

- DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG –
FLÄMISCHE GEMEINSCHAFT -

Kurzdarstellung

In diesem Bericht haben wir als Erstes (Teil 1) eine **Übersicht des aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstandes zur Benachteiligung von Schülern und Studenten mit LGBT-Orientierung, Migrationshintergrund, Funktionsbeeinträchtigung oder aus sozioökonomisch schwächeren Familien** zusammengestellt. Aus dieser Literaturanalyse geht hervor, dass das flämische Bildungswesen im internationalen Vergleich an der Spitze steht, was Qualität und Leistungen anbelangt. In Sachen sozialer Gerechtigkeit allerdings belegt es (genau wie das französischsprachige Bildungssystem) die hinteren Ränge in Europa.

Schüler und Studenten mit Migrationshintergrund, Funktionsbeeinträchtigung oder aus sozioökonomisch prekären Umfeldern bleiben häufiger sitzen, sind in den besser angesehenen Schultypen schwächer vertreten, brechen öfter ohne Diplom ab und beginnen seltener ein Hochschul- oder Universitätsstudium.

Der Bericht zeigt deutlich, dass Schüler und Studenten mit *Migrationshintergrund* einen ausgesprochen prekären Stand haben und bei mehreren schulischen Erfolgsindikatoren auffallend schlecht abschneiden. Die Tatsache, dass die Betroffenen oft mit mehreren Hürden zu kämpfen haben, insbesondere ihrem schwächeren sozioökonomischen Hintergrund, ist mit ein Grund hierfür. Diese Verflechtung von Indikatoren sticht in der Analyse allgemein heraus. So ist unter anderem festzustellen, dass Kinder an Förderschulen disproportional oft einen Migrationshintergrund und/oder ein schwächeres sozioökonomisches Umfeld haben. Dies legt nahe, dass ein hochwertiges Betreuungs- und Fördersystem zu Beginn der schulischen Laufbahn einen entscheidenden Unterschied für diese Zielgruppen ausmachen könnte.

Darüber hinaus kennzeichnen sich die flämischen Schulen durch ein hohes Maß an *Segregation*, wobei Schüler mit Funktionsbeeinträchtigung, Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch schwächeren Familien stärker auf bestimmte Schulen konzentriert sind.

Die Analyse zeigt, dass LGBT-Schüler in Belgien, verglichen mit anderen Ländern, beachtlich gut abschneiden, beispielsweise bei den Schulnoten, der Motivation und den Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern. Diese Feststellung ist allerdings mit Vorsicht zu betrachten, da LGBT-Schüler bei anderen Indikatoren (wie psychisches Wohlbefinden und Suizidprobleme) im Gegenteil abgeschlagen sind. Außerdem wurden bisher nur begrenzt Untersuchungen zu ihren Schulerfahrungen durchgeführt.

Aus der *Ursachenanalyse* geht hervor, dass pro Zielgruppe bestimmte Schwierigkeiten *persönlicher* Art oder durch den *sozialen Hintergrund* mitspielen, die einer erfolgreichen schulischen Laufbahn im Wege stehen können. Und bei den Interaktionen mit Altersgenossen stellt sich in jeder Zielgruppe das Problem des Mobbing. Auch den **Ursachen und Auslösern, die von den *Prozessen auf systemischer und schulischer Ebene* herrühren**, ist Rechnung zu tragen. Vor allem mit Blick auf die zu formulierenden Empfehlungen sind dies genau die Ebenen, auf die die einzelnen politischen Akteure Einfluss nehmen können.

Der internationale Vergleich zeigt nämlich, dass gravierende Ursachen auf diesen Ebenen eine Erklärung für das schlechte Abschneiden des flämischen Bildungssystems in Sachen sozialer Gleichstellung sein können. So stellt sich heraus, dass die Segregation im Bildungswesen teilweise auf Probleme mit der aktuellen Einschreibungspolitik, der Bildungsfinanzierung oder auch Mängeln in der schulischen Infrastruktur zurückzuführen ist.

Die Fachliteraturrecherche hat zudem hervorgebracht, dass die frühe Aufteilung in Schultypen, die derzeitige Orientierungsbescheinigungspolitik und die hierarchische Struktur des Bildungssystems zur sozialen Selektion im Sekundarunterricht beitragen.

