



# DIVERSITÄTS- BAROMETER BILDUNG



Interföderales Zentrum  
für Chancengleichheit



# VORWORT

Das „Diversitätsbarometer Bildung“ komplettiert diese dreiteilige Publikationsreihe der Diversitätsbarometer nach den bereits erschienenen Ausgaben zum Thema Beschäftigung (2012) und Wohnen (2014). Bildung ist einer der Eckpfeiler, wenn nicht sogar erste Grundvoraussetzung für soziale Eingliederung, Ausgrenzungsbekämpfung und gelungenes Stadtmanagement; einer Stadt als gesellschaftlicher Hochburg und Schnittmenge individueller und kollektiver Rechte. Des Schmelzriegels, in dem Zukunft entsteht für den einzelnen Menschen und ein ganzes Land. Unser Land.

Die Realität lässt jedoch aufhorchen und wirft teils dunkle Schatten voraus.

Zur Erinnerung: Das Bildungssystem hinkt den anderen OECD-Ländern in Sachen Chancengleichheit weit hinterher. Die PISA-Studien rufen es uns mit jeder neuen Auflage ins Gedächtnis. Dabei mangelt es nicht an Reformen und groß angelegten Arbeiten zur Umgestaltung, Änderung und Verbesserung des Bildungswesens und zur Unterstützung derer, die im Unterrichtswesen an vorderster Front agieren: Direktoren, Lehrer, Erzieher, Mediatoren ...

Die Debatten über das M-Dekret in Flandern und den Exzellenzakt in der Föderation Wallonie-Brüssel unterstreichen, wie dringend und wichtig es ist, das System neu zu gestalten und neu zu organisieren: von der Aufnahme der Schüler, ungeachtet ihrer individuellen Situation oder Eigenart, bis hin zur Lehrerausbildung.

Im Rahmen seiner Zuständigkeiten hat Unia, das interföderale Zentrum für Chancengleich-

heit (und die hiermit verbundenen Rechte), mit Unterstützung der drei gemeinschaftlichen Unterrichtsminister sowie der Ministerin für Chancengleichheit der Föderation Wallonie-Brüssel ein Forschungsprogramm in die Wege geleitet, um Realität und Ausmaß der strukturellen Diskriminierungsprozesse in unseren Bildungssystemen zu evaluieren: das Diversitätsbarometer.

Dieses Projekt wird nun mit vorliegendem Bericht abgerundet.

Die Ergebnisse der Untersuchungen und Erhebungen bringen vermutlich keine große Überraschung für den Spezialisten oder Sachkundigen. Der eine oder andere Prozess hingegen, der hierin aufgedeckt wird und ungleiche Behandlungen zur Folge hat wirft Fragen auf, z.B. die schulische Orientierung je nach geschützten Merkmalen der Schüler oder vermeintlicher Stellung gewisser Schulen auf dem „Schulmarkt“. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Prozesse systemischer Art sind und oft greifen, ohne dass die betreffenden Akteure sich dessen bewusst sind.

Dem vorliegenden Bericht, der von Unia koordiniert und herausgegeben wird, gingen umfassende wissenschaftliche Arbeiten voraus, mit denen die KU Leuven-HIVA, die Universität Gent - der Steunpunt Diversiteit & Lerens sowie die ULB-GERME betraut waren. Ihnen allen gilt an dieser Stelle unser Dank für ihr Engagement und die von ihnen eingebrachte Kompetenz.

Wir hoffen, dass diese Anstrengungen ihre Früchte tragen werden.

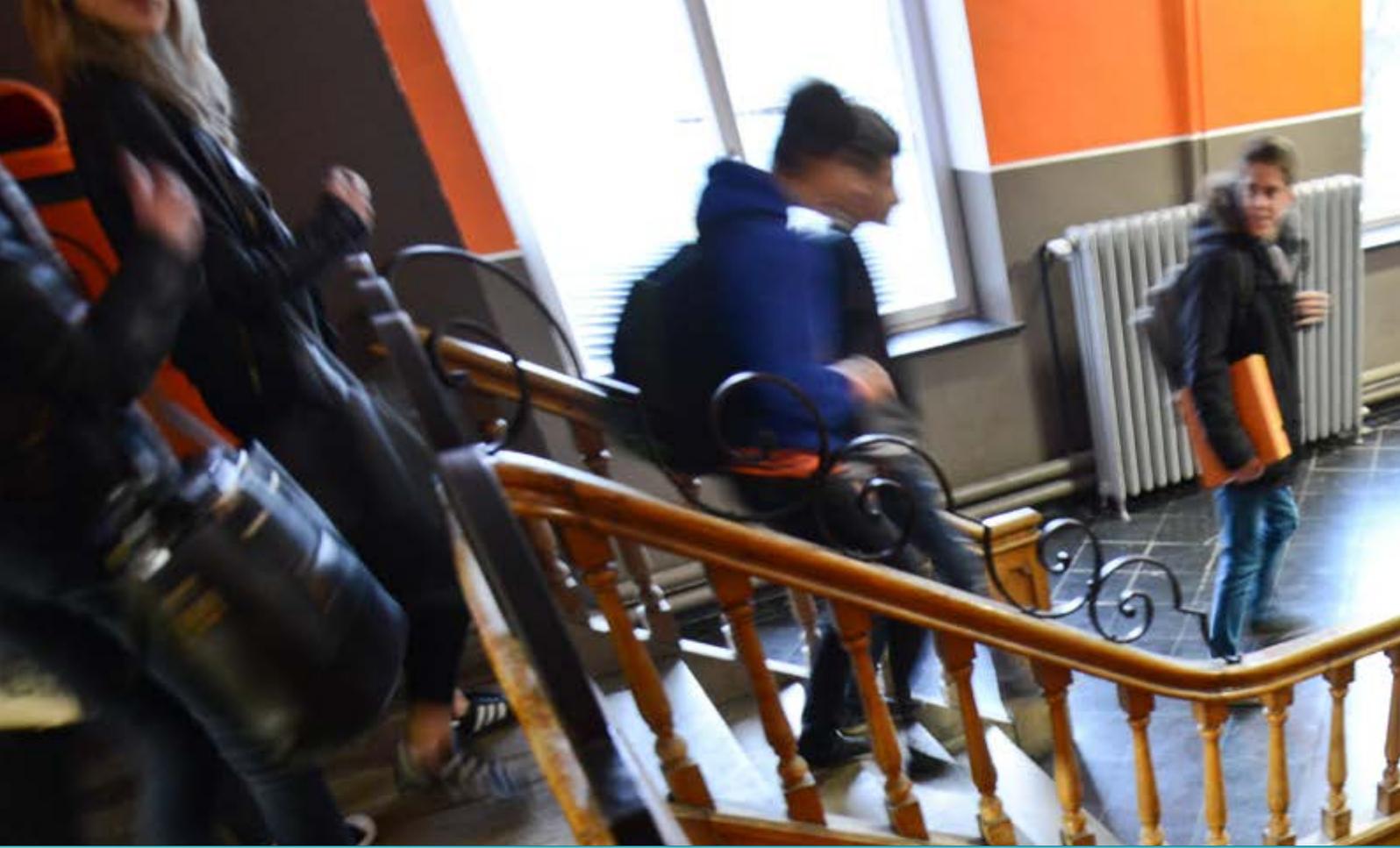
Patrick CHARLIER  
*Kodirektor*

Els KEYTSMAN  
*Kodirektorin*



# INHALT

<b>VORWORT</b>	<b>3</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
EINLEITUNG	9
MELDUNGEN UND FÄLLE, FÜR DIE UNIA ZUSTÄNDIG IST	14
<b>KAPITEL 1. UNIAS EMPFEHLUNGEN</b>	<b>23</b>
1. EINLEITUNG	25
2. INKLUSIVE BILDUNG ALS GRUNDPRINZIP	26
3. MAßNAHMEN ZUR HERBEIFÜHRUNG EINES INKLUSIVEN UNTERRICHTS	28
4. SCHÜLER, DIE BESONDERE BEACHTUNG ERFORDERN	37
5. AN MEHR DATEN, BESSEREN DATEN UND WEITEREN UNTERSUCHUNGEN ARBEITEN	44
<b>KAPITEL 2. BILDUNG DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT</b>	<b>47</b>
<i>LISTE DER TABELLEN</i>	50
<i>LISTE DER GRAFIKEN</i>	51
<b>DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT</b>	<b>52</b>
EINLEITUNG	52
1. DAS UNTERRICHTSWESEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT	53
2. UNTERRICHTSBEZOGENE VERWALTUNGSDATEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT	55
3. UNTERSUCHUNGSMETHODE	66
4. HERKUNFTSVARIABLEN	67
5. ENTWICKLUNG DER SEGREGATION IM ZEITRAUM 2005-2006 BIS 2016-2017	70
6. SCHLUSSFOLGERUNGEN	73
7. LITERATURVERZEICHNIS	76
<b>ANHANG</b>	<b>77</b>
8. ARBEITSSCHRITTE BEI DER DATENAUSWAHL	77
9. FORMEL FÜR DEN HERFINDAHL-HIRSCHMANN-INDEX	78
10. FORMEL FÜR DEN HUTCHENS-INDEX	78
<b>KAPITEL 3. BILDUNG FRANZÖSISCHE GEMEINSCHAFT</b>	<b>81</b>
1. ZIELE	84
2. UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND -ANSÄTZE	85
3. LITERATURÜBERSICHT: VIELFALT UND UNGLEICHHEITEN IM BILDUNGSWESEN DER FÖDERATION WALLONIEBRÜSSEL	86
4. DIVERSITÄTSMANAGEMENT IN DER SCHULE: POLITIK, PRAXIS UND KOMPETENZ DER SCHULEN IM UMGANG MIT VIELFALT	88
5. ORIENTIERUNG IM SEKUNDARSCHULWESEN: ORIENTIERUNGSPOLITIK, -PRAXIS UND -ARGUMENTE	91
6. SCHLUSSFOLGERUNGEN	95
7. LITERATURVERZEICHNIS	95
<b>KAPITEL 4. BILDUNG FLÄMISCHE GEMEINSCHAFT</b>	<b>97</b>
8. KURZDARSTELLUNG	99
9. LITERATURVERZEICHNIS	106





## EINLEITUNG



# INHALT

<b>EINLEITUNG</b>	<b>9</b>
<b>1. Gesetzliche Aufträge von Unia</b>	<b>10</b>
<b>2. Verlässlichere Evaluierungen durch Messungen</b>	<b>10</b>
<b>3. Ein konkretes strategisches Ziel von Unia</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Diversitätsbarometer</b>	<b>11</b>
<b>3.2. Sozioökonomisches Monitoring</b>	<b>11</b>
<b>3.3. Thematische Forschungsarbeiten</b>	<b>11</b>
<b>4. Was ist das Diversitätsbarometer?</b>	<b>12</b>
<b>5. Diversitätsbarometer Bildung</b>	<b>13</b>
<b>MELDUNGEN UND FÄLLE, FÜR DIE UNIA ZUSTÄNDIG IST</b>	<b>14</b>
<b>1. Die Spitze des Eisbergs</b>	<b>14</b>
<b>2. Stetiger Anstieg der Anzahl bearbeiteter Fälle</b>	<b>15</b>
<b>2.1. Stärkerer Anstieg im französischsprachigen Unterrichtswesen</b>	<b>15</b>
<b>2.2. Zahlreiche Situationen in Zusammenhang mit Behinderung und Rassismus</b>	<b>16</b>
<b>3. Beispiele für Meldungen und Problemaspekte</b>	<b>16</b>
<b>3.1. Diskriminierungsmerkmal Behinderung: Verweigerung einer angemessenen Vorkehrung</b>	<b>16</b>
<b>3.2. Sogenannte Rassenmerkmale</b>	<b>17</b>
<b>3.3. Glaube oder Weltanschauung</b>	<b>18</b>
<b>3.4. Vermögen als Diskriminierungsmerkmal: sozioökonomischer Status</b>	<b>19</b>
<b>3.5. Sexuelle Orientierung als Diskriminierungsmerkmal</b>	<b>20</b>

# EINLEITUNG

Rechtsinstrumente sind wesentliche Elemente im Kampf gegen Diskriminierungen und für Chancengleichheit. Mit der Verabschiedung des sogenannten Antirassismogesetzes im Jahr 1981 wurde hierfür der Grundstein gelegt, und obwohl sich die Rechtsinstrumente seither weiterentwickelt haben, bleibt festzustellen, dass es nach wie vor Diskriminierungen in Belgien und auch außerhalb gibt. Sie zählen sogar zu den häufigsten Formen der Menschenrechtsverletzungen in Europa. Jahr für Jahr werden zahlreiche Menschen Opfer von Diskriminierung, ohne all jene mitzurechnen, die sich aus Angst vor Ausgrenzung beugen und aus dem Gesellschaftsleben heraushalten (Selbstdiskriminierung).

Im Übrigen sind seit einigen Jahren große gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen zu beobachten. Auslöser sind die geopolitische Entwicklung, Migrationsströme sowie ethnische, kulturelle, religiöse und nationalistische Forderungen, doch wurde der Wandel auch dadurch herbeigeführt, dass man in zunehmendem Maße und in Anlehnung an die Menschenrechte zu den eigenen Identitäts- und Gemeinschaftsmerkmalen steht (Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung, Glaube, Weltanschauung ...). Diese Entwicklungen lassen keinen Zweifel daran, dass die Heterogenität immer weiter zunimmt. Wie der Unia Strategieplan 2016-2018 bereits feststellt: *„In den letzten 15 Jahren hat sich unsere Gesellschaft stark diversifiziert (...). Die belgische, flämische, wallonische, Brüsseler und deutschsprachige Gesellschaft kennzeichnen sich faktisch durch ein hohes Maß an Heterogenität: Multikulturalität, Multikonfessionalität, diverse anerkannte und zunehmend innerlich akzeptierte sexuelle Orientierungen, Menschen mit und ohne Behinderung, die gleichermaßen als Rechtssubjekt wahrgenommen werden. Obwohl wir mit Identitätszuweisungen auf*

*einem schmalen Grat wandern, sind wir Teil einer Gesellschaft, die sich durch das kennzeichnet, was gelegentlich als ‚Superdiversität‘ bezeichnet wird“<sup>1</sup>.*

In diesem Rahmen sind die als Gleichberechtigungsgarantie gedachten Rechtsinstrumente, so unverzichtbar sie auch sein mögen, nicht ausreichend, um die Gleichstellung auch faktisch zu garantieren. Es bedarf zudem eines gewissen Engagements und klarer politischer Maßnahmen, um Diskriminierungen effizient zu bekämpfen und allen Bürgern effektiv gleiche Rechte zuzusichern. Es sind also noch weitere Anstrengungen erforderlich: Evaluierung der bestehenden Maßnahmen und Mechanismen, Erfassung und Analyse der Diskriminierungs-, Ausgrenzungs- und Segregationsmechanismen, gezielte Weiterverfolgung von Verstößen gegen das Antidiskriminierungsrecht, Durchführung von Informations- und Sensibilisierungskampagnen usw.

All diese Aktionen und Maßnahmen haben einen gemeinsamen Nenner: fundierte wissenschaftliche Kenntnisse über Realität und Ausmaß der Diskriminierungen, über die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen in der Bevölkerung (Toleranzschwelle, stereotype Vorstellungen und Vorurteile) gegenüber gewissen Gruppen und über die Fähigkeit der Behörden, allen Bürgern die nötigen Voraussetzungen zuzusichern, damit sie ihr Recht auf Wohnen, Arbeit, Bildung usw. ausüben können.

Die wissenschaftliche Forschung ist ein erstes, unverzichtbares Mittel, um Diskriminierungs-, Ausgrenzungs- und Segregationsprozesse aufzudecken, die sonst kaum erkennbar sind. Hierdurch wird auch die strukturelle Dimension dieser Phänomene in Betracht genommen, indem man versucht, die durch die Organisationsweise

<sup>1</sup> Lediglich auf Französisch und Niederländisch verfügbar: Unia, „Une société inclusive avec une place pour tous“ (deutsche Übersetzung: Inklusive Gesellschaft: ein Platz für alle), Strategieplan 2016-2018.

unserer Gesellschaft verursachten und fortgeführten Prozesse zu durchleuchten.

Unia will in dieser Hinsicht als Wegbereiter vorangehen.

## 1. GESETZLICHE AUFTRÄGE VON UNIA

Gemäß Artikel 3 bis 7 des Kooperationsabkommens vom 13. Juli 2013 zur Schaffung eines Interföderalen Zentrums für Chancengleichheit und Bekämpfung des Rassismus und der Diskriminierungen ist Unia befugt:

1. *alle Studien und Forschungen, die zur Erfüllung seiner Aufträge notwendig sind, durchzuführen;*
2. *den öffentlichen Behörden unabhängige Stellungnahmen und Empfehlungen zur Verbesserung der Vorschriften und Rechtsvorschriften gemäß Artikel 2 des vorliegenden Gesetzes abzugeben;*
3. *den öffentlichen Behörden oder den privaten Einrichtungen oder Privatpersonen unabhän-*

*gige Stellungnahmen und Empfehlungen aufgrund der Ergebnisse der in Punkt 1 erwähnten Studien und Forschungen abzugeben; (...).*

Diese Gesetzesbestimmungen bilden das Fundament, auf dem Unia Aufgaben in der Entwicklung und Verbreitung von Wissen und Kompetenz im Bereich Diskriminierung und Gleichstellung wahrnehmen kann. Sie unterstreichen die Notwendigkeit, objektive Daten einzuholen, die für eine faktengestützte Politik unverzichtbar sind. Im Übrigen ist Unia allein schon durch die überstaatlichen Verpflichtungen Belgiens in Sachen Diskriminierungsbekämpfung und Diversitätsförderung dazu angehalten, diese Aufträge zu erfüllen.

## 2. VERLÄSSLICHERE EVALUIERUNGEN DURCH MESSUNGEN

Es ist sehr schwierig, den tatsächlichen Grad der gesellschaftlichen Teilhabe korrekt zu beziffern. Die Diskriminierungsfälle, die Unia gemeldet werden, sind nämlich nur das sichtbare Maß dieses Phänomens, die berühmte Spitze des Eisbergs. Eines der Hauptanliegen von Unia ist es daher, die Grau- und Schwarzzonen auszu-leuchten. Hierzu gilt es, nicht nur die Registrierung der Meldungen zu verbessern, sondern die eingeholten Daten auch durch Erhebungen und Forschungen zu vervollständigen.

Zuverlässige Statistiken, denen sowohl die Teilhaber von Minderheiten als auch der Diskriminierungsgrad zu entnehmen sind, werden in juristischer Hinsicht immer bedeutsamer. Bei geteilter Beweislast können statistische Daten, die eine deutliche Untervertretung bestimmter Personengruppen in einem bestimmten Gesellschaftsbereich ausweisen, zur Erhärtung von Tatverdachtsmomenten beitragen.

Unabdingbar ist auch, dass man sich bei Kampagnen zur Förderung der Gleichberechtigung auf quantitative und qualitative Forschungen stützen können muss. Die fundierte Kenntnis und das gründliche Verständnis der Diskriminierungsprozesse, der Wirkung von Vorurteilen, des Toleranzgrades usw. verhalfen uns die öffentliche Debatte über diese Themen zu nuancieren.

Zuverlässige Statistiken zu bestimmten Bevölkerungsgruppen sind auch eine Hilfe für Organisationen, Unternehmen und öffentliche Einrichtungen, die eine effektive und fundierte Diversitätspolitik betreiben wollen. So kann ein Unternehmen oder eine Organisation diese Statistiken als Evaluationsinstrument für die hausinterne Diversität nutzen.

### 3. EIN KONKRETES STRATEGISCHES ZIEL VON UNIA

Eines der strategischen Ziele von Unia ist die Entwicklung eines Wissens- und Kompetenzzentrums. In diesem Zusammenhang und im Hinblick auf eine mittel- bis langfristige Politik mit messbaren Ergebnissen muss das, worüber man spricht, genau definiert werden. Im Rahmen der vorgeschriebenen, gesetzlichen Aufträge will Unia Informationen, Daten, Statistiken und Analysen ausarbeiten oder in Auftrag geben, um die Behörden und die akademische Gemeinschaft über die Realität und Komplexität von Diskriminierung, Zugang und Diversität zu informieren. Dieses Ziel verfolgt Unia im Besonderen im Rahmen von diversen Forschungsprojekte wie:

- › das Diversitätsbarometer: Beschäftigung (2012), Wohnen (2014);
- › das sozioökonomische Monitoring des Arbeitsmarktes: September 2013, September 2015 und Dezember 2017;
- › gezielte und ergänzende Studien zu jeder Thematik, die sich aus den gesetzlichen Aufträgen von Unia ergibt<sup>2</sup>.

#### 3.1. Diversitätsbarometer<sup>3</sup>

Das Diversitätsbarometer 2012 hat Fragen zum Thema Diskriminierung, Toleranz und Teilhabe am Arbeitsmarkt anhand der Ergebnisse aus drei Untersuchungen beleuchtet, die Unia der KULeuven-HIVA und der ULB-METICES in Auftrag gegeben hatte. Das zweite Diversitätsbarometer (2014) befasste sich mit Diskriminierung auf dem privaten und öffentlichen Wohnungsmarkt, diesmal auf der Grundlage von Untersuchungen und Erhebungen, die von der ULB, der VUB, dem BRAT, der Universität Gent, der KULeuven, der ULiège, der Sint-Lucas Hochschule und Ipsos durchgeführt wurden.

#### 3.2. Sozioökonomisches Monitoring<sup>4</sup>

In partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit dem FOD Beschäftigung, Arbeit und soziale Konzer-

tierung, der Zentralen Datenbank der sozialen Sicherheit, dem Nationalregister, den regionalen Arbeitsämtern sowie Universitätsexperten hat Unia das „Sozioökonomische Monitoring“ als Messinstrument für die Stratifizierung des Arbeitsmarktes je nach Herkunft und Migrationshintergrund der betreffenden Personen entwickelt.

Die Stratifizierung des Arbeitsmarktes nach Herkunft und Migrationshintergrund ist nicht immer gleichbedeutend mit Diskriminierung. Sind jedoch alle anderen Aspekte gleich (insbesondere die Kompetenzen und Ausbildung), so sind die systemische (oder systematische) Über- oder Untervertretung bestimmter Arbeitnehmerkategorien, die erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiken in diesen Kategorien sowie die ungleiche Verteilung von Status, Einkommen und Beschäftigungsformen allesamt Anzeichen für direkte oder indirekte Diskriminierungen. Was die geschlechtsspezifischen Statistiken inzwischen über die weibliche Bevölkerung enthüllen – gläserne Decke, Lohnlücke, Über-/Untervertretung in bestimmten Sektoren und diverse Diskriminierungen –, sagt das Monitoring über Personen mit Migrationshintergrund aus. Unia und der FOD Beschäftigung, Arbeit und soziale Konzentrierung arbeiten derzeit gemeinsam an der Weiterentwicklung dieses Instruments.

#### 3.3. Thematische Forschungsarbeiten

Mithilfe des Diversitätsbarometers und des sozioökonomischen Monitorings lassen sich zwar allgemeine Tendenzen in der belgischen Gesellschaft erfassen und analysieren, doch gibt es eine ganze Reihe spezifischer Phänomene und neuer Tendenzen, die ebenfalls Beachtung verdienen. Deshalb leitet Unia regelmäßig gezieltere Untersuchungen ein, um mehr Wissen und Kompetenz aufzubauen und die Gesellschaftsdebatte voranzubringen.

<sup>2</sup> Siehe Website von Unia: <http://www.unia.be/de/publikationen-statistiken>.

<sup>3</sup> Siehe Website von Unia: <http://www.unia.be/de/publikationen-statistiken/statistiken/statistische-studien-von-unia>.

<sup>4</sup> Siehe Website von Unia: <http://www.unia.be/de/publikationen-statistiken/statistiken/statistische-studien-von-unia>.

