichkeit, keine Verletzungen, aktiv zuhören, Rechtfertigungen vermeiden.

Eine Feedbackkultur schafft ein Klima der Offenheit und ermöglicht, voneinander zu lernen, auch aus Fehlern. Sie ist auch die Grundlage für eine Hilfekultur, nicht nur in Bezug auf die Schüler, sondern ebenso auf die Lehrer untereinander. Feedbackkultur hat also zentral mit gutem Unterricht zu tun, aber auch mit den Beziehungen von Leitung und Lehrpersonen.

3.3 Unterrichtsbezogene Teamentwicklung

3.3.1 Collective teacher efficacy (CTE)

Ein zentrales Konzept für den Erfolg effektiver und nachhaltiger Schulentwicklung ist die *collective teacher efficacy* (CTE), auch bekannt als kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen. Die CTE bezieht sich auf die gemeinsame Überzeugung der Lehrkräfte, dass ihre Zusammenarbeit über das einzelne Klassenzimmer hinaus einen positiven Einfluss auf die Lernumgebung nimmt und ebenso die Schülerleistungen beeinflusst (vgl. Brinson & Steiner 2007, S. 1). John Hattie hat in seiner umfassenden Untersuchung von 252 Einflussfaktoren auf die Schülerleistung herausgefunden, dass die CTE den höchsten Effektstärke-Wert (1,57) aufweist (vgl. Hattie 2018). Diese Erkenntnis kann als Ausgangspunkt für eine wirksame unterrichtsbezogene Teamentwicklung dienen, da die Steigerung der CTE dadurch das Potenzial hat, die Lernleistungen der Schüler nachweislich zu verbessern, negative Auswirkungen des sozio-ökonomischen Status der Schüler zu mildern, die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften zu stärken und ein Arbeitsumfeld zu schaffen, welches das Engagement der Lehrkräfte für die Schule fördert (vgl. Brinson & Steiner 2007, S. 2).

Das Konzept der CTE bzw. die unterrichtsbezogene Teamentwicklung ist auch in den QM-Modellen operationalisiert. Ein Grundsatz des Q2E ist, jede Lehrperson zur persönlichen unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung zu verpflichten. Dadurch soll sich mit dem eigenen Unterricht kritisch-konstruktiv auseinandergesetzt und die eigenen Stärken und Schwächen erkannt werden (Qualitätsevaluation).

3.3.2 Teamstrukturen

Die persönliche unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung beim Q2E ist in Teamstrukturen eingebettet, sogenannten ‚Auseinandersetzungsgefäßen‘, die im Zentrum der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung stehen und dem UQM-Qualitätstreiber der Teamentwicklung/kooperativen UE entsprechen.

Mit Auseinandersetzungsgefäßen sind institutionalisierte Interpretations- und Diskussionsgruppen gemeint, von denen das Q2E eine größere Anzahl vorsieht (kollegiale Feedbackgruppen, Unterrichtsevaluationsgruppen, moderierter Erfahrungsaustausch, themenbezogene Lerngruppen, unterrichtsbezogene QE-Projekte). Diese werden kurz erläutert:

1) Kollegiale Feedbackgruppen

Die kollegiale Feedbackgruppe ist eine Lerngruppe von 3 bis 4 Mitgliedern, die sich gegenseitig im Unterricht besuchen und darüber nach einem vereinbarten Muster Gespräche führen. Als konkretes Beispiel für kollegiale Feedbackgruppen können die ursprünglich aus Japan stammenden *lesson studies* angeführt werden. Bei den *lesson studies* handelt es sich um experimentelle Unterrichtsstunden oder -einheiten, die schulintern zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis bzw. zur kooperativen Weiterbildung der Lehrkräfte genutzt werden (vgl. Morita 2005).

Im Rahmen einer Lesson Study arbeiten Lehrkräfte in kleinen Gruppen gemeinsam mit einem oder mehreren Wissenspartnern an einer Unterrichtseinheit oder einer ganzen Unterrichtssequenz, die Forschungsstunde genannt wird. Jede Forschungsstunde widmet sich zumindest einem konkreten Aspekt des Lernens. In der Gruppe werden Lernziele diskutiert, praktische Unterrichtsideen gesammelt und es wird eine gemeinsame Planung erstellt. (Mewald 2019, S. 19)

Eine *lesson study* besteht aus 5 Schritten: Zielsetzung, kooperative Planung, Präsentation, Diskussion und Konsolidierung (vgl. Morita 2005). Lehrpersonen, die zumeist aus einem Fach stammen, setzen schulinterne Ziele, planen gemeinsam experimentelle Lektionen, präsentieren sie, diskutieren die Wirksamkeit und konsolidieren die Ergebnisse (vgl. ebd.). Lewis (2002) hebt bei der *lesson study* 8 Schlüsselemente hervor, darunter die Abwägung von Zielen auf verschiedenen Ebenen, die Vertiefung des fachlichen Wissens der Lehrpersonen, die Förderung kollaborativer Lektionsplanung und die Studie von Lernprozessen und Verhalten der Schüler. Dieses Modell fördert die Entwicklung unterrichtspraktischer Kompetenzen und ermutigt Lehrpersonen, ihre eigene Unterrichtstätigkeit aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. Lewis 2002 zit. n. Morita 2005, S. 407).

2) Unterrichtsevaluationsgruppen (Schülerfeedbackgruppen)

Die Unterrichtsevaluationsgruppe ist eine kollegiale Arbeitsgruppe, die eine schülerbezogene Evaluation des eigenen Unterrichts – z.B. durch eine mündliche oder schriftliche Schülerbefragung – vorbereitet und anschließend die Evaluationsergebnisse gemeinsam interpretiert.

3) Moderierter Erfahrungsaustausch

Es bilden sich Gruppen von 6 bis 8 Personen zum Austausch von Unterrichtserfahrungen und zur Besprechung von Schwierigkeiten aus dem Unterrichtsalltag. Die ‚Fallbeispiele‘ werden nach vorgegebenen Verfahrensschritten bearbeitet. (Ziel: Die alltäglichen Probleme des Unterrichts als Lernanlässe nutzen!)

4) Themenbezogene Lerngruppen

Es bilden sich themenorientierte Lerngruppen, um ein unterrichtsbezogenes Thema gemeinsam aufzuarbeiten. Dabei ist wichtig, dass der Bezug zum eigenen Unterricht angemessen berücksichtigt wird, d.h. es sollten Konsequenzen für die eigene Unterrichtspraxis erörtert, geplant und während der Umsetzung gemeinsam reflektiert werden.

Ein Beispiel einer themenbezogenen Lerngruppe ist ein *data retreat*. Bei einem *data retreat* treffen sich Lehrpersonen für einen definierten Zeitraum, um Performanzdaten von Schülern zu kontextualisieren, zu interpretieren und ein gemeinsames Verständnis darüber zu entwickeln, was schulisch als erfolgversprechend betrachtet wird (vgl. Brinson & Steiner 2007, S. 4). Dieses erlangte Wissen wird dann natürlich an andere Kollegen weitergegeben, was einen *peer learning*-Ansatz fördert.

5) Unterrichtsbezogene QE-Projekte

Unterrichtsbezogene QE-Projekte sind praxisorientierte Lernprojekte zu unterrichtsbezogenen Fragestellungen. Sie sind in erster Linie für individuelle Entwicklungsarbeiten gedacht. Sie können aber unter Umständen auch als Partnerarbeiten angegangen werden. Die Verbindlichkeit der Umsetzung wird über einen Projektvertrag hergestellt, der mit der Schulleitung vereinbart wird.

Jede Lehrperson entscheidet sich jährlich (evtl. alle 2 Jahre) für eines der 5 Auseinandersetzungsgefäße und verpflichtet sich, die entsprechenden Rahmenvorgaben einzuhalten. Nach 1, spätestens nach 2 Jahren erfolgt ein Wechsel des Auseinandersetzungsgefäßes. Jede Lehrperson führt ein Portfolio, in dem die Auseinandersetzungsschwerpunkte sowie die erarbeiteten Entwicklungsschritte dokumentiert werden. Im Rahmen des Mitarbeitergesprächs gibt die Lehrperson gegenüber der Schulleitung Auskunft über das gewählte Auseinandersetzungsgefäß und über die realisierten Evaluations- und Entwicklungsaktivitäten.

3.3.3 Professionelle Lerngemeinschaften 2) Mittleres Management

Am wirksamsten ist es, wenn die Lehrkräfte in den dargestellten Auseinandersetzungsgefäßen als sogenannte Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) zusammenarbeiten. Wie in Teil A (vgl. OEJQS 2024, S. 43) veranschaulicht, sind PLG durch folgende Kriterien charakterisiert:

- Gemeinsame handlungsleitende Praxis
- Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen
- Deprivatisierung der Unterrichtspraxis
- Zusammenarbeit/Kooperation
- Reflektierender Dialog

Wie die Auseinandersetzungsgefäße konkret genutzt und inhaltlich ausgestaltet werden, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Lehrperson bzw. der zu diesem Zweck gebildeten Qualitätsgruppen.

GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFTEN (PLG)

Generell sind jedoch 4 Gelingensbedingungen für wirksame PLG zu beachten:

1) Feste Teamzeiten

Eine erste wichtige Gelingensbedingung für die PLG ist, die erforderlichen schulischen Rahmenbedingungen zu gewährleisten (z.B. ‚Zeitgefäße‘ im Sinne von festen Teamzeiten, Teamräume, Einrichtung von digitalen Kursmanagementsystemen).

Eine weitere fundamentale Komponente zur Implementierung einer wirksamen kooperativen Unterrichtsentwicklung ist ein gut funktionierendes mittleres Management. Das mittlere Management spielt eine entscheidende Rolle bei der umfassenden und tiefgreifenden Implementierung von Innovationen in Bildungseinrichtungen. Die Ebene des mittleren Managements wird durch die Stufenleiter, Fachkonferenz- oder Abteilungsleiter gebildet. Gerade für einen oft disruptiven Wandlungsprozess wie die Einführung von Digital gestütztem Lernen (DgL) ist es wichtig, dass auch außerhalb der Schulleitung qualifizierte pädagogische Führungskräfte als *digital learning leaders* Verantwortung übernehmen. Bei der flächendeckenden Implementierung des DgL an ihrer Schule betreffen ihre Aufgaben die Vorbereitung, Moderation und Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien entlang der Herausforderungen und Zielsetzung des nationalen Curriculums sowie der pädagogischen Schwerpunkte der eigenen Schule ausgestalten.

Die Stufen- und Abteilungsleiter der Luxemburger Sekundarschulen, deren durchschnittliche Schülerzahl bei etwa 1300 liegt, tragen nicht nur zur Implementierung von Innovationen bei, sondern erfüllen auch eine weitere wichtige Aufgabe: Durch die strukturierte Organisation in Stufen oder Abteilungen (*Départements*) wird eine klare Unterteilung in überschaubare Einheiten ermöglicht. Dadurch wird sichergestellt, dass jeder Schüler nicht als bloße Nummer, sondern als Individuum mit persönlichen Bedürfnissen betrachtet werden kann. Neben den offiziellen Positionen der Stufenleiter, Fachkonferenzleiter und Abteilungsleiter hebt Rolff (2022) auch die Bedeutung der Projektleiter im Bereich der Schulentwicklung hervor.

3) Strategische Professionalisierung

Der dritte fundamentale Gelingensfaktor ist die strategische Professionalisierung der PLG durch schulinterne Lehrerweiterbildungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Laut Lipowsky & Rzejak (2021, S. 29) ist es empfehlenswert, dass Lehrpersonen eines Teams in einer Fortbildung angeleitet und unterstützt werden, zentrale Schritte der kooperativen Unterrichtsentwicklung (Planung einer Unterrichtseinheit, kriteriengeleitete Beobachtung und Dokumentation des Unterrichts, Auswertung, Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts) zu unternehmen. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls wichtig, dass Lehrerteams, die eine PLG bilden, gemeinsam eine Begleitung und Unterstützung durch einen Coach erhalten. In diesem Sinne könnten Coaches folgende Aktivitäten übernehmen:

Sie ...

- regen die Lehrpersonen zur zielgerichteten Reflexion und Analyse der eigenen Praxis an;
- übernehmen Teile des Unterrichts und demonstrieren (modellieren), wie das erwünschte Handeln aussehen sollte;
- hospitieren in Unterrichtsstunden, in denen Lehrkräfte die Anwendung neuer Praktiken erproben und geben den Lehrkräften hierzu Rückmeldung;
- stellen eine Verbindung zwischen Praxis und Wissenschaft her, indem sie beispielsweise praktische Situationen unter Heranziehung von Forschungsbefunden beschreiben, interpretieren und erläutern;
- unterstützen Lehrpersonen beim Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis;
- konzentrieren sich in der Beratung auf Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht und lenken die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen auf wesentliche Aspekte im Unterrichtsgeschehen und
- regen zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten während einer längeren Fortbildungsreihe an. (Ebd. S. 54)

4) Schneeballeffekt durch kleine, motivierte Teilgruppen

Ein weiterer Gelingensfaktor für die schulweite Institutionalisierung von PLG ist, zunächst mit einer kleinen und eher offenen und motivierten Teilgruppe des (Fach-)Kollegiums zu beginnen. Idealerweise setzt sich laut Rolff & Thünken (2020) der Unterrichtsentwicklungsprozess so fort, dass ein intensiver Austausch zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrkräften stattfindet. Dieser Austausch wird nicht von einer Führungskraft angeordnet, aber unterstützt. Diese Implementationsstrategie kann als „stille[r] Transfer“ (ebd. 2020, S. 55) bezeichnet werden. So schauen sich, z.B. im Kontext des DgL, relative Neulinge in diesem Bereich bei erfahreneren Kollegen um, sehen sich deren Unterrichtsentwürfe an oder befragen sie, um das DgL zeitnah ebenso in ihren eigenen Unterricht zu integrieren. Durch die positiven und motivierenden Berichte der Lehrkräfte, die zuerst innovative Lehrmethoden in ihren Unterricht integrierten, können sukzessive weitere Lehrkräfte des Kollegiums zum Transfer in die eigene Unterrichtspraxis angeregt werden, sodass der Kreis der an der Unterrichtsentwicklung Beteiligten schrittweise erweitert wird.

Im Rahmen des *peer learning* sollte von Anfang an der Transfer durch Multiplikatoren eingeplant werden. Diese Multiplikatoren, die in der Innovationsforschung als ‚Visionäre‘ oder ‚Missionare‘ bezeichnet werden (vgl. Ammann 2009, S. 94), sind im englischsprachigen Raum gemäß der *Diffusion of Innovations Theory* (DOI) auch als ‚innovators‘ und ‚early adopters‘ bekannt (vgl. Rogers 2003). Durch diese Vorgehensweise kann idealerweise ein Schneeballeffekt erzeugt werden. Grundlage für das Ansehen der Unterrichtsentwürfe und auch digitaler Lernformate und Materialien ist das Vorhandensein eines Lernmanagementsystems/einer Lernplattform in der Schule.

Lehrpersonen profitieren in einem Unterrichtsteam, welches als PLG funktioniert – zumindest mittelfristig – von der kollegialen Zusammenarbeit, indem sie gemeinsam genutzte Unterrichtseinheiten und Aufgabensammlungen arbeitsteilig erarbeiten (vgl. Brägger & Koch 2021, S. 144). Auf diese Weise kann der individuelle Vorbereitungsaufwand markant reduziert und somit die Lehrkräfte wesentlich entlastet werden. Je mehr die Mitglieder eines Unterrichtsteams erleben, wie groß der persönliche Nutzen ist, desto mehr sind sie bereit, Zeit und Energie in die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben zu investieren (vgl. ebd.).

3.3.4 Netzwerkarbeit

Auch in externen Netzwerken stellt die Arbeitsform der PLG die effektivste Form dar. Sowohl auf Schulebene als auch auf Ebene der Regionen, eignen sich digitale Arbeitsplattformen für den Austausch, die Kooperation und Vernetzung besonders gut. Man könnte solche Plattformen ‚didaktische Bibliotheken‘ nennen oder auch Materialnetzwerke (vgl. das baden-württembergische Beispiel von Helling 2017 oder vgl. zusammengefasst auch Rolff 2022, S. 172). Wichtigstes Ziel des Materialnetzwerks ist die Erstellung qualitativ hochwertiger Lernmaterialien, welche in einem Netzwerk bereitgestellt werden und gemeinsam vereinbarten und definierten (formalen, pädagogischen und didaktischen) Kriterien genügen. Sehr hilfreich für die Erstellung und den systematischen Austausch digitaler Lernmaterialien haben sich leistungsstarke Lernmanagement-Systeme (LMS) erwiesen. Die Schulen im größten Materialnetzwerk Baden-Württembergs verwenden beispielsweise die Digitale Lernumgebung ‚DiLer‘.

Damit das Materialnetzwerk wirklich zu einer Erleichterung für Schulen und Kollegen wird, müssen alle Beteiligten einige Punkte beachten und bei der Erstellung von Materialpaketen gewisse Kriterien einhalten. Ebenso ist es unumgänglich, sich auf eine gemeinsame ‚Basis‘ zu verständigen, die sowohl einen theoretischen als auch praktischen Austausch zwischen den Schulen erst ermöglicht.

Erklärtes Ziel des Materialnetzwerks ist jedoch ausdrücklich nicht die Homogenität der in ihm vernetzten Schulen respektive ihrer Ausgestaltung und ihres Wesens, sondern ganz im Gegenteil die größtmögliche Heterogenität. Diese Überzeugung resultiert aus der Erfahrung, dass Schulen maßgeblich durch örtliche und personelle Faktoren geprägt sind und somit in ihrem Gelingen entscheidend von eben diesen Faktoren abhängig sind. Weitere interessante Formen der Vernetzung von Einzelschulen stellen einerseits sogenannte *site visits* und andererseits das *peer review* dar.

SITE VISITS

Bei den *site visits* handelt es sich um Schulbesuche, bei denen Lehrkräfte einer PLG erfolgreiche Arbeitsweisen, Projekte, Unterrichtspraktiken usw. anderer Schulen kennenlernen können. Dies fördert den regelmäßigen Austausch zu *good practices* und stellt eine effektive Maßnahme zur Verbesserung der Schulqualität für alle am Austausch beteiligten Schulen dar. Gezielte Schulbesuche an Schulen können initiiert werden, die innovative Praktiken wirkungsvoll umgesetzt haben.

PEER REVIEW

Beim *peer review* laden Schulen Vertreter aus anderen Schulen, z.B. Steuergruppenmitglieder, und eventuell externe Experten ein, die sie sich selbst aussuchen. Diese externen *peers* geben ein kritisches Feedback (*critical friends*), welches wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der besuchten Schule liefern kann (vgl. Grol & Lawrence 1995). Das Feedback ist besonders wirkungsvoll, wenn es die Ergebnisse und Erkenntnisse einer vorangegangenen Selbstevaluation nutzt und ergänzt.

Ausgangspunkt für die Bestimmung der für die Einzelschule relevanten Entwicklungsschwerpunkte und -ziele, und folglich für ein zielführendes Handeln, ist die Analyse des Ist-Zustandes. Diese Analyse sollte in Form einer umfassenden Selbstevaluation erfolgen.

3.4 Selbstevaluation

Beim Q2E und beim UQM ist die Selbstevaluation der Schulen ein elementarer Entwicklungspfeiler. Hier wird die Schule ‚als Ganzes‘ in den Blick genommen.

Wie beim Q2E stellt die Selbstevaluation auch beim UQM notwendigerweise einen Aspekt des zielführenden Handelns dar. Die Selbstevaluation soll die Ist-Soll-Diskrepanzen der Schule aufdecken, die sich aus den Qualitätsansprüchen und den erhobenen Daten der Schul- und Unterrichtsrealität ergeben. Die Selbstevaluation weist auf Entwicklungsschwerpunkte hin und dient gleichzeitig der internen wie externen Rechenschaftslegung. Sie klärt sowohl individuelle als auch institutionelle Verantwortlichkeiten.

Wie bereits in Teil A *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem* formuliert, erweist es sich als besonders wirksam, nicht nur Daten in die Selbstevaluation einzubeziehen, die von den Lehrern stammen, sondern auch Schüler- oder Elterndaten zu erheben (vgl. OEJQS 2024, S. 32). 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.

Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen sollten sich auf die Indikatoren beziehen, welche die festgelegten Dimensionen und Domänen eines nationalen Referenzrahmens zur Schulqualität anwenden (z.B. Lehren und Lernen, Schulkultur, Professionalisierung, Führung und Management). Am besten geeignet für diesen Zweck sind schriftliche, anonymisierte Datenerhebungen in Form von standardisierten Fragebögen. Das Q2E stellt ein entsprechendes Methodenrepertoire zur Verfügung.

In zahlreichen Bildungssystemen werden diese Fragebögen von einem nationalen Institut oder einer nationalen Beobachtungsstelle für Schulqualität entworfen und den Schulen zur Verfügung gestellt. Gegebenenfalls könnten sie auch von einem solchen Institut ausgewertet, interpretiert und analysiert werden.

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 oder Qualitätshandbuch niedergeschrieben, der bzw. das allen Kollegiumsmitgliedern und den gesetzlich vorgesehenen schulischen Gremien vorgestellt und mit ihnen darüber diskutiert wird. Aus dieser gemeinsamen Auswertung werden Entwicklungsschwerpunkte hergeleitet, die im Rahmen von Projekten zur Weiterentwicklung der Schule in einem Aktionsplan zur Schulentwicklung umgesetzt werden.

Ferner ist die Einbindung der Selbstevaluation in einen Kontext, der nationale Erhebungen umfasst, insbesondere Lernstandserhebungen, entscheidend für eine umfassende Betrachtung der Schulqualität. Zentrale Lernstandserhebungen streben die Sicherung von Objektivität und Vergleichbarkeit schulischer Arbeit an, bei denen über die Standards, Aufgabenstellungen und Bewertungsmaßstäbe zentral entschieden wird. Dies ermöglicht nicht nur isolierte Einblicke, sondern auch eine Verbindung zu nationalen Standards und Benchmarks. Die Analyse der eigenen Ergebnisse aus der Selbstevaluation im Vergleich zu Lernstandserhebungen bietet konkrete Einblicke in die Leistungen der Schüler. Durch diese holistische Betrachtungsweise entsteht eine fundierte Grundlage für zielorientiertes Handeln, das sowohl interne Erkenntnisse als auch externe Vergleichsdaten berücksichtigt.

NUTZUNG DER ERGEBNISSE ZENTRALER LERNSTANDSERHEBUNGEN

Grundsätzlich können 3 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 und das Zielsystem kann somit strukturiert werden. Ob schließlich mit Hilfe von standardbezogenen Testverfahren auf der Ebene der einzelnen Schüler individueller Lern- und Förderbedarf diagnostiziert werden, ist unter Fachleuten umstritten. Plausibler ist es, für Diagnosen auch diagnostische Tests einzusetzen.

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. Wenn Lernstandserhebungen die Unterrichtsentwicklung stimulieren sollen, ist eine zielgerichtete Verarbeitung der Ergebnisse in der Einzelschule notwendig.

Umso mehr ist geboten, die Ergebnisse von Lernstandserhebungen für die konkrete Qualitätsarbeit fruchtbar zu machen. Um Hinweise zur kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung aus den nationalen Lernstandserhebungen zu gewinnen, ist eine Datenreflexion erforderlich. In diesem Sinne kann erst von einer erfolgreichen Umsetzung von Leistungsüberprüfung im Qualitätsmanagement gesprochen werden, wenn in den Schulen über die Aufgaben diskutiert, sich über die Ergebnisse ausgetauscht wird und Hinweise für gelingendes Unterrichtshandeln erarbeitet werden.

Die Fachkonferenzen und die Schulleitung sind wichtige Akteure im Prozess der Datenreflexion, die hierbei eine fundamentale Rolle einnehmen.

Rolle der Fachkonferenzen: Die Verarbeitung der zentralen Lernstandserhebungen in einer Schule würde die einzelne Lehrkraft überfordern. Deshalb gilt es, die Fachkonferenz als Ort der konkreten Analyse von fachdidaktischen Fragen weiterzuentwickeln. Sie muss zukünftig mehr Verantwortung für die fachliche Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung übernehmen. Lernstandserhebungen sind ein passender Anlass. Die Fachkonferenz trägt die Verantwortung für fachliche Qualitätsentwicklung:

- Analyse, Diskussion und Entscheidungen zu den Ergebnissen der Lernstandserhebungen,
- Vergleich der Ergebnisse mit schulübergreifenden Referenz- und Vergleichswerten,
- qualitative Analyse der Ergebnisse innerhalb der Schule (Vergleich von Teilleistungsergebnissen, Fehleranalyse, Lösungsprofile),
- zusammenfassende Ermittlung und Darstellung des Schulergebnisses (unter Berücksichtigung der Referenzwerte).