In dieser Studie ging es darum, nähere Einsichten hierin zu gewinnen und uns auf die betriebene **Orientierungspolitik und Orientierungspraxis** im Sekundarunterricht zu fokussieren (Teil 3).

Der Sekundarunterricht in Flandern kennzeichnet sich durch die Kombination aus früher Orientierung und ungleicher Wertschätzung der einzelnen Schultypen. Diese Kombination kann

zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch sozioökonomische Unterschiede zwischen den gewählten Schultypen führen.

Die frühe Orientierung kann nämlich zur Folge haben, dass sie weniger von den Talenten oder Interessen der Schüler ausgeht, sondern eher mit Blick auf die elterlichen Präferenzen oder der bevorzugten Optionen und Ratschläge der Lehrer oder Schule¹ erfolgt. Soziale Unterschiede setzen sich somit fort, indem man weniger anspruchsvolle Bildungswege wählt. Die Empfehlungen der Lehrer beruhen dann erneut eher auf der Leistung und Lernbereitschaft der Schüler (zur Bildung homogener Untergruppen) als auf Interessen oder Talenten. Und da die Leistungen im Alter von 12 Jahren auch stark mit dem sozialen Hintergrund der Schüler zusammenhängen können, geht die Orientierung in als minderwertig empfundene Schultypen auch schnell mit einer ausgeprägten sozialen Selektion einher.

Bei der Orientierung der Schüler spielen die Orientierungsbescheinigungen eine wichtige Rolle. Eine Orientierungsbescheinigung A bedeutet, dass der Schüler bestanden hat und in das nächste Schuljahr aufsteigt. Schüler mit einer Orientierungsbescheinigung C haben zu viele ungenügende Noten, um in das nächste Schuljahr zu aufzusteigen, und müssen das betreffende Jahr wiederholen, selbst wenn sie sich danach für eine andere Bildungsrichtung entscheiden sollten. Eine Orientierungsbescheinigung B bietet die Möglichkeit, in das nächste Schuljahr aufzusteigen, aber unter der Bedingung, dass der Schüler eine andere Bildungsrichtung wählt. Hierbei geht es in erster Linie darum, dass ein Schüler nicht ewig in einer bestimmten Bildungsrichtung festsetzt. Die Orientierungsbescheinigung B lässt dem Schüler also die Wahl, entweder aufzusteigen und sich im nächsten Schuljahr anders auszurichten (ob im selben Schultyp oder nicht) oder aber das Jahr zu wiederholen.

Die Orientierungsbescheinigung B, die als Abhilfe gegen schulisches Versagen gedacht ist, scheint die Chancenungleichheit in Wirklichkeit noch zu verschärfen. So wurde bereits anhand von Umfrageergebnissen aufgezeigt, dass die Qualifikationschancen für den Hochschulunterricht insbesondere dann sinken, *wenn man nach Erhalt einer Orientierungsbescheinigung B in einen anderen Schultyp wechselt*. Den Schultyp beibehalten und die Bildungsrichtung ändern hat hingegen keinen größeren Einfluss². Unsere Untersuchung zum Vorkommen der einzelnen Orientierungsbescheinigungen anhand von Populationsdaten³ und zu den getroffenen Wahlentscheidungen aufgrund dieser Orientierungsbescheinigungen bestätigt, dass die soziale Herkunft eine ausschlaggebende Ursache der tatsächlichen Orientierung nach einer Bescheinigung B ist, wobei benachteiligte Schüler häufiger den Schultyp wechseln und einen Abstieg erleben, während nichtbenachteiligte Schüler eher sitzen bleiben und/oder eine andere Richtung innerhalb desselben Schultyps wählen, um doch noch eine Qualifikationschance für den Hochschulunterricht zu wahren.

Wir haben hier also gewissermaßen eine doppelte Hürde: Zunächst einmal erhalten sozioökonomisch schlechter gestellte Schüler unter anderem aufgrund ihrer schwächeren schulischen Leistungen häufiger eine Orientierungsbescheinigung B als sozioökonomisch besser gestellte Schulkameraden, und obendrein führen die weniger ehrgeizigen Wahlentscheidungen dieser Gruppe nach einer Orientierungsbescheinigung B zu einer stärkeren Einschränkung der weiteren Bildungschancen und -möglichkeiten.