## 4. WAS IST DAS DIVERSITÄTSBAROMETER?

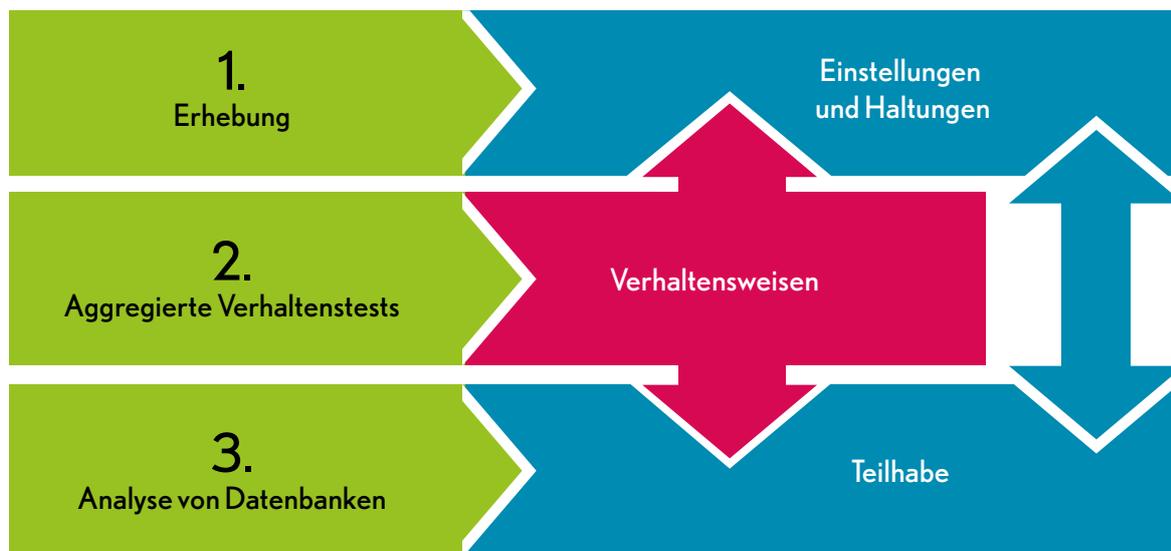
Ziel des Diversitätsbarometers ist es, ein strukturelles Messinstrument zu entwickeln, das eine wissenschaftlich fundierte Bestandsaufnahme zur Diversität in Belgien und im weiteren Sinne zu den Einstellungen und Haltungen gegenüber bestimmten Personen aufgrund ihres Alters, ihrer Herkunft, ihrer sexuellen Orientierung oder einer Behinderung ermöglicht.

Es geht darum, ein strukturelles Messinstrument auszuarbeiten, mit dem sich in regelmäßigen Zeitabständen die Diversität und die Diskriminierung in drei wichtigen Bereichen evaluieren lassen: Beschäftigung, Wohnen und Bildung.

Das Diversitätsbarometer fußt auf drei Forschungsdimensionen, die jeweils ihre eigene Methodik haben:

1. Toleranzgrad, mit anderen Worten die Messung der Einstellungen und Haltungen gegenüber bestimmten Gruppen oder Themen, insbesondere anhand von Erhebungen;
2. diskriminierende Verhaltensweisen, gemessen anhand aggregierter Verhaltenstests;
3. tatsächliche Teilhabe, gemessen anhand von Verwaltungsdatenbanken.

Die Messmethoden basieren auf der in dem nachstehenden Schema veranschaulichten Dynamik: einerseits Erhebungen zur Messung der „Einstellungen und Haltungen“, aggregierte Tests zur Messung der „Verhaltensweisen“ und Analyse der Datenbanken zur Messung der „Teilhabe“ und andererseits eine Verknüpfung dieser drei Methoden, um Komplementaritäten zu erfassen und Zwischenbereiche auszuleuchten.



Die Messung der Einstellungen und Haltungen zielt auf die Evaluierung der Distanz oder Nähe zwischen den untersuchten Personenkategorien ab, die auf Basis der besagten geschützten Merkmale erfasst werden. Diese Messungen bieten beispielsweise anhand qualitativer Erhebungen die Möglichkeit, ein besseres Verständnis von den Diskriminierungsprozessen und ein genaueres Bild von dem Toleranzgrad in der belgischen Gesellschaft zu gewinnen.

Die aggregierten Tests zu den Verhaltensweisen messen das Ausmaß der Diskriminierungen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Bereich: z. B. bei der Einstellung in einem Unternehmen oder der Bewerbung für eine Mietwohnung. Diese Messungen verleihen einen Einblick in die Entstehung einer diskriminierenden Tat und einen Überblick über die verschiedenen Formen, die diese Diskriminierung annehmen kann.

Die statistische Analyse der Daten zu den betreffenden Kategorien von Personen, die aufgrund der besagten Merkmale erfasst wurden, kann zusätzliche Informationen über die soziale Stellung und (tatsächliche) Teilhabe dieser Kategorien liefern.

Die Publikationen erscheinen zyklisch, damit wir anhand der regelmäßigen Bestandsaufnahmen die Entwicklung von Realität und Umfang der auftretenden Diskriminierungsprozesse im Zeitablauf verfolgen können. Da es nach aktueller Gesetzgebung 19 geschützte Merkmale gibt, müssen wir gezwungenermaßen eine Auswahl für den jeweils untersuchten Bereich treffen.

Die Evaluierung des ersten Barometerzyklus ist für Ende 2018 angesetzt und wird sowohl die Zweckmäßigkeit der angewandten Methoden des Barometers und die wissenschaftliche Zuverlässigkeit prüfen als auch der Frage nachgehen, inwieweit das Barometer die Debatte über die Diversitäts- und Diskriminierungsthemen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene voranbringen und beeinflussen kann.

Neben seiner wissenschaftlichen Fundiertheit und Objektivität bietet das Barometer Empfehlungen, die als politische Entscheidungshilfen gedacht sind. So richtet es sich in erster Linie an die politischen und sozialen Entscheidungsträger, soll aber letzten Endes alle gesellschaftlichen Akteure ansprechen.

## 5. DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG

Die Bildung ist einer der Schlüsselbereiche des Strategieplans 2016-2018 von Unia. In diesen Bereich investiert Unia ganz gezielt in Form von Gutachten, durch das Mitwirken in verschiedenen Arbeitsgruppen und auch mit dem Diversitätsbarometer Bildung. Auf den ersten Seiten ihres Strategieplans geht Unia im Übrigen direkt auf die Ungerechtigkeit unserer Bildungssysteme ein. Die PISA-Studien haben dies hinlänglich belegt. Die vorzeitige schulische Orientierung, die Orientierung in einen bestimmten Bildungszweig, die soziale Segregation und anderes mehr sind allesamt Prozesse, die ihre Auswirkungen haben.

Die Forderung nach einem (im weitesten Wortsinn) inklusiven Unterricht, der das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer individuellen Eigenheiten konkret zusichert, ist nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit aus individueller Sicht, sondern auch ein wichtiger Schritt für die gesamte Gesellschaft, sowohl wirtschaftlich als auch sozial (weniger Schulabbrüche, verbesserter Zugang zum Arbeitsmarkt, zur Kultur usw.). Mit dem Diversitätsbarometer Bildung möchte Unia ein Instrument an die Hand geben, das die Überlegungen voranbringt, wie sich schulische Ungleichheiten weitestgehend beseitigen lassen, und einen konstruktiven Beitrag zu einer in jeder Hinsicht förderlichen Gleichheits- und Diversitätspolitik leistet.

# MELDUNGEN UND FÄLLE, FÜR DIE UNIA ZUSTÄNDIG IST

Einer der gesetzlichen Aufträge von Unia ist es, „individuelle Meldungen“ zu bearbeiten. Jede Person kann sich also an Unia wenden, sei es mit einer Frage, einer Bitte um Intervention, einer Beobachtung oder jedem anderen Anliegen, das mit dem Antidiskriminierungsrecht oder den Grundrechten von Menschen mit Behinderung gemäß UN-Behindertenrechtskonvention zusammenhängt. Wenn die Meldung in den Zuständigkeitsbereich von Unia fällt und über eine einfache Informationsanfrage hinausgeht, eröffnet Unia einen Fall. Dabei kann es in einer Meldung oder einem Fall um ein einzelnes Diskriminierungsmerkmal oder auch um mehrere gleichzeitig gehen.

Unia hört sich die Darstellung aller Beteiligten an, um ein Klima der Gesprächsbereitschaft und Offenheit zu schaffen. So ist Unia erst einmal auf eine konzertierte Lösung aus, um die Rechte aller Betroffenen zu wahren. Erst wenn dieser Versuch gescheitert ist, oder wenn es um einen besonders schwerwiegenden Fall geht, zieht Unia eine Klage vor Gericht in Betracht.

Wenn Eltern sich mit schulischen Angelegenheiten an Unia wenden, haben sie nicht selten einen langen Weg – manchmal durch mehrere Schulen – hinter sich, wobei gewöhnlich mehrere Unterrichtspartner an dem Fall beteiligt sind: Lehrer, Schuldirektor, Case-Manager, Schulbegleiter, Integrationsbegleiter usw. Regelmäßig stellt Unia auch fest, dass sich die Kommunikation bereits verschlechtert hat oder das Vertrauen nicht mehr gegeben ist, wenn die Eltern letztendlich den Kontakt zu Unia suchen. Die Eltern sind im Ungewissen, was die Schule für ihr Kind unternimmt, und haben das Gefühl, dass sie oder ihr Kind keine Mitsprache haben. Unia obliegt dann die schwierige Aufgabe, die Beteiligten wieder zu konstruktiven Gesprächen an einen Tisch zu bringen. Dabei bezieht Unia nach Möglichkeit alle zuständigen Akteure ein und greift auch auf die internen Dienste des Bildungssystems zurück, wie das Zentrum für psychologische, medizinische und soziale Schulbegleitung, die Schulinspektion, den Schulmediationsdienst, Lehrer und Direktor, Kompetenzbegleiter, Integrationsbegleiter, Case-Manager, pädagogische Begleitdienste usw.

## 1. DIE SPITZE DES EISBERGS

Im Unterschied zum Hochschulunterricht, in dem sich vor allem Studierende an Unia wenden, sind es im Pflichtunterricht vor allem die Eltern, die den Kontakt zu Unia suchen, und nur selten die Kinder oder Jugendlichen selbst. Auch Lehrer oder Direktoren treten eher selten an Unia heran. Dennoch steht Unia auch den Schulen, wenn sie dies wünschen, mit Informationen und Ratschlägen zur Seite.

Die Meldungen, die bei Unia eingehen, betreffen nur einen kleinen Teil der Diskriminierungs-, Ausgrenzungs- und Segregationsfälle an Schulen. Einige Personengruppen, die besonders oft

mit Situationen dieser Art konfrontiert sind, haben nämlich Schwierigkeiten, den Weg zu Unia zu finden. Gemeint sind beispielsweise Eltern, die keine belgische Landessprache beherrschen, oder Betroffene, die unter prekären Verhältnissen leben oder nicht mit den Regeln oder Abläufen der institutionellen Welt vertraut sind. Hinzu kommt, dass manche Betroffenen sich ihrer diskriminierenden Benachteiligung gar nicht bewusst sind. Sie kennen weder ihre Rechte noch eine zuständige Stelle, die ihnen helfen könnte. Daher arbeitet Unia verstärkt daran, die Zugänglichkeit der eigenen Anlaufstellen zu verbessern, und führt regelmäßig Sensibili-

sierungs- und Informationskampagnen durch. Darüber hinaus ist Unia um Partnerschaften mit denjenigen Akteuren bemüht, die näheren Kon-

takt zu diskriminierungsgefährdeten Gruppen haben.

## 2. STETIGER ANSTIEG DER ANZAHL BEARBEITETER FÄLLE

2016 hat Unia 144 Diskriminierungsfälle<sup>1</sup> im Pflichtunterricht und Kindergarten bearbeitet. Im Vergleich zu den Vorjahren ist dies eine hohe Anzahl.

Seit einigen Jahren steigt die Zahl der Fälle konstant:

- › 2010, 2011 und 2012: 76 bis 86 Fälle
- › 2013, 2014 und 2015: 107 bis 115 Fälle
- › 2016: 144 Fälle

Vor allem in den 4 letzten Jahren ist der Anstieg auffallend, mit einem Spitzenwert im Jahr 2016.

Worauf ist dieser Anstieg zurückzuführen?

Hierzu gibt es mehrere Hypothesen, wobei diese Auflistung nicht erschöpfend ist:

- › Eltern und Schüler sind inzwischen besser mit ihren Rechten und den Aspekten der Chancengleichheit im Unterrichtswesen vertraut, unter anderem im Zuge diverser Projekte, über die zuletzt berichtet oder gesprochen wurde (das M-Dekret in Flandern, der Exzellenzpakt in der Föderation Wallonie-Brüssel ...).
- › Die Akteure des Unterrichtswesens, insbesondere die Eltern, kennen den Auftrag von Unia und die Antidiskriminierungsgesetzgebung mittlerweile besser.

- › Unia hat eine Informationsschrift zum Thema angemessene Vorkehrungen in der Schule veröffentlicht.<sup>2</sup>
- › Es hat sich eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Akteuren im Bereich Bildung und Jugend entwickelt.
- › Unia ist zu einem interföderalen Zentrum mit erweiterten Befugnissen herangereift.<sup>3</sup>
- › Unia bietet den schulischen Akteuren (Inspektion, Direktionen, Dienste für psychologische, medizinische und soziale Schulbegleitung usw.) Fortbildungen im Antidiskriminierungsrecht an und sensibilisiert sie hierfür.
- › Die Zugänglichkeit von Unia hat sich verbessert: Ausdehnung der telefonischen Bereitschaftsdienste und der örtlichen Präsenz von Mitarbeitern.

### 2.1. Stärkerer Anstieg im französischsprachigen Unterrichtswesen

Bis 2013 bearbeitete Unia vor allem Fälle im niederländischsprachigen Unterrichtswesen. Seitdem hat sich diese Tendenz umgekehrt. Inzwischen sind es deutlich mehr Fälle im französischsprachigen Unterricht. 2016 stieg die Anzahl Fälle auf beiden Seiten an, doch zum ersten Mal überhaupt hat Unia (geringfügig) mehr Fälle im Unterrichtswesen der Föderation Wallonie-Brüssel bearbeitet: 68 Fälle im flämischen Unterricht und 76 im französischsprachigen.

1 Von „Fällen“ sprechen wir, wenn es bei einer Anfrage zu einer individuellen Situation um ein nach geltendem Antidiskriminierungsrecht geschütztes Merkmal geht und der Antragsteller eine Intervention von Unia erwartet.

2 Lediglich auf Französisch abrufbar auf der Website von Unia: <http://unia.be/fr/articles/unia-explique-dans-une-brochure-ce-que-sont-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>. Eine ältere Version kann auf Deutsch zur Verfügung gestellt werden.

3 Mit der Interföderalisierung von Unia haben sich ihre Befugnisse auf Zuständigkeitsbereiche der Regionen und Gemeinschaften ausgeweitet. Jeder Bürger des Landes kann sich jetzt ungeachtet der betreffenden Regierungs- oder Verwaltungsebene an ein und dieselbe Stelle wenden, wenn er aufgrund von Merkmalen, die kraft eines Gesetzes oder Dekrets geschützt sind, diskriminiert wird. Näheres hierzu auf: [www.unia.be](http://www.unia.be).

## 2.2. Zahlreiche Situationen in Zusammenhang mit Behinderung und Rassismus

Wie in den Vorjahren ging es bei den 2016 gemeldeten Fällen vor allem um Schüler mit Behinderung (100 von 150<sup>4</sup>), gefolgt von Fällen aufgrund der Merkmale aus dem Antirassismusetz<sup>5</sup> (41 von 150) oder des Merkmals Glaube und Weltanschauung.

Drei Viertel der behinderungsbezogenen Fälle betrifft die Verweigerung oder Anforderung angemessener Vorkehrungen, insbesondere für Schüler mit Teilleistungsstörungen (Lese-Rechtschreib-Schwäche, Dyskalkulie, Dyspraxie ...). Hierbei geht es beispielsweise um die Weigerung einer Schule, einem Schüler mit Dyspraxie mehr Zeit bei Prüfungen zuzugestehen.

Unia werden aber auch Situationen gemeldet, in denen die Anmeldung eines Schülers verweigert wird, weil er zur Fortbewegung auf ein Elektromobil angewiesen ist, oder in denen Schüler ausländischer Herkunft strengere Disziplinarstrafen erhalten.

Eltern melden auch Fälle, in denen ihr Kind in diskriminierender Weise von Mitschülern oder manchmal sogar von Lehrern oder Erziehern gemobbt werden, sei es durch rassistische Beleidigungen auf dem Schulhof oder durch demütigende Äußerungen eines Lehrers aufgrund der Behinderung des Schülers, beispielsweise in Form von Bemerkungen wie „Auch wenn du dich anstrengst, bringt das nichts“ oder „Du bist im Regelunterricht fehl am Platz“.

## 3. BEISPIELE FÜR MELDUNGEN UND PROBLEMASPEKTE

Wir geben hier einige Beispiele für besonders aussagekräftige Fälle und Aspekte wieder, die Unia in Zusammenhang mit den Merkmalen Behinderung, sogenannte Rasse, Glaube, Vermögen (d. h. sozioökonomischer Status) oder sexuelle Orientierung gemeldet wurden.

### 3.1. Diskriminierungsmerkmal Behinderung: Verweigerung einer angemessenen Vorkehrung

Bei Unia gehen regelmäßig Meldungen von Eltern behinderter Schüler ein, die Probleme haben, angemessene Vorkehrungen von der Schule zu erhalten. Angemessene Vorkehrungen sind ein Recht, das in der UN-Behindertenrechtskonvention und der belgischen Antidiskriminierungsgesetzgebung verankert ist.

Eine angemessene Vorkehrung ist eine Maßnahme, die eine Beeinträchtigung ausgleicht, mit der ein behinderter Schüler durch die unangepasste Umgebung in einer Schule zu kämpfen hat. Angemessene Vorkehrungen sind nicht dazu da, Schüler mit Behinderung gegenüber Mitschülern zu bevorteilen, sondern sie gleichen im Gegenteil die Nachteile aus, die dem Betroffenen durch die unangepasste Umgebung in der Schule entstehen.

Angemessene Vorkehrungen sind jeweils auf den spezifischen individuellen Unterstützungsbedarf abgestimmt. Sie können sehr unterschiedliche Formen annehmen: Anpassungen der Umgebung im Klassenraum oder in der Schule, Anpassungen der Lehrmethoden in der Klasse oder Vorkehrungen zur Unterstützung des Schülers. Es kommt vor, dass ein einzelner Schüler mehrere angemessene Vorkehrungen benötigt.

4 150, weil ein einzelner Fall manchmal mehrere Merkmale umfassen kann. So zählen wir 144 Fälle, doch 150 diskriminierende Sachverhalte aufgrund eines geschützten Merkmals.

5 Summierte Zahlen in Verbindung mit „Antirassismus“ Merkmalen (umfasst die Diskriminierungsmerkmale: sogenannte Rasse, Hautfarbe, Abstammung, Staatsangehörigkeit und nationale oder ethnische Herkunft) sowie mit dem Merkmal Glaube oder Weltanschauung.

**BEISPIELE:****Verweigerte Anmeldung aufgrund einer Behinderung**

Ein Schüler, der bei seiner Fortbewegung auf einen Rollstuhl angewiesen ist, wollte die Schule wechseln. Im Juni, am Tag der offenen Tür, hatte er einen Anmeldeantrag in der Schule seiner Wahl eingereicht. Einen Tag bevor das neue Schuljahr anfängt, wird sich die Direktion nun der Tatsache bewusst, dass die Klassenzimmer für eine Person im Rollstuhl schwer zugänglich sind, und bittet den Schüler, eine andere Schule zu suchen. Eine angemessene Vorkehrung wird nicht in Betracht gezogen. Der Schüler und seine Eltern müssen im letzten Moment eine andere Schule finden.

Nachdem der Schüler tatsächlich eine andere Schule gefunden hat, erinnert Unia sie daran, dass für jede behindernde Situation angemessene Vorkehrungen in Betracht zu ziehen sind. Wenn sich diese Vorkehrungen nach näherer Prüfung als angemessen erweisen, müssen sie auch umgesetzt werden. Die Verweigerung einer Anmeldung aufgrund einer Behinderung stellt eine Diskriminierung dar, genauso wie die Verweigerung angemessener Vorkehrungen.

**Sportunterricht mit einer nicht angeborenen Hirnschädigung**

Aufgrund einer nicht angeborenen Hirnschädigung darf eine Schülerin auf Raten des behandelnden Arztes bestimmte Übungen nicht oder nur teilweise mitmachen: u. a. Rolle vorwärts oder rückwärts, länger als 200 Meter am Stück laufen. Dennoch gibt die Sportlehrerin ihr die Note 1/20 für Ausdauer. Allen Argumenten zum Trotz wird bei dem Kind eine Leistung bewertet, zu der es aufgrund seiner medizinischen Situation nicht in der Lage ist. Nach der Intervention von Unia wird das Pro-

gramm für das restliche Schuljahr unter die Lupe genommen und die Benotung angepasst. Das Mädchen wird jetzt nach Leistungen bewertet, zu denen sie auch tatsächlich fähig ist.

**Grundschule will das Inklusionsprojekt eines Mädchens mit Down-Syndrom beenden<sup>6</sup>**

Das Inklusionsprojekt eines Mädchens mit Down-Syndrom stellt die Schule vor Herausforderungen, auf die man nicht immer angemessen eingeht. Das Mädchen geht gerne zur Schule. Jetztere argumentiert jedoch, dass die benötigten Vorkehrungen unter den gegebenen Umständen nicht angemessen sind. In einem Gespräch mit den Eltern, der Schule, dem psychologisch-medizinisch-sozialen Begleitdienst und dem pädagogischen Begleitdienst bestätigen alle Beteiligten ihr gegenseitiges Vertrauen aufs Neue, worauf klare Vereinbarungen getroffen und die spezifischen Kompetenzen aller Betroffenen ausdrücklich anerkannt werden. Das Mädchen darf in der Schule bleiben und kann sich dabei auf die Unterstützung durch eine engagierte Inklusionsbegleiterin verlassen, die an das Inklusionsprojekt glaubt.

**3.2. Sogenannte Rassenmerkmale**

Nach den Terroranschlägen von Paris und Brüssel gingen bei Unia mehrere Meldungen zu Lehrern ein, die in der Klasse Muslime mit Terroristen gleichstellten. Schüler ausländischer Herkunft, insbesondere aus bestimmten Personengruppen (Menschen mit Wurzeln in Nordafrika oder Nahost, Menschen mit Flüchtlingsstatus ...), sind nicht selten Opfer dieser Pauschalisierung und werden teilweise von Mitschülern oder Lehrern stigmatisiert oder gar diskriminiert<sup>7</sup>. Auch hier zeigt sich, wie wichtig eine Schuldirektion ist, die mit aller Entschlossenheit gegen jede Form von Rassismus einschreitet und eine klare Diversitätspolitik führt.

<sup>6</sup> Down-Syndrom oder Trisomie 21.

<sup>7</sup> Siehe hierzu den im Juli 2017 veröffentlichten Bericht von Unia „Mesures et climat- Conséquences post-attentats“, <http://unia.be/fr/articles/rapport-unia-mesures-et-climat-consequences-post-attentats> (lediglich auf Französisch und Niederländisch).

Unia stellt fest, dass Schuldirektionen oft nicht wissen, wie sie gegen potentiellen Rassismus unter Lehrkräften vorgehen sollen. Oftmals fällt die Reaktion zu schwach aus, wenn Lehrer in der Klasse rassistische Bemerkungen machen. So entsteht ein Klima der Permissivität, der falschen Toleranz. Gerade von Schulen darf man erwarten, dass sie eine strikte Nichtdiskriminierungspolitik führen und diese auch klar und deutlich kundgeben.

#### BEISPIELE:

##### Auffassung von Diversität als Problem

Ein Elternteil wies Unia auf einen Textauszug auf der Website einer Schule hin, mit der sich diese Schule dadurch zu empfehlen versuchte, dass die Schüler fast ausnahmslos eine persönliche Beziehung zur Gemeinde haben, beispielsweise durch die Großeltern, und dass die Schule keine oder kaum Schüler fremder Herkunft hat. Die Schule wurde hierauf angesprochen und löschte den betreffenden Passus, doch führt dies vor Augen, wie manche Schulen Diversität sehen: als Problem statt Chance.

### 3.3. Glaube oder Weltanschauung

Unia ist immer wieder mit Diskriminierungsfällen aufgrund des Glaubens oder der Weltanschauung konfrontiert. In der Antidiskriminierungsgesetzgebung sind angebliche Rasse einerseits und Glaube oder Weltanschauung andererseits getrennte Merkmale, doch ist die Grenze in der Praxis oft fließend. Verschiedene Merkmale können gleichzeitig eine Rolle spielen. In diesem Fall ist die Rede von Mehrfachdiskriminierung.