Die Fachkonferenz ist zudem zuständig für die Qualitätssicherung der folgenden Aspekte:

- 1. Datensammlung und -pflege zum ‚Monitoring‘ der Schülerleistungsstände im Fach**
- 2. Organisation wechselseitiger Korrekturen**
- 3. Vereinbarungen zur konkreten Unterrichtsentwicklung an der Schule**
- 4. Indikatoren für die Qualität des Unterrichts gemeinsam entwickeln**
- 5. Absprachen über Evaluation der getroffenen Zielvereinbarungen**

Zur Stimulierung der Unterrichtsentwicklung und der Ermittlung des Förderbedarfs (vgl. hierzu auch die Erläuterungen zum Monitoringprogramm KERMIT⁹ OEJQS 2024, S. 29f.) könnte es nützlich sein, wenn sich die Fachkonferenzen mit den folgenden Fragen beschäftigen würden:

AUF KLASSENEBENE:

- Welche Aufgaben waren (mit welchen Teilleistungsaspekten/Anforderungen) für die Schüler am leichtesten/am schwersten?
- Gibt es bedeutsame Unterschiede bei den Kompetenzbereichen?
- Gibt es Aufgaben, die von der Klasse besonders gut gelöst wurden?
- Gibt es Aufgaben, die von der Klasse besonders selten gelöst wurden?
- Welche Fehlertypen, welche Fehlermuster fallen auf?
- Gibt es große Unterschiede innerhalb der Lerngruppen?
- Welche Schülergruppe tut sich schwer, welcher fällt es leicht?
- Deckt sich das Ergebnis mit dem der regulären Klassenarbeiten?

AUF FACHKONFERENZEKNEBENE:

- Entsprechen die realen Ergebnisse den bei den Fachlehrern vorher abgefragten Erwartungen?
- Unterscheiden sich die Klassenmittelwerte auf Fachebene voneinander?
- Unterscheiden sich die Klassen in den verschiedenen Kompetenzbereichen?
- Unterscheiden sich die Klassenergebnisse einzelner Aufgaben?

Rolle der Schulleitung: Bei der innerschulischen Verarbeitung der Ergebnisse von Lernerfolgserhebungen kommt der Schulleitung eine besonders wichtige Funktion zu. Sie muss die Fachkonferenzen für die Nutzung der Lernstandserhebungen verantwortlich machen und unterstützen. Bei der Begleitung der Arbeit der Fachkonferenzen durch die Schulleitung ist vor allem die Einforderung von Informationen über den aktuellen Arbeitsstand und eine anschließende Rückmeldung sinnvoll. Dadurch wird die Wertschätzung der Arbeit der Fachkonferenz und die Wichtigkeit der Lernstandserhebung signalisiert. Eine Konkretisierung der Aufgaben bei der Zusammenarbeit mit den Fachkonferenzen könnte wie folgt aussehen:

- 1. Zielvereinbarungs-, Beratungs- und Zwischenbilanzgespräche mit den Vorsitzenden der Fachkonferenzen**
- 2. gelegentliche Teilnahme an den Konferenzen**
- 3. Kenntnisnahme der Einladungen, Tagesordnungen und Protokolle aller Konferenztermine**
- 4. Einfordern von Notenstatistiken, Ergebnisübersichten von Klassenarbeiten, Informationen über gefährdete Versetzungen etc.**
- 5. Unterstützung der Selbststeuerung der Fachkonferenzen durch eigenständiges, wenngleich kleines Budget und verbindliche Organisation**
- 6. Drängen auf einen konzentrierten Fokus aller Aktivitäten auf die Qualität und Entwicklung von Unterricht**

⁹ Bei KERMIT (Kompetenzen Ermitteln) werden Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch, Naturwissenschaften in den Jahrgängen 2, 3, 5, 7, 8, 9 geprüft. Informationen finden Sie auf der Internetseite der Behörde für Schule und Berufsausbildung (2023) <https://www.hamburg.de/bsb/kermi/>.

3.5 Externe Schulevaluation

Gemeinsam mit der Selbstevaluation stellt die externe Schulevaluation beim UQM den vierten Handlungskreis dar und verweist beim Q2E auf die fünfte Komponente. Das QM der Einzelschule basiert auf der Kombination von Selbstevaluation, die schulintern stattfindet, und externer Evaluation (vgl. Rolff 1995).

Bei der externen Schulevaluation besucht ein ‚Evaluationsteam‘ von 3 bis 4 Personen die Schule, um deren Qualität zu erfassen und um als außenstehende Personen ein unabhängiges Urteil über die Schulqualität zu formulieren. Das Evaluationsteam kann aus Mitgliedern der staatlichen Schulinspektion, aus Mitgliedern einer Fachstelle für Schulbeurteilung oder aber aus Evaluationsexperten und *peers* anderer Schulen bestehen. Wichtig ist, dass bei jedem Evaluationsteam wenigstens eine praktizierende oder ehemalige Schulleitungsperson dabei ist.

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, Beobachtungen und Interviews durch und verfassen anschließend einen Bericht zum Ist-Zustand und zum Entwicklungsbedarf der entsprechenden Schule (vgl. Steiner & Landwehr 2007, S. 27). Für

die externe Evaluation stellt das Q2E entsprechende Bewertungstabellen zur Verfügung, die die inhaltlichen Komponenten 2, 3 und 4 des Systems umfassen – also Individualfeedback, Selbstevaluation und Steuerung der Q-Prozesse.

Das Bemerkenswerte bei der externen Evaluation im Q2E ist, dass die Evaluation als Metaevaluation konzipiert ist: Die Inspektoren evaluieren nicht die Qualität des Unterrichts und der schulinternen Prozesse – diese beim Q2E sogenannten Primärevaluationen werden von der Schule selbst durchgeführt. Die Externen überprüfen indes, ob die Selbstevaluation in professioneller Weise durchgeführt wurde und ob die Schule daraus auch Maßnahmen hergeleitet hat. Wenn das auf die jeweilige Schule zutrifft, wird sie zur Zertifizierung vorgeschlagen.

Komplementär zur Metaevaluation ist vorgesehen, dass die externe Schulevaluation auf Anfrage der Schule auch ein oder zwei Evaluationen, die direkt auf die Schul- und Unterrichtsqualität gerichtet sind, also Primärevaluationen (Fokusevaluationen) durchführen.

Die Verzahnung interner und externer Evaluation kann durch den Doppelkreislauf der Evaluation in der folgenden **Abbildung 8** veranschaulicht werden:

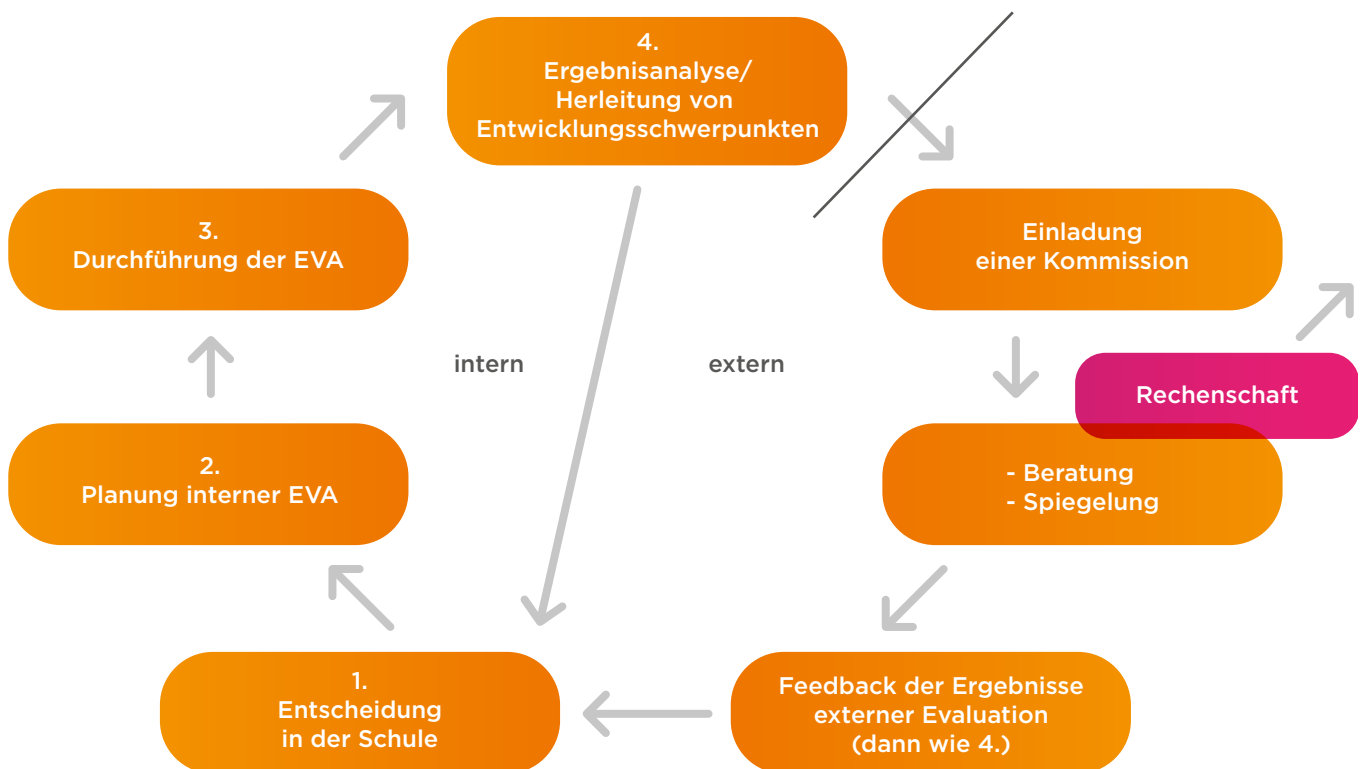


Abbildung 8: Doppelkreislauf der Evaluation (Kempfert & Rolff 2018, S. 252)

3.6 Schulleitungshandeln (Q2E) / Leitungs-Handlungskreis (UQM)

Die Steuerung der Qualitätsentwicklungsprozesse durch die Schulleitung wird als vierte Komponente im Q2E-Modell bezeichnet. Beim UQM stellt dies den Leitungs-Handlungskreis dar. Beide beziehen sich darauf, dass die Schulleitung für die Organisation und Durchführung von Qualitätsmaßnahmen innerhalb der Schule verantwortlich ist. Die Aufgaben der Schulleitung sind zunächst in der Aufbauphase des Q2E-Systems darauf konzentriert, die konzeptionellen Grundlagen für das Qualitätsmanagement festzulegen, wie z.B. die Feedbackverfahren und die Form und den Umfang der Selbstevaluation. Auch für die Qualitätsdokumentation sollte die Schulleitung verantwortlich sein, da hier entscheidende Qualitätsansprüche und Zielsetzungen ebenso wie Verfahren der Qualitätsentwicklung transparent gemacht werden. In der Betriebsphase hat die Schulleitung dafür Sorge zu tragen, dass die Lehrkräfte die Qualitätsverfahren und -instrumente anwenden können. Dazu gehören auch die Gewährleistung von entsprechender Unterstützung und die Sicherstellung von Kontinuität und Verbindlichkeit.

Dabei löst und erfüllt die Schulleitung anstehende Aufgaben allerdings nicht alleine, sondern gemeinsam mit einer Projektsteuergruppe (auch nur Steuergruppe oder Qualitätssteuergruppe genannt), wie es in vielen Schulentwicklungsprozessen mittlerweile üblich ist:

Die Steuergruppe (STG), die aus 4 bis 10 Mitgliedern besteht und auch Vertreter aus Eltern- und Schülerebenen umfassen kann, koordiniert das QM und trifft dabei Prozessentscheidungen, z.B. über den Einsatz von Instrumenten und Methoden des QM oder über Fortbildungen. Die Entscheidung über Strukturen und Folgerungen aus den Ergebnissen fällt die Schulleitung, die STG bereitet sie im Auftrag des Kollegiums vor. Der Schulleiter sollte möglichst der STG angehören, ihr aber nicht vorsitzen, weil sie nicht als Verlängerung der Schulleitung, sondern als Organ des Kollegiums gedacht ist.

Für die Umsetzung (Implementierung) der Arbeitsergebnisse und Empfehlungen der Steuergruppe ist wiederum die Schulleitung zuständig. Die Schulleitung ist auch verantwortlich für die Koordinierung und Effizienz der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Steuergruppe sowie für die Implementierung der dialogischen Zielvereinbarungsgesprächen mit den Fachkonferenz- bzw. Abteilungsleitern und den Leitern der Projekt- und Arbeitsgruppen.

Was die operative Implementierung der Qualitätsentwicklung anbelangt, ist, wie schon im Kapitel II.2 angedeutet, das Konzept der ‚rollenden Planung‘ eine wesentliche Komponente der Kapazität für die Planung der Implementierung der beschlossenen Maßnahmen, die zur Zielerreichung führen sollen. Planungen werden nach dem Prinzip dieser Herangehensweise ‚überrollt‘ (vgl. Rolff 1970). Die rollende Planung hat zuerst ein Ziel (oder auch mehrere Ziele) vor Augen, die innerhalb eines Zeitraums von 3 Jahren verfolgt werden. Im ersten Jahr erfolgt eine konkrete und detaillierte Planung, die die kommenden Jahre (weniger konkret) vorausplant. Im Folgejahr erfolgt die Auswertung des Vorjahres, und die gewonnenen Erkenntnisse werden für die Gestaltung des neuen Jahres genutzt. Mit anderen Worten: Die Erfahrungen des Vorjahres dienen als Grundlage für die Planung und Gestaltung des Folgejahres. Rollende Planung muss als offener Prozess gestaltet werden, der Überraschungen zwar nicht vermeiden kann, aber sie flexibel aufnimmt und sie mit vorausgedachten Alternativen bewältigen vermag (**Abb. 9**).

Abbildung 9 illustriert die Einführung Kooperativen Lernens und Feedbacks über eine rollende Planung.

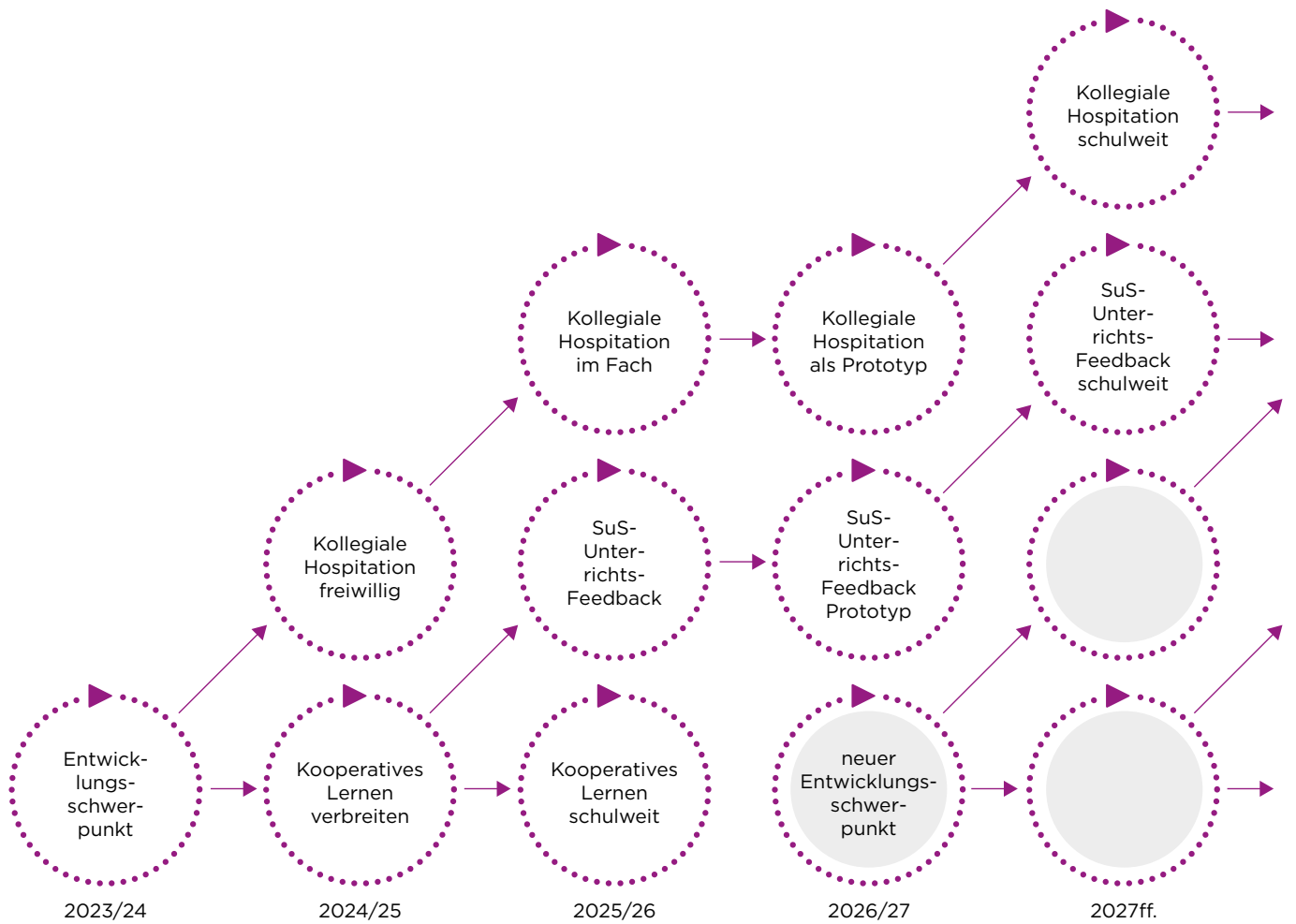
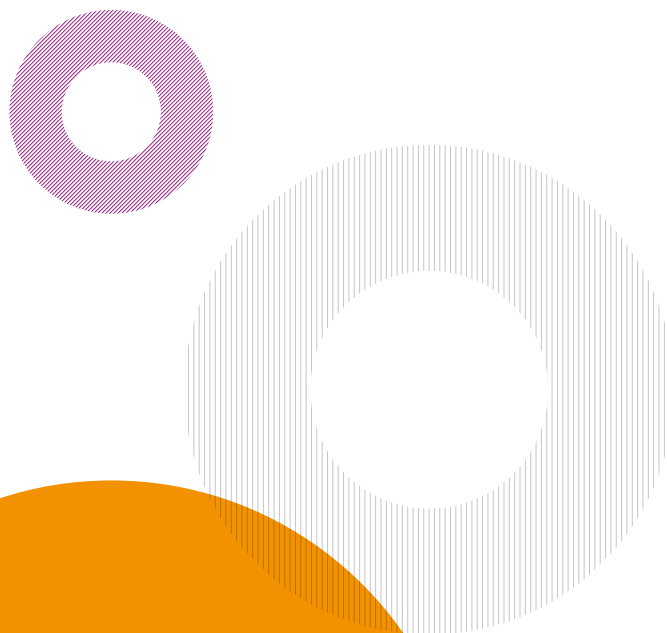


Abbildung 9: Einführung Kooperativen Lernens mit Feedback via ‚rollende Planung‘ (Rolf 2022, S. 105)



3.7 Zertifizierung

Diese abschließende und nur beim Q2E vorhandene Komponente ermöglicht die Zertifizierung für Schulen. Auch wenn diese Zertifizierung bisher nur für wenige (nicht-staatliche) Schulen relevant geworden ist – z.B. aus Wettbewerbsbedingungen – ist für die Schweiz ein externer Zertifizierer (*Société Générale de Surveillance*) vorhanden. Die Zertifizierung baut auf der externen Evaluation auf, die bestätigt hat, dass die jeweilige Schule die vorgegebenen Qualitätsstandards mindestens auf der Stufe 3 erreicht hat. Externer Evaluationsbericht, schuleigenes Qualitätshandbuch und Selbstevaluation bilden die Grundlage der Zertifizierung. Neben der Dokumentenanalyse durch 2 Auditoren wird ein *Hearing* in der Schule veranstaltet, bei dem noch einmal von der Schulleitung und der Projektsteuergruppe der Aufbau und die Konzepte des schulinternen Qualitätsmanagements erläutert werden.

In allen QM-Systemen erfüllt die Qualitätsdokumentation – z.B. im Sinne eines Qualitätshandbuches – eine überaus wichtige Funktion, da sie für grundlegende Entscheidungen und Entwicklungsrichtungen einerseits und für die konkrete Qualitätsarbeit andererseits die schulinternen Vorgaben dokumentiert und transparent macht.

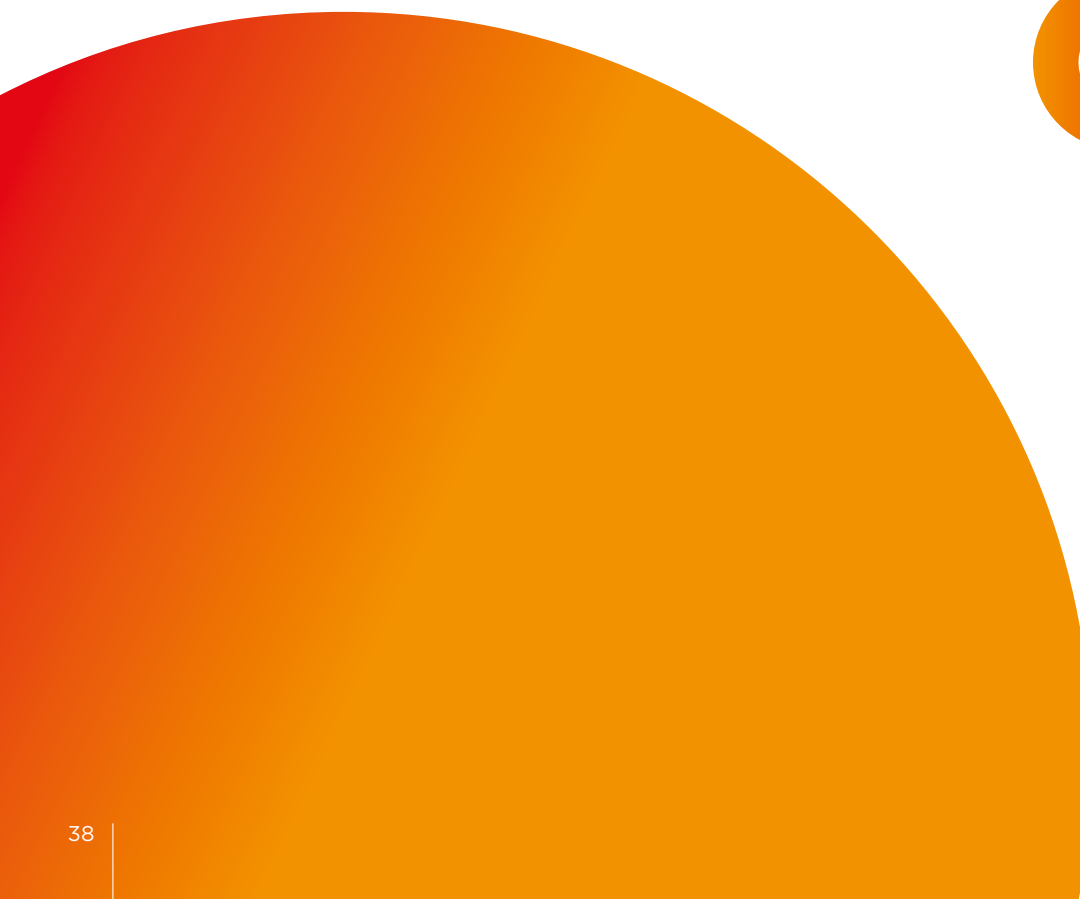
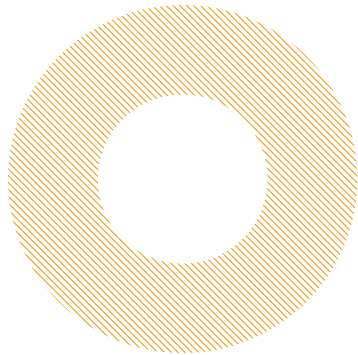
Mit einem übersichtlich strukturierten, vollständigen und aktuellen Qualitätshandbuch kann die Schule sichtbar machen, wie das schulspezifische Qualitätsmanagement organisiert und umgesetzt wird (vgl. im Detail Rolff 2022, S. 118ff.).

Abschließend ist festzuhalten, dass sowohl das Q2E als auch das UQM wegweisende Instrumente darstellen, die eine umfassende und effiziente Qualitätsentwicklung auf Schulebene ermöglichen. Beide Modelle streben eine zielgerichtete Qualitätsentwicklung an, die eng mit einer Feedbackkultur, unterrichtsbezogener Teamentwicklung, Selbstevaluation und externer Evaluation verbunden ist.

Im nächsten Kapitel werden diese Modelle im Kontext der Luxemburger Bildungslandschaft betrachtet und anhand der Umfrageergebnisse zu Schul- und Entwicklungsprozessen im *Enseignement fondamental* und *Enseignement secondaire* interpretiert.



