



Université du Luxembourg

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

Unité de Recherche LCMI

Forschungsbericht zur Überarbeitung der *Bilans intermédiaires* in der Luxemburgischen Grundschule

Prof. Dr. Daniel Tröhler (Leitung)

Assoc.-Prof. Dr. Andreas Hadjar

Dr. Thomas Lenz

Dr. Peter Voss

Dipl.-Soz. Ragnhild Barbu

Walferdange, 1. Juli 2013

ISBN: 978-99959-1-010-5

Inhaltsverzeichnis

1. Fragestellung und Untersuchungsdesign	3
2. Analyse	6
2.1 Die Struktur der <i>Bilans intermédiaires</i>	6
2.1.1 Gewichtung der Fächer und Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche	6
2.1.2 Die <i>compétences transversales</i>	9
2.2 Bewertungsschema	10
2.2.1 Kompetenzsockel	10
2.2.2 Niveaus	11
2.2.3 Die Idee der Progression	12
2.3 <i>Plan d'études</i>	13
2.4 <i>Bilans intermédiaires</i> und <i>Bilans de fin de cycle</i>	14
2.5 <i>Bilans intermédiaires</i> und Unterrichtspraxis	15
2.6 Zusammenfassung: die wichtigsten Kritikpunkte	15
2.6.1 Struktur	15
2.6.2 Bewertungsschema	15
2.6.3 <i>Plan d'études</i>	16
3. Schlussfolgerungen und Empfehlungen	17
3.1 Vorbemerkungen	17
3.1.1 Bildungspolitischer Kontext	17
3.1.2 Probleme der konkreten Umsetzung	18
3.1.3 Begrifflicher Klärungsbedarf	20
3.2 Empfehlungen	22
3.2.1 Anpassung der <i>bilans intermédiaires</i>	23
3.2.2 Neuentwicklung des Curriculums	25
3.2.3 Neue bildungspolitische Konkordanz	26
4. Literatur	29

1. Fragestellung und Untersuchungsdesign

Im Nachgang des Forschungsberichts zur Bilanz der Luxemburgischen Grundschulreform erhielt die Forschungseinheit *Language, Culture, Media and Identities* (LCMI) der Universität Luxemburg Anfang des Jahres 2013 vom *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle* (MENFP) den Auftrag, eine vertiefende Analyse der Zwischenbilanzen (*bilans intermédiaires*) durchzuführen, die sich in der Studie zur Grundschulreform (*Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale*) als besonderes Problem herausgestellt haben. Im Rahmen dieser Nachfolgestudie sollten Sichtweisen und Problembenennungen der verschiedenen Akteure im Luxemburgischen Bildungssystem erfasst und am Ende ein Empfehlungskatalog erarbeitet werden, der als Grundlage für eine geplante Überarbeitung der *bilans intermédiaires* dienen kann.

Der im Januar 2013 der Öffentlichkeit präsentierte Forschungsbericht zur Bilanz der Luxemburgischen Grundschulreform (*Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale*) schloss mit drei Empfehlungen an das Ministerium. Es wurde angeregt (1) über die Einführung professioneller Schulleitungen zur Stärkung der Schulautonomie nachzudenken, (2) bürokratische Vereinfachungen anzustoßen und (3) die *bilans intermédiaires* und das dahinter stehende Kompetenzsystem einer Neubewertung und Überarbeitung zu unterziehen.

Der letzte Punkt wurde als besonders dringlich identifiziert, da die *bilans intermédiaires* von den meisten Lehrerinnen und Lehrern als problematisch wahrgenommen wurden und damit einer grundsätzlichen Neubeurteilung bedürfen. Empfohlen wurde, diese Frage an die Frage nach der Kompetenzorientierung des Unterrichts zu knüpfen, da sie konzeptionell eng verbunden sind. Es wurde empfohlen, das Unterrichtsziel viel konkreter an die Schulpraxis zu binden, damit auch die *bilans intermédiaires* zielsicher und verständlich erstellt werden können.

Insbesondere die quantitative Befragung der Lehrerinnen und Lehrer zeigte sehr deutlich die Probleme, die mit den *bilans intermédiaires* verknüpft sind. Nach Ansicht vieler Lehrerinnen und Lehrer reichen die *bilans intermédiaires* für sich genommen als Orientierung über den Leistungsstand nicht aus. So stimmten beispielsweise nur 9,8 Prozent der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer der Aussage ganz oder eher zu, dass die Bilanzen den Schülern Hinweise auf ihre Stärken und Schwächen gäben. Und nur 5 Prozent stimmten stark oder eher zu, dass die Bilanzen den Kindern hülften, sich Ziele zu setzen. Auch für Eltern und Lehrende selbst scheint der Informationsgehalt der Bilanzen eher gering zu sein. So stimmten nur 18,7 Prozent der Lehrkräfte der Aussage ganz oder eher zu, dass die Zwischenbilanzen den Eltern Auskunft über den Lernfortschritt ihrer Kinder gäben (Tröhler et al. 2013).

Auch den hinter den *bilans intermédiaires* stehenden Bildungsplan sahen die befragten Lehrerinnen und Lehrer insgesamt eher kritisch: Im Durchschnitt fanden die Lehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen haben, dass die aktuellen Lehrmittel des MENFP (Mittelwert = 2.65)¹, aber auch die ergänzenden Lehrmittel der Gewerkschaften (2,80) eher weniger geeignet seien, um die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards im Lehrplan umzusetzen. Worauf könnte diese schlechte Bewertung des Bildungsplans zurückzuführen sein? Um diese Frage beantworten zu können, wurden einzelne Aspekte des Plans herausgegriffen und gefragt, inwieweit diese verständlich seien. Die schwächsten Werte zeigen die Beschreibungen der verschiedenen Entwicklungsstufen von Kompetenzen (*niveaux de compétence*) – dass dieser Bereich verständlich sei, wird von den meisten Befragten als nicht oder eher nicht zutreffend angesehen (Mittelwert = 2.14). Etwas besser, wenn auch im negativen Bereich, sind die Bewertungen der Verständlichkeit der Beispiele von Tätigkeiten (*exemples de performance*) (2.80) und der Inhalte des *Annexe 2* (2.82). Die Lehrerinnen und Lehrer stehen der Aussage „Der Bildungsplan entspricht nicht meiner Vorstellung vom Lehren und Lernen“ tendenziell eher zustimmend gegenüber: 36,6 Prozent stimmen dem sehr oder eher zu. Hingegen stimmen nur 14,9 Prozent sehr oder eher der Aussage zu, der Bildungsplan helfe ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung (Mittelwert = 2.49).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde mit der vorliegenden Studie eine vertiefende Analyse der Zwischenbilanzen (*bilans intermédiaires*) vorgenommen, um Vorschläge für ihre Überarbeitung formulieren zu können.

Den Kern des Untersuchungsdesigns der vorliegenden zweiten Studie stellen leitfadengestützte Gruppendiskussionen von jeweils eineinhalb bis zwei Stunden Länge dar. Im Rahmen eines Vorgesprächs mit zwei vom MENFP benannten Mitarbeitern des Ministeriums, die in den letzten Jahren mit der Ausarbeitung und Modifizierung der *bilans intermédiaires* befasst waren, wurden zunächst deren Entstehung und spätere Entwicklung rekonstruiert. Daran anschließend wurden Gruppendiskussionen mit Vertretern der Lehrerinnen- und Lehrergewerkschaften (SEW, SNE) bzw. der Gewerkschaft der *Chargés de Cours* (FNCTTFEL), der Gewerkschaft der Religionslehrer (ALERF), der Elternvertretung FAPEL, der vom Ministerium eingesetzten Inspektoren und *Instituteurs-ressources*, der vom Bistum eingesetzten Inspektoren für den Religionsunterricht sowie einzelnen Lehrerinnen und Lehrern geführt, wobei die Teilnehmenden jeweils über verschiedene Auswahlmodi bestimmt bzw. selektiert wurden. Während die Repräsentanten der Gewerkschaften (je 2 Personen, ALERF 1 Person), der Elternvertretung (3 Personen), der Inspektoren des Bistums für den Religionsunterricht (1 Person), der Programmkommission für den Religionsunterricht (1 Person) sowie der Inspektoren des MENFP (2 Personen) und der *Instituteurs-ressources* (2

¹ Die Lehrerinnen und Lehrer konnten auf einer fünfstufigen Skala (von „stimme sehr zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“) zu bestimmten Aussagen Stellung nehmen. Der angegebene Mittelwert zeigt hier, wie stark die Zustimmung zu einer bestimmten Aussage im Durchschnitt gewesen ist. „1“ bedeutet dabei eine vollständige Ablehnung der Aussage, „5“ eine vollständige Zustimmung zur jeweiligen Aussage.

Personen) nach einer Anfrage der LCMI-Forscherguppe von den Leitungen der entsprechenden Institutionen selektiert wurden, basiert die Zusammensetzung der drei befragten Lehrergruppen (zu je 8 Personen) auf einer Zufallsauswahl aus dem Kreis der an den Gruppendiskussionen interessierten Grundschullehrerinnen und -lehrer. Per E-mail wurden hierzu alle Lehrerinnen und Lehrer an luxemburgischen Grundschulen angeschrieben und gebeten, sich bei Interesse in eine von der LCMI-Forscherguppe generierten Internetmaske einzutragen. Aus 188 Personen, die sich per Internet angemeldet hatten, wurden je drei Gruppen à acht Personen mit Hilfe eines Zufallsverfahrens ausgewählt.

