

N° 6804

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2014-2015

PROJET DE LOI

**portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant
création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche
fondée sur la pédagogie inclusive**

* * *

(Dépôt: le 20.4.2015)

SOMMAIRE:

| | <i>page</i> |
|---|-------------|
| 1) Arrêté Grand-Ducal de dépôt (12.4.2015)..... | 1 |
| 2) Exposé des motifs | 2 |
| 3) Texte du projet de loi | 5 |
| 4) Commentaire des articles | 9 |
| 5) Tableau comparatif..... | 12 |
| 6) Fiche financière | 27 |
| 7) Documentation..... | 27 |

*

ARRETE GRAND-DUCAL DE DEPOT

Nous HENRI, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Sur le rapport de Notre Ministre de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, et après
délibération du Gouvernement en Conseil;

Arrêtons:

Article unique.— Notre Ministre de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse est autorisé
à déposer en Notre nom à la Chambre des Députés le Projet de loi portant modification de la loi modi-
fiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la
pédagogie inclusive.

Château de Berg, le 12 avril 2015

*Le Ministre de l'Education nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse,*

Claude MEISCH

HENRI

*

EXPOSE DES MOTIFS

La conception et la création de „Eis Schoul“ eurent lieu avant le vote de la loi portant organisation de l’enseignement fondamental du 6 février 2009 et avant la mise en œuvre de la réforme de l’enseignement fondamental.

Cette réforme a étendu à l’ensemble de l’enseignement fondamental des mesures encore innovantes lors des débuts de „Eis Schoul“ en 2008. Ces mesures relevaient de l’évaluation et de l’accompagnement des élèves, ainsi que de la structure administrative et hiérarchique de l’école fondamentale.

Depuis 2009, ces mesures ont fait leurs preuves et il n’est plus nécessaire de les soumettre à l’épreuve comme cela fut le cas au sein de „Eis Schoul“. Il convient donc de revoir le cadre législatif de „Eis Schoul“ puisqu’elle suit dorénavant le modèle général des écoles fondamentales, tout en conservant un rôle pilote dans trois domaines:

1. l’inclusion des élèves à besoins spécifiques;
2. le fonctionnement tout au long de la journée;
3. la participation des élèves.

La recherche n’y est plus inscrite comme objectif premier. Il s’est avéré en effet qu’il ne convient pas de mélanger l’enseignement à l’école et la recherche y relative. Le présent projet laisse ouvert la possibilité qu’un établissement universitaire puisse mener des recherches ponctuelles à „Eis Schoul“, dans le cadre d’une convention entre l’université et le ministère.

En outre, l’atteinte des objectifs, détaillés ci-dessous, sera analysée et un bilan publié tous les cinq ans.

L’école fondamentale pilote est soumise comme les autres écoles fondamentales à l’autorité hiérarchique d’un inspecteur. Puisqu’il y a dans l’école pilote non seulement des enseignants, mais aussi un important effectif de personnel socio-éducatif, des intervenants de l’Education différenciée et du personnel administratif, l’inspecteur peut déléguer une partie de ses missions au sein de l’école fondamentale pilote au président du comité d’école.

Les objectifs explicitement visés par l’école fondamentale pilote sont les suivants:

1. L’inclusion des élèves à besoins spécifiques

L’école fondamentale pilote est chargée de développer un modèle pour l’inclusion d’élèves à besoins spécifiques lequel se fonde sur les principes énoncés par la Convention onusienne relative aux droits des personnes handicapées et pourra être imité par d’autres écoles fondamentales.

2. Le fonctionnement tout au long de la journée

L’école fondamentale pilote propose une offre scolaire et périscolaire tout au long de la journée, telle qu’elle est visée au niveau national par le règlement grand-ducal du 16 mars 2012 relatif à l’encadrement périscolaire. L’école fondamentale pilote y assumera son rôle d’école modèle.

3. La participation des élèves

Les élèves réunis par classe au sein du „Klasserot“ et le parlement des élèves au niveau de l’école sont déjà mis en œuvre à l’école fondamentale pilote comme ailleurs. L’expérience continue de l’école fondamentale pilote fournira aux autres établissements un modèle pour leur propre fonctionnement démocratique et permettra de suivre l’impact de ces deux outils sur l’image de soi des élèves et la prise en compte de leurs avis au sein de l’école.

Le projet initial poursuivait les objectifs suivants, tels qu’expliqués dans l’exposé des motifs de la loi de 2008:

„On peut difficilement ignorer aujourd’hui que l’école luxembourgeoise se doit d’attaquer les chantiers suivants: intégrer tous les enfants, gérer l’hétérogénéité, différencier les apprentissages, impliquer les enfants comme auteurs de leurs apprentissages, aborder autrement le plurilinguisme, repenser les formes d’évaluation, améliorer l’accompagnement péri- et parascolaire des enfants, mieux informer et impliquer les parents, rallier l’ensemble du corps enseignant d’une école à un projet pédagogique précis, favoriser le travail d’une équipe multiprofessionnelle etc.

L’initiative de créer une école primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive remonte à une initiative du Groupe Luxembourgeois d’Education Nouvelle (GLEN), fondé en décembre 2004. Dès septembre 2006 un groupe de travail, mis en place par la Ministre de l’Education nationale et de la Formation professionnelle au sein du Ministère a élaboré le concept d’une école qui fonctionne

suivant le principe de la pédagogie inclusive et a défini comment et dans quelle mesure tous les actrices et acteurs interviennent à cette école.

[...]

Pour réaliser ses objectifs, „Eis Schoul“ repose sur la pédagogie inclusive et la recherche.

- *La communauté scolaire est composée de manière représentative par rapport à la population scolaire du pays. Elle se propose également d'accueillir au moins 10% d'enfants à besoins éducatifs spéciaux (enfants à handicaps).*
- *„Eis Schoul“ est organisée en journée continue.*
- *L'éducation et l'enseignement se font en groupes multi-âges. Les enfants seront répartis en 3 groupes d'âge: 3 à 5 ans, 6 à 8 ans et 9 à 11 ans.*
- *L'encadrement psychopédagogique des élèves est assuré par une équipe multiprofessionnelle.*
- *„Eis Schoul“ accorde une très grande importance à l'implication des parents.*
- *„Eis Schoul“ prépare à l'enseignement secondaire et secondaire technique.*

Les langues d'enseignement sont comme dans toutes les écoles primaires, l'allemand et le français. La langue luxembourgeoise reste la langue clé de l'intégration culturelle. Toutefois, pour que les élèves ne vivent pas leur scolarisation comme une rupture avec leurs langues d'origine, il doit y avoir une place pour leurs langues à l'école.

„Eis Schoul“ met en pratique de nouvelles formes d'évaluation.

[...]

La coopération avec une institution universitaire, de préférence l'Université du Luxembourg, porte sur la qualité de l'enseignement, la recherche sur „Eis Schoul“, le développement professionnel continu de l'équipe multiprofessionnelle, la publication et diffusion des résultats et assure le développement durable de „Eis Schoul“.

[...]

Pour une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, il est prévu que tous les intervenantes et intervenants de „Eis Schoul“ fassent un travail de recherche et que les membres du personnel enseignant-chercheur ou du personnel scientifique de l'institution universitaire interviennent dans les activités pédagogiques à „Eis Schoul“, le tout dans une démarche de recherche-action. “

L'Ecole préscolaire et primaire de recherche a donc été fondée comme école en journée continue fondée sur une pédagogie inclusive avec comme défi de mettre en place un milieu d'enseignement et d'éducation qui permette qu'une communauté d'une grande diversité d'enfants puisse apprendre et vivre ensemble.

Elle se situait dès le début sur le territoire de la Ville de Luxembourg qui devint le partenaire de ce projet.

La demande d'une prise en charge des enfants pendant la journée continue a été élevée depuis les débuts. Des quelque 100 élèves scolarisés à „Eis Schoul“, 30 à 40 enfants participent quotidiennement à l'encadrement périscolaire facultatif après la fin des cours. L'encadrement pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte est sollicité par 30 à 35 enfants.

L'école accueille beaucoup d'élèves à besoins spécifiques, voire gravement handicapés ce qui justifie un encadrement important. Elle accueille également de nombreux élèves étrangers et beaucoup d'élèves à troubles du comportement.

Pour l'inclusion des élèves à besoins spécifiques, l'équipe multiprofessionnelle joue un rôle prépondérant. Elle est composée d'une assistante sociale, d'une orthophoniste, d'une pédagogue, d'une psychomotricienne et d'une psychologue. Une prise en charge par l'équipe multiprofessionnelle est accordée à chaque enfant pour lequel la commission d'inclusion scolaire (CIS) émet une telle recommandation.

„Eis Schoul“ figure depuis 2012 parmi les écoles partenaires de la formation du Bachelor en Sciences de l'Education de l'Université du Luxembourg censées élaborer un nouveau concept d'encadrement des étudiants-stagiaires.

L'évolution du projet a été difficile. Une première équipe quitta l'école après deux ans suite à de nombreux conflits. L'école fut alors dirigée par deux instituteurs, mais il y eut à nouveau de profonds désaccords. Finalement, la ministre affecta l'un de ces instituteurs à une autre école pour la rentrée

2013. Elle décida aussi de mettre Eis Schoul sous l'égide de l'inspecteur de l'arrondissement, ce qui n'avait pas été prévu par la loi.

Ces conflits internes portaient d'une part sur le fonctionnement des multiples structures et organes internes, comités, conseil et assemblées que prévoyait la loi, et d'autre part sur l'encadrement plus ou moins strict des élèves à troubles du comportement par les méthodes pédagogiques „Offener Unterricht“.

Par ailleurs, beaucoup de parents ont décidé de scolariser leur enfant ailleurs après le 2e ou le 3e cycle, en vue de la préparation du passage au lycée.

Suite à ces problèmes et aux divergences de vue entre les différents partenaires, la ministre chargea un groupe de l'inspection de l'école. Ce groupe était composé de cinq fonctionnaires, à savoir l'inspecteur de l'arrondissement concerné, l'inspecteur d'un autre arrondissement, l'inspecteur général faisant fonction, le directeur adjoint du Service de l'Education différenciée, et un délégué du directeur du Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques. Il a procédé à l'inspection de Eis Schoul et a établi un rapport sur les points suivants:

- état des lieux actuel: personnel en place et niveau de qualification, nombre d'élèves, infrastructure;
- analyse du fonctionnement des mécanismes de participation (personnel, parents, élèves) institutionnalisés par la loi du 13 mai 2008 sur l'Ecole de recherche fondée sur la pédagogie inclusive;
- vérification de la réalisation des objectifs visés par les dispositions législatives (articles 4, 5, 6 et 7 de la loi précitée) en ce qui concerne la population scolaire 2012/2013.

Voici les recommandations de ce rapport:

„Quelques recommandations suite aux constats

Beaucoup de libertés/d'autonomie sont accordées, que les élèves doivent savoir gérer. Certains semblent dépassés et perdent du temps d'apprentissage, donc du „temps mort“.

Dans ce contexte, les considérations du Prof. Dr. Jürgen Oelkers (cf. page 4 Gutachten über das pädagogische Konzept der Eis Schoul in Luxemburg, Juli 2012) méritent une attention particulière:

„... Den Kindern wird ein grosser Spielraum zugestanden, selbstständig zu lernen und ihre eigenen Meinungen zu äussern. Aber es ist wohl sehr radikal, aber nicht sehr überzeugend, wenn die Schülerinnen und Schüler auch über die Unterrichtsinhalte mitentscheiden können, selbst wenn es heißt, dass dieses nur „zum Teil“ geschehen soll und den Lehrplan der öffentlichen Schule voraussetzt. ...“

Une attention particulière devrait être accordée à des productions soignées réalisées en classe ainsi qu'à la constitution du portfolio telle que le dispose la loi en vigueur. Il en est de même de la nature du feedback aux écoliers en ce qui concerne notamment leurs productions écrites.

Pour ce qui est de la maîtrise de l'écrit, il y aurait lieu de vérifier dans quelle mesure les objectifs visés par le plan d'études en vigueur sont respectivement peuvent être atteints par la pédagogie mise en œuvre.

Il y a lieu aussi de reconsidérer l'offre en matériel didactique dans les salles de classe ainsi que l'aménagement de celles-ci, le cas échéant.

Les membres du groupe nommé par arrêté ministériel du 28 novembre 2012 considèrent le rapport sous rubrique comme un feedback extérieur (limité) à l'équipe pédagogique de „Eis Schoul“ dans leur processus d'autoévaluation. Ils proposent à celle-ci de s'accorder le temps nécessaire pour en prendre connaissance de façon détaillée. Un échange de vues fructueux entre les membres du groupe susmentionné et une délégation de l'équipe pédagogique de „Eis Schoul“ pourrait s'en suivre.“

Le présent texte vise à simplifier les procédures internes à „Eis Schoul“ et à les rendre conforme à la loi de 2009 sur l'enseignement fondamental tout en préservant les principaux objectifs et le caractère pilote de l'école.

TEXTE DU PROJET DE LOI

Art. 1er. L'article 1er de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 1er.** Il est créé sur le territoire de la Ville de Luxembourg une école fondamentale pilote à journée continue fondée sur l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs spécifiques dénommée ci-après „Eis Schoul“.

Eis Schoul a pour mission de développer et de mettre en œuvre un enseignement et un encadrement éducatif fondés sur l'inclusion consistant en la pleine participation de tous les élèves à tous les aspects de la vie scolaire indépendamment de leurs particularités sur les plans socioculturel, physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur.

Eis Schoul est placée sous l'autorité du ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions, désigné ci-après par le terme „ministre“.

Pour tout ce qui n'est pas prévu par la présente loi, les dispositions de la législation concernant l'enseignement fondamental sont applicables.

Art. 2. L'article 2 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 2.** Eis Schoul accueille des élèves des quatre cycles de l'enseignement fondamental résidant dans la Ville de Luxembourg. Les enfants inscrits à Eis Schoul peuvent être autorisés à y terminer leurs études fondamentales en cas de déménagement hors du territoire de la Ville de Luxembourg, si les parents en font la demande écrite.

La mise en application de la pédagogie inclusive dans Eis Schoul présuppose une communauté hétérogène d'élèves qui soit représentative de la population scolaire de la Ville de Luxembourg. L'admission des élèves en tient compte.“

Art. 3. L'article 3 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 3.** Les élèves sont répartis dans différentes classes par les équipes pédagogiques pour ce qui est de l'enseignement et en différents groupes par l'équipe périscolaire pour ce qui est de l'encadrement périscolaire.

L'inspecteur et les équipes pédagogiques et périscolaire sont responsables de la planification et de la mise en œuvre de l'organisation scolaire et périscolaire, y compris l'horaire hebdomadaire, et des relations avec les parents.

Chaque membre de l'équipe pédagogique et périscolaire est responsable sur le plan pédagogique des sujets spécifiques relevant de son domaine professionnel et des élèves qui lui sont confiés.“

Art. 4. L'article 4 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 4.** Les élèves sont accueillis tout au long de la journée du lundi au vendredi. L'accueil reste assuré du lundi au vendredi pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte, hormis les jours fériés.

L'organisation scolaire comprend des séquences d'enseignement, de travail individuel et de travail en groupe, ainsi que des plages de récréation.

L'organisation périscolaire comporte un volet obligatoire et un volet facultatif, selon les modalités de l'organisation scolaire. Elle comprend des activités sportives, créatives, manuelles et ludiques, ainsi que des pauses.

Les parents décident de la participation des élèves aux activités facultatives, selon une procédure prévue par l'organisation scolaire. Les repas et les activités facultatives donnent lieu à une participation financière des parents, fixée par le ministre selon le système appliqué dans les foyers scolaires de la Ville de Luxembourg.

L'organisation scolaire et périscolaire est proposée par le comité d'école prévu à l'article 10, avisée par la commission de coordination et approuvée par le ministre.“

Art. 5. L'article 5 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 5.** Eis Schoul vise à mettre en œuvre un enseignement et un encadrement éducatif intégrant tous les élèves à tous les aspects de la vie scolaire indépendamment de leurs particularités sur les plans socioculturel, physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur.

Eis Schoul met en œuvre des parcours d'apprentissage différenciés adaptés aux caractéristiques des élèves.

Dans la planification et la mise en œuvre de l'enseignement et des apprentissages, Eis Schoul met l'accent sur la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

Les lignes directrices pédagogiques sont proposées par le comité d'école, avisées par l'inspecteur et approuvées par le ministre.“

Art. 6. L'article 6 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 6.** L'enseignement est offert dans le cadre des domaines de développement et d'apprentissage définis pour l'enseignement fondamental. Il repose sur les objectifs d'apprentissage définis dans le plan d'études de l'enseignement fondamental.

L'encadrement périscolaire est offert dans le cadre des dispositions de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Des objectifs spécifiques supplémentaires peuvent être développés et introduits en coopération avec l'établissement d'enseignement supérieur visé à l'article 16 et avec l'accord du ministre.“

Art. 7. L'article 7 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 7.** Il est constitué pour chaque élève un portfolio qui comprend:

1. l'évaluation par l'équipe pédagogique qui constitue un dossier documentant les productions de l'élève et rendant compte de son parcours d'apprentissage;
2. l'auto-évaluation de l'élève. L'élève y réunit, sous l'égide de l'équipe pédagogique, des documents représentatifs de ses forces et progrès réalisés;
3. le bilan établi, au moins deux fois par an, par l'équipe pédagogique. Y figurent:
 - a) les performances et les acquis de l'élève;
 - b) le rapport du progrès d'apprentissage;
 - c) les commentaires sur les travaux réunis dans le dossier;
4. le travail de fin d'études primaires.

Le portfolio est présenté lors des entretiens semestriels avec les parents et l'élève.“

Art. 8. L'article 8 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 8.** A l'issue de leur parcours scolaire à Eis Schoul, les élèves sont orientés vers l'enseignement secondaire ou secondaire technique selon les dispositions des articles 26 et 26bis de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Le travail de fin d'études primaires est considéré dans le cadre des productions de l'élève tel que prévu par le paragraphe (3), point 4, dudit article 26.“

Art. 9. L'article 9 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 9.** La définition et la composition de l'équipe pédagogique sont celles prévues par la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Une équipe périscolaire est responsable de l'encadrement en dehors des heures de classe. Cette équipe se compose des membres du personnel d'Eis Schoul responsables de cet encadrement.“

Art. 10. L'article 10 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 10.** Le personnel enseignant, éducatif, administratif et technique d'Eis Schoul, ainsi que toute autre personne intervenant auprès d'élèves à Eis Schoul sont soumis, pour la durée de leur intervention, à l'autorité opérationnelle de l'inspecteur de l'arrondissement concerné, désigné ci-après par „inspecteur“.

Le comité d'école d'Eis Schoul correspond au comité d'école prévu par la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Le président du comité d'école est nommé par le ministre.

La commission de coordination détermine les missions du comité d'école d'Eis Schoul non prévues par la loi modifiée du 6 février 2009 ou la présente loi.

Un règlement interne approuvé par le ministre fixe la composition, les modalités d'élection et de fonctionnement du comité d'école d'Eis Schoul.

A défaut de candidatures pour le comité d'école d'Eis Schoul ou pour le poste de président, la commission de coordination désigne, pour un mandat d'une année, un responsable d'école, auquel elle peut attribuer la totalité ou une partie des missions du comité d'école d'Eis Schoul ou du président du comité d'école, afin d'assurer le bon fonctionnement d'Eis Schoul.

Le comité d'école d'Eis Schoul dispose d'un volume global de leçons supplémentaires fixé par le ministre et qui est réparti entre les membres du comité d'école. L'indemnisation de ces leçons supplémentaires prestées est faite selon les dispositions y relatives de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Sous l'autorité et la responsabilité de l'inspecteur, le président du comité d'école d'Eis Schoul assiste l'inspecteur dans l'exercice de ses fonctions à Eis Schoul.

Le président du comité d'école d'Eis Schoul est chargé:

1. de l'établissement et de la modification des horaires du personnel enseignant, éducatif, administratif et technique;
2. des mesures de remplacement des enseignants temporairement empêchés de donner leurs cours;
3. de la surveillance générale des élèves et du contrôle des absences;
4. de l'acquisition et de la surveillance du matériel didactique;
5. de l'établissement et du contrôle de l'inventaire du mobilier et du matériel scolaire;
6. de la surveillance des services scolaires, tels que bibliothèque et restaurant scolaire;
7. de la surveillance des activités périscolaires.

Art. 11. L'article 11 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 11.** Il est créé à Eis Schoul une équipe multiprofessionnelle et une commission d'inclusion scolaire spécifiques telles que prévues respectivement aux articles 27 et 29 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Les décisions de la commission d'inclusion scolaire d'Eis Schoul peuvent porter sur l'enseignement et sur l'encadrement périscolaire.

L'inspecteur assume la présidence de la commission d'inclusion scolaire. La composition de l'équipe multiprofessionnelle est établie par le Service de l'Education différenciée.“

Art. 12. L'article 12 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 12.** Il est constitué un comité des parents composé des représentants des parents d'élèves d'Eis Schoul élu selon les dispositions de l'article 48 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Le comité des parents sert d'interlocuteur à tous les parents d'élèves.

Il transmet les avis, questions, suggestions, recommandations des parents d'élèves au comité d'école. Il promeut la collaboration entre Eis Schoul et les parents.“

Art. 13. L'article 13 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 13.** Dans chaque classe, le titulaire réunit les élèves une fois par semaine en conseil des élèves pour que ceux-ci s'expriment sur des sujets qu'ils ont choisis ou que l'équipe pédagogique leur soumet. Le conseil des élèves élit un délégué.

Les délégués de toutes les classes se réunissent en parlement d'élèves, afin de donner leur avis sur les sujets qui leur sont soumis par le comité d'école d'Eis Schoul, ou afin de saisir le comité d'école d'Eis Schoul ou la commission de coordination de sujets pour lesquels ils jugent opportun de le faire.

Le fonctionnement du parlement d'élèves est précisé par un règlement interne élaboré par le comité d'école, avisé par l'inspecteur et approuvé par le ministre.“

Art. 14. L'article 14 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 14.** Il est constitué une commission de coordination d'Eis Schoul dont les membres sont les suivants:

1. un fonctionnaire du ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse qui la préside;
2. l'inspecteur;
3. deux représentants de la Ville de Luxembourg.

Les membres de la commission de coordination sont nommés par le ministre pour un mandat renouvelable de cinq ans.

La commission de coordination est chargée de régler la collaboration entre l'Etat et la Ville de Luxembourg. Elle avise l'organisation scolaire et périscolaire, approuve l'admission de nouveaux élèves proposée par le comité d'école d'Eis Schoul et assure le contact avec les départements ministériels et services communaux. Elle décide des questions relatives aux situations non réglées par les textes législatifs ou la convention conclue entre l'Etat et la Ville de Luxembourg.

Le fonctionnement de la commission de coordination est précisé par la convention définie à l'article 20.“

Art. 15. L'article 15 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 15.** La démarche d'Eis Schoul concernant l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs spécifiques est évaluée tous les cinq ans par un institut luxembourgeois ou étranger désigné par le ministre.

Eis Schoul crée un réseau d'échanges pédagogiques regroupant les enseignants et les membres du personnel éducatif concernés d'Eis Schoul et d'autres écoles fondamentales.“

Art. 16. L'article 16 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 16.** Eis Schoul collabore dans le cadre de son plan de réussite scolaire avec un établissement d'enseignement supérieur désigné par le ministre.

Les modalités de cette coopération font l'objet d'une convention à conclure entre le ministre et cet établissement d'enseignement supérieur.“

Art. 17. L'article 17 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 17.** La communauté scolaire d'Eis Schoul comprend le personnel enseignant, éducatif, administratif et technique ainsi que les membres de l'équipe multiprofessionnelle, les élèves et les parents.

Les droits et devoirs des membres de la communauté scolaire sont fixés dans une charte d'école élaborée par le comité d'école d'Eis Schoul, le comité des parents et le parlement des élèves, avisée par la commission de coordination et approuvée par le ministre.“

Art. 18. L'article 18 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 18.** Le cadre du personnel d'Eis Schoul est celui prévu aux articles 2 et 3 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.

Le personnel enseignant et éducatif est affecté à Eis Schoul par le ministre selon la réglementation en vigueur.

Par dérogation aux dispositions applicables dans l'enseignement fondamental, l'inspecteur propose au ministre l'affectation du personnel enseignant, des éducateurs et des éducateurs gradués, le comité d'école d'Eis Schoul entendu en son avis.

Le volume de la tâche hebdomadaire normale des instituteurs affectés à Eis Schoul est fixé à trente heures de présence à l'école pendant les périodes scolaires. Cette tâche comporte une partie d'enseignement, de concertation, de réunions avec les parents, ainsi qu'une partie d'activités de participation à la vie scolaire.

La tâche des membres du personnel d'Eis Schoul peut être précisée par règlement grand-ducal.

Eis Schoul peut également avoir recours, suivant les besoins du service et dans la limite des crédits budgétaires, à

1. des salariés engagés à tâche complète ou partielle et à durée indéterminée ou déterminée;
2. des agents externes dont les modalités d'engagement et d'indemnisation sont fixées par règlement grand-ducal;

3. des détenteurs de l'attestation les habilitant à faire des remplacements prévus à l'article 27 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.

Art. 19. L'article 19 de la même loi est modifié comme suit:

1. A l'alinéa 1, au point b) le nombre 6 est remplacé par le nombre 7, au point e), le nombre 7 est remplacé par le nombre 9, et le point g) est remplacé par le texte suivant: „g) 6 salariés de l'Etat“.
2. Les alinéas 3 et 4 sont supprimés.

Art. 20. L'article 19 de la même loi est remplacé par le texte suivant:

„**Art. 20.** Les relations entre l'Etat et la Ville de Luxembourg sont réglées par une convention portant sur

1. les modalités de l'inscription des élèves et les démarches à respecter en cas de déménagement pendant la scolarité à Eis Schoul;
2. le personnel enseignant, éducatif, de surveillance et de maintenance;
3. le personnel nécessaire pour la mise en œuvre de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spécifiques;
4. les horaires de l'accueil des élèves;
5. le fonctionnement de la commission de coordination;
6. l'organisation et la répartition des frais concernant
 - a) les infrastructures,
 - b) le transport scolaire,
 - c) l'administration,
 - d) le restaurant scolaire,
 - e) la recherche et le réseautage.“

Art. 21. L'intitulé de la loi est remplacé par l'intitulé suivant:

„Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une école fondamentale pilote à journée continue fondée sur l'inclusion“.

Art. 22. La présente loi entre en vigueur à la rentrée scolaire 2015-2016.

*

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1er.

L'établissement est défini comme école fondamentale pilote ayant pour spécificités la journée continue et l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs spécifiques. Il est précisé que l'école s'appelle „Eis Schoul“ et qu'elle est située sur le territoire de la Ville de Luxembourg.

La recherche n'est plus une priorité de l'école pilote.

Article 2.

Il est précisé que l'enseignement se fait sous forme de cycles comme dans les autres écoles de l'enseignement fondamental. Y sont admis exclusivement des enfants résidant sur le territoire de la Ville de Luxembourg; les élèves inscrits à Eis Schoul sont, sous certaines conditions, autorisés à y continuer leurs études fondamentales en cas de déménagement hors du territoire de la Ville de Luxembourg.

Article 3.

Sont déterminées les missions des équipes pédagogiques et de la nouvelle équipe périscolaire: les équipes pédagogiques ont pour mission de répartir les élèves dans les différentes classes à l'instar de ce qui se fait dans le cadre de l'enseignement fondamental „classique“ tandis que l'équipe périscolaire se charge de l'encadrement en dehors des heures de classe.

Article 4.

L'accueil des élèves est offert en semaine, soit du lundi au vendredi, du matin au soir, y compris pendant certains congés scolaires. Les horaires précis sont fixés par la convention définie à l'article 20.

L'organisation des horaires scolaire et périscolaire est approuvée par le ministre.

Une participation financière des parents, notamment par le biais du système des chèques-services, est actuellement prévue. Tel ne fut pas le cas lors de la création de l'Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive alors que ce système n'existait pas à l'époque.

Article 5.

L'article 5 définit le caractère inclusif de la démarche opérée à Eis Schoul.

Article 6.

L'enseignement à Eis Schoul vise les objectifs définis pour l'enseignement fondamental.

Des objectifs supplémentaires peuvent être définis avec l'accord du ministre.

Article 7.

Le portfolio de l'élève sert à documenter les progrès de l'apprentissage de l'élève et à développer sa compétence d'auto-évaluation.

Au terme de son parcours à Eis Schoul, il présente un travail de fin d'études primaires, c.-à-d. de l'enseignement dispensé aux cycles 2, 3 et 4 de l'enseignement fondamental.

Article 8.

Le passage à l'enseignement secondaire et secondaire technique se fait dans les mêmes conditions que dans toutes les autres écoles de l'enseignement fondamental.

Article 9.

Les équipes pédagogiques fonctionnent de la même manière que celles de l'enseignement fondamental. En sus, il est instauré une équipe périscolaire, dont l'existence s'est avérée nécessaire en raison de la forte présence d'élèves en dehors des heures de classe.

Article 10.

Tout le personnel, même non enseignant ou éducatif, est soumis à l'autorité de l'inspecteur.

Le président du comité d'école assiste l'inspecteur, sous l'autorité et la responsabilité de celui-ci, selon des dispositions similaires à celles du règlement grand-ducal modifié du 22 octobre 1969 fixant les attributions des directeurs adjoints et des directrices adjointes des établissements d'enseignement technique et professionnel.

Article 11.

Une équipe multiprofessionnelle et une commission d'inclusion scolaire spécifiques fonctionnent dans Eis Schoul, en raison du nombre important d'élèves à besoins éducatifs spécifiques qui y sont scolarisés.

L'inspecteur assume la présidence de la commission d'inclusion scolaire. L'équipe multiprofessionnelle est coordonnée par le Service de l'Education différenciée.

Article 12.

Comme pour l'ensemble des autres écoles fondamentales, un comité des parents sert d'interlocuteur à tous les parents d'élèves.

Article 13.

Sont prévus un conseil d'élèves et un parlement d'élèves composé des différents délégués de classe. Contrairement à l'ancien texte, il n'est pas envisagé que les élèves soient représentés dans d'autres organes de l'école.

Article 14.

La commission de coordination réunit les responsables de la Ville de Luxembourg et du ministère ainsi que l'inspecteur pour décider des questions à régler en commun, notamment des horaires et de l'admission d'élèves.

Article 15.

Le bilan de la démarche concernant l'inclusion scolaire dans Eis Schoul se fait tous les cinq ans.

Comme actuellement, Eis Schoul est chargée d'établir un réseau d'échanges avec des personnes concernées d'autres établissements.

Article 16.

La recherche à Eis Schoul est assurée par un établissement d'enseignement supérieur qui sera probablement l'Université du Luxembourg. La collaboration est réglée par une convention.

Article 17.

A Eis Schoul, le personnel administratif et technique fait aussi partie de la communauté scolaire en sus des enseignants, éducateurs, membres de l'équipe multiprofessionnelle, élèves et parents.

Article 18.

Cet article fixe le cadre du personnel d'Eis Schoul et la tâche du personnel enseignant et éducatif. Il y est précisé que contrairement à ce qui est prévu en matière d'affectation du personnel dans l'enseignement fondamental, l'affectation du personnel enseignant, des éducateurs et des éducateurs gradués se fait pour Eis Schoul sur proposition de l'inspecteur, le comité d'école étant entendu en son avis.

Un poste supplémentaire d'éducateur gradué et deux postes supplémentaires d'éducateur sont prévus qui correspondent aux postes des personnes qui, jusque-là, ont été mis à la disposition d'Eis Schoul par la Ville de Luxembourg et dont les frais ont été assumés par l'Etat.

Article 19.

L'article 19 ne nécessite pas de commentaire spécial.

Article 20.

Sont précisés les différents sujets sur lesquels portent la convention à conclure entre l'Etat et la Ville de Luxembourg en relation avec Eis Schoul.

Article 21.

Le nouvel intitulé tient compte des modifications apportées à la loi en ne mentionnant plus la recherche.

TABEAU COMPARATIF

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|---|---|
| <p>Art. 1er. Il est créé sur le territoire de la Ville de Luxembourg une école préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive, dénommée ci-après „l'Ecole“.</p> <p>L'Ecole a pour mission de développer et de mettre en œuvre un enseignement et un encadrement éducatif selon le principe de la pédagogie inclusive consistant en la pleine participation de tous les élèves à tous les aspects de la vie scolaire indépendamment de leurs particularités sur les plans socioculturel, physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur.</p> <p>A ces fins, l'Ecole est dotée des ressources humaines et financières nécessaires pour garantir, dans la mesure du possible, l'encadrement psycho-pédagogique de tous ses élèves.</p> <p>La mise en application de la pédagogie inclusive à l'Ecole présuppose une communauté hétérogène d'élèves qui soit représentative de la population scolaire luxembourgeoise.</p> <p>L'Ecole collabore étroitement avec un établissement d'enseignement supérieur reconnu par l'Etat où il a son siège, dénommé par la suite „institution universitaire“, ceci conformément aux dispositions de l'article 16 ci-dessous.</p> <p>L'Ecole est placée sous l'autorité du ministre ou de la ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions, désigné ci-après par le terme „le ou la ministre“.</p> <p>Pour tout ce qui n'est pas réglé par la présente loi, les dispositions générales régissant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire sont d'application.</p> <p>Art. 2. L'Ecole accueille les enfants des classes d'âge de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.</p> <p>Une commission mixte, composée de deux représentants du comité d'école défini à l'article 11, d'un délégué du ou de la ministre et du ou de la bourgmestre ou de son délégué désigné par la commune d'implantation, décide de l'admission des élèves.</p> | <p>Art. 1er. L'article 1er de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 1er. Il est créé sur le territoire de la Ville de Luxembourg une école fondamentale pilote à journée continue fondée sur l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs spécifiques dénommée ci-après „Eis Schoul“.</p> <p>Eis Schoul a pour mission de développer et de mettre en œuvre un enseignement et un encadrement éducatif fondés sur l'inclusion consistant en la pleine participation de tous les élèves à tous les aspects de la vie scolaire indépendamment de leurs particularités sur les plans socioculturel, physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur.</p> <p>Eis Schoul est placée sous l'autorité du ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions, désigné ci-après par le terme „ministre“.</p> <p>Pour tout ce qui n'est pas prévu par la présente loi, les dispositions de la législation concernant l'enseignement fondamental sont applicables.</p> |
| <p>Art. 2. L'Ecole accueille les enfants des classes d'âge de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.</p> <p>Une commission mixte, composée de deux représentants du comité d'école défini à l'article 11, d'un délégué du ou de la ministre et du ou de la bourgmestre ou de son délégué désigné par la commune d'implantation, décide de l'admission des élèves.</p> | <p>Art. 2. L'article 2 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 2. Eis Schoul accueille des élèves des quatre cycles de l'enseignement fondamental résidant dans la Ville de Luxembourg. Les enfants inscrits à Eis Schoul peuvent être autorisés à y terminer leurs études fondamentales en cas de déménagement hors du territoire de la Ville de Luxembourg, si les parents en font la demande écrite.</p> |

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|---|--|
| <p>L'Ecole peut accueillir des enfants dont les parents ne résident pas dans le ressort scolaire où se trouve implantée l'Ecole. Une priorité est accordée aux enfants dont les parents résident dans ce ressort, respectivement sur le territoire de la commune d'implantation.</p> <p>Art. 3. L'éducation et l'enseignement se font en groupes d'élèves de différentes classes d'âge dénommés ci-après „groupes“. Les élèves sont répartis dans les groupes par l'équipe multiprofessionnelle définie à l'article 18, paragraphe (5).</p> <p>L'équipe multiprofessionnelle est responsable de la planification et de la mise en oeuvre de l'organisation scolaire et des relations avec les parents.</p> <p>Chaque membre de l'équipe est responsable sur le plan pédagogique des sujets spécifiques relevant de son domaine professionnel et du groupe d'apprenants qui lui est confié.</p> | <p>La mise en application de la pédagogie inclusive dans Eis Schoul présuppose une communauté hétérogène d'élèves qui soit représentative de la population scolaire de la Ville de Luxembourg. L'admission des élèves en tient compte.“</p> <p>Art. 3. L'article 3 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 3. Les élèves sont répartis dans différentes classes par les équipes pédagogiques pour ce qui est de l'enseignement et en différents groupes par l'équipe préscolaire pour ce qui est de l'encadrement préscolaire.</p> <p>L'inspecteur et les équipes pédagogiques et préscolaire sont responsables de la planification et de la mise en oeuvre de l'organisation scolaire et préscolaire, y compris l'horaire hebdomadaire, et des relations avec les parents.</p> <p>Chaque membre de l'équipe pédagogique et préscolaire est responsable sur le plan pédagogique des sujets spécifiques relevant de son domaine professionnel et des élèves qui lui sont confiés.“</p> |
| <p>Art. 4. L'organisation scolaire comprend:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) des séquences d'enseignement, de travail individuel et de travail en groupe; b) des plages de récréation; c) un encadrement et des activités complémentaires sportives, créatives, manuelles et ludiques. <p>Les séquences d'enseignement, de travail individuel et de travail en groupe et les plages de récréation sont organisées pendant cinq jours par semaine, du lundi au vendredi. Les élèves participent aux séquences d'enseignement, de travail individuel et de travail en groupe et aux plages de récréation, y compris la prise en commun des repas à l'Ecole. La participation aux activités complémentaires reste facultative. La prise en charge, comportant les activités principales et complémentaires, ne peut pas dépasser onze heures et demie par jour. Les repas et les activités complémentaires peuvent donner lieu à une participation financière des parents.</p> <p>L'organisation scolaire est approuvée par le ou la ministre.</p> | <p>Art. 4. L'article 4 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 4. Les élèves sont accueillis tout au long de la journée du lundi au vendredi. L'accueil reste assuré du lundi au vendredi pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte, hormis les jours fériés.</p> <p>L'organisation scolaire comprend des séquences d'enseignement, de travail individuel et de travail en groupe, ainsi que des plages de récréation.</p> <p>L'organisation préscolaire comporte un volet obligatoire et un volet facultatif, selon les modalités de l'organisation scolaire. Elle comprend des activités sportives, créatives, manuelles et ludiques, ainsi que des pauses.</p> <p>Les parents décident de la participation des élèves aux activités facultatives, selon une procédure prévue par l'organisation scolaire. Les repas et les activités facultatives donnent lieu à une participation financière des parents, fixée par le ministre selon le système appliqué dans les foyers scolaires de la Ville de Luxembourg.</p> |

| | |
|---|---|
| <p align="center"><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p align="center"><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
| <p>Art. 5. Dans la planification et la mise en œuvre de l'enseignement et des apprentissages, l'Ecole met l'accent sur la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Dans le cadre de l'enseignement et plus particulièrement de l'alphabétisation, l'Ecole peut, sur décision de l'équipe multiprofessionnelle, utiliser et mettre en valeur les langues maternelles des enfants.</p> <p>Afin de suffire aux principes de la pédagogie inclusive, l'Ecole met en œuvre des parcours d'apprentissage différenciés, adaptés aux caractéristiques des élèves.</p> <p>L'enseignement repose sur les objectifs d'apprentissage définis dans les plans-cadres de l'éducation précoce et de l'éducation préscolaire et dans le plan d'études de l'enseignement primaire.</p> <p>Des objectifs spécifiques supplémentaires peuvent être développés et introduits en coopération avec l'institution universitaire visée à l'article 1er et avec l'accord du ou de la ministre.</p> | <p>L'organisation scolaire et périscolaire est proposée par le comité d'école prévu à l'article 10, avisée par la commission de coordination et approuvée par le ministre.</p> <p>Art. 5. L'article 5 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 5. Eis Schoul vise à mettre en œuvre un enseignement et un encadrement éducatif intégrant tous les élèves à tous les aspects de la vie scolaire indépendamment de leurs particularités sur les plans socioculturel, physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur.</p> <p>Eis Schoul met en œuvre des parcours d'apprentissage différenciés adaptés aux caractéristiques des élèves.</p> <p>Dans la planification et la mise en œuvre de l'enseignement et des apprentissages, Eis Schoul met l'accent sur la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.</p> <p>Les lignes directrices pédagogiques sont proposées par le comité d'école, avisées par l'inspecteur et approuvées par le ministre.“</p> |
| <p>Art. 6. L'enseignement est offert dans le cadre de domaines de développement et d'apprentissage qui englobent entre autres les disciplines évoquées dans les plans cadres de l'éducation précoce et de l'éducation préscolaire et dans le plan d'études de l'enseignement primaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) le domaine „langues“ qui comprend les langues allemande, française, luxembourgeoise et l'éveil aux langues; b) le domaine „mathématiques“; c) le domaine „sciences“ qui comprend l'éveil aux sciences, les sciences naturelles, l'histoire et la géographie; d) le domaine „corps et santé“ qui comprend la psychomotricité, l'expression corporelle, les sports et la santé; | <p>Art. 6. L'article 6 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 6. L'enseignement est offert dans le cadre des domaines de développement et d'apprentissage définis pour l'enseignement fondamental. Il repose sur les objectifs d'apprentissage définis dans le plan d'études de l'enseignement fondamental.</p> <p>L'encadrement périscolaire est offert dans le cadre des dispositions de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.</p> <p>Des objectifs spécifiques supplémentaires peuvent être développés et introduits en coopération avec l'établissement d'enseignement supérieur visé à l'article 16 et avec l'accord du ministre.“</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> <p>e) le domaine „arts“ qui comprend l'expression créatrice, l'éveil esthétique et culturel, les arts et la musique;</p> <p>f) le domaine „vie en commun et valeurs“ qui comprend l'éducation aux valeurs démocratiques et à la citoyenneté démocratique ainsi que l'éducation morale et sociale ou l'instruction religieuse et morale.</p> <p>L'Ecole peut utiliser des manuels scolaires qui ne figurent pas sur la liste établie par la Commission d'instruction.</p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
| <p>Art. 7. Il est constitué pour chaque élève un portfolio qui comprend:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) un dossier qui documente les productions de l'élève et rend compte de son parcours d'apprentissage. L'équipe multiprofessionnelle y réunit avec l'élève les documents représentatifs des travaux qu'il réalise; b) un journal de bord où l'élève commente son parcours scolaire et son projet personnel de formation. Il sert d'outil d'auto-évaluation à l'élève; c) le bilan établi, au moins deux fois par an, par l'équipe multiprofessionnelle. <p>Dans celui-ci figurent:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. les performances et les acquis de l'élève relatifs à une période donnée; 2. un rapport du progrès d'apprentissage; 3. les commentaires sur les travaux réunis dans le dossier; <p>d) un travail de fin d'études primaires.</p> <p>Le portfolio est présenté lors d'un entretien avec les parents et l'élève chaque fois qu'un bilan est établi.</p> | <p>Art. 7. L'article 7 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 7. Il est constitué pour chaque élève un portfolio qui comprend:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'évaluation par l'équipe pédagogique qui constitue un dossier documentant les productions de l'élève et rendant compte de son parcours d'apprentissage; 2. l'auto-évaluation de l'élève. L'élève y réunit, sous l'égide de l'équipe pédagogique, des documents représentatifs de ses forces et progrès réalisés; 3. le bilan établi, au moins deux fois par an, par l'équipe pédagogique. Y figurent: <ol style="list-style-type: none"> a) les performances et les acquis de l'élève; b) le rapport du progrès d'apprentissage; c) les commentaires sur les travaux réunis dans le dossier; 4. le travail de fin d'études primaires. <p>Le portfolio est présenté lors des entretiens semestriels avec les parents et l'élève.“</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p>Art. 8. A l'issue de leur parcours scolaire à l'Ecole, les élèves sont orientés vers l'ordre d'enseignement postprimaire qui correspond le mieux à leurs aspirations et leurs capacités.</p> <p>Pour chaque élève, l'équipe multiprofessionnelle établit, après concertation des parents, une proposition d'orientation pour la poursuite du cursus scolaire dans l'enseignement postprimaire. Cette proposition prend en considération le portfolio avec le travail de fin d'études primaires.</p> <p>En cas de désaccord des parents avec la proposition d'orientation de l'élève, les dispositions des articles 26 et 26bis de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental sont applicables.</p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> <p>Art. 8. L'article 8 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 8. A l'issue de leur parcours scolaire à Eis Schoul, les élèves sont orientés vers l'enseignement secondaire ou secondaire technique selon les dispositions des articles 26 et 26bis de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.</p> <p>Le travail de fin d'études primaires est considéré dans le cadre des productions de l'élève tel que prévu par le paragraphe (3), point 4, dudit article 26.“</p> <p>Art. 9. L'article 9 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 9. La définition et la composition de l'équipe pédagogique sont celles prévues par la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.</p> <p>Une équipe périscolaire est responsable de l'encadrement en dehors des heures de classe. Cette équipe se compose des membres du personnel de Eis Schoul responsables de cet encadrement.“</p> |
|---|--|--|