### Kopftuch

Das Tragen des Kopftuchs im Unterricht ist nach wie vor ein heikles Thema, mit dem Unia immer wieder befasst ist, vor allem zu Beginn eines Schul- oder Studienjahres. Das Kopftuchverbot wird sowohl von den betroffenen Schülern als auch von den Eltern als Diskriminierung empfunden. Das Thema der freien Glaubensbekundung im Unterricht hat in Belgien schon lange für Brisanz gesorgt, mehr als andere Gesellschaftsthemen. Gerade bei der Frage nach dem gesellschaftlichen Miteinander rücken derartige Themenpunkte schnell in den Fokus. Welchen Platz haben Religion und freie Glaubensbekundung in den Schulen? Auch die Disparität zwischen den einzelnen Schulträgern und zwischen den belgischen Gemeinschaften wirft Fragen auf.<sup>8</sup>

So gehen die einzelnen Gemeinschaften Belgiens unterschiedlich mit der Kopftuch-Thematik um. Die niederländischsprachigen Kammern des Staatsrats haben wiederholt Bestimmungen in Schulordnungen für nichtig erklärt, die das Tragen sichtbarer religiöser oder weltanschaulicher Symbole verbieten.<sup>9</sup> Ein solches Verbot ist nämlich nur dann zulässig, wenn es im Interesse der öffentlichen Sicherheit, zum Schutz der öffentlichen Ordnung, der Gesundheit oder der Sittlichkeit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer (Artikel 9 der Europäischen Menschenrechtskonvention) notwendig ist. In den strittigen Fällen urteilte der Staatsrat, dass sich faktisch nicht beweisen lässt, dass die Einmischung der Schulen in die Religionsfreiheit, zu der es keinerlei konkreten Anlass gibt, notwendig wäre. Eine Rechtsprechung der französischsprachigen Kammern in diesem Sinne liegt noch nicht vor, und es lässt sich nicht vorhersagen, wie die französischsprachigen Kammern in ähnlichen Sachen entscheiden würden.

<sup>8</sup> Der Standpunkt von Unia zur Bekundung religiöser oder weltanschaulicher Überzeugungen findet sich (lediglich auf Niederländisch) hier: [http://unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/Veruiterlijking\\_van\\_geloof.pdf](http://unia.be/files/Documenten/Aanbevelingen-advies/Veruiterlijking_van_geloof.pdf). Obwohl wir uns hier auf den Pflichtunterricht beschränken, sei dennoch auf die Empfehlungen hingewiesen, die Unia 2012 formulierte und 2016 aktualisiert hat. Es geht dabei um das Tragen religiöser Symbole bei Student(inn)en im Hochschulunterricht und in der sozial fördernden Erwachsenenbildung in der Föderation Wallonie-Brüssel. In dieser Empfehlung plädiert Unia dafür, die freie Glaubensbekundung bei Student(inn)en im Hochschulunterricht oder in der sozial fördernden Erwachsenenbildung in keiner Weise einzuschränken. Kürzeres Gutachten auf Französisch: <http://unia.be/fr/legislation-et-recommandations/recommandations-dunia/port-des-signes-religieux-enseignement-superieur-en-communaute-francaise-1>.

<sup>9</sup> <http://www.raadvst-consetat.be/arr.php?nr=228752dep> (auf Niederländisch verfügbar) und <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=fr&newsitem=235> (auf Französisch und Niederländisch verfügbar).

Es bedarf eines klaren Gesetzesrahmens, um der bisherigen Willkür ein Ende zu setzen. Fehlende Rechtssicherheit ist auch in der Föderation Wallonie-Brüssel festzustellen, was die Schwierigkeiten zahlreicher Schulen und Schulträger noch einmal verschärft, wenn es darum geht, Stellung zum Tragen religiöser Symbole in den Schulen zu beziehen. Es liegt also im Ermessen der Schulen, ob sie das Tragen religiöser Symbole in der Hausordnung ihrer Einrichtung verbieten oder nicht. Da immer mehr Schulen ein Kopftuchverbot verhängen, ist zu befürchten, dass dies zu einer Form der Ghettobildung in denjenigen Schulen führt, die das Kopftuch noch zulassen, und die betroffenen Schülerinnen oder Studentinnen eine immer begrenztere Schulwahl haben.

### BEISPIELE:

#### Verweigerter Anmeldung

Eine Mutter berichtete, dass sie ihr Kind in einer Grundschule anmelden wollte und man ihr geantwortet hat, dass dort kein Platz mehr sei. Sie ist maghrebischer Herkunft und trägt ein Kopftuch. Eine Verweigerungsbescheinigung der Schule hat sie nicht erhalten. Am nächsten Tag erfuhr sie dann, dass eine Nachbarin ihr Kind noch ohne Probleme hatte anmelden können. Sie vermutet, dass dies an ihrem Kopftuch liegt. Sie wünschte allerdings nicht, dass Unia ihr hilft, nähere Untersuchungen in der Schule zu veranlassen.

#### Neuer Unterricht in Bürgerverantwortung: wenn organisatorische Überlegungen Diskriminierungsfragen aufwerfen

Die Einführung des neuen Unterrichts in Bürgerverantwortung an den (nicht konfessionsgebundenen) französischsprachigen Grundschulen hat zahlreiche organisatorische Fragen in den Schulen aufgeworfen: Wie viele Schüler werden diesen Unterricht wählen? In welchen Räumen soll er stattfinden? Welche Lehrer werden ihn erteilen? Welchen Einfluss hat dies auf den herkömmlichen Philosophieunterricht?

Hierzu sind mehrere Meldungen bei Unia eingegangen, denen zufolge Schuldirektionen versucht haben, Einfluss auf die Wahl dieses Unterrichts zu nehmen, um die praktische Organisation der Unterrichtsstunden verschiedener Fächer zu vereinfachen oder gewisse Fächer auf ungünstige Stunden zu legen (während der Mittagspause oder zeitgleich mit Allgemeinfächern). Die Eltern haben nach eigener Aussage das Gefühl, dass die Schuldirektion Schüler zu bevorzugen scheint, die ein bestimmtes Fach belegen, das den überwiegenden „Überzeugungen“ der Schule entspricht und das man ungeachtet der Anzahl hierfür gemeldeter Schüler organisatorisch begünstigt.

Unia hat die betreffenden Schulen dafür sensibilisiert, wie wichtig es ist, die Gleichbehandlung aller Schüler zu schützen und zu fördern, ungeachtet der religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen. Unia hat die einzelnen Akteure auch auf die nötige Kommunikation hingewiesen, die jede Änderung erfordert, vor allem, wenn gewisse Schüler hierdurch Gefahr laufen, stigmatisiert zu werden.

### 3.4. Vermögen als Diskriminierungsmerkmal: sozioökonomischer Status

#### Schulskosten

Sehr wenige Meldungen, die bei Unia eingehen, betreffen das Diskriminierungsmerkmal „Vermögen“ in Zusammenhang mit dem Unterrichtswesen.

In der Flämischen Gemeinschaft regelt das Dekret vom 6. Juli 2007 über die Kostenkontrolle die Begrenzung der Schulkosten im Grundschul- und Kindergartenunterricht. Kosten, die mit dem Erreichen der Lernziele und dem Umsetzen der Entwicklungsziele verbunden sind, dürfen demnach nicht auf die Eltern abgewälzt werden.

Unia erhält relativ wenige Meldungen zu dieser Problematik, doch ist zu vermuten, dass die Bildungschancengleichheit in einem Klima großer

Kinderarmut weiterhin gefährdet ist. Der gegenwärtige Appell (u. a. von Seiten des Netzwerk gegen Armoede, des Generalbeauftragten für die Kinderrechte, des Bundes der Familien und der Vlaamse Scholierenkoepel), die Kostenobergrenze auf die erste Stufe des Sekundarunterrichts auszuweiten, erhärtet diese Vermutung.

In der Föderation Wallonie-Brüssel legen die Vorschriften fest, welche Kosten von den Schulen zu tragen sind, welche fakultativ bleiben müssen und welche den Eltern in Rechnung gestellt werden dürfen. In den Fortbildungen, die Unia anbietet, und in den Kontakten mit den Akteuren vor Ort in der Föderation Wallonie-Brüssel ist von zahlreichen Situationen die Rede, die auf mögliche Diskriminierungen dieser Art hindeuten: versuchte Vereitelung der Anmeldung gewisser Schüler unter Verweis auf die hohen Kosten, die mit der Anmeldung in der betreffenden Schule verbunden sind, Stigmatisierung oder Benachteiligung von Schülern, deren Eltern die Schulgebühren nicht in Gänze beglichen haben, Umgehen der Dekretsvorschriften punkto Schulkosten in manchen Einrichtungen, um die Schülerpopulation zu filtern, u. a. m.

Beschwerden über derartige Praktiken werden Unia jedoch nur selten gemeldet. Es ist davon auszugehen, dass die Familien diese Situationen nicht als Diskriminierung auffassen. Oft sind sie sich nicht bewusst, dass es ein Diskriminierungsverbot gibt, und reagieren dadurch, dass sie eine andere Schule suchen, statt die diskriminierenden Praktiken, die wie gesagt verboten sind, anzufechten.

In einigen Meldungen ist die Rede davon, dass die Entscheidung zum Doppeln eines Schuljah-

res damit begründet wird, dass keine externe logopädische Begleitung gegeben ist oder der Schüler keinen Privatunterricht erhalten kann, was indirekt mit der sozioökonomischen Situation der Familien zusammenhängt. Darüber hinaus sind bei Unia Meldungen eingegangen, in denen es um Schulaufgaben geht, die nur mit einem Internetanschluss zuhause machbar sind, was aber nicht für jeden Schüler selbstverständlich ist. Solche Fälle werden Unia allerdings nur selten gemeldet und sind als Einzelfall auch nur schwer zu erfassen.

### 3.5. Sexuelle Orientierung als Diskriminierungsmerkmal

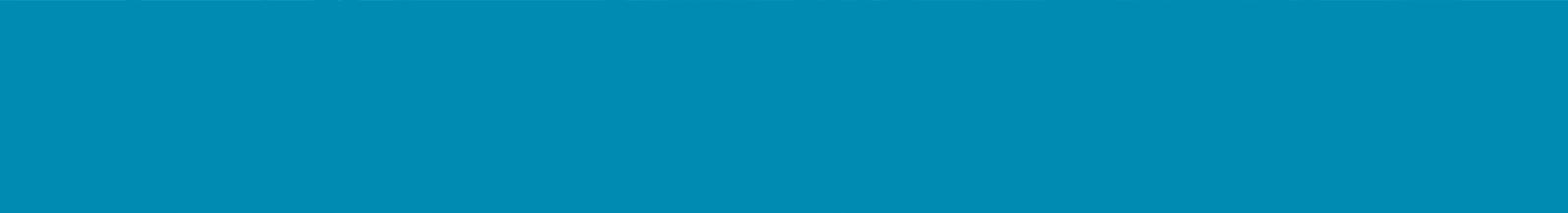
Unia erhält relativ wenig Meldungen zu Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung, obwohl mehrere Erhebungen zeigen, dass Personen mit LGBT-Orientierung immer wieder Diskriminierungen im Unterrichtswesen erleben<sup>10</sup>.

Die relativ geringe Anzahl Meldungen, die hierzu bei Unia eingehen, ist insbesondere auf den Umstand zurückzuführen, dass die Eltern, die sich an uns wenden könnten, nicht immer von der sexuellen Orientierung ihres Kindes wissen. Außerdem ist die sexuelle Orientierung ihres Kindes vielleicht ein heikleres Thema als beispielsweise eine Behinderung oder die Herkunft<sup>11</sup>. Die Fälle, die Unia gemeldet werden, betreffen eher Situationen, in denen Schüler aufgrund ihrer (vermuteten) sexuellen Orientierung gemobbt werden, und seltener direkte Diskriminierungen, wie es bei einer verweigerter Anmeldung oder einer unverhältnismäßigen Strafe der Fall ist.

<sup>10</sup> Siehe beispielsweise die Erhebung der FRA aus dem Jahr 2013: EU LGBT Survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: <http://fra.europa.eu/de/publication/2014/lgbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexuellen-und-transgender>.

<sup>11</sup> In der Erhebung zu den soziokulturellen Verschiebungen in Flandern (2015) antworteten 17,3 % der Teilnehmer, dass sie ein Problem damit hätten, wenn ihr Kind mit einem gleichgeschlechtlichen Partner zusammenleben würde. 69,4 % antworteten, hiermit kein Problem zu haben. 13,3 % waren geteilter Meinung.







1

## UNIAS EMPFEHLUNGEN



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>UNIAS EMPFEHLUNGEN</b>	<b>25</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>25</b>
<b>2. Inklusive Bildung als Grundprinzip</b>	<b>26</b>
<b>3. Maßnahmen zur Herbeiführung eines inklusiven Unterrichts</b>	<b>28</b>
<b>3.1. Schulische Segregation bekämpfen</b>	<b>28</b>
<b>3.2. Die schulische Orientierung in eine wirkliche, positive Wahlentscheidung für alle Schüler ummünzen</b>	<b>31</b>
<b>3.3. Situationen, in denen belästigt oder gemobbt wird, mit dem nötigen Ernst angehen und für ein gutes Klima in der Klasse sorgen</b>	<b>34</b>
<b>3.4. Lehrkräfte ausbilden, damit sie auf einen inklusiven Unterricht hinwirken</b>	<b>35</b>
<b>4. Schüler, die besondere Beachtung erfordern</b>	<b>37</b>
<b>4.1. Inklusion von Schülern mit Behinderung</b>	<b>37</b>
<b>4.2. Schüler mit LGBT-Orientierung</b>	<b>38</b>
<b>4.3. Aufnahmestrukturen für erstankommende Schüler</b>	<b>40</b>
<b>4.4. Schulung der Kinder von Roma, Sinti oder Fahrenden</b>	<b>40</b>
<b>5. An mehr Daten, besseren Daten und weiteren Untersuchungen arbeiten</b>	<b>44</b>

# UNIAS EMPFEHLUNGEN

## 1. EINLEITUNG

Das Recht auf Bildung ist ein in mehreren internationalen Texten festgeschriebenes Grundrecht, das die Gemeinschaften Belgiens (Föderation Wallonie-Brüssel, Flämische Gemeinschaft und Deutschsprachige Gemeinschaft) auch uneingeschränkt anerkennen und in eigenes Recht umgesetzt haben. Die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren und der unentgeltliche Zugang zur Bildung sind in der belgischen Verfassung verankert.

„Das angestrebte Ziel [der Bildung] ist die Eigenständigkeit des Kindes, die durch die Entwicklung seiner Kompetenzen, seiner Lernfähigkeit und seines sonstigen Vermögens, seiner menschlichen Würde, seiner Selbstachtung und seines Selbstvertrauens erreicht werden soll“<sup>1</sup>. Bildung bereitet die künftigen Bürger auf die verantwortungsvolle und aktive Teilnahme an der Demokratie und der Gesellschaft vor. Für viele Familien verkörpert die Schule aber auch die Hoffnung auf künftigen gesellschaftlichen und beruflichen Erfolg.

Die Realität unseres Bildungssystems in Flandern und auch in der Föderation Wallonie-Brüssel gibt jedoch weiterhin Anlass zur Sorge: Nach wie vor verlassen zu viele Schüler das Bildungssystem ohne Diplom, und die Doppelungsraten sind sehr hoch. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass beide Systeme sich vor dem Hintergrund einer zunehmend diversifizierten

Schülerpopulation schwertut, allen Schülern gleiche Erfolgchancen zu bieten, unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft. Gleichermäßen haben Kinder mit Behinderung nur wenig Gelegenheit, Umgang mit nichtbehinderten Kindern zu pflegen. Die Ergebnisse der PISA-Studien, die in den OECD-Ländern durchgeführt wurden, bescheren unseren Bildungssystemen den unrühmlichen letzten Platz in Sachen Chancengleichheit.

Das Diversitätsbarometer Bildung trägt dazu bei, die Ursachen dieser Schieflage aufzudecken, und zeigt Ansätze zur Gegensteuerung seitens der Politik und auch der Akteure vor Ort, ob Schulnetze, Schulen o. a.

Was die Flämische Gemeinschaft und die Föderation Wallonie-Brüssel (neuer Name der Französischen Gemeinschaft) betrifft, gliedert sich das Diversitätsbarometer in drei Teile<sup>2</sup>.

Im ersten Teil fassen die Forscher den Kenntnisstand in Sachen Diversität und Chancengleichheit im Pflichtschulwesen zusammen. Hier bestätigt sich, dass es ungleiche Schulbildungswege für Schüler gibt, die aus einem sozioökonomisch benachteiligten Umfeld stammen, ausländischer Herkunft sind oder eine Behinderung haben. Das Schulsystem scheint im Übrigen nur wenige Lösungsansätze für die Probleme zu

1 Ausschuss für die Rechte des Kindes, Allgemeine Bemerkung Nr. 1, Bildungsziele, (26. Sitzung 2003), UN Dok. CRC/GC/2001/1.

2 In diesem Bericht werden die Zusammenfassungen der Unterrichtsbarometer für die Flämische und Französischsprachige Gemeinschaft. Die vollständigen Berichte können auf Französisch und Niederländisch auf Unias Internetseite eingesehen werden.

finden, mit denen LGBT<sup>3</sup>-Schüler in der Schule konfrontiert sind.

Im zweiten Teil befragt das Barometer die Direktionen und Lehrkräfte zu den ausgearbeiteten Politiken, den gängigen Praktiken und den verfügbaren Mitteln zum Umgang mit Diversität in den Klassen. Die Untersuchung zeigt, dass zahlreiche Lehrkräfte sich für nicht sehr kompetent im Umgang mit Diversität halten und es schwierig finden, Diversitätsthemen in der Klasse anzusprechen.

Im dritten Teil werden die Orientierungspraktiken untersucht. Dieser Teil zeigt, dass stereotype Auffassungen und Vorstellungen von der (sozialen, nationalen und ethnischen) Herkunft oder auch das Geschlecht der Schüler die Orientierungsempfehlungen der Lehrkräfte und Direktoren beeinflussen. Bewusst oder unbewusst greifen hier Diskriminierungsmechanismen, und dies jeweils zu kritischen Zeitpunkten im schulischen Werdegang eines Schülers.

Das Bildungssystem in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ist sehr spezifisch und war daher Gegenstand einer gesonderten Untersuchung.

## 2. INKLUSIVE BILDUNG ALS GRUNDPRINZIP

Belgien hat im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Als unabhängiger Kontrollmechanismus dieser Konvention befasst sich Unia bereits seit Jahren mit der Frage der freien Schulwahl für Schüler mit Behinderung. In Artikel 24 fordert die Konvention die unterzeichnenden Staaten auf, ein Bildungssystem zu fördern, das die Inklusion aller Schüler auf sämtlichen Bildungsebenen garantiert, insbesondere im Fall von Schülern mit Behinderung. Inklusion im Sinne der Konvention bezeichnet somit „den Prozess einer systemischen Reform, die Änderungen in Sachen Inhalte, Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbe-  
reich bewirkt“, um Barrieren bei der Schulwahl für alle Schüler zu überwinden und ihnen „eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zu bieten, die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht.“<sup>4</sup>

Das Konzept der inklusiven Bildung wurde ursprünglich ausgearbeitet, um auf die Situation

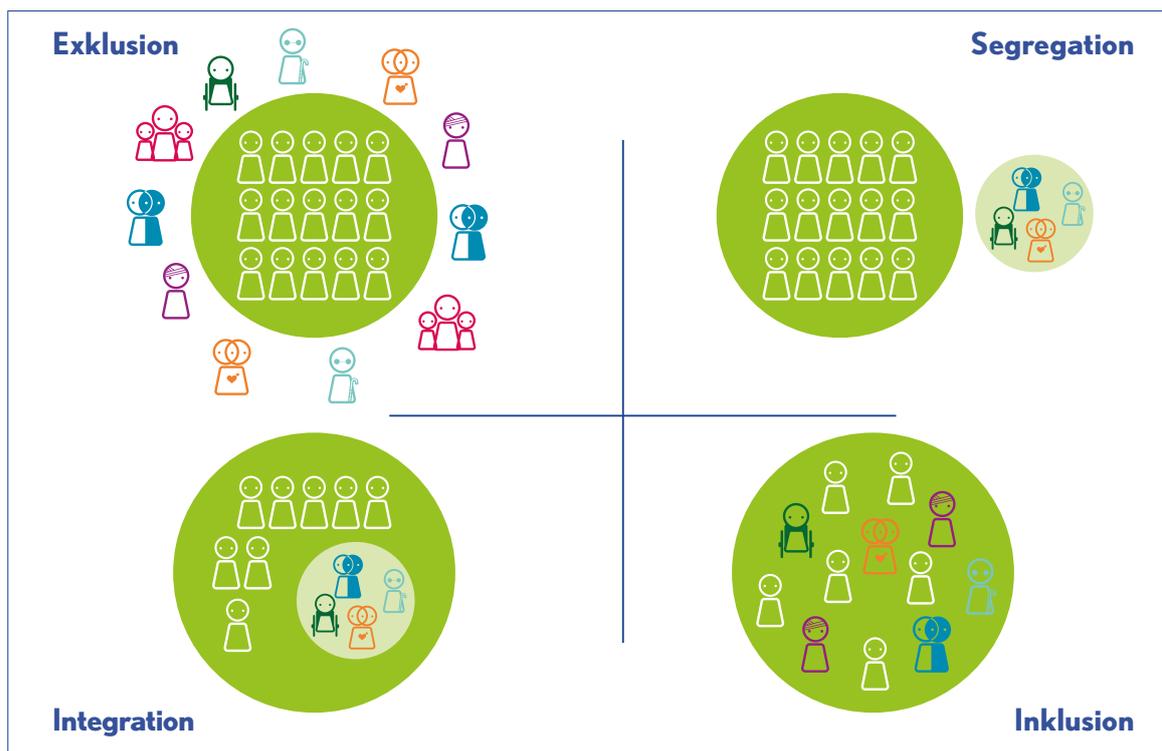
von Schülern mit Behinderung einzugehen, und erwies sich schon bald als interessanter Ansatz, um die zunehmende Diversität und Heterogenität der Schulpopulationen im weiteren Sinn aufzugreifen. Dieser Ansatz wird von diversen internationalen Einrichtungen unterstützt, wie der UNESCO und dem Europarat, die auch entsprechende Empfehlungen formuliert haben<sup>5</sup>.

Unia schließt sich dieser Betrachtungsweise uneingeschränkt an: Das Recht auf Bildung muss jedem Kind zugesichert werden, ungeachtet seines (ökonomischen, sozialen oder kulturellen) Hintergrunds, seiner besonderen Bedürfnisse oder seiner Behinderung (körperliche Einschränkung, Lernbeeinträchtigung usw.), seiner Lebensart (Fahrende ...), seiner sexuellen Orientierung usw. Statt die Besonderheiten bestimmter Schüler zugrunde zu legen, setzt Unia bei der Schulung eines jeden Schülers auf das Konzept des universellen Designs das sich an alle Schüler anpasst.

3 Wir nutzen in diesem Text die Abkürzung LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) um sowohl auf homosexuelle als auch transsexueller Personen zu verweisen. Allerdings widmen wir uns im vorliegenden Bericht vor allem homosexuellen Personen da Unias Expertise vor allem in diesem Bereich liegt. Das Barometer betrifft vor allem die sexuelle Orientierung, die geschlechtliche Identität wird nur wenig angesprochen. Durch den Gebrauch der Abkürzung LGBT möchten wir darauf hinweisen dass die Situation transsexueller Personen einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

4 Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses über das Recht auf inklusive Bildung, November 2016, § 11, S. 3 und 4.

5 Europarat, Kommissar für Menschenrechte (2017), Fighting school segregation in Europe through inclusive education, Position paper, Straßburg; UNESCO (2009), „Policy guidelines on inclusion in education“, UNESCO, Paris.



### Eine langfristige Vision zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts entwickeln

Inklusiver Unterricht ist natürlich nicht von heute auf morgen machbar, sondern ein längerfristig angelegtes Ziel, das große Änderungen mit sich bringt und Überlegungen sowie Konzertierungen auf allen Ebenen erfordert.

Daher ist es wichtig, eine Vision und Strategie zu der Art und Weise zu entwickeln, in der das Bildungssystem schrittweise die Anforderungen, aber auch die Vorteile eines inklusiven Unterrichts integriert, in dem alle Kinder gemeinsam lernen und fair behandelt werden.

Schon jetzt sollte jede weitere Maßnahme diesem Ziel entsprechen.