Die insgesamt zehn Gruppendiskussionen wurden im *Usability Lab* der Universität Luxemburg auf dem Campus Walferdange durchgeführt, wobei jeweils zwei Mitarbeiter der Forschergruppe die Diskussion anhand eines Leitfadens führten. Dieser Leitfaden begann mit einer Einstiegsfrage zur Umsetzung der *bilans intermédiaires* in den jeweiligen Bereichen und endete mit einer Schlussrunde dazu, hinsichtlich welcher Aspekte zusammenfassend ein dringender Handlungsbedarf gesehen würde. Zu den weiteren Themen des Leitfadens gehörten u.a. die praktische Umsetzung, der Bewertungsmodus, die Kompetenzsockel, der *plan d'études*, die Struktur und der Inhalt der *bilans intermédiaires* sowie mögliche alternative Bewertungsmodi für Schülerinnen und Schüler.

Schließlich wurden die Gruppendiskussionen transkribiert, auf Problemlagen und Lösungsansätze hin analysiert und systematisiert. Im Rahmen gemeinsamer Analysen des gesamten Forscherteams wurden dann die nachfolgend präsentierten Ergebnisse gewonnen und verschriftlicht.

2. Analyse

Im Folgenden werden die Problembereiche der *bilans intermédiaires* nach den Aspekten aufgeschlüsselt und dargestellt, die von den einzelnen Akteuren als besonders wichtig herausgestellt worden sind. In einem ersten Schritt werden dabei die allgemeine Struktur bzw. die einzelnen Komponenten der *bilans intermédiaires* beleuchtet (2.1), darauf folgt das Herzstück des Evaluationsinstruments *bilans intermédiaires*, nämlich die Problembeschreibung des Bewertungsschemas (2.2). Daran schließen die Kompetenzbeschreibungen des *plan d'études* an, dessen problematische Aspekte in Kapitel 2.3 erörtert werden. Abschließend finden sich noch einige Bemerkungen zum Verhältnis von *bilans intermédiaires* und *bilans de fin de cycle* (2.4) sowie zum Zusammenhang von Bewertungsschemata und Unterricht (2.5).

Alle Gespräche mit den ausgewählten Akteuren haben in einem sehr konstruktiven und engagierten Klima stattgefunden. Dabei konnte eine auffallende Einigkeit in vielen wichtigen (Kritik-)Punkten festgestellt werden. Im Folgenden werden generalisierte Aussagen wiedergegeben, die nicht ausschließen, dass sich einzelne Akteure anders ausgedrückt und positioniert haben als die jeweilige Mehrheit.

2.1 Die Struktur der *bilans intermédiaires*

Im Rahmen der Diskussion um die Struktur der *bilans intermédiaires* haben sich zwei Themenkomplexe herauskristallisiert, die hier getrennt dargestellt werden, nämlich die Gewichtung der Fächer und Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche (2.1.1) sowie die *compétences transversales* (2.1.2).

2.1.1 Gewichtung der Fächer und Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche

Die Gewichtung der einzelnen Unterrichtsfächer in den *bilans intermédiaires* fällt sehr unterschiedlich aus. Die Kompetenzraster und möglichen Entwicklungsstufen für die (Haupt-)Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik sind weitaus umfangreicher als diejenigen der anderen Fächer (Luxemburgisch; *Eveil aux sciences*; *Expression corporelle, psychomotricité, sport et santé*; *Eveil à l'esthétique, à la création et à la culture*; *Vie en commun et valeurs*).

Zusätzlich zur Bewertung der Kompetenzniveaus wird in allen Schulfächern das Arbeitsverhalten des Schülers für das 1., 3., 4. und 6. Trimester ermittelt und mit einer Note von A (*excellent*) bis D (*à améliorer*) bewertet. Dem Zwischenzeugnis vorangestellt sind die

als *compétences transversales* bezeichneten Lerneinstellungen und Verhaltensweisen, die ebenfalls mit Noten von A bis D beurteilt werden.

In den Unterrichtsfächern Deutsch und Französisch gibt es jeweils 16 Kompetenzraster (im Cycle 3), die vier Hauptbereichen (*Production orale*, *Compréhension de l'oral*, *Production écrite* und *Compréhension de l'écrit*) zugeordnet sind. Das Fach Mathematik verfügt über insgesamt 13 Kompetenzraster in ebenfalls vier didaktischen Feldern (*Espaces et formes*, *Nombres et opérations*, *Grandeurs et mesures*, *Résolution de problèmes d'arithmétique*). Im Fach Luxemburgisch ist das Schreiben nicht Teil des Lehrplans. Die Leistungsbewertung des Luxemburgischen verzichtet daher auf die *Production écrite* und berücksichtigt allein die drei Felder *Production orale*, *Compréhension de l'oral* und *Compréhension de l'écrit*. Die Schülerleistungen im Luxemburgischen werden in den drei genannten Bereichen global, also ohne Aufschlüsselung in weitere Kompetenzraster, wie es sie für die Fächer Deutsch und Französisch gibt, bewertet.

Das Unterrichtsfach *Eveil à l'esthétique, à la création et à la culture* unterteilt sich in die Bereiche *Arts plastiques* und *Musique*, die in den *bilans intermédiaires* auch ausgewiesen werden. Das Fach *Eveil aux sciences* beinhaltet die Natur- und Humanwissenschaften; allerdings werden Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften (Biologie) in den *bilans intermédiaires* nicht gesondert ausgewiesen. Im Fach *Vie en commun et valeurs* hat der Schüler die Wahl zwischen der Teilnahme am Ethikunterricht (*Education morale et sociale*) oder am Religionsunterricht (*Instruction religieuse et morale*). Die Leistungen in den jeweiligen Bereichen werden im *bilan intermédiaire* festgehalten.

Mit Ausnahme von Deutsch, Französisch, Mathematik (und mit Einschränkung Luxemburgisch) wird in allen anderen Unterrichtsfächern nur der allgemeine Lernfortschritt des Schülers (*progression de l'élève*) auf einer Kompetenzniveau-Skala angegeben. Damit weisen die *bilans intermédiaires* Darstellungen mit drei unterschiedlichen Komplexitätsgraden auf. Für die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik findet eine „Totalaufnahme“ des Leistungsstandes in bis zu 16 Kompetenzrastern statt. Im Fach Luxemburgisch werden die Ergebnisse in den drei Bereichen des Sprechens, Hörens und Lesens jeweils global auf einer Kompetenzniveau-Skala abgebildet. Alle anderen Unterrichtsfächer begnügen sich mit einer allgemeinen Bewertung des Lernfortschritts.

Hinzu kommt, dass nur die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik in den *bilans intermédiaires* über ein komplettes Evaluationsraster (*niveau socle – niveau avancé – niveau d'excellence*) verfügen. Die Schüler können einzig und allein in diesen drei Fächern ein *niveau d'excellence* erreichen. In allen anderen Fächern können die Schüler zwar über ein

niveau avancé hinausgelangen – es gibt noch zwei weitere „Kästchen“ auf der Skala² –, allerdings ist ein *niveau d'excellence* nicht ausgewiesen und somit auch nicht erreichbar.

Die verschiedenen Akteursgruppen sehen einheitlich ein Problem in der Zusammenfassung von verschiedenen Fächergruppen (beispielsweise *Eveil aux sciences* als Zusammenfassung von Natur- und Humanwissenschaften) und dem starken Fokus auf die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Französisch, – wobei dies auch die relevanten Fächer sind, die über eine Versetzung in den nächsten Zyklus sowie die spätere Orientierung auf einen Sekundarschulzweig entscheiden. Die Konzentration auf die Sprachen und auf Mathematik wird dabei insbesondere von den Gewerkschaften und von etlichen Lehrern bemängelt.

Vor allem die Elternvertretung und die *Chargés de cours* kritisieren die deutlich ungleiche Gewichtung von Haupt- und Nebenfächern, die sich in den *bilans intermédiaires* widerspiegelt und die sich seit 2009 offenbar noch verstärkt hat. So werden Fächer aus dem Bereich des *Eveil aux sciences*, der *Expression corporelle* oder des *Eveil à l'esthétique* in ihrer Bedeutung weiter marginalisiert.

Im Hinblick auf das Fach *Eveil aux sciences* sprechen sich viele Akteure dafür aus, Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften (Biologie) im *bilan intermédiaire* getrennt auszuweisen. Ebenso wird von den verschiedenen Gruppen oft das Beispiel angeführt, dass sich die Leistungen in Turnen und Schwimmen stark unterscheiden können, und diese beiden Teilbereiche des Sportunterrichts im *bilan intermédiaire* ebenfalls getrennt erscheinen könnten.

Die Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche in den Hauptfächern (Französisch, Deutsch, Mathematik) wird von praktisch allen Akteuren als zu detailliert angesehen. Fast einhellig wird eine Reduzierung der teilweise bis zu 16 Einzelaspekte umfassenden Bewertungen pro Hauptfach auf die vier übergeordneten Hauptkategorien angeregt. Es könnten für die einzelnen Fächer jeweils vier Hauptaspekte beurteilt werden. Für das Fach Deutsch würden diese vier Hauptbereiche etwa lauten: *production orale*, *compréhension de l'oral*, *production écrite* und *compréhension de l'écrit*, wobei von einigen Akteuren noch eine Trennung von Rechtschreibung und Grammatik gewünscht wird.

Das Fehlen der Kategorie *Niveau d'excellence* in den Nebenfächern wird von den meisten Befragten hervorgehoben und kritisiert. Exzellente Leistungen außerhalb der Sprachen und der Mathematik würden dadurch zu wenig berücksichtigt. Vor allem Schüler, die in den Hauptfächern Schwierigkeiten haben, würden der Chance beraubt, sich in den Nebenfächern hervorzuheben.

² Diese Regelung gilt für die Zyklen 2 und 3. Im Zyklus 4 gibt es in den genannten Fächern nur ein Kästchen jenseits des *niveau avancé*.