¹ Monard-Ausschuss, 2009

² Spruyt e.a., (2009)

³ Untersuchungen der Verwaltungs- und Populationsdaten von Schülern in Verbindung mit Schulmerkmalen sind eine aufschlussreiche Informationsquelle. Bei weiterer Verfeinerung der verfügbaren Daten lassen sich die einzelnen Gruppen noch besser nach Diskriminierungsmerkmalen unterscheiden, im Idealfall auf Grundlage einer gemeinsamen Definition. In Anbetracht der Änderungen im Zuge des M-Dekrets würden genauere Daten über Funktionsbeeinträchtigungen mit Sicherheit ein besseres Monitoring dieser Zielgruppe ermöglichen. Dies gilt auch für die Herkunft, wo man bisher mit einem Proxy, einem indirekten Indikator, auf Grundlage der Staatsdangehörigkeit und der Haussprache arbeiten muss.

Sowohl zum Ende der ersten Stufe als auch der zweiten Stufe treffen Schüler mit hohem und mit niedrigem sozioökonomischem Status (SoS) nach einer Orientierungsbescheinigung B also unterschiedliche Wahlentscheidungen. Schüler mit hohem SoS entscheiden sich öfter für einen Weg, der die Qualifikation für den Hochschulunterricht nicht gefährdet. Sie sichern ihre weiteren Karrierechancen vor allem dadurch ab, dass sie einen Wechsel des Schultyps vermeiden, und weniger durch Sitzenbleiben. Unseren Analysen haben wir zudem entnommen, dass die schulischen Wahlentscheidungen nach einer Orientierungsbescheinigung B das Resultat komplexer Interaktionen zwischen persönlichen Merkmalen, Schulmerkmalen und Schulzusammenstellungsmerkmalen sind.

Eine wichtige zusätzliche Feststellung hierzu ist, dass die persönlichen Wahlentscheidungen nach einer Orientierungsbescheinigung B unter anderem von der Schülerzusammenstellung der Schule abhängen. Je größer der Anteil an Schülern mit hohem SoS, umso häufiger vermeiden diese Schüler einen Schultypwechsel nach einer Orientierungsbescheinigung B zum Ende der ersten und der zweiten Stufe. Bei Schülern mit niedrigem SoS ist dies nicht der Fall. Nach einer Orientierungsbescheinigung B zum Ende der zweiten Stufe wählen sie ihrerseits häufiger einen anderen Schultyp, je größer der Anteil an Schülern mit hohem SoS an ihrer Schule ist.

Diese Unterschiede bei den Wahlentscheidungen nach einer Orientierungsbescheinigung B verstärken den Effekt der Unterschiede bei den Bescheinigungen. Sowohl im 4. Jahr des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts („4ASO“) und des Kunstsekundarunterrichts („4KSO“) als auch im 2. Jahr des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts Allgemeinrichtung A („2A“) haben Schüler mit hohem SoS eine signifikant höhere Chance auf eine Orientierungsbescheinigung A und eine signifikant geringere Aussicht auf eine Orientierungsbescheinigung B. Auch hier spielt zudem der kombinierte Effekt mit der Schülerzusammenstellung eine Rolle. In Schulen, die einen größeren Anteil an Schülern mit hohem SoS haben, sinkt die Aussicht auf eine Orientierungsbescheinigung B bei Schülern mit hohem SoS, während die Aussicht der Schüler mit niedrigem SoS auf eine Orientierungsbescheinigung B steigt.

So führen die Orientierungsbescheinigung und die Wahlentscheidungen kombiniert zu einer weiteren Homogenisierung der Schülerpopulation in den einzelnen Schultypen. Das hohe Maß an Segregation im Sekundarunterricht^{4 5} ist gewiss nicht allein die Folge der ursprünglichen Unterrichts- und Schulwahl zu Beginn des Sekundarunterrichts. Mit fortschreitender schulischer Laufbahn greifen die Orientierungsbescheinigungen, die Wahlentscheidungen nach diesen Bescheinigungen und die bereits vorhandene Segregation ineinander, wodurch die soziale Selektion und die schulische Segregation verstärkt werden. Dies erklärt auch die Feststellung, dass die sozioökonomische Segregation im Sekundarunterricht zur Hälfte zwischen den vier Schultypen vorkommt⁶.