Unia hat einige Themen herausgegriffen, die ihr wichtig erscheinen, um auf dem Weg zu einem inklusiven Unterricht voranzukommen. Diese Themenwahl ist nicht erschöpfend und richtet sich nach den Kompetenzen von Unia, den ihr gemeldeten Anliegen<sup>6</sup> und den Schlussfolgerungen des Diversitätsbarometers Bildung. Es handelt sich dabei um folgende Themen:

- › schulische Segregation bekämpfen,
- › die schulische Orientierung in eine wirkliche, positive Wahlentscheidung für alle Schüler ummünzen,
- › Situationen, in denen belästigt oder gemobbt wird, mit dem nötigen Ernst angehen und für ein gutes Klima in der Klasse sorgen,
- › Lehrkräfte ausbilden, damit sie auf einen inklusiven Unterricht hinwirken.

Bis es so weit ist mit dem inklusiven Unterricht, benötigen manche benachteiligten Schüler allerdings noch einen spezifischen Ansatz. Gemeint sind unter anderem:

- › Kinder mit Behinderung,
- › erstankommene Kinder,
- › Kinder von Roma, Sinti und Fahrenden.

Abschließend formulieren wir eine Reihe von Empfehlungen, die zu einer näheren Durchleuchtung und Kenntnis dieser Problematiken beitragen sollen.

<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang gehen bei Unia Meldungen ein, die im Teil „Durch Unia behandelte Meldungen und Akten“ zusammengefasst sind.

## 3. MAßNAHMEN ZUR HERBEIFÜHRUNG EINES INKLUSIVEN UNTERRICHTS

### 3.1. Schulische Segregation bekämpfen

Die Schulsysteme in Flandern und in der Föderation Wallonie-Brüssel fallen beide durch eine ausgeprägte Segregation ihrer Schülerpopulationen auf, insbesondere nach sozioökonomischer Stellung, nationaler Herkunft, Gesundheitszustand und Behinderung. Diese Segregation, die bereits im Kindergarten beginnt, äußert sich in sehr markanten Unterschieden zwischen den Schülerpopulationen der einzelnen Einrichtungen. Dies ist auf diverse Mechanismen zurückzuführen, die aufeinandertreffen und einander sogar teilweise verstärken.

Wie die Übersicht der Fachliteratur im ersten Teil des Barometers in Erinnerung ruft, funktioniert sowohl das flämische als auch das französischsprachige Schulsystem in Belgien quasi wie ein Markt. Dies ist unter anderem auf die freie Schulwahl der Eltern zurückzuführen, die sich selektiv für die ihres Erachtens besten schulischen Einrichtungen entscheiden können, und auf die Unabhängigkeit der Schulen. Die Kombination aus diesen beiden Faktoren und der Tatsache, dass die staatliche Finanzierung der Schulen von der Anzahl angemeldeter Schüler abhängt, trägt zum Wettbewerbsdenken zwischen den Schulen bei. Durch diese Funktionsweise entsteht eine Hierarchie, in der jede Schule eine bestimmte Stellung einnimmt.

Die Forscher zeigen, wie sehr diese marktähnliche Logik die Anwerbung und Unterbringung der Schüler in jeder einzelnen Schule belastet, je nach Stellung der betreffenden Schule auf diesem „Quasi-Markt“. So belegen die Schulen mit der Zeit gewisse „Nischen“ und spezialisieren sich auf bestimmte Schülerpopulationen. Hierdurch entstehen Schulen mit sehr homogener sozialer Zusammensetzung und teilwei-

se stark unterschiedlichen Realitäten zwischen den einzelnen Einrichtungen.

Obwohl es Initiativen gibt, die freie Schulwahl zu regulieren, ist sie immer noch größtenteils ein Vorrecht der Familien. Dabei wurden diese Regulierungsversuche unternommen, um eine empfindliche Schwachstelle im System zu beseitigen. Denn nicht alle Familien sind gleichgestellt, wenn es darum geht, eine Schule in Kenntnis der Sachlage zu wählen und diese Wahlentscheidung auch durchzusetzen. So haben nicht alle Familien die gleichen Informationen, die gleiche Kenntnis der Regeln, die gleiche Fähigkeit zu einer informierten Wahl zu kommen, den gleichen symbolischen Machtstatus usw. Die Akteure vor Ort berichten regelmäßig von Situationen, in denen eine Schule die Anmeldung eines bestimmten Schülers aus diversen Gründen vermeidet oder hiervon abrät, weil er sich dort nicht wohlfühlen würde, nicht das erforderliche Niveau hätte, die Schulkosten zu hoch wären usw., ohne die wahren Gründe beim Namen zu nennen<sup>7</sup>.

Die Organisation des Schulwesens in gesonderte Unterrichtsformen (allgemeinbildender, technischer und beruflicher Unterricht) trägt ebenfalls zu einer Aufteilung der Schüler nach Orientierung bei (siehe hierzu folgenden Punkt). Die Trennung zwischen Regel- und Förderunterricht bietet ein ähnliches Bild: Schüler mit Behinderung, doch auch zahlreiche Schüler aus stark benachteiligten Umfeldern sowie Kinder von Roma finden sich verstärkt in einem gesonderten System wieder.

Nicht selten wird berichtet, dass Schulen ihre Klassen nach dem Bildungsniveau der Schüler einteilen, in starke und schwache Gruppen. Fälle, in denen die Aufteilung der Schüler nach ethnischer Herkunft erfolgt, wurden ebenfalls gemeldet.

<sup>7</sup> Nach einer verweigerten Anmeldung wird übrigens nicht immer eine Anmeldeantragsbescheinigung in der Föderation Wallonie-Brüssel oder eine Verweigerungsbescheinigung in Flandern ausgestellt, obwohl dies rechtlich vorgeschrieben ist.

Die Untersuchungen zeigen aber auch, dass die Mischung in den Schulen das Niveau der besten Schüler nicht gefährdet und stattdessen die schwächeren Schüler stimuliert. Bringt man allerdings in einer Klasse oder Schule gehäuft Problemschüler zusammen, werden sie dadurch noch anfälliger. Die Mischung der Schülerpopulationen gefährdet nicht das Leistungsniveau einer Schule. Der internationale Vergleich zeigt im Gegenteil, dass die Leistungen dort sehr gut sein können, wo Schülerpopulationen gemischt werden<sup>8</sup>.

Die Förderung der sozialen Mischung ist also kein hohler Grundsatz. Er entspringt vielmehr der berechtigten Sorge um Chancengerechtigkeit und verdient daher die Unterstützung einer entschlossenen, expliziten und transparenten Politik.

Gerade jetzt, wo Integration und gesellschaftliches Miteinander wieder in den Fokus gerückt sind, stellt sich die Frage, ob wir hinnehmen dürfen, dass diejenigen, die als künftige Bürger und Stütze unserer demokratischen Gesellschaft Verantwortung tragen sollen, nur jeweils ihresgleichen als Klassenkameraden haben, als einzige Referenz für soziale Nähe und gesellschaftliches Miteinander. Beginnt die Entwicklung gemeinsamer Normen und Werte nicht gerade mit der Begegnung und dem Austausch unter jungen Menschen, jenseits von Herkunft und Hintergrund?

Der inklusive Unterricht, den Unia befürwortet, soll diese Segregation abschaffen.

Die Forscher scheinen sich darin einig zu sein, dass eine stärkere Regulierung erforderlich ist, um eben diese Segregation und die durch sie aufkommende Ungleichheit zu bekämpfen. Die Regulierung kann bei der Anmeldung ansetzen, aber nicht nur dort, denn die Anmeldung ist nur ein Aspekt der schulischen Ungleichheit.

Aus diesem Blickwinkel betrachtet, wäre es interessant, das Bildungswesen der Deutschspra-

chigen Gemeinschaft näher zu untersuchen und mit dem der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft zu vergleichen. Das Unterrichtsbrometer der Deutschsprachigen Gemeinschaft zeigt dass die Segregation auf Grund des Migrationshintergrundes in den Sekundarschulen geringer ist als in den Primarschulen. Dies hängt mit dem Sekundarschulangebot zusammen, das geringer ist als das Angebot an Primarschulen. Die so genannte marktähnliche Dynamik hat in diesem Rahmen sehr wahrscheinlich weniger Einfluss da die Segregation geringer ist und die Diversität innerhalb der Schulen höher. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft besuchen verhältnismäßig auch weniger Schüler Förderschulen, es sind nur rund 2%. Wie in Flandern, und der Föderation Wallonie-Brüssel, sind auch in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Jungen und Schüler mit Migrationshinderung in Förderschulen überrepräsentiert, allerdings ist das Bildungswesen allgemein inklusiver.

Ein Vergleich der drei Sprachgemeinschaften, die in ihrer Geschichte bereits zu zahlreichen Abkommen zusammengefunden haben, könnte zu einem besseren Verständnis verhelfen, welche Systemmerkmale einen Einfluss auf die Diversität und Segregation haben.

#### **Ein Anmeldeverfahren einführen, das die Ungleichheit zwischen den Familien abschafft und für eine soziale Mischung sorgt**

Nachdem das flämische und das französischsprachige Schulsystem Belgiens den unrühmlichen Spitzenplatz unter den OECD-Ländern belegt haben, was schulische Ungleichheit betrifft, haben sie regulierende Maßnahmen für Schüleranmeldungen eingeführt, um unter anderem die Ungleichheit zwischen den Familien hinsichtlich der Schulwahl abzuschaffen. Die Frage, ob diese Maßnahmen tatsächlich eine soziale Mischung in den Schulen herbeiführen, bleibt offen.

8 Danhier et alii (2014) Vers une école de qualité pour tous. Analyse der Ergebnisse der PISA-Studie 2012 in Flandern und der Föderation Wallonie-Brüssel, König-Baudouin-Stiftung.

In **Flandern** können die Anmeldeverfahren mancherorts konzertiert in lokalen Beratungsgremien (ndl. „Lokale Overlegplatforms“<sup>9</sup>) festgelegt werden. Dieses Konzentrierungssystem hat zwar den Vorteil, dass es sehr nahe an der Realität vor Ort ist, bringt aber auch teilweise starke Abweichungen zwischen den einzelnen Gebieten mit sich.

Die Methode der Doppelquoten (die in Schulen mit starker Nachfrage einen gewissen Prozentsatz für Schüler aus benachteiligten Umfeldern festschreibt, und zwar nach streng geregelten Verfahren) scheint sich positiv auf die soziale Mischung der Schulen auszuwirken, auch wenn es für eine korrekte Auswertung dieses Systems noch zu früh ist. Die Anwendung dieses Verfahrens ist aber nur in bestimmten Schulen Pflicht (so beispielsweise nur in denen, die sich in einem Gebiet mit lokalem Beratungsgremium befinden) und nur zu bestimmten Schlüsselmomenten des Bildungswegs gegeben (jeweils im ersten Kindergarten-, Grundschul-, und Sekundarschuljahr), sodass der Effekt begrenzt ist.

In der **Föderation Wallonie-Brüssel** greift zu Beginn der Sekundarschule ein Dekret, das die Anmeldungen regelt. Wenngleich das Verfahren für die Gleichstellung aller Schüler sorgen soll, ist es doch für manche Familien ein komplexes Konstrukt. Es hat nicht nur eine ganze Reihe von Haken, sondern zeigt bisher lediglich begrenzte Wirkung, was die soziale Mischung angeht. Die einfache Aufhebung des Dekrets scheint allerdings auch keine Lösung zu sein, wenn man die oben dargelegten Schwierigkeiten in Betracht zieht.

Damit der Unterricht wirklich inklusiv werden kann, unterstützt Unia den Vorschlag einer regulierten Schulwahl. Diese Regelung muss nicht nur für die Gleichstellung aller Schüler bei der Schulwahl sorgen, sondern auch gezielt eine soziale Mischung in allen Schulen herbeiführen.

Den Behörden obliegt es, diese Option zu garantieren und möglichst klar darzulegen. Ganz wichtig ist nämlich, dass die Regeln für alle verständlich, vorhersehbar und transparent sind. Ferner muss das System eine Berufungsmöglichkeit für die Eltern bieten, falls diese der Meinung sind, dass in ihrem Fall gegen Regeln verstoßen wurde.

Darüber hinaus muss das System mit ausreichender Verlässlichkeit bewertet werden: Es bedarf klar definierter Ziele, denen möglichst genaue Indikatoren zugeordnet werden müssen. So ließe sich durch das Monitoring der Schülerzusammensetzung an den Schulen beispielsweise die Wirkung der getroffenen Maßnahmen bewerten.

### **Die schulischen Akteure im Umgang mit Schülerdiversität unterstützen**

Um nach und nach von dem jetzigen System, das zu Segregation führt, wegzukommen und einen inklusiven Unterricht herbeizuführen, ist es ganz wichtig, den schulischen Akteuren die hierzu benötigten Mittel und Hilfen an die Hand zu geben. Der zweite Teil des Diversitätsbarometers zeigt, dass die Lehrkräfte zwar für Diversität sind, sich aber im Alltag vor heterogenen Klassen verunsichert fühlen.

Die Unterstützung der Lehrer und Erzieher im Erwerb von pädagogischen Methoden, Instrumenten und Kompetenzen für den Umgang mit diversifizierten Klassen ist unverzichtbar, damit sie positive Beziehungen zu all ihren Schülern – ungeachtet ihrer Herkunft, Merkmale oder Bedürfnisse – aufbauen können.

<sup>9</sup> In den lokalen Beratungsgremien in Flandern („Lokale Overlegplatforms“) kommen sowohl schulische als auch andere lokale Akteure (Eltern, Sozial- und Kulturvereinigungen, Flüchtlingsorganisationen oder Vereinigungen von Menschen, die in Armut leben, usw.) aus einem Gebiet zu bestimmten Zielsetzungen zusammen, unter anderem zum Recht auf Schulanmeldung.

### 3.2. Die schulische Orientierung in eine wirkliche, positive Wahlentscheidung für alle Schüler ummünzen

Sowohl im flämischen als auch im französischsprachigen Unterricht setzen die Orientierungsmechanismen relativ früh an, verglichen mit anderen Schulsystemen. Auch wenn der erste Wahlentscheidungsmoment in der Föderation Wallonie-Brüssel im Alter von 14 Jahren ansteht, vor dem 3. Sekundarschuljahr, wurden die Weichen bei einigen Schülern schon eingangs des ersten differenzierten Schuljahres auf berufliche Bildung gestellt. Auch in Flandern ist die Orientierung der Schüler in den Bildungszweig A oder B bereits im ersten Sekundarschuljahr vorentscheidend für den weiteren schulischen Werdegang, ob allgemeinbildend, technisch oder beruflich.

Die Statistiken sind Jahr für Jahr ähnlich: Berufsschüler gehen überwiegend aus sozioökonomisch schwächeren Umfeldern hervor, während Schüler aus einem wohlhabenderen Lebensumfeld die Schule gewöhnlich im allgemeinbildenden Unterricht fortführen. Gleiches ist für die Schüler im Förderunterricht festzustellen, die verstärkt aus benachteiligten Umfeldern stammen<sup>10</sup>. Auch hier zeigt sich, dass unser Unterrichtssystem segregativ ist.

Die Untersuchungen und internationalen Vergleiche haben immer wieder gezeigt: Schulsysteme, die eine frühe Wahlentscheidung zwischen den Bildungszweigen und Fachrichtungen ansetzen (vor dem Alter von 15 Jahren), verstärken die Ungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft.

In der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft Belgiens zeigt sich ein vergleichbares Phänomen: Die Orientierung in den beruflichen Unterricht ist nur selten das Ergebnis einer tatsächlichen Wahlentscheidung, sondern eher einer kaskadenartigen Abwärtsorien-

tierung. Dies bedeutet, dass der Schüler nach einem nicht bestandenen Schuljahr eine Orientierungsbescheinigung B erhält<sup>11</sup>, die ihn unter Einschränkungen in ein höheres Schuljahr aufrücken lässt und ihm somit gewisse Optionen versperrt. Um nicht zu doppeln, ist der Schüler angehalten, eine andere Option zu wählen, die gewöhnlich als weniger anspruchsvoll gilt.

Das Diversitätsbarometer wendet eine Forschungsmethode an, die neue Elemente ins Spiel bringt. So zeigt sich, dass Lehrer und Direktoren dazu tendieren, stereotype Vorstellungen von schlecht abschneidenden Schülern je nach ihrer sozialen, nationalen oder ethnischen Herkunft und nach ihrem Geschlecht zu entwickeln.

Beispielsweise ist festzustellen, dass Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status eher eine Orientierungsbescheinigung B erhalten, im Vergleich zu Schülern mit höherem sozioökonomischem Status. Besteht ein Schüler aus wohlhabenderem Umfeld ein Schuljahr nicht, wird dies häufiger auf eine ausnahmsweise schwache Leistung zurückgeführt. Die Vergabe einer Orientierungsbescheinigung C bedeutet zwar, dass der Schüler gezwungen ist, das Jahr zu wiederholen, doch wahrt man zugleich seine Chancen auf eine Hochschulbildung. Besteht hingegen ein Schüler mit sozioökonomisch niedrigem Status oder ausländischer Herkunft sein Schuljahr nicht, geht man seltener von einer ausnahmsweise schwachen Leistung aus, sondern sieht hierin das Spiegelbild eines schwächeren Bildungsniveaus. Die Vergabe einer Orientierungsbescheinigung B zielt darauf ab, dass der Schüler auf seinem Bildungsweg nicht in Rückstand gerät und in einen Zweig wechseln kann, der seinen Fähigkeiten eher entspricht. Der als unzureichend wahrgenommene Kenntnisstand in Niederländisch (im Fall von Flandern) oder in Französisch (im Fall der Föderation Wallonie-Brüssel), die vermutete geringe elterliche Unterstützung und die Schwerpunktlegung auf einen schnellen Diplomabschluss sind allesamt

<sup>10</sup> <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998&navi=4395>; Wouters, T., & Groenez, S., De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen, Steunpunt SSL, 2013; Petry, K., Ghesquière, P., Jansen, D., & Vanhelmont, L., GON en ION anno 2012, KULeuven & KHL, 2013.

<sup>11</sup> Orientierungsbescheinigung A bedeutet, dass der Schüler bestanden hat und in das nächste Schuljahr aufrückt, während Orientierungsbescheinigung C besagt, dass der Schüler nicht bestanden hat und das Jahr wiederholen muss.

Gründe, die laut Umfrage eine Rolle aus Sicht der Lehrer spielten, um die Vergabe der einen oder anderen Orientierungsbescheinigung zu rechtfertigen.

So ist an der Vergabe der Orientierungsbescheinigungen B zu erkennen, dass ganze Kohorten von Jugendlichen eine Bildung absolvieren, die sie nicht wirklich gewählt haben. Eine scheinbar zwangsläufige Orientierung also, die bekanntlich gehäuft zu persönlicher Desinvestition bis hin zum Schulabbruch führt.

Nicht nur stereotype Vorstellungen beeinflussen die Orientierungsempfehlungen, die ein Schüler erhält, sondern auch die Eigenschaften der Schule und ihre jeweilige Schülerzusammensetzung haben Auswirkungen auf die weiteren Chancen. Die Erhebung im Rahmen des Diversitätsbarometers in der Flämischen Gemeinschaft zeigt, dass die tatsächlich vergebenen Orientierungsbescheinigungen effektiv mit den Schulmerkmalen (Schulnetz, Größe und Unterrichtsangebot) sowie mit der Schülerzusammensetzung zusammenhängen. Außerdem sehen wir, dass individuelle Schülermerkmale in Wechselwirkung mit der Schülerzusammensetzung und der Unterrichtsform stehen. So fällt auf, dass ein Schüler mit benachteiligtem sozioökonomischem Hintergrund eher eine Orientierungsbescheinigung B erhält, wenn er an einer Schule mit vielen sozioökonomisch bessergestellten Schülern ist, während ein sozioökonomisch besser gestellter Schüler eher eine Orientierungsbescheinigung A erhält.

Die Chancen, die den Schülern geboten werden (oder eben nicht), hängen eindeutig nicht nur von ihren schulischen Ergebnissen, Anstrengungen und Ambitionen ab, sondern werden auch von der Art der besuchten Schule und der dortigen Schülerzusammensetzung beeinflusst. Die Schulen attestieren damit, dass sie homogener werden. Die Schüler verstärken diesen Effekt noch durch die Fachrichtungen, die sie nach einer Orientierungsbescheinigung wählen. Beides ist auf die Auswirkungen des Quasi-Schulmarktes zurückzuführen. Dabei ist die Orientierung entscheidend für den weiteren schulischen Werdegang, wenn es darum geht, die Ausbildung an einer Hochschule fortzusetzen.

Der Schüler und die Eltern sind sich dieses gewichtigen Aspekts nicht immer bewusst.

### **Für eine konstruktive schulische Orientierung sorgen**

In Flandern und in der Föderation Wallonie-Brüssel ist die schulische Orientierung allzu oft eine Entscheidung, die der Jugendliche hinnehmen muss, ohne wirklich eine wohl überlegte Wahl aufgrund seiner tatsächlichen Motivation zu treffen. Die Statistiken sind eindeutig: Die kaskadenartige Abwärtsorientierung trifft verstärkt Jugendliche aus ärmeren Umfeldern oder mit Migrationshintergrund.

Zahlreiche Untersuchungen zeigen auch, dass die Orientierung umso stärker zu Ungleichheit aufgrund sozialer Herkunft beiträgt, je früher sie ansetzt.

Die Verlängerung des „gemeinsamen Bildungsstamms“, wie ihn der „Pakt für ein exzellentes Bildungswesen“ (das Bildungsreformwerk der Föderation Wallonie-Brüssel) vorsieht, scheint ein Schritt in die richtige Richtung zu sein, sofern man es schafft, „verborgene“ Orientierungen zu unterbinden, wie es in der ersten Stufe der Fall ist.

In Flandern umfasste der Reformplan des Sekundarschulwesens eine erweiterte erste Stufe, damit die Schüler eine wohl überlegte Wahlentscheidung treffen können. Diese Option ist aber letzten Endes weggefallen, wie es scheint: Die beiden Bildungszweige A (der auf den allgemeinbildenden Unterricht vorbereitet) und B (für schwächere Schüler) werden in der ersten Stufe (erstes und zweites Sekundarschuljahr) beibehalten, ohne dass die Schüler im Bildungsweg B die Garantie erhalten, sich wieder in den Bildungsweg A zurückarbeiten und somit ihren allgemeinbildenden Weg fortsetzen zu können.

Damit die Schüler eine wirkliche Mitsprache in ihrer künftigen Orientierung haben, empfiehlt es sich, in einem verstärkten gemeinsamen Bildungsstamm eine polytechnische Bildung mit diversen technischen Fächern anzubieten,

damit der Schüler verschiedene Fachbereiche ausprobieren kann.

Die Erweiterung des gemeinsamen Bildungsstamms müsste mit einer qualitativen (Neu-) Wertung des Befähigungsunterrichts einhergehen, um von dem Gedanken des schulischen Abstiegs wegzukommen.

### **Das Bewusstsein der Lehrer und Direktoren für Vorurteile und stereotype Vorstellungen in Zusammenhang mit gewissen Schülermerkmalen schärfen (wie soziale oder nationale Herkunft, Geschlecht, Behinderung ...)**

In Anbetracht der Ergebnisse des Diversitätsbarometers erscheint es notwendig, Lehrkräfte und Direktoren dorthin gehend zu sensibilisieren, dass sie sich der stereotypen Vorstellungen und Vorurteile bewusst werden, die sie manchen Kindern und Jugendlichen gegenüber haben, damit sie alle Schüler gleich behandeln. Diese Sensibilisierungsarbeit muss Teil der Ausbildung sein und später gegebenenfalls bei Fortbildungen aufgefrischt werden.

### **Geschlechtsbezogene stereotype Vorstellungen in Zusammenhang mit bestimmten Orientierungen**

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass die Schule bereits ab dem Kindergarten ein Ort ist, an dem geschlechtsbezogene Stereotypen weitergereicht werden. Auch dieses Diversitätsbarometer belegt, dass stereotype Vorstellungen zu einer unterschiedlichen Orientierung von Mädchen und Jungen führen. Diese Stereotypen äußern sich ganz konkret bei der Wahl einer Fachrichtung im Sekundarunterricht. Im beruflichen Bildungszweig ist diese Differenzierung besonders stark ausgeprägt: Mechanik und Bautechnik sind typische Jungenbereiche, Sekretariat und Personenbetreuung für Mädchen.

So könnte man im Rahmen des gemeinsamen Bildungsstamms mit den Schülern daran arbeiten, diese geschlechtsbezogenen Stereotypen abzubauen, indem man Jungen und Mädchen dazu anregt, auch typische Orientierungen des anderen Geschlechts zu erkunden und in Betracht zu ziehen.