III. Schulentwicklungs- prozesse im *Enseignement fondamental* und *Enseignement secondaire*



Im Zeitraum von Mitte 2022 bis Anfang 2023 führte das OEJQS 3 Online-Umfragen durch. Die 3 Umfragen richteten sich per E-Mail an Führungskräfte des *Enseignement fondamental* und des *Enseignement secondaire*, d.h. die *Présidents du comité d'école* und die *Directeurs de région* im EF und Schulleitungen im ES¹⁰ (**Abb. 10**).

DISTRIBUTION UND RÜCKLAUF DER UMFRAGEN

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

Abbildung 10: Distribution und Rücklauf der Umfragen



Hier gelangen Sie zu den aggregierten Umfrageergebnissen

Der nationale Durchschnittswert wurde auf Basis 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 Lehrkraft delegierten.

Ziel dieser Umfragen war es, eine umfassende Bewertung der Qualitätsentwicklungsprozesse aus der Perspektive der beteiligten Akteure zu erhalten. Die gewonnenen Daten wurden anschließend im Kontext der zuvor präsentierten QM-Modelle Q2E und UQM bzw. deren Entwicklungskomponenten analysiert und interpretiert. Dieser Ansatz ermöglichte es, die wahrgenommene Qualitätssituation auf Schulebene zu kontextualisieren und Entwicklungsbereiche zu identifizieren.

Für die Ergebnisdarstellung wurden die 3 Treiber der Qualitätsentwicklung nach dem UQM (Zielorientierung, Feedbackkultur und Teamentwicklung/kooperative Unterrichtsentwicklung) als Ausgangspunkt genommen.¹¹ Diese wurden durch zusätzliche Teilaspekte ergänzt, die auch im Q2E zu finden sind.

¹⁰ Zur Kontaktierung wurden die offiziellen Kontaktlisten des Bildungsministeriums genutzt.

¹¹ Wie zuvor erwähnt, weisen das UQM und das Q2E weitgehend ähnliche Strukturen auf. Allerdings beinhaltet das Q2E zusätzlich die Zertifizierung. Für die Ergebnisdarstellung haben wir uns auf die 3 Treiber des UQM konzentriert, da es allgemeiner ist als das Q2E und sich somit besser für die Darstellung der Umfrage und den spezifischen Kontext Luxemburgs eignet.

Diese Vorgehensweise ermöglicht eine facettenreichere Darstellung der Ergebnisse, die wiederum als Grundlage für gezielte Qualitätsverbesserungsmaßnahmen dienen kann. **Abbildung 11** veranschaulicht diese Zusammenstellung.

1. Zielorientierung	2. Feedbackkultur und Vernetzung	3. Teamentwicklung/kooperative UE
1.1 Selbstevaluation	2.1 Nutzung von Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung	3.1 UE in den <i>Réunions de cycle</i> und in den Fachkonferenzen
1.2 Implementierung des <i>Plan de développement scolaire</i> (PDS)	2.2 Nutzung von Lehrerfeedback an die Schulleitung zum Schulmanagement	3.2 Nutzung von Performanzdaten
1.3 Strategische Professionalisierung	2.3 Nutzung kollegialer Unterrichtshospitationen	3.3 Formen des mittleren Managements
	2.4 Vernetzung mit anderen Schulen/Institutionen	

Abbildung 11: Drei-Treiber-Modell im Kontext der Umfragen Q-DR, Q-EF, Q-ES

Die Umfrageergebnisse werden anschließend im Detail dargelegt.



1. Zielorientierung

1.1 Selbstevaluation

Wenn die Schule nicht genau weiß, wie es um ihren Ist-Zustand steht, ist es unmöglich, relevante Ziele festzulegen, um eine Verbesserung der Schulqualität anzustreben. Genauso unklar ist es, welche Wege einzuschlagen sind, um diese Ziele zu erreichen. Daher dient die Selbstevaluation als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Qualitätsleitbildes (vgl. Q2E in Kap. II.3.1), in dem konkrete und erreichbare Qualitätsansprüche innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens definiert werden. Obwohl im Luxemburger Schulwesen Regularien zur Selbstevaluation existieren, sind die Vorstellungen und Kriterien eines umfassenden Qualitätsleitbildes, wie sie etwa beim Schweizer Q2E entwickelt wurden, bislang nicht im Qualitätsbewusstsein verankert und daher auch nicht entsprechend reglementiert.

Die Regularien zur Selbstevaluation sehen in den beiden Bildungsgängen *Enseignement fondamental* und *Enseignement secondaire* zudem unterschiedlich aus. Im *Enseignement fondamental* legt das RGD du 14 août 2018 den Rahmen für die Vorgehensweise bei der Selbstevaluation in seinem zweiten Artikel folgendermaßen fest:

Le comité d'école réalise une documentation et une analyse de la situation de départ de l'école à partir du deuxième trimestre de l'année scolaire précédant une nouvelle période de référence du PDS.

La documentation et l'analyse de la situation de départ sont réalisées en collaboration avec un I-DS en y associant les partenaires scolaires.

L'analyse de la situation de départ de l'école est établie sur base :

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.**

En cohérence avec l'analyse réalisée de manière participative au sein de l'école, le comité d'école identifie les priorités à suivre pour le développement de l'établissement scolaire. (RGD A722 2018 Art. 2)

Dagegen existieren im *Enseignement secondaire* keine verbindlichen Regelungen in Bezug auf die Vorgehensweise bei der Selbstevaluation.¹²

Eine entsprechende Initiative zur Unterstützung bei der Selbstevaluation bietet dagegen die *Division de l'accompagnement du développement des établissements scolaires* des IFEN, die einen umfassenden Leitfaden für die Schulentwicklung erstellte. Dieser Leitfaden ist in 4 Dimensionen und 23 Domänen unterteilt, wobei jede klare Zielsetzungen und vorgeschlagene Fragestellungen enthält. Neben den Fragestellungen werden auch mögliche Instrumente und Bewertungen sowie theoretische und praktische Verknüpfungen bereitgestellt. Zusätzlich stellt die Division den Schulen einen Methodenkoffer mit Instrumenten zur Implementierung des PDS zur Verfügung.

Die nachfolgenden Umfrageergebnisse zeigen, wie und in welcher Häufigkeit die Selbstevaluationsprozesse tatsächlich in den Schulen des EF und ES durchgeführt werden und welche Akteure und Aspekte eine besondere Rolle spielen.

¹² Wie in Teil A zur Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule entsprechend beschrieben (vgl. OEJQS 2024, S. 64), existiert für das Sekundarschulwesen lediglich ein bislang nicht rechtskräftiges *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* (vgl. RGD A722 2018). Das *Projet* aus dem Jahr 2018 wurde bislang nicht als RGD verabschiedet.

DATENGENERIERUNG UND -ANALYSE

Nur etwa 42% der Schulen generieren regelmäßig relevante Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Q-EF-Q11, N=106).

Die Schulen befragten zu 93% Lehrkräfte, 68% Schüler und 64% Eltern (Q-EF-Q12, N=44). Von etwa 16% der Schulen wurden ‚andere‘ Befragungen durchgeführt, darunter u.a. auch Befragungen bei Vertretern der *Maison relais* bzw. des *Foyer scolaire*.

Eine weitere Frage machte deutlich, dass nur knapp 3 von 10 Schulen einen Abgleich schulischer Daten mit landesweiten Ergebnissen unternehmen (Q-EF-Q13, N=106).

Dabei unterscheiden sich die Anteile nach landesweiten Befragungen teilweise sehr stark. Während alle Schulen einen Abgleich mit den *ÉpStan*-Ergebnissen durchführten (100%), liegt der Anteil bezüglich der Resultate der Orientierungsprozedur im Cycle 4 mit 87% niedriger. Nur 40% der Schulen führten einen Abgleich mit den Daten der *Allongements de cycle* durch (**Abb. 12**). Positiv hervorzuheben ist der ausnahmslose Abgleich mit den *ÉpStan*-Ergebnissen, während bei der Nutzung der Daten zu den *Allongements de cycle* noch Verbesserungspotenzial besteht.

Ergebnisse der <i>Épreuves Standardisées</i> (<i>ÉpStan</i>)	100%
Resultate der Orientierungsprozedur im Zyklus 4	87%
Prozentsatz der <i>Allongements de cycle</i>	40%
andere Daten	13%

Abbildung 12: Q-EF-Q14: Unsere Schule organisiert regelmäßig einen Abgleich schulischer Daten mit landesweiten Ergebnissen (N=30)

NUTZUNG VON INDIKATOREN

Hinsichtlich der Selbstevaluation zeigt sich, dass nur 32% der befragten Schulen Indikatoren nutzten, um den aktuellen Ist-Zustand zu messen und um den Erreichungsgrad der im PDS gesetzten Ziele zu überprüfen (Q-EF-Q29, N=106).

Von diesen Schulen schätzten etwas mehr als die Hälfte, dass die genutzten Indikatoren eher stark als schwach entwickelt sind. Allerdings ist die Angabe von 3% der Schulen, die die genutzten Indikatoren als vorbildlich entwickelt¹³ einschätzten, verschwindend gering (**Abb. 13**). In diesem Bereich besteht offensichtlich Raum für eine verstärkte Qualitätsoptimierung.

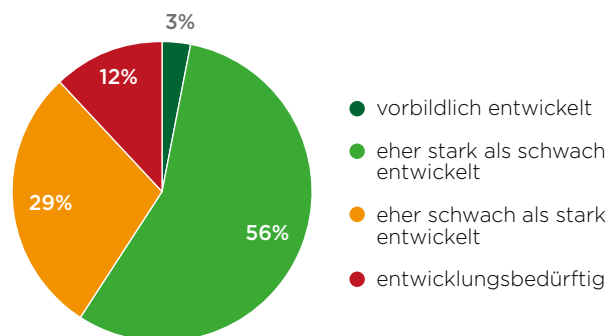


Abbildung 13: Q-EF-Q30: Die Indikatoren, die den Erreichungsgrad der gesetzten Entwicklungsziele im PDS messen, sind... (N=34)

¹³ Es ist wichtig anzumerken, dass allgemein bei den Umfrageitems ‚vorbildlich entwickelt‘, ‚eher stark als schwach entwickelt‘, ‚eher schwach als stark entwickelt‘ und ‚entwicklungsbedürftig‘ keine eindeutigen Kriterien festgelegt wurden, die diese Antwortmöglichkeiten definieren. Die Auswahl dieser Items beruht ausschließlich auf der subjektiven Einschätzung der Umfrageteilnehmer und kann daher nicht einheitlich quantifiziert werden.

EINBEZIEHUNG DER SCHULISCHEN GREMIEN UND FUNKTIONEN IN DIE DISKUSSION ÜBER DIE ERGEBNISSE DER SELBSTEVALUATION VOR DEM HINTERGRUND DER SCHULENTWICKLUNG

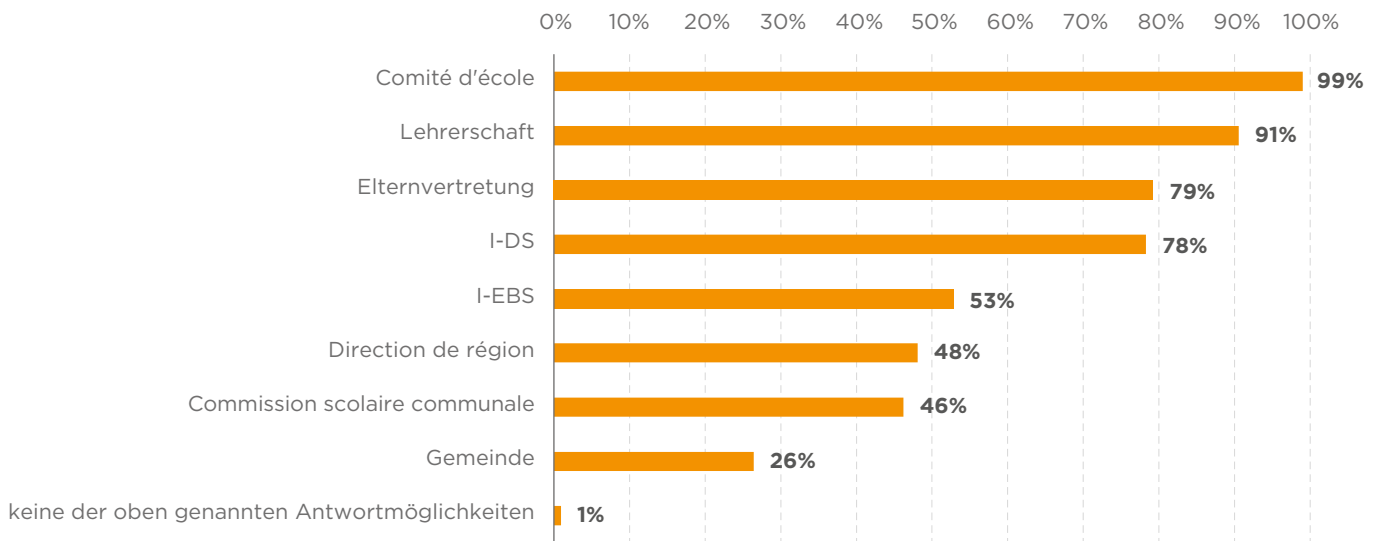


Abbildung 14: Q-EF-Q19: Die Ergebnisse der Autoevaluation zur Erstellung des PDS werden vor dem Hintergrund der Schulentwicklung in den folgenden Gremien diskutiert (Mehrfachantworten möglich) (N=106)

Wie in **Abbildung 14** zu sehen ist, gaben fast alle Umfrageteilnehmer an, dass sowohl das *Comité d'école* als auch die Lehrerschaft in die Diskussion über die Ergebnisse der Selbstevaluation vor dem Hintergrund der Erstellung des PDS einbezogen wurden. Auch die Elternvertretung wurde in 8 von 10 Schulen in die Diskussion eingebunden. Bei fast der Hälfte der Schulen wurden die *Directions de région* und die *Commission scolaire communale* aktiv in die Diskussion eingebunden.

Gleichwohl ist festzustellen, dass in 2 von 10 Schulen der *Instituteur spécialisé en développement scolaire* (I-DS) überhaupt nicht in die Diskussion über die Ergebnisse der Selbstevaluation im Kontext der Schulentwicklung einbezogen wurde. Dennoch hätte jede Grundschule die Möglichkeit, auf einen I-DS zurückzugreifen, der für ihre Region klar identifizierbar ist (vgl. IFEN 2022a). Dass bei 22% der befragten Schulen der I-DS nicht in die Diskussion miteinbezogen wurde, ist besonders alarmierend, da die schulische Selbstevaluation eine fundamentale Komponente des Schulentwicklungsprozesses darstellt. Zudem erweist sich die Selbstevaluation als ein komplexes Unterfangen und die Fachexpertise des I-DS könnte demzufolge eine bedeutende Unterstützung bieten, wie es in seinem festgelegten Aufgabenbereich vorgesehen ist. Eine weiterführende qualitative Studie wäre hier von Interesse, um die Gründe für die mangelnde Einbindung des I-DS herauszufinden.

DATENGENERIERUNG UND -ANALYSE

In Bezug auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung gaben nur etwas mehr als die Hälfte (56%) der befragten Schulen an, regelmäßig relevante Daten zu generieren (Q-ES-Q8, N=27).

Eine interessante Beobachtung ist, dass in all diesen Schulen eine Schüler- und Lehrerbefragung vorgenommen wurde. Die Eltern wurden zu 60% in den Befragungsprozess einbezogen (Abb. 15).

Befragung von Schülerinnen und Schülern	100%
Befragung von Lehrkräften	100%
Befragung von Eltern	60%
andere	33.3%

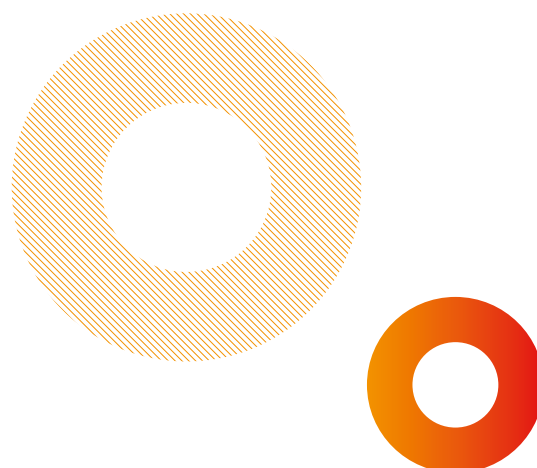
Abbildung 15: Q-ES-Q9: Bei diesen für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung relevanten Daten handelt es sich um... (Mehrfachantworten möglich) (N=15)

Ein weiterer Aspekt betrifft den Abgleich schulischer Daten mit landesweiten Ergebnissen, bei dem festgestellt wurde, dass die Hälfte der Schulen (N=27) einen solchen Vergleich durchführten (Q-ES-Q10). Auch im ES unterscheidet sich der Anteil je nach Art der landesweiten Befragung. Alle Schulen glichen die Ergebnisse mit den Ergebnissen von ÉpStan sowie den Abschlussresultaten ab (Abb. 16).

Es fällt jedoch auf, dass nur etwa jede dritte Schule (31%) einen Abgleich der Abbrecherquoten vornahm und sogar nur etwa jede sechste Schule (15%) ihre Klassenwiederholungsquoten mit den nationalen Werten abglich.

Abschlussresultate	100%
Ergebnisse der Épreuves Standardisées (ÉpStan)	100%
Abbrecherquoten	31%
Klassenwiederholungsquoten	15%
andere Daten	31%

Abbildung 16: Q-ES-Q11: Unsere Schule organisiert regelmäßig einen Abgleich schulischer Daten mit landesweiten Ergebnissen (N=13)



NUTZUNG VON INDIKATOREN

Auffällig ist, dass im Rahmen der Selbstevaluation lediglich 44% der Befragten angaben, Indikatoren entwickelt zu haben, die den Erreichungsgrad der gesetzten Entwicklungsziele messen (Q-ES-Q27, N=27).

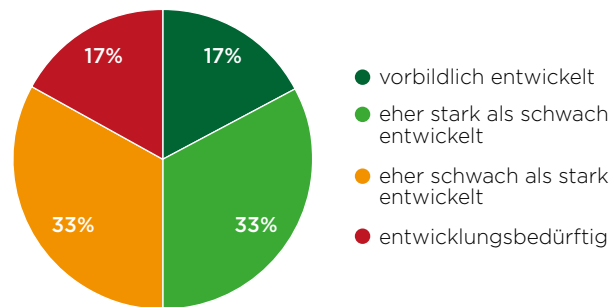


Abbildung 17: Q-ES-Q28: Die Indikatoren, die den Erreichungsgrad der gesetzten Entwicklungsziele im PDS messen, sind... (N=12)

Des Weiteren gaben zwar mehr Schulen des ES im Vergleich zum EF an, dass die genutzten Indikatoren als vorbildlich entwickelt betrachtet werden können, dennoch waren es nur 17%, die diese

Angabe machten (**Abb. 17**). Diese Zahlen verdeutlichen eine gewisse Unsicherheit bei der Entwicklung und Anwendung von Evaluationsindikatoren.

EINBEZIEHUNG DER SCHULISCHEN GREMIEN IN DIE DISKUSSION ÜBER DIE ERGEBNISSE DER SELBSTEVALUATION VOR DEM HINTERGRUND DER SCHULENTWICKLUNG

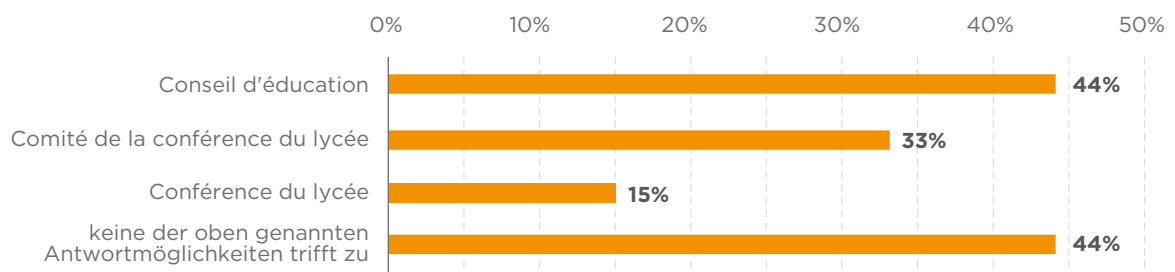


Abbildung 18: Q-ES-Q17: Die Ergebnisse der Autoevaluation werden vor dem Hintergrund der Schulentwicklung in den folgenden Gremien diskutiert (Mehrfachantworten möglich) (N=27)

Die Umfrage zeigt, dass weder das *Comité de la conférence du lycée* und die *Conférence du lycée* noch der *Conseil d'éducation* systematisch in die Diskussion über die Ergebnisse der Selbstevaluation vor dem Hintergrund der Schulentwicklung einbezogen wurden (**Abb. 18**). Besonders bedenklich ist die geringe Einbindung des *Conseil d'éducation*, obwohl diese ausdrücklich gesetzlich vorgesehen ist.

Noch alarmierender ist es, dass in fast der Hälfte der Sekundarschulen keines dieser Gremien in die Diskussion über die Ergebnisse der Selbstevaluation einbezogen wurde. Das ist insofern bemerkenswert, weil die Selbstevaluation eine fundamentale Etappe im Schulentwicklungsprozess darstellt. In diesem Sinne wäre es empfehlenswert, dass alle schulischen Gremien grundsätzlich und systematisch in die Diskussion über die Ergebnisse der Selbstevaluation einbezogen werden.

EMPFEHLUNGEN ZUR SELBSTEVALUATION

Anhand der Umfrageergebnisse zeigt sich, dass in beiden Bildungsgängen ein gewisses Defizit in der systematischen Datenerfassung und -auswertung, der Nutzung von fundierten Indikatoren sowie in der Einbindung aller schulischen Gremien besteht. In diesem Sinne kann festgehalten werden, dass eine verstärkte Professionalisierung und Standardisierung der Selbstevaluation der Einzelschulen anzustreben ist. Wie dies gelingen kann, wird anhand folgender Empfehlungen gebündelt dargestellt:

1. Erstellung eines Qualitätsleitbildes

Um eine zielorientierte Schulentwicklung zu fördern, empfiehlt es sich als Ausgangspunkt für eine Selbstevaluation, ein Qualitätsleitbild gemäß dem Q2E zu erstellen, um vom Ist-Zustand einer Schule gezielt auf den angestrebten Soll-Zustand hinzuwirken.

2. Verbindliche Qualitätsstandards für schuleigene Datenerhebung und -nutzung zur Selbstevaluation

> Regelmäßiger Datenabgleich

Um den Entwicklungs- und Bedarfsstand der Schule zu ermitteln, sollte ein regelmäßiger und systematischer Abgleich schulischer Daten mit landesweiten Ergebnissen (z.B. Abschlussresultate, ÉpStan-Ergebnisse, Klassenwiederholungsquoten und Abbrecherquoten) erfolgen.

> Einführung eines standardisierten Indikatorensets

Für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Rahmen der initialen Selbstevaluation und der Abschlussevaluation eines PDS-Zyklus ist es sinnvoll, ein standardisiertes Indikatorenset zu verwenden. Dadurch können Vergleiche innerhalb eines PDS-Zyklus sowie über mehrere PDS-Zyklen hinweg systematisch verankert werden.

> Regelmäßige Befragungen von Lehrpersonen, Schülerschaft und Eltern zur Schulqualität

Um die Einschätzung zur Schulqualität dieser Akteure zu erfassen, sollten in regelmäßigen Abständen Umfragen durchgeführt werden. Der daraus resultierende organisatorische Arbeitsaufwand für die Schulen könnte dadurch reduziert werden, indem ein nationales Institut Indikatoren und die entsprechenden Fragebögen zentralisiert erstellt und diese den Schulen zur Verfügung stellt. Dies würde eine standardisierte und maßgeschneiderte Datenerfassung und -rückmeldung ermöglichen, ähnlich wie bei den *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) (vgl. auch OEJQS 2024).

3. Erstellung von Richtlinien zur systematischen Einbindung aller schulischen Gremien in den Schulentwicklungsprozess

Die Partizipation der Lehrer- und Schülerschaft sowie der Eltern als zentrale Mitglieder der Schulgemeinschaft sollte bei der Ausgangsevaluation, beim Erstellen der Entwicklungsschwerpunkte und der Abschlussevaluation durch Erstellung von Richtlinien konkretisiert und harmonisiert werden.

1.2 Implementierung des PDS

Um die Zielorientierung erfolgreich umzusetzen und gemeinsam konkrete Handlungsschritte festzulegen, ist es ratsam, diese in Entwicklungsplänen zu verankern. Diese Pläne fungieren als grundlegende Dokumente, die ein kollektives und zukunftsgerichtetes Verständnis für die Schulentwicklung darstellen. Zugleich dienen sie als Dokumentation für die umzusetzenden Maßnahmen zur Zielerreichung. Es werden 3-Jahresziele im Entwicklungsplan festgelegt, wobei für jedes der 3 Jahre spezifischere Ziele abgestimmt werden, die am Ende eines jeden Schuljahres evaluiert werden sollen und gegebenenfalls angepasst werden.