Wie bereits erwähnt, hat man in dieser Studie auch nach **Erklärungen für die Unterschiede bei den Orientierungsbescheinigungen und Wahlentscheidungen** gesucht. Hierbei fokussieren wir uns auf Elemente, die (neben anderen Faktoren wie den Lernleistungen) möglicherweise einen Einfluss auf die Entscheidungsfindung bei der Orientierungsbescheinigung und der Wahlentscheidung haben.

So befassen wir uns zunächst einmal mit der *betriebenen Orientierungspolitik und Orientierungspraxis* auf schulischer Ebene. Aufgrund der Erkenntnisse dieser Vorstudie können wir behaupten, dass der Orientierungsprozess sowie die Versetzungskonferenz- und Klassenratspraxis in den einzelnen Schulen unterschiedlich verlaufen können. Es liegen auch Hinweise auf Unterschiede darin vor, in welchem Maße die Orientierungsempfehlungen noch anderen Elementen neben den

4 Wouters T & Groenez S., 2014

5 Hindriks J. & Lamy G., 2014

6 Wouters T & Groenez S., 2014

Lernleistungen Rechnung tragen. So war etwas mehr als die Hälfte der Befragungsteilnehmer mit der Behauptung einverstanden, dass „Engagement, Einstellung und soziale Fertigkeiten der Schüler ebenfalls entscheidende Kriterien in der Versetzungskonferenz sind“. Die Berücksichtigung des Engagements, der Einstellung und der sozialen Fertigkeiten ist eher in kleinen als in größeren Schulen vorzufinden. Auch Befragungsteilnehmer aus Schulen mit einem großen Anteil an Schülerinnen erklärten sich häufiger mit dieser Behauptung einverstanden. Letztendlich wurde deutlich, dass Schulen mit einer unausgewogenen (starken oder geringen) sozialen Mischung (vom SoS her) oder Herkunftsvielfalt seltener in der Versetzungskonferenz auch das Engagement, die Einstellung und die sozialen Fertigkeiten berücksichtigen.

Darüber hinaus ist mit Vorsicht festzustellen, dass Befragungsteilnehmer aus Schulen, die einen großen Anteil an Schülern mit hohem SoS oder eine geringe Herkunftsvielfalt haben, in der Versetzungskonferenz häufiger Faktoren wie Familiensituation, psychisches Wohlbefinden oder Lerneinstellung berücksichtigen.

Die Orientierung der Schüler ist sicherlich keine exakte Wissenschaft mit objektivem Instrumentarium, da ein gewisser *Spielraum für individuelle Maßstäbe und auch für Einflüsse durch stereotype Annahmen bleibt*.

Eine bedeutende Ursache für die Unterschiede in den Orientierungsbescheinigungen und den hierauf folgenden schulischen Wahlentscheidungen sind die Unterschiede in den Lernleistungen zwischen diesen Gruppen. Um jedoch schlüssigere Aussagen zu der Frage formulieren zu können, ob die Unterschiede bei den erteilten Orientierungsbescheinigungen einzig und allein auf unterschiedliche Lernleistungen zurückzuführen sind und ob darüber hinaus auch Vorurteile oder Stereotypisierungen eine Rolle spielen, ist es wichtig, *die Lernleistungen der Schüler kontrollieren zu können*. Daher wurden in die Befragung der Lehrkräfte einige standardisierte **Fallbeschreibungen** aufgenommen, die als Beurteilungshilfe dienen, ob Schüler mit denselben Lernleistungen, doch mit anderen Hintergrundmerkmalen, auch **unterschiedliche Orientierungsbescheinigungen oder Empfehlungen** erhalten. Hierzu wurden schulische Ergebnisse in die Fallsituationen aufgenommen, bei denen unterschiedliche Orientierungsbescheinigungen möglich sind („tough cases“, Härtefälle). Dabei stellt sich auch die Frage, ob eventuelle Unterschiede bei den Orientierungsbescheinigungen auch mit unterschiedlichen **Argumenten** einhergehen, die zur Begründung der Orientierungsbescheinigungen angeführt werden. Auf diese Weise lässt sich der *Einfluss eventueller Vorurteile oder stereotyper Annahmen* verdeutlichen.