### **Anforderungen im Hinblick auf Lernziele regeln**

In Flandern läuft eine Debatte über die Lernziele (ndl. „eindermen“), insbesondere über die Mindestziele, die ein Schüler erreichen muss, um ein Schuljahr zu bestehen und in das nächste aufzurücken. In der Tat besteht hier das Risiko, dass gewisse Schulen, die als elitistisch bekannt sind, ihre Anforderungen anheben, um Schüler mit Behinderung oder aus prekären Lebensumfeldern fernzuhalten, die inklusiv am Unterricht teilnehmen wollen. Um ein wirklich inklusives Unterrichtssystem zu fördern, muss sichergestellt werden, dass diese Mindestziele die gleichen für alle Schulen sind und ohne Unterschied als Bewertungskriterium für das Bestehen oder Nichtbestehen eines Schuljahres gelten.

Da sich Lehrkräfte – wie dieses Barometer zeigt – im Umgang mit behinderten Schülern für nicht sehr kompetent halten und es deswegen oft schwierig finden, Schüler mit Behinderung in ihrer Klasse zu integrieren, muss in der Lehrerausbildung stärker auf die Kompetenz in der Bereitstellung angemessener Vorkehrungen eingegangen werden.

### **Die Beratungskompetenz im Klassenrat verbessern**

Die Feststellungen des Diversitätsbarometers stellen die Entscheidungsfindungen in den Klassenräten des Sekundarunterrichts in Frage. Die Forschungsergebnisse zu den Klassenratspraktiken deuten auf große Unterschiede zwischen den Schulen hin. Über die eigentliche Rolle, die ein Klassenrat bei der Orien-

tierungsbescheinigung spielt, ist allerdings noch wenig bekannt: Welche Stimme haben einzelne Lehrer? Welche Dynamik beeinflusst das Beratungsverfahren? Wie kann man sicher sein, dass die Entscheidungen des Klassenrats fundiert sind? Usw.

So überrascht es nicht, dass manche Lehrkräfte sich strengere Regeln und Verfahren für die Entscheidungsfindungen des Klassenrats wünschen. Dies kann zu transparenteren und fundierteren Beratungen beitragen.

Daher empfiehlt es sich, für Lehrkräfte und für den Klassenrat Instrumente zu entwickeln, die ihnen bei der Bewertung und Beratung helfen und somit für fundiertere Entscheidungen sorgen.

### **3.3. Situationen, in denen belästigt oder gemobbt wird, mit dem nötigen Ernst angehen und für ein gutes Klima in der Klasse sorgen**

Bei Unia gehen regelmäßig Meldungen ein, in denen es um diskriminierende Belästigungen geht, beispielsweise gegen einen Schüler mit LGBT-Orientierung oder Behinderung. Im Fadenkreuz stehen oft besonders anfällige Kinder. Dem Diversitätsbarometer, insbesondere der analytischen Übersicht der Fachliteratur über Diskriminierung und Diversität, ist zu entnehmen, dass jede untersuchte Gruppe gehäuft mit Belästigungen in der Schule zu kämpfen hat.

Belästigungen oder Mobbing führen teilweise zu dramatischen Situationen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Neben ernsthaften psychischen Schädigungen können sie schulische Probleme bis hin zum Schulabbruch auslösen.

Die allgemein verbreitete Nutzung von Smartphones und sozialen Netzwerken verschlimmert gewisse Situationen, die man bei rechtzeitiger Beachtung hätte entschärfen können. Auch wenn derartige Phänomene oft den eigentlichen schulischen Rahmen überschreiten, darf die Schule sie dennoch nicht ignorieren, nur weil sie angeblich nicht direkt sichtbar sind.

Die Schule hat die Pflicht, den Schülern ein entspanntes Klima zu garantieren, das Sicherheit vermittelt und in dem jeder so respektiert wird, wie er ist. Die Erwachsenen (Lehrkräfte, Erzieher usw.) müssen hier selbstverständlich mit gutem Beispiel vorangehen.

### **Einen präventiven Ansatz wählen**

Es gibt eine große Bandbreite an Maßnahmen und Vorkehrungen, um Aggressivität, Gewalt und Mobbing in der Schule vorzubeugen. Jede Schule sollte dies für ihre gesamte Schulgemeinschaft zum Thema machen.

Verschiedene Arten von Aktionen sind denkbar, wie:

- › den Lehrkräften Fortbildungsmöglichkeiten in diesen Methoden und/oder Hilfen von außen bieten (Vermittler, Vereinigungen).
- › innerhalb des Teams aus Lehrern und Erziehern eine Mittelsperson bezeichnen, die Unterstützung bietet und Lösungsansätze koordinieren kann.
- › bevorzugt auf Ausdrucksmöglichkeiten in den Klassen setzen (Klassenrat, Gesprächsecke usw.), um den Sachverhalt zur Kenntnis zu nehmen und entsprechende Konfliktlösungen zu entwickeln.
- › eine Kultur des Respekts und der Toleranz schaffen, indem man beispielsweise die Schüler in konkrete Projekte einbezieht, um Verständnis und Empathie für Personen oder Gruppen zu entwickeln, die als andersartig wahrgenommen werden.
- › entsprechende Regeln für Pausenräume einführen usw.

### **Spezifische Ausbildungen für die gesamte Lehrer- und Erziehergemeinschaft organisieren**

Lehrkräfte für die Bedeutung eines guten Klassenklimas sensibilisieren und sie dazu anregen, gemeinsam mit den Schülern Präventionsprojekte zu gestalten. Die nötigen Instrumente an die Hand geben, um Mob-

bing-Situationen zu erkennen und angemessen zu reagieren. Dies kann im Rahmen der Ausbildung oder einer Fortbildung erfolgen. Die Schuldirektionen spielen hier ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die Erzieher, Vermittler und psychologischen, medizinischen oder sozialen Schulbegleiter können ebenfalls gefordert sein, in Mobbing-Situationen einzugreifen. Daher sollten auch sie Fortbildungsangebote für ihre jeweilige Funktion in der Schule wahrnehmen können.

### 3.4. Lehrkräfte ausbilden, damit sie auf einen inklusiven Unterricht hinwirken

Der Lehrerberuf ist komplex. Er erfordert gleichermaßen fachliche, pädagogische und zwischenmenschliche Kompetenzen, und dies in einem gesellschaftlichen und institutionellen Kontext, der sich ständig wandelt. Lehrkräfte stehen zudem vor einer immer stärker diversifizierten Schülerpopulation. Um einen inklusiven Unterricht herbeizuführen, ist es daher ganz wichtig, den Lehrkräften eine Fortbildung zu bieten, die wirklich auf die Herausforderungen eingeht, vor denen ein Lehrer im konkreten Alltag steht.

Das Diversitätsbarometer zeigt allgemein, dass sowohl die französisch- als auch die niederländischsprachigen Lehrer im Grund- und Sekundarschulunterricht eher für eine diversitätsfördernde Politik zu sein scheinen, ganz gleich, um welches Merkmal es geht. Neben dieser ausdrücklichen Bereitschaft scheint es aber diverse Schwierigkeiten zu geben, die mehr oder weniger ausdrücklich genannt werden und vor denen sowohl Lehrer als auch Direktoren im konkreten Umgang mit Diversität stehen.

Wie lässt sich ein gehörloser Schüler in den Regelunterricht integrieren? Welche Antworten gibt es auf die Fragen, die sich Schüler zur geschlechtlichen Identität stellen? Reicht es, die Schule finanziell zugänglich zu machen, um die Situation von Schülern aufzufangen, die in Armut leben? Wie sollte man auf Schüler reagieren, die in der Schule eine andere Sprache sprechen? Wie kann man verhindern, dass sich Schüler mit LGBT-Orientierung ausgeschlossen fühlen? Es gibt unzählige Fragen, und die richtigen Antworten sind oft komplex.

In der FWB ist seit vielen Jahren die Rede von einer möglichen Reform der Grundschullehrerausbildung<sup>12</sup>. Auch in Flandern laufen Planungen für eine Reform der Lehrerausbildung.

Unia plädiert daher für eine Aus- und Fortbildung der Lehrer, die auf diese Bedürfnisse eingeht und ihnen sowohl über den gesamten Ausbildungslehrplan hinweg als auch bei den späteren berufsbegleitenden Fortbildungen die entsprechende Bedeutung beimisst, wobei es nicht nur die Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern gilt, sondern auch ihre Vorstellungen und Sichtweisen.

Diese Ausbildung sollte im Idealfall Folgendes erreichen:

**Die Lehrkräfte auf die Arbeit an einem inklusiven Unterricht vorbereiten**, in dem alle Schüler ohne Unterschied willkommen sind, auch solche mit besonderen Bedürfnissen, und in dem die feste Überzeugung herrscht, dass alle Schüler lern- und bildungsfähig sind.

<sup>12</sup> Unia hat dem Minister für Hochschulbildung 2010 ein diesbezügliches Gutachten vorgelegt.

**Den Lehrkräften die nötigen pädagogischen Mittel für den Umgang mit heterogenen Klassen an die Hand geben.**

Den Lehrkräften dabei helfen, unterschiedliche Bildungswege zu entwerfen, damit jeder Schüler Zugang zum Wissen erhält und es sich aneignen kann. Die Lehrkräfte für die Auswirkungen pädagogischer Entscheidungen sensibilisieren. Überlegungen zu inklusiven pädagogischen Praktiken als systematischen Bestandteil der Arbeit anstellen.

**Das Bewusstsein aller schulischen Akteure für stereotype Vorstellungen und Vorurteile schärfen.**

Diese Sensibilisierung könnte eine Einführung in das Antidiskriminierungsrecht beinhalten, doch auch konkretere Überlegungen zu inklusiven oder auch stigmatisierenden, ausgrenzenden Praktiken.

**Den Lehrkräften die Bedeutung der Beziehung zu den Eltern stärker bewusst machen,**

insbesondere in einem multikulturellen Umfeld, wobei den Eltern besondere Beachtung geschenkt werden muss, da sie durch ihre Distanz zur Schulkultur möglicherweise Schwierigkeiten haben, Kontakt zu den Lehrern zu finden, oder sich ausgeschlossen fühlen.

**Die Lehrkräfte mit der Realität und den Akteuren außerhalb des eigentlichen Schulrahmens in Berührung bringen,**

beispielsweise durch obligatorische Praktika an Orten außerhalb der Schule (in der nachschulischen Betreuung, in Bürgervereinen, Streetwork ...), um die Alltagsrealität der Schüler besser zu verstehen.

## 4. SCHÜLER, DIE BESONDERE BEACHTUNG ERFORDERN

### 4.1. Inklusion von Schülern mit Behinderung

Der UN-Ausschuss für die Rechte von Personen mit Behinderung stellt klar, was Inklusion bedeutet, im Unterschied zu Ausgrenzung, Segregation und Integration. Eines der Grundprinzipien der UN-Behindertenrechtskonvention ist die „uneingeschränkte und effektive gesellschaftliche Teilhabe und Einbeziehung“. Dieses Grundprinzip gilt für alle Gesellschaftsbereiche und somit auch für das Unterrichtswesen. Inklusiver Unterricht ist eine notwendige Voraussetzung, um die Befolgung dieses Grundprinzips im Unterrichtswesen zu garantieren. Jede Gemeinschaft hat noch ein gutes Wegstück vor sich, bevor das letztendliche Ziel in Sichtweite rückt und eine gewisse Zuversicht einkehrt, was das Erreichen dieses bisher noch unrealistisch anmutenden Ziels angeht. Es bedarf konkreter Pläne, konstruktiver Ideen, inspirierender Beispiele und beruhigender Rückmeldungen, dass dieses Ziel effektiv und hinreichend unterstützt wird.

Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet, dass ein flexibleres Unterrichtssystem geschaffen werden muss, was das Unterrichtsangebot, die Bewertungsverfahren und die Förderung der Schüler anbelangt. Im Übrigen erhöht inklusiver Unterricht die Chancen auf eine gleichberechtigte Behandlung nicht nur für Kinder mit Behinderung. Alle Kinder profitieren von einem Unterrichtssystem, das die Vielfalt unter den Schülern berücksichtigt und sich entsprechend organisiert. Dies gilt vor allem für Kinder, die sich bisher nicht ihren Möglichkeiten gemäß entwickeln können, weil das Unterrichtssystem allzu oft von einem Standard ausgeht und dadurch Segregation verursacht.

Auch auf personeller Seite muss das Unterrichtssystem dem jeweiligen Kontext Rechnung tragen, in dem das Personal arbeitet und die Inklusion umsetzen soll.

Wir erwarten von den Lehrern, Direktoren, den psychologischen, medizinischen und sozialen Schulbegleitern usw., dass sie der Diversität gerecht werden. Dies bedeutet, dass sie mit Un-

terschieden zwischen den Kindern umgehen können und in der Lage sind, Barrieren in der Lernumgebung zu erkennen, zu verhindern und so weit wie möglich abzubauen. Sie müssen diese Erwartungen aber schon jetzt erfüllen, in einem Unterrichtssystem, das auf der Vorstellung von einem Standardlernprogramm für alle Schüler aufgebaut wurde. Mit einem „gemeinsamen Lehrplan“, den es nicht gibt, obwohl der Name anderes vermuten lässt. Dies sorgt für große Verwirrung und Verunsicherung unter den Lehrern, Eltern und Kindern. Das Personal besteht zudem fast ausschließlich aus Pädagogen, während die Umsetzung eines erfolgreichen Lernprozesses inzwischen mehr als nur pädagogische Kompetenz erfordert. In diesem Arbeitskontext fühlen sich zahlreiche Lehrer nicht wirklich kompetent und nicht ausreichend unterstützt. Dem Diversitätsbarometer Bildung ist zu entnehmen, dass Lehrer ihre Kompetenz vor allem bei der Unterrichtung und Unterstützung von Kindern mit Behinderung in Frage stellen. Dieser Mangel an Selbstvertrauen bremst die Umsetzung einer inklusiveren Lernumgebung und hat zur Folge, dass man weiter stark dazu tendiert, Kinder mit Behinderung und mit sozioökonomisch schwachem Hintergrund zu segregieren. Unter diesen Umständen haben die Eltern kein Vertrauen in die Qualität eines inklusiven Unterrichts und entscheiden sich stattdessen doch lieber für den gesonderten Unterricht.

Hinzu kommen Ungleichheiten zwischen Regel- und Förderunterricht, was die Eltern noch weiter in die Richtung eines gesonderten Unterrichts drängt und das Recht auf Inklusion – ein Recht auf Seiten des Kindes – noch einmal untergräbt. Eltern, die sich für eine Inklusion im Regelunterricht entscheiden, zahlen für Leistungen, die im Förderunterricht inbegriffen wären (Ergotherapie, Kinesiotherapie usw.). Ihr Kind muss im Rahmen eines inklusiven Unterrichts mit den gleichen Leistungen unter gleichen Bedingungen rechnen können. Das ist bisher nicht gegeben. Die Aufteilung der verfügbaren Mittel zwischen einem inklusiven und einem segregativen Unterrichtssystem führt die ungleiche Behandlung fort und verhindert die Verwirklichung einer echten, hochwertigen Inklusion.

### Den inklusiven Unterricht für Schüler mit Behinderung aktiv voranbringen

- › Ein Unterrichtssystem ausarbeiten, das von Unterschieden zwischen den Kindern ausgeht und auf Flexibilität setzt, um eine gleiche Behandlung zu garantieren.
- › Ein interdisziplinäres Personalteam zusammenstellen.
- › Effektive, ausreichende Unterstützung sowie Aus- und Fortbildung zur Inklusion und zur sozialen Herangehensweise an Behinderungen.
- › Solange die Zweiteilung von Regel- und Förderunterricht besteht, muss die Regierung die Unterschiede in der Förderung eines Kindes mit Behinderung abschaffen. Ein Kind, das dem Regelunterricht folgt, muss mit der gleichen Unterstützung wie im Förderunterricht rechnen können.
- › Eine Vision für mehr Zugänglichkeit entwickeln und Maßnahmen ergreifen, um die Infrastruktur, die Einrichtung pädagogisch-didaktischer oder sonstiger förderlicher Bereiche in der Schule sowie Arbeitsmittel und -methoden zugänglicher zu gestalten.
- › Für die eindeutige Anwendung dessen sorgen, was heute als „gemeinsamer Lehrplan“ bekannt ist. Die Mindestziele müssen weit genug ausgearbeitet werden und für jede Schule die gleichen sein. Die Regierung muss darüber wachen, dass jedes Kind sich darauf verlassen kann, dass die gleichen Mindestziele als Referenz und Grundlage für die Entscheidungen des Klassenrats dienen, wenn es um die Versetzungsentscheidung, die Anrechnung der schulischen Leistungen oder die Zuteilung eines individuell angepassten Lehrplans geht. Erst dann haben Kinder und Eltern genügend Rechtssicherheit und kann die Rede von gleicher Behandlung sein.

### 4.2. Schüler mit LGBT-Orientierung<sup>13</sup>

Inklusiver Unterricht ist ein weiter Begriff, der aber grundsätzlich jede Form von Segregation ausschließt. Doch nicht alle Formen von Ausgrenzung sind auf eine Form der Segregation zurückzuführen. Trotz der Errungenschaften unseres Landes, was die Rechte von LGBT angeht, oder der allgemein hohen Toleranz ihnen gegenüber kommt es in den Alltagserfahrungen junger LGBT im hiesigen Unterricht noch oft zu Ausgrenzungen. Auch in den Niederlanden, die international ein Wegbereiter in Sachen LGBT-Rechte sind, stellten Forscher unlängst fest, dass die Unterschiede zwischen homosexuellen, lesbischen und bisexuellen Jugendlichen und Hetero-Jugendlichen größer als erwartet sind<sup>14</sup>.

LGBT gelten oft als „verborgene Population“, da keine demografischen Zahlen vorliegen, um diese Gruppe zu erfassen. Die sexuelle Orientierung kann nicht registriert werden, wie es für das Alter, die Staatsangehörigkeit, das Geschlecht usw. der Fall ist. Aufgrund wissenschaftlicher Forschungen geht man davon aus, dass der Bevölkerungsanteil der LGBT bei schätzungsweise 3 bis 8 % liegt. Im Unterrichtswesen wird ihre Unsichtbarkeit noch dadurch verstärkt, dass es eine Weile dauert, bis ein Jugendlicher zum Coming-out bereit ist. Die meisten verheimlichen in der Schule, dass sie LGBT sind.

Aus Forschungen der FRA (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte) geht hervor, dass LGBT noch allzu oft Diskriminierungen im Unterricht erleben<sup>15</sup>. Negative Äußerungen und Mobbing sind hier gang und gäbe. LGBT-Schüler empfinden dies nicht nur persönlich, sondern alle Schüler können negative Äußerungen und Verhaltensweisen gegenüber LGBT-Mitschülern und -Lehrern bezeugen. Eine Anti-Mobbing-Politik ist wichtig und notwendig, wie auch

13 In diesem Text nutzen wir die Abkürzung LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) um auf lesbische, bisexuelle, homosexuelle oder transsexuelle Personen. Unias Expertise betrifft vor allem sexuelle Orientierung, daher kommt den ersten drei Gruppen in diesem Bericht mehr Aufmerksamkeit zu. Das Barometer widmet sich im allgemeinen vor allem der sexuellen Orientierung, das Thema Genderidentität wird nur sehr wenig behandelt. Durch die bewusste Wahl der Abkürzung LGTB möchten wir darauf hinweisen dass die Situation transsexueller Personen besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

14 L. Kuyper (2015), *Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele, en heteroseksuele jongeren*. SCP, Den Haag.

15 FRA (2013), *EU LGBT Survey*.

mehrere internationale Einrichtungen betonen. So forderte die FRA, dass die EU-Mitgliedstaaten dafür sorgen müssen, dass Schulen ein Klima der Sicherheit und Unterstützung für LGBT-Schüler schaffen, frei von Mobbing und Ausgrenzung<sup>16</sup>. Der Europarat formulierte bereits zuvor eine ähnliche Empfehlung<sup>17</sup>. In seinem Bericht über Belgien empfiehlt die ECRI (Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz) unserem Land, im Unterrichtswesen Maßnahmen zu ergreifen, um die Toleranz und den Respekt untereinander zu stärken, wobei sexuelle Orientierung und Gender-Identität keine Rolle spielen dürfen<sup>18</sup>.

Im Übrigen kann der Unterricht für LGBT-Jugendliche nur dann inklusiv sein, wenn er die Diversität unter den Schülern berücksichtigt. Manche Schüler sind besonders anfällig. So erreicht das Wohlbefinden lesbischer und bisexueller Mädchen deutlich niedrigere Werte. Außerdem ist die Inklusion von LGBT nicht nur für diese selbst wichtig, sondern auch für Hetero-Schüler aus LGBT-Familien.

Auf Seiten der Lehrkräfte scheint ein Bedarf an besserer Information und Ausbildung zu bestehen. Letzteres ergibt sich aus der Erhebung des Barometers: Die Einstellungen der Lehrkräfte zeugen von hoher Toleranz, doch zugleich wissen viele Lehrer nicht, wie sie in der Klasse mit Themen wie Gender oder LGBT-Sexualität umgehen sollen. Es scheint ein breiter Konsens zu bestehen, dass Schüler in der Klasse noch mehr über sexuelle Orientierung und Gender-Identität lernen müssen<sup>19</sup>.

LGBT-inklusive Unterricht wirft auch die Frage nach der Vorbildrolle von Lehrkräften auf. LGBT gehören sämtlichen Bevölkerungsschichten an und sind Bestandteil aller Gesellschaftsbeiriche. Somit kommen sie auch unter Lehrern, Schulbegleitern und Eltern vor. Doch wie kann von inklusivem Unterricht für LGBT-Schüler die Rede sein, wenn schon ihre Lehrer dort, wo sie arbeiten, mit Ausgrenzung zu kämpfen haben?<sup>20</sup> Wie können Schüler sexuelle Diversität als selbstverständlich empfinden, wenn ihre Lehrer sich ständig um die Reaktionen von Eltern Sorgen machen?

### An einem strukturellen Ansatz für LGBT-Jugendliche arbeiten

Unia ruft das Unterrichtswesen und alle Schulen auf, an einer Anti-Mobbing-Politik für LGBT-Jugendliche zu arbeiten. Um einen wirklich LGBT-inklusive Unterricht zu schaffen, reicht eine solche Anti-Mobbing-Politik aber nicht aus. Unia weist auf die vorrangigen Aspekte hin, die das Unterrichtswesen in Angriff nehmen muss: die Heteronormativität im Unterrichtswesen (die sich unter anderem im Lehrmaterial widerspiegelt), das Fehlen einer LGBT-Perspektive im Beziehungs- und Aufklärungsunterricht und unzureichende Informationen beziehungsweise unzureichend informierte Lehrkräfte.

Obwohl bereits zahlreiche Initiativen ergriffen wurden (so gibt es beispielsweise schon eine Vielzahl pädagogischer Instrumente), erweisen sie sich oft als unzulänglich, weil sie nur als Projekt oder punktuell angelegt sind. Nur ein ganzheitlicher, struktureller Ansatz, der allgemein unterstützt und fest verankert wird,

<sup>16</sup> Id., S. 15.

<sup>17</sup> Council of Europe Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity (Adopted by the Committee of Ministers on 31 March 2010 at the 1081<sup>st</sup> meeting of the Ministers' Deputies).

<sup>18</sup> ECRI Report on Belgium, fifth monitoring cycle, adopted on 4 Dec 2013.

<https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Belgium/BEL-CbC-V-2014-001-ENG.pdf>.

<sup>19</sup> Eurobarometer Discrimination 2015. In Belgien schließen sich 76 % der Befragten dieser Meinung an, wenn es um Unterrichte und Lehrmaterial über die sexuelle Orientierung geht, und 72 % beim Thema Gender-Identität.

<sup>20</sup> Eine niederländische Erhebung zu LGBT, die im Unterrichtswesen arbeiten, hat gezeigt, dass diese Personen des Öfteren negative Erfahrungen machen: N. Kooiman und S. Keuzenkamp (2012a). *Onderwijs en werk*. In: S. Keuzenkamp, N. Kooiman und J. Van Lisdonk (red.), *Niet te ver uit de kast. Ervaringen van homo- en biseksuelen in Nederland* (p. 42-57). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

ist LGBT-Jugendlichen tatsächlich eine Hilfe. Dieser Ansatz muss alle Facetten des Unterrichts mit einbeziehen: alle Ebenen (vom Kindergarten bis zur Universität) und alle Akteure (Lehrer, Erzieher und Schulbegleiter sowie Dozenten und Entscheidungsträger der Lehrerausbildungen).