In diesem Zusammenhang wurde der *Plan de développement de l'établissement scolaire* (PDS) 2009 im *Enseignement fondamental*¹⁴ und 2017 im *Enseignement secondaire* verbindlich eingeführt. Der Schulentwicklungsplan ermöglicht den Schulen eine vergrößerte Autonomie in Bezug auf die eigene Schulentwicklung und bietet ihnen dementsprechend auch die Möglichkeit, ihr Profil zu schärfen.

Bei der Erstellung des PDS werden Schulen des EF und ES gleichermaßen aufgefordert, einen pädagogischen Ansatz (*démarche pédagogique*) festzulegen, der im PDS dokumentiert werden soll. Im Grundschulgesetz (Mémorial A20 2009) findet sich hierzu folgender Artikel:

Le personnel de l'école doit assurer une démarche pédagogique et organisationnelle cohérente, documentée dans le PDS, qui répond aux spécificités locales de la population scolaire dans les domaines suivants:

- 1. l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'enseignement; (Mémorial A20 2009, modifié par la loi du 20 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; (ibd., modifié par la loi du 17 juillet 2023)**
- 7. le développement de compétences interculturelles et l'encadrement des élèves issus d'un contexte migratoire. (ibd. Art. 12bis, modifié par la loi du 29 juin 2017)**

¹⁴ Zu diesem Zeitpunkt noch als *Plan de réussite scolaire (PRS)* bekannt.

Das Sekundarschulgesetz (Mémorial A126 2004) listet in dem Artikel 3ter teilweise dieselben Punkte auf wie das Grundschulgesetz; gleichzeitig sind auch Ergänzungen vorhanden (violett):

Les lycées assurent une démarche commune et cohérente, documentée dans le PDS, qui répond aux spécificités locales de la population scolaire dans les domaines suivants :

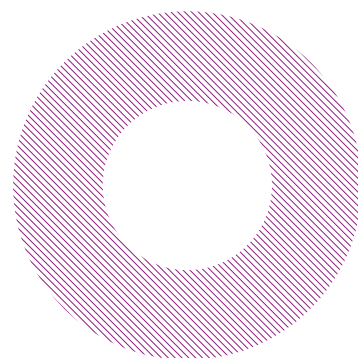
1. l'organisation de l'appui scolaire tel que défini à l'article 14;
2. l'encadrement des « élèves » à besoins éducatifs spécifiques; (Mémorial A126 2004, modifié par la loi du 30 juin 2023)
3. **«l'accompagnement psycho-social des élèves»;**
4. **«l'orientation et l'intégration scolaires des élèves»**, 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 péri-scolaire»;** (ebd.)
8. «la participation des élèves»; (Mémorial A126 2004, 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.)

Beide Schulgesetze nennen außerdem die Gremien, die an der Erstellung des PDS beteiligt sind (**Abb. 19** und **Abb. 20**).

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Der PDS wird vom *Comité d'école* unter der Verantwortung seines *Président* in Zusammenarbeit mit den schulischen Partnern ausgearbeitet. Der *Président du Comité d'école* überwacht die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen durch die Schulgemeinschaft. Der I-DS nimmt aktiv an der Ausarbeitung, Formulierung und Umsetzung des PDS teil und informiert den *Directeur de région* darüber. Das Lehr- und Erziehungspersonal genehmigt den PDS im Rahmen einer Vollversammlung durch Mehrheitsentscheidung und bindet damit das gesamte genannte Personal ein. Anschließend wird der PDS zur Stellungnahme (*Avis*) dem *Directeur de région* und der *Commission scolaire communale* vorgelegt. Der *Conseil communal* beschließt gemeinsam mit der Schulorganisation über den PDS. Die Beschlussfassung über den PDS wird dem Minister zur Genehmigung über den *Directeur de région* übermittelt (Mémorial A20 2009 Art. 13, modifié par la loi du 29 juin 2017).



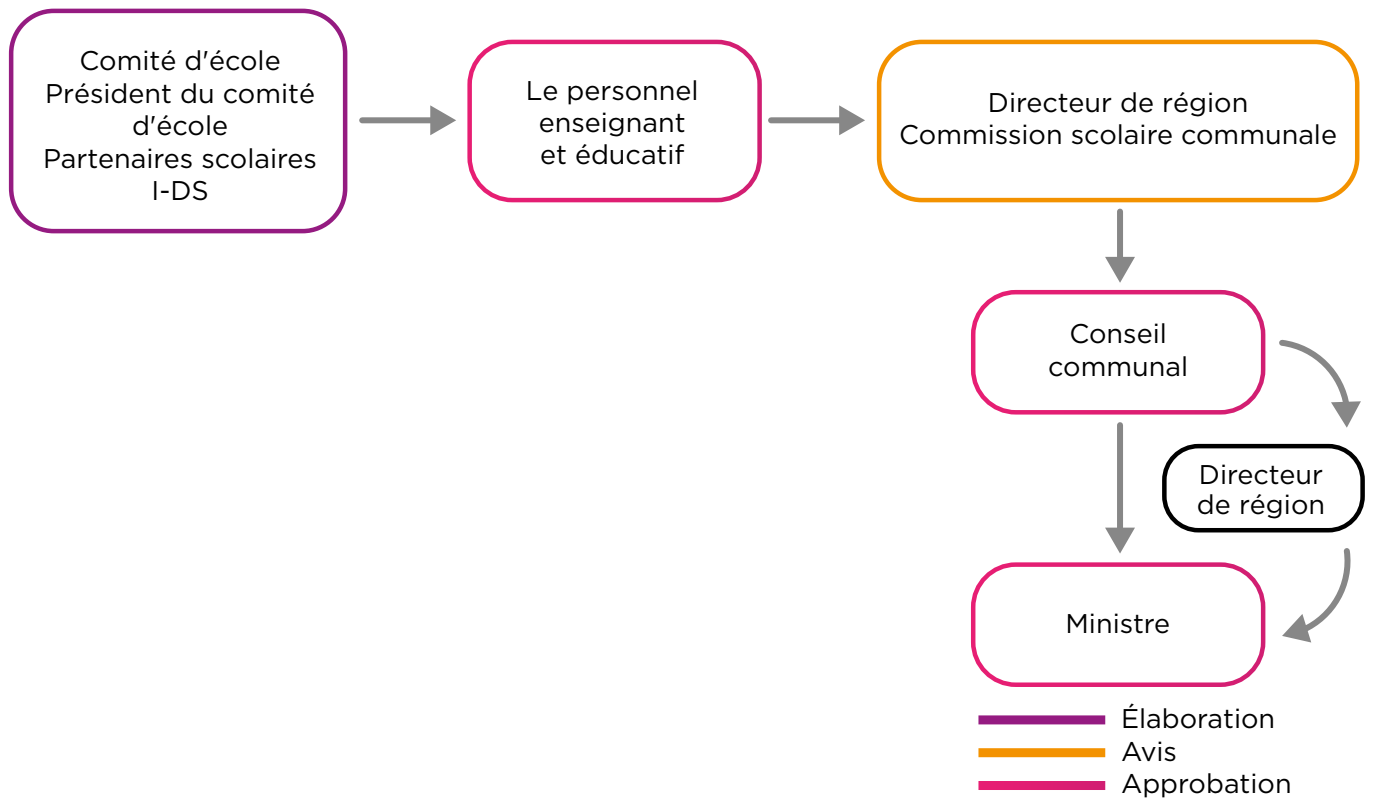


Abbildung 19: Erstellung des PDS im Enseignement fondamental - Akteure und ihre Funktionen

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Der PDS wird von der CDS gemeinsam mit dem *Conseil d'éducation* erarbeitet. Der daraus hervorgehende Vorschlag zum PDS wird der *Conférence du lycée* zur Stellungnahme (*Avis*) vorgelegt. Fällt

das Urteil positiv aus, wird der PDS von der Schulleitung genehmigt¹⁵ und daraufhin dem Bildungsminister zur Genehmigung vorgelegt (vgl. ebd. Art. 3bis, modifié par la loi du 29 août 2017).

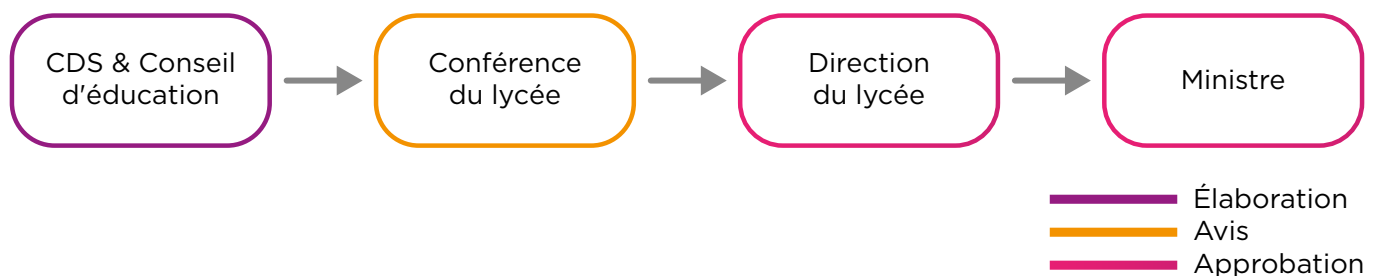


Abbildung 20: Erstellung des PDS im Enseignement secondaire - Akteure und ihre Funktionen

Im Detail regelt ein *Règlement grand-ducal* (RGD) die Implementierung, die Überwachung der Umsetzung sowie die finale Evaluation des PDS im Grundschulwesen (vgl. RGD A722 2018 Art. 3; 5).

Wie bereits im Rahmen der Selbstevaluation festgestellt, fehlt im Sekundarschulwesen ein RGD, welches die Implementierung, Überwachung und abschließende Evaluation des PDS betrifft. Daher haben wir uns in den Umfragen im EF und ES für den Turnus und die Zusammensetzung der Gremien interessiert, die Beratungen zu diesen Aspekten durchführen.

¹⁵ Im Falle einer negativen Stellungnahme wird der PDS von der CDS und dem *Conseil d'éducation* noch einmal überarbeitet und erneut der *Conférence du lycée* vorgelegt, um anschließend (sowohl bei positiver als auch bei negativer) Stellungnahme von der Schulleitung genehmigt zu werden.

EINBINDUNG SCHULISCHER GREMIEN UND FUNKTIONEN IN DIE AKTIONSPLANUNG

Was die Einbindung der schulischen Akteure in die Implementierung des PDS anbelangt, ist erstens zu bemerken, dass **66% der Umfrageteilnehmer aus dem Enseignement fondamental** angaben, dass **an ihrer Schule Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung bestanden** (Q-EF-Q24, N=106). Zudem antworteten beinahe alle der befragten Grund-

schulen, dass sowohl der *Président du comité d'école* als auch das *Comité d'école* in die Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte und der Maßnahmen des Aktionsplans einbezogen wurden. Sie kommen also ihren gesetzlichen Verpflichtungen nach (**Abb. 21** und **Abb. 22**).

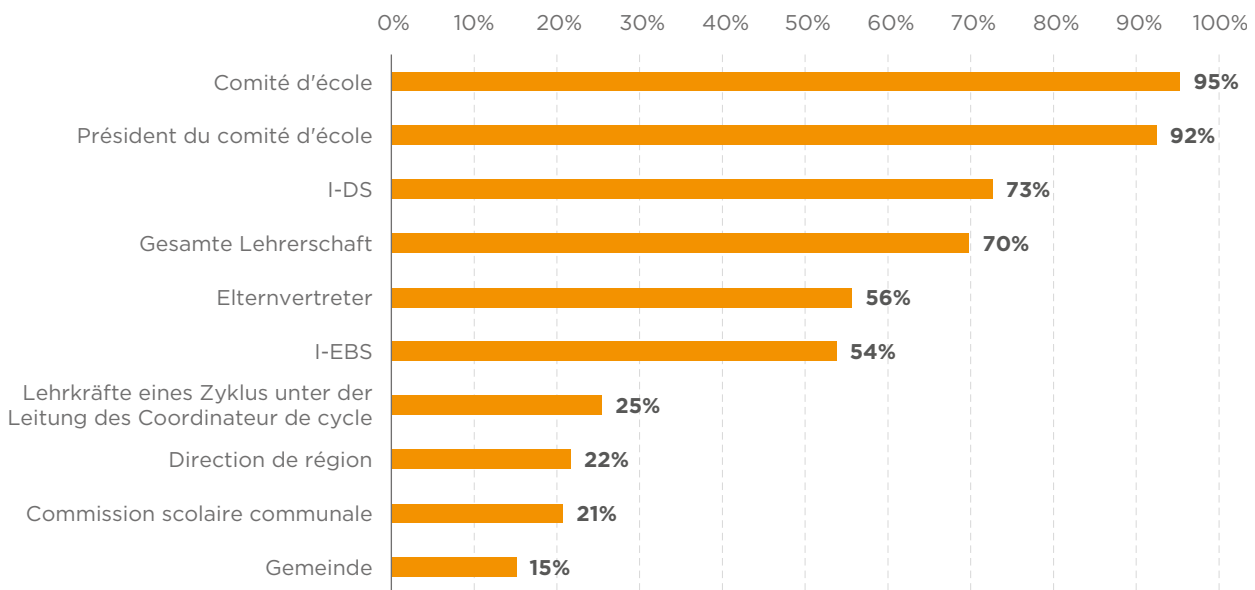


Abbildung 21: Q-EF-Q20: Die folgenden Gremien sind an der Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte und Entwicklungsziele des PDS beteiligt (Mehrfachantworten möglich) (N=106)

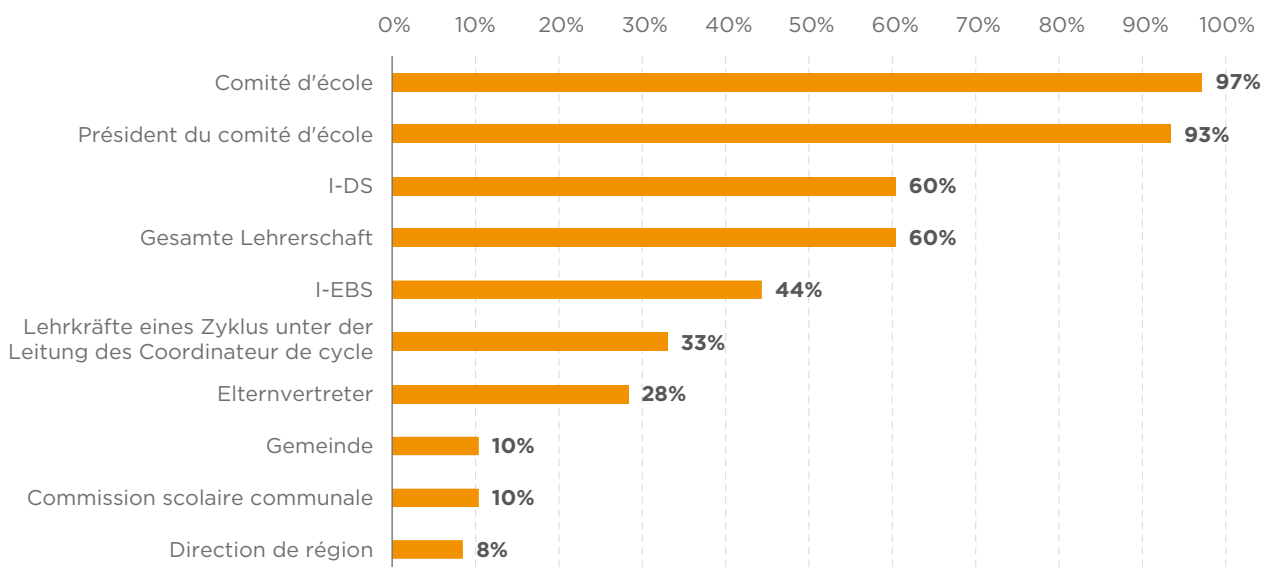


Abbildung 22: Q-EF-Q21: Die folgenden Gremien sind an der Erarbeitung der Maßnahmen zur Erreichung der festgelegten Entwicklungsziele des PDS beteiligt (Mehrfachantworten möglich) (N=106)

Insbesondere haben wir in unseren Umfragen zu den schulischen Entwicklungsprozessen die Analyse der Zusammenarbeit, vornehmlich im Hinblick auf den PDS, vertieft und in diesem Sinne auch nach weiteren beteiligten Akteuren und Arbeitsgruppen gefragt. Im Gegensatz zum *Président du Comité d'école* und dem *Comité d'école* waren andere schulentwicklungsrelevante Gremien/Akteure weniger stark bei der Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte und Entwicklungsziele des PDS eingebunden.

Die gesamte Lehrerschaft und der I-DS wurden immerhin in 7 von 10 Schulen in die Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte einbezogen und in 6 von 10 Schulen in die Erarbeitung der Maßnahmen des Aktionsplans. Dagegen wurden die Lehrkräfte der einzelnen Zyklen (unter der Leitung ihres *Coordinateurs de cycle*) nur in etwa 3 von 10 Schulen in beide Prozesse eingebunden. Die Elternvertretung wurde in etwas mehr als der Hälfte der Schulen in die Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte einbezogen, aber nur in etwas mehr als einem Viertel in die Erarbeitung der Maßnahmen des Aktionsplans. Eine untergeordnete Rolle spielten in beiden Etappen des Schulentwicklungsprozesses sowohl der *Directeur de région* als auch die *Commission scolaire communale* und die Gemeinde.

INFORMIERUNG ÜBER DAS VORKOMMEN DER BESCHLOSSENEN MAßNAHMEN

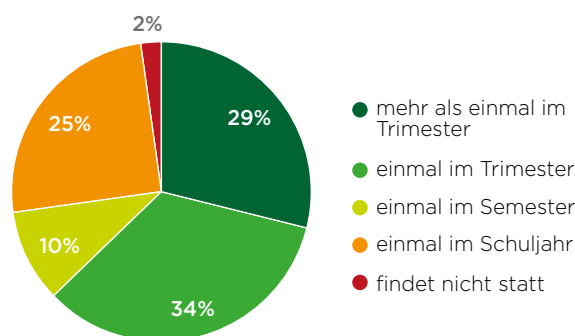


Abbildung 23: Q-EF-Q28: Der Informationsprozess der Mitwirkungsgremien über das Vorkommen der beschlossenen Maßnahmen vonseiten des *Président du Comité d'école* oder des *Comité d'école* erfolgt... (N=106)

In 6 von 10 Schulen wurden die Mitwirkungsgremien einmal pro Trimester oder sogar häufiger informiert. Zusätzlich gab noch etwa ein Drittel der Schulen an, die Gremien einmal im Semester oder zumindest einmal im Schuljahr zu informieren (**Abb. 23**).

ÜBERWACHUNG DER BESCHLOSSENEN MAßNAHMEN DURCH DEN PRÉSIDENT DU COMITÉ D'ÉCOLE ODER DAS COMITÉ D'ÉCOLE

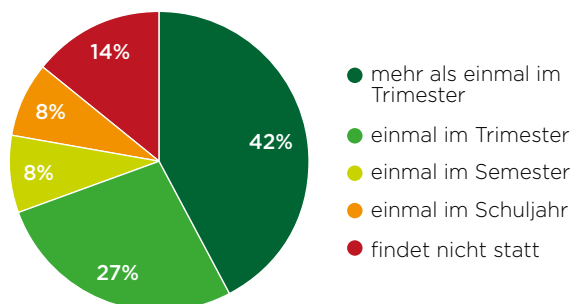


Abbildung 24: Q-EF-Q27: Der Président du Comité d'école oder das Comité d'école überwacht die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen... (N=106)¹⁶

Eine positive Feststellung ergibt sich daraus, dass etwa 7 von 10 Schulen berichteten, dass der *Président du comité d'école* oder das *Comité d'école* mindestens einmal im Trimester die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen überwacht. Den-

noch gaben 14% aller an der Umfrage beteiligten Schulen an, dass überhaupt keine Überwachung der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen erfolgt (**Abb. 24**).

ABSCHLUSSEVALUATION DES PDS UND FORTSCHREIBUNG

92% der Grundschulen nutzten die Ergebnisse der finalen Evaluation des abgelaufenen PDS zur Festlegung der Entwicklungsziele des darauffolgenden PDS (Q-EF-Q31, N=106).

NUTZUNG EXTERNER UNTERSTÜTZUNG

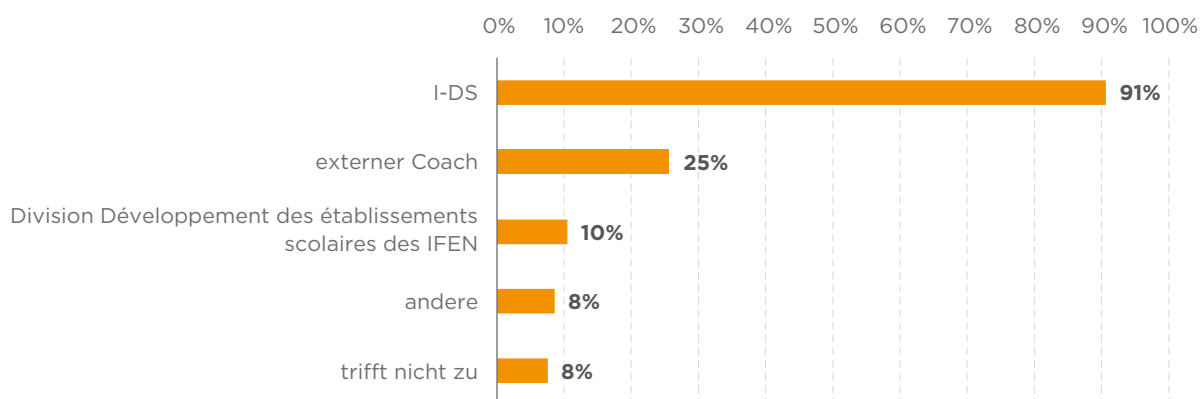


Abbildung 25: Q-EF-Q26: Unsere Schule nimmt bei Bedarf externe Unterstützung der folgenden Personen/Einrichtungen in Anspruch, um die Qualitätsentwicklung aufzubauen und umzusetzen (Mehrfachantworten möglich) (N=106)

9 von 10 Schulen gaben an, auf die Arbeit des I-DS als Unterstützung zurückzugreifen, jedoch nur ein Viertel der Schulen auf einen externen Coach (**Abb. 25**).

¹⁶ Zur bestmöglichen Darstellung des nationalen Referenzwertes haben wir in der Regel auf- oder abgerundet. Differenzen zu 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

EINBINDUNG SCHULISCHER GREMIEN IN DIE AKTIONSPLANUNG

Positiv anzumerken ist, dass **85% der Schulen** angaben, dass **entweder die CDS oder die Schulleitung Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung initiierte** (Q-ES-Q22, N=27). **Abbildung 26** und **Abbildung 27** geben interessanterweise Aufschluss darüber, **dass nur jede vierte Conférence du lycée an der Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte, -ziele und den entsprechenden Maßnahmen zur Zielerreichung beteiligt war.**

CDS	100%
Schulleitung	96%
Conseil d'éducation	52%
Comité de la conférence du lycée	26%
Conférence du lycée	26%

Abbildung 26: Q-ES-Q18: Die folgenden Gremien sind an der Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte und Entwicklungsziele des PDS beteiligt (Mehrfachantworten möglich) (N=27)

CDS	100%
Schulleitung	96%
Comité de la conférence du lycée	26%
Conférence du lycée	26%
Conseil d'éducation	11%

Abbildung 27: Q-ES-Q19: Die folgenden Gremien sind an der Erarbeitung der Maßnahmen zur Erreichung der festgelegten Entwicklungsziele des PDS beteiligt (Mehrfachantworten möglich) (N=27)

Trotz der ausdrücklichen Festlegung im Sekundarschulgesetz war nur etwa die Hälfte der Conseils d'éducation an der Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte und -ziele beteiligt.

Alarmierend ist, dass in nur jeder neunten Schule der Conseil d'éducation in die Ausarbeitung der Maßnahmen zur Erreichung der festgelegten Entwicklungsziele eingebunden war.

Insgesamt verdeutlichen die Umfrageergebnisse, dass die Implementierung des PDS größtenteils in der Verantwortung der CDS und der Schulleitung lag, während die anderen offiziellen Gremien eher gering eingebunden waren. Die Schulentwicklung wurde demnach nicht als umfassende Mission aller Gremien, Akteure und Partner betrachtet. Daher ist es erforderlich, auf allen Ebenen des Bildungssystems einen verstärkten Fokus auf die Entwicklung der Einzelschulen als eigenständige Lerninstitutionen zu legen, in deren Schulentwicklungsprozess alle Gremien, Akteure und Partner eine aktive Rolle spielen.