Betrachten wir die von Lehrkräften erteilten **Orientierungsbescheinigungen**, so sehen wir klare Unterschiede im Hinblick auf den Bildungsstand und die Diskriminierungsmerkmale. Diese Unterschiede sind bei den Merkmalen ethnische Herkunft und sozioökonomischer Status größer, doch kleiner bei Gender. Zu dem Diskriminierungsmerkmal der körperlichen Beeinträchtigung sind keine systematischen Unterschiede zwischen den erteilten Orientierungsbescheinigungen zu erkennen.

Nach *ethnischer Herkunft* ist festzustellen, dass den Schülerprofilen mit belgischer Herkunft häufiger eine Orientierungsbescheinigung A (im Zweifelsfall zwischen Steigen (Bescheinigung A) oder Neuorientierung (Bescheinigung B)) oder C (im Zweifelsfall zwischen Sitzenbleiben (Bescheinigung C) oder Neuorientierung (Bescheinigung B)) erteilt wird. Schüler ausländischer Herkunft erhalten häufiger eine Orientierungsbescheinigung B. Dies ist besonders stark ausgeprägt in „2A“ (2. Jahr allgemeinbildender Sekundarunterricht Allgemeinrichtung A), „4ASO“ (4. Jahr allgemeinbildender Sekundarunterricht) und „4TSO“ (4. Jahr technischer Sekundarunterricht).

Nach *sozioökonomischem Status* (SoS) ist zu erkennen, dass Schülern aus einer Familie mit hohem SoS häufiger eine Orientierungsbescheinigung A (im Zweifelsfall zwischen Steigen und Neuorientierung) oder C (im Zweifelsfall zwischen Sitzenbleiben und Neuorientierung) erteilt wird. Schüler aus einer Familie mit niedrigem SoS erhalten häufiger eine Orientierungsbescheinigung B.

Dies ist besonders stark ausgeprägt in „2A“ (2. Jahr allgemeinbildender Sekundarunterricht Allgemeinrichtung A), „4ASO“ (4. Jahr allgemeinbildender Sekundarunterricht) und „4TSO“ (4. Jahr technischer Sekundarunterricht).

Nach *Gender* sind weniger große Unterschiede zu erkennen. Lehrkräfte neigen dazu, Mädchen eher eine Orientierungsbescheinigung A zu geben als Jungen. Der Erhalt einer Orientierungsbescheinigung B wiederum ist häufiger bei Jungen als bei Mädchen.

In der **Argumentation** zu den Bescheinigungsbeschlüssen oder Empfehlungen werden Argumente aufgrund der Lernleistungen am häufigsten angeführt, gefolgt von Argumenten mit Blick auf die weitere Laufbahn des Schülers. Argumente in Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler werden am seltensten angeführt. Aus den Unterschieden bei den angeführten Argumenten nach ethnischer Herkunft und sozioökonomischem Status des Schülers treten klare Hinweise auf stereotype Annahmen hervor, die die soziale Selektion in unserem Bildungssystem untermauern. Dies zeigt sich am deutlichsten bei den Argumenten zur Begründung der erteilten Orientierungsbescheinigung mit Blick auf die weitere Laufbahn des Schülers, die Beherrschung der niederländischen Sprache und die Unterstützung zuhause oder die elterlichen Präferenzen.

Aus unseren Analysen geht hervor, dass die Argumentation zu den Orientierungsbescheinigungen von Schülern mit *hohem SoS oder belgischer Herkunft* häufiger die Vorstellung unterstützt, dass enttäuschende Leistungen dieser Schüler das Ergebnis eines einmaligen Aussetzers sind und dass der Wechsel in einen anderen Schultyp für diese Schüler zu vermeiden ist. Dies äußert sich in den Argumenten „den Schüler möglichst lange in diesem Schultyp halten“ und „die Qualifikationsmöglichkeit für den Hochschulunterricht intakt halten“. Mit anderen Worten hält man diese Schüler am liebsten so lange wie möglich auf einem Bildungsweg, der den späteren Übergang in den Hochschulunterricht nicht gefährdet. Als nähere Begründung hierfür werden die elterlichen Präferenzen und die stereotype Annahme einer starken elterlichen Unterstützung des Schülers angeführt.