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|---|---|
| <p>h) la participation aux assemblées du personnel; i) la participation à des activités de formation continue; j) l'organisation de l'encadrement des élèves pendant les heures situées en dehors des séquences d'enseignement; k) l'élaboration des avis d'orientation des élèves à la fin de l'enseignement primaire; l) des travaux d'administration. Le volume des tâches des membres de l'équipe multiprofessionnelle est fixé par règlement grand-ducal.</p> | |
| <p>Art. 10. Les membres du personnel de l'Ecole tel que défini à l'article 18, paragraphes (1) à (4), constituent l'assemblée du personnel qui se réunit une fois par semaine en période scolaire. L'assemblée du personnel prend les décisions d'ordre pédagogique et organisationnel concernant l'Ecole. Elle élit les membres du comité d'école. Elle délègue trois membres du personnel de l'Ecole dont un membre du comité d'école au conseil d'école prévu à l'article 14. Elle se dote d'un règlement interne qui fixe les modalités de fonctionnement.</p> | <p>Art. 10. L'article 10 de la même loi est remplacé par le texte suivant: „Art. 10. Le personnel enseignant, éducatif, administratif et technique d'Eis Schoul, ainsi que toute autre personne intervenant auprès d'élèves à Eis Schoul sont soumis, pour la durée de leur intervention, à l'autorité opérationnelle de l'inspecteur de l'arrondissement concerné, désigné ci-après par „inspecteur“. Le comité d'école d'Eis Schoul correspond au comité d'école prévu par la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Le président du comité d'école est nommé par le ministre. La commission de coordination détermine les missions du comité d'école d'Eis Schoul non prévues par la loi modifiée du 6 février 2009 ou la présente loi. Un règlement interne approuvé par le ministre fixe la composition, les modalités d'élection et de fonctionnement du comité d'école d'Eis Schoul.</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
| | <p>A défaut de candidatures pour le comité d'école d'Eis Schoul ou pour le poste de président, la commission de coordination désigne, pour un mandat d'une année, un responsable d'école, auquel elle peut attribuer la totalité ou une partie des missions du comité d'école d'Eis Schoul ou du président du comité d'école d'Eis Schoul, afin d'assurer le bon fonctionnement d'Eis Schoul.</p> <p>Le comité d'école d'Eis Schoul dispose d'un volume global de leçons supplémentaires fixé par le ministre et qui est réparti entre les membres du comité d'école d'Eis Schoul. L'indemnisation de ces leçons supplémentaires prestées est faite selon les dispositions y relatives de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.</p> <p>Sous l'autorité et la responsabilité de l'inspecteur, le président du comité d'école d'Eis Schoul assiste l'inspecteur dans l'exercice de ses fonctions à Eis Schoul.</p> <p>Le président du comité d'école d'Eis Schoul est chargé:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de l'établissement et de la modification des horaires du personnel enseignant, éducatif, administratif et technique; 2. des mesures de remplacement des enseignants temporairement empêchés de donner leurs cours; 3. de la surveillance générale des élèves et du contrôle des absences; 4. de l'acquisition et de la surveillance du matériel didactique; 5. de l'établissement et du contrôle de l'inventaire du mobilier et du matériel scolaire; 6. de la surveillance des services scolaires, tels que bibliothèque et restaurant scolaire; de la surveillance des activités périscolaires. |

| | |
|--|---|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
| <p>Art. 11. Il est constitué un comité d'école qui assure la gestion journalière de l'Ecole. Il est composé de 4 membres, dont au moins 3 membres de l'équipe multiprofessionnelle, élus pour un mandat renouvelable de 5 ans.</p> <p>Le comité d'école désigne en son sein un président ou une présidente qui exécute les décisions du comité d'école et veille au bon fonctionnement de l'Ecole dans ses aspects administratifs, techniques et matériels. Le président ou la présidente du comité d'école représente la communauté scolaire vis-à-vis des tiers.</p> <p>Le comité d'école se dote d'un règlement interne qui fixe les modalités de fonctionnement.</p> <p>Le comité d'école a les missions suivantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. coordonner les travaux de l'équipe multiprofessionnelle; 2. élaborer une proposition d'organisation de l'Ecole avec indication du nombre de postes requis pour assurer l'enseignement et l'encadrement des élèves; 3. proposer et gérer le budget de l'Ecole; 4. organiser les activités de recherche de l'équipe multiprofessionnelle; 5. préparer les assemblées du personnel; 6. gérer le matériel didactique et informatique de l'Ecole; 7. coordonner les plans horaires; 8. rassembler les données concernant les élèves; 9. assurer le contact avec le Ministère et la commune d'implantation; 10. préparer un rapport d'activité annuel de l'Ecole; | <p>Art. 11. L'article 11 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 11. Il est créé à Eis Schoul une équipe multiprofessionnelle et une commission d'inclusion scolaire spécifiques telles que prévues respectivement aux articles 27 et 29 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Les décisions de la commission d'inclusion scolaire d'Eis Schoul peuvent porter sur l'enseignement et sur l'encadrement périscolaire.</p> <p>L'inspecteur assume la présidence de la commission d'inclusion scolaire. La composition de l'équipe multiprofessionnelle est établie par le Service de l'Education différenciée.“</p> |

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|---|--|
| <p>11. convoquer les réunions du conseil d'école; 12. informer le ou la ministre de toute absence d'élève dont le motif n'est pas reconnu valable; 13. accorder les dispenses de fréquentation scolaire pour une durée dépassant une journée; 14. planifier des formations continues.</p> <p>Le comité d'école délègue deux membres dans le conseil scientifique prévu à l'article 15 et un membre dans le conseil d'école.</p> | |
| <p>Art. 12. Il est constitué un comité des parents composé de parents d'élèves de l'Ecole. Les parents en déterminent la composition, les règles de fonctionnement et en élisent les membres.</p> <p>Le comité des parents sert d'interlocuteur à tous les parents d'élèves.</p> <p>Il transmet les avis, questions, suggestions, recommandations des parents d'élèves au conseil d'école. Il promeut la collaboration entre l'Ecole et les parents.</p> <p>Le comité des parents délègue un membre dans le conseil scientifique.</p> | <p>Art. 12. L'article 12 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 12. Il est constitué un comité des parents composé des représentants des parents d'élèves d'Eis Schoul élu selon les dispositions de l'article 48 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.</p> <p>Le comité des parents sert d'interlocuteur à tous les parents d'élèves.</p> <p>Il transmet les avis, questions, suggestions, recommandations des parents d'élèves au comité d'école. Il promeut la collaboration entre Eis Schoul et les parents.“</p> |
| <p>Art. 13. Il est constitué un parlement d'élèves avec un encadrement assuré par des membres de l'équipe multiprofessionnelle. Les élèves en déterminent la composition, les règles de fonctionnement et en élisent les membres. Trois élèves sont désignés par le parlement pour assurer la représentation des élèves aux réunions du conseil d'école.</p> <p>Le parlement d'élèves sert de plate-forme d'échange à tous les élèves de l'Ecole. Il transmet les avis, questions, suggestions, recommandations des élèves au conseil d'école.</p> | <p>Art. 13. L'article 13 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 13. Dans chaque classe, le titulaire réunit les élèves une fois par semaine en comité des élèves pour que ceux-ci s'expriment sur des sujets qu'ils ont choisis ou que l'équipe pédagogique leur soumet. Le conseil des élèves élit un délégué.</p> <p>Les délégués de toutes les classes se réunissent en parlement d'élèves, afin de donner leur avis sur les sujets qui leur sont soumis par le comité d'école d'Eis Schoul, ou afin de saisir le comité d'école d'Eis Schoul ou la commission de coordination de sujets pour lesquels ils jugent opportun de le faire.</p> <p>Le fonctionnement du parlement d'élèves est précisé par un règlement interne élaboré par le comité d'école, avisé par l'inspecteur et approuvé par le ministre.“</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
| <p>Art. 14. Il est constitué un conseil d'école composé paritairement de trois membres du personnel de l'Ecole dont un membre du comité d'école, de trois parents et de trois élèves à désigner respectivement par l'assemblée du personnel, le comité des parents et le parlement d'élèves.</p> <p>Le conseil d'école sert d'interlocuteur aux membres du personnel de l'Ecole, aux parents et aux élèves. Il recueille les avis, questions, suggestions, recommandations des membres qu'il représente et il les transmet au comité d'école. Il avise la proposition de budget élaborée par le comité d'école. Il participe à l'organisation des événements scolaires.</p> <p>Le conseil d'école se réunit au moins trois fois par année scolaire et chaque fois que deux tiers de ses membres le demandent.</p> | <p>Art. 14. L'article 14 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 14. Il est constitué une commission de coordination d'Eis Schoul dont les membres sont les suivants:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. un fonctionnaire du ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse qui la préside; 2. l'inspecteur; 3. deux représentants de la Ville de Luxembourg. <p>Les membres de la commission de coordination sont nommés par le ministre pour un mandat renouvelable de cinq ans.</p> <p>La commission de coordination est chargée de régler la collaboration entre l'Etat et la Ville de Luxembourg. Elle avise l'organisation scolaire et périscolaire, approuve l'admission de nouveaux élèves proposée par le comité d'école d'Eis Schoul et assure le contact avec les départements ministériels et services communaux. Elle décide des questions relatives aux situations non réglées par les textes législatifs ou la convention conclue entre l'Etat et la Ville de Luxembourg.</p> <p>Le fonctionnement de la commission de coordination est précisé par la convention définie à l'article 20.“</p> |
| <p>Art. 15. Il est constitué un conseil scientifique, composé de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) deux membres du comité d'école; b) un membre du comité des parents; c) deux membres du personnel enseignant-chercheur ou du personnel scientifique de l'institution universitaire visée à l'article 1er intervenant à l'Ecole, désignés par l'institution universitaire; d) un représentant du Ministère désigné par le ou la ministre. <p>Les membres sont désignés pour la durée de trois ans.</p> <p>Le conseil scientifique assure la coordination des projets et rapports de recherche et de développement de l'Ecole.</p> | <p>Art. 15. L'article 15 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 15. La démarche d'Eis Schoul concernant l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs spécifiques est évaluée tous les cinq ans par un institut luxembourgeois ou étranger désigné par le ministre.</p> <p>Eis Schoul crée un réseau d'échanges pédagogiques regroupant les enseignants et les membres du personnel éducatif concernés d'Eis Schoul et d'autres écoles fondamentales.“</p> |

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|--|--|
| <p>Il se réunit sur proposition du comité d'école ou du personnel enseignant-chercheur ou personnel scientifique de l'institution universitaire visée à l'article 1er.</p> <p>Les projets et rapports de recherche et de développement de l'Ecole sont soumis à une expertise externe d'institutions universitaires.</p> | |
| <p>Art. 16. La coopération entre l'Ecole et l'institution universitaire visée à l'article 1er concerne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) le développement de la qualité de l'enseignement; 2) la recherche sur l'Ecole; 3) le développement professionnel continu des membres de l'équipe multiprofessionnelle; 4) la publication et diffusion des résultats de recherche; 5) le développement durable de l'Ecole. <p>Les modalités de cette coopération font l'objet d'une convention à conclure entre le ou la ministre et l'institution universitaire.</p> | <p>Art. 16. L'article 16 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 16. Eis Schoul collabore dans le cadre de son plan de réussite scolaire avec un établissement d'enseignement supérieur désigné par le ministre.</p> <p>Les modalités de cette coopération font l'objet d'une convention à conclure entre le ministre et cet établissement d'enseignement supérieur.“</p> |
| <p>Art. 17. Afin de promouvoir la coopération entre les différents partenaires et de créer un milieu d'apprentissage empreint de respect, le personnel de l'Ecole, les parents et les élèves élaborent des règles de conduite fondées sur les droits et devoirs de ses membres. Celles-ci sont fixées dans une charte scolaire.</p> | <p>Art. 17. L'article 17 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 17. La communauté scolaire d'Eis Schoul comprend le personnel enseignant, éducatif, administratif et technique ainsi que les membres de l'équipe multiprofessionnelle, les élèves et les parents.</p> <p>Les droits et devoirs des membres de la communauté scolaire sont fixés dans une charte d'école élaborée par le comité d'école d'Eis Schoul, le comité des parents et le parlement des élèves, avisée par la commission de coordination et approuvée par le ministre.“</p> |
| <p>Art. 18. (1) Le cadre du personnel de l'Ecole peut comprendre:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) des instituteurs et des institutrices de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, b) des pédagogues, c) des psychologues, | <p>Art. 18. L'article 18 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 18. Le cadre du personnel d'Eis Schoul est celui prévu aux articles 2 et 3 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.</p> |

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|---|---|
| <p>d) des pédagogues curatifs et des pédagogues curatives, e) des orthophonistes, f) des psychorééducateurs et des psychorééducatrices, g) des ergothérapeutes, h) des assistants sociaux et des assistantes sociales, i) des éducateurs gradués et des éducatrices graduées, j) des éducateurs et des éducatrices.</p> <p>(2) En dehors des fonctionnaires énumérés ci-dessus, le cadre du personnel de l'Ecole peut comprendre des stagiaires.</p> <p>(3) En dehors des fonctionnaires et des stagiaires, l'Ecole peut également avoir recours, suivant les besoins du service et dans la limite des crédits budgétaires, à</p> <p>a) des chargés de cours et des chargées de cours engagés à tâche complète ou partielle et à durée indéterminée ou déterminée;</p> <p>b) des employés et des employées des carrières administratives ou techniques engagés à tâche complète ou partielle et à durée indéterminée ou déterminée;</p> <p>c) des ouvriers et des ouvrières engagés à tâche complète ou partielle et à durée indéterminée ou déterminée.</p> <p>(4) Des agents d'autres administrations et services de l'Etat peuvent être détachés à l'Ecole.</p> <p>(5) Les agents prévus aux paragraphes (1), (2), (3) point a) et (4) constituent l'équipe multiprofessionnelle.</p> <p>(6) L'Ecole peut également avoir recours, dans la limite des crédits budgétaires, à des agents externes dont les modalités d'engagement et d'indemnisation sont fixées par règlement grand-ducal.</p> | <p>Le personnel enseignant et éducatif est affecté à Eis Schoul par le ministre selon la réglementation en vigueur.</p> <p>Par dérogation aux dispositions applicables dans l'enseignement fondamental, l'inspecteur propose au ministre l'affectation du personnel enseignant, des éducateurs et des éducatrices gradués, le comité d'école d'Eis Schoul entendu en son avis.</p> <p>Le volume de la tâche hebdomadaire normale des instituteurs affectés à Eis Schoul est fixé à trente heures de présence à l'école pendant les périodes scolaires. Cette tâche comporte une partie d'enseignement, de concertation, de réunions avec les parents, ainsi qu'une partie d'activités de participation à la vie scolaire.</p> <p>La tâche des membres du personnel d'Eis Schoul peut être précisée par règlement grand-ducal.</p> <p>Eis Schoul peut également avoir recours, suivant les besoins du service et dans la limite des crédits budgétaires, à</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. des salariés engagés à tâche complète ou partielle et à durée indéterminée ou déterminée; 2. des agents externes dont les modalités d'engagement et d'indemnisation sont fixées par règlement grand-ducal; 3. des détenteurs de l'attestation les habilitant à faire des remplacements prévus à l'article 27 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental. |

| | |
|---|--|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> <p>(7) Les conditions d'admission à la fonction d'instituteur de l'éducation préscolaire et à la fonction d'instituteur de l'enseignement primaire à l'Ecole sont celles fixées par la législation applicable à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.</p> <p>Les conditions d'admission au stage et de nomination des autres membres du personnel de l'Ecole sont celles fixées pour les fonctions correspondantes par</p> <p>a) la loi du 29 juin 2005 fixant les cadres du personnel des établissements d'enseignement secondaire et secondaire technique;</p> <p>b) la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée;</p> <p>c) les règlements d'exécution relatifs aux lois précitées et les règlements grand-duaux modifiés du 30 janvier 2004 applicables pour le recrutement dans les administrations et services de l'Etat.</p> <p>(8) La carrière des instituteurs et des institutrices qui démissionnent de leur poste auprès d'une commune pour occuper un poste auprès de l'Ecole est reconstituée sur la base d'une nomination fictive se situant à la date de leur entrée en service à plein temps auprès d'une commune. Le délai de douze années de grade prévu à l'article 22.V.5°, alinéa 2, de la loi modifiée du 22 juin 1963 fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'Etat prend cours à cette même date. Les dispositions de l'article 7, paragraphe 6, alinéa 1 et alinéa 2, première phrase, de la loi précitée du 22 juin 1963 ne leur sont pas applicables.</p> <p>(9) Le ou la ministre peut accorder des décharges pour des travaux de recherche, des travaux administratifs et la participation à une formation continue en cours d'emploi.</p> |
|---|--|

| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
|--|--|
| <p>Art. 19. Le Gouvernement est autorisé à procéder aux engagements de renforcement à titre permanent suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 10 instituteurs ou institutrices de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire; b) 6 éducateurs gradués ou éducatrices graduées; c) 1 psychologue; d) 1 pédagogue curatif ou pédagogue curative; e) 7 éducateurs ou éducatrices; f) 1 rédacteur ou une rédactrice faisant fonction de secrétaire; g) 6 ouvriers ou ouvrières de l'Etat. <p>L'agent de la carrière de rédacteur appelé à remplir la fonction de secrétaire à l'Ecole est recruté parmi les fonctionnaires ou stagiaires de la même carrière de l'administration gouvernementale et détaché à l'Ecole.</p> <p>Le ou la ministre institue une commission de recrutement composée de trois membres du comité d'école, d'un représentant du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et d'un représentant de l'institution universitaire visée à l'article 1er.</p> <p>La commission est chargée d'examiner les candidatures et de proposer les candidats ou les candidates au ou à la ministre. Le ou la ministre procède aux nominations sur la base de ces propositions.</p> <p>Les engagements définitifs au service de l'Etat résultant des dispositions du présent article se font par dépassement de l'effectif total du personnel et en dehors du nombre des engagements de renforcement déterminés dans la loi du 21 décembre 2007 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'année 2008 et dans les lois budgétaires pour les exercices futurs.</p> | <p>Art. 19. Le Gouvernement est autorisé à procéder aux engagements de renforcement à titre permanent suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 10 instituteurs ou institutrices de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire; b) 6 7 éducateurs gradués ou éducatrices graduées; c) 1 psychologue; d) 1 pédagogue curatif ou pédagogue curative; e) 7 9 éducateurs ou éducatrices; f) 1 rédacteur ou une rédactrice faisant fonction de secrétaire; g) 6 ouvriers ou ouvrières salariés de l'Etat. <p>L'agent de la carrière de rédacteur appelé à remplir la fonction de secrétaire à l'Ecole est recruté parmi les fonctionnaires ou stagiaires de la même carrière de l'administration gouvernementale et détaché à l'Ecole.</p> <p>Le ou la ministre institue une commission de recrutement composée de trois membres du comité d'école, d'un représentant du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et d'un représentant de l'institution universitaire visée à l'article 1er.</p> <p>La commission est chargée d'examiner les candidatures et de proposer les candidats ou les candidates au ou à la ministre. Le ou la ministre procède aux nominations sur la base de ces propositions.</p> <p>Les engagements définitifs au service de l'Etat résultant des dispositions du présent article se font par dépassement de l'effectif total du personnel et en dehors du nombre des engagements de renforcement déterminés dans la loi du 21 décembre 2007 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'année 2008 et dans les lois budgétaires pour les exercices futurs.</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire sur la pédagogie inclusive</i></p> | <p><i>Loi du ** portant modification de la loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive</i></p> |
| <p>Art. 20. Les relations entre l'Etat et la commune d'implantation de l'Ecole sont réglées par une convention.</p> | <p>Art. 20. L'article 20 de la même loi est remplacé par le texte suivant:</p> <p>„Art. 20. Les relations entre l'Etat et la Ville de Luxembourg sont réglées par une convention portant sur</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. les modalités de l'inscription des élèves et les démarches à respecter en cas de déménagement pendant la scolarité à Eis Schoul; 2. le personnel enseignant, éducatif, de surveillance et de maintenance; 3. le personnel nécessaire pour la mise en œuvre de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spécifiques; 4. les horaires de l'accueil des élèves; 5. le fonctionnement de la commission de coordination; 6. l'organisation et la répartition des frais concernant <ol style="list-style-type: none"> a) les infrastructures, b) le transport scolaire, c) l'administration, d) le restaurant scolaire, e) la recherche et le réseautage.“ |
| | <p>Art. 21. L'intitulé de la loi est remplacé par l'intitulé suivant:</p> <p>„Loi modifiée du 13 mai 2008 portant création d'une école fondamentale pilote à journée continue fondée sur l'inclusion“.</p> |
| | <p>Art. 22. La présente loi entre en vigueur à la rentrée scolaire 2015-2016.</p> |

*

FICHE FINANCIERE

Le projet n'a pas d'incidence directe sur l'enveloppe financière concernant „Eis Schoul“.

L'article 19 prévoit la création d'un poste supplémentaire d'éducateur gradué et de deux postes supplémentaires d'éducateur, mais ces postes ont été jusque-là occupés par des personnes affectés à la Ville de Luxembourg et détachés dans le cadre d'une convention à „Eis Schoul“. Cette convention précise que ces personnes sont payées par l'Etat.

*

DOCUMENTATION

A. EVALUATION PAR LE Dr. FALKO PESCHEL

Gutachterliche Stellungnahme zum Konzept der EIS SCHOUL, Luxemburg, unter dem Aspekt der Erfüllung „heutiger empirisch und theoretisch abgesicherter Standards der Schulreform“ vor dem Hintergrund einer möglichen wissenschaftlichen Begleitung

Gutachter:

Dr. Falko Peschel, Am Harzberg 1, D-32676 Lügde, Falko.Peschel@KT.NRW.de

Dem Gutachter ist die EIS SCHOUL sowie viele Ihrer Lehrer und Erzieher seit 2010 aus verschiedenen Seminaren in Deutschland und Luxemburg, einer mehrtägigen an der Schule durchgeführten Evaluationshospitalation im September 2010 sowie begleiteter Hospitationsstudien (2011 und 2012) an anderen innovativen Schulen bekannt. Des Weiteren hat die Schule den Verfasser vom Kennlernzeitpunkt an fortlaufend über ihre Entwicklung informiert und entsprechende Unterlagen zur Verfügung gestellt, von denen zumindest die deutschsprachigen u.a. einbezogen werden konnten. Im Folgenden setzt der Gutachter ein entsprechendes Wissen über die Schule und ihre Entwicklung auch beim Leser voraus.¹

Anlass für die vorliegende Stellungnahme ist ein Schreiben der Universität Luxemburg vom 2. April 2012, in welchem von Seiten der Universität her bezweifelt wird, dass weiterhin eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schule stattfinden kann, wie sie aber wohl im die Schule betreffenden Gesetz beabsichtigt ist. Anlass dieser Zweifel ist das Gefühl, dass die Vorschläge der Schule zur Umsetzung der Forschung vor Ort die Forscher bzw. das Forschungsvorhaben zu stark einengen könnten. Weiterhin wird von der Universität empfohlen, dass internationale Experten für Schulreform das Konzept der Schule prüfen sollten, da die Universität Luxemburg unterstellt – so lässt sich der Schlussabsatz des Schreibens vor dem Hintergrund der bisherigen Zusammenarbeit vermutlich verstehen –, dass das Konzept der EIS SCHOUL nicht „heutigen empirisch und theoretisch abgesicherten Standards der Schulreform entspricht“.

Es bestehen also Bedenken von Seiten der Schule, dass die beabsichtigte Forschung der Universität nicht die Besonderheiten und besonderen Bedingungen der EIS SCHOUL beachten könnte, die dem zweifelsohne sehr hohen Anspruch an die Gestaltung von Schule sowie den vergleichsweise schwierigen Umständen für offenes Lernen (z.B. durch Inklusion und Trilingualität) – und damit auch dem Schulkonzept – zu Grunde liegen. Von Seiten der Forschung versteht man die Fragen und Vorschläge der EIS SCHOUL als Einengung, der man sich nicht aussetzen möchte. Man findet bzgl. des Austausches zwischen Schule und Universität Hinweise darauf, dass die Forscher auch die Absicht haben, über eine objektive Analyse von Felddaten hinauszugehen und auf das Konzept der Schule einwirken möchten.

Eine entsprechende Erfahrung wurde z.B. nach der Entwicklungsevaluation durch die Internationale Hochschule für Heilpädagogik Zürich im Jahr 2010 gemacht, durch die der Schule sicherlich sehr wichtige und konstruktive Rückmeldungen gegeben wurden. In Bezug auf die Kernpunkte des

¹ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit einzelnen Begriffen des Konzepts erscheint dem Verfasser nicht notwendig, um dem Grund für die gutachterliche Stellungnahme zu begegnen, da die Bedeutung der das Konzept prägenden Begriffe wie „Inklusion“, „Demokratie“, „Forschendes Lernen“, „integrierende Ganztagschule“, „Individualisierung“, „Offener Unterricht“, „selbstgesteuerte Sozialerziehung“, „Gleichberechtigung“, „Selbstevaluation“ usw. sicherlich weder von der Universität noch vom Ministerium in Frage gestellt wird zumal die Begriffe so dargestellt werden, wie die aktuelle pädagogisch-didaktische Diskussion es erfordert.

Schulkonzepts der EIS SCHOUL, „Inklusion“ und „Offener Unterricht“ (einschl. Demokratie), ergab sich allerdings für Betroffene und Beobachter auch stellenweise der Anschein, dass die Begutachtung durch Experten der Heilpädagogik u.U. schon von der Sichtweise, aber auch vom verfügbaren Instrumentarium her, eine andere ist, als die im Konzept der Schule verankerte. Dadurch entstand u.a. ein Bedürfnis nach höherer Passung zwischen Evaluationsergebnissen und schulprogrammatrischer Konzeptarbeit.

Bzgl. dieses Problems muss zwischen Einzelfallbetrachtung und Gesamtkonzept unterschieden werden. Gerade der „Offene Unterricht“ vermag hier scheinbar entgegengesetzte Verhaltensweisen zu verbinden: Die Grundbasis ist eine offene, demokratische, auf der individuellen Selbststeuerung der Kinder beruhende – aber in dem verlässlichen Umfeld einer durch gegenseitige Bindung geprägten Lerngruppe, bei der der Einzelne auch gezielte Unterstützung und Hilfe von außen bekommen kann. Die umgekehrte Variante ist nicht so einfach möglich: Ein geschlossenes, lehrerzentriertes (Förder-) System vermag Einzelnen nicht wirklich die Selbststeuerung zu geben, die eine offene, demokratische Gruppe zum Lernen bringt, da diese Selbststeuerung schnell zur bloßen Selbstorganisation verkommt – und mit dem reinen Abarbeiten von Inhalten enden kann, sodass die gesetzten Ziele eines autonomen, kompetenzorientierten Lernens u.U. nicht erreicht werden. Aus dieser Sicht werden die Bedenken der Schule wiederum klar, weshalb überhaupt auf diese Art die Kommunikation mit der Universität Luxemburg gesucht wurde und konkrete Vorschläge zum Schutz der agierenden Personen gemacht wurden.

Diese Kontroverse erinnert stark an das Verfahren, dass die englische Schulaufsicht zur Jahrtausendwende gegen die wohl bekannteste Schule der Welt, die 1921 von A.S. Neill gegründete Schule Summerhill, eingeleitet hat. Ohne diese seit 90 Jahren erfolgreich arbeitende Schule mit ihrem Konzept einer sehr konsequenten, auch schulische Bereiche umfassenden Basisdemokratie hier diskutieren zu wollen, hat der High Court in London schon in der ersten Instanz einen Vergleich der Schulbehörde mit der Schule eingefordert. Dabei sollte u.a. festgeschrieben werden, dass eine staatliche Inspektion der Schule in Zukunft nur von Spezialisten im Bereich Schulreform bzw. alternativer Bildung durchgeführt werden darf. Das zuständige „Office for Standards of Education“ (OFSTED) hatte Summerhill School u.a. vorgehalten, dass einige Schüler in einzelnen Jahrgängen nicht die für diesen Jahrgang festgelegten Standards erreicht haben. Für das Gericht hingegen war dieses Kriterium nicht ausschlaggebend, sondern eher die Tatsache, dass die Abschlüsse der Schule im Vergleich zum staatlichen Schulsystem beeindruckend überdurchschnittlich waren – und das obwohl eine Vielzahl der Absolventen nicht Englisch als Muttersprache sprachen. Weiterhin war wohl u.U. auch die hohe Schulzufriedenheit von Schülern, Eltern und Lehrern und die Abwesenheit vieler Probleme staatlicher Schulen (Mobbing, Bullying, Vandalismus, Teenage-Schwangerschaften, Drogenprobleme etc.) ausschlaggebend.²

Hervorzuheben an diesem Beispiel ist aber vor allem ein anderer Sachverhalt, den es zu beachten gilt. Sowohl Summerhill als auch die EIS SCHOUL haben keine Schulgröße, die das Verallgemeinern empirisch gewonnener Daten zulässt. Es handelt sich bei der Forschung in diesen Bereichen immer um Fallstudien, weil die Stichprobe zu gering ist, um auf andere Systeme übertragbare Daten isolieren zu können.³

Dabei ist auch zu beachten, dass das, was im Schreiben der Universität als „heutigen empirisch und theoretisch abgesicherten Standards der Schulreform“ entsprechend bezeichnet wird, immer aus anderen Schulkonzepten (in der Regel lehrerzentrierter traditioneller Frontalunterricht mit geschlossenen Gruppenarbeitsphasen o.Ä.) gewonnen worden ist. Die konsequente, von der EIS SCHOUL ausdrücklich beabsichtigte Form eines methodisch und inhaltlich weitgehend offenen Lernens auf einer möglichst demokratischen Grundbasis findet sich in der Breite so selten, dass keine Stichprobe für eine vergleichende oder normierende empirische Erhebung im o.g. Sinne vorhanden ist. Sieht man sich nur den Bereich der Grundschule in Deutschland an und auch dort nur die Lehrer, die ihren Unterricht schon öffnen, so zeigen Untersuchungen, dass weniger als 5% der Positivauswahl der ihren Unterricht öffnenden Lehrer mindestens eine Stunde Öffnung pro Tag zulassen. Im Grund existiert Öffnung als durchgehendes Konzept auch bei den innovativen Kräften gar nicht. Bedenkenswert ist auch das

2 Natürlich lässt sich die internationale Internatsschülerschaft Summerhills nicht direkt mit dem englischen Durchschnitt vergleichen, aber zur Kenntnis genommen werden muss auch, dass in Summerhill viele Kinder aufgenommen werden, die als Problemkinder oder Schulverweigerer für das staatliche Schulsystem als nicht regelbesuchbar gelten.

3 Vgl. i.F. fortlaufend auch: Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2003

Verständnis, das die Lehrer von „Freier Arbeit“ haben: Nur 1% der Lehrer ließ (in der sowieso nur auf einzelne Stunden beschränkten Freiarbeitszeit) bei den Kindern überwiegend Aufgaben zu, die nicht direkt in dem vom Lehrer vorbereiteten und selbst eingeführten Angebot enthalten waren.⁴ Ein Konzeptmerkmal, das sich im Konzept der EIS SCHOUL als ehrgeiziges Ziel eines durchgängigen Unterrichts wiederfindet.

Im deutschsprachigen Raum finden sich nur wenige entsprechende Untersuchungen „Offenen Unterricht“ betreffend, die zudem primär lernpsychologisch ausgerichtet sind – was u.U. eine Begründung dafür wäre, dass meist weder die Untersuchungen selbst noch die in der Praxis angetroffenen unterrichtlichen Strukturen aus einem pädagogischen Blickwinkel reflektiert werden. Die Kritik, dass in den entsprechenden Studien in der Regel gar kein Unterricht untersucht worden ist, der wirklich den Kriterien bzw. den Ansprüchen genügen würde, die in der Fachliteratur bzw. im Konzept der Schule für Offenen Unterricht zu Grunde gelegt werden, bleibt dabei nicht nur für diese Untersuchungen bestehen, sondern gilt auch für deren internationale Vorläufer. Kunert spricht z.B. schon kurz nach der Veröffentlichung der einflussreichen Studie von Bennett⁵ davon: „Nur 17 Prozent der befragten Lehrer praktizierten offenen Unterricht in der definierten extremen Form“⁶. Neben der Einbeziehung von Formen, die eher als geschlossen oder lehrergesteuert angesehen werden müssen, erfolgt auch oft keine Abgrenzung des offenen Unterrichts zu einem Unterricht, der gar kein Konzept besitzt: „Einschränkend ist zu Bennetts Studie anzumerken, daß viele Lehrer der Gruppe „informeller Lehrstil“ wohl eher einen „Laissez-faire-Stil“ bevorzugten“⁷. Entsprechend gibt es in dieser Studie auch in Bezug auf die Lernentwicklung im offenen Unterricht keine einheitlichen Ergebnisse

Selbst in den bekannten Meta-Analysen von Peterson mit 45 Untersuchungen⁸ oder von Hedges u.a. mit 153 Untersuchungen⁹ lassen die gefundenen Strukturmerkmale im Prinzip keine Rückschlüsse auf Vor- oder Nachteile bestimmter Unterrichtsformen zu, wenn man die Klassenebene betrachtet. Giaconia und Hedges haben zusätzlich die Studien mit den höchsten Effekten zugunsten des offenen Unterrichts den Studien mit den ungünstigsten Resultaten des offenen Unterrichts gegenübergestellt. Aus ihrer Übersicht lässt sich tendenziell ableiten, dass eine höhere Effektivität des offenen Unterrichts mit der Konsequenz der Berücksichtigung von Dimensionen wie „Selbststeuerung durch das Kind“, „Individualisierung“ etc. einherzugehen scheint.¹⁰ Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Konzept der EIS SCHOUL gerade wegen seiner Konsequenz so Erfolg versprechend sein kann – und entsprechend interessant für eine wissenschaftliche Begleitung.

Dabei darf man aber nicht Kriterien anlegen, die in vornehmlich lehrerzentriert unterrichteten Klassen untersucht worden sind.¹¹ Dies ist aber zwangsläufig bei allen Untersuchungen der Fall, die eine größere Stichprobe umfassen, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse abzusichern. Wie oben schon erwähnt, kommt der von der EIS SCHOUL angestrebte Unterricht in der Breite nicht vor – was ja eben auch Grund für dieses Modellprojekt ist.

Betrachtet man Untersuchungen, die vorgeben, dass sich verallgemeinerbare Kriterien „guten Unterrichts“ aus ihnen ableiten lassen, so stellt man schnell fest, dass die benannten Merkmale und Einstellungen der Lehrer darauf hinweisen, dass im untersuchten Unterricht offene Momente eher

4 vgl. Gervé, Friedrich: Freie Arbeit in der Grundschule. Eine praxisbegleitende Fortbildungskonzeption zur Steigerung der Innovationsrate. Dissertation. Karlsruhe 1997a; Gervé, Friedrich: Zur Praxis der freien Arbeit in der Grundschule. Situationsanalyse zur Entwicklung einer innovationswirksamen Fortbildungskonzeption. OASE-Bericht Nr. 39. Universität Siegen 1997b; Brügelmann, Hans: „Öffnung des Unterrichts“ aus der Sicht von LehrerInnen. OASE-Bericht Nr. 3 und Nr. 3a. Universität Siegen 1996/1997

5 Bennett, Neville: Unterrichtsstile und Lernfortschritt. In: Klewitz, Elard/Mitzkat, Horst (Hrsg.):

6 Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. Braunschweig (Westermann) 1977 (S. 74-78) Kunert, Kristian: Theorie und Praxis des offenen Unterrichts. München (Kösel) 1978, 155

7 Einsiedler, Wolfgang: Neue Lern- und Lehrformen in der Grundschule aus empirischer Sicht. In: Olechowski, Richard/Wolf, Wilhelm (Hrsg.): Die kindgemäße Grundschule. Wien (Jugend und Volk) 1990, 228 Peterson,

8 Penelope L.: Direct instruction reconsidered. In: Peterson, Penelope L./Walberg, Herbert J. (Hrsg.): Research in Teaching. Concepts, Findings and Implications. Berkeley, California (McCutchan) 1979 (S. 57-69)

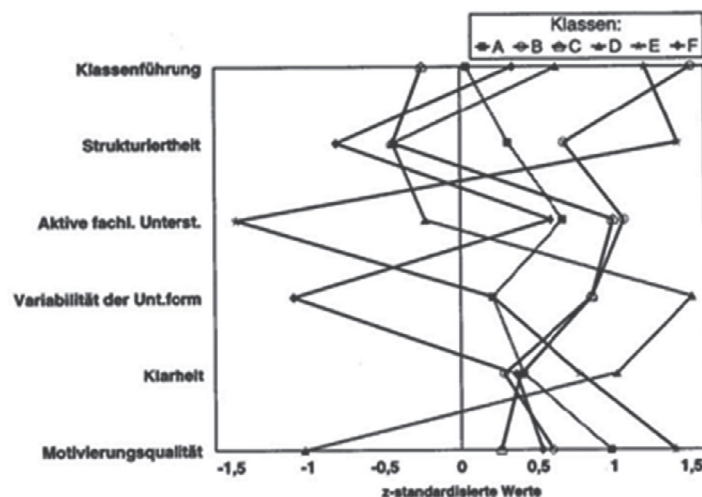
9 Giaconia, Rose M./Hedges, Larry V.: Identifying Features of Effective Open Education. In: Review of Educational Research. Santa Barbara, California (American Educational Research Association) 1982 (S. 579-602)

10 Einsiedler, Wolfgang: Neue Lern- und Lehrformen in der Grundschule aus empirischer Sicht. In: Olechowski, Richard/Wolf, Wilhelm (Hrsg.): Die kindgemäße Grundschule. Wien (Jugend und Volk) 1990, 229ff.

11 vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Entwicklungen und Forschungsergebnisse im Grundschulbereich. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung Nr. 94. Erlangen-Nürnberg (Institut für Grundschulforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg) 2001, 28

selten bzw. unerwünscht waren. Es werden also nicht Merkmale effektiven Unterrichts¹² untersucht, sondern Merkmale effektiven lehrergesteuerten Unterrichts – sei es in der Form von Frontalunterricht, Unterricht mit Einzel- und Gruppenarbeit oder auch mit einzelnen Elementen offener Unterrichtsgestaltung. Alle in den Untersuchungen beschriebenen bzw. klassifizierten Merkmale von Unterrichtsqualität sind in diesem Zusammenhang zu interpretieren – von der Basis eines geschlossenen, lehrergesteuerten Unterrichts aus. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass dieser Unterricht dann am effektivsten ist, wenn er die eigenen Zielsetzungen bzw. Grundlagen stützt und nicht verletzt.

Zusätzlich muss beachtet werden, dass die für effektiven Unterricht in Betracht gezogenen Merkmale aus der Analyse von Gruppenstatistiken gewonnen werden, innerhalb derer Zusammenhänge zwischen Variablen ermittelt werden. Dabei relativieren sich die Ausprägungen der Merkmale insofern, als – mit dem Vorteil einer höheren Zuverlässigkeit durch eine umfangreichere Stichprobe – nie die Werte der am effektivsten arbeitenden Klasse dargestellt werden, sondern nur die durchschnittlichen Ergebnisse. Diese Vorgehensweise ist dabei kein Einzelfall, sodass in vielen Untersuchungen durch die Mittelung bzw. den Mittelwert eine künstliche Abstraktion erfolgt, die die real vorkommenden Typen vertuscht und zu gravierenden Fehlschlüssen in der Interpretation führen kann.



So fügen z.B. Helmke und Weinert zu ihrer Analyse eine Darstellung der Profile der sechs erfolgreichsten Klassen der 51 Grundschulklassen umfassenden SCHOLASTIK-Studie des Max-Planck-Instituts an, bei denen sich eben kein gleichförmiges Muster im Sinne einer überdurchschnittlichen Ausprägung der für effektiven Unterricht konstatierten Merkmale ergibt – wie man eigentlich erwarten könnte. Die Profile zeigen bei den Einzelmerkmalen z.T. drastische Einbrüche bzw. Abweichungen zu den Empfehlungen, die im Rückgriff auf die Untersuchung für effektiven Unterricht gegeben werden.¹³

Deutlich wird dabei, dass die Merkmale effektiven Unterrichts letztendlich sehr stark vom Bedingungsfeld bzw. von den am Lernprozess Beteiligten abhängen. Unabhängig von einer individuellen Betrachtungsweise sind die Untersuchungsergebnisse zunächst nichts anderes als Näherungswerte, die zwar Anstöße in eine bestimmte Richtung geben können, letztendlich aber nicht auf den individuellen Fall einer Klasse übertragbar sind. Von daher erscheint es sinnvoller, anstatt der auf Gruppenanalysen basierenden variablenzentrierten Ansätze verstärkt Einzelfälle zu betrachten und genauer zu untersuchen, in welcher Form verschiedene Merkmale von Unterricht hier zusammenspielen. Die EIS SCHOUL kann mit einer Analyse des Bedingungsfeldes, des Konzepts einschließlich seiner Fundamente sowie der detaillierten Dokumentation der Lernentwicklung der Kinder ein Beispiel für einen solchen Forschungsansatz sein, der zwar als Fallstudie zu sehen ist, aber helfen kann, auch auf andere Systeme übertragbare Merkmale zu erkennen und weiterzuentwickeln.

¹² Oder um den Ausdruck der Universität Luxemburg zu verwenden, dass ein pädagogisches Konzept verfolgt wird, „das heutigen empirisch und theoretisch abgesicherten Standards der Schulreform entspricht.“

¹³ Helmke, Andreas/Weinert, Franz E.: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim (Beltz) 1997, 250f.

Hauptforschungsschwerpunkt sollten dabei die sozialen und personalen Faktoren als wichtige Grundlagen effektiven Lernens sein, denn vermutlich wird sich die Schulpädagogik den neuen Anforderungen einer „Institutionalisierung“ von Kindheit mit dem Problem mit ihrem gesamten Leben immer überforderter Eltern, „bindungsloser Kinder“, überbehütender oder vernachlässigender Elternhäuser usw. stellen müssen. Hier versucht die EIS SCHOUL konzeptionell etwas entgegen zu setzen, denn der Unterricht hat eine ganz andere Grundlage und Rollenverteilung. Er basiert in der Hochform auf der Selbstbestimmung, Selbstregulierung und Interessenorientierung des Lernenden in einer empathisch engagierten solidarischen Gemeinschaft.

Dabei stellt die Selbstregulierung sowohl des Individuums als auch der Gemeinschaft den Motor für effektives Lernen dar. In diesem Zusammenhang spielen sowohl soziales Lernen als gegenseitige Herausforderung aller Schüler als auch Förderungsorientierung im Sinne eines Lernens mit individueller Passung eine große Rolle. Wären diese Elemente so unerheblich, wie manche „empirisch und theoretisch abgesicherten Standards der Schulreform“ es darstellen, wäre der durch Fallstudien belegte Erfolg entsprechend arbeitender Klasse schwer erklärbar oder rein zufällig.

Die EIS SCHOUL möchte allen Schülern durch Selbstbestimmung, Selbstregulierung und Interessenorientierung ein hohes Maß an Eigenmotivation und Eigenverantwortung ermöglichen, was sich vermutlich positiv auf ihr Selbstbild auswirkt. Dies geschieht dabei vor allem auch bei den leistungsschwachen Kindern, denen in anderen Klassen eine solche Eigenständigkeit und Eigenverantwortung meist nicht zugestanden wird, wie ja u.a. auch die Empfehlungen der Hochschule für Heilpädagogik andeuten. Meist räumen Lehrer zwar starken Kindern u.U. Spielraum für selbstständiges Arbeiten oder eigene Ideen ein, sprechen diesen Freiraum leistungsschwachen Kindern aber in der Regel ab. Es ist sogar anzunehmen, dass die gut gemeinten Unterstützungs- und Fördermaßnahmen in Bezug auf das Selbstbild der Kinder im Einzelfall als eher kontraproduktiv zu bewerten sind, denn die Kinder erfahren gerade durch diese Maßnahmen ihre Leistungsschwäche immer wieder aufs Neue.

Im von der EIS SCHOUL angestrebten Offenen Unterricht werden die Kinder hingegen durch die ihnen mögliche Selbstbestimmung nicht nur im kognitiven, sondern auch im emotionalen und persönlichen Bereich gestärkt. Der fachliche Input muss nicht mehr strukturiert und rhythmisiert aufbereitet bzw. dargeboten werden, sondern es reicht, wenn in der Klasse Werkzeuge oder Ansprechpartner (Kinder oder Lehrer) vorhanden sind. Lernen wird zu einem Prozess individueller und selbstgesteuerter Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, herausgefordert und reguliert durch die Lerngruppe. Dieser individuelle Zugang des Einzelnen scheint dafür zu sorgen, dass die eigene Leistung auch dann nicht als minderwertig empfunden wird, wenn andere oder höherwertigere Leistungen erkannt werden. Die hochgradige Individualisierung des Lernens bzw. der fehlende gemeinsame Lehrgang schützt unter diesem Blickwinkel nicht nur das methodische Vorgehen des Einzelnen, sondern schafft statt einer kontraproduktiven Konkurrenzorientierung eine Atmosphäre gegenseitiger Herausforderungen, bei der die Kinder ihre Verschiedenartigkeit akzeptieren und produktiv nutzen.

Diese Vermutung wird durch Untersuchungen bestätigt, in denen sich Autonomie (Identifikation, Authentizität), soziale Eingebundenheit in eine Gruppe „persönlich signifikanter Anderer“ sowie eigenes Kompetenzerleben als sogenannte „basic human needs“ herausgestellt haben, die nicht nur als unabdingbar für eine hohe Lernmotivation im kognitiven Bereich angesehen werden, sondern deren Fehlen eine ernsthafte Gefährdung der seelischen Gesundheit darstellen kann.¹⁴ Diese Bedürfnisse werden sicherlich im traditionellen Unterricht weniger berücksichtigt als im Konzept der EIS SCHOUL. Von daher ist anzunehmen, dass die Verarbeitung bzw. Kompensation entsprechender Erfahrungen in geschlossenen Unterrichtsformen schwieriger ist und man dort u.U. mit weiteren Folgen für die Kinder rechnen muss. Dies gilt vor allem für den emotionalen Bereich, der aber schnell auch Auswirkungen auf den kognitiven Bereich haben kann – bis hin zum Verlust des Anschlusses an die Lerngruppe.

Von daher erscheint auch ein begriffliches Umdenken nötig zu sein. So werden z.B. Prinzipien wie Strukturiertheit, Transparenz, Zielgerichtetheit etc. zwar als wichtig für effektiven Unterricht angesehen, aber immer nur einseitig aus der Sichtweise des Lehrenden betrachtet, der gar keinen direkten Einfluss auf den Lernprozess hat. Viel näher liegt es, diese Begriffe von demjenigen aus zu definieren, der als einziger den aktiven Part des Lernens vollziehen kann: vom Lernenden aus. Damit wird auch klar, warum Selbstregulierung und Interessenorientierung einen so hohen Stellenwert im Lernprozess haben:

¹⁴ vgl. Krapp, Andreas/Ryan, Richard: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim (Beltz) 2002, 72

Während der Lernende in einem Unterricht „direkter Instruktion“ dem vom Lehrer vorgegebenen und vorstrukturierten Lernweg folgen muss, auch wenn dieser ganz und gar nicht dem eigenen Weg entspricht, kann bzw. muss er im Offenen Unterricht seinen eigenen Weg gehen. Einen Weg, auf dem er sich selber „direkt instruiert“ – mit der größtmöglichen kognitiven, emotionalen, sozialen Passung, die beim Lernprozess herrschen kann.

Aus diesem Blickwinkel erscheint nun der lehrerzentrierte Unterricht als willkürlich und nicht auf die individuellen Bedürfnisse und Strukturen des Lernenden passend, während sich die „Unstrukturiertheit“ des Offenen Unterrichts als das eigentlich struktur-, transparenz- und zielgebende Moment darstellt. Ob sich der Lernende im Offenen Unterricht dann sein Wissen eher als Autodidakt aneignet oder aber Impulse von außen aufnimmt, ist eine zweitrangige Frage. Viel wichtiger ist die Grundbasis: die Selbstbestimmung über das eigene Lernen. Dass dazu eine sehr konsequente – und sich damit zwangsläufig von „empirisch und theoretisch abgesicherten Standards der Schulreform“ abhebende – Umsetzung Offenen Unterrichts notwendig ist, wird deutlich – und auch, warum man eben nicht aus traditionellem Unterricht gewonnene Maßstäbe bei der Evaluation anlegen kann.

Entsprechend ist die Angst der Schule zu verstehen, nicht in die Forschung einbezogen zu werden und zugleich befürchten zu müssen, dass das Konzept der Schule nicht von innen, sondern von außen maßgeblich verändert wird. Da Schulreform aber nur von innen her erfolgen kann, wäre es gut, wenn die Forscher die Chance, die ihnen EIS SCHOUL bietet, so konstruktiv nutzen würden, dass sie auch die Bedenken und Ängste der Schule bzw. der betroffenen Personen berücksichtigen – als ein weiteres zu achtendes Element des zu begleitenden Schulentwicklungsprozesses. Dies ist gerade vor dem Hintergrund der viel zu hohen Personalfuktuation in den ersten Jahren von EIS SCHOUL unabdingbar. Unter anderem auch, weil sich zurzeit die Chance auf ein echtes Team von Lehrern und Erziehern bietet, welches sich mit dem Welt- und Menschenbild, das dem Schulkonzept zu Grunde liegt, in hohem Maße identifiziert – die Grundvoraussetzung einer Schule, die die sozialen und personalen Faktoren aller an ihr Beteiligten als wichtig(st)e Grundlage effektiven Lernens ansieht.