Im Übrigen sieht Unia die Schulen in der Pflicht, auch für LGBT-Lehrer und -Eltern ein Klima der Sicherheit und Unterstützung zu schaffen.

### 4.3. Aufnahmestrukturen für erstankommene Schüler

Belgien nimmt jedes Jahr erstankommene Schüler aus der EU oder aus Drittländern auf. Einige Landesteile, insbesondere Brüssel und die großen regionalen Stadtgebiete, werden in besonderem Maße von Erstankommenden beansprucht, die so gut wie möglich von den dortigen Schulen aufgenommen werden.

Die Aufnahme erstankommender Kinder ist mit großen Herausforderungen verbunden: Die Lehrkräfte sind mit Kindern und Jugendlichen aus aller Welt konfrontiert, mit sehr unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft. Einige sind sogar alleinstehend im Land, ohne Eltern. Manche treffen nach einer langen Wanderung ins Exil ein, haben Krieg und andere traumatisierende Dinge erlebt usw. Die Schulen vermelden zunehmend Erstankommende, die niemals Lesen und Schreiben gelernt haben, auch nicht in ihrem Herkunftsland, oder aus einem Kriegsgebiet stammen und dort lange Zeit nicht zur Schule gehen konnten.

In Flandern und in der FWB werden erstankommene Schüler in einer Art Durchgangsklasse aufgenommen, die unterschiedliche Formen annehmen kann und in den Regelunterricht führen soll. In jeder Gemeinschaft gibt es allerdings Aspekte, die Fragen aufwerfen.

### In Flandern an einer inklusiven Aufnahmepolitik arbeiten

In Flandern gilt seit Einführung der Politik zur vorrangigen schulischen Förderung im Jahr 1991 („Onderwijsvoorrangsbeleid“) eine Aufnahmepolitik für anderssprachige Erstankommende. Der Schwerpunkt dieser Aufnahmepolitik lag stets auf der Vermittlung von Niederländischkenntnissen (mit denen die Übergangschancen im Unterricht steigen) sowie auf dem Erwerb von Kompetenzen und der Bildung von sozialen Netzwerken im Sinne der gesellschaftlichen Integration.

Obwohl das Unterrichtswesen somit Erfahrungen in der Organisation und Unterstützung der Aufnahme gesammelt hat, besteht noch Handlungsbedarf. So gibt es große Unterschiede zwischen den Schulen in politischer, materieller und fachlicher Hinsicht und demzufolge auch in der Qualität des Aufnahmeangebots.

Auch im Hinblick auf die Menschenrechte liegt noch einiges im Argen. Der Bericht über die Aufnahmeklassen für anderssprachige Erstankommende<sup>21</sup> vermeldet eine Segregation, insbesondere im Sekundarschulunterricht, den problematischen Verlauf der schulischen Werdegänge, die strukturell unzureichend eingebettete Unterstützung und mangelnde Offenheit der weiterführenden Schulen für flexiblere Lernprogramme und individuelle Unterstützung.

Der Aufnahmeunterricht muss aus einer inklusiven Perspektive heraus organisiert werden und auf flexible Aufnahmeprogramme hinauslaufen. So schlagen die Forscher, die an dem Bericht über die Aufnahmeklassen für anderssprachige Erstankommende mitgewirkt haben, ein Aufnahmeprogramm vor, das beim Einstieg in den Regelunterricht beginnt und über den weiteren Schulbildungsweg weiterläuft: also kein (auf Grundschulebene)

21 Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., & Van Gorp, K., Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren. Abschlussbericht, Januar 2017.

ergänzendes oder (auf Sekundarschulebene) vollkommen gesondertes Unterrichtsangebot von einem Jahr mit anschließendem Übergang in die vollständige Teilnahme am Regelunterricht. Unia unterstützt diesen Vorschlag. Die Mittel, die Unterstützung und die Personalpolitik müssen diesem inklusiveren Ansatz angepasst werden.

### In der FWB das Aufnahme- und Einschulungssystem für erstankommende Schüler auswerten

In der FWB regelt derzeit ein Dekret aus dem Jahr 2012 die Aufnahme erstankommender Schüler. In diesem Dekret geht es um das Aufnahme- und Einschulungssystem für erstankommende Schüler (frz. „Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants“, kurz „DASPA“).

Nach den fünf ersten Laufzeitjahren dieses Systems fordern die Akteure vor Ort dazu auf, das System auszuwerten: Ermöglicht es wirklich eine optimale Eingliederung erstankommender Kinder und Jugendlicher und ihre Heranführung an den Regelunterricht? Entspricht es wirklich den Bedürfnissen? Die letzten Jahre haben uns nämlich gelehrt, die Entwicklung der Migrationsströme mit Vorsicht zu bewerten. Ist die geltende Gesetzgebung flexibel genug, um effektiv auf die sich laufend ändernde Migrationsslage eingehen zu können?

Die Auswertung des DASPA könnte insbesondere folgenden Fragen auf den Grund gehen:

- › Reicht das Angebot und lässt es sich an die Entwicklung der jeweiligen Bedürfnisse anpassen?
- › Nutzen auch wirklich alle anspruchsberechtigten Kinder dieses System?
- › Sind die finanziellen Mittel für dieses System angemessen, ausreichend und gerecht verteilt?

Neben diesen Betrachtungen zum Angebot an sich sind auch die Bedingungen zu bewerten, unter denen das System zur Anwendung kommt:

- › Erhalten die DASPA-Lehrer eine spezifische Ausbildung? Haben sie alle Zugang zu dieser Ausbildung?
- › Reicht die zugestandene Nutzungsdauer dieses Systems für alle betroffenen Schüler?
- › Unter welchen Modalitäten verläuft der Übergang in den Regelunterricht?

### 4.4. Schulung der Kinder von Roma, Sinti oder Fahrenden

Daten über die Teilnahme traditionsgemäßer Wohnwagenbewohner am Unterricht sind kaum vorhanden. Deshalb hat Unia selbst eine Erhebung unter Mittelspersonen aus den drei Regionen durchgeführt<sup>22</sup> und eine Fokusgruppe mit ihnen gebildet, die einige gravierende Schwachstellen aufgedeckt hat. Zunächst einmal fällt auf, dass es kaum Informationen über diese Bevölkerungsgruppe gibt. Die wichtigste Feststellung aber ist auch zugleich die bitterste: Das Recht auf Bildung ist für Wohnwagenbewohner nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Die Entfernung zur Regelschule ist für Wohnwagenbewohner allgemein sehr groß. Dies gilt insbesondere für Roma, die im Förderunterricht übervertreten sind, was sich als problematisch herausstellt. Ohne einen nachhaltigen und strukturellen Ansatz, der von Projektmitteln und rein persönlichem Engagement losgelöst sein muss, wird sich die Teilnahme der Kinder von Wohnwagenbewohnern am Unterricht wohl kaum verbessern.

Näheres zu den Feststellungen aus unserer eigenen Erhebung und anderen Quellen finden Sie auf unserer Website. Im Folgenden sind unsere allgemeinen Schlussfolgerungen und Empfehlungen zusammengefasst.

<sup>22</sup> Kommunale Verantwortung für Wohngrundstücke oder Durchreisendenwohngelände in Flandern („Gemeentelijke verantwoordelijken van residentiële terreinen of doortrekkersterreinen“), VoG Foyer in Brüssel, Mediationszentrum für Reisende und Roma in der Wallonie („Centre de médiation des Gens du Voyage et des Rom“).

## Wohnwagenbewohner: große Informationslücken

Traditionsgemäße Wohnwagenbewohner bilden keine homogene Gruppe. So gibt es große Unterschiede zwischen einzelnen Untergruppen (Fahrende, Sinti<sup>23</sup>, Roma) und auch zwischen einzelnen Personen<sup>24</sup>. Ein Merkmal, das sie verbindet, ist ihre nomadische Identität und der Umstand, dass sie traditionsgemäß – doch nicht zwangsläufig immer – in einem Wohnwagen wohnen.

Wir wissen nur annähernd, wie viele Wohnwagenbewohner in Belgien leben oder umherziehen. Zu der genauen Zahl der Fahrenden, Sinti oder Roma liegen keine Angaben vor.<sup>25</sup> Auch über die Unterrichtsteilnahme oder den Bildungsgrad von Wohnwagenbewohnern gibt es kaum Angaben. Die wenigen vorhandenen Daten und Erhebungen zu diesem Thema und auch die Akteure vor Ort deuten darauf hin, dass dies ein schwieriges Unterfangen wäre.<sup>26</sup>

Auf Initiative des „Doortrekkersterrein“ in Gent (organisiertes Wohngelände für Durchreisende) wurde eine Übersicht der Anzahl gemeldeter Kinder auf allen flämischen Durchreisendenwohngeländen für das Jahr 2016 erstellt. Dies war eine Premiere.<sup>27</sup> Auf Basis der Erhebung, die Unia selbst durchgeführt hat, und der Übersicht des Durchreisendenwohngeländes in Gent hat Unia die nachstehenden Empfehlungen formuliert.

## Die Wohnbedingungen von Wohnwagenbewohnern verbessern

Verbesserte Wohnbedingungen von Wohnwagenbewohnern sind eine unbedingte Voraussetzung, um ihre prekäre Lage auch in anderen Bereichen zu verbessern: Bildung, Arbeit, Gesundheit, Wohlbefinden. Hierzu bedarf es ausreichender rechtmäßiger Wohngrundstücke (kommunal und privat) oder Durchreisendenwohngelände.

Jede Region hat ihre eigene Wohnungspolitik.<sup>28</sup> Dennoch gibt es eine wichtige Konstante: Die Wohnbedingungen von Wohnwagenbewohnern sind ein entscheidender Faktor für die Unterrichtsteilnahme der Kinder. Je prekärer die Wohnsituation, desto geringer die Unterrichtsteilnahme. Wenn Wohnwagenbewohner nicht sicher sind, wo sie eine Bleibe finden, sind damit auch andere Grundrechte gefährdet.

Obwohl auch dort noch einiges zu verbessern ist, beobachtet man auf kommunalen Wohngrundstücken die höchste Unterrichtsteilnahme. Grund hierfür sind die relativ sichere Bleibe und oft auch eine Form der sozialen Unterstützung. Auf privaten Geländen hingegen tendiert die Unterrichtsteilnahme gegen null. Die prekären Wohnbedingungen sind eine Erklärung hierfür, denn die Eltern trauen sich nicht, ihre Kinder zur Schule zu bringen, aus Angst, von den lokalen Behörden entdeckt und von ihrem

23 Im französischen Sprachraum „Manouches“, im niederländischen Sprachraum „Manoesjen“.

24 Wohnwagenbewohner in Belgien bezeichnen sich selbst als „Voyageur“ (Fahrender), Manouche/Manoesj (Sinti) oder Roma. Im Unterschied zu Sinti und Roma haben Fahrende keinen Migrationshintergrund. Sie begannen aus wirtschaftlichen Überlegungen, durch das Land zu fahren und gingen reisenden Berufen nach. Sinti sind indischer Herkunft und leben seit dem 15. Jahrhundert in unserem Land. Roma sind ebenfalls indischer Herkunft, doch begann ihre Migration in unser Land erst Mitte des 19. Jahrhunderts. In Flandern unterscheidet man zudem zwischen den Roma-Gruppen „Roma“ und „Rom“. So gibt es einen Unterschied zwischen Wohnwagenbewohnern und „Roma“, die vor allem seit dem Fall der Berliner Mauer den Weg in unser Land gefunden haben. Diese „Roma“ sind genau so indischer Herkunft wie „Rom“ und Sinti („Manouches“/„Manoesjen“). Die Abgrenzung in (Unter-)Gruppen deckt sich nicht immer mit der Wirklichkeit, da es auch oft zu „Misch-Ehen“ kommt. Zu der Anzahl Fahrender, Sinti oder Roma liegen keine genauen Zahlen vor. (Agentschap Binnenlands Bestuur, Wonen op Wielen, 2010.)

25 Europäische Kommission, *The European Union and Roma, Factsheet Belgium, 2014*: Hier ist die Rede von 9.250 Wohnwagenbewohnern. Schätzungen zufolge sind 70 % der Wohnwagenbewohner Fahrende.

26 *Strategisch Plan Woonwagenbewoners 2012-2015*, Agentschap Binnenlands Bestuur, 2003.

27 In der Wallonie werden keinerlei Daten geführt, die eine Erhebung zur Unterrichtsteilnahme von Durchreisenden ermöglichen.

28 So gibt es nur in Flandern kommunale Wohngelände. Auch Durchreisendenwohngelände sind vor allem in Flandern zu finden und werden dort von den Kommunalverwaltungen eingerichtet. Brüssel hat 1 Durchreisendenwohngelände, die Wallonie keins. Privatgrundstücke, die Eigentum der Wohnwagenbewohner selbst sind oder zu deren Nutzung sie einen Vertrag mit dem (Privat-)Eigentümer geschlossen haben, gibt es in allen drei Regionen.

Gelände vertrieben zu werden. Eine Praxis, die in den letzten Jahren nicht unüblich war und gewiss nicht zum Vertrauen der Bewohner gegenüber der Gesellschaft beigetragen hat.<sup>29</sup> Auch bei den permanent umherziehenden Wohnwagenbewohnern ist die Unterrichtsteilnahme praktisch gleich null. Den Meldedaten der Durchreisendenwohngelände ist zu entnehmen, dass sich 2016 in Flandern mindestens 509 Kinder aufhielten, die keinen Anschluss an das Regelschulsystem<sup>30</sup> hatten. Es gibt kein Unterrichtsangebot, das der Lebensart von umherziehenden Wohnwagenbewohnern angepasst ist. Viele dieser umherziehenden Familien wählen zwar einen festen Standplatz, finden aber keine Stelle auf den bestehenden Wohngrundstücken oder Durchreisendenwohngeländen.

### Ein inklusives Unterrichtsangebot auch für Kinder von Wohnwagenbewohnern

Es muss ein inklusives Unterrichtsangebot geschaffen werden, das den diversen und oft prekären Wohnbedingungen von Wohnwagenbewohnern, ihrer kulturellen Eigenart, ihrer historisch fortgesetzten Ausgrenzung und der Diversität innerhalb dieser Gruppe Rechnung trägt. Erfolgversprechende Faktoren wurden bereits in mehreren Berichten aufgezeigt: ganzheitliche Herangehensweise in Zusammenarbeit mit relevanten Partnern, Einsatz von Mittelspersonen, aktives Zugehen der Schule auf die Eltern, Kompetenzaufbau sowie Wissens- und Erfahrungsaustausch, Berücksichtigung des spezifischen Hintergrunds von Wohnwagenbewohnern, Klarstellung der Erwartungen, gezielter Einsatz der verfügbaren Mittel und ein ausdauerndes, konsequentes Engagement über einen längeren Zeitraum.

### Diversität innerhalb der Gruppe der Wohnwagenbewohner

Roma leben allgemein unter besonders prekären Bedingungen und finden nur sehr schwer Anschluss an das Regelschulsystem. Ihre Kinder gehen erst in fortgeschrittenerem Alter zur Schule und verlassen sie oft vorzeitig. Ihr sozioökonomischer Status ist in vielen Fällen besonders niedrig. Hinzu kommt oft eine Sprachbarriere, und auch kulturelle Aspekte spielen eine Rolle (Erwartungen an den Unterricht, Gefühl der gesellschaftlichen Außenständigkeit). Diskriminierung und negative Vorstellungen haben einen starken Einfluss.

Fahrende finden allgemein leichter Anschluss an das Schulsystem. Ihre Kinder gehen früher und länger zur Schule. Ihre Probleme mit dem Unterricht haben oft sozioökonomische Gründe, doch auch die Stigmatisierung und vorgefasste Meinungen spielen eine Rolle. Es gibt zwar noch diverse Baustellen (wie das Schuleschwänzen), die aber kein strukturelles Problem darstellen.

Sinti sind von der Unterrichtsteilnahme her eher mit Fahrenden vergleichbar.

Natürlich gibt es nicht nur innerhalb der Gruppe, sondern auch zwischen einzelnen Personen oder Familien Unterschiede, die einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Unterrichtsteilnahme haben.

### Diverse und prekäre Wohnbedingungen

Für rechtmäßige Wohngelände bedeutet dies, dass ein ganzheitlicher Ansatz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern erforderlich ist (Gemeinden, ÖSHZ, Schulen, schulbegleitende Dienste, soziale Hilfsorganisationen usw.). Bei nicht rechtmäßigen Privatwohngeländen ist ein ähnlicher Ansatz möglich<sup>31</sup>, doch mit einem besonderen Augenmerk für die prekären Wohnbedingungen der Betroffenen und die Fol-

<sup>29</sup> *Knelpuntennota, Kinderen van woonwagenbewoners: kinderrechten op de tocht*, Commissariat für Kinderrechte, 2014.

<sup>30</sup> Diese Zahlen beruhen einzig und allein auf Angaben der offiziellen Durchreisendenwohngelände in Flandern. Durchreisende, die sich beispielsweise auf Raststätten oder Campingplätzen aufhalten, sind nicht einberechnet. Für Brüssel und die Wallonie liegen keine vergleichbaren Daten vor.

<sup>31</sup> Siehe beispielsweise Linten, J., *Brusselse Roms onderweg naar school?*, vzw Rom-integratie, 2012.

gen hiervon. Bei Durchreisendenwohngeländen bedarf es einer Kombination aus spezifischem Unterrichtsangebot auf dem Durchreisendenwohngelände selbst (am besten in das Regel-schulangebot eingebettet) und aus gezielten Maßnahmen zur Heranführung an das Regel-schulangebot.<sup>32</sup> Dabei ist es wichtig, der nomadischen Lebensart und kulturellen Eigenart Rechnung zu tragen (z. B. Mehrsprachigkeit von Nomaden, Fokus auf Lesen und Schreiben).

### **Entscheidende Partner: die Gemeinden und das Unterrichtswesen**

Die Gemeinden sind gut positioniert, um hierin eine Führungsrolle zu übernehmen, da sie vor Ort die richtigen Partner ansprechen und anregen können. Doch auch dem Unterrichtswesen kommt hier eine wichtige Aufgabe zu: die Entwicklung eines passenden Unterrichtsangebots, das die Ausübung des Rechts auf Bildung ermöglicht und die Übervertretung im Förderunterricht abschafft. Die bestehenden Möglichkeiten müssen maximal genutzt werden, doch sollte auch ein kreatives Umdenken in Richtung maßgeschneiderter Unterrichtsziele und flexiblerer Bildungswege stattfinden. Die Einbeziehung der Wohnwagenbewohner selbst in diese Überlegungen kann zudem ihr Vertrauen in das Unterrichtswesen stärken.

## **5. AN MEHR DATEN, BESSEREN DATEN UND WEITEREN UNTERSUCHUNGEN ARBEITEN**

Über die strukturelle Ungleichheit und Diskriminierung im Unterricht ist bereits einiges bekannt. Dennoch gibt es erhebliche Lücken:

1. Zu manchen Aspekten liegen kaum bis gar keine Daten vor. So herrscht beispielsweise ein gravierender Mangel an Daten über die Unterrichtsteilnahme von Wohnwagenbewohnern (bzw. ihrer Kinder).
2. Zu anderen Aspekten reichen die vorhandenen Daten nicht aus. So lässt sich beispielsweise der sozioökonomische Status im Unterricht der Deutschsprachigen Gemeinschaft nur anhand von Daten darüber untersuchen, wer eine Schulzulage oder

Studienbörse erhält<sup>33</sup>. Unzureichende Daten sind auch in der FWB festzustellen. Hier fehlt es beispielsweise an individuellen Daten, um die soziale Herkunft der Schüler genauer zu ermitteln.

Ferner stellen wir fest, dass die Forscher in den 3 Gemeinschaften immer wieder auf Unzulänglichkeiten in den Verwaltungsdatenbanken stoßen. Die Art der hierin geführten Daten wird aus administrativen und politischen Überlegungen gewählt. Die Verwaltungsdatenbanken enthalten also nicht immer die besten Variablen zu Forschungszwecken. Dies bedeutet, dass die Forscher gezwungen sind, mit sogenannten Proxyda-

<sup>32</sup> Siehe beispielsweise die Erfahrung von In-Gent (In-Gent, *Recht op onderwijs voor kinderen van doortrekkersgezinnen in Vlaanderen, en meer specifiek in Gent*, 2017, Recht auf Bildung für Kinder von durchreisenden Familien in Flandern, spezifisch in Gent) und des Schulbusprojekts in der Wallonie.

<sup>33</sup> Die Schlussfolgerungen zum Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft enthalten Empfehlungen zur Verbesserung der Unterrichtsdatenbank.

ten zu arbeiten, die nur ein annäherndes Bild von der Problematik geben<sup>34</sup>.

3. Die Bedeutung der Forschung auf dem Gebiet der Diversität im Unterrichtswesen wird zwangsläufig weiter zunehmen. Somit stellt sich die Frage, wie sich diese Forschung stimulieren, finanzieren und koordinieren lässt. In Flandern entwickeln der Steunpunt Diversiteit & Leren (UGent) und das HIVA (KULeuven) Fachkompetenz in mehreren Themenbereichen, doch hat sich im Jahr 2015 ein wichtiger Taktgeber in diesem Forschungsgebiet aufgelöst, der Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Auffallend ist, dass einige Themenbereiche besser erforscht sind als andere und dass es zwischen den Gemeinschaften große Unterschiede in den vorliegenden Forschungsergebnissen gibt. So wurden in Flandern beispielsweise zum Thema LGBT-Jugendliche im Unterrichtswesen einige Studien durchgeführt, die eine Vertiefung oder Weiterverfolgung verdienen, während es im französischsprachigen Belgien kaum Untersuchungen hierzu gibt. Auch zur Lehrerschaft sind nähere Forschungen angebracht: Welche Herkunft haben die Lehrer? Welchen sozioökonomischen Status? Wagen LGBT-Lehrer sich zu outen und nehmen sie eine unterstützende Rolle ein? Arbeiten sie meist in der Nähe ihres Wohnsitzes oder eben nicht? Spielt der eventuelle Unterschied im Verstärkerungsgrad eine Rolle zwischen Wohn- und Arbeitsumfeld?

Ergänzend zu den Verwaltungsdatenbanken der Gemeinschaften können auch gewisse Daten aus der zentralen Datenbank der sozialen Sicherheit genutzt werden. So gibt es beispielsweise Daten zur Migrationsgeschichte (z. B. ob jemand ein Erstankommender in Belgien ist oder der zweiten Generation angehört) und zur Herkunft (z. B. EU oder Nicht-EU), die eine genauere Ana-

lyse der schulischen Segregation ermöglichen. Hinzu kommen Daten, die Hinweise auf die sozioökonomische Situation des Haushalts geben, in dem ein Schüler lebt, und dazu genutzt werden können, das Profil der Schüler genauer zu erfassen. Die Analysemöglichkeiten, die sich aus der Kreuzung der Verwaltungsdatenbanken der Gemeinschaften mit der zentralen Datenbank der sozialen Sicherheit ergeben, sind immens und bieten die Möglichkeit, die Problematik der schulischen Ungleichheiten in Belgien genauer zu erfassen und zu verstehen.

### Mehr Daten, bessere Daten und weitere Untersuchungen

Die Analyse der Problematiken in Zusammenhang mit Diversität, Ungleichheit und Diskriminierungen im Unterrichtswesen stößt somit im Wesentlichen an zwei Grenzen: fehlende qualitative oder quantitative Daten für gewisse Gruppen zum einen und die mangelnde Sachdienlichkeit mancher vorhandenen Daten, insbesondere in den Verwaltungsdatenbanken, zum anderen. Außerdem sind einige Themenbereiche bisher kaum erforscht oder analysiert, beispielsweise in Zusammenhang mit den Problematiken, denen Schülergruppen mit LGBT-Orientierung oder mit Behinderung ausgesetzt sind. Unia plädiert daher für eine bessere Entwicklung der Datensätze und der Analysen zu Schülergruppen, die anfälliger für Ungleichheiten oder Diskriminierungen im Unterrichtswesen sind. Angesichts der Komplexität der untersuchten Mechanismen sind sowohl qualitative als auch quantitative Daten erforderlich. Was die quantitativen Daten anbelangt, ist insbesondere dafür zu sorgen, dass die Verwaltungsdatenbanken der einzelnen Gemeinschaften Belgiens die Realitäten der Schüler, die am anfälligsten für Ungleichheiten und Diskriminierung sind, stärker berücksichtigen.