Bei Schülern mit gleichen Noten, doch *niedrigem SoS oder ausländischer Herkunft* werden die Noten nicht als einmaliger Aussetzer gewertet beziehungsweise wird der Wechsel in einen anderen Schultyp hier als eine den Fähigkeiten des Schülers angemessene Lösung angesehen (bei Schülern ausländischer Herkunft). Bei diesen Schülern wird die schulische Laufbahn perspektivisch betrachtet, wobei weniger auf die Qualifikationsmöglichkeiten für das weitere Studium geachtet wird, sondern vor allem auf das Vermeiden eines schulischen Rückstandes und das Erlangen eines Sekundarschuldiploms. Auch hier wird der Beschluss aus der stereotypen Annahme heraus begründet, dass es dem Schüler an elterlicher Unterstützung fehlt. Auch dem Argument, dass der Schüler möglicherweise die niederländische Sprache unzureichend beherrscht, wird bei der Begründung einer Orientierungsbescheinigung B im Fall von Schülern ausländischer Herkunft mehr Gewicht beigemessen.

Bei der Orientierung von *Schülerinnen* zeigt sich ebenfalls eine stereotype Annahme. So führen Lehrkräfte bei weiblichen Schülern eher das Argument an, dass „es wichtig ist, Schüler mit einem klaren Berufsprofil so zu orientieren, dass sie schnell auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen“ und „dass es wichtig ist, Schüler so zu orientieren, dass sie sicher ein Diplom erlangen“. Außerdem hält man es bei einem weiblichen Schülerprofil für wahrscheinlicher, dass eine Orientierungsbescheinigung B auch der *Präferenz* der Schülerin entspricht.

Die Feststellung, dass stereotype Annahmen einen sozialen Verzerrungseffekt in den Orientierungsempfehlungen der Lehrer gegenüber den einzelnen Zielgruppen verursachen, bestätigt sich in der Untersuchung, die wir zur **Vielfaltspolitik und Vielfaltspraxis** in Schulen durchführten (Teil 2).

Aus dieser Untersuchung ging nämlich hervor, dass auch ein Verzerrungseffekt beim Einsatz und Engagement der Lehrer gegenüber den einzelnen Zielgruppen vorlag. So scheinen die Schulen vor

allem gegenüber Schülern mit einer Funktionsbeeinträchtigung noch ein erhebliches Steigerungspotenzial zu besitzen, da die Lehrkräfte sich selbst nach Einstellung und Kompetenz im Umgang mit funktionsbeeinträchtigten Schülern am niedrigsten bewerten und es für kaum machbar halten, bestimmte Arten von Schülern in ihre Klasse aufzunehmen. Diese Aspekte spiegeln sich auch in der Politik der Schulen wider, wobei es keinen konsequenten Ansatz im Umgang mit Funktionsbeeinträchtigungen zu geben scheint und nur eine Minderheit der Schulen Anstrengungen unternimmt, um die Zugänglichkeit der Schule zur Inklusion funktionsbeeinträchtigter Schüler zu verbessern. Auch im Umgang mit Schülern, die einen Migrationshintergrund haben, sehen die Lehrkräfte nach eigener Angabe eine schwierige Herausforderung. Vor allem der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Religiosität scheint viele Fragen aufzuwerfen. Andererseits hat das Schulpersonal nach eigener Angabe das Gefühl, in der SoS-Thematik für gewöhnlich recht weit zu sein. So bewertet sich das Schulpersonal von allen angesprochenen Vielfaltsthemen gerade bei der Vielfaltpolitik am höchsten. Es verzeichnet insbesondere bei der Einstellung gegenüber Chancenarmut im Bildungswesen erstaunlich hohe Punkte und fühlt sich kompetent im Umgang mit Chancenarmut in der Klasse. Diese Feststellungen sind auffallend, wenn man die große soziale Ungleichheit im belgischen Bildungswesen betrachtet, die sich sowohl aus der Fachliteraturstudie (Teil 1) als auch der Untersuchung zur Orientierungspraxis (Teil 3) ergibt. Auch im Umgang mit Gender-Aspekten und LGBT stellen wir eine Diskordanz zwischen Einstellung und Praxis fest. So denkt das Schulpersonal sehr positiv über die LGBT- und Gender-Thematik, gibt aber zugleich in praktischen Fragen an, wenig über die Herangehensweise an dieses Thema zu wissen.