INFORMIERUNGSPROZESS DER MITWIRKUNGSGREMIEN ÜBER DAS VORANKOMMEN DER IM PDS BESCHLOSSENEN MAßNAHMEN

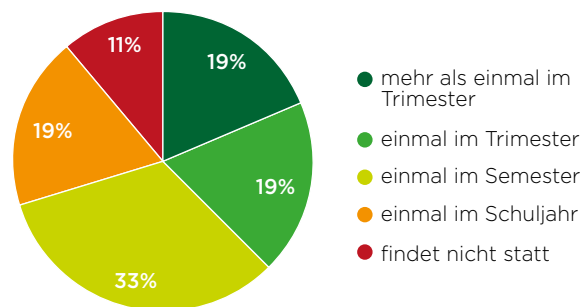


Abbildung 28: Q-ES-Q26: Der Informationsprozess der Mitwirkungsgremien über das Vorankommen der beschlossenen Maßnahmen vonseiten der CDS erfolgt...(N=27)

Im Gegensatz zur eher stark entwicklungsbedürftigen Einbeziehung der schulischen Gremien in die Erarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte, -ziele und Maßnahmen zur Zielerreichung, informierten die befragten Sekundarschulen die Schulgremien regelmäßiger über das Vorankommen der beschlossenen Maßnahmen (**Abb. 28**).

In 4 von 10 Schulen wurden die Mitwirkungsgremien mindestens einmal pro Trimester informiert, während immerhin noch ein Drittel der Schulen die Gremien einmal im Semester informierte. Allerdings informierten 11% der Schulen ihre Gremien überhaupt nicht über das Vorankommen der beschlossenen Maßnahmen.

ÜBERWACHUNG DER BESCHLOSSENEN MAßNAHMEN DURCH DIE CDS

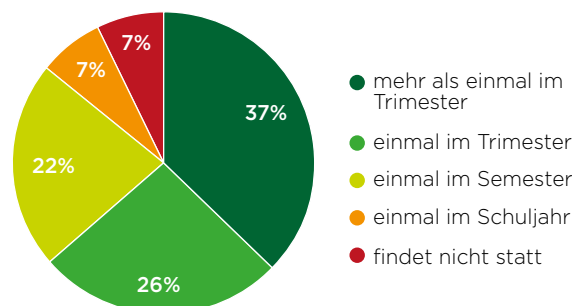


Abbildung 29: Q-ES-Q25: Überwachung der beschlossenen Maßnahmen durch die CDS (N=27)

6 von 10 Schulen gaben an, die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen mindestens einmal pro Trimester zu überwachen (Abb. 29). Immerhin erfolgte in etwa 9 von 10 Schulen die Überwachung der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen durch die CDS mindestens einmal im Schuljahr.

Dieses regelmäßige *Controlling* durch die CDS trägt erheblich dazu bei, dass die erstellten Entwicklungsziele tatsächlich durch konkrete Maßnahmen verbindlich angestrebt werden. Dies erhöht die Erfolgchancen des Schulentwicklungsprozesses erheblich, da die gesetzten Ziele somit mit größerer Wahrscheinlichkeit auch tatsächlich erreicht werden.

ABSCHLUSSEVALUATION UND FORTSCHREIBUNG DES PDS

Es ist erfreulich festzustellen, dass knapp 9 von 10 Schulen angaben, eine Abschlussevaluation des PDS durchzuführen und deren Ergebnisse zu seiner Fortschreibung, d.h. zur Verankerung der Maßnahmen, die sich bewährt haben sowie zur Festlegung der Entwicklungsziele des darauffolgenden PDS zu nutzen (Q-ES-Q29, N=27).

Allerdings lässt die sehr begrenzte Nutzung relevanter Daten zur initialen Selbstevaluation sowie die geringfügige Verwendung vorbildlich entwickelter Indikatoren zur Abschlussevaluation den Schluss zu, dass nur in einem sehr geringen Anteil der Sekundarschulen die Abschlussevaluation fachgerecht durchgeführt wird.

NUTZUNG EXTERNER UNTERSTÜTZUNG

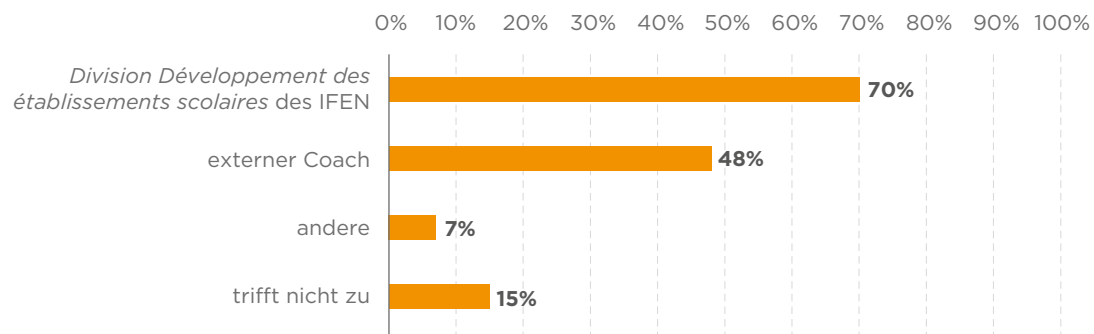


Abbildung 30: Q-ES-Q24: Die CDS und/oder die Schulleitung nehmen bei Bedarf externe Unterstützung der folgenden Personen/Einrichtungen in Anspruch, um die Qualitätsentwicklung aufzubauen und umzusetzen (Mehrfachantworten möglich) (N=27)

70% der Schulen gaben an, die *Division Développement des établissements scolaires* des IFEN als externe Unterstützung zu nutzen, währenddessen nur etwa die Hälfte aller Schulen auf die Unterstützung eines externen Coaches zurückgriffen (**Abb. 30**).



EMPFEHLUNGEN ZUR IMPLEMENTIERUNG DES PDS

Im Gegensatz zum EF wird im ES deutlich weniger die gesamte Lehrerschaft bei der Implementierung des PDS einbezogen und die Implementierung eher als Aufgabe einzelner Gremien betrachtet, die jedoch auch sehr unterschiedlich eingebunden sind. Um die Implementierung des PDS jedoch als gemeinsame Aufgabe in einem ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess zu verstehen, lassen sich folgende Empfehlungen aussprechen:

1. Rechtsfundierte Vereinheitlichung der PDS-Erstellung im Sekundarschulbereich

Um die Einbindung der verschiedenen Gremien bei der Erstellung des PDS sicherzustellen, sollte im Sekundarschulbereich eine ähnliche Regelung wie im Primarschulbereich eingeführt werden. Die Erstellung einer rechtlichen Grundlage für den Ablauf des PDS im Sekundarschulbereich, vergleichbar mit dem *Règlement grand-ducal* im EF, wäre daher ratsam.

2. Regelmäßiger Informationsfluss zur PDS-Implementierung

Der Informationsfluss sollte idealerweise zu im Vorfeld bekanntgegebenen Zeitpunkten erfolgen, um sicherzustellen, dass alle relevanten Gremien zeitnah über das Vorankommen informiert werden. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, den Informationsfluss über den PDS auch nach außen zu intensivieren. Eine detailliertere Kommunikation über die Entwicklungsziele und deren Erreichung auf den Internetseiten der Schulen könnte hierbei einen entscheidenden Beitrag leisten.¹⁷

3. Zentrales Verzeichnis zur Kontaktaufnahme mit externen Schulentwicklungscoaches

Um allen Schulen die Möglichkeit zu geben, bei ihrer Schulentwicklung auf externe Coaches zurückzugreifen, wäre es hilfreich, den Schulen ein Verzeichnis der Kontaktadressen zertifizierter Schulentwicklungscoaches bereitzustellen. In diesem Sinne wäre es auch sinnvoll, die für die Sekundarschulen zuständige *Division de l'accompagnement du développement des établissements scolaires* durch zertifizierte Schulentwicklungscoaches mit Auslandserfahrung zu ergänzen. Durch externen Input könnten die Schulen bewährte Praktiken aus anderen Schulsystemen kennenlernen und innovative Lösungsansätze entwickeln, um die Effektivität der Qualitätsentwicklung zu steigern.

¹⁷ Eine Sichtung der Schulwebsites, die als wichtiger Bestandteil transparenter Kommunikation dienen, ergab im Mai 2024, dass von 163 Grundschulen 133 überhaupt keine Informationen über ihren PDS auf der Schulwebsite präsentierten. Von den 30 Grundschulen, die etwas über den PDS auf ihrer Website stehen hatten, veröffentlichten jedoch nur 13 detaillierte Informationen, wie konkrete Aktionen zur Erreichung von Entwicklungszielen oder die Aufschlüsselung in Unterziele für die Referenzperiode 2021-2024.

Von 45 Sekundarschulen (mit den öffentlichen Europaschulen und den Privatschulen, die nach dem nationalen Lehrplan lehren) waren es nur 10 Schulen, die Informationen über den PDS auf ihrer Website zeigten, von denen wiederum die Hälfte detailliertere Informationen enthielten.

1.3 Strategische Professionalisierung

Die strategische Professionalisierung der Lehrkräfte, ausgerichtet an den Zielen der Schule, stellt eine grundlegende Voraussetzung dar, damit die Maßnahmen zur Zielerreichung als wirksam, effizient und nachhaltig gelten können. Eine zentrale Rolle übernehmen dabei die *Délégués à la formation continue* der Sekundarschulen:

Dans chaque lycée où sont mis en œuvre des dispositifs de formation continue en coopération avec l'«Institut de formation de l'éducation nationale» sont nommés deux délégués à la formation continue.

Les délégués à la formation continue assurent la coordination de la formation continue au sein de leur établissement scolaire selon les modalités de fonctionnement fixées par l'Institut.

Les délégués sont nommés par le ministre pour un mandat renouvelable de trois ans sur proposition commune de l'«Institut de formation de l'éducation nationale» et de la direction de l'établissement scolaire.

L'institut garantit la formation, le suivi et l'échange de pratiques des délégués à la formation continue. (Mémorial A126, 2004, Art. 22bis, modifié par la loi du 29 août 2017)

Darüber hinaus stellt im Prozess der strategischen Professionalisierung die wirksame und nachhaltige Implementierung der schulinternen Lehrerweiterbildung (SchiLW) einen wichtigen Baustein dar. Während das allgemeine Angebot des IFEN prioritär auf die individuelle Professionalisierung der Schulbeteiligten ausgerichtet ist, verfolgt das SchiLW-Konzept das Ziel, die Schulen bei der Umsetzung ihres individuellen Schulentwicklungsplans zu unterstützen. Ferner ermöglicht das IFEN den Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen sowie ein gemeinsames Lernen und Reflektieren.

Die SchiLW-Delegierten sollen dabei folgende Aufgaben wahrnehmen:

- Bedarfserhebung
- Erstellung und Einreichung des Jahresplans
- Übernahme der Gesamtverantwortung für die Organisation von SchiLW
- Teilnahme an den vom IFEN organisierten SchiLW-Austauschtreffen
- Ansprechpartner/-in für Kolleg/-innen und Schulleitung
- Ansprechpartner/-in für das IFEN
- Ansprechpartner/-in für Refent/-innen [sic!]
- Sicherstellung des notwendigen Rahmens zur Durchführung der Weiterbildung
- Auswertung des Jahresplans
- Beteiligung an Befragungen vom IFEN
- Nutzung aller Instrumente, die speziell für SchiLW entwickelt wurden (Toolbox des IFEN)

(IFEN 2016, S. 9)

Die Aufnahme der SchiLW-Delegierten in die *Cellule de développement scolaire* (CDS) als ständige Mitglieder ist eine Gelingensbedingung für die strategische Ausrichtung der Professionalisierung der Lehrkräfte auf die Ziele der Schule, da es gesetzlich vorgesehen ist, dass die Mitglieder der CDS gemeinsam mit den SchiLW-Delegierten einen 3-Jahresplan zur schulinternen Lehrerweiterbildung erarbeiten sollen, der alljährlich aktualisiert wird (vgl. Mémorial A126 2004, Art. 36bis, modifié par la loi du 15 décembre 2016). Mit Blick auf die initiale Ausbildung bzw. die Fortbildung der CDS gibt es jedoch keine gesetzlichen Bestimmungen. Im Grundschulwesen ist keine entsprechende Rolle für SchiLW-Delegierte vorgesehen. Die Aufgaben zur Fortbildungsplanung werden vom *Comité d'école* übernommen.

INITIALE AUSBILDUNG UND FORTBILDUNGEN DER MITGLIEDER DES COMITÉ D'ÉCOLE

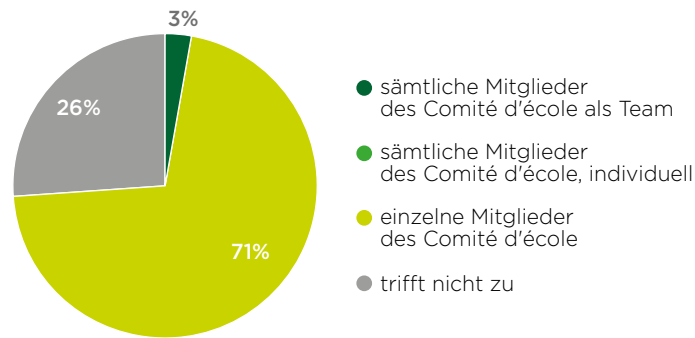


Abbildung 31: Q-EF-Q43: Die Mitglieder des Comité d'école haben an einer Initialausbildung zur Koordination der Schulentwicklung teilgenommen? (N=106)

Etwas mehr als ein Viertel aller *Comité d'école* haben an keiner Initialausbildung zur Koordination der Schulentwicklung teilgenommen. Bei 7 von 10 Schulen nutzten einzelne Mitglieder des *Comité d'école* eine solche Initialausbildung, während lediglich 3% dies als Team taten (Abb. 31). Eine gemeinsame Initialausbildung als Team hätte zweifelsohne den Vorteil, dass sich alle Steuergruppenmitglieder zu allen erforderlichen Koordinierungskompetenzen auf demselben Informationsstand befänden und Zielsetzungen so effektiver verfolgen könnten.

Bedenklich ist zudem, dass nur 30% der Schulen anführten, dass die Mitglieder des *Comité d'école* an Fortbildungen zur effektiven Steuerung des PDS teilnahmen (Q-EF-Q44, N=106).

REGELMÄßIGE ERSTELLUNG VON FORTBILDUNGSBEDARFSANALYSEN

Etwas mehr als die Hälfte (57%) der befragten Grundschulen führten in regelmäßigen Abständen Fortbildungsbedarfsanalysen durch (Q-EF-Q40, N=106) und knapp ein Drittel (Q-EF-Q41,

N=106) der Grundschulen verfügten über eine strategische Fortbildungsplanung, die an den Zielsetzungen der Schule orientiert ist.

INTERNE STRATEGIE DES PEER LEARNING

Deutliches Entwicklungspotenzial besteht allerdings auch im Bereich *peer learning* in den Grundschulen: Nur etwa jede fünfte Schule gab an, über eine interne Strategie zu verfügen, um den

erlangten Wissenszuwachs aus Fortbildungen an das eigene Kollegium weiterzugeben (Q-EF-Q45, N=106).

INITIALE AUSBILDUNG UND FORTBILDUNGEN DER CDS-MITGLIEDER

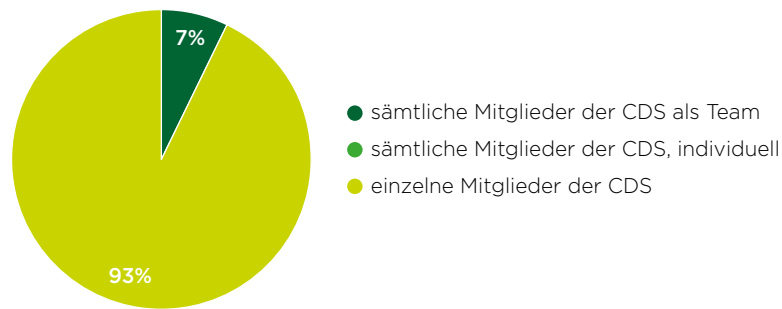


Abbildung 32: Q-ES-Q51: Die Mitglieder der CDS haben an einer Initialausbildung zur Koordination der Schulentwicklung teilgenommen? (N=27)

Bei 93% der Umfrageteilnehmer aus dem *Enseignement secondaire* nahmen einzelne Mitglieder der CDS an einer Initialausbildung zur Koordination der Schulentwicklung teil. Nur 7% der Befragten gaben jedoch an, dass an der Initialausbildung sämtliche Mitglieder der CDS als Team teilnahmen. Keiner der Befragten berichtete, dass alle CDS-Mitglieder individuell an einer Initialausbildung teilgenommen haben (**Abb. 32**).

Bei 56% der Schulen nahmen die Mitglieder der Steuergruppe an konkreten Fortbildungen zur effektiven Steuerung des PDS teil (Q-ES-Q52, N=27). Angesichts des Mangels an gesetzlichen Vorgaben für die Initialausbildung bzw. die Fortbildung der CDS überrascht diese Zahl nicht. Es besteht dringender Handlungsbedarf, um sicherzustellen, dass die befugten Personengruppen angemessen geschult werden, um ihre Rolle im Entwicklungsprozess effektiv ausfüllen zu können.

REGELMÄßIGE ERSTELLUNG VON FORTBILDUNGSBEDARFSANALYSEN

Positiv hervorzuheben ist, dass 78% der Schulen in regelmäßigen Abständen Fortbildungsbedarfsanalysen durchführten (Q-ES-Q48, N=27) und sogar 82% der Schulen über eine strategische Fortbildungsplanung verfügten, die an den Zielsetzungen der Schule orientiert ist (Q-ES-

Q49, N=27). Darüber hinaus waren die SchiLW-Delegierten in 70% aller Schulen Mitglieder der CDS (Q-ES-Q53, N=27). Dieser Umstand könnte eine Erklärung für den sehr hohen Prozentsatz der Schulen sein, deren strategische Fortbildungsplanung an den Zielen der Schule orientiert war.

INTERNE STRATEGIE DES PEER LEARNING

Deutliches Entwicklungspotenzial besteht allerdings im Bereich *peer learning* in den Sekundarschulen: Nur etwa jede fünfte Schule (19%) verfügte über eine interne Strategie, um den erlangten Wissenszuwachs aus Fortbildungen an das Lehrerkollegium weiterzugeben (Q-ES-Q54, N=27).

EMPFEHLUNGEN ZUR STRATEGISCHEN PROFESSIONALISIERUNG

Anhand der Umfrageergebnisse wird deutlich, dass das Fortbildungsangebot der Steuergruppenmitglieder im EF (*Comité d'école* und dessen Vorsitz) und im ES (CDS) unterschiedlich genutzt wird. Die Entwicklung von kollektiven Kompetenzen im Projektmanagement sowie in Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten sind entscheidend für eine wirksame Koordination des Schulentwicklungsprozesses durch die Steuergruppenmitglieder. Um das Fortbildungsangebot für die Mitglieder der Steuergruppen optimal zur Förderung einer umfassenden Qualitätsentwicklung aufzubauen, werden nachfolgende Empfehlungen ausgesprochen:

1. Gestaltung von Fortbildungsangeboten als Teamaktivität

Schulentwicklung sollte als gemeinsame Aufgabe betrachtet werden. Demnach ist es sinnvoll, Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung für alle Steuergruppen verpflichtend als Teamaktivität zu gestalten. Dies betrifft sowohl die Initialausbildung als auch die Weiterbildung.

2. Förderung der *data literacy*

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. Im Prozess des Aufbaus der *data literacy* im EF könnte der I-DS eine tragende Rolle spielen.

3. Förderung von *peer learning*

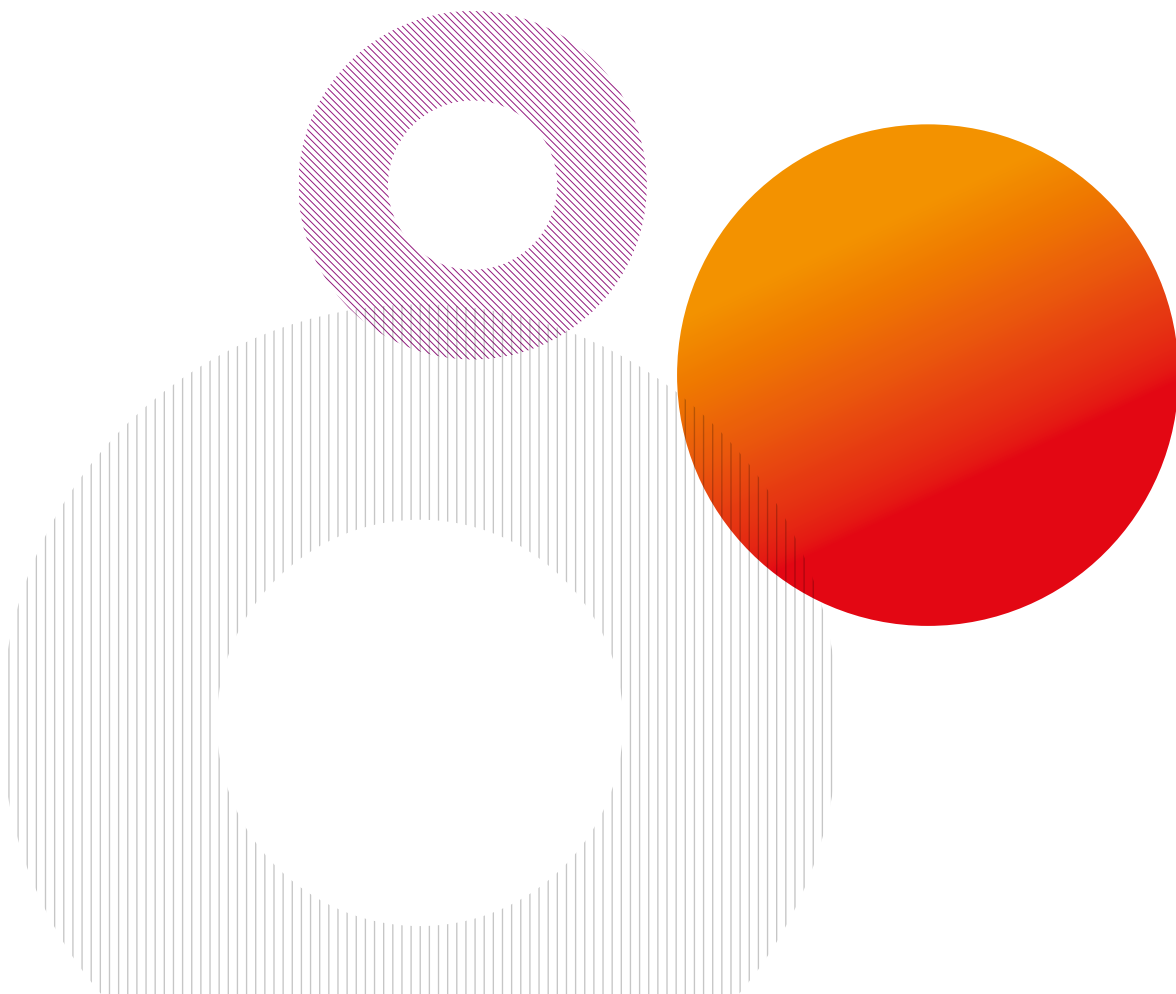
Des Weiteren zeigt sich, dass sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarschulwesen noch Handlungsbedarf besteht, den Wissenszuwachs aus Fortbildungen effektiver im Kollegium zu verbreiten.¹⁸ Daher sollten Schulen ermutigt und unterstützt werden, interne Strategien zu entwickeln, um den erworbenen Wissenszuwachs aus Fortbildungen an ihre Kollegen weiterzugeben. Dabei könnten bewährte Praktiken des *peer learning* von Schulen, die bereits erfolgreiche Strategien implementiert haben, übernommen werden. In diesem Zusammenhang sind schulinterne Teamfortbildungen in Kombination mit der längerfristigen Begleitung eines erfahrenen externen Unterrichtsentwicklungscoaches zu empfehlen.

Wie im theoretischen Teil II beschrieben, ist eine bewährte Praxis der Einsatz von sogenannten ‚Missionaren‘, die als Multiplikatoren den Weg für die anderen Kollegiumsmitglieder ebnen. In diesem Sinne wäre es ebenfalls im Rahmen des *peer learning* angebracht, die Organisation von schulinternen Fortbildungen zu fördern, bei denen Lehrkräfte, die auf innovative Lehrmethoden spezialisiert sind, Schulungen für ihre Kollegen durchführen. Insbesondere im Bereich des digital gestützten Lernens wäre es sinnvoll, dass Lehrkräfte, die über Expertise im digitalen Unterricht verfügen, ihre Erfahrungen zur Gestaltung des digitalen Unterrichts und zum Einsatz digitaler Mittel an ihre Kollegen weitergeben (vgl. Lipowsky & Rzejak 2021, S. 48). Auf diese Art und Weise könnte ein erfolgversprechender Schneeballeffekt erzeugt werden.