<sup>34</sup> Die Forscher befassen sich mit den Unzulänglichkeiten der bestehenden Datenbanken in den einzelnen Gemeinschaften: Für die Französische Gemeinschaft ist dies in den Empfehlungen des zusammenfassenden Berichts näher beleuchtet, für die Flämische Gemeinschaft in dem technischen Bericht von Teil 1 und für die Deutschsprachige Gemeinschaft in den Schlussfolgerungen.





2

**DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG  
DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT**

# DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT

## FORSCHUNGSBERICHT



**Nele Havermans**  
**Projektleitung: Steven Groenez**

Forschung im Auftrag von Unia

# INHALT

LISTE DER TABELLEN	50
LISTE DER ABBILDUNGEN	51
<b>Einleitung</b>	<b>52</b>
<b>1. Das Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft</b>	<b>53</b>
<b>2. Unterrichtsbezogene Verwaltungsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft</b>	<b>55</b>
2.1. Beschreibung des Datensatzes	55
2.2. Beschreibung des Unterrichtssystems	56
2.3. Herkunftsvariablen	58
2.4. Sozio-ökonomischer Hintergrund der Schüler	63
2.5. Geschlecht der Schüler	65
<b>3. Untersuchungsmethode</b>	<b>66</b>
3.1. Diversitätsindex (Herfindahl-Hirschman)	66
3.2. Segregationsindex (Hutchens)	66
<b>4. Forschungsergebnisse</b>	<b>67</b>
4.1. Entwicklung der Diversität im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017	67
4.2. Entwicklung der Segregation im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017	70
<b>5. Schlussfolgerungen</b>	<b>73</b>
5.1. Empfehlungen zu den Unterrichtsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft	75
<b>6. Literaturverzeichnis</b>	<b>76</b>
<b>ANHANG</b>	<b>77</b>
<b>7. Arbeitsschritte bei der Datenauswahl</b>	<b>77</b>
<b>8. Formel für den Herfindahl-Hirschmann-Index</b>	<b>78</b>
<b>9. Formel für den Hutchens-Index</b>	<b>78</b>

# LISTE DER TABELLEN

<b>Tabelle 1</b> : Variablen in den unterrichtsbezogenen Verwaltungsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft	56
<b>Tabelle 2</b> : Gesamtzahl Schulen nach Unterrichtsebene und Unterrichtstyp	56
<b>Tabelle 3</b> : Anzahl Beobachtungen nach Unterrichtsform und Schuljahr	58
<b>Tabelle 4</b> : Einteilung in Herkunftsgruppen auf Basis des Geburtslandes und der Staatsangehörigkeit für das Schuljahr 2016-2017	59
<b>Tabelle 5</b> : Anzahl Beobachtungen (und Prozentsätze) nach Herkunftsgruppe und Schuljahr	60
<b>Tabelle 6</b> : Anzahl (und Prozentsätze) nach Migrationshintergrund und Schuljahr	61
<b>Tabelle 7</b> : Anzahl mit und ohne Schulzulage nach Schuljahr (nur für Sekundarschüler)	63
<b>Tabelle 8</b> : Prozentsatz an Beobachtungen mit Schulzulage nach Unterrichtsform und Schuljahr (nur für Sekundarschüler)	64
<b>Tabelle 9</b> : Prozentsatz im Sekundarschulunterricht mit Schulzulage nach Herkunftsgruppe und Schuljahr (für Regelsekundarschüler)	64

## LISTE DER ABBILDUNGEN

<b>Abbildung 1</b> : Struktur des Regelschulwesens in der Deutschsprachigen Gemeinschaft	54
<b>Abbildung 2</b> : Anzahl Beobachtungen im Regelunterricht nach Unterrichtsebene und Schuljahr	57
<b>Abbildung 3</b> : Anzahl Beobachtungen im Förderunterricht nach Unterrichtsebene und Schuljahr	57
<b>Abbildung 4</b> : Prozentsatz Beobachtungen mit Migrationshintergrund nach Unterrichtsebene, Unterrichtstyp und Schuljahr	62
<b>Abbildung 5</b> : Prozentsatz Beobachtungen mit Migrationshintergrund nach Unterrichtsform und Schuljahr (für den Regelsekundarschulunterricht)	62
<b>Abbildung 6</b> : Prozentsatz an Jungen nach Unterrichtsebene, Unterrichtstyp und Schuljahr	65
<b>Abbildung 7</b> : Prozentsatz an Jungen nach Unterrichtsform	66
<b>Abbildung 8</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Migrationshintergrunds nach Unterrichtstyp	67
<b>Abbildung 9</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Migrationshintergrunds im Regelunterricht nach Unterrichtsebene	68
<b>Abbildung 10</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis der Herkunftsgruppe nach Unterrichtstyp	68
<b>Abbildung 11</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis der Herkunftsgruppe im Regelunterricht nach Unterrichtsebene	69
<b>Abbildung 12</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex zum Bezug einer Schulzulage im Regelsekundarschulunterricht	69
<b>Abbildung 13</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Geschlechts der Schüler im Regelunterricht nach Unterrichtstyp	70
<b>Abbildung 14</b> : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Geschlechts der Schüler im Regelunterricht nach Unterrichtsebene	70
<b>Abbildung 15</b> : Entwicklung des Hutchens-Index auf Basis des Migrationshintergrunds insgesamt und nach Unterrichtsebene (im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017)	71
<b>Abbildung 16</b> : Entwicklung des Hutchens-Index auf Basis des Bezugs einer Schulzulage (über den Zeitraum von 2005-2006 bis 2015-2016) im Sekundarschulunterricht	72
<b>Abbildung 17</b> : Entwicklung des Hutchens-Index auf Basis des Geschlechts der Schüler insgesamt und nach Unterrichtsebene (über den Zeitraum von 2005-2006 bis 2016-2017)	72

# DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT

## EINLEITUNG

In diesem Bericht untersuchen wir die Entwicklung der Diversität und Segregation im Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft über die Schuljahre 2005-2006 bis 2016-2017. Auch wenn es sowohl bei der Untersuchung der Diversität als auch der Segregation um die Präsenz unterschiedlicher Gruppen im Unterrichtswesen geht, ist der Schwerpunkt jeweils ein anderer. Diversität betrifft die Vielfalt an sozialen Gruppen in den Schulen (z. B. im Hinblick auf die Herkunft oder den sozio-ökonomischen Hintergrund), während Segregation deutlich macht, inwieweit diese Gruppen innerhalb eines bestimmten Gebiets (in diesem Fall die Deutschsprachige Gemeinschaft) gleichmäßig in den Schulen verteilt sind.

Wir analysieren in diesem Bericht die sozio-ökonomische, ethnische und geschlechtliche Zusammensetzung innerhalb von Schulen. Die sozio-ökonomische Schulzusammensetzung steht laut Forschungsergebnissen in Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg der Kinder. So verzeichnen Kinder in Schulen, die einen großen Anteil an Schülern mit hohem sozio-ökonomischen Status haben, bessere schulische Leistungen als Kinder in Schulen, die einen größeren Anteil an Schülern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status haben (van Ewijk & Slegers, 2010). Diese Ergebnisse finden sich im niederländischsprachigen und französischsprachigen Unterrichtswesen nur teilweise bestätigt.<sup>1</sup> Wie die Forschung ferner zeigt, sind Kinder in

Schulen mit größerer ethnischer Vielfalt positiver gegenüber anderen ethnischen Gruppen eingestellt.<sup>2</sup> Auch die geschlechtliche Zusammensetzung der Klasse hat einen Einfluss auf die schulischen Ergebnisse der Kinder. So zeigte beispielsweise eine unlängst durchgeführte Untersuchung, dass flämische Schüler in Schulen mit größerem Mädchenanteil eine positivere Einstellung zur Schule haben als Schüler in Schulen mit verhältnismäßig weniger Mädchen.<sup>3</sup>

Für die vorliegende Studie nutzen wir Verwaltungsdaten von Schülern der Schuljahre 2005-2006 bis 2016-2017. Der Datensatz enthält unter anderem Informationen zu Schule, Bildungsstand, Schultyp, Geburtsdatum, Wohnsitz, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Geburtsland und Bezug einer Studienbeihilfe. Zum ersten Mal überhaupt werden die Verwaltungsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft für eine Analyse der Diversität und Segregation in Schulen verwertet.

Der vorliegende Bericht ist wie folgt aufgebaut. Zunächst präsentieren wir kurz das Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Danach legen wir die Struktur der Verwaltungsdaten dar. Daraufhin liefern wir einige deskriptive Ergebnisse zur Struktur des Schulwesens der Deutschsprachigen Gemeinschaft und zu Herkunft, sozio-ökonomischem Status sowie Geschlecht der Schüler. Nach einer Besprechung des angewandten Diversitäts- und Segre-

1 Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; Belfi, 2015; Belfi, Haelermans & De Fraine, 2016; Dumay & Dupriez, 2008.

2 Thijs & Verkuyten, 2014.

3 Demanet et al., 2013.

gationsindex präsentieren wir die Ergebnisse für diese zwei Indexe, wobei wir den Fokus jeweils auf den Migrationshintergrund, den sozio-ökonomischen Status und das Geschlecht der Schü-

ler richten. In den Schlussfolgerungen fassen wir die wichtigsten Ergebnisse zusammen und geben einige konkrete Empfehlungen in Zusammenhang mit den Verwaltungsdaten.

## 1. DAS UNTERRICHTSWESEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT

Am 1. Januar 1989 wurde der Deutschsprachigen Gemeinschaft die Kompetenz Unterrichtswesen übertragen. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft gibt es drei Schulnetze: das freie subventionierte Unterrichtswesen, das offizielle subventionierte Unterrichtswesen (ausschließlich von den Gemeinden organisiert) und das Gemeinschaftsunterrichtswesen.

Von der Grundstruktur her sind sich das Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Ge-

meinschaft und das der Flämischen und Französischen Gemeinschaft sehr ähnlich. Es gibt zwei Unterrichtstypen: den Regel- und den Förderunterricht. Das Schulwesen gliedert sich in vier Ebenen: Kindergarten (momentant für Schüler ab 3 Jahre), Primarschule (für Schüler ab 6 Jahre), Sekundarschule (für Schüler ab 12 Jahre) und Hochschule<sup>4 5</sup>. Abbildung 1 gibt die Struktur des Regelschulwesens in der Deutschsprachigen Gemeinschaft wieder.

4 Es gibt nur eine einzige Einrichtung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, die Hochschulunterricht anbietet, nämlich die Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen.

5 Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015

Abbildung 1 : Struktur des Regelschulwesens in der Deutschsprachigen Gemeinschaft



Quelle: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2017)

Im Folgenden gehen wir näher auf die Struktur des Sekundarschulunterrichts in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ein und ziehen Parallelen zur Struktur im niederländischsprachigen und französischsprachigen Unterrichtswesen.

Die erste Stufe im (Regel-)Sekundarschulunterricht (Beobachtungsstufen) absolvieren alle Schüler gemeinsam. Innerhalb dieser gemeinsamen ersten Stufe wird genau wie im niederländischsprachigen Unterrichtswesen zwischen einem Zweig A (allgemeinbildend) und einem

Zweig B (differenziert) unterschieden. Im französischsprachigen Unterrichtswesen Belgiens gibt es neben dem Zweig A (commune) und B (différenciée) auch noch einen dritten Zweig (complémentaire), in dem die Schüler ein angepasstes Programm absolvieren können. Dieser dritte Zweig richtet sich an Schüler, die Schwierigkeiten mit dem Erwerb der in Zweig A geforderten Kompetenzen haben.

In der zweiten Stufe können Schüler im Vollzeitunterricht zwischen vier Unterrichtsfor-

men<sup>6</sup> wählen: allgemeinbildender Unterricht, technischer Übergangsunterricht, technischer Befähigungsunterricht und berufsbildender Unterricht. Der Unterschied zwischen den beiden technischen Unterrichtsformen besteht darin, dass der Übergangsunterricht die Schüler auf die Hochschule vorbereitet, wohingegen der Befähigungsunterricht die Schüler direkt an den Arbeitsmarkt heranführt. Die Struktur der zweiten und dritten Stufe ist der im französischsprachigen Unterrichtswesen ähnlich, wo ebenfalls zwischen technischem Übergangs- und technischem Befähigungsunterricht unterschieden wird. Im niederländischsprachigen Unterrichtswesen ist der technische Unterricht nicht aufgeteilt, doch wurde bei den jüngsten Reformen des Unterrichtswesens der Zweck der Studienrichtungen stärker betont. Das Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft unterscheidet sich auch dadurch von dem der zwei anderen Sprachgemeinschaften, dass es keinen eigenen Vollzeit-Kunstunterricht bietet. Dieser ist in den technischen und berufsbildenden Unterricht integriert.

Neben dem Vollzeitunterricht gibt es einen Teilzeitunterricht, in dem die Schüler teilweise zur Schule gehen und teilweise ein Praktikum

absolvieren. Dieses Angebot können sie an einer Schule (Teilzeitunterrichtszentrum) oder in einem Zentrum für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand nutzen. Auch im niederländisch- und französischsprachigen Unterricht gibt es das System des Teilzeitunterrichts, bei dem die theoretische Ausbildung in eigenen Ausbildungszentren (z. B. Syntra in Flandern oder IFAPME in der Wallonie) oder auch in Schulen angeboten wird.

Abschließend beleuchten wir kurz den Förderunterricht in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Der Förderunterricht umfasst genau wie der Regelunterricht den Kindergarten sowie den Grund- und Sekundarschulunterricht. Etwa 2 % der Schüler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft besuchen eine Förderschule (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015).<sup>7</sup> Hinzu kommen Förderprojekte für Kinder mit Unterstützungsbedarf, die im Regelunterricht eine zusätzliche Begleitung erhalten. Im französischsprachigen Unterricht gibt es dieses System ebenfalls. Auch im niederländischsprachigen Unterricht wurde dieses System mit dem M-Dekret eingeführt, das auf eine stärkere Integration von Schülern mit Beeinträchtigung in den Regelunterricht abzielt.

## 2. UNTERRICHTSBEZOGENE VERWALTUNGSDATEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT

### 2.1. Beschreibung des Datensatzes

Für unsere Analysen nutzen wir einen Datensatz der Deutschsprachigen Gemeinschaft, der sich über die Schuljahre 2005-2006 bis 2016-2017 erstreckt. Der ursprüngliche Datensatz umfasst

206.064 Beobachtungen und 18 Variablen<sup>8</sup>. Einzelne Schüler lassen sich anhand einmaliger (anonymisierter) Identitätsvariablen identifizieren. Das Gleiche gilt für Schulen. Die Variablen sind in Tabelle 1 mit einer kurzen Bezeichnung ihres Inhalts aufgeführt.

- 
- 6 Einige Quellen zum Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft führen drei Unterrichtsformen auf und unterscheiden dabei nicht zwischen technischem Übergangs- und technischem Befähigungsunterricht (Europäische Kommission, 2010; Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2008). Wir haben uns dafür entschieden, diese beiden Arten von technischem Unterricht zu unterscheiden, da dies mit den Informationen aus den Verwaltungsdaten übereinstimmt.
- 7 In der Deutschsprachigen Gemeinschaft selbst wird kein Förderunterricht für Kinder mit Seh- oder Hörbeeinträchtigung angeboten.
- 8 Daneben gibt es in dem Datensatz 10 Variablen, zu denen keinerlei Werte vorliegen. Diese Variablen sind: „Certificats“, „Financement“, „Discipline“, „Enseign\_inclusive“, „Secteur“, „Indic\_edc“, „Quartier“, „Education\_mère“, „Langue“ und „Voyage\_sansabris“.

**Tabelle 1 : Variablen in den unterrichtsbezogenen Verwaltungsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft**

Variablen
Schuljahr
Identifikationsvariable der Schüler
Identifikationsvariable der Schule
Unterrichtsjahr in der Schule
Unterrichtstyp
Unterrichtsebene
Unterrichtsform
Land des Wohnsitzes des Schülers
Gemeinde des Wohnsitzes des Schülers
Postleitzahl des Wohnsitzes des Schülers
Geburtsmonat
Geburtsjahr
Geschlecht
Staatsangehörigkeit
Erstankommende Schüler
Geburtsort
Geburtsland
Bezug einer Schulzulage/Studienbörse

Bei der Vorbereitung der Analysen wurde der ursprünglichen Datensatz in einigen Punkten überarbeitet. Diese Überarbeitungen sind im Anhang näher dargelegt. Nach den Überarbeitungen enthält der Datensatz noch 159.004

Beobachtungen zu 26.634 Schülern in 94 Schulen.<sup>9</sup>

## 2.2. Beschreibung des Unterrichtssystems

In Tabelle 2 ist die Anzahl Schulen nach Unterrichtsebene und -typ für das Schuljahr 2016-2017 aufgeführt. Zu dieser Tabelle ist anzumerken, dass nahezu alle Schulen, die einen Primarschulunterricht anbieten, auch einen Kindergarten haben. Dies gilt für alle Schuljahre. Aufgrund der sehr geringen Anzahl Schulen, die nur Kindergarten- oder nur Primarschulunterricht anbieten, unterscheiden wir in unseren Analysen zur Diversität und Segregation nicht zwischen Kindergarten- und Primarschulunterricht bei der Unterrichtsebene.

In dem Schuljahr 2016-2017 zählen wir im Regelunterricht 55 Schulen, die Kindergarten- und Primarschulunterricht anbieten, und nur 1 ausschließliche Primarschule. Zudem gibt es 9 Schulen, die einzig und allein Sekundarschulunterricht anbieten, sowie 1 Hochschuleinrichtung. Im Förderunterricht gibt es 1 Schule mit Kindergarten-, drei Primarschulunterrichtsabteilungen (Eupen, Sankt Vith und Bütgenbach) und Sekundarschulunterricht sowie 1 ausschließliche Primarschule.

**Tabelle 2 : Gesamtzahl Schulen nach Unterrichtsebene und Unterrichtstyp**

	Förderschule	Regelschule
<b>Kindergarten</b>	1	55
<b>Primarschule</b>	4	56
<b>Sekundarschule</b>	1	9
<b>Hochschule</b>	0	1

In Abbildung 2 ist die Verteilung der Schüler im Regelunterricht nach Unterrichtsebene, Unterrichtstyp und Schuljahr im endgültigen Datensatz aufgeführt. Wir stellen fest, dass die Gesamtzahl Schüler im Regelunterricht des

Kindergartens und der Primarschule einen Abwärtstrend über den Beobachtungszeitraum verzeichnet. Im Regelsekundarschulunterricht nahm die Zahl in den Schuljahren 2005-2006 bis 2010-2011 zu und in den darauffolgenden

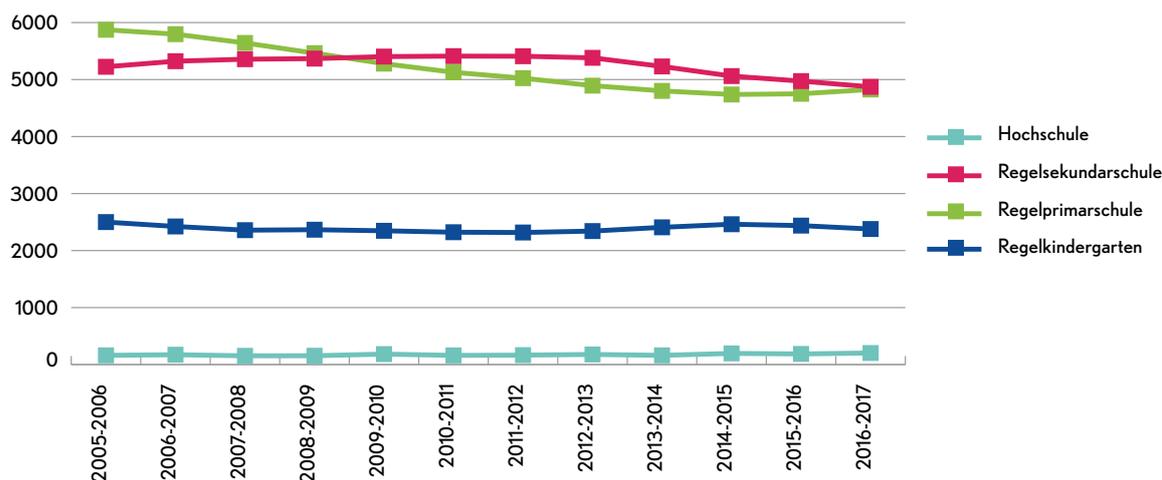
<sup>9</sup> Die Schülerzahlen für den Kindergarten-, Grundschul- und Sekundarschulunterricht in dem überarbeiteten Datensatz stimmen weitgehend mit den offiziellen Zahlen überein, die auf der Website der Deutschsprachigen Gemeinschaft veröffentlicht sind. Diese Zahlen finden sich auf folgender Webseite: [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516\\_read-32080](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080).

Schuljahren ab. Die Schülerzahl im Hochschulunterricht weist einen leichten Anstieg auf.

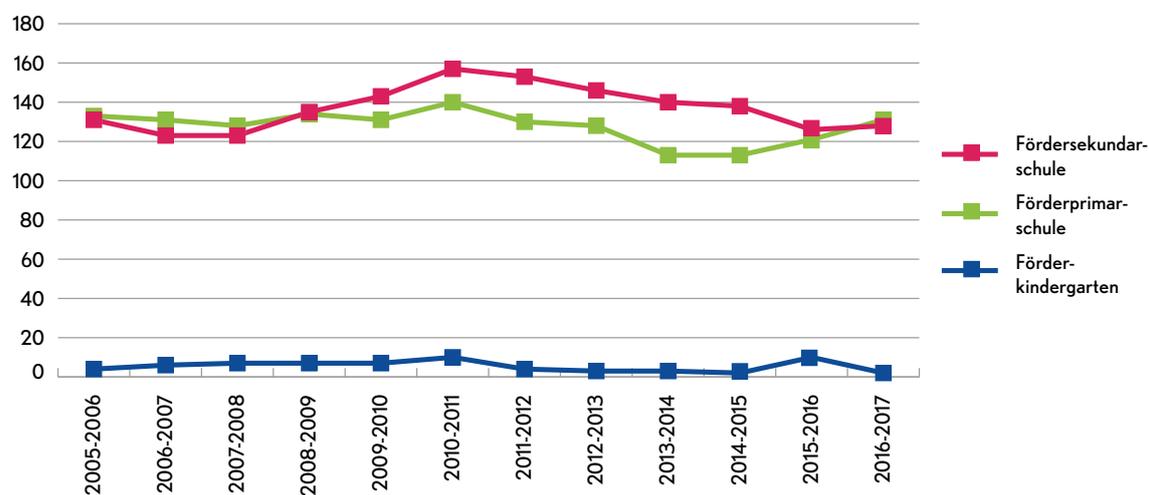
Sekundarschule aufgeführt. Im Förderunterricht ist die Schülerzahl im Beobachtungszeitraum relativ stabil geblieben.

In Abbildung 3 sind die Schülerzahlen für den Förderunterricht in Kindergarten, Grund- und

**Abbildung 2 : Anzahl Beobachtungen im Regelunterricht nach Unterrichtsebene und Schuljahr<sup>10</sup>**



**Abbildung 3 : Anzahl Beobachtungen im Förderunterricht nach Unterrichtsebene und Schuljahr<sup>11</sup>**



10 Die Zahlen in dieser Grafik fußen auf einer Berechnung der Forscher an Hand des Datenbestandes der für diese Studie genutzt wurde. Um eine statistische Analyse zu ermöglichen, wurden einzelne Aspekte aus dem Datenbestand extrahiert wie im Anhang "Arbeitsschritte bei der Datenauswahl" beschrieben. Aus diesem Grund können gewisse Zahlen von den durch die Deutschsprachige Gemeinschaft veröffentlichten offiziellen Schülerzahlen abweichen. Diese Zahlen können auf der Internetseite der Deutschsprachigen Gemeinschaft abgerufen werden: [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516\\_read-32080](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080).

11 Die Zahlen in dieser Grafik fußen auf einer Berechnung der Forscher an Hand des Datenbestandes der für diese Studie genutzt wurde. Um eine statistische Analyse zu ermöglichen, wurden einzelne Aspekte aus dem Datenbestand extrahiert wie im Anhang "Arbeitsschritte bei der Datenauswahl" beschrieben. Aus diesem Grund können gewisse Zahlen von den durch die Deutschsprachige Gemeinschaft veröffentlichten offiziellen Schülerzahlen abweichen. Diese Zahlen können auf der Internetseite der Deutschsprachigen Gemeinschaft abgerufen werden: [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516\\_read-32080](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080).

Bei den Schülern im Sekundarschulunterricht unterscheidet der Datensatz zwischen den vier Unterrichtsformen (allgemeinbildender, technischer Übergangs-, technischer Befähigungs- und berufsbildender Unterricht) sowie nach Teilzeitunterricht<sup>12</sup>.