Allgemein stellen wir zudem fest, dass *die Kenntnis und Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Vielfalt in der Klasse oft zu wünschen übriglassen*. So zeigt unsere Befragung unter flämischen Lehrkräften, dass viele sich für wenig kompetent halten, was den Umgang mit Mehrsprachigkeit, Religiosität, Funktionsbeeinträchtigungen oder genderbezogenen Themen angeht. Gut ein Fünftel der Grundschullehrer und 15 % der Sekundarschullehrer geben ferner an, dass sie sich nicht kompetent genug fühlen, um Vielfaltsthemen in der Klasse anzusprechen. Zugleich antworten 30 % der teilnehmenden Grundschullehrer und gut 40 % der Sekundarschullehrer, dass ihre Schule die Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Schülervielfalt im Einzelnen nicht fördert. Auch die Zusammenarbeit als Schulteam, beispielsweise in Form von Team-Teaching oder sogar gemeinsamem Unterricht, wird von 30 % der lehrtätigen Befragungsteilnehmer aus der Grundschule und fast 45 % der lehrtätigen Befragungsteilnehmer aus der Sekundarschule als nicht stattfindende Maßnahme angegeben. Aus der obigen Erörterung wird somit deutlich, dass im flämischen Bildungswesen *Bedarf an einer zusätzlichen Professionalisierung in Sachen Vielfalt in der Klasse besteht, welcher bisher unzureichend gedeckt scheint*.

Diese Feststellung ist stichhaltig, da die Untersuchung zur Vielfaltpolitik und Vielfaltpolitik zeigt, dass neben den Struktur- und Zusammenstellungsmerkmalen einer Schule *vor allem die Kompetenz und Einstellung des Schulpersonals entscheidend dafür zu sein scheinen, wie die Schulen mit Schülervielfalt im Einzelnen umgehen*. Hieraus ist auch zu schlussfolgern, dass einige *wichtige Änderungen in der Unterstützung und Ausbildung von Lehrkräften sowie in der allgemeinen Bildungspolitik einen beträchtlichen Einfluss auf die Bildungschancen dieser Zielgruppen haben können*.

Diesen Bedarf erkennt nicht nur das Schulpersonal selbst an, sondern auch in den Fokusgruppen mit Schulbegleitern und in der Zivilgesellschaft stimmt man zu. Wenngleich diese Feststellung des Diversitätsbarometers keine große Überraschung war, äußerten die Teilnehmer doch eine große Besorgnis über die Ergebnisse, wobei man in den Fokusgruppen nach Wegen suchte, diese systematischen Muster zu durchbrechen.

Im Brennpunkt stand zunächst, *wie sich die derzeitige Professionalisierung von Schulen und Lehrkräften effektiver gestalten lässt*. Hierbei stellte man insbesondere die Vorteile *nachhaltiger Professionalisierungslernpfade* statt einmaliger Studientage heraus. Diese Lernpfade richten sich nicht an