Lügde, den 6. Mai 2012

Dr. Falko PESCHEL

*

Zum Gutachter:

Dr. Falko Peschel ist anerkannter Erziehungswissenschaftler, Hochschuldozent und Grundschullehrer. Er arbeitet regional und überregional in der Lehreraus- und -fortbildung, hält Vorträge zu allgemein- und fachdidaktischen Fragestellungen im In- und Ausland und hat ständige bzw. wiederkehrende Lehraufträge an den Universitäten Köln, Siegen, Bremen, Koblenz und Frankfurt.

In seinen zahlreichen Vorträgen und Veröffentlichungen beschäftigt er sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Schulentwicklung und „Offener Unterricht“. Im Rahmen seiner Forschungsarbeiten ist besonders die von der Universität Siegen mit dem Preis für hervorragende wissenschaftliche Leistung ausgezeichnete Studie „Offener Unterricht in der Evaluation“ hervorzuheben, die als umfangreiche qualitativ-quantitativ angelegte Untersuchung erstaunliche Aufschlüsse über das Potential eines konsequent am selbstgesteuerten, informellen Lernen der Kinder ausgerichteten Unterricht erbracht hat.

Falko Peschel hat nach seiner wissenschaftlichen Arbeit an der Universität Siegen mehrere Jahre als Konrektor im Kollegium der im Rahmen des Ersten Deutschen Schulpreises (Endausscheidung) und des Gütesiegels „Individuelle Förderung“ des Landes NRW ausgezeichneten Grundschule Harmonie in Eitorf mitgearbeitet, um das Konzept des Offenen Unterrichts in schwierigen Bedingungen (mit als nicht schulreif diagnostizierten Kindern bzw. Kindern mit geringen Vorkenntnissen oder aus bildungsfernen Elternhäusern stammend) zu erproben. Danach hat er die „Bildungsschule Harzberg“ als Fortbildungseinrichtung für Lehrer sowie als private Ersatzschule im Primarbereich gegründet, an der weiter das Konzept des Offenen Unterrichts in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe von 5- bis 12-Jährigen erprobt wird.

Aufsätze, Beiträge, Bücher, Herausgeberschaften, Manuskripte, Rezensionen:

- Peschel, Falko: Das beste Arbeitsblatt ... ist das leere Blatt. In: Kahler, Maiko (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Arbeitsform in der Grundschule. Norderstedt (Books on Demand) 2012, S. 70-82
- Peschel, Falko: Inklusion und Individualisierung: Offener Unterricht konkret – Erlebte offene Unterrichtsformen und ihre Weiterentwicklung. In: 4. Regionale Bildungskonferenz. Osterholz-Scharmbeck (Landkreis Osterholz) 2012, S. 19-36
- Peschel, Falko: Offener Unterricht. Individualisierung und Inklusion. In: Fördermagazin. Heft 1/12. München (Oldenbourg) 2012, S. 37-38
- Peschel, Falko: Leistungsmessung. Individualisierung und Inklusion. In: Fördermagazin. Heft 1/12. München (Oldenbourg) 2012, S. 33-36
- Peschel, Falko: Selbstbestimmt arbeiten. Offener Unterricht praxiserprobt. In: Fördermagazin. Heft 1/12. München (Oldenbourg) 2012, S. 8-12
- Peschel, Falko: Individualisierung, Inklusion und Offener Unterricht. Missverständnisse, Fallstricke und Teufelskreise In: Mathias Balliet/Udo W. Kliebisch (Hrsg.): LehrerHandeln. kompetent, effizient, kongruent. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2012, S. 124-139
- Peschel, Falko: Unterricht ohne zu unterrichten – Kinder können selbstständig lernen. In: Jäpelt, Birgit/Schildberg, Henriette (Hrsg.): Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systematischer Pädagogik. Dortmund (Borgmann) 2011, S. 117-126
- Peschel, Falko: Individualisierung in der Schule. Ein Leitfaden für Kollegium und Schulleitung. In: Journal für Schulentwicklung. Heft 3/10. Innsbruck (Studienverlag) 2010, S. 74-78
- Peschel, Falko: Ein gescheitertes Experiment? Oder: Echte Qualitätssicherung im offenen Unterricht. In: Fragen und Versuche. Heft 134/10. Bremen (Freinet-Kooperative) 2010, S. 46-51
- Peschel, Falko: Selbstgesteuertes Lernen muss viel radikaler gedacht und demokratisch-dialogisch angelegt werden. In: Erwägen – Wissen – Ethik. EWE 21. Heft 1/10. Stuttgart (Lucius & Lucius) 2010, S. 63-66
- Peschel, Falko: Kinder & Musik – von sinnleeren Teilleistungsübungen zur Ausbildung persönlich bedeutsamer Kompetenzen. In: Küntzel, Bettina: Kinder & Musik. Was Erwachsenen wissen sollten. Klett/Kallmeyer (Seelze) 2010, S. 4-5
- Peschel, Falko: Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. In: Bohl, Thorsten/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2010, S. 93-114
- Peschel, Falko: Mediation in der Schule? Von der Mediation zur Klassen- und Schuldemokratie. In: Erwägen – Wissen – Ethik. EWE 20. Heft 4/09. Stuttgart (Lucius & Lucius) 2009, S. 555-558
- Peschel, Falko: Dem Lernen Raum geben. Von Ungewohntem, scheinbar Verbotenem und vielen Problemen, die man nicht hat. In: ILS Mail. Ausgabe 2/09. Universität Innsbruck 2009 (Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung), S. 5
- Peschel, Falko/
Brinkmann,
Erika/Bode-
Kirchhoff, Nina/
Reinhardt,
Astrid: Der kleine Sprachforscher und merkwürdige Wörter. ABC Lernlandschaft. Seelze (Verlag für pädagogische Medien & Lernbuchverlag) 2009
- Peschel, Falko: Individualisierung: Von der Selbstorganisation zum selbstverantwortlichen Lernen. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz. Heft 9/2009. Neuwied (LinkLuchterhand) 2009, S. 236-238
- Peschel, Falko: Was haben Computer, Offener Unterricht und Mengenlehre gemeinsam? In: eXplorarium – eLearning entdecken! Dokumentation Fachtagung 2008. Berlin (LIFE) 2009, S. 10-15
- Peschel, Falko: Offener Unterricht! In: net-1. Theorie-Praxis-Dialog zu offenem Unterricht. Wien (bm:ukk -Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) 2009, S. 2-12
- Peschel, Falko: Offener Unterricht. In: Heckt, Dietlinde H./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Grundschule von A bis Z. Braunschweig (Westermann) 2009, S. 184-185
- Peschel, Falko: Kurz-Gutachten über die Anerkennungswürdigkeit des pädagogischen Konzepts der Aktiven Schule München. In: Oberbeil, Inga: Aktive Schule München. Erfahrungsbericht einer Schulgründungsinitiative. Neuried (ars et unitas) 2009, S. 37-42

- Peschel, Falko (im Interview mit Thorsten Bohl u.a.): Situation und Perspektiven des offenen Unterrichts. Zwischen Abiturvorbereitung und selbstbestimmter Unterrichtsgestaltung – eine Diskussion. In: Pädagogik. Heft 4/09. Weinheim (Beltz) 2009, S. 32-35
- Peschel, Falko: Wie selbstgesteuert kann Lernen sein? – Lernpsychologie, pädagogische Psychologie und offener Unterricht. In: Fischer, Christian/Mönks, Franz Josef/Westphal, Ursel (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Berlin (LIT Verlag) 2008, S. 195-206
- Peschel, Falko: Ich lerne, was ich will! – Wenn Schüler maßgeblichen Anteil an ihren Lernkulturen haben. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2008, S. 53-63
- Peschel, Falko: Individualisierender Unterricht – Was können Grundschule und weiterführende Schule voneinander lernen? In: Hußmann, Stephan/Liegmann, Anke/Nyssen, Elke/Racherbäumer, Kathrin/Walzburg, Conny (Hrsg.): individualisieren – differenzieren – vernetzen. Berlin (Franzbecker) 2008, S. 53-64
- Peschel, Falko: Demokratiemodell zwischen öffentlichem und privatem Schulwesen. In: person-zentriert. Heft 21. Sommer 2008. Eppelheim/Heidelberg (Feder-Verlag) 2008, S. 19-21
- Peschel, Falko: Gleichwertige Kommunikation in der Schule. Von autoritären zu demokratischen und authentischen Strukturen. In: Unerzogen-Magazin. Heft 2/08. Leipzig (tologo) 2008, S. 12-17
- Peschel, Falko: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zulassen – ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2008, S. 225-238
- Peschel, Falko: Bildungsschule Harzberg – ein Demokratiemodell zwischen öffentlichem und privatem Schulwesen. In: Backhaus, Axel/Knorre, Simone in Zusammenarbeit mit Brügelmann, Hans/Schiemann, Elena (Hrsg.): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Universität Siegen 2008, S. 277-293
- Peschel, Falko: Demokratische Schule – Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft. In: Backhaus, Axel/Knorre, Simone in Zusammenarbeit mit Brügelmann, Hans/Schiemann, Elena (Hrsg.): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Universität Siegen 2008, S. 88-100
- Peschel, Falko: Offener Sprachunterricht in der Praxis. In: Grundschulunterricht. Deutsch. Heft 02/08. München (Oldenbourg) 2008, S. 16-21
- Peschel, Falko: Ist das Didaktik? Didaktik durch Nicht-Didaktik. In: Fragen und Versuche. Heft 122/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 9-11. Erstveröffentlichung in: System Schule. Heft 4/02. Dortmund (Verlag Modernes Lernen) 2002, S. 100-102
- Peschel, Falko: Ist das Unterricht? Unterricht ohne zu unterrichten. In: Fragen und Versuche. Heft 122/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 6-9. Erstveröffentlichung in: Friedrich Jahresheft XV. Seelze (Friedrich) 1997, S. 30-31. Wiederabdruck in: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied (Luchterhand) 2002, S. 7-11 und in: Natürlich Lernen. Heft 10. Juli 2007. Leipzig (tologo Verlag) 2007, S. 3-5
- Peschel, Falko: Vom Abteilungsunterricht zum Offenen Unterricht. In: Boer, Heike de/Burk, Karlheinz/Heizel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt am Main (Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.) 2007, S. 104-114
- Peschel, Falko: Selbstorganisation zulassen und aushalten. In: Fragen und Versuche. Heft 121/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 62-65
- Peschel, Falko: Offener Unterricht in Theorie und Praxis. In: Natürlich Lernen. Heft 10. Juli 2007. Leipzig (tologo Verlag) 2007, S. 6-9. Erstabdruck in: Uni Siegen aktuell. Heft 3/03. Universität Siegen 2003, S. 13-15
- Peschel, Falko: Ist das Unterricht? Unterricht ohne zu unterrichten. In: Natürlich Lernen. Heft 10. Juli 2007. Leipzig (tologo Verlag) 2007, S. 3-5. Erstveröffentlichung in: Friedrich Jahresheft XV. Seelze (Friedrich) 1997, S. 30-31. Wiederabdruck in: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied (Luchterhand) 2002, S. 7-11 und in: Fragen und Versuche. Heft 122/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 6-9
- Peschel, Falko: Unterrichten ohne zu unterrichten. Können Kinder selbstständig lernen? Lernbuch Verlag (Hrsg.): Lernerarbeit im Grundschulalltag. So viel Offenheit wie möglich – so viel Unterstützung wie nötig. Seelze (Lernbuch Verlag) 2007, S. 35-63

- Peschel, Falko: Schulische Sozialerziehung im Zeitalter zunehmender Heterogenität – Vom Verhaltenstraining zu individueller und gemeinschaftlicher Selbstregulierung. In: Balgo, Rolf/Lindemann, Holger/Schildberg, Henriette (Hrsg.): Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte. Heidelberg (Carl-Auer) 2007
- Peschel, Falko: Rechtschreibprobleme durch Rechtschreibunterricht – Rechtschreiblernen durch Rechtschreiben. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 63/06. Münster (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) 2006, S. 14-17
- Peschel, Falko: Leistungsmessung im offenen Unterricht. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Wir erfinden Schule neu. Beltz (Weinheim) 2006, S. 133-143
- Peschel, Falko: Didaktische Prinzipien des offenen Unterrichts auf dem Prüfstand ... In: Fritz, Annemarie/Klupsch-Sahlmann, Rüdiger/Ricken, Gabi (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Beltz (Weinheim) 2006, S. 228-240
- Peschel, Falko: Freie Arbeit an eigenen Themen. In: Grundschule Deutsch. Heft 11/06. Seelze (Kallmeyer) 2006, S. 28-32
- Peschel, Falko/
Peschel,
Stefanie: Modell „Bildungsschule Harzberg“. In: Brügelmann, Hans: Schulen als humane Lebensräume („SahL“). In: Burk, Karlheinz/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt am Main (Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.) 2006, S. 279-283
- Peschel, Falko: Selbstbestimmt Rechtschreiben lernen. In: Grundschule Deutsch. Heft 10/06. Seelze (Kallmeyer) 2006, S. 8-11
- Peschel, Falko: Autorität in Konzepten selbstbestimmten Lernens. In: Pädagogik. Heft 2/06. Weinheim (Beltz) 2006, S. 28-31
- Peschel, Falko: Das beste Arbeitsblatt ... macht sich selbst überflüssig. Vom Arbeitsblatt zur Eigenproduktion. In: Grundschule Heft 12/05. Braunschweig (Westermann) 2005, S. 9-13
- Peschel, Falko: Über Rechtschreibung nachdenken – statt Regeln pauken. In: Grundschule Deutsch. Heft 6/05. Seelze (Kallmeyer) 2005, S. 40-44
- Peschel, Falko: Atelier Mathematik. In: Riemer, Matthias: Praxishilfen Freinet-Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2005, S. 154-171
- Peschel, Falko: Eigenproduktionen und Überforderungstests in Mathematik. In: Grundschule Aktuell. Heft 90. 05/05. Frankfurt am Main (Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.) 2005, S. 25-26
- Peschel, Falko: Effektives Lernen – Lernpsychologie, pädagogische Psychologie und Selbstregulierung. In: Atelier Schule. Heft 18. 03/05. Steyr (Freinet-Pädagogik-Initiative Oberösterreich) 2005, S. 12-15. Erstveröffentlichung in: Fragen und Versuche. Heft 110. 12/04. Bremen (Freinet-Kooperative) 2004, S. 8-12
- Peschel, Falko: Offener Unterricht und sein Potenzial. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg (Carl-Auer) 2005, S. 32-41
- Peschel, Falko
(im Interview
mit Frank
Nothelfer): Offener Unterricht in der (Sonder-)Schule. Ein Interview über ein praxiserprobtes Konzept. In: Fördermagazin. Heft 2/05. München (Oldenbourg) 2005, S. 5-8. Erstveröffentlichung in: Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz. Heft 2/04. Koblenz (Fachverband für Behindertenpädagogik – vds) 2004, S. 63-77
- Peschel, Falko: Effektives Lernen – Lernpsychologie, pädagogische Psychologie und Selbstregulierung. In: Fragen und Versuche. Heft 110. 12/04. Bremen (Freinet-Kooperative) 2004, S. 8-12
- Peschel, Falko: Leistung zulassen – Überforderungstests und Eigenproduktionen im offenen Unterricht. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt am Main (Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.) 2004, S. 67-85
- Peschel, Falko
(im Interview
mit Frank
Nothelfer): Offener Unterricht in der (Sonder-)Schule. Auseinandersetzung mit einem praxiserprobten Konzept. In: Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz. Heft 2/04. Koblenz (Fachverband für Behindertenpädagogik – vds) 2004, S. 63-77
- Peschel, Falko: Ganz normale Kinder! Differenzierung von oben oder Individualisierung von unten. In: Friedrich Jahresheft XXII. Seelze (Friedrich) 2004, S. 21-23
- Peschel, Falko: Vom Edutainment zur kreativen Herausforderung: Der Computer als Werkzeug im Offenen Unterricht. In: Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans/Backhaus, Axel (Hrsg.): Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“ – Alte und neue Medien als Herausforderung für die Grundschule. Universität Siegen 2003, S. 50-73. Erstabdruck in: Thissen, Frank (Hrsg.): Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule. Berlin (Springer Verlag) 2003, S. 9-25

- Peschel, Falko: Demokratie lernen im offenen Unterricht. Wider eine Inszenierung demokratischer Alibiaktionen in der Schule. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt am Main (Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband) 2003, S. 142-150
- Peschel, Falko: Offener Unterricht in Theorie und Praxis. In: Uni Siegen aktuell. Heft 3/03. Universität Siegen 2003, S. 13-15. Wiederabdruck in: Natürlich Lernen. Heft 10. Juli 2007. Leipzig (tologo Verlag) 2007, S. 6-9
- Peschel, Falko: Es könnte doch alles so einfach sein ... Zum Lesen- und Schreibenlernen in der Schule. In: Lesen und Schreiben. Jahresheft „Schüler“. Seelze (Friedrich) 2003, S. 65-69
- Peschel, Falko: Fördern oder Fordern? Für einen übungsintegrativen Sprachunterricht statt Teilleistungsübungen. In: Grundschule Heft 9/03. Braunschweig (Westermann) 2003, S. 62-64
- Peschel, Falko: Behindert durch Unterricht – Nichtbehindert durch Nichtunterricht. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. Freiburg im Breisgau (Fillibach) 2003, S. 63-78
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2003
- Peschel, Falko: Hohe Fachleistungen ohne Belehrung. Ein radikales Konzept offenen Unterrichts in der Evaluation. In: Speck-Hamdan, Angelika/Brügelmann, Hans/Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule IV. Seelze (Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.) 2003, S. 143-148
- Peschel, Falko/
Groddeck,
Norbert: „... dass sie wollen müssen, was sie machen.“ Norbert Groddeck befragt Falko Peschel zum Offenen Unterricht. In: person-zentriert. Heft 12. Frühjahr 2003. Eppenheim/Heidelberg (Feder-Verlag) 2003, S. 15-16
- Peschel, Falko: Ein radikales Modell in der Grundschule: Vom Lehrer zum Facilitator. In: person-zentriert. Heft 12. Frühjahr 2003. Eppenheim/Heidelberg (Feder-Verlag) 2003, S. 3-14
- Peschel, Falko: Vom Edutainment zur kreativen Herausforderung: Der Computer als Werkzeug im Offenen Unterricht. In: Thissen, Frank (Hrsg.): Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule. Berlin (Springer Verlag) 2003, S. 9-25. Wiederabdruck in: Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans/Backhaus, Axel (Hrsg.): Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“ – Alte und neue Medien als Herausforderung für die Grundschule. Universität Siegen 2003, S. 50-73
- Peschel, Falko: Ist das Didaktik? Didaktik durch Nicht-Didaktik. In: System Schule. Heft 4/02. Dortmund (Verlag Modernes Lernen) 2002, S. 100-102. Wiederabdruck in: Fragen und Versuche. Heft 122/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 9-11
- Peschel, Falko: Ist das Unterricht? Unterricht ohne zu unterrichten. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied (Luchterhand) 2002, S. 7-11. Erstveröffentlichung in: Friedrich Jahresheft XV. Seelze (Friedrich) 1997, S. 30-31. Wiederabdruck in: Natürlich Lernen. Heft 10. Juli 2007. Leipzig (tologo Verlag) 2007, S. 3-5 und in: Fragen und Versuche. Heft 122/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 6-9
- Peschel, Falko: Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung. In: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main (Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband) 2002, S. 160-177
- Peschel, Falko: Öffnung des Unterrichts – ein Stufenmodell. In: Bartnitzky, Horst/Christiani, Reinhold (Hrsg.): Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst. Berlin (Cornelsen Scriptor) 2002, S. 235-239
- Peschel, Falko: Offene Unterrichtsformen – qualitativ absichern und weiterentwickeln. In: Bartnitzky, Horst/Christiani, Reinhold (Hrsg.): Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst. Berlin (Cornelsen Scriptor) 2002, S. 240-245
- Peschel, Falko: Das „Integrierende Schulpraktikum Primarstufe“. In: PÄD Forum. Heft 2/02. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2002, S. 132-134
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2002
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2002

- Peschel, Falko: Rechtschreiblernen im Wandel: Vom Einüben zum Ausüben – vom Einprägen zum Erforschen. In: Grundschule Sprachen. Heft 3/01. Seelze (Kallmeyer) 2001, S. 10-11
- Peschel, Falko/
Reinhardt,
Astrid: Der Sprachforscher. Rechtschreiben. Seelze (Friedrich) 2001
- Peschel, Falko/
Reinhardt,
Astrid: Der Sprachforscher. Rechtschreiben. Informationen für Lehrer und Eltern. Seelze (Friedrich Verlag) 2001
- Peschel, Falko: Kinder lernen anders! In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 143. Seelze (Friedrich) 2001, S. 41f.
- Peschel, Falko: Offener Unterricht ist präventiver Unterricht – Präventiver Unterricht ist Offener Unterricht. In: Lumer, Beatrix (Hrsg.): Integration behinderter Kinder. Berlin (Cornelsen Scriptor) 2001, S. 74-88
- Peschel, Falko: Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben. In: Fragen und Versuche. Heft 92. 6/00. Bremen (Freinet-Kooperative) 2000, S. 65-66
- Peschel, Falko: Kinder planen ihr Lernen selbst: Möglichkeiten und Erfahrungen im Mathematikunterricht. In: Sache – Wort – Zahl. Heft 29. 4/00. Köln (Aulis Deubner) 2000, S. 49-53
- Peschel, Falko: GRAM-MATIK? In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 138. Seelze (Friedrich) 2000, S. 56 und in: Deutsch in der Grundschule. Heft 1/00. Seelze (Friedrich) 2000, S. 27-28
- Peschel, Falko: Ein Blick über den eigenen Zaun ... In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 131. Seelze (Friedrich) 2000, S. 57 und in: Lernchancen. Heft 13. Seelze (Friedrich) 2000, S. 77
- Peschel, Falko: Stell dir vor, es gibt Autonomie und keine(r) nimmt sie wahr ... In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 131. Seelze (Friedrich) 2000, S. 56-57
- Peschel, Falko
(Hrsg.)/
Appleton,
Matthew: Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2000
- Peschel, Falko: Leistungsbewertung: Und unsere Beurteilungskriterien stimmen immer noch nicht! Oder: Für eine andere Sichtweise von Produkt- und Prozessbeurteilung im (offenen) Unterricht. In: Fragen und Versuche. Heft 89. 9/99. Bremen (Freinet-Kooperative) 1999, S. 39-44 (Leider sind die Seiten vertauscht gedruckt worden. Die Seite 41 ist die vorletzte Seite.)
- Peschel, Falko: Computer von Anfang an. Oder: Was muss passieren, damit Lehrer Schülern endlich mehr vertrauen? In: Mitzlaff, Hartmut/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main (Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband) 1998, S. 231-237
- Peschel, Falko: Werkstattunterricht. In: Holenz, Klaus/Peschel, Falko/Schwandt, Ulrike/Taaks, Gerd-Ulrich: Integrierender Sachunterricht. Werkstattunterricht. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) 1998
- Peschel, Falko: Spich – eine „ganz normale“ Grundschule stellt sich vor. Mit einem Beitrag von Cornelia Saborowski. In: Becher, Hans-Rudolf/Bennack, Jürgen/Jürgens/Eiko (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1998, S. 349-361
- Peschel, Falko: Verschiedene Aufsätze zum Offenen Unterricht in: Bartnitzky, Horst/Christiani, Reinhold (Hrsg.): Die Fundgrube für Freie Arbeit. Berlin (Cornelsen Scriptor) 1998
- Peschel, Falko: Verschiedene Beiträge in: Kaiser, Astrid: Lexikon des Sachunterrichts. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1997
- Peschel, Falko: Freie Arbeit als durchgängiges Unterrichtsprinzip. In: Peschel, Falko/Saborowski, Cornelia: Erfahrungen aus der Öffnung des Unterrichts im Schulalltag. OASE-Bericht Nr. 37. Universität Siegen 1997, S. 1-24
- Peschel, Falko: Schreiben und Rechtschreiben lernen in der Grundschule. In: Schulzeit Eins/97. Düsseldorf (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW) 1997 (S. 10-11)
- Peschel, Falko: Wenn schon, denn schon. Öffnung zwischen Radikalität, Konsequenz und Illusion. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 105. Seelze (Friedrich) 1997, S. 21-23
- Peschel, Falko: Ist das Unterricht? Unterricht ohne zu unterrichten. In: Friedrich Jahresheft XV. Seelze (Friedrich) 1997, S. 30-31. Wiederabdruck in: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied (Luchterhand) 2002, S. 7-11 und in: Natürlich Lernen. Heft 10. Juli 2007. Leipzig (tologo Verlag) 2007, S. 3-5 und in: Fragen und Versuche. Heft 122/07. Bremen (Freinet-Kooperative) 2007, S. 6-9

- Peschel, Falko: Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts. In: Gesing, Harald: Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied (Luchterhand) 1997, S. 229-268
- Peschel, Falko: Das Prinzip Glocksee in Theorie und Praxis. In: Glocksee Info 2-95. Hannover (Glocksee-Schule) 1995, S. 6-7
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Am Anfang oder am Ende? Universität Siegen (Projekt OASE) 1995

*

B. BERICHT DER INTERKANTONALEN HOCHSCHULE FÜR HEILPÄDAGOGIK ZÜRICH

1. Ausgangslage und Auftrag

Die Eis Schoul ist ein innovatives Schulprojekt: Als erste öffentliche Schule im Staat Luxemburg wird das Konzept der Inklusion erprobt, weiterentwickelt und von Forschungsseite her begleitet. Nach einer intensiven Vorbereitungs- und Planungsphase wurde das Projekt mit Beginn des Schuljahres 2008/09 gestartet.

Die Attraktivität des Schulkonzepts hat unter anderem dazu geführt, dass überproportional viele Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf angemeldet wurden. Neben den konzeptuell vorgesehenen Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist die Schule mit zahlreichen Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die ein schwieriges Sozialverhalten aufweisen. Darauf war die Schule nur bedingt vorbereitet.

In der Folge wurde mit verschiedenen organisatorischen Maßnahmen versucht, den Schulbetrieb diesen Herausforderungen entsprechend anzupassen. Diese Anpassungen verliefen in den verschiedenen Zyklen der Eis Schoul uneinheitlich. Ein unerfreulicher Vorfall – ein Schüler wurde von einem Kameraden erheblich am Auge verletzt – erzeugte eine negative Publizität und erhöhte den Druck auf die Schule deutlich. Auch litten die Schülerzahlen unter dieser Situation, weil etliche Eltern ihr Kind vorzeitig von der Eis Schoul nahmen.

Mit der Durchführung einer externen Entwicklungsevaluation soll die Situation der Eis Schoul fachlich analysiert werden. Dabei soll es nicht darum gehen, ein „Urteil“ über die Schule zu fällen. Vielmehr soll das engagierte Team unterstützt werden, indem es konkrete Hinweise erhält, wie es seine Arbeit optimieren kann. Die Evaluation soll die Schule demnach in ihrer Entwicklung unterstützen – deshalb der Begriff der „Entwicklungsevaluation“.

Anfangs 2010 haben erste Planungsgespräche bezüglich dieses Vorhabens stattgefunden. Aus verschiedenen Gründen – namentlich aufgrund eines absehbaren, großen Personalwechsels per Schuljahresbeginn 2010/11 – wurde gemeinsam entschieden, die Durchführung der Entwicklungsevaluation auf den Frühling 2011 zu verschieben. So können bereits erfolgte Konzeptanpassungen und deren Umsetzung mit dem aktuellen Team evaluiert werden.

Auftraggeberin für die Entwicklungsevaluation war die Eis Schoul. Ansprechpartner für das Evaluationsteam war Marc Hilger, Präsident des Schulkomitees.

2. Schwerpunkte der Evaluation

Am 15./16. Februar sowie am 29./30. November 2010 besuchte Peter Lienhard, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, die Eis Schoul, um

- die aktuelle Situation der Schule kennenzulernen,
- mit dem Präsidenten des Schulkomitees die inhaltlichen Schwerpunkte der Entwicklungsevaluation zu besprechen
- sowie das Evaluationsvorgehen vor einem Ausschuss des Teams der Eis Schoul vorzustellen und Anregungen entgegen zu nehmen.

Gemeinsam wurden die inhaltlichen Schwerpunkte (nachfolgende Punkte 2-6) festgelegt. Die Fokussierung wurde ergänzt mit einer übergreifenden Rückmeldung (Punkt 1).

1. Übergreifende Eindrücke

Es ist einerseits wichtig, dass sich eine Evaluation auf bestimmte Fokusthemen konzentriert (vgl. die nachfolgenden Punkte 2 bis 6). Andererseits kann es für die evaluierte Institution aber auch wertvoll sein, übergreifende Eindrücke, die über die vereinbarten Fokusthemen hinausgehen, zurückgemeldet zu bekommen. Diese Einschätzungen orientieren sich – wie die nachfolgenden auch – an den breit formulierten Qualitätsansprüchen, die im Anhang dieses Berichts zu finden sind.

2. Blick von außen auf die lignes de conduite

In Ergänzung zu den gesetzlichen Grundlagen der Eis Schoul wurden von der Ministerin konkretisierende Richtlinien formuliert. Angesprochen sind unter anderem Themen der Führungsstruktur, der Verantwortlichkeiten und Dienstwege sowie die Frage, welche pädagogischen Prämissen, die für die gesamte Volksschule Luxemburgs gelten, auch für die Eis Schoul verbindlich sind. Die externe Stellungnahme ist als inhaltliche Rückmeldung zuhanden des Ministeriums zu verstehen, wie der Nutzen der lignes de conduite erlebt wird und wo gegebenenfalls noch Unklarheiten bestehen.

3. Gemeinsamkeiten und Eigenheiten in den unterschiedlichen Zyklen

Die Eis Schoul zieht in verdienstvoller Weise immer wieder externe Fachpersonen bei, um sich fachlich weiterzuentwickeln. Von diesen ist oft zu hören, dass in den verschiedenen Zyklen eine recht vergleichbare pädagogische Arbeit geleistet würde. Kontrastierend hierzu herrscht im Team eher das Befinden vor, bezüglich wesentlicher Fragen eine andere pädagogische Ausrichtung zu haben. Entsprechende Diskussionen und auch Auseinandersetzungen werden als kräfteraubend und lähmend erlebt.

Die systematische Darstellung der Gemeinsamkeiten soll einerseits stärkend und einigend wirken. Andererseits kann dadurch die Grundlage für ein zukünftiges pädagogisches Konzept gelegt werden.

Selbstverständlich werden in diesem Zusammenhang auch erkannte Unterschiede festgehalten werden. Von dieser Darstellung ist eine Erhöhung der Transparenz bezüglich der stufenspezifischen pädagogischen Schwerpunktsetzungen zu erwarten.

4. Evaluation des Förderkonzepts und dessen Umsetzung

Seit dem neuen Schuljahr besteht ein Förderkonzept. Dieses legt unter anderem fest, wie der Einbezug des multiprofessionellen Teams organisiert werden soll und in welchen Fällen resp. in welcher Form ein individueller Förderplan (PPI) verfasst werden muss. Die Praxis hat gezeigt, dass in diesem Bereich noch etliche Unklarheiten, Lücken und offene Fragen bestehen – beispielsweise bezüglich der diagnostischen Rolle des multiprofessionellen Teams und der Führung von aussagekräftigen und lückenlosen Schülerdossiers.

5. Klärung der Rollen und Aufgaben in den pädagogischen Teams

In den unterrichtsbezogenen pädagogischen Teams der Zyklen 1 bis 4 sind jeweils verschiedene Professionen tätig: Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und – in geringerem zeitlichen Umfang – Erzieherinnen und Erzieher. Zudem existiert die Funktion der Zykluskoordinator/innen. Im pädagogischen Alltag zeigt sich, dass die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der unterschiedlichen Berufsgruppen oftmals zu wenig klar sind. Es ist zu evaluieren, ob die gewählten organisatorischen Formen – insbesondere auch angesichts der relativ großzügigen Personalressourcen – optimiert werden können. Wichtig ist auch der Aspekt, die Anzahl Bezugspersonen sowie die personellen Schnittstellen so gering als möglich zu halten. Die Erkenntnisse sollen unter anderem dazu dienen, Aufgabenbeschriebe für die verschiedenen Berufsgruppen zu erstellen.

6. Praxis und Ziele der außerunterrichtlichen Betreuung

Die außerschulische Betreuung – die Eis Schoul deckt eine betreute Zeitspanne von 08:00 bis maximal 18:30 Uhr ab – soll bezüglich ihrer Zielsetzungen und ihrer Praxis genauer betrachtet werden. Unter anderem stellen sich die Fragen, wie stark der Betreuungsteil mit strukturierten Angeboten gestaltet werden soll, wie viel Selbstorganisation der Kinder im Vordergrund stehen soll und wie eng die inhaltliche Verknüpfung mit dem Schulbereich sein soll. Von der Zielsetzung abhängig ist schlussendlich die personelle Besetzung des Angebots.

3. Überblick über den Evaluationsprozess

3.1 Evaluationsteam

Die Mitglieder des Evaluationsteams verfügen über eine Mehrfachqualifikation im sonderpädagogischen Bereich (Ausbildung und Erfahrung als Lehrperson; Studium im heilpädagogischen Bereich auf universitärer Ebene; Berufserfahrung in pädagogischen, sonderpädagogischen und psychologischen Handlungsfeldern) sowie über langjährige Erfahrung in der Begleitung und Evaluation von heilpädagogischen Unterrichts- und Fördersituationen.

Das Team für die Entwicklungsevaluation der Eis Schoul setzt sich wie folgt zusammen:

- Peter Lienhard, Prof. Dr., Teamleitung (Mitarbeiter Bereich Dienstleistungen HfH)
Sonderpädagoge, Psychologe; Ausbildung und Berufserfahrung als Primarlehrer und Schulpsychologe; Erfahrung mit gehörlosen, autistischen sowie schwer mehrfach behinderten Kindern Schwerpunkte: Förderplanung, pädagogische Standortbestimmungen, sonderpädagogische Diagnostik, Evaluation von Regel- und Sonderschulen
- Priska Elmiger, lic. phil. (Leiterin Bereich Dienstleistungen HfH)
Heilpädagogin, Pädagogin; Nachdiplomstudium in Management; Ausbildung und Berufserfahrung als Primarlehrerin und Logopädin; Lehr- und Führungserfahrung Schwerpunkte: Führungsfragen, Sprachentwicklungsprobleme, Evaluation von Institutionen im Bereich Sonderpädagogik und Sozialpädagogik
- Marianne Walt, lic. phil. (Dozentin Pädagogik bei Schulschwierigkeiten HfH)
Pädagogin, Psychologin; Ausbildung und Berufserfahrung als Lehrperson der Sekundarstufe I; Ausbilderin/Dozentin für angehende Schulische Heilpädagog/innen Schwerpunkte: Umgang bei Verhaltensauffälligkeit und Lernschwächen; Methodik und Didaktik; individualisierende und differenzierende Lernformen

3.2 Evaluationsvorgehen

Dokumentenanalysen

Auf der Basis der Qualitätsansprüche und aufgrund unserer Erfahrungen in der Durchführung von externen Evaluationen wurden auf Situation und Funktion angepasste Beobachtungs- und Interviewleitfäden entwickelt. Diese sind nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell entlang der vereinbarten Schwerpunktthemen aufgebaut, um einen themenzentrierten, überindividuellen Zusammenschluss der erhobenen Informationen zu ermöglichen.

Im Vorfeld der Evaluation wurden uns verschiedene Dokumente zugeschickt:

- Klassen- und Personallisten
- Stundenpläne
- Stellenbeschriebe
- individuelle Förderpläne
- Protokolle von Sitzungen der Personalversammlung sowie von pädagogischen Sitzungen
- Rückmeldungen der einzelnen Zyklen sowie des multiprofessionellen Teams zum Förderkonzept
- Newsletter und Flyer

Interviews

Zentral bei jeder externen Evaluation sind persönliche Gespräche. Wir haben diese in Form von halbstrukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt, in Form von Einzel- oder Gruppengesprächen (vgl. nachstehende Tabelle). Hervorzuheben ist, dass Gespräche nicht nur mit dem pädagogischen Personal, sondern auch mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, der Pförtnerin, der Köchin, dem zuständigen Inspektor u.a.m. stattgefunden haben.

Teilnehmende Beobachtung in allen Zyklen und in weiteren Situationen

Für das Evaluationsteam war besonders wichtig, einen je halbtägigen Einblick in die Arbeit der einzelnen Zyklen vornehmen zu können. Zudem wurden Beobachtungen in der Pause, während des Mittagessens sowie während der außerunterrichtlichen Betreuung gemacht.

Evaluationsplan

Der Evaluationsplan wurde in Absprache mit Marc Hilger, Präsident des Schulkomitees, zusammengestellt. Zwei Vorbemerkungen zum Evaluationsplan:

- Die angegebenen Uhrzeiten sind lediglich als grobe Orientierung zu betrachten. Die Durchführung richtete sich oft nach den aktuellen Gegebenheiten des Schulalltags.
- Die Farben haben die folgenden Bedeutungen:
gelb: teilnehmende Beobachtung
blau: Gruppeninterview
grün: Einzelinterview

| | | | |
|------------------------------|---|---|---|
| Sonntag, 20. März 2011 | | | |
| Anreise des Evaluationsteams | | | |
| Montag, 21. März 2011 | | | |
| Uhrzeit | Priska Elmiger | Marianne Walt | Peter Lienhard |
| 08:00 | Teilnehmende Beobachtung Zyklus 1 | Teilnehmende Beobachtung Zyklus 4 | Teilnehmende Beobachtung Zyklus 3 |
| 10:00 | Pausenbeobachtung | Pausenbeobachtung | Pausenbeobachtung |
| 10:30 | Gespräch mit Schülergruppe Zyklus 1 | Gespräche mit Lehrperson und Sozialpädagog/in im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung | Gespräche mit Lehrperson und Sozialpädagog/in im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung |
| 11:00 | Gespräche mit Lehrperson und Sozialpädagog/in im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung | Teilnehmende Beobachtung Zyklus 4 | Gespräch mit Schülergruppe Zyklus 3 |
| 12:00 | Teilnahme am Mittagessen | Teilnahme am Mittagessen | Teilnahme am Mittagessen |
| 13:00 | Austausch Evaluationsteam | Austausch Evaluationsteam | Austausch Evaluationsteam |
| 14:00 | Interview mit Koordinationsperson Zyklus 1 | Interview mit Koordinationsperson Zyklus 4 | Interview mit Koordinationsperson Zyklus 3 |
| 15:00 | Interview mit Heilpädagogin (Multiprofessionelles Team) | Interview mit Psychologin (Multiprofessionelles Team) | Interview mit zwei Sozialpädagog/innen |
| 16:00 | Interview mit Koordinationsperson Zyklus 2 | Interview mit Erzieherin Zyklus 4 | Interview mit Köchin |
| 17:00 | Teilnehmende Beobachtung Betreuung | Teilnehmende Beobachtung Betreuung | Interview mit Pfortnerin |
| 18:00 | Austausch Evaluationsteam | Austausch Evaluationsteam | Austausch Evaluationsteam |
| 19:30 | Gespräch mit Elterngruppe (Eltern von Kindern mit Behinderung) | Gespräch mit Elterngruppe | Gespräch mit Elterngruppe (Elternkomitee) |
| 21:00 | Auswertung im Evaluationsteam | Auswertung im Evaluationsteam | Auswertung im Evaluationsteam |

| | | | |
|-------------------------|--|---|---|
| Dienstag, 22. März 2011 | | | |
| 08:00 | Teilnehmende Beobachtung Zyklus 2 | Gespräch mit Schülergruppe Zyklus 4 | Gespräch mit der zuständigen Person des Schulinspektorats |
| 10:00 | Pausenbeobachtung | Gespräch mit Erzieherinnen Zyklus 2 und 3 | Gespräch mit dem Präsidenten des Schulkomitees |
| 11:00 | Gespräch mit Schülergruppe Zyklus 2 | Gespräch mit Erzieherinnen Zyklus 1 | Auswertung |
| 12:00 | Gespräche mit Lehrpersonen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung | Auswertung | |
| 13:00 | | | Gespräch mit den leitenden Personen der EDIFF |
| ab 14:00 | Auswertung im Evaluationsteam Vorbereitung der mündlichen Rückmeldung vom Mittwochmorgen | | |
| Mittwoch, 23. März 2011 | | | |
| 08:00 | Mündliche Rückmeldung zu den Erkenntnissen der Entwicklungsevaluation Vorstellen von ersten Entwicklungshinweisen | | |
| 09:00 | Kurzbesprechung mit dem Präsidenten des Schulkomitees und Verabschiedung Rückreise des Evaluationsteams | | |

4. Zusammenfassende Darstellung der Kernaussagen und Entwicklungshinweise

Im Sinne einer vorgängigen Zusammenfassung werden in den nachstehenden Tabellen alle Kernaussagen und Entwicklungshinweise vorgestellt. Anschließend werden diese im Kapitel 5 detailliert erläutert.

| 1. Übergreifende Eindrücke | |
|--|---|
| Kernaussagen | Entwicklungshinweise |
| <p>Das Engagement für die Eis Schoul, das von vielen Beteiligten in den letzten Jahren gezeigt wurde, verdient Respekt.</p> <p>Durch verschiedene Umstände wirkte das Projekt Eis Schoul überfordernd. Nun braucht die Schule Ruhe und Konsolidierung.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Die Eis Schoul hat einen herausfordernden „Kaltstart“ hinter sich, der viel Kraft gekostet hat. Um sich nachhaltig entwickeln und intern wie extern Stabilität und Vertrauen aufbauen zu können, braucht die Schule Ruhe und Konzentration auf das Wesentliche. Alle Beteiligten sollten sich nach Möglichkeit diesem übergeordneten Ziel anschließen. – Allfällige Forschungsvorhaben mit der Universität Luxemburg sollen streng daraufhin geprüft werden, ob sie thematisch und organisatorisch so ausgerichtet sind, dass für die Schule ein spürbarer Nutzen sowie Unterstützung und Klärung resultieren. Forschungsfragen, die diesen Anspruch nicht erfüllen, sollen auf später verschoben werden – auf eine Phase, in der die Eis Schoul in ruhigen und konsolidierten Gewässern fährt. – Auch wenn in diesem Bericht zahlreiche Entwicklungshinweise formuliert sind: Wir möchten Ihnen eine klare Prioritätensetzung ans Herz legen. Entscheiden Sie sich für einige wenige Entwicklungsschwerpunkte und treiben Sie diese konsequent voran. Nicht absolut prioritäre Themen sollen zeitlich bewusst nach hinten verschoben werden – weniger ist für die Eis Schoul im Moment mehr. |

| 2. Blick von außen auf die lignes de conduite | |
|---|---|
| <i>Kernaussagen</i> | <i>Entwicklungshinweise</i> |
| <p>Die lignes de conduite scheinen für viele zu einer größeren Klarheit bezüglich Rollen, zu einer größeren Verbindlichkeit bezüglich Unterrichtsinhalte sowie zu mehr Effizienz in Entscheidungsfindungen geführt zu haben. Veränderungen durch die lignes de conduite werden z.T. aber auch als Eingriff in die Selbstbestimmung und basisdemokratische Entscheidungsfindung gewertet.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Die lignes de conduite schaffen Klarheit sowie Verbindlichkeit und sind in Zukunft beizubehalten. – Der Begriff „multiprofessionelles Team“ wird in den lignes de conduite uneinheitlich verwendet. Der Begriff ist zu klären, um Missverständnisse zu vermeiden. – Die Führungsfunktion darf noch klarer und pointierter ausgefüllt werden. Mittelfristig ist eine Vereinfachung der Organisationsstruktur/ des Organigramms zu prüfen. – Bezüglich der verschiedenen Gremien innerhalb und außerhalb der Schule, deren Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben, gibt es bei den Eltern noch Unklarheiten. Es besteht Informations- und Klärungsbedarf. – Es ist zu prüfen, ob dem Wunsch der Eltern, weiterhin einen persönlichen Lernbericht zu erhalten, entsprochen werden kann. – Es muss geklärt und sichergestellt werden, in welcher Form und durch wen die Einhaltung der lignes de conduite kontrolliert wird. |

| 3. Gemeinsamkeiten und Eigenheiten in den unterschiedlichen Zyklen | |
|---|--|
| <i>Kernaussagen</i> | <i>Entwicklungshinweise</i> |
| <p>Übergeordnete Prinzipien sind gleichermaßen in allen Zyklen zu beobachten. Sie werden im Unterricht jedoch unterschiedlich interpretiert und umgesetzt.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Besinnen Sie sich immer wieder auf die gemeinsam geteilte pädagogische Grundhaltung. Besprechen Sie diese anhand konkreter – nicht theoretisch-abstrakter – Fragestellungen im Rahmen des „Pädagogischen Austauschs“ und legen Sie anschließend fest, wo ein einheitliches Vorgehen (Regeln, Methoden, Dokumentation von Lernschritten, Beurteilungen, Wahlmöglichkeiten der Schüler/-innen usw.) in allen Zyklen wie auch im außerunterrichtlichen Bereich notwendig ist und wo ein bewusst unterschiedliches Vorgehen möglich oder sogar sinnvoll ist. – Nehmen Sie aufmerksam wahr, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und welche Formen von Begleitung und Unterstützung diese brauchen. – Führen Sie Zertifikatsverfahren verbindlich ein. Bieten Sie Lernenden und Eltern Orientierung bezüglich Lernstand und Lernprozess und ermöglichen Sie den Lernenden individuelle Lernerfolge, indem Sie gemeinsam realistische Ziele vereinbaren, die Zielerreichung überprüfen und sowohl die Lernziele als auch den Lernprozess gemeinsam reflektieren und dokumentieren. |
| <p>Es gibt einen Graben zwischen den Zyklen 1 und den Zyklen 2 bis 4.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Begegnen Sie einander offen und wertschätzend. Nutzen Sie die großzügig bemessenen personellen Ressourcen, indem Sie sich gegenseitig im Unterricht besuchen, als „critical friends“ Rückmeldungen geben und auf diese Weise Ihren Unterricht gemeinsam weiterentwickeln. – Versuchen Sie Kontaktstellen herzustellen und zum Wohl der Kinder eine Brücke für den Übertritt vom Zyklus 1 zum Zyklus 2 herzustellen. Denken Sie dabei nicht nur im Rahmen Ihres eigenen Zyklus, sondern zyklusübergreifend. – Überlegen Sie, wie der Unterricht im Zyklus 1 und 2 gestaltet werden muss bzw. welche Strukturen hilfreich sind, damit der Übergang von den Kindern und den Eltern nicht als Bruch sondern als kontinuierliche Weiterentwicklung erlebt wird. |

| 4. Evaluation des Förderkonzepts und dessen Umsetzung | |
|--|---|
| <i>Kernaussagen</i> | <i>Entwicklungshinweise</i> |
| <p>Ein Förderkonzept besteht. Dessen Umsetzung erfolgt uneinheitlich. Es gibt verschiedene Gründe, es grundlegend zu überarbeiten.</p> <p>Für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind offene Unterrichtsformen eine enorme Herausforderung. Für deren adäquate Förderung ist eine angemessene Struktur, Begleitung und Unterstützung notwendig.</p> <p>Die pädagogische und die sonderpädagogische Förderung werden teilweise als zwei getrennte Gleise wahrgenommen. Anzustreben ist eine organische Verschmelzung auf konzeptueller und unterrichtlicher Ebene.</p> <p>Ab Schuljahr 2011/12 wird das multiprofessionelle Team nicht mehr innerhalb der Eis Schoul arbeiten.</p> <p>Spezifische fachliche Kompetenzen werden anschließend durch die EDIFF gesichert.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Das Förderkonzept sollte, wie dies von der Eis Schoul bereits geplant ist, grundlegend überarbeitet werden. Dies ist allein schon aufgrund wichtiger organisatorischer Veränderungen notwendig, weil das multiprofessionelle Team organisatorisch zukünftig der EDIFF zugeteilt sein wird. – Wir empfehlen, kein isoliertes Förderkonzept zu erstellen, sondern ein knappes, übergreifendes pädagogisches Konzept. Dieses geht von den bereits vorliegenden, grundlegenden pädagogischen Prinzipien und Umsetzungsformen aus. Darauf aufbauend werden diejenigen für den Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf beschrieben. Diese Vorgehensweise würde mithelfen, die pädagogische Wirkung der Eis Schoul als inklusive Schule zu stärken – sowohl nach innen als auch nach außen. Dieses Konzept sollte schlank ausfallen und sich auf das Wesentliche beschränken, um die Alltagstauglichkeit zu gewährleisten. – Die EDIFF wird ab dem neuen Schuljahr eine wichtige unterstützende Rolle für die Eis Schoul einnehmen. Es empfiehlt sich, mit der Leitung der EDIFF die gegenseitigen Erwartungen und die Formen der Zusammenarbeit verbindlich zu klären. Fachpersonen der EDIFF sollten insbesondere bei der diagnostischen Einschätzung von Kindern sowie bei der Erstellung, Umsetzung und Überprüfung von Förderplänen beratend hinzugezogen werden. Zudem können Kinder mit therapeutischem Bedarf gezielt unterstützt werden. |

| 5. Klärung der Rollen und Aufgaben in den pädagogischen Teams | |
|---|---|
| <i>Kernaussagen</i> | <i>Entwicklungshinweise</i> |
| <p>Eine erste Klärung der Rollen ist erfolgt. Sie hat mehrheitlich positive Auswirkungen gehabt, könnte jedoch die gemeinsam getragene Verantwortung für die Kinder gefährden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Sorgen Sie dafür, dass die Zahl von Mitarbeitenden im Unterricht der aktuellen Unterrichtssituation angemessen ist. Machen Sie die Anzahl Lehrpersonen abhängig von der Klassengröße und der Klassenzusammensetzung. Überprüfen Sie die Angemessenheit der Lehrpersonendotierung regelmäßig und verändern Sie diese wenn nötig. – Es ist zu prüfen, inwiefern und wo eine fixe Aufteilung der Betreuungs- und Bezugspersonen für Kinder mit bzw. ohne Förderbedarf sinnvoll ist (z.B. aufgrund von notwendigen fachlichen Kompetenzen) und wo/in welchen Situationen/bei welchen Aufgaben sie durchbrochen oder aufgeweicht werden kann, um einer allfälligen Stigmatisierung der Kinder mit besonderem Förderbedarf vorzubeugen und allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, mit verschiedenen Lehrpersonen zu kooperieren. – Absprachen und ein guter Informationsfluss zwischen den verschiedenen am Unterricht beteiligten Personen sind wichtig. Schaffen Sie fixe, verbindliche und strukturierte Zeiträume der Zusammenarbeit, um Absprachen zu treffen und dafür zu sorgen, dass alle beteiligten Personen genügend informiert sind. |

| <i>Kernaussagen</i> | <i>Entwicklungshinweise</i> |
|--|--|
| Für die Erzieherinnen und Erzieher der Zyklen 2 bis 4 ist die Rolle im Unterricht nicht klar. | <ul style="list-style-type: none"> – Der Entscheid, die Erzieherinnen und Erzieher für Aufgaben im außerunterrichtlichen Bereich einzusetzen, führt für diejenigen der Zyklen 2 bis 4 zu einer größeren Rollenklarheit und einer Fokussierung ihrer Ressourcen. Es ist zu überlegen, inwieweit diese Trennung der Aufgaben auch für die Erzieherinnen und Erzieher im Zyklus 1 sinnvoll ist, sind die Unterrichtsinhalte dort doch noch näher an denjenigen des außerunterrichtlichen Bereichs. – Wichtig ist nun, ein übergreifendes pädagogisches Konzept zu erstellen, das klare Zielsetzungen und Rahmenbedingungen auch für den außerunterrichtlichen Bereich formuliert und eine Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlicher Betreuung (Regeln, Inhalte, Rituale) herstellt. |

| 6. Praxis und Ziele der außerunterrichtlichen Betreuung | |
|---|--|
| <i>Kernaussagen</i> | <i>Entwicklungshinweise</i> |
| Es besteht ein vielfältiges außerunterrichtliches Angebot. Es wird von älteren Schülerinnen und Schülern wenig genutzt. | <ul style="list-style-type: none"> – Die Vielfalt der außerunterrichtlichen Angebote wird geschätzt und soll beibehalten werden. – Zentrale pädagogische Haltungen müssen von Schule und außerunterrichtlicher Betreuung geteilt werden. Die dafür erforderlichen Klärungsprozesse und Abstimmungen sind an die Hand zu nehmen – sinnvollerweise im Rahmen der Erarbeitung eines übergreifenden pädagogischen Konzepts. – Bei der Gestaltung des Außenraums der Schule besteht Optimierungsbedarf. Er ist in der jetzigen Form wenig ansprechend und bietet den Kindern zu wenig Anregung. – Der Personalschlüssel im Bereich der außerunterrichtlichen Betreuung scheint grundsätzlich ausreichend zu sein. Suchen Sie Möglichkeiten, Engpässen bei kurzfristigem Personalausfall begegnen zu können. |

5. Detaillierte Darstellung der Evaluationserkenntnisse

Die nachfolgende Darstellung der Evaluationsresultate ist wie folgt gegliedert:

Fokusthema (z.B. „Klärung der Rollen und Aufgaben in den pädagogischen Teams“)

Die Bereiche orientieren sich an den Qualitätsansprüchen (vgl. Anhang). Wo dies als sinnvoll erachtet wurde, wurden einzelne Bereiche zusammengefasst.

Kernaussage (fett kursiv gesetzt)

Die Kernaussagen stellen zusammenfassende Einschätzungen des Evaluationsteams dar. Als Orientierungsstandard dienen wiederum die Qualitätsansprüche.

Erläuterungen

Die Erläuterungen beginnen in der Regel mit einem Abschnitt, der die nachfolgenden Aussagen thematisch verortet. Anschließend werden Beobachtungen und Reflexionen formuliert, die letztlich zur Kernaussage geführt haben.

Entwicklungshinweise (lachsfarben unterlegt)

Die Entwicklungshinweise sind als Anregung für Optimierungen zu verstehen.

5.1 Übergreifende Eindrücke

Das Engagement für die Eis Schoul, das von vielen Beteiligten in den letzten Jahren gezeigt wurde, verdient Respekt.

Die Eis Schoul ist ein ausgesprochen ambitioniertes Schulentwicklungsprojekt. Sehr hohe pädagogische Ziele (selbstgesteuertes Lernen, offener Unterricht, inklusive Didaktik) sowie sonderpädagogische Ziele (optimale Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen) wurden nicht sukzessiv, sondern aus dem Stand heraus angegangen.

Dass das Evaluationsteam von mehreren Eltern zu hören bekam, dass „das dritte Jahr mit Abstand das beste Jahr der Eis Schoul“ sei, zeigt auf, dass das Engagement des Teams sichtbare und spürbare Früchte trägt. In die gleiche Richtung weisen Interviews mit Schülerinnen und Schülern: Die Mehrheit von ihnen hat ausgesagt, dass sie hier gerne zur Schule gehen und sich gut aufgehoben fühlen.

Die Eis Schoul bemüht sich um Offenheit gegen innen (Weiterbildungen und aktiver pädagogischer Austausch, auch mit externen Fachpersonen) sowie gegen außen (Öffentlichkeitsarbeit, u.a. mit Tagen der offenen Tür und monatlich erscheinender Newsletter sowie einer informativen und gut nachgeführten Homepage). Zudem wird eine pädagogische Küche geführt, die auch Angebote für Eltern beinhaltet – und vieles mehr. Dieses hohe Engagement verdient Respekt.

Die Eis Schoul ist bezüglich der Umsetzung ihrer Vision zwar „noch nicht über den Berg“, scheint aber die schwierigsten Etappen hinter sich zu haben – eine gute Ausgangslage, das Spiegelbild einer externen Evaluation entgegenzunehmen und für die weitere Entwicklung zu nutzen.

Durch verschiedene Umstände wirkte das Projekt Eis Schoul überfordernd. Nun braucht die Schule Ruhe und Konsolidierung.

Verschiedene Umstände erschwerten die Umsetzung der hochgesteckten Zielsetzungen. Selbstverständlich war es uns als Evaluationsteam nicht möglich, rückblickend alle relevanten Aspekte wahrzunehmen. Wir haben jedoch Hinweise erhalten, dass sich unter anderem die folgenden Einflüsse besonders erschwerend ausgewirkt haben:

- Der Aufbau der Eis Schoul erfolgte nicht schrittweise (z.B. beginnend mit dem 1. und 2. Zyklus), sondern startete aus dem Stand heraus mit dem Vollangebot. Es ist leicht nachvollziehbar, dass der Aufbau neuer Lernformen mit jüngeren Kindern wesentlich einfacher möglich ist als bei Schülerinnen und Schülern, die sich bereits an ein anderes Lernsystem gewöhnt haben.
- Wir haben mehrere Hinweise erhalten, dass die Eis Schoul viele Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Lern- und Sozialverhalten angezogen hat. Der Umgang mit dieser Schülerschaft schien die Eis Schoul zu überfordern. Wesentliche pädagogische Zielsetzungen konnten nicht nach Wunsch verwirklicht werden. Diese Schwierigkeit wurde inzwischen erkannt: Neuaufnahmen erfolgen inzwischen nach bestimmten Kriterien, die eine bessere Durchmischung der Schülerschaft ermöglichen.
- Der hohe Anspruch, als inklusive Schule rund zehn Prozent Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und/oder Behinderungen aufzunehmen, wurde durch den Einsatz eines multiprofessionellen Teams abzudecken versucht. Es ist bisher nur teilweise gelungen, eine tragfähige interdisziplinäre Zusammenarbeit zu verwirklichen.
- Die Eis Schoul ist als Forschungsschule deklariert. Forschung bedeutet Zeitaufwand, sowohl für die eigentliche Forschungstätigkeit, in welche die Mitarbeitenden der Eis Schoul substanziell eingebunden werden sollen, als auch für die Planung und Schnittstellenpflege mit der beauftragten Universität. Weil die Eis Schoul in den Aufbaujahren andere Prioritäten verfolgen musste, konnte der Forschungsanspruch erst ansatzweise eingelöst werden. Diese Situation erzeugt Druck und bedarf der Klärung.
- Ein spezieller Vorfall – ein Kind wurde von einem Mitschüler körperlich verletzt – hat eine starke öffentliche Resonanz ausgelöst und den Ruf der Eis Schoul belastet.

Auf diese Herausforderungen haben die Eis Schoul und das Ministerium nicht mit Resignation, sondern mit vielfältigen Aktivitäten reagiert:

- Zahlreiche, teilweise ausgesprochen namhafte Experten wurden für die inhaltliche Weiterentwicklung hinzugezogen,
- ministeriale lignes de conduite wurden erlassen und umgesetzt, um die Funktionsfähigkeit der Schule sicherzustellen,

um nur einige der getroffenen Maßnahmen zu nennen. Für alle Beteiligten bedeutete dies einen großen Aufwand. Es entstanden Reibungsverluste, die unter anderem durch eine hohe Personalfuktuation sichtbar wurden. Es ist für die Eis Schoul von zentraler Bedeutung, dass nun eine Phase der Beruhigung und Konsolidierung erfolgt.

Entwicklungshinweise:

- Die Eis Schoul hat einen herausfordernden „Kaltstart“ hinter sich, der viel Kraft gekostet hat. Um sich nachhaltig entwickeln und intern wie extern Stabilität und Vertrauen aufbauen zu können,

braucht die Schule Ruhe und Konzentration auf das Wesentliche. Alle Beteiligten sollten sich nach Möglichkeit diesem übergeordneten Ziel anschließen.

- Allfällige Forschungsvorhaben mit der Universität Luxemburg sollen streng daraufhin geprüft werden, ob sie thematisch und organisatorisch so ausgerichtet sind, dass für die Schule ein spürbarer Nutzen sowie Unterstützung und Klärung resultieren. Forschungsfragen, die diesen Anspruch nicht erfüllen, sollen auf später verschoben werden – auf eine Phase, in der die Eis Schoul in ruhigen und konsolidierten Gewässern fährt.
- Auch wenn in diesem Bericht zahlreiche Entwicklungshinweise formuliert sind: Wir möchten Ihnen eine klare Prioritätensetzung ans Herz legen. Entscheiden Sie sich für einige wenige Entwicklungsschwerpunkte und treiben Sie diese konsequent voran. Nicht absolut prioritäre Themen sollen zeitlich bewusst nach hinten verschoben werden – weniger ist für die Eis Schoul im Moment mehr.

5.2 Blick von außen auf die lignes de conduite

Die lignes de conduite scheinen für viele zu einer größeren Klarheit bezüglich Rollen, zu einer größeren Verbindlichkeit bezüglich Unterrichtsinhalte sowie zu mehr Effizienz in Entscheidungsfindungen geführt zu haben. Veränderungen durch die lignes de Conduite werden z.T. aber auch als Eingriff in die Selbstbestimmung und die basisdemokratische Entscheidungsfindung gewertet.

Der Großteil der Mitarbeitenden der Eis Schoul äußert sich positiv zu den lignes de conduite. Sie werden als hilfreich erlebt, schaffen Klarheit, Verbindlichkeit und geben Orientierung. Durch die lignes de conduite wurde eine gemeinsame Basis geschaffen, die zu einer Beruhigung führte und der Schule gut getan hat. Führung in eine Richtung ist nun erkenn- und auch spürbar, was dem Bedürfnis vieler Mitarbeitenden entspricht.

Dank der lignes de conduite und deren organisatorischen Vorgaben ist klarer geworden, wer an der Schule für was zuständig und wer wofür verantwortlich ist. Entscheidungswege sind definiert, wodurch viel Zeit für aufwendige Diskussionen und auch Energien gespart werden können. Mehr Effizienz wird dadurch möglich. Dies wird geschätzt.

Die anvisierte Klarheit kann in einzelnen Punkten noch nicht ganz eingelöst werden. Zu Unklarheiten führt die Verwendung des Begriffs „multiprofessionelles Team“. Er wird in unterschiedlichen Zusammenhängen und uneinheitlich gebraucht, lässt daher unterschiedliche Interpretationen offen. So kann darunter durchaus das multiprofessionelle Team mit Heil- und Sonderpädagogin, Psychologin sowie Kunsttherapeutin als auch das pädagogische Team der einzelnen Zyklen verstanden werden, das ja ebenfalls multiprofessionell zusammengesetzt ist (Lehrpersonen und Fachleute aus den Bereichen der Sozialpädagogik resp. der Erziehung). Eine Begriffsklärung ist notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden.

Bei zahlreichen Mitarbeitenden besteht der Wunsch nach klarer Führung. Diese darf sich in ihren Augen durchaus noch klarer positionieren und ihre Führungsrolle bestimmter wahrnehmen. Dies könnte sich vertrauensbildend auswirken.

Es gibt einzelne Mitarbeitende, welche Bedauern darüber äußern, dass die bisher gelebte und von ihnen geschätzte basisdemokratische Entscheidungsfindung nicht mehr in gleicher Form weitergeführt werden kann und ihre Mitentscheidungsmöglichkeiten nun eingeschränkt sind.

Die Eltern wurden von Vertretern des Ministeriums und der Schule über die lignes de conduite informiert. Sie begrüßen die Orientierung am Lehrplan und an den Sockelkompetenzen. Diese Vorgabe der lignes de conduite schafft Zielklarheit und Verbindlichkeit. Eltern schätzten die bisherige Form der persönlichen Lernberichte und bedauern, dass diese Berichtsform gemäß Vorgaben der lignes de conduite durch Zeugnisse abgelöst wird.

Die Organisationsform der Eis Schoul ist komplex. Allein das komplizierte Organigramm lässt erahnen, dass diese Institution schwierig zu führen ist, weil enorm viele Gremien beteiligt sind, die mitsprechen und faktisch mitsteuern. Trotz grundsätzlich guter und transparenter Information ist insbesondere einigen Eltern noch zu wenig klar, welches Gremium innerhalb und außerhalb der Schule welche Aufgaben wahrnimmt und Verantwortung trägt. Diese Eltern wünschen sich mehr Übersicht und Klarheit.

Die Auslagerung des bisher direkt an der Eis Schoul tätigen multiprofessionellen Teams an die EDIFF ab Schuljahr 2011/12 wird unterschiedlich bewertet. Vor allem Mitarbeitende aus dem Zyklus 1

und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bedauern diesen Entscheid und befürchten, dass dadurch die Zusammenarbeit aufwendiger und schwieriger wird. Andere Mitarbeitende hingegen sind froh über diesen Entscheid (vgl. dazu auch Kapitel 5.4).

Mehrere Mitarbeitende äußern Zweifel, ob die *lignes de conduite* auch wirklich von allen befolgt werden. Es scheint darum besonders wichtig, dass die Einhaltung regelmäßig und konsequent überprüft wird.

Entwicklungshinweise:

- Die *ligne de conduite* schaffen Klarheit sowie Verbindlichkeit und sind in Zukunft beizubehalten.
- Der Begriff „multiprofessionelles Team“ wird in den *lignes de conduite* uneinheitlich verwendet. Der Begriff ist zu klären, um Missverständnisse zu vermeiden.
- Die Führungsfunktion darf noch klarer und pointierter ausgefüllt werden. Mittelfristig eine Vereinfachung der Organisationsstruktur/des Organigramms zu prüfen.
- Bezüglich der verschiedenen Gremien innerhalb und außerhalb der Schule, deren Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben, gibt es bei den Eltern noch Unklarheiten. Es besteht Informations- und Klärungsbedarf.
- Es ist zu prüfen, ob dem Wunsch der Eltern, weiterhin einen persönlichen Lernbericht zu erhalten, entsprochen werden kann.
- Es muss geklärt und sichergestellt werden, in welcher Form und durch wen die Einhaltung der *lignes de conduite* kontrolliert wird.

5.3 Gemeinsamkeiten und Eigenheiten in den unterschiedlichen Zyklen

Übergeordnete Prinzipien sind gleichermaßen in allen Zyklen zu beobachten. Sie werden im Unterricht jedoch unterschiedlich interpretiert und umgesetzt.

Gemeinsam getragene Grundhaltung

Basis des Unterrichts an der Eis Schoul ist eine von allen geteilte pädagogische Grundhaltung. Sie zeichnet sich aus durch eine Wertschätzung der Kinder, so wie sie sind. Vielfalt und Heterogenität wird geschätzt und nicht als Belastung, sondern als Reichtum wahrgenommen. Für alle Beteiligten stehen das Wohl und die Stärkung der Lernenden im Zentrum. Der Umgang zwischen den Erwachsenen und den Schülerinnen und Schülern ist wertschätzend. Die Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen. Die Mitarbeitenden zeigen generell ein hohes Engagement. Dies wird sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Eltern wahrgenommen und sehr geschätzt.

Partizipation und Erziehung zur Demokratie sind zentrale Bestandteile des Unterrichts der Eis Schoul, dem ein soziokonstruktives Lernverständnis zugrunde liegt. Lernen wird als hochkomplexer, un stetig verlaufender, mehrjähriger Prozess angesehen, in dem fachliche und überfachliche, individuelle und soziale Erfahrungen gemacht werden, und in dem Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpft werden. Darüber hinaus wird Lernen als individueller, von jedem Menschen einzeln zu entwickelnder Prozess gesehen, der wegen der hohen affektiven Komponente nicht gelehrt werden kann, sondern von der Sinngebung des Einzelnen abhängt. Eine hohe Eigenaktivität, unterstützt durch die Sinngebung des einzelnen Kindes, ist deshalb für die Lehrpersonen aller Zyklen wichtig. Auf einen starr fremdgesteuerten Unterricht wird zugunsten eines offenen Unterrichts verzichtet, der überfachlich ausgerichtet ist und auf Eigenproduktionen und Vorhaben aller Kinder basiert. Er soll den Kindern erlauben, Grundlagen-, Fachwissen aber auch Methodenkompetenz zu erlernen. Methoden werden als wichtiger Bestandteil des Offenen Unterrichts angesehen, ohne dass sie dadurch zum Lehrgang werden sollen. Sie sollen die primären Werkzeuge sein, mit denen die Schüler sinnvoll umgehen¹⁵.

Unterschiedliche Interpretationen und Umsetzungen

Unterschiede gibt es einerseits in der Einbindung des multiprofessionellen Teams, andererseits in der Interpretation und Umsetzung der gemeinsamen Prinzipien. Die Mitarbeitenden aus Zyklus 1 pfle-

¹⁵ Dabei bezieht sich die Eis Schoul unter anderem auf Peschel, Falko (2009). Offener Unterricht. Bd 2. Hohengehren, Schneider Verlag. Beck, Gertrud & Claussen, Claus (2000). Kinder – Methoden – Kompetenz. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 139.

gen eine intensive Zusammenarbeit und einen Austausch mit dem multiprofessionellen Team, während die Mitarbeitenden aus Zyklus 2 bis 4 das multiprofessionelle Team nur dann in Anspruch nehmen, wenn das Grundschulgesetz es erfordert, nämlich beim Nichterreichen der Sockelkompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler, das die Aufstellung eines individuellen Förderplans (PPI) erfordert¹⁶.

Zwischen den Lehrpersonen des Zyklus 1 und der Zyklen 2 bis 4 sowie auch teilweise zwischen den verschiedenen Berufsgruppen besteht Uneinigkeit über die Form und Art der Struktur des Unterrichts, um optimales Lernen zu ermöglichen. Ebenso bestehen Differenzen darüber, wie die Lernziele für die Lernenden festgelegt und überprüft werden sollen und wie die Lernfortschritte dokumentiert werden sollen. Die Rolle der Lehrperson als „Coach“, der seine Kompetenzen als Lernberater und „Lernhelfer“ nutzt, um das Kind zu fördern (und dadurch zu fördern), wird unterschiedlich interpretiert. Die Fragen nach der Art und Form der Lernstruktur und wie stark der Erwachsene den Kindern helfen soll, werden unterschiedlich beantwortet. Entsprechend konnten wir große Unterschiede im Grad der Offenheit des Unterrichts feststellen. Ebenso konnten wir Unterschiede in der Raumgestaltung und Ordnung in den Klassenräumen feststellen.

Unserer Einschätzung nach könnte insbesondere in den beiden oberen Zyklen noch stärker darauf geachtet werden, dass denjenigen Schülerinnen und Schülern, die bezüglich ihrer Kompetenzen an Selbstorganisation an ihre Grenzen kommen, eine noch klarere Begleitung ihres Lernweges zukommen kann. Ebenso könnte die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung weiterentwickelt werden.¹⁷

Zudem erachten wir es als wichtig, dass die Zieltransparenz erhöht wird („Welche Lernziele stehen für diese Schülerin/diesen Schüler derzeit im Vordergrund? Wie werden sie dokumentiert? Wie wird die Erreichung dieser Ziele – insbesondere auch den Eltern gegenüber – transparent gemacht?“). Die geplante Einführung der Zertifikatsverfahren geht in diese Richtung und ist aus unserer Sicht sehr zu unterstützen.

Entwicklungshinweise:

- Besinnen Sie sich immer wieder auf die gemeinsam geteilte pädagogische Grundhaltung. Besprechen Sie diese anhand konkreter – nicht theoretisch-abstrakter – Fragestellungen im Rahmen des „Pädagogischen Austauschs“ und legen Sie anschließend fest, wo ein einheitliches Vorgehen (Regeln, Methoden, Dokumentation von Lernschritten, Beurteilungen, Wahlmöglichkeiten der Schüler/-innen usw.) in allen Zyklen wie auch im außerunterrichtlichen Bereich notwendig ist und wo ein bewusst unterschiedliches Vorgehen möglich oder sogar sinnvoll ist.
- Nehmen Sie aufmerksam wahr, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und welche Formen von Begleitung und Unterstützung diese brauchen.
- Führen Sie Zertifikatsverfahren verbindlich ein. Bieten Sie Lernenden und Eltern Orientierung bezüglich Lernstand und Lernprozess und ermöglichen Sie den Lernenden individuelle Lernerfolge, indem sie gemeinsam realistische Ziele vereinbaren, die Zielerreichung überprüfen und sowohl die Lernziele als auch den Lernprozess gemeinsam reflektieren und dokumentieren.

Es gibt einen Graben zwischen den Zyklen 1 und den Zyklen 2 bis 4.

Im Zyklus 1 unterrichtet ein gut funktionierendes, erfahrenes Team mit vielen Mitarbeitenden aus der Pionierphase. Derweil gab es insbesondere in den Zyklen 3 und 4 auf dieses Schuljahr hin viele Wechsel. Die Lehrpersonen im Zyklus 3 und 4 kamen mit Beginn des Schuljahres 2010/11 neu hinzu. Sie haben sich, was die Gestaltung des Unterrichts betrifft, mit hohem Engagement am Vorgehen des Zyklus 2 orientiert. Die Mitarbeitenden aus den Zyklen 2 bis 4 tauschen sich regelmäßig über das unterrichtliche Vorgehen aus. Es kam so zu einer Angleichung der Arbeitsweisen und Regeln zwischen den Zyklen 2 bis 4 (beispielsweise bezüglich des Verhaltensgürtel-Systems).

Es haben sich in der Folge zwei Fronten entwickelt: Zyklus 2-4 vs. Zyklus 1. Es entstanden Differenzen auf persönlicher aber auch auf inhaltlicher Ebene (bezüglich Umsetzung eines offenen Unterrichts, vgl. oben). Teilweise kommt es auch zu Abwertungen und Schuldzuweisungen, welche in

16 Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; Règlement grand-ducal du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation.

17 Wir erlauben uns, im Literaturverzeichnis am Ende dieses Berichts einige weiterführende Hinweise zu dieser Thematik anzugeben.

Interviews mit Fachpersonen aus verschiedenen Zyklen und aus dem multiprofessionellen Team offenkundig wurden. Dies behindert die pädagogische Arbeit (differenzierte Reflexion und undogmatische Analyse sowie Weiterentwicklung des Unterrichts/der Schule) und steht im Widerspruch zu den übergeordneten Prinzipien und Werthaltungen (Wertschätzung aller, Wertschätzung der Vielfalt, offene, wertschätzende Kommunikation).

Von den Eltern wird der Übergang von Zyklus 1 zu Zyklus 2 als „Schnitt“ bezeichnet, welcher Sorge bereitet und verunsichert. Eltern bemängeln eine fehlende Kommunikation zwischen den jeweiligen Mitarbeitenden und ein fehlendes Interesse am je anderen Zyklus. Sie befürchten, dass sich der Konflikt zwischen dem Personal auch auf die Kinder überträgt. Erfreulicherweise begann kürzlich auf Einzelinitiative hin ein inhaltlicher Austausch zwischen dem Zyklus 1 und dem Zyklus 2.

Entwicklungshinweise:

- Begegnen Sie einander offen und wertschätzend. Nutzen Sie die großzügig bemessenen personellen Ressourcen, indem Sie sich gegenseitig im Unterricht besuchen, als „critical friends“ Rückmeldungen geben und auf diese Weise Ihren Unterricht gemeinsam weiterentwickeln.
- Versuchen Sie Kontaktstellen herzustellen und zum Wohl der Kinder eine Brücke für den Übertritt vom Zyklus 1 zum Zyklus 2 herzustellen. Denken Sie dabei nicht nur im Rahmen Ihres eigenen Zyklus, sondern zyklusübergreifend.
- Überlegen Sie, wie der Unterricht im Zyklus 1 und 2 gestaltet werden muss bzw. welche Strukturen hilfreich sind, damit der Übergang von den Kindern und den Eltern nicht als Bruch sondern als kontinuierliche Weiterentwicklung erlebt wird.

5.4 Evaluation des Förderkonzepts und dessen Umsetzung

Ein Förderkonzept besteht. Dessen Umsetzung erfolgt uneinheitlich. Es gibt verschiedene Gründe, es grundlegend zu überarbeiten.

Die Aussage, dass an der Eis Schoul *ein* Förderkonzept besteht, muss wie folgt präzisiert werden: Seit dem Bestehen dieser Schule wurde laufend an der Entwicklung einer Förderkonzeption gearbeitet. Im Frühjahr 2011 stand die siebte Version des Förderkonzepts für die Zyklen 2 bis 4 zur Verfügung. Von den entsprechenden Zyklusverantwortlichen liegen schriftliche Stellungnahmen vor, in denen Vorschläge für Anpassungen am Förderkonzept gemacht wurden. Daneben wurden vom Zyklus 1 und vom multiprofessionellen Team je eigene Förderkonzepte erarbeitet.

Die Förderkonzepte weisen etliche Gemeinsamkeiten auf. So wird übereinstimmend betont, die Ressourcen und nicht die Defizite des Kindes in den Vordergrund zu stellen sowie die spezifische Förderung so inklusiv wie möglich zu gestalten. Erhebliche Uneinigkeit herrscht jedoch bezüglich der Frage, wie das multiprofessionelle Team in den Förderprozess eingebunden und im schulischen Alltag eingesetzt werden soll.

Aufgrund der verschiedenen Konzepte und der darauf Bezug nehmenden Papiere präsentiert sich die Situation bezüglich schulinterner Förderkonzeption recht unübersichtlich. Der aus der Dokumentenanalyse entstandene Eindruck, dass in der Eis Schoul derzeit keine einheitliche Praxis der Förderplanung und deren Umsetzung besteht, wurde durch die Beobachtung und die Interviews bestätigt. Diese Feststellung bedeutet nicht, dass im Bereich der besonderen Förderung nichts gemacht wird. Teilweise besteht eine überaus intensive kindbezogene Zusammenarbeit in unterschiedlicher Form: Im Zyklus 1 werden kindbezogene Fragestellungen im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit besprochen, während in den Zyklen 2 bis 4 der Austausch im pädagogischen Team im Vordergrund steht.

Trotz etlicher guter Beispiele erscheint der institutionelle Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf als fachlich zu wenig gesichert. Dabei stehen unter anderem die folgenden Fragen im Vordergrund:

- Eine sehr grundsätzliche Thematik scheint für etliche Mitarbeitende nicht geklärt zu sein: Inwieweit dürfen/sollen/müssen einzelne Schülerinnen und Schüler als solche mit „besonderem Förderbedarf“ bezeichnet werden? Sollen für diese Kinder besondere Vorgehensweisen gelten oder will man dies explizit nicht?
- Welche Funktionen, Rollen und Einsatzgebiete sind spezialisierten Fachpersonen zugedacht? Sollen sie vor allem beraten und coachen, sollen sie in einem speziellen Förderraum tätig sein oder sollen sie integrativ im Unterricht mitwirken?

- Ist es möglich, nach einem übergreifenden Förderkonzept für alle Zyklen zu arbeiten oder sind zyklusspezifische Unterschiede zwingend?
- Welche Kritikpunkte haben mit inhaltlichen Fragen zu tun (z.B. mit unterschiedlichen Ansichten, mit welchen Rahmenbedingungen ein offener Unterricht umgesetzt werden soll) und welche sind eher auf der Beziehungsebene zu verorten?

Im Förderkonzept der Zyklen 2 bis 4 ist vorgesehen, die Förderkonzeption der Eis Schoul im Hinblick auf das Schuljahr 2011/12 gesamthaft zu überprüfen und neu zu gestalten. Unter anderem sollen die gemachten Erfahrungen im Team sowie die Rückmeldungen der vorliegenden Entwicklungsevaluation als Basis dienen. Zudem ergibt sich eine völlig neue Situation durch die beschlossene Angliederung des multiprofessionellen Teams in die EDIFF.

Wir unterstützen die geplante Gesamtüberarbeitung des Förderplanungskonzepts und machen gerne einige Hinweise zu einem möglichen Vorgehen (vgl. Entwicklungshinweise sowie Strukturierungsvorschlag im Anhang).

Für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind offene Unterrichtsformen eine enorme Herausforderung. Für deren adäquate Förderung ist eine angemessene Struktur, Begleitung und Unterstützung notwendig.

Zunächst einige grundsätzliche Vorbemerkungen: Selbstgesteuertes Lernen in offenen Unterrichtsformen stellen – vor allem in der Aufbauphase – große Anforderungen sowohl an das pädagogische Personal als auch an die Schülerinnen und Schüler selbst dar. Diese Schwierigkeiten potenzieren sich bei Kindern mit Beeinträchtigungen:

- Je nach Beeinträchtigung sind die Voraussetzungen der betroffenen Kinder, sich selbst zu organisieren und eine hohe Eigenverantwortung für ihr Lernen wahrzunehmen, erheblich eingeschränkt.
- Für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen müssen individuelle Lernziele gesetzt werden. Diese Setzungen dürfen nicht dem Zufall überlassen werden.
- Ziele erhalten erst dann ihren Sinn, wenn von pädagogischer Seite her die Lernumgebung und die Lernangebote so gestaltet sind, dass das Kind ihm angemessene Lernprozesse durchlaufen kann.

Aufgrund der Dokumentenanalysen, Beobachtungen und Interviews gelangen wir zur Einschätzung, dass die Eis Schoul bezüglich der schulischen Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen noch Entwicklungspotential aufweist. Sie befindet sich auf dem Weg, offene Unterrichtsformen und selbstgesteuertes Lernen konsistent umzusetzen. Innerhalb dieses aufwändigen und herausfordernden Prozesses konnten die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit Beeinträchtigungen noch nicht den ihnen gebührenden Stellenwert erlangen.

Selbstgesteuertes Lernen ist bei Kindern mit Beeinträchtigung – beispielsweise beim Vorliegen einer geistigen Behinderung – zwar durchaus möglich. Entsprechende Lernumgebungen müssen jedoch von pädagogischer Seite her aktiv geschaffen werden, und die Lernprozesse des Kindes sind zu begleiten. Grundlage dafür sind einerseits diagnostische Informationen und laufend aktualisierte und reflektierte Zielvereinbarungen. Wir haben Hinweise dahingehend erhalten, dass in mehreren Fällen diagnostische Unklarheit über die Schwierigkeiten und Stärken von Kindern mit Beeinträchtigung herrschen, was in der Folge die Bildung von klaren Zielformulierungen und die Realisierung einer angemessenen Förderung erschwert.

Aufgrund dieses Informationsdefizits wurden etliche Kinder für diagnostische Abklärungen angemeldet, zunächst beim multiprofessionellen Team, später auch bei der EDIFF, weil die Zusammenarbeit zwischen den Zyklen 2 bis 4 und dem multiprofessionellen Team der Eis Schoul nicht optimal entwickelt werden konnte. Die teilweise sehr offenen Fragestellungen (z.B. „Aufgrund verschiedener Beobachtungen beantragen wir für dieses Kind ein Gutachten in den Bereichen Lernen und Sprache“) zeigen, dass sonderpädagogische Fragestellungen teilweise als etwas „Abgespaltenes“ erlebt werden. Die folgende Kernaussage geht auf diese Thematik näher ein.

Die pädagogische und die sonderpädagogische Förderung werden teilweise als zwei getrennte Gleise wahrgenommen. Anzustreben ist eine organische Verschmelzung auf konzeptueller und unterrichtlicher Ebene.

Es wurde bereits erwähnt, dass in der Eis Schoul als inklusive Schule das Spannungsfeld besteht, inwieweit einzelne Schülerinnen und Schüler als solche mit „besonderem Förderbedarf“ bezeichnet werden sollen oder ob ein solches „Labeling“ möglichst vermieden werden soll. Diese Frage ist schul-

gesetzlich eigentlich geklärt: Ein solcher Unterschied ist zu machen, wenn ein Kind die Zyklusziele auch in drei Jahren nicht zu erreichen vermag.

An der Eis Schoul wird diese Vorgabe grundsätzlich ernst genommen: Für etliche Kinder wurden individuelle Förderpläne erstellt. Weil jedoch bisher nicht in jedem Fall festgestellt werden konnte, auf welchem Lernstand die einzelnen Kinder genau stehen, besteht eine gewisse Unsicherheit, ob alle Kinder mit einem entsprechenden Bedarf tatsächlich erfasst sind. Es ist, wie bereits erwähnt, als überaus positiv zu werten, dass an der Eis Schoul in Kürze Zertifikatsverfahren eingeführt werden, welche die Einschätzung des Lernstands aller Schülerinnen und Schüler besser ermöglicht.

Die Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit den aktuell bestehenden individuellen Förderplänen ist sehr unterschiedlich. Sie scheint stark mit der Intensität der Zusammenarbeit zwischen dem jeweiligen pädagogischen Team und dem multiprofessionellen Team zu korrelieren: Je enger und besser die Zusammenarbeit, desto hilfreicher wird der Förderplan erlebt. Vor allem in den Zyklen 2 bis 4 werden die Förderpläne als optimierungswürdig erachtet. In Einzelfällen haben wir zudem festgestellt, dass Personen, die intensiv mit einem Kind mit Beeinträchtigung arbeiten, den entsprechenden (durchaus bestehenden) Förderplan (PPI) nicht kennen.

Aufgrund unserer Einschätzungen sind vor allem zwei Gründe für diese fachlich unbefriedigende Situation verantwortlich:

- Die Förderpläne wurden nicht von denjenigen Personen erstellt, die tatsächlich mit dem Kind arbeiten.
- Ein klarer Bezug zum Vorgehen im generellen Unterricht (beispielsweise zu laufenden Projekten, die das Kind bearbeitete oder zur Fortführung des Portfolios) ist in den Förderplänen nur in ungenügendem Maße erkennbar.

An dieser Stelle sei nochmals die bevorstehende Einführung von Zertifikatsverfahren erwähnt. Dieser wichtige Schritt in Richtung Transparenz der angestrebten und erreichten Zielsetzungen könnte dazu verhelfen, auch den Stellenwert der Förderziele aus den individuellen Förderplänen zu erhöhen – und beides für die strukturierte Weiterentwicklung des offenen Unterrichts zu verwenden. Durch ein Zusammen-Denken der pädagogischen und der sonderpädagogischen Förderung könnte der Anspruch einer inklusiven Schule noch besser eingelöst werden (vgl. die dazu formulierten Entwicklungshinweise und den konzeptuellen Strukturierungsvorschlag im Anhang).

Ab Schuljahr 2011/12 wird das multiprofessionelle Team nicht mehr innerhalb der Eis Schoul arbeiten. Spezifische fachliche Kompetenzen werden anschließend durch die EDIFF gesichert.

Aufgrund eines ministerialen Entscheides wird das multiprofessionelle Team ab dem Schuljahr 2011/12 aus der Eis Schoul in die EDIFF ausgelagert. Damit sollen insbesondere die Rollen geklärt werden. Zudem soll von Seiten der EDIFF eine noch breitere fachliche Unterstützung – beispielsweise auch aus dem logopädischen Bereich – möglich sein.

Dieser Entscheid ist vom Team der Eis Schoul unterschiedlich aufgenommen worden: von ausgesprochenem Bedauern bis hin zur Unterstützung. Wir empfehlen, diesen Entscheid zu akzeptieren und die Kräfte dahingehend einzusetzen, konzeptuell eine möglichst gute Nutzung der fachlichen Ressourcen der EDIFF für die Eis Schoul sicherzustellen. Die Zeichen dafür stehen gut: Im Interview mit der Leitung der EDIFF wurde eine solche Unterstützung zugesagt. Diese kann insbesondere in den folgenden Bereichen erfolgen:

- fachdiagnostische Einschätzungen
- Unterstützung bei der Erstellung und Überprüfung von Förderplänen
- behinderungsspezifisches Coaching der Mitarbeitenden der Eis Schoul
- therapeutische Unterstützung bei entsprechender Diagnose
- fachliche Unterstützung bei der Weiterentwicklung des Förderkonzepts.

Damit ist klar, dass die pädagogische Arbeit innerhalb der Eis Schoul vom Team zu erfolgen hat und keine „von außen einfliegende Fachpersonen“ mit den Kindern mit Beeinträchtigung im Rahmen des Unterrichts arbeiten werden. Die Fachpersonen der EDIFF haben die Aufgabe, das Team in sonderpädagogischen Fragen zu beraten und zu stärken. Etwas anders sieht es aus, wenn ein spezifischer Bedarf an therapeutischer Unterstützung diagnostisch festgestellt wurde: Es ist durchaus denkbar, dass beispielsweise eine logopädische Fachperson zu bestimmten Zeiten an der Eis Schoul tätig ist, um die entsprechenden Kinder gezielt zu unterstützen.

Generell ist es wichtig, fachdiagnostische Einschätzungen und Unterstützungen nicht als Widerspruch zur Eis Schoul-Konzeption zu sehen. Unabhängig von der pädagogischen Vorgehensweise ist es notwendig, Stärken sowie Entwicklungs- und Lerneinschränkungen möglichst genau zu kennen, um das pädagogische Verhalten und das Lernangebot auf die Bedürfnisse der entsprechenden Kinder anpassen zu können.

Entwicklungshinweise:

- Das Förderkonzept sollte, wie dies von der Eis Schoul bereits geplant ist, grundlegend überarbeitet werden. Dies ist allein schon aufgrund wichtiger organisatorischer Veränderungen notwendig, weil das multiprofessionelle Team zukünftig der EDIFF zugeteilt sein wird.
- Wir empfehlen, kein isoliertes Förderkonzept zu erstellen, sondern ein knappes, übergreifendes pädagogisches Konzept. Dieses geht von den bereits vorliegenden, grundlegenden pädagogischen Prinzipien und Umsetzungsformen aus. Darauf aufbauend werden diejenigen für den Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf beschrieben. Diese Vorgehensweise würde mithelfen, die pädagogische Wirkung der Eis Schoul als inklusive Schule zu stärken – sowohl nach innen als auch nach außen. Dieses Konzept sollte schlank ausfallen und sich auf das Wesentliche beschränken, um die Alltagstauglichkeit zu gewährleisten.
- Die EDIFF wird ab dem neuen Schuljahr eine wichtige unterstützende Rolle für die Eis Schoul einnehmen. Es empfiehlt sich, mit der Leitung der EDIFF die gegenseitigen Erwartungen und die Formen der Zusammenarbeit verbindlich zu klären. Fachpersonen der EDIFF sollten insbesondere bei der diagnostischen Einschätzung von Kindern sowie bei der Erstellung, Umsetzung und Überprüfung von Förderplänen beratend hinzugezogen werden. Zudem können Kinder mit therapeutischem Bedarf gezielt unterstützt werden.

5.5 Klärung der Rollen und Aufgaben in den pädagogischen Teams

Eine erste Klärung der Rollen ist erfolgt. Sie hat mehrheitlich positive Auswirkungen gehabt, könnte jedoch die gemeinsam getragene Verantwortung für die Kinder gefährden.

In allen Zyklen liegt die Hauptverantwortung für die Planung des Unterrichts und dessen pädagogischer Ausrichtung sowie für Curriculumsfragen bei der Lehrperson. Für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind die Rollen und Aufgaben klar, sie werden aber in den verschiedenen Zyklen unterschiedlich ausgelegt. Im Zyklus 1 übernehmen alle beteiligten Mitarbeitenden alle Aufgaben. Die verschiedenen Berufsgruppen ergänzen sich. Jede Mitarbeiterin/jeder Mitarbeiter übernimmt eine „Tutorenfunktion“ für eine bestimmte Anzahl Kinder (Beobachtung, Koordination der Elternzusammenarbeit, Kontaktperson für das multiprofessionelle Team).

In den Zyklen 2 bis 4 ist die Sozialpädagogin resp. der Sozialpädagoge hauptverantwortlich für die Kinder mit besonderem Förderbedarf. Für Absprachen und die Informationsvermittlung zwischen den verschiedenen beteiligten Personen (Lehrperson, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, Erzieherin/Erzieher) gibt es im Zyklus 2 bis 4 keine zeitlich klar definierten Absprachen, sodass es zu Informationsdefiziten und Abspracheproblemen kommen kann. Das Informationsdefizit ist den beteiligten Mitarbeitenden bewusst und wurde von ihnen im Interview angesprochen.

Für die Eltern erscheint die Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen Professionen sinnvoll. Sie wissen, wer für sie Ansprechperson ist. In den Unterrichtsbeobachtungen wurde festgestellt, dass teilweise zu viele Erwachsene im Unterricht sind (Zyklen 3 und 4: zeitweise 5 Erwachsene bei geringer Schülerzahl), was sich für das selbständige Lernen kontraproduktiv auswirken kann. Von Mitarbeitenden wurde in Interviews erwähnt, dass diese „Überdotierung“ von Erwachsenen sowohl für die Kinder als auch für das Team mehr Verwirrung als Unterstützung schaffe.

In der Beobachtung des Unterrichts und der Pausen wurde festgestellt, dass Kinder mit einer Behinderung inhaltlich und sozial unterschiedlich gut eingebunden sind. Die hohe Dotation an Personal kann auch verstärkt dazu führen, dass Kinder mit einer Behinderung mehr oder weniger durchgängig eine Eins-zu-Eins-Betreuung erhalten und damit die soziale und inhaltliche Einbindung dieser Kinder erschwert wird, weil gemeinsames Lernen nur in geringem Maße stattfindet.

Entwicklungshinweise:

- Sorgen Sie dafür, dass die Zahl von Mitarbeitenden im Unterricht der aktuellen Unterrichtssituation angemessen ist. Machen Sie die Anzahl Lehrpersonen abhängig von der Klassengröße und der

Klassenzusammensetzung. Überprüfen Sie die Angemessenheit der Lehrpersonendotierung regelmäßig und verändern Sie diese wenn nötig.

- Es ist zu prüfen, inwiefern und wo eine fixe Aufteilung der Betreuungs- und Bezugspersonen für Kinder mit bzw. ohne Förderbedarf sinnvoll ist (z.B. aufgrund von notwendigen fachlichen Kompetenzen) und wo/in welchen Situationen/bei welchen Aufgaben sie durchbrochen oder aufgeweicht werden kann, um einer allfälligen Stigmatisierung der Kinder mit besonderem Förderbedarf vorzubeugen und allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, mit verschiedenen Lehrpersonen zu kooperieren.
- Absprachen und ein guter Informationsfluss zwischen den verschiedenen am Unterricht beteiligten Personen sind wichtig. Schaffen Sie fixe, verbindliche und strukturierte Zeiträume der Zusammenarbeit, um Absprachen zu treffen und dafür zu sorgen, dass alle beteiligten Personen genügend informiert sind.

Für die Erzieherinnen und Erzieher der Zyklen 2 bis 4 ist die Rolle im Unterricht nicht klar.

Die Erzieherinnen und Erzieher des Zyklus 2 bis 4 fühlen sich im Unterricht weitgehend überflüssig. Sie geben an, sich für das Unterrichten nicht genügend kompetent zu fühlen. Die Erzieherinnen und Erzieher des Zyklus 1 hingegen fühlen sich im Unterricht gut eingebunden und werden auch gebraucht.

Die Aufgaben im Paradiso, in den Ateliers und während des Mittags werden von allen Erzieherinnen und Erziehern als vielfältig wahrgenommen. Sie fühlen sich dort wohl und erleben sich als kompetent.

Das Grundschulgesetz sieht vor, dass eine Erzieherin/ein Erzieher in Zyklus 1 mitarbeitet. Demgegenüber werden gemäß Vorgabe des Ministeriums die Erzieherinnen und Erzieher der Zyklen 2 bis 4 erst ab Mittag ihre außerunterrichtliche Arbeit beginnen. Die betroffenen Erzieherinnen und Erzieher sind bezüglich dieses Entscheides ambivalent. Einerseits freuen sie sich darauf, wirklich die Aufgaben zu übernehmen, die sie gerne machen und bei denen sie sich kompetent fühlen, andererseits wissen sie um die Bedeutung einer gewissen Konstanz zwischen Unterrichtszeit und außerunterrichtlicher Betreuung. Insbesondere ist für sie wichtig, dass übergreifende Regeln konsequent eingehalten werden.

Für die Erzieher/-innen ist daher ein übergreifendes pädagogisches Konzept, welches Unterricht und Betreuung außerhalb des Unterrichts miteinschließt, wünschenswert (vgl. Kapitel 5.6).

Entwicklungshinweise:

- Der Entscheid, die Erzieherinnen und Erzieher für Aufgaben im außerunterrichtlichen Bereich einzusetzen, führt für diejenigen der Zyklen 2 bis 4 zu einer größeren Rollenklarheit und einer Fokussierung ihrer Ressourcen. Es ist zu überlegen, inwieweit diese Trennung der Aufgaben auch für die Erzieherinnen und Erzieher im Zyklus 1 sinnvoll ist, sind die Unterrichtsinhalte dort doch noch näher an denjenigen des außerunterrichtlichen Bereichs.
- Wichtig ist nun, ein übergreifendes pädagogisches Konzept zu erstellen, das klare Zielsetzungen und Rahmenbedingungen auch für den außerunterrichtlichen Bereich formuliert und eine Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlicher Betreuung (Regeln, Inhalte, Rituale) herstellt.

5.6 Praxis und Ziele der außerunterrichtlichen Betreuung

Es besteht ein vielfältiges außerunterrichtliches Angebot. Es wird von älteren Schülerinnen und Schülern wenig genutzt.

Die Eis Schoul ist eine Ganztageschule und bietet während den Schulzeiten Betreuung von 7.00 bis 18.30 sowie Ganztagesbetreuung während den kurzen Schulferien (Allerheiligen, Fastnacht, Pfingsten) an. Die Angebote der außerunterrichtlichen Betreuung werden von vielen Eltern für ihre Kinder in unterschiedlicher Intensität in Anspruch genommen. Eher wenig werden die Angebote von älteren Schülerinnen und Schülern genutzt.

Alle befragten Personen sind sich darin einig, dass die außerunterrichtliche Betreuung – die Angebote des Paradiso – „etwas Anderes“ sein soll, d.h. dass sie sich von der Schule zu unterscheiden hat und dass die Angebote für die Kinder Freizeitcharakter haben müssen.

Trotzdem ist es allen Befragten ein wichtiges Anliegen, dass die zentralen pädagogischen Haltungen, einschließlich der wichtigsten Verhaltensregeln, von den Lehrpersonen und den Erzieherinnen und

Erziehern geteilt werden. Dafür sind Koordinations- und Austauschzeiten zwischen Schule und der außerunterrichtlichen Betreuung erforderlich. Die Abstimmungen der Grundhaltungen sowie auch der dafür erforderliche Austausch sind nach Einschätzung der Befragten heute noch nicht optimal.

Klärungsbedarf besteht bei Überschneidungen inhaltlicher sowie personeller Art zwischen Schule und außerunterrichtlicher Betreuung. Einerseits ist es wichtig, die Rolle sowie die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher im Unterricht zu klären (vgl. dazu Kapitel 5.5), andererseits ist auch eine gute Abstimmung der Angebote notwendig. Die Vor- und Nachteile der personellen Überschneidung zwischen Schule und außerunterrichtlichen Betreuung werden unterschiedlich eingeschätzt. Sowohl von der Schule (insbesondere an den Nachmittagen) wie auch von der außerunterrichtlichen Betreuung werden Ateliers angeboten. Um den oben erwähnten Anspruch einlösen zu können, dass die außerunterrichtliche Betreuung etwas anderes als Schule sein soll, muss geklärt werden, welche Form von Ateliers wann angeboten wird, welche Zielsetzungen verfolgt werden und welche Inhalte sie haben sollen.

Die außerunterrichtlichen Angebote erfordern eine sorgfältige Planung und auch Reflexion. Dafür müssen entsprechende Zeiträume für Erzieherinnen und Erzieher zur Verfügung stehen und auch genutzt werden. Bei der Nutzung der bestehenden Austauschformen orten mehrere der Befragten Optimierungsbedarf.

Die Erzieherinnen und Erzieher haben die Möglichkeiten, bei Fragen oder bei schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern das multiprofessionelle Team beratend beizuziehen. Diese Beratungsmöglichkeit wird als wichtig erachtet, wurde jedoch in der Praxis kaum genutzt. Es ist zu klären, warum dies so ist. Aus fachlicher Sicht ist sicherzustellen, dass Supportmöglichkeiten für die Erzieherinnen und Erzieher vorhanden sind und dass diese bei Bedarf auch genutzt werden – in Zukunft wohl sinnvollerweise von Seiten der EDIFF.

Die Angebote der außerunterrichtlichen Betreuung sind vielfältig. Sie werden von den Erzieherinnen und Erzieher sowie auch von gezielt beigezogenen externen Personen durchgeführt. Für die Kinder besteht meist die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Angeboten wählen zu können. Die Wahlmöglichkeit wird von den Kindern und auch den Eltern geschätzt. Zu prüfen ist, ob die Angebote auch die Bedürfnisse von älteren Schülerinnen und Schüler genügend abdecken. Zudem ist darauf zu achten, dass es auch Angebote zur Erholung gibt, da der Tag an der Schule für die Kinder lange und anstrengend sein kann. Die Eltern begrüßen Aktivitäten, die angeleitet sind. Von Kindern, welche die ganze Woche im Paradiso verbringen, wurde gewünscht, dass mehr Ausflüge gemacht werden.

Die Mischung der Zyklen bzw. die Bildung von altersheterogenen Gruppen im außerunterrichtlichen Bereich wird als Bereicherung erlebt. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass insbesondere jüngere Kinder in diesen Gruppen bei Bedarf genügend Unterstützung und auch Schutz durch die Betreuenden erfahren. Dies ist den Kindern selber und auch den Eltern ein wichtiges Anliegen.

Die Angebote werden vorwiegend in den Räumen der Schule und im Außenraum durchgeführt. Der Außenraum der Schule bietet jedoch nur in beschränktem Maß Anregung, Inspiration sowie Spiel- und Bewegungsangebote für die Kinder. Es besteht Verbesserungsbedarf.

Das Evaluationsteam wurde gebeten, eine Einschätzung des Personalschlüssels abzugeben. Leitlinie dazu sind die Empfehlungen des Schweizerischen Fachverbandes Sozial- und Sonderpädagogik INTEGRAS (<http://www.integras.ch>). Diese gehen von einer Vollzeitstelle für 10 Kinder mit Lernbehinderung aus. Weil an der Eis Schoul Kinder in einer großen Bandbreite gefördert werden, erscheint es statthaft, sich an diesem Vergleichswert zu orientieren. Die derzeit an der Eis Schoul vorhandenen Personalressourcen des Erziehungspersonals entsprechen ziemlich genau der INTEGRAS-Empfehlung. In mehreren Interviews wurde uns berichtet, dass diese Ressourcen grundsätzlich ausreichen. Problematisch sei die Lage bei personellen Ausfällen. Es ist zu prüfen, ob durch eine Flexibilisierung der Einsatzpläne solche Engpässe abgedeckt werden können oder ob Situationen der temporären Unterversorgung durch andere Maßnahmen begegnet werden kann.

Entwicklungshinweise:

- Die Vielfalt der außerunterrichtlichen Angebote wird geschätzt und soll beibehalten werden.
- Zentrale pädagogische Haltungen müssen von Schule und außerunterrichtlicher Betreuung geteilt werden. Die dafür erforderlichen Klärungsprozesse und Abstimmungen sind an die Hand zu nehmen – sinnvollerweise im Rahmen der Erarbeitung eines übergreifenden pädagogischen Konzepts.
- Bei der Gestaltung des Außenraums der Schule besteht Optimierungsbedarf. Er ist in der jetzigen Form wenig ansprechend und bietet den Kindern zu wenig Anregung.

- Der Personalschlüssel im Bereich der außerunterrichtlichen Betreuung scheint grundsätzlich ausreichend zu sein. Suchen Sie Möglichkeiten, Engpässen bei kurzfristigem Personalausfall begegnen zu können.

6. Vorschlag einer Prioritätensetzung bei der Umsetzung der Entwicklungshinweise

Wir schlagen Ihnen vor, die folgenden Entwicklungen prioritär anzugehen (die entsprechenden Entwicklungshinweise sind hier noch einmal aufgeführt):

1. Intensivierung des praxisbezogenen pädagogischen Austauschs über die Zyklen hinweg – mit besonderem Augenmerk darauf, welche Strukturen den Schülerinnen und Schülern beim offenen Lernen helfen

- Besinnen Sie sich immer wieder auf die gemeinsam geteilte pädagogische Grundhaltung. Besprechen Sie diese anhand konkreter – nicht theoretisch-abstrakter – Fragestellungen im Rahmen des „Pädagogischen Austauschs“ und legen Sie anschließend fest, wo ein einheitliches Vorgehen (Regeln, Methoden, Dokumentation von Lernschritten, Beurteilungen, Wahlmöglichkeiten der Schüler/-innen usw.) in allen Zyklen wie auch im außerunterrichtlichen Bereich notwendig ist und wo ein bewusst unterschiedliches Vorgehen möglich oder sogar sinnvoll ist.
- Begegnen Sie einander offen und wertschätzend. Nutzen Sie die großzügig bemessenen personellen Ressourcen, indem Sie sich gegenseitig im Unterricht besuchen, als „critical friends“ Rückmeldungen geben und auf diese Weise Ihren Unterricht gemeinsam weiterentwickeln.
- Versuchen Sie Kontaktstellen herzustellen zum Wohl der Kinder und eine Brücke für den Übertritt vom Zyklus 1 zum Zyklus 2 herzustellen. Denken Sie dabei nicht nur im Rahmen Ihres eigenen Zyklus, sondern zyklusübergreifend.
- Nehmen Sie aufmerksam wahr, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und welche Formen von Begleitung und Unterstützung diese brauchen.
- Führen Sie Zertifikatsverfahren verbindlich ein. Bieten Sie Lernenden und Eltern Orientierung bezüglich Lernstand und Lernprozess und ermöglichen Sie den Lernenden individuelle Lernerfolge, indem sie gemeinsam realistische Ziele vereinbaren, die Zielerreichung überprüfen und sowohl die Lernziele als auch den Lernprozess gemeinsam reflektieren und dokumentieren.

2. Erarbeitung eines möglichst knapp gehaltenen, aber übergreifenden pädagogischen Konzepts

- Wir empfehlen, kein isoliertes Förderkonzept zu erstellen, sondern ein knappes, übergreifendes pädagogisches Konzept. Dieses geht von den bereits vorliegenden, grundlegenden pädagogischen Prinzipien und Umsetzungsformen aus. Darauf aufbauend werden diejenigen für den Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf beschrieben. Diese Vorgehensweise würde mithelfen, die pädagogische Wirkung der Eis Schoul als inklusive Schule zu stärken – sowohl nach innen als auch nach außen. Dieses Konzept sollte schlank ausfallen und sich auf das Wesentliche beschränken, um die Alltagstauglichkeit zu gewährleisten.
- Wichtig ist bei der Erarbeitung eines übergreifenden pädagogischen Konzepts, dass klare Zielsetzungen und Rahmenbedingungen auch für den außerunterrichtlichen Bereich formuliert und eine Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlicher Betreuung (Regeln, Inhalte, Rituale) hergestellt werden.

3. Besprechung der gegenseitigen Erwartungen zwischen Eis Schoul und EDIFF mit dem Ziel, eine verbindliche Vereinbarung für das Schuljahr 2011/12 zu erstellen

- Die EDIFF wird ab dem neuen Schuljahr eine wichtige unterstützende Rolle für die Eis Schoul einnehmen. Es empfiehlt sich, mit der Leitung der EDIFF die gegenseitigen Erwartungen und die Formen der Zusammenarbeit verbindlich zu klären.
- Fachpersonen der EDIFF sollten insbesondere bei der diagnostischen Einschätzung von Kindern sowie bei der Erstellung, Umsetzung und Überprüfung von Förderplänen beratend hinzugezogen werden. Zudem können Kinder mit therapeutischem Bedarf gezielt unterstützt werden.

C. EVALUATION PAR LE PROF. Dr. JÜRGEN OELKERS. UNIVERSITÄT ZÜRICH

Gutachten über das pädagogische Konzept der Eis Schoul in Luxemburg zuhanden des Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle. Juli 2012

1. Auftrag und Kontext

Auftrag: Begutachtung des pädagogischen Konzepts der „Eis Schoul“ der Stadt Luxemburg in der Fassung vom März 2012.¹⁸ Das Gutachten soll sich auf die einzelnen Elemente des Konzepts, ihre Begründung und ihre Ausrichtung beziehen. Es geht nicht um eine Evaluation der Praxis. Eine solche „Entwicklungsevaluation“ liegt von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich vor und datiert auf den 30. April 2011 (Lienhard/Elmiger/Walt 2011).

Kontext: Die „Eis Schoul“ auf dem Kirchberg in der Stadt Luxemburg ist 2008 eröffnet worden. Die kleine Schule umfasst derzeit 88 Schülerinnen und Schüler. Sie sieht sich selbst als Labor und Forschungsschule, die neue Modelle der Erziehung und des Unterrichts erarbeiten soll, welche in die Regelschule Luxemburgs Eingang finden können. Die „Pilotschule“, wie sie offiziell heisst, ist vom luxemburgischen Erziehungsministerium zusammen mit der Stadt Luxemburg gegründet worden. Eine Kooperation mit der Universität Luxemburg besteht.

Eine solche „Laborschule“ gibt es seit 1974 an der Universität Bielefeld. Sie ist von dem deutschen Pädagogen Hartmut von Hentig konzipiert worden und war offenbar ein Bezugspunkt bei der Entwicklung des Luxemburger Projekts. Hentig wird in der Bibliografie des Projekts auch mit zwei Beiträgen erwähnt. Er ist die prominenteste Figur in der deutschsprachigen „innovativen Pädagogik“, an der sich auch das Konzept der Eis Schoul orientiert. Das Konzept geht nicht von empirischen Befunden aus oder nur von solchen, die zum Konzept passen. Es ist ein linkes Projekt und die Basis ist normativ.

Die „Eis Schoul“ ist daher politisch umstritten, im Mai 2011 ist sogar von konservativer Seite ihre Schliessung und Überführung in das staatliche Regelschulwesen gefordert worden.¹⁹ Ein Jahr später gibt es Zahlen, die darauf hinweisen, dass weit mehr Anträge auf Aufnahme gestellt wurden, als die Schule Plätze hat. Für das neue Schuljahr 2012/2013 wollten 141 Kinder angemeldet werden, während die Schule nur 15 Plätze zur Verfügung hat.²⁰ Die Nachfrage ist also gegeben, auch wenn immer noch Zweifel an den Leistungsanforderungen bestehen und die Lehrkräfte sich zu einem erheblichen Teil Stresssituationen ausgesetzt sehen.

In dieser Situation lohnt ein externer Blick auf das pädagogische Konzept, dem ein vierjähriger Diskussionsvorlauf vorangegangen war. Das verweist auf intensive Diskussionen und auch Beratungen. Als Berater werden angegeben vor allem Vertreter des „offenen Unterrichts“ (Falko Peschel, Hans Brügelmann), des „dialogischen Lernens“ (Urs Ruf) oder von „Lesen durch Schreiben“ (Jürgen Reichen). Gegenteilige Expertise ist offenbar nicht eingeholt worden.

2. Analyse des pädagogischen Konzepts

Das pädagogische Konzept geht davon aus, dass es in Luxemburg einen politischen Konsens gibt, wie auf die gesellschaftlichen Herausforderungen des Schulsystems reagiert werden kann. Eingangs des Konzepts wird gesagt, dass diese Herausforderungen „aktueller denn je“ seien. Die Herausforderungen selbst werden mit einer langen Liste von höchst verschiedenartigen Problemen benannt:

- Integration aller Kinder;
- Verschiedenheit in den Klassen;
- Kinder als Akteure ihres Lernprozesses;
- Mehrsprachigkeit;
- Evaluation;

¹⁸ Mail von Marc Berthelemy vom 22. Mai 2012.

¹⁹ Wort.lu vom 17. Mai 2011.

²⁰ L'essentiel online vom 15. Mai 2012.

- außerschulische Betreuung;
 - Einbeziehung der Eltern;
 - Schulidentität;
 - Teamarbeit;
 - niedrige Motivation oder Lernbereitschaft bei vielen SchülerInnen;
 - oft zufallsbedingte schulische Resultate;
 - überladene Programme;
 - Unzufriedenheit von Schülereltern;
 - ein Schulklima, das das Lernen wenig begünstigt;
 - die Vorbereitung der Kinder auf das Leben;
 - Lebenslanges Lernen;
 - Lernen auf der Basis komplexer Probleme;
 - die Entwicklung eines kritischen Urteilsvermögens;
 - die Entwicklung einer Ethik des Andersseins, um die aktive Teilnahme in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern
- (Eis Schoul 2012, S. 6).

Schon bei dieser Liste fällt auf, dass die Schule „aktuelle Herausforderungen“ nicht sehr spezifisch wahrnimmt und so auch nicht konzentriert auf einige wenige Probleme vorgeht, so dass unklar ist, worauf das pädagogische Konzept genau reagieren will. Die Liste zeigt auch nicht einfach Herausforderungen, sondern positive wie negative Problemlagen auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Auffällig ist auch, dass nicht zwischen Herausforderungen, die angenommen werden sollen und solchen, die abgelehnt werden, unterschieden wird. Es erschliesst sich dem Leser nicht, was die Entwicklung einer „Ethik des Andersseins“ mit der „Unzufriedenheit von Schülereltern“ oder „oft zufallsbedingten schulischen Resultaten“ zu tun haben könnte.

Der Eindruck, dass die Schule zu viel auf einmal will und alle pädagogischen Reformkonzepte, die heute im Gespräch sind, zu adaptieren gedenkt, verstärkt sich, wenn die einzelnen Elemente des pädagogischen Konzepts untersucht werden. Der allgemeine Rahmen wird mit vier sehr verschiedenen Elementen beschrieben:

- die Inklusion
- die Demokratie
- die Forschung
- die Ganztagschule

Diese vier Elemente sind rein normativ abgefasst. Bezüge auf vorliegende empirische Untersuchungen gibt es in dem Konzept nicht. Auffällig ist auch, dass abstrakt und ganzheitlich argumentiert wird. Beim Thema Inklusion etwa wird Folgendes ausgeführt:

„Inklusion heisst, alle Menschen willkommen heissen. Niemand wird ausgeschlossen, alle gehören in der kleinen demokratischen Gesellschaft EIS SCHOUL dazu und werden so angenommen, wie sie sind und nicht so, wie wir sie uns wünschen. Jede/r wird anerkannt und kann etwas zur Inklusion beitragen. Inklusion bedeutet auch nachdenken und beobachten, wo und warum Menschen ausgeschlossen werden und wie man solche Prozesse verändern kann.“ (ebd., S. 10)

Probleme der Inklusion stellen sich demgegenüber weit differenzierter, als diese postulative Beschreibung durchscheinen lässt. Das Konzept macht keinerlei Angaben, wie mit den verschiedenen Arten der körperlichen oder geistigen Behinderung in einer integrativen Schule umgegangen werden soll. Dieser Verzicht auf Differenzierung ist durchgehend anzumerken. Warum zum Beispiel alle Kinder in altersdurchmischten Gruppen arbeiten sollen (ebd., S. 11) wird nicht begründet, sondern basiert auf einer reformpädagogischen Setzung.

Auf der anderen Seite arbeiten sehr viele Grund- und Primarschulen im deutschen Sprachraum mit derartigen Konzepten, die also nicht als Alleinstellungsmerkmal der „Eis Schoul“ gelten können. Das Konzept insgesamt bietet zwar einige höhere Grade an Radikalisierung, aber ist weder besonders originell noch im Vergleich mit anderen wirklich innovativ. Im Blick auf das Thema Demokratie wird auf die UNO-Kinderrechtskonvention von 1989 verwiesen, die als gesetzlicher Rahmen aufge-

fasst wird. Die Schule soll wie eine „kleine demokratische Gesellschaft“ oder „Mikro-Polis“ organisiert werden.

Von der Schule als „Polis“ spricht durchgehend der deutsche Reformpädagoge Hartmut von Hentig, der von der Idee ausgeht, die Schule als Erfahrungs- und nicht als Unterrichtsraum zu fassen. Sie soll möglichst ohne „Belehrung“ auskommen. Abgelehnt wird ein Unterricht, der die Kinder in eine passive Rolle versetzt, sie sollen vielmehr beteiligt werden und Wissen nicht einfach hinnehmen. Programmatisch sind sie in der „Polis“ aktiv und bestimmen auf allen Ebenen mit.

Wiederum wird nicht gesagt, wie weit Kinderrechte mit dem staatlichen Auftrag der Schule vereinbar sein können. Es heisst im Text:

„In der demokratischen Gesellschaft EIS SCHOUL wird das Zusammenleben von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet. Im Rahmen von fest geregelten Versammlungen (Klassenrat, Schülerparlament, Schulrat), den „Institutionen“ von EIS SCHOUL, werden „Gesetze“ mit den Kindern vereinbart und es wird gemeinsam für deren Einhaltung gesorgt. Das Kind soll lernen, sein Umfeld aktiv zu gestalten. Auch der Unterricht in EIS SCHOUL basiert auf den Prinzipien von Eigenständigkeit, Selbst- und Mitbestimmung. Jedes Kind darf eigenständige Entscheidungen treffen im Bereich der Unterrichtsorganisation, der Unterrichtsmethode und zum Teil auch im Bereich des Unterrichtsinhalts im Rahmen des Lehrplans der öffentlichen Schule.“ (ebd., S. 12/13)

Fragen der Partizipation sind tatsächlich eine neue Aufgabe in allen Schulen der Europäischen Union und natürlich auch in der Schweiz. Regeln und Gesetze werden in vielen Grund- oder Primarschulen ausgehandelt und vereinbart. Den Kindern wird ein grosser Spielraum zugestanden, selbstständig zu lernen und ihre eigenen Meinungen zu äussern. Aber es ist wohl sehr radikal, aber nicht sehr überzeugend, wenn die Schülerinnen und Schüler auch über die Unterrichtsinhalte mitentscheiden können, selbst wenn es heisst, dass dieses nur „zum Teil“ geschehen soll und den Lehrplan der öffentlichen Schule voraussetzt.

Im Blick auf Mitbestimmung ist das eine zentrale Frage der Schulorganisation, die auch die Professionalität der Lehrerschaft berührt. Ähnliches gilt auch im Blick auf die Gleichberechtigung von Kindern und Eltern (ebd., S. 13). Auch hier hätte man von einem Konzept eine Grenzbestimmung erwartet und nicht einfach nur ein pädagogisches Postulat, das unbestimmt bleibt.

Der schwächste Teil des Konzepts bezieht sich auf das, was „Forschungsschule“ genannt wird (ebd., S. 14). Auch dieses Konzept ist seinerzeit in den Bielefelder Schulversuchen ausprobiert worden, mit wenig positiven Resultaten, wie die Entwicklung vor allem am Oberstufenkolleg gezeigt hat. Auch hier sollten Grundlagen der „Aktionsforschung“ realisiert werden. Im Ergebnis war so gut wie keine Forschung festzustellen, die modernen Standards entsprochen hätte. Forschungsfragen, die aus der Praxis des Alltags heraus entstehen, sollen auch in der „Eis Schoul“ gemeinsam mit Wissenschaftlern analysiert werden, ohne dass dabei die Rollenverteilung klar wäre. Aber der Begriff der Forschung geht noch wesentlich weiter. Gesagt wird nämlich:

„Forschung bedeutet für uns allerdings viel mehr. Es ist ein Weg, den wir im Sinne der modernen Reformpädagogik (auf deren Erkenntnisse EIS SCHOUL zum Teil aufbaut) gemeinsam beschreiten – als eine „Gemeinschaft der Lernenden“. Der Grundgedanke des Erforschens zieht sich somit durch alle Ebenen des Projektes und darüber hinaus. EIS SCHOUL fördert den natürlichen Forscherdrang und möchte den Wissensdurst der Kinder stillen, sei es durch gezielte Anregungen (zum Beispiel: die „Frage der Woche“, die in der wöchentlichen „e-letter“ dokumentiert ist) oder durch das Unterstützen selbstbestimmter Projekte.“ (ebd., S. 14)

Seit der Reformpädagogik ist es üblich geworden, im Blick auf Kinder von einem „entdeckenden“ oder „forschenden“ Lernen zu sprechen. Natürlich kann man jedes Lernen mit dem Begriff „Forschung“ in Verbindung bringen. Im Blick auf das, was in der heutigen Erziehungswissenschaft *Forschung* genannt wird, kann das allerdings nur in Dilettantismus enden. Forschung ist hoch spezialisiert. Und das gilt auch für die moderne Schul- und Entwicklungsforschung, die also nicht gemeint sein kann.

Bedenklich ist auch, dass die „moderne Reformpädagogik“ nicht selbst Objekt der Forschung werden kann, wie das an den Universitäten längst der Fall ist. Bei negativen Resultaten wäre dann aber das gesamte Konzept gefährdet. Es wird auch nicht gesagt, was die „Erkenntnisse“ dieser Reformpädagogik genau sind. Dort, wo man reformpädagogische Konzepte überprüft hat, sind die damit verbundenen Wirkungsannahmen in aller Regel nicht bestätigt worden. Auf der anderen Seite sind Bezugnahmen auf die nicht näher benannte Reformpädagogik nötig, um sich mit einem überlegenen Konzept von der Regelschule abzugrenzen.

Die Ganztagsschule soll die Möglichkeit bieten, „von morgens bis abends in der schulischen Einrichtung zu verbringen“ (ebd., S. 16). Solche ganztägigen Angebote gibt es wiederum in sehr verschiedenen Formen. Was im Konzept als Tagesablauf und Programm beschrieben wird, ist wiederum alles andere als originell. Deutsche Ganztagsschulen, die inzwischen zahlreich vorhanden sind, beziehen sich auf ganz ähnliche Programmpunkte und Zeitschienen. Das gilt ähnlich für den Tatbestand, dass verschiedene Berufsgruppen an der Gestaltung des Ganztagsbetriebes beteiligt sind. Ungewöhnlich ist nur der frühe Beginn (7 Uhr morgens) und das späte Ende (18.30 Uhr). Leider sagt das Konzept nichts über die Finanzierung der Schule. Deutsche Ganztagsschulen zum Vergleich beginnen später und enden früher, einfach weil die Ressourcen nicht mehr zulassen.

Der Kernbereich des pädagogischen Konzepts der „Eis Schoul“ ist der Unterricht. Ausgangspunkt sind aber nicht Methoden des Unterrichts oder auch Formen einer bewährten Praxis, sondern Postulate zum Lernen. Diese Postulate sind nicht auf die Institution Schule hin abgestimmt, sondern stellen allgemeine normative Annahmen dar. Diese Annahmen werden wie folgt gefasst:

- Jeder Lernweg ist individuell und einzigartig;
- Lernen kann nicht verordnet werden;
- Wir pflegen die Lernlust und den Lernantrieb aus der Zeit des Vorschuleintritts;
- Die Kinder erhalten die Gelegenheit, sich die Lerninhalte des Lehrplans aktiv entdeckend anzueignen;
- Wir gehen von den Erfahrungen und Interessen der Kinder aus;
- Wir ermöglichen den Kindern ihre Themen frei zu wählen;
- Jedes Kind darf aktiv mitbestimmen und Verantwortung für sein Handeln übernehmen;
- Wir verzichten auf äußere Belohnungen, die zum Zweck haben, die Kinder zum Lernen zu motivieren;
- Wir ermöglichen ein zusammen Leben, miteinander Arbeiten und voneinander Lernen von Kindern verschiedenen Alters;
- Jedem Kind wird ermöglicht, sein Wissen selbst zu konstruieren, in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen und den anderen Kindern;
- Das Lernen ist selbstgesteuert, d.h. vom Selbst (des Kindes) gesteuert;
- Jedes Kind wählt seinen Weg und sein Tempo selbst. (ebd., S. 18)

Auch hier überrascht die Breite der Postulate, die nicht systematisiert sind und im Wesentlichen aus Themen der Alternativpädagogik bestehen. Es überrascht dann nicht, dass gesagt wird, die Postulate durch einen „offenen Unterricht“ umzusetzen. Was genau unter „offenem Unterricht“ verstanden werden soll, wird nicht näher definiert. In der einschlägigen Literatur wird das Konzept immer mit verschiedenen Varianten diskutiert, es gibt daher nicht einfach „den“ offenen Unterricht. Zudem wird das Konzept sehr weit gefasst, nämlich sowohl organisatorisch und methodisch als auch inhaltlich und sozial. Wenn etwa gesagt wird, „das Schulkind bestimmt die Regeln des Zusammenlebens mit“, dann ist der Geltungsbereich des Begriffs „offener Unterricht“ zumindest sehr weit gedehnt. Er trifft irgendwie auf alles zu, was mit Selbständigkeit zu tun haben soll (ebd.).

In organisatorischer Hinsicht ist nicht zu sehen, wo der Vorteil liegen soll, wenn jedes Kind in jedem Zyklus der luxemburgischen Grundschule seinen Arbeitsplatz, seine Lernpartner und seine Lernzeit selbst bestimmen soll. Wenn das ständig geschehen soll, wäre eine Frage, wie lange und für welchen Zweck. Ein ähnlicher Einwand gilt für die Methode, die extrem formuliert ist, wenn es heißt:

„Das Schulkind bestimmt seinen Lernweg selbst. Die Kinder treffen eigene Entscheidungen über Methoden im Rahmen der Anforderungen des Lehrplans. Sie erlernen die Lernstrategien selbstgesteuert und indirekt“ (ebd.).

Der gleiche Befund gilt für die Aussagen zu den Inhalten. Auch hier geht das Konzept davon aus, dass das Schulkind seinen Lerninhalt aufgrund seiner Lerninteressen selbst bestimmt, mit dem Zusatz, dass dadurch „das Lernen einen nachvollziehbaren Sinn ergibt“ (ebd., S. 19). Diese These muss auf die Inhalte des Unterrichts bezogen werden. Das Konzept klammert die Frage aus, was geschehen soll, wenn sich bestimmte Kinder für Inhalte, die der Lehrplan vorschreibt, *nicht* interessieren und doch gemäß Lehrplan lernen müssen.

Interessen von Kindern streuen. Wer also allein von den gegebenen und *gezeigten* Interessen ausgeht, wird Mühe haben, den Lehrplan zu erfüllen. Das Konzept hält fast bedauernd fest, dass die Offenheit

des Unterrichts dadurch eingeschränkt wird, dass auch die „Eis Schoul“ dem Lehrplan der öffentlichen Schule und somit definierten Leistungsstandards verpflichtet ist (ebd.). Das Konzept geht nicht darauf ein, wie genau beides in Einklang gebracht werden kann. Es gibt natürlich verschiedene Wege, einen Standard zu erreichen, aber man muss schon angeben, wie das in der konkreten Schule vor Ort geschehen soll, also welchen Leistungsstand man für alle mindestens erreichen will.

Im Abschnitt über die Erziehung spiegelt sich diese Verlegenheit. Einerseits wird ausgeschlossen, die Kinder im Blick auf die Umgangsformen „mittels einer trickreichen Erziehung zu schon vorher festgelegten Zielen hinzuführen“. Regeln und Verfahren sollen ausgehandelt werden, wobei nichts darüber gesagt wird, wie lange und mit welchen Abschlüssen. Andererseits ist auch hier von Konsequenzen bei Gesetzesüberschreitungen die Rede (ebd., S. 21). Die Erwachsenen sollen im Wesentlichen die Rolle der Zuhörenden einnehmen und nur dann eingreifen, „wenn es nötig erscheint“. Wann das der Fall ist, bleibt unbestimmt, während Regeln nur gelten, wenn auch die Sanktionsmacht geklärt ist.

Im Hintergrund dieser Erziehungskonzeption steht ein Konzept, das Kindern fast alles zutraut und die Rolle der Erwachsenen sehr weit zurücknimmt, während es zugleich darum gehen soll, eine Schulorganisation aufrecht zu erhalten. Das Konzept der „Kindorientierung“ ist in der Alternativpädagogik ein grundlegendes Dogma, aber das sagt weder etwas über die Praktikabilität noch über die Wahrscheinlichkeit von Gelingen oder Scheitern aus. Konflikte unter Kindern werden so erwartet, dass sie stets gutartig sind, was auch heisst, dass das Konzept, wie alle Formen der Alternativpädagogik, einfach nur vom denkbar besten Fall ausgeht (Ravitch 2001).

Gesagt wird das wie folgt:

„Meist finden die Kinder dann selbst Lösungen für eine Einigung oder eine zukünftig andere Verhaltensweise. Wird von einem ein „Gesetz“ mehrfach nicht eingehalten, kann das eine Konsequenz zur Folge haben, die gemeinschaftlich festgelegt wird. Auch das Reparieren von absichtlich beschädigten Dingen oder das Ersetzen des Schadens gehören zu möglichen Konsequenzen oder Wiedergutmachungen. Regelüberschreitungen sind wichtig, um den Kindern den Sinn von „Gesetzen“ verständlich zu machen. Sie ermöglichen ihnen zu erkennen, was ein Verstoss gegen „Gesetze“ auslösen kann“ (ebd., S. 21).

Die im Konzept formulierten Prinzipien des offenen Unterrichts wirken sich naturgemäss auch für die Beschreibung der Rollen aus. Es ist die Rede davon, dass das Kind „seine eigenen Lernziele in einer leistungsdruckfreien Umgebung entwickeln“ kann, wobei auch hier wieder gesagt wird, dass dies den Rahmen des Lehrplans voraussetzt. Wie das genau geschehen soll, bleibt zum wiederholten Mal offen und wäre also anzumahnen.

Kein Lehrplan gibt einfach nur einen unverbindlichen Rahmen vor, vielmehr werden Fächer oder Lernbereiche beschrieben, Zeitressourcen festgelegt, Inhalte benannt und Ziele vorgegeben. Das Konzept läuft darauf hinaus, dass die Kinder eigene Lernziele unter der Voraussetzung von tatsächlich geltenden staatlichen Zielen festlegen sollen. Über welchen Spielraum die Schule dabei verfügt und wie sie den Spielraum zum Erreichen der staatlichen Ziele nutzen will, bleibt wiederum offen.

Auf der anderen Seite ist deutlich von einer Vergleichsnorm die Rede. Meistens wird offener Unterricht so verstanden, dass jedes Kind nach den individuellen Lernfortschritten beurteilt wird. Interessant am Konzept ist also, dass nicht einfach nur die jeweilige Entwicklung des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin massgebend sein soll. Gesagt wird das wie folgt:

„Durch den eigenen Lernprozess und den Austausch mit Kindern und Erwachsenen aus der Schule lernt es seine Stärken und Schwächen, seine Ziele und Vorstellungen kennen. Die eigene Leistung kann zunehmend eingeschätzt und *im Vergleich zu einer Norm* beurteilt werden. Der Austausch mit anderen ermöglicht ihm, die eigenen Ideen weiterzuentwickeln und Fragen aufzuwerfen, zu denen gemeinsam Vorschläge und Lösungen gesucht werden können. Die Konfrontation mit der Beurteilung anderer zu den eigenen Produktionen bietet zudem eine Plattform, auf der das Kind lernen kann, mit Leistungsdruck und Frustrationen umzugehen“ (ebd., S. 22; Hervorhebung J.O.).

Allerdings geht aus dem Konzept nicht hervor, wie die Praxis der vergleichenden Leistungsbeurteilung aussieht. Unter dem Stichwort „Evaluation“ steht an erster Stelle der „Umgang mit Fehlern“. Auch hier ist ein ausgesprochen optimistischer Blick angelegt, wenn gesagt wird, dass sich hinter sogenannten Fehlern oft „ein sehr klarer und konsequenter Gedanke des Kindes verbirgt“ (ebd., S. 26). Das entbindet nicht davon, Fehler, die Fehler sind, etwa Verstösse gegen die Grammatik, eindeutig zu benennen und dem Kinde auch verständlich zu machen. Nur dann kann aus Fehlern gelernt werden.

Die Leistungsbewertung selbst wird von vier verschiedenen Verfahren her näher beschrieben:

- Vorstellerkreis und eigene Dokumente
- Selbsteinschätzungsbögen
- Entwicklungstests
- Semesterbilanzen (ebd.)

Im Blick auf den „Vorstellerkreis“ wird gesagt, dass sich die Kinder jeden Tag über ihre Arbeit austauschen. Hier lernen sie, ihre Leistung selber einzuschätzen und können auch von anderen Kindern und Erwachsenen Bewertungen einfordern. „So entwickeln sie nach und nach ein sehr genaues Gefühl für die richtige Bewertung der individuellen Leistung und dem, was von der Norm her erfordert ist“ (ebd.).

Wie die Norm selbst zustande kommt, wird wiederum nicht gesagt. Von Noten und Zeugnissen ist keine Rede, das wäre von der Alternativpädagogik auch nicht zu erwarten. Auf der anderen Seite kann nicht einfach von einer Bewertungsnorm die Rede sein, ohne zu definieren, was sie genau ausmachen soll und wie sie zustande kommt. Die Norm ist gerade nicht ein Objekt von Aushandlungsprozessen. Und Verfahren der Leistungsbeschreibung müssen auf die Norm hin ausgerichtet sein.

Die übrigen drei Instrumente dienen der individuellen Beurteilung. Selbsteinschätzungsbögen basieren auf dem Lehrplan für die Luxemburger Grundschule. Sie sollen die erreichten Stärken und Schwächen zu einem bestimmten Zeitpunkt deutlich machen. Diesem Zweck dienen auch der Entwicklungstest und die Semesterbilanzen. Es geht hier immer nur um die individuelle Entwicklung und nicht um eine vergleichende Leistungsbeurteilung. Das entspricht dem Dogma des offenen Unterrichts, aber sicher nicht den Anforderungen an ein staatliches Schulsystem.

Normen sind auch nur dann fair, wenn sie mit Referenzgrößen verbunden sind und die Leistungen tatsächlich stufen können. Auch in der „Eis Schoul“ lernen die Kinder in Gruppen und irgendwann muss ihr Lernstand vergleichend bestimmt werden. Dass die Alternativpädagogik eine solche Festlegung um jeden Preis vermeiden will, ist bekannt, während auf der anderen Seite die Kinder und die Eltern sich in der Lerngruppe vergleichend wahrnehmen und auch wissen wollen, wo sie im Blick auf die Anforderungen des Lernplans stehen.

Interessant ist auch, wie die Schule die Eltern wahrnimmt. Das Konzept geht davon aus, dass die Eltern sich nicht an ihrer eigenen Schulzeit orientieren dürfen und sich auf Neues einlassen müssen. Am günstigsten sei es, wenn die Erziehungsvorstellungen der Eltern mit der Pädagogik von „Eis Schoul“ übereinstimmen. Für eine staatliche Schule ist das eine befremdliche Vorstellung, die davon ausgeht, dass die Eltern wohl im Rahmen des Konzepts mitarbeiten können, während ausgeschlossen wird, dass sie Kritik am Konzept üben oder ihre eigenen Vorstellungen einbringen können. Eine demokratische Mitsprache würde anders aussehen. Letztlich müssen die Eltern einem alternativpädagogischen Regime zustimmen, das ja nicht eine Privatschule anbietet, wenn sie mitmachen wollen.

Das Konzept formuliert denn auch Anforderungen an die Eltern, zu denen sie „bereit sein“ müssen, wenn sie an der Schule mitarbeiten wollen. Die Anforderungen werden wie folgt gefasst:

- Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder, in das pädagogische Konzept und in die Kompetenzen des Schulpersonals zu haben;
- Interesse an der Lernentwicklung der Kinder zu haben;
- selbst hinzuzulernen;
- sich an der Weiterentwicklung der Schule zu beteiligen;
- zu einer ehrlichen und offenen Kommunikation;
- Konflikte konstruktiv zu lösen;
- Zeit zu haben (ebd., S. 25).

Zwar wird den Eltern geraten, sich an einer „ehrlichen und offenen Kommunikation“ zu beteiligen und Bereitschaft zu zeigen, Konflikte „konstruktiv“ zu lösen. Davon ausgeschlossen ist aber das Konzept der Schule selbst. Wenn Eltern einen Leistungsstand beschrieben haben wollen und mit den Verfahren der Schulen nicht zufrieden sind, entsteht ein schwerwiegender Konflikt über das Konzept, im Blick auf den nicht gesagt wird, wie er gelöst werden soll. Die Eltern müssen sich also auf die Schule einlassen und dürfen keine abweichenden Meinungen entwickeln, auch nicht in dem Sinne, dass sie neue Verfahren etwa bei der Leistungsbeurteilung ins Gespräch bringen.

Das Gleiche gilt für die Kernpostulate des offenen Unterrichts, des altersdurchmischten Lernens oder des Lernens nach eigenem Tempo. Alle diese Konzepte müssen nicht gelingen. Sie können an der Zusammensetzung der Lerngruppe oder an anderen Umständen scheitern, während die Schule nichts darüber aussagt, wie sie ihren eigenen Prozess fortlaufend beobachtet und sich selbst zu korrigieren versteht. Hinter dem Konzept stehen einfach die erwartbaren Dogmen der Alternativpädagogik, die mit vielen Zitaten untermauert werden, ohne dass der Rückgriff auf große Namen bereits das Gelingen gewährleisten würde.

Am Ende steht dann eben doch eine Prüfung. Die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Französisch werden im letzten Schuljahr der Grundschulzeit landeseinheitlich geprüft. Wie die Kinder auf diese Prüfung hin vorbereitet werden, darüber sagt das Konzept nichts aus, ebenso wenig, wie sie dann gelernt haben, mit dem Stress einer Fremdbeurteilung umzugehen. Das Konzept formuliert daher einfach einen möglichst langen Schonraum, in dem individuell und frei von Leistungsdruck gelernt werden soll, was sich auch so verstehen lässt, dass die Verantwortung verlagert wird.

Notenfreie Grundschulen entstehen in Deutschland immer mehr. Sie befinden sich in dem gleichen Dilemma, am Ende eben doch für Zuweisungen sorgen zu müssen, die sich nur mit Unterschieden im Leistungsstand rechtfertigen können. Der Leistungsdruck auf den beiden Sekundarstufen ist absehbar und es gibt keinen Grund, warum Grundschulen nicht auch altersgemäße Leistungsanforderungen vertreten können, die sich auf eine geordnete Entwicklung des Leistungsstandes beziehen lassen. Völlig außer Acht gelassen wird in dem Konzept, dass der Leistungsstand schon bei Beginn der Grundschule unterschiedlich ist und mit der Zunahme der Leistungsanforderungen größer und nicht kleiner wird.

Das Konzept lässt sich mit ausgewählten Befunden aus der empirischen Bildungsforschung in Verbindung bringen. Die Befunde beziehen sich auf die Wirksamkeit von pädagogischen Konzepten, aber auch auf Beobachtungen der Lernstandsentwicklung, also den Kern der schulischen Lernarbeit. In der alternativen Pädagogik geht es primär um „das“ Kind, als eine starke und ideale Generalisierung; in der Schule geht es darum, mit überprüfbaren Leistungen Ziele zu erreichen, die nicht das Kind selbst festlegt.

3. Empirische Befunde

John Hattie von der University of Auckland hat im Jahre 2009 die bislang aufwändigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das Buch heißt *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat, während wir zum Beispiel an die „Kuschelpädagogik“ glauben sollen. Genauer: Wir sollen an die Wirksamkeit glauben, ohne das Objekt je beobachten zu können. Es bewegt die Politik, aber nicht die Praxis. Man „kuschelt“ beim Einschlafen und nicht im Unterricht.

Hattie untersuchte über 800 Metaanalysen der expansiven Wirksamkeitsforschung und legte so die erste große Meta-Metaanalyse der internationalen Bildungsforschung vor. Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird nicht umgangssprachlich beschrieben, sondern von 138 einzelnen Faktoren aus errechnet, die zu sechs Gruppen zusammengefasst werden. Gefragt wird, wie sich die Gruppen bezogen auf die Leistungen auswirken.

Hattie unterscheidet:

- Die Schule als Organisation
- den Unterricht
- die Curricula
- die Lehrerinnen und Lehrer
- die Schülerinnen und Schüler
- die Familie und die soziale Herkunft (ebd., S. 31).

Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich ein klares und unstrittiges Ergebnis, das man auch ohne Hattie vermutet hätte: Die größte Effektstärke kommt den *Lehrpersonen* zu. Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings von ihnen nicht einfach als Personen, die Stellen besetzen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren.

Dieses Feld der Qualität der Lehrpersonen umfasst bei Hattie acht Punkte, auf die es ankommt. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt:

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die Schülerinnen und Schüler sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Aber wenn heute in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das nur ein Mantra. Der *Unterricht* macht den Unterschied, aber unterrichtet wird verschieden und nicht alle Lehrpersonen sind gleich erfolgreich in der Beförderung des Lernens. Bestimmte Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben besser als andere und die kritische Frage ist, *bis zu welchem Grad* das der Fall ist. Deutlich wird gesagt: „Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten effektiv“, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, „in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den größten Unterschied macht“ (ebd.).²¹

Geht man nicht von einer Gruppe von Faktoren aus, sondern bezieht sich auf einzelne, dann sind die drei Faktoren mit der größten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).
- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).
- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit großer Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformdiskussion und nicht zuletzt in der Primarschulbildung hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäß“ gelten. Es handelt sich etwa um:

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangsübergreifender Unterricht und altersdurchmisches Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Vergleicht man die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr groß. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile,

21 „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Frage nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (ebd., S. 89). Die Antwort ist nicht das Konzept, sondern die Qualität des Unterrichts.

Neben der Wirksamkeit von Methoden und Programmen lassen sich auch Faktoren bestimmen, die sich auf den letztendlichen Schulerfolg beziehen. Die negativsten Faktoren sind dabei

- Repetitionen von Jahrgängen (**retention**) (ebd., S. 97ff.),
- hoher Fernsehkonsum (**television**) (ebd., S. 67)
- und häufige Umzüge der Familie (**mobility**) (ebd., S. 81/82).

Im ersten Fall verliert man ein Jahr und gewinnt kaum etwas, im zweiten Fall distanziiert man sich von schulischen Lernformen, die Anstrengungsbereitschaft verlangen, und im dritten Fall muss Anschluss an ein fremdes System gefunden werden, das den Wechsel nicht belohnt, sondern eher bestraft. Im Übrigen haben auch Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.) und das gilt auch für eine so umstrittene Größe wie die Klassengröße (ebd., S. 85ff.).²² Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte, weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.). Ziele und Klarheit der Anforderungen sind Erfolgsfaktoren (ebd., S. 125ff., 163ff.), die direkte Instruktion hat nicht ausgedient (ebd., S. 204ff.) und das „problem-solving teaching“ ist effektiver als das „problem-based learning“ (ebd., S. 210ff.), weil das Problem nicht langwierig herausgefunden werden muss. Schließlich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Mit diesen Daten und Rangfolgen der faktoriellen Wirksamkeit lässt sich jedenfalls nicht mehr behaupten, „offene“ Lernformen seien „traditionellen“ grundsätzlich überlegen und es käme darauf an, überall jahrgangsübergreifenden Unterricht zu realisieren, der ja nur die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler betrifft und nicht dadurch schon deren Leistung. Auch selbstbestimmtes Lernen, also Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen in Grenzen selbst verfügen können, hat im Blick auf das Leistungsverhalten gänzlich andere Effekte, als die Alternativpädagogik annimmt.

Deutsche Studien zeigen ähnlich, dass offene Lerngelegenheiten im Blick auf individuelle Förderung wenn überhaupt, dann eher im affektiven Lernbereich wirksam sind und kognitive Kompetenzen dadurch kaum beeinflusst werden (Klieme/Warwas 2011). Fördern kann man auf verschiedene Weisen, die aber nie einfach *als Konzept* überlegen sind; auch Formen des Trainings oder adaptiver Unterricht sind im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nur dann wirksam, wenn sie didaktisch durchdacht und gut strukturiert sind. Das gilt auch für den Projektunterricht, der vielfach in der Realität, also in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden, gar nicht dem entspricht, was in der einschlägigen Literatur angenommen wird, nämlich „selbstgesteuertem Lernen“ (Traub 2011). Es heißt so, aber man macht es nicht.

Hattie plädiert für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts. Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt, sondern darf und soll agieren, wobei für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (Hattie 2009, S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist. Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht abwälzen. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für Hattie eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Wer sich darauf beruft, kommt nie weiter als bis zur Alternativpädagogik (so schon Diesbergen 2000).

Aus Hatties Untersuchung geht erneut hervor, dass gelenkter und fordernder Unterricht bezogen auf die Leistungen effektiver ist als un gelenkter und erleichternder. Und die Resultate, also die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, sind weitaus stärker von den Faktoren des Unterrichts beeinflusst als von denen der Schule oder gar der Schulstruktur. Das deckt sich weitgehend mit einer Längsschnittstudie aus dem Kanton Zürich, als deren Hauptergebnis angesehen werden muss, dass der *Unterricht* und genauer: die *Qualität* des Unterrichts den Unterschied macht.

²² „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning“ (Hattie 2009, S. 86).

Der Alltag heutiger Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und in vielen Fällen unausweichlich. Die bildungspolitisch zentrale Frage ist, wie sich „selbstreguliertes Lernen“ auf diesen Tatbestand auswirkt, also ob die Risiken des Schulbesuchs dadurch minimiert werden können oder nicht. Reformpädagogische Methoden tragen nie einen Risikostempel, sie werden in bester Absicht verwendet und stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den guten Absichten oft im Wege steht. Das Problem lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2003 ein Forschungsprojekt begonnen, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend am Ende der dritten und sechsten Klasse, ein Test am Ende der neunten Klasse folgt im nächsten Jahr. Auf diese Weise soll die Entwicklung des Lernstandes erfasst werden. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, Ansätze dazu gibt es inzwischen auch im deutschsprachigen Ausland. Die PISA-Studien erfassen demgegenüber nur Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010; Nach sechs Jahren Primarschule 2011) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierigere Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand.

- Unterschiede konnten in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattgefunden hat.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die im vergangenen Jahr veröffentlicht worden ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.

Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein großes Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut – und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die

Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der andere Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie hälftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den fachlichen Anforderungen größer wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge der steigenden Anforderungen ist.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Herkunftsbedingte Ungleichheit können Schulen nicht einfach kurzfristig ausgleichen. Die Beherrschung der Unterrichtssprache dagegen kann durch gezielte und frühe Förderung gelernt werden. Daher ist eine konsequente Sprachförderung ein zentrales Mittel zur Gewährleistung von Erfolgen in der Schule. Das gilt ganz generell und besonders im Blick auf die zentralen Leistungsfächer Deutsch und Mathematik. Notwendig ist dafür auch eine gezielte Elternarbeit. Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt. Das spricht dafür, mit der Ganztagsbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen (Nachweise in Oelkers 2011).

Lernen im Kontext von Schule ist nicht einfach angewandte Lernpsychologie. Die Ziele sind vorgegeben und werden nicht frei gewählt, wie dies in der allgemeinen Definition des selbstregulierten Lernens angenommen wird. Die jeweilige Lernsituation ist nicht je neu und einmalig, sondern geprägt von Vorerfahrungen und gekennzeichnet von Routinen, die Anpassungsleistungen an die Institution Schule darstellen. Die Lernenden befinden sich in der Rolle von Schülerinnen und Schülern, sie sind abhängig und müssen lernen, was der staatliche Lehrplan vorgibt. Dieser institutionelle Rahmen wird oft vernachlässigt, wenn von „selbstreguliertem“ Lernen die Rede ist.

In diesem Rahmen lernen die Schülerinnen und Schüler auch *subversiv*, nämlich wie die Anforderungen des Unterrichts umgangen werden können, oder *strategisch*, nämlich wie sich mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag erreichen lässt. Das Lernen ist „selbstreguliert“,

aber nicht im Sinne der Schule. Weiter bilden die Schülerinnen und Schüler über Schule und Unterricht informelle Meinungen, die das tatsächliche Lernen oft mehr beeinflussen als das offizielle Lernsetting der Schule. Es handelt sich dabei um hoch elaborierte Kognitionen, die vor allem in der Peer-Kommunikation gebildet und stabilisiert werden (Chiapparini 2011).

Die Schülerinnen und Schüler können auch nur so tun, als ob sie „selbstreguliert arbeiten“. Andererseits werden sie im Blick auf die Ziele den notwendigen Ressourceneinsatz kalkulieren und keineswegs immer „intrinsisch motiviert“ vorgehen, schon weil kaum eine Schülerin und kaum ein Schüler sich für das gesamte Angebot der Schule gleich interessiert. Die Anstrengungsbereitschaft verteilt sich nicht einfach mit dem Interesse, wie oft angenommen wird, sondern reagiert auch auf Notlagen, etwa auf die Folgen der Nichterreichung von Lernzielen oder die drohenden Selektionen an den Schnittstellen. Probleme wie diese werden in der didaktischen Literatur gemieden oder normativ bestritten, obwohl sie nicht verschwinden werden und das Lernen massiv beeinflussen. Auch im Falle der Lernstrategien überwiegen die Modellannahmen, die unabhängig vom tatsächlichen Verwendungsraum „Schule“ gedacht werden.

Resultate der amerikanischen Leseforschung zu Beginn der neunziger Jahre haben zuerst deutlich gemacht, dass offener Unterricht im Wesentlichen nur den Kindern aus bildungsnahen Schichten zugutekommt, wohingegen Kinder, die in prekären Verhältnissen aufwachsen und wenig Bildungsanregung erfahren, mit klar strukturiertem Unterricht viel besser zurechtkommen und mehr profitieren. Man tut daher den, wie sie in der amerikanischen Literatur genannt werden, „low-income children“ keinen Gefallen, wenn sie mit offenen Lernsituationen konfrontiert werden, die sie nicht bewältigen können.

Die amerikanischen Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder aus armen Familien in den Anfangsklassen der Regelschule leistungsmässig kaum benachteiligt werden, dann aber zurückfallen, wenn sich die fachlichen Anforderungen des Unterrichts signifikant erhöhen (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167).

„However, when classrooms did provide the instruction and the literate environments needed for making the transition to the more mature reading of the intermediate and upper elementary grades, these children learned well. Such classrooms supplied the children with sufficient and appropriate textbooks, reference works, library books, and writing materials“ (ebd., S. 167/168).

Angesichts solcher Befunde überrascht der Tatbestand, dass die Methoden des selbstregulierten Lernens ohne jeden Bezug auf Herkunft und Vorgeschichten der Schülerinnen und Schüler beschrieben und eingesetzt werden. Schon Franz Weinert (1996) hat darauf verwiesen, dass besonders bei anspruchsvollen Aufgaben die kompetente Unterstützung durch die Lehrkraft notwendig ist, damit es zu einem Aufbau systematischen und fehlerfreien Wissens kommen kann. Dahinter steht ein Konflikt, der deutlich benannt werden muss. Selbstreguliertes Lernen kann nicht einfach mit offenem Unterricht gleichgesetzt werden, wie das in der didaktischen Literatur fast regelmässig geschieht. „Instruktion“ steht dann gegen „Konstruktion“, während der Unterricht in Schulen von Aufgaben und Problemstellungen gesteuert wird, die auf die jeweilige Lernsituation hin angepasst werden müssen.

Das selbstregulierte Lernen spielt auch in den Pisa-Studien eine zentrale Rolle. Es wird verstanden als fächerübergreifende Kompetenz, die jeweils situativ eingesetzt und angepasst werden muss. Es handelt sich nicht um eine habitualisierte Fähigkeit, die gleichsam automatisch abgerufen werden kann. Das erklärt sich auch im Blick auf die speziellen schulischen Anforderungen. „Der Einsatz von Lernstrategien ist nur dann sinnvoll, wenn diese in Bezug auf die jeweiligen Anforderungen adäquat sind“ (Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, S. 6).

Selbstreguliertes Lernen nimmt als fächerübergreifende Kompetenz in den Pisa-Studien eine vergleichbare Position wie Problemlösekompetenz ein (ebd., S. 15). Auch die Pisa-Philosophie geht davon aus, dass es allgemein einen hohen Zusammenhang gibt zwischen Motivation und Interesse auf der einen, und dem Einsatz von Lernstrategien auf der anderen Seite. Strategien, die sich nicht auf die Oberfläche des Lernens, sondern auf vertieftes Verstehen beziehen, sind anstrengend und zeitintensiv, sie werden daher nicht ohne weiteres gewählt und müssen sich besonders lohnen.

Allgemein lässt sich dazu Folgendes sagen:

„Auf Verstehen orientierte Lernprozesse lassen sich als *high-cost* aber auch von *high-benefit* Prozesse beschreiben. Der grosse Nutzen dieser zeitintensiven Lernform zeigt sich demnach in besseren Leistungen ... (Vorausgesetzt werden muss) eine allgemeine Tendenz ..., Verstehen durch Schemaanwendung zu erreichen. Es besteht so lange keine Bereitschaft zum verstehensorientierten

Lernen, so lange nicht die antizipierten Vorteile der Verwendung derartiger Methoden größer sind als die damit verbundenen Nachteile. Hierdurch lässt sich erklären, warum tiefergehendes Verstehen stark von der Motivation der Person abhängt“ (ebd., S. 16).

Man muss besonders motiviert sein, sich besonders anzustrengen. Schon Jürgen Baumert (1993) hat darauf hingewiesen, dass allgemein zwischen den Lernstrategien in Reichweite und den Lernleistungen eher schwache Zusammenhänge bestehen, unabhängig davon, ob die individuelle Lernkultur durch „Wiederholungs- oder Tiefenverarbeitungsstrategien“ geprägt ist (Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, S. 16/17).

„Eine plausible Erklärung für die relativ schwachen Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Leistungsmerkmalen ist die Annahme, dass die Verfügbarkeit effizienter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien eine notwendige Voraussetzung selbstregulierten Lernens ist, aber erst ein Feintuning in der Lernsituation zum durchschlagenden Erfolg führt“ (ebd., S. 17).

Solche Befunde mahnen zur Vorsicht. Offenbar kann selbstreguliertes Lernen nicht einfach als „Methode“ verstanden werden, die sich unabhängig von der Situation, den Einstellungen des Lernenden und dem speziellen Erfahrungsprofil, wie es sich etwa aus einem langjährigen Schulbesuch ergibt, einsetzen lässt.

Ein Paradebeispiel für die Didaktik des selbstorganisierten Lernens ist das Programm „Lesen durch Schreiben“. Das Programm ist von dem 2009 verstorbenen Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen entwickelt worden, der auch die Eis Schoul beraten hat. Es basiert auf einer Anlauttabelle und lässt Kinder individuell und nach eigenem Tempo Schreiben lernen. Mit dem Anlaut sind Bilder verbunden; die Kinder wählen sich von einem Bild aus frei einen Buchstaben und beginnen nach Gehör zu schreiben, ohne auf Orthographie Rücksicht nehmen zu müssen.

Mit „Schreiben“ ist eine individuelle Bewegung gemeint, die nicht ergonomisch geübt wird. Die Kinder malen oft eher als dass sie schreiben, und die Freude am Schreiben ist wichtiger als die Korrektheit. Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden. Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert, die Schülerinnen und Schüler nehmen fehlerhafte Formen in Kauf, wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden. Das Lesen soll sich dann quasi wie von selbst ergeben (Dürscheid 2006, S. 251-265).

Ob und wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde nie untersucht. „Lesen durch Schreiben“ ist bislang nicht flächendeckend im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert worden, obwohl das Programm seit mehr als dreißig Jahren in Gebrauch ist,²³ wenngleich in den meisten Schulen vermutlich nicht in puristischer Form und oft nur in der ersten Klasse. Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. Insbesondere steht in Frage, ob leistungsschwächere oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit diesem Programm vorteilhaft lernen.

In dem hessischen „Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren“ (2002 bis 2005) sind je fünf Klassen, die mit einer Rechtschreibwerkstatt (RSW) und dem Prinzip „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, mit fünf anderen Klassen verglichen worden, die mit dem Leselehrgang „Lollipop“ arbeiten. Zudem wurde eine Kontrollgruppe in die Untersuchung einbezogen. „Lollipop“ arbeitet mit einer Fibel sowie einem Lese- und einem Sprachbuch. Ziel der Untersuchung war die Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwächen. Schon nach einem halben Jahr waren die Resultate der Lollipop-Klassen besser als die der beiden anderen Gruppen. Nach zwei Jahren wurde deutlich, dass in den RSW-Klassen im Blick auf Lese- und Rechtschreibschwächen fast ein Viertel Risikokinder entstanden waren.

Der Versuch wurde danach um zwei Jahre verlängert. Die Ergebnisse nach zwei Jahren wurden den Beteiligten mitgeteilt, so dass sie darauf reagieren konnten, und die Stichprobe wurde erheblich verändert, von den Lollipop-Klassen schieden zwei leistungsstarke aus, die leistungsschwächste blieb in der Stichprobe; die RSW-Klasse wurde um eine reduziert, die deutlich schwächer war als die Lollipop-Klassen. Nach vier Jahren hatten die RSW-Klassen immer noch 16% schwache Kinder und so mehr als die beiden anderen Gruppen. Die Annäherung der Werte am Ende der vierten Klasse geht auf das Konto der einen schwachen Lollipop-Gruppe (Modellversuch o.J.).²⁴

²³ Die erste Fassung des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“ erschien 1982 im Zürcher Sabe-Verlag.

²⁴ Im Abschlussbericht wird festgehalten, „dass Lollipop deutlich früher als RSW ein gutes Schriftsprachniveau erreicht hat, was durch den sehr deutlichen Gruppenunterschied am Ende der zweiten Klasse dokumentiert wird“ (Deimel/Schulte-Körne 2006, S. 44).

RSW-Klassen erleben nach der Konfrontation mit der Orthographie im zweiten Schuljahr einen Abfall in der Rechtschreibung, die Fehlertoleranz zahlt sich für viele Schülerinnen und Schüler nicht aus, und wenn sie nach zwei Jahren sicher sind in der „lautgetreuen Verschriftung“, dann ist das im Blick auf Grammatik und Orthographie kein Vorteil. „Lesen durch Schreiben“ basiert einfach auf einem „falschen kognitiven Konzept“ zum Erwerb der Schriftsprache (ebd.). Die Ergebnisse der ersten beiden Jahre des Modellversuchs sind im Oktober 2005 veröffentlicht worden, der Abschlussbericht der Universität Marburg (Deimel/Schulte-Körne 2006) erschien im Dezember 2006. Wahrgenommen und zur Korrektur eingesetzt wurde die Studie bislang nicht.

4. Schlussfolgerungen

Auf dem heutigen Forschungsstand sind empirische Befunde über die Wirksamkeit pädagogischer Konzepte unverzichtbar. Es genügt nicht, sich einfach auf die „Tradition“ der Reformpädagogik zu berufen und Célestin Freinet, Janusz Korczak oder Maria Montessori zu zitieren. Bei der Entwicklung der Schule hat man offensichtlich nur solche Befunde rezipiert, die zum vorausgesetzten Konzept passten.

Das gilt nicht nur für die Eis Schoul in Luxemburg, sondern ist symptomatisch für die gesamte Alternativpädagogik. Auch über die Freien Schulen in Deutschland gibt es kaum gesicherte empirische Befunde. Dagegen sind einzelne Konzepte, die seit Jahrzehnten die Diskussion bestimmen, wie die Projektmethode oder der offene Unterricht, inzwischen gut untersucht. Die tatsächlichen Wirkungen weichen in erheblichem Masse von dem ab, was in den Konzepten angenommen wurde.

Das Konzept einer Schule muss sich im und mit dem Prozess korrigieren lassen, auch dann, wenn die normativen Annahmen dagegen stehen. Das gilt insbesondere für eine staatliche „Pilotschule“, von der andere Schulen profitieren sollen. Über den Transfer wird im gesamten Konzept nichts ausgesagt, weder ist ein Verfahren sichtbar noch wird näher gesagt, was genau transferiert werden soll. Je mehr eine Versuchsschule von dem abweicht, was in der Regelschule als normal gilt, desto schwieriger, ja unwahrscheinlicher, wird der Transfer. Ohnehin lernen Schulen von anderen Schulen nur das, was sie für den eigenen Betrieb an Innovationen gebrauchen können. Letztlich läuft die Transferannahme darauf hinaus, alle Schulen auf die „innovative Pädagogik“ umstellen zu wollen.

Probleme mit dem *Konzept* müssen nicht zwingend auch Probleme der *Praxis* sein. Oft verstellt die reformpädagogische Sprache den Blick auf die Realitäten. Was tatsächlich mit Konzepten, wie dem „offenen Unterricht“ oder einem Lehrgang wie „Lesen durch Schreiben“ erreicht wird, lässt sich nur vor Ort genauer bestimmen, verlangt allerdings immer auch einen Vergleich mit anderen Schulen und einen Standard, was genau erreicht werden soll. Um den derzeitigen Stand der Eis Schoul näher bestimmen zu können, wäre eine externe Evaluation anzuraten, die nicht von der Schule selbst in Auftrag gegeben wird. Nur so wird sich herausfinden lassen, welche Auswirkungen ein stark idealistisches Konzept auf die Praxis tatsächlich gehabt hat.

Das ist kein Votum gegen pädagogischen Idealismus, der sich durchaus kontrafaktisch verhalten kann. Lehrkräfte haben bestimmte Überzeugungen, die nicht einfach mit dem übereinstimmen, was sie an ambivalenter Alltagserfahrung erleben. Das Problem ist, den Idealismus an ganz bestimmte, in aller Regel politisch codierte Konzepte zu binden, die nicht streng an der Praxis überprüft werden. Dazu sind Kriterien nötig, die unabhängig vom pädagogischen Konzept formuliert werden müssen. Andernfalls bestätigt man sich immer nur selbst und sitzt einer Sprache auf, die so abstrakt ist, dass man ihre Auswirkungen nicht überprüfen kann.

Das gilt natürlich für *alle* pädagogischen Konzepte, nicht nur solche, die sich „innovativ“ nennen und mit der internationalen Alternativpädagogik in Verbindung gebracht werden. Man kann nie vom Konzept direkt auf den Erfahrungsraum schließen und es ist ausgeschlossen, dass ein Kollegium ständig die Konzepte wechselt. Auch das spricht für eine unabhängige Datenerhebung, die auch die Eltern und die Abnehmerschulen einschliessen müsste. Die pädagogischen „Konzepte“ dürfen nicht einfach übernommen werden, sondern müssen sich kriterial präzise und auf die jeweilige Situation hin entwickeln lassen. Ansonsten bestimmt nur der Bezug auf Texte die Pädagogik, die ja das Lernen von Kindern und Jugendlichen verantwortungsvoll bestimmen soll.

Ich empfehle daher die genaue Beobachtung der weiteren Entwicklung, die Überarbeitung des Konzepts und eine Zielsteuerung, die von angestrebten und erreichbaren Zielen ausgeht und mit einem klaren Zeitrahmen verbunden ist. Es hilft nichts, wenn sich die Alternativschulen immer nur selber

bestätigen. Was sie zur Entwicklung brauchen, sind belastbare Daten und die fortlaufende Korrektur der guten Absichten.

5. Literatur

- Baumert, J.: Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1993), S. 327-354.
- Chall, J.S./Jacobs, V.A./Baldwin, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind, Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.
- Chiapparini, E.: Ehrliche Unehrlichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule Diss. phil. Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft). Ms. Zürich 2011.
- Deimel, W./Schulte-Körne, G.: Modell Schriftsprach-Moderaten (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Universität Marburg, Dezember 2006.
<http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM-Abschlussbericht.pdf>
- Dürscheid, Chr.: Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2006.
Eis Schoul. Das pädagogische Konzept. März 2012.
<http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=CommunityPage&control=SetCommunityID=1938&PageID=569297>
Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung o.J.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- Lienhard, P./Elmiger, P./Walt, M.: Bericht über die Entwicklungsevaluation des Eis Schoul Kirchberg/Luxemburg. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2011.
Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren. O.J.
<http://www.wilfriedmetze.de/html/hessen.html> Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J. Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.
- Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

- Ravitch, D.: Left Back: A Century of Battles over School Reform. New York: Simon& Schuster 2001.
- Traub, S.: Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113.
- Weinert, F.: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1) (1996), S. 1-12.

*

D. EVALUATION PAR LE PROF. Dr. HANS BRÜGELMANN. UNIVERSITÄT SIEGEN

Vorbemerkung:

Mein Bild von der Eis Schoul basiert auf dem Studium von Unterlagen, die den pädagogischen Ansatz der Schule, seine Entwicklung und erste Evaluationsergebnisse darstellen, auf eigenen Beobachtungen bei einem Besuch vor Ort und auf wiederholten Gesprächen mit verschiedenen Beteiligten über die vergangenen Jahre hinweg.

Einschätzung:

Die Schule vertritt unter den Leitideen „Inklusion“ und „Demokratisierung“ ein höchst ambitioniertes und für die Schulreform über Luxemburg hinaus interessantes Konzept, das sie in intensivem Austausch mit externen Expert/inn/en konkretisiert und evolutionär erprobt.

Anders als von manchen Fachtraditionen unterstellt, lassen sich in der Erziehungswissenschaft verschiedene Ansätze nicht durch empirische Befunde „absichern“ und als generell überlegen ausweisen. Ihre Wirksamkeit variiert konzept- und kontextabhängig, d.h. Effekte werden dadurch bestimmt, unter welchen spezifischen Bedingungen und in welchen konkreten Formen die allgemeinen Prinzipien vor Ort umgesetzt werden. Dies hat die aktuellste und umfassendste Metaanalyse von Hattie (2009) mit der großen Streuung der Effekte zwischen verschiedenen Einsatz- und Umsetzungsformen noch einmal eindrucksvoll belegt (s. dazu meine Erläuterungen in der Anlage). Insofern sind vielerorts verkündete Forderungen nach einer flächendeckenden Durchsetzung „evidenzbasierter“ (Durchschnitts-!) Ergebnisse aus solchen Studien höchst problematisch. Besondere Bedeutung für die Einschätzung einer Praxis hat vielmehr deren situationsspezifische Evaluation vor Ort. Die Eis Schoul stellt sich – entsprechend ihrem bildungspolitischen Auftrag – sehr ernsthaft dieser anspruchsvollen Aufgabe, das Potenzial und die Schwierigkeiten ihres Ansatzes, dessen Prinzipien sich auch in den Richtlinien und Lehrplänen vieler Länder finden, im Schulalltag auszuloten. Die Eis Schoul versteht sich insofern als Werkstatt der Schulentwicklung.

Die Schule hat – trotz einer sehr guten personellen und sächlichen Ausstattung – unter schwierigen Bedingungen angefangen und einige Krisen durchgemacht. Dies ist für radikale Schulreformen nicht ungewöhnlich. Ungewöhnlich und beeindruckend ist dagegen, wie engagiert und zugleich systematisch sich die Schule mit diesen Problemen auseinandergesetzt und tragfähige Lösungen entwickelt hat. Sie hat sich zudem geöffnet für externe Evaluationen formeller und informeller Art und aus deren Rückmeldungen sowie den eigenen Erfahrungen Strukturen für ihren Alltag entwickelt, die auch andernorts hilfreich sein können: nicht als technisch übertragbare „Lösungen“, sondern als empirisch gut belegte Ausgangshypothesen für analoge Versuche.

Wie positiv sich diese schrittweise Erprobung alltagstauglicher Organisations- und Arbeitsformen ausgewirkt hat, lässt sich an der deutlich gewachsenen und inzwischen überzeugenden Akzeptanz der Arbeit bei Kindern, Eltern und Mitarbeiter/innen feststellen. Diese schlägt sich auch nieder in der hohen (und weiter gewachsenen) Nachfrage nach Plätzen für neue Anmeldungen.

Wie jedes ambitionierte Projekt wird die Eis Schoul auch in Zukunft mit Schwierigkeiten zu tun haben. Aber nur aus solchen risikobereiten Versuchen kann man lernen. Schulen müssen sich als – auf Dauer – *lernbedürftig* verstehen, aber auch systematisch als *lernfähig* entwickeln. Die bisherige Arbeit spricht dafür, dass die Eis Schoul sich weiterhin produktiv mit Problemen auseinandersetzen wird.

Voraussetzung dafür ist, dass sie wie bisher sowohl den kritischen Fremdblick externer Sachverständiger als auch deren beratende Kompetenz nutzt.

Mit freundlichen Grüßen

(signature)

*

Anlage:

Metaanalysen: Nutzen und Grenzen von Allgemeinaussagen in der Bildungsforschung

Die empirische Bildungsforschung – vor allem in den angelsächsischen Ländern – hat in den vergangenen 20, 30 Jahren eine Unzahl von Befunden aus Einzelprojekten zu verzeichnen, die kaum jemand mehr überblicken kann.

Angesichts dieser zunehmenden Fülle von Detailstudien hat (in der Sozialforschung generell) die Bedeutung sog. „Metaanalysen“ zugenommen. Um zu sehen, ob es eine Beziehung zwischen Faktoren wie z.B. Fernsehkonsum von Kindern und ihrer Lesefähigkeit gibt und wie hoch sie statistisch ausgeprägt ist, verrechnet man Daten, z.B. gefundene statistische Effekte. Man tut dies, obwohl die Daten unter verschiedenen Bedingungen, in verschiedenen Kontexten (Bildungssystemen, Sprachen, Kulturen ...) und mit unterschiedlichen Instrumenten gemessen worden sind.

Auf diese Weise hofft man robustere Werte zu gewinnen und den Einfluss von Ausreißer-Befunden aus Einzelstudien zu minimieren. Auf den ersten Blick ein überzeugender Ansatz – und auf alle Fälle eine Hilfe, um einen groben Überblick zu gewinnen.

Vor kurzem nun ist ein Buch erschienen, das die *Times Educational Supplement* als „... heiligen Gral der Didaktik“ gewürdigt hat, weil es in einem Band zusammenfasse, was man heute aus empirischen Studien über Bedingungen für einen *erfolgreichen Unterricht* wisse:

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Auch in Deutschland wird diese Zusammenschau immer häufiger zitiert, um bestimmte „Methoden“ oder „Ansätze“ als mehr oder weniger sinnvoll zu bewerten²⁵.

Denn Hattie ist noch einen Schritt weitergegangen als die Kolleg/inn/en vor ihm: Er hat die Werte aus über 800 Metaanalysen zum Schulerfolg unter verschiedenen Bedingungen in einer Meta-Meta-Analyse erneut verdichtet und findet in der Tat einige beeindruckende Zusammenhänge. Hier die Plätze 1-10 der angeblich einflussreichsten Faktoren²⁶ (s. für einen breiteren Überblick unten die Auswahl-Übersicht auf Deutsch):

25 Vgl. etwa Helmke in der ZEIT <http://www.zeit.de/2011/51/Interview-Helmke/seite-2> oder Köller unter: [/www.lv-schleswig-holstein.mnu.de/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=31&format=raw](http://www.lv-schleswig-holstein.mnu.de/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=31&format=raw)); s. für eine deutschsprachige Einführung:

www.afl.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/AfL_Internet/med/6e9/6e940673-173f-1131-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222 S. 25-27

26 ES = Effektstärke; ab 0,5 gilt ein Effekt gemeinhin als beachtenswert – der Anschaulichkeit halber oft gleichgesetzt mit dem Vorsprung von etwa einem Schuljahr).

| <i>Rank</i> | <i>Influence</i> | <i>Studies</i> | <i>Effects</i> | <i>ES</i> |
|-------------|--|----------------|----------------|-----------|
| 1 | Self-reported grades | 209 | 305 | 1,44 |
| 2 | Piagetian programs | 51 | 65 | 1,28 |
| 3 | Providing formative evaluation | 30 | 78 | 0,90 |
| 4 | Micro teaching | 402 | 439 | 0,88 |
| 5 | Acceleration | 37 | 24 | 0,88 |
| 6 | Classroom behavioral | 160 | 942 | 0,80 |
| 7 | Comprehensive interventions for learning disabled students | 343 | 2.654 | 0,77 |
| 8 | Teacher clarity | na | na | 0,75 |
| 9 | Reciprocal teaching | 38 | 53 | 0,74 |
| 10 | Feedback | 1.287 | 2.050 | 0,73 |

Die formal aufgelisteten Merkmale zeigen allerdings Spannungen auf, die den Sinn von Ranglisten, wie Hattie sie publiziert, in Frage stellen. Zum Beispiel wirke positiv, wenn Lehrer/innen klare Anweisungen bei der Aufgabenstellung geben, aber auch wenn Schüler/innen anderen Schüler/innen etwas beibringen oder wenn sie sich gar selbst beurteilen dürfen. Auch die folgende Auswahl über das ganze Spektrum der Effektstärken zeigt, dass es darauf ankommt, was man jeweils unter den einzelnen Etiketten konkret versteht – sowohl in den verschiedenen Studien, die als „gleich“ miteinander verrechnet werden, als auch bei der Übersetzung in andere Sprachen (s. die Originalbegriffe in Klammern) als auch in jeder Auslegung der stark verknüpften „Etiketten“ durch einzelne Leser/innen²⁷:

1.4 Selbstbeurteilung

1.3 Piaget-orientierte Programme

.9 förderorientierte Beurteilungen

.9 Einüben von methodischen Fertigkeiten („micro teaching“)

.7 klare Anweisungen des Lehrers („teacher clarity“)

.7 Schüler als Lehrer („reciprocal teaching“)

.6 Fortbildung von Lehrer/innen

.5 Schüler als Tutor/innen („peer tutoring“)

.0 Schülerkontrolle über Lernen

.0 offen vs. traditionell

.0 Altersmischung

.0 Fachwissen Lehrer

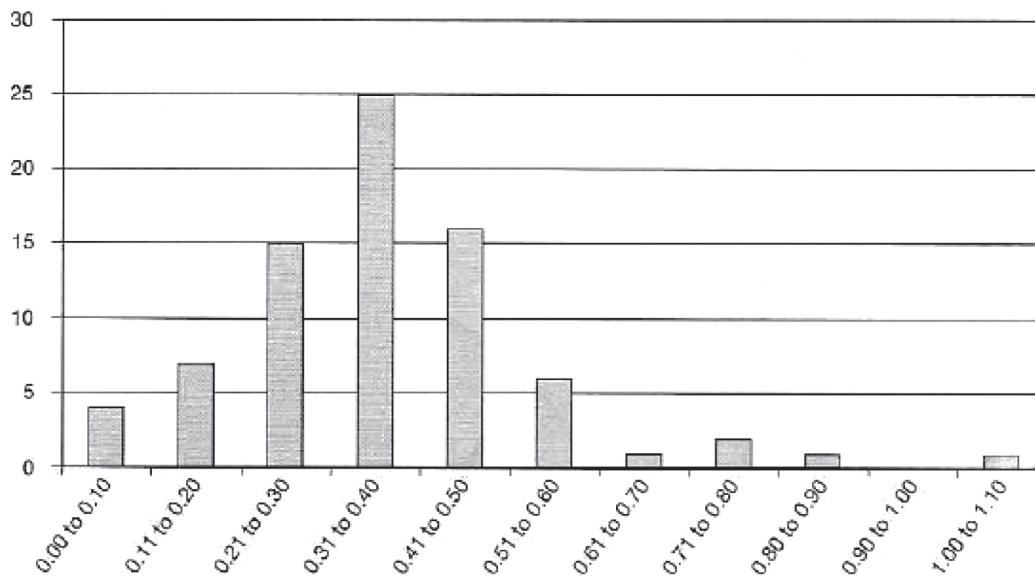
.0 Förderung von Wahrnehmung und Motorik

Wie kompliziert das Bild tatsächlich ist, zeigen beispielhaft die Werte zum Faktor „Computereinsatz“ im Unterricht. Mit einer durchschnittlichen Effektstärke von .39 ist sein Einfluss als mäßig positiv einzuschätzen. Wenn die Lernschritte durch das Programm vorgegeben werden, verschwindet dieser sogar ganz (-.02). Andererseits steigt der Effekt, wenn die Schüler das Vorgehen im Programm selbst steuern konnten, auf .49, und wenn sie mit einem Partner arbeiteten, sogar auf .96.

Das heißt aber, wenn man sich diesen Überblick über die verschiedenen Studien anschaut, dass nicht der Mittelwert das eigentlich interessante Datum ist (noch einmal: wir sehen hier eine Verteilung der Häufigkeiten mittlerer Effektstärken aus verschiedenen Metaanalysen), sondern eher die Extremwerte und damit die Streuung. Diese verweisen darauf, dass es auf die *Art* des Computereinsatzes und auf die *Bedingungen* seiner Nutzung ankommt, ob er didaktisch produktiv wird oder nicht. Was aber nützt

²⁷ Vgl. zu der sehr unterschiedlichen Definition von „offenem Unterricht“ in entsprechenden Studien: Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./Fölling Albers, M./Richter, S. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis Befunde der Forschung. Erhard Friedrich Verlag: Seelze, 8-42.

dann der Lehrperson das Wissen um einen Mittelwert von 0.39 wenn sie eine Form des Computereinsatzes wählt, die einen Wert von 0.0 erzielt?



Diese *Konzept-* und *Kontextabhängigkeit* von Wirkungen einer „Methode“ zeigt sich auch bei anderen Interventionen. So hat nach Hattie ein auf Problem-Aufgaben fokussierter Unterricht mit einer Effektstärke von .15 insgesamt nur einen geringen positiven Effekt – mit .57 aber eine hohe Wirksamkeit, wenn vorher Beispielaufgaben durchgearbeitet worden sind. Dabei kommt es zusätzlich auf die angezielte Kompetenzebene an: für die Sicherung von Prinzipien steigt der Effekt bis zu auf .75, für den Erwerb von Basiswissen ist die Beziehung dagegen sogar negativ, d.h. ein traditioneller Unterricht ist in dieser Hinsicht erfolgreicher.

Für die Einschätzung des Erfolgs einer Methode kommt es also erstens darauf an, an welchem *Kriterium* man diesen misst. Dann ist zu prüfen, in welcher *Form* unter welchen *Bedingungen* sie umgesetzt wird. Die für einen Überblick über die Forschung und für bildungspolitische Entscheidungen verdienstvolle Verdichtung der Daten in Hatties Meta-Meta-Analyse bedeutet also, dass diese genau durch die Ablösung von den konkreten Kontexten für Praxis weitgehend ihre Bedeutung verlieren. Denn die Zahlen sind mehrdeutig. Was bedeutet zum Beispiel eine mittlere Korrelation oder Effektstärke im konkreten Fall²⁸: leicht positiver Einfluss in allen Fällen ODER starker in einigen und gar keiner in anderen ODER hoher im Zusammenwirken mit Faktor X, aber niedriger im Zusammenwirken mit Variable Y?

Das heißt aber: Selbst wenn 99 von 100 Studien eine Überlegenheit der Methode B zeigen, dürfte das kein Grund sein, einer Lehrerin, die mit Methode A erfolgreich arbeitet, deren Nutzung zu untersagen (vgl. wieder das Beispiel der Computernutzung: zwei „Ausreißer“-Studien weisen besonders hohe Effekte auf). Es wäre auch kein Grund, weiteren Lehrer/innen, die Methode A ausprobieren wollen, dies zu verbieten. Allenfalls könnte man eine besondere Begründung verlangen, warum jemand von einer weithin bewährten Praxis abweichen will. Juristisch gesprochen, erzeugen statistische Befunde aus großen Stichproben dann eine „Beweislast“, d.h. eine Begründungspflicht für Abweichungen – sie können diese aber nicht abwerten oder gar ausschließen.

Kontexte verändern Beziehungen – das gilt selbst in den Naturwissenschaften, wenn wir an die Gesetze der Mechanik im Mikrobereich der Atome denken. In den Sozialwissenschaften wiederum lassen sich Befunde aus kontrollierten Experimenten nicht einfach auf Alltagssituationen übertragen, Befunde aus einem (schul)kulturellen Kontext nicht unesehen auf einen anderen.

28 Ganz abgesehen von dem häufig übersehenen Problem, dass ein gleichzeitiges Auftreten von zwei Faktoren nicht gleichbedeutend ist mit einer inhaltlichen Beziehung: *Korrelation* bedeutet nicht *Kausalität*. Ein hoher TV-Konsum geht häufig einher mit schwacher Leseleistung – aber ist sie die Ursache? Oder kann nicht auch eine schwache Lesekompetenz verhindern, dass Kinder zum Buch greifen (und damit ihre Lesefähigkeit verbessern) und stattdessen lieber fern sehen? Oder ist gar ein Drittfaktor (z.B. Vernachlässigung durch die Eltern) möglicherweise Ursache für beide Verhaltensweisen?

Insofern gerät die vertraute Grundfigur der Forschung und ihres Verhältnisses zur Praxis ins Wanken: zunächst Ableitung allgemeiner Regeln aus der Häufigkeit von Beziehungen bei einer großen Zahl von Fällen und dann deduktive Ableitung einer Handlungsanweisung für den Einzelfall aus diesen Regeln. Für Lehrer/innen bedeutet das: Jede Situation ist ein neuer Fall und bedarf einer eigenen Einschätzung. Die Durchschnittsbefunde aus (Meta-)Metanalysen können dafür hilfreiche Hypothesen liefern – aber keine Vorschriften²⁹.

*

E. LES PARENTS

Befragung EIS SCHOUL, Frühjahr 2013

Ergebnisbericht

Andreas Hadjar, Universität Luxemburg, Research Unit LCMI

Jennifer Dusdal, Universität Luxemburg, Research Unit LCMI

Daniel Tröhler, Universität Luxemburg, Research Uni LCMI

Walferdange, Mai 2013

1. Ziele der Untersuchung und Untersuchungsdesign

Im Rahmen der schriftlichen Befragung sollten einerseits Informationen darüber erhoben werden, welche Charakteristiken die Familien aufweisen, die ihr Kind bzw. ihre Kinder auf EIS SCHOUL anmelden. Zum anderen galt es, die Gründe für diese Entscheidung bzw. Schulwahl zu erfragen und dabei auch die wahrgenommenen Unterschiede zwischen EIS SCHOUL und anderen luxemburgischen Regelgrundschulen zu erfassen.

Allen Eltern, die sich um einen Platz bei EIS SCHOUL für eines ihrer Kinder beworben hatten, bekamen einen schriftlichen zehnteiligen Fragebogen (zuzüglich zwei Seiten Anschreiben und Beispiel) sowie einen Freiumschlag zugesandt. Jeweils ein Elternteil sollte diesen Fragebogen ausfüllen und bis zu einem Stichtag (16. März 2013) an die Universität Luxemburg senden. Im Anschreiben wurde vollständige Anonymität zugesichert, denn es wurden *keine* eindeutigen Identifizierungsmerkmale (etwa Namen, Wohnort, etc.) erfragt. Zudem wurde darauf verwiesen, dass die Befragung „selbstverständlich freiwillig [ist] und [...] KEINEN Einfluss auf die Chance [des] Kindes [hat], einen Platz in EIS SCHOUL zu erhalten“.

Insgesamt waren bis zum Ende der Untersuchung 90 Anmeldungen für EIS SCHOUL eingegangen. Entsprechend hatten 90 Familien den Fragebogen erhalten, von denen 38 Eltern den Fragebogen an die Universität ausgefüllt zurücksandten. Die Rücklaufquote beträgt somit 42,2 Prozent. Dieser Wert ist gut, in der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur wird für postalische schriftliche Befragungen bereits eine durchschnittliche Rücklaufquote von 30 Prozent als zufriedenstellend angesehen. Aufgrund fehlender Informationen über die spezifische Gesamtpopulation der EIS SCHOUL-Interessenten können allerdings keine Vergleiche zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe im Hinblick auf die Repräsentativität – und damit, ob sich eine bestimmte Gruppe systematisch häufiger an der Befragung beteiligt hat – angestellt werden.

Der Fragebogen konnte entweder von einem Elternteil oder beiden Eltern zusammen ausgefüllt werden. Die große Mehrheit wurde von einer Person ausgefüllt (83,8%), nur 16,2 Prozent der Fragebogen wurden von beiden Eltern gemeinsam ausgefüllt. In den meisten Fällen wurde der Fragebogen vom männlichen Elternteil (Vater) ausgefüllt (77,1%), nur in 22,9 Prozent der Familien wurde diese Aufgabe von den Müttern wahrgenommen.

Die überwiegende Mehrheit der Bewerbungen um einen Platz an EIS SCHOUL beziehen sich auf den Einstieg in die Vorschule (in den Cycle 1), denn 71,1 Prozent der angemeldeten Kinder sind 3 Jahre

²⁹ Vgl. ausführlicher zum Status statistischer Befunde und zu den Anforderungen an eine für die Praxis nützliche Forschung: Brügelmann, H. (2011): Miss Marple neben PISA & Co. – Plädoyer für eine Bildungsforschung, die der Praxis nützt. In: Moser, H. (Hrsg. (2011): Aus der Empirie lernen? Forschung in der Lehrerbildung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 10. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 221-234.

alt. Knapp ein Viertel der Kinder (23,7%) sind 4 Jahre alt. Ältere Kinder werden nur in sehr geringen Anteilen angemeldet (Fünfjährige 2,6%; Sechsjährige 2,6%).

Die Altersverteilung der Eltern(teile), die den Fragebogen beantwortet haben, stellt sich folgendermaßen dar: Mehr als die Hälfte aller befragten Eltern (57,9%) gehören einer mittleren Altersgruppe – den 31-40-Jährigen – an; 18,4 Prozent sind zwischen 41 und 50 Jahre alt. Kein befragtes Elternteil ist 51 Jahre oder älter. Die relativ hohe Anzahl jüngerer Eltern zwischen 21 und 30 Jahren (23,7%) könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Kind, das bei EIS SCHOUL angemeldet wird, erst im Kindergartenalter ist.

2. Demographische Charakteristiken der Familien

Zunächst werden Informationen dazu gegeben, welche soziodemographischen Charakteristiken die Familien haben, die ihr Kind auf EIS SCHOUL angemeldet haben. Punktuell werden diese Merkmale mit Vergleichswerten (aus der Bilanzbefragung oder aus der amtlichen Schulstatistik hinsichtlich der Stadt Luxemburg) in Beziehung gesetzt, allerdings sind diese Vergleiche nur eingeschränkt interpretierbar, weil hier sehr unterschiedliche Stichproben verglichen werden.

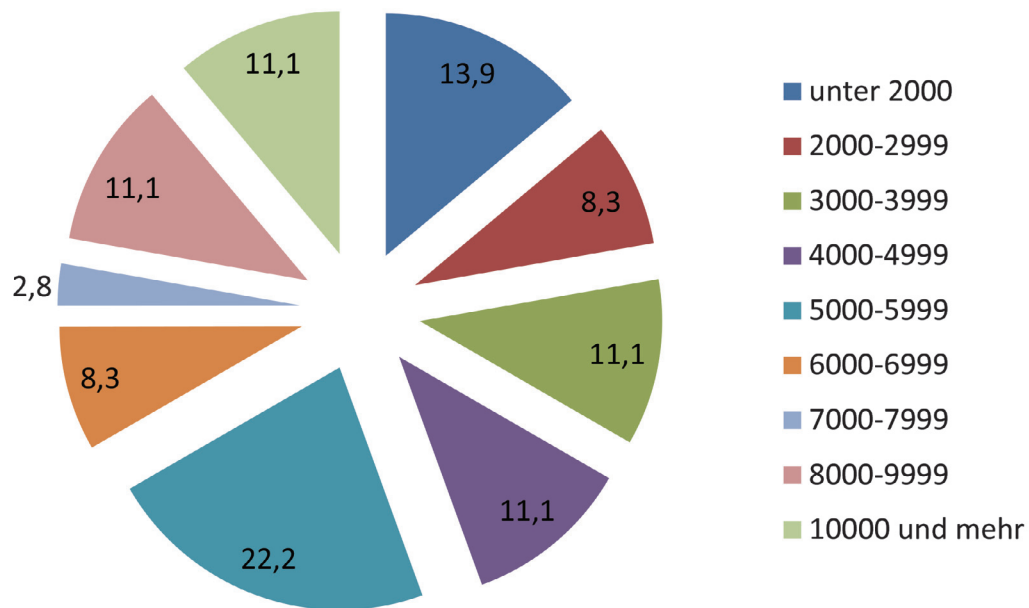
Die deutliche Mehrheit der Familien (83,8 Prozent), die ihr Kind auf EIS SCHOUL angemeldet und den Fragebogen ausgefüllt haben, sind Zwei-Eltern-Familien, bei denen Vater und Mutter in einer Partnerschaft zusammen leben. Nur 16,2 Prozent sind Ein-Eltern-Familien, d.h. eine Alleinerziehende bzw. ein Alleinerziehender lebt mit dem Kind bzw. den Kindern in einem Haushalt zusammen. Vergleicht man diese Zahlen mit den Ergebnissen der Befragung zur Bilanz der Grundschulreform (Tröhler et al. 2013), dann sind in dieser Stichprobe – Elternschaft in der Stadt Luxemburg mit Kindern im Vorschulalter – etwas mehr Ein-Eltern-Familien (Alleinerziehende) vertreten als in der Stichprobe der Bilanzbefragung, die sich auf Eltern von Kindern von Cycle 1 bis Cycle 4.1 aus dem gesamten Großherzogtum Luxemburg bezog (11 Prozent).

Politisch oder sozial im Schulbereich engagiert sind nur wenige Eltern. Die große Mehrheit der Eltern (94,1%) gab an, nicht engagiert zu sein. Während 5,9 Prozent der Eltern Mitglied einer Luxemburgischen Gewerkschaft sind, finden sich unter den Eltern, die ihr Kind auf EIS SCHOUL anmelden wollen und sich an der Befragung beteiligt haben, keine Elternvertreter an luxemburgischen Schulen und auch keine Mitglieder luxemburgischer Parteien. Eine Nähe zur luxemburgischen Politik deutet sich somit nicht an.

Ein Großteil der Eltern(teile), die sich an der Befragung beteiligt haben – und damit beziehen sich diese Werte vor allem auf die Väter – sind Vollzeit berufstätig (35 Stunden und mehr pro Woche; 73,7%). Teilzeit berufstätig (15 bis 34 Stunden pro Woche) sind 15,8 Prozent, zur Zeit nicht berufstätig 10,5 Prozent.

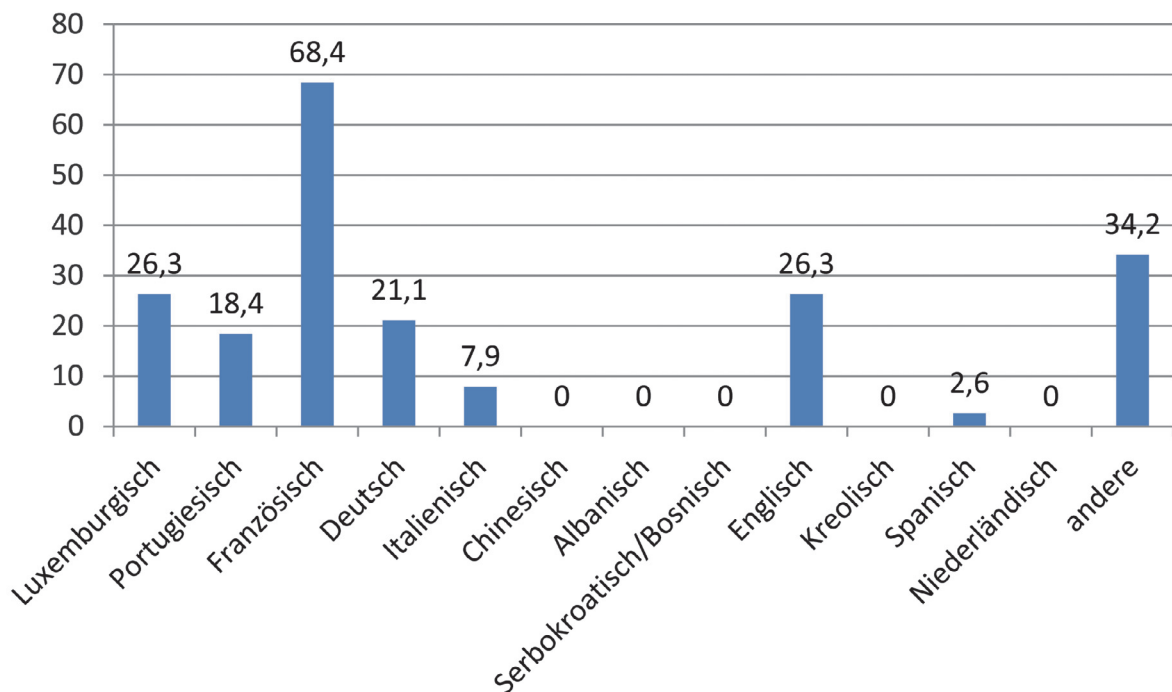
Eine Analyse des monatlichen Haushalts-Netto-Einkommens zeigt, dass das Einkommen der Eltern relativ gleichmäßig über alle Einkommensgruppen verteilt ist. Lediglich in der Einkommensgruppe 5.000 bis unter 6.000 Euro sind mehr Eltern zu finden als in anderen Einkommensgruppen (siehe Abbildung 1). Bei der Befragung zur Bilanz der Grundschulreformen, die sich auf alle Elternhäuser von Schülerinnen und Schülern in luxemburgischen Grundschulen landesweit bezog (Tröhler et al. 2013), war die Mehrheit ebenso in dieser Kategorie zu finden. Der Anteil der Haushalte mit einem Nettoeinkommen unter 2.000 Euro war jedoch in der Bilanzbefragung geringer ausgeprägt als in der EIS SCHOUL-Befragung, d.h. das untere Ende der Lohnleiter ist bei EIS SCHOUL stärker ausgeprägt. Dies erklärt sich aber auch durch das jüngere Alter der Eltern, die ihre (Vorschul-)Kinder auf EIS SCHOUL anmelden wollen.

Abbildung 1: Einkommensverteilung in Euro



In den Haushalten der Familien, die sich bei EIS SCHOUL um einen Platz beworben haben, leben überwiegend ein (50%) oder zwei Kinder (44,1% der Haushalte). Drei-Kind-Haushalte sind in der Stichprobe nicht vertreten, wohl aber Haushalte mit mehr als drei Kindern (5,9%).

Abbildung 2: „Zu Hause“ gesprochene Sprachen in Prozent (mehrere Antworten möglich)

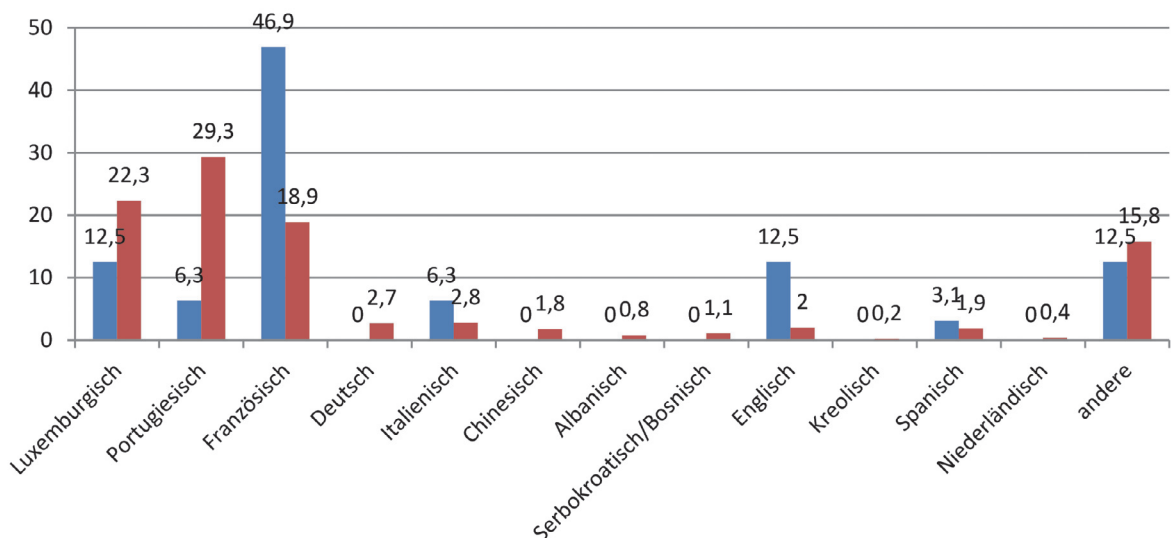


Bei den in den Familien gesprochenen Sprachen nimmt Französisch eine herausragende Rolle ein. Wird nur danach gefragt, welche Sprachen in den Familien gesprochen werden, geben 68,4 Prozent der Befragten an, diese Sprache zu sprechen (Abbildung 2). Zudem sind auch Luxemburgisch (26,3%), Englisch (26,3%), Deutsch (21,1%) und Portugiesisch (18,4%) von einer besonderen Bedeutung. Auf

andere Sprachen entfallen 34,2 Prozent – dazu gehören Bulgarisch, Russisch, Litauisch, Mazedonisch, Polnisch, Rumänisch, Slovenisch und Schwedisch.

Französisch erweist sich auch als wichtigste Sprache, wenn nach der *überwiegend* in den Familien gesprochenen Sprache gefragt wird. Hier geben 46,9 Prozent der Befragten an, dass Französisch die überwiegend gesprochene (Familien-)Sprache ist. Luxemburgisch und Englisch kommt mit je 12,5 Prozent auch eine – allerdings wesentlich geringere – Bedeutung zu (blaue Balken in Abbildung 3). Ein visueller Vergleich der EIS SCHOUL-Bewerber-Stichprobe mit allen Elternhäuser von Grundschulkindern aus Luxemburg-Stadt weist auf Unterschiede zwischen der Population Luxemburger Regelschulen und EIS SCHOUL hin, wobei hier aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit beider Informationsquellen keine Signifikanzen betrachtet werden. Dennoch zeigt sich die Tendenz, dass französischsprachige Eltern, aber auch englischsprachige und italienischsprachige Eltern unter den Bewerbern für EIS SCHOUL überrepräsentiert sind. Hingegen sind Luxemburgisch und Portugiesisch sprechende Familien stark unterrepräsentiert.

Abbildung 3: Überwiegend im Haushalt gesprochene Sprache in Prozent



Anmerkungen: blauer Balken (EIS SCHOUL-Stichprobe), roter Balken (amtliche Statistik, Luxemburg-Stadt, alle Elternhäuser von Grundschulkindern Zyklus 1 bis Zyklus 4.2)

Die höchsten Schulabschlüsse in den Familien, die sich an der Befragung beteiligt haben, verteilen sich folgendermaßen: Über zwei Drittel der Befragten (71,9%) geben an, einen allgemeinen Gymnasialabschluss (lycée classique) erworben zu haben. Den Abschluss eines technischen Gymnasiums (lycée technique) haben 21,9 Prozent und nur 6,3 Prozent haben einen Abschluss einer Berufsausbildung/Fachausbildung, der unter dem höheren Sekundarabschluss liegt. Werden die (in den Familien jeweils) höchsten Berufsabschlüsse betrachtet, findet sich in der großen Mehrheit der Familien mindestens ein Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss (77,8%). Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist der höchste Berufsabschluss in 19,8 Prozent der Familien. Nur in 2,8 Prozent der Familien hat kein Elternteil einen Berufsabschluss. Aus den Angaben des höchsten Schulabschlusses und des höchsten Berufsabschlusses der Eltern kann geschlossen werden, dass die Kinder fast durchweg aus bildungs-nahen Elternhäusern kommen.

Diese Bildungsnahe zeigt sich auch darin, dass die befragten Eltern den Stellenwert von Schulbildung im Allgemeinen als sehr hoch einschätzen. Auf die Frage, wie wichtig Schulbildung für ihr eigenes Leben ist, kreuzten 84,2 Prozent der Eltern die höchste Kategorie „sehr wichtig“ an. Für weitere 13,2 Prozent ist Schulbildung „wichtig“, 2,6 Prozent finden Bildung „teilweise wichtig“. Die Kategorien „sehr unwichtig“ und „unwichtig“ wurden nicht angekreuzt. Ebenso sind die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre auf EIS SCHOUL angemeldeten Kinder sehr hoch: Die überwältigende Mehrheit der Eltern (83,3%) wünscht sich für ihr Kind später sehr stark einen Abschluss im Enseignement secondaire classique (ES, allgemeine Hochschulreife), weitere 16,7 Prozent ziemlich stark, wobei die tieferen Kategorien „mittelmäßig“, „wenig“ und „überhaupt nicht“ nicht gewählt wurden.

Das Unterstützungspotenzial für die Kinder seitens der Eltern – im Sinne von sozialem Kapital – ist ebenso eher hoch: Die Eltern fühlen sich mehrheitlich eher gut (45,7%) oder sehr gut (40%) in der Lage, die Hausaufgaben ihres Kindes zu korrigieren. Ebenso fühlen sich die befragten Eltern auch in der Lage, dem Kind beim Lernen zu helfen (eher gut: 55,3%; sehr gut: 34,2%) ihr Kind zu möglichst guten Schulleistungen anzuspornen (eher gut: 51,4%, sehr gut: 37,1%).

3. Grundaspekte der Schulwahl

Im Zentrum der Befragung standen Gründe für die Wahl von EIS SCHOUL. Warum entschieden sich die Eltern dafür, ihr Kind auf EIS SCHOUL und nicht auf einer anderen (Regel-)Grundschule in der Stadt Luxemburg anzumelden? Dieser Fragestellung wurde in drei Fragenkomplexen nachgegangen. Zunächst wurde die Wichtigkeit einer Reihe von Aspekten für die Schulwahl abgefragt. Dann wurde gefragt, inwieweit diese Aspekte für die Wahl von EIS SCHOUL und schließlich auf andere luxemburgische Grundschulen in Wohnortnähe zutreffen.

3.1. Die Wichtigkeit bestimmter Aspekte für die Schulwahl

Hinsichtlich des ersten Fragenkomplexes zur allgemeinen Bedeutung bestimmter Aspekte für die Schulwahl (Antwortkategorien zwischen 1 unwichtig und 5 sehr wichtig) zeichnet sich ab, dass der Qualität der Lehrkräfte und des Lehrplans sowie der Förderung der Kinder ein hoher Stellenwert beigemessen wird (Abbildung 4).

Die drei wichtigsten Punkte für die Wahl der Schule sind:

1. Motivierte, fleißige und engagierte Lehrkräfte (Mittelwert = 4,89)
2. Lehrkräfte mit einer umfassenden Ausbildung/Qualifizierung (Mittelwert = 4,84)
3. Besondere Förderung von Freude und Neugier am Lernen (Mittelwert = 4,78)

Abbildung 4: Bedeutsamkeit verschiedener Aspekte für die Schulwahl allgemein



Anmerkung: Prozentzahlen nur für die Antwortkategorien „wichtig“ und „sehr wichtig“ angegeben.

Weiterhin sind den Eltern folgende Aspekte sehr wichtig:

- o In der Schule herrscht ein angenehmes Klima (unter den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, etc.) (Mittelwert = 4,73)
- o Qualität des Lehrplans und der Unterrichtsinhalte (Mittelwert = 4,71)
- o Individuelle Förderung des Kindes, Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes (z.B. Begabtenförderung, Nachhilfe) (Mittelwert = 4,62)
- o Ganztagschule/Ganztagsbetreuung (Schule und maison-relais in einem) (Mittelwert = 4,61)
- o Schutz des Kindes vor „schlechten Einflüssen“ (z.B. Gewalt, Mobbing, falsche Freunde, etc.) (Mittelwert = 4,57)

Die 3 unwichtigsten Punkte für die Wahl der Schule:

1. Religiöser Charakter der Schule (Mittelwert = 2,06)
2. Geringer Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler (Mittelwert = 2,35)
3. Hoher Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler (Mittelwert = 2,75)

Weiterhin sind den Eltern teils wichtig, teils unwichtig:

- o Freundinnen und Freunde des Kindes gehen auf die gleiche Schule (Mittelwert = 3,08)
- o Mitschülerinnen und Mitschüler aus „gutem Hause“, aus bildungsnahen Familien (Mittelwert = 3,08)
- o Schule ist begehrt (wenige Plätze, viele Interessenten) (Mittelwert = 3,09)
- o Fokussierung auf die Vermittlung des schulischen Grundwissens, statt pädagogischer Experimente (Mittelwert = 3,19)
- o Besonderheit – die Schule hebt sich von anderen ab (Mittelwert = 3,30)
- o Bruder und/oder Schwester sind auf der gleichen Schule (Mittelwert = 3,34)

3.2. Schulwahlaspekte hinsichtlich EIS SCHOUL

Dann wurden die Befragten gebeten, nun EIS SCHOUL anhand dieser Aspekte einzuschätzen und anzugeben, inwieweit diese Aspekte auf EIS SCHOUL zutreffen. Die höchsten Werte zeigen sich wiederum für die Aspekte der Lehrkräfte und der Förderung – wobei auch der Ganztagsbetreuung, innovativen Unterrichtsmethoden und dem Schulklima besondere Bedeutungen zukommen (Abbildung 5).

Die 3 wichtigsten Punkte in Hinblick auf EIS SCHOUL sind:

1. Motivierte, fleißige und engagierte Lehrkräfte (Mittelwert = 4,81)
2. Individuelle Förderung des Kindes, Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes (z.B. Begabtenförderung, Nachhilfe) (Mittelwert = 4,73)
3. Besondere Förderung von Freude und Neugier am Lernen (Mittelwert = 4,70)

Weiterhin sind den Eltern sehr wichtig:

- o Lehrkräfte mit einer umfassenden Ausbildung/Qualifizierung (Mittelwert = 4,66)
- o Innovative Unterrichtsmethoden statt nur Frontalunterricht (Mittelwert = 4,65)
- o Ganztagschule/Ganztagsbetreuung (Schule und maison-relais in einem) (Mittelwert = 4,64)
- o Im Schulhaus sind auch weitere Unterstützungskräfte vor Ort (z.B. Psychologen, Logopäden, Sozialarbeiter) (Mittelwert = 4,62)
- o Schule ist demokratisch – Kinder und Eltern haben Mitspracherecht (Mittelwert = 4,60)
- o In der Schule herrscht ein angenehmes Klima (unter den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, etc.) (Mittelwert = 4,59)
- o Qualität des Lehrplans und der Unterrichtsinhalte (Mittelwert = 4,54)
- o Zusammenarbeit mit den Eltern – es wird auf Wünsche und Anregungen der Eltern eingegangen (Mittelwert = 4,54)
- o Schule folgt dem Konzept der inklusiven Pädagogik (Mittelwert = 4,53)
- o Stabilität der Schule (z.B. geringe Fluktuation der Lehrpersonen, gefestigte Strukturen) (Mittelwert = 4,50)

Abbildung 5: Bedeutsamkeit verschiedener Aspekte für Wahl von EIS SCHOUL



Anmerkung: Prozentzahlen nur für die Antwortkategorien „wichtig“ und „sehr wichtig“ angegeben.

Die 3 unwichtigsten Punkte in Hinblick auf EIS SCHOUL:

1. Religiöser Charakter der Schule (Mittelwert = 2,30)
2. Freundinnen und Freunde des Kindes gehen auf die gleiche Schule (Mittelwert = 2,55)
3. Geringer Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler (Mittelwert = 2,58)

Weiterhin sind den Eltern teils wichtig, teils unwichtig:

- o Mitschülerinnen und Mitschüler aus „gutem Hause“, aus bildungsnahen Familien (Mittelwert = 2,69)
- o Hoher Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler (Mittelwert = 2,97)
- o Fokussierung auf die Vermittlung des schulischen Grundwissens, statt pädagogischer Experimente (Mittelwert = 3,38)
- o Kosten des Schulessens sind absetzbar (Chèque-service) (Mittelwert = 3,40)

3.3. Unterschiede in der Bewertung von EIS SCHOUL und Regelgrundschule

In welchen Punkten unterscheidet sich EIS SCHOUL besonders von den Regelschulen in der Wahrnehmung der Eltern? Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden Differenzwerte berechnet zwischen den Wahrnehmungen in Bezug auf EIS SCHOUL und der Regelschule (Tabelle 1). Die stärksten Unterschiede zu Gunsten von EIS SCHOUL zeigen sich hinsichtlich der Aspekte der Ganztagsbetreuung und dem pädagogischen Konzept von EIS SCHOUL.

Die Rangliste der (im Vergleich zur Regelschule) am positivsten bewerteten Aspekte sieht folgendermaßen aus:

1. Ganztagsbetreuung (Schule und Maison-relais in einem) (Unterschied + 1,85)
2. Schule folgt dem Konzept der inklusiven Pädagogik (Unterschied + 1,74)
3. Besonderheit, Schule hebt sich von anderen ab (Unterschied + 1,65)

Weiterhin sehr positiv bewertet werden:

- o Im Schulhaus sind auch weitere Unterstützungskräfte (Sozialarbeiter, Logopäden, Psychologen etc.) vor Ort (Unterschied + 1,48)
- o Schule ist demokratisch, Kinder und Eltern haben Mitspracherecht (Unterschied + 1,48)
- o Innovative Unterrichtsmethoden statt Frontalunterricht (Unterschied + 1,37)
- o Zusammenarbeit mit den Eltern, es wird auf Wünsche und Anregungen eingegangen (Unterschied + 1,30)
- o Kleine Schulgröße (Unterschied + 1,27)

Tabelle 1: Vergleich zwischen der Bewertung von EIS SCHOUL im Unterschied zur wohnortnahen Regelgrundschule

| <i>Aspekt</i> | <i>Differenz Bewertung EIS SCHOUL (Vergleich: Regelschule)</i> | <i>Statistische Bedeutsamkeit des Unterschieds</i> |
|--|--|--|
| Kleine Klassengrößen (wenige Kinder pro Klasse) | 0,25 | n.s. |
| Besondere Förderung von Freude und Neugier am Lernen | 1,07 | *** |
| Qualität des Lehrplans und der Unterrichtsinhalte | 0,83 | *** |
| Besonderheit – die Schule hebt sich von anderen ab | 1,65 | *** |
| Schutz des Kindes vor „schlechten Einflüssen“ (z.B. Gewalt, Mobbing, „falsche“ Freunde, etc.) | 0,89 | ** |
| Religiöser Charakter der Schule | 0,04 | n.s. |
| Zusammenarbeit mit den Eltern – es wird auf Wünsche und Anregungen der Eltern eingegangen | 1,30 | *** |
| Fokussierung auf die Vermittlung des schulischen Grundwissens, statt pädagogischer Experimente | 0,07 | n.s. |
| Ansprechendes Schulleitbild | 0,81 | *** |

| <i>Aspekt</i> | <i>Differenz Bewertung EIS SCHOUL (Vergleich: Regelschule)</i> | <i>Statistische Bedeutsamkeit des Unterschieds</i> |
|--|--|--|
| Ganztagsschule/Ganztagsbetreuung (Schule und maison-relais in einem) | 1,85 | *** |
| Gute Erreichbarkeit, Nähe zum Wohnort oder zum Arbeitsplatz | 0,10 | n.s. |
| Lehrkräfte mit einer umfassenden Ausbildung/guter Qualifizierung | 0,55 | ** |
| Individuelle Förderung des Kindes, Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes (z.B. Begabtenförderung, Nachhilfe) | 0,96 | *** |
| Hohes Leistungsniveau der Schule | 0,39 | * |
| Freundinnen und Freunde des Kindes gehen auf die gleiche Schule | -0,43 | n.s. |
| Schule hat einen guten Ruf | 0,46 | n.s. |
| Gute Infrastruktur (moderne Sport- und Freizeitanlagen, Computerausstattung, etc.) | 0,33 | n.s. |
| Geringer Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler | 0,21 | n.s. |
| Motivierte, fleißige und engagierte Lehrkräfte | 0,79 | *** |
| In der Schule herrscht ein angenehmes Klima (unter den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, etc.) | 0,72 | *** |
| Hoher Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler | 0,36 | * |
| Überzeugende Pädagogik und Erziehungsmethoden | 0,85 | *** |
| Bruder und/oder Schwester sind auf der gleichen Schule | 0,20 | n.s. |
| Betonung der sittlichen Erziehung | 0,52 | * |
| Wunsch des Kindes – mein/unser Kind will auf diese Schule | 0,52 | n.s. |
| Enger Kontakt zum luxemburgischen Bildungsministerium | 0,63 | * |
| Schule folgt dem Konzept der inklusiven Pädagogik | 1,74 | *** |
| Schule ist demokratisch – Kinder und Eltern haben Mitspracherecht | 1,48 | *** |
| Schule ist in einer guten Lage, angenehme und sichere Umgebung | 0,57 | * |
| Schule wird wissenschaftlich begleitet und erforscht, um Unterricht und Schulorganisation weiter zu verbessern | 1,23 | ** |
| Mitschülerinnen und Mitschüler aus „gutem Hause“, aus bildungsnahen Familien | 0,26 | n.s. |
| Durchmischung von Kindern aus verschiedenen sozialen und ethnischen Hintergründen | 0,69 | ** |
| Im Schulhaus sind auch weitere Unterstützungskräfte vor Ort (z.B. Psychologen, Logopäden, Sozialarbeiter) | 1,48 | *** |
| Innovative Unterrichtsmethoden statt nur Frontalunterricht | 1,37 | *** |
| Wertevermittlung (z.B. moralische Werte) | 0,70 | ** |
| Kleine Schulgröße (wenige Klassen, familiäre Atmosphäre, Überschaubarkeit) | 1,27 | *** |
| Stabilität der Schule (z.B. geringe Fluktuation der Lehrpersonen, gefestigte Strukturen) | 0,71 | * |
| Schule ist begehrt (wenige Plätze, viele Interessenten) | 0,68 | * |
| Schule kann Defizite der Schülerinnen und Schüler gut ausgleichen | 1,00 | ** |

| <i>Aspekt</i> | <i>Differenz Bewertung EIS SCHOUL (Vergleich: Regelschule)</i> | <i>Statistische Bedeutsamkeit des Unterschieds</i> |
|---|--|--|
| Routinierter Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten der Schüler | 0,95 | ** |
| Förderung verschiedener Sprachen (Multilingualismus) | 0,69 | ** |
| Die Ganztagsbetreuung kostet nichts | 0,83 | ** |
| Kosten des Schulessens sind absetzbar (Chèque-service) | -0,18 | n.s. |

Statistische Bedeutsamkeit/Signifikanz der Unterschiede: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Es gibt nur zwei Aspekte der Schulwahlen hinsichtlich der EIS SCHOUL, die werden negativer bewertet als die Regelschulen. Das sind zum einen die Frage, ob bereits Freunde oder Freundinnen des Kindes auf EIS SCHOUL angemeldet sind (offenbar gehen die Freundesgruppen eher auf Regelschulen) und ob das Schulessen absetzbar ist – was bei EIS SCHOUL nicht der Fall ist. Aber diese Unterschiede sind statistisch nicht bedeutsam.

Was sind nun die Hauptgründe, warum Eltern EIS SCHOUL für ihre Kinder gewählt haben? Dazu sind sowohl die Wichtigkeit der verschiedenen Aspekte der Schulwahl, als auch die Unterschiede in der Wahrnehmung von EIS SCHOUL und den wohnortnahen Regelschulen gleichzeitig in Betracht zu ziehen. Die Aspekte mit der höchsten Wichtigkeit und mit der im Vergleich zur Regelschule positivsten Bewertung von EIS SCHOUL sind:

1. Ganztagschule/Ganztagsbetreuung (Schule und maison-relais in einem)
2. Schule folgt dem Konzept der inklusiven Pädagogik
3. Schule ist demokratisch – Kinder und Eltern haben Mitspracherecht

Weitere bedeutsame Aspekte, die den Ausschlag für die Wahl von EIS SCHOUL gegeben haben können, sind:

- o Im Schulhaus sind auch weitere Unterstützungskräfte (Sozialarbeiter, Logopäden, Psychologen etc.) vor Ort
- o Besonderheit – die Schule hebt sich von anderen ab
- o Innovative Unterrichtsmethoden statt nur Frontalunterricht
- o Schule wird wissenschaftlich begleitet und erforscht, um Unterricht und Schulorganisation weiter zu verbessern
- o Zusammenarbeit mit den Eltern – es wird auf Wünsche und Anregungen der Eltern eingegangen

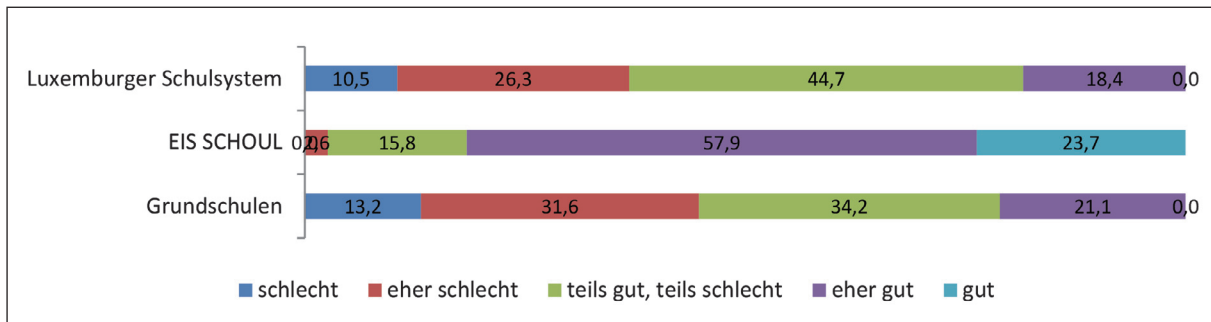
4. Weitere Befragungsergebnisse

Im letzten Teil des Forschungsberichts sollen weitere Informationen aus der Befragung berichtet werden, die von Interesse für die Schulentwicklung sein können.

Die Wahl von EIS SCHOUL scheint nicht primär auf eine schlechte Wahrnehmung der sonstigen luxemburgischen Bildungseinrichtungen zurückzuführen sein. Von denjenigen Eltern, deren Kinder bereits Erfahrungen mit anderen luxemburgischen Bildungseinrichtungen gemacht haben, werden mehrheitlich eher gute (33,3%) oder sehr gute (46,7%) Erfahrungen berichtet. Diese Frage haben aber nur rund 39,5 Prozent der Eltern beantwortet, weil die auf EIS SCHOUL angemeldeten Kinder meist noch sehr jung sind und keine anderen Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen haben.

Ein weiterer Fragenkomplex bezog sich darauf, wie gut sich die Eltern über das luxemburgische Schulsystem allgemein sowie EIS SCHOUL und andere Grundschulen in Wohnnähe im Speziellen informiert fühlen. Offenbar fühlen sich die befragten Eltern am besten über EIS SCHOUL informiert (Mittelwert = 4,03), in geringeren Ausmaßen über das luxemburgische Schulsystem (Mittelwert = 2,71) und die anderen regionalen Grundschulen (Mittelwert = 2,63). In Abbildung 6 sind die Prozentanteile hinsichtlich der Antworten für alle drei Aspekte dargestellt.

Abbildung 6: Informationslage zum Schulsystem, EIS SCHOUL und andere wohnnahe Grundschulen

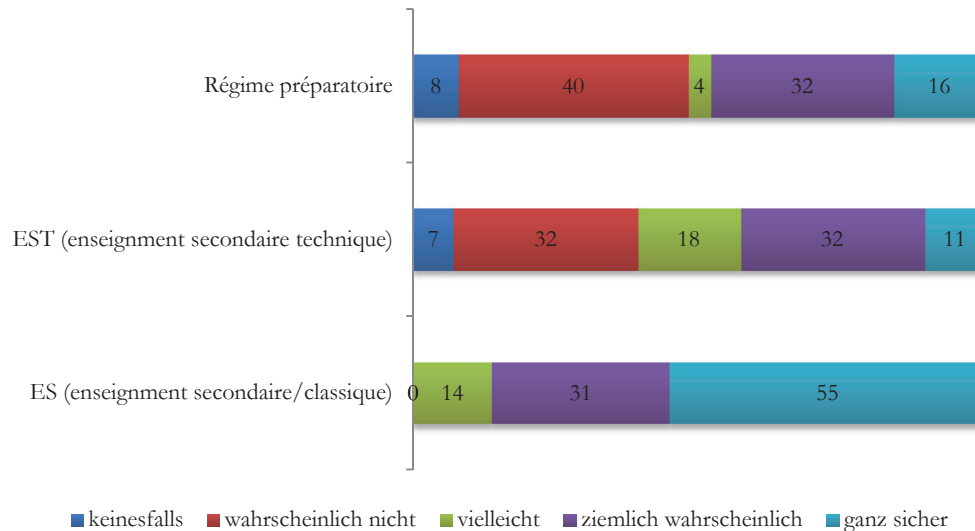


Die von den Eltern genutzten Informationswege sind sehr verschieden. Am häufigsten nutzten die Eltern das Internet, um sich über Grundschulen (EIS SCHOUL und andere Grundschulen) zu informieren – 62,2 Prozent gaben diesen Informationsweg an. Weitere bedeutsame Informationsressourcen sind das Informationsschreiben von Gemeinde und Schulleitung über EIS SCHOUL (51,4%) und Gespräche mit Freunden, Nachbarn und/oder Eltern (44,7%). Weniger bedeutsam sind schriftliche Medien wie Zeitungsberichte und Informationsbroschüren (18,4%), Gespräche mit Lehrern, Schulpräsidenten oder anderen Fachpersonen im Bildungsbereich (13,2%) oder vorherige Erfahrungen mit Grundschulen, z.B. durch ältere Kinder, die bereits zur Schule gehen (2,6%).

Auf die Frage, wie wahrscheinlich Eltern ihr Kind dennoch auf EIS SCHOUL anmelden würden, wenn die Ganztagsbetreuung kostenpflichtig wäre, antworten noch 69,4 Prozent, dass sie es wahrscheinlich oder sehr wahrscheinlich trotzdem tun würden. Nur 30,6 Prozent sind gespalten oder sehen es als weniger wahrscheinlich an, dass sie ihr Kind dann noch anmelden würden.

Über den wahrscheinlichen weiteren Bildungsweg der Kinder haben die Eltern klare Vorstellungen. Ähnlich wie bei den Bildungsaspirationen, die zu Beginn bei den Charakteristiken der Eltern angesprochen wurden, spielt bei den Bildungswegen, die ihr Kind „wahrscheinlich“ nach der Grundschulzeit absolvieren wird, wiederum das allgemeinbildende Lyzeum (Enseignement secondaire classique) eine besondere Rolle. Mehr als die Hälfte der Eltern (55,2%) sind sich „ganz sicher“, dass ihr Kind auf diese Schulform, die mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung abschließt, gehen wird. Weitere 31 Prozent halten das für „ziemlich wahrscheinlich“ (vgl. Abbildung 7). Damit wird EIS SCHOUL bei den Eltern verbreitet als ein erster Schritt einer hohen Schullaufbahn gesehen. Entsprechend stark ist bei den Eltern auch das Statuserhaltungsmotiv ausgeprägt, das in der Bildungssoziologie als Kernaspekt für die Schulwahl gilt und bei Eltern aus Akademikerkreisen (Fachbegriff: Dienstklassen im Sinne von Erikson, Goldthorpe, Portocarrero) besonders stark ausgeprägt ist. Dies gilt, wie bereits angedeutet, auch für die Eltern, die ihre Kinder auf EIS SCHOUL anmelden wollen. Auf die Frage „Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind später einen Beruf ausübt, der mindestens so angesehen ist wie Ihrer oder der Ihres Partners bzw. Ihrer Partnerin?“ antworteten 83,3 Prozent „sehr wichtig“ und 16,7 Prozent „ziemlich wichtig“. Die Mittelkategorie sowie die Antwortmöglichkeiten „wenig“ und „überhaupt nicht wichtig“ wurden nicht angekreuzt.

Abbildung 7: Einschätzung der Eltern, wie wahrscheinlich ihr Kind den folgenden Bildungsweg nach Beendigung der Grundschulzeit einschlagen wird (in %)



Anmerkung: Werte gerundet auf ganze Zahlen

5. Fazit

Die nachfragende Elternpopulation, die ihre Kinder auf EIS SCHOUL schickt, ist überwiegend hoch gebildet (Tertiärabschluss) und hat hohe Bildungsaspirationen. EIS SCHOUL wird als erster Schritt einer Bildungskarriere angesehen, die zu einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung führen und den Status der Familie erhalten soll. Die in der Mehrheit der Familien gesprochene Sprache ist Französisch, luxemburgisch- oder portugiesisch-sprechende Familien sind stark unterrepräsentiert.

EIS SCHOUL besitzt bei diesem Klientel einen hohen Vertrauensvorschuss hinsichtlich der Qualität der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Förderung der Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich der von den Eltern für die Schulwahl auch als besonders wichtig empfundenen Punkte wird EIS SCHOUL vor allem wegen der Ganztagsbetreuung, dem pädagogischen Konzept („Inklusion“) und der wahrgenommenen demokratischen Strukturen geschätzt.

*

F. LES RAPPORT DES ACTIVITES DE „EIS SCHOUL“

1. Le projet „Eis Schoul“ 2009-2010

Les élèves

105 enfants ont été inscrits à Eis Schoul à la rentrée scolaire 2009-2010. Depuis 2008, trois enfants qui avaient été admis ont rejoint l'Ecole européenne, trois ont déménagé à l'étranger et sept enfants ont rejoint leur ancienne école.

La communauté d'élèves se compose de 12 nationalités différentes. 52% des élèves sont de nationalité luxembourgeoise et 48% d'autres nationalités. La communauté se compose de 48 filles et 57 garçons, soit 46% de filles et 54% de garçons.

Eis Schoul fonctionne en journée continue de 07h00 à 18h30. Le taux d'enfants inscrits à l'encadrement parascolaire facultatif se situe entre 50 et 70%. L'offre d'encadrement pendant les congés scolaires de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte est sollicitée par 30 à 40% des enfants.

Les réussites et les défis

Au cours de ses premiers mois d'existence, Eis Schoul a réussi à mettre sur les rails plusieurs organes et pratiques. Des conseils de classe incluant équipes pédagogiques et élèves fonctionnent sur une base hebdomadaire. Un comité scientifique et un comité des parents se sont constitués. Le personnel participe à trois week-ends de formation interne par an. Un réseau d'échanges pédagogiques permet le partage des vécus d'Eis Schoul avec des enseignants d'une trentaine d'autres écoles. Enfin, deux groupes d'apprentissage participent au projet de recherche „Portinno“ de l'Université du Luxembourg.

Cependant, Eis Schoul doit encore relever certains défis: la surveillance des enfants entre les plages scolaires et parascolaires; la prise en charge de certains enfants en difficulté d'apprentissage et à troubles de comportement; la définition des tâches du personnel; la prise de décisions dans une école à fonctionnement démocratique de base; des infrastructures insuffisamment adaptées aux besoins d'une école en journée continue et intégrant des enfants à handicap, et la clarification du rôle des parents concernant la définition et la mise en pratique des principes d'inclusion à l'école.

2. Le projet „Eis Schoul“ 2010-2011

Les élèves

Comme il est précisé par la loi du 13 mai 2008 portant création d'une école préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive, la mise en application de la pédagogie inclusive pré-suppose une communauté hétérogène d'élèves représentative de la population scolaire luxembourgeoise.

Le critère de proximité accordait une priorité aux enfants de la Ville de Luxembourg. 81 des 85 élèves habitent la Ville de Luxembourg; les 4 autres enfants ont déménagé vers une autre commune alors qu'ils étaient déjà inscrits à „Eis Schoul“.

La pédagogie inclusive prévoit l'intégration des enfants à besoins spéciaux dans les groupes d'apprentissage. Le taux de 10% est largement dépassé depuis l'ouverture de l'école.

„Eis Schoul“ fonctionne en journée continue entre 07h00 et 18h30. La moitié des enfants participent à l'encadrement parascolaire. L'offre d'encadrement pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte est sollicitée par un tiers des enfants.

Au cours de l'année 2010, six enfants ont quitté l'école pour cause de déménagement et 10 enfants sont retournés dans leur ancienne école. 11 élèves ont été orientés vers l'enseignement secondaire et secondaire technique.

Le problème majeur de l'année 2009, la violence entre élèves, s'est estompé et n'échappe plus au contrôle des adultes.

En 2011, Eis Schoul a réussi à mettre en œuvre son premier plan de réussite scolaire depuis son ouverture en 2008. 21 objectifs annuels sur 23 ont été réalisés.

Un des objectifs majeurs du PRS concernait l'évaluation externe par la „Hochschule für Heilpädagogik Zürich“. Celle-ci a donné lieu à la définition d'un concept pédagogique détaillé et cohérent pour toute l'école et à la clarification des rôles de chaque professionnel.

Sur le plan de la visibilité de l'école à l'extérieur, Eis Schoul a mis en œuvre diverses actions dont l'introduction d'une „Newsletter“ bimensuelle, l'organisation d'une semaine de Porte ouverte et d'une campagne d'information ayant mené à 130 préinscriptions de parents intéressés pour 12 places libres.

Eis Schoul a collaboré avec l'Université du Luxembourg dans le cadre de stages d'étudiants et du projet de recherche „Portinno“, qui a touché à son terme.

Un groupe de travail a été créé visant la promotion de l'échange entre les écoles fondamentales au Luxembourg. Eis Schoul a participé au Salon de l'Education organisé par la Ville de Luxembourg.

Sur le plan international, Eis Schoul a entretenu des contacts avec des spécialistes et des écoles d'Allemagne, de Belgique et de France (Jean Le Gal, Grundschule Harmonie, Groupe Freinet Département Nord-Ouest, Brüggelmann, Walter Hoevel, etc.). Eis Schoul a été invitée à concourir au 4e Forum des enseignants innovants et de l'innovation pédagogique soutenu par le ministère français de l'Education nationale les 20 et 21 mai à Lyon.

Début 2011, 81 enfants fréquentaient l'école, dont au moins 10% d'enfants à besoins spéciaux. 95% habitaient la Ville de Luxembourg. En cours d'année, 8 enfants ont quitté l'école pour cause de déménagement, 3 pour entrer dans des écoles spécialisées (Centre de Logopédie et internats à l'étranger).

12 enfants sont retournés dans leur ancienne école. 5 élèves ont été orientés vers l'enseignement secondaire et secondaire technique.

En fin d'année scolaire 2010-2011, cinq postes d'enseignants ont dû être pourvus suite à des démissions. Eis Schoul a mis en place un plan de formation à l'intention de tout le personnel.

Eis Schoul fonctionne en journée continue de 07.00 heures à 18.30 heures. 25 à 30 enfants ont participé à l'encadrement parascolaire. L'offre d'encadrement pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte a été sollicitée par 30 à 35 enfants.

3. Le projet „Eis Schoul“ 2011-2012

L'Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive appelée „Eis Schoul“ est une école en journée continue fondée sur une pédagogie inclusive avec comme défi de mettre en place un milieu d'enseignement et d'éducation qui permet qu'une communauté d'une grande diversité d'enfants puisse apprendre et vivre ensemble.

- „Eis Schoul“ constitue une école d'offre, c'est-à-dire que des parents choisissent cette école pour leur enfant. Des efforts particuliers ont été déployés pour présenter l'école à des parents par des journées „portes ouvertes“ et par une brochure intitulée „concept pédagogique“. Le site internet www.eisschoul.lu est régulièrement mis à jour. La demande a été élevée: il y a eu 141 préinscriptions lors de la rentrée 2012 pour 15 places libres au préscolaire.

En début de 2012, 92 enfants fréquentaient l'école, dont 10 enfants à besoins spécifiques. 3 enfants scolarisés auprès de „Eis Schoul“ n'habitaient pas la Ville de Luxembourg. En cours d'année scolaire 2011/2012, 4 enfants avaient quitté l'école pour cause de déménagement, 4 enfants pour entrer dans des écoles spécialisées et 9 enfants étaient retournés dans leur ancienne école.

- La demande d'une prise en charge des enfants pendant la journée continue a été croissante. De 30 à 40 enfants, dont une majorité du cycle 1, participaient quotidiennement à l'encadrement parascolaire après la fin des cours. L'encadrement pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte a été sollicité par 30 à 35 enfants.

„Eis Schoul“ peut se prévaloir d'une extension de ses locaux par deux conteneurs, ce qui a été réalisé en été 2012 par la Ville de Luxembourg, partenaire du projet „Eis Schoul“.

L'équipe multiprofessionnelle joue un rôle prépondérant. Elle est composée d'une assistante sociale, d'une orthophoniste, d'une pédagogue, d'une psychomotricienne et d'une psychologue. Une prise en charge par l'équipe multiprofessionnelle a été assurée pour tous les enfants pour lesquels la commission d'inclusion scolaire (CIS) avait émis une telle recommandation.

En 2012, „Eis Schoul“ organisait conjointement avec le comité des parents d'élèves, deux formations à l'intention des parents d'élèves sur le thème de „la démocratie familiale“. Il s'y ajoute trois soirées de conférence proposées par la „Eltereschoul Janusz Korczak“ et organisées par le comité des parents avec le soutien de „Eis Schoul“. En outre, les conférences suivantes ont été organisées: „Pour une éducation à la citoyenneté: La participation démocratique des enfants dans la cité, la famille, l'école“ avec Dr Jean Le Gal, „Mein ABC der guten Schule“ avec Otto Herz et „La pédagogie Freinet“ avec Lothar Klein.

„Eis Schoul“ se fonde sur la convention internationale des droits de l'enfant. Deux expositions avec des productions des élèves de l'école ont été présentées, la première étant inaugurée à l'école lors de la fête d'été 2012, la deuxième à l'assemblée générale 2012 de l'„Ombudscomité fir d'Rechter vun de Kanner“.

Depuis 2012, l'école fait parvenir une lettre d'information hebdomadaire aux parents d'élèves avec des informations sur l'organisation et des événements quotidiens de l'école. Deux courts métrages ont été réalisés en collaboration avec la cinéaste Julie Schroell, afin de documenter le concept d'apprentissage et la journée continue à „Eis Schoul“.

Le conseil scientifique de „Eis Schoul“ regroupe des représentants du personnel et du comité des parents de l'école, de l'Université du Luxembourg et du ministère de l'Education nationale. En 2012, il a commencé à élaborer un papier stratégique visant l'établissement d'un cadre de collaboration entre l'Université du Luxembourg et „Eis Schoul“.

- „Eis Schoul“ figure depuis 2012 parmi les écoles partenaires de la formation du bachelier des Sciences éducatives de l'Université du Luxembourg censées élaborer un nouveau concept d'encadrement des étudiants-stagiaires.

- „Eis Schoul“ a contribué à la mise en place du projet „Vuneneen a matenee léieren duerch Hospitatioun“ du ministère de l'Education nationale concernant des visites et échanges mutuels entre enseignants, éducateurs et autres acteurs professionnels de l'enseignement fondamental et secondaire au Luxembourg.

„EIS SCHOUL“ s'est engagée à la mise en place d'un réseau d'échanges pédagogiques international. Elle est membre de l'association „Blick über den Zaun“ (www.blickueberdenzaun.de), regroupant pour ce projet huit écoles fondamentales et secondaires de l'Allemagne, de la Suisse, de l'Italie et du Luxembourg. En 2012, un article rédigé par l'école sur le thème de la démocratie dans „Eis Schoul“ a été publié dans le périodique „Le Nouvel Educateur“.

4. Le projet „Eis Schoul“ 2012-2013

L'Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive intitulée EIS SCHOUL est une école en journée continue fondée sur une pédagogie inclusive avec comme défi de mettre en place un milieu d'enseignement et d'éducation qui permet qu'une communauté d'une grande diversité d'enfants puisse apprendre et vivre ensemble.

A l'instar des années précédentes, EIS SCHOUL a organisé, à cette fin, une phase de préinscription s'étalant sur deux mois et des journées „portes ouvertes“ à destination de parents intéressés à inscrire leur(s) enfant(s). La phase de préinscription 2013 a donné lieu à 90 préinscriptions pour 17 places libres au cycle 1 et 1 place libre au cycle 2. La Ville de Luxembourg a participé, à l'instar des années précédentes, à la sélection des nouveaux élèves inscrits.

En début de 2013, 98 enfants fréquentaient l'école, dont 11 enfants à besoins spécifiques. 4 enfants scolarisés auprès de EIS SCHOUL n'habitaient pas la Ville de Luxembourg. En cours d'année scolaire 2012/2013, 5 enfants avaient quitté l'école pour cause de déménagement, et 6 enfants étaient retournés dans leur ancienne école. 7 enfants ont quitté EIS SCHOUL à la fin de l'année scolaire 2012-2013.

La demande d'une prise en charge des enfants pendant la journée continue a été croissante. Entre 47 et 52 enfants, dont une majorité du cycle 1, participaient quotidiennement à l'encadrement périscolaire après la fin des cours. L'encadrement pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte a été sollicité par 28 à 37 enfants, soit une augmentation de 5,6% par rapport à 2012.

Suite à la fin d'un premier mandat de cinq ans, le comité d'école a été renouvelé et 4 nouveaux membres ont été élus pour la durée d'un nouveau mandat de cinq ans: deux instituteurs, une éducatrice graduée et une éducatrice diplômée.

L'équipe multiprofessionnelle joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de la pédagogie inclusive. Elle est composée d'une assistante sociale, d'une orthophoniste, d'une pédagogue, d'une psychomotricienne et d'une psychologue. Une prise en charge par l'équipe multiprofessionnelle a été assurée pour tous les enfants pour lesquels la commission d'inclusion scolaire (CIS) avait émis une recommandation. L'équipe multiprofessionnelle a également soutenu le personnel et les parents d'élèves en cas de demande.

Un groupe composé de fonctionnaires de l'EDIFF, de l'Inspectorat et du ministère mis en place par l'arrêté ministériel du 28 novembre 2012 a dressé un rapport sur l'état des lieux de EIS SCHOUL en analysant le fonctionnement des mécanismes de participation (personnel, parents, élèves) institutionnalisés par la loi de l'école et en vérifiant des objectifs majeurs visés par des dispositions législatives. De ce rapport ont émané des conclusions qui ont conduit à la révision du concept pédagogique de EIS SCHOUL, menant aux „lignes directrices pédagogiques de EIS SCHOUL“ approuvées par la ministre.

Afin de promouvoir un développement durable de EIS SCHOUL, diverses mesures ont été prises notamment dans le cadre de l'évaluation du travail du personnel au sein de l'école, l'accompagnement de l'école par l'Université du Luxembourg, la promotion du développement professionnel du personnel, des participations au sein des réseaux d'échanges pédagogiques national et international et la documentation du travail au sein de la communauté scolaire.

A l'instar des années précédentes, des sondages à destination du personnel, des élèves et de leurs parents ont été réalisés. Les retours ont été utilisés pour adapter le travail et l'organisation des équipes pédagogiques, dans le cadre du PRS.

Le fonctionnement du parlement d'élèves a été documenté et un bilan annuel a été dressé par la personne accompagnatrice du parlement et le comité d'école, puis commenté par Jean Le Gal, spécialiste en éducation à la citoyenneté participative.

11 membres du personnel ont participé à la formation continue intitulée „Forschende Lehrerinnen und Lehrer“ proposée par Monsieur Herbert Altrichter, o.Univ. Prof., Dr. Phil. et Madame Christine Biermann, Dr. Phil. et organisée par EIS SCHOUL pour le personnel de l'école et des membres intéressés du réseau d'échanges pédagogiques.

Une formation continue interne en quatre modules sur le thème de „prévention contre la violence“ a été proposée par André Feller et coorganisée avec l'IFC.

En septembre, deux membres du personnel ont commencé une formation de deux ans sur le thème de „Peer-mediation“.

Trois membres du personnel ont participé à une formation „Freinetpädagogik“ qui s'étale sur 3 ans et qui s'achèvera en janvier 2014. Deux membres du personnel ont participé à une formation sur 3 ans „Systemische Familientherapie und Supervision“ organisée par la fondation Kannerschlass, qui s'est achevée en juillet 2013. Un membre du personnel avait participé à une formation „Allgemeine Sonderpädagogik“ organisée par l'EDIFF. En mars, cinq membres du personnel participèrent à la formation intitulée „Comprendre et traiter les difficultés scolaires avec les moyens de l'école – une approche systémique du milieu scolaire“ proposée par Madame Patricia Mc Culloch et organisée par la fondation Kannerschlass. En juin, deux membres du personnel assistèrent au séminaire organisé par le „Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.“ intitulé „Praxisseminar „Preisverdächtig – Praxiskonzepte zu den Nominierungen des Deutschen Jugendliteraturpreises 2013“.

Trois membres du personnel furent présents au 18e congrès mondial des éducateurs gradués et y organisèrent un atelier sur la pédagogie inclusive. Ce congrès avait été organisé par l'APEG (Association professionnelle des éducateurs gradués) et eut lieu du 2 au 5 avril.

Il y eut quatre réunions du Conseil scientifique, regroupant des représentants du personnel et du comité des parents de l'école, de l'Université du Luxembourg et du ministère de l'Education nationale. Un projet de recherche intitulé „Historische Aufarbeitung der Entstehungsgeschichte der EIS SCHOUL“ mis en œuvre par l'Université du Luxembourg débuta au printemps 2013. En décembre, les premiers jalons ont été posés pour réaliser un deuxième projet de collaboration avec l'Université du Luxembourg sur le thème de la mise en œuvre de la pédagogie inclusive.

L'école est membre de l'association „Blick über den Zaun“ regroupant huit écoles fondamentales et secondaires de l'Allemagne, de la Suisse, de l'Italie et du Luxembourg. En 2013, deux visites d'écoles ont eu lieu, dont une à la „Grundschule Eitorf“ (Allemagne) et une deuxième à la „Sekundarschule Hausen“ (Suisse). Chaque visite eut lieu sur trois jours et donnait lieu à un retour d'amis critiques sur le fonctionnement et l'organisation de l'école visitée. En décembre 2013, deux membres du personnel ont visité l'institution „Antenne 110“ à Bruxelles qui encadre des enfants, des adolescents et des jeunes adultes psychotiques.

Eis Schoul participe au réseau d'échanges national PORTFOLIO, au groupe de travail „Ouverture au langues“ (AOL), aux réunions mensuelles et formations communes du groupe des instituteurs-ressources par l'instituteur-ressource de EIS SCHOUL.

Un court métrage sur le travail au sein de la communauté scolaire fut réalisé en collaboration avec la cinéaste Julie Schroell, portant notamment sur la prise en charge et l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs spécifiques.

Vers la fin 2013 parut la 80ème édition de la lettre d'information hebdomadaire aux parents d'élèves, intitulée „E-Letter“. Ce document, téléchargeable à partir de www.eisschoul.lu, informe, depuis 2011, la communauté scolaire sur l'organisation et les événements quotidiens de l'école.

La cuisine pédagogique continue à jouer un rôle important dans la mise en œuvre de la pédagogie inclusive, surtout dans le cadre de la journée continue. Des activités ont été documentées dans un deuxième cahier de recettes édité en 100 exemplaires et mis en vente à partir de 2014.

Un article intitulé „EIS SCHOUL, wie eine Grundschule ihre Eltern einbindet“ a été élaboré par le comité d'école en collaboration avec le comité des parents d'élèves. L'article sera publié dans le périodique „Grundschulzeitschrift“ en janvier 2014.

Depuis quelques années, EIS SCHOUL collabore avec des agents et institutions externes afin de promouvoir le développement de ses enfants notamment dans le cadre des sports et des arts: avec le cercle de judo d'Esch-sur-Alzette pour un projet „Toujours aller plus loin“ associant une douzaine d'élèves; avec la Fédération luxembourgeoise de Rugby pour l'entraînement hebdomadaire d'une vingtaine d'élèves. La section LASEP de EIS SCHOUL a proposé des activités hebdomadaires et participé à diverses manifestations nationales de la LASEP.

Une coopération avec une école primaire du village sénégalais de Gagué Chérif permet aux élèves de découvrir une autre culture, par un échange épistolaire. Des actions de solidarité sont menées. En 2013, 256 uniformes et 1.200 cahiers ainsi que 300 stylos ont été remis au village.

En 2013, EIS SCHOUL organisait, conjointement avec le comité des parents d'élèves, deux fêtes scolaires et une fête Portfolio fédérant les cycles 1 à 4. Elles constituaient des moments de rencontres conviviales de toute la communauté scolaire où des élèves et leurs accompagnateurs avaient l'occasion de montrer les fruits de leur travail.

5. Le projet „Eis Schoul“ 2013-2014

A l'instar des années précédentes, EIS SCHOUL a organisé une phase de préinscription s'étalant du 24 février au 28 mars inclus et des journées „portes ouvertes“ à destination de parents intéressés à inscrire leur(s) enfant(s).

Durant cette phase, Eis Schoul organisait des journées de Portes Ouvertes du 4 au 6 mars pour permettre à des parents d'élèves intéressés d'assister à des séquences d'enseignement et d'encadrement périscolaire ou bien à une visite guidée. Les journées Portes Ouvertes étaient précédées par une présentation des lignes directrices du travail pédagogique dans EIS SCHOUL le samedi 1er mars, organisée par les membres du comité d'école en collaboration avec les équipes pédagogiques et le comité des parents. La semaine de Portes Ouvertes a connu un grand succès: 183 personnes ont participé à la présentation des lignes directrices du travail pédagogique dans EIS SCHOUL, 151 personnes se sont inscrites pour assister à des séquences d'enseignement et d'encadrement périscolaire et 99 personnes ont manifesté leur intérêt pour participer à une des 4 visites guidées.

21 places étaient à pourvoir, dont 15 dans l'enseignement précoce, 3 au cycle 1 et 3 au cycle 2. Suite à une décision antérieure de Madame la Ministre de l'Education nationale, l'admission des enfants était limitée aux cycles 1 et 2. Etant donné qu'il n'y avait que 2 places libres au cycle 3, la commission mixte s'est mise d'accord sur le fait de pourvoir ces places, ceci après avoir demandé l'avis du titulaire de classe du cycle en question. 114 demandes de préinscription nous ont été soumises, dont 4 ont été détectées comme non valides. 110 demandes ont pu être enregistrées comme valables, dont 61 pour le précoce, 34 pour le cycle 1, 7 pour le cycle 2, 6 pour le cycle 3 et 2 pour le cycle 4.

L'encadrement en journée continue

Un nombre important de parents inscrivent leur enfant dans EIS SCHOUL en raison de la prise en charge en journée continue d'enfants de 3 à 12 ans. Les plages de l'encadrement périscolaire offertes par EIS SCHOUL s'étalent de 7:30 à 7:40, de 11:45 (cycle 1) ou de 12:15 (cycles 2 à 4) à 13:45 et de 15:30 à 18:30. La plage de midi prévoit l'encadrement de tous les enfants de l'école étant donné que la loi prévoit une présence obligatoire de 8:00 à 15:30.

Depuis quelques années, un manque de personnel éducatif à midi entrave la qualité de l'offre périscolaire. Le ministère accordait une augmentation du contingent de l'équipe périscolaire (deux postes à 50%) pour faire face à ce défi.

Pendant la plage d'encadrement après la fin des cours, 50 enfants, dont une majorité du cycle 1, participaient quotidiennement à l'encadrement périscolaire à partir de 15:30. La demande d'encadrement pendant les congés de la Toussaint, de Carnaval et de la Pentecôte augmente d'année en année. Elle a été sollicitée par 30 à 40 enfants en 2014.

Le comité d'école

La répartition des tâches au sein du comité d'école a été révisée étant donné que le président du comité d'école a repris une tâche d'enseignement. A l'instar des années précédentes, deux membres du comité d'école ont assumé 75% du travail ce qui s'est avéré fructueux pour le bon fonctionnement du comité d'école et, par conséquent, de l'école.

Les tâches du comité ont été les suivantes:

- la coordination générale de l'école: assurer le bon fonctionnement de l'administration de l'école, coordonner l'établissement des bilans trimestriels de chaque équipe et du PRS II et s'échanger régulièrement avec l'Inspecteur et les coordinateurs des différentes équipes: équipes pédagogo-

giques 1-4, équipe périscolaire, équipe multi-professionnelle, cheffe de cuisine, concierge, comité des parents, agents externes),

- la gestion du budget et du dossier du personnel de l'école,
- l'organisation de la phase de préinscription: campagne d'information, présentation de l'école, entretiens, semaine de Portes ouvertes, recueillir et analyser les demandes, préparer le dossier en vue de la sélection, sélectionner les élèves,
- l'organisation et la gestion du réseau d'échanges pédagogiques et participation aux rencontres,
- l'organisation des fêtes scolaires,
- l'organisation scolaire et périscolaire,
- l'organisation du transport des élèves en collaboration avec la Ville de Luxembourg,
- l'organisation des formations continues internes et la gestion du dossier de formation de chaque membre du personnel,
- la représentation de l'école au sein de diverses commissions et conseils: commission mixte, commission de recrutement, conseil d'école, conseil scientifique,
- l'organisation des assemblées du personnel,
- le contact avec l'Inspecteur, le MENJE, l'EDIFF, l'ADQS et l'Inspecteur de l'Archevêché,
- la rédaction de la lettre d'information hebdomadaire de l'école intitulée E-Lettre,
- la mise à jour du site internet www.eisschoul.lu et du calendrier d'activités et des manifestations,
- la gestion de SCOLARIA,
- la préparation des sondages annuels auprès du personnel, des parents d'élèves et des élèves de l'école,
- la gestion des adresses e-mail @eisschoul.lu,
- la gestion du matériel didactique et informatique de l'école et la rédaction du rapport d'activités annuel.

Le secrétariat

Il s'est avéré nécessaire de reporter l'heure d'ouverture du secrétariat à 7 heures du matin afin d'optimiser l'organisation des remplacements du personnel.

Il a été attribué une tâche supplémentaire au secrétariat lors de la reprise de l'équipe de cuisine par Restopolis à savoir la gestion des cartes d'élèves et de personnel ainsi que la facturation des repas non réglés par les parents d'élèves et l'émission des rappels.

L'équipe multiprofessionnelle

L'équipe multiprofessionnelle joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de la pédagogie inclusive.

Elle est composée d'une assistante sociale, d'une orthophoniste, d'une pédagogue, d'une psychomotricienne et d'une psychologue et assumait les tâches suivantes:

- suivis (psychomotricité, orthophonie, psychologie et pédagogie),
- bilans (psychomotricité, orthophonie, psychologie et pédagogie),
- conseil et guidance enseignants (éducateurs/éducateurs gradués),
- guidance et entretiens avec les parents, contacts et échanges avec des services externes (SIPO, SCAP, SCAS, Dys-positiv) et médecins, réunions d'équipe et participation aux réunions d'équipe des éducateurs gradués et, sur demande, aux réunions des cycles 1 à 4,
- secrétariat de la CIS interne,
- médiation entre parents et le personnel de l'école,
- établissement de dossiers CMPPN dans le cadre des réorientations,
- organisation de l'encadrement des enfants à besoins éducatifs spécifiques,
- interventions urgentes dans certaines classes.

Les demandes pour les différents bilans et prises en charges ont été introduites majoritairement par les parents, souvent suite à des entretiens avec les enseignants. Certains parents ont aussi pris l'initiative de consulter l'équipe multiprofessionnelle sans en informer les enseignants que ce soit pour des problèmes familiaux ou pour des conflits entre la cellule familiale et le personnel scolaire et périscolaire.

L'orthophoniste et la psychomotricienne ont organisé 17 suivis d'enfant hebdomadaires. Pour l'ensemble de ces enfants un bilan a été dressé en cours d'année. 5 enfants pour lesquels un bilan avait été établi conjointement par l'orthophoniste et la psychomotricienne ont dû être mis sur la liste d'attente des suivis étant donné que toutes les places étaient occupées.

La psychologue et la pédagogue ont effectué 10 bilans chacune. La psychologue a suivi 11 enfants. Le contingent du pédagogue n'a pas été épuisé totalement ce qui était au détriment de beaucoup de demandes de la part du personnel et des parents. De plus, il manquait le temps pour mener des suivis d'enfants nécessaires.

Tous les membres de l'équipe multiprofessionnelle, à part l'assistante sociale, ont mené des observations ponctuelles dans le cadre de guidances. Elles avaient pour objet de conseiller le personnel enseignant et socio-éducatif.

L'assistante a été consultée et assistait à des réunions d'équipe en cas de demande. Ces demandes concernaient surtout des problèmes financiers de parents et des problèmes éducatifs.

L'équipe multiprofessionnelle assumait la tâche de secrétariat de la commission d'inclusion scolaire interne. 10 réunions ont été organisées. 25 enfants différents figuraient sur les ordres du jour dont certains à plusieurs reprises.

Les équipes pédagogiques

L'équipe pédagogique 2-4 a dû faire face à des défis majeurs en vue de l'année scolaire 2013/2014: compenser le remplacement des quatre titulaires de classe de l'année scolaire 2012/2013 (2 classes au cycle 2 et une classe aux cycles 3 et 4) et mettre en pratique les nouvelles „lignes directrices pédagogiques de EIS SCHOUL“ (cf. www.eisschoul.lu) approuvées par la ministre en septembre 2014.

Toutes les équipes pédagogiques de l'école ont effectué un travail remarquable durant l'année scolaire 2013/2014 ce qui se traduit notamment par le fait qu'aucun des parents d'élèves n'avait retiré son enfant pendant l'année en raison d'un mécontentement à l'égard de la progression de leurs enfants.

De plus, à l'exception du départ d'un titulaire de classe au cycle 1 et l'ajout d'un titulaire de classe en raison de l'augmentation du nombre de classes (une deuxième classe au cycle 3) par rapport à l'année précédente, toutes les équipes pédagogiques continuent à travailler avec les mêmes enseignants en 2014/2015, un fait qui pourrait s'avérer très avantageux en vue de la continuité du travail pédagogique au sein de l'école.

L'équipe de cuisine

Depuis l'ouverture de l'école en 2008, l'équipe de cuisine faisait partie du contingent du personnel de EIS SCHOUL.

Avant le début de l'année scolaire 2013/2014, toute l'équipe de cuisine a été transférée à Restopolis.

Une nouvelle cheffe de cuisine assure depuis lors le bon fonctionnement de la cuisine de production ainsi que la continuité du concept biologique et d'alimentation complète de la cuisine de production, mis en place par EIS SCHOUL. Elle collabore avec le secrétariat et le comité d'école.

Les agents externes

EIS SCHOUL collabore depuis son ouverture en 2008 avec des agents externes qui apportent une expertise supplémentaire à l'école.

Ainsi en 2013/2014, l'école a conclu des conventions de collaboration avec deux artistes, avec le Cercle de judo d'Esch-sur-Alzette et l'association Colabor.

Le développement de l'école

Plan de réussite scolaire

La continuité de la démarche sera également assurée par le nouveau plan de réussite scolaire II (2014-2017) approuvé par l'ADQS et voté par l'assemblée du personnel en juin 2014 avec un taux d'acceptation très élevé pour la plus grande majorité des 31 objectifs: l'approbation pour 28 des 31 objectifs se situaient entre 92 et 100 pour cent des voix, les trois autres au-delà de 75 pour cent.

Les objectifs majeurs sont le développement des mesures d'inclusion au sein de l'école en journée continue et les moyens d'expression de tous les élèves, la promotion du développement scolaire et périscolaire, la communication fructueuse au sein de la communauté scolaire et la promotion de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation interculturelle au sein de EIS SCHOUL.

Le nouveau PRS II est publié sur www.eisschoul.lu.

L'élaboration de la charte scolaire a été reportée étant donné le renouvellement important au sein de l'équipe enseignante en début d'année scolaire 2013/2014 et l'amendement à court terme du concept pédagogique.

Sondages

A l'instar des années précédentes, des sondages à destination du personnel, des élèves et de leurs parents ont été réalisés. Les retours seront utilisés pour adapter le travail et l'organisation des équipes pédagogiques.

Collaboration avec l'Université du Luxembourg

Il y eut 3 réunions du Conseil scientifique, regroupant des représentants du personnel et du comité des parents de l'école, de l'Université du Luxembourg et du ministère de l'Education nationale. Le conseil scientifique avise, entre autres, les projets de collaboration entre l'Université du Luxembourg et EIS SCHOUL et émet des recommandations.

Un projet de documentation intitulé „Historische Aufarbeitung der Entstehungsgeschichte der Eis Schoul“ réalisé par l'Université du Luxembourg depuis printemps 2013, continuait à être mis en œuvre. Le fin du projet est prévue en 2015.

Le deuxième projet prévoit un accompagnement de EIS SCHOUL par l'Université du Luxembourg notamment sur le plan de l'inclusion des élèves. Ainsi, un groupe de réflexion a été constitué regroupant des représentants des équipes pédagogiques et multiprofessionnelle de l'école avec le professeur Dieter Ferring comme accompagnateur de l'Université du Luxembourg. Ce groupe s'est rencontré à 4 reprises à l'Université pour s'échanger sur les défis de l'inclusion dans EIS SCHOUL et l'organisation d'une collaboration plus étroite entre les deux institutions.

Réseau d'échanges pédagogiques

EIS SCHOUL est membre de l'association „Blick über den Zaun“ regroupant huit écoles fondamentales et secondaires de l'Allemagne, de la Suisse, de l'Italie et du Luxembourg. En mars 2014, EIS SCHOUL a participé à une visite de l'école „Ostseeschule“ à Flensburg. Cette visite s'étalait sur trois jours et donnait lieu à un retour d'amis critiques sur le fonctionnement et l'organisation de l'école visitée.

EIS SCHOUL participait à la journée d'échanges nationale de l'IFC intitulée „Übergänge gestalten“ et continuait à participer aux rencontres du réseau d'échanges national Portfolio, du groupe de travail „Ouverture aux langues“ (AOL) et des instituteurs-ressources.

Les formations continues

Une formation continue interne en quatre modules à destination de tout le personnel a été organisée par l'Institut Phoenix (André Feller) avec le soutien de l'IFC sur le thème de la „prévention contre la violence“. Elle avait lieu pendant le 1er trimestre 2013/2014.

Des membres du personnel ont également participé à titre individuel à des formations continues à raison de 254 heures par année scolaire. Elles étaient organisées par l'IFC:

- Gewaltprävention und Umgang mit gewaltbereiten Schüler/-innen,
- Formation pour éducatrice diplômée portant sur la pratique professionnelle,
- Inklusive Bildung,
- Gemeinsam Sprachräume in der mehrsprachigen Luxemburger Lebenswelt,
- Comprendre la dynamique de la motivation et l'utiliser au quotidien en classe,
- Interkulturel Elterenaarbecht,
- Impulse zum Umgang mit schwierigen Schulsituationen,
- L'autisme et le syndrome d'Asperger,
- Pratique du dialogue de la communication non violent,
- Communication et gestion de conflits en milieu scolaire,
- Sterben-Tod-Trauer: Kinder und Jugendliche trauern lassen,
- De Weltbrell – célébrons la diversité,
- Kinder mit Asperger Syndrom,
- Austausch = Leieren durch Hospitatioun,
- Peer mediation,
- Systemisches Entscheidungsmanagement,
- Tragfähige Entscheidungen in Gruppen moderieren,
- Hospitation Projet Peer Mediatioun à l'école fondamentale à Bascharage,
- Große Philosoph/-innen für kleine Philosoph/-innen,
- De la réflexion philosophique à la création d'images philosophiques ... ou comment développer la créativité grâce et à l'aide de la méthode de philosophie avec les enfants et les adolescent/e/s,
- Philosophieren mit Märchen und Fabeln,
- J'ai 4 couleurs dans le cœur,
- Freinet-Pädagogik,
- Kinder verstehen – Kindzentriert handeln – sich selbst entwickeln,
- Portfolio Netzwerk Luxemburg.

S'y ajoute une journée de formation „Bibliothèques et rythmes scolaires“ organisée par la bibliothèque nationale de France à Paris.

Aide aux devoirs à domicile

En 2013/2014, EIS SCHOUL a introduit une aide aux devoirs à domicile dans le cadre de la journée continue. Ainsi, des membres des équipes pédagogiques des cycles 1 à 4 et de l'équipe périscolaire collaboraient afin d'assister les élèves dans l'accomplissement de leurs devoirs. Les séances d'aide aux devoirs avaient lieu les lundis, mardis et mercredis à midi après le déjeuner et à 16 heures.

L'éducation à la citoyenneté

Sur le plan de l'éducation à la citoyenneté participative, les élèves des cycles 2 à 4 ont assisté à des conseils de classe hebdomadaires et obligatoires. De cette façon, les élèves étaient associés à l'organisation de l'enseignement et de la vie en commun au sein de la classe.

Le parlement des élèves hebdomadaire rassemblait tous les élèves disposés à s'investir, en dehors des heures d'enseignement, dans l'élaboration d'idées afin de mettre en application des petits projets communs au profit de la communauté scolaire.

Finalement, un conseil d'école eut lieu le 14 mars 2014 avec la présence d'une délégation du personnel, des élèves de l'école et du comité des parents. Les recommandations de ce conseil sont à mettre en application par le personnel et les élèves: compléter les règles communes et le matériel de jeu pour la récréation, aménager un jardin pédagogique et embellir la cour d'école.

Education interculturelle

EIS SCHOUL entretient un contact régulier avec l'école fondamentale de Guagué Chérif au Sénégal.

Guagué Chérif est un petit village privé d'électricité et d'eau courante situé à 12 kilomètres de la capitale communale Foundiougne, entouré d'autres villages sans école. L'école de Guagué Chérif compte environ 250 élèves dont quelques-uns ont un trajet quotidien de 4 à 5 kilomètres à pied pour rejoindre l'enceinte de l'école.

Les buts de la collaboration sont:

- Le soutien financier de l'école fondamentale de Guagué Chérif
- L'échange culturel et pédagogique entre les deux communautés scolaires

Dans ce cadre ont été réalisés en 2013-2014:

- L'achat d'uniformes et de fournitures scolaires pour les élèves de Guagué Chérif
- Le forage d'un puits dans l'enceinte de l'école
- La rénovation du portail de l'école
- Un soutien de la cantine scolaire
- Un échange régulier de lettres entre les élèves de Guagué Chérif et EIS SCHOUL
- Des ateliers de bricolage, de musique et de contes africains proposés aux enfants d'EIS SCHOUL
- La représentation d'une pièce de théâtre sur le thème d'un voyage au Sénégal lors de la fête d'été d'EIS SCHOUL

Lors de la fête d'hiver en janvier 2014, un montant de 900 euros a pu être collecté grâce à la vente d'objets produits dans l'atelier de bricolage africain ainsi que d'un DVD sur Guagué Chérif réalisé par EIS SCHOUL.

Du 18 juillet au 1er août 2014, une équipe d'enseignants, d'éducateurs et de chargés de cours d'EIS SCHOUL partait pour deux semaines au Sénégal avec une visite de l'école de Guagué Chérif ainsi qu'une journée de rencontre pédagogique avec des membres de l'IDEM (inspectorat local), la direction de l'école, des enseignants de Guagué et d'autres écoles environnantes et de parents d'élèves.

Les principaux thèmes abordés furent les différents modèles pédagogiques, l'inclusion, les relations parents-élèves et parents-école et l'autonomie des enseignants.

Le déplacement des participants sénégalais ainsi que le repas de midi furent pris en charge grâce aux collectes réalisées à EIS SCHOUL. A noter aussi le don de fournitures de classe ainsi que de vêtements et jouets pour les enfants de Guagué Chérif.

Promotion des activités sportives

Le judo

Depuis 2012, EIS SCHOUL collabore avec le Cercle de judo d'Esch-sur-Alzette. L'objectif de cette collaboration est à la fois de nature sportive et éducative. Le judo étant un sport où les valeurs sont importantes, il dote les enfants d'outils qui leur seront utiles pour leur vie.

La collaboration avec le Cercle de judo émanait d'abord de la volonté du personnel à trouver des moyens pour libérer certains élèves de tensions et canaliser leurs pulsions. Puis les élèves eux-mêmes, et surtout les garçons, demandaient, lors d'un parlement d'élèves, d'avoir des possibilités pour se défouler davantage.

Au début, des entraîneurs du Cercle de judo organisaient des cours d'initiation au judo pendant l'enseignement d'éducation physique et sportive et l'encadrement périscolaire. Ces cours sont ouverts à chaque enfant des cycles 2 à 4 et offerts hebdomadairement.

Puis, depuis 2013, un groupe de perfectionnement s'est constitué d'enfants qui avaient l'envie de se dépasser et d'aller encore plus loin. Ils devaient signer une charte et participer à deux entraînements obligatoires par semaine. Les enfants du groupe de perfectionnement participaient également à 4 stages de weekend au Luxembourg et à l'étranger pendant lesquels ils s'entraînaient avec des enfants qui pratiquent le judo au niveau de clubs. De plus, ils ont la possibilité d'acquérir des ceintures qui sont reconnues par la fédération nationale de judo.

Cette nouvelle expérience a été très prometteuse et sera poursuivie l'an prochain.

LASEP

Depuis 2011/2012, EIS SCHOUL dispose d'une propre section LASEP.

Cette année 25 enfants de EIS SCHOUL (dont 8 du cycle 1 et 17 des cycles des cycles 2 à 4) étaient inscrits à la LASEP et participaient au grand tournoi de football organisé à Kehlen (cycles 2 à 4) ainsi qu'aux deux „Butzendag“ organisés au Kiem/Kierberg et à la Coque. Les „Butzendag“ regroupent chaque année environ 500 enfants du cycle 1.

Une éducatrice de l'équipe périscolaire coordonnait les activités. Tous les vendredis après-midi après l'enseignement, elle organisait des cours de natation à la Coque pour un groupe de 10 à 12 enfants.

Les demandes d'adhésion à la section LASEP augmente chaque année surtout de la part de parents d'élèves du cycle 1. Voilà pourquoi il est prévu de soutenir la coordinatrice de la LASEP par une deuxième éducatrice de l'équipe périscolaire. Ainsi, l'offre hebdomadaire pourra être diversifiée davantage.

Escalade

Tous les lundis après-midi, EIS SCHOUL organisait des cours d'escalade à la Coque dans le cadre de l'éducation physique et sportive.

Une enseignante spécialisée dans ce domaine a assuré l'organisation de ces cours en collaboration avec un moniteur mis à disposition par la Coque et rémunéré par EIS SCHOUL. L'intérêt des enfants à ces activités est tellement grand que l'école a décidé de poursuivre cette expérience pendant l'année scolaire subséquente.

Journée nationale des sports

La journée nationale des sports 2014 des cycles 2 à 4 eut lieu le 10 juillet 2014 et a dû être réduite en une demi-journée en raison des intempéries. Tous les élèves des cycles 2 à 4 participaient avec enthousiasme aux jeux de KICKER organisés en collaboration avec la fédération nationale de KICKER. L'équipe pédagogique du cycle 1 organisait une journée des sports à part, le 7 juillet.

Manifestations

Les fêtes d'école constituent chaque année des moments de rencontres conviviales de toute la communauté scolaire où des élèves et leurs accompagnateurs ont l'occasion de montrer les fruits de leur travail.

Ainsi, EIS SCHOUL organisait, conjointement avec le comité des parents d'élèves et les agents externes, une fête d'hiver le 25 janvier 2014 et une fête d'été le 28 juin 2014. Le bénéfice des deux fêtes a donné lieu à un don de 900 € au profit de l'école de Guagué Chérif (Sénégal) avec laquelle EIS SCHOUL collabore depuis 2012.

Deux fêtes Portfolio ont été organisées par les cycles 1 à 4 pendant lesquels tous les parents d'élèves avaient été invités afin de permettre à chaque élève de leur présenter ses travaux.

Communication

Depuis 2011, la E-Letter informe la communauté scolaire sur l'organisation et les événements quotidiens de l'école.

En 2014, EIS SCHOUL franchissait le seuil de la 100e édition de la E-Letter, la lettre d'information hebdomadaire à destination des parents d'élèves. Le numéro 104 parut en fin d'année scolaire 2013/2014. Toutes les éditions sont téléchargeables à partir de www.eisschoul.lu.

Comme tous les ans, EIS SCHOUL organisait une réunion d'information pour tous les parents d'élèves afin de leur présenter le personnel, les équipes et l'organisation de l'enseignement et de l'encadrement périscolaire. Un certain nombre de parents d'élèves ont profité de l'offre pour assister à l'enseignement et l'encadrement périscolaire.

Le premier contact avec l'école se fait souvent par le biais du site internet www.eisschoul.lu, d'où l'importance de la mise à jour régulière du site. Ainsi, l'école investira des moyens budgétaires supplémentaires dans la révision intégrale du site internet jusqu'à la fin 2014.

A cette fin, EIS SCHOUL collabore avec la „Fondation Schlossbiërg“ qui assume dorénavant la mise à jour du site.

*

G. LA RECHERCHE

Les projets de recherche de „Eis Schoul“ ont été décrits par la réponse du 16 mai 2012 de Madame la Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle à la question parlementaire n° 2031 du Député Claude Adam

„L'école appelée communément „Eis Schoul“ fut créée par la loi du 13 mai 2008 portant création d'une école préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive. Elle fonctionne depuis le 15 septembre 2008.

D'après l'article 1er de cette loi, l'école se trouve sur le territoire de la Ville de Luxembourg. Elle est placée sous l'autorité de la ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions et elle collabore étroitement avec un établissement d'enseignement supérieur reconnu, notamment, selon l'article 16, pour ce qui est de la recherche sur l'Ecole ainsi que de la publication et diffusion des résultats de recherche.

Les travaux de recherche sont assumés par l'équipe multiprofessionnelle; l'organisation des activités de recherche de l'équipe multiprofessionnelle incombe au comité de l'école.

L'article 15 précise que le conseil scientifique assure la coordination des projets et rapports de recherche et de développement de l'école et ces documents sont soumis à une expertise externe d'institutions universitaires.

1) „Eis Schoul“ collabore depuis ses débuts avec l'Université du Luxembourg.

- Le projet „Portinno: Le portfolio comme outil d'évaluation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire“ est un projet que l'Université du Luxembourg avait déjà entamé avant la création de „Eis Schoul“ et qui y a été continué. Il portait sur l'utilisation du portfolio à l'école et a abouti à une publication en 2011. Le projet „Portinno“ engageait 4 chercheurs de l'Université du Luxembourg.
- „Eis Schoul“ collabore également avec l'Université du Luxembourg dans le cadre du Bachelor en Sciences de l'Education. A titre d'école partenaire, „Eis Schoul“ assume sa responsabilité en matière de formation de futurs enseignants afin d'assurer le transfert de pratiques pédagogiques mises en œuvre dans „Eis Schoul“. Un concept d'encadrement des étudiants-stagiaires décrit les modalités de coopération entre „Eis Schoul“ et l'Université du Luxembourg en clarifiant les rôles des formateurs de „Eis Schoul“ et du tuteur de l'université.
- En outre, l'Université a entamé deux projets qui sont présentés sub 3).

2) La collaboration entre „Eis Schoul“ et l'Université du Luxembourg a été marquée, comme tout autre projet d'innovation par des expériences réussies, les projets présentés ci-devant, et des moments plus difficiles. Ainsi, il y a peu de temps, des enseignants-chercheurs de l'Université du Luxembourg ont exprimé quelques appréhensions concernant le concept pédagogique que „Eis Schoul“ vient de publier en février 2012.

„Eis Schoul“ a collaboré avec d'autres universités et experts pour les projets suivants:

- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, pour l'évaluation du projet „Eis Schoul“ (2011),
- Dr. Falko Peschel, Prof. Dr. Hans Brügelmann, Dr. Jean Le Gal, Walter Hövel pour l'élaboration du concept pédagogique édité en mars 2012 (2011-2012),
- Dr. Jean Le Gal, pour l'élaboration de la charte scolaire et le développement de la participation démocratique au sein de l'école (2011-2012).

Par ailleurs, „Eis Schoul“ envisage de collaborer avec d'autres universités et experts pour les projets suivants:

- Prof. Dr. Thomas Coelen (Universität Siegen), pour un projet impliquant les élèves dans le développement de l'école. M. Coelen a contacté l'Université du Luxembourg en vue d'une collaboration.

- Prof. Dr. Herbert Altrichter (Johannes Kepler Universität Linz) et la „Bielefelder Laborschule“, pour ce qui est du domaine de la recherche-action à „Eis Schoul“. Ce projet est actuellement en préparation.
 - Denis Morin, Maître de conférences des Universités de Lorraine, pour ce qui est de la documentation de pratiques respectivement de thématiques disciplinaires par des étudiants-stagiaires de l'Université de Lorraine. Ce projet est actuellement en préparation.
- 3) A l'Université, deux projets sont initiés: Un projet sous la direction du Prof. Dr. Daniel Tröhler vise à reconstruire la genèse et l'évolution du projet „Eis Schoul“ depuis son origine jusqu'à présent.

Un autre projet sous la responsabilité du Prof. Dr. Dieter Ferring a l'objectif d'analyser les pratiques des intervenants à l'école et à renseigner ceux-ci sur les aspects scientifiques de leur démarche. Cette démarche réalise une co-construction de savoir entre les intervenants de terrain et les chercheurs universitaires permettant une réflexion commune de „bonnes pratiques“ dans le champ de la pédagogie inclusive.

Les autres projets en cours sont les suivants:

- La mise en pratique de la dimension citoyenne des Droits de l'enfant afin d'être en cohérence avec la Convention internationale des Droits de l'enfant par le biais de la documentation, d'une mutualisation et analyse des pratiques et d'une formation-action du personnel. Ce projet, accompagné par le Dr. Jean Le Gal, concerne l'étude du fonctionnement et l'élaboration d'un règlement du parlement d'élèves, l'exercice des droits et libertés et les modalités d'une discipline éducative respectant les principes fondamentaux du droit.
- L'élaboration d'une charte scolaire afin d'améliorer le bien-être de tous les acteurs de l'école pour favoriser le climat scolaire. Cette charte fournira un cadre de vie scolaire en commun. Ce projet est accompagné par le Dr. Jean Le Gal.

Les projets réalisés:

- Le projet „Portinno“: Le portfolio comme outil d'évaluation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire. Rapport final. Michel Brendel, Paul Dumont, Melanie Noesen, Denis Scuto. Université du Luxembourg, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Avril 2011.
 - La collaboration avec l'Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich: „Bericht über die Entwicklungsevaluation der „Eis Schoul“ Kirchberg/Luxemburg. Prof. Dr. Peter Lienhard, Prisca Elmiger, Marianne Walter. Zürich Mai 2011.“
 - Le concept pédagogique de „Eis Schoul“: Une brochure a été élaborée en deux langues par le personnel de l'école en collaboration avec des parents d'élèves et avec le soutien de Dr. Falko Peschel, Prof. Dr. Hans Brügelmann, Dr. Jean Le Gal et Walter Hövel. 1re édition: Mars 2012.
- 4) D'après l'article 15 de la loi citée, le conseil scientifique assure la coordination des projets et rapports de recherche et de développement de l'Ecole.

Ce conseil est composé de deux membres du comité d'école, un membre du comité des parents, de deux chercheurs ou membres du personnel scientifique de l'institution universitaire visée ainsi que d'un représentant de mon département qui est en l'occurrence la cheffe de division de l'Agence pour le développement de la qualité scolaire dans les écoles auprès du Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT).

Le conseil scientifique a siégé quatre fois depuis la création de „Eis Schoul“.

- 5) La mise en place d'un réseau d'échanges pédagogiques fut inscrite au cadre de la loi sur „Eis Schoul“ par l'exposé des motifs de la loi du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive: „... il est indispensable de développer un réseau d'échange avec tous les acteurs intéressés de l'éducation et de l'enseignement. De cette façon, les concepts et méthodes développés par l'Ecole et validés scientifiquement à travers la recherche, pourront être multipliés, et chaque acteur pourra les adapter à son contexte.“

Depuis l'ouverture de „Eis Schoul“ en 2008, un réseau d'échanges s'adressant à des professionnels des domaines scolaire et socio-éducatif a été développé pour aboutir actuellement à quelque 300 membres qui sont régulièrement informés à la fois de pratiques implémentées dans „Eis Schoul“, de conférences, ainsi que de rencontres et journées pédagogiques organisées par „Eis Schoul“.

De 2009 à 2010, le réseau a relevé le défi de mettre par écrit les expériences échangées et de les rendre publiques à toutes les personnes intéressées.

Depuis 2010, le réseau d'échanges figure parmi les objectifs majeurs du plan de réussite scolaire de „Eis Schoul“ afin d'enrichir les réflexions menées à l'école et au-delà. Ainsi, en 2010/2011, de multiples réunions du réseau d'échanges pédagogiques de „Eis Schoul“ ont conduit à la création d'un groupe de travail au sein du ministère, à l'Institut de Formation continue (IFC), afin d'élaborer le concept „Hospitatiounen – Vuneneen a matenee léieren“ qui a pour objet de créer un cadre réglementaire au Grand-Duché afin de permettre au personnel enseignant et socio-éducatif de mener des observations et échanges mutuels sur le terrain.

Il est prévu d'organiser une foire de rencontres et d'échanges de pratiques à Luxembourg en juin 2012 à laquelle „Eis Schoul“ participera également.

Depuis 2011, „Eis Schoul“ a multiplié les efforts afin de lier des contacts avec des écoles et des professionnels à l'étranger:

- participation au „4e Forum des Enseignants Innovants et de l'Innovation Pédagogique“ qui eut lieu les 20 et 21 mai 2011 à Lyon;
- participation au 50e congrès international de l'Institut Coopératif de l'Ecole moderne qui eut lieu du 23 au 26 août 2011 à l'Université de Lille 3;
- échanges avec la Grundschule Harmonie, une école qui a été nommée pour le „Deutscher Schulpreis 2009“. Des échanges et des visites entre le personnel des deux écoles ont eu lieu;
- visites et échanges avec la direction et de membres du personnel de la „Städtischen Grundschule Unterstadt“, Eupen, et M. Georg Heck, Pädagogischer Inspektor und Berater im Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Eupen;
- visites et échanges avec des responsables de la commune de Bütgenbach ainsi que du „Zentrum für Förderpädagogik à Elsenborn, Gemeindeschule Bütgenbach“ près de St Vith;
- collaboration à la préparation et participation au „FORUM Großregion – Kompetenzorientierter Unterricht“ co-organisé par l'Institut de Formation continue et qui eut lieu le 3 mai 2012 à Thionville;
- participation à des rencontres des instituteurs Freinet du Département Nord-Ouest de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne (ICEM);
- publication d'un article „Eis Schoul“: Une école fondamentale de recherche“ dans l'édition de mai 2012 du mensuel „Le Nouvel Educateur“, réalisé par l'Institut coopératif de l'Ecole moderne et diffusé à un public professionnel large en France et dans les pays francophones.

En 2012, „Eis Schoul“ continue à s'investir dans le développement du réseau d'échanges pédagogique.

A partir de septembre 2012, il est envisagé d'établir un réseau d'échanges entre cinq écoles européennes dont „Eis Schoul“.

„Eis Schoul“ est invitée à participer:

- à un Forum international sur la recherche-action à Linz organisé par la „Johannes Kepler Universität Linz“, en novembre 2012,
- à un colloque international à Epinal, organisé par l'Université de Lorraine. Il portera sur des pratiques de pédagogies alternatives à travers certains pays de l'Europe, voire d'outre-mer, en février 2013.

Depuis l'année scolaire 2010/2011, „Eis Schoul“ organise au moins 3 conférences annuelles autour de thèmes portant sur les principes du concept pédagogique de l'école. Tous les professionnels des domaines scolaire et socio-éducatif au Luxembourg y étaient invités:

- Unterricht ohne zu unterrichten: Ein radikales Konzept Offenen Unterrichts zur Diskussion (28.9.2010; avec Dr. Falko Peschel)
- Öffnung des Unterrichts: Prinzipien und Schritte (28.2.2011; avec Prof. Dr. Hans Brügelmann)
- L'intégration respectivement l'inclusion signifient-elles la fin de la pédagogie spéciale? (11.5.2011; avec Christian Wolzfeld)
- Erziehung, Lernen und Demokratie: Kinder können selber lernen! (27.6.2011, avec Walter Hövel)
- Pour une éducation à la citoyenneté: La participation démocratique des enfants dans la cité, la famille et l'école (26.3.2012; avec Dr. Jean Le Gal) „Eis Schoul“ maintiendra cette démarche au sein du réseau d'échanges pédagogiques. Ainsi, deux conférences restent à organiser pour l'année scolaire en cours en collaboration avec Otto Herz, le co-fondateur de la „Bielefelder

Laborschule“ et Marie Anne Rodesch-Hengesbach, la présidente de l’„Ombudscomité fir Kannerrechter“.

Depuis l’année 2010/2011, „Eis Schoul“ organise également des journées pédagogiques, la première ayant été ouverte au public eut lieu le 11 mai 2011. Elle portait sur le thème de l’inclusion. „Eis Schoul“ y avait invité divers partenaires de l’éducation différenciée et de l’enseignement fondamental à Luxembourg pour présenter leurs pratiques.

- 6) Au vu des nombreuses activités de „Eis Schoul“, j’estime que cette école a pleinement rempli sa mission d’innover dans les domaines de l’apprentissage, de l’enseignement, de l’évaluation et de la vie en commun dans le système éducatif luxembourgeois.

L’école fait face aux exigences de notre système scolaire avec tantôt plus et tantôt moins de succès. Il est certain que ces expériences profitent aux autres écoles qui participent au réseau d’échanges. Il est certain aussi que des améliorations sont toujours possibles.

L’un des critères le plus importants est la satisfaction des parents qui est très grande comme l’a montré de façon répétée le résultat d’une analyse d’un questionnaire qui leur a été soumis à trois reprises, en 2010, 2011 et 2012, par l’Agence pour le développement de la qualité scolaire dans les écoles.

Les parents soulignent que leurs enfants adorent être en classe ce qui n’est pas toujours le cas des camarades ou frères et sœurs scolarisés ailleurs. L’analyse qui vient d’être effectuée pour la première fois auprès des élèves confirme que la très grande majorité adorent aller à „Eis Schoul“, 69% „aiment beaucoup“, 26% „aiment souvent“ y aller, alors que ce n’est pas du tout le cas ailleurs.

Il est notoire et la récente publication du rapport international de l’enquête réalisée en 2009-2010 sur les comportements liés à la santé des enfants en âge scolaire (HBSC) de l’Organisation mondiale de la Santé le confirme: les élèves de notre pays sont parmi ceux, au niveau européen, qui aiment le moins aller à l’école.

Je reçois régulièrement des courriers de parents avec des appréciations dithyrambiques de „Eis Schoul“. Voici l’extrait d’une lettre qui vient de me parvenir:

„S’agissant de l’école *Eis Schoul*, les conclusions sont sans appel. De toute évidence, cette école favorise le développement de chaque enfant, pris en tant qu’individu à part entière, afin de promouvoir, entre autres, la créativité, les idées nouvelles, l’humanité, l’acceptation de la différence et l’autonomie. Nous tenons à remercier et encourager le corps enseignant de l’école qui travaille d’arrache-pied afin d’insuffler à chaque enfant l’envie d’apprendre tout au long de sa vie, la créativité, la réflexion, la tolérance face à la différence et le partage, ainsi que l’autonomie.“

Cette satisfaction des élèves de „Eis Schoul“ se traduit par l’étonnante demande de parents pour scolariser leurs enfants à „Eis Schoul“:

- pour la rentrée 2012, 130 parents avaient demandé d’y inscrire leur enfant au préscolaire;
- pour la rentrée 2013, 140 parents en ont fait la demande.

La demande des parents – qui, rappelons-le, sont uniquement ceux de la Ville de Luxembourg – est donc le décuple de ce qui avait été initialement prévu à „Eis Schoul“ avec 12 élèves par année scolaire, un nombre qui entre-temps a été augmenté.