Schließlich fanden insbesondere die Bilanzhefte für den *Cycle 1* eine breite Zustimmung – im Gegensatz zu den Heften für die Zyklen 2 bis 4. Als wesentliche Vorteile des *Cycle 1*-Bewertungshefts wurden die offene Struktur und die Möglichkeiten für individuelle Rückmeldungen genannt. Entsprechend gab es einige Stimmen, die verlangten, in den überarbeiteten *bilans intermédiaires* offene Felder anzubieten, in denen die Lehrkräfte individuelle Rückmeldungen sowie eventuelle Zielvereinbarungen integrieren können. So könnten spezifische Wissensbestände, die sich eine Schülerin oder ein Schüler erarbeiten muss, an dieser Stelle vermerkt werden. Wichtig erscheint, dass solche spezifischen Rückmeldungen nur in den *bilans intermédiaires* vorgenommen werden, aber nicht in den rein summativen *bilans de fin de cycle*, die dann auch als Zertifikate dienen und eine höhere Bedeutung hinsichtlich des weiteren Bildungsverlaufs haben (etwa für die Orientierung auf eine Sekundarschule). Einige Gewerkschaftsvertreter lehnen die Möglichkeit der offenen Kommentierung eher ab, da sie Nachteile für die Schüler befürchten, die sich dann mit einem eventuell negativ kommentierten Zeugnis bewerben müssten.³

2.1.2 Die *compétences transversales*

Die Bewertung der *compétences transversales* wird von allen Befragten im Großen und Ganzen geschätzt. Dabei wird diese Kategorie entweder als wertvolle, ergänzende pädagogische Information über das Lernverhalten des entsprechenden Schülers oder als zusätzliches Motivationsinstrument betrachtet. Es gibt einen breiten Konsens, diese Position in den *bilans intermédiaires* (sowie die Bewertung mit den Kategorien A bis D) zu belassen. Gründe dafür bestehen nach Aussage vieler Lehrerinnen und Lehrer auch darin, dass der Bewertungsmodus für diese Aspekte des Schulerfolgs an Noten (*excellent, bien, satisfaisant, à améliorer*) orientiert und damit für Eltern und Schüler leicht verständlich ist.

Einige Akteure – und dies lässt sich auch wissenschaftlich nachvollziehen – kritisieren die Bezeichnung als transversale Kompetenzen – wobei sie die Bewertungen an sich befürworten, aber eine andere Bezeichnung für diese Verhaltensbeurteilungen (z.B. Arbeitseinstellung) heranziehen würden. Die aktuelle Bezeichnung *compétences transversales* wird als falsch, wenn nicht sogar als irreführend betrachtet, da es sich bei den angeführten Kategorien in erster Linie um Aspekte des Betragens und des Arbeitsverhaltens handelt. Wenn das Arbeitsverhalten Teil des Bewertungssystems sein soll, dann sollte dies im Titel auch entsprechend gekennzeichnet werden. Die derzeitige Tabelle beruht offensichtlich im Wesentlichen auf einem Modell, das im alten Zeugnis, d.h. in der Zeit vor der Schulreform von 2009, zutreffend mit *Comportement et attitudes au travail* überschrieben war.

³ Um ein verbreitetes Missverständnis auszuräumen, müsste in diesem Zusammenhang vielleicht noch einmal deutlich unterstrichen werden, dass die *bilans intermédiaires* nicht relevant sind für die Versetzung auf eine höhere Schule, und auch nicht als Dokumente für Bewerbungen im Berufsleben vorgesehen sind. Diese Rolle kommt allein den *bilans de fin de cycle* zu.

Angeregt wurde auch, Redundanzen innerhalb der Bewertungen herauszunehmen und eventuell zusätzlich Bewertungen von tatsächlichen transversalen Kompetenzen (z.B.: Recherchefähigkeiten, Reflexionskompetenzen) zu berücksichtigen.

2.2 Bewertungsschema

In Bezug auf das Bewertungsschema gibt es einen weitgehenden Konsens zwischen den verschiedenen befragten Akteuren des Grundschulbereichs: Es stellt aus der Sicht der Meisten das gravierendste Problem der *bilans intermédiaires* dar. Die große Mehrheit der Befragten hält das vorliegende Bewertungsschema für weitgehend unverständlich und für zu kompliziert. Das kompetenzorientierte Bewertungsschema werde in der Praxis ohnehin meist in Noten oder Punkte „übersetzt“ – und nicht standardisiert, d.h. an jeder Schule auf eine je eigene Art. Aus dem vorliegenden Bewertungsschema gehe die Leistung der Schüler nicht eindeutig hervor und es bilde nicht angemessen ab, was im Unterricht tatsächlich passiere. Die Benotung der Schüler und ihre Leistungen im Unterricht seien nicht mehr klar aufeinander zu beziehen.

Bei der Formulierung von möglichen Lösungsansätzen besteht allerdings keine Einigkeit zwischen den Akteuren. Uneinig sind sich die verschiedenen Akteure – und hier unterscheiden sich auch die Lehrerinnen und Lehrer untereinander in ihren Sichtweisen – darin, ob und inwieweit die neue Bewertungsform ohne Noten bzw. Punkte die Motivation der Schülerinnen und Schülern erschwert und wie man das Bewertungsschema modifizieren könne.

Gründe für die Unverständlichkeit des Bewertungsschemas liegen vor allem in drei Bereichen, die im Folgenden einzeln dargestellt werden, nämlich in der mangelnden Definition der zyklusspezifischen Kompetenzsockel (2.2.1), in den unklaren Niveaubeschreibungen (2.2.2) sowie in der von vielen Lehrerinnen und Lehrern als unrealistisch wahrgenommenen Idee der linearen Progression von Kompetenzen (2.2.3).

2.2.1 Kompetenzsockel

Die Inspektoren und etliche Lehrerinnen und Lehrer bemängeln, dass sich die Anforderungen zum Erreichen der Kompetenzsockel je nach Fach stark unterscheiden. Sie seien manchmal zu hoch, manchmal zu niedrig und manchmal genau richtig angesetzt. Als Beispiel kann hier die Sockelkompetenz im Unterrichtsfach Religion herangezogen werden, denn hier wurde das zu erreichende Niveau des Sockels recht hoch angesetzt (die Schüler können in der Regel erst am Ende des zweiten Jahres den Sockel erreichen), was in der Praxis dazu führt, dass die Schüler

„bei den einzelnen Bewertungszeitpunkten in Religion oftmals sehr viel schlechter „dastehen“ als in den anderen Fächern“ (Inspektoren Religionsunterricht). Einig sind sich die Akteure insgesamt darin, dass nicht klar ist, was der Kompetenzsockel nun konkret aussagen soll – ist er das, was alle Kinder in etwa in der Mitte des Zyklus erreichen müssen, oder ist er das Niveau, das möglichst viele Kinder am Ende des Zyklus erreicht haben sollten? Die Kompetenzsockel seien zudem insgesamt zu breit angelegt, was dazu führe, dass sich unter den „Sockeln“ zu viele unterschiedliche Schüler summieren lassen, d.h. hier finden sich Schüler, die den Sockel gerade so erreicht haben, wie auch Schüler, die ein sehr gutes Niveau haben, aber noch nicht gut genug sind, um eine Stufe höher eingeordnet zu werden.

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzsockel gaben einige Akteure zudem an, dass mit dem Erreichen des Sockels die Motivation abnehme bzw. ende – die Schüler sähen dann keinen Grund mehr sich zu steigern. Andere Akteure beurteilen diese Frage anders und betonen, dass sich eine pädagogisch sinnvolle Motivierung der Schüler im Unterricht nicht auf ein rein extrinsisches Anspornen im Sinne des Erreichens einer höheren Punktezahl oder eines bestimmten Kompetenzsockels beschränken sollte. Motivation habe natürlich auch etwas mit Unterrichtsmethoden und dem Klassenklima zu tun.

Ergänzend wurde – vor allem von den Gewerkschaften sowie von der Elternvertretung – angemerkt, dass unklar sei, was mit der Sockelkompetenz im Hinblick auf weiterführende Schulen verbunden ist. Wohin also führt der weitere schulische Weg für Kinder, die „nur“ den Kompetenzsockel in bestimmten Fächern erreichen? In dieser Frage kursieren recht unterschiedliche Interpretationsmodelle.

2.2.2 Niveaus

Aus der unklaren Definition des Kompetenzsockels ergeben sich für die Befragten auch Unklarheiten bei den auf den Sockel folgenden Niveaus. Die Niveaubeschreibungen bieten – so die Aussage praktisch aller Akteure – aufgrund ihrer Formulierung so großen Interpretationsspielraum, dass sich ihre Operationalisierung in Unterricht und Bewertung schwierig gestaltet.

In den Hauptfächern habe die Praxis gezeigt, dass zu viele Kompetenzbeschreibungen angegeben werden, die zudem oftmals ungenau oder missverständlich sind. Dies wird von allen Akteursgruppen bestätigt. „Das Problem sind die *niveaux de compétence*. Jedes zweite Kästchen entspricht hier einer Beschreibung in diesem Dokument, und jede einzelne Beschreibung in diesem Dokument ist sehr unverständlich und lässt Interpretationsspielraum. [...] Allein fürs Deutsche habe ich 84 Möglichkeiten in den vier Bereichen“ (Lehrergespräche).

Es fehlen insgesamt vor allem Orientierungsbeispiele, die es den Lehrern ermöglichen mit vergleichbaren Maßstäben zu arbeiten. Idealerweise würden Musterbeispiele zu den Beschreibungen ergänzt. „Die Beschreibungen sind teilweise so vage ausgedrückt. Besonders in den Sprachen fällt es sehr stark auf, dass dann da steht: "message simple", "un texte plus ou moins long", "des phrases plus ou moins complexes"“. Die Inspektoren schlagen daher vor, die einzelnen Niveaus durch Beispiele zu illustrieren, so dass ersichtlich werde, welche Aufgaben eines jeweiligen Schwierigkeitsgrades Schüler lösen müssen, um ein bestimmtes Niveau attestiert zu bekommen. Die Programmkommission für den Religionsunterricht hat sich in diesem Sinne die Freiheit genommen, speziell für den Religionsunterricht Begleitbroschüren mit Textbeispielen und Beispielaufgaben sowie auch Hinweise und Erfassungsbögen zur Bewertung zu entwickeln. Insgesamt scheinen die Religionslehrer dadurch auch weniger Probleme mit der Bewertung und Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts zu haben.

Die *Instituteurs-ressources* sehen die Probleme der Lehrerinnen und Lehrer mit den 2011 eingeführten *niveaux de compétence*. Sie plädieren dafür, statt von einer linearen Abfolge von Kompetenzen auszugehen, von einer „Lernlandschaft“ zu sprechen. Damit würde man sich in der Frage der Leistungsbewertung wieder der ursprünglichen Intention der Reform von 2009 annähern. Eine Reform der Zwischenzeugnisse könnte sich an den derzeit geltenden *bilans intermédiaires* des *Cycle 1* orientieren, in denen die Stärken und Schwächen der Schüler in den verschiedenen Lernbereichen klar aufgeschlüsselt würden. Ein besonderes Problem stellt zudem die Undeutlichkeit der Kompetenzniveaus im vierten Zyklus dar, da die Lehrer hier unter enormen Rechtfertigungsdruck bei der Begründung der Übergangsentscheidung zur Sekundarschule geraten.

2.2.3 Die Idee der Progression

Bis auf die *instituteurs-ressources* und die Inspektoren sowie die Entwickler der *bilans intermédiaires* nehmen alle anderen Akteursgruppen hinter dem Bewertungsschema die Idee einer linearen Progression wahr, d.h. dass sich Kompetenzen linear entwickeln und zwingend aufeinander aufbauen sollten. „Es wird eine lineare Progression vorgegeben, die jedoch nicht da ist. Es ist nicht logisch aufgebaut, es gibt Kästchen, die man dann noch nicht ausfüllen kann, da die Kinder nicht zurück können, man aber auch gleichzeitig gewisse Themen noch nicht behandelt hat. Es werden Themen aneinandergereiht, die so gar nicht sein sollten. Oftmals sind Themen vorheriger Kästchen schwieriger als Folgekästchen“ (Lehrergespräche).

Die Lehrerinnen und Lehrer kommen insbesondere mit den Definitionen der einzelnen niveau- und zyklusspezifischen Kompetenzen schlecht zurecht, weil Schülerinnen und Schüler beispielsweise in einer Kompetenz den Kompetenzsockel erreicht haben oder mit

dem Prädikat *avancé* eingestuft werden, obwohl sie bei einer zeitlich früher erwarteten Kompetenz noch unter dem Sockel liegen.

Die Gewerkschaftsvertreter weisen zudem darauf hin, dass „diese lineare Progression der Schüler aus zwei Gründen in der Kritik steht: Erstens gibt es sie nicht und zweitens, wenn es sie denn gäbe, wäre sie problematisch, weil sie einfach den Klassenverbund – spätestens im Zyklus drei oder vier – auflösen würde. Dann würden wir die Unterschiede in den Schulen, in den Klassen eher verstärken, anstatt zu versuchen, den schwachen Kindern zu helfen.“

Die „Idee der Progression“, also die den *niveaux de compétence* inhärente Idee, dass es eine quasi lineare Abfolge von aufeinander aufbauenden Kompetenzen gäbe, wird als eines der Hauptprobleme der *bilans intermédiaires* identifiziert. Der Wissenserwerb der Kinder verlaufe eben nicht linear und die beschriebenen Kompetenzen bauten auch keinesfalls notwendigerweise aufeinander auf. An dieser Stelle, sprich am *plan d'études* und an den *niveaux de compétence*, müsse – und da sind sich die Akteure mit den genannten Ausnahmen weitgehend einig – konzeptionell und grundsätzlich gearbeitet werden; kleinteilige Veränderungen seien hier nicht zielführend.

2.3. *Plan d'études*

Im Lehrplan komme – so die fast einhellige Kritik der Befragten – die (falsche) Vorstellung eines stufenmäßig voranschreitenden Wissens- und Kompetenzerwerbs klar zum Ausdruck (siehe auch 2.2.3). Die einzelnen Kompetenzstufen seien so angelegt, dass sie theoretisch und rhetorisch aufeinander aufbauten, in der Praxis funktioniere der Wissenserwerb der Kinder aber keinesfalls so linear. Insbesondere im Fach Mathematik werde sehr deutlich, dass die einzelnen Kompetenzstufen nicht aufeinander aufbauten, sondern oftmals einfach unterschiedliche Wissensgebiete abdeckten. In den Sprachen sei dieses Problem durch unklare Formulierungen und Beschreibungen der Kompetenzniveaus etwas undeutlicher und verdeckter, aber eben auch vorhanden. Damit sei ein Bewertungsschema, das auf diesem *plan d'études* fuße, nur schwer umsetzbar. Insofern stellen der *plan d'études* und die auf dem Lehrplan beruhenden *niveaux de compétence* ein zentrales Problem der aktuellen *bilans intermédiaires* dar.

Den meisten Akteuren erscheinen zudem die Beschreibungen der Sockel und der einzelnen Teilniveaus als inkohärent und wenig verständlich. Von vielen Akteuren werden daher Beispiele im Sinne von Inhalten, Musterlektionen und Mustertexten angeregt. Dies würde auch mehr Gelegenheit zur Ausgestaltung der Vorgaben durch die Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen. Entsprechende Hilfestellungen in Form von Broschüren, in denen Schülerarbeiten eingestuft wurden, wurden vor einiger Zeit vom Ministerium für den Zyklus

2 bereits entwickelt, allerdings nicht konsequent weitergeführt. Inspektoren aber auch Lehrer betrachten es als sinnvoll, die jeweiligen Niveaus anhand von genaueren Beschreibungen, Beispielaufgaben, Textbeispielen u.ä. zu erläutern. Das Ziel wäre es also, einen „illustrierten Lehrplan“ zu erstellen.

Ein weiteres Manko des aktuellen Lehrplanes besteht in einem völligen Verzicht auf didaktische und methodische Vorgaben. Die Diskussionsteilnehmer regen daher an, im *plan d'études* Stellenwert, Ziele und Methodik der Unterrichtsfächer in der Luxemburgischen *ecole fondamentale* zu erläutern. Und nicht zuletzt wurde mehrfach von allen Akteuren angemerkt, dass Wissenskomponenten in stärkerem Maße in den *plan d'études* eingearbeitet werden müssten. Aufgrund der aktuellen Struktur, die vor allem auf Kompetenzen aufgebaut sei, schaffe ein Zeugnis, das auf dem aktuellen *plan d'études* aufbaue, kein Abbild dessen, was ein Schüler gelernt habe.

2.4. Bilans intermédiaires und Bilans de fin du cycle

Nach Ansicht einiger Akteure haben die *bilans intermédiaires* aufgrund des Verfahrens und der erhobenen Daten bereits den Charakter eines zertifikativen Instruments. Anders als die *bilans de fin de cycle* stellen die *bilans intermédiaires* aber keine Zeugnisse im eigentlichen Sinne dar. Sie bilden allein die Grundlage, mit deren Hilfe die verbindlichen *bilans de fin de cycle* erstellt werden. Insbesondere die *Instituteurs-ressources* betonen, dass die *bilans intermédiaires* als Arbeitsinstrumente des Lehrers gedacht sind, in denen die Ergebnisse der formativen Evaluierung festgehalten werden sollen. In erster Linie handelt es sich um „Rückmeldungstabellen“ für die Schüler, die Eltern und ganz besonders auch für den Lehrer oder die Lehrerin selbst. Gängige Praxis sei es zur Zeit noch, in den Elterngesprächen das Instrument *bilan intermédiaire* zu erklären, anstatt sich auf die Lernfortschritte des Schülers zu konzentrieren. Wenn es gelingen würde, allen Beteiligten den Werkzeugcharakter dieses Instruments deutlicher bewusst zu machen und deren Wichtigkeit zu relativieren, dann, das ist zumindest die Ansicht der *Instituteurs-ressources*, würden sich die *bilans intermédiaires* als handhabbarer erweisen.

Die Elternvertretung sowie ein großer Teil der befragten Lehrer sprechen sich dagegen für die Aufhebung der Trennung der Zeugnishefte auf und würden aus pragmatischen Gründen lieber nur mit einem Dokument arbeiten, das beide Zeugnismodelle vereint. Es gibt aber auch Stimmen, die eine Archivierung der *bilans intermédiaires* in einem allgemeinen Zeugnisheft oder -buch ablehnen, da die in den Zwischenbilanzen enthaltenen Bewertungen und Kommentare dem betreffenden Schüler später zum Nachteil gereichen könnten. Auch die Inspektoren kritisieren, dass der Evaluation aufgrund der Anzahl verschiedener umfangreicher Hefte insgesamt gesehen zu große Bedeutung verliehen werde.

2.5 *Bilans intermédiaires* und Unterrichtspraxis

Vor allem von Seiten der Bildungsverwaltung und einiger Lehrerinnen und Lehrer wird darauf hingewiesen, dass neue Bewertungsmodi auch neue Unterrichtsformen bedingten. Es fehlt aber häufig das Unterrichtsmaterial für eine entsprechende Unterrichtspraxis. Konsens besteht zwischen allen Akteuren darin, dass die Unterrichtsrealitäten, die auf die neuen Bewertungsformen Bezug nehmen, sehr unterschiedlich ausfallen. Einige Lehrerinnen und Lehrer nutzen verstärkt Tests, weil sie der Ansicht sind, alles detailliert belegen zu müssen. Ein Portfolio könnte aus Sicht einiger Akteure Abhilfe hinsichtlich dieses Rechtfertigungsdrucks schaffen. Die Notwendigkeit von Weiterbildung, insbesondere die Hinzuziehung externer Experten, wird von allen Beteiligten stark hervorgehoben – denn eine Reform der Unterrichtspraxis könne nicht über den Weg der Reform der Evaluationspraxis, also einer Veränderung der Zeugnisse, herbeigeführt werden, sondern nur durch entsprechende Aus- und Weiterbildung und auf der Grundlage neuer Unterrichtsmaterialien.

2.6 Zusammenfassung: Die wichtigsten Kritikpunkte

Im Folgenden werden noch einmal stichpunktartig die wichtigsten Kritikpunkte an der Struktur und dem Bewertungsschema der *bilans intermédiaires* sowie am *plan d'études* zusammengefasst.

2.6.1 Struktur

- Die Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche in den Hauptfächern (Französisch, Deutsch, Mathematik) wird von praktisch allen Akteuren als zu detailliert angesehen.
- Die Zusammenfassung von verschiedenen Fächergruppen in einigen Nebenfächern wird problematisiert.
- Das Fehlen der Kategorie *niveau d'excellence* in den Nebenfächern wird von den meisten Befragten hervorgehoben und kritisiert.
- Von einigen Befragten wurden offene Felder in den *bilans intermédiaires* gewünscht, in denen die Lehrkräfte individuelle Rückmeldungen sowie eventuelle Zielvereinbarungen integrieren können.
- Die *compétences transversales* werden geschätzt, allerdings sollte die Bezeichnung verändert und die Redundanzen aufgehoben werden.

2.6.2 Bewertungsschema

- Das Bewertungsschema wird als das gravierendste Problem der *bilans intermédiaires* angesehen. Die meisten Akteure halten das vorliegende Bewertungsschema für weitgehend unverständlich und für zu kompliziert.
- Problematisch sind: die mangelnden Definitionen der zyklusspezifischen Kompetenzsockel (2.2.1), die unklaren Niveaubeschreibungen (2.2.2) und die von vielen Lehrerinnen und Lehrern als unrealistisch wahrgenommene Idee der linearen Progression von Kompetenzen (2.2.3).

2.6.3 *Plan d'études*

- Die im Lehrplan zum Ausdruck kommende Vorstellung eines stufenmäßig voranschreitenden Wissens- und Kompetenzerwerbs wird als unrealistisch wahrgenommen.
- Den meisten Akteuren erscheinen die Beschreibungen der Sockel und der einzelnen Teilniveaus als inkohärent und wenig verständlich, zudem fehlten Beispiele.
- Zur Illustrierung sollten auch Wissenskomponenten in den *plan d'études* eingearbeitet werden.

3. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

3.1. Vorbemerkungen

3.1.1. Bildungspolitischer Kontext

Die Gespräche mit den Akteuren des pädagogischen Feldes in Luxemburg, insbesondere auch mit der Ministerin und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle* (MENFP), sowie die Analyse der relevanten Dokumente im Umfeld der Schulreform 2009 in Luxemburg machen deutlich, dass zumindest der unterrichtsrelevante Teil der 2009 in Kraft gesetzten Schulreform durch die Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder auch PIRLS⁴ nach dem Jahr 2000 ausgelöst wurde. Darin werden für Luxemburg auf verschiedenen Ebenen unbefriedigende Ergebnisse sowohl generell hinsichtlich der Schulleistung als auch insbesondere bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt. Vor diesem Hintergrund war die vom MENFP ausgelöste umfassende Schulreform notwendig und fand, als bildungspolitische Reaktion auf die Situation vor 2009, grundsätzlich breite Zustimmung. Einige Fragezeichen blieben bei der konkreten Umsetzung der Reform, nicht zuletzt waren die *bilans intermédiaires* (Tröhler et al 2013) umstritten.

Diese großen internationalen Studien (PISA, PIRLS), die nach (ausgewählten) Ergebnissen von Schule fragen, messen nicht nur die von ihnen adressierten *outputs* von Schulen, sondern favorisieren gleichzeitig ein bildungspolitisches Modell, das sich weitestgehend an den *outputs* orientiert („*output*-Steuerung“). Ihre Zentralbegriffe sind „Standards“ und „Kompetenzen“, die mittels vergleichender „Lehrstandserhebungen“ festgestellt werden und der Politik Informationen über Handlungsbedarf geben sollen. Während Experten die Standards festlegen, gelten die Schulen als teilautonom für die Frage, wie sie die Standards erreichen können. Psychometriker messen dann in den Schulen die erreichten Kompetenzen auf der normativen Grundlage des Standards und melden der Politik die Daten, welche wiederum die Politik anleiten sollen.

Vor allem die PISA-Studie, die Kompetenzen frei von dem curricularen Wissen messen will, stellt in diesem Zusammenhang die nationalen Bildungsministerien grundsätzlich vor das große Problem, Curricula zu entwickeln. Ein Versuch für Luxemburg einen konkreten Weg zu finden, steht in einem der grundlegenden Texte 2007, in dem festgestellt wird, dass „Bildungsstandards insofern ein Schlüsselthema der aktuellen Bildungsdiskussion“ seien, „da mit ihnen konkrete Ziele und Erfolgskriterien für den Unterricht neu festgelegt werden“ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle 2007, S. 9). Entscheidend war die damit verbundene Absicht, die Lehrpläne „auf Grund der zu

⁴ Luxemburg nahm erstmals 2006 an der PIRLS-Studie teil.

erreichenden Kompetenzen“ zu definieren (S. 10). Das System der Evaluation von Kompetenzleistungen, die auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler in den *bilans intermédiaires* und den *bilans de fin de cycle* zum Ausdruck kommen, wurde dadurch zur Grundlage der Entwicklung des *plan d'études*, welcher wiederum dem Unterricht als Grundlage dient. Eine Bilanz über die *bilans intermédiaires* verlangt daher immer auch eine Berücksichtigung des *plan d'études* und umgekehrt.

3.1.2. Probleme der konkreten Umsetzung

Eines der Hauptprobleme, vor die die von den internationalen Agenturen favorisierte Evaluationslogik und Bildungspolitik die nationalen Bildungsministerien stellt, liegt darin, dass die der *output*-Messung zugrunde liegende kognitive Psychologie eine Vorstellung von akademischen und schulischen Fächern hat, die entlang einer eindeutig und sukzessiv verlaufenden Progressionslinie aufgebaut sind, die weder Variation und noch Rückschritte kennt. Parallel dazu wird angenommen, dass sich der Intellekt des Menschen entlang einer vordefinierten Progressionslinie entwickle, und dass es im Prozess des Lernens darum gehe, die individuelle Entwicklung an der fachlichen Progression zu fördern. *Individuell* an dieser Konzeption ist ausschließlich die Geschwindigkeit der persönlichen Progression auf dieser vorgegebenen Linie. Man kann die in den *bilans intermédiaires* graphisch dargestellten „Fortschrittsbalken“ als Ausdruck dieser Idee der Progression verstehen; die formative Evaluation in diesem Verständnis wäre dann also ein Bericht über die vorgegebenen Etappen, die ein Kind zu bewältigen hat.

Diese *output-policy* ist in einem Kontext wie den USA, in welchem es der Zentralregierung verfassungsmäßig untersagt ist, Curricula zu entwerfen, politisch verständlich (wenn auch demokratietheoretisch problematisch), doch wurde sie dann in der Folge – vor allem über die OECD – nach Europa gebracht, wo sie indes in Staaten mit dem Recht auf *input*-Steuerung zwangsläufig Plausibilität (und Legitimität) einbüßt (Tröhler 2011a). Es ist zu betonen, dass das Ministerium dieser Tendenz folgt, allerdings ohne den *input* vernachlässigen zu wollen – programmatisch gehe es darum, *output-policy* in die Politik zu integrieren und *output-policy* nicht gänzlich zu adaptieren: „The steering of the educational system – up until now based on the human, financial and material resources – is now moving progressively to include a view of school performance results (MEN 2011, S. 13). Damit ist ein Balanceakt eingeleitet, zu dem es kaum eine Alternative gibt und der nach hoher öffentlicher und wissenschaftlicher Absicherung ruft.

Ein weiteres Problem, vor dem sich das Ministerium in seiner neuen Politik gestellt sieht, ist der Umstand, dass die Zentralbegriffe der *output*-Steuerung „Standard“ und „Kompetenz“ eher diffus geblieben sind. Diane Ravitch – die große Exponentin der

Standardorientierung in den USA – hatte noch drei unterschiedliche Standardbegriffe betont (*content standards, performance standards, opportunity-to-learn standards* (Ravitch 1995)), die heute kaum mehr auseinandergehalten werden. Der deutschsprachige Kompetenzbegriff ist keine zulässige Übersetzung des englischen Begriffs von *skills*, der eher an Können oder Fertigkeiten gemahnt. Der Kompetenzbegriff bleibt definitorisch oft diffus, wie bei der gängigen Definition von Weinert (Weinert 2001, S. 27f.)⁵ oder wird gar widersprüchlich verwendet: Während die PISA-Studien Kompetenzen gänzlich vom curricularen Wissen losgelöst sehen wollen (OECD 2001, S. 30f.), sieht Heinz-Elmar Tenorth die Kompetenzen als Äquivalent zum Humboldtschen Bildungsbegriff (Tenorth 2008), der zwar ebenso wissensindifferent ist wie der Kompetenzbegriff, dafür aber der lutherischen Innerlichkeitsvorstellung verpflichtet ist (Tröhler 2011b). Und Jürgen Oelkers sieht den Vorteil des Kompetenzbegriffs nur im engen Zusammenspiel von Wissen und Können (Oelkers 2009)⁶ und steht damit in einer lerntheoretischen Tradition, die viel älter ist, als es die gegenwärtige Diskussion vermuten lässt.

Es ist vor diesem Hintergrund besonders hervorzuheben, dass sich in dieser international schwierigen Situation das *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle* für einen Kompetenzbegriff entschieden hat, der mit dem (curricularen) Wissen im Zusammenhang steht, auch wenn es vermutlich hilfreich gewesen wäre, diesen Sachverhalt noch deutlicher zu machen. Denn ungeachtet der vom MEN porträtierten Pestalozzischen Trias von „Wessen, Können, Wollen“ (MEN 2009) wird vor allem in der Lehrerschaft ein vom Ministerium verfolgter Antagonismus zwischen kompetenzorientiertem und wissensbasiertem Unterricht wahrgenommen, der als Abwertung der Wissensvermittlung interpretiert wird, die bis dato im traditionellen Verständnis die Hauptaufgabe der Luxemburger Grundschule darstellte und von ihr nach eigenem Verständnis auch erfüllt wurde. Die Kompetenzniveaus in den jeweiligen Fächern (*compétences à développer – exemples de performance*) werden als uneindeutig formuliert wahrgenommen. Es gilt in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass kompetenzorientierter Unterricht „unter der Voraussetzung hoher Heterogenität in den Klassen“ nicht zum Nulltarif zu haben ist, sondern erhebliche Investitionen in Lehrmittel und in die Weiterbildung der Lehrkräfte erfordert (Oelkers 2010, S. 11f.; Becker-Mrotzek 2012; Seel & Wohlhart 2012).

⁵ Franz E. Weinert hat 2001 den in der deutschsprachigen empirischen, d.h. mit psychometrischen Modellen operierenden Schulforschung „Kompetenz“ so formuliert: „Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

⁶ Oelkers kritisiert die Verwendung des Kompetenzbegriffs im Sinne einer Trennung von Wissen und Können: „'Kompetenz' ist gegenwärtig ein Modebegriff, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Dual von ‚Wissen und Können‘ übersteigt“ (Oelkers 2009, S. 1).

3.1.3. Begrifflicher Klärungsbedarf

Formative vs. zertifikative Evaluation

Die formative Evaluation will im Allgemeinen neben Ergebnissen vor allem Prozesse berücksichtigen und erfolgt in Form von Dialog und Meinungsaustausch zwischen Lehrer und Schüler (Oelkers & Reusser 2008, S. 492). Der begleitende und steuernde Charakter formativer Evaluationen soll es so ermöglichen dem Schüler regelmäßig Rückmeldungen zu geben und damit Lücken zu schließen (Eckert 2009, S. 12f.), wobei sich die Frage stellt, inwiefern individueller Progress alleine entlang einer vorgegebenen Linie festgestellt wird oder (etwa im Sinne der konstruktivistischen Psychologie) individuell variante Konstruktionen von Kompetenz zulässt. Die formative Evaluation wird vor allem bei der Bewertung von kompetenz- und standardorientiertem Unterricht eingesetzt und dient der Förderung selbstgesteuerten Lernens (Smit 2008). Im auffallenden Widerspruch zur schulpolitischen *outcome*-Steuerung (Ergebnisorientierung) wird bei der formativen Evaluation der Prozess betont; Fehler sollen als Teil der Problemlösung gewertet und nicht Ausdruck einer Fehlleistung verstanden werden, was wiederum die Bewertungen mit Noten oder Punkten erschwert (Abrecht 1991). Die Aufforderung, formativ und damit permanent zu evaluieren, kann aber offenbar dazu führen, dass recht kleinschrittig Kompetenzen bzw. Wissen abgeprüft und belegt werden: „Wir machen alle 2-3 Wochen einen Deutschtest, wo dann alles häppchenweise abgefragt wird, was wir gelernt haben“ (Lehrergespräch). Nach dem Ansatz der Reform von 2009 wäre es allerdings problematisch, wenn diese Überprüfung ausschließlich auf der Grundlage von Tests mit Klassenarbeitscharakter erfolgte.

Die Instituteurs-ressources heben hervor, dass die Lehrkräfte verstärkt partizipativ arbeiten sollten. Feedback müsse in dieser Perspektive mehr sein als die Ermittlung einer Note, die den Schüler in der Klasse positioniere. Feedback bedeute auch, Fortschritte aufzuzeigen sowie Vorschläge und Hilfestellungen für die Aufarbeitung von Defiziten zu unterbreiten – und diese Aufarbeitung auch zu ermöglichen. Gleichzeitig bilden die gesammelten Informationen ein Abbild des Unterrichts selbst und damit wird auch der Unterricht Objekt der Evaluation, die dem Lehrer dienlich sein kann um den eigenen Unterricht zu reflektieren und anzupassen (vgl. Petitjean 1984, zit. in Albrecht 1991, S. 100; Smit 2008). Dies bedinge einen Rollenwandel der Lehrkraft, die sich zukünftig nicht mehr nur als Wissensvermittler und Prüfer (regelmäßige Tests im Klassenverband), sondern verstärkt auch als Begleiter und Beobachter des individuellen Lernprozesses der Schüler verstehen sollte.

Einige Lehrer konnten sich indes offensichtlich erfolgreich auf die neuen Evaluations- und Unterrichtsmethoden einstellen, die, im ganz allgemeinen Sinn, Vorbildcharakter haben:

- 1) Anstelle von Tests werden Übungen gemacht (z.B. Lernwörter, Grammatik, Satzbau, etc.). Diese Übungen sind Teil des Unterrichts und werden entweder mündlich oder

schriftlich ausgeführt. Danach gibt der Lehrer jedem Schüler Rückmeldung zu der Übung.

- 2) Einige der Aufgaben, die jeden Tag gemacht werden, werden nach dem Schema A bis D (sehr gut – zu verbessern) bewertet. Die Gesamtheit dieser Bewertungen helfen nicht nur dem Lehrer sich ein Bild von der Schülerleistung zu machen, sondern auch die Schüler selbst haben eine gute Vorstellung davon, wo sie stehen. Ein weiterer Vorteil der „kleinen“ Bewertungen ist, dass die Schüler diese mit nach Hause nehmen und somit auch die Eltern regelmäßig Rückmeldung bekommen, wo ihr Kind steht.
- 3) Die Sozialformen des Unterrichts werden häufig geändert: Die Lehrkraft geht von Gruppenarbeit zu Einzelarbeit über, und von Einzelarbeit zu Tandemarbeit und umgekehrt. Diese Sozialformen ermöglichen es, die Kleingruppe oder auch einzelne Schüler besser zu beobachten, als das im Plenum der Fall ist.
- 4) Einige Lehrer haben Tandems oder auch Dreierteams gebildet. Einerseits konnte dadurch der Arbeitsaufwand etwas übersichtlicher gestaltet werden und andererseits bietet es eine gute Möglichkeit sich über die Schüler austauschen und Bewertungen zu überprüfen. (Lehrergespräch)

Wie allerdings diese formative Evaluation letztlich in eine zertifikative Dimension umformuliert wird (*bilans de fin de cycle*, Übertritt in den Sekundarbereich) ist zumindest aus der Sicht der Lehrkräfte noch nicht hinreichend geklärt.

Sozialnorm, Individualnorm und Sachnorm

Traditionell ist (nicht nur) die Luxemburger Schule stark durch den internen Vergleich von Schülerleistungen und Rangordnungen, also die Hierarchisierung der Schüler einer Klasse nach erreichter Punktzahl, geprägt (Sozial- und Sachnorm). Dieses war, nach Ansicht der Inspektoren, das wichtigste Kriterium des Punktesystems. Ob sich der durch ständigen Leistungsvergleich und Konkurrenz erzeugte Druck produktiv auf das Lernen auswirkt und Schüler motiviert, kann mit Recht hinterfragt werden, vor allem bei schwächeren Schülerinnen und Schülern. Eine Beurteilung ausschließlich nach der Sozialnorm lässt zudem keine Aussagen zu, in wieweit die gesetzten Lernziele erreicht oder eben nicht erreicht worden sind. Werden Unterricht und Lernnachweise auch auf eine Individual- und Sachnorm hin orientiert, d.h. wird eine auf persönliche Anstrengung des Schülers, individuelle Verbesserungsmöglichkeiten und auf Fortschritte eingehende Leistungsbeurteilung vorgenommen, verringert das nicht nur das Konkurrenzdenken (und dessen negative Folgen wie abweichendes Verhalten in der Schule (z.B. Abschreiben, Gewalt), sondern fördert Motivation, Selbstvertrauen und positive Selbstkonzepte (Jerusalem 1984; Rheinsberg 1982, Hadjar 2004) als wichtige Grundlagen für den Schulerfolg. Entscheidend ist jedoch, dass sich Rankings, selbst informelle, in den durch große Heterogenität gekennzeichneten Schulklassen

im Grunde selbst ad absurdum führen, da die Schüler über völlig unterschiedliche Startvoraussetzungen verfügen.

Mit den *bilans intermédiaires* sollte hier ein Perspektivenwechsel herbeigeführt werden. Anstatt Schülerleistungen mit Punkten zu bewerten, sollte das Hauptaugenmerk auf die individuellen Lernfortschritte des Schülers gelegt werden. Diese Lernfortschritte werden in den *bilans intermédiaires* in einem komplexen Verfahren und auf einer Zeitleiste abgebildet, die Sach- und Individualnorm miteinander verknüpfen sollte. Dabei gaben die Kompetenzstufen eine Sachnorm vor, bei der idealer Weise nach und nach – spätestens aber am Ende des Zyklus – alle Schüler zumindest den Kompetenzsockel erreichen sollen.

Problematisch an einer solchen Sachnormorientierung ist, dass sich komplexere Lernziele in der Praxis nur schwer oder gar nicht als identifizierbare Kompetenzstufe operationalisieren lassen und dass die Vorstellung eines stetig auf den Kompetenzstufen voranschreitenden Schülers eine idealisierte und unrealistische ist. In dieser Fortschrittslogik kann es strenggenommen auch keinen Rückschritt geben, weil man davon ausgeht, dass im Laufe eines Schuljahres jeder Schüler in irgendeiner Weise im Lernen vorankommt. De facto lässt sich im Schulalltag aber auch Rückschritt beobachten. Schüler können in ihrem Arbeitsverhalten und ihren Leistungen aus vielerlei Gründen abfallen und selbst innerhalb eines Faches gewisse Themen besser bewältigen als andere, z.B. bessere Diktate als Aufsätze schreiben, oder mit Algebra besser zurechtkommen als mit Geometrie etc., und gute Ergebnisse in einem Schuljahr setzen sich nicht zwangsläufig im darauffolgenden Schuljahr fort. Es ist deshalb eine verbreitete Klage in der Lehrerschaft, dass bei der Schülerevaluation nur noch positiv gewendete Urteile ausgesprochen würden und dass entsprechende Regressionen in den vorliegenden *bilans intermédiaires* offenbar nicht plausibel eingetragen werden könnten oder nicht eingetragen werden dürften.

3.2. Empfehlungen

Auf der Grundlage der bisherigen Analyse lassen sich drei unterschiedliche Cluster von Empfehlungen formulieren, die sich hinsichtlich der Reichweite stark unterscheiden. Es wird allerdings empfohlen, alle drei Handlungsfelder in zeitlicher Nähe⁷ in Gang zu setzen. Es handelt sich um eine Anpassung der *bilans intermédiaires* selber (3.2.1.), um eine Neuentwicklung des Curriculums (3.2.2.) sowie um eine Anpassung der Bildungspolitik in Richtung Konkordanz (3.2.3.).

⁷ Empfohlen wird, das erste Cluster so schnell wie möglich anzugehen, während die beiden anderen Clusters mehr Zeit brauchen.

3.2.1. Anpassung der *bilans intermédiaires*

Die hier unter 3.2.1 vorgeschlagene Anpassung der *bilans intermédiaires* ist keine endgültige Lösung der in dieser Expertise analysierten Probleme, sondern eher eine pragmatische Möglichkeit, für eine bestimmte Dauer im Zusammenhang mit den *bilans intermédiaires* auf die Unsicherheiten zu reagieren und den bestehenden Konflikt zu entschärfen. Diese Dauer sollte genutzt werden, um auf die beiden viel weitgehenderen Desiderate (3.2.2, 3.2.3.) zu reagieren.

Weil in der jetzigen Konzeption die *bilans intermédiaires* und der *plan d'études* (vor allem vermittelt über die *niveaux de compétence*) eng zusammenhängen, kann kurzfristig keine Lösung vorgeschlagen werden, die sehr weitgehend ist. Ein solcher, weitgehender Vorschlag würde unmittelbar den *plan d'études* betreffen, der sich nicht spontan ändern lässt – Curriculumreformen brauchen sehr viel Zeit. Deswegen versucht die hier vorgeschlagene Lösung, so viel wie möglich der jetzigen Konzeption zu entsprechen und dabei gleichzeitig die Bedenken der Akteure zu berücksichtigen. In der Erwartung, dass sich die Lehrkräfte mit der vorgeschlagenen Lösung für eine bestimmte Dauer arrangieren können, wird auch vorgeschlagen, am jetzigen Lehrplan zunächst nichts zu ändern.

Folgende sechs Vorschläge werden formuliert:

- Die *bilans intermédiaires* des *Cycle 1* sollen in ihrer aktuellen Form erhalten bleiben, nicht zuletzt deswegen weil sie breit akzeptiert sind.
- Die *bilans intermédiaires* müssen sich schon graphisch und hinsichtlich der Ausstattung deutlich von den *bilans de fin de cycle* unterscheiden und bescheidener ausfallen.
- Die (unverhältnismäßig) scharfe Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern soll in vierfacher Weise modifiziert werden:
 - Nach Möglichkeit sollen die natur- und gesellschaftlichen Fächer in *sciences naturelles* und *sciences humaines* unterteilt werden
 - Die einzelnen Hauptfächer sollten jeweils nur noch nach vier Hauptaspekten beurteilt werden. Für das Fach Deutsch etwa würden diese vier Hauptbereiche lauten: *production orale*, *comprehension de l'oral*, *production écrite* und *comprehension de l'écrit*.
 - Im Gegenzug sollten die Fächer *sciences naturelles* und *sciences humaines* jeweils nach zwei Hauptaspekten beurteilt werden.
 - Alle Fächer, also auch die Nebenfächer, sollten ein einheitliches Bewertungssystem haben. In der Logik der Kompetenzbeurteilung heißt dies, dass für alle die Niveaus „*niveau socle* – *niveau avancé* – *niveau d'excellence*“ eingeführt werden sollten.

- Die eher rigide ausgearbeitete Idee der Progression der Kompetenzentwicklung (in der Broschüre *Niveaux de compétence*) sollte auf zweifache Weise relativiert werden:
 - Erstens sollten erreichte Sockelkompetenzen innerhalb eines Zyklus nur als Promotion für den nächsten Zyklus gelten, dort aber nicht schon eine vordefinierte Progressionsstufe einnehmen. Die Einschätzung des Leistungsstandes eines Schülers hinsichtlich der Kompetenzen sollte in den jeweiligen Zyklen von dem jeweils zuständigen Lehrer immer neu bestimmt werden.
 - Zweitens sollten die einzelnen Trimester jeweils eigenständig beurteilt werden, damit Lehrkräfte die Möglichkeit haben, kundzutun, wenn ihrer Meinung nach der Fortschritt der Schüler mit Hinsicht auf die Sockelkompetenz (oder höherer Kompetenzen) nachlässt. Es sollte also möglich sein, auch Rückschritte in der Kompetenztafel einzutragen. Zum Beispiel:

A) ALLEMAND, Cycle 3

		Niveau de compétence				
		3	4	Niveau socle	Niveau avancé	Niveau d'excellence
Production écrite						
1er trim.						
3e trim.						
4e trim.						
6e trim.						

		Niveau de compétence				
		3	4	Niveau socle	Niveau avancé	Niveau d'excellence
Compréhension de l'écrit						
1er trim.						
3e trim.						
4e trim.						
6e trim.						

		Niveau de compétence			
		1er trim.	3e trim.	4e trim.	6e trim.
Attitude au travail	(Note: A, B, C, D)				

LCMI | UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE
UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

- Als Ergänzung dazu wird empfohlen, zu prüfen, ob und wie ab dem dritten Zyklus zusätzlich zu den so dargestellten Kompetenzstufen für jedes evaluierte Trimester Noten (A-D) eingeführt werden können, die im Sinne der Sozialnorm Auskunft darüber geben, wo ein Schüler steht.⁸

B) ALLEMAND, Cycle 3

		Niveau de compétence					Note (A,B,C,D, non-évalué)
		3	4	Niveau socle	Niveau avancé	Niveau d'excellence	
Production orale							
1er trim.							
3e trim.							
4e trim.							
6e trim.							

		Niveau de compétence					Note (A,B,C,D, non-évalué)
		3	4	Niveau socle	Niveau avancé	Niveau d'excellence	
Compréhension de l'oral							
1er trim.							
3e trim.							
4e trim.							
6e trim.							

LCMI | UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE
UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

⁸ Für die ersten beiden Zyklen, in denen unstreitig ganz basale Kompetenzen vermittelt bzw. entwickelt werden sollen, drängt sich dieser Vorschlag nicht auf.

- Die *Compétences transversales* sollten in *Attitudes au travail et compétences transversales* umbenannt werden. Zudem sollten die vorhandenen Redundanzen innerhalb dieser Bewertungen herausgenommen werden.

Derzeitiges Modell der Compétences transversales:

"Compétences transversales"

L'élève

- coopère et collabore avec ses condisciples
- agit de manière civile et responsable
- respecte les règles de la vie en commun
- travaille de façon autonome
- prend des initiatives
- participe activement en classe
- respecte les délais
- soigne la présentation de ses travaux
- soigne son écriture

	1er trim.	3e trim.	4e trim.	6e trim.	7e trim.	9e trim.

A = excellent; B = bien; C = satisfaisant; D = à améliorer

LCMI | L'ÉVALUATION
DES COMPÉTENCES
TRANSVERSALES

Modellvorschlag Compétences transversales:

"Attitudes au travail et compétences transversales"

L'élève

- travaille de façon autonome
- participe activement en classe
- respecte les délais
- soigne la présentation de ses travaux
- coopère et collabore avec ses condisciples
- respecte les règles de la vie en commun
- prend des initiatives

	1er trim.	3e trim.	4e trim.	6e trim.	7e trim.	9e trim.

A = excellent; B = bien; C = satisfaisant; D = à améliorer

LCMI | L'ÉVALUATION
DES COMPÉTENCES
TRANSVERSALES

- In Ergänzung zu diesen sechs Vorschlägen wird angeregt, dass der konkret ausgearbeitete Vorschlag als Prototyp der dann neuentwickelten *bilans intermédiaires* noch einmal mit den Akteuren des Feldes diskutiert wird, wobei sich die LCMI-Forschergruppe zur Verfügung stellt, diese Diskussion zu moderieren.

3.2.2. Neuentwicklung des Curriculums

Die unter 3.2.1 versammelten sechs Vorschläge zur Anpassung der *bilans intermédiaires* dienen der Vereinfachung der heutigen Praxis und sollen die nötige Ruhe schaffen, um die Frage der Entwicklung eines Curriculums und der Evaluationsprinzipien neu anzugehen. Eine regelmäßige Evaluation des Schulsystems ist angesichts der hohen Erwartungen gegenüber dem Schulsystem und den immensen Kosten desselben legitim. Unter curriculumsentwicklerischem Blickwinkel müssen dann allerdings nicht nur der Lehrplan, sondern auch die dazu passenden Lehrmittel entwickelt werden. Man darf nicht vergessen, dass Lehrer *nach* einem Lehrplan unterrichten, aber *mit* Lehrmitteln.

Nach den gemachten Erfahrungen und ausgelösten Diskussionen der letzten Jahre ist die Grundlage zur Neuentwicklung des Curriculums geschaffen. Dazu müssten fünf Phasen auseinander gehalten werden, die hier in aller Kürze vorgestellt werden:

- Erste Phase: Diese erste Phase nimmt einen Hinweis aus dem *Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale* auf, wonach die „Erarbeitung und Einführung des Reformkonzepts öffentlich und wissenschaftlich breiter abgestützt“ hätte sein sollen (Tröhler et al 2013, S. 101). Damit sind zwei zentrale Prozesse gemeint:

- Erstens sollte es eine breite, öffentliche Diskussion darüber geben, was die grundlegenden Ziele der luxemburgischen Schule sind und was sie sein sollen. Die allermeisten Lagebeurteilungen Luxemburgs gehen davon aus, dass das Land geprägt sei durch zunehmende, meist migrationsbedingte Differenzierung. Da die öffentliche Volksschule (auch wenn sie in Luxemburg nicht so heißt) das wohl wirksamste Integrationsmittel moderner Gesellschaften ist, muss sich die Gesellschaft darüber verständigen können, was sie von der Schule erwarten will.
- Zweitens gilt es seitens der Erziehungswissenschaft, mittels eines Forschungsberichts die zentralen Theorien zu erörtern und die wichtigsten Begriffe zu klären, mit denen in der Entwicklung des Curriculums gearbeitet werden kann. Eine theoretische und begriffliche Klärung stellt die Basis einer kooperativen bzw. konkordanten Arbeit dar.
- Zweite Phase: Auf der Grundlage der in Phase 1 entwickelten Klärungen sollten Fachleute aus den Erziehungswissenschaften und der Lernpsychologie gemeinsam mit Praktikern (Lehrkräfte) ein Curriculum entwickeln, das als Entwurf der Öffentlichkeit vorgestellt wird.
- Dritte Phase:
 - Der veröffentlichte Entwurf des Curriculums sollte breit diskutiert werden, vor allem auch von den Lehrerinnen und Lehrern, und gegebenenfalls sollen Anpassungen und Veränderungen vorgenommen werden.
 - Teams zur Entwicklung von Lehrmitteln werden zusammengestellt und beginnen ihre Arbeit auf der Grundlage des neuen Curriculums-Entwurfs.
- Vierte Phase:
 - Der angepasste Entwurf des Curriculums wird im Sinne einer Testphase mit anschließender Evaluation eingeführt.
 - Parallel dazu werden die notwendigen Lehrmittel entwickelt und getestet.
- Fünfte Phase: Auf der Grundlage der Evaluation werden gegebenenfalls neuerliche Anpassungen vorgenommen und der Lehrplan definitiv eingeführt. Die Lehrmittel sollten – gegebenenfalls nach einer weiteren Testphase – eingeführt werden.

Gemessen an der Zeit und den Ressourcen, die dem Team, das den *plan d'études* von 2009 zu entwickeln hatte, zur Verfügung standen, erscheint dieses fünfstufige Verfahren vielleicht als eher aufwändig. Vergegenwärtigt man sich aber die Bedeutung eines Curriculums für eine Gesellschaft, für ihren Zusammenhalt und ihre Entwicklung, so lohnt sich ein Aufwand in diesem Stil.

3.2.3. Neue bildungspolitische Konkordanz

Die Diskussionen mit einzelnen Mitgliedern des Ministeriums haben gezeigt, dass sich die Akteure der Schulreform teilweise allein gelassen fühlten. So definierte sich offensichtlich die Universität Luxemburg bei Anfragen hinsichtlich theoretischer und begrifflicher Klärung 2005/2006 als nicht zuständig und die mit den konkreten Arbeiten am *Plan d'Etudes* betrauten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ministeriums waren genötigt, den Kraftakt einer Lehrplanentwicklung weitgehend ohne wissenschaftliche Begleitung zu vollziehen. Finnland (Overesch 2007) und Schottland („The National Debate on Education“⁹) haben aber in jüngster Vergangenheit gezeigt, dass Schulentwicklung – um nun den breitesten Begriff zu wählen – nur über eine konkordante Bildungspolitik zu leisten ist und dass – explizit in Finnland – Begriffe wie *Efficiency* und *Equity* überhaupt keine Widersprüche sein müssen. Entscheidend ist, dass Instrumente und Verfahren gewählt werden, die konkordante Meinungsbildung zulassen, damit Schule eine *res publica*, eine öffentliche Angelegenheit wird, in welcher sich die demokratische Gesellschaft selber reproduziert. Die öffentliche Schule ist damit – in der Sprache des frühen 19. Jahrhunderts – die Wiege der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger, oder wie in Luxemburg 1828 gesagt wurde: „Les écoles primaires sont le berceau du citoyen. Il faut donc que la jeunesse y soit formée à la pratique de toutes les vertus civiles, morales et religieuses, dont le vrai citoyen doit avoir l'habitude“ (zit. in Witry, 1900, S. 34). Der Unterschied zu heute ist natürlich der, dass wir von demokratischen Gesellschaften ausgehen müssen, die in jeder Hinsicht pluralistisch sind.

Die Universität Luxemburg ist bereit, an diesem Prozess mitzuwirken. Der für 2014 bis 2017 vorgeschlagene neue *Plan Quadriennal* der Universität Luxemburg sieht konkret vor, die Erziehungswissenschaften explizit auch an den öffentlichen Bedürfnissen Luxemburgs zu orientieren. Dabei soll die bisherige Zusammenarbeit des Ministeriums mit den Experten in psychometrischer Evaluation ergänzt werden, damit auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Expertise (quantitativ und qualitativ) an der Universität für die nationale Bildungspolitik genutzt werden kann. Hier sollen vor allem Fragen von Schul- und Curriculumentwicklung, aber auch von Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert werden.

Ein sehr wichtiges, aber alleine nicht ausreichendes Instrument für diese Aufgabe ist der vom Ministerium vorgesehene Nationale Bildungsbericht (Ministère de l'Education nationale 2007, S. 17).¹⁰ In Ergänzung zu den vorgesehenen regelmäßig erscheinenden Monitoring-Berichten mit ihren kompetenzorientierten Lehrstandserhebungen (*output*) und allenfalls weiterer PISA-Studien sollte der Nationale Bildungsbericht erziehungs- und sozialwissenschaftlich orientierte quantitative und qualitative Studien enthalten, die zwei weitere Aspekte bedienen, nämlich den *input* und das *outcome*, die im Kontext demokratischer Staaten eng

⁹ Vgl. etwa: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/158359/0042897.pdf>

¹⁰ Der Nationale Bildungsbericht ist für einen Fünf-Jahres-Rhythmus vorgesehen. Für eine nachhaltige Bildungspolitik wird eine häufigere Erscheinungsweise (alle zwei oder drei Jahre) vorgeschlagen. Der erste Nationale Bildungsbericht, der auf das Jahr 2015 angesetzt ist, könnte sich schwerpunktmäßig der ersten Phase in der unter 3.2.2. beschriebenen Entwicklung des Curriculums widmen.

zusammenhängen. Unter *input* wird die Arbeit der Investition verstanden – Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder Curriculumsentwicklung (Lehrplan und Lehrmittel) – und unter *outcome* werden die Folgen der tatsächlich erbrachten Leistungen der Schule gemessen; also etwa Bildungschancen, soziale Gerechtigkeit, Wohlstand, Gemeinwohl, soziale Kohäsion etc. Diese *outcomes*, die im Unterschied zu *output*-Daten nicht mit Tests erhoben werden, sondern mit Fragebögen und Interviews, dienen der öffentlichen Diskussion über die Grundlagen und (Lern-)Ziele der Schule, das heißt der Entwicklung des *inputs*.

Auf dieser Grundlage kann sich das Schulsystem Luxemburgs im Rahmen einer hochdifferenzierten und pluralen Gesellschaft entwickeln. Damit wäre man den grundlegenden und aus wissenschaftlicher Sicht sinnvollen Zielen der Grundschulreform von 2009 – mehr Chancengleichheit herzustellen und die Schule zu einem Ort auch der Erfolgserlebnisse für Schülerinnen und Schüler zu machen – noch einmal näher gekommen.

4. Literatur

- Abrecht, Roland (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Brussels: de Boeck-Wesmael.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung, in: Paechter, Manuela et al. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 272-287). Weinheim: Beltz
- Eckert, Patrick (2009). *Evaluation von Unterricht in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Entwicklung von Unterrichtsqualität*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Hadjar, Andreas (2004). *Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jerusalem, Matthias (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen*. Berlin: Freie Universität Berlin
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2007). *Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens*. Luxemburg.
- Ministère de l'Education nationale (MEN) (2009). *Wëssen, kënnen, wëllen: Ecole fondamentale – Schule zum Erfolg machen*. Luxemburg.
- Ministry of National Education and Vocational Training – SCRIPT-ADQS (2011). *Country Background Report: Luxembourg*. Luxembourg
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, Jürgen (2010). *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung, 2010.
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Overesch, Anne (2007). *Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ravitch, Diane (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington D.C: The Brookings Institution.
- Rheinsberg, Falko (Hrsg.) (1982). *Schulleistungsbewertung*. Düsseldorf: Schwann.

- Seel, Andrea & David Wohllhart (2012). Kompetenzorientierter Unterricht: Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, in: Paechter, Manuela et al. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 304-318). Weinheim : Beltz.
- Smit, Robbert (2008). Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(3), 383-392.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008). Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14, 26–31.
- Tröhler, Daniel et al. (2013). *Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale*. Walferdange.
- Tröhler, Daniel (2011a): The global language on education policy and prospects of education research. In: Daniel Tröhler, Ragnhild Barbu (Hrsg.): *The Future of education research. Education systems in historical, cultural, and sociological perspectives* (S. 55-73). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tröhler, Daniel (2011b). Concepts, Cultures, and Comparisons. PISA and the Double German Discontentment. In: Daniel Tröhler: *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations* (S. 194-207). New York: Routledge.
- Witry, Théodore (1900). *Statistique historique du Grand-Duché de Luxembourg: La situation de l'enseignement primaire dans le Grand-Duché de Luxembourg pendant la période de 1815 à 1900*. Luxembourg: V. Buck.