eine einzelne Lehrkraft, sondern sie sollen durch eine starke eigenpolitische Initiative der Schule in den Fokus des gesamten Schulteam rücken. Dadurch, dass man als ganzes Schulteam an bestimmten Themen arbeitet, hoffen die Organisationsbeauftragten zudem, die Teamarbeit in den Schulen zu verstärken. Man stellt nämlich fest, dass der Aufgabenkatalog der Lehrkräfte immer breiter und komplexer wird. Somit wird es für die einzelne Lehrkraft auch immer schwieriger, sämtliche Kenntnisse und Kompetenzen zu erlangen, die für die spezifischen Herausforderungen in ihrer Klasse erforderlich sind. Über Co-Teaching und Zusammenarbeit hofft man, die einzelnen Kompetenzen innerhalb eines Schulteam maximal einzusetzen. Obwohl alle Diskussionsteilnehmer diesen Professionalisierungsvorschlägen beipflichten konnten, waren einige Teilnehmer der Meinung, dass es zugleich einer *strengerer Politik* bedarf. Sie brachten beispielsweise zur Sprache, wie wichtig klare Zielsetzungen, Erfolgs- statt Handlungspflichten und entsprechende Evaluationsanalysen der Schulpolitik sind. Einige Teilnehmer legten ein Organ nahe, das notwendig und ermächtigt ist, Schulen mit Sanktionen zu belegen oder sie zu bestärken, je nachdem, ob sie eine schwache oder starke Chancengleichheits- und Förderungspolitik entwickeln.

Ein zweiter, oft wiederkehrender Ansatz zum Durchbrechen der beobachteten Muster bestand darin, *den Schulteam mehr Referenzrahmen an die Hand zu geben*. Eine erste wichtige Perspektive, die die Teilnehmer der Fokusgruppe ansetzten, ist die so genannte Intersektionalitätsperspektive, das Denken in Schnittmengen. Sie schärft das Bewusstsein dafür, dass verschiedene Merkmale, wie Geschlecht, ethnische Herkunft, soziale Herkunft, Sprache, Beeinträchtigung usw. einander beeinflussen und einen verstärkenden Effekt auf die soziale Ungleichheit haben können. Die Teilnehmer wenden diese Perspektive oft bei der Besprechung der Befragungsergebnisse an, indem sie beispielsweise auf die Kulturalisierung von (Lern-)Problemen bei mehrsprachigen Schülern mit Migrationshintergrund hinweisen, oder bei der Besprechung des weißen Mittelschicht hintergrunds von Kindern im inklusiven Unterricht. Es wurde auch angesprochen, dass eine solche Perspektive ein wichtiger Überlegungsrahmen für Schulteam sein kann, um die Vielfalt in ihrer Schule in den Blickpunkt zu rücken. Ein zweiter Ansatz, der systematisch in allen Fokusgesprächen genannt wurde, um diverse Referenzrahmen durchzusetzen, ist eine größere Vielfalt in der Lehrerbelegschaft selbst. Man stellt nämlich fest, dass Lehrerteams überwiegend aus heterosexuellen, nicht funktionsbeeinträchtigten weißen Frauen der Mittelschicht bestehen. Durch diesen spezifischen Hintergrund ist es für Lehrkräfte oft schwierig, sich in die Schwierigkeiten und Lebensumstände von Schülern hineinzusetzen, die aus anderen, vielfaltsgeprägten Umgebungen kommen. Dies kann zur Missdeutung bestimmter Signale oder (Lern-)Schwierigkeiten von Schülern führen. Ein weiterer Vorteil eines vielfältigeren Schulteam ist, dass diese Lehrkräfte auch eine Vorbildfunktion für Schüler haben können. Es ist nämlich festzustellen, dass bestimmte Schüler nicht daran glauben, eine Chance als Student zu haben oder mit einem Diplom tatsächlich einen Job zu finden. Wenngleich das Thema einer vielfältigen Lehrerbelegschaft häufig angeführt wurde, ist gleichzeitig festzuhalten, dass die Organisationsbeauftragten sich der Komplexität dieser Thematik bewusst sind. Damit dieser Gedanke Wirklichkeit werden kann, bedarf es bedeutender Veränderungen bei der Aufnahme, Begleitung und letztendlichen Qualifikation von Studenten in Akademiker- und Lehrerausbildungen sowie Lösungen gegen Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt.

Bibliographie

Hindriks, J., & Lamy, G. (2014). *Terug naar school, terug naar segregatie*. Itinera Institute Analyse, 2014/5.

Monard-Ausschuss (2009). Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs.

Spruyt, B., I. Laurijssen, & Y. Van Dorsselaer (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens & Maatschappij*, 84, 3: 279-299 - TOR 2009/18.

Wouters, T., & Groenez, S. (2014). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt SSL.