

# **Auf der Suche nach der „guten Schule“**

**Schulentwicklung und Qualitätssicherung - zum Aufbau einer weiterführenden Schule im Kanton Redange**

## **Erklärung**

„Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnungen kenntlich gemacht worden sind.“

Bissen Manuel

Candidat au Lycée Technique de Bonnevoie

## Auf der Suche nach der „guten Schule“

Schulentwicklung und Qualitätssicherung - zum Aufbau einer weiterführenden Schule  
im Kanton Redange

Luxembourg 2008

## **Zusammenfassung**

Ausgehend von den Resultaten einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Prinzipien einer „guten Schule“ und eines „guten Unterrichts“ gelangt die vorliegende Arbeit über die allgemeine Auseinandersetzung mit Faktoren, die die Schulqualität bedrohen und eine ergänzende Befragung besonders erfolgreicher Schulen sowie eine eingehende Analyse der „Situationspezifität“ des „Atert-Lycée“ zu einer überschaubaren Anzahl von unmittelbar verwertbaren Empfehlungen zur nachhaltigen Entwicklung des neuen Schulprojekts in Redange.



## Inhaltsverzeichnis

<b>0. EINLEITUNG</b> .....	<b>9</b>
<b>1. ZUR ENTSTEHUNG DES „ATERT-LYCÉE“ IN REDANGE</b> .....	<b>17</b>
<b>2. WAS MACHT EIGENTLICH DIE QUALITÄT EINER „GUTEN SCHULE“ AUS?</b> .....	<b>21</b>
2.1 EINIGE GEDANKEN ZUR QUALITÄT EINER SCHULE .....	21
2.2 VOM QUALITÄTSBEGRIFF ZU DEN BEDINGUNGEN EINER „GUTEN SCHULE“ UND EINES „GUTEN UNTERRICHTS“ .....	31
2.3 DIE PRÄMISSEN EINER „GUTEN SCHULE“ UND EINES „GUTEN UNTERRICHTS“ .....	34
2.3.1 15 Prämissen für eine „gute Schule“ .....	34
2.3.2 15 Prämissen für einen „guten Unterricht“ .....	36
2.4 SCHLUSSFOLGERUNGEN .....	38
<b>3. QUALITÄTSSICHERUNG UND SCHULPRAXIS. ÜBER „QUALITÄTSKILLER“ UND DIE GEHEIMNISSE NACHHALTIG ERFOLGREICHER SCHULEN</b> .....	<b>39</b>
3.1 „QUALITÄTSKILLER“ .....	40
3.1.1 <i>Proximale (außerschulische) Faktoren</i> .....	40
3.1.1.1 Herkunft, soziales Umfeld und individuelle Persönlichkeitsmerkmale.....	40
3.1.1.2 Schul- und Klassengröße .....	41
3.1.1.3 Medienkonsum und Schulversagen .....	44
3.1.1.5 Allgemeine Schlussfolgerungen.....	47
3.1.2 <i>Innerschulische Faktoren</i> .....	48
3.1.2.1 Tumuscheit: Überleben im Projekt. 10 Projektfallen und wie man sie umgeht.....	48
3.1.2.2 Müller-Fohrbrod: Der Praxisschock bei jungen Lehrern.....	52
3.1.2.3 Altentrichter/Posch: Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule.....	57
3.1.2.3.1 Effiziente Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit.....	60
3.1.2.3.2 Kollegiale Lehrerfortbildung.....	61
3.1.2.3.3 Außenstützung von Entwicklungsprozessen .....	62
3.1.2.3.4 Zusammenfassung .....	64
3.1.3 <i>Allgemeine Schlussfolgerungen zu außer- und innerschulischen „Qualitätskillern“</i> .....	64
<b>4. VON ERFOLGREICHEN SCHULEN LERNEN</b> .....	<b>67</b>
4.1 WIE ERMITTELT MAN DIE GEHEIMNISSE ERFOLGREICHER SCHULEN? .....	68
4.1.1 <i>Der Fragebogen</i> .....	69
4.1.2 <i>Welche Schulen wurden befragt?</i> .....	69
4.1.2.1 Die 100 besten Schulen Deutschlands.....	70
4.1.2.2 Der Deutsche Schulpreis.....	71
4.1.2.3 Netzwerke innovativer Schulen .....	73
4.1.3 <i>Zur Durchführung der Befragung</i> .....	74
4.1.4 <i>Darstellung der wichtigsten Umfrageergebnisse</i> .....	75
4.2 ZUSAMMENFASSUNG DER WICHTIGSTEN ERKENNTNISSE AUS DEN KAPITELN 3 UND 4.....	78
<b>5. ZUR „SITUATIONSSPEZIFIK“ DES „ATERT-LYCÉE“ IN REDANGE</b> .....	<b>81</b>
5.1 DIE SPEZIFISCHE SITUATION DES „ATERT-LYCÉE“ IN REDANGE.....	84
5.1.1 <i>Das „Atert-Lycée“ in seinem regionalen Kontext</i> .....	84
5.1.1.1 Geografische Lage.....	84
5.1.1.2 Redange aus Sicht der Landesplanung.....	86
5.1.1.3 Bevölkerungsstruktur.....	88
5.1.1.4 Vereine und andere Freizeitangebote .....	90
5.1.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	90
5.1.2 <i>Der Gesetzentwurf zum „Atert-Lycée“ in Redange</i> .....	92
5.1.2.1 Die Schulgröße.....	92
5.1.2.2 Das Schulangebot.....	93
5.1.2.3 Internat .....	94
5.1.2.4 Bibliothek.....	94
5.1.2.5 Schulrestaurant.....	95
5.1.2.6 Sporthalle, Schwimmbad und Trainingsfeld.....	96
5.1.2.7 Die Architektur, Innenausstattung und das Niedrigenergiekonzept der Schule.....	97
5.1.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	99
5.1.3 <i>Das von der Steuergruppe entwickelte pädagogische Projekt des „Atert-Lycée“</i> .....	100
5.1.3.1 Überlegungen im Vorfeld der Gründung der Steuergruppe.....	101

5.1.3.2 Ausgangspunkt der Steuergruppe: die Trias der Schulentwicklung nach ROLLF .....	102
5.1.3.3 „Gute Schule“/„Guter Unterricht“ .....	103
5.1.3.4 September 2006: Zwischenbilanz .....	106
5.1.3.5 Mel West (IQEA): Neuordnung und Vertiefung .....	106
5.1.3.5.1 „Improving the Quality of Education for All“ (IQEA) .....	107
5.1.3.5.2 Die konkreten Anregungen durch Mel West .....	109
5.1.3.6 Die „areas of focus“ und ihre Auswirkungen .....	111
5.1.3.7 Das pädagogische Windrad des „ALR“ .....	114
5.1.3.8 Die drei zentralen Bereiche des pädagogischen Konzepts des „ALR“: Lernen, Begleiten, Bewerten .....	115
5.1.3.8.1 Lernen .....	116
5.1.3.8.2 Begleiten .....	117
5.1.3.8.3 Bewerten .....	118
5.1.3.9 Stundenplan .....	119
5.1.3.10 Verarbeitete Inputs: Schulbesuche und Weiterbildungen .....	121
5.1.3.11 Bewertung der Arbeitsergebnisse der Steuergruppe .....	122
5.1.3.12 Eine kritische Analyse der Zusammensetzung und Funktionsweise der Steuergruppe .....	124
5.1.3.12.1 Die Stellungnahmen einzelner Mitglieder der Steuergruppe in Interviewform .....	126
5.1.3.12.2 Die Stellungnahme des Schulleiters .....	129
5.1.3.12.3 Die ergänzende Befragung der gesamten Steuergruppe .....	132
5.1.3.12.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse zur Zusammensetzung und Funktionsweise der Steuergruppe .....	133
<b>6. MÖGLICHE CHANCEN UND GEFAHREN FÜR DAS „ATERT-LYCÉE“ .....</b>	<b>135</b>
6.1 EMPFEHLUNGEN ZUR NACHHALTIGEN FÖRDERUNG DER CHANCEN DES „ATERT-LYCÉE“ .....	135
6.1.1 <i>Verallgemeinerbare Empfehlungen</i> .....	135
6.1.1.1 Nationale Bildungsinteressen berücksichtigen .....	135
6.1.1.2 Ein schulisches Qualitätsverständnis entwickeln und bewerben .....	136
6.1.1.3 Die Prämissen einer „guten Schule“ identifizieren und Schwerpunkte festlegen .....	136
6.1.1.4 Die „Situationsspezifik“ der Schule beachten .....	137
6.1.1.5 Strukturelle Qualitätssicherungsmaßnahmen einbauen .....	138
6.1.1.6 Eine Implementierungsstrategie für das Lernkonzept entwickeln .....	140
6.1.2 <i>Spezifische Empfehlungen an das „ALR“</i> .....	145
6.1.2.1 Empfehlungen, die sich aus dem regionalen Umfeld des „ALR“ ergeben .....	146
6.1.2.2 Empfehlungen, die sich aus dem Gesetzentwurf zum „Atert-Lycée“ ergeben .....	147
6.1.2.3 Empfehlungen, die sich aus dem pädagogischen Konzept des „ALR“ ergeben .....	148
6.1.2.3.1 Die Berücksichtigung nationaler Bildungsinteressen im „ALR“ .....	148
6.1.2.3.2 Die Entwicklung und Bewerbung eines schulischen Qualitätsverständnisses im „ALR“ .....	148
6.1.2.3.4 Schulinterne Qualitätssicherungsmaßnahmen im „ALR“ .....	149
6.1.2.3.5 Eine mögliche Implementierungsstrategie für das „ALR“-Lernkonzept .....	150
6.1.2.4 Empfehlungen zur künftigen Zusammensetzung der Steuergruppe .....	154
6.1.3 <i>Zusammenfassung</i> .....	155
6.2 MÖGLICHE GEFAHREN FÜR DAS „ATERT-LYCÉE“ .....	156
6.2.1 <i>Verallgemeinerbare Gefahren</i> .....	156
6.2.2 <i>Spezifische Gefahren für das „ALR“</i> .....	157
<b>7. BILANZ .....</b>	<b>159</b>
7.1 MÖGLICHE SCHWÄCHEN DER VORLIEGENDEN ARBEIT .....	159
7.2 MÖGLICHE POSITIVE AUSWIRKUNGEN DER VORLIEGENDEN ARBEIT .....	160
<b>8. ZUR UTOPIE EINER LUXEMBURGISCHEN SCHULE OHNE „STÖRENDE“ RAHMENBEDINGUNGEN .....</b>	<b>163</b>
<b>QUELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>167</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>173</b>



## 0. Einleitung

Die europäischen Bildungssysteme durchleben seit einigen Jahren eine fühlbar turbulente Phase des pädagogischen Umbruchs. Die immer noch aktuelle und zuweilen heftige Infragestellung von lange Zeit unangezweifelte pädagogischen Gewissheiten verdeutlicht eindrucksvoll die schmerzliche Einsicht vieler „pisa-geprüfter“ Länder, unannehmbare „Irrungen und Wirrungen“ ihrer Schule(n) nicht länger hinnehmen zu wollen.

Wer das traditionell recht innovationsresistente Schulumilieu als Praktiker kennt oder als Theoretiker erforscht, weiß, dass die seit längerem „verdächtig“ starken Reformbestrebungen meist nicht originär pädagogisch-didaktischen Bedürfnissen entsprangen. Eher spielten wohl Angst schürende gesellschaftliche Umwälzungen (z. B. das Phänomen der neuen Massenarbeitslosigkeit) und bisweilen desaströse Ergebnisse bei pädagogischen Vergleichsstudien (z. B. PISA, TIMSS) eine entscheidende Rolle. Vor allem Letztere zerren viele europäische Bildungssysteme ins Rampenlicht einer aufgeschreckten, hysterisch-panischen Öffentlichkeit und katapultierten zahlreiche Länder in eine bildungspolitische „Rundum-Verunsicherung“.

Die wirksam gewordenen Auslöser des allenthalben zu beobachtenden bildungspolitischen Aufbruchs sind aber mit der „neuen Massenarbeitslosigkeit“ und dem oft zitierten „PISA-Schock“ nur unzureichend erfasst. Angesichts ihres starken Einflusses auf Gesellschaft und Politik und ihrer nicht zu unterschätzenden Bedeutung für die pädagogische Forschung erscheint es deshalb sinnvoll, die wichtigsten Faktoren, die zu einem mehr oder weniger abrupten Umdenken in und außerhalb der Schule(n) geführt haben, zumindest kurz zu umreißen:

- Die EU-Mitgliedschaft stärkt das Interesse vieler Länder für die wirtschaftliche Bedeutung von guter Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft.<sup>1</sup>
- Daran anknüpfend offenbaren Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS, dass die Bildungssysteme vieler Länder augenfällige Schwächen zeigen.

---

<sup>1</sup> KLEMM, Klaus: *Rahmenkonzept Qualitätsmanagement in den Schulen des Landes Rheinland-Pfalz*. Referat anlässlich der Fachtagung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung am 11.6.1999 in Mainz.

Unabhängig von allen berechtigten Überlegungen zur tatsächlichen Aussagekraft<sup>2;3</sup> solcher Studien und ihren methodischen Schwächen erbringen diese doch die zunächst vielleicht recht „banale“ Leistung, gewisse pädagogische „Schieflagen“ in Zahlen vorstellbar zu machen. Daneben werden Schwächen, wenn auch nur in ausschnitthaften Teilbereichen der Bildung, systematisch aufbereitet. Dies kann für Orientierung im komplexen Schulkosmos sorgen und die Entwicklung wirksamer Lösungsansätze fördern. Durch derartige Vergleichsstudien steigt außerdem der Legitimationsdruck pädagogischen Handelns auf schulinterner, aber auch bildungspolitischer Ebene.

- Unabhängig von jeglichen Vergleichsstudien ist die Qualität von Schule im Zeitalter von Massenarbeitslosigkeit und besonders schlechten Berufschancen gering qualifizierter Jugendlicher für Schüler und Eltern äußerst wichtig. In der Bevölkerung werden „Lebenschancen [wieder] vielfach mit Bildung verbunden“.<sup>4</sup>
- Der unaufhaltsame Wandel unserer Gesellschaft zu einer Lern- und Wissensgesellschaft durch den steigenden Einfluss der neuen Kommunikationstechnologien sowie die allgegenwärtige Globalisierung verlangen komplexere Anforderungen als dies früher der Fall war. Neben hoher fachlicher Kompetenz werden verstärkt überfachliche, methodische Kompetenzen verlangt. Um mit unserer dynamischen Wissensgesellschaft Schritt halten zu können, wird lebenslanges Lernen künftig unabdingbar sein.<sup>5</sup>
- Das Interesse der Öffentlichkeit an der spezifischen Qualität einzelner Schulen wird immer größer und für die einzelnen Schulen ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, der Bevölkerung das eigene, unverwechselbare Profil „schmackhaft“ zu machen.<sup>6</sup>
- Die Leistungen der mittlerweile oft teilautonomen Schulen werden immer öfter unter ökonomischen Perspektiven gesehen, weil die steigenden Investitionen für das Schulwesen mit Notwendigkeiten der Sparsamkeit im Staatshaushalt

---

<sup>2</sup> Vgl. VON HENTIG, Hartmut: *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2003. S. V8-V26.

<sup>3</sup> Vgl. DOLLASE, Rainer: *Was macht erfolgreichen Unterricht aus?* 2004. S. 3-6.

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.qis.at/qis.asp?Dokument=23&Reihenfolge=2>

<sup>5</sup> Vgl. Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

<sup>6</sup> Vgl. <http://www.qis.at/qis.asp?Dokument=23&Reihenfolge=2>

vereinbart werden müssen. Hieraus entsteht die Notwendigkeit von pädagogischer, organisatorischer und letztlich auch finanzieller Effizienz.<sup>7</sup>

- Schließlich beschreiben Gesellschaftsforscher immer wieder soziale Entwicklungen, die zu einer „Erosion traditioneller Werte im Bereich von Arbeit und Leistung“ geführt und „eine Prägung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen durch neue Technologien und Medien“ bewirkt haben.<sup>8</sup> Diese und verwandte gesellschaftliche Phänomene stellen das traditionelle Selbstverständnis der Schule in Frage und verlangen in wachsendem Maße nach einer gezielten Förderung von sozialen Kompetenzen und Identitätsentwicklung. Einfacher ausgedrückt: Veränderte Schülerinnen und Schüler in einer veränderten Gesellschaft erfordern qualitative Veränderungen von Schule und Unterricht.

Die Anzahl solcher Faktoren vergrößert sich bisweilen beträchtlich, wenn man sich bemüht, auf zusätzliche, landesspezifische „Schieflagen“ einzugehen. So scheint beispielsweise im Falle von Luxemburg vor allem die Heterogenität der Schülerschaft das Bildungssystem vor außerordentliche Schwierigkeiten zu stellen. So wiederholen z. B. 25-30% der Schüler ausländischer Herkunft bereits bis zum Ende der Grundschule mindestens eine Klasse (luxemburgische Schüler: 13-15%). Jedem zweiten kapverdianischen Schüler gelingt es nicht, einen Abschluss innerhalb der dafür vorgesehenen Regelschulzeit zu erlangen (luxemburgische Schüler: 1 von 7).<sup>9</sup> Bei einem Anteil von fast 40% an Schülern mit unterschiedlichen Migrationshintergründen kann man sich leicht vorstellen, dass die beschriebene Benachteiligung der Migrantenkinder - im komplexen Zusammenspiel mit anderen Faktoren - auf Dauer wie „soziales Dynamit“ wirken könnte.

Aus rein pragmatisch-ökonomischer Sicht muss man die beschriebenen Schattenseiten des luxemburgischen Schulsystems ebenfalls bemängeln, weil sie natürlich bedrohliche Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt haben. Viele Stellen im Dienstleistungssektor werden z. B. auch deshalb mit Grenzgängern besetzt, weil vielen Jugendlichen in Luxemburg u. a. die nötigen schulischen Qualifikationen

<sup>7</sup> Vgl. <http://www.qjs.at/qjs.asp?Dokument=23&Reihenfolge=2>

<sup>8</sup> Vgl. Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1995. S. 23ff.

<sup>9</sup> Vgl. DIERENDONCK, C.: Document à lire en vue de recueillir votre position par rapport à certains changements potentiels dans le système éducatif luxembourgeois.

fehlen. Da andererseits Arbeitsplätze für gering Qualifizierte in Luxemburg Mangelware sind, steigt hierdurch nicht nur die Jugendarbeitslosigkeit, sondern es entsteht und verfestigt sich auch eine gewisse Abhängigkeit gegenüber dem Ausland bei der „Rekrutierung“ von Hochschulabsolventen. Wenn man zusätzlich berücksichtigt, dass die Geburtenrate der Luxemburger ohne Migrationshintergrund rückläufig ist, kann man nur bemängeln, dass sich Luxemburg den zweifelhaften Luxus leistet, das Potenzial von rund 40% seiner Schüler nicht besser zu nutzen.

Die obigen Ausführungen werden durch die Auswertungen der PISA-Studien 2000, und 2003 erhärtet.<sup>10</sup> Die Analyse der PISA-Studie 2006<sup>11</sup> zeigt zudem keine merklichen Verbesserungen. Luxemburg schneidet in den Studien der Jahre 2000 und 2003 im Vergleich mit anderen Ländern außerordentlich schlecht ab. In keinem der getesteten Bereiche wird der OECD-Durchschnitt von 500 Punkten erreicht. Über den internationalen Leistungsvergleich hinaus liefert PISA aber vor allem eine Flut an Befunden, die aus nationaler Sicht bedenklich stimmen müssen:

- Die Leistungsunterschiede zwischen den drei Schulformen (ES, EST, Modulaire) sind erschreckend. Erstaunlich gering ist auch der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund im Gymnasium (2004/05: 17,2%). Bedrohlich wirkt ebenfalls die Tatsache, dass sich die quantitativ überaus kleine Luxemburger „Elite“ im Vergleich zu den besten PISA-Ländern auf einem niedrigen Qualitätsniveau bewegt.
- Das gesamte Schulsystem ist schlecht auf Schüler abgestimmt, die zu Hause eine andere Sprache als Luxemburgisch sprechen. Klassische Einwanderungsländer wie Kanada oder Australien zeigen derweil, dass es durchaus möglich ist, solche Benachteiligungen aufzufangen, ohne die Gesamtleistungsfähigkeit des Schulsystems zu schwächen. Bei geringen Leistungsdifferenzen erzielen beide Länder überdurchschnittliche PISA-Resultate. (Englisch wird in diesen Ländern allerdings, im Gegensatz zum Luxemburgischen in Luxemburg, als Integrationssprache akzeptiert.)
- Es gibt in Luxemburg einen erheblichen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen. Ein solcher Befund wird international als

---

<sup>10</sup> Vgl. [www.script.lu/documentation/publication\\_pisa.html](http://www.script.lu/documentation/publication_pisa.html)

<sup>11</sup> Vgl. [http://www.men.public.lu/publications/etude\\_rapport/etudes\\_internationales/071204\\_pisa2006\\_rapport-national\\_all/071210\\_pisa\\_all\\_corrige.pdf](http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/etudes_internationales/071204_pisa2006_rapport-national_all/071210_pisa_all_corrige.pdf)

Indikator für eine große Bildungsungleichheit angesehen. Ländern wie Schweden, Finnland und Island gelingt es demgegenüber, bei sehr guten Leistungswerten ein hohes Maß an Bildungsgleichheit zu gewähren. (Diese Länder haben allerdings einen geringeren Anteil an Migranten.)

- Weitere Befunde lassen daneben vermuten, dass die Schule in Luxemburg nicht den Stellenwert genießt, der für eine „gute Schule“ nötig wäre. So fällt z. B. auf, dass die Förderung der Schüler durch die Eltern unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Kulturelle und soziale Kommunikation im Elternhaus kommen im Vergleich zu erfolgreicheren Ländern zu kurz. Luxemburger Schüler lesen zudem extrem wenig und beschränken sich dabei hauptsächlich auf Zeitschriften. Auch die Einstellung der Schüler zur Schule fällt negativer aus als im OECD-Durchschnitt. Die Bereiche „Interesse“ und „Motivation“ sind bei Schülern aus Luxemburg weniger stark ausgeprägt als in den erfolgreichen PISA-Ländern.
- Ein nicht unerheblicher Teil der Schüler fällt ein negatives oder sehr negatives Urteil über die Lehrer. Generell wird die Unterstützung durch Lehrer in Luxemburg als unterdurchschnittlich eingeschätzt. Aus der Befragung der Schuldirektoren ergibt sich, dass Luxemburg zu den Ländern gehört, in denen sich Schulleiter am „meisten beunruhigt“ zeigen über „lehrkräftebezogene Faktoren, die den Lernprozess behindern“. Weitere Analysen zeigen, dass in Luxemburg ein enger Zusammenhang zwischen Stimmung und Arbeitshaltung der Lehrer und der Leistung der Schüler besteht.

Diese spezifisch luxemburgische Auswahl an gesellschaftspolitisch brisanten Diagnosen sowie die bereits weiter oben geschilderten Herausforderungen fordern die Beantwortung der Frage, welche Lösungen hierzu von Politik und pädagogischer Forschung angeboten werden. Eindeutige und allgemeingültige Lösungen, die sicheren Erfolg in jedem Umfeld versprechen, darf man, wie so oft im komplexen Sozialsystem „Schule“, nicht erwarten.<sup>12</sup> Ein Blick auf die schier unüberschaubare pädagogische Forschungsliteratur der letzten Jahre dürfte ausreichen, um dies eindrucksvoll zu verdeutlichen. So gab es im Jahre 1997, alleine im

---

<sup>12</sup> Vgl. HAENISCH, Hans: *Was ist eine gute Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998. S. 2f.

deutschsprachigen Raum, mehr als 800 Veröffentlichungen, die sich im weiteren Sinne mit Schulentwicklung befassten.<sup>13</sup>

Dennoch lassen sich sehr viele Ansätze holzschnittartig auf die Begriffe „Schulqualität“, „Qualitätsentwicklung“ oder auch „Qualitätssicherung“ reduzieren. Es muss dabei jedoch deutlich betont werden, dass die beschriebenen Methoden zur Gewinnung und Sicherung der schulischen Qualität keinesfalls einheitlich sind. Die mannigfaltigen Untersuchungen zum Thema „Schulqualität“ weisen vielmehr recht unterschiedliche und manchmal sogar widersprüchliche Befunde auf. Auch sind manche Erkenntnisse nur schwer vergleichbar, wenn sie z. B. innerhalb unterschiedlicher Bildungssysteme gewonnen wurden.

Ungeachtet dessen wird die vorliegende Arbeit einen ernsthaften Versuch wagen, die unzweifelhaften Kerngedanken dessen, was man allgemein als „gute Schule“ bzw. „guten Unterricht“ bezeichnen kann, herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck werden zahlreiche Studien und Metastudien verglichen und besonders im Hinblick auf gemeinsame oder zumindest vergleichbare Befunde durchforstet. Auf diese Weise soll eine überschaubare Anzahl an verwertbaren Überschneidungen im Dickicht der kaum zu bewältigenden Forschungsliteratur offensichtlich werden.

Diese profane Leistung der „Eingrenzung“ wäre für sich genommen aber natürlich ungenügend, da es bereits einige Metastudien zum Thema „Gute Schule/guter Unterricht“ gibt. Die vorliegende Arbeit verfolgt deshalb einen Ansatz, welcher über die bloße Synthese normativer Empfehlungen zur Schaffung einer „guten Schule“ hinausgeht. Konkret bedeutet dies, dass empirisch erforscht werden muss, wie mit diesen normativen Wunschvorstellungen aus Politik und Forschung in der alltäglichen schulischen Praxis eigentlich konkret umgegangen wird. Unzweifelhaft ist nämlich, dass es seit einigen Jahren aus der Forschungsliteratur inspirierte „Qualitätsprogramme“ unterschiedlicher Ausprägung in vielen Bildungsanstalten gibt. Mehr oder weniger bekannt ist aber auch, dass es - je nach Schule - durchaus Abweichungen hinsichtlich des Erfolgs der gewählten Maßnahmen gibt.

---

<sup>13</sup> Vgl. TOLLMIEN, Frank: *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen*. 1999. S. 2.

Schulpraktiker berichten z. B. immer wieder, dass anfänglich idealistisch begonnene Schulprojekte im Laufe der Zeit deutlich an Schwung verlieren und letztlich sogar - subjektiv wahrgenommen - wirkungslos verebben. Problematisch erscheint oft auch die Qualitätssicherung in „jungen“, schnell wachsenden Schulen. Was mit 30 Lehrern und 400 Schülern noch problemlos gelang, funktioniert plötzlich nicht mehr mit 1200 Schülern und 150 Lehrern. Die konkreten Ursachen für nachhaltigen Erfolg oder Misserfolg schulischer Projekte bleiben dabei allzu häufig unklar. Demzufolge stellen sich für die vorliegende Arbeit einige grundsätzliche Fragen:

- Wie gelingt die Übernahme theoretischer Empfehlungen in der schulischen Praxis bei erfolgreichen Schulen?
- Wo gibt es besonders erfolgreiche Schulen und worin liegen deren „Erfolgsfaktoren“? Welche Elemente sind für sie entscheidend, um ihre pädagogische Qualität nachhaltig zu sichern? Gibt es Gemeinsamkeiten erfolgreicher Schulen?
- Welche prinzipiellen Fehler sollten beim Aufbau einer neuen Schule vermieden werden? Wie bringt man eine neue Schule auf einen Erfolg versprechenden Weg?

Es sind dies per se keine gänzlich neuen Fragen. So haben u. a. ALTENTRICHTER, SPECHT oder AURIN bereits die „Geheimnisse guter Schulen“ untersucht. Bisher bleibt aber, wie bereits erwähnt, oft unklar, worin genau die Gründe liegen, die bewirken, dass Schulentwicklung an einer bestimmten Schule ins Stocken gerät bzw. misslingt. Zwar gibt es auch hierzu Untersuchungen, allerdings beziehen sich diese entweder auf den außerschulischen Bereich<sup>14</sup> oder aber auf Schulsysteme aus dem deutschsprachigen Raum,<sup>15</sup> die nicht unbedingt die luxemburgische Realität widerspiegeln. Auch wird dem Begriff der „Nachhaltigkeit“ in Bezug auf schulische Qualitätssysteme noch kaum Rechnung getragen. Aus dem Vorherigen ergibt sich demnach, dass es bislang keine dokumentierten Erkenntnisse darüber gibt, welche konkreten Maßnahmen an luxemburgischen Schulen hilfreich sein könnten, um langfristig schulische Qualität zu sichern. Dieses Vakuum soll durch die vorliegende Arbeit am konkreten Beispiel des „Atert-Lycée“ (ALR) in Redange zumindest

---

<sup>14</sup> Vgl. TUMUSCHEIT, K. D.: *Überleben im Projekt. 10 Projektfallen und wie man sie umschifft*. Zürich: Orell Füsseli 2000.

teilweise behoben werden. Zusammenfassend können einige der anstehenden Aufgaben folgendermaßen beschrieben werden:

- Im Mittelpunkt wird zunächst die Ausarbeitung einer knappen, unmittelbar verwertbaren Synthese der wichtigsten Erkenntnisse aus pädagogischer Forschung und Empirie zum Thema „Schul- und Unterrichtsqualität“ stehen.
- Diese Befunde werden anschließend durch eine zielgerechte Befragung erfolgreicher Schulen sinnvoll ergänzt.
- Auf diese Weise und unter besonderer Berücksichtigung der „Situationsspezifik“ des „Atert-Lycée“ wird der Versuch unternommen, dem in Redange entstehenden Schulkonzept unmittelbar verwertbare Empfehlungen für nachhaltigen schulischen Erfolg zu liefern.
- Das Neue und Originelle an diesen Bemühungen könnte sich besonders in den Begriffen „Nachhaltigkeit“ und „Situationsspezifik“ widerspiegeln. Der erste Begriff veranschaulicht, dass es nicht ausreicht, eine temporär gut funktionierende Schule aufzubauen. Der zweite Begriff verdeutlicht, dass jede Schule anders ist und dementsprechend den für sie geeigneten Weg finden und immer wieder adaptieren muss.
- Neu ist ebenfalls der Versuch, ein entstehendes Schulprojekt von Beginn an durch eine wissenschaftliche Arbeit zu begleiten und zu unterstützen.

## 1. Zur Entstehung des „Atert-Lycée“ in Redange

Die Idee eines Lyzeums im Kanton Redange ist vor allem im Kontext des integrativen Verkehrs- und Landesplanungskonzepts<sup>15</sup> (IVL) und des „plan directeur sectoriel ‚Lycées‘“<sup>16</sup> (Kurzform: „plan“) zu sehen. Letzterer verfolgt seit seiner Vorstellung am 2. April 2003 gleich mehrere wichtige Ziele:

- die Schaffung von mittel- und langfristig ausreichenden Schulkapazitäten
- die Dezentralisierung des luxemburgischen Schulwesens
- die Regionalisierung der Schulinfrastrukturen
- die Angleichung der Attraktivität sämtlicher Lyzeen
- die Optimierung der Schulgrößen
- die Förderung von regionalen Entwicklungszentren
- den Ausbau der regionalen Infrastrukturen
- die Annäherung von Wohn- und Schulort, vor allem im Sinne der Schüler der Unterstufe und mithin den Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs

Im Zuge dieser Bestrebungen wurden gleich mehrere Landesteile identifiziert, in denen ein regelrechtes „Schulvakuum“ herrschte. Hierunter versteht man Zonen, die hinsichtlich ihrer Bevölkerungsentwicklung über unzureichende Schulangebote verfügen. Eine Analyse der demografischen Entwicklung bis zum Jahre 2010 zeigte auch einen deutlichen Mangel an Schulinfrastrukturen im Kanton Redange. Aus diesem Grunde sah die Regierung hier den Bedarf eines neuen Lyzeums, wobei das Einzugsgebiet dieser neuen Schule vornehmlich die Gemeinden Boulaide, Neuhausen, Rambrouch, Wahl, Eil, Préizerdaul, Useldange, Beckerich, Saeul und Redange umfassen soll. Bis zum Jahre 2012 errechnete man für diesen Sektor einen Bedarf an etwa 1300 Schulplätzen im postprimären Bereich.

In Übereinstimmung mit der Neustrukturierung der luxemburgischen Schullandschaft wurde zurückbehalten, dass das Lyzeum in Redange die komplette gymnasiale Unterstufe sowie die Unterstufe des technischen Sekundarunterrichts umfassen soll.

---

<sup>15</sup> [http://www.ivl.public.lu/infos\\_press/IVLBericht2004/index.html](http://www.ivl.public.lu/infos_press/IVLBericht2004/index.html)

<sup>16</sup> [http://www.gouvernement.lu/salle\\_presse/actualite/2003/04/02lycees/index.html](http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2003/04/02lycees/index.html) und [http://www.gouvernement.lu/dossiers/education\\_jeunesse/plan\\_sect\\_lycees/index.html](http://www.gouvernement.lu/dossiers/education_jeunesse/plan_sect_lycees/index.html)

Gleichsam entschied man, dem Lyzeum in der Mittel- und Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts eine kaufmännisch-verwaltungstechnische Ausrichtung zu geben. Aus pädagogischen Überlegungen und im Sinne einer rationalen Nutzung der Infrastrukturen des Lyzeums soll dies in allen drei Bereichen des technischen Sekundarunterrichts (régime technique, régime techniciens, régime professionnel) der Fall sein.

Die anvisierte kaufmännisch-verwaltungstechnische Orientierung des neuen Lyzeums soll den Bedürfnissen der regionalen Wirtschaft entsprechen. So wurde geschlussfolgert, dass nach wie vor die meisten Arbeitsstellen in Luxemburg im Dienstleistungssektor geschaffen würden. Die politischen Entscheidungsträger des Kantons Redange sahen, bedingt durch die gezielte Förderung kleinerer und mittlerer Dienstleistungsbetriebe in ihrer Region, ebenfalls ein verstärktes Bedürfnis nach qualifizierten Arbeitskräften im kaufmännischen Bereich.

Die Verantwortlichen des interkommunalen Syndikats „De Réidener Kanton“ äußerten schließlich den Wunsch einer starken Verankerung des Lyzeums in der Region. Aus diesem Grund soll die künftige Schule:

- eine enge Zusammenarbeit mit den Firmen anstreben
- eine neue Plattform für kulturelle Aktivitäten darstellen
- eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung spielen
- den regelmäßigen Austausch mit der Grundschule fördern
- ihre Infrastrukturen lokalen und regionalen Vereinigungen zur Verfügung stellen

Die obigen Überlegungen wurden schließlich, nebst vielen anderen, in einem Gesetzentwurf (19.08.2003) festgehalten. Nach der positiven Einschätzung des Projektes durch den Staatsrat (09.12.2003) stimmte die Abgeordnetenversammlung dem Regierungsvorhaben in zwei Gesetzen (19.12.2003 und 12.01.2004) zu. Am 01.04.2004 wurde Claude Boever zum Schulleiter des neuen Lyzeums in Redange ernannt. Ihren endgültigen Namen „Atert-Lycée“ erhielt die Schule am 28.01.2006 durch eine großherzogliche Weisung. Anfang 2006 bildete sich die Steuergruppe des Lyzeums („groupe de pilotage“), die sich seitdem um die Ausarbeitung des

pädagogischen Konzepts kümmert. Im April 2007 wurden die ersten beiden Mitarbeiter eingestellt, eine Sekretärin und ein Techniker. Aly Trausch wurde im September 2007 zum stellvertretenden Schulleiter des „Atert-Lycée“ berufen. Im Januar 2008 wurden drei weitere Sekretärinnen und ein Techniker eingestellt.

Die frühzeitige Bildung der Steuergruppe des „Atert-Lycée“ im Frühjahr 2006 verdeutlicht, dass die ehrgeizigsten Gesetzentwürfe und modernsten Räumlichkeiten für sich genommen noch nichts über die spätere Qualität einer Schule aussagen. Stattdessen muss auch die schönste und modernste Infrastruktur mit sinnvollen pädagogischen Ideen gefüllt werden, damit die spätere Schule ihren vielfältigen Anforderungen gerecht werden kann.

Die Ausarbeitung eines stimmigen Schulkonzepts ist ein überaus komplexer und demzufolge langwieriger Prozess. Am Anfang dieses Entwicklungsganges kann nur die Frage stehen, was eigentlich eine „gute Schule“ ausmacht.



## 2. Was macht eigentlich die Qualität einer „guten Schule“ aus?

### 2.1 Einige Gedanken zur Qualität einer Schule

Bevor man sich - mehr oder weniger - objektiv und wertfrei mit der Qualität von Schule und Unterricht beschäftigen kann, muss zunächst einmal geklärt werden, von welchem Qualitätsbegriff man eigentlich ausgeht. Dies ist deshalb nötig, da natürlich jegliche Aussage zur Schulqualität durch die ihr zugrundeliegende Definition von schulischer Qualität bestimmt wird. Mit anderen Worten: Bei Aussagen über (schulische) „Qualität“ ist es nicht nur wichtig, Ergebnisse und Beobachtungen anzusprechen, sondern geradezu unentbehrlich, die hierbei wirksam gewordenen Kriterien zur Bestimmung von Qualität zu hinterfragen. Vernachlässigt man dies, spricht man nicht von objektiven Ergebnissen, sondern tätigt Aussagen, die sich ausschließlich auf persönliche und somit subjektive Kriterien von Qualität beziehen.

Kommt es jedoch zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Qualität“, wird besonders im Bildungsbereich deutlich, dass ein „Hauptcharakteristikum des Qualitätsbegriffes [...] seine relative Natur [ist]“. HARVEY und GREEN<sup>17</sup> verdeutlichen, dass „Qualität“ zunächst relativ zu einer Person ist, die den Begriff anwendet und dann abhängig von Kontexten, in denen der Begriff verwendet wird (Wessen Qualität?). Zudem ist der Begriff relativ zu einem Maßstab für Prozesse und Ergebnisse (Was wird als Qualität angesehen?).

Für den Schulbereich teilen die beiden Forscher „Qualität“ in fünf unterscheidbare, aber nicht gänzlich voneinander trennbare, Kategorien ein, die jeweils wieder in mehreren Ausprägungen vorkommen können:

- 1) **Qualität als „Ausnahme“** (exzeptionelles Verständnis)
  - a. Traditionelles Verständnis
  - b. Exzellenz I
  - c. Übereinstimmung mit Standards

---

<sup>17</sup> HARVEY, Lee/GREEN, Diana: *Qualität definieren*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. S. 17-40.

- 2) **Qualität als „Perfektion oder Konsistenz“** (exzeptionelles Verständnis)
  - a. Exzellenz II
  - b. Kultur der Qualität
  
- 3) **Qualität als „adäquater Gegenwert“** (konkurrenzorientiertes Verständnis)
  - a. Leistungsindikatoren
  - b. Consumer-Charts
  
- 4) **Qualität als „Zweckmäßigkeit“** (funktionales Verständnis)
  - a. Zweckmäßigkeit I
  - b. Zweckmäßigkeit II
  
- 5) **Qualität als Transformation der Teilnehmer** (veränderungsorientiertes Verständnis)
  - a. Weiterentwicklung (Enhancing)
  - b. Ermächtigung (Empowerment)

Eine hervorragende und äußerst detaillierte Zusammenfassung sämtlicher Differenzierungsversuche von HARVEY/GREEN findet sich bei EIKENBUSCH<sup>18</sup>. Die folgenden Ausführungen basieren auf dieser hervorragenden Darstellung.

Die 1. Kategorie „**Qualität als Ausnahme**“ begreift Qualität als etwas Besonderes und Außergewöhnliches. HARVEY/GREEN unterscheiden diesbezüglich drei Varianten:

- **Traditionelles Verständnis:** Qualität ist hier etwas Spezielles und Hochklassiges. Mit Qualität wird ein unumstößliches Bild von „Exklusivität“ verbunden, das sich nicht an Kriterien messen lassen muss. Sie wird dadurch erreicht, dass man Schule und Unterricht möglichst „exklusiv“ gestaltet und

---

<sup>18</sup> EIKENBUSCH (2001), S. 31-39.

häufig unerfüllbare Anforderungen stellt. Das Scheitern der Schüler wird so zum Beleg für die Exklusivität der Schule.

- **Exzellenz I:** Hier werden die Vortrefflichkeit und die Verlässlichkeit mit Blick auf hohe Standards in den Vordergrund gestellt. Herausragend sind sowohl die Voraussetzungen (Ruf, Ausstattung, Lehrer, Schüler ...) als auch die Ergebnisse (Schülerleistungen ...). In dieser Perspektive kann durch größere Ressourcen und den Gewinn besserer Schüler eine bessere Qualität erreicht werden.
- **Übereinstimmung mit Standards:** Entscheidend für diese Variante ist die Erfüllung von Standards (häufig Minimal-Standards). Es handelt sich dabei jedoch nicht um objektive Standards, da sie in der Realität oft ausgehandelt oder situationsspezifisch angepasst werden. Von zentraler Bedeutung ist aber ohnehin allein die Erreichung und nicht die Vergleichbarkeit der Standards. Höhere Qualität wird hier durch höhere Standards vorgegeben und angestrebt. Um die gewählten Standards zu erreichen, wird sich von problematischen Schülern und Arbeitsfeldern getrennt.

Die 2. Kategorie „**Qualität als Perfektion oder Konsistenz**“ stellt Prozesse und Teilschritte in den Vordergrund. Sie müssen erreicht werden, damit Qualität entsteht. Auch hier unterscheiden HARVEY/GREEN zwei unterschiedliche Ausprägungen:

- **Exzellenz II:** Qualität wird hier von vornherein durch Fehlerlosigkeit und Perfektion während des „Arbeitsprozesses“ sowie eine strikte Vermeidung von Qualitätsmängeln erreicht. Entscheidend sind weder Input noch Output, sondern die Prozessqualität. Durch eine systematische Fehlervermeidung, klare curriculare Vorgaben, eine kontinuierliche Überprüfung interner Ergebnisse und eine gezielte Verbesserung des Unterrichtsmaterials kann in diesem Verständnis Qualität gesteigert werden.
- **Kultur der Qualität:** In dieser Ausprägung sind alle Beteiligten für die Qualität verantwortlich. Wichtig sind aber nicht die Ergebnisse an sich, sondern das verantwortliche Handeln jedes Beteiligten (Lehrer, Schüler ...) für das Gesamtergebnis. Der Prozess „Qualität“, nicht der Wert steht im Vordergrund.

Dabei soll von Anfang an alles richtig gemacht werden („Null-Fehler-Philosophie“). Diese Variante ist vor allem in Schulen mit einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung anzutreffen, für die ein Leistungsvergleich nicht vorrangig ist. Qualität entsteht hier durch die Schaffung gemeinsamer Verantwortungsstrukturen und durch hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler.

In der 3. Kategorie „**Qualität als adäquater Gegenwert**“ wird Qualität dann erreicht, wenn man einen angemessenen Gegenwert für das investierte Geld erhält. Die Angemessenheit des Gegenwertes kann man dadurch beurteilen, dass der Produzent durch Standards und Indikatoren Rechenschaft darüber ablegt, was der Wert oder die Leistung einer Sache ist und welche Mittel dafür benötigt wurden. Wieder werden zwei Varianten unterschieden:

- **Leistungsindikatoren:** Qualität ist hier vor allem eine Frage der Effizienz. Leistungsindikatoren (u. a. Rahmenbedingungen, Qualifikation des Personals, Prüfungsergebnisse ...) sind der Ausgangspunkt einer Bewertung, ob die erreichten Resultate in einer angemessenen Beziehung zu dem hierfür erfolgten Aufwand stehen. So haben z. B. Prüfungsergebnisse an sich noch keine Aussagekraft für Qualität, sondern erst deren Analyse und Bewertung im Hinblick auf Effizienz. Qualität wird dadurch erreicht, dass man sich auf eine gezielte Verbesserung der ausgewählten Leistungsindikatoren konzentriert, dabei aber Personal- und Sachkosten gering hält und keinesfalls Geld für schlechte Leistungen ausgibt.
- **Consumer-Charts:** Sie geben an, was Kunden für ihre Arbeit bzw. ihr Geld erwarten dürfen und wo sie es am besten bekommen. Charts finden vor allem dort Anwendung, wo es keine Marktmechanismen gibt (Krankenhaus, öffentliche Verwaltung ...) und sind in den angelsächsischen Ländern auch im Schulbereich verbreitet. Qualität wird in dieser Ausprägung durch eine klare Definition der Leistungen und Anforderungen entwickelt.

In der Kategorie „**Qualität als Zweckmäßigkeit**“ macht das Ausmaß, in dem eine Bildungseinrichtung ihren Zweck oder Auftrag erfüllt, ihre Qualität aus. Diese Kategorie kann in zwei Varianten umgesetzt werden:

- **Zweckmäßigkeit I:** Qualität wird dadurch erreicht, dass die schulischen Bedürfnisse der Schüler ermittelt und erfüllt werden. Je besser dies gelingt, umso besser die Qualität der Schule. Diese Definition von Qualität setzt eine kontinuierliche Erfassung der Zufriedenheit der Schüler voraus und bedarf einer positiven Gestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung. Der Begriff Zufriedenheit ist hierbei keinesfalls misszuverstehen. Gemeint ist ausdrücklich nicht eine allgemeine, diffuse Zufriedenheit, sondern eine Zufriedenheit bezüglich der Erfüllung von schulischen Bedürfnissen. Gibt es beispielsweise ein leistungsfähiges Unterstützungssystem für Schüler mit Problemen im Deutschen? Erhält ein Schüler die Ausbildung, die er für seinen späteren Beruf benötigt?
- **Zweckmäßigkeit II:** Qualität entsteht dadurch, dass eine Schule ihren eigenen bzw. festgelegten Zielen und Aufträgen gerecht wird. Die Kontrolle dieser Auftragserfüllung erfolgt in dem Fall durch Maßnahmen der Qualitätssicherung. In dieser Variante setzt also nicht der „Kunde“ die Maßstäbe für Qualität, sondern der „Produzent“.

In der letzten Kategorie „**Transformation der Teilnehmer**“ spielt der persönliche Wandel der Schüler die entscheidende Rolle. Es wird nicht etwas für den Schüler geleistet, sondern es wird etwas an ihm vollzogen. Bildung wird nicht als Dienstleistung, sondern als Bemühung um eine Veränderung der Schüler verstanden. Auch diese Variante kann in zwei Ausprägungen erscheinen:

- **Weiterentwicklung** (Enhancing): Qualität bedeutet in dem Sinn, dass Wissen und Kompetenzen gegenüber einer Ausgangssituation gesteigert werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lernenden im Zentrum des Lernprozesses stehen und vielfältige Aspekte ihres Lernzuwachses analysiert werden. Die Rückmeldung der Schüler wird in dieser Perspektive zu einem entscheidenden Aspekt der Evaluation.

- **Ermächtigung** (Empowerment): Qualität ist laut dieser Auffassung dann erreicht, wenn die Schüler ihre eigene Entwicklung durch Organisation und Kontrolle beeinflussen können. Daneben müssen die Autonomie und Kritikfähigkeit der Lernenden gesteigert werden. All dies erfordert, dass Schüler in Entscheidungen, die sie betreffen, involviert werden und sie auch beeinflussen können.

Nach der ausführlichen Darstellung dieser fünf unterschiedlichen Kategorien von Qualität stellt sich nunmehr die Frage, welche hiervon am besten dazu geeignet sind, als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an einer Schule in Luxemburg zu dienen. Allein dieses Kriterium sollte bei der Auswahl des Qualitätsbegriffes federführend sein, da es letztlich nicht um persönliche Ansichten geht, sondern darum, eine nachweislich „gute Schule“ in einem spezifischen nationalen und regionalen Kontext zu gestalten. Und um diesem hohen Anspruch gerecht zu werden, muss sich der ausgewählte Qualitätsbegriff zwangsläufig an drei Prioritäten<sup>19</sup> orientieren, welche das luxemburgische Bildungsministerium für die kommenden Jahre identifiziert hat:

- **« prendre en charge l'hétérogénéité croissante des élèves et réduire l'impact des origines sociales ou culturelles sur le parcours scolaire.** L'école doit qualifier au mieux chaque jeune qui lui est confié, indépendamment de son origine familial, social ou culturel. L'école n'est équitable que si elle contribue à réduire l'impact des facteurs qui ne sont pas en relation avec les capacités de l'enfant, en particulier l'influence du milieu socio-culturel d'origine;
- **élever le niveau de qualification de tous et augmenter le taux de certification.** Amener un plus grand nombre de jeunes à une qualification constitue une priorité absolue. L'effort ne doit pas seulement consister à diminuer le taux des jeunes qui quittent l'école sans certification, mais tout autant à accroître globalement le niveau de qualification de tous nos élèves : des bacheliers, des techniciens et des jeunes qui atteignent un Certificat d'aptitude technique et professionnelle;

---

<sup>19</sup> <http://www.men.public.lu/priorites/index.html>

- **assurer à tous un même minimum de compétences.** L'école doit, dans une perspective d'égalité des chances, garantir à tous les élèves un même minimum de connaissances et de compétences. Faire en sorte que tous les élèves maîtrisent le référentiel commun de connaissances et de compétences est un enjeu démocratique, la non-maîtrise en étant source d'exclusion. »

Um nun die Frage befriedigend zu beantworten, welcher Qualitätsbegriff hinsichtlich der Erfüllung dieser Ziele besonders dienlich ist, ist es sinnvoll, noch einmal die fünf übergeordneten Vorstellungen von Qualität hinsichtlich ihrer Chancen, Grenzen und Probleme zu überprüfen.

1) Eine **exzeptionelle** Vorstellung von Qualität erscheint für Luxemburg problematisch, da es bereits jetzt eine beträchtliche Benachteiligung der Kinder aus ausländischen oder sozial schwachen Familien gibt und ohnehin eine frühe Trennung (Selektion) nach Schularten vorgenommen wird. Schulisches Scheitern als Beleg für Schulexklusivität würde die Chancenungleichheit weiter verschärfen, da Qualität in diesem Verständnis die Angelegenheit einer Elite ist, die den gesetzten Standards, aufgrund ihrer Begabungen und familiären Voraussetzungen, gerecht werden kann. Viele andere fallen durch das berühmte „Raster“, eine Tatsache, die bereits jetzt von PISA bemängelt wird. Eine zusätzliche Betonung des exzeptionellen Verständnisses von Bildung würde also die Probleme an luxemburgischen Schulen nur verschärfen. Eine solch elitäre Praxis wäre aber sowieso kaum zu verwirklichen, weil sich luxemburgische Schulen ihre Schüler nicht oder nur teilweise aussuchen können. Und letztlich ist es auch aus wirtschaftlicher Sicht von Bedeutung, dass eine möglichst große Gruppe an Schulabsolventen einen „hochkarätigen“ Abschluss erlangt, um die Konkurrenzfähigkeit des Standorts Luxemburg weiterhin zu gewährleisten.

2) Demgegenüber steht ein **funktionales** Verständnis von Schule, bei dem das Ausmaß, in dem eine Dienstleistung ihren Zweck erfüllt, die Qualität ausmacht. Angesichts der zahlreichen und äußerst komplexen Herausforderungen, mit denen unsere Schulen momentan kämpfen, ist eine solche Sichtweise möglicherweise besonders ergiebig. Der Grund hierfür ist simpel: PISA hat u. a. gezeigt, dass es dem luxemburgischen Bildungssystem weitaus schlechter gelingt als anderen, gute bzw.

überdurchschnittliche Leistungen bei einer großen Anzahl an Schülern herzustellen. In Anbetracht dessen könnte vielleicht gerade die Besinnung auf ein eher funktionales Qualitätsverständnis für Luxemburg besonders „heilsam“ sein, da hierdurch stärker betont würde, worin die wichtigsten Aufträge der luxemburgischen Schule bestehen. Bezüglich der Aufgaben unserer Schule kann man auf der Internetseite des Bildungsministeriums das Folgende nachlesen:

« La mission de l'école est de contribuer à la fois à la promotion d'une société démocratique reposant sur la cohésion sociale et au développement d'une économie compétitive. Le système scolaire ne peut répondre à ce défi que s'il donne à chaque jeune un maximum de chances pour réussir sa vie personnelle, sociale et professionnelle. »<sup>20</sup>

Dieses Zitat unterstreicht die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Schule und lehnt gleichsam noch einmal deutlich eine exzeptionelle Vorstellung von schulischer Qualität ab.

3) Ein **konkurrenzorientiertes** Verständnis von Qualität interessiert sich vornehmlich für die Effizienz eines Systems in finanzieller Hinsicht. Dies ist zunächst durchaus verständlich und sinnvoll, da natürlich auch Schulen keine finanziellen Mittel „verschwenden“ sollten. Dennoch erscheint es zweifelhaft, ob ein solches Qualitätsverständnis das leitende für eine Bildungsanstalt sein darf. So werden möglicherweise manche, nur schwer zu erfassende, Aspekte von Leistung (z. B. eine angenehme Arbeitsatmosphäre) in dieser Sichtweise übersehen oder unterbewertet, während andere, leicht messbare, Faktoren (z. B. Prüfungsergebnisse) eine besonders große Bedeutung erhalten. Auch stellt die Vergleichbarkeit und Stabilität der Indikatoren, also letztlich die Vergleichbarkeit einzelner Schulen in diesem Verständnis von Qualität ein grundsätzliches Problem dar.