Tabelle 3 gibt die Anzahl Beobachtungen pro Unterrichtsform im Sekundarschulunterricht nach Schuljahr wieder. Die meisten Schüler folgen dem allgemeinbildenden Unterricht. Der Teilzeitunterricht verzeichnet nur eine geringe Anzahl Schüler.

**Tabelle 3 : Anzahl Beobachtungen nach Unterrichtsform und Schuljahr<sup>13</sup>**

	Allgemein- bild.	Technischer Übergang	Technische Befähigung	Berufsbild.	Teilzeit	Gesamt
2005-2006	3.565	165	674	768	47	5.219
2006-2007	3.658	162	687	767	48	5.322
2007-2008	3.676	185	685	768	43	5.357
2008-2009	3.678	188	680	772	49	5.367
2009-2010	3.566	237	768	788	44	5.403
2010-2011	3.537	220	818	785	43	5.403
2011-2012	3.444	307	789	802	53	5.395
2012-2013	3.368	298	839	821	47	5.373
2013-2014	3.307	277	831	775	39	5.229
2014-2015	3.196	254	760	801	49	5.060
2015-2016	3.198	244	701	785	39	4.967
2016-2017	3.126	234	694	763	43	4.860

### 2.3. Herkunftsvariablen

Der Datensatz enthält Informationen über Staatsangehörigkeit und Geburtsland der Schüler. Auf der Grundlage dieser Variablen haben wir zwei Herkunftsvariablen konstruiert.

Die erste Variable unterscheidet zwischen 6 Herkunftsgruppen:

1. Belgien: Schüler, die in Belgien geboren und belgischer Staatsangehöriger sind
2. Deutschland: Schüler, die in Deutschland geboren oder deutscher Staatsangehöriger sind
3. Andere EU15: Schüler, die in einem anderen EU15-Land als Belgien und Deutschland geboren oder Staatsangehöriger eines anderen EU15-Landes als Belgien und Deutschland sind<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Auf Grund der geringen Aussagekraft des Datenbestands zu Klassen für erstankommende Schüler (EAS) sind diese für die Deutschsprachige Gemeinschaft nicht wiedergegeben.

<sup>13</sup> Die Zahlen in dieser Tabelle fußen auf einer Berechnung der Forscher an Hand des Datenbestandes der für diese Studie genutzt wurde. Um eine statistische Analyse zu ermöglichen, wurden einzelne Aspekte aus dem Datenbestand extrahiert wie im Anhang "Arbeitsschritte bei der Datenauswahl" beschrieben. Aus diesem Grund können gewisse Zahlen von den durch die Deutschsprachige Gemeinschaft veröffentlichten offiziellen Schülerzahlen abweichen. Diese Zahlen können auf der Internetseite der Deutschsprachigen Gemeinschaft abgerufen werden: [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516\\_read-32080](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080).

<sup>14</sup> Die anderen EU15-Länder sind Dänemark, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Spanien, Vereinigtes Königreich und Schweden.

4. Andere EU-Länder: Schüler, die in einem anderen EU-Land als den EU15-Ländern geboren oder Staatsangehöriger eines anderen EU-Landes als den EU15-Ländern sind<sup>15</sup>
5. Türkei und Maghreb: Schüler, die in der Türkei oder einem Maghreb-Land geboren oder Staatsangehöriger der Türkei oder eines Maghreb-Landes sind
6. Andere Nicht-EU-Länder: Schüler, die in einem anderen Nicht-EU-Land als der Türkei oder einem Maghreb-Land geboren oder Staatsangehöriger eines anderen Nicht-EU-Landes als der Türkei oder eines Maghreb-Landes sind

Tabelle 4 gibt die Häufigkeit diverser Kombinationen aus Geburtsland und Staatsangehörigkeit für das Schuljahr 2016-2017 wieder. Die Linien zeigen, welche Kombinationen wir zur Aufstellung der 6 Herkunftsgruppen zusammengefasst haben.

**Tabelle 4 : Einteilung in Herkunftsgruppen auf Basis des Geburtslandes und der Staatsangehörigkeit für das Schuljahr 2016-2017**

		Geburtsland					
		Belgien	Deutschland	Andere EU15	Andere EU	Türkei-Maghreb	Andere Nicht-EU
Staatsangehörigkeit	Belgien	8.597	758	58	8	4	104
	Deutschland	115	1.445	20	4	0	26
	Andere EU15	48	40	236	1	1	18
	Andere EU	49	12	1	97	0	5
	Türkei-Maghreb	49	7	2	0	26	0
	Andere Nicht-EU	321	43	10	14	4	390

Tabelle 5 gibt die Verteilung der Herkunftsgruppen pro Schuljahr wieder. Etwa 70 % der Schüler sind belgischer Herkunft. Der Anteil dieser Herkunftsgruppe hat allerdings um etwa 4 Prozentpunkte über den Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017 abgenommen. Die zweitgrößte Herkunftsgruppe ist die aus Deutschland. Der hohe Anteil dieser Gruppe im deutschsprachigen Unterrichtswesen Belgiens ist aufgrund der besonderen geografischen und historischen Situation

dieses Gebiets nicht überraschend. Der Prozentsatz an Schülern aus einem anderen EU15-Land ist in dem Beobachtungszeitraum relativ stabil geblieben. Die anderen Herkunftsgruppen verzeichnen hingegen einen Zuwachs. Der Anteil der Schüler dieser Herkunftsgruppen hat sich von 2005-2006 bis 2016-2017 verdoppelt. Innerhalb der Herkunftsgruppe „Andere Nicht-EU“ sind vor allem Schüler russischer und kosovarischer Herkunft stark vertreten.

<sup>15</sup> Die anderen EU-Länder sind Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn, Slowenien, Bulgarien, Rumänien, Malta, Zypern und Kroatien.

**Tabelle 5 : Anzahl Beobachtungen (und Prozentsätze) nach Herkunftsgruppe und Schuljahr**

	Belgien	Deutschland	Andere EU15	Andere EU	Türkei-Maghreb	Andere Nicht-EU	Fehlende Angaben	Gesamt
<b>2005-2006</b>	10.194 (72,7%)	2.487 (17,7%)	512 (3,7%)	98 (0,7%)	49 (0,3%)	656 (4,7%)	31 (0,2%)	14.027 (100%)
<b>2006-2007</b>	10.009 (71,6%)	2.543 (18,2%)	511 (3,7%)	103 (0,7%)	63 (0,5%)	714 (5,1%)	31 (0,2%)	13.974 (100%)
<b>2007-2008</b>	9.733 (71,0%)	2.583 (18,8%)	511 (3,7%)	100 (0,7%)	57 (0,4%)	718 (5,2%)	27 (0,2%)	13.769 (100%)
<b>2008-2009</b>	9.596 (70,4%)	2.583 (19,0%)	496 (3,6%)	109 (0,8%)	71 (0,5%)	743 (5,5%)	18 (0,1%)	13.627 (100%)
<b>2009-2010</b>	9.408 (69,7%)	2.620 (19,4%)	488 (3,6%)	118 (0,9%)	70 (0,5%)	778 (5,8%)	12 (0,1%)	13.494 (100%)
<b>2010-2011</b>	9.193 (69,0%)	2.642 (19,8%)	445 (3,3%)	112 (0,8%)	68 (0,5%)	864 (6,5%)	4 (0,0%)	13.328 (100%)
<b>2011-2012</b>	9.029 (68,4%)	2.626 (19,9%)	431 (3,3%)	125 (0,9%)	79 (0,6%)	911 (6,9%)	2 (0,0%)	13.203 (100%)
<b>2012-2013</b>	8.927 (68,3%)	2.581 (19,7%)	416 (3,2%)	136 (1,0%)	91 (0,7%)	919 (7,0%)	1 (0,0%)	13.071 (100%)
<b>2013-2014</b>	8.799 (68,4%)	2.516 (19,6%)	417 (3,2%)	147 (1,1%)	85 (0,7%)	890 (6,9%)	3 (0,0%)	12.857 (100%)
<b>2014-2015</b>	8.707 (68,5%)	2.463 (19,4%)	414 (3,3%)	155 (1,2%)	82 (0,6%)	880 (6,9%)	9 (0,1%)	12.710 (100%)
<b>2015-2016</b>	8.599 (68,2%)	2.445 (19,4%)	404 (3,2%)	157 (1,2%)	80 (0,6%)	902 (7,2%)	18 (0,1%)	12.605 (100%)
<b>2016-2017</b>	8.597 (68,6%)	2.318 (18,5%)	402 (3,2%)	172 (1,4%)	89 (0,7%)	935 (7,5%)	27 (0,2%)	12.540 (100%)

Die zweite Herkunftsvariable, die wir konstruiert haben, unterscheidet zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund:

1. Schüler ohne Migrationshintergrund: Schüler, die der belgischen oder deutschen Herkunftsgruppe angehören;
2. Schüler mit Migrationshintergrund: Schüler, die den Herkunftsgruppen „Andere EU15“, „Andere EU“, „Türkei-Maghreb“ oder „Andere Nicht-EU“ angehören.

Die Verteilung nach dieser zweiten Herkunftsvariablen ist in Tabelle 6 wiedergegeben. Diese Tabelle zeigt genau wie Tabelle 5, dass der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund in den Schuljahren 2005-2006 bis 2016-2017 zugenommen hat.

**Tabelle 6 : Anzahl (und Prozentsätze) nach Migrationshintergrund und Schuljahr**

	Kein Migrationshintergrund	Migrationshintergrund	Fehlende Angaben	Gesamt
<b>2005-2006</b>	12.681 (90,4%)	1.315 (9,4%)	31 (0,2%)	14.027 (100%)
<b>2006-2007</b>	12.552 (89,8%)	1.391 (10,0%)	31 (0,2%)	13.974 (100%)
<b>2007-2008</b>	12.356 (89,9%)	1.386 (10,0%)	27 (0,2%)	13.769 (100%)
<b>2008-2009</b>	12.190 (89,6%)	1.419 (10,3%)	18 (0,1%)	13.627 (100%)
<b>2009-2010</b>	12.028 (89,2%)	1.454 (10,7%)	12 (0,0%)	13.494 (100%)
<b>2010-2011</b>	11.835 (88,8%)	1.489 (11,2%)	4 (0,0%)	13.328 (100%)
<b>2011-2012</b>	11.655 (88,3%)	1.546 (11,7%)	2 (0,0%)	13.203 (100%)
<b>2012-2013</b>	11.508 (88,0%)	1.562 (12,0%)	1 (0,0%)	13.071 (100%)
<b>2013-2014</b>	11.315 (88,0%)	1.539 (12,0%)	3 (0,0%)	12.857 (100%)
<b>2014-2015</b>	11.170 (87,9%)	1.531 (12,0%)	9 (0,1%)	12.710 (100%)
<b>2015-2016</b>	11.044 (87,6%)	1.543 (12,2%)	18 (0,1%)	12.605 (100%)
<b>2016-2017</b>	10.915 (87,0%)	1.598 (12,7%)	27 (0,2%)	12.540 (100%)

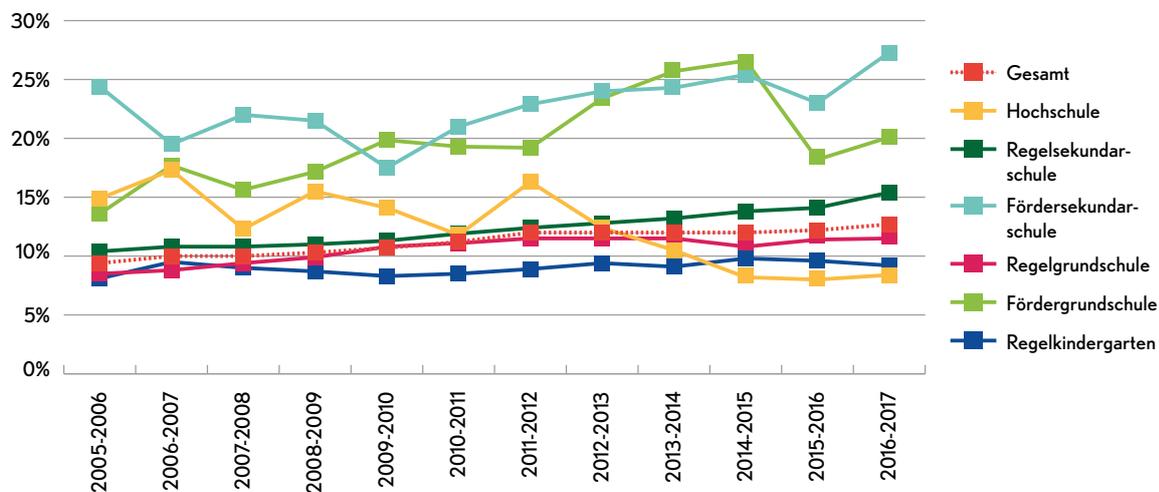
In Abbildung 4 ist der Prozentsatz Schüler mit Migrationshintergrund nach Unterrichtsebene, Unterrichtstyp und Schuljahr aufgeführt. In dieser Abbildung sind die Ergebnisse für den Förderkindergarten nicht inbegriffen. Aufgrund der sehr geringen Schülerzahlen pro Schuljahr (Abbildung 2) kommt es hier zu sehr starken Schwankungen im Prozentsatz Schüler mit Migrationshintergrund. Sowohl im Regel- als auch im Förderunterricht ist ein zunehmender Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund festzustellen<sup>16</sup>. Hier gibt es allerdings eine Ausnahme: Im Hochschulwesen hat der Prozentsatz Schüler mit Migrationshintergrund um etwas weniger als die Hälfte abgenommen.

Wenn wir beim Regelsekundarschulunterricht in Abbildung 5 nach Unterrichtsform unterscheiden, sehen wir zunächst einmal, dass der Prozentsatz Schüler mit Migrationshintergrund in allen Unterrichtsformen zugenommen hat. In den allgemeinbildenden und technischen Unterrichtsformen sind proportional die wenigsten Schüler mit Migrationshintergrund vertreten. Am höchsten ist der Prozentsatz im Teilzeitunterricht. Hier hatte im Schuljahr 2016-2017 mehr als ein Drittel der Schüler einen Migrationshintergrund<sup>17</sup>. Im berufsbildenden Unterricht hatte im Schuljahr 2016-2017 etwa jeder vierte Schüler einen Migrationshintergrund.

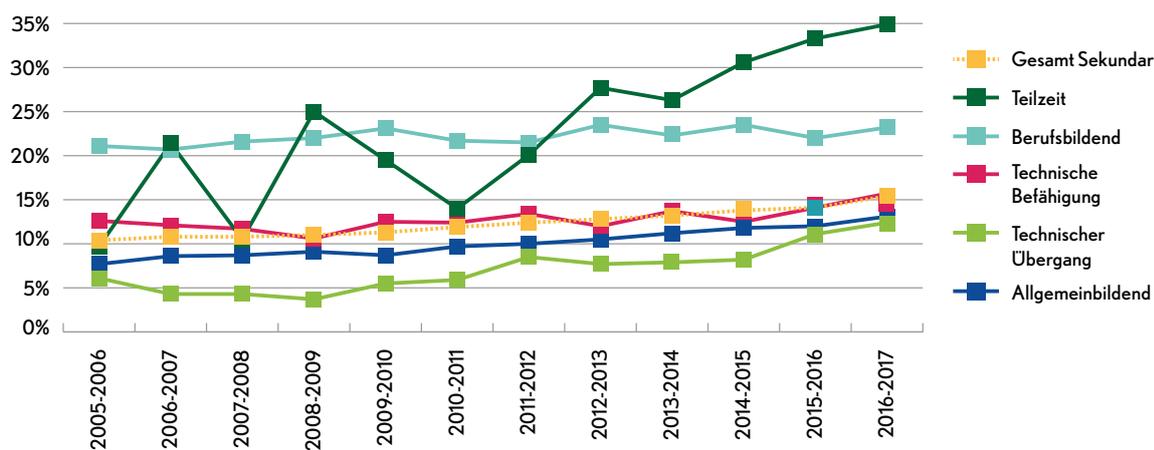
<sup>16</sup> Die starken prozentualen Schwankungen im Förderunterricht (Grund- und Sekundarschule) und im Hochschulunterricht sind auf die eher geringen Schülerzahlen zurückzuführen.

<sup>17</sup> Die starken prozentualen Schwankungen im Teilzeitunterricht sind auf die eher geringen Schülerzahlen zurückzuführen.

**Abbildung 4 : Prozentsatz Beobachtungen mit Migrationshintergrund nach Unterrichtsebene, Unterrichtstyp und Schuljahr**



**Abbildung 5 : Prozentsatz Beobachtungen mit Migrationshintergrund nach Unterrichtsform und Schuljahr (für den Regelsekundarschulunterricht)**



## 2.4. Sozio-ökonomischer Hintergrund der Schüler

Die Anzahl Variablen, die den sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler im Datensatz messen, ist sehr begrenzt. Wir haben nur eine einzige Variable zur Hand, die misst, ob der Schüler im Sekundarschulunterricht eine Studienbeihilfe bezieht oder nicht.<sup>18</sup> Demzufolge haben wir keinen Indikator für den sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler im Kindergarten-, Grundschul- und Hochschulunterricht erstellen können.

Tabelle 7 gibt die Anzahl Schüler mit und ohne Studienbeihilfe nach Schuljahr wieder. Diese Tabelle umfasst lediglich Beobachtungen zu Schülern im Sekundarschulunterricht. Der Datensatz enthält keine Angaben zu dieser Variable für das Schuljahr 2016-2017. Der Prozentsatz Schüler mit Studienbeihilfe hat von 2005-2006 bis 2015-2016 um 4 Prozentpunkte abgenommen. Dieser prozentuale Rückgang kann dadurch erklärt werden, dass die Einkommensbedingungen im Laufe der Jahre nicht mitgestiegen sind, sondern nur indexiert wurden<sup>19</sup>.

**Tabelle 7 : Anzahl mit und ohne Schulzulage nach Schuljahr (nur für Sekundarschüler)<sup>20</sup>**

	Keine Schulzulage	Schulzulage	Gesamt
2005-2006	4.146 (77,4%)	1.209 (22,6%)	5.355 (100%)
2006-2007	4.249 (78,0%)	1.196 (22,0%)	5.445 (100%)
2007-2008	4.334 (79,1%)	1.146 (20,9%)	5.480 (100%)
2008-2009	4.348 (79,0%)	1.154 (21,0%)	5.502 (100%)
2009-2010	4.452 (80,3%)	1.094 (19,7%)	5.546 (100%)
2010-2011	4.504 (80,9%)	1.064 (19,1%)	5.568 (100%)
2011-2012	4.523 (81,3%)	1.039 (18,7%)	5.562 (100%)
2012-2013	4.469 (80,9%)	1.058 (19,1%)	5.527 (100%)
2013-2014	4.388 (81,7%)	982 (18,3%)	5.370 (100%)
2014-2015	4.238 (81,5%)	961 (18,5%)	5.199 (100%)
2015-2016	4.151 (81,4%)	948 (18,6%)	5.099 (100%)

Tabelle 8 gibt den Prozentsatz an Schülern mit Studienbeihilfe nach Unterrichtsform wieder. In allen Unterrichtsformen, mit Ausnahme des Teilzeitunterrichts, nimmt der Prozentsatz an Schülern mit Studienbeihilfe über den Zeitraum 2005-2006 bis 2015-2016 ab. Im Teilzeitunterricht sind starke Schwankungen beim Prozentsatz an Schülern mit Studienbeihilfe

festzustellen. So hat sich dieser Prozentsatz beispielsweise im Zeitraum 2014-2015 bis 2015-2016 mehr als verdoppelt, nämlich von 12 % auf 25 %. Im berufsbildenden Unterricht beziehen die Schüler im Schnitt am häufigsten eine Studienbeihilfe: Betrachtet man alle Schuljahre zusammen, hat jeder Vierte in dieser Unterrichtsform eine Studienbeihilfe bezogen.

<sup>18</sup> Im Grundschulunterricht wird keine Studienbeihilfe ausgezahlt. Obwohl es auch im Hochschulunterricht Studienbeihilfen gibt, fehlen diese Angaben im Datensatz.

<sup>19</sup> Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft, persönliche Mitteilung, 9. August 2017.

<sup>20</sup> Die Zahlen in dieser Tabelle fußen auf einer Berechnung der Forscher an Hand des Datenbestandes der für diese Studie genutzt wurde. Um eine statistische Analyse zu ermöglichen, wurden einzelne Aspekte aus dem Datenbestand extrahiert wie im Anhang "Arbeitsschritte bei der Datenauswahl" beschrieben. Aus diesem Grund können gewisse Zahlen von den durch die Deutschsprachige Gemeinschaft veröffentlichten offiziellen Schülerzahlen abweichen. Diese Zahlen können auf der Internetseite der Deutschsprachigen Gemeinschaft abgerufen werden: [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516\\_read-32080](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080).

**Tabelle 8 : Prozentsatz an Beobachtungen mit Schulzulage nach Unterrichtsform und Schuljahr (nur für Sekundarschüler)**

	Allgemeinbild.	Technischer Übergang	Technische Befähigung	Berufsbild.	Teilzeit
2005-2006	20,3%	26,1%	28,0%	27,1%	21,3%
2006-2007	20,2%	24,7%	25,2%	27,3%	12,5%
2007-2008	19,1%	20,5%	24,5%	27,1%	4,7%
2008-2009	18,4%	20,7%	27,1%	28,1%	12,2%
2009-2010	16,9%	18,6%	26,3%	26,9%	9,1%
2010-2011	17,1%	17,3%	23,2%	25,2%	7,0%
2011-2012	17,3%	20,5%	18,5%	24,8%	11,3%
2012-2013	17,4%	20,1%	20,1%	24,4%	17,0%
2013-2014	17,0%	21,7%	19,5%	21,4%	10,3%
2014-2015	17,0%	21,3%	20,5%	20,7%	12,2%
2015-2016	16,7%	21,7%	19,7%	22,7%	25,7%

Tabelle 9 zeigt den Prozentsatz an Schülern mit Studienbeihilfe innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen nach Schuljahr. Aus dieser Tabelle ist abzuleiten, dass der Prozentsatz an Schülern mit Studienbeihilfe vor allem in der Herkunftsgruppe Belgien abgenommen hat. In dieser Gruppe beläuft sich der Rückgang auf 8 Prozentpunkte. In der Herkunftsgruppe Deutschland ist ein kleiner Rückgang des Anteils an Schülern mit Studienbeihilfe festzustellen. In der Herkunftsgruppe EU15 hat sich der Prozentsatz an Schülern mit Studienbei-

hilfe im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017 mehr als verdoppelt. Auch in den anderen Herkunftsgruppen ist eine starke Steigerung des Prozentsatzes an Schülern mit Studienbeihilfe festzustellen. In der Herkunftsgruppe „Andere EU“ hat sich der Prozentsatz verdreifacht, mit Spitzenwerten von über 20 % in drei Schuljahren. In der Herkunftsgruppe Türkei-Maghreb bezog 2015-2016 mehr als die Hälfte der Schüler im Regelsekundarschulunterricht eine Studienbeihilfe.

**Tabelle 9: Prozentsatz im Sekundarschulunterricht mit Schulzulage nach Herkunftsgruppe und Schuljahr (für Regelsekundarschüler)**

	Belgien	Deutschland	Andere EU15	Andere EU	Türkei-Maghreb	Andere Nicht-EU
2005-2006	25,3%	15,4%	3,8%	5,7%	44,4%	24,9%
2006-2007	24,4%	15,8%	4,0%	16,0%	50,0%	23,7%
2007-2008	23,1%	15,5%	4,1%	18,6%	36,8%	24,3%
2008-2009	22,6%	16,2%	3,4%	14,9%	33,3%	32,7%
2009-2010	20,5%	14,4%	4,2%	20,0%	50,0%	38,8%
2010-2011	20,2%	12,7%	5,7%	26,7%	61,1%	33,3%
2011-2012	19,3%	13,6%	6,4%	11,1%	52,0%	35,3%
2012-2013	19,6%	14,5%	8,3%	15,4%	35,7%	33,8%
2013-2014	18,5%	12,9%	6,8%	17,9%	43,5%	37,7%
2014-2015	17,6%	13,6%	8,8%	23,1%	39,1%	41,0%
2015-2016	17,3%	14,8%	8,2%	17,0%	53,6%	40,1%

## 2.5. Geschlecht der Schüler

Abschließend befassen wir uns mit der Geschlechterverteilung der Schüler. Abbildung 6 gibt den Prozentsatz an Jungen nach Unterrichtstyp und -