¹⁸ Dies entspricht auch den Umfrageergebnissen zu ‚bevorzugte Weiterbildungsmethoden‘ des Themenberichts ‚Die Rolle des Bildungssystems bei der Vorbereitung der Jugendlichen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Resultate einer Befragung luxemburgischer Bildungsakteure‘ (in Vorbereitung). Hier wurden bevorzugte Fortbildungsmaßnahmen aus der Sicht des Lehrpersonals erfragt. Die bevorzugten Weiterbildungsmethoden sind sowohl bei der befragten Grundschul- (N=325) als auch Sekundarschullehrerschaft (N=376) das e-Learning mit 61% bzw. 58%, die interne Weiterbildung (SchiLW) mit 50% bzw. 51% sowie die Weiterbildung vor Ort mit Austauschmöglichkeiten (IFEN) mit 39% bzw. 37%.

4. Stärkere Einbeziehung des I-DS in die Fortbildungsanalyse und -planung

Die Fortbildungsbedarfsanalyse und die strategische Fortbildungsplanung sind im ES deutlich ausgeprägter als im EF. In diesem Kontext wäre es sinnvoll, die Unterstützung seitens des I-DS bei der Entwicklung und Umsetzung von strategischen Fortbildungsplanungen, die auf die Ziele der Schule ausgerichtet sind, verbindlich zu machen.



2. Feedbackkultur und Vernetzung

Wie bereits in Kapitel II.3.2 dargelegt, setzt sich eine innerschulische Feedbackkultur aus verschiedenen Komponenten zusammen: dem Schülerfeedback an die Lehrkräfte zur Unterrichtsqualität, dem kollegialen Feedback im Zuge von Unterrichtshospitationen, dem Feedback der Lehrkräfte an die Schulleitung zum Schulmanagement sowie dem Elternfeedback an die Schulleitung zu ver-

schiedenen Aspekten der Schulqualität und zur Zufriedenheit mit der Schule. Da eine Feedbackkultur weder im Grundschul- noch im Sekundar-schulwesen gesetzlich verankert ist, interessiert uns, wie häufig und von wem Feedback zur Unterrichts-entwicklung und zur Schulleitung gegeben wird und welche Formen dabei denkbar sind.

2.1 Nutzung von Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

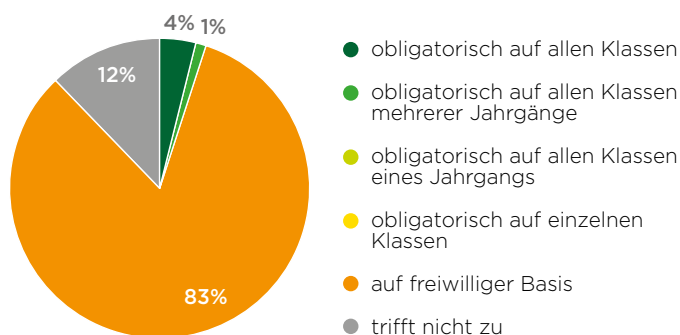


Abbildung 33: Q-EF-Q16: Feedbacks der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht werden wie folgt für die Unterrichtsentwicklung genutzt (N=106)

In nur etwa 4% der Grundschulen wurde in allen Klassen obligatorisch Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung genutzt (**Abb. 33**).

Immerhin nutzen 83% der Schulen Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung auf freiwilliger Basis. Bei 12% der Schulen wurde kein Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung genutzt.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

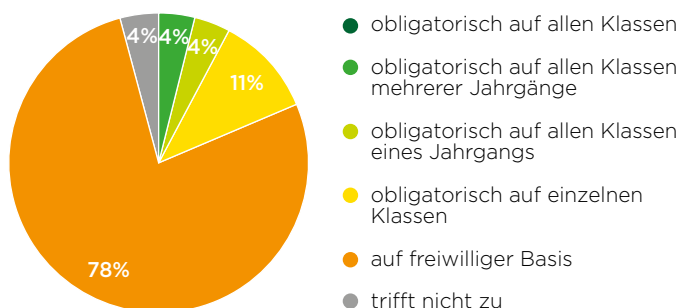


Abbildung 34: Q-ES-Q13: Feedbacks der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht werden wie folgt für die Unterrichtsentwicklung genutzt (N=27)

Positiv hervorzuheben ist, dass lediglich eine der befragten Schulen überhaupt kein Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung nutzte. Bei drei Viertel der Schulen erfolgte die Nutzung von Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung auf

freiwilliger Basis (**Abb. 34**). Konkret bedeutet dies, dass das Schülerfeedback für die Unterrichtsentwicklung in einem Großteil der Schulen genutzt wird, jedoch lediglich auf freiwilliger Basis. Dadurch lässt sich keine eindeutige Systematik feststellen.

2.2 Nutzung von Lehrerfeedback an die Schulleitung zum Schulmanagement

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Positiv anzumerken ist, dass in 8 von 10 Schulen den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben wurde, dem *Président du comité d'école* Feedback zum Schulmanagement zu geben (Q-EF-Q17, N=106).

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Im ES verhält es sich ähnlich: In mehr als 9 von 10 Schulen wurde es den Lehrkräften ermöglicht, der Schulleitung Feedback zum Schulmanagement zu geben (Q-ES-Q15, N=27).

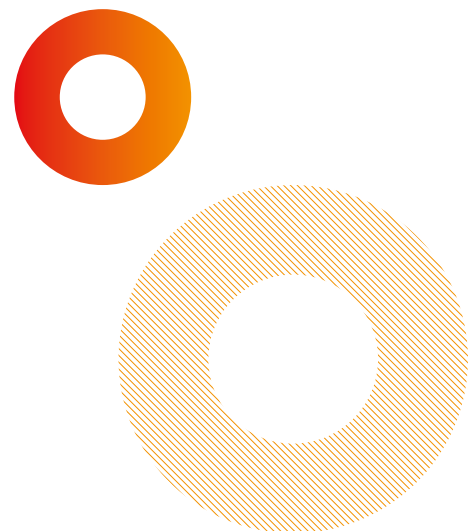
2.3 Nutzung kollegialer Unterrichtshospitationen

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

In nur 4 von 10 Grundschulen wurde auf die Praxis von kollegialen Unterrichtshospitationen zurückgegriffen, um voneinander und miteinander zu lernen (Q-EF-Q36, N=106). Innerhalb dieser Schulen war schätzungsweise nur jede dritte Lehrperson an kollegialen Unterrichtshospitationen beteiligt (Q-EF-Q37, N=42).

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

52% aller befragten Sekundarschulen gaben an, kollegiale Unterrichtshospitationen zu nutzen, um voneinander und miteinander zu lernen (Q-ES-Q43, N=27). Innerhalb dieser Schulen ist schätzungsweise nur jede fünfte Lehrkraft an kollegialen Unterrichtshospitationen beteiligt (Q-ES-Q44, N=14).



EMPFEHLUNGEN ZUM AUFBAU EINER FEEDBACKKULTUR

Wie eingangs erwähnt, gibt es keine gesetzlichen Regularien, die das Feedback festlegen und zur Entwicklung einer Feedbackkultur beitragen könnten. Gemäß der Empfehlung 6.b) der Komplementärpublikation Teil A (OEJQS 2024) sollte die Einführung der Feedbackpraxis zwischen den Akteuren der Einzelschulen vom Bildungsministerium verpflichtend gemacht werden. Da diese jedoch nicht einfach oktroyiert werden kann, wäre es sinnvoll, die Feedbackkultur in einem Kollegium schrittweise aufzubauen und zu erproben. In diesem Sinne ist es ratsam, in der Aufbauphase verschiedene Tempi und Methoden zuzulassen, zunächst vorhandene Erfahrungen auszutauschen und neue zu sammeln.

Die Empfehlungen zur Nutzung von Schüler- und Lehrerfeedback sowie zur Förderung kollegialer Unterrichtshospitationen lassen sich dementsprechend auf die folgenden Aspekte zum Aufbau einer 3-teiligen Feedbackkultur bündeln:

1. Systematische Einbeziehung des Schülerfeedbacks zur Unterrichtsentwicklung

Die konsequente Nutzung von Schülerfeedback zur Unterrichtsentwicklung sollte fester Bestandteil der Schulkultur werden. Es wäre sinnvoll, eine strukturierte Form von Schülerfeedback einzuführen: Angesichts der bereits hohen freiwilligen Beteiligung könnten klare Leitlinien und Anreize für eine systematische Integration eingeführt werden, um das Schülerfeedback nachhaltig in der Schulkultur zu verankern.

2. Systematische Einbeziehung des Lehrerfeedbacks an die Schulleitung zum Schulmanagement

In regelmäßigen Zeitabständen sollten Schulleitungen ihren Lehrkräften die Möglichkeit bieten, Feedback zum Schulmanagement zu geben.

3. Systematisierung kollegialer Unterrichtshospitationen

Angesichts der positiven Auswirkungen von Professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Kap. II.3.3) ist es entscheidend, auf allen Ebenen des Schulsystems Initiativen zur kollegialen Unterrichtshospitation zu fördern und Anreize zur Beteiligung zu schaffen. Eine zeitliche Anrechnung der durchgeführten kollegialen Unterrichtshospitationen könnte beispielsweise von grundlegender Bedeutung für die systematische Implementierung dieser Praxis sein. Diese Anrechnung könnte als geleistete Fortbildungsstunden im Rahmen des hierfür festgelegten individuellen 3-jährigen Fortbildungskontingents erfolgen. Auf nationaler Ebene könnte man sich bei der Implementierung an den im Rahmen der Lehreraus- und Weiterbildung gesetzlich vorgeschriebenen Unterrichtshospitationen, organisiert vom IFEN, orientieren. Diese Hospitationsangebote sind themenspezifisch organisiert.¹⁹ Gemäß der Gesetzgebung sind angehende Lehrkräfte im Grundschulbereich verpflichtet, an 2 Hospitationen pro Jahr teilzunehmen (Mémorial A166 2015, section 9 – Formation à la pratique professionnelle, remplacée par la loi du 8 juillet 2022, Art. 37).

In diesem Zusammenhang sollte auch auf das Hospitationsangebot des IFEN hingewiesen werden, welches durch sein „Dispositif In.view“²⁰ eine Hospitation zwischen einer gastgebenden Schule bzw. Lehrkraft und einer oder mehreren Gastlehrkräften fördert.

¹⁹ Sowohl Lehrpersonen aus dem Enseignement fondamental als auch aus dem Enseignement secondaire haben die Möglichkeit, an Hospitationen teilzunehmen. Es gibt außerdem eine separate Kategorie für Personen, die für erzieherische und psychosoziale Betreuung zuständig sind. Dennoch konzentrieren sich die Fortbildungen thematisch eher auf den Grundschulbereich (vgl. IFEN 2022b).

²⁰ Das Dispositif In.view besteht aus 4 Phasen: „1. l’entretien de préparation entre l’hôte et son visiteur, 2. la visite en classe/dans l’école ou la structure, 3. discussion de suivi et réflexion commune, 4. déclaration et présences (formalités administratives)“ (ebd.).

2.4 Vernetzung mit anderen Schulen und Institutionen

Wie in Kapitel II erläutert, ist die Zusammenarbeit in Netzwerken oder translokalen Gremien zur Unterrichtsentwicklung von großer Wichtigkeit.

Weder im Grundschul- noch im Sekundarschulwesen ist jedoch die Vernetzung von Schulen gesetzlich geregelt.

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

MITGLIEDSCHAFT IN EINEM NETZWERK AUS NATIONALEN SCHULEN

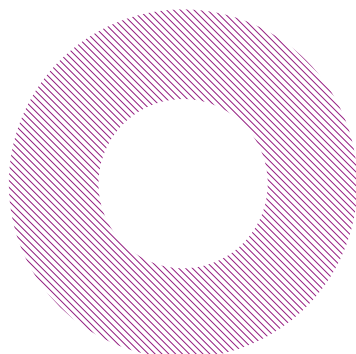
Nur 10% der befragten *Présidents du comité d'école* gaben an, dass ihre Grundschule Mitglied eines Netzwerks aus nationalen Grundschulen war (Q-EF-Q53, N=106).

Von diesen 11 Schulen sagten 8 aus, dass das Netzwerk aus mehr als 5 Schulen bestand (Q-EF-Q54, N=11). 9 von 11 Schulen trafen sich mindestens einmal im Trimester mit ihren Partnerschulen (Q-EF-Q55, N=11).

Was die Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen anbelangt, so kooperierten 15% der Grundschulen mit einer oder mehreren non-formalen Bildungseinrichtungen. Lediglich 11% der Grundschulen kooperierten mit einer oder mehreren Sekundarschulen. Ebenfalls gaben 33% der Grundschulen „andere Kooperationen“ an. 16% der Grundschulen gaben an, dass sie mit keiner dieser genannten Einrichtungen kooperierten (Q-EF-Q57, N=106).

Vor dem Hintergrund der Vernetzung gaben 4 von 11 *Directeurs de région* an, dass der I-DS Vernetzungstreffen zwischen den Schulen der jeweiligen Region organisierte. In nur einer dieser 4 Regionen nahmen alle Schulen der Region teil (Q-DR-Q26, N=4).

10 von 11 der *Directeurs de région* organisierten ihrerseits für die Schulen ihrer Region eine Vernetzung in unterschiedlicher Regelmäßigkeit (QDR-Q29). Die Bandbreite der Häufigkeit dieser Vernetzungstreffen ist bemerkenswert: sie reichte von zwei- bis viermal im Trimester (1x), über alle 6 Wochen (3x), einmal pro Trimester (3x), bis ein- bis zweimal im Jahr bzw. je nach Bedarf (3x) (Q-DRQ30, N=10). In 7 von 10 Regionen waren sämtliche Grundschulen der Region in die Vernetzung eingebunden (Q-DR-Q31, N=11). Die größere Anzahl der teilnehmenden Schulen an Vernetzungstreffen, wenn sie von den *Directeurs de région* organisiert werden, im Vergleich zu den I-DS, lässt sich dadurch erklären, dass der *Directeur de région* solche Treffen als *Réunions de service* anberaumen kann, welche obligatorisch sind. Der IDS hat diese Befugnis nicht.



ZUSAMMENARBEIT DER GRUNDSCHULEN MIT DEN MAISONS RELAIS

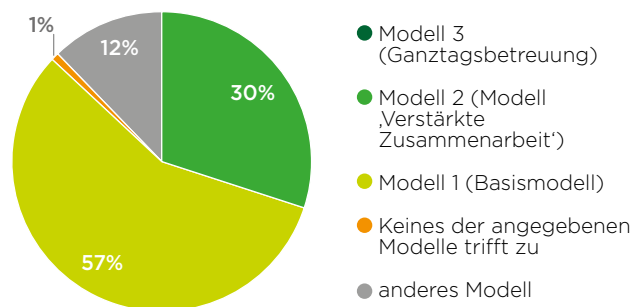
In dem Bericht *Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif* hebt das *Observatoire* hervor, dass die Annäherung zwischen den Grundschulen und den *Services d'éducation et d'accueil pour enfants* (SEA) eine unbestreitbare Dynamik entwickelt hat, die sowohl durch verschiedene Projekte und Initiativen (infrastruktureller und organisatorischer, aber seltener pädagogischer Art) angeregt wurde (vgl. ONQS 2022, S. 137). Dennoch bestehen weiterhin erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Sektoren, wie etwa auf pädagogischer Ebene, in Bezug auf die Funktionsweise sowie das Management (Qualität, Humanressourcen, Finanzierung usw.) (vgl. ebd., Tabelle 7, S. 138). Diese Unterschiede verdeutlichen potenzielle Diskrepanzen zwischen formalem und non-formalem Sektor. Der aktuell bescheidene Anteil von Zusammenarbeit zwischen Schulen und SEA lässt sich damit nicht vollends erklären, aber viele mögliche Gründe tun sich auf.

Für die Kooperation zwischen einer Grundschule und ihrer assoziierten *Maison relais* gibt es 3 Varianten, die gemäß dem *Plan d'encadrement périscolaire* (PEP) denkbar sind (vgl. hierzu auch MENFP/MFI 2013, S. 17ff.):

Modell 1 (Basismodell): Das sozio-educative Personal der *Maison relais* und die Lehrkräfte der Schule agieren jeweils in ihrem spezifischen Bereich. Der Stundenplan der *Maison relais* liegt außerhalb des schulischen Stundenplans.

Modell 2 (,Verstärkte Zusammenarbeit'): Es gibt ein gemeinsames pädagogisches Konzept mit gemeinsamen Zielsetzungen und der Planung gemeinsamer Aktivitäten. Das Konzept beinhaltet eventuelle Interventionen des sozio-educativen Personals der *Maison relais* innerhalb des obligatorischen Stundenplans der Grundschule. Es gibt einen regelmäßigen Austausch auf Leitungsebene (zwischen dem *Président du Comité d'école* und dem Direktionsbeauftragten der *Maison relais*) sowie zwischen dem sozio-educativen Personal der *Maison relais* und den Lehrkräften der Grundschule.

Modell 3 (Ganztagsbetreuung): Es gibt ein integriertes Ganztagsbetreuungskonzept, in dem das Personal beider Strukturen ein Team bilden und gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder tragen. Sowohl die Lehrkräfte als auch das sozio-educative Personal der *Maison relais* agieren während der Schulzeit in einem gemeinsamen Stundenplan.



* Modell 3 wurde z.T. direkt oder sinngemäß in den offenen Antworten zu ,anderes Modell' erwähnt. Zu vermuten ist, dass nicht direkt Modell 3 angekreuzt wurde, weil sich die *Maison relais* und die Grundschule nicht zwangsläufig in einem Gebäude befinden.

Abbildung 35: Q-EF-Q4: Die Zusammenarbeit der Schulen mit der jeweiligen *Maison relais* ist wie folgt organisiert (N=106)

Abbildung 35 zeigt, dass in ungefähr 6 von 10 Schulen die Zusammenarbeit zwischen der Grundschule und der *Maison relais* nach dem Basismodell (Modell 1) stattfand, d.h., dass das sozio-educative Personal der *Maison relais* und die Lehrkräfte der Schule jeweils in ihrem spezifischen Bereich agieren, ohne angeleglichen Stundenplan.

Bei immerhin einem Drittel der Schulen erfolgte die Zusammenarbeit mit der *Maison relais* nach dem Modell der ‚verstärkten Zusammenarbeit‘ (Modell 2): Es gibt ein gemeinsames pädagogisches Konzept mit gemeinsamen Zielsetzungen und der Planung gemeinsamer Aktivitäten. Dieses Modell zeigt einen proaktiven Ansatz zur Integration und Zusammenarbeit und bietet vielversprechende Wege für eine integrierte Betreuung und Bildung, der sowohl den schulischen als auch den außerschulischen Bereich abdeckt. Dass bei fast

einem Drittel der Schulen dieses Modell Anwendung fand, ist ein positives Zeichen für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zwischen formaler und non-formaler Bildung.

12% der Schulen kreuzten ‚anderes Modell‘ an. Die offenen Antworten zu der Frage verdeutlichen, dass sich einige Schulen auf dem Weg zum Modell 2 befanden und bereits Teilaspekte davon umsetzten. Die Schulen, die sich in einer Übergangsphase von Modell 1 zu Modell 2 befanden, könnten von *good practices* aus voll implementierten Modell-2-Schulen profitieren.

2 Umfrageteilnehmer gaben in den offenen Antworten bei ‚anderes Modell‘ an, dass sie Modell 3 teilweise, d.h. etwa bezogen auf einzelne Zyklen, anwendeten. Keine einzige Schule gab an, Modell 3 in Gänze umzusetzen.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Ein Drittel aller Schulen waren Mitglied eines Netzwerks aus nationalen Schulen (Q-ES-Q63, N=27).

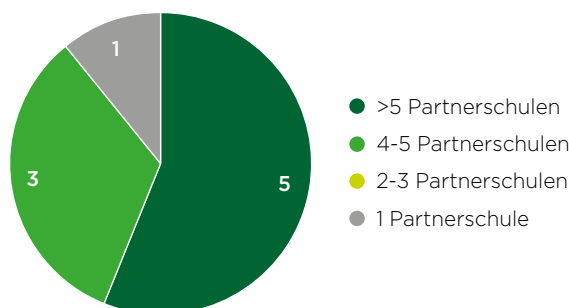


Abbildung 36: Q-ES-Q64: Wie lautet die Anzahl der Partnerschulen im Netzwerk? (N=9)

Bei 5 von diesen 9 Schulen bestand das Netzwerk aus mehr als 5 Schulen (**Abb. 36**).

Die Häufigkeit der Treffen der Netzwerkmitglieder war sehr hoch: 3 von 9 Schulen trafen sich sogar einmal im Trimester und 4 Schulen trafen sich immerhin einmal im Semester (**Abb. 37**).

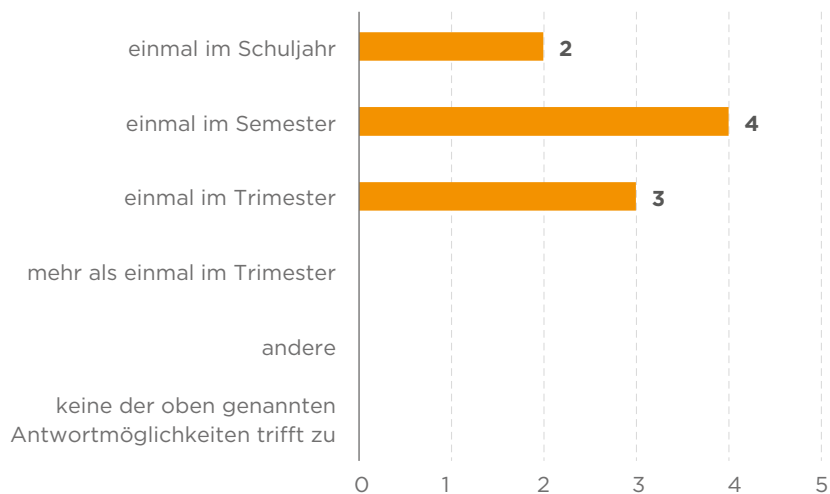


Abbildung 37: Q-ES-Q65: Wie oft tauschen Sie sich mit Ihren Partnerschulen durchschnittlich aus? (N=9)

Anders als die befragten Grundschulen, von denen nur 11% angaben, mit einer oder mehreren Sekundarschulen zu kooperieren, berichtete fast ein Drittel der Sekundarschulen, dass sie mit einer oder mehreren Grundschulen zusammenarbeiten. Fast die Hälfte der Sekundarschulen gab zudem an, mit einer oder mehreren Hochschulen zu kooperieren. Jede vierte Sekundarschule kooperierte weder mit Grund- noch mit Hochschulen (**Abb. 38**).

Bei den offenen Antworten zum Item ‚andere‘ wurden u.a. Kooperationen mit den Berufskammern, Ausbildungsbetrieben, Berufsbildungszentren sowie anderen Sekundarschulen (auch grenzüberschreitend) genannt.

mit einer oder mehreren Grundschulen	30%
mit einer oder mehreren Hochschulen	48%
andere	30%
trifft nicht zu	26%

Abbildung 38: Q-ES-Q67: Unsere Schule kooperiert mit folgenden Bildungseinrichtungen (Mehrfachantworten möglich) (N=27)

EMPFEHLUNGEN ZUR VERNETZUNG MIT ANDEREN SCHULEN UND INSTITUTIONEN

In Bezug auf das Thema Vernetzung im Bildungsbereich ist es von entscheidender Bedeutung, positive Erfahrungen und Ansätze auszutauschen, Ressourcen zu teilen und gemeinsame Herausforderungen anzugehen. Um eine Vernetzung voranzutreiben, wären die folgenden Herangehensweisen empfehlenswert:

1. Bessere Abstimmung zwischen formaler und non-formaler Bildung

Angeichts der Vernetzung zwischen Grundschulen und anderen Schulen bzw. Institutionen wurde festgestellt, dass der formale und der non-formale Bildungsbereich noch nicht ausreichend aufeinander abgestimmt sind. Schulen, die sich in ihrer Entwicklung auf dem Weg zu Modell 2 befinden, könnten aus den Erfahrungen der Schulen lernen, die das Modell der ‚verstärkten Zusammenarbeit‘ schon implementiert haben. Ebenso könnten sich Schulen, welche Modell 2 implementiert haben, an der Vorgehensweise derjenigen Schulen inspirieren, die das Ganztagsbetreuungsmodell bereits umgesetzt haben, beispielsweise die Grundschulen Geenzepark Wiltz, Kannercampus Belval oder Lenkeschléi in Dülidingen. Hervorzuheben ist in den Konzepten dieser Schulen einerseits die systematische Einbindung des Personals der *Maison relais* mit einem fixen Stundendeputat im traditionellen Unterricht sowie andererseits die Intervention der Lehrkräfte in inderdisziplinären Projekten, Ateliers oder Workshops außerhalb des traditionellen Stundenplans. Letzteres könnte beispielsweise durch den Transfer von Stunden des für den *Appui pédagogique* vorgesehenen Stundenkontingents in diese Aktivitäten realisiert werden. Der Neubau einer Infrastruktur, die sowohl die Schule als auch die *Maison relais* unter einem Dach vereint, könnte die Verknüpfung beider Bildungsbereiche zu einem gemeinsamen pädagogischen Konzept erheblich begünstigen.

2. Systematische Vernetzung auf regionaler Ebene

Um eine systematische Vernetzung auf regionaler Ebene und die Teilnahme aller Schulen einer Region an den Netzwerktreffen zu gewährleisten, wäre es empfehlenswert, dass es die *Directeurs de région* sind, welche diese Treffen als *Réunion de service* einberufen. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der für die jeweilige Region zuständigen I-DS besonders hervorzuheben. Gemeinsam mit dem *Directeur de région* und den *Présidents du comité d'école* können sie die Koordination und Abstimmung der Schulentwicklungsprozesse innerhalb der Region unterstützen.

3. Förderung von peer reviews

Im Sekundarschulwesen wird die Vernetzung ebenso eher sporadisch genutzt. Es wäre vonseiten des Bildungsministeriums wichtig, die Vorteile der Vernetzung als Entwicklungsimpuls und wirksame Komponente und Ressource der horizontalen Qualitätsentwicklung zu betonen. Die Vernetzung in Form von *peer reviews* könnte dieses Vorhaben unterstützen. Um die flächendeckende Institutionalisierung von Schulnetzwerken zu fördern, wäre es in diesem Sinne ratsam, entsprechende Initiativen zu ergreifen bzw. Anreize zu schaffen.

3. Teamentwicklung/kooperative Unterrichtsentwicklung

3.1 Unterrichtsentwicklung in den Réunions de cycle und den Fachkonferenzen

Für die Grundschulen sind die Modalitäten der Zusammenarbeit der Mitglieder der *Équipes pédagogiques* durch Vorschriften geregelt, die vorsehen, dass sich die Mitglieder wöchentlich treffen sollen (vgl. Mémorial A20 2009; RGD A98 2009). Im Sekundarschulwesen existiert, wie zuvor angemerkt, keine reglementarische Vorgabe zum mittleren Management in Form von Fachkonferenz- oder Abteilungsleitungen. Das Fehlen einer

reglementarischen Vorgabe erschwert den Aufbau einer Kooperationsstruktur und -kultur im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Diese liegt demnach in der Verantwortung der einzelnen Schulleitungen. In den Umfragen wurde dementsprechend thematisiert, in welcher Regelmäßigkeit sich die verschiedenen Gremien treffen, um über Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beraten.

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

9 von 10 Schulen sorgten für Kohärenz in der Unterrichtsentwicklung zwischen den einzelnen Zyklen (Q-EF-Q32, N=106). Da die Herstellung von Kohärenz zwischen den Zyklen im Bereich der Unterrichtsentwicklung ein wichtiger Faktor zur Optimierung der Unterrichtsqualität ist, ist diese Feststellung als besonders positiv hervorzuheben.

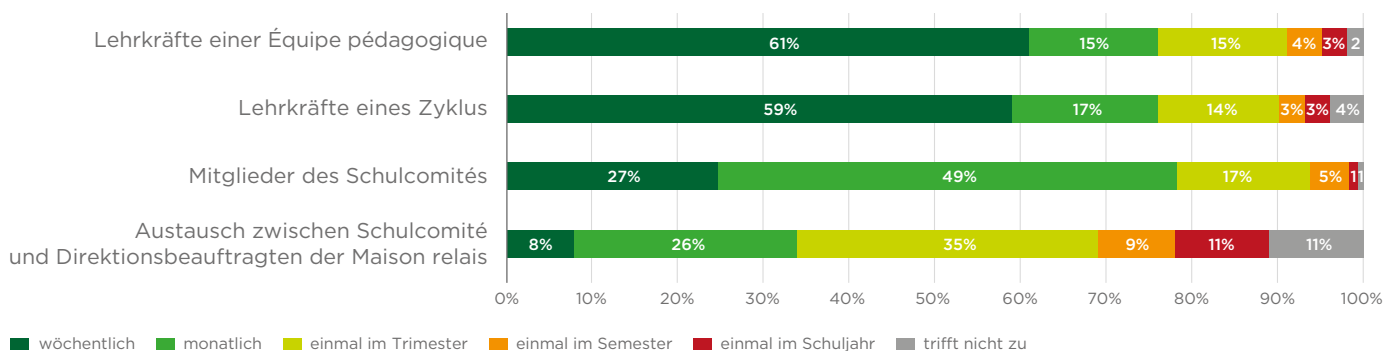


Abbildung 39: Q-EF-Q35: In welcher Regelmäßigkeit erfolgt die Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren im Kontext der Schul- oder Unterrichtsentwicklung? (N=106)

In **Abbildung 39** ist augenfällig, dass sich **61% der Lehrkräfte einer Équipe pédagogique wöchentlich** im Kontext der Schul- oder Unterrichtsentwicklung trafen.

Positiv hervorzuheben ist, dass sich die Mitglieder des *Comité d'école* in **27%** der Grundschulen wöchentlich und **49%** monatlich zur Schul- oder Unterrichtsentwicklung austauschten. **17%** tauschten sich dagegen nur einmal im Trimester und **5%** einmal im Semester aus.

Lediglich 56% der Sekundarschulen betrieben eine systematische Unterrichtsentwicklung in den Fachkonferenzen (Q-ES-Q34, N=27).

Jedoch ist der Anteil der Lehrkräfte, die in diesen Schulen regelmäßig an der Unterrichtsentwicklung in den Fachkonferenzen beteiligt waren, mit 70% als sehr hoch zu bewerten (Q-ES-Q35, N=15). In nur 4% der Schulen koordinierte die CDS die unterrichtsbezogene Teamarbeit (Q-ES-Q45, N=27). Kohärent zu dieser Feststellung ist, dass auch in nur 4% der befragten Schulen die Schulleitung und/oder die CDS konkrete Maßnahmen zur Teambildung umsetzte (Q-ES-Q39, N=27). Interessant wäre es zu ergründen, ob die Koordination in den Händen der jeweiligen Fachkonferenz- oder Abteilungsleiter liegt oder ob eventuell sogar gar keine Koordination der unterrichtsbezogenen Teamarbeit vorliegt.

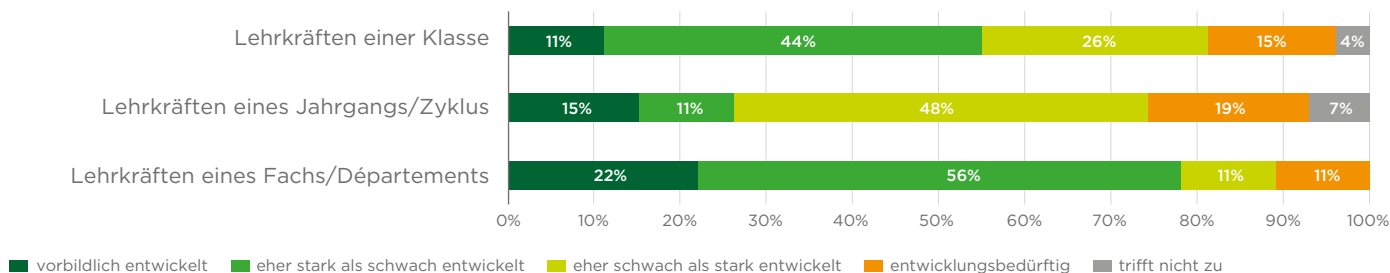


Abbildung 40: Q-ES-Q41: An unserer Schule existiert eine Kooperationsstruktur im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung zwischen den... (N=26)

Was die Existenz einer Kooperationsstruktur angeht, gaben die Umfrageteilnehmer im ES ausnahmslos an, über eine Kooperationsstruktur zwischen den Lehrkräften eines Fachs/Départements zu verfügen. Auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften einer Klasse ist mit 96% sehr hoch. In beiden Fällen wurden die Kooperationsstrukturen hinsichtlich der UE zudem mehrheitlich zumindest als eher stark oder sogar

vorbildlich entwickelt eingeschätzt. Bei den Lehrkräften eines Jahrgangs/Zyklus verfügten 93% der Sekundarschulen über eine Kooperationsstruktur, die jedoch eher schwach als stark entwickelt (48%) bzw. als schwach entwickelt (19%) oder sogar als inexistent (7%) bewertet wurde (Abb. 40).

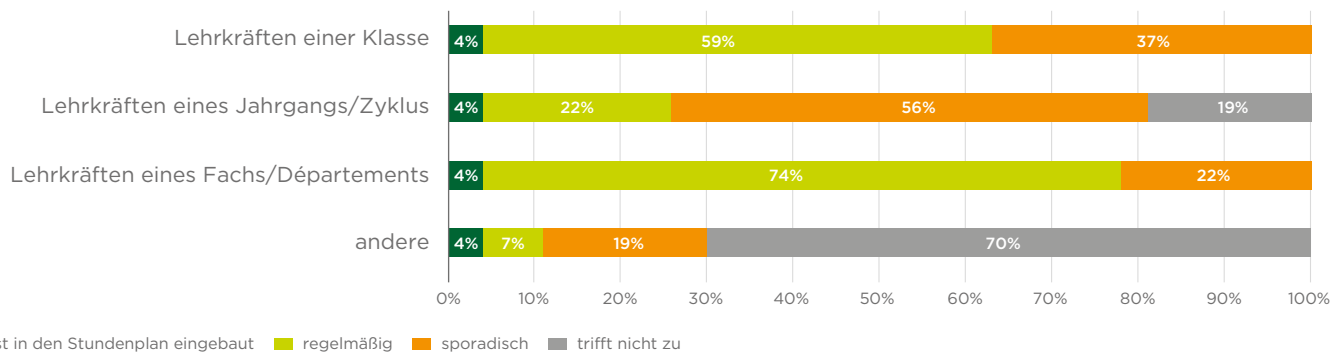
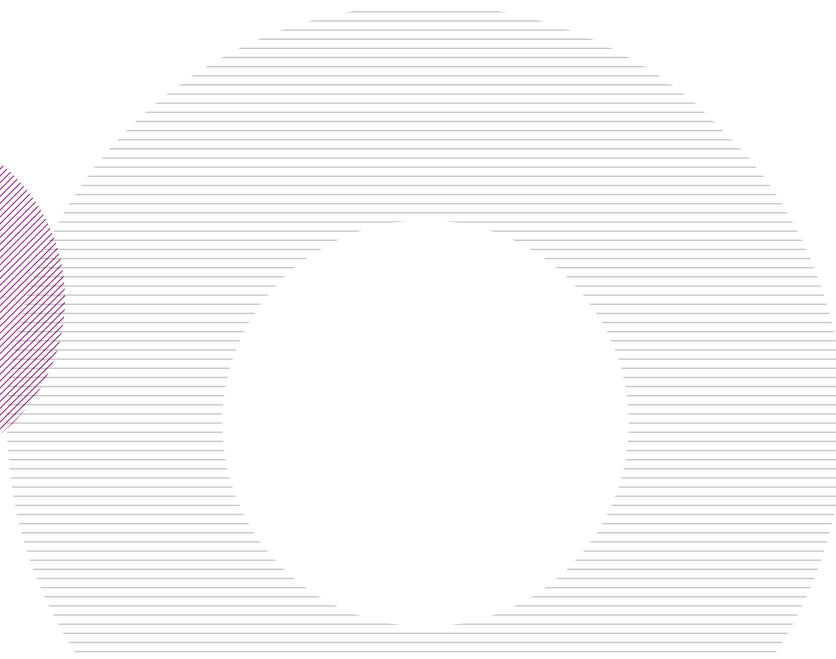
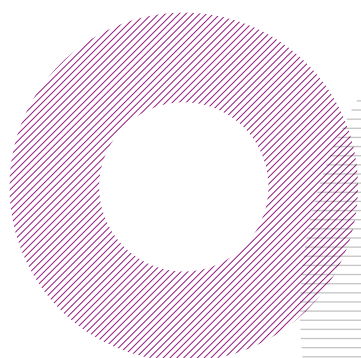


Abbildung 41: Q-ES-Q42: In welcher Regelmäßigkeit erfolgt die Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren? (N=25)

Was die Regelmäßigkeit der Kooperationstypen angeht (**Abb. 41**), so kann festgehalten werden, dass die Kooperation zwischen den Lehrkräften eines Fachs oder eines *Départements* am häufigsten genutzt wurde (74% regelmäßig, 4% fest in den Stundenplan eingebaut), gefolgt von der Kooperation zwischen den Lehrkräften einer Klasse (59% regelmäßig, 4% fest in den Stundenplan eingebaut). Lediglich die Kooperation zwischen den Lehrkräften eines Jahrgangs/Zyklus fand überwiegend sporadisch (56%) statt und

nur bei einem Viertel der Schulen regelmäßig, wenngleich eine Schule ebenso angab, dass die Kooperation fester Bestandteil des Stundenplans ist und das wiederum auch eine Regelmäßigkeit impliziert. In einer Sekundarschule war für die 3 Kooperationstypen ein festes im Stundenplan vorgesehene Zeitfenster vorgesehen. Fest eingebaute Zeitfenster im Jahreskalender oder im Wochenstundenplan der betroffenen Lehrer fördern zweifelsohne die Systematik der kooperativen Unterrichtsentwicklung.



3.2 Nutzung von Performanzdaten zur Unterrichtsentwicklung

Bildungsgangübergreifende Lernstandserhebungen und ihre Rückmeldungen an die Schulen sind per definitionem dazu ausgelegt,

dass sie psychometrischen Mindestanforderungen gerecht werden, kriteriale Vergleiche auf Klassenebene und ‚faire‘ soziale Vergleiche der Klassen mit den jeweiligen Schulformen erlauben und innerhalb von Schulen Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung anstoßen können. (Leutner u.a. 2008, S. 149)

Im Grundschulbereich wird die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. insbesondere die Selbstevaluation wie folgt expliziert:

L'analyse de la situation de départ de l'école est établie sur base :

- 1. des données et rapports relatifs à la situation actuelle de l'école;**
- 2. des données empiriques fournies aux écoles. (RGD A722 2018 Art. 2)**

Im Gegensatz dazu findet sich im Sekundarschulgesetz keine vergleichbare Passage. Zu den im RGD für die Grundschule genannten empirischen Daten gehören die *Épreuves standardisées* und zusätzlich zu den nationalen Kompetenzüberprüfungen haben Schulen die Möglichkeit, eigene Parallelarbeiten (interne *Épreuves communes*) zu erstellen, die in die Unterrichtsentwicklung einfließen können. Bei den internen Parallelarbeiten handelt es sich um die gleichzeitige Bearbeitung identischer, curricular relevanter Aufgaben in verschiedenen Klassen, wobei die Bewertung nach festgelegten Standards einheitlich geregelt ist und klassenübergreifend erfolgt (vgl. Kempfert & Rolff 2018, S. 229f.). Idealerweise sollten die internen Parallelarbeiten die folgenden Funktionen erfüllen:

- Förderung des Diskurses über grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens und der fachlichen Arbeit,
- Klärung von Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler bewältigen sollen, und damit von fachlichen Standards,
- Förderung einer abgestimmten Praxis von Leistungsbewertung,
- Anstoßen von Projekten und Maßnahmen zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität. (MSW 1998 zit. n. Kempfert & Rolff 2018, S. 233)

Die Umfragen im Kontext verschiedener Leistungsfeststellungen, insbesondere im Rahmen der *Épreuves standardisées* und der fakultativen internen Parallelarbeiten, hatten zum Ziel, Informationen darüber zu sammeln, wie die schulinterne Nutzung dieser Performanzdaten für die Unterrichtsentwicklung verläuft und wie sie implementiert ist.

ÉPREUVES STANDARDISÉES

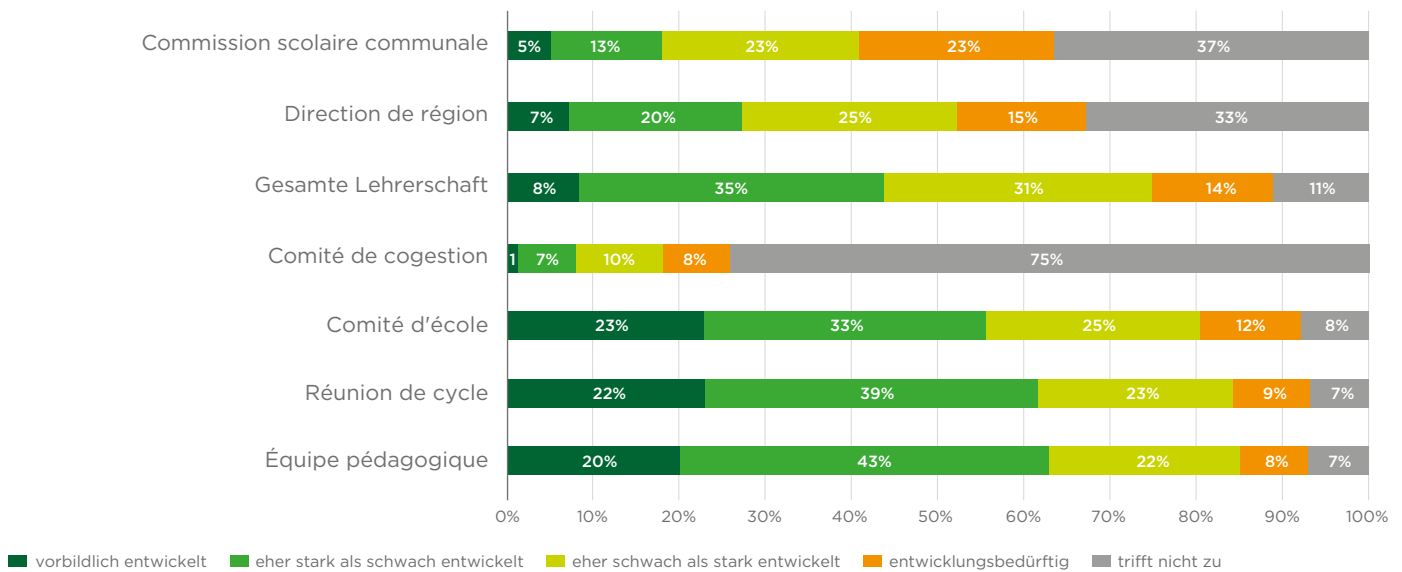


Abbildung 42: Q-EF-Q15: Welchem Entwicklungsstand entspricht die Diskussion über die Ergebnisse der Épreuves Standardisées (ÉpStan) vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung in den folgenden Gremien? (N=106)

In 6 von 10 Schulen war die Diskussion über die Ergebnisse der *Épreuves standardisées* (ÉpStan) im Kontext der Unterrichtsentwicklung in den *Équipes pédagogiques*, den *Réunions de cycle* sowie dem *Comité d'école* eher stark als schwach oder vorbildlich entwickelt (Abb. 42).

Alarmierend ist jedoch, dass in 7% bzw. 8% der Schulen gar keine Diskussion in diesen Gremien über die Ergebnisse der *Épreuves standardisées* (ÉpStan) vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung stattfand. Die Diskussion über die Ergebnisse der *Épreuves standardisées* war bei der gesamten Lehrerschaft eher schwach entwickelt oder entwicklungsbedürftig und mit den *Directeurs de région* ebenso entwicklungsbedürftig bis inexistent: Ein Drittel aller Schulen gab nämlich an, dass gar keine Diskussion mit dem *Directeur de région* zu den ÉpStan-Ergebnissen stattfand.

Da die ÉpStan-Ergebnisse wichtige Daten zum Leistungsstand der Schüler liefern, insbesondere durch den fairen Vergleich mit dem nationalen Durchschnitt und als solche eine wichtige Grundlage für die schulinterne Unterrichtsentwicklung bilden, sollte sowohl auf nationaler Ebene als auch auf Schulebene im EF die zielgerichtete Nutzung der Épstan-Ergebnisse verpflichtend gemacht werden, sowohl für das *Comité d'école* als auch für die *Équipes pédagogiques*.

INTERNE ÉPREUVES COMMUNES

Nur 3 von 10 Schulen gaben an, dass ihre *Équipes pédagogiques* interne *Épreuves communes* zur Unterrichtsentwicklung nutzen (Q-EF-Q33, N=106).

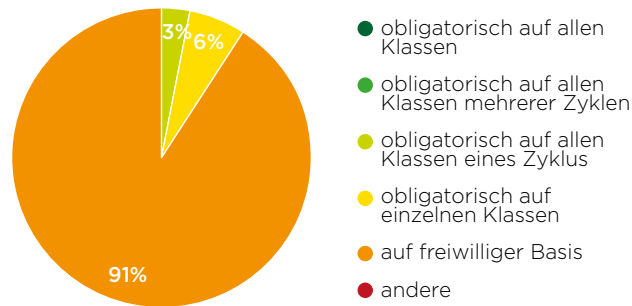


Abbildung 43: Q-EF-Q34: In welchen Kontexten werden die Ergebnisse dieser gemeinsamen Tests zur Unterrichtsentwicklung genutzt? (N=32)

Von diesen Schulen nutzten 91% diese Lernstandserhebungen auf freiwilliger Basis, etwa 6% obligatorisch auf einzelnen Klassen und nur 3% auf allen Klassen eines einzelnen Zyklus (**Abb. 43**).

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ÉPREUVES STANDARDISÉES

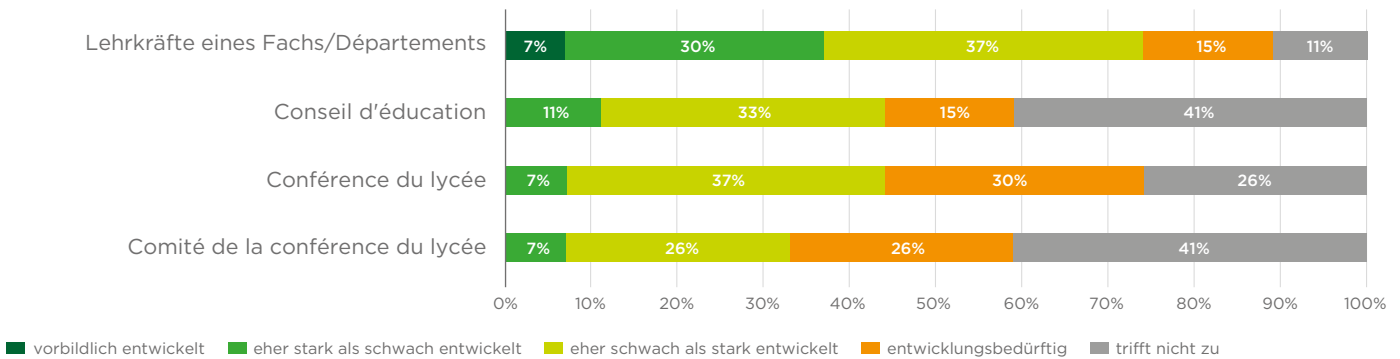


Abbildung 44: Q-ES-Q12: Welchem Entwicklungsstand entspricht die Diskussion über die Ergebnisse der *Épreuves Standardisées* (*ÉpStan*) vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung in den folgenden Gremien? (N=27)

Abbildung 44 zeigt, dass der Entwicklungsstand der Diskussion über die Ergebnisse der *ÉpStan* vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung mit den Gremien *Comité de la conférence du lycée*, *Conférence du lycée*, *Conseil d'éducation* besonders entwicklungsbedürftig ist. Lediglich was die Diskussion der *ÉpStan*-Resultate in den Fachkonferenzen/*Départements* anbelangt, wurde von mehr als einem Drittel der Schulen von einem eher stark als schwach entwickelten oder sogar vorbildlichen Entwicklungsstand berichtet.

Für eine gelingende Unterrichtsentwicklung ist es vor allem dieses Gremium der Fachkonferenzen/*Départements* einer Schule, in dem eine systematische, koordinierte sowie verbindliche Diskussion der *ÉpStan*-Ergebnisse etabliert werden sollte.

INTERNE ÉPREUVES COMMUNES

In nur etwa jeder fünften Schule wurden die Ergebnisse interner *Épreuves communes* zur Unterrichtsentwicklung genutzt (Q-ES-Q36, N=27).

In diesem Bereich liegt also noch viel Handlungsbedarf, da Forschungsergebnisse hervorheben, dass die gemeinsame Erarbeitung von Vergleichsarbeiten sich sowohl positiv auf die Diagnose-

kompetenz der Lehrpersonen als auch auf die Unterrichtsqualität der beteiligten Lehrpersonen auswirkt, und schlussendlich auch die Chancengleichheit der Schüler fördert.

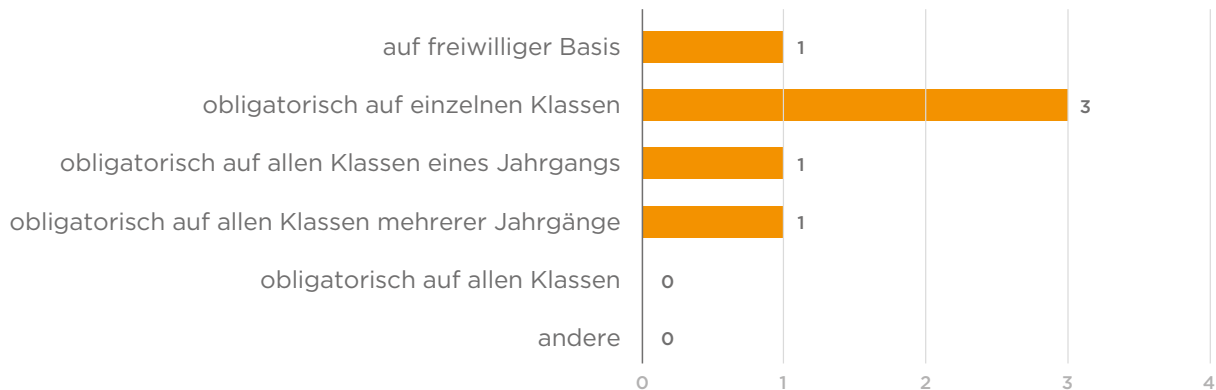


Abbildung 45: (Q-ES-Q37) In welchen Kontexten werden die Ergebnisse interner *Épreuves communes* zur Unterrichtsentwicklung genutzt? (N=6)

Auf die Frage hin, in welchen Kontexten die Ergebnisse der internen *Épreuves communes* für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden, gaben 3 von 6 „obligatorisch auf einzelnen Klassen“ an (**Abb. 45**).

Ebenso ist in Bezug auf die verbindliche Institutionalisierung einer strukturierten und systematischen kooperativen Unterrichtsentwicklung großer Handlungsbedarf festzustellen.

Die Ergebnisse der Umfragen verdeutlichen, dass die Entwicklungsstände über die Diskussionen im Hinblick auf Leistungsmessungen sowohl im EF als auch ES ausbaufähig sind, ebenso wie die Nutzung der daraus resultierenden Ergebnisse. Vor diesem Hintergrund bedarf es einer gezielten Stärkung von Teamstrukturen durch die Schulleitung.

EMPFEHLUNGEN ZUR TEAMENTWICKLUNG/KOOPERATIVEN UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Die Empfehlungen lassen sich demzufolge auf die folgenden Aspekte bündeln:

1. Eine *collective teacher efficacy* durch gezielte Maßnahmen fördern, graduell aufbauen und nachhaltig in der Schulkultur verankern

2. Systematische Nutzung der schulbezogenen ÉpStan-Resultate für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Hierzu sind, basierend auf den vorgestellten KERMIT-Fragestellungen (S. 33), verbindliche Auswertungsgespräche zwischen

- Schulleitung und Fachkonferenzvorsitzenden/Abteilungsleitern im ES bzw. zwischen dem *Président du comité d'école* und den *Coordinateurs de cycle* im EF sowie
- Innerhalb der jahrgangsbezogenen Fachlehrerteams im ES bzw. der *Équipes pédagogiques* im EF erforderlich.

Die offiziellen schulischen Gremien (*Comité de la conférence du lycée, Conférence du lycée, Conseil d'éducation* und Fach-/Départementskonferenzen) sollten zudem verstärkt in die Diskussion der ÉpStan-Ergebnisse vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung einbezogen werden.

3. Systematisierung der Kooperation zur Unterrichtsentwicklung im ES

- Institutionalisierung einer systematischen Unterrichtsentwicklung in den Fachgruppen und *Départements* durch die Schulleitung und/oder die CDS. In diesem Zusammenhang setzen diese konkrete Maßnahmen zur Teambildung um und koordinieren die unterrichtsbezogene Teamarbeit. In dieser Hinsicht wäre es empfehlenswert, die Institutionalisierung kooperativer Unterrichtsentwicklung an denen in Kap. II.3.3 vorgestellten ‚Auseinandersetzungsgefäßen‘ des Q2E-Modells auszurichten.
- Fest eingebaute Zeitfenster im Jahreskalender oder im Wochenstundenplan der betroffenen Lehrer für den systematischen Austausch fördern die Effizienz der kooperativen Unterrichtsentwicklung und somit auch der kollektiven Selbstwirksamkeit (*collective teacher efficacy* – CTE).
- Kooperativer Aufbau von didaktischen Bibliotheken/Materialnetzwerken, idealerweise in Professionellen Lerngemeinschaften.
- Erarbeitung schulinterner *Épreuves communes* sowie ihre verpflichtende Nutzung zur Unterrichtsentwicklung.



3.3 Formen des mittleren Managements

Das mittlere Management ist in der Grundschule präzise per Gesetz und großherzoglicher Verordnung geregelt: Die *Coordinateurs de cycle* und das *Comité d'école* bilden das mittlere Management einer Schule (vgl. Mémorial A20 2009 Art. 10, loi modifiée du 14 juillet 2023; RGD A98 2009 Art. 4, 5, 6).

Im Sekundarschulwesen sind per Gesetz die *Attachés à la direction*, d.h. die erweiterte Schulleitung, als einzig mögliche Form des mittleren Managements vorgesehen (Mémorial A126 2004 Art. 27, modifié par la loi du 29 août 2017). Andere Formen, wie z.B. Fachkonferenz- oder Abteilungsleitungen werden weder im Gesetz noch im RGD genannt. In diesem Zusammenhang interessierte uns im Rahmen des ES, wie die Sekundarschulen ihr mittleres Management gestalten.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Abteilungsleitung (<i>Chef de département</i>)	59%
Jahrgangsleitung	11%
andere	41%
Keine	15%

Abbildung 46: Q-ES-Q59: Welche Form(en) des mittleren Managements gibt es an Ihrer Schule? (Mehrfachantworten möglich) (N=27)

Abbildung 46 zeigt, dass **ungefähr 6 von 10 Schulen Abteilungsleitungen zum mittleren Management ihrer Schule zählten**. Nur ungefähr 11% der Schulen verfügten über Jahrgangsleitungen. 41% der Schulen gaben an, über andere Formen des mittleren Managements zu verfügen. Die meist genannten Formen unter ‚andere‘ sind: Ko-Klassenlehrerschaft, jahrgangsstufenbezogene Klassenlehrergruppen, wöchentliche Arbeitsgruppen, Koordinatoren der *Équipes pédagogiques* und Projektleiter im Bereich der Schulentwicklung.

Etwa 15% der Schulen gaben sogar an, keine Form des mittleren Managements zu besitzen.



EMPFEHLUNGEN ZUM MITTLEREN MANAGEMENT

Um ein mittleres Management systematisch zu implementieren, wäre es wichtig, die Rolle der Fachkonferenz- oder Abteilungsleitungen gesetzlich sowie die Missionen und die Funktionsweise der Fachkonferenzen bzw. Abteilungen zu definieren. Eine angemessene Honorierung dieser für eine flächendeckende und wirksame kooperative Unterrichtsentwicklung so wichtigen mittleren Führungskräfte ist zu gewährleisten. In diesem Sinne ist es elementar, eine genügend hohe Anzahl an Posten mit spezifischer Verantwortung für Fachkonferenz- oder Abteilungsleiter zur Verfügung zu stellen bzw. eine angemessene Anzahl an Entlastungsstunden für Projektleiter im Bereich der Schulentwicklung zu gewähren.

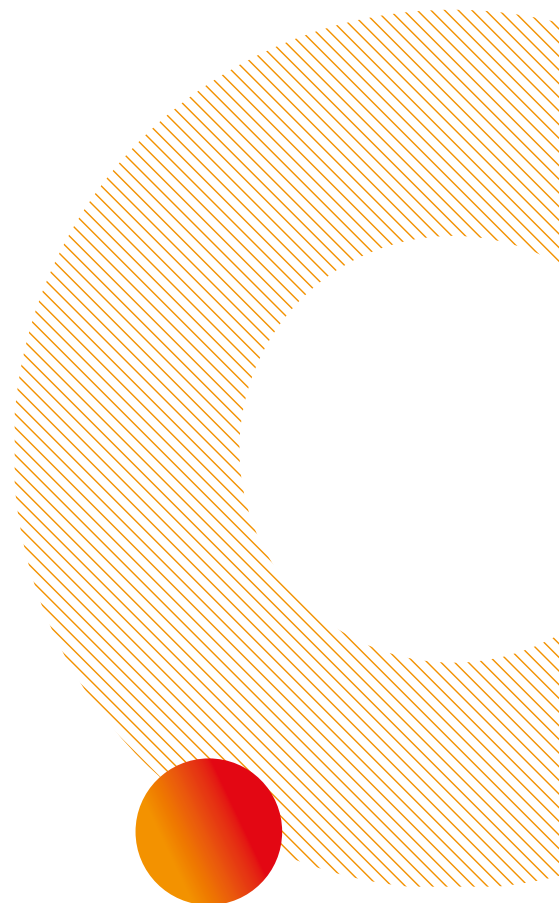
Die Empfehlungen zum mittleren Management lassen sich demzufolge auf die folgenden Aspekte bündeln:

1. Stärkung des mittleren Managements im ES durch Stufen- und Abteilungsleiter bzw. Fachkonferenzvorsitzende

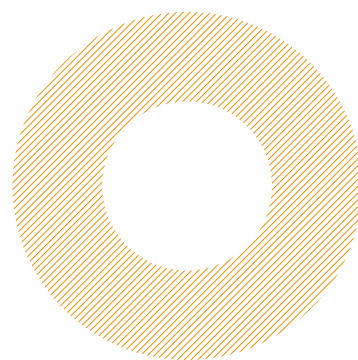
Um das mittlere Management durch Stufen-, Abteilungsleiter und den Vorsitzenden von Fachkonferenzen zu stärken, empfiehlt es sich, seitens des Bildungsministeriums ein *Règlement grand-ducal* oder eine *Instruction ministérielle* zur Rolle der Fachkonferenz- oder Abteilungsleiter zu erstellen.

2. Festlegung interner dialogischer Zielvereinbarungen

Die Festlegung interner dialogischer Zielvereinbarungen im Bereich der UE zwischen Schulleitung/*Président du comité d'école* und mittlerem Management (Stufenleiter, Fachkonferenzleiter/Abteilungsleiter bzw. *Coordinateurs de cycle*) soll die Zielorientierung und deren Verbindlichkeit stärken, um die Erreichung der gesetzten Ziele zu begünstigen.



IV. Abschließende Bemerkungen



Im vorliegenden Themenbericht wurden Umfrageergebnisse zu Schul- und Entwicklungsprozessen im EF und ES analysiert und mit den gesetzlichen Vorgaben abgeglichen. Die Umfrageergebnisse wurden anhand der Kriterien der Qualitätssicherungs- und Entwicklungsmodelle Q2E und UQM analysiert und dargestellt. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf 3 Hauptbereiche gelegt: Zielorientierung, Teamarbeit und Feedbackkultur. Speziell in den dazugehörigen Teilbereichen ‚Selbstevaluation‘, ‚strategische Professionalisierung‘ sowie in den Bereichen ‚Teamarbeit als kooperative Unterrichtsentwicklung in Verbindung mit den Schulzielen‘ und ‚Feedbackkultur‘ besteht Optimierungspotenzial.

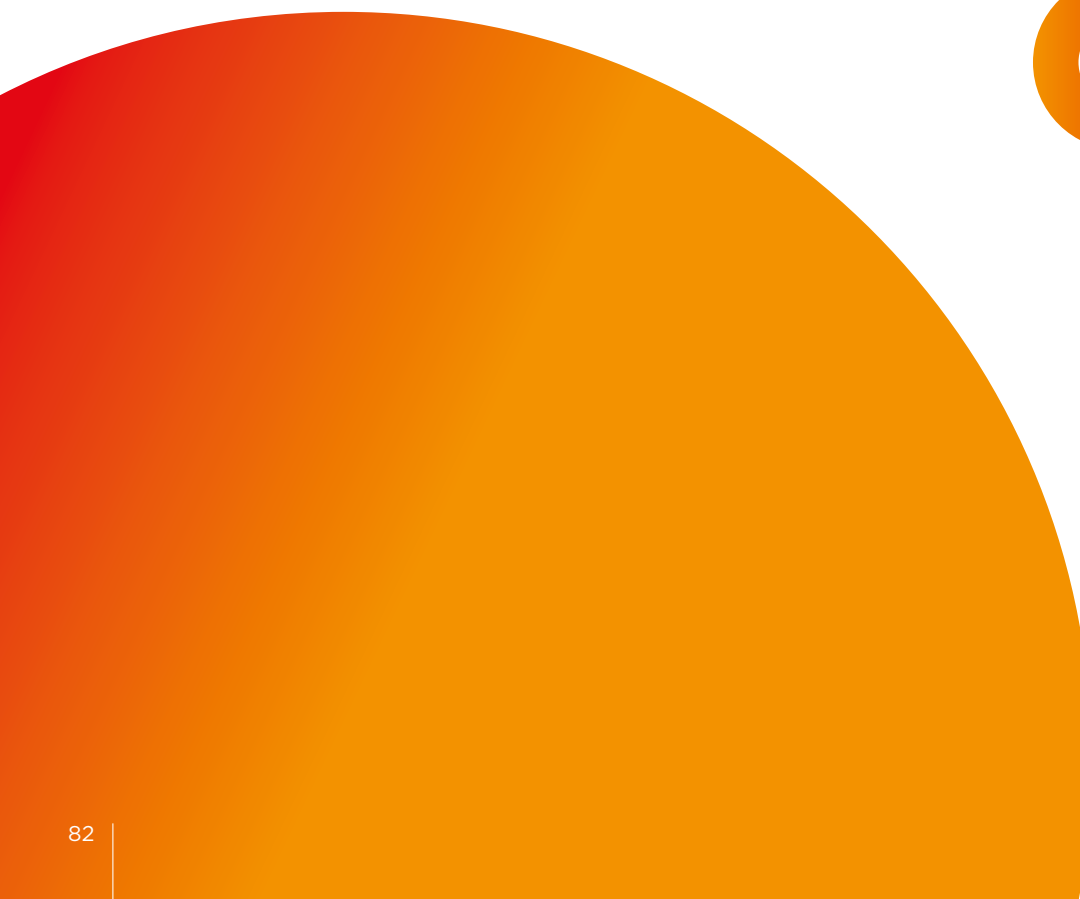
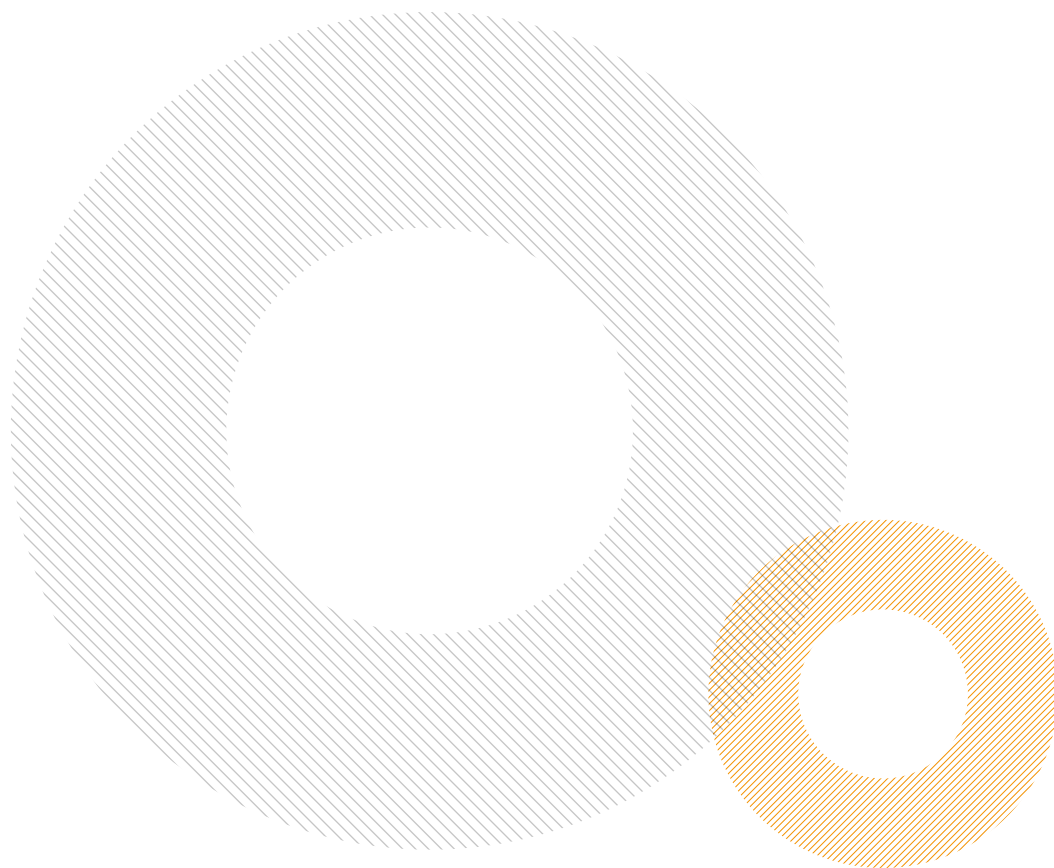
Allgemein wurde anhand der Umfrageergebnisse ersichtlich, dass der größte Handlungsbedarf darin besteht, die Schulentwicklung datengestützt nach einem Qualitätsmanagementmodell zu betreiben und als umfassende Aufgabe aller Gremien, Akteure und Partner zu betrachten. In diesem Zusammenhang möchten wir auf die Implementierung einer externen Schulevaluation hinweisen, die auf nationaler Ebene als übergeordnete Instanz der Qualitätsentwicklung der Einzelschulen konzipiert ist (vgl. auch OEJQS 2024, Empfehlung 6, S. 82f.).

Des Weiteren wurden signifikante Unterschiede in der Einbeziehung verschiedener Gremien in die Qualitätsentwicklung zwischen EF und ES festgestellt. Insbesondere im ES werden die betreffenden Akteure weniger systematisch in die Diskussion über die Selbstevaluation einbezogen.

Um eine effektive Qualitätsentwicklung zu erreichen, muss das Bildungssystem als Ganzes betrachtet werden. In dieser Hinsicht verweisen wir nochmals auf die Wichtigkeit des in Teil A ausführlich beschriebenen Konzeptes der systematischen Verknüpfung der Bildungsziele auf Landes-, Regional- und Schulebene (*Alignment*) und der damit assoziierten Maßnahmen im Mehrebenensystem des Bildungssystems. Dementsprechend wird die Einführung eines Qualitätsmanagements nach dem Vorbild des Q2E- oder UQM-Modells vorgeschlagen, das sich an einem nationalen Referenzrahmen orientiert und den Unterricht in den Fokus stellt. Voraussetzung dafür ist, dass es politisch und einzelschulisch ein gemeinsam geteiltes Verständnis darüber gibt, dass Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung betrachtet wird.

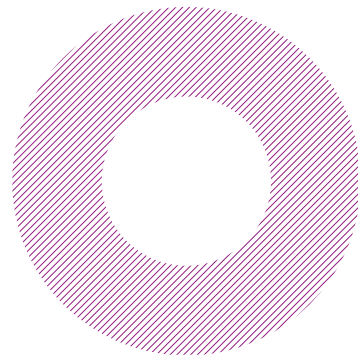
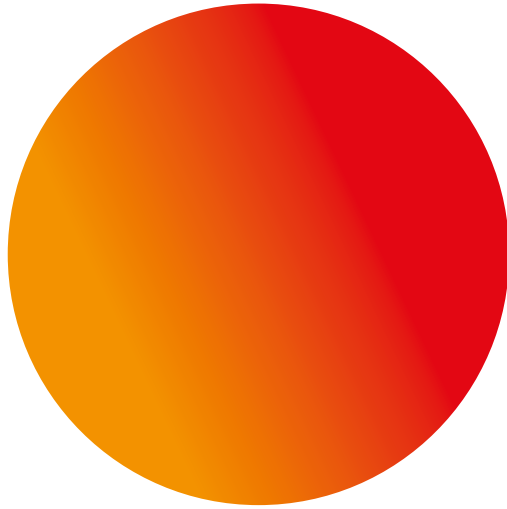


V. Referenzen



- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisdörfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011).** Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *DDS - Die Deutsche Schule*, 103(2), S. 107–184.
- Ammann, M. (2009).** Die Rolle von ausgewählten Stakeholdern bei der Implementierung von pädagogischen Innovationen. In: Stock, M. (Hrsg.) *Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, Europäischer Qualifikationsrahmen. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*. Wien: Manz, S. 91–99.
- Behörde für Schule und Berufsausbildung (2023).** Kompetenzfeststellung KERMIT Kompetenzen ermitteln. <https://ifbq.hamburg.de/learnstandserhebung/>.
- Brägger, G. & Koch, F. (2021).** Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In: Brägger, G. & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 130–164.
- Brinson, D. & Steiner, L. (2007).** *Building collective efficacy. How leaders inspire teachers to achieve. Issue brief*. Center for comprehensive school reform and improvement.
- Brüser-Sommer, E. (2011).** Erfahrungen mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement in den Deutschen Auslandsschulen. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) *Qualität mit System*. Köln: Link.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990).** *Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Verlagskontor.
- 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.
- Grol, R. & Lawrence, M. (1995).** *Quality improvement by peer review*. Oxford: University Press.
- Hattie, J. (2018).** Hattie's 2018 updated list of factors related to student achievement: 252 influences and effect sizes.
- Helling, V. (2017).** Das Materialnetzwerk (MNW). In: Zylka, J. (Hrsg.) *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung: Modelle neuen Lehrens und Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 120–130.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014).** *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement*. Weinheim, Basel: Beltz.
- IFEN Hrsg. (2016).** *Konzept SchiLW. Schulinterne Lehrer/-innen- Weiterbildung für den Sekundarschulbereich*.
- IFEN (2022a).** *Répartition des Instituteurs Spécialisés en Développement Scolaire (I-DS)*. Liste du 04/10/22.
- IFEN (2022b).** Concept. Ifen. https://web.archive.org/web/20240330184403/https://ssl.education.lu/ifen/type_5_concept?idTypeForm=5.
- Kaufmännische Schulen des Lahn-Dill-Kreises (o.D.).** Schulprogramm. <https://www.ksdill.de/schule/download/595/134/19.html>.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2018).** *Handbuch Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Köller, O. (1998).** *Zielorientierung und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Leutner, D., Fleischer, J., Spoden, C. & Wirth, J. (2008).** Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. In: Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–167.
- Lewis, C. (2002).** *Lesson Study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Reasearch for better schools.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021).** Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden, doi: 10.11586/2020080.
- Luhmann, N. (1968).** *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion Sozialer Komplexität*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- 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/MFI Hrsg. (2013).** *Plan d'encadrement périscolaire (PEP). Leitfaden und Empfehlungen zur Umsetzung des PEP.* Luxembourg.
- Mewald, C. (2019).** Lesson Study. Definitionen und Grundlagen. In: Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung.* Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 19–29.
- Morita, E. (2005).** Lesson Study: Kooperative Lehrerweiterbildung in Japan. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), S. 398–409.
- MSW (1998).** *Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit.* Düsseldorf.
- OEJQS (2024).** *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule. Themenbericht zur ganzheitlichen Governance des Schulsystems (Teil A).* Walferdange: OEJQS.
- Oesterreich, D. (1988).** *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.* Weinheim: Beltz.
- ONQS (2022).** *Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif.* Walferdange: ONQS.
- QP45 (2023).** *Äntwert vum Minister fir Educatioun, Kanner a Jugend, Claude Meisch, op d'parlamentaresch Fro Nr. 45 vun den honorabelen Deputéierte Sven Clement a Ben Polidori.*
- RAND VII (1977).** *Federal Programs Supporting Educational Change.* Santa Monica.
- RGD A98 (2009).** *Règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant les missions et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ainsi que les attributions et les modalités d'indemnisation du coordinateur de cycle.*
- 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.*
- Rogers, E. M. (2003).** *Diffusion of innovations.* 5. Auflage. New York u.a.: Free Press.
- 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. (1995).** Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung.* Weinheim: DSV, S. 375–392.
- Rolff, H.-G. Hrsg. (2011).** *Qualität mit System: Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM); eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAFP) der Technischen Universität Dortmund.* Kronach: Link.
- Rolff, H.-G. (2022).** *Datenbasierte Systemsteuerung und Qualitätsmanagement von Einzelschulen. Auftragstudie des Observatoire* <http://www.edulink.lu/gouv>.
- Rolff, H.-G. (2023).** *Komprehensive Bildungsreform: wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. & Thünken, U. (2020).** *Digital gestütztes Lernen: Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenholtz, S. J. (1989).** *Teachers' workplace: the social organization of schools.* New York: Longman.
- Schule Liestal (2014).** *Qualitätsleitbild der Primarstufe Liestal.* 2. überarbeitete Auflage. Stadt Liestal, Bereich Bildung und Sport. https://www.liestal.ch/docn/3048766/150602_STL_SchuleLiestal_Leitbild.pdf.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2007).** *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen.* Bern: h.e.p.-Verl.
- Terhart, E. (2015).** Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle. In: *Handbuch Unterrichtsentwicklung.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 62–76.



IMPRESSUM

Bitte zitieren Sie diese Veröffentlichung wie folgt:

OEJQS (2024). *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung auf Schulebene. Themenbericht zur ganzheitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil B)*. 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: 978-99987-983-7-3

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



natureOffice.com/LU-319-NYBZ318



WWW.OEJQS.LU