4) Das **veränderungsorientierte Verständnis** von Qualität berücksichtigt unterschiedliche qualitative Dimensionen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) des Lernzuwachses der Schüler. Diese Sichtweise wird in besonderem Maße der Tatsache gerecht, dass sich unsere Gesellschaft in einem ständigen Wandel befindet, welcher immer komplexere Anforderungen an die Menschen stellt. Neben

---

<sup>20</sup> <http://www.men.public.lu/priorites/index.html>

hohen fachlichen Kompetenzen gewinnen überfachliche, methodische Kompetenzen ständig an Bedeutung. Diese werden in der Variante „Ermächtigung“ besonders stark betont (Selbstbeobachtungsfähigkeit, Autonomie ...). Ein veränderungsorientiertes Verständnis von schulischer Qualität entspricht zudem den Vorstellungen des luxemburgischen Bildungsministeriums:

« Une école juste, qui appréhende mieux la diversité des élèves et leurs difficultés scolaires; une école efficace, qui transmet aux jeunes les compétences et savoir-faire nécessaires pour leur insertion professionnelle et la participation à la vie citoyenne; une école qui apprend à vivre ensemble dans une société complexe et en profonde mutation - voilà l'école que nous voulons. »<sup>21</sup>

Aufgrund des Vorangegangenen bieten sich deshalb vornehmlich zwei Sichtweisen von Qualität an, die hinsichtlich der in der Einleitung beschriebenen Herausforderungen unseres Bildungssystems sowie der Prioritäten des luxemburgischen Bildungsministeriums für die vorliegende Arbeit zurückbehalten werden sollen. Es sind dies das funktionale Verständnis von Qualität mit seinen zwei unterschiedlichen Ausprägungen von „Zweckmäßigkeit“ sowie das veränderungsorientierte Verständnis von Bildung mit den beiden Kategorien „Weiterentwicklung“ und „Ermächtigung“.

Sie wurden einerseits ausgewählt, weil sie versprechen, für die Bewältigung der aktuellen Probleme unserer Schulen besonders geeignet zu sein und sich andererseits miteinander verknüpfen lassen. Dies gilt sowohl für die zwei Kategorien an sich als auch für ihre jeweils zwei Ausprägungen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich ein neuer, erweiterter Qualitätsbegriff, welcher die funktionale mit der veränderungsorientierten Sicht von Qualität verbindet.

Qualität wird in dieser Ausprägung dadurch angestrebt, dass eine Schule versucht, den vielfältigen und unterschiedlichen schulischen Bedürfnissen bzw. Ansprüchen all ihrer Schüler gerecht zu werden. Die bestmögliche, individuelle Betreuung des Schülers wird somit zum freiwilligen, aber verbindlichen Auftrag der Schule. Das

---

<sup>21</sup> <http://www.men.public.lu/priorites/index.html>

Ausmaß, in dem die Bildungsanstalt diesem selbst auferlegten Anspruch gerecht wird, bestimmt ihre Qualität. Die Maßstäbe für die Qualität setzt die Schule selbst, aber sie orientiert sich dabei an den schulischen Bedürfnissen des Schülers. Die Auftragserfüllung wird regelmäßig durch geeignete Qualitätssicherungsmechanismen überprüft. Qualität wird erreicht, wenn es im Laufe des Bildungsprozesses zu einer messbaren, nachvollziehbaren Wertsteigerung gegenüber der Ausgangssituation kommt. Dies bedeutet, dass die Bildungsmaßnahmen, für die sich aufgrund der Bedürfnisse der Schüler entschieden wurde, einen quantitativen und qualitativen Wandel bei den Lernenden bewirken müssen. Diese Veränderungen müssen sich in einer Steigerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisen lassen. Dazu gehört auch, dass die Schüler allmählich lernen, ihre Entwicklung durch Selbstbeobachtungsfähigkeiten selbst zu steuern. Eine Steigerung von Autonomie, Selbstwert und Akzeptanz sind weitere Bedingungen für das Erreichen von Qualität in diesem komplexen Verständnis. Sämtliche Maßnahmen verfolgen letztlich das Ziel, zahlreiche, gut ausgebildete Schüler mit vielfältigen Befähigungen „hervorzubringen“, die adäquat auf die komplexen Anforderungen unserer „globalisierten“ Gesellschaft reagieren können.

Unabhängig von dem Vorgegangenen sollte aber klar sein, dass es den einen, richtigen, alles umfassenden Qualitätsbegriff für Schule und Unterricht nicht geben kann. Auch liegt es in der Natur der Dinge, dass Qualitätsbegriffe mitunter angepasst werden müssen, wenn dies gewisse (gesellschaftliche) Entwicklungen nahelegen. Jeder Qualitätsbegriff muss deshalb regelmäßig hinterfragt werden und für Veränderungen offenbleiben.

## **2.2 Vom Qualitätsbegriff zu den Bedingungen einer „guten Schule“ und eines „guten Unterrichts“**

Es ist völlig klar, dass sich aus jeder Sichtweise von schulischer Qualität Konsequenzen ergeben. Die Qualitätsvorstellung, für die man sich letztlich entscheidet, bestimmt nämlich maßgeblich das, was man später unter einem „guten Unterricht“ bzw. einer „guten Schule“ versteht. Und schließlich sollte man nicht vergessen, dass der Qualitätsbegriff maßgeblich darüber entscheidet, welche Schüler, unter welchen Bedingungen, welche Chancen bekommen.<sup>22</sup> Die Auswirkungen des für die vorliegende Arbeit gewählten Qualitätsbegriffes lassen sich am besten durch einige Beispiele veranschaulichen.

Der für diese Arbeit gewählte Qualitätsbegriff impliziert z. B., dass sich eine Schule dazu verpflichtet, auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen. Dies erfordert eine deutliche Bejahung der ausgesprochen heterogenen Schülerschaft in Luxemburg, mitsamt aller damit verbundenen Schwierigkeiten. Eine „gute Schule“ dieser Ausprägung bemüht sich, auch schwächeren Schülern gerecht zu werden und sie gegebenenfalls durch gezielte Stützmaßnahmen voranzubringen. Der gewählte Qualitätsbegriff verlangt gleichsam, dass adäquate Entfaltungsmöglichkeiten für gute Schüler angeboten werden.

Dieses spezielle Verständnis von schulischer Qualität fordert weiter, dass sich eine Schule gewisse Ziele setzt und diese auch erreicht. Eine solche Schule bedarf also zwangsläufig eines Systems der Qualitätssicherung, wenn sie ihr Anliegen der „Auftragserfüllung“ wirklich ernst nimmt. Anders ausgedrückt: Eine solche Schule muss sich an der Erfüllung ihrer selbst gewählten Ziele messen lassen wollen.

Der gewählte Qualitätsbegriff fordert zudem eine Schule, die den Schüler in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt und ihn zu einem autonomen und kritikfähigen Wesen „macht“. Es versteht sich, dass ein ausschließlich lehrer- und fächerzentrierter Unterricht für diese Absichten nicht gangbar ist. Auch die bloße (numerische) Bewertung von fachlichen Leistungen erscheint in dieser Perspektive völlig unzureichend, wenn es darum geht, den Schülern gerecht zu werden.

---

<sup>22</sup> Vgl. EIKENBUSCH (2001), S. 39.

Die vorangegangenen Ausführungen sollen verdeutlichen, dass die nun folgenden Prämissen einer „guten Schule“ - wozu natürlich ganz besonders die Kriterien eines „guten Unterrichts“ gehören - keinesfalls beliebig formuliert wurden. Vielmehr orientieren sie sich einerseits an dem ausgewählten und ausführlich beschriebenen Qualitätsbegriff, andererseits inspirieren sie sich an mannigfaltigen Ergebnissen der pädagogischen Forschung.

Zu diesem Zweck konnten selbstverständlich nur die wichtigsten Studien der pädagogischen Forschung berücksichtigt und auf Gemeinsamkeiten hin überprüft werden. Angesichts der schier erdrückenden Fülle an Material zum Thema „Schul- und Unterrichtsqualität“ erwies sich diese konsequente Beschränkung als notwendig, um zu einer überschaubaren Anzahl an Prämissen zu gelangen.

Zurückbehalten wurden u. a. wissenschaftliche Arbeiten, Studien und Metastudien von WEINERT, AURIN, ALTRICHTER, HELMKE, HAENISCH, DITTON, STEFFENS/BARGEL, FEND, LEHMANN. Aus der angelsächsischen Schulforschung fanden zusätzlich Arbeiten von WANG, HAERTEL, WALBERG, MORTIMORE, SAMMONS, STOLL, PORTER, BROPHY, FULLAN Eingang in die vorliegende Arbeit. Überzeugen konnten auch Arbeiten von DOLLASE, FLETCHER, DOBBELSTEIN, GASSE, SCHIRP, SCHEERENS, BOSKER, RUTTER, POLÁK, TOLLMEN, PAIK und SEITZ/CAPPAUL.

Die genauen bibliografischen Angaben aller verwendeten Forschungsarbeiten und Empfehlungen finden sich selbstverständlich im Quellenverzeichnis.

An dieser Stelle soll die zum Teil sicherlich berechtigte Kritik an (methodischen) Schwächen mancher Forschungsarbeiten zur Schul- und Unterrichtsqualität keinesfalls verheimlicht, aber auch nicht überbewertet werden. Die konstruktiven Impulse zahlloser kompetenter und gründlicher Forschungen überwiegen nämlich bei Weitem.<sup>23</sup> Somit kann guten Gewissens gesagt werden, dass die nun folgenden 30 Prämissen den aktuellen Stand dessen darstellen, was man momentan über „gute Schulen“ und „guten Unterricht“ weiß.

---

<sup>23</sup> Vgl.: Eikenbusch (2001), S. 44f.

Unter dem Begriff „Prämissen“ werden hier Prinzipien verstanden, die durch Verallgemeinerungen wissenschaftlicher Forschungen gewonnen wurden und eine allgemeine Orientierungshilfe darstellen sollen. Die Einhaltung solcher Prinzipien erhöht den Erfolg von Schule und Unterricht aber nur dann, wenn beide auf der Basis dieser Prämissen kontinuierlich geplant, durchgeführt, bewertet und adaptiert werden. Mit Adaptieren ist gemeint, dass sämtliche Prinzipien auf den ganz spezifischen Kontext der Schule und des jeweiligen Unterrichts abgestimmt werden müssen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass selbstverständlich nicht jederzeit alle Prinzipien beachtet werden müssen, um eine erfolgreiche Schule bzw. einen erfolgreichen Unterricht zu ermöglichen. Ziel muss es jedoch sein, dass diese Grundsätze bei Planungen beachtet werden und dass Schule und Unterricht regelmäßig auf das Erreichen dieser Ziele hin bewertet und, sofern nötig, verändert werden.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl.: ASTLEITNER, Hermann: *Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis*. Salzburg 2002.

## **2.3 Die Prämissen einer „guten Schule“ und eines „guten Unterrichts“**

### **2.3.1 15 Prämissen für eine „gute Schule“**

Eine „gute Schule“:

1. hat ein verständliches Leitbild und ein dazu passendes Schulentwicklungsprogramm. Gemeinsam verleihen sie der Schule ein deutliches „Profil“.
2. fördert wertschätzende, tolerante Beziehungen zwischen allen Schulpartnern und verfügt über ein hohes Maß an Kommunikation, Kooperation und Konsens. Hierzu gehört, dass man sich regelmäßig nach der Zufriedenheit aller Schulpartner erkundigt (Stichwörter: gutes Schulklima, Feedback-Kultur).
3. steht für eine positive Leistungserwartung, intellektuelle Herausforderung und orientiert sich an hohen fachlichen und überfachlichen Standards. Eine gute Schule bietet aber auch ein Unterstützungssystem für schwächere Schüler.
4. hat eine optimistische Einstellung zu Kindern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und dem schulischen Weiterkommen.
5. gibt Schülern die Möglichkeit der Mitsprache und Verantwortungsübernahme und bemüht sich, dort wo es sinnvoll ist, auch andere Schulpartner in Entscheidungen und Planungen einzubeziehen.
6. hat ein reichhaltiges Schulleben und schafft vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für alle Schulpartner.
7. bewertet regelmäßig die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit durch Selbst- und Fremdevaluation.
8. hat eine kooperative, aber deutlich wahrgenommene und zielbewusste Schulleitung mit Führungsqualitäten, die die Schulentwicklung konsequent vorantreibt.
9. verfügt über eine für alle Schulpartner befriedigende und effizient funktionierende Organisation.
10. handelt gemeinsam mit allen Schulpartnern verbindliche Regeln aus und handhabt sie konsequent (Stichwort: Disziplin).
11. bietet „guten“ Unterricht (vgl. 2.3.2).

12. hat ein motiviertes und innovationsfähiges Lehrerkollegium mit wenig Fluktuation, das eng zusammenarbeitet und sich auf einen Wertekonsens und eine pädagogische Grundauffassung einigt.
13. bietet regelmäßig Lehrerfortbildungen an, die sich an konkreten Problemen der Schule orientieren.
14. begünstigt aktive und verantwortungsvolle Elternarbeit.
15. arbeitet mit außerschulischen Partnern zusammen und vernetzt Bildung so lokal und regional.

### 2.3.2 15 Prämissen für einen „guten Unterricht“

Guter Unterricht:

1. hat einen hohen Anteil an echter Lern- bzw. Unterrichtszeit.
2. basiert auf der fachlichen, didaktischen, methodischen, pädagogischen und sozialen Kompetenz des Lehrers.
3. stellt die Frage nach der Relevanz eines Unterrichtsgegenstands.
4. erklärt Schülern die Beziehung zwischen bereits Gelerntem und noch zu Lernendem.
5. orientiert sich an den Schülern und berücksichtigt ihr Vorwissen sowie ihre Stärken und Schwächen.
6. differenziert und fördert individuell.
7. ist klar strukturiert, inhaltlich verständlich und hat klare Ziele.
8. hat deutliche Leistungserwartungen und gibt Rückmeldungen an die Schüler.
9. schafft ein lernförderliches Klima des Vertrauens, das auf verbindlichen Regeln und gegenseitigem Respekt fußt und angemessen mit Fehlern und Störungen umgeht.
10. setzt auf vielfältige Lehrmethoden, die vor allem an die Schüler, aber auch an den Unterrichtsgegenstand angepasst sind.
11. baut systematisch Phasen kooperativen Lernens in den Unterricht ein und fördert die aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht.
12. ermöglicht die Gewinnung von Eigenständigkeit, persönlichen Standpunkten, kritischen Sichtweisen und kreativen Ansätzen.
13. berücksichtigt überfachliche Fähigkeiten und vermittelt ethische Werte.
14. gibt häufig Gelegenheit, das Gelernte intelligent zu üben und anzuwenden.
15. prüft regelmäßig und gezielt Lernfortschritte.

Die Identifikation dieser insgesamt 30 Prämissen einer „guten Schule“ war eine notwendige Voraussetzung, um ein Gefühl dafür zu bekommen, was heute als Qualität im Bildungsbereich angesehen wird.

Weitaus interessanter als die bloße Identifikation von Qualitätsprämissen ist dennoch die Frage nach ihrer dauerhaft erfolgreichen Implementierung und die Erforschung der Bedeutung einzelner dieser Faktoren für schulische Qualität.

In dem Zusammenhang soll deutlich betont werden, dass die Prämissen einer „guten Schule“ und eines „guten Unterrichts“ nur der Übersichtlichkeit wegen getrennt dargestellt wurden. In der Praxis wirkt diese Trennung eher künstlich. Wie sollte z. B. ein „guter Unterricht“ in einer chaotischen Schule gelingen, in der Begriffe wie „Respekt“ oder „Pünktlichkeit“ bedeutungslos sind? Und wie könnte man von einer „guten Schule“ sprechen, wenn im Unterricht nichts von dem sichtbar wird, was sich im Leitbild der Schule vorgenommen wurde?

Bei den insgesamt 30 zurückbehaltenen Qualitätsmerkmalen zur Schul- und Unterrichtsqualität stellt sich jedoch nicht nur die Frage nach den Beziehungen beider Bereiche, sondern auch die nach den Beziehungen und dem Zusammenspiel einzelner Prämissen innerhalb beider Bereiche. Müssen beispielsweise alle Merkmale verwirklicht werden, um Qualität zu erreichen oder sind einige Elemente wichtiger als andere? Ergänzen manche Merkmale einander oder schließen sich manche vielleicht sogar aus?

In der Forschungsliteratur finden sich durchaus interessante Aussagen zu diesen Fragen. So verdeutlicht HAENISCH<sup>25</sup>, dass jeder Unterricht in einen größeren Rahmen von Schule eingebettet ist. Folglich sind für ihn die „klassenübergreifenden Merkmale unterrichtlicher Kommunikationsprozesse und Beziehungsstrukturen“ außerordentlich wichtig für einen „guten Unterricht“.

Diese Auffassung wird durch DITTON<sup>26</sup> gestützt, der davon ausgeht, dass die relevanten Faktoren für eine gute Schule wie ein Puzzle zusammengehören und

---

<sup>25</sup> Vgl. HAENISCH (1998), S. 5.

<sup>26</sup> Vgl. DITTON, Hartmut: *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. 2000. S. 81f.

miteinander verbunden sind wie die Glieder einer Kette. Dabei ist die Kette nur so stark wie ihr schwächstes Glied. Verständlicherweise schlussfolgert DITTON, dass die Optimierung einzelner Elemente derjenigen mehrerer Elemente hinsichtlich der Vergrößerung des Lernzuwachses beim Schüler unterlegen ist.

Weitere Erkenntnisse hierzu sollen sich in Kapitel 3 durch die gezielte Befragung „erfolgreicher Schulen“ ergeben. Dabei soll geklärt werden, welche der 30 Faktoren einer „guten Schule“ für sie von besonderer Bedeutung sind und wie es ihnen gelingt, diese nachhaltig in der Praxis umzusetzen. Es wird interessant sein zu beobachten, ob dabei schulübergreifende „Gesetzmäßigkeiten“ offensichtlich werden.

## **2.4 Schlussfolgerungen**

Durch das Vorangegangene ist deutlich geworden, dass jegliche Aussagen zur Qualität von Schule auf einen reflektierten Qualitätsbegriff zurückgehen müssen, da sie sich sonst dem unnötigen Risiko der Beliebigkeit aussetzen.

Das zurückliegende Kapitel hat aber auch gezeigt, dass es trotz der Fülle an Forschungsliteratur zum Thema „Schulentwicklung“ durchaus möglich ist, eine überschaubare Anzahl an Bedingungen für eine „gute Schule“ zu identifizieren. Dabei stellen die 30 identifizierten Prämissen den Kern dessen dar, worüber momentan in der Forschungsliteratur weitestgehend Konsens herrscht.

Es wurde zudem deutlich, dass es wichtig ist, diese Elemente nicht einzeln, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang und spannenden Spiel wechselseitiger Beeinflussungen zu betrachten. Ferner darf die Bedeutung dieser 30 Prämissen gegenüber anderen, außerschulischen Einflussfaktoren weder über- noch unterschätzt werden.

### **3. Qualitätssicherung und Schulpraxis. Über „Qualitätskiller“ und die Geheimnisse nachhaltig erfolgreicher Schulen**

Die aus der Beschäftigung mit der Forschungsliteratur hervorgegangenen „30 Prämissen einer guten Schule“ verfolgen ausnahmslos das gleichermaßen banale wie ehrgeizige Ziel einer dauerhaft erfolgreichen Schule. Was aber in der Theorie noch recht einfach klingt und durchaus praktikabel erscheint, kann sich in der Praxis schnell zu einem regelrechten „Ding der Unmöglichkeit“ entwickeln. Einige diesbezüglich aufschlussreiche Untersuchungen<sup>27</sup> belegen, dass das Gelingen von Qualitätsprogrammen oder anderen Projekten, ob in Schulen oder Firmen, durch eine ganze Reihe von „Fallen“ gefährdet wird. Diese Einflüsse können bisweilen so stark werden, dass an sich ehrenwerte Vorhaben vollständig scheitern.

Es versteht sich, dass gerade beim Aufbau einer neuen Schule - beflügelt durch einen anfänglichen Optimismus und Idealismus - Gefahren gerne aus den Augen verloren werden. Umso heftiger und nachhaltiger entfalten diese dann manchmal ihre Wirkung in der Zukunft.

Aus diesem Grunde ist es sicher sinnvoll, zunächst einen Blick auf die mal mehr und mal weniger wissenschaftlichen Befunde zu werfen, welche es bereits zu den sogenannten „Qualitätskillern“ gibt. Hinter dem saloppen Begriff „Qualitätskiller“ verstecken sich mögliche „Knackpunkte“, die den Erfolg einer Schule vermeiden oder zumindest behindern können.

---

<sup>27</sup> Vgl. u. a. ALTRICHTER/POSCH (1996), MÜLLER-FOHRBRODT (1978)

### **3.1 „Qualitätskiller“**

#### **3.1.1 Proximale (außerschulische) Faktoren**

Die bislang diskutierten Elemente einer guten Schule sind Faktoren, die zwar nicht programmierbar, aber mit Sicherheit beeinflussbar sind. Würde das Gegenteil zutreffen, müssten Maßnahmen zu einer Verbesserung von Schulqualität zwangsläufig eingestellt werden, da sie ohnehin wirkungslos verebben würden. Erfolgreiche Schulentwicklungsprogramme überall in der Welt liefern aber überzeugende Argumente gegen eine derart fatalistische Sicht der Dinge. Dennoch gibt es einige außerordentlich gewichtige Argumente, die die Wirksamkeit und Bedeutung von schulischen Qualitätsprogrammen immer wieder in Frage stellen. Oft beziehen sich diese auf außerschulische Faktoren, also Faktoren, die nicht unmittelbar durch eine Einzelschule beeinflusst werden können.

##### **3.1.1.1 Herkunft, soziales Umfeld und individuelle Persönlichkeitsmerkmale**

Anzuführen sind zunächst außerschulische Einflüsse, die in zahlreichen empirischen Studien wichtiger für schulischen Erfolg angesehen werden als andere Faktoren. Es handelt sich hierbei u. a. um die Herkunft und das soziale Umfeld der Schüler, individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Konzentration, Intelligenz, usw.<sup>28</sup>

Auch DITTON<sup>29</sup> spricht von der „primären Bedeutung proximaler Faktoren“. Er führt u. a. individuelle Schülermerkmale sowie den familiären und außerschulischen Kontext an. Diese ernüchternden Aussagen werden durch Untersuchungen von LEHMANN<sup>30</sup> zusätzlich gestützt.

Die bei diesen Wissenschaftlern sekundäre Bedeutung von Schulqualität für Lernerfolg bedeutet aber keinesfalls, dass Qualitätsentwicklungsprogramme keine Berechtigung hätten. Es wäre schlichtweg unverantwortlich, die soziale und familiäre

---

<sup>28</sup> Vgl. EIKENBUSCH (2001), S. 48.

<sup>29</sup> Vgl. DITTON (2000), S. 86.

<sup>30</sup> Vgl. LEHMANN, Rainer: *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen an Hamburger Schulen*. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung 1998.

Benachteiligung mancher Schüler einfach so hinzunehmen und sich nicht dafür einzusetzen, dass innerschulische Faktoren an Bedeutung für den Lernerfolg gewinnen. Kurz gesagt: Die große Bedeutung nicht beeinflussbarer, außerschulischer Faktoren für den Lernerfolg der Schüler darf nicht als Alibi für Tatenlosigkeit dienen. Sie sollte vielmehr dazu führen, dass die Faktoren, die beeinflusst werden können, in stärkerem Maße berücksichtigt und durch Optimierung wirksamer und effizienter „gemacht“ werden.

Und schließlich sollte man nicht die Stimmen vergessen, die außerschulische Einflüsse weniger bedeutend einschätzen. So schreibt z. B. HAENISCH:

„Vielleicht ist es in diesem Zusammenhang ganz illustrativ etwas über die Größenordnung der Bedeutung von Schule im Vergleich mit anderen Einflussbedingungen auf Schülermerkmale zu erfahren. Wenn man beispielsweise danach fragt, in welchem Maße Schulleistungsunterschiede zwischen Schülern erklärt werden können, kann man feststellen, dass die Tatsache, dass ein Schüler an einer bestimmten Schule unterrichtet wird, um ein Mehrfaches wichtiger ist als welchem Schulsystem er angehört, wichtiger ist als beispielsweise die Faktoren Geschlecht und Sozialschicht und fast ebenso wichtig ist wie der Faktor Intelligenz.“<sup>31</sup>

### 3.1.1.2 Schul- und Klassengröße

Wenn man über weitere außerschulische Faktoren spricht, die die Schulqualität und somit den Lernerfolg des Schülers beeinflussen können, werden oft die Begriffe „Schulgröße“ und „Klassengröße“ erwähnt. Oft finden sich zu diesen Themen recht kategorische Meinungen:

„Eine Schule mit mehr als maximal 400 Schülern, 30 Lehrern und Lerngruppen über 25 Mitglieder; eine Schule ohne Teamarbeit, Gruppenunterricht und überschaubare Lernorte; eine Schule, in der keine Ästhetik, Behaglichkeit und Wärme zu spüren sind, ist eine schlechte Schule.“<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> HAENISCH (1998), S. 2.

<sup>32</sup> WINKEL, Rainer: *Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule?* In: Was ist eine gute Schule? Hg. v. Klaus-Jürgen Tillman. 2. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig. S. 28.

In der Tat gibt es zunächst zahlreiche Argumente<sup>33</sup>, die gegen große Schulen sprechen. Je größer eine Schule,

- desto schwieriger ist es, Schulleben und Unterricht einheitlich zu gestalten.
- desto schwieriger ist es für den Lehrer, mit Eltern und Schülern in Kontakt zu treten.
- desto schwieriger ist es, die Individualität der Schüler kennen zu lernen und zu berücksichtigen.
- desto mehr steigt die Anonymität des Einzelnen und der erzieherische Einfluss der Schule nimmt ab. Im Gegenzug steigen oft disziplinarische Probleme und Vandalismus.
- desto mehr schwindet bei Lehrern das Gefühl der Verantwortlichkeit für die Schule als Ganzes. Die Gesamtkonferenz der Lehrer ist bei großen Schulen oft schwerfällig und tragfähige Problemlösungen werden kaum entwickelt, weil es angesichts der zwangsläufigen Heterogenität des Lehrkörpers schwierig ist, einen Konsens herzustellen. Deshalb ist es in großen Schulen besonders mühsam, die Lehrer auf „einer gemeinsamen Linie zu halten“.
- desto schwieriger das Amt des Schulleiters.

Dennoch weist DÖRING im Verlauf seiner weiteren Ausführungen ausdrücklich darauf hin, dass bei allen empirischen Untersuchungen, insbesondere im angloamerikanischen Raum, kein direkter Zusammenhang zwischen der Schulgröße und der Qualität der Bildung (Schulerfolg, Lehreffizienz ...) nachgewiesen werden konnte. Sein Fazit lautet, dass es keine einfache und direkte Beziehung zwischen Schulgröße und dem Ergebnis der Lehr- und Lernprozesse gibt. In dieser Logik können also sowohl kleine als auch große Schulen erfolgreiche Schulen sein. Es stellt sich hierbei nicht die Frage nach der Größe einer Bildungseinrichtung, sondern die der Organisation, der effizienten Binnenstruktur einer Schule. Es muss demzufolge danach gefragt werden, welche Gestaltungsmaßnahmen in größere Systeme eingefügt werden müssen, um nachteilige Effekte zu vermeiden und die Funktionsfähigkeit dieser Schulen zu sichern.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. DÖRING, Peter A.: *Große Schulen oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen*. In: Große Schulen oder kleine Schulen? Hg. v. Peter A. Döring. München/Zürich: Piper 1977. S. 16f.

<sup>34</sup> Vgl. DÖRING (1977), S. 24-28.

Wie so oft gibt es aber auch auf diese Frage leider keine eindeutige Antwort, da Schulen so unterschiedlich ausgeprägt sein können, dass allgemeingültige Lösungen zwar wünschenswert aber utopisch erscheinen. Jede Schule hat somit letztlich die Verpflichtung, das für sie sinnvolle und effiziente Organisationsmodell selbst zu (er)finden.

Die Befunde bezüglich des Einflusses der Klassengröße auf den schulischen Erfolg unterscheiden sich von denjenigen zur Schulgröße. So stellt DOLLASE unmissverständlich fest:

„Trotz der auch nach Pisa immer wieder gehörten Behauptung, es bestünde kein Zusammenhang zwischen Schulklassengröße und Leistungsniveau, ist dies eine völlig falsche Aussage. Richtig ist lediglich, dass innerhalb der aktuell vorfindlichen Gruppengrößen von Schulklassen eine geringe bzw. gar keine Leistungsschwankung besteht. Das heißt, zwischen 20 und 35 gibt es keinen messbaren Leistungsunterschied, wohl aber Mehrarbeit für die Lehrer, die bei dieser Gelegenheit immer gerne verschwiegen wird. Je kleiner die Gruppen, dieser Satz steht ehern fest, desto besser ist der Lernerfolg. [...] Einen wirklichen Qualitätsfortschritt gibt es unterhalb einer Gruppengröße von etwa 17 Personen und noch weiter darunter ist der Lernfortschritt dramatisch: Selbst in einer Zweiergruppe lernt man durchschnittlich langsamer und weniger als in einer Einergruppe. Wenn man so will: Der beste Unterricht ist Einzelunterricht.“<sup>35</sup>

Die Größe der Schulkassen ist eine politische Entscheidung, die vornehmlich auf Kostengründen beruht. Einzelschulen können hierauf nicht ohne Weiteres Einfluss nehmen. Um die Nachteile allzu großer Gruppen dennoch ausgleichen zu können, operiert Dollase mit seinem überaus interessanten Konzept der „psychologischen Reduktion der Gruppengröße“<sup>36</sup>, bei dem alle Schulpartner ihren Beitrag zur Reduzierung des Gruppennachteils leisten müssen. So können Schüler z. B. „durch Wohlverhalten, durch die Fähigkeit zu Bedürfnisaufschub, zur Frustrationstoleranz, durch Regelbeachtung, durch Anpassung ans Kollektiv, durch Mitwirkung am Unterricht, durch ordentlich geleistete Hausaufgaben [...]“<sup>37</sup> dazu beitragen, dass Unterricht gelingt. Für Eltern, Lehrer und Bildungspolitik entwickelt DOLLASE weitere

---

<sup>35</sup> DOLLASE (2004), S. 15.

<sup>36</sup> DOLLASE (2004), S. 13-20.

<sup>37</sup> DOLLASE (2004), S. 17.

Forderungen, die allesamt gemeinsam dazu beitragen, guten Unterricht zu ermöglichen, ohne dass hierfür finanzielle Anstrengungen nötig wären.

Dementsprechend erscheinen also auch die nachteiligen Effekte von großen Gruppen durch recht unspektakuläre Maßnahmen kompensierbar.

### 3.1.1.3 Medienkonsum und Schulversagen

Im Jahre 2005 ergab eine bundesweite Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen<sup>38</sup> unter der Leitung von Prof. Dr. Christian PFEIFFER mit 6000 Viertklässlern und 17000 Schülern der neunten Klasse, dass es eine starke Korrelation zwischen schlechten Schulnoten und ausgiebigem Medienkonsum (Fernsehen, Playstation ...) gibt.

Besonders schlecht schneiden in dieser Studie Kinder ab, die bereits in frühen Jahren einen eigenen Fernsehapparat im Zimmer haben. Stärker betroffen sind die Jungen (und hier vor allem die ausländischen Jungen), bei denen im Vergleich zu den Mädchen quantitativ mehr Medienkonsum (Jungs: bis zu 5 Stunden/pro Tag; Mädchen bis 3 Stunden/pro Tag) stattfindet. Viertklässler mit eigenem Fernseher im Zimmer bekommen nur halb so oft eine Empfehlung fürs Gymnasium als jene ohne Apparat. Dies deckt sich mit dem Befund, dass bei den Haupt- und Sonderschülern der Medienkonsum in etwa doppelt so hoch ist wie bei den Gymnasiasten.

Interessant ist auch, dass es im bundesdeutschen Vergleich riesige regionale Unterschiede gibt. So haben beispielsweise in Dortmund bereits 56% der Zehnjährigen einen Fernseher und 42% eine Playstation im Zimmer, in München hingegen nur 22% einen Fernseher und 19% eine Spielkonsole. Generell verfügen ausländische Kinder häufiger über elektronische Geräte im Zimmer als deutsche (Ausländer: 53%; Deutsche: 31%).

Erstaunlicherweise handelt es sich hierbei um genau dieselben Schnittlinien wie bei der PISA-Studie, die klar zeigte, dass Mädchen bessere Schulleistungen erbringen

---

<sup>38</sup> MÖßLE, Thomas/KLEINMANN, Matthias/REHBEIN, Florian/PFEIFFER, Christian: *Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen*. In: Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe 3 (2006).

als Jungen, Süddeutsche bessere als Norddeutsche und Deutsche bessere als Ausländer. Neben den unterschiedlichen Bildungssystemen der Bundesländer liefert demnach auch der unterschiedliche Medienkonsum der Geschlechter, Bundesländer und Nationalitäten eine mögliche Erklärung für das ungleiche Abschneiden bei PISA.

In einem früheren Text mit dem Titel „Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz?“<sup>39</sup> bemerkte PFEIFFER bereits, dass die Verfügbarkeit eines eigenen Fernsehers die Schulleistungen negativ beeinflusse. Zunächst einmal steigere sich hierdurch die Fernsehdauer um eine Stunde auf etwa dreieinhalb Stunden werktags und auf ca. vier bis fünf Stunden am Wochenende. Dies führe dazu, dass manche Kinder mehr Zeit vor dem Fernseher als im Schulunterricht verbrächten. Der Fernseher werde so zum primären Erzieher.

Auf diese Weise verarme die soziale Existenz der Betroffenen. Wer mehr als vier Stunden pro Tag vor dem Fernseher verbringe, versäume das Leben und entfalte seine soziale Kompetenz nicht voll.

Wer täglich stundenlang fernsehe, habe zudem keine Zeit, schulische Hausaufgaben konsequent zu erledigen. Außerdem bewege er sich zu wenig, was Körper und Geist nachhaltig schädige. In dem Kontext habe die Neurobiologie herausgefunden, dass die Entwicklung des Gehirns leide, wenn sich Kinder nur wenig bewegen würden.

Besondere Beachtung würden ferner die Forschungen der Hirnforscher zu den Auswirkungen exzessiven Fernsehkonsums auf die Lernprozesse von Schülern verdienen. Das, was Kinder hören oder sich nachmittags zu Hause aneignen würden, lande zunächst im Kurzzeitgedächtnis. Die Überführung ins Langzeitgedächtnis, also in das gesicherte Wissen, dauere anschließend mindestens zwölf Stunden und werde entscheidend davon beeinflusst, was das Kind im Anschluss an das Erlernen des Schulwissens emotional erlebe. Das Hirn reagiere sehr sensibel auf starke Gefühle und konzentriere deshalb seine Gedächtnisarbeit auf Eindrücke, die es emotional besonders bewege. Wer nun nachmittags aufwühlende, schockierende Filmszenen betrachte, verdränge das vorher im Kurzzeitgedächtnis Gespeicherte. Die schulischen Lerninhalte würden „angesichts

---

<sup>39</sup> Vgl. PFEIFFER, Christian: *Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz?* 2003. Auf: [www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf](http://www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf)

der emotionalen Wucht der filmischen Bilder“<sup>40</sup> schlichtweg verblassen. Wer zudem den Fehler begehe, sich einen Horror- oder Actionfilm vor dem Einschlafen anzusehen, beeinträchtige damit massiv die für den Aufbau des Langzeitgedächtnisses notwendige „Schlafarbeit“, die zur Konsolidierung von Gedächtnisinhalten führe.

Die vorangegangenen Befunde entsprechen jenen von zahlreichen anderen Untersuchungen.

So warnt auch Manfred SPITZER in seiner Abhandlung „Vorsicht Bildschirm“<sup>41</sup> vor den Folgen der elektronischen Medien auf die Gehirnentwicklung. Nach SPITZER liege die Gefahr vor allem in der Sogwirkung der Faszination von Medienangeboten, die bei Kindern und Jugendlichen „weniger Lehre als Leere“ hinterlasse.

Besonders aussagekräftig erscheint daneben die Langzeitstudie<sup>42</sup> des Neuseeländers Robert Hancox, bei der dieser etwa 1000 Probanden der Geburtsjahrgänge 1972 und 1973 über 23 Jahre beobachtete. Im Alter von 5; 7; 9; 11; 13 und 15 Jahren wurden die Teilnehmer nach ihrem täglichen Fernsehkonsum befragt. Diese Befunde wurden später mit der Ausbildung und dem beruflichen Erfolg der Teilnehmer verglichen. Resultat: Jene, die als Kinder mehr als 3 Stunden pro Tag fernsahen, hatten öfter keinen Schulabschluss, während die mit dem niedrigsten TV-Konsum später die besten Universitätsabschlüsse aufweisen konnten.

Hancox konnte ferner belegen, dass Medienkonsum bei der kleinen Gruppe der Hochbegabten kaum eine Rolle spielte. Aufgrund ihrer Begabung und schnellen Auffassungsgabe kamen diese an die Uni, spezialisierten sich, wurden zu Spitzenkönnern und besetzten später die begehrten Stellen. Auch bei den wenigen Minderbegabten spielte der Medienkonsum nur eine untergeordnete Rolle, weil sie aufgrund ihrer mangelnden Intelligenz auch bei eingeschränktem Medienkonsum nicht an die Universität kamen. Aber für die große Gruppe der Normalbegabten (2/3 aller Schüler) war es ganz entscheidend, dass sie wenig Zeit mit Fernsehen und

---

<sup>40</sup> PFEIFFER (2003), S. 3.

<sup>41</sup> Vgl. SPITZER, Manfred: *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2005.

<sup>42</sup> Vgl. HANCOX, R. J./MILNE, B. J./POULTON, R: *Association of television viewing during childhood with poor educational achievement*. In: *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 159 (2005). S. 614-618.

Computerspielen verbrachten. Die „Hancox-Studie“ zeigte nämlich eindeutig, dass diejenigen im Alter von 26 Jahren an die besten Jobs kamen, die in der Kindheit wenig fernsahen.

Nach PFEIFFER können vornehmlich zwei Strategien das Phänomen der „Medienverwahrlosung“ positiv beeinflussen:

- ein flächendeckender Ausbau der Ganztagschulen, welche morgens guten Unterricht bieten und nachmittags, nach den Hausaufgaben, „Lust auf Leben wecken“ (Sport, Theater, Musik ...),
- die Eltern müssen Verantwortung übernehmen und dürfen Kindern unter zwölf nicht länger elektronische Geräte ins Kinderzimmer stellen. Insgesamt müssen Eltern dafür sorgen, dass Medienkonsum kontrolliert abläuft.

### **3.1.1.5 Allgemeine Schlussfolgerungen**

Die Beschäftigung mit einigen ausgewählten proximalen Faktoren verdeutlicht, dass jegliche Resignation in Bezug auf die Wirkung von Qualitätssicherungsmaßnahmen unangebracht ist. Vielmehr sollte sich der Ansporn vergrößern, die Bedeutung der innerschulischen Faktoren für Lernzuwachs wichtiger werden zu lassen, da sie im Gegensatz zu den außerschulischen Faktoren gezielt beeinflusst werden können. In Anbetracht ihrer nicht zu unterschätzenden Bedeutung sollten die proximalen Faktoren dennoch nicht bei der Befragung „erfolgreicher Schulen“ ausgeklammert werden.

Im Folgenden sollen nun einige der „Risikofaktoren“ aufgegriffen werden, die sich auf den innerschulischen Kontext beziehen. Hierbei handelt es sich um Einflüsse, die von einer Einzelschule stärker beeinflusst werden können.

### 3.1.2 Innerschulische Faktoren

#### 3.1.2.1 Tumuscheit: Überleben im Projekt. 10 Projektfallen und wie man sie umgeht<sup>43</sup>

In der aktuellsten Ausgabe seines erfolgreichen Werks „Überleben im Projekt“ wendet sich Klaus D. TUMUSCHEIT zwar nicht explizit an Schulleiter oder Steuergruppen, sondern eher an firmeninterne Projektleiter der freien Wirtschaft, dennoch lassen sich seine prägnanten Thesen mit ein wenig Fantasie nahtlos auf Schulentwicklungsprojekte beziehen. Dies liegt womöglich daran, dass, unabhängig von der Natur eines Projektes, immer wieder dieselben Fehler begangen werden.

TUMUSCHEIT vertritt die interessante These, dass jedes Projekt „neuralgische Punkte“, sogenannte „Killerkreuzungen“ besitzt, an denen es immer wieder kracht: die Projektfallen.<sup>44</sup> Der Autor argumentiert weiter, dass es durchaus möglich sei, diese Fallen zu vermeiden, sofern man sie nur kenne. Kurz und bündig identifiziert er zunächst die zehn häufigsten Projektfallen und warnt vor ihren Auswirkungen, um dann in einem zweiten Schritt pragmatische Lösungen aufzuzeigen:

- **Die Optimismusfalle<sup>45</sup>:** Oft gehen gerade die ehrgeizigsten und innovativsten Projekte „baden“, weil alle Beteiligten zu blauäugig an die Sache herangehen. Gerade bei Projekten, die für die Teilnehmer Neuland bedeuten, werden allzu optimistische Einschätzungen bezüglich Zeit, Nutzen und Budget getroffen. Dies führt dazu, dass Fristen nicht eingehalten und Ziele nicht erreicht werden. **Lösung(en):** Es ist überaus wichtig, sich nicht vom grenzenlosen Optimismus seiner Auftraggeber anstecken zu lassen. Auch externe Berater oder Lieferanten sind generell Berufsoptimisten. Sie sollte man vertraglich auf den Boden der Realität zurückholen, damit Ziele wirklich fristgerecht realisiert werden können. Generell ist es sinnvoll, Mittel einzusetzen, die eine realistische Einschätzung fördern: Realisten ins Projektteam integrieren, Testläufe veranstalten, Referenzeinrichtungen besuchen, alle Einschätzungen

---

<sup>43</sup> TUMUSCHEIT, Klaus D.: *Überleben im Projekt. 10 Projektfallen und wie man sie umgeht*. Heidelberg: Redline Wirtschaft 2007.

<sup>44</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 78.

<sup>45</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 81-90.

(Ziele, Zeit, Finanzen, Kapazitäten) in optimistischer, realistischer und pessimistischer Schätzung vorlegen.

- **Die Entscheidungsarthrose**<sup>46</sup>: Viele Projekte scheitern, weil sie an oberster Stelle „verschlafen“ werden. Wenn z. B. der Projektleiter schnell die Entscheidung eines Vorgesetzten braucht, ist kein Verantwortlicher erreichbar. **Lösung(en)**: Man sollte dem Auftraggeber deutlich, aber immer sachlich, mitteilen, wer, welche Entscheidung aufhält und wie sich das Projekt hierdurch verzögert. Um allmählich unabhängig von „Bremsern“ zu werden, ist es wichtig, sich zäh und ausdauernd immer größere eigene Entscheidungsspielräume zu erkämpfen. Allgemein gilt: Je besser eine Entscheidung vorbereitet ist, desto schwerer fällt es Bremsern zu bremsen.
- **Der Tyrannosaurus-Effekt**<sup>47</sup>: Manche Projekte werden durch immer neue „Extrawürste“ und Zusatzwünsche von Vorgesetzten buchstäblich „totgeritten“. Man entfernt sich allmählich von der ursprünglichen Konzeption; das Projekt wird ständig weiter aufgebläht. Dies führt bestenfalls zu Verzögerungen und Zusatzkosten, schlimmstenfalls zu einem Scheitern des Projekts. **Lösung(en)**: „Extrawürsten“ begegnet man am besten, indem man sofort die Konsequenzen dieser Zusatzwünsche aufzeigt. Wie verändern sich hierdurch die Kosten? Braucht man mehr Zeit und Mitarbeiter? Gerät das gesamte Projekt hierdurch in Gefahr?
- **Die Sozialkompetenzfalle**<sup>48</sup>: Die meisten Projekte scheitern nicht an mangelnden Mitteln, Sachproblemen oder fehlender Zeit, sondern an der unzureichenden Sozialkompetenz der Projektteilnehmer. Oft gelingt es nicht, auftretende Konflikte in einem vernünftigen Zeitrahmen restlos zu klären. Die Projektgruppe zieht irgendwann nicht mehr an einem Strang, wodurch ihre Arbeit immer langsamer wird. **Lösung(en)**: Die größten Ausraster kann man vermeiden, indem man gemeinsam verbindliche Spielregeln (für Diskussionen, Abstimmungen, usw.) vereinbart. Insgesamt ist es wichtig, sachlich zu bleiben und stets den Lösungsweg im Blick zu behalten. Besonders hartnäckige Quertreiber überzeugt man am schnellsten unter vier Augen.

---

<sup>46</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 91-99.

<sup>47</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 100-101.

<sup>48</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 102-118.

- **Die Parkplatzfalle**<sup>49</sup>: Vorgesetzte „parken“ mit Vorliebe unbequeme Mitarbeiter, Frustrierte oder Newcomer in einem neuen Projekt. Dass diesen Leuten dann möglicherweise das Wissen und die Begeisterung für dieses Projekt fehlen, zu dem sie nicht unbedingt stehen, ist verständlich. Dementsprechend fällt manchmal ihre Arbeit aus. **Lösung(en)**: Sogenannte „Geparkte“ müssen nicht zwangsläufig untauglich für die Projektarbeit sein. Teamplayer-Qualitäten sind oft wichtiger als bloße Fachkompetenz. Ist der „Geparkte“ wirklich „unmöglich“, muss er so schnell wie möglich „auf Linie gebracht werden“.
- **Die Fachexpertenfalle**<sup>50</sup>: In der Regel werden die besten Fachexperten zum Projektleiter ernannt. Sie wissen genau, was zu tun ist und lassen vor ihrem Team auch keinen Zweifel daran. Die Tatsache, dass Fachexperten nicht unbedingt die besten Führungspersönlichkeiten sind, kann dazu führen, dass sich einzelne Teammitglieder überflüssig fühlen. Das Projekt droht in allgemeiner Demotivation zu versinken. Einen anderen Aspekt der Fachexpertenfalle skizziert Thomas LEIF in seinem Bestseller „Beraten und verkauft“<sup>51</sup>. Anhand ausführlicher Recherchen und Interviews mit Insidern entlarvt LEIF hier die Inkompetenz und den gefährlichen Einfluss einer aus seiner Sicht völlig überschätzten Branche: Unternehmensberater. Viele Auftraggeber säßen den Illusionen dieser „pseudokompetenten Bluff-Branche“ auf. Die Arbeit der Unternehmensberater sei größtenteils viel zu teuer und fachlich total überschätzt. Das Niveau ihrer Leistungen überschreite oft nicht das einer Erstsemesterarbeit in Betriebswirtschaft. Mit dem elitären Habitus grenzenloser Kompetenz würden extrem vereinfachte Lösungen für komplexe Probleme angeboten. Verantwortung für diese Empfehlungen übernähmen die Beraterfirmen hingegen nicht. Ein weiteres Problem bestehe darin, dass Berater vom ersten Tag an versuchen würden, Folgeaufträge zu sichern und folglich gar kein Interesse an nachhaltigen Lösungen hätten.<sup>52</sup> **Lösung(en)**: Ein Projektleiter darf durchaus in seinem Fachgebiet glänzen, sollte aber in anderen Gebieten auf seine Teammitglieder hören. Für die Arbeit mit externen Beraterfirmen gilt, dass man sich unbedingt im Klaren sein muss, was man

---

<sup>49</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 120-128.

<sup>50</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 129-131.

<sup>51</sup> LEIF, Thomas: *Beraten und verkauft*. McKinsey & Co. *Der große Bluff der Unternehmensberater*. C. Bertelsmann 2005.

<sup>52</sup> Vgl. [www.wahl-stimmen.de/trans\\_html/010Maskenball%20im%20Fichtenwald/Leif](http://www.wahl-stimmen.de/trans_html/010Maskenball%20im%20Fichtenwald/Leif)

eigentlich von diesen Beratern wissen will und dies dann auch deutlich einfordern. Während der Zusammenarbeit ist eine aufgeschlossene, aber kritische Haltung zweckmäßig.

- **Die Quertreiberfalle**<sup>53</sup>: Dass ein oder mehrere Projektteilnehmer das Projekt sabotieren, ist eher die Regel als die Ausnahme. Dahinter steckt oft nicht einmal eine böse Absicht, sondern vielmehr eine gewisse Ängstlichkeit in Bezug auf mögliche Innovationen des Projekts. **Lösung(en)**: Quertreiber müssen unbedingt ernst genommen werden, weil sie in der Lage sind, auch andere Teammitglieder negativ zu beeinflussen. Es ist wichtig, auf ihre Ängste einzugehen und sich mögliche Verbesserungsvorschläge von ihnen aufzeigen zu lassen. Es kann auch sinnvoll sein, solchen Leuten deutlich zu zeigen, wie sie persönlich von dem Projekt profitieren können.
- **Die Werkzeugfalle**<sup>54</sup>: Je größer ein Problem, desto teurer die „Werkzeuge“, die man manchmal kauft, um dieses Problem zu lösen. Ganz oben auf der Hitliste steht oft teure Projektmanagement-Software, die dann vielleicht Erkenntnisse zutage fördert, die den Vorgesetzten nicht passen. Das Problem besteht letztlich darin, dass derartige Tools nur die Probleme lösen können, deren Lösung auch gewollt ist. **Lösung(en)**: Die meisten erfolgreichen Projekte werden problemlos mit Word oder Excel gesteuert. Kostspielige Spezialsoftware ist letztlich nur dann sinnvoll, wenn es Leute gibt, die sie bedienen können und auch die Zeit dafür haben.
- **Sinnlose Sitzungen**<sup>55</sup>: Die schlimmste Projektkrankheit überhaupt. Man sitzt stundenlang an einem Tisch, redet im Kreis und jeder versucht, seine Meinung durchzusetzen. Oft geht es nur ums Rechthaben und nicht ums Problemlösen. **Lösung(en)**: Eine Sitzung hat mehr Erfolg, wenn eine Tagesordnung vorliegt, die zumindest die W-Fragen beantwortet: wer?, wo?, was?, wann?, wie?, warum?
- **Die Ressourcenfalle**<sup>56</sup>: Schon bei der ersten Planung wird deutlich, dass es an Zeit, Geld und Personal fehlt, um das Projekt adäquat durchzuführen. **Lösung(en)**: Das Problem sollte sofort zu Sprache gebracht werden und zwar

---

<sup>53</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 132-141.

<sup>54</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 142-153.

<sup>55</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 155-169.

<sup>56</sup> Vgl. TUMUSCHEIT (2007), S. 171-174.

in Form einer Alternativplanung: Wie kann das Projekt derart verändert werden, dass es realisierbar wird?

Natürlich gelten nicht alle diese Projektfallen gleichermaßen für den schulischen Kontext, dennoch lassen sich durchaus einige Parallelen ziehen. Man denke beispielsweise an den grenzenlosen Optimismus, der oft am Anfang von ehrgeizigen Schulprojekten steht - eine gefährliche Naivität, die sich später oft rächt. Viele Projekte scheitern nämlich - ähnlich wie in der Privatwirtschaft - meist daran, dass sich nicht genug Lehrer finden, die das Vorhaben aus Überzeugung langfristig mittragen. Leichter finden sich Quertreiber, die Schulinnovationen aus Angst vor Veränderung behindern. Manchmal werden auch die nötigen finanziellen, personellen und zeitlichen Mittel gestrichen, die für den Erfolg des Projekts unabdingbar wären. Bisweilen kommt es zudem unter Projektteilnehmern zu Neid und Streit, weil sie nicht offen und professionell miteinander kommunizieren können. Und sinnlose, da unproduktive, Sitzungen treten natürlich auch im Schulalltag häufig auf.

### 3.1.2.2 Müller-Fohrbrodt: Der Praxisschock bei jungen Lehrern<sup>57</sup>

Diese groß angelegte Untersuchung einer Konstanzer Forschergruppe aus dem Jahre 1978 beschränkte sich eigentlich auf den bekannten „Praxisschock“ junger Lehrer beim Eintritt in den Beruf. Einige der Erkenntnisse dieser Studie scheinen dennoch äußerst plausible Erklärungen für das Scheitern mancher moderner Schulentwicklungsprogramme zu liefern.

Der Begriff „Praxisschock“<sup>58</sup> beschreibt dabei ganz allgemein eine Anpassung der Lehrer an die bestehende Schule und eine „Umformung“ der an der Uni (oder eben durch ein Schulentwicklungsprogramm) erworbenen, progressiv-liberalen Einstellungen in eine statisch-konservative Richtung. Dies bewirkt, dass das Neue, Progressive der Hochschulausbildung (oder das, was von heutigen Schulentwicklungsprogrammen ausgehen soll) für die Schulpraxis ohne Bedeutung bleibt.

---

<sup>57</sup> MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela/CLOETTA, Bernhard/DANN, Hans-Dietrich: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1978.

<sup>58</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 55.

Die drei wesentlichen Gründe<sup>59</sup> für diesen Praxisschock sind nach MÜLLER-FOHRBRODT:

- **schlechte schulische Arbeitsbedingungen.** Sie können zu einer Beeinträchtigung der beruflichen und grundsätzlichen Selbstsicherheit des Lehrers und zu einer Verstärkung seiner aggressiven Durchsetzungsstrategien führen. Zu schlechten schulischen Arbeitsbedingungen zählt man u. a. eine schlechte materielle und personelle Ausstattung der Schule und einen starken Konformitätsdruck durch Kollegen und Vorgesetzte.
- **ein allgemeiner Konservatismus (als grundlegendes Persönlichkeitsmerkmal) des Lehrers.** Ein gewisser Konservatismus erleichtert den Anpassungsprozess des Lehrers an der Schule und führt so zu einer weiteren Verstärkung seiner ohnehin konservativen Grundeinstellung.
- **Diskrepanzerfahrungen.** Sie stellen die wichtigste Ursache überhaupt dar und beschreiben die unmittelbar erlebbare Kluft zwischen pädagogischer Theorie und schulischer Praxis. Diskrepanzerfahrungen bewirken eine Veränderung der eigenen Einstellungen und heizen den bereits weiter oben beschriebenen Konservatismus zusätzlich an.

Die von der Forschergruppe angebotenen Lösungsvorschläge zu all diesen Problemen beziehen sich auf eine gezielte Verbesserung dieser drei Bereiche.

Im Bereich der schulischen Arbeitsbedingungen kann beispielsweise der starke Einfluss konservativer Kollegen durch gezielte Fortbildungsveranstaltungen verringert werden. Zweckgerichtete Fortbildungen machen diese Lehrer mit innovativen Vorstellungen vertraut und erläutern die von ihnen praktizierten Beeinflussungsmechanismen gegenüber jungen Kollegen.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 202.

<sup>60</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 206.

Eine Veränderung des allgemeinen Konservatismus, der im Laufe einer langjährigen Sozialisationsgeschichte entsteht, ist hingegen weitaus schwieriger zu bewirken. Dennoch weisen einige Befunde darauf hin, dass sowohl die Ausbildung an der Universität als auch die Schulpraxis diese Variable positiv beeinflussen können.<sup>61</sup>

Wie dies genau geschieht, ist jedoch ziemlich unklar. Es wird lediglich vermutet, dass eine direkte „Thematisierung gesellschaftlicher Grundprobleme“<sup>62</sup> zu einer positiven Veränderung konservativer Einstellungen beitragen kann. Es ist auch bekannt, dass die Universität progressive Einstellungen stärker fördert als die Pädagogische Hochschule. Ob der Grund hierfür aber in der häufigeren direkten Thematisierung gesellschaftlicher Probleme oder doch eher im allgemeinen Klima begründet liegt, ist nicht gesichert.<sup>63</sup>

Daneben hat auch die fachspezifische Sozialisation einen Einfluss auf den allgemeinen Konservatismus. Naturwissenschaftlich-mathematische Fächer scheinen eine konservative Grundhaltung zu fördern, kulturhistorisch und sozialkundliche Fächer eher eine progressive.<sup>64</sup>

Das Vorangegangene zeigt, dass die Möglichkeiten, auf den allgemeinen Konservatismus Einfluss zu nehmen, eigentlich sehr begrenzt sind. Aus diesem Grund empfiehlt MÜLLER-FOHRBRODT, sämtliche auch noch so bescheidenen Möglichkeiten zu nutzen, um eine innovative Orientierung in der Schulpraxis lebendig werden zu lassen. Ihre Begründung wirkt äußerst überzeugend:

„Die Progressiven leisten nicht nur dem Anpassungsdruck der Schule mehr Widerstand, sie haben auch einen schärferen Blick für die Mängel an der Schule und erhalten sich eine ausgeprägtere innovative Motivation, d.h., man kann hoffen, dass ihre innovativen Orientierungen tatsächlich der Reform der Schule zugutekommen.“<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 210.

<sup>62</sup> MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 210.

<sup>63</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 210.

<sup>64</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 210.

<sup>65</sup> MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 211.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen zu einer Verhinderung der bereits weiter oben erwähnten Diskrepanzerfahrungen sind besonders interessant.<sup>66</sup>

Das Ausmaß dieser Erfahrungen hängt außer von der beruflichen Selbstachtung auch von der generellen Selbstsicherheit des Lehrers ab. Während die Selbstsicherheit ein grundlegendes Persönlichkeitsmerkmal ist, das nur schwer zu beeinflussen ist, geht eine geringe berufliche Selbstachtung oftmals auf eine mangelhafte Verzahnung von praktischer und theoretischer Ausbildung zurück. Diese Schieflage führt in der Berufspraxis zwangsläufig zu einer negativen Einschätzung der eigenen Unterrichtsqualifikationen, was wiederum die Zuversicht des Lehrers beeinträchtigt, seine beruflichen Aufgaben zu meistern.

Wenn man Diskrepanzerfahrungen wirksam „bekämpfen“ möchte, muss also unbedingt die Kluft zwischen pädagogischer Theorie einerseits und schulischer Praxis andererseits überwunden werden. Hierbei sollte in der Ausbildung junger Lehrer, aber auch bei modernen Schulentwicklungsprojekten, vor allem das Folgende beachtet werden:

- Die bloße Vermittlung der Theorie zu einer „idealen Schulpraxis“ ist unzureichend. Darüber hinaus muss deutlich gemacht werden, dass es eine solche Schulpraxis noch nicht gibt und sie erst hergestellt werden muss.
- Die Lehrer müssen unbedingt die Möglichkeit bekommen, das vermittelte theoretische Wissen auf irgendeine Weise auch in der Praxis auszuprobieren und einzuüben. Nur so können sie erfahren, dass sich die Theorie in der Praxis bewährt.
- Die Lehrer müssen darüber informiert werden, wie die derzeitige Schulpraxis aussieht und wie sich diese von einer „idealen Schulpraxis“ unterscheidet. Außerdem benötigen sie Informationen darüber, welche Sichtweisen andere Lehrer und die Schulleitung haben und auf welche Art die Schule versucht, Lehrer in ihr pädagogisches Konzept einzubinden.

---

<sup>66</sup> Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT (1978), S. 213-217.

- Die Lehrer müssen Strategien kennenlernen, wie sie eine ideale, der wissenschaftlichen Theorie entsprechenden, Praxis erreichen können. Außerdem benötigen sie effiziente unterrichtliche Kompetenzen für die Bewältigung des Schulalltags.
- Die Lehrer müssen lernen, kleine Schritte auf dem Weg zu einer positiven Veränderung der bestehenden Schulpraxis als Erfolg und als Bestätigung der wissenschaftlichen Theorien anzusehen.

### 3.1.2.3 Altentrichter/Posch: Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule<sup>67</sup>

Die beiden Autoren vertreten den Standpunkt, dass nachhaltige Veränderungen und Innovationen in Schulen nicht nur von der Qualität einer Veränderungsidee abhängen, sondern auch von „mikropolitischen Prozessen“. ALTENTRICHTER und POSCH versuchen deshalb ein konkretes Bild der wesentlichen Bedingungen, die zur Akzeptanz bzw. Abstoßung von Neuerungen führen, zu zeichnen. Hierzu verwenden sie Fallstudien und Erfahrungen aus zehn Schulen (von Grundschulen bis zu weiterführenden Schulen). Zudem fließen zahlreiche Erfahrungen von externen Beratern über deren Schulentwicklungstätigkeit ein.

Hinsichtlich der Relevanz für die vorliegende Arbeit erscheint das letzte Kapitel des Werkes besonders dienlich. Unter dem Titel „Rahmenbedingungen für Innovationen an Schulen“<sup>68</sup> fasst Peter POSCH hier nämlich die wesentlichen Erkenntnisse des Projektes zusammen.

Zunächst werden von POSCH einige Modelle organisationeller Entwicklungsprozesse unterschiedlicher Herkunft vorgestellt, die als besonders förderlich für Schulentwicklung angesehen werden. Sie eröffnen allesamt ähnliche Perspektiven und führen in letzter Instanz zu einem neuen Verständnis von Innovation.

- **Entwicklungsmodell II.** ARGYRIS/SCHÖN<sup>69</sup> haben das Verhalten von Personen in potenziell bedrohlichen Situationen untersucht. Sie haben dabei festgestellt, dass Handelnde in solchen Situationen primär versuchen, andere unter ihre Kontrolle zu bringen bzw. dort zu halten und sich selbst zu schützen. Bei diesem Verhaltensmodell I (mystery and master) versucht eine Person, eine Situation vor allem dadurch zu kontrollieren, dass sie Informationen zurückhält und ihre Interaktionspartner (z. B. Schüler) emotional bevormundet (mastery). Das Verhaltensmodell I entspricht im Schulbereich

<sup>67</sup> ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter.: *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck/Wien/München: Studienverlag 1996. S. 170-206.

<sup>68</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 170-206.

<sup>69</sup> Vgl. ARGYRIS, C./SCHÖN, D. A.: *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass 1974.

dem oft zitierten „Einzelkämpfertum“. Diesem Verhaltensmodell stellen ARGYRIS und SCHÖN das „Modell II“ gegenüber: Statt offen oder verdeckt für die eigenen Interessen einzutreten, wird hier das Eintreten für eigene Wünsche mit einer kritischen Untersuchung verbunden. Gegensätzliche Positionen werden nicht länger versteckt, sondern sichtbar gemacht, um eine öffentliche Prüfung zu ermöglichen. Die Autoren erwarten von diesem zweiten Verhaltensmodell eine Minimierung defensiver Verhaltensweisen, große Effektivität bei der individuellen und organisationalen Problemlösung und eine hohe Bereitschaft, berufliche Aufgaben zu übernehmen. In diesem Modell entwickelt sich der Lehrer vom Einzelkämpfer zum „Teampayer“.

- **Reflexive Rationalität**<sup>70</sup>. Die „reflexive Rationalität“ steht im Gegensatz zur „technischen Rationalität“, die davon ausgeht, dass es für praktische Probleme allgemeine Lösungen gibt, die als theoretische Vorgaben (Verordnungen, Veröffentlichungen, usw.) von Behörden formuliert werden können. Das Alternativmodell der „reflexiven Rationalität“ vertritt hingegen die Auffassung, dass komplexe praktische Probleme spezifische Lösungen erfordern. Die Problemlösungsstrategien müssen innerhalb der Praxis von den Praktikern selbst und in Zusammenarbeit mit Betroffenen entwickelt werden. Lösungen können nicht einfach auf andere Situationen übertragen werden, aber sie können anderen Praktikern zugänglich gemacht werden. Problemlösungen werden so zu Hypothesen, die Praktiker in ihrer eigenen Situation überprüfen und weiterentwickeln können.
- **Die bildungspolitisch aktive Schule**<sup>71</sup>. Eine solche Schule ergreift selbstständig die Initiative bei der Analyse ihrer eigenen Situation. Sie arbeitet an einer von allen Lehrern getragenen „Philosophie“, die grundsätzliche Wertvorstellungen ausdrückt. In der inhaltlichen Arbeit der Schule sollen diese Wertvorstellungen deutlich werden. Bildungspolitisch aktive Schulen organisieren systematisch den internen Kommunikationsfluss und den Austausch mit dem gesellschaftlichen Umfeld. Wenn Unterstützung von außen benötigt wird, wird diese aktiv gesucht.

---

<sup>70</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 173f.

<sup>71</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 174f.

- **Die Problemlöseschule<sup>72</sup>**. Eine solche Schule ist in der Lage, ihre Entwicklungsprobleme selbst zu lösen und sich selbst zu erneuern. Sie gibt ihren Mitgliedern Gelegenheit zu professioneller Entwicklung, betreibt teamartige Zusammenarbeit und klärt vor dem Hintergrund gemeinsamer Diagnosen regelmäßig Ziele, trifft Vereinbarungen und setzt sie in Handlungsprogrammen um.
- **Die lernende Organisation<sup>73</sup>**. Eine solche Schule umfasst zwei oder mehr Organisationseinheiten, die innerhalb der Schule relativ autonom sind. Jede Einheit wird aus einer Gruppe von Lehrern gebildet, die für eine oder mehrere Schülergruppen (z. B. Jahrgänge) verantwortlich ist. Unterrichts- und Verwaltungsaktivitäten werden auf der Ebene dieser relativ autonomen Einheiten miteinander verbunden. Innerhalb gewisser Grenzen kann jede dieser Einheiten ihre eigene Kultur entwickeln und die Arbeitsweise auf die Bedürfnisse ihrer Mitglieder abstimmen.

All diesen Idealvorstellungen gemeinsam ist eine Entwicklung von einer eher statischen Konzeption menschlichen Handelns zu einer dynamischen Konzeption. In jeder zeigt sich ebenso eine Tendenz zur Individualisierung der Handelnden und gleichzeitig zu einem Angewiesensein des Einzelnen auf andere.

Diese Modelle werden von POSCH als besonders erstrebenswert erachtet, weil er davon ausgeht, dass es durch die außerordentliche Komplexität unserer Zeit zu einer Abnahme der Problemlösefähigkeit sozioökonomischer Systeme und damit verbunden zu einer Rückverweisung von Verantwortung auf den einzelnen Bürger kommt. Die Komplexität erzwingt gewissermaßen eine Dezentralisierung von Initiativen und Verantwortung von den Institutionen und traditionellen Machträgern (Ministerium) nach unten (Schule, Lehrer).<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. ROLFF, H. G.: *Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschule? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen*. In: *ZfPädagogik* 37 (1991). S. 865-886.

<sup>73</sup> Vgl. MARX, E.C.H./VAN OJEN, Q.H.J.M.: *Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem*. In: *Schulautonomie in Österreich*. Hg. v. Peter Posch und Herbert Altrichter. Wien: BMUK 1993. S. 162-185.

<sup>74</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 178.

Die oben dargestellten Modelle legen zwangsläufig eine neue Bedeutung des Begriffs „Innovation“<sup>75</sup> nahe: Innovation wird zu einem integralen Merkmal eines sich dynamisch entwickelnden sozialen Systems. Innovation wird nicht als Bedrohung des Bestehenden gesehen, sondern als ein wichtiges Instrument der Anpassung an sich ändernde Bedingungen. Innovation stellt nicht notwendigerweise eine Verbesserung dar, sondern ist Ausdruck einer dynamischen Entwicklung. Innovation ist auch kein einmaliges Erlebnis, sondern ein kontinuierlicher Prozess. Schließlich ist Innovation nicht länger etwas, das einem System von außen aufgedrängt wird, sondern sie gehört zum Selbstverständnis des Systems und wird von diesem getragen. Innovation wird zu einer Eigenschaft des Systems, welches aktiv Wertvorstellungen unter veränderlichen Umweltbedingungen zu realisieren sucht.

POSCH nennt im Folgenden drei Rahmenbedingungen, unter denen sich dieses neue Verständnis von Innovation besonders gut entwickeln kann.

### **3.1.2.3.1 Effiziente Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit<sup>76</sup>**

Viele Schulen zeichnen sich auch heute noch durch einen Mangel an Strukturen aus. Neben dem Schulleiter existiert oft nur ein weitgehend unstrukturierter Lehrkörper, da es kaum fest verankerte Teamstrukturen gibt.

Das Fehlen derartiger Strukturen ist oft ein hemmender Faktor. Eine nachteilige Auswirkung dieser Strukturarmut ist u. a. die Schwierigkeit, in einem Lehrkörper zu Entscheidungen zu kommen. Das Fehlen von festen Teamstrukturen ist wahrscheinlich auch ein maßgebliches Hindernis für die flexible und konstruktive Anpassung der Schule an gesellschaftliche Veränderungen. Verwirklichung und Kontrolle von Arbeitsprozessen durch überschaubare Teams ist hingegen eine Antwort auf zunehmende Komplexität. Die Funktion einer Teamstruktur besteht darin, pädagogische und organisatorische Prozesse überschaubar zu machen. Überschaubarkeit ist wiederum eine Voraussetzung dafür, dass Entwicklungsprozesse fortdauernd angeregt, geprüft und verändert werden können. Dazu sind weder ein einzelner Lehrer noch ein amorpher Lehrkörper wirklich fähig.

---

<sup>75</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 179.

<sup>76</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 180-187.

Die Entwicklung überschaubarer Strukturen an der Schule, in denen Entscheidungen in einem pädagogisch professionellen Klima vorbereitet und getroffen werden können, gilt deshalb, nach Posch, zu den wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche und nachhaltige Schulentwicklung.

### 3.1.2.3.2 Kollegiale Lehrerfortbildung<sup>77</sup>

Mit kollegialer Lehrerfortbildung sind verschiedenartige Formen der Fortbildung gemeint, bei der das im Lehrberuf verfügbare professionelle Know-how zur Weiterentwicklung der Qualität des Lehrens in der Schule genutzt wird. Die kollegiale Lehrerfortbildung ist in mehrfacher Hinsicht wertvoll:

- Je vielschichtiger eine Tätigkeit wird, desto mehr ist der Erfolg bildungspolitischer Maßnahmen von der Mitarbeit und vom „Mitdenken“ der Berufstätigen abhängig.
- „Innovationen verbreiten sich umso rascher, je näher sie in zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Hinsicht jenen Situationen sind, in den sie wirksam werden sollen<sup>78</sup>.“ Eine solche Situation ist beispielsweise der Unterricht.
- „Innovationen bewegen sich entlang eines Netzwerks persönlicher Kontakte.“<sup>79</sup> Dies bedeutet, dass informelle Kontakte der Lehrer für die Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht große Bedeutung haben.
- Innovationen lassen sich nicht einfach „klonen“, da die individuelle Beziehung eines Lehrers zu einer Innovation ebenso große Auswirkungen auf den Erfolg einer Neuerung hat wie ihre „objektive Qualität“. Damit sich eine Innovation „durchsetzt“, muss sie von einem Lehrer in persönlicher Weise „vereinnahmt“ werden. SCHÖN<sup>80</sup> spricht in dem Kontext von einer „reflektierten Übernahme“ praktischer Problemlösungen. Oft werden nicht einfach Handlungsweisen von anderen übernommen, sondern eher Ideen und das Bewusstsein, dass etwas

<sup>77</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 188-196.

<sup>78</sup> ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 188.

<sup>79</sup> ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 189.

<sup>80</sup> SCHÖN, D. A.: *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith 1983.

überhaupt möglich ist. Hierbei kann die kollegiale Lehrerfortbildung eine wichtige Rolle spielen.

- Wesentliches praktisches Wissen muss von Praktikern in großen Teilen selbst erzeugt werden. Das Wissen, das für Innovationen in der komplexen Berufspraxis notwendig ist, kann nur teilweise in Kursen, Materialien oder Regelungen vermittelt werden. Es muss deshalb begleitend von den Lehrern selbst produziert werden, indem sie sich mit ihrer eigenen Berufspraxis beschäftigen, um sie zu verstehen und selbstständig weiterzuentwickeln. Wichtig hierfür sind eine forschend-entwickelnde Einstellung zur Praxis und eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen. Die Lehrer sollten gemeinsam (pädagogische) Schwerpunkte festlegen und eine größere Verantwortung für die Schulentwicklung übernehmen.
- Schulen müssen allmählich ein Selbstverständnis als „lernende Organisationen“ entwickeln. Auf diese Weise kann eine Dynamik entstehen, bei der Berufspraxis und Weiterbildung eng miteinander verwoben werden.

### 3.1.2.3.3 Außenstützung von Entwicklungsprozessen<sup>81</sup>

Eine Außenstützung von Schulentwicklungsprozessen kann auf vielfältige Weise geschehen:

- Durch **Beratungs- und Moderationstätigkeiten** an der einzelnen Schule. Externe Beratung erweist sich immer dann als besonders fruchtbar, wenn sie in engem Zusammenhang mit einem Entwicklungsinteresse der Schule bzw. eines Lehrerteams steht, also bei der Verwirklichung eines Ziels hilft. Wichtig ist zudem, dass die externe Beratung nur solche Aufgaben übernimmt, die nach einiger Zeit von den Lehrern selbst wahrgenommen werden können. Externe Beratung sollte die Perspektive verfolgen, die Schule selbst zu einer „Lehrerfortbildungseinrichtung“ zu machen, die das eigene Potenzial voll ausschöpft. In jedem Falle muss vermieden werden, dass Außenbetreuung zu

---

<sup>81</sup> Vgl. ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 196-2005.

einem Konsumartikel wird, der den Leidensdruck einer Schule zwar verringert, an seinen Ursachen aber nichts ändert.

- Durch **Schaffung von Rahmenbedingungen für die Kommunikation unter Lehrern**. Hierbei geht es z. B. um die Schaffung von professionellen Kommunikations- und Erfahrungsaustauschmöglichkeiten (z. B. Diskussionsrunden, Workshops ...) mit dem Ziel ein anschauliches und anregendes Bild innovativer Unterrichtspraxis zu vermitteln. Wichtig ist, dass die Lehrer aus diesen Kommunikationsformen Gewinn für ihre eigene Unterrichtsvorhaben ziehen können.
- Durch **Veröffentlichung von Lehrerarbeit**. Das Verfassen kleiner Studien über eigene innovative Tätigkeiten sollte der Dokumentation und der Reflexion dienen. Solche Arbeiten scheinen - unabhängig von ihrem Einfluss auf die Leser (Außenwirkung) - für den beruflichen und persönlichen Entwicklungsprozess ihrer Autoren von großer Bedeutung zu sein.
- Durch **Entwicklungsinitiativen des Ministeriums**. Die Teilnahme einzelner Mitglieder des Ministeriums an Veranstaltungen eines Innovationsprojektes einer Schule ist auch immer eine Anerkennung der Leistung von Lehrern. Wenn die Schule wegen der vielfältigen und oft widersprüchlichen Anforderungen an sie mehr und mehr Verantwortungen für Innovationen übernehmen muss, erfordert dies auch eine Neuorientierung der Behörden. Ein wichtiger Aspekt dieser Neuorientierung sind Formen symbolischer Anerkennung, die eine grundsätzliche Wertschätzung dieser Arbeit zum Ausdruck bringen und zeigen, dass es heute auf das professionelle Engagement im Lehrberuf wesentlich ankommt.
- Durch **externe Sicherung einer schulinternen Qualitätskontrolle**. Wenn Schulen autonomer werden, werden sie auch verstärkt rechenschaftspflichtig. Viele Länder haben bereits übergreifende Kontrollstrukturen eingeführt, durch die die Qualität schulischer Arbeit überprüft und weiterentwickelt werden soll. Damit Evaluationen Schulen zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens veranlassen können und nicht zu einer Rechtfertigung des Status quo

führen, muss die Selbstevaluation der einzelnen Schule im Zentrum stehen. Die schulübergreifenden Kontrollstrukturen sollten demnach vornehmlich überprüfen, ob die Schulen selbst angemessene Maßnahmen einer inneren Qualitätssicherung aufgebaut haben und sie bei deren Aufbau unterstützen.

#### **3.1.2.3.4 Zusammenfassung**

Effiziente Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit, Lehrerfortbildung und eine Außenstützung von Schulentwicklungsprozessen sind nach POSCH wichtige Rahmenbedingungen innovativer Schularbeit. Die bedeutsamste Rahmenbedingung für Innovationen an Schulen sind aber, laut POSCH, „selbstbewusste und professionelle Lehrer, die sich bewusst sind, einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung der Gesellschaft zu leisten und die bereit sind, konstruktive Antworten auf neue Herausforderungen an das Bildungswesen zu suchen sowie - sich und anderen - über diese Bemühungen Rechenschaft abzulegen“<sup>82</sup>.

#### **3.1.3 Allgemeine Schlussfolgerungen zu außer- und innerschulischen „Qualitätskillern“**

Die Auseinandersetzung mit einigen ausgewählten außerschulischen Faktoren (wie Schul- und Klassengröße oder individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Schüler), die die Qualität einer Schule negativ beeinflussen können, hat erbracht, dass diese vor allem dann bewältigt werden, wenn wichtige innerschulische Faktoren „optimiert“ werden, die sich förderlich auf die Schulqualität auswirken. Zu nennen sind hier u. a.: selbstbewusste Lehrer, die mit ihren Kollegen zusammenarbeiten und sich fortwährend weiterbilden, effiziente Strukturen der Kommunikation und Meinungsbildung, Vermeidung von „Diskrepanzerfahrungen“ und schlechten Arbeitsbedingungen ...

Im Folgenden wird es nicht nur spannend sein, zu ergründen, wie erfolgreiche Schulen diese und vielleicht andere innerschulische Faktoren maximieren, sondern

---

<sup>82</sup> ALTRICHTER/POSCH (1996), S. 205f.

es wird auch interessant sein zu überprüfen, ob die bisherigen Einschätzungen der vorliegenden Arbeit überhaupt von diesen geteilt werden.



## 4. Von erfolgreichen Schulen lernen

Das Bewusstsein um die im Vorfeld beschriebenen 30 Prämissen einer „guten Schule“ sowie die Auseinandersetzung mit den sogenannten „Qualitätskillern“ sind zwar für sich genommen nicht uninteressant, letztlich aber wertlos, wenn sich hieraus keine konkreten Entwicklungsimpulse für das „Atert-Lycée“ in Redange entwickeln lassen.

Die bislang vorliegenden Erkenntnisse werden im Folgenden durch eine gezielte Befragung erfolgreicher Schulen ergänzt und erweitert. Auf diese Weise sollen einerseits die beim Aufbau einer neuen Schule gänzlich fehlenden praktischen Erfahrungswerte kompensiert werden, andererseits sollen die bislang vorliegenden Erkenntnisse noch stärker hierarchisiert werden. Dabei muss u. a. geklärt werden, welche der 30 Faktoren einer „guten Schule“ von besonderer Bedeutung sind und wie es gelingt, diese nachhaltig in der Praxis umzusetzen. Dies wiederum wird den Versuch vereinfachen, in einem weiteren Schritt eine überschaubare Anzahl fassbarer Prioritäten für das „Atert-Lycée“ in Redange zu formulieren. Durch die Befragung soll ganz allgemein ein noch kompletteres Bild dessen entstehen, wie erfolgreiche Schulen nachhaltig Qualität schaffen und sichern: Worauf kommt es in einer „guten Schule“ wirklich an? Wie wird konkret mit Faktoren verfahren, die Schulqualität behindern? Besonders aufschlussreich erscheint zudem die Frage, ob es in dem Kontext schulübergreifende „Gesetzmäßigkeiten“ gibt.

Im Rahmen der Befragung sind unter „guten Schulen“ zunächst solche zu verstehen, die in aufwendigen Schulvergleichsstudien gut abschnitten oder für Schulpreise nominiert wurden. Diese Vorgehensweise erscheint angemessen, weil derartige Vergleichsstudien mit Auswahlkriterien arbeiten, die den 30 Prämissen einer „guten Schule“ aus Kapitel 2.3 durchaus ähneln. Unter Punkt 4.1.2 wird noch näher erläutert, auf welche Weise die für die vorliegende Arbeit befragten Schulen ausgewählt wurden.

Eine systematische Befragung solcher Schulen erscheint sinnvoll, da diese offensichtlich zahlreiche Elemente einer „guten Schule“ umsetzen und

„Qualitätskiller“ nicht nur identifizieren, sondern auch erfolgreicher bekämpfen als andere Schulen.

Die Ergebnisse der Befragung werden abschließend kurz zusammengefasst und fließen in die weiteren Überlegungen dieser Arbeit ein.

#### ***4.1 Wie ermittelt man die Geheimnisse erfolgreicher Schulen?***

Wenn man den Erfolgsrezepten „guter Schulen“ auf die Spur kommen will, sollte man sich zunächst Gedanken darüber machen, auf welche Weise man mit diesen Bildungseinrichtungen in Kontakt treten möchte. Jede Befragungsart bietet nämlich ganz unterschiedliche Vor- und Nachteile.

Nach Abwägung sämtlicher Aspekte schien im Kontext dieser Arbeit eine schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens das geeignete Verfahren zu sein. Diese Methode hat den Vorteil, dass sie gut gesteuert werden kann, dass man problemlos eine große Personenzahl damit befragen kann und dass die Ergebnisse, zumindest bei geschlossenen Fragen, relativ einfach auswertbar und darstellbar sind.

Der für die vorliegende Arbeit verwendete Fragebogen enthielt aus diesem Grund geschlossene Fragen, die die Befragten aber durch persönliche Kommentare ergänzen konnten. Allgemein sind geschlossene Fragen in Fragebögen besonders dienlich, wenn es möglich ist, klare und zielorientierte Fragen zu stellen und man treffende Antwortalternativen anbieten kann. Eine ausschließliche Beschränkung auf die geschlossene Frageform bietet zudem große Vorteile für die spätere Auswertung. Daneben können die Befragten den Fragenbogen sehr schnell und ohne großen Aufwand ausfüllen.

### 4.1.1 Der Fragebogen

Der Fragebogen war inhaltlich eng vernetzt mit den Kapiteln 2 und 3, in denen bereits theoretisch erarbeitet wurde, was durch den Fragebogen ergänzt und vertieft werden sollte. Demgemäß umfasste die Umfrage zwei Themenbereiche, die sich eng an den beiden vorangegangenen Kapiteln orientierten:

- Themengebiet 1: Zur Bedeutung der „30 Prämissen für eine ‚gute Schule‘ und einen ‚guten Unterricht‘“
- Themengebiet 2: Zum Umgang mit „Qualitätskillern“, die die Schulqualität negativ beeinflussen können

Der Fragebogen endete mit zwei Fragen, die den Teilnehmern die Möglichkeit gaben, fehlende Faktoren zu ergänzen sowie die Befragung in ihrer Gesamtheit zu bewerten.

Im Sinne einer benutzerfreundlichen Befragung wurde der Fragebogen für das Internet digital aufbereitet. Dabei wurde darauf geachtet, dass sämtliche Fragen durch simples Anklicken von Antwortalternativen beantwortet werden konnten.

Weitere Einzelheiten zur Durchführung der Befragung werden unter 4.1.3 beschrieben. Die inhaltlichen Details des Fragebogens können dem Anhang entnommen werden (Anhang 1).

### 4.1.2 Welche Schulen wurden befragt?

Es ist unzweifelhaft, dass für eine solche Umfrage eine sorgfältige Vorauswahl an Schulen nötig ist, sofern man sich aussagekräftige Resultate erhofft. Die für die vorliegende Arbeit befragten Schulen stammten deshalb vornehmlich aus drei Quellen, die sich an einem ähnlichen Qualitätsverständnis orientieren, wie dem, das im Laufe der vorliegenden Arbeit unter Punkt 2.1 entwickelt wurde:

- Die 100 besten Schulen Deutschlands aus der Zeitschrift „Capital“ Nr. 13; 2005
- Der Deutsche Schulpreis
- Netzwerke innovativer Schulen (Bertelsmann-Stiftung)
- Einige Schulen aus Österreich und der Schweiz

Die Befragung beschränkte sich bewusst auf den deutschsprachigen Raum, da ansonsten ein mehrsprachiger Fragebogen nötig gewesen wäre. Da aber gerade die deutschsprachigen Schulsysteme mit dem luxemburgischen vergleichbar sind, erschien die gewählte Vorgehensweise angemessen.

#### **4.1.2.1 Die 100 besten Schulen Deutschlands<sup>83</sup>**

Im Jahre 2005 untersuchten die Forscher des Bonner Instituts „Europressdienst“ für die Zeitschrift „Capital“ 575 Schulen mit gymnasialer Oberstufe in ganz Deutschland. Die Befragung der Schulen fand mittels eines Fragebogens statt, der von „Europressdienst“ und dem „Institut für Schulentwicklungsforschung“ entwickelt wurde. Er enthielt zwanzig von den Experten als wichtig erachtete Kriterien in vier Kategorien:

- Schülerbetreuung (Klassengröße ...)
- Ausstattung (Verfügbarkeit der Computer, Zustand der Klassenräume ...)
- Kursangebot (Förderangebote, Arbeitsgruppen ...)
- Kommunikation (Schulkonzept, Internetauftritt, Kooperationen ...)

Die Punkte der vier Kategorien (max. 25) gingen gleichgewichtet in die Gesamtpunktzahl (100) ein. Gesamtsieger wurde mit einer Punktzahl von 60,23/100 das Gymnasium Achern, gefolgt von dem Käthe-Kollwitz-Gymnasium Halberstadt (60,13) und der Gesamtschule Bonn-Beuel (59,16).

---

<sup>83</sup> Vgl.: [www.capital.de/guide/265659.html](http://www.capital.de/guide/265659.html)

#### 4.1.2.2 Der Deutsche Schulpreis<sup>84</sup>

Der „Deutsche Schulpreis“ ist ein Wettbewerb der „Robert Bosch Stiftung“ und der „Heidehof Stiftung“ in Kooperation mit dem „stern“ und dem „ZDF“.

Der Wettbewerb geht davon aus, dass es in Deutschland pädagogisch richtungsweisende Schulen gibt, die es, trotz unterschiedlichster Rahmenbedingungen, schaffen, ihre Schüler überdurchschnittlich gut zu qualifizieren, indem sie für Leistung und Kreativität begeistern und Lernfreude stärken.

Der „Deutsche Schulpreis“ wurde 2006 ins Leben gerufen, weil vorbildliche Schulen öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung brauchen, um auch für andere wirksam werden zu können.

Der Ausgangspunkt des Wettbewerbs ist ein breit gefächertes Verständnis von Lernen und Leistung. Neben der reinen Wissensvermittlung müssen in einer auszeichnungswürdigen Schule individuelle, soziale und schöpferische Fähigkeiten ausgebildet werden. Schlüssel für eine erfolgreiche Schulentwicklung ist ferner die systematische Optimierung des Unterrichts. Die Förderung von Selbstständigkeit und verständnisintensivem Lernen, Verantwortung und Leistungsbereitschaft ist von besonderer Bedeutung. Dies erfordert von den Lehrern einen zeitgemäßen Unterricht mit der Konzentration auf die individuelle Förderung jedes Einzelnen. Ein gutes Schulklima, eine alltagsprägende Schulkultur, ein Gefühl der Zugehörigkeit und gegenseitiges Vertrauen sind weitere Aspekte einer auszeichnungswürdigen Schule.

Der „Deutsche Schulpreis“ setzt auf die Vorbildfunktion erfolgreicher Praxisbeispiele und die Innovationsbereitschaft der Schulen. Dabei ist nicht das einmal erreichte Entwicklungsstadium einer Schule ausschlaggebend, sondern ihr ganz individueller Weg, ihre besonderen Rahmenbedingungen, Chancen und Nöte und ebenso die weitere Entwicklungsplanung. Angesprochen werden deshalb auch solche Schulen, die noch am Anfang ihrer Entwicklung stehen und sich dabei durch besonderen Einsatz, fortschrittliche Methoden und qualitätswirksame Maßnahmen auszeichnen.

---

<sup>84</sup> Vgl.: [www.deutscher-schulpreis.de](http://www.deutscher-schulpreis.de)

Die Bewertung der Schulen umfasst sechs Qualitätsbereiche, wobei die Bewerber in allen Bereichen gut und mindestens in einem Bereich weit überdurchschnittlich abschneiden müssen:

- **Leistung:** Gemessen an ihrer Ausgangslage müssen die Schulen besondere Schülerleistungen in den Kernfächern, im künstlerischen Bereich, im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.
- **Umgang mit Vielfalt:** Es ist wichtig, dass Schulen Mittel und Wege finden, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen ihrer Schüler, wie kulturelle und nationale Herkunft, Bildungshintergrund der Familie und individuelle Leistungsmöglichkeiten, umzugehen.
- **Unterrichtsqualität:** Ein guter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können und erfahrungs- und praxisorientiertes Lernen erleben. Guter Unterricht sollte zudem mithilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessert werden.
- **Verantwortung:** Auszeichnungswürdige Schulen sorgen für einen achtungsvollen Umgang miteinander und bieten Möglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösung. Gleichsam fördern sie Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Schul- und Unterrichtsalltag und über die Schule hinaus.
- **Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner:** Schulen mit einem guten Schulklima und einem regen Schulleben sorgen dafür, dass Schüler, Lehrer und Eltern gern die Schule besuchen. Ebenso ist es wichtig, dass Schulen pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Partnern pflegen.
- **Schule als lernende Institution:** „Gute Schulen“ bauen neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums und der Schulleitung auf und fördern die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer.

„Gute Schulen“ arbeiten selbstständig und dauerhaft an der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens.

Eine Fachjury, unterstützt durch weitere pädagogische Experten, wählt schließlich unter den Bewerbern bis zu 15 Schulen aus, die die Gelegenheit erhalten, sich und ihre Konzepte im Rahmen eines zweitägigen Schulbesuches zu präsentieren. Unter Berücksichtigung der Eindrücke vor Ort nominiert die Jury dann zehn Schulen für den „Deutschen Schulpreis“. Die Bekanntgabe der Preisträger erfolgt im Rahmen einer Festveranstaltung in Berlin.

#### **4.1.2.3 Netzwerke innovativer Schulen<sup>85</sup>**

Die „Bertelsmann-Stiftung“ stellt mit dem „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ und dem „Internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme“ zwei Plattformen bereit, dank derer lobenswerte Ideen und beispielhafte Reformansätze zur Schulentwicklung national und international bekannt gemacht und Erkenntnisse untereinander ausgetauscht werden können. Damit innovative Schulen und Schulsysteme voneinander lernen können und ihre Reformimpulse weitergetragen werden, sammeln beide Netzwerke die Erfahrungen ihrer Teilnehmer auf einer Internetseite und in verschiedenen Publikationen.

Im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ (NIS) sind über 450 reformfreudige Schulen aus ganz Deutschland zusammengeschlossen. Das Netzwerk bietet diesen Schulen eine gemeinsame Plattform. Daneben können die teilnehmenden Schulen ihre gelungenen Reformansätze in die Datenbank des Netzwerks einstellen. Außerdem wird der „Know-how-Transfer“ zwischen den Schulen modellhaft in kleinen „Lernnetzwerken“ erprobt. Hier werden u. a. tragfähige Praxis-Materialien zu wichtigen Themen der Schulentwicklung erarbeitet.

Im „Internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme“ (INIS) arbeiten Vertreter aus Schulen und Schulministerien aus acht Ländern zusammen. Hierbei geht es vor allem um den „Know-how-Transfer“ zwischen Schulsystemen. Im Mittelpunkt des

---

<sup>85</sup> Vgl.: <http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de/set.htm>

Interesses stehen dabei die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses, der Meinungsaustausch über verschiedene Ansätze der Rechenschaftslegung und Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrer, Schulleitungen und Vertreter der Schulaufsicht.

### **4.1.3 Zur Durchführung der Befragung**

Die Befragung wurde mit Unterstützung einer leistungsfähigen Umfrage-Plattform, die mit modernster Internet-Technologie arbeitet, durchgeführt.

Nach einer kostenlosen Registrierung im Internet erhält man dort sofort Zugang zu einem persönlichen Administrator-Bereich. Hier kann man persönlich den Fragebogen erfassen, den man für die Umfrage benutzen will. Die grafische Darstellung des Fragebogens übernimmt das System, sodass man sich ausschließlich auf die Formulierung der Fragen konzentrieren kann. Hierfür stehen hochflexible Antwort-Schemata zur Verfügung: Multiple-Choice-Fragen, Skalen ...

Der Link zu der Befragung kann vom System vollautomatisch durch individualisierte E-Mail-Einladungen an die Umfrage-Teilnehmer versendet werden. Diese können sofort an der Umfrage teilnehmen.

Durch eine testpsychologisch optimierte Benutzerführung werden die Teilnehmer weder abgelenkt noch unnötig vor technische Hindernisse oder große Textmengen gestellt. Jede Frage wird einzeln präsentiert und sofort gesichert. So entsteht kein Resultate-Verlust, wenn ein Teilnehmer die Befragung abbricht. Die Teilnehmer können Antworten auch mehrfach ändern oder nach einem Abbruch wieder in die Umfrage einsteigen und fortfahren. Im Administrator-Bereich besteht die Möglichkeit, eine IP- und Cookie-Sperre zu aktivieren. Dies verhindert, dass vom selben PC aus mehrmals teilgenommen wird.

Sobald erste Fragebogen ausgefüllt worden sind, kann man im Administrator-Bereich zahlenmäßige sowie grafische Zwischenauswertungen automatisch berechnen lassen, selbst wenn eine Befragung noch nicht abgeschlossen ist. Alle Ergebnisse lassen sich in Word, Excel, PDF und Powerpoint exportieren.

#### 4.1.4 Darstellung der wichtigsten Umfrageergebnisse

An dieser Stelle sei noch einmal deutlich betont, dass die durchgeführte Umfrage keinesfalls den Anspruch erhob, wissenschaftlichen Kriterien zu entsprechen. Vielmehr wurde sie als methodische Hilfe verstanden, oberflächliche Gemeinsamkeiten „guter Schulen“ erkennbar zu machen. Dabei konnten und sollten die ausgewählten Fragen nicht das gesamte (pädagogische) Spektrum abdecken, zumal sie sich ja ohnehin an einem bestimmten Qualitätsbegriff, wie unter Kapitel 2 beschrieben, orientierten. Insofern war die Kritik mancher Teilnehmer, die Umfrage beschränke sich von vornherein auf eine bestimmte „innovative Richtung“, durchaus richtig. Das Anliegen der vorliegenden Umfrage bestand eben gerade darin, ausgehend von einem bestimmten Qualitätsbegriff und innerhalb einer gewissen pädagogischen „Philosophie“, Schwerpunkte zu identifizieren. Dennoch gaben immerhin 71% der teilnehmenden Schulen an, dass ihnen der Fragebogen die Möglichkeit gegeben habe, die individuelle Erfolgsformel ihrer Schule hinreichend zum Ausdruck zu bringen. Bedauerlich war jedoch die Tatsache, dass von den insgesamt über 250 angeschriebenen Schulen lediglich 32 an der Umfrage teilnahmen. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit dürfte dies aber ausreichen.

Bei der nun folgenden Darstellung der Umfrageergebnisse wird sich bewusst auf die wichtigsten Erkenntnisse beschränkt, da aus ihnen eine überschau- und beherrschbare Anzahl von Empfehlungen entstehen soll. Die komplette Umfrage ist dem Anhang zu entnehmen (Anhang 1).

Hinsichtlich der bedeutendsten Faktoren für die Gewährleistung von Schulqualität betonte die Mehrzahl der teilnehmenden Schulen vor allem soziale Elemente. Als besonders wichtig wurden wertschätzende Beziehungen zwischen allen Schulpartnern identifiziert (84,4%). Auch eine optimistische Einstellung zu Kindern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten war für viele Schulen bedeutsam (81,3%). Neben einer kooperativen und zielbewussten Schulleitung mit einem Blick für die Schulentwicklung (84,4%) wurde die zentrale Rolle eines „guten Unterrichts“ hervorgehoben.

Erstaunlich war die ebenfalls starke Betonung eines sozialen Elements im Kontext des Unterrichts. Einem lernförderlichen Klima des Vertrauens, das auf gegenseitigem Respekt und verbindlichen Regeln fußt, wurde hier die größte Bedeutung zugemessen (83,9%). Die fachlichen, didaktischen, methodischen und sozialen Kompetenzen des Lehrers wurden ebenfalls hoch eingeschätzt (77,4%). Darüber hinaus wurden Differenzierung und individuelle Förderung (71%) sowie Phasen kooperativen Lernens und eine aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht (71%) als unabdingbare Elemente eines „guten Unterrichts“ angesehen.

Als besonders gefährliche proximale Faktoren wurden die Herkunft und das soziale Umfeld sowie individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Schüler identifiziert. In beiden Fällen wurde eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern als bedeutsames „Gegenmittel“ angeführt. Daneben galten Differenzierungsangebote, Unterrichtsformen, die die Individualität der Schüler berücksichtigen und schließlich eine gezielte Betreuung durch den Klassenlehrer und das Kernteam als effiziente Maßnahmen.

In Bezug auf die Schulentwicklung und die Qualitätssicherung wurde von einer Mehrzahl der Schulen das Gefahrenpotenzial der folgenden Faktoren als besonders groß eingeschätzt:

- schlechte Arbeitsbedingungen an der Schule
- fehlende oder ungenügende Ressourcen
- fehlende Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit

Im Kampf gegen schlechte Arbeitsbedingungen scheinen sich vornehmlich teambildende Maßnahmen, regelmäßige Fortbildungen sowie demokratische Beteiligungsstrukturen bewährt zu haben.

Fehlende oder ungenügende Ressourcen lassen sich entweder durch das Anwerben von Drittmitteln oder eine Anpassung der Projekte an die vorhandenen Ressourcen bewältigen.

Daneben sollte jede „gute Schule“ über vielfältige Möglichkeiten der Meinungsbildung und Zusammenarbeit verfügen: Personal-, Schüler- und Elternvertretung; Arbeitsgruppen; Fach-, Jahrgangs- und/oder Fachjahrgangsteams; Steuergruppe; Plenum ...

Von größter Bedeutung für die Qualität einer Schule sind demnach:

- die zwischenmenschlichen Beziehungen aller Schulpartner
- eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern
- eine kooperative, zielbewusste Schulleitung
- kompetente Lehrer
- „guter Unterricht“
- Differenzierung und individuelle Förderung sowie Phasen kooperativen Lernens und eine aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht

Die wichtigsten Faktoren, die die Schulqualität bedrohen können, sind laut Umfrage:

- die Herkunft und das soziale Umfeld sowie individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Schüler
- schlechte Arbeitsbedingungen an der Schule
- fehlende oder ungenügende Ressourcen
- fehlende Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit

## **4.2 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus den Kapiteln 3 und 4**

Im Bereich der außerschulischen Faktoren üben vor allem die Herkunft und das soziale Umfeld sowie individuelle Persönlichkeitsmerkmale einen starken Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler aus. Ein Befund, der im Falle Luxemburgs durch die Resultate der PISA-Studie 2006 erneut untermauert wurde. Der Einfluss dieser proximalen Faktoren wird am besten durch einen Bedeutungszuwachs innerschulischer Faktoren für Lernzuwachs eingedämmt. Zu nennen sind hier Differenzierungsangebote, individuelle Förderung, Unterrichtsformen, die die Individualität der Schüler berücksichtigen und eine gezielte Betreuung durch den Klassenlehrer und das Kernteam. Auch Phasen kooperativen Lernens und eine aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht sind außerordentlich wichtig.

Von zentraler Bedeutung für Schulqualität ist zudem eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen in dem Fall die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur besonders nachhaltig.

Ebenso wichtig für das Gelingen einer Schule sind die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Kommunikation innerhalb einer Bildungsanstalt. Aus diesem Grund braucht jede „gute Schule“ effiziente Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit für Lehrer und demokratische Beteiligungsstrukturen für alle Schulpartner. Solche Elemente sind auch ein wichtiges Element im Kampf gegen den gefährlichsten Gegner von Schulqualität: schlechte Arbeitsbedingungen an einer Schule (z. B. eine ungenügende materielle und personelle Ausstattung einer Schule). Ergänzt durch teambildende Maßnahmen und regelmäßige Fortbildungen, sorgen sie für eine höhere Berufszufriedenheit.

Und eine hohe Berufszufriedenheit ist außerordentlich wichtig, da jede „gute Schule“ auf vielfältig kompetente Lehrer angewiesen ist, die für einen „guten Unterricht“ sorgen und bereit sind, sich ständig fortzubilden.

Solche Lehrer lassen sich wiederum am ehesten von einer kooperativen und zielbewussten Schulleitung „anwerben“.

Demnach sollten beim Aufbau einer Schule besonders folgende Elemente beachtet werden:

- das Schulklima (wertschätzende Beziehungen zwischen allen Schulpartnern, demokratische Beteiligungsstrukturen, schulinterne Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit)
- die Elternarbeit
- kompetente Lehrer
- Fortbildungen
- die Betonung der zentralen Bedeutung eines „guten Unterrichts“
- wirkungsvolle innerschulische Instrumente für Lernzuwachs, die in der Lage sind, die gefährlichsten proximalen Faktoren auszugleichen
- eine kooperative und zielbewusste Schulleitung mit einem Blick für die Schulentwicklung



## 5. Zur „Situationspezifität“ des „Atert-Lycée“ in Redange

Genauso wenig wie es ausreicht, das bloße „Funktionieren“ einer Schule zu gewährleisten - da dies nicht der Endzweck einer Schule, sondern lediglich die Voraussetzung für ihre pädagogische Arbeit ist - ist es keinesfalls damit getan, die Erkenntnisse der vorherigen Kapitel zu berücksichtigen, um in Redange eine nachhaltig erfolgreiche Schule zu schaffen.

Gleichermaßen sollte man der Versuchung widerstehen, das Konzept einer erfolgreichen Schule oder eines ausländischen Bildungssystems blindlings zu kopieren. Die bloße Reproduktion von aussichtsreichen Konzepten scheitert nämlich allzu oft, weil die Begleitumstände, in denen sich Schulen bewegen, nur in Ausnahmefällen vergleichbar sind.

Diese pauschale Behauptung lässt sich anhand der beiden äußerst unterschiedlichen „PISA-Gewinner“ Finnland und Südkorea recht anschaulich darstellen. Während Finnland seit PISA für seinen liberalen, schüler- und handlungsorientierten Unterricht bekannt ist, wird das eher konservative, lehrerzentrierte Erfolgskonzept Südkoreas (und Japans) in der „Post-Pisa-Diskussion“ kaum beachtet. Die interessante Tatsache, dass diese zwei sich widersprechenden Bildungssysteme gleichermaßen erfolgreich sind, erklärt sich wahrscheinlich dadurch, dass beide historisch gewachsenen Bildungstraditionen entspringen, die nationale Denkweisen und Überzeugungen sowie weitere charakteristische Eigenheiten des Landes (Bevölkerungsstruktur, Infrastrukturen ...) berücksichtigen. Mit anderen Worten: Ein Bildungssystem passt dann zu einem Land, wenn es mit ihm gemeinsam, quasi organisch, gewachsen ist und angemessen auf die Stärken und Schwächen aller Auszubildenden reagiert, um sie so bestmöglich zu qualifizieren.

Die obigen Behauptungen bedeuten zunächst ganz allgemein, dass es nicht den „einen“, allgemeingültigen Weg für eine erfolgreiche Schule gibt. So darf man davon ausgehen, dass eine finnische Bildungsreform mit großer Wahrscheinlichkeit in Südkorea scheitern würde. Ebenso riskieren ausländische Impulse in Luxemburg wirkungslos zu verpuffen, wenn sich der luxemburgische Schulkontext gegenüber

dem Herkunftsland (z. B. Finnland) zu stark unterscheidet bzw. die Ideen nicht ausreichend an die hiesigen Gegebenheiten angepasst werden.

Ein Begriff, der diesbezüglich in Luxemburg - trotz seiner womöglich großen Bedeutung für nachhaltige Schulqualität - bislang kaum Beachtung findet, ist derjenige der „Situationsspezifik“. Innerhalb der vorliegenden Arbeit ist hiermit die Gesamtheit aller Einflussfaktoren gemeint, welche eine Einzelschule oder ein Bildungssystem charakterisieren und mitunter bestimmen. Die „Situationsspezifik“ ergibt sich aus einer sorgfältigen Abwägung sämtlicher Standortfaktoren.

Die außerordentliche Wirkkraft der „Situationsspezifik“ wird vor allem am Beispiel der Schülerschaft einer Schule deutlich. So wird es niemanden verwundern, dass das elitäre „Schlossinternat Salem“ am Bodensee, das die Töchter und Söhne der deutschen Oberschicht ausbildet, andere pädagogische Schwerpunkte setzen kann als eine Hauptschule in Berlin/Neukölln, die hauptsächlich von Migrantenkindern aus schwierigen Familienverhältnissen besucht wird.

Gleichermaßen dürfte eine reformpädagogisch orientierte Waldorf- oder Montessorischule in Luxemburg-Stadt auf größeres Interesse stoßen als in einer ländlichen Region Luxemburgs. Der Grund hierfür liegt darin, dass sich in der kosmopolitisch gefärbten Hauptstadt, mit Tausenden von Einwohnern aller Sozial- und Bildungsschichten, eher die für ein solches Projekt nötige „kritische Masse“ an Schülern mobilisieren lässt als in einem ländlichen Raum mit einer weitaus geringeren Bevölkerungsdichte und einer homogeneren Bevölkerungsstruktur.

Die zugegebenermaßen provokativen Gegenüberstellungen von Finnland und Südkorea, Salem und Berlin/Neukölln sowie Hauptstadt und Provinz sollen verdeutlichen, dass ein erfolgreiches Schulkonzept immer auch in Abhängigkeit zu seiner „Situationsspezifik“ zu sehen ist und sich nicht wahllos auf andere Einzelschulen übertragen lässt.

Aus diesem Grund muss letztlich jede Schule ihre ganz spezifischen Eigenheiten, Probleme, aber auch ihre „Gewinnaussichten“ selbst ergründen. Nur so kann es ihr gelingen, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, das ihr gerecht wird, weil es

bewusst versucht, Standortnachteile auszugleichen und Standortvorteile zu nutzen. Dabei gilt es zu betonen, dass es an sich keine Rahmenbedingungen gibt, welche die Schulqualität in jedem Falle gefährden. Es kommt eher auf den gezielten Umgang mit „gefährlichen“ Faktoren an. Um aber adäquat auf Qualität gefährdende Faktoren einwirken zu können, müssen diese zunächst einmal erkannt sein. Dies wiederum verdeutlicht die Notwendigkeit einer ausführlichen Analyse der „Situationspezifik“ einer Schule.

Eine solche Untersuchung kann auch mögliche Chancen und Risiken für das „Atert-Lycée“ fassbar machen. Sie wird es der Schule später ermöglichen, ihre Stärken bewusster zu nutzen und ihre Schwächen früher zu erkennen.

Im Falle des erst entstehenden Lyzeums in Redange liegen noch keinerlei Erkenntnisse vor, sodass die fehlenden Erfahrungswerte antizipiert werden müssen. Für die Analyse der individuellen „Situationspezifik“ des „Atert-Lycée“ werden drei größere Bereiche zurückbehalten, denen das Potenzial zugetraut wird, maßgeblich auf den Erfolg des Projekts einzuwirken:

- das „Atert-Lycée“ in seinem regionalen Kontext
- der Gesetzentwurf des „Atert-Lycée“
- das von der Steuergruppe entwickelte Schulkonzept

## **5.1 Die spezifische Situation des „Atert-Lycée“ in Redange**

### **5.1.1 Das „Atert-Lycée“ in seinem regionalen Kontext**

Die Analyse des regionalen Umfelds einer Schule ist eine äußerst komplexe Angelegenheit. Innerhalb der vorliegenden Arbeit muss sich deshalb aus Platz- und Zeitgründen auf einige ausgewählte Schwerpunkte beschränkt werden, welche zudem auch nur holzschnittartig dargestellt werden können. Dennoch sollen sich hieraus erste Elemente der „Situationsspezifik“ des „ALR“ ergeben.

#### **5.1.1.1 Geografische Lage**

Die Gemeinde Redange (2358 Einwohner im August 2007) liegt im äußersten Westen des Landes, in unmittelbarer Nähe zur belgischen Grenze und ist lediglich 12 Kilometer von Arlon entfernt. So verwundert es nicht, dass die größte ausländische Bevölkerungsgruppe im Kanton Redange, mit einem Anteil von 9,9% an der Gesamtbevölkerung, die Belgier sind.

Die Verkehrsanbindung des Ortes ist insgesamt gut. Zwar verfügt Redange über keinen Anschluss an das luxemburgische Schienennetz, aber der regionale Bustransport ist überdurchschnittlich gut ausgebaut. Hierdurch ergeben sich z. B. regelmäßige Verbindungen nach Luxemburg und Ettelbruck. Die Hauptstadt - größter Ballungsraum und wichtigster Wirtschaftsstandort des Landes - ist mit ihren wirtschaftlichen, kulturellen, sportlichen und bildungstechnischen Einrichtungen in ca. 25-30 Minuten per Auto zu erreichen. Die entstehende „Nordstad“ (mit Ettelbruck und Diekirch) ist ebenfalls in ca. 25 Minuten zu erreichen.

Während seines Antrittsbesuchs bezeichnete Großherzog Henri den Kanton Redange als den „grünen Kanton“. In der Tat gliedert sich die Region in eine besonders reizvolle Natur und gilt bereits seit Anfang der 90er Jahre als Vorreiterin im Bereich des Umweltschutzes und der erneuerbaren Energien.

So steht z. B. das Syndikat „De Reidener Kanton“ für eine moderne und nachhaltige Energiepolitik. Mit der Initiative „Komm Spuer Mat!“ versucht es den

Energieverbrauch der privaten Haushalte im Kanton Redange zu reduzieren. Dies soll durch gezielte Energiesparmaßnahmen und die Förderung lokaler Energieproduktion auf der Basis erneuerbarer Energiequellen geschehen.

Daneben gibt es seit dem Jahre 1999 den „Energipark Réiden“<sup>86</sup>, welcher das Ziel einer kommerziellen Nutzung der erneuerbaren Energien sowie aller Möglichkeiten der rationellen Energienutzung verfolgt. Die „Energipark Réiden S.A.“ fungiert dabei u. a. als Betreiber von Energieproduktionsanlagen auf Basis erneuerbarer Energien (Windkraft, Fotovoltaik) und bietet Energieberatungsdienste für Gemeinden und Haushalte an.

Die Gründung der Firma „EIDA S.A.“<sup>87</sup> geht ebenfalls auf eine Initiative des „Energipark Réiden“ zurück. „EIDA S.A.“ vertreibt als umweltfreundlicher Stromanbieter Energieprodukte wie Strom oder Wärme aus 100% erneuerbaren Energien (75% Windkraft; 12,5% Biomasse; 12,5% Wasserkraft). Der Verkauf wird stets mit Energiesparleistungen verknüpft.

Die Kooperative „Biogas un der Attert“<sup>88</sup>, eine Genossenschaft von 29 Landwirten, die eine Biogasanlage in Redange betreiben, unterstützt ebenfalls das „grüne“ Image der Region. Die Anlage ist im Rahmen des „Local Sustainable Development Network“ durch die EU kofinanziert worden.

Im Frühjahr 2001 unterzeichnete die Gemeinde Redange zudem den „Attert-Kontrakt“<sup>89</sup>. Die hierbei gesteckten Ziele reichen vom Schutz der Wasserressourcen bis hin zur Förderung eines ländlichen Tourismus und dem Anbieten von umweltpädagogischen Aktivitäten für Kinder. Insgesamt haben 23 Partner den Vertrag unterzeichnet, davon 9 Gemeinden aus dem Attert-Tal sowie 14 andere Organisationen aus dem Wasser- und Umweltbereich. Das „Wasserhaus“ in Redange ist das Verwaltungsorgan des „Attert-Kontraktes“. Hier können auch Bücher zu den Themen Trinkwasser, Abwasser, Wasserpolitik, Wasserqualität, Regenwassernutzung, Teichbau und Umweltpädagogik ausgeliehen werden.

---

<sup>86</sup> Vgl. [www.energiepark.lu](http://www.energiepark.lu)

<sup>87</sup> Vgl. [www.eida.lu](http://www.eida.lu)

<sup>88</sup> Vgl. [www.biogasunderatert.lu](http://www.biogasunderatert.lu)

<sup>89</sup> Vgl. [www.attert.com](http://www.attert.com)

Aus diesen zahlreichen öffentlichen und privaten Initiativen ergibt sich, dass die in der Region angesammelte „grüne“ Kompetenz unbedingt für das „Atert-Lycée“ genutzt werden sollte. Diesbezüglich bietet sich vor allem eine Ausbildung im Bereich der erneuerbaren Energien und des Umweltschutzes an.

Aus der geografischen Lage des Ortes Redange könnten sich für das „Atert-Lycée“ zudem interessante Austauschmöglichkeiten mit Schulen aus dem nahen Arlon und dem restlichen Grenzgebiet ergeben. Die relative Nähe zur Stadt Luxemburg eröffnet ferner Möglichkeiten für kulturelle Ausflüge (Theater, Kino, Museum ...).

### **5.1.1.2 Redange aus Sicht der Landesplanung**

Als Grundlage für das integrative Verkehrs- und Landesplanungskonzept<sup>90</sup> (IVL), das zukünftig die Entwicklung Luxemburgs gezielter steuern soll, dient ein sogenanntes „Zentrale-Orte-Konzept“. Dieses dreistufig aufgebaute System soll eine dezentrale Konzentration der Bebauung, der Dienstleistungen usw. fördern, indem es als Steuerungsinstrument für raumplanerische Standortentscheidungen und als Rahmeninstrument für sektorielle Pläne dient.

Die Hauptstadt Luxemburg fungiert in diesem Konzept aufgrund ihrer hochwertigen und spezialisierten Einrichtungen im wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bereich mit landesweiter Bedeutung als Oberzentrum.

Als mono- bzw. bipolare Mittelzentren werden Ettelbruck/Diekirch („Nordstad“) sowie Esch/Alzette definiert.

Clervaux, Vianden, Wiltz, Redange, Mersch, Echternach, Junglinster, Steinfort, Grevenmacher, Differdange, Dudelange und Remich werden schließlich als regionale Zentren eingestuft.

Diese regionalen Zentren, zu denen auch Redange gehört, sind Standorte zur Konzentration von Einrichtungen der überörtlichen Grundversorgung mit Gütern und Dienstleistungen. Hier sollen u. a. höhere Schulen, Krankenhäuser, aber auch

---

<sup>90</sup> Vgl. [www.ivl.lu](http://www.ivl.lu)

großflächiger Handel angesiedelt werden. Diese ländlichen Zentren sollen als lebendige „Städtchen“ erhalten und weiterentwickelt werden. Ebenso soll hier eine Diversifizierung der Arbeitsplätze erreicht werden. Dabei sieht das IVL für die regionalen Zentren im ländlichen Raum vornehmlich Entwicklungspotenziale im gewerblichen Bereich und nur in geringerem Umfang im Bereich Büro/Dienstleistung.

Laut IVL kann die Region West, mit den beiden Zentren Wiltz und Redange, aufgrund ihres Potenzials an ausgewiesenen, mobilisierbaren Bebauungsflächen stärker wachsen als andere Regionen. Hieraus ergeben sich für Wiltz und Redange ausgezeichnete Entwicklungsmöglichkeiten, die durch einen planvollen Ausbau der beiden Städte ausgeschöpft werden sollen. Redange und Wiltz sind, laut IVL, deshalb als räumliche Schwerpunkte mit Versorgungsfunktion auszubauen. In sie soll ein verstärkter Einwohnerzuwachs gelenkt werden.

In Anbetracht des Vorangegangenen ist die Schaffung des „Atert-Lycée“ im Kontext eines überlegten Ausbaus des Ortes Redange zu einem regionalen Zentrum inmitten eines Kantons in merklicher Aufwärtsdynamik zu sehen. Dabei könnte das „ALR“ selbst zu einer Art „Motor“ für die Region werden. Nicht zuletzt deshalb wurde das „Atert-Lycée“ als erste Schule des „Plan sectoriel Lycées“ in die Tat umgesetzt.

Zunächst wertet die Schule den Kanton Redange deutlich auf und macht diesen vor allem für Wohnungssuchende mit Kindern attraktiv. Daneben wird die Schule selbst zu einem wichtigen Arbeitgeber, mit mehrheitlich sicheren und qualitativ hochwertigen Arbeitsplätzen. Mittelfristig könnten sich so verstärkt Eltern, aber auch Lehrer und weiteres Personal, das im Lyzeum arbeitet, in dieser Region niederlassen, zumal hier, im Gegensatz zu anderen Regionen Luxemburgs, noch mobilisierbare Bebauungsflächen zur Verfügung stehen, die einen Einwohnerzuwachs zulassen.

Neue Läden und Firmen könnten ebenfalls von der Schule profitieren. Diesbezüglich sollte man z. B. an Bücherläden, Restaurationsbetriebe usw. denken.

Daneben könnte das „ALR“, inmitten dieser aufstrebenden Region, aufgrund seiner zahlreichen modernen und großzügigen Infrastrukturen (vgl. 5.1.2), zu einem

lebendigen Zentrum für kulturelle und sportliche Aktivitäten werden. Einer planvollen Zusammenarbeit mit Firmen sowie lokalen und regionalen Vereinigungen könnten zahlreiche Initiativen (z. B. im Bereich der Erwachsenenbildung) entspringen.

Das „Atert-Lycée“ befindet sich in Redange demnach in einem mehr als günstigen Umfeld, in dem es selbst maßgeblich zur weiteren Entwicklung der Region beitragen kann.

### 5.1.1.3 Bevölkerungsstruktur

Der vielleicht gewichtigste Faktor, der die Arbeit des „Atert-Lycée“ beeinflussen wird, ist die zu erwartende Schülerschaft, welche naturgemäß eng an die Bevölkerungsstruktur des Kantons Redange gekoppelt ist.

PISA (vgl. Einleitung) und eine rezente Studie der „Statec“<sup>91</sup> belegen, dass gerade in Luxemburg eine enge Verbindung zwischen Nationalität, sozialem Status der Eltern einerseits und schulischem Erfolg der Kinder andererseits vorliegt. So haben in Luxemburg vornehmlich portugiesische und kapverdianische Schüler sowie Kinder aus unteren sozialen Schichten weitaus häufiger Schulprobleme als ihre Mitschüler und erlangen dementsprechend weniger häufig gute Schulabschlüsse.

Ob und in welchem Umfang bereits im Vorfeld spezielle Fördermaßnahmen für „benachteiligte Schüler“ im „ALR“ vorgesehen werden sollten, kann eine Analyse der Bevölkerungsstruktur des Kantons Redange ergeben. Die hierfür herangezogenen Daten stammen größtenteils aus der luxemburgischen Volkszählung des Jahres 2001.<sup>92</sup>

Im Jahre 2001 zählte der Kanton Redange 13.666 Einwohner, wovon 22,8% Ausländer waren [Landesdurchschnitt (Ld): 36,9]. Der Anteil an portugiesischen Mitbürgern an der Gesamtbevölkerung betrug lediglich 4,4% (Ld: 13,33%).

---

<sup>91</sup> Vgl. LANGERS, Jean: *Nationaux et étrangers résidant au Luxembourg. Analyse statistique de quelques différences socio-démographiques*. Janvier 2006.

<sup>92</sup> Vgl. Recensement de la population 2001. Résultats détaillés. Statec Luxembourg

Bemerkenswert ist der Anstieg der Bevölkerung des Kantons seit 1990. Zählte der Kanton 1990 lediglich 11.007 Einwohner, so waren es im Jahre 2000 bereits 13.569 und aktuell kann man von rund 15.040 Einwohnern ausgehen (Stand 1.1.2007). Zwischen 2001 und 2007 kam es also zu einem Anstieg der Bevölkerung um ca. 4.033 Einheiten - eine Steigerung in der Größenordnung der Kleinstadt Wiltz!

2001 zählte der Kanton Redange insgesamt 5.683 Arbeitstätige, davon waren 3.504 Männer und 2.179 Frauen (38,3%; Ld: 40,8%). Die zahlenmäßig stärksten Gruppen waren mit 32,5% die Privatbeamten (Ld: 34,1%), mit 29,3% die Arbeiter (Ld: 31,72) und mit 14,8% die Staatsbeamten (Ld: 14,3%). Die Arbeitslosenquote betrug lediglich 2,6% (Ld: 4%).

Die Analyse des Einzugsgebiets des „ALR“ ergibt demnach Elemente, welche sich eher positiv auf die spätere Schule auswirken könnten:

- Die Integration und Förderung ausländischer Schüler dürfte im „ALR“ leichter fallen als in anderen Teilen des Landes, weil ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung im Kanton Redange unter dem Landesdurchschnitt liegt. Die portugiesischen Schüler, die in unserem Schulsystem häufiger eine besondere Förderung benötigen als andere, sind dreimal weniger häufig vertreten als im Landesdurchschnitt.
- Die Arbeitslosenquote liegt im Kanton Redange deutlich unter dem Landesdurchschnitt, zudem zählen fast 50% der Arbeitstätigen zur Gruppe der Beamten. Diese Berufsgruppe verfügt meist über eine überdurchschnittlich gute Bildung und ein gesichertes Einkommen - zwei wichtige Voraussetzungen für eine angemessene Förderung von Kindern und Jugendlichen in stabilen Familienverhältnissen.

Das „ALR“ darf demnach von einer Schülerschaft ausgehen, die in ihrer Zusammensetzung weitgehend dem Landesdurchschnitt entspricht, wenngleich der Anteil an luxemburgischen Schülern höher sein dürfte als an einigen Schulen im Zentrum und im Süden des Landes. Aufgrund der demografischen Befunde drängen

sich demnach keine speziellen Fördermaßnahmen auf, die über das ohnehin vorgesehene Angebot im „ALR“ hinausgehen.

Aufgrund des starken Bevölkerungsanstiegs innerhalb des Kantons Redange sollte sich bei der Rekrutierung der Schüler recht strikt an das Einzugsgebiet des Lyzeums gehalten werden. Wenn neben der stark wachsenden Bevölkerung des Einzugsgebiets noch zahlreiche andere Gemeinden das Recht erwirken, ihre Schüler ins „ALR“ zu schicken, steigt das Risiko, in einigen Jahren eine Schule mit 1500 und mehr Schülern vorzufinden. Dies wiederum würde dem Gesamtprojekt schaden.

#### **5.1.1.4 Vereine und andere Freizeitangebote**

Das dynamische Profil des Kantons wird durch ein belebtes Vereinsleben unterstrichen. An dieser Stelle seien nur die zahlreichen Musik- (z. B. „Männerchouer Aterdaul“, „Musek Nojem“, „Chorus Gospelchoir“ ...) und Sportvereine (z. B. „BBC Rebound“, „F.C. Préizerdaul/Réiden“, „Handball Club Attert“ ...) kurz erwähnt.

#### **5.1.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Aus der Analyse des regionalen Umfelds des „Atert-Lycée“ ergeben sich eine Reihe von förderlichen Rahmenbedingungen, welche als Chancen erkannt und bewusst genutzt werden müssen.

Besonders förderlich könnte sich auswirken, dass Redange im „IVL“ gezielt zum regionalen Zentrum ausgebaut werden soll. Durch die wachsende Bevölkerungszahl werden hier zukünftig mehr Dienstleistungsbetriebe, Läden usw. benötigt und angesiedelt werden. Daneben wird sich das Vereinsleben weiter entwickeln und differenzieren. Hierdurch werden zum einen die Ansprüche an die Schule wachsen, z. B. bei der Nachfrage nach Räumlichkeiten, Abendkursen usw., aber auch Chancen für Kooperationen entstehen.

Aus der Bevölkerungsstruktur ergeben sich keine abschlägigen Auswirkungen für das pädagogische Konzept des „Atert-Lycée“, da diesbezüglich eine eher „günstige“

Situation vorliegt und momentan keine übergroße „Integrationsleistung“ zu erwarten ist.

Insgesamt gilt es, das Lyzeum als „starke Marke“ mit einem eindeutigen Profil in einem aufstrebenden Kanton zu positionieren und dessen Aufwärtsdynamik gezielt zu nutzen und mitzugestalten. Hierbei sollte sich die Schule bewusst an das „grüne“ Image des Kantons anlehnen und das bereits vorhandene Know-how nutzen. Ein Ausbildungsgang im Bereich der erneuerbaren Energien oder des Umweltschutzes würde sich hierfür besonders anbieten, da es bereits zahlreiche regionale Initiativen in dem Bereich gibt. Idealerweise sollte sich das „grüne“ Profil des Kantons auch in anderen Bereichen der Schule wiederfinden: Denkbar sind u. a. regionale Bio-Produkte in der Küche, „Fairtrade“-Produkte in den Automaten, eine vorbildliche Mülltrennung, umweltfreundliche Reinigungsprodukte, Recycling-Papier für sämtliche Kopien, Sonnenkollektoren auf dem Dach usw.

### **5.1.2 Der Gesetzentwurf zum „Atert-Lycée“ in Redange**

Neben dem kantonalen Umfeld prägt der Gesetzentwurf des „Atert-Lycée“ maßgeblich das in Redange entstehende Schulprojekt, da hierin sämtliche technischen Einzelheiten zu den Infrastrukturen, zur optimalen Auslastung der Räumlichkeiten, zum Schulangebot usw. festgeschrieben sind.

Aus dem Gesetzentwurf entstehen, ähnlich wie beim regionalen Umfeld, zahlreiche Einflüsse, welche nicht mehr ohne Weiteres verhandelbar sind. Dabei erwachsen aus ihnen nicht nur zahlreiche Möglichkeiten, sondern auch handfeste Verpflichtungen, die es zu erfüllen gilt.

#### **5.1.2.1 Die Schulgröße**

Das „ALR“ wurde für ca. 1300 Schüler (52 Klassen) konzipiert. Eine solche Größe ist notwendig, um den Schülern in der Mittel- und Oberstufe möglichst viele „Spezialisierungen“ anbieten zu können und eine optimale Auslastung des Gebäudes zu gewährleisten.

Mit über 1000 Schülern wird das „ALR“ eine verhältnismäßig große Schule. Selbst wenn diese Größe nicht automatisch als ein die pädagogische Qualität mindernder Faktor angesehen werden darf, so stellt sie doch beträchtliche Ansprüche an die Schulorganisation. Dies erklärt sich u. a. dadurch, dass die Zahl der notwendigen Lehrer und Betreuer parallel zur Zahl der Schüler steigt. Dies wiederum erschwert das für „gute Schulen“ so wichtige Vorhaben, das gesamte Kollegium auf eine gemeinsame pädagogische Linie zu bringen und verstärkt das Bedürfnis nach effizienten Arbeits- und Beteiligungsstrukturen.

Weitere Risiken großer Schulen wurden bereits ausführlich unter 3.1.1.2 beschrieben.

### 5.1.2.2 Das Schulangebot

Das Lyzeum in Redange wird in der Mittel- und Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts eine kaufmännisch-verwaltungstechnische Ausrichtung bekommen und zwar in allen drei Bereichen (régime technique, régime technicien, régime professionnel).

Diese einseitige Ausrichtung des neuen Lyzeums entspricht nicht zuletzt einem Wunsch der politischen Entscheidungsträger des Kantons Redange. Ihrer Meinung nach werden in der Region durch eine gezielte Förderung kleinerer und mittlerer Dienstleistungsbetriebe mittelfristig neue Arbeitsstellen im kaufmännischen Bereich entstehen. Im Gegensatz dazu sieht das IVL aber für regionale Zentren wie Redange eher Entwicklungspotenziale im gewerblichen Bereich (z. B. Handwerksbetriebe, Handels- und Verkehrsbetriebe) und nur in geringerem Umfang im Bereich Büro/Dienstleistung.

Obwohl das Schulangebot demnach nicht unbedingt auf eine tatsächliche Nachfrage der regionalen Wirtschaft zurückgeht, darf man dennoch davon ausgehen, dass national auch zukünftig die meisten Stellen im Dienstleistungssektor geschaffen werden, sodass nicht an der Nachfrage vorbei ausgebildet werden wird.

Dennoch sollten Versuche unternommen werden, einen weiteren Ausbildungsgang anzubieten, welcher stärker dem Charakter des Kantons entspräche und so die künftige Identität des Lyzeums stärken könnte. In Anbetracht der umweltfreundlichen Orientierung des Kantons könnte sich diese Ausbildung im Bereich der erneuerbaren Energien, des Umweltschutzes oder der Gebäudesteuerung ansiedeln („Nouvelles technologies de l'énergie“). Zum einen gibt es gerade in diesen Bereichen bereits eine gewisse Kompetenz innerhalb der Region, zum anderen ist in den nächsten Jahren in diesen Bereichen mit starken Wachstumsraten zu rechnen. Eine zusätzliche Ausbildung würde für ein reichhaltigeres und vielfältigeres Schulleben sorgen und überdies einer allzu gleichförmigen Schülerschaft entgegenwirken. Das Lyzeum könnte mit diesem erweiterten Ausbildungsangebot zudem eine heterogenere Gruppe von Schülern ansprechen und sein individuelles Profil stärken.

### **5.1.2.3 Internat**

Das Gesetzprojekt sieht die Schaffung eines Internats für 100 Schüler vor. Auf diese Weise versucht man der wachsenden Nachfrage nach Internatsplätzen in Luxemburg gerecht zu werden und steigert zusätzlich die Attraktivität des Lyzeums in seinem eher ländlichen Umfeld.

In Anbetracht der Tatsache, dass sämtliche Bestrebungen innerhalb des Internats letztlich vor allem den schulischen Erfolg und die persönliche Entwicklung seiner Bewohner fördern sollen, entsteht aus seiner Schaffung die Notwendigkeit eines spezifischen Internat-Konzepts. Dieses Konzept muss selbstverständlich der Philosophie des übergeordneten Schulkonzepts entsprechen. Es muss es sogar weiterführen, da die Internatsbewohner den ganzen Tag auf dem Campus verbringen. Wenn das Internat einen „Mehrwert“ für diese Nutzer haben soll, ist ein ganztägiges Betreuungskonzept unabdingbar.

Aus der Präsenz des Internats entsteht also das Bedürfnis nach einem „Ganztagsangebot“ für die Internatsschüler. Da dies jedoch mit einem gehörigen Aufwand verbunden ist, sollte man sich überlegen, ob man dieses Angebot nicht auf alle Schüler ausweiten kann, die es beanspruchen wollen.

### **5.1.2.4 Bibliothek**

Das „ALR“ wird eine Bibliothek mit Lesesaal und Cyber-Café sowie einen ausgebildeten Vollzeitbibliothekar bekommen - eine für Luxemburg durchaus nicht gängige, geschweige denn selbstverständliche Praxis.

Umso wichtiger ist es, dass man aus Schulsicht darauf achtet, dass die Bibliothek angemessen im pädagogischen Konzept berücksichtigt wird. Auf diese Weise wird sie stärker ins Bewusstsein der Schüler gerückt und darüber hinaus für alle Schulpartner interessanter.

Man könnte z. B. darüber nachdenken, die Bibliothek für kleinere Ausstellungen, Dichterlesungen u. ä. zu öffnen. Die Bibliothek könnte zudem selbstständig oder in

Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Lesewettbewerbe organisieren. Auch könnten diverse Kurse und Optionsfächer, die unmittelbar oder mittelbar mit Bücherkunde zu tun haben, in der Bibliothek stattfinden. Mittelfristig könnte sie sogar zu einer regionalen Bibliothek ausgebaut werden, die der gesamten Bevölkerung des Kantons zur Verfügung steht.

In jedem Falle ist es wichtig, die Bibliothek und den Bibliothekar in alle pädagogischen Überlegungen einzubeziehen. Nur so wird es möglich sein, die Potenziale, die aus ihr erwachsen, optimal auszuschöpfen.

#### **5.1.2.5 Schulrestaurant**

Der große Vorteil eines Schulrestaurants besteht darin, dass Schüler und Lehrer den Campus der Schule nicht verlassen müssen, um etwas zu essen. Hierdurch reduziert sich u. a. das Risiko von Verkehrsunfällen in der Mittagspause und die Schüler und Lehrer müssten eigentlich wieder pünktlich zum Nachmittagsunterricht erscheinen.

Für die Schule entsteht hieraus jedoch die Verpflichtung, in einem relativ kleinen Zeitfenster hochwertige und gesunde Nahrung zu einem günstigen Preis anzubieten, zumal in unmittelbarer Nähe des Lyzeums ein größeres Einkaufszentrum geplant ist, in dem man sich auch mit weniger gesunden Lebensmitteln versorgen könnte.

Da das Restaurant des „Atert-Lycée“ nur jeweils 400 Schüler gleichzeitig beköstigen kann, wird es nötig sein, mehrere „Schichten“ einzurichten, um unnötige Warteschlangen zu vermeiden. Das Restaurant braucht darüber hinaus ein interessantes Konzept, das Schüler und Lehrer gleichermaßen anzieht und der Verantwortung der Schule für eine gesunde Ernährung ihrer Schützlinge gerecht wird. Denkbar ist u. a., dass man die Schüler und Lehrer in die Planung des wöchentlichen Angebots des Restaurants einbezieht, sie vielleicht ab und an auch selbst mitkochen lässt, Themenwochen („Italienwoche“, „Gesundheitswoche“ ...) einrichtet, berühmte Gastköche einlädt usw.

Das Vorhandensein eines Restaurants ermöglicht zudem gemeinsame Mittagessen von Lehrern und Schülern im Rahmen von Unterrichtsprojekten, auch können hier

die Mittagessen während schulinternen Fortbildungen stattfinden. Daneben finden gemeinsame Essen des gesamten Kollegiums, Feiern und Empfänge im Schulrestaurant einen geeigneten Rahmen. Schließlich könnte das Schulrestaurant auch im Kontext eines „Ganztagsangebot“ zusätzliche Möglichkeiten eröffnen (z. B. durch Kochkurse, Ernährungsberatung ...).

#### **5.1.2.6 Sporthalle, Schwimmbad und Trainingsfeld**

Zum Schulcampus gehören neben einem Internat und einem Restaurant zwei hochkarätige Sportinfrastrukturen: eine Sporthalle und ein Schwimmbad. Sie werden durch ein zusätzliches Trainingsfeld im Freien ergänzt.

Das Vorhandensein von Sportinfrastrukturen in unmittelbarer Nähe zur Schule hat den großen Vorteil, dass die Schüler für den Sportunterricht den Campus nicht verlassen müssen. Auf diese Weise steigert sich die effektiv nutzbare Unterrichtszeit und es entfallen die finanziellen Ausgaben für den Bustransport zu einem außerschulischen Sportkomplex.

Sporthalle, Schwimmbad und Trainingsfeld sollten auch in Bezug auf das Internat und ein mögliches „Ganztagsangebot“ zweckmäßig genutzt werden. Auch für die Zusammenarbeit mit lokalen und regionalen Sportvereinen eröffnen sich hierdurch für beide Parteien interessante Möglichkeiten. Bedenkenswert wären u. a. gemeinsame Trainingsstunden für Schüler des „ALR“ und die Mitglieder von Sportvereinen aus der Region.

Die Einrichtung einer speziellen Klasse für jugendliche Spitzensportler, welche sich durch das Internat sowie den modernen Sportkomplex eigentlich anbieten würde, erscheint durch die Schaffung eines neuen Sportgymnasiums in der Hauptstadt hingegen nicht mehr realistisch.

### 5.1.2.7 Die Architektur, Innenausstattung und das Niedrigenergiekonzept der Schule

Ein modernes Gebäude, wie das in Redange, wirkt sich meist motivationsfördernd auf Schüler und Lehrer aus und minimiert das in vielen Schulen häufige Phänomen des Vandalismus.

Interessant am „Atert-Lycée“ ist aber auch die Tatsache, dass es das erste Schulgebäude Luxemburgs ist, welches nach einem genormten Baumuster entsteht. Es handelt sich hierbei um eine Standardisierung der Konstruktionspläne, nach deren Vorbild künftig alle Schulen in Luxemburg entstehen sollen. In den genormten Plänen finden sich u. a. detaillierte Angaben zu den optimalen Ausmaßen und zur Ausstattung der Klassenräume sowie ausführliche Informationen zu allen anderen Einrichtungen (Bibliothek, Restaurant ...). Es sind dies die Resultate einer Zusammenarbeit des „MEN“<sup>93</sup> und der „Administration des Bâtiments Publics“. Der Vorteil einer solchen Standardisierung besteht darin, dass man künftige Schulen schneller und günstiger bauen kann, weil gewisse Vorarbeiten bereits geleistet wurden. Durch diese Angleichungsbestrebungen besteht natürlich ein gewisses Risiko seelenloser „Retortenschulen“, denen ein eigenständiger, architektonischer Charakter weitgehend fehlt. Das individuelle Profil einer Schule, das überhaupt erst eine starke Identifikation von Schülern und Lehrern mit ihr ermöglicht, sollte aber ohnehin nicht an der Architektur, sondern an einem überzeugenden pädagogischen Konzept festgemacht werden.

Bei der Lektüre des Gesetzentwurfs zum „Atert-Lycée“ fällt auf, dass die umsichtigen Überlegungen, die beispielsweise zur Energieeffizienz des Gebäudes und zu anderen technischen Fragen stattfanden, nicht durch ebenso ausführliche und differenzierte pädagogische Überlegungen ergänzt wurden. Jedenfalls bleibt in dem Dokument unklar, auf welchen pädagogischen Kriterien die zurückbehaltenen Maße und Ausstattungsmerkmale beruhen. Dies ist bedauerlich, da mitunter bauliche Gegebenheiten die Art und Weise, wie in einer Schule gearbeitet werden kann, beeinflussen.

---

<sup>93</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports

So stellt sich u. a. die Frage, ob die genormten Säle das von der Steuergruppe ausgearbeitete pädagogische Konzept überhaupt zulassen oder eher behindern. Auch könnte die Akustik der Klassenräume möglicherweise unter dem Niedrigenergiekonzept des Gebäudes leiden. Es sollte deshalb geklärt werden, inwiefern es noch Spielräume für schulinterne Ideen gibt und wie diese konkret genutzt werden könnten.

Etwasige bauliche Fehleinschätzungen, welcher Art auch immer, die sich erst im Nachhinein herausstellen, sollten zudem nicht blindlings in anderen Projekten übernommen werden. Nicht zuletzt deshalb könnte über eine Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulleitungen und Steuergruppen der neuen Schulen in Clervaux, Junglinster usw. bereits vor und während deren Bauphasen nachgedacht werden. So könnten zumindest bei diesen Projekten noch einige pädagogische Sonderwünsche geäußert und bereits erste Erfahrungswerte aus Redange berücksichtigt werden.

Es wurde weiter oben bereits angedeutet, dass durch die Angleichungsbestrebungen beim Bau neuer Schulen der individuelle, unverwechselbare Charakter eines Projekts verloren gehen könnte. Im konkreten Falle des „Atert-Lycée“ könnte sich durch das spezielle Niedrigenergiekonzept und weitere technische Besonderheiten dennoch eine unerwartete pädagogische Chance ergeben. Unter 5.1.2.2 wurde die Sinnhaftigkeit einer weiteren Ausbildung mit besonderer Verankerung im Kanton hervorgehoben, die zudem das Profil des „ALR“ stärken könnte. Aus diversen Gründen wurde auch die Idee einer Ausbildung im Bereich der Gebäudesteuerung/Gebäuderegulation zurückbehalten. Und gerade dieser Ausbildungsgang würde durch das innovative Energiekonzept der Schulgebäude gut zum „ALR“ passen. In gewisser Weise würde dessen gesamter Campus so nämlich zum Anschauungsmaterial für eine vorbildliche Berücksichtigung energierelevanter Überlegungen. Diesbezüglich interessant ist neben dem Niedrigenergiekonzept der Schule vor allem die in der Nähe liegende regionale Biogasanlage, die sämtliche Gebäude des Campus mit Wärme versorgen wird.

### 5.1.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Internat, Bibliothek, Restaurant und Sportkomplex sowie die Lage des „ALR“ in einer eher ländlichen Gegend, mit weniger Freizeitmöglichkeiten als in Ettelbruck oder Luxemburg-Stadt, lassen an die Möglichkeit eines „Ganztagsangebots“ denken. Dieses könnte z. B. für die Internatsschüler verpflichtend und für die restlichen Schüler ein Angebot sein. Das Angebot könnte in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Infrastrukturen und deren angemessener Auslastung aus einem Mix an schulischen, sportlichen und kulturellen Tätigkeiten bestehen.

Im Sinne einer festen Verankerung der Schule innerhalb der Region sollte frühzeitig eine Zusammenarbeit mit den Vereinen der Gegend angestrebt werden. Während diese von den Infrastrukturen der Schule profitieren könnten, könnte das „ALR“ in personeller Hinsicht möglicherweise einen gewissen Nutzen aus den Trainern und Lehrern mancher Vereine (z. B. Fußball, Basketball, Musikschule ...) ziehen. Die in dem Kontext üblichen versicherungstechnischen Fragen bedürfen allerdings einer eingehenden Klärung.

Das in Energie- und Umweltfragen besonders fortschrittliche Schulgebäude sowie das eher „grüne“ Image des Kantons legen zudem die Einführung einer Ausbildung nahe, der hierzu passt. Diesbezüglich ist vor allem an eine Ausbildung im Bereich der Gebäudesteuerung und der erneuerbaren Energien zu denken, zumal sich diese Branchen im Zuge des viel diskutierten Klimawandels erst am Anfang einer positiven Entwicklung befinden und künftig vermehrt gut ausgebildete Mitarbeiter brauchen. Zudem würde dieser zusätzliche Ausbildungsgang das individuelle Profil der Schule stärken. Dies ist wiederum wichtig, um die Identifikation aller Schulpartner mit der Schule zu stärken.

### **5.1.3 Das von der Steuergruppe entwickelte pädagogische Projekt des „Atert-Lycée“**

Das dritte und letzte Element, welches innerhalb der vorliegenden Arbeit zur „Situationsspezifik“ des „Atert-Lycée“ gezählt wird, ist das von der Steuergruppe entworfene pädagogische Konzept. Im Gegensatz zu den bisher diskutierten Faktoren liegt dieses nahezu gänzlich in der Hand der Steuergruppe. Dementsprechend ist das pädagogische Konzept jenes Element der „Situationsspezifik“, das am stärksten beeinflusst werden kann. Umso bedeutungsvoller ist es, alle Möglichkeiten zu nutzen, die sich aus diesem Umstand ergeben, zumal die Eignung und Qualität des pädagogischen Projekts von entscheidender Bedeutung für den späteren Erfolg der Schule ist. Der Werdegang und die Überlegungen der Steuergruppe bedürfen deshalb eines besonders kritischen Blicks.

Es sollte erwähnt werden, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit bewusst darauf verzichtet wurde, die Steuergruppe von vornherein in eine bestimmte Richtung zu drängen. Eine solche Einflussnahme hätte womöglich wichtige gruppendynamische Prozesse unnötig abgebremst oder gar verhindert und das schöpferische Potenzial der Steuergruppe eingeschränkt. Grundsätzlich wurde der Standpunkt vertreten, dass die Arbeit mit einer Steuergruppe nur dann wirklich sinnvoll ist, wenn ihre Überlegungen nicht durch vorgefasste pädagogische Ansichten „gegängelt“ werden.

Fraglos macht eine Arbeit wie die vorliegende aber natürlich nur dann Sinn, wenn ihre Schlussfolgerungen in irgendeiner Weise die Bemühungen der Steuergruppe bereichern können. Mit Bezug hierauf wurde der Zeitraum zwischen der Fertigstellung des pädagogischen Konzepts und der Öffnung der Schule als geeignet erachtet, um ergänzend auf die Arbeit der Steuergruppe einzuwirken. In der Zeit zwischen Mai und Juni 2008 soll die Steuergruppe mit den wichtigsten Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit konfrontiert werden, um alsdann mit ihr gemeinsam sinnvolle Vorschläge für das weitere Vorgehen aus diesen kritischen Impulsen abzuleiten.

Im Folgenden sollen aber zunächst die mannigfaltigen Überlegungen, welche die Ausarbeitung des pädagogischen Konzepts des „ALR“ begleiteten, näher belichtet werden. Dabei muss betont werden, dass natürlich nicht alle einzelnen Schritte auf dem Weg zum endgültigen Schulkonzept bis ins letzte Detail nachgezeichnet werden können. So ist in manchen Fällen z. B. gar nicht mehr im Einzelnen zu klären, wann, welche Idee, von wem, warum hervorgebracht wurde. Der Grund hierfür ist vornehmlich darin zu suchen, dass Gruppengespräche und Arbeitssitzungen mitunter eine erstaunliche Eigendynamik entwickeln.

Dementsprechend besteht die Leistung der folgenden Ausführungen eher darin, einen holzschnittartigen Überblick über den Werdegang der Steuergruppe zu geben.

#### **5.1.3.1 Überlegungen im Vorfeld der Gründung der Steuergruppe**

Es versteht sich, dass bereits im Vorfeld der Gründung der Steuergruppe einige informelle Gespräche zwischen dem Schulleiter und späteren Steuergruppenmitgliedern stattfanden. Innerhalb dieser zwanglosen Unterredungen entstand ein erster loser Rahmen, innerhalb dessen das Projekt „ALR“ später seinen individuellen Weg fand.

Der Schulleiter betonte von Anfang an die Bedeutung eines Ganztagsangebots für die Schule. Daneben hatte er die Vision einer lernenden und offenen Bildungsanstalt, die sich auf eine „Feedback-Kultur“ stützt und ihr regionales Umfeld bewusst wahrnimmt. Auch das Teamwork unter den Lehrern sollte in der neuen Schule einen festen Platz haben.

Für andere Mitglieder, die bereits in der Vorphase des Schulentwicklungsprojekts persönliche Wünsche äußern konnten, spielten u. a. folgende Punkte eine wichtige Rolle: das Lernen in Projekten, Gesundheitserziehung, Differenzierung im Unterricht, eine bessere Betreuung der Schüler, ein besseres Ausschöpfen des Potenzials der Schüler ...

Früh schälte sich auch ein Konsens dahingehend heraus, dass nur die pädagogischen Maßnahmen wertvoll sind, welche tatsächlich im Klassenraum, also im Unterricht, ankommen.

### **5.1.3.2 Ausgangspunkt der Steuergruppe: die Trias der Schulentwicklung nach ROLFF**

Am Anfang der Arbeit der Steuergruppe stand ein vornehmlich von ROLFF<sup>94</sup> entwickeltes Konzept, das die Schulentwicklung als Trias von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung sieht.

ROLFF und seine Mitautoren gehen hierbei davon aus, dass sich eine Einzelschule als System vor allem dann verändert, wenn sich etwas in ihren Untersystemen „Organisation“, „Unterricht“ und „Personal“ ändert. Sie hängen eng zusammen und beeinflussen sich wechselseitig.

Für die Autoren zählen zum Bereich der Organisationsentwicklung: Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Steuergruppe, Teamentwicklung, Eltern und Kooperation. Die Personalentwicklung umfasst für sie wiederum: Lehrer-(selbst)-beurteilung, Supervision, Kommunikationstraining, Schulleitungsberatung, Hospitationen und Jahresgespräche.

Die Steuergruppe des „ALR“ konzentrierte sich in ihren Überlegungen anfänglich vornehmlich auf das, ihrer Meinung nach, zentrale Feld der Unterrichtsentwicklung. Nach ROLFF umfasst dieser Bereich sieben Punkte: Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernteams, Öffnung, erweiterte Unterrichtsformen und Lernkultur.

Damit sich die Unterrichtsentwicklung zur Schulentwicklung ausweiten kann, muss nach ROLFF „einiges zum bisher Gebräuchlichen hinzukommen, nämlich die Verbreitung von Einzelinitiativen, die organisatorische Absicherung sowie die institutionelle, langfristige Integration. In dem Maße, wie dies geschieht, wird Unterrichtsentwicklung durch Organisationsentwicklung abgestützt, z. B. durch

---

<sup>94</sup> ROLFF, H.-G./BUHREN, C./LINDAU-BANK, D./MÜLLER, S.: *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel 2000.

Teambildung, Projektgruppen, Steuergruppen, Evaluation etc.“<sup>95</sup> Die konkrete Ausrichtung der Unterrichtsentwicklung ist nach ROLLF eine Entscheidung der ganzen Schule oder einer ausgewählten Lehrergruppe.

Im Falle des entstehenden „Atert-Lycée“ oblag diese Aufgabe natürlich der Steuergruppe, die sich fortan Gedanken zur Qualität von Schule und Unterricht machte.

### **5.1.3.3 „Gute Schule“/„Guter Unterricht“**

Die Überlegungen zum Thema „gute Schule/guter Unterricht“ wurden vornehmlich durch die individuelle Berufserfahrung der Mitglieder der Steuergruppe sowie durch ihre persönliche Auseinandersetzung mit der betreffenden Forschungsliteratur geprägt. Daneben wurden die diesbezüglichen Erkenntnisse aus Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit gezielt genutzt.

Es muss allerdings bemängelt werden, dass im Vorfeld der Überlegungen zur Schul- und Unterrichtsqualität keine ausgiebige Diskussion zur Interpretation des Qualitätsbegriffes an sich stattfand, wie dies unter Punkt 2.1 der vorliegenden Arbeit geschah. Durch dieses Versäumnis bestieg man den mühseligen Weg, die anschließenden Diskussionen zur Schul- und Unterrichtsqualität anhand von vielfältigsten, subjektiven Einzelpositionen zu führen und nicht aufgrund eines der Gruppe gemeinsamen Qualitätsverständnisses. Die mangelnde Reflexion über ein gemeinsames Qualitätsverständnis könnte sich nach der Öffnung des „ALR“ zudem negativ auf die Akzeptanz des pädagogischen Projekts auswirken. In dem Kontext sollte man nämlich nicht vergessen, dass es durchaus fächerspezifische Unterschiede in der Auffassung von Qualität in Schule und Unterricht gibt. Der Grund hierfür liegt womöglich in den unterschiedlichen Bildungstraditionen der Länder, in denen luxemburgische Lehrer studieren. Es ist davon auszugehen, dass sich über das Studium beim einzelnen Lehrer unbewusst ganz spezifische Sichtweisen von Qualität im Bildungswesen entwickeln. Daneben sollte man beim Aufbau einer neuen Schule auch nicht den Einfluss der bisherigen Schulen der Lehrer unterschätzen. Jede Einzelschule verfügt nämlich über ein insgeheim mitschwingendes Bild

---

<sup>95</sup> ROLFF/BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER (2000), S. 20.

schulischer Qualität, das ihre Lehrer und Schüler unbewusst verinnerlichen. Aufgrund der vorangegangenen Gedanken und der Überlegungen aus Kapitel 2 dieser Arbeit ist es erforderlich, die neuen Lehrer des „ALR“ bei ihrer Ankunft auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis einzuschwören, das freilich argumentativ belegt werden muss. Diese Anstrengung ist auch im Anschluss an ein bereits ausgearbeitetes pädagogisches Projekt noch immer sinnvoll.

Die fehlende Reflexion über ein gemeinsames Qualitätsverständnis hat die Steuergruppe allerdings nicht davon abgehalten, sich auf eine überschaubare Anzahl von Prämissen zur Schul- und Unterrichtsqualität zu einigen.

Die Schlussfolgerungen zum Thema „guter Unterricht“ wurden mithilfe des „Q2E-Basisinstruments zur Schulqualität“<sup>96</sup> weiter systematisiert.

Das Basisinstrument ist eine systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. Als Grundlage für die Erarbeitung dienten Erkenntnisse aus der Schulqualitätsforschung, verschiedene Instrumente zur Erfassung der Schulqualität, theoretische Konzepte sowie alltagstheoretische Annahmen zur Schul- und Unterrichtsqualität und schließlich Gespräche mit Experten im Bereich der Qualitätsforschung und -entwicklung von Schulen.<sup>97</sup>

Das formale Grundgerüst des Basisinstruments (s. Anhang 2) bilden zunächst vier Qualitätsbereiche:

- Inputqualitäten
- Prozessqualitäten „Schule“
- Prozessqualitäten „Unterricht“
- Output-/ Outcomequalitäten

Jedem dieser vier Qualitätsbereiche werden jeweils wieder drei Dimensionen zugeordnet, die die einzelnen Qualitätsbereiche inhaltlich verdeutlichen.

---

<sup>96</sup> LANDWEHR, Norbert: *Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht*. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz 2003.

<sup>97</sup> Vgl. LANDWEHR (2003), S. 4.

Im Falle der „Prozessqualitäten Unterricht“ wird z. B. unterschieden in:

- Lehr- und Lernarrangement
- Soziale Beziehungen und Klassenführung
- Prüfen und Beurteilen

Den so entstehenden 12 Qualitätsdimensionen wird ein weiterer Qualitätsbereich hinzugefügt, der sich gleichzeitig über Input-, Prozess- und Outputqualitäten erstreckt: das Qualitätsmanagement. Da auch dieser Bereich in drei Dimensionen gegliedert ist, entstehen letztlich 15 Qualitätsdimensionen in 5 Qualitätsbereichen, welche die inhaltliche Grundstruktur des Basisinstruments bilden. Allesamt schaffen sie Orientierung bei der Reflexion über Schulqualität und helfen dabei, die zahlreichen Qualitätsansprüche und Qualitätsmerkmale bei der Erfassung von Schulqualität zu ordnen.

Eine weitere Ebene des Basisinstruments ist jene der Qualitätsmerkmale und Qualitätsansprüche. Hierbei handelt es sich um eine Zusammenstellung wichtiger normativer Aussagen zur Schulqualität im Rahmen der 15 Qualitätsdimensionen.

Anhand dieser Qualitätsmerkmale und Qualitätsansprüche gelang es, die Überlegungen der Steuergruppe zum „guten Unterricht“ in einem knappen Dokument systematisch aufzubereiten (s. Anhang 3).

Die Schlussfolgerungen zum Thema „gute Schule“ wurden hingegen nur in einer Art Pyramide schematisch zusammengefasst (s. Anhang 4). Eine eingehende Systematisierung anhand des Q2E-Instruments wurde aber bedauerlicherweise versäumt.

Insgesamt muss bemängelt werden, dass das „Q2E-Basisinstrument“ nicht konsequent eingesetzt wurde. Seine Anwendung hatte stattdessen eher einen anekdotischen Charakter und ging in der Folge gänzlich verloren, ohne dass hierfür Gründe benannt wurden.

#### **5.1.3.4 September 2006: Zwischenbilanz**

Im September 2006 lagen demnach bereits zahlreiche Erkenntnisse zum Thema „gute Schule/guter Unterricht“ vor, allesamt schriftlich und/oder grafisch festgehalten und teilweise sogar weiter systematisiert.

Frühzeitig erkennbar wurde daneben eine merkliche Fokussierung auf das von der Steuergruppe identifizierte „Kerngeschäft“ jeder „guten Schule“: der „gute Unterricht“.

Im Nachhinein könnte allerdings beanstandet werden, dass diese Überlegungen unabhängig von einer konkreten und schriftlich festgehaltenen Vision der neuen Schule oder einem Leitbild stattfanden. Daneben fehlte der Gruppe, wie bereits weiter oben angedeutet, ein gemeinsames Verständnis von Qualität im Schulbereich. Und schließlich kamen sämtliche Erkenntnisse zur Schul- und Unterrichtsqualität, wie ebenfalls bereits erwähnt, ohne eine systematische Analyse der Situationsspezifik luxemburgischer Schulen und des regionalen Umfelds des „Atert-Lycée“ zustande.

#### **5.1.3.5 Mel West (IQEA): Neuordnung und Vertiefung**

Im Herbst 2006 kam es zu einer Neuordnung und Vertiefung der bisherigen Gedanken der Steuergruppe. Maßgeblichen Anteil hieran hatte Mel West, der britische Berater des Schulprojekts in Redange. Durch seine Kompetenz und Erfahrung lieferte er der Schulentwicklungsgruppe überzeugende Impulse und lenkte den Blick verstärkt auf die Grundelemente erfolgreicher Schulen. Mel West ist Mitglied eines Instituts für Schulentwicklung mit dem Namen „Improving the quality of education for all“<sup>98</sup> (IQEA). Diese Einrichtung hat in den letzten zwanzig Jahren weltweit mit hunderten von Schulen erfolgreich zusammengearbeitet.

Eine knappe Beschreibung der Grundideen von IQEA soll in der Folge verdeutlichen, warum die Wahl der Steuergruppe, trotz der nicht zu unterschätzenden Sprachbarriere, auf dieses britische Institut fiel.

---

<sup>98</sup> Vgl. HOPKINS, D.: *Improving the Quality of Education For All*. London: David Fulton Publishers 2002.

### 5.1.3.5.1 „Improving the Quality of Education for All“ (IQEA)

IQEA versteht Schulentwicklung als eine Strategie zum pädagogischen Wechsel mit einem besonders starken Akzent auf dem erfolgreichen Lernen und dem Lernzuwachs aller Schüler. Positive Ergebnisse sollen durch eine Verbesserung des Unterrichts (z. B. durch eine Erweiterung des Methoden-Repertoires des Lehrers, effizientere Lernstrategien der Schüler) und durch eine Optimierung der schulischen Rahmenbedingungen erzielt werden.

IQEA geht davon aus, dass eine Schulentwicklungsstrategie, die eine Verbesserung der schulischen Leistungen aller Schüler anstrebt, vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie ihren Blick nicht nur auf die Schüler, sondern gleichzeitig auf die Lehrer und die gesamte Schule als Organisation richtet. Ohne diesen Blick auf schulinterne Strukturen riskieren innovative pädagogische Impulse, nicht über ein Schattendasein hinauszukommen. Aus diesem Grund muss jede Schule Rahmenbedingungen schaffen, die dazu führen, dass Schulentwicklungsbestrebungen zu nachhaltigen Verbesserungen führen können.

Zu nennen sind hier zunächst Rahmenbedingungen, die Verbesserungen auf der Ebene des Klassenraums und der gesamten Schule zum Ziel haben:

- Personalentwicklung
- Demokratische Beteiligungsstrukturen für alle Schulpartner
- eine zielorientierte Schulführung, die Verantwortlichkeiten auf vielen Schultern verteilt
- effektive Koordinationsstrategien, die innerhalb der gesamten Schule zu einem Gleichschritt von erfolgreicher Unterrichtspraxis und hohen Erwartungen führen
- regelmäßige Reflexionen über das Lernen der Schüler und ihre Leistungen

Daneben umfasst das IQEA-Konzept der förderlichen Rahmenbedingungen eine strategische Dimension, die die Fähigkeit einer Schule widerspiegelt, Verbesserungsbestrebungen planvoll zu steuern. Eine planvolle Steuerung beinhaltet u. a die Umsetzung des Schulentwicklungsplans in mehreren Phasen und eine klare

Schwerpunktsetzung. Die Schwerpunktsetzung ist abhängig von der individuellen Situation der Einzelschule. Innerhalb des IQEA-Projekts entscheiden sich Schulen dennoch vornehmlich für Prioritäten aus den Bereichen „Lehren“, „Lernen“, „Lehrplan“, und „Leistungsbewertung“. Die Erfahrungen von IQEA zeigen, dass die erfolgreichsten Schulen Prioritäten setzen, die

- in ihrer Anzahl begrenzt sind.
- die zentralen Aufträge der Schule als Institution widerspiegeln.
- nationalen Reformbedürfnissen gerecht werden.
- sich auf das Lernen und Lehren beziehen.
- zu greifbaren Ergebnissen für Lehrer und Schüler führen.

Eine zentrale Hypothese von IQEA besteht darin, dass Schulentwicklungsstrategien über eine Verbesserung der „schulinternen Rahmenbedingungen“ zu einer Veränderung der gesamten Schulkultur führen. Dieser institutionelle Wandel begünstigt wiederum Reformen im Bereich des Lehr- und Lernarrangements, wodurch es letztlich zu einer Verbesserung der Schülerleistungen kommt.

Nach IQEA wird eine Schule also dann zu einer „guten Schule“, wenn sie ihren Fokus ausdrücklich auf das erfolgreiche Lernen ihrer Schüler richtet und gleichzeitig die schulinternen Rahmenbedingungen so verbessert, dass diese nicht nur einen Lernzuwachs bei den Schülern fördern, sondern eine ständige Weiterentwicklung der Schule ermöglichen.

Die vorangegangenen Ausführungen zum IQEA-Konzept zeigen, dass die Entscheidung der Steuergruppe für dieses Institut durchaus Sinn macht. Zunächst zeigt sich eine enge Verwandtschaft zur „Trias der Schulentwicklung“ von ROLFF (vgl. 5.1.3.1), welcher ebenfalls davon ausgeht, dass Qualitätssteigerungen in der Schule vornehmlich dann stattfinden, wenn in den Subsystemen „Unterricht“, „Personal“ und „Organisation“ positive Veränderungen stattfinden. Daneben entspricht die Schwerpunktsetzung von IQEA (Unterricht) jener der Steuergruppe in Redange. Aufgrund der Vorarbeiten der Steuergruppe („Trias der Schulentwicklung“, „gute Schule/guter Unterricht“) darf demnach von einer in sich stimmigen

Beraterwahl gesprochen werden - eine wichtige Voraussetzung, sofern man verhindern will, dass „an einem vorbei“ beraten wird.

Positiv anzumerken sind auch die klar erkennbaren Zusammenhänge zwischen den Grundpfeilern des IQEA-Konzepts und den wichtigsten Merkmalen „guter Schulen“, wie unter Kapitel 4.2 dieser Arbeit beschrieben. In beiden Fällen wird u. a. die Bedeutung einer zielorientierten Schulführung und demokratischer Beteiligungsstrukturen für alle Schulpartner hervorgehoben.

#### **5.1.3.5.2 Die konkreten Anregungen durch Mel West**

Bei seinem ersten Besuch der Steuergruppe, im September 2006, gelang es Mel West, einerseits den bis zu dem Zeitpunkt vorliegenden Überlegungen einen Rahmen zu geben, sie zu vertiefen und andererseits der weiteren Vorgehensweise eine konsequente Orientierung zu geben.

Ausgangspunkt des von Mel West dargestellten „school improvement framework“ (Rahmenplan für Schulentwicklung) war die „quality of student experience“. Hierunter zu verstehen ist, vor allem an bereits existierenden Schulen, eine eingehende Bestandsaufnahme und Analyse dessen, was Schüler an dieser Bildungsanstalt „erleben“. Im Zuge einer solchen Betrachtung stellen sich z. B. folgende Fragen:

- Wie äußern sich die Schüler selbst über die Qualität des Unterrichts an dieser Schule? Wie äußern sie sich über das Schulklima und ihr Verhältnis zu den Lehrern?
- Wie äußern sich Eltern und Lehrer in schulinternen Umfragen?
- Was sagen nationale oder internationale Studien über die Leistungen der Schüler dieser Schule?
- Welche charakteristischen Probleme bestehen an dieser Schule (z. B. hohe Durchfallquoten von Migrantenkindern, Vandalismus ...)

Aus der Beantwortung dieser und anderer Fragen ergeben sich „areas of focus“, man könnte auch sagen Handlungsschwerpunkte für die Zukunft. Die Handlungsschwerpunkte werden in der Folge über eine konsequente

Weiterentwicklung von Unterricht (Unterrichtsentwicklung) und Schule (Organisationsentwicklung) angegangen.

Im Falle der Unterrichtsentwicklung betonte Mel West ausdrücklich die zentrale Bedeutung eines optimierten Lernprozesses der Schüler. Hierzu schlug er die Betonung der folgenden Bereiche vor:

- „authentic relationships“ (authentische Beziehungen)
- „rules and boundaries“ (Regeln und Grenzen)
- „repertoire“ (Methodenvielfalt)
- „planning and preparation“ (Unterrichtsvorbereitung)
- „reflecting on teaching“ (Reflexion des Lehr- und Lernprozesses)

Im Bereich der Organisationsentwicklung konzentrierte sich Mel West auf folgende Schwerpunkte:

- „Planning“ (Planung)
- „Using data/evidence“ (Verwertung von handfesten Umfrageergebnissen, Erkenntnissen aus Lernvergleichsstudien ...)
- „Evaluate impact, not implementation“ (ausschließliche Bewertung der Auswirkungen einer Maßnahme und nicht ihrer bloßen Verwendung)
- „Staff development“ (Personalentwicklung)
- „Distributed leadership“ (auf viele Schultern verteilte Verantwortlichkeiten)

Im Anschluss an die erste Sitzung mit Mel West besann sich die Gruppe zunächst konsequent auf den Ausgangspunkt des IQEA-Frameworks, nämlich die „quality of student experience“. Da es sich im Falle des „ALR“ aber um eine im Aufbau befindliche Schule ohne Schülerschaft handelte, lagen noch keinerlei verwertbaren Daten vor. Notgedrungen dienten so die bereits vorliegenden Erkenntnisse zum Thema „gute Schule/guter Unterricht“ der Steuergruppe als Ausgangspunkt für die folgenden Arbeitsschritte. Ergänzt wurden sie durch eine kleine Hausaufgabe des Beraters. Hierbei sollten sich alle Mitglieder der Steuergruppe Gedanken darüber machen, was sie persönlich unter „good and bad practice“ verstehen. Jeder Lehrer sollte der Gruppe also mehr oder weniger schildern, welche Maßnahmen oder

Methoden er aufgrund seiner Berufserfahrung im Unterricht als besonders wirksam einschätzt. Abgerundet wurden die Gespräche zur „quality of student experience“ durch vereinzelte Überlegungen zum regionalen Umfeld des „ALR“.

Die hieraus gezogenen Schlussfolgerungen mündeten anschließend in den zweiten Pfeiler des IQEA-Konzepts, die sogenannten „areas of focus“, also die Prioritäten, die es in der Folge näher zu bearbeiten galt.

### **5.1.3.6 Die „areas of focus“ und ihre Auswirkungen**

Wie bereits erwähnt, konnten für die Identifizierung der „areas of focus“ keinerlei Erfahrungswerte benutzt werden, da es sich im Falle des „Atert-Lycée“ Redange um eine erst entstehende Schule, ohne Vergangenheit, handelt.

Dennoch hätten die Diskussionen zu „gute Schule/guter Unterricht“ und „good and bad practice“ eventuell durch eine detailliertere Analyse des regionalen Umfelds (s. 5.1.1) sowie des Gesetzentwurfes zum „Atert-Lycée“ (s. 5.1.2) ergänzt werden können. Im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit fand dies aber leider nur implizit statt.

Unabhängig von diesen möglichen Mängeln einigte sich die Steuergruppe, aufgrund vorangegangener Überlegungen, auf eine überschaubare Anzahl von Prioritäten („areas of focus“). Die meisten der zurückbehaltenen Themen waren bereits vor dem ersten Besuch Mel Wests als Schwerpunkte zurückbehalten worden und wurden nun weiter bearbeitet:

- Teamwork (Zusammenarbeit der Lehrer)
- Classroom management (Klassenführung)
- Tutorial (Betreuung der Schüler)
- Homework (Hausaufgaben)
- Formation NTE (Ausbildungsgang zum Gebäuderegulierungstechniker)

Die ersten vier Arbeitsgruppen hatten sich aus den Überlegungen zum Thema „gute Schule/guter Unterricht“ herausgeschält, die letzte aus dem Bewusstsein heraus, dass der Schule eine gänzlich neue Ausbildung mit regionalem Bezug gut zu Gesicht

stehen würde. Zurückbehalten wurde schließlich die „Formation NTE“, ein Ausbildungsgang zum Gebäuderegulationstechniker, welcher das ökologische Profil des Kantons Redange widerspiegelt und bereits im September 2009 anlaufen könnte.

Diese fünf Themen wurden zunächst auf einer sehr allgemeinen Ebene, ohne unmittelbaren Bezug zum „ALR“, behandelt. An dieser Stelle können verständlicherweise nur die Arbeitsprozesse näher beschrieben werden, welche der Autor als Mitglied der Arbeitsgruppe „Teamwork“ selbst miterlebte. Gleiches wird in der Folge für die AG „Lernen“ gelten.

Die Arbeitsgruppe „Teamwork“ ging der Frage nach, welche Formen von Lehrerkooperation es grundsätzlich gibt. Folgerichtig wurden u. a. Begriffe wie „Team-Teaching“, „interdisziplinärer Unterricht“, „Kernteam“ und „Jahrgangsteam“ pauschal diskutiert. Hierbei wurde versucht, leicht verständliche Definitionen für diese Begriffe zu finden und zu klären, welche Ziele, durch welche Kooperationsform, angestrebt werden können. Daneben wurde der Frage nachgegangen, welche Mittel bereitgestellt werden müssen, damit eine bestimmte Kooperationsform gelingen kann.

Weitaus interessanter ist allerdings die Tatsache, dass sich bereits zu diesem Zeitpunkt die „horizontale und vertikale Lehrerzusammenarbeit“ herauskristallisierte, welche schließlich im Lernkonzept des „ALR“ zurückbehalten wurde. Dabei ist unter der „horizontalen“ Lehrerkooperation die Zusammenarbeit der Lehrer eines Fachs (z. B. die der Deutschlehrer) auf einer Jahrgangsstufe (z. B. 7e) zu verstehen. Die „horizontale“ Zusammenarbeit kommt vor allem der Unterrichtsqualität zugute. Die Lehrer stimmen sich bezüglich der Unterrichtsinhalte und Methoden ab, beraten über die Themen „Bewertung“ und „Differenzierung“, planen gemeinsam den Unterricht und hospitieren bei einem Kollegen. Unter der „vertikalen“ Lehrerkooperation ist hingegen die Zusammenarbeit aller Fachlehrer einer Einzelklasse (Französischlehrer, Deutschlehrer, Mathematiklehrer ...) zu verstehen. Die vertikale Lehrerzusammenarbeit steht vor allem im Zeichen der Begleitung der Schüler. Die Lehrer beraten über Tutorat, Coaching, Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Methodentraining, Elternarbeit, Klassenführung, Benimmregeln, Rituale,

interdisziplinäre Projekte usw. Aus alldem ergaben sich auch bereits erste Anforderungen an einen späteren „ALR“-Stundenplan, beispielsweise dahingehend, dass dieser Beratungsphasen erlauben muss, welche Lehrerkooperation ermöglichen.

Die anderen Arbeitsgruppen gingen innerhalb ihres Themenbereichs ähnlich vor und stellten anschließend ihre Ergebnisse dem Plenum vor. Sie wurden gesammelt und auf Überschneidungen hin überprüft. Im Anschluss daran wurden die gewonnenen Erkenntnisse neu geordnet und weiter akzentuiert. Dabei wurde immer wieder die zentrale Bedeutung des Lernens der Schüler hervorgehoben. Ganz allmählich entstand so die Idee eines dreigliedrigen „ALR-Lernkonzepts“ mit den Elementen:

- Lernen
- Begleiten
- Bewerten

Es bildeten sich drei neue Arbeitsgruppen, welche die Frage beantworten sollten, wie das „Lernen“, „Begleiten“ und „Bewerten“ im „ALR“ ganz konkret aussehen sollen und welche Anforderungen hieraus für die Personal- und Organisationsebene entstehen.

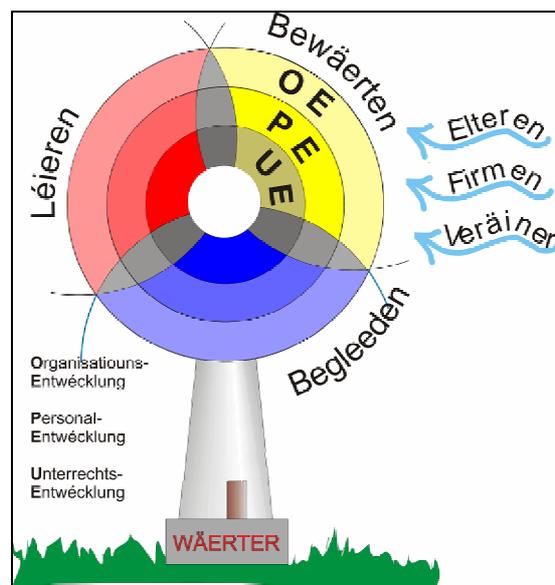
Im Falle der Gruppe „Lernen“, deren Mitglied der Autor war, entstand ein 30 Seiten starkes Basisdokument, eine Art Grundlage der „ALR“-Lern- und Lehrkultur.

Der Text beginnt mit einer detaillierten Schilderung der pädagogischen Ziele des „Atert-Lycée“. Aus dem Anliegen, die Schüler gezielt auf das Leben außerhalb der Schule vorzubereiten, entsteht in dem Dokument das Bedürfnis nach einem aktiven und eigenverantwortlichen Lernen. Anschließend werden die vielfältigen Kompetenzen zusammengefasst, welchen den Schülern im „ALR“ vermittelt werden sollen: Selbst- und Sozialkompetenzen, Lern- und Methodenkompetenzen sowie Fach- und Sachkompetenzen. Ein zweites großes Kapitel ist den Maßnahmen zum Erreichen dieser ehrgeizigen Ziele gewidmet. „Guter Unterricht“, wie er im „ALR“ verstanden wird, soll durch Methodenvielfalt und Differenzierung gelingen. Im Bereich der Differenzierung wird besonders die Bedeutung des aufgabenorientierten

Unterrichts betont. In dem Dokument werden daneben die „follow up learning activities“ (FOLA) festgehalten. Hierbei handelt es sich um schulinterne Lernstoffnachbereitungsphasen, Wiederholungsphasen und Übungsphasen. Nach Überzeugung der Autoren kann ein solch komplexes Lernkonzept letztlich nur durch eine enge Lehrerkooperation in verbindlichen Teamstrukturen gelingen: Kernteams, Fachjahrgangsteams, Jahrgangsteams und Fachteams.

Die Gruppen „Begleiten“ und „Bewerten“ legten ähnlich umfangreiche Dokumente vor. Die Quintessenz der Arbeitsergebnisse aus allen drei Arbeitsbereichen wird unter 5.1.3.8 detailliert dargestellt.

### 5.1.3.7 Das pädagogische Windrad des „ALR“



Im Zuge der Ausarbeitung einer „ALR-Informationsbroschüre“ im Herbst 2007 gelang schließlich die Vernetzung der beiden grundlegenden Gedankenstränge des von der Steuergruppe ausgearbeiteten Schulkonzepts. Hierbei wurden der Ausgangspunkt der Überlegungen, nämlich die Trias der Schulentwicklung von ROLFF, mit den drei pädagogischen Grundpfeilern des „ALR“, „Lernen“, „Begleiten“ und „Bewerten“ mittels einer bildhaften Darstellung anschaulich miteinander verbunden.

Das so entstandene „pädagogische Windrad“ steht auf dem festen Fundament allgemeingültiger Gesellschaftswerte, wie Demokratie, Freiheit, Solidarität ... und

dem Willen, allen Schülern der Region eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten. Eltern, Firmen und Vereine bringen die Schule durch ihre wertvollen Impulse, Ideen und ihre partnerschaftliche Mitarbeit erst richtig in Schwung.

Im Zentrum des „pädagogischen Windrads“ des „ALR“ steht die Unterrichtsentwicklung, die sich über die drei Bereiche „Lernen“, „Begleiten“ und „Bewerten“ erstreckt. Der mittlere Ring ist jener der Personalentwicklung, welcher sich ebenso wie der äußere Ring, die Organisationsentwicklung, auf diese drei Bereiche erstreckt. Dies bedeutet, dass auf allen Schulebenen starke Bestrebungen bestehen, den Lernprozess des Schülers so erfolgreich wie möglich zu gestalten. Letztlich entsteht so das Bild eines sehr kohärenten Schulkonzepts, dessen Elemente sich wechselseitig bedingen, unterstützen, aber auch kontrollieren.

Das Windrad dient gleichsam als Symbol des „grünen Kantons“ Redange, welcher sich seit jeher besonders im Bereich alternativer Energien engagiert. Die regionale Verankerung des „Atert-Lycée“ wird so noch einmal ausdrücklich unterstrichen.

#### **5.1.3.8 Die drei zentralen Bereiche des pädagogischen Konzepts des „ALR“: Lernen, Begleiten, Bewerten**

Die zentralen Überlegungen der Steuergruppe mündeten, wie bereits angedeutet, schließlich in drei große Bereiche, auf denen das (vorläufige) pädagogische Konzept des „ALR“ beruht: Lernen, Begleiten, Bewerten.

### 5.1.3.8.1 Lernen

Während der ersten drei Jahre sollen die Schüler stufenweise lernen, eigenverantwortlich zu arbeiten. Dies ist nur möglich, wenn sie aktiv am Unterricht teilnehmen und so selbstständig wie möglich arbeiten. Der Unterricht wird deshalb größtenteils durch Aufgaben, Arbeitsaufträge und Projekte strukturiert, welche von einfachen Lese- oder Schreibaufgaben bis hin zur Präsentation eines Vortrages reichen. Die Aufträge werden mal allein und mal in Partner- oder Gruppenarbeit erledigt. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Schüler relevantes Wissen erwerben, mit dem sie später umgehen können, also Wissen, das sie in der Praxis anwenden können (aufgaben- und kompetenzorientiertes Lernen).

Der Lehrer begleitet den Lernprozess der Schüler („manager of the learning process“) und hilft immer dann, wenn seine Hilfe gefordert ist. Wenn Neues gelernt wird, ist seine Unterstützung bedeutsamer, als wenn Bekanntes eingeübt wird. Der Lehrer ist für die Qualität des Lernprozesses verantwortlich. So wacht er beispielsweise darüber, dass die Schüler weder unter- noch überfordert werden. Im aufgabenorientierten Unterricht gelingt dies z. B. dadurch, dass er den Schülern die gleiche Aufgabe gibt, aber mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad oder indem er sie so zusammenarbeiten lässt, dass die stärkeren den schwächeren helfen können. Der Lehrer achtet darauf, dass wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst und festgehalten werden. Er gibt wertvolle Impulse und gibt Tipps für effizientes Arbeiten und gute Ergebnisse.

Die Verfestigung und Vertiefung des Gelernten geschieht im Unterricht, aber auch in speziellen Übungseinheiten: die „follow-up learning activities“ (FOLA), die in den Stundenplan integriert sind. Während dieser Einheiten arbeiten die Schüler autonom an Aufgaben aus dem Unterricht oder an persönlichen Projekten, die bestimmte Lernziele anvisieren. Die Schüler haben hier die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wann sie welche Aufgabe erledigen, ob sie lieber allein oder mit anderen zusammenarbeiten oder ob die Erledigung ihrer Aufgabe besser im Klassenraum oder in der Bibliothek gelingt.

Ein Aufgaben- und Lerntagebuch hilft den Schülern hierbei. In ihm ist vermerkt, bis wann eine Aufgabe erledigt sein muss und ob es sich um eine schwierige oder eher leichte Aufgabe handelt. Die Schüler können die behandelten Aufgaben zusätzlich kommentieren, in dem sie z. B. offen gebliebene Fragen vermerken. Außerdem ermöglicht das Lerntagebuch den Eltern einen Einblick in das, was in der Schule gemacht wird.

Die Überlegungen zum Bereich „Lernen“ lassen sich demnach wie folgt zusammenfassen:

- differenzierter und kompetenzorientierter Unterricht
- Methodenvielfalt
- dem Leistungsvermögen der Schüler angepasste Aufgabenschwierigkeit
- selbstständiges Arbeiten mithilfe des Übungsplans
- Integration von Übungseinheiten in den Stundenplan
- Verfolgung der schulischen Entwicklung auf der Grundlage des Lerntagebuchs

#### **5.1.3.8.2 Begleiten**

Der Lerncoach unterstützt den Schüler auf dem Weg in das selbstständige Lernen. Als normaler Lehrer der Klasse unterrichtet er ein oder mehrere Fächer und daneben ist er für eine kleinere Gruppe von Schülern zuständig.

In der Coaching-Stunde zeigen die Schüler dem Lerncoach ihre Hefte und Aufgaben und natürlich ihr Lerntagebuch. Auf diese Weise erhält er einen Einblick in die Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten seiner Schützlinge und kann sie dementsprechend beraten. Zudem zeigt der Lerncoach den Schülern, wie sie miteinander und voneinander lernen können. Den Schülern zu helfen, sich selbst zu helfen, ist die Hauptaufgabe des Coachs.

Innerhalb der Lehrer einer Klasse nimmt der „régent-tuteur“ eine Schlüsselstellung ein. Er ist für Schüler, Eltern und Lehrer der erste Ansprechpartner. In der Tutorats-Stunde versucht er, für ein lernförderliches Klassenklima zu sorgen. Daneben

kümmert er sich mit dem SPOS und in Zusammenarbeit mit Vertretern der Berufswelt um die Berufs- und Schullaufbahnberatung.

Für die Schüler der Grundschule werden spezielle Einschulungstage, die „freshers‘ days“ veranstaltet. Um das Gemeinschaftserlebnis zu stärken, werden aber auch Begegnungstage für neu zusammengesetzte Klassen organisiert. Beide Veranstaltungen ermöglichen den Schülern ein besseres Kennenlernen außerhalb der Schule, wovon Klassenzusammenhalt und Arbeitsklima profitieren. Das Frühstück und das Mittagessen sowie die zahlreichen Freizeitaktivitäten über Mittag und nach Schulschluss ermöglichen ebenso ein Gemeinschaftserlebnis.

Damit die Schüler das „ALR“ als IHRE Schule anerkennen, bedarf es konkreter Mitsprachemöglichkeiten. Auf diese Weise lernen die Schüler, verantwortungsvoll mit den damit verbundenen Rechten und Pflichten umzugehen.

Die Betreuung der Schüler im „ALR“ lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen:

- Betreuung kleinerer Lerngruppen durch einen Coach
- Förderung des Klassenzusammenhalts durch den „Régent-Tuteur“ und seine Lehrer
- Schullaufbahn- und Berufsberatung in Zusammenarbeit mit Vertretern der Berufswelt
- Lern und Freizeitaktivitäten über Mittag und Schulschluss

#### **5.1.3.8.3 Bewerten**

Wenn die Schüler eine größere Übungseinheit abgeschlossen haben, findet grundsätzlich ein Lerntest statt. Die Testaufgaben ergeben sich direkt aus dem Unterricht und entsprechen in ihrem Aufbau den Übungsaufgaben. So braucht sich ein gewissenhafter Schüler nicht mehr extra auf einen Lerntest vorzubereiten. Obwohl die Lerntests teilweise bewertet werden, sind sie in erster Linie ein Diagnose-Instrument, das den Lehrern erlaubt, festzustellen ob und inwiefern die

einzelnen Schüler die Unterrichtsziele erreicht haben. So messen sie indirekt natürlich auch die Unterrichtsqualität.

Zweimal pro Jahr schreiben die Schüler in den Sprachen und in Mathematik eine schulinterne, Klassen übergreifende Vergleichsarbeit. Das bedeutet, dass alle Schüler einer Jahrgangsstufe des technischen Unterrichts zur selben Zeit an derselben Prüfung teilnehmen. Diese Vergleichsarbeit wird von den Fachlehrern der betreffenden Jahrgangsstufe vorbereitet.

Die Ergebnisse der Lerntests und der Klassen übergreifenden Vergleichsarbeiten werden im Zeugnis getrennt aufgeführt. Sie werden aber zu einer Gesamtnote verrechnet, die über die Versetzung der Schüler entscheidet. Die Notengebung beruht zwar auf der traditionellen Skala von 1-60 Punkten, wird aber nach Möglichkeit mit den Kompetenzstandards verbunden.

Zur Bewertung gehört auch das Wissen darüber, wie die Schüler ihren eigenen Lernprozess sehen, um so den Unterricht konsequent zu verbessern.

Die Bewertung der Schüler im „ALR“ gruppiert sich demnach vornehmlich um folgende Punkte:

- Bewertung von Kompetenzen
- kontinuierliche Lerntests
- zwei Klassen übergreifende, schulinterne Vergleichsarbeiten
- kommentierte Zeugnisse
- zwei Zwischenberichte zu Noten, Arbeitshaltung und sozialem Verhalten

### **5.1.3.9 Stundenplan**

Aus den oben skizzierten Überlegungen ergab sich ein Stundenplan, von dem sich versprochen wurde, dass er den vielfältigen pädagogischen Ansprüchen der Schule, innerhalb der bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen, gerecht wird.

	Début	Fin	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Horaire obligatoire (encadré gras)	
	07:30	08:00	Accueil et petit déjeuner						
1	08:00	08:45	cours						
2	08:45	09:30							
	09:30	09:50	Récréation						
3	09:50	10:35	cours						
4	10:35	11:20							
	11:20	11:30	Récréation						
5	11:30	12:15			FOLA				
6	12:15	13:05	Pause midi						
7	13:05	13:50	FOLA			FOLA	plage réservée aux réunions des enseignants		
	13:50	14:00	Récréation						
8	14:00	14:45	Tutorat						
9	14:45	15:30			Coaching				
	15:30	15:40							
10	15:40	16:40							
11	16:40	17:40							
	17:40	18:00							

<b>Cours</b>
<b>Récréation</b>
<b>FOLA</b> (Follow-up Learning Activities = Unités d'apprentissage et d'exercices relatifs aux cours)
<b>Tutorat</b> (Le régent-tuteur organise des activités favorisant une bonne cohésion sociale et une orientation scolaire et professionnelle plus autonome de ses élèves.)
<b>Coaching</b> (Le <i>Lerncoach</i> amène les élèves à réfléchir sur leur propre apprentissage et met en scène des relations d'entre-aide en petit groupe.)
<b>activité/étude obligatoire au choix</b>
<b>activité/étude non obligatoire au choix</b> (pour les élèves internes et externes)

Während den vier Tagen verlassen die Schüler bis zur zehnten Klasse die Schule über Mittag im Prinzip nicht. Nach dem Mittagessen können sie in die Hausaufgabenbetreuung gehen oder an einer Freizeitaktivität ihrer Wahl teilnehmen.

Obwohl das obige Schema des Stundenplans weitgehend für sich selbst spricht, sollen an dieser Stelle noch einmal die bedeutsamsten Merkmale kurz zusammengefasst werden:

- Die Schüler sind an 4 Tagen in der Woche von 8 bis 15 Uhr 30 und an einem Tag von 8 bis 12 Uhr 15 an der Schule.
- Die Unterrichtseinheiten sind größtenteils in Blöcken von zwei Unterrichtseinheiten organisiert, was dem kompetenz- und aufgabenorientierten Unterricht zugutekommt.

- Es wird dafür gesorgt, dass sich Phasen der Arbeit, des Übens und des Entspannens abwechseln. So gibt es beispielsweise eine großzügige Pause von 20 Minuten und zwei weitere von 10 Minuten, die für Entspannung und weniger Hektik im Tagesablauf sorgen sollen.
- Es gibt fest verankerte Übungs- und Betreuungseinheiten (Tutorat, Coaching) im Stundenplan.
- Den Schülern wird ein reichhaltiges Ganztagsangebot bis 18 Uhr geboten.
- Der Lehrerkooperation ist ein kompletter Nachmittag im Stundenplan gewidmet.

### 5.1.3.10 Verarbeitete Inputs: Schulbesuche und Weiterbildungen

Die Frage, warum manche Elemente im Lernkonzept des „ALR“ berücksichtigt wurden und andere nicht, hängt auch mit den zahlreichen Eindrücken zusammen, welche die Steuergruppe im Laufe ihrer Arbeit bei Schulbesuchen und Weiterbildungen sammelte.

Zu nennen sind hier unter anderem die Besuche des „Neien Lycée“<sup>99</sup> in Luxemburg-Stadt, des „Lycée Technique Josy Barthel“<sup>100</sup> in Mamer und einer der besten Schulen Deutschlands, der „Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel“. Der Austausch mit den Verantwortlichen dieser Schulen über ihr Lernkonzept und die Schulorganisation wirkte sich sehr inspirierend auf die Arbeit der Steuergruppe des „ALR“ aus.

Im Falle des „Neien Lycée“ wurden beispielsweise Ideen zur engeren Betreuung der Schüler gewonnen (Tutorsystem) und Einblicke in eine Schule mit Ganztagsangebot gewährt. In Mamer wurden etliche Ideen über die Organisation der Jahrgangsstufen und die Evaluation in einem kompetenzorientierten Unterricht ausgetauscht. Der Besuch der „IGS Bonn-Beuel“<sup>101</sup> wirkte sich generell anregend aus, ermutigte die Steuergruppe aber ganz besonders, gangbare Wege der Binnendifferenzierung im „ALR“ zu ermitteln.

---

<sup>99</sup> <http://neielycee.web.myschool.lu/>

<sup>100</sup> <http://www.ltjbm.lu/>

<sup>101</sup> <http://www.gebonn.de/>

Eine logische Folge des Besuchs in Bonn war die Weiterbildung zum aufgabenorientierten Unterricht bei Hermann ASTLEITNER<sup>102</sup>, welche die Steuergruppe mit einer möglichen Strategie der Binnendifferenzierung vertraut machte. Ein zentrales Merkmal von hoher Unterrichtsqualität ist es, nach ASTLEITNER, dass Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen unterrichtet werden. Und dies erfordert den Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung im Unterricht. In seiner Fortbildung lernen die Lehrer deshalb, wie Aufgaben hinsichtlich ihrer Schwierigkeit gestaltet, beurteilt und als Erarbeitungs-, Übungs- und Testaufgaben individuell lern- und motivationsfördernd eingesetzt werden können.

Neben den Schulbesuchen und Weiterbildungen sollten die zahlreichen innovativen Schulen und Projekte, welche via Internetseite oder Printmedien dem Schulprojekt in Redange zahllose interessante Impulse lieferten, zumindest erwähnt werden.

#### **5.1.3.11 Bewertung der Arbeitsresultate der Steuergruppe**

Sofern man bedenkt, dass das „Atert-Lycée“ in Redange erst im September 2008 seine Pforten öffnet, sollte man sich tunlichst mit einer vorschnellen Bewertung der Qualität des ausgearbeiteten pädagogischen Projekts zu diesem Moment zurückhalten. Die Güte eines unerprobten Schulentwurfs zu beurteilen, käme dem Versuch gleich, die Qualität eines Verbrennungsmotors zu beurteilen, der noch nie gelaufen ist. Eine eingehende Bewertung des pädagogischen Konzepts macht deshalb nur dann Sinn, wenn erste zuverlässige, d. h. konsistente Erfahrungswerte vorliegen. Und dies kann frühestens nach Abschluss des ersten Schuljahres der Fall sein.

Aus heutiger Sicht kann das Projekt deshalb nur ganz allgemein dahingehend eingeschätzt werden, dass es das komplexe Resultat eines langen Reifeprozesses ist, in dem vielfältige Einflüsse verarbeitet wurden.

Ausgesprochen gut gefällt die konsequente Orientierung auf das aktive und eigenverantwortliche Lernen des Schülers - eine Ausrichtung, die aus vielfältigen

---

<sup>102</sup> <http://focoweb.script.lu:8080/script/ScriptServlet/Catalogue?id=result&formID=5968>

Gründen Sinn macht (vgl. 2.3.2). Positiv zu bewerten ist zudem die augenfällige Kohärenz des Lernkonzepts, bei dem die Bereiche „Lernen“, „Begleiten“ und „Bewerten“ sorgsam so aufeinander abgestimmt sind, dass sie sich - zumindest in der Theorie - gegenseitig ergänzen.

Im Gegensatz zum gründlich bearbeiteten Bereich der „Unterrichtsentwicklung“, der zweifellos den Schwerpunkt der Arbeit der Steuergruppe darstellte, fehlen bislang konkrete Überlegungen zum Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. 5.1.3.2). Auch sie sind aber wichtige Mosaiksteine, um die pädagogische Qualität einer Schule dauerhaft zu sichern, da sie letztlich den Rahmen für das Unterrichtskonzept bilden. Dementsprechend muss dafür gesorgt werden, dass sich Personal und Organisation in eine gemeinsame Richtung entwickeln, die dem Lernkonzept des „ALR“ gerecht wird und es fördert.

Etwas weiter oben wurde bereits angedeutet, dass das „ALR“-Lernkonzept außerordentlich komplex ist. Da es zudem zahlreiche Elemente (Lerncoach, Lerntagebuch, Wochenplan, aufgabenorientierter Unterricht, schulinterne Vergleichsarbeiten usw.) enthält, die ganz sicher nicht zum Alltag an luxemburgischen Sekundarschulen gehören, entstehen extrem hohe Anforderungen an Lehrer. Diese sind in der Lage, den Erfolg des Konzepts in Frage zu stellen, weil sie drohen, die Ausführenden, zumindest in der Anfangsphase, zu überfordern. Die Schule wird sich deshalb Strategien überlegen müssen, um adäquat mit dieser, zum Teil neuen, Komplexität umzugehen.

Hierbei muss es darum gehen, die Schule in eine erwünschte Richtung zu steuern und ihr Verhalten so zu beeinflussen, dass die pädagogischen Ziele erreicht werden können. Aus diesem Grund müssen Schulleitung und Steuergruppe das entwickelte Lernkonzept unter Kontrolle bringen und es unter Kontrolle halten. Die Kernfragen, die sich die Verantwortlichen in dem Kontext stellen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Wie bringt man die Komplexität des entwickelten Lernkonzepts (Systems) unter Kontrolle?
- Wie steuert und reguliert man ein System, das derart komplex ist?

- Wie muss die Struktur eines Systems beschaffen sein, damit man seine Komplexität überhaupt unter Kontrolle bringen kann?<sup>103</sup>

Gleichzeitig sollte man bedenken, dass allzu einfache Systeme gewisse, sehr erwünschte Fähigkeiten gar nicht erst entwickeln können - ein Umstand, der häufig unterschätzt wird. Um ein System unter Kontrolle zu bekommen, reicht es mitunter also nicht aus, einfach nur die Komplexität zu reduzieren, weil man damit Gefahr läuft, das System selbst und seine wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten zu zerstören. Je komplexer ein System ist, um so größer ist sein Verhaltensspektrum, um so variantenreicher kann es grundsätzlich auf Veränderungen reagieren, aber umso anspruchsvoller ist es, es unter Kontrolle zu halten und dafür zu sorgen, dass aus der großen Anzahl prinzipiell möglicher Aktionen die optimale gewählt wird. Es ist also die astronomisch große Anzahl möglicher „Zustände“, die komplexe Systeme prinzipiell produzieren können, die ihre Steuerung und Regulierung zu einem Problem machen.<sup>104</sup>

Mit anderen Worten: Schulleitung und Steuergruppe müssen das Kunststück vollbringen, eine „Implementierungsstrategie“ zu finden, die das ehrgeizige Lernkonzept des „ALR“ handhabbar macht und ihm trotzdem nicht die Stärken raubt, die erst aus seiner Komplexität erwachsen.

#### **5.1.3.12 Eine kritische Analyse der Zusammensetzung und Funktionsweise der Steuergruppe**

Neben der inhaltlichen Darstellung und Analyse der Arbeitsergebnisse der Steuergruppe stellt sich natürlich die Frage nach der Zusammensetzung und Funktionsweise dieses Gremiums. Eine solche Untersuchung, die die Prozessqualität der Arbeit der Steuergruppe untersucht, kann wichtige Erkenntnisse darüber liefern, wo es Probleme „im System“ gibt. Diese Erkenntnisse können wiederum genutzt werden, um einmal gemachte Fehler künftig zu vermeiden.

Das Anliegen einer ständigen Optimierung der Arbeit der Steuergruppe ist deshalb so bedeutsam, weil es auch nach der Öffnung des „ALR“ eines solchen Gremiums

---

<sup>103</sup> Vgl. MALIK, F.: Strategie des Managements komplexer Systeme. Bern-Stuttgart-Wien 2004.

<sup>104</sup> Vgl. MALIK (2004)

bedarf, um die Schulentwicklung konsequent voranzutreiben. Dabei sollten selbst hervorragende Arbeitsresultate keinesfalls den Blick auf die Prozessqualität verhindern, denn prinzipiell lässt sich jedes System immer noch verbessern. So könnte z. B. eine Frage lauten: Hätten sich möglicherweise dieselben oder sogar bessere Resultate durch eine höhere Prozessqualität schneller oder günstiger erzielen lassen? Doch auch im Sinne eines nachhaltig guten Arbeitsklimas sollte die Prozessqualität nicht ausgeblendet werden. Hierbei ist davon auszugehen, dass die Mitglieder einer Steuergruppe vor allem dann zufrieden sind, wenn sie den Eindruck haben, innerhalb eines positiven Arbeitsklimas effizient zu arbeiten und zu qualitativ hochwertigen Resultaten zu kommen, die für die Zukunft der Schule relevant sind.

An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, dass die Steuergruppe aktuell siebzehn Mitglieder zählt (G17). Daneben gibt es eine Untergruppe, die sich aus fünf Leuten zusammensetzt (G5) und deren Hauptaufgabe bis zum heutigen Tag in der Koordination der Arbeiten des G17 besteht. Die Steuergruppe nahm ihre Arbeit im Frühjahr 2006 auf und arbeitet seit September 2006 regelmäßig freitags von 14-18 Uhr in Redange. Die Untergruppe G5 trifft sich jeden Dienstagmorgen in Redange.

Im Zuge der funktionalen Analyse der Steuergruppe wurden zunächst drei Mitglieder der Steuergruppe sowie der Direktor um eine persönliche Einschätzung von G17 und G5 gebeten. Die Befragten wurden hierbei nicht nach persönlicher Sympathie ausgewählt, sondern nach ihrem Einbringen in die Steuergruppe, ihren unterschiedlichen pädagogischen Positionen und ihrer Berufserfahrung. Die Befragung fand in Form eines kurzen Interviews statt. Da den „Kandidaten“ die Fragen bereits im Vorfeld vorlagen, konnten sie ihre Antworten während mehrerer Wochen sorgfältig vorbereiten. Im Zuge des Interviews wurde den Teilnehmern strikte Anonymität zugesichert, um möglichst „ungeschminkte“ Antworten zu erhalten.

Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse wurden in einer zweiten Phase durch eine weitere, jedoch inhaltlich reduzierte, Befragung der gesamten Steuergruppe ergänzt. Hierdurch sollten wichtige Tendenzen der Interviews noch deutlicher werden und auf ihre Repräsentativität hin überprüft werden.

Im Zuge einer solchen Vorgehensweise stellt sich die grundsätzliche Frage, ob man aus Äußerungen der Steuergruppe zu ihrer eigenen Arbeit wirklich dienliche Erkenntnisse ableiten kann. Möglicherweise fehlt es hierfür an der nötigen Distanz und Objektivität, was in einer allzu positiven Bewertung der Arbeit münden könnte. Ebenso berechtigte Zweifel könnte man allerdings an der Analyse eines externen Beraters anmelden. So könnte einem Außenstehenden, durch eine Überbetonung einer allzu systematisch-schematischen Betrachtungsweise, u. a. der Blick für den komplexen Reifeprozess der Steuergruppe und ihre letztlich geleistete Arbeit fehlen.

Jenseits dieser Bedenken sollen sich durch die Untersuchung vor allem „Erkenntniskonstanten“ ergeben, welche anschließend in Empfehlungen zum weiteren Vorgehen der Steuergruppe umformuliert werden können.

#### **5.1.3.12.1 Die Stellungnahmen einzelner Mitglieder der Steuergruppe in Interviewform**

Die Auswertung der Interviews mit drei ausgewählten Mitgliedern der Steuergruppe ergab erste Impulse hinsichtlich einer Optimierung der Arbeit dieses Organs. Unabhängig von der repräsentativen Aussagekraft oder der tatsächlichen Berechtigung mancher Aussagen dienten diese im Zuge der vorliegenden Analyse als Ausgangspunkt, im Sinne einer groben Orientierung. In der Folge wurden diese Überlegungen durch die weiteren Analysebestrebungen entweder belegt oder widerlegt. Besonders wichtige Tendenzen wurden daneben weiter ausdifferenziert, vertieft und/oder ergänzt.

Zunächst einmal stellte sich bei der Befragung einzelner Steuergruppenmitglieder die Frage nach der Zusammensetzung beider Gremien. Im Falle des G17 wurde während der Interviews von einem „handverlesenen Gremium“ gesprochen. Deshalb stellte sich zwangsläufig die Frage nach den genauen Auswahlkriterien für die Mitglieder. Dabei wurde grundsätzlich angemerkt, dass es gefährlich sei, wenn sich eine zu große Teilnehmerzahl über persönliche „Seilschaften“ und/oder geografische Kommoditäten zusammenfinde. Die Steuergruppe des ALR sei bezüglich ihrer Charaktere sowie deren Arbeitseinstellung und Motivation aber sehr heterogen. Dies hänge mit der jeweiligen Situation der Mitglieder und ihren persönlichen Prioritäten

zusammen. Das diffuse Bild einer neuen Schule sei bei vielen dennoch ähnlich ausgeprägt gewesen, wenn auch im Detail sicherlich verschieden.

Aus Sicht der Fächer sei die Gruppe hingegen schlecht zusammengesetzt. So fehle z. B. ein wichtiger Pfeiler des luxemburgischen Bildungssystems gänzlich: das Französische. Kunst- oder Handwerkslehrer würden ebenso fehlen. Andere Fächer oder Dienste seien wiederum doppelt besetzt: Deutsch, Sport, Mathematik, Informatik, SPOS. Zudem sei das weibliche Geschlecht chronisch unterrepräsentiert.

Die Zusammensetzung des G5 habe sich eher durch Zufall ergeben. Neben den zwei Mitgliedern der Schulleitung sei die Zahl möglicher Kandidaten vor allem durch persönliche Lagen (verfügbare Zeit, Familie ...) auf drei weitere Kandidaten zusammengeschmolzen. Eine Bewertung der Zusammensetzung dieses Gremiums falle deshalb schwer. Dennoch müsse man sich generell die Frage stellen, ob die Zusammensetzung eines zentralen Gremiums zufälligen Konstellationen überlassen werden sollte.

Daneben stellte sich die Frage nach der Berechtigung einer derart „großen“ Steuergruppe.

Die Befragung ergab, dass beim Aufbau einer Schule eine große „Steuergruppe“ durchaus zweckmäßig sei, wenn es darum gehe, vielfältige Ideen zu sammeln oder mögliche Planungsfehler zu entlarven. Die mannigfaltigen Anforderungen eines derartigen Projekts würden zudem eine beachtliche Anzahl von Mitarbeitern erfordern. Eine weitere Stärke einer großen Steuergruppe sei das Vorhandensein einer „breiten, demokratischen Basis“, die sich später förderlich auf die Integration der neuen Lehrer auswirken könne.

Die Führung einer solch großen Gruppe sei allerdings schwierig und um unsinnige Diskussionen zu vermeiden, müsse jede einzelne Sitzung sehr gut vorbereitet sein. Auch sei der Informationsaustausch in einem großen Gremium zwangsläufig schwierig. Außerdem sei das Engagement des Einzelnen in einer großen Gruppe nur mit großer Mühe zu steuern. So könne beispielsweise eine gute Idee verloren gehen, wenn es dem Urheber an der notwendigen Sprachgewandtheit oder dem

notwendigen Mut fehle. Und letztlich könne man sich leicht in der Anonymität einer großen Gruppen verstecken.

Zudem stellte sich die Frage nach der Berechtigung einer „dualen“ Steuergruppe, bestehend aus G17 und G5.

Nach Ansicht der Befragungsteilnehmer sei das Hauptargument für eine „doppelte Steuergruppe“ die hieraus resultierende Arbeitsteilung, die üblicherweise eine reduzierte Arbeitslast für alle Mitglieder bedeute. So könne sich die „Koordinierungsgruppe“ (G5) hauptsächlich auf die Abstimmung verschiedener Abläufe, Termine u. ä. kümmern. Daneben beschäftige sie sich mit der Nachbereitung der G17-Sitzungen sowie mit der Ausarbeitung von Vorschlägen zum weiteren Vorgehen und mit Fortbildungsangeboten. Eine kleine Koordinierungsgruppe könne die anfallende Arbeit einfach leichter strukturieren, ohne dabei das Gesamtbild der Schule aus den Augen zu verlieren. Auch die Außendarstellung der gesamten Steuergruppe sei eher von einer kleinen Koordinierungsgruppe zu gewährleisten. Der „Arbeitsgruppe“ (G17) obliege es hingegen, die von der „Koordinierungsgruppe“ vorgegebenen Felder zu bearbeiten.

Eine solch klare Arbeitstrennung habe es in der Praxis jedoch nicht gegeben. Stattdessen seien alle Mitglieder des G5 auch noch aktiv in die Arbeit des G17 eingebunden, was für diese Mitglieder eine Mehrbelastung darstelle, die wiederum der Qualität ihrer Arbeit nicht diene. Bemängelt wurde auch die Transparenz der Arbeit des G5. Zwar gebe es einen Arbeitsbericht des G5, allerdings sei hier bisweilen eine Tendenz seiner Mitglieder zu beobachten, persönliche Ideen zu vertreten. Zumindest sei nicht immer klar, woher welche Idee stamme. Dies sei problematisch, zumal ja die Hauptaufgabe des G5 darin bestehe, eine Synthese der Arbeit des G17 anzufertigen, um hieraus weitere Schritte zu planen. Bemängelt wurde ferner die Tatsache, dass manche Mitglieder des G17 über eine Art „versteckten Lobbyismus“ indirekt Einfluss auf die Entscheidungen und Prioritäten des G5 nähmen. Als problematisch wurde schließlich die Diskrepanz des Informationsstands der Mitglieder von G5 und G17 bei einzelnen Themen beschrieben. Dieses Missverhältnis habe eine gleichberechtigte Beteiligung sämtlicher Mitglieder der Steuergruppe an wichtigen Diskussionen verhindert.

Nach der Analyse der Zusammensetzung, Größe und Funktionsweise der Steuergruppe, stellte sich logischerweise die Frage, welche Mängel beobachtet wurden.

Ein Punkt, der dabei häufiger angesprochen wurde, war die mangelnde „Zielklärung“ im Laufe der Arbeit. Zwar habe es eine Teamfindungsphase gegeben, auch eine Art Diskussions- oder Sammelphase über die spätere Ausrichtung der Schule. Eine Phase der konkreten Zielklärung sei jedoch ausgeblieben. Stattdessen habe man sich vorschnell in eine Umsetzungsphase gestürzt, ohne eine klare Zielsetzung zu haben, geschweige denn Indikatoren für die Erreichung dieser Ziele. Aus dieser unklaren Zielsetzung seien zwangsläufig unklare Arbeitsaufträge entstanden.

Wichtige „Meilensteine“, die es dennoch in der Arbeit von G5 und G17 gegeben habe, hätten sich stattdessen eher an der Dringlichkeit mancher Aufgaben sowie den diversen Weiterbildungen orientiert. Sie fänden sich aber in keinem Zeit- oder Masterplan wieder.

#### **5.1.3.12.2 Die Stellungnahme des Schulleiters**

Erste Impulse, welche sich durch die Befragung einzelner Mitglieder der Steuergruppe ergaben, wurden in einem zweiten Schritt durch ein sehr ausführliches Interview mit Schulleiter Claude Boever ergänzt. Während der Befragung wurde dieser auch mit bereits geäußerten Kritiken konfrontiert und über deren mögliche Ursachen befragt. Das ca. 70-minütige Interview kann an dieser Stelle natürlich nur in Ausschnitten wiedergegeben werden.

Bezüglich der Größe und Zusammensetzung der Steuergruppe äußerte Claude Boever, dass er ursprünglich eigentlich von 12 Leuten ausgegangen sei. Aufgrund der zahlreichen interessanten Bewerber habe sich jedoch schließlich eine Gruppe von 15 und später 16 Leuten (neben ihm) herauskristallisiert. Die Gruppe sei vor allem in der Anfangsphase, während der zahlreichen Sitzungen im Plenum, sicher etwas zu groß gewesen. Aktuell profitiere man bei der Bildung von spezifischen Arbeitsgruppen aber wieder von dieser Größe.

Ausschlaggebendes Kriterium für die Auswahl der Mitglieder sei ihre individuelle Motivation gewesen. Persönliche Freundschaften oder „Seilschaften“ hätten hingegen überhaupt keine Rolle gespielt. Die Tatsache, dass viele Gruppenmitglieder aus der Region „Redange“ stammen würden, erkläre sich dadurch, dass sich mehrheitlich Lehrer aus dieser Region beworben hätten, was letztlich auch verständlich sei.

Zudem wies der Schulleiter darauf hin, dass die fehlende Vertretung mancher Fächer in der Steuergruppe (z. B. Französisch) tatsächlich bedauerlich sei, vornehmlich aber damit zusammenhänge, dass es in dem Bereich keine Bewerber für einen Platz in der Steuergruppe gegeben habe. Gleiches gelte für die Unterrepräsentanz der Frauen. Über den Vorwurf einer Doppelbesetzung mancher Fächer könne man hingegen diskutieren. Im Falle des Sports und des Deutschen lasse er diesen jedoch nicht gelten, da die Schulleitungsmitglieder nicht als Vertreter ihrer Fächer zu sehen seien.

Das G5 sei aus dem Bedürfnis heraus entstanden, ein kleines, flexibles und entscheidungsfähiges Gremium zu haben, das in der Lage sei, für das G17 Vor- und Planungsarbeiten zu leisten. Der Schulleiter wies zudem auf die Bedeutung des G5 als Beratungsorgan im Sinne des „distributed leadership“ hin. Ihm persönlich sei es äußerst wichtig, sich in wichtigen Fragen mit anderen auszutauschen.

In Bezug auf die Zusammensetzung des G5 wies Claude Boever darauf hin, dass das Gremium letztlich aus den Mitgliedern bestehe, die sich bereit erklärt hätten, diese Funktion zu übernehmen. Aufgrund der wenigen Bewerbungen sei eine spezielle Auswahl unnötig gewesen. Wie im Falle der gesamten Steuergruppe, habe man sich auch bei den G5-Mitgliedern auf ihr jeweiliges Interesse und ihre Motivation verlassen - eine Vorgehensweise, die sich bewährt habe.

Die Arbeit mit G17 und G5 habe sich, so Claude Boever, ebenfalls bewährt. So seien z. B. die „Aufbereitungssitzungen“ des G5 am Dienstagmorgen nach einer Freitagssitzung des G17 einfach wichtig, um zu klären, woran und wie man in der Folge möglichst schnell und effizient weiterarbeiten könne. Diese Arbeit sei in der großen Gruppe hingegen kaum zu leisten.

Weitreichende Koordinierungs- oder Kommunikationsprobleme zwischen G5 und G17 sehe er nicht, wohl aber sei es für ihn ein Problem, dass sich sowohl G5 als auch G17 nur einmal pro Woche während weniger Stunden treffen könnten. Unter solchen Bedingungen sei ein optimales Arbeiten zwangsläufig unmöglich. Claude Boever bedauerte in dem Kontext, dass dieser Arbeitsrhythmus kaum Zeit für ein persönliches Gespräch mit den Mitgliedern der Steuergruppe lasse.

Den in einem Interview geäußerten Vorwurf, dass manche Berichte des G5 eher persönliche Meinungen einzelner Mitglieder widerspiegeln würden, wies der Schulleiter zurück. Zwar könne es durchaus vorkommen, dass ab und zu die persönliche Idee eines Mitglieds im Bericht zurückgehalten werde, generell achte man aber darauf, die Position des gesamten G5 im Bericht festzuhalten. Sämtliche Berichte würden live in der Sitzung verfasst und per Beamer an eine Leinwand projiziert, sodass alle G5-Mitglieder die Formulierungen sähen und gegebenenfalls widersprechen könnten.

Die Beanstandung, dass einzelne Mitglieder des G17 über eine Art „Mikropolitik“ Einfluss auf die Arbeit des G5 ausüben würden, beantwortete Claude Boever dahingehend, dass solche Impulse durchaus legitim seien, solange hierdurch keine „Grabenkämpfe“ oder „Oppositionspole“ entstünden.

Indessen gab der Schulleiter zu, dass es auch aus seiner Sicht, ab und an, während der Arbeit der Steuergruppe an einer gewissen Systematik gefehlt habe (z. B. mangelnde Zielklärung, ausufernde Diskussionen ...). Elemente des Projektmanagements hätten hier womöglich zu einer Zeitersparnis führen können, auch würden gegenwärtig vielleicht strukturiertere Dokumente vorliegen. Allerdings habe sich die Gruppe im Laufe der Zeit weiterentwickelt und sei mittlerweile bereits besser organisiert.

Daneben stelle sich ganz allgemein die Frage, ob man durch eine verbesserte Systematik per se bessere Resultate erziele. So dürfe man z. B. nicht vergessen, dass eine zu strenge Systematik die Gruppe auch „ausbremsen“ könne.

### **5.1.3.12.3 Die ergänzende Befragung der gesamten Steuergruppe**

Die kritische Analyse der Steuergruppe wurde schließlich durch eine „Mini-Befragung sämtlicher Mitglieder abgerundet. Auf diese Weise wurde sich einerseits ein globales Stimmungsbild erhofft, andererseits sollten die Erkenntnisse der insgesamt vier Interviews mit der „Gruppenmeinung“ abgeklärt werden. Die komplette Statistik kann dem Anhang entnommen werden (s. Anhang 5).

Die Befragung der Steuergruppe ergab ein äußerst positives Stimmungsbild innerhalb des G17. So gaben mehr als 90% der Befragten an, „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ mit der Zusammensetzung dieses Gremiums zu sein. Auch das Arbeitsklima (Durchschnittsnote: 1,7; 1= höchste Note; 6 = tiefste Note) und die Arbeitsergebnisse (Durchschnittsnote: 2,1) des G17 wurden größtenteils als „gut“ oder sogar „sehr gut“ beurteilt. Lediglich die Arbeitsweise des Gremiums wurde etwas negativer bewertet. Immerhin 24% der Befragten äußerten in diesem Bereich eine gewisse Unzufriedenheit.

Ähnlich hohe Zufriedenheitswerte ergab die Befragung in Bezug auf das G5. 89% der Befragten zeigten sich zufrieden oder sehr zufrieden mit der Zusammensetzung und Arbeitsweise des G5. Auch die Arbeitsergebnisse wurden generell gut bewertet (Durchschnittsnote: 2,1). Die Koordinierung der Arbeit des G17 durch das G5 wurde mit der Durchschnittsnote 2,2 hingegen etwas schlechter eingeschätzt. Hier vergaben immerhin drei Befragte die Note 4.

Bei der konkreten Nachfrage nach bestehenden Mängeln in der Arbeit von G17 und G5 tauchten einige neue Elemente auf und manche, die bereits während der Interviews geäußert worden waren: mangelnde Zielklärung, mangelnde Abstimmung zwischen G5 und G17, mangelnde Effektivität bzw. Effizienz, Zeitverlust inkonsequente Themen- und Zeitwächter während der Sitzungen im Plenum, verbesserungswürdige Dokumentenverwaltung, zu große Steuergruppe, ungenügende Vorbereitung der Sitzungen.

Daran anschließend wurden folgende Verbesserungsvorschläge unterbreitet: Technik des Projektmanagements einsetzen, Zeitplanung einhalten, genaue

Prioritätensetzung, klare Aufgabenstellungen, detaillierte Tagesordnung für die Sitzungen des G17 und strikte Führung der Gesprächsrunden innerhalb dieses Gremiums.

Unabhängig von den durch die Steuergruppe identifizierten Mängeln in der Arbeitsweise von G17 und G5 wurde das schließlich ausgearbeitete pädagogische Konzept von allen Mitgliedern entweder als „gut“ oder „sehr gut“ beurteilt. Bei der Frage nach der Durchführbarkeit des Projekts ergab sich ein etwas nüchterneres Bild. Immerhin sechs Befragte vergaben hier lediglich den Wert „genügend“.

#### **5.1.3.12.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse zur Zusammensetzung und Funktionsweise der Steuergruppe**

Die Analyse der Zusammensetzung und Funktionsweise der Steuergruppe ergab ein erstaunlich positives Stimmungsbild innerhalb einer motivierten Gruppe. Deutlich wurde auch eine durchgängig hohe Zufriedenheit und Identifikation mit den vorliegenden Arbeitsergebnissen.

Im Sinne einer Optimierung der Arbeit der Steuergruppe sollen an dieser Stelle dennoch zwei Empfehlungen ausgesprochen werden:

- **Größe und Zusammensetzung der Steuergruppe:** Hinsichtlich der späteren Akzeptanz von Entscheidungen der Steuergruppe innerhalb der Lehrerschaft ist es wichtig, dass alle oder zumindest alle Hauptfächer vertreten sind. Aus demselben Grund sollte der Anteil von Frauen, welche einen ständig wachsenden Teil der Lehrerschaft ausmachen, gesteigert werden. Im Sinne einer leichteren Steuerung und einer verbesserten „Entscheidungsfähigkeit“ sollte gleichzeitig über eine Verringerung der Mitgliederzahl nachgedacht werden.
- **Arbeitsweise (Systematik) der Steuergruppe:** In diesem Bereich bestehen sicher Verbesserungsmöglichkeiten. Zu nennen sind hier u. a. eine bewusster Zielklärung, klarere Arbeitsanweisungen oder eine stärkere Disziplin bezüglich des Einhaltens der Tagesordnung während

Arbeitssitzungen. Im Bereich der Dokumentenverwaltung sollten die bereits bestehenden Möglichkeiten von den Mitgliedern besser genutzt werden. Die verstärkte (aber nicht exzessive) Berücksichtigung von Elementen des Projektmanagements könnte generell für eine effizientere Arbeitsweise der Steuergruppe sorgen. Daneben stellt sich die Frage, ob das „ALR“ nach seiner Öffnung noch eine geteilte Steuergruppe braucht. Die „Zuarbeit“ für eine „straffere“ Steuergruppe könnte dann, anstatt durch das G5, auch von den Fachschaften geleistet werden, was eher dem demokratischen Prinzip des „distributed leadership“ entspräche. Ein anderer Vorschlag bestünde darin, eine gänzlich neue Steuergruppe zu bilden, welche sich aus den Vertretern der einzelnen Fachschaften zusammensetzen würde.

## **6. Mögliche Chancen und Gefahren für das „Atert-Lycée“**

### ***6.1 Empfehlungen zur nachhaltigen Förderung der Chancen des „Atert-Lycée“***

Mithilfe sämtlicher im Laufe dieser Arbeit erwirkter Erkenntnisse soll im Folgenden ein Überblick darüber entstehen, wie man systematisch den Aufbau und die Entwicklung des „ALR“ steuern könnte. Es handelt sich hierbei keinesfalls um Dogmen, sondern um grobe Richtlinien, die aussichtsreich erscheinen.

Im Laufe der Ausführungen wird zunächst deutlich werden, dass manche dieser Ratschläge im Falle des „ALR“ zu gegebenem Zeitpunkt verpasst oder nur halbherzig umgesetzt wurden. Dies sollte die Schulleitung und die Steuergruppe jedoch keinesfalls davon abhalten, manche dieser Themen noch einmal aufzugreifen, denn grundsätzlich gilt: Die implizite Berücksichtigung mancher Ideen ersetzt keine bewusste Auseinandersetzung. Allerdings sollte nicht verheimlicht werden, dass manch sinnvolle Weichenstellung im Kontext eines entstehenden Schulprojekts gewissermaßen „aus dem Bauch heraus“ geschehen kann. Das vorliegende Kapitel wird deshalb auch einige Ideen nachzeichnen, die von der Steuergruppe intuitiv umgesetzt wurden, ohne dass es hierfür einer besonderen Empfehlung bedurft hätte.

Da sich einige der folgenden Empfehlungen durchaus verallgemeinern lassen, während andere ausschließlich im Kontext des „ALR“ Sinn machen, wird in der Folge zwischen verallgemeinerbaren und spezifischen Empfehlungen unterschieden.

#### **6.1.1 Verallgemeinerbare Empfehlungen**

##### **6.1.1.1 Nationale Bildungsinteressen berücksichtigen**

Jedes neue Schulprojekt sollte generell mit einer ausführlichen Bestandsaufnahme starten, die reflektiert, welche Anforderungen die neue Schule national zu erfüllen hat. Diesbezüglich können internationale Vergleichsstudien aus dem Bildungsbereich, wie PISA oder TIMSS, herangezogen werden, die verdeutlichen,

mit welchen spezifischen Schieflagen ein Bildungssystem zu kämpfen hat. Allgemeine Bildungsvorgaben und Reformprojekte des Erziehungsministeriums sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Eine solche Vorgehensweise liefert eine erste rudimentäre Orientierung dafür, welche Schwerpunkte ein neues Schulprojekt unbedingt haben muss und verhindert so, dass eine Schule an den Bedürfnissen ihrer Schüler vorbei geplant wird. Gleichsam ist mit größerer Akzeptanz und Unterstützung vonseiten des Ministeriums zu rechnen, wenn zumindest der Versuch unternommen wird, nationale Bildungsvorgaben idealtypisch umzusetzen.

#### **6.1.1.2 Ein schulisches Qualitätsverständnis entwickeln und bewerben**

Da jegliche Aussagen zum Thema „Schulqualität“ immer in Beziehung zu einem bestimmten Qualitätsverständnis zu sehen sind, sollte jede Bildungsanstalt ihren spezifischen Qualitätsbegriff entwickeln. Dieses spezifische Qualitätsverständnis sollte natürlich auf die nationalen Bildungsinteressen abgestimmt sein.

Da der letztlich zurückbehaltene Qualitätsbegriff das Fundament aller daran anschließenden Überlegungen bildet, muss er von der gesamten Steuergruppe und später von allen Lehrern akzeptiert und propagiert werden.

#### **6.1.1.3 Die Prämissen einer „guten Schule“ identifizieren und Schwerpunkte festlegen**

Ausgehend vom spezifischen Qualitätsbegriff der Schule sollte eine Steuergruppe über die Berufserfahrung ihrer Mitglieder und die einschlägige Forschungsliteratur eine überschaubare Anzahl von Prämissen für eine „gute Schule“ identifizieren. Die schließlich zurückbehaltenen Elemente sollten in ihrem Gesamtzusammenhang und unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkungen betrachtet werden. Daneben darf die Bedeutung dieser Prämissen gegenüber außerschulischen Einflussfaktoren weder über- noch unterschätzt werden.

Da zudem nicht all diese Forderungen an Schule und Unterricht gleichzeitig umgesetzt werden können, bedürfen sie einer gewissen Hierarchisierung. Hierbei kann erneut die Forschungsliteratur, aber auch der Austausch mit besonders erfolgreichen Schulen behilflich sein. Dieser Austausch kann über simple Besuche oder datengestützte Verfahren, wie z. B. Umfragen, stattfinden.

Da es im Laufe der vorliegenden Arbeit bereits zu einem Abgleich der theoretischen Empfehlungen der Forschungsliteratur mit den Erfahrungen erfolgreicher Schulen kam, konnten aus der Fülle an Informationen sieben Punkte isoliert werden, die die Schulqualität offensichtlich besonders stark beeinflussen und deshalb vorrangig angegangen werden sollten:

- das **Schulklima**: wertschätzende Beziehungen zwischen allen Schulpartnern, demokratische Beteiligungsstrukturen, schulinterne Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit
- die **Elternarbeit**
- kompetente und selbstbewusste **Lehrer**
- **Fortbildungen** für das gesamte pädagogische Personal
- die Betonung der zentralen Bedeutung eines „guten **Unterrichts**“ und des erfolgreichen Lernens aller Schüler
- wirkungsvolle **inerschulische Instrumente für Lernzuwachs**, die in der Lage sind, die gefährlichsten proximalen Faktoren auszugleichen: u. a. Differenzierungsangebote; individuelle Förderung; Unterrichtsformen, die die Individualität der Schüler berücksichtigen; eine gezielte Betreuung durch den Klassenlehrer und das Kernteam; Phasen kooperativen Lernens und eine aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht
- eine kooperative und zielbewusste **Schulleitung** mit einem Blick für Schulentwicklung

#### 6.1.1.4 Die „Situationsspezifik“ der Schule beachten

Neben der Berücksichtigung nationaler Bildungsinteressen sollte jede neue Schule eine ausführliche Analyse ihrer jeweiligen „Situationsspezifik“ durchführen. Nur so kann sie z. B. den Bedürfnissen ihrer ureigenen Schulpopulation gerecht werden, nur

so kann sie aber auch die Chancen ihres Umfelds gezielt nutzen. Die aus einer solchen Analyse resultierenden Schlussfolgerungen können sich logischerweise nur auf eine Einzelschule beziehen und nicht bedenkenlos verallgemeinert werden.

Zu der sinnvollen Analyse der Situationsspezifik einer Schule gehört unter anderem die bewusste Auseinandersetzung mit dem regionalen Umfeld der Schule, mit ihrem gesetzlichen Rahmen und ihrem pädagogischen Konzept.

#### **6.1.1.5 Strukturelle Qualitätssicherungsmaßnahmen einbauen**

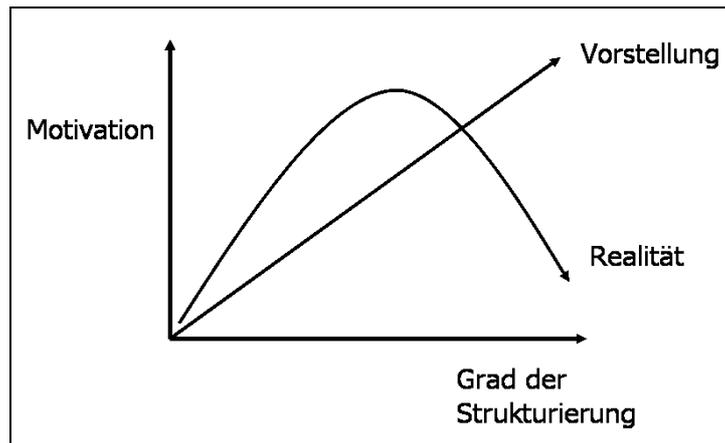
Unter 5.1.3.11 wurde bereits festgestellt, dass Schulen komplexe und schwer kontrollierbare Systeme sind. So stellt sich zwangsläufig die Frage, wie die Struktur des Systems „Schule“ beschaffen sein muss, damit man seine Komplexität, aber natürlich auch die Qualität seiner Leistungen unter Kontrolle bringen kann.

Ganz allgemein darf davon ausgegangen werden, dass das System „Schule“ Instrumente benötigt, welche eine (schulinterne) Qualitätssicherung ermöglichen. Diese Maßnahmen müssen sorgsam gewählt sein, wenn sie sich dauerhaft durchsetzen sollen.

Zunächst darf durch strukturelle Qualitätssicherungsmaßnahmen nicht der Eindruck einer „Gängelung“ des Personals entstehen, da ein allzu hoher Strukturierungsgrad (d. h. Kontrolle, Unfreiheit ...) die Motivation der Lehrer mitunter beträchtlich reduzieren kann. Besonders bewährt hat sich deshalb - in den unterschiedlichsten Kontexten - eine halb strukturierte Vorgehensweise, wie sie die folgende Zeichnung zeigt.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Vgl. RHEINBERG, F.: *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer 1995, S. 71



Gleichzeitig wurde im vorangegangenen Kapitel bereits deutlich, dass für das Gelingen einer Schule die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Kommunikation von besonderer Bedeutung seien. Aus diesem Grund brauche jede „gute Schule“ effiziente Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit für Lehrer und demokratische Beteiligungsstrukturen für alle Schulpartner. Solche Elemente seien nicht zuletzt ein wichtiges Element im Kampf gegen den gefährlichsten Gegner von Schulqualität: schlechte Arbeitsbedingungen an einer Schule. Ergänzt durch teambildende Maßnahmen und regelmäßige Fortbildungen, würden sie für eine höhere Berufszufriedenheit sorgen.

Die Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur hat ferner gezeigt, dass Schulqualität nicht durch das Vorhandensein komplexer Schulevaluationssysteme entsteht, sondern durch gezielte Unterrichtsentwicklung und die Optimierung des Umfelds.

In Anbetracht des Vorangegangenen erscheinen deshalb Qualitätsinstrumente, die

- integrale Bestandteile der Schulkultur sind,
- das Personal nicht gängeln, sondern motivieren,
- das Sozialklima fördern,
- und die Weiterentwicklung des Unterrichts berücksichtigen

besonders vielversprechend.

Selbstverständlich spricht überhaupt nichts dagegen, solche internen, strukturellen Qualitätssicherungsmaßnahmen mit weiteren externen (z. B. Fremdevaluation durch ein unabhängiges Institut) zu koppeln. Eigen- und Fremdevaluation sollten gemeinsam als wertvolle Instrumente zur Überprüfung der pädagogischen Bemühungen einer Schule angesehen werden.

Wie ein solches Vorhaben im Falle des „ALR“ konkret aussehen könnte, wird unter 6.1.2.3.2 näher erläutert.

#### **6.1.1.6 Eine Implementierungsstrategie für das Lernkonzept entwickeln**

Damit ein sorgsam ausgearbeitetes Lern- und Lehrkonzept nicht wirkungslos verbleibt, sollte jede Schule eine Implementierungsstrategie entwickeln, welche versucht, eben dies zu verhindern und die pädagogische Entwicklung der Schule planvoll zu steuern. Eine Implementierungsstrategie ist somit ein Instrument, welches die konkrete Umsetzung eines Konzepts regeln soll. Das Verb „regeln“ verdeutlicht, dass eine solche Strategie ganz bewusst beabsichtigt, das System „Schule“ zu kontrollieren und zu regulieren.

Unter 5.1.3.11 wurde aber bereits festgestellt, dass sich komplexe Systeme - und dazu gehören Schulen zweifellos - nur schwer steuern und regulieren lassen, weil sie nahezu unendlich viele „Zustände“ produzieren. Gleichzeitig wurde festgehalten, dass nur aus komplexen Systemen höhere Fähigkeiten erwachsen können. Hieraus wurde abgeleitet, dass eine Schule ein doppeltes Kunststück vollbringen muss:

- Sie muss sich zu einem System entwickeln, das gezielt die Stärken nutzt, die aus seiner Komplexität erwachsen.
- Sie muss sich zu einem System entwickeln, das jederzeit kontrollierbar und regulierbar bleibt.

Diese scheinbar sich widersprechenden Anforderungen lassen eine komplizierte Lösung vermuten und doch ist es die Natur selbst, welche eine gleichermaßen banale wie verblüffende Lösung für dieses Problem bereithält. Natürliche Systeme

(wie Bienenstöcke, Ameisenhaufen, Pflanzen, Wälder, Wetter ...) haben keine externen Regler und keine Organisatoren; sie regeln und organisieren sich selbst. Zwei der wichtigsten kybernetischen Prinzipien sind deshalb Selbstregulierung und Selbstorganisation.<sup>106</sup>

Bei natürlichen Systemen sind Selbstregulierung und Selbstorganisation feste Bestandteile ihrer Struktur. Bei den von Menschen geschaffenen Systemen kommen Selbstregulierung und Selbstorganisation hingegen nicht von alleine vor, sondern sie müssen „hineinorganisiert“ werden. Mit anderen Worten: Ein System (und somit auch eine Schule) muss so organisiert werden, dass es sich so weit wie möglich selbst organisieren und regulieren kann.<sup>107</sup>

Momentan ist es allerdings noch immer so, dass die Schulen Luxemburgs, obwohl ihnen in den letzten Jahren eine größere Autonomie zugesprochen wurde, in großem Maße von der ministeriellen Ebene aus gelenkt werden. Dies macht es für die Einzelschulen schwierig, adäquat auf Herausforderungen zu reagieren, die ihrer speziellen Situation entspringen. Eine beklagenswerte Tatsache, da in Schulen oft gerade jene Maßnahmen besonders erfolgreich sind, die als Lösungen zu einzelschulspezifischen Problemen konzipiert wurden. „Aufgedrängte“ Reformen vonseiten des Ministeriums scheitern hingegen regelmäßig, weil sie keine Antworten auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Schulen liefern oder nicht als solche wahrgenommen werden.

Ein weiteres Gesetz, das von der Kybernetik formuliert wurde, lautet: „Only variety can absorb variety“. Dies bedeutet, dass das Ausmaß, in dem es möglich ist, ein System zu kontrollieren, davon abhängt, dass sich die Komplexität des Systems und die der Regulierung des Systems entsprechen, unabhängig davon, ob es sich dabei um Selbstregulierung oder Steuerung von außen handelt. Einfache Systeme kann man deshalb durchaus mit einfachen Regulierungsmitteln kontrollieren, komplexe Systeme hingegen nur mit komplexen. Anders ausgedrückt: Die Kontrolle eines Systems benötigt ebenso viel Komplexität wie das System selbst hat.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> Vgl. MALIK, F.: *Strategie des Managements komplexer Systeme*. Bern-Stuttgart-Wien 2004.

<sup>107</sup> Vgl. MALIK (2004)

<sup>108</sup> Vgl. MALIK (2004)

Das Vorangegangene verdeutlicht, dass „Komplexitätsreduktion“ als Regulierungsmittel für komplexe Systeme alleine nicht ausreicht. Wenn es gelingt, das System zu vereinfachen, können zwar die Steuerungs- und Regulierungsmechanismen einfacher sein, andererseits entwickeln aber einfache Systeme niemals höhere Fähigkeiten.

Aus dem Bisherigen kann deshalb geschlossen werden, dass eine Implementierungsstrategie, die das System „Schule“ so beeinflussen will, dass sich ein Lernkonzept entfalten kann,

- genügend Komplexität zulassen muss, damit das System überhaupt höhere Fähigkeiten entwickeln kann,
- eine „intelligente“ Form der Komplexitätsreduktion herbeiführen muss, damit das System leichter gesteuert werden kann,
- das System in Richtung Selbstorganisation und Selbstregulation führen muss.

Wie ein Kompromiss aus „Komplexitätsreduktion“ und Komplexität zu erreichen ist, der das System „Schule“ zudem noch in Richtung Selbstkontrolle führen kann, offenbart der Begriff des „Synergieeffekts“. Er wird benutzt, wenn Prozesse, Konzepte oder Strukturen sich gegenseitig ergänzen. Die „Synergie“ oder der „Synergismus“ bezeichnen dabei ganz allgemein das Zusammenwirken von Lebewesen, Stoffen oder Kräften im Sinne von „sich gegenseitig fördern“. Eine leicht verständliche Umschreibung von „Synergie“ findet sich in dem Ausspruch „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Von Synergie spricht man z. B. in der Pharmazie, wenn zwei gleichzeitig eingenommene Medikamente ihre Wirkung gegenseitig verstärken.<sup>109</sup>

Wenn das Resultat des Zusammenwirkens von mehreren, intelligent kombinierten, Elementen größer ist als die Summe der Einzelresultate, bedeutet dies, dass durch eine Synergie ein „Mehrwert“ entsteht. Logischerweise kann dieser durch die Synergie entstehende Mehrwert genutzt werden, um mit gleichen Mitteln mehr zu erreichen oder um mit weniger Mitteln dasselbe zu erreichen. Im Falle einer Synergie zwischen einem Medikament und der Akkupunktur kann der Arzt z. B. ein

---

<sup>109</sup> Vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Synergie>

Medikament, bei gleicher Wirksamkeit, schwächer dosieren und den Patienten so „schonender“ heilen.

Im Falle einer Schule könnte hingegen das Zusammenwirken von Maßnahmen auf der Unterrichts-, Personal-, oder Organisationsebene, die sich gegenseitig fördern, einen „Mehrwert“ produzieren. Dieser Mehrwert könnte wiederum zur erfolgreicherer Implementierung eines spezifischen Lernkonzepts führen.

Ein sehr einfaches Beispiel für eine Synergie im Schulbereich auf der Unterrichts- und Personalebene wäre z. B. die Abstimmung von Lehrplänen in zwei oder mehreren Fächern durch Lehrerzusammenarbeit. So wäre es u. a. denkbar, dass sich Deutsch- und Geschichtslehrer in ihrer Unterrichtsplanung besprechen, wenn die literarische Epoche des Barock durchgenommen wird. Der Geschichtslehrer könnte bei einer solchen Planung den 30-jährigen Krieg einführen, bevor der Deutschlehrer sich den Grundzügen des Barocks widmet. Auf diese Weise würde einerseits Redundanz vermieden und andererseits würden die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Zuständen und literarischen Strömungen für die Schüler insgesamt greifbarer. Auch die banale Forderung nach einer einzigen Methode für Textzusammenfassungen in sämtlichen Sprachen könnte überzeugende Resultate hervorbringen, weil die Schüler nur eine einzige Vorgehensweise in mehreren Fächern erlernen würden. Auf diese Weise würde diese eine Methode häufig wiederholt und könnte sich verfestigen - schulfachabhängige Umdenkprozesse der Schüler würden hingegen gänzlich entfallen und könnten nicht länger für Verwirrung sorgen.

Da die Elemente eines Systems, das Synergie hervorbringen soll, notwendigerweise zusammenwirken müssen, um einen Mehrwert zu erzielen, beeinflussen sie sich. Und da jede Beeinflussung immer auch eine Form der Kontrolle und der Regulierung ist, werden einem System durch das Zusammenspiel der Elemente einer Synergie erste Kompetenzen im Bereich der Selbstorganisation und Selbstregulierung quasi „eingepft“.

Um ein Lernkonzept erfolgreich zu implementieren, sollte man also gezielt Synergieeffekte aufspüren und verwerten. Wird der hieraus resultierende „Mehrwert“

gezielt genutzt, kann das System „Schule“, bei nahezu unveränderter Komplexität, insgesamt kontrollierbarer und effizienter werden. Zusätzlich ermöglichen Synergieeffekte einen ersten Schritt in Richtung Selbstorganisation und Selbstregulierung des Systems „Schule“.

Erneut lassen sich für den Schulkontext recht banale Beispiele finden. So ist z. B. jegliche Lehrerzusammenarbeit immer auch eine Art „Qualitätsinstrument“, da sich die einzelnen Lehrer während ihrer Kooperation natürlich in gewisser Weise gegenseitig „kontrollieren“. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn ein Lehrer die ausgearbeitete Übung eines Kollegen kommentiert und Verbesserungsvorschläge macht oder in dessen Unterricht hospitiert. Man könnte sich aber auch einen „starken“ Lehrer, ohne Autoritätsprobleme im Klassenraum, vorstellen. Ein solcher Lehrer würde einen „schwächeren“ Lehrer maßgeblich unterstützen, wenn er, obwohl es bei ihm nicht unbedingt nötig wäre, mit derselben Vehemenz die Einhaltung von wichtigen Verhaltensweisen (wie Pünktlichkeit, Disziplin, Fleiß, Ehrlichkeit ...) von seinen Schülern verlangen würde.

Die größte Schwierigkeit bei dem Vorgegangenen besteht aber darin, geeignete Elemente für Synergien im Lernkonzept einer spezifischen Schule zu finden. Die Leitfrage hierfür muss lauten: Welche „Mosaiksteine“ des Schulkonzepts lassen sich so kombinieren, dass sie sich gegenseitig beflügeln, fördern, aber auch kontrollieren und regulieren?

Wie die vorangegangenen, sehr theoretischen, Ausführungen im Falle des „ALR“ konkret aussehen könnten, wird deshalb unter 6.1.2.3.3 noch näher erläutert.

### **6.1.2 Spezifische Empfehlungen an das „ALR“**

Die ersten beiden Punkte des vorliegenden Kapitels (Empfehlungen, die sich aus dem regionalen Umfeld und dem Gesetzentwurf zum „ALR“ ergeben) können recht kurz ausfallen, da viele der unter 5.1.1 und 5.1.2 gewonnenen Schlussfolgerungen ebenfalls von der Steuergruppe, wenn auch eher intuitiv, gezogen wurden. Deshalb sollte in diesen beiden Bereichen auch nicht von Empfehlungen, sondern von Ermutigungen gesprochen werden, manch lohnenswerte Bemühungen, die instinktiv ergriffen wurden, weiterzuverfolgen. In diesen Fällen liegt die Leistung der vorliegenden Arbeit eher darin, intuitiv verfolgte Pisten argumentativ zu untermauern. Da dies aber schon in Kapitel 5 geschah, werden an dieser Stelle die wichtigsten Schlussfolgerungen lediglich noch einmal gebündelt dargestellt.

Insgesamt sollten sämtliche Empfehlungen dieses Kapitels mehr als „nachjustierbare“ Diskussionsgrundlagen denn als unverrückbare Gewissheiten angesehen werden. In dem Kontext sollte beispielsweise berücksichtigt werden, dass Schlussfolgerungen, die aus vielerlei Hinsicht (z. B. wirtschaftlich, sozial, pädagogisch ...) sinnvoll sind, nicht zwangsläufig auf Interesse bei Vertretern, Eltern oder Vereinen der Region stoßen. Aus diesem Grunde wird es in Zukunft auch darum gehen müssen, die ausgesprochenen Empfehlungen mit den realen Bedürfnissen der Region abzugleichen.

Der dritte Teil dieses Kapitels (Empfehlungen, die sich aus dem pädagogischen Konzept des „ALR“ ergeben) wird umfangreicher als die vorangegangenen Punkte sein, da es sich beim pädagogischen Konzept um das äußerst komplexe Herzstück des ganzen Projekts handelt. Dieses bedarf notwendigerweise besonderer Beachtung, weil es zudem der Teil der Situationsspezifik ist, der am stärksten gesteuert werden kann. Dies bedeutet zugleich, dass sein Erfolg oder Misserfolg eng mit dem Geschick von Schulleitung und Steuergruppe verknüpft werden kann.

### **6.1.2.1 Empfehlungen, die sich aus dem regionalen Umfeld des „ALR“ ergeben**

Die Analyse des regionalen Umfelds legt es nahe, die Schule bewusst an das „grüne“ Image des Kantons Redange anzulehnen. Auf diese Weise kann nicht nur das bereits vorhandene Know-how in diesem Bereich genutzt werden, sondern auch davon ausgegangen werden, dass ein solch „grünes“ Profil in der Region Akzeptanz findet. Eine derartige Ausrichtung würde es der Schule also erlauben, sich harmonisch in die Region zu integrieren und deren „Aufwärtsdynamik“ gezielt zu nutzen und mitzugestalten. Ein solches Profil erscheint aber auch deshalb richtig, weil im Zuge des Klimawandels gerade umweltverträgliche Technologien in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden. Vieles spricht auch dafür, dass im Umweltsektor, der im Kanton Redange stärker vertreten ist als in anderen Regionen, zukünftig vermehrt Stellen vorhanden sein werden.

So erscheint es nur folgerichtig, dass zwei Mitglieder der Steuergruppe auf Landesebene an der Ausarbeitung eines neuen Berufsprofils teilnahmen, welches für das „ALR“ vielversprechend erscheint. Hierbei handelt es sich um den „Techniker der energetischen und technischen Gebäudeausrüstung“ (ETG). Ein solcher Techniker ist im Bereich der Energieerzeugung, der Energieverteilung sowie in der Gebäudeversorgungs-technik tätig. Es handelt sich demnach um ein Berufsprofil, welches vorbildlich zur Region und zum „ALR“ passt, da es bereits zahlreiche regionale Initiativen und Firmen in diesen Bereichen gibt.

Die vorliegende Arbeit und die Steuergruppe teilen zudem die Ansicht, dass sich das „grüne“ Profil des Kantons auch in anderen Bereichen der Schule wiederfinden sollte: Denkbar sind u. a. regionale Bio-Produkte in der Küche, „Fairtrade“-Produkte in den Automaten, eine vorbildliche Mülltrennung, umweltfreundliche Reinigungsprodukte, Recycling-Papier für sämtliche Kopien, Sonnenkollektoren auf dem Dach der Schule usw.

### **6.1.2.2 Empfehlungen, die sich aus dem Gesetzentwurf zum „Atert-Lycée“ ergeben**

Die Steuergruppe und die vorliegende Arbeit vertreten gleichermaßen die Ansicht, dass es die hervorragende Ausstattung des „ALR“ nahe legt, die Schule für die gesamte Region zu öffnen. Dies wäre zunächst im Sinne einer optimalen Auslastung der Infrastrukturen sinnvoll, aber auch hinsichtlich der Funktion des „ALR“ als „Impulsgeber“ für das gesamte Umland. Internat, Bibliothek, Restaurant und Sportkomplex des „ALR“ bieten in einer eher ländlichen Gegend, mit weniger Freizeitangeboten als in Ettelbruck oder Luxemburg-Stadt, völlig neue Möglichkeiten. Das „Ganztagsangebot“, welches das „ALR“ haben wird, ist eine erste logische Konsequenz dieser Sachlage.

Im Sinne einer festen Verankerung der Schule innerhalb der Region wurde auf Initiative des „ALR“ sowie des Abgeordneten und Bürgermeisters von Beckerich, Camille Gira, zudem frühzeitig eine „Task-Force“ gebildet, durch welche eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, Vereinen und Politikern der Region angestrebt wird. Innerhalb dieses Gremiums kann geklärt werden, welche konkreten Bedürfnisse und Ideen es vonseiten der Vertreter der Region gibt. Dabei könnte es durchaus passieren, dass die Schlussfolgerungen der Steuergruppe und der vorliegenden Arbeit nicht unbedingt den tatsächlichen Bedürfnissen der Region entsprechen. So wurde in der ersten Sitzung der „Task-Force“ beispielsweise von Vereinsseite bereits deutlich gemacht, dass es keine infrastrukturellen Engpässe gebe, die ein Ausweichen auf den Sportkomplex des „ALR“ nötig machen würden. Ob dies auch für die anderen Infrastrukturen des „ALR“, wie z. B. die Bibliothek, gilt, bleibt noch zu klären. Genauso wie die Frage, auf welche Weise die Öffnung der Schulbibliothek für die Leute der Region überhaupt konkret zu gewährleisten wäre.

Unabhängig von diesen unbeantworteten Fragen werden sich aus den weiteren Sitzungen der „Task-Force“ sicherlich noch zahlreiche wertvolle Impulse ergeben, wie sich das „ALR“ zweckmäßig in den Dienst der Region stellen kann.

### **6.1.2.3. Empfehlungen, die sich aus dem pädagogischen Konzept des „ALR“ ergeben**

#### **6.1.2.3.1 Die Berücksichtigung nationaler Bildungsinteressen im „ALR“**

Im Falle des „ALR“ fand eine „nationale“ Bestandsaufnahme nur implizit statt. So wurden z. B. die vorliegenden Resultate der PISA-Studien 2000 und 2003 ebenso wenig systematisch ausgewertet wie nationale Reformvorhaben gezielt erörtert. Vor allem im ersten Fall hätte aber eine bewusstere Auseinandersetzung zu objektiv haltbaren Schlussfolgerungen geführt - eine erste wichtige Voraussetzung, wenn es darum geht, die Berechtigung eines entwickelten Schulkonzepts vor Eltern, Ministerialbeamten oder künftigen Lehrern zu begründen.

Obwohl im Falle des „Atert-Lycée“ bereits ein pädagogisches Konzept vorliegt, sollte es in absehbarer Zeit noch einmal dahin gehend überprüft werden, ob und inwiefern es nationalen Bildungsinteressen tatsächlich gerecht wird und an welchen Stellen es eventuell noch Verbesserungen bedarf.

Eine eingehende Auseinandersetzung mit nationalen Bildungsinteressen hätte der Steuergruppe des „ALR“ zudem bei der Entwicklung eines schlüssigen schulischen Qualitätsbegriffs behilflich sein können.

#### **6.1.2.3.2 Die Entwicklung und Bewerbung eines schulischen Qualitätsverständnisses im „ALR“**

Das „ALR“ verfügt, trotz eines bis ins Detail ausgearbeiteten pädagogischen Konzepts, bislang noch über keinen reflektierten Qualitätsbegriff. Es kann deshalb nur von einem impliziten Qualitätsbegriff gesprochen werden. Aufgrund der bereits vorliegenden Arbeitsergebnisse sollte das nachträgliche „Herausschälen“ eines „ALR“-spezifischen Qualitätsverständnisses allerdings nicht schwer fallen. Ein sorgsam reflektierter und von der gesamten Steuergruppe akzeptierter Qualitätsbegriff vereinfacht u. a.

- die Formulierung eines Leitbilds für die Schule,
- die Identifikation der Schüler, Eltern und neuen Lehrer mit der Schule,

- die Begründung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Schule,
- usw.

#### 6.1.2.3.4 Schulinterne Qualitätssicherungsmaßnahmen im „ALR“

Unter 6.1.1.5 wurde festgehalten, dass vor allem solche Qualitätssicherungsmaßnahmen Erfolg versprechen, die

- integrale Bestandteile der Schulkultur sind,
- das Personal motivieren,
- das Sozialklima fördern,
- und die Weiterentwicklung des Unterrichts berücksichtigen.

Unter Berücksichtigung all dieser Forderungen drängt sich vor allem ein Element des „ALR“-Lernkonzepts auf, welches in signifikanter Weise den pädagogischen Erfolg des „ALR“ mitbestimmen könnte: die schulinternen Vergleichsarbeiten.

Solche internen „Lernerfolgfeststellungen“ sind nach KEMPFERT/ROLFF dazu geeignet „ein internes pädagogisches Qualitätsmanagement zu betreiben“<sup>110</sup>. WINTER vertritt gar die Meinung, dass solche Prüfungen die Lernkultur der gesamten Schule prägen können:

„Das, was geprüft und beurteilt wird, bestimmt in großem Maße das, was gelernt wird. Darüber hinaus bestimmt auch die Art, wie geprüft und beurteilt wird, die Lernkultur. Alle Versuche, eine neue Lernkultur an Schulen zu etablieren, werden daher an Grenzen stoßen, wenn nicht auch das System der Prüfung und Beurteilung der Schülerleistung reformiert wird.“<sup>111</sup>

Das vorangegangene Zitat verdeutlicht, dass die Art der Leistungsbewertung (z. B. durch schulinterne Vergleichsarbeiten) einen direkten Einfluss auf den Unterricht hat und folgerichtig gezielt als Qualitätsinstrument genutzt werden kann.

<sup>110</sup> KEMPFERT/ROLFF: *Qualität und Evaluation*. Weinheim/Basel 2005. S.196.

<sup>111</sup> WINTER, Felix: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006. S. 313.

Der Einfluss schulinterner Vergleichsarbeiten auf die Qualität des Unterrichts und den Erfolg des Lernkonzepts insgesamt erklärt sich dabei folgendermaßen: Im Vorfeld der Ausarbeitung einer Vergleichsarbeit muss auf Fachbereichsebene eine gewisse Koordinierungsarbeit geleistet werden. Die implizierten Lehrer verständigen sich über die Unterrichtsinhalte und -ziele sowie über fachliche Qualitätsmaßstäbe. Beispielaufgaben werden gemeinsam erarbeitet und analysiert. Auch Unterricht und Unterrichtsmethoden müssen von den Lehrern abgestimmt werden.<sup>112</sup>

Alles in allem führt die Ausarbeitung von Vergleichsarbeiten so nicht nur zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Unterrichts, sondern auch zu einem regelmäßigen Ideen- und Meinungsaustausch, welcher für mehr Kommunikation und Teamgeist innerhalb des Fachs und der Schule führt. Schulinterne Vergleichsarbeiten sind deshalb nicht nur ein effizientes strukturelles Qualitätsinstrument, sondern fördern zusätzlich das Sozialklima und motivieren die Lehrer zu „Höchstleistungen“. Schließlich möchte kein Lehrer, dass seine Schüler schlechter bei den Vergleichsarbeiten abschneiden als alle anderen.

#### **6.1.2.3.5 Eine mögliche Implementierungsstrategie für das „ALR“-Lernkonzept**

Im Laufe der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrmals erwähnt, dass es sich bei dem von der Steuergruppe ausgearbeiteten Lernkonzept um ein äußerst komplexes Gebilde mit einigen für die luxemburgische Schullandschaft ungewöhnlichen Elementen (Lerncoach, schulinterne Vergleichsarbeiten ...) handelt.

Aus dieser Komplexität entsteht eine ernste Bedrohung für die schulische Qualität, denn ganz allgemein gilt: Qualität und Quantität stehen sich meist eher feindlich gegenüber. Und zwar vor allem dann, wenn, wie im Falle des „ALR“, die einzelnen Elemente weder einzeln, noch in ihrer Wechselwirkung erprobt wurden, geschweige denn organisch gewachsen wären. Diese Fülle an unerprobten und daher unkalkulierbaren Faktoren könnte in der Lehrerschaft schnell zu Überforderung und Frustration und letztlich zu den bereits unter 3.1.2.2 beschriebenen „Diskrepanzerfahrungen“ führen.

---

<sup>112</sup> Vgl. BINDELS, Gene: *Interne Vergleichsarbeiten als Motor für Schulentwicklung? Betrachtungen am Beispiel einer neuen Schule. Masterarbeit im Rahmen des Fernstudienganges Schulmanagement.* Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2008.

Um den beschriebenen Risiken aus dem Weg zu gehen, sollte an eine schrittweise Umsetzung der pädagogischen Vorhaben im „ALR“ gedacht werden. Hierbei müssen einige wenige unabdingbare Prioritäten für die Anfangsphase der Schule identifiziert werden, während andere Vorhaben für eine spätere Implementierung vorgesehen werden. Mit anderen Worten: Bis zur vollständigen Umsetzung des „ALR“-Lernkonzepts können durchaus mehrere Jahre vergehen. Dafür haben die einmal getroffenen Maßnahmen aber Zeit, sich zu bewähren und können sich quasi organisch zu festen Bestandteilen der Schulkultur entwickeln.

Sofern nicht alle Neuerungen gleichzeitig umgesetzt werden, kann unter Umständen eine Überforderung der Lehrkräfte in der sicherlich schwierigen Startphase der Schule vermieden werden. Eine phasenweise Umsetzung verringert außerdem das Risiko des Scheiterns mancher Neuerungen, bevor diese institutionalisiert sind. Insgesamt ermöglicht eine solche Vorgehensweise der Schule, sich ihren pädagogischen Zielen in einer Art zu nähern, die niemanden überfordert - eine überaus wichtige Voraussetzung für die generelle Akzeptanz von Innovationen.

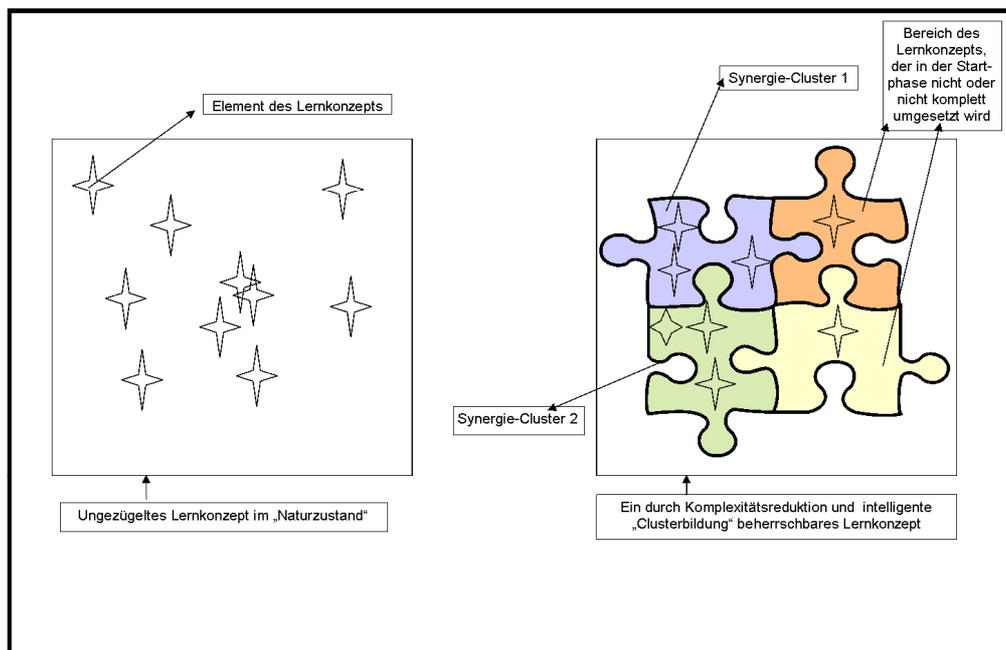
Alles in allem besteht die Herausforderung demnach darin, das komplexe „ALR“-Lernkonzept auf einer sich über mehrere Jahre erstreckenden Zeitleiste in „realistische“ Teilstücke zu zerlegen, die zeitlich versetzt umgesetzt werden, denn: Erfolgreich sind vornehmlich solche Schulen, die Jahr für Jahr einige wenige, oft recht bescheidene Prioritäten gezielt verwirklichen und sich so schrittweise ihrer Vision nähern (vgl. 5.1.3.5.1).

Die Minimierung der Risiken eines komplexen Systems durch eine bloße Komplexitätsverringering greift allerdings, wie unter 5.1.3.11 bereits beschrieben, zu kurz. Man sollte nämlich nicht vergessen, dass allzu stark „beschnittene“ Systeme gewisse, sehr erwünschte Fähigkeiten nicht mehr entwickeln können. Um ein System unter Kontrolle zu bekommen, reicht es deshalb nicht aus, ausschließlich seine Komplexität zu reduzieren, weil man damit Gefahr läuft, das System selbst oder seine wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten zu zerstören. Unter 6.1.1.6 wurde deshalb der Begriff der „Synergie“ eingeführt, welcher einen Kompromiss aus Komplexitätsreduktion und Erhalt der „Systemfähigkeiten“ ermöglicht.

Von „Synergieeffekten“ spricht man ganz allgemein, wenn sich Lebewesen, Stoffe, Kräfte ... durch ihr Zusammenwirken gegenseitig fördern. Wird der aus den „Synergien“ resultierende „Mehrwert“ gezielt genutzt, kann ein komplexes System, insgesamt kontrollierbarer und effizienter werden.

Über eine intelligente „Clusterbildung“ von sich fördernden Elementen (nachfolgend als „Synergie-Cluster“ bezeichnet) könnte das „ALR“-Lernkonzept, bei einer zusätzlich über zeitliche Steuerung leicht reduzierten Komplexität, übersichtlicher, effizienter und kontrollierbarer werden. Dies würde wiederum der Implementierung der angestrebten neuen Lernkultur im „ALR“ dienen.

Die folgende Abbildung soll die vorangegangenen Ausführungen noch fassbarer machen:



Das obige Schema veranschaulicht, dass der Erfolg einer „ALR“-spezifischen Implementierungsstrategie maßgeblich von der Zusammensetzung der schließlich zurückbehaltenen „Synergie-Cluster“ und deren Vernetzung mit weiteren „Synergie-

Clustern“ abhängt. Prinzipiell sollte man hierbei davon ausgehen, dass manche Kombinationen sinnvoller sind als andere und eben diese aufspüren.

Ein möglicher Ausgangspunkt für diese Suche könnten die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen schulinternen Vergleichsarbeiten sein, welche zahlreiche positive Effekte bewirken: qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts, Förderung des Sozialklimas über Lehrerkooperation, Motivation der Lehrer ...

Demgemäß wäre es durchaus zweckmäßig, diese schulinternen Vergleichsarbeiten als eine Priorität des „ALR“-Lernkonzepts zurückzubehalten und sie zum zentralen Element eines ersten „Synergie-Clusters“ zu machen. In gewisser Weise findet eine solche „Bevorzugung“ ohnehin schon statt, da der gesamte Bereich der Schülerevaluation zum „Projet d'établissement“ des „ALR“ gemacht wurde. Auf diese Weise können für diesen Bereich auch zusätzliche finanzielle, personelle und zeitliche Mittel vonseiten des Ministeriums erwirkt werden.

Ein weiterer Schritt bestünde nun darin, gezielt nach Elementen im Lernkonzept des „ALR“ zu suchen, die mit dem zentralen Element des ersten „Synergie-Clusters“ (also den schulinternen Vergleichsarbeiten) Synergien bilden können. Solche Elemente können sich auf der Personalebene (z. B. Fachschaft, Fachjahrgangsteam, Lehrerfortbildung, Hospitation ...), auf der Unterrichtsebene (z. B. aufgaben- und kompetenzorientierter Unterricht ...) oder auch auf der Organisationsebene (z. B. Schulkultur) ansiedeln.

Abschließend sollte betont werden, dass allzu zahlreiche „Synergie-Cluster“ kontraproduktiv sind, da so natürlich kein Mehr an Übersichtlichkeit, Effizienz und Kontrolle entstehen kann. Aus demselben Grund sollten die „Cluster“ nicht mit zu vielen Elementen „gefüllt“ werden.

#### **6.1.2.4 Empfehlungen zur künftigen Zusammensetzung der Steuergruppe**

Ein ehrgeiziges Schulprojekt, wie es das „ALR“ anstrebt, benötigt auch in Zukunft eine dynamische Steuergruppe, die die Schulentwicklung konsequent vorantreibt und die Qualität der angebotenen Leistungen überwacht. Gleichzeitig ist die Steuergruppe ein wichtiges Instrument im Sinne des „distributed leadership“, welches verhindert, dass wichtige Entscheidungen, die die ganze Schule betreffen, einsam von der Schulleitung getroffen werden und deshalb oft keine Akzeptanz finden.

Um die erwähnten Funktionen adäquat erfüllen zu können, darf die Steuergruppe jedoch nicht in ihrer aktuellen Form weiterbestehen, sondern muss den Gegebenheiten einer wachsenden Schule angepasst werden.

Hinsichtlich der späteren Akzeptanz von Entscheidungen der Steuergruppe innerhalb der Lehrerschaft wäre es z. B. wichtig, dass alle oder zumindest alle Hauptfächer vertreten sind. Aus demselben Grund sollte der Anteil von Frauen, welche einen ständig wachsenden Teil der Lehrerschaft im postprimären Bereich ausmachen, gesteigert werden. Im Sinne einer leichteren Steuerung und einer verbesserten „Entscheidungsfähigkeit“ sollte zudem über eine Verringerung der Mitgliederzahl nachgedacht werden.

Im Bereich der Organisation und Arbeitssystematik bestehen ebenfalls Verbesserungsmöglichkeiten. Zu nennen wären hier u. a. eine bewusster Zielklärung, klarere Arbeitsanweisungen und eine stärkere Disziplin bezüglich des Einhaltens der Tagesordnung. Eine weitere Verbesserung könnte darin bestehen, eine komplett neue Steuergruppe zu bilden, welche sich u. a. aus den Vertretern der einzelnen Fachschaften zusammensetzen würde, was dem Prinzip des „distributed leadership“ entspräche. Im Sinne einer Reduzierung der Mitgliederzahl der Steuergruppe wäre es zudem denkbar, dass ein einzelnes Mitglied im Namen mehrerer Fachschaften argumentiert und abstimmt. Ferner spräche nichts dagegen, einen Schüler- und einen Elternvertreter sowie ein Mitglied der unter 6.1.2.2 erwähnten „Task-Force“ in die Steuergruppe einzubeziehen, da auch sie die getroffenen Entscheidungen letztlich mittragen müssen.

### 6.1.3 Zusammenfassung

Aus dem Vorangegangenen resultieren die folgenden Empfehlungen an das „ALR“:

- Nationale Bildungsbedürfnisse noch einmal reflektieren und bewusst machen.
- Ein gemeinsames Qualitätsverständnis der Schule entwickeln und für seine Akzeptanz bei allen Schulpartnern werben.
- Pädagogische Schwerpunkte festlegen.
  - das Schulklima fördern.
  - die Elternarbeit fördern.
  - kompetente und engagierte Lehrer anwerben.
  - regelmäßige Fortbildungen für das gesamte Schulpersonal organisieren.
  - die zentrale Bedeutung des Unterrichts hervorstreichen.
  - wirkungsvolle innerschulische Instrumente gegen die gefährlichsten proximalen Faktoren entwickeln und einsetzen.
  - eine kooperative und zielbewusste Schulleitung mit einem Blick für die Schulentwicklung.
- Die Situationsspezifik der Schule beachten und nutzen.
  - die Schule an das „grüne Profil“ der Region anlehnen.
  - die Schule dort für die Region öffnen, wo es gewünscht und machbar ist.
  - strukturelle Qualitätssicherungsmaßnahmen einbauen, z. B. durch schulinterne Vergleichsarbeiten.
  - eine Implementierungsstrategie für das Lernkonzept entwickeln, z. B. durch eine zeitlich versetzte Umsetzung des Lernkonzepts und „Synergie-Cluster“.
- Die Steuergruppe im Sinne des „distributed leadership“ verkleinern und neu besetzen.

## **6.2 Mögliche Gefahren für das „Atert-Lycée“**

### **6.2.1 Verallgemeinerbare Gefahren**

Aus der Vielzahl von möglichen Faktoren, die die Qualität einer Schule bedrohen können, soll sich an dieser Stelle auf zwei beschränkt werden, welche alle Schulen Luxemburgs gleichermaßen betreffen.

Eine ernste Gefahr betrifft die Art und Weise, wie Lehrer in Luxemburg den Schulen zugeteilt werden. Die Praxis, neu nominierte Lehrer von ministerieller Ebene aus zentral auf die Schulen Luxemburgs zu verteilen, mutet eher befremdlich an. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Vorgehensweise zwangsläufig Lehrer hervorbringt, die nicht ihre optimale Leistung erbringen, weil sie gegen ihren Willen und ihre Überzeugung an einer spezifischen Schule unterrichten müssen. Schlimmstenfalls entwickeln sich solche Lehrer zu Quertreibern, die das Sozialklima und die Schulqualität negativ beeinflussen. Unabhängig davon entsprechen die Anzahl und fachliche Ausrichtung der Lehrer, die pro Jahr einer Schule zugebilligt werden, nicht immer deren realen pädagogischen Bedürfnissen.

Die beschriebene Personalpolitik des Ministeriums führt daneben zu beträchtlichen Fluktuationen im Lehrkörper, vor allem an sogenannten „Problemschulen“ mit schwierigen Rahmenbedingungen. An solchen Schulen fordern viele Lehrer, sobald sich die Möglichkeit bietet, eine Versetzung an eine Schule an, die ihnen geografisch, sozial oder fachlich mehr zusagt. Das wichtigste Kriterium für eine vom Ministerium genehmigte Versetzung ist dabei die Verweildauer des Lehrers im Staatsdienst und nicht etwa dessen Interesse an einem spezifischen pädagogischen Projekt. Die logische Folge ist, dass technischen Lyzeen in „Problembezirken“ die etablierten Lehrer regelmäßig „davonlaufen“, während manche klassische Gymnasien zu „Sammelbecken“ für Lehrer über 50 werden, was letztlich niemandem zugutekommt. Es versteht sich, dass unter solchen Bedingungen eine kohärente Schulentwicklung, vor allem in den technischen Lyzeen Luxemburgs, kaum möglich ist. In Anbetracht der charakteristischen Probleme der überwiegend ausländischen Schülerschaft in diesen Schulen ist dieser Sachverhalt mehr als bedauerlich.

Eine weitere nicht zu unterschätzende Gefahr für die Schulqualität ist Luxemburgs Vorliebe für große Schulen mit 1300 und mehr Schülern. Obwohl solche Schulen nicht per se schlechter sein müssen als andere, stellen sie enorme (organisatorische) Anforderungen an die Schulleitung. Große Schulen benötigen zwangsläufig mehr Lehrer. Dies macht es z. B. außerordentlich schwierig, den gesamten Lehrkörper auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis einzuschwören. Auch kommt es in großen Schulen mit 200 und mehr Lehrern oft zu einer Art „Entscheidungsarthrose“, wenn es an funktionierenden Arbeits- und Entscheidungsstrukturen fehlt. Und schließlich fördert die Anonymität einer großen Schule in keinster Weise das Sozialklima zwischen sämtlichen Schulpartnern.

### **6.2.2 Spezifische Gefahren für das „ALR“**

Neben den oben skizzierten Problemen, mit denen alle Schulen Luxemburgs zu kämpfen haben, spricht einiges dafür, dass das „ALR“ aufgrund seines spezifischen Lernkonzepts mit zusätzlichen Gefahren konfrontiert werden könnte. Auch hier sollte vor allem auf die Schlüsselrolle der Lehrer für ein gelingendes Schulprojekt geachtet werden.

Zunächst einmal muss davon ausgegangen werden, dass die Arbeit in einer gänzlich neuen Schule während zwei bis drei Jahren anstrengender ist als in einer etablierten Lehranstalt. Der Grund hierfür liegt darin, dass die zahlreichen organisatorischen und pädagogischen Prozesse am Anfang noch nicht eingespielt sind und sich so etwas wie eine „Schulkultur“ erst allmählich „erarbeitet“ werden muss.

Eine weitere Mehrbelastung entsteht für die Lehrer des „ALR“ durch die vielfältigen und zum Teil noch unbekanntes Elemente des Lernkonzepts (z. B. Lerncoach, aufgaben- und kompetenzorientiertes Arbeiten ...), in die sich alle Lehrer erst einmal einarbeiten müssen. In Verbindung mit weiteren Zusatzleistungen (z. B. Kurse in der Mittagspause und nach Unterrichtsschluss) entstehen so, bei eventuell sogar leicht verlängerter Arbeitszeit, aber gleichem Gehalt, spürbare Mehrbelastungen.

Die sicherlich anstrengende und turbulente Startphase des „ALR“, welche mit gehörigen Zusatzleistungen vonseiten der Lehrer verbunden sein wird, könnte so vor

allem bei besonders idealistischen und begeisterungsfähigen Lehrern schnell zu „Diskrepanzerfahrungen“ führen. Es ist oftmals nämlich so, dass die Mehrarbeit, die in solchen Phasen geleistet wird, nicht zwangsläufig von besseren Resultaten oder einem besseren Sozialklima begleitet wird - Frustration ist die logische Folge.

Das „ALR“ sollte sich diesem Sachverhalt nicht verschließen, sondern überlegen, durch welche Anreize es die Mehrbelastung seiner Lehrer angemessen kompensieren kann. Anders ausgedrückt: Das „Atert-Lycée“ braucht eine Art „Motivationsstrategie“ für seine Lehrer, da kein Mensch bereit ist, dauerhaft, bei gleicher Bezahlung, mehr zu leisten, wenn darüber hinaus Erfolge auf sich warten lassen.

In dem Kontext könnte die im „ALR“ vorgesehene Lehrerzusammenarbeit auf „horizontaler“ (Fachjahrgangsteam) und „vertikaler“ Ebene (Kernteam) von besonderer Bedeutung sein. Aus ihr könnten sich beispielsweise Entlastungen bei der Unterrichts- und Prüfungsplanung sowie der Klassenführung ergeben. Generell fördert eine solche Zusammenarbeit natürlich auch das Sozialklima innerhalb einer Schule. Und ein gutes Sozialklima minimiert wiederum die Gefahr von Frustration.

Eine weitere Schlüsselfunktion könnte die Implementierungsstrategie für das Lernkonzept (vgl. 6.1.2.3.5) einnehmen, da sie die Entwicklung der Schule in einer realistischen Weise zu steuern versucht.

Daneben sollten aber von Schulleitung und Steuergruppe unbedingt weitere, ganz konkrete, Elemente gefunden werden, welche ein vorzeitiges „Ausbrennen“ bzw. „Diskrepanzerfahrungen“ der „ALR“-Lehrer vermeiden.

## 7. Bilanz

### ***7.1 Mögliche Schwächen der vorliegenden Arbeit***

Eine erste Schwäche der vorliegenden Arbeit könnte in ihrer generellen Aussagekraft und Verwertbarkeit liegen. Unabhängig von möglichen methodischen Mängeln oder inhaltlichen Versäumnissen der Arbeit, stellt sich die prinzipielle Frage, ob das eher reformresistente Luxemburger Schulwesen nicht vielleicht zu spezifisch ist, um es mit Erkenntnissen aus vorwiegend internationalen Quellen zu „erneuern“. Manches spricht auch dafür, dass die eigentlichen Schwächen des luxemburgischen Bildungssystems vor allem struktureller Natur sind.<sup>113</sup> Dies bedeutet zwangsläufig, dass manch lohnenswerte Bemühungen von Einzelschulen an „schädlichen“ Rahmenbedingungen zu scheitern drohen. Und somit wäre auch die Relevanz der vorliegenden Arbeit in Frage gestellt.

Daneben sollte zumindest in Erwägung gezogen werden, dass die Verwendung weiterer oder anderer wissenschaftlicher Quellen sowie die Befragung „erfolgreicher Schulen“ in Frankreich oder Belgien möglicherweise zu anderen Resultaten geführt hätte. Dies macht die letztlich zurückbehaltenen Erkenntnisse zwar nicht haltlos, aber angreifbar.

Schließlich muss kritisch angemerkt werden, dass die vorliegende Arbeit an manchen Stellen zu kurz greift, wo es um konkrete Wege der Prozessbeschreibung geht. Dies bedeutet, dass sie nicht immer befriedigende Antworten auf die Fragen gibt, wie gewisse Empfehlungen, von wem und in welchen Zeiträumen praktisch umgesetzt werden können. Möglicherweise ist dies aber auch eher die Aufgabe von Schulleitung und Steuergruppe. Allzu detaillierte Vorgaben können nämlich auch kontraproduktiv (vgl. 6.1.15) sein.

Inwiefern die vorliegende Arbeit tatsächlich dienlich sein kann, wird die Zukunft zeigen. Eine weiterführende Arbeit, die dieser und anderen Fragen gezielt nachgeht, könnte zum Thema eines weiteren „Travail de candidature“ werden. Auf diese Weise

---

<sup>113</sup> Vgl. [http://www.men.public.lu/publications/etude\\_rapport/etudes\\_internationales/071204\\_pisa2006\\_rapport-national\\_all/071210\\_pisa\\_all\\_corrige.pdf](http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/etudes_internationales/071204_pisa2006_rapport-national_all/071210_pisa_all_corrige.pdf)

würde die Entwicklung des „Atert-Lycée“ weiter systematisch begleitet, was auch hinsichtlich möglicher Schwächen und Probleme des noch unerprobten Lernkonzepts sinnvoll wäre.

## ***7.2 Mögliche positive Auswirkungen der vorliegenden Arbeit***

Unabhängig von ihren möglichen Schwächen sollte die vorliegende Arbeit deutlich gemacht haben, dass ein dreigliedriger Ansatz, welcher die theoretische Schulforschung, empirische Erkenntnisse und die Situationsspezifika einer Einzelschule miteinander verbindet, durchaus fruchtbar sein kann, um einem neuen Schulprojekt zu einem Profil zu verhelfen, welches in sich stimmig ist.

Dennoch muss klar sein, dass nachhaltiger Erfolg, auch durch die ehrgeizigste Vorgehensweise, weder programmiert noch garantiert werden kann. Der bewusste Umgang mit wichtigen Faktoren im Bereich von Schulentwicklung und Qualitätssicherung ist beim Aufbau einer neuen Schule allerdings mit Sicherheit einer rein intuitiven Vorgehensweise überlegen. Handfeste Fakten, die im Laufe einer systematischen Auseinandersetzung mit Schulentwicklung verarbeitet bzw. geschaffen werden, haben u. a. den schlichten Vorteil, dass sie argumentativ genutzt werden können, um Schüler, Eltern, Lehrer oder Vertreter des Ministeriums von einem Projekt zu überzeugen.

Der Versuch einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schulentwicklung ist zugleich eine lohnenswerte Ergänzung der Arbeit von Steuergruppe und Schulleitung. Im Falle der vorliegenden Arbeit können beispielsweise die spezifischen Empfehlungen an das „ALR“ (vgl. 6.1.2) dabei behilflich sein, das in Redange ausgearbeitete Konzept erfolgreich zu implementieren.

Abschließend sollte die wohl wichtigste Schlussfolgerung dieser Arbeit noch einmal deutlich betont werden: Nicht die zahlreichen Gefahren, die die Qualität einer Schule bedrohen, sind ausschlaggebend für Erfolg oder Misserfolg, sondern die Art und Weise, wie man mit ihnen verfährt. Diese Feststellung untermauert abermals, wie ungemein wichtig es ist, sich bewusst mit den spezifischen Gegebenheiten einer konkreten Schule auseinanderzusetzen. Denn schließlich kann nur die Schule

adäquat mit ihren Herausforderungen umgehen, die diese erstens erkennt und zweitens adäquate Lösungsvorschläge für sie bereithält oder entwickelt.



## **8. Zur Utopie einer luxemburgischen Schule ohne „störende“ Rahmenbedingungen**

Unter Berücksichtigung sämtlicher Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit spricht einiges dafür, dass die „ideale Schule“ eine, selbst für Luxemburg, unbezahlbare Schule wäre.

So würden sich beispielsweise alle unter 6.1.3 genannten pädagogischen Schwerpunkte ungleich leichter durch eine Reduzierung von Schul- und Klassengröße verwirklichen lassen. Allein diese beiden Faktoren reduzieren nämlich die Komplexität des Systems „Schule“ derart, dass eine ganz andere, vielleicht sogar familiäre, Schulkultur entstehen könnte.

In Anbetracht der Schlüsselfunktion kompetenter und motivierter Lehrer für schulischen Erfolg käme zudem eine freie Lehrerauswahl den Schulen zugute. Pädagogisches Personal, das sich aus Überzeugung einer spezifischen Schule anschließt, ist verständlicherweise motivierter als solches, welches sich nicht mit der „Philosophie“ seiner Schule identifizieren kann.

Es wäre allerdings unredlich, zu verschweigen, dass kleinere Schulen mit weniger Schülern und Lehrern, abgesehen von anderen Überlegungen, vor allem den momentan bereits überbordenden Bedarf an teuren Schulstrukturen noch weiter verschärfen würden. Auch die freie Lehrerauswahl wäre nicht ganz unproblematisch, da es einerseits in manchen Fächern viel zu wenig verfügbare Lehrer gibt und andererseits manche Schulen in Anbetracht ihrer schwierigen Rahmenbedingungen womöglich überhaupt keine Lehrer mehr finden würden.

All dies führt zu der Überzeugung, dass das Vorgegangene (Reduzierung von Schul- und Klassengröße, freie Lehrerwahl) nur in einem nationalen Bildungssystem sinnvoll ist, welches diese „Extravaganzen“ ermöglichen kann, ohne das Gesamtgefüge der Schulen zu schwächen. Da dies in Luxemburg aber momentan nur in Ausnahmefällen möglich zu sein scheint, sollten alle anderen Schulen versuchen, ihr individuelles pädagogisches Konzept innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen ständig zu optimieren.







## Quellenverzeichnis

### A) MONOGRAFIEN, SAMMELBÄNDE, ZEITSCHRIFTENARTIKEL

ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter.: *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule.* Innsbruck/Wien/München: Studienverlag 1996.

ARGYRIS, C./SCHÖN, D. A.: *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness.* San Francisco: Jossey-Bass 1974.

ASTLEITNER, Hermann: *Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis.* Salzburg 2002.

BERTELSMANN STIFTUNG: *Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis Innovative Schulen im Rahmen des Carl Bertelsmann Preises 1996.* Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 1996.

BILDUNGSKOMMISSION NRW: *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft.* Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1995.

BINDELS, Gene: *Interne Vergleichsarbeiten als Motor für Schulentwicklung? Betrachtungen am Beispiel einer neuen Schule. Masterarbeit im Rahmen des Fernstudienganges Schulmanagement. Unveröffentlichtes Manuskript.* Kaiserslautern 2008.

DIERENDONCK, C.: *Document à lire en vue de recueillir votre position par rapport à certains changements potentiels dans le système éducatif luxembourgeois.*

DITTON, Hartmut/KRECKER, L.: *Qualität von Schule und Unterricht.* In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 4. 1995.

DITTON, Hartmut: *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. 2000.

DOLLASE, Rainer: *Was macht erfolgreichen Unterricht aus?* 2004.

DÖRING, Peter A.: *Große Schulen oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen.* In: Große Schulen oder kleine Schulen. Hg. v. Peter A. Döring. München/Zürich: Piper 1977. S. 16f.

EIKENBUSCH, Gerhard: *Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen Scriptor. 2001.

FEND, Helmut: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft.

HAENISCH, Hans/KINDERVATER, Christina: *Evaluation von Schule und Unterricht.* Bönen: DruckVerlag Kettler 1999.

HAENISCH, H.: *Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität.* Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999.

HAENISCH, Hans: *Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen aus der empirischen Unterrichtsforschung.* In: SchulVerwaltung NRW 5/2002.

HAENISCH, Hans: *Was ist eine gute Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis.* Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998.

HANCOX, R. J./MILNE, B. J./POULTON, R.: *Association of television viewing during childhood with poor educational achievement.* In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine 159 (2005), S. 614-618.

HARVEY, Lee/GREEN, Diana: *Qualität definieren.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. S. 17-40.

Helmke, A./ Weinert, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Psychologie des Unterrichtens und der Schule. Hg. v. F. Weinert. Göttingen: Hogrefe 1997.

HELMKE, Andreas/HORNSTEIN, Walter/TERHART, Ewalt: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft.

Helmke, A: *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2003.

HOPKINS, D.: *Improving the Quality of Education For All*. London: David Fulton Publishers 2002.

KEMPFERT/ROLFF: *Qualität und Evaluation*. Weinheim/Basel 2005.

KLEMM, Klaus: *Rahmenkonzept Qualitätsmanagement in den Schulen des Landes Rheinland-Pfalz*. Referat anlässlich der Fachtagung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung am 11.6.1999 in Mainz.

LANDWEHR, Norbert: *Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht*. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz 2003.

LANGERS, Jean: *Nationaux et étrangers résidant au Luxembourg. Analyse statistique de quelques différences socio-démographiques*. Janvier 2006.

LEHMANN, Rainer: *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1998*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung 1998.

LEIF, Thomas: *Beraten und verkauft. McKinsey & Co. Der große Bluff der Unternehmensberater*. C. Bertelsmann 2005.

MALIK, F.: *Strategie des Managements komplexer Systeme*. Bern-Stuttgart-Wien 2004.

MARX, E.C.H./VAN OJEN, Q.H.J.M.: *Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem*. In: *Schulautonomie in Österreich*. Hg. v. Peter Posch und Herbert Altentrichter. Wien: BMUK 1993.

MEYER, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen 2004.

MORTIMORE, P./SAMMONS, P./STOLL, L. u. a.: *School Matters: The junior years*. Sommerset: Open Books 1988.

MÖßLE, Thomas/KLEINMANN, Matthias/REHBEIN, Florian/PFEIFFER, Christian: *Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen*. In: Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe 3 (2006).

MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela/CLOETTA, Bernhard/DANN, Hans-Dietrich: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1978.

PFEIFFER, Christian: *Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz?* 2003. [www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf](http://www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf)

RHEINBERG, F.: *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer 1995.

ROLFF, H.-G./BUHREN, C./LINDAU-BANK, D./MÜLLER, S.: *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim/Basel 2000.

RUTTER, M.: *15000 hours. Secondary Schools an their effects on children*. London: Open Books 1979.

POSCH, Peter/Alttrichter, Heribert: *Schulqualität. Merkmale schulischer Qualität in der Perspektive verschiedener Bezugsgruppen*. Wien 1999.

ROLFF, H. G.: *Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschule? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen*. In: ZfPädagogik 37 (1991). S. 865-886.

SCHEERENS, Jaap/BOSKER, R. J.: *The Foundations of Educational Effectivness*. Oxford: Pergamon 1997.

SCHÖN, D. A.: *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith 1983.

SPITZER, Manfred: *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2005.

STEFFENS, Ulrich/BARGEL, Tinoi: *Erkundigungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand 1995.

TILLMANN, Klaus-Jürgen: *Schulqualität sichern. Erziehungswissenschaftliche Anmerkungen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion*. In: Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Hg. v. Hans Brüggelmann. Seelze-Velber: Kallmeyer 1999.

TOLLMIEN, Frank: *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen*. 1999.

TUMUSCHEIT, KLAUS D.: *Überleben im Projekt. 10 Projektfallen und wie man sie umgeht*. Heidelberg: Redline Wirtschaft 2007.

VON HENTIG, Hartmut: *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2003. S. V8-V26.

WALBERG, H. J./Paik, S. J.: *Effective educational practices*. Brüssel/Genf 2000.

WANG, M. C./HAERTEL, G. D. u. a.: *Toward a Knowledge Base for School Learning*. In: Review of Educational Research 63. 1993.

WEINERT, F. E.: *Ansprüche an das Lernen in der heutigen Zeit*. In: Fächerübergreifendes Lernen. Hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Soest 2000.

WEIßBUCH. *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Winkel, Rainer: *Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule?* In: Was ist eine gute Schule? Hg. v. Klaus-Jürgen Tillman. 2. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig 1994.

## **B) VERWENDETE INTERNETSEITEN**

- <http://www.qis.at/qis.asp?Dokument=23&Reihenfolge=2>
- <http://focoweb.script.lu:8080/script/ScriptServlet/Catalogue?id=result&formID=5968>
- <http://neielycee.web.myschool.lu/>
- <http://www.gebonn.de/>
- <http://www.ltjbm.lu/>
- [http://www.men.public.lu/publications/etude\\_rapport/etudes\\_internationales/071204\\_pisa2006\\_rapport-national\\_all/071210\\_pisa\\_all\\_corrige.pdf](http://www.men.public.lu/publications/etude_rapport/etudes_internationales/071204_pisa2006_rapport-national_all/071210_pisa_all_corrige.pdf)
- [www.attert.com](http://www.attert.com)
- [www.biogaseratert.lu](http://www.biogaseratert.lu)
- [www.eida.lu](http://www.eida.lu)
- [www.energiepark.lu](http://www.energiepark.lu)
- [www.ivl.lu](http://www.ivl.lu)

## **C) BROSCHÜREN**

Recensement de la population 2001. Résultats détaillés. Statec Luxembourg

## Anhang

## Anhang 1

www.onlineumfragen.com  
info@onlineumfragen.com

empirische Studien & Befragungen  
6300 Zug - Switzerland



# Statistik

## Rohwerte

Rohwerte sagen aus, wie oft welche Antwort auf eine Frage gegeben wurde. Diese werden in absoluten Zahlen (tatsächliche Antworten) und Prozenten angegeben. Alle Antworten auf eine Frage ergeben dabei 100%.

### Frage 1 (Tabellenfrage)

Wie schätzen Sie folgende Faktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Qualität einer Schule ein?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig	keine Angabe	
ein verständliches Leitbild und ein Schulentwicklungsprogramm, welche der Schule gemeinsam ein deutliches -Profil verleihen (1)	21 65.6%	9 28.1%			2 6.25%	Total: 32 x: 1.22, std: 0.54
wertschätzende, tolerante Beziehungen zwischen allen Schulpartnern (2)	27 84.4%	4 12.5%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.09, std: 0.38
eine positive Leistungserwartung, intellektuelle Herausforderung (3)	21 65.6%	9 28.1%	1 3.1%		1 3.12%	Total: 32 x: 1.31, std: 0.58
eine optimistische Einstellung zu Kindern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und dem schulischen Weiterkommen (4)	26 81.3%	5 15.6%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.13, std: 0.41
Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schüler (5)	15 46.9%	14 43.8%	2 6.3%		1 3.12%	Total: 32 x: 1.53, std: 0.66
ein reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für alle Schulpartner (6)	25 78.1%	6 18.8%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.16, std: 0.44
eine regelmäßige Bewertung der Qualität der pädagogischen Arbeit durch einen Mix aus Selbst- und Fremdevaluation (7)	10 31.3%	14 43.8%	7 21.9%		1 3.12%	Total: 32 x: 1.84, std: 0.79
eine kooperative, aber zielbewusste Schulleitung mit Führungsqualitäten, die die Schulentwicklung konsequent vorantreibt (8)	27 84.4%	4 12.5%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.09, std: 0.38

eine für alle Schulpartner befriedigende und effizient funktionierende Organisation (9)	18 56.3%	13 40.6%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.38, std: 0.54
eine konsequente Handhabung verbindlicher Regeln (10)	17 53.1%	14 43.8%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.41, std: 0.55
guter Unterricht (11)	28 87.5%	3 9.4%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.06, std: 0.35
ein motiviertes und innovationsfähiges Lehrerkollegium mit wenig Fluktuation, das eng zusammenarbeitet und sich auf einen Wertekonsens sowie eine pädagogische Grundauffassung einigt (12)	24 75%	7 21.9%			1 3.12%	Total: 32 x: 1.19, std: 0.46
regelmäßige Lehrerfortbildungen, die sich an konkreten Problemen der Schule orientieren (13)	13 40.6%	13 40.6%	5 15.6%		1 3.12%	Total: 32 x: 1.69, std: 0.77
aktive und verantwortungsvolle Elternarbeit (14)	16 50%	11 34.4%	4 12.5%		1 3.12%	Total: 32 x: 1.56, std: 0.75
Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (15)	6 18.8%	18 56.3%	6 18.8%	1 3.1%	1 3.12%	Total: 32 x: 2, std: 0.79

Leere Zellen enthalten den Wert 0! Grüne Balken = rozent der Teilnehmer - Graue Balken = rozent der Antworten  
Arithmetisches Mittel aller Zeilenmittelwerte (gesamte Tabellenfrage): 1.38

### Frage 2 (Tabellenfrage)

Wie schätzen Sie folgende Faktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Qualität des Unterrichts ein?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig	keine Angabe	
ein hoher Anteil an echter Lern- bzw. Unterrichtszeit (1)	15 48.4%	14 45.2%	1 3.2%		1 3.22%	Total: 31 x: 1.48, std: 0.62
die fachlichen, didaktischen, methodischen, pädagogischen und sozialen Kompetenzen des Lehrers (2)	24 77.4%	6 19.4%			1 3.22%	Total: 31 x: 1.16, std: 0.45

die Frage nach der Relevanz eines Unterrichtsgegenstands (3)	6 19.4%	19 61.3%	4 12.9%	2 6.45%	Total: 31 x: 1.81, std: 0.74
die Erklärung der Beziehung zwischen bereits Gelerntem und noch zu Lernendem (4)	9 29%	18 58.1%	2 6.5%	2 6.45%	Total: 31 x: 1.65, std: 0.7
die Berücksichtigung des Vorwissens sowie der Stärken und Schwächen des Schülers (5)	19 61.3%	10 32.3%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.35, std: 0.6
Differenzierung und individuelle Förderung (6)	22 71%	7 22.6%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.26, std: 0.57
eine klare Struktur, inhaltliche Verständlichkeit und nachvollziehbare Ziele (7)	22 71%	8 25.8%		1 3.22%	Total: 31 x: 1.23, std: 0.49
deutliche Leistungserwartungen und Rückmeldungen an die Schüler (8)	12 38.7%	18 58.1%		1 3.22%	Total: 31 x: 1.55, std: 0.56
ein lernförderliches Klima des Vertrauens, das auf verbindlichen Regeln und gegenseitigem Respekt fußt und angemessen mit Fehlern und Störungen umgeht (9)	26 83.9%	3 9.7%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.13, std: 0.49
vielfältige Lehrmethoden, die vor allem an die Schüler, aber auch an den Unterrichtsgegenstand angepasst sind (10)	19 61.3%	10 32.3%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.35, std: 0.6
Phasen kooperativen Lernens und eine aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht (11)	22 71%	7 22.6%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.26, std: 0.57
die Gewinnung von Eigenständigkeit, persönlichen Standpunkten, kritischen Sichtweisen und kreativen Ansätzen (12)	22 71%	8 25.8%		1 3.22%	Total: 31 x: 1.23, std: 0.49
die Berücksichtigung überfachlicher Fähigkeiten und die Vermittlung ethischer Werte (13)	17 54.8%	12 38.7%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.42, std: 0.61

Gelegenheiten, das Gelernte intelligent zu üben und anzuwenden (14)	18 58.1%	11 35.5%	1 3.2%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.39, std: 0.61
die regelmäßige und gezielte Prüfung von Lernfortschritten (15)	5 16.1%	20 64.5%	5 16.1%	1 3.22%	Total: 31 x: 1.94, std: 0.67

Leere Zellen enthalten den Wert 0! Grüne Balken = rozent der Teilnehmer - Graue Balken = rozent der Antworten  
 Arithmetisches Mittel aller Zeilenmittelwerte (gesamte Tabellenfrage): 1.41

**Frage 3 (Tabellenfrage)**

Wie groß ist, Ihrer Meinung nach, der Einfluss der folgenden proximalen Faktoren auf die Qualität einer Schule?

	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein	keine Angabe	
Herkunft und soziales Umfeld der Schüler	5 16.7%	18 60%	5 16.7%	1 3.3%	1 3.33%	Total: 30 x: 2, std: 0.77
Individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Schüler (Motivation, Intelligenz, Vorwissen ...)	7 23.3%	16 53.3%	5 16.7%	1 3.3%	1 3.33%	Total: 30 x: 1.93, std: 0.81
Übertriebener Medienkonsum (TV, PC, Spielkonsolen ...) der Schüler	8 26.7%	11 36.7%	9 30%		2 6.66%	Total: 30 x: 1.9, std: 0.91
Klassengröße (Anzahl der Schüler pro Klasse)	8 26.7%	13 43.3%	8 26.7%		1 3.33%	Total: 30 x: 1.93, std: 0.81
Schulgröße (Gesamtzahl der Schüler und Lehrer einer Schule)	3 10%	16 53.3%	8 26.7%	1 3.3%	2 6.66%	Total: 30 x: 2.1, std: 0.87

Leere Zellen enthalten den Wert 0! Grüne Balken = rozent der Teilnehmer - Graue Balken = rozent der Antworten  
 Arithmetisches Mittel aller Zeilenmittelwerte (gesamte Tabellenfrage): 1.97

Kommentar: eher groß, wenn mehr als 30 Schüler pro Klasse vorgesehen sind,

**Frage 4**

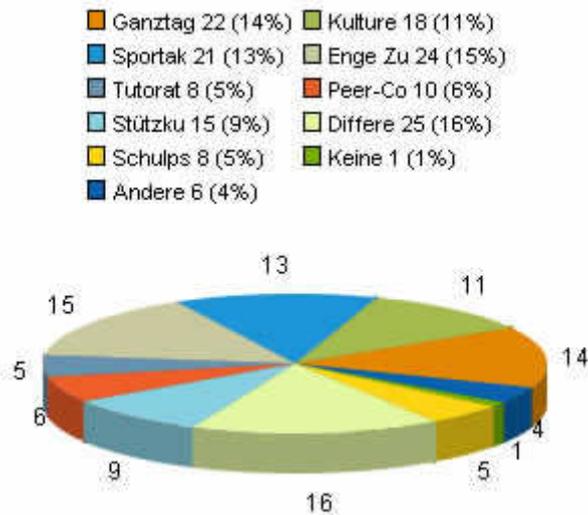
Durch welche Maßnahmen versuchen Sie, gezielt auf Benachteiligungen der Schüler bezüglich ihrer Herkunft und ihres sozialen Umfeldes positiv einzuwirken?

Total Probanden: 28 - Total Antworten: 158 - 10 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

- ➔ 22 (79%) (14%) Ganztagschule
- ➔ 18 (64%) (11%) Kulturelle Aktivitäten (z. B. Theater, Kino, Kunstateliers, Bildungsreisen ...)
- ➔ 21 (75%) (13%) Sportaktivitäten

→	24 (86%)		(15%)	Enge Zusammenarbeit mit Eltern
→	8 (29%)		(5%)	Tutoratssystem (Ein Lehrer kümmert sich gezielt um mehrere Schüler einer Klasse)
→	10 (36%)		(6%)	Peer-Coaching (Ein Schüler kümmert sich gezielt um einen anderen Schüler)
→	15 (54%)		(9%)	Stützkurse, Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe ...
→	25 (89%)		(16%)	Differenzierungsangebote (z. B. Leistungskurse und Grundkurse, Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ...)
→	8 (29%)		(5%)	Schulpsychologischer Dienst
→	1 (4%)		(1%)	Keine
→	6 (21%)		(4%)	Andere

Kommentare: Einführung eines "Prefect\_system" an angelsächsischem Muster als Pilotprojekt mit Unterstützung von BBS, ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucorius, LUK-Hamburg, Bürger- und Schulverein, HAG Hamburg u.a.; Nachmittagsbetreuung; Stammgruppensystem (15 Schüler), ANKER-Wahldifferenzierung, Sozialpädagogenbetreuung; Jahrgangübergreifende Klassen, Zweipädagogensystem (integrative Grundschule)



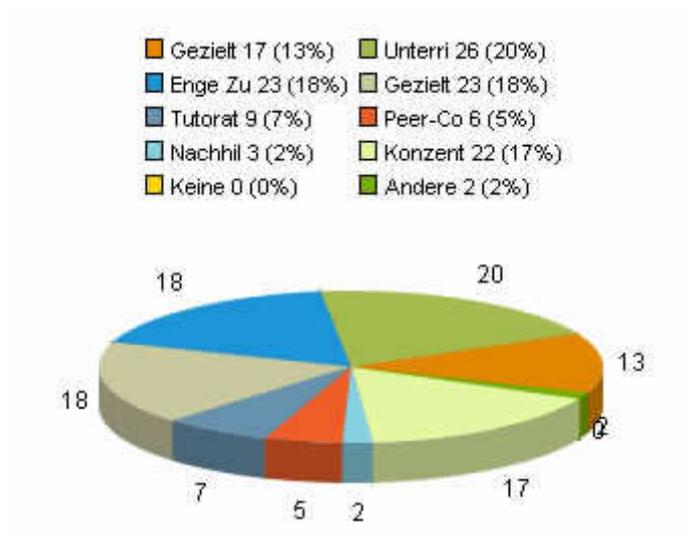
**Frage 5**

Durch welche Maßnahmen versuchen Sie, gezielt auf die individuellen Persönlichkeitsunterschiede ihrer Schüler (bezüglich der Motivation, Konzentration, Intelligenz ...) positiv einzuwirken?

Total Probanden: 28 – Total Antworten: 131 – 9 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	17 (61%)		(13%)	Gezielte Lehrerfortbildung
→	26 (93%)		(20%)	Unterrichtsformen, die die Individualität der Schüler berücksichtigen (z. B. Projektarbeit, Freiarbeit ...)
→	23 (82%)		(18%)	Enge Zusammenarbeit mit den Eltern
→	23 (82%)		(18%)	Gezielte Betreuung durch den Klassenlehrer oder das Kernteam
→	9 (32%)		(7%)	Tutoratssystem
→	6 (21%)		(5%)	Peer-Coaching
→	3 (11%)		(2%)	Nachhilfe
→	22 (79%)		(17%)	Konzentrationstraining, Methodentraining (z. B. Lernen lernen)
→	0 (0%)		(0%)	Keine
→	2 (7%)		(2%)	Andere

Kommentare: individuelle Betreuung durch alle Fachlehrer



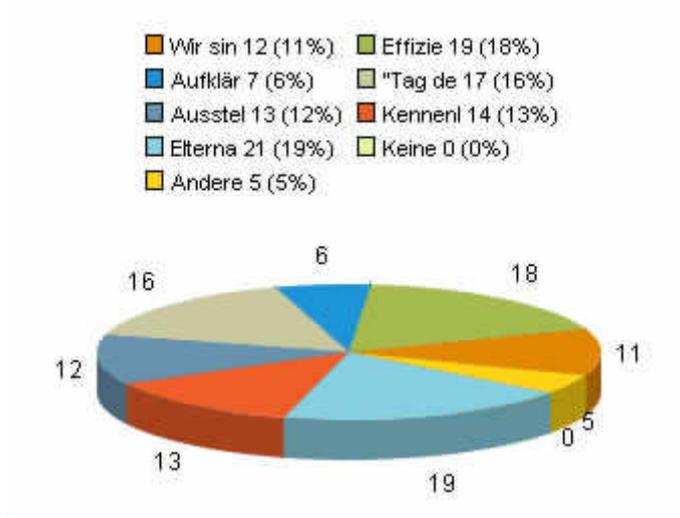
### Frage 6

Durch welche Maßnahmen versuchen Sie, eventuelle Nachteile einer großen Schule ( z. B. Unübersichtlichkeit, Anonymität, Vandalismus ...) auszugleichen?

Total Probanden: 28 - Total Antworten: 108 - 8 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	12 (43%)	<div style="width: 43%;"></div>	(11%)	Wir sind eine kleine Schule (mit weniger als 500 Schülern)
→	19 (68%)	<div style="width: 68%;"></div>	(18%)	Effiziente Organisations- und Beteiligungsstrukturen für alle Schulpartner
→	7 (25%)	<div style="width: 25%;"></div>	(6%)	Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagnen
→	17 (61%)	<div style="width: 61%;"></div>	(16%)	"Tag der offenen Tür"
→	13 (46%)	<div style="width: 46%;"></div>	(12%)	Ausstellungen
→	14 (50%)	<div style="width: 50%;"></div>	(13%)	Kennenlertage
→	21 (75%)	<div style="width: 75%;"></div>	(19%)	Elternabende
→	0 (0%)	<div style="width: 0%;"></div>	(0%)	Keine
→	5 (18%)	<div style="width: 18%;"></div>	(5%)	Andere

Kommentare: Anti-Mobbing-AG (L und E), "Gesundheitszirkel" (L, E und S), "Prefect-System"; 70 Schüler; Jahrgangsteamschule; konsequente Teamstrukturen, Schule in der Schule, Tischgruppenabende; Wir habengerade 500 Schüler; Vorbeugung, "Wehret den Anfängen", Wiedergutmachung durch Arbeit ; Schule in der Schule, kleine Organisationseinheiten

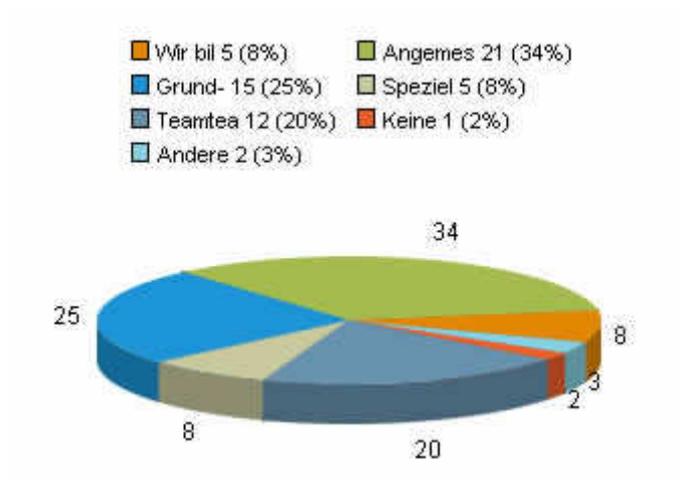


**Frage 7**

Durch welche Maßnahmen versuchen Sie, gezielt auf die nachteiligen Effekte zu großer Klassen positiv einzuwirken?  
 Total Probanden: 27 - Total Antworten: 61 - 5 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→ 5 (19%)	→ 8%	Wir bilden keine Klassen mit mehr als 17-20 Schülern
→ 21 (78%)	→ 34%	Angemessene Sozialformen (Gruppenarbeit, Projekte ...)
→ 15 (56%)	→ 25%	Grund- und Leistungskurse oder andere Differenzierungsangebote
→ 5 (19%)	→ 8%	Spezielle Lehrerfortbildungen im Bereich der "Klassenführung"
→ 12 (44%)	→ 20%	Teamteaching
→ 1 (4%)	→ 2%	Keine
→ 2 (7%)	→ 3%	Andere

Kommentare: Siehe oben: Tutoring, Unterstützung durch ältere Schüler, z.T. Prefects; Tischgruppenmodell mit 5 Tischgruppen zu je 6 Schülern, die nach Leistung und Geschlecht gemischt sind und jährlich wechseln.; mit bis zu 28 sind es keine "zu große Klassen"



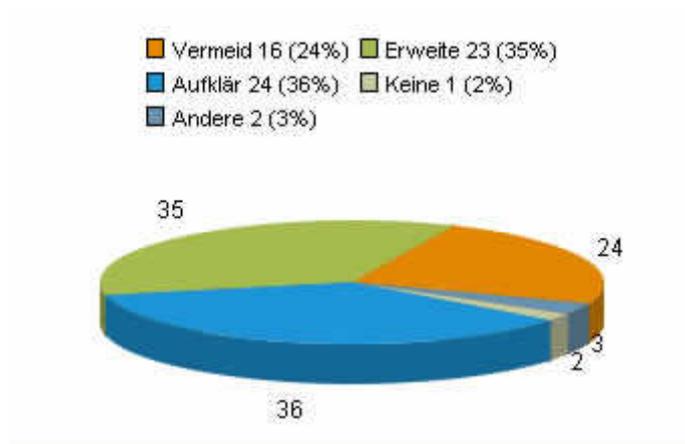
**Frage 8**

Durch welche Maßnahmen versuchen Sie, gezielt auf die nachteiligen Effekte übertriebenen Medienkonsums positiv einzuwirken?

Total Probanden: 27 - Total Antworten: 66 - 5 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

- ➔ 16 (59%)  (24%) Vermeidung der "Medienverwahrlosung" durch Ganztagschule
- ➔ 23 (85%)  (35%) Erweiterung der Medienkompetenz des Schülers
- ➔ 24 (89%)  (36%) Aufklärung der Eltern
- ➔ 1 (4%)  (2%) Keine
- ➔ 2 (7%)  (3%) Andere

Kommentare: Medienkunde wird im Bereich "soziales Lernen" aufgenommen



**Frage 9 (Tabellenfrage)**

Wie schätzen Sie das Gefahrenpotential der folgenden Faktoren in Bezug auf die Schulentwicklung und Qualitätssicherung ein?

	sehr groß	eher groß	eher klein	sehr klein	keine Angabe	
Schlechte Arbeitsbedingungen an der Schule (Kriminalität und Gewalt, unfreundliche Kollegen ...)	11 40.7%	13 48.1%	1 3.7%	1 3.7%	1 3.7%	Total: 27 x: 1.63, std: 0.78
Fehlende oder ungenügende Ressourcen (Geld, Zeit, Personal)	8 29.6%	14 51.9%	3 11.1%	1 3.7%	1 3.7%	Total: 27 x: 1.81, std: 0.82
Fehlende Formen der Fortbildung (für Schulleitung, Lehrer, Sozialpädagogen ...) zur Weiterentwicklung der schulischen Qualität	5 18.5%	12 44.4%	8 29.6%		2 7.4%	Total: 27 x: 1.96, std: 0.88
Fehlende Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit	9 33.3%	13 48.1%	3 11.1%	1 3.7%	1 3.7%	Total: 27 x: 1.78, std: 0.83
Unbequeme Mitarbeiter, Frustrierte, Quertreiber, Ausgebrannte	9 33.3%	9 33.3%	6 22.2%	1 3.7%	2 7.4%	Total: 27 x: 1.81, std: 0.98

Allgemeiner Konservatismus innerhalb der Lehrerschaft	4 14.8%	12 44.4%	7 25.9%	1 3.7%	3 11.11%	Total: 27 x: 1.96, std: 1
Sinnlose Sitzungen (bei denen es nicht immer ums Problemlösen, sondern ums Rechthaben geht)	6 22.2%	11 40.7%	5 18.5%	2 7.4%	3 11.11%	Total: 27 x: 1.89, std: 1.07
Unzureichende Sozialkompetenz der Verantwortlichen einer Schulentwicklungsgruppe	7 25.9%	8 29.6%	7 25.9%	1 3.7%	4 14.81%	Total: 27 x: 1.78, std: 1.1
Allzu optimistische Einschätzungen bezüglich des Aufwands für Schulentwicklungsprojekte (was zum Versäumen von Fristen und Nichteinhalten von Zielen führt)		14 51.9%	9 33.3%		4 14.81%	Total: 27 x: 2.04, std: 0.96
Diskrepanzerfahrungen (die berufliche Praxis steht im krassen Gegensatz zum Ideal der pädagogischen Theorie)	4 14.8%	8 29.6%	11 40.7%	1 3.7%	3 11.11%	Total: 27 x: 2.11, std: 1.07
Fehlende oder schlechte Außenstützung von Schulentwicklungsprozessen (z. B. Ministerium, externe Berater, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Eltern &)	5 18.5%	11 40.7%	8 29.6%	1 3.7%	2 7.4%	Total: 27 x: 2.04, std: 0.96

Leere Zellen enthalten den Wert 0! Grüne Balken = Prozent der Teilnehmer - Graue Balken = Prozent der Antworten  
Arithmetisches Mittel aller Zeilenmittelwerte (gesamte Tabellenfrage): 1.89

Kommentar: °,0; °,0; °,0; °,0; °,0; °,0; °,0 ; °,0; °,0; °,0; °,0; Ich habe allgemein geantwortet, nicht speziell für unsere Schule °,0; °,0; °,0; °,0; positives Schulklima Arbeit mit dem Einzelnen,1; °,0; °,0; °,0; °,0; °,0; °,0; °,2; °,0; °,0; °,0

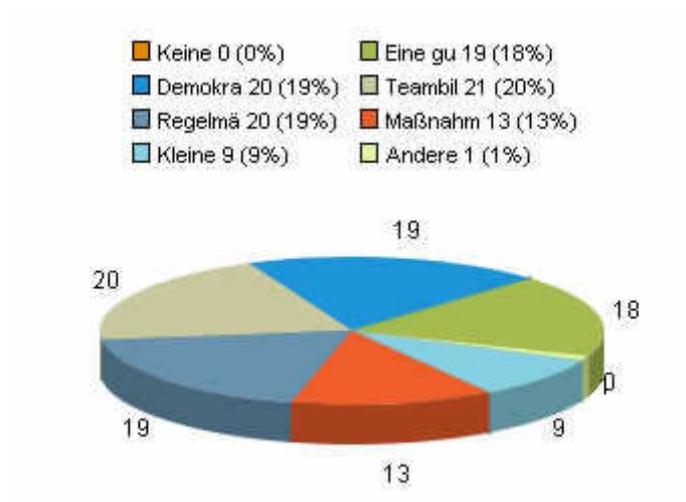
### Frage 10

Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um schlechte schulische Arbeitsbedingungen zu verhindern?  
Total Probanden: 26 - Total Antworten: 103 - 8 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→ 0 (0%)	(0%)	Keine
→ 19 (73%)	(18%)	Eine gute materielle und personelle Ausstattung der Schule
→ 20 (77%)	(19%)	Demokratische Beteiligungsstrukturen für alle Schulpartner und eine ausgeprägte "Feedback-Kultur"
→ 21 (81%)	(20%)	Teambildende Maßnahmen (wie z. B. ein privater Grillabend für alle Lehrer)
→ 20 (77%)	(19%)	Regelmäßige Fortbildungen für Lehrer und Schulleitung

- 13 (50%)  (13%) Maßnahmen zur Förderung der Disziplin und des gegenseitigen Respekts aller Schulpartner
- 9 (35%)  (9%) Kleine Klassen
- 1 (4%)  (1%) Andere

Kommentare: Prefect-System

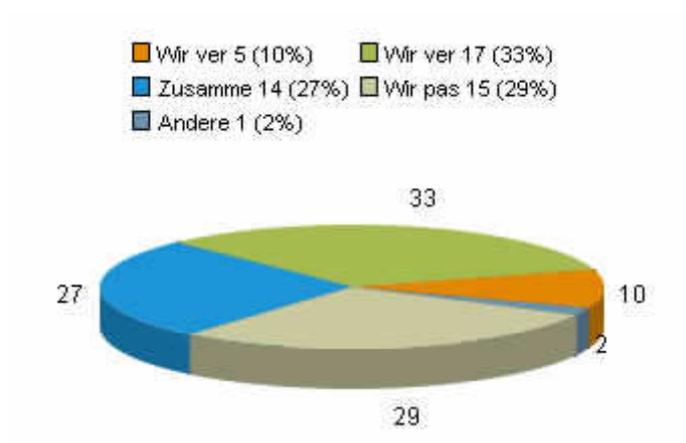


**Frage 11**

Wie gehen Sie generell mit fehlenden oder ungenügenden Ressourcen (Geld, Zeit, Personal) um?  
 Total Probanden: 26 - Total Antworten: 52 - 5 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

- 5 (19%)  (10%) Wir verfügen über ausreichende Ressourcen
- 17 (65%)  (33%) Wir versuchen Drittmittel anzuwerben
- 14 (54%)  (27%) Zusammenarbeit mit schulexternen Firmen und Organisationen
- 15 (58%)  (29%) Wir passen unsere Projekte an unsere Ressourcen an
- 1 (4%)  (2%) Andere

Kommentare: Mitwirkung Schulförderverein



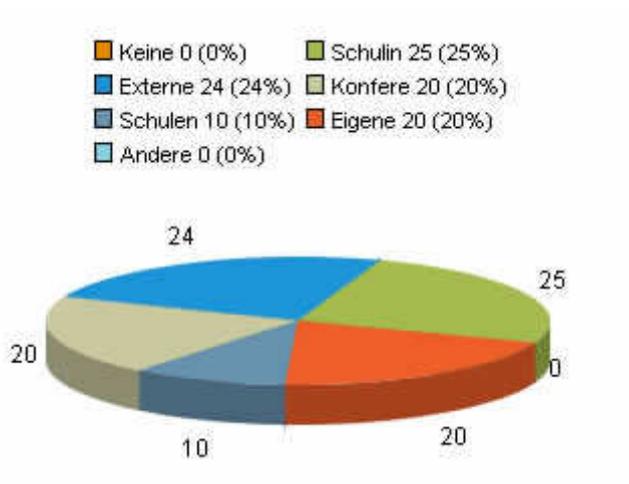
## Frage 12

Welche Formen der Fortbildung zur Weiterentwicklung der schulischen Qualität gibt es an Ihrer Schule?

Total Probanden: 26 - Total Antworten: 99 - 6 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	0 (0%)		(0%)	Keine
→	25 (96%)		(25%)	Schulinterne Fortbildungen
→	24 (92%)		(24%)	Externe Fortbildungen
→	20 (77%)		(20%)	Konferenzen und Vorträge
→	10 (38%)		(10%)	Schulentwicklungstage
→	20 (77%)		(20%)	Eigene pädagogische Projekte oder "Experimente"
→	0 (0%)		(0%)	Andere

Kommentare: Hospitationen in anderen Schulen und durch andere Schulen



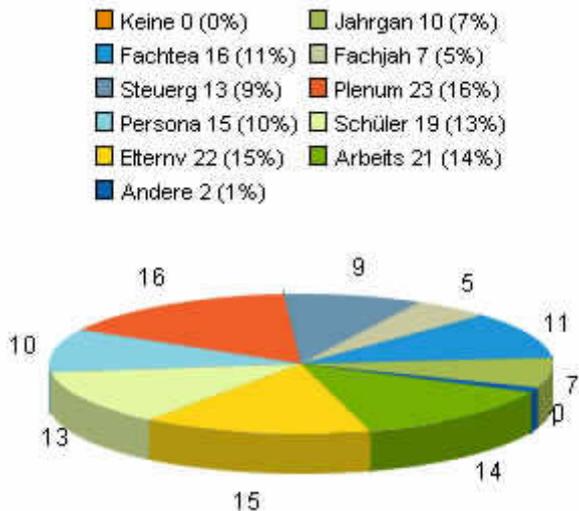
## Frage 13

Über welche Strukturen der Meinungsbildung und Zusammenarbeit verfügen Sie an Ihrer Schule?

Total Probanden: 26 - Total Antworten: 148 - 10 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	0 (0%)		(0%)	Keine
→	10 (38%)		(7%)	Jahrgangsteams
→	16 (62%)		(11%)	Fachteams
→	7 (27%)		(5%)	Fachjahrgangsteams
→	13 (50%)		(9%)	Steuergruppe
→	23 (88%)		(16%)	Plenum (Versammlung der gesamten Lehrerschaft)
→	15 (58%)		(10%)	Personalvertretung
→	19 (73%)		(13%)	Schülervertretung
→	22 (85%)		(15%)	Elternvertretung
→	21 (81%)		(14%)	Arbeitsgruppen
→	2 (8%)		(1%)	Andere

Kommentare: Flurkonferenzen und Stufenkonferenzen, Klassenlehrerteams



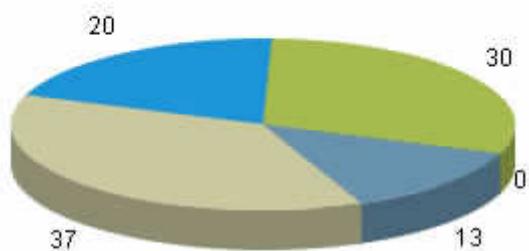
Frage 14

Wie gehen Sie mit unbequemen Mitarbeitern, Frustrierten, Quertreibern und Ausgebrannten um?  
 Total Probanden: 26 - Total Antworten: 60 - 5 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→ 0 (0%)	0	(0%)	Kein besonderer Umgang
→ 18 (69%)	18	(30%)	Persönliche Gespräche mit der Schulleitung, in denen kritischen Mitarbeitern aufgezeigt wird, wie sie persönlich von Neuerungen profitieren können
→ 12 (46%)	12	(20%)	Die Arbeit in Teamstrukturen verringert den Einfluss von unbequemen Mitarbeitern
→ 22 (85%)	22	(37%)	"Konstruktiver" Umgang (Sorgen und Ängste dieser Mitarbeiter werden ernst genommen und ihre Verbesserungsvorschläge fließen in schulische Entwicklungsprozesse ein)
→ 8 (31%)	8	(13%)	Disziplinarische Maßnahmen (im Rahmen des Möglichen)
→ 0 (0%)	0	(0%)	Andere Maßnahmen

Kommentare: Empfehlung schulinterner Coachings

Kein be 0 (0%)    Persönl 18 (30%)    Die Arb 12 (20%)  
 "Konstr 22 (37%)    Diszipl 8 (13%)    Andere 0 (0%)



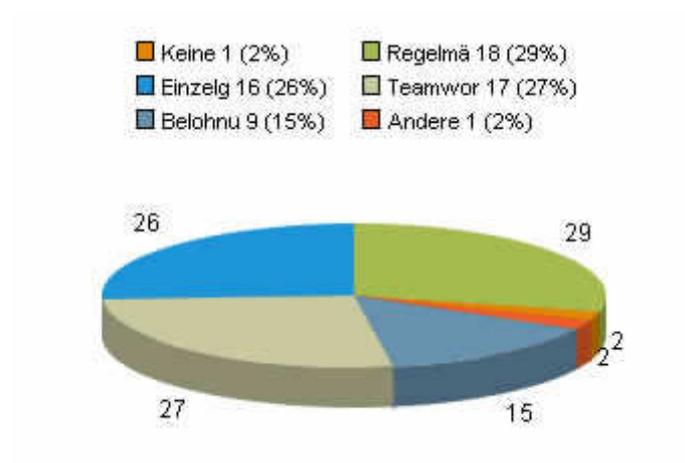
**Frage 15**

Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um einem allgemeinen Konservatismus innerhalb der Lehrerschaft entgegenzuwirken?

Total Probanden: 26 - Total Antworten: 62 - 5 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	1 (4%)		(2%)	Keine
→	18 (69%)		(29%)	Regelmäßige Lehrerfortbildungen
→	16 (62%)		(26%)	Einzelgespräche der Schulleitung mit besonders konservativen Kollegen, in denen diesen die Chancen von Neuerungen aufgezeigt werden
→	17 (65%)		(27%)	Teamwork (Jahrgangsteams, Fachteams, Fachjahrgangsteams, ...)
→	9 (35%)		(15%)	Belohnung von innovationsfreudigem Verhalten
→	1 (4%)		(2%)	Andere

Kommentare: und deren aktive Einbringung konsequent gefordert wird; fragwürdige Annahme Teamwork auf der Basis von Eigeninitiativen; Konservatismus kann heutzutage sehr innovativ sein ...

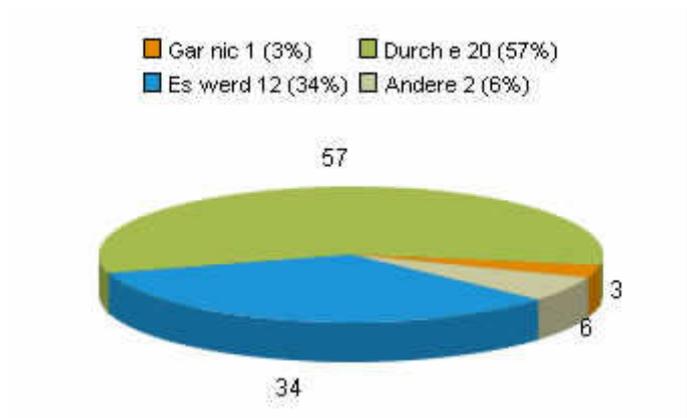
**Frage 16**

Wie vermeiden sie Sitzungen, die von der Lehrerschaft als "sinnlos" empfunden werden?

Total Probanden: 26 - Total Antworten: 35 - 3 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	1 (4%)		(3%)	Gar nicht
→	20 (77%)		(57%)	Durch eine straffe Tagesordnung, die allen Teilnehmern bereits im Vorfeld bekannt ist
→	12 (46%)		(34%)	Es werden nur Sitzungen einberufen, wenn ein reales Bedürfnis besteht
→	2 (8%)		(6%)	Andere Maßnahmen

Kommentare: Moderatorenausbildung zur Leitung der LK; "nur" : nur im Rahmen des Möglichen; Kollegenverantwortlichkeit



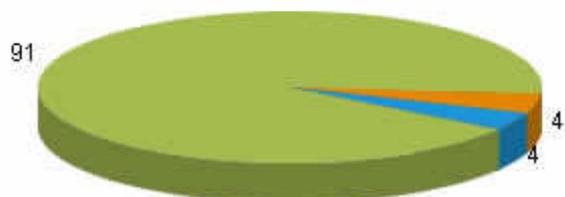
### Frage 17

Inwiefern achten Sie auf die Sozialkompetenz der Mitglieder bei der Zusammenstellung von Schulentwicklungsteams?  
 Total Probanden: 26 - Total Antworten: 23 - 2 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

- |   |          |   |       |   |
|---|----------|---|-------|---|
| → | 1 (4%)   | ■ | (4%)  | Gar nicht   |
| → | 21 (81%) | ■ | (91%) | Wir sorgen für eine "klimaförderliche" Zusammenstellung der Teams |
| → | 1 (4%)   | ■ | (4%)  | Andere Maßnahmen  |

Kommentare: Berücksichtigung der Eigenbewerbung, wenn möglich; Die KollegInnen sorgen für eine sinnvolle Zusammenstellung

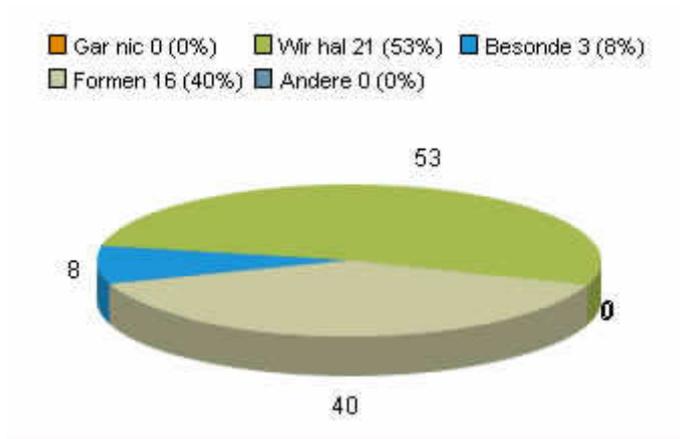
Gar nic 1 (4%)    Wir sor 21 (91%)    Andere 1 (4%)



### Frage 18

Wie versuchen Sie das Arbeiten in schulinternen Teams positiv zu beeinflussen?  
 Total Probanden: 26 - Total Antworten: 40 - 4 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

- |   |          |   |       |   |
|---|----------|---|-------|---|
| → | 0 (0%)   | ■ | (0%)  | Gar nicht   |
| → | 21 (81%) | ■ | (53%) | Wir halten uns in Teamsitzungen an professionelle Umgangsformen mit verbindlichen Spielregeln |
| → | 3 (12%)  | ■ | (8%)  | Besonders hartnäckige Quertreiber werden unter vier Augen überzeugt                           |
| → | 16 (62%) | ■ | (40%) | Formen der Anerkennung für geleistete Dienste   |
| → | 0 (0%)   | ■ | (0%)  | Andere Maßnahmen  |



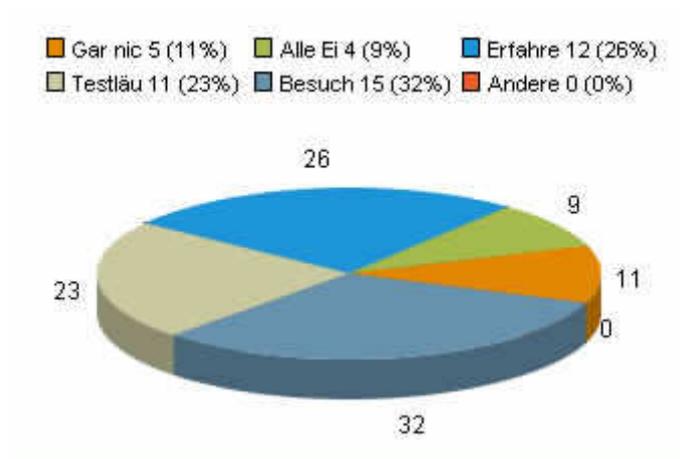
**Frage 19**

Wie vermeiden Sie allzu optimistische Einschätzungen der Verantwortlichen bezüglich des Aufwands von Schulentwicklungsprojekten?

Total Probanden: 26 - Total Antworten: 47 - 5 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→ 5 (19%)	■	(11%)	Gar nicht
→ 4 (15%)	■	(9%)	Alle Einschätzungen werden immer in einer realistischen, einer pessimistischen und einer optimistischen Schätzung vorgelegt
→ 12 (46%)	■	(26%)	Erfahrene Mitarbeiter und Realisten werden in Schulentwicklungsteams integriert, um allzu naive Einschätzungen zu vermeiden
→ 11 (42%)	■	(23%)	Testläufe (z. B. bei einer Veränderung des Stundenplans)
→ 15 (58%)	■	(32%)	Besuch von Referenzeinrichtungen (z. B. andere Schulen) oder eine andere externe Beratung
→ 0 (0%)	■	(0%)	Andere Maßnahmen

Kommentare: Zusammenarbeit mit dem LI Hamburg; die Verantwortlichen haben keine optimistischen Einschätzungen



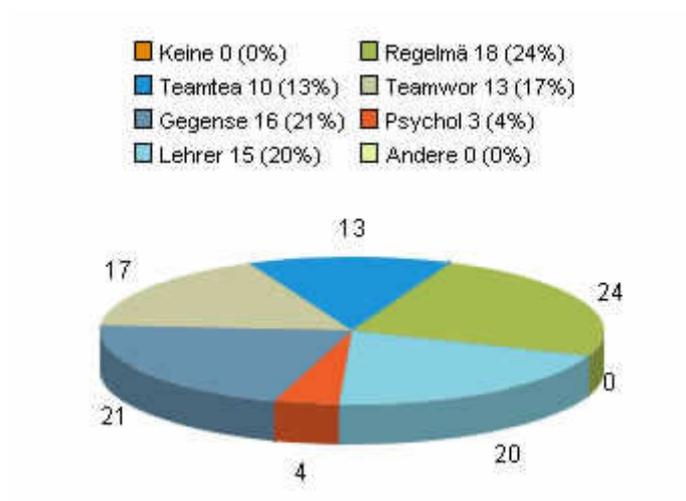
## Frage 20

Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um "Diskrepanzerfahrungen" bei Ihren Lehrern zu verhindern?

Total Probanden: 24 - Total Antworten: 75 - 7 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	0 (0%)		(0%)	Keine
→	18 (75%)		(24%)	Regelmäßige Lehrerfortbildungen und Möglichkeiten, das Erlernte in der Praxis auszuprobieren
→	10 (42%)		(13%)	Teamteaching
→	13 (54%)		(17%)	Teamwork (Jahrgangsteams, Fachteams, Fachjahrgangsteams ...)
→	16 (67%)		(21%)	Gegenseitiges Hospitieren
→	3 (13%)		(4%)	Psychologische Begleitung der Lehrer
→	15 (63%)		(20%)	Lehrer und Schulleitung lernen, bereits kleine Schritte auf dem Weg zu einer positiven Veränderung der Schulpraxis als Erfolg anzusehen
→	0 (0%)		(0%)	Andere

Kommentare: Projekte evaluieren und besprechen



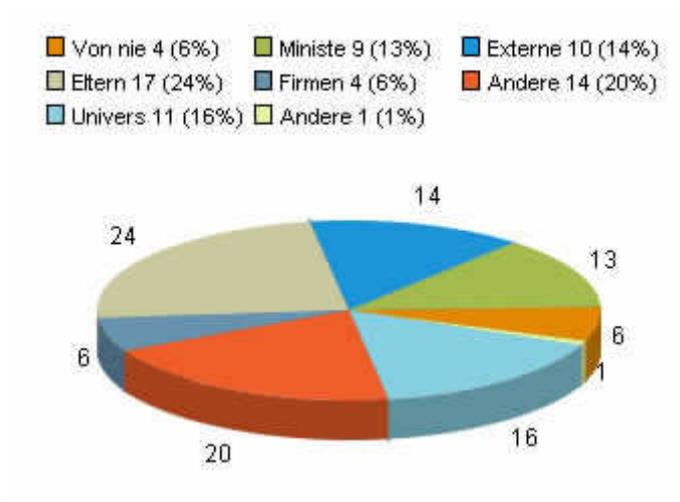
## Frage 21

Vom wem werden Ihre Schulentwicklungsprozesse in irgendeiner Weise von außen unterstützt?

Total Probanden: 25 - Total Antworten: 70 - 6 Antworten möglich - % der Probanden / % der Antworten

→	4 (16%)		(6%)	Von niemandem
→	9 (36%)		(13%)	Ministerium oder Schulbehörde
→	10 (40%)		(14%)	Externe Berater in Fragen der Schulentwicklung und Qualitätssicherung
→	17 (68%)		(24%)	Eltern
→	4 (16%)		(6%)	Firmen, Betriebe, Vereine ...
→	14 (56%)		(20%)	Andere Schulen oder Schulnetzwerke
→	11 (44%)		(16%)	Universität(en) oder andere Forschungseinrichtungen
→	1 (4%)		(1%)	Andere

Kommentare: Projekt der Wirtschaft: "Das macht Schule"

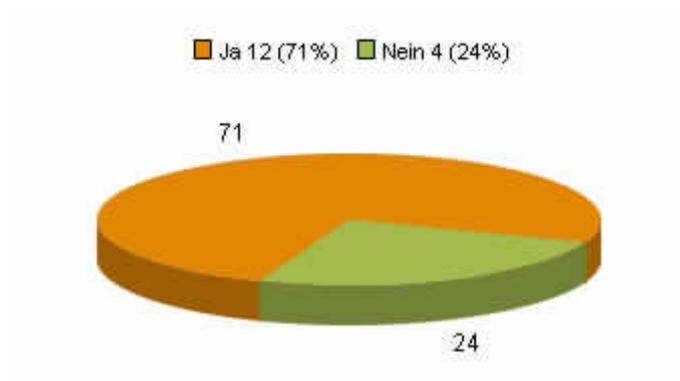


**Frage 22**

Hat der vorliegende Fragebogen Ihnen die Möglichkeit gegeben, die individuelle Erfolgsformel Ihrer Schule hinreichend zum Ausdruck zu bringen?  
 Total Probanden: 17



Kommentare: und nein: Das Ziel muss klar sein und alle müssen konsequent am gleichen Strang ziehen, d.h. gezielt viel gemeinsam auf jeden Einzelnen bezogen arbeiten.; Aber, die Fragen bedienen nicht das ganze Spektrum, sind mitunter zu absolut. Kann auch sein, dass keine Angabe gemacht werden konnte, weil die Schulgestaltung/-entwicklung ein Prozess ist, also noch nicht darüber nachgedacht wurde; bedingt - ; viele Fragen sind unpräzise, in der Gewichtung ungleich, gebündelt - und damit ambivalent formuliert; Die Umfrage geht von einem bestimmten "modischen " Konzept als Voraussetzung einer "guten Schule" aus, lenkt daher von vornherein in bestimmte, "innovative" Richtungen und berücksichtigt gar nicht, dass auch in der angemessenen Integration bewährter Strukturen, Formen und Methoden ein Schatz an Motivation, Qualität und Erfolg liegen kann. Vielleicht liegt der Erfolg einer "guten Schule" in einer sinnvollen Distanz zu den bildungspolitischen "Eintagsfliegern" des Zeitgeistes bei gleichzeitig wertschätzender Anerkennung und Umsetzung brauchbarer neuer Impulse. KOMMEN SIE DOCH BITTE VON DEN ABGEDROSCHENEN VOKABELN HERUNTER! ; Die Wege der Prozessbeschreibung werden nicht genügend abgefragt. Jahrgangsteams funktionieren nicht auf Anweisung, sondern aufgrund von Verantwortlichkeit in den Jahrgängen oder Fachbereichen. Ein zentrales Element zur positiven Entwicklung sind die Optimierung von Kommunikationsstrukturen.



**Frage 23**

Sofern Sie die letzte Frage mit "Nein" beantworten haben, können Sie an dieser Stelle gerne weitere Elemente der Erfolgsformel Ihrer Schule in freier Textform erläutern. Auch kritische Bemerkungen zum vorliegenden Fragebogen sind sehr erwünscht.

Total Probanden: 2

→ 2 (100%) 

- entscheidend: engagierte und qualifizierte Kollegen, denen akzeptable Bedingungen und großer Freiraum geboten wird Schulleitung mit Initiative und Vertrauen Unterstützung durch Schulträger
- s. Kommentar zu Frage 22

## Anhang 2

# Qualitätsbereiche und -dimensionen zur Schulevaluation

Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung	Schulische Rahmenvorgaben und strategische Vereinbarungen	Inputqualitäten
	Personelle und strukturelle Voraussetzungen	
	Materielle und finanzielle Ressourcen	
Praxis des Individualfeedbacks und der individuellen Q-Entwicklung	Schulführung	Schule
	Schulorganisation und Schuladministration	
	Kollegiale Zusammenarbeit und Schulkultur	Prozessqualitäten
	Lehr- und Lernarrangement	
	Soziale Beziehungen	
	Prüfen und Beurteilen	
Praxis der Schulevaluation und der Schulentwicklung	Zufriedenheit der Leistungsempfängenden	Output-/Outcomequalitäten
	Lern- und Sozialisations- ergebnisse	
	Schul- und Laufbahnerfolg	

## Anhang 3

**GUTER UNTERRICHT: DAS QUALITÄTSLEITBILD DES ALR**

Die folgenden Qualitätsansprüche zeichnen ein ideales Bild des guten Unterrichts, definieren mithin **unseren Anspruch** an eine gute Unterrichtspraxis. Die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit gilt es, durch eine optimierte und auf unsere Ziele abgestimmte Unterrichtsgestaltung zu überbrücken.

QUALITÄTSDIMENSIONEN		QUALITÄTSANSPRÜCHE
<b>0. Voraussetzungen</b>	0.1 Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Enseignant kann d'Schüler iwwerzeegen a motivéieren, an zwar duerch fachlech, sozial, kommunikativ oder methodesch Kompetenzen.</li> <li>- Den Enseignant erkennt, dass Konflikter typesch Elementer an sengem Beruf sinn. Den Enseignant versteht, an engem konfliktrüchtege Beruf ze liewen an hie weess, dat aner Kollegen ganz ähnlech Konflikter ze léisen hunn.</li> <li>- Den Enseignant erkennt, dass Konflikter net nemmen negativ sinn (negativ Gefiller, gestéiert Klasseklima, Stress ...). Si hunn eng wichtig Funktioun, well se fir d'psychologesch Entwécklung vum Kand onverzichtbar sinn (Konflikt als Ausdrock, sech emanzipéieren ze wëllen emanzipéieren, als Begleiterscheinung vun Erwuesseginn asw.)</li> <li>- Den Enseignant bréngt et fäerdeg, verschidde Prozesser parallel ze steieren. Hie ka säi Cours halen a gleichzäiteg d'Klass am A behalen asw.</li> <li>- Den Enseignant ass bereet, iwwert seng Unterrichtspraxis nozedenken a sech mat de Kolleegen doriwwer auszetauschen.</li> </ul>
	0.2 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'Schüler verhalten sech disziplinéiert a respektvoll.</li> <li>- D'Schüler kënnen aneren nolauschten, dem Enseignant, awer och de Klassekomeroden.</li> <li>- D'Schüler schaffen aktiv mat, wou Kooperatioun gefrot ass.</li> <li>- D'Schüler wëllen eppes léiern.</li> <li>- D'Schüler begräifen sech als Akteuren a fillen sech responsabel fir hiren eegenen Lernprozess.</li> <li>- De Schüler stellt héich Exigencen un dat eegent Léieren. (Léieren als Challenge)</li> </ul>

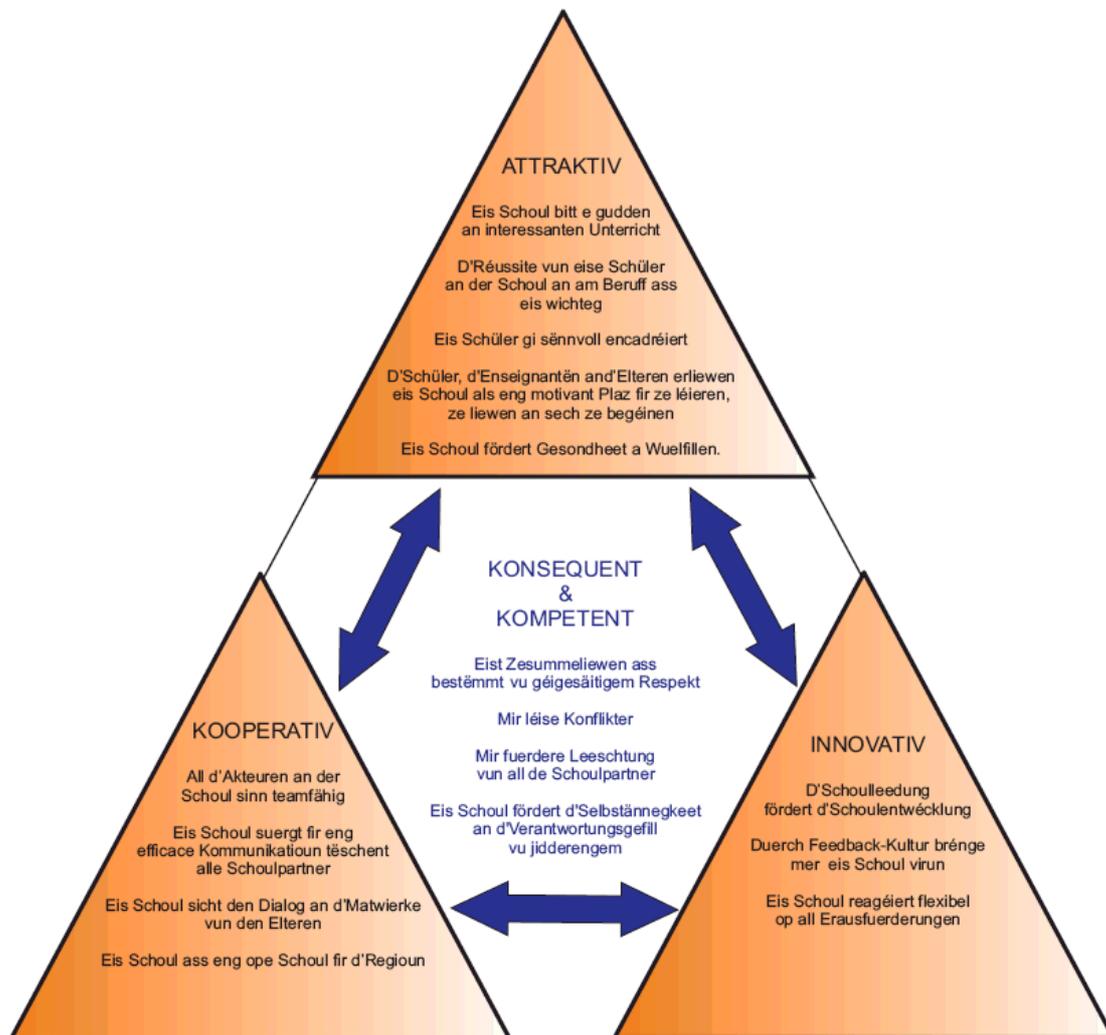
<b>1. Soziale Beziehungen</b>	<b>1.1 Klassenführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>D'Klass gëtt op der Basis vun Unerkennung an Ermutigung gefouert. Dat erwënschte Schülerverhale gëtt positiv verstärkt.</i></li> <li>- <i>Et gi kloer Regeln, déi ee gutt funktionéierenden Unterricht ënnerstëtzen (z.B. Disziplinsregeln, Ritualer, Prozeduren am Fall vun Absence, Krankheet, Congé etc.).</i></li> <li>- <i>Den Enseignant passt op, dat keng Cliquen oder Einzelpersonen ausgegrenzt oder gemobbt ginn. Et gëtt ee bewossten a reflektéierten Ëmgang mat sozialen a kulturellen Differenzen.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant féiert d'Klass doduerch, dat hie Präsenz demonstréiert. Hie reagiert zur richteger Zeit an op eng adäquat Aart a Weis op Stéierungen. Hie sanktionéiert nëmmen déi Schüler, déi den Unterricht och wierklech perturbéiert hunn.</i></li> <li>- <i>Den Unterricht verleeft « wéi um Schnéierchen » (Reibungslosigkeit). Et gëtt keng onmotivéiert Hésitatiounen oder thematesch Inkonsequenzen, an och technesch Panne sinn d'Ausnahm. Den Enseignant weess ëmmer, wou en drunn ass a wou en hiwëllt.</i></li> <li>- <i>Et geléngt dem Enseignant a sengem Unterricht, d'Opmierksamkeet vun ganze Grupp oprecht ze erhalten. Hien hält säi Cours net just fir puer Schüler an der « éischer Rei ».</i></li> <li>- <i>Den Enseignant bitt sengerKlass een dynameschen Unterricht (Schwong), wou d'Schüler d'Gefill hunn, dat et viru geet an dat een net op der Plaz trëppelt.</i></li> <li>- <i>Den Unterricht gëtt net oder kaum gestéiert. Den Undeel un echter Léier- a Schaffzäit ass héich.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant konfrontéiert seng Schüler mat héichen, awer realistesch a sënnvollen Leeschtungserwartungen.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant geet Klassekonflikter nët äus dem Wee. Hien verhält sech professionell an der Konfliktsituatioun, andeems en Distanz hält a seng eegen Emotionalitéit aus dem Spill léisst.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant gesäit ee Konflikt net als perséinlecht Versoen un an hien ass fähig, d'Konfliktsituatioun ze geréieren. Hie kann d'Betraffenheet vun de Bedeelegten korrekt aschätzen a weess, wéini Toleranz ubruecht ass a wéini net.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant iwwerreagéiert nët. Hien weess, wat ze maachen ass, fir de Konflikt esou séier wéi méiglech ze léisen oder ze entschärfen. Säi Repertoire am Umgang mat Konflikter ass grouss.</i></li> </ul>
	<b>1.2 Lehrer-Schüler-Interaktion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>D'Relatioun tëschent dem Enseignant an de Schüler ass perséinlech, respektvoll a wertschätzend.</i></li> <li>- <i>D'Schüler schätzen den Enseignant als eng fair Persoun an, déi all d'Schüler no dem selwechte Moosstab an de selwechte Critère behandelt a bewert.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant weist Verständnis, wann ee Schüler ouni Absicht ee Feler mëcht oder eppes Falsches seet. D'Feler gi begraff als Chance, fir eppes ze léieren.</i></li> </ul>

	1.3. Schüler-Schüler-Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Enseignant passt drop op, dat d'Schüler een deem anere nolauschteren a sech géigesäiteg probéieren ze verstoen, och wann se ënnerschiddlich Meenunge verrieden.</li> <li>- Den Enseignant huet déi néideg kommunikativ Kompetenzen, fir Kommunikatiounsproblemer am Unterricht opzegräifen a fir d'Kommunikatioun tëschent de Schüler produktiv ze gestalten.</li> <li>- Den Unterricht spillt sech an enger angstfreier Atmosphär an an engem konstruktive Vertrauensklime of, an dem all d'Schüler sech trauen, oppen ze schwätzen, ouni dat si füerte mussen, dat eventuell Feler zu negative Reaktiounen vun der Léiergrupp féieren.</li> </ul>
<b>2. Lehren und Lernen</b>	2.1 Unterrichtsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'Unterrichtsinhalte si fachlech op dem aktuelle Stand. Se si sënnvoll op d'Bildungsziler vun der Schoul an op d'Léierméiglechkeete vun den eenzelne Schüler ofgestëmmt. D'Schüler erliewen d'Unterrichtsinhalte als relevant fir hirt d'Léieren a fir hir perséinlech oder berufflech Zukunft.</li> <li>- Et gëtt dorop opgepasst dat d'Fächer an d'Unterrichtsinhalte für d'Schüler sech zu engem sënnvolle Ganze fügen. D'Schüler erliewen dat, wat si léieren, net als fragmentaresch, mee als zesammenhängend.</li> </ul>
	2.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Enseignant huet déi néideg Zäit an de Réck fräi, fir säin Unterricht gutt ze plangen a virzebereeden.</li> <li>- De Fräiraum an de Programmer gëtt ganz bewusst genotzt, fir ze differenzéieren a fir eng Unterrichtsgestaltung ze realiséieren, déi dem spezifischen Intérêt vun de Schüler an hiren individuelle Capacitéite gerecht gëtt (z.B. Gruppenaarbëcht, Projetsaarbëcht, Einzelaarbëcht asw.).</li> <li>- Den Enseignant évitéiert a sengem Unterricht Iwwerdross a Langweil duerch Ofwiesslung (z.B. ënnerschiddlech Aarbëchts- a Sozialformen, interessant Aarbëchtmaterial, spannend Themen asw.)</li> </ul>

	2.3 Unterrichtsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>D'Unterrichtsmethoden si sännvoll op den Unterrichtsgéigestand, mee och op d'Perséinlechkeet vum Enseignant an op d'Verstoensméiglechkeeten an d'Aarbächtsverhale vun der Klass ofgestëmmt.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant leet Wert dorop, dat d'Schüler d'Ziler vum Unterricht novollzéien an d'Bedüütung vun de Lerninhalte begrüefe kënnen.</i></li> <li>- <i>Den Unterricht ass sou opgebaut, dat d'Schüler net nëmmen zu engem Resultat higefouert ginn, mee dat se och een Abléck an de Prozess erhale, deen zu sou Resultater féiert, fir dat si se selbständig reproduzéiere kënnen. Si sollen also net nëmmen Ergebnisse mémoriséieren, mee och Aarbächtsprozesser begrüefe a sech Lernstrategien uneegenen.</i></li> <li>- <i>Den Enseignant bréngt et fäerdeg, komplex Léierprozesser sou ze steieren, dat hien op d'Erfahrung an op d'Virwüsse vun de Schüler opbaue kann. Hie ka schwierig Sachverhalte an enger schülergerechter Sprooch explizéieren.</i></li> <li>- <i>Den Unterrichtsarrangement ass sou gewielt, dat en déi aktiv Mataarbächt vun de Schüler méiglechst ënnerstëtzt.</i></li> <li>- <i>Ëmmer wann net Wëssen, mee Fähigkeeten a Fertegkeete vermëttelt ginn, ass duerfir gesuergt, dat dat op dat individuell Kënnen ofgestëmmten Üben net ze kuerz këmt.</i></li> <li>- <i>Den Unterricht ass sou opgebaut, dat d'Schüler Méiglechkeete gesinn, d'Theorie mat der Praxis resp. mat der eegener Erfahrung ze verbannen.</i></li> </ul>
	2.4 Förderung von Schlüsselqualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>D'Kompetenz zur Léisung vu komplexe Problemer gëtt gezielt opgebaut a mat Hëllef vun adaptéierten Unterrichtsformen (z.B. Fallarbeit, TP asw.) speziell gefördert.</i></li> <li>- <i>Gudden Unterricht vermëttelt ethesch-moralesch Werter op verschidden Aart a Weisen (Haltung, Virbild, Unterrichtsinhalte ...).</i></li> </ul>
	2.5 Individuelle Förderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Den Enseignant huet een differenzéierte Verhalens- a Methoderepertoire fir Schüler mat schoulesche Schwierigkeete gezielt ze fördern a fir op hir Léierdefiziter adäquat ze reagéieren.</i></li> </ul>
<b>3. Prüfen und Beurteilen</b>	3.1 Beurteilungskonzept	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>D'Evaluation formative gëtt adäquat berücksichtig.</i></li> </ul>
	3.2 Funktion der Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>D'Evaluatioun kontrolléiert, ob d'Resultater vu Léierprozesser, awer och Aarbächtsmethode bei de Schüler duerch passgenee Übungen stabil konnte verankert ginn, sou dat si och a verschiddene Kontexter zur Verfügung stinn.</i></li> <li>- <i>Am Unterricht gi systematesch Erfolgskontrolle (Contrôle continu) duerchgefouert, déi eng differenzéiert Bewertung vun de reelle Fähigkeete vun de Schüler erlaben an déi s'cherstellen, dat sech d'Schüler selwer an sännvollen Ofstänn ee Bild vun hirem Léiererfolleg maache kënnen.</i></li> <li>- <i>Bei ongenügender Leeschtunge kréien d'Schüler Méiglechkeete gebueden, hir individuell Leeschtung mat Hëllef vu gegengem Léiermaterialien ze verbesseren (z.B. supplémentaire Exercicen, Appui asw.)</i></li> </ul>

3.3 Prüfungsgestaltung	- <i>Beim Ausschaffe vun enger Prüfung gëtt no Méiglechkeet dorop opgepasst, dat d'Mémoriséieren, d'Verstoensleschtung, d'Problemléisen an déi méi kreativ Transferleschtungen an engem ausgewogenen Verhältnis stinn. Och déi méi prozess- an déi méi produktorientéiert Bewertung befannen sech an engem gesonde Verhältnis zueneen. Net nëmmen d'Resultat zielt, mee och de Wee, d'Method, d'Uluecht.</i>
3.4 Notengebung	- <i>D'Bewertungscritèren an d'Note si fir d'Schüler transparent; si kënnen novollzéie, wéi si zu hirer Note kommen.</i>
3.5 Selbstbeurteilung	- <i>D'Schüler gi konsequent zu enger realistischer Selbstbeurteilung a Selbstaachätzung ugeleet. D'Schoul huet een eegent Konzept, fir d'Schüler doran ze ënnerstëtzen.</i>

## Anhang 4



# Atert Lycée Réiden

## Anhang 5

www.onlineumfragen.com  
info@onlineumfragen.com

empirische Studien & Befragungen  
6300 Zug - Switzerland

OnlineUmfragen.com

## Statistik

### Rohwerte

Rohwerte sagen aus, wie oft welche Antwort auf eine Frage gegeben wurde. Diese werden in absoluten Zahlen (tatsächliche Antworten) und Prozenten angegeben. Alle Antworten auf eine Frage ergeben dabei 100%.

### Frage 1

Wie zufrieden sind Sie mit der personellen Zusammensetzung des G17?

Total Probanden: 17

→	5 (29%)		sehr zufrieden
→	11 (65%)		zufrieden
→	1 (6%)		unzufrieden
→	0 (0%)		sehr unzufrieden

Kommentare: Et feelt ee Franséischprof, an et si vill Leit am Grupp di wéinig Schoul um cycle inférieur halen. Ech hu meng Meenung awer e bésse revidéiert: Vill verschidde Leit bedeiten awer och vill verschidde Ressourcen.



**Frage 2**

Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeitsweise des G17?

Total Probanden: 17

→	5 (29%)		sehr zufrieden
→	8 (47%)		zufrieden
→	4 (24%)		unzufrieden
→	0 (0%)		sehr unzufrieden

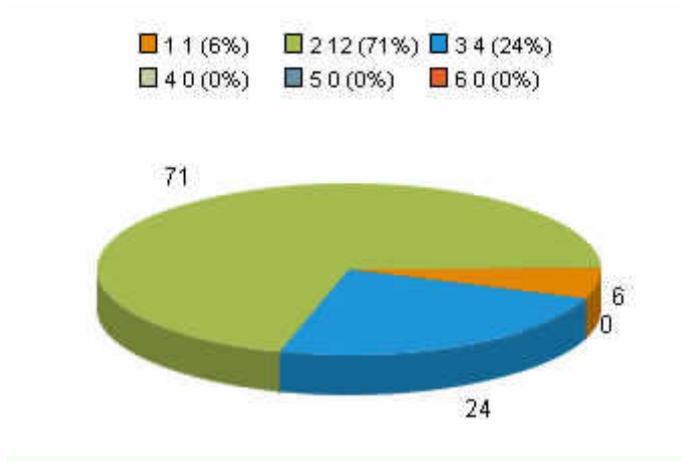
**Frage 3**

Vergeben Sie eine Schulnote für die bisherigen Arbeitsergebnisse des G17! (1 = höchste Note; 6 = tiefste Note)

Total Probanden: 17

→	1 (6%)		1
→	12 (71%)		2
→	4 (24%)		3
→	0 (0%)		4
→	0 (0%)		5
→	0 (0%)		6

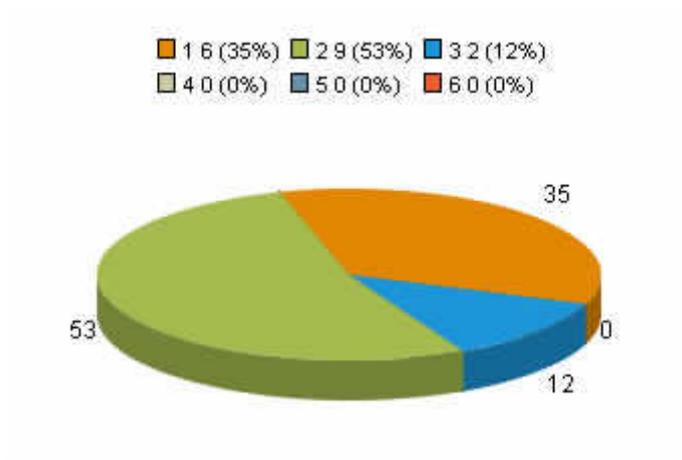
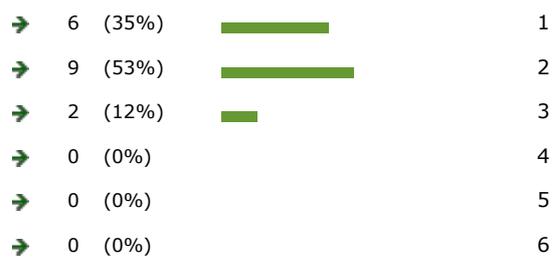
Kommentare: Mir sin zwar nit schrecklich ekonomisch, dofir sin eis Resultater awer ordentlich durchdiskutiert an ofgewien. Dat fannen ech gudd.



Frage 4

Vergeben Sie eine Schulnote für das Arbeitsklima im G17! (1 =höchste Note; 6 =tiefste Note)

Total Probanden: 17



**Frage 5**

Wie zufrieden sind Sie mit der personellen Zusammensetzung des G5?

Total Probanden: 17

→	11 (65%)		sehr zufrieden
→	4 (24%)		zufrieden
→	1 (6%)		unzufrieden
→	0 (0%)		

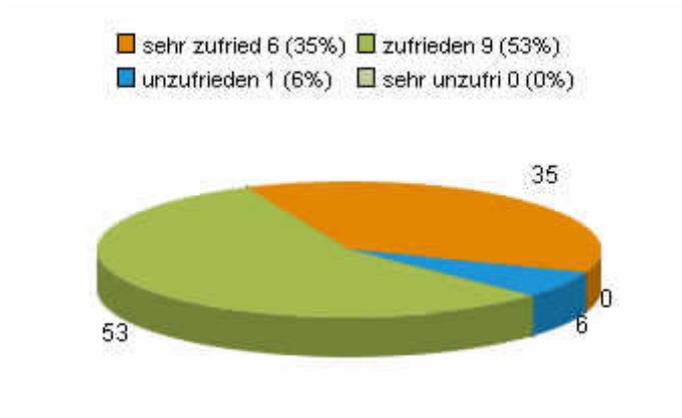
**Frage 6**

Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeitsweise des G5?

Total Probanden: 17

→	6 (35%)		sehr zufrieden
→	9 (53%)		zufrieden
→	1 (6%)		unzufrieden
→	0 (0%)		sehr unzufrieden

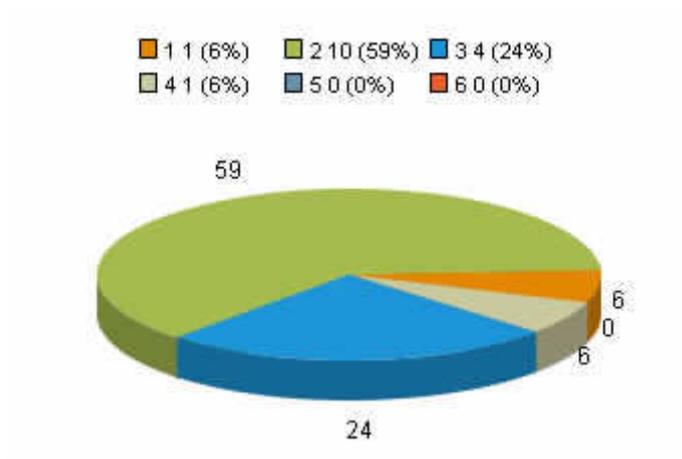
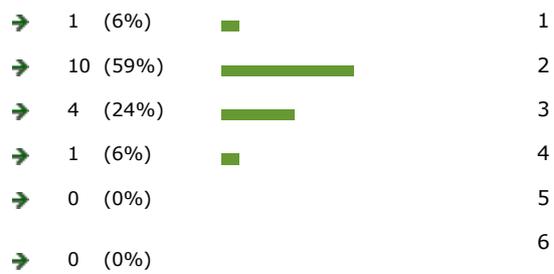
Kommentare: Als Aussenstehenden schwéier ze beurteilen; Kann ich nur schwer beurteilen, da ich nie an den Besprechungen teilnahm.



Frage 7

Vergeben Sie eine Schulnote für die bisherigen Arbeitsresultate des G5! (1 = höchste Note; 6 = tiefste Note)

Total Probanden: 17

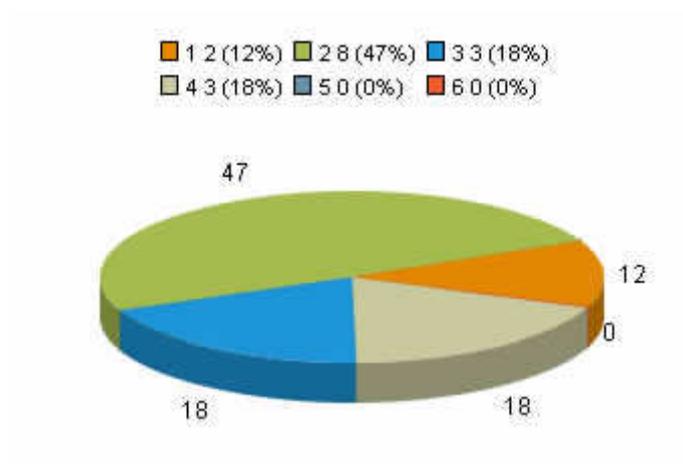


## Frage 8

Vergeben Sie eine Schulnote für die Koordinierung der Arbeit des G17 durch das G5! (1 = höchste Note; 6 = tiefste Note)

Total Probanden: 17

→	2 (12%)		1
→	8 (47%)		2
→	3 (18%)		3
→	3 (18%)		4
→	0 (0%)		5
→	0 (0%)		6



## Frage 9

Welche Punkte gibt es Ihrer Meinung nach generell an der Arbeit von G17 oder G5 zu bemängeln?

Total Probanden: 10

→	10 (100%)	
---	-----------	---

- Zielklärung, Blick für das Ganze
- Es fehlte zeitweise stark an den Zielsetzungen resp. an der Projektplanung von kleinen Projekten. Innerhalb vom großen Projekt ALR fehlte mir dieser Aspekt ebenfalls, der meiner Meinung nach vom Projektleiter resp. Projektberater hätte übernommen werden sollen. Anstatt in die Planungsphase zu investieren, befanden sich die Arbeitsgruppen sehr schnell in der Umsetzungsphase. Diskussionen resp. Entscheidungen im Plenum waren schwieriger im G17 als im G5 zu treffen. Eine große Pilotgruppe hat trotzdem viele Vorteile. Ihr Werdegang ist zeitaufwendig und langatmig, das ausgearbeitete pädagogische Konzept wird aber von Anfang an von einer größeren Gruppe getragen.
- G17: Es schleift ... G5: Koordination mit G17
- Ich sehe grundsätzlich keinen Änderungsbedarf. Die Mitglieder der Arbeitsgruppen verfügen über das theoretische Basiswissen, um ihre Arbeit anhand der Prinzipien des Projektmanagements zu organisieren. Es ist an ihnen zu entscheiden, ob sie ihre Vorgehensweise daran ausrichten oder nicht. Transparenz und Mitsprache sind grundsätzlich gewährleistet - aber selbstverständlich ist der Einzelne gefordert,

nachzufragen, wenn Dinge ihm nicht klar genug erscheinen. Dies gilt auch für die Arbeitsweise von G5 und G17.

- Effektivität der G17 Arbeit könnte besser gesteuert werden

- Effizienz in der Arbeit; Zeitverlust durch weitreichende

Themenabweichungen

- Eigentlich gibt es nichts zu bemängeln. Wenn man sich für eine Teamarbeit entscheidet dann ist es sehr wahrscheinlich dass der Arbeitsprozess länger dauert als bei einer stark hierarchisch gegliederten Arbeit. Der Vorteil ist dass jeder sich einbringen kann und ein Projekt dann eher von allen Beteiligten getragen wird.

- - Konsequenterer Dokumentenverwaltung in Bezug Fertigstellung, Strukturierung, Speicherung. - Nutzung der digitalen Oberfläche zur Dokumentenspeicherung. - Arbeitsschritte richtig abschliessen. ZB Dokumente zu den 3 Konzept-Säulen Lernen, Begleiten, Bewerten fertigstellen (inklusive Glossar)

- G12 bis G14 hätte gereicht (laut Paul Clarke sogar eher G8-G10) In gewissen Arbeitphasen war G17 einfach zu gross, nicht jeder war wirklich beteiligt. Erst ab der Einteilung in Arbeitsgruppen stieg die Produktivität der gesamten Mannschaft. Die Koordination zwischen G5 und G17 war nicht immer optimal. Oft gab es "double-emploi", was dienstags im G5 diskutiert wurde, wurde dann nochmals freitags diskutiert. G5 war seiner Koordinationsrolle nicht immer gerecht, wahrscheinlich weil er lange Zeit (im 1. Jahr) selbst nicht wusste wohin er das Schiff steuern sollte. Viel Zeit ging in beiden Gruppen durch unnötige Diskussionen verloren (keine konsequenten Themen- und Zeitwächter!) Versammlungen müssen in Zukunft einfach besser vorbereitet werden, dadurch kann man viel Zeit sparen!!!

- Well de G17 sou grous ass, ass d'Koordinatioun natiirlech méi schwéier. Op der aner Säit kënnt d'Zoul vun de Leit elo den Arbeitsgruppen ze gut.

## Frage 10

Welche Verbesserungsvorschläge für die Arbeit von G17 und/oder G5 können Sie an dieser Stelle unterbreiten?

Total Probanden: 10

- 10 (100%) 
- G17: \* Arbeitsgruppen: bewusst mit der Technik vom Projektmanagement arbeiten. Zeitmanagement ! \* Plenum: Diskussionen kürzen, Zeitplanung einhalten. Vom G1 wünsche ich mehr leadership
  - G5 gleiche Bemerkung wie bei G17
  - schneller arbeiten, Zeitverlust durch unnötig langes Diskutieren
  - An G17 und G5 würde ich jetzt nicht mehr ändern. Ich würde allerdings, bei der Planung der nächsten Schule, den Zeitraum (jedoch nicht die Anzahl von Stunden) reduzieren der für die Organisation zur Verfügung steht. So könnte meiner Meinung nach effizienter gearbeitet werden.
  - Keine wesentlichen - es kommt immer auf das Engagement der Betroffenen an!
  - Einhalten von Timelines; Setzen und Einhalten von Deadlines; genauere Prioritätensetzungen; klare deutliche Aufgabenstellungen
  - Ech mengen de G5 soll als Arbeitsgruppe von den urgenten Fällen funktionieren, an d'Direktion soll d'Koordinationsaufgaben überhaken. (ech mengen dat ass och schon esou)
  - Keine.
  - Einheitliche Dokumentenstruktur aufbauen. Alle wichtigen Dokumente in dieser Form veröffentlichen
  - Siehe Frage 9 (ordre du jour détaillé und vor allem strikter Führung in den Gesprächsrunden des G17)
  - Et wir besser wann d'Gruppe méi oft könnten zusammen kommen. Eng Woch täsch de Réunions ass ze lang.

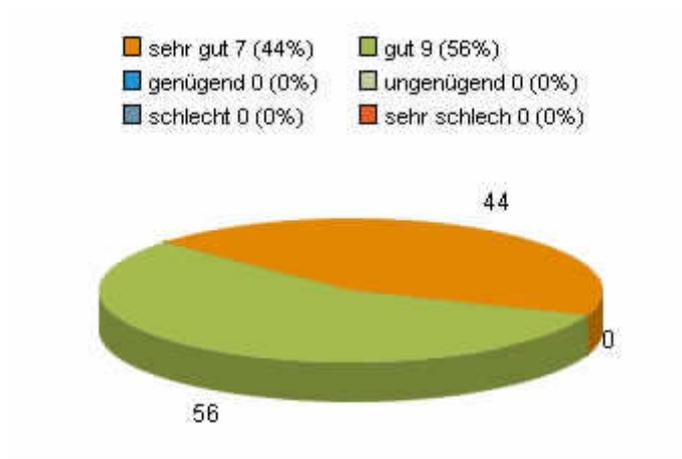
## Frage 11

Wie bewerten Sie die Qualität des von der Steuergruppe (G17 und G5) ausgearbeiteten pädagogischen Konzepts?

Total Probanden: 16

- |   |         |   |               |
|---|---------|---|---------------|
| → | 7 (44%) |  | sehr gut      |
| → | 9 (56%) |  | gut           |
| → | 0 (0%)  |   | genügend      |
| → | 0 (0%)  |   | ungenügend    |
| → | 0 (0%)  |   | schlecht      |
| → | 0 (0%)  |   | sehr schlecht |

Kommentare: Et ass een gudder Kompromiss täschent Anspruch a Machbarkeit. Fir mech e bëssen ze vill anspruchsvoll.; Ech u just e bëssen Angscht virum Lerncoach, well mir dat Instrument direkt festgehal haten ouni Zielsetzung vun deem ganzen kloer definéiert ze hunn. Kennt mir virstellen wann dat an d'Box geet, datt mir an e puer Joer déi Stonn fale lossen (och aus organisatoresche Grenn, ausser mir beschränken et op 7 a 8) an duerch eng 4t4n Fola-stonn ersetzen. Fir de Recht stin ech voll a ganz hannert eisem projet



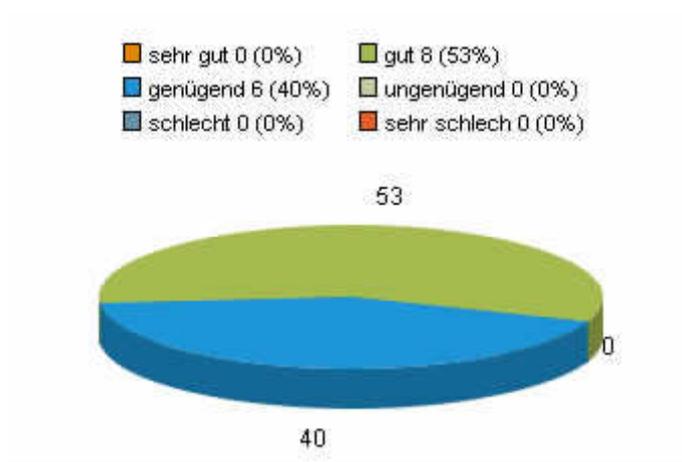
### Frage 12

Wie bewerten Sie die Durchführbarkeit des von der Steuergruppe ausgearbeiteten pädagogischen Projekts?

Total Probanden: 15



Kommentare: Laut Bemerkung zu Fro 11 gët et heavy.; Schwere Frage: hängt von den Lehrern ab die wir rekrutieren (die berühmte Diskrepanz zwischen theorie und Praxis!). Für meine Teil werde ich alles dran setzen, bin aber schließlich nur einer von 120 und das was von der Steuergruppe übrig bleibt sind nur 10 von 120. Aber wer weiss, vielleicht kommt der effet multiplicateur mehr zum Tragen wii wir das glauben... (also eher zwischen genügen und gut, bin schliesslich ein Wadenbeisser der den effet multiplicateur den nötigen Ruck gibt!



**Frage 13**

Wie bewerten Sie die mögliche Aussagekraft der vorliegenden Befragung?

Total Probanden: 16



Kommentare: Fir d'Stëmmungslag am Grupp festzustellen, denken ech ass en aussagekräftig. Op d'Äntwerten awer richtig sin, dat muss d'Zukunft weisen.; Ech weess wien alles dëse Froebou ausfëllt! Vom vielen Wiegen wird die Sau schließlich doch noch fett...; Schwéier ze son. Et muss een dervun ausgon, dass éierlech geäntwert ginn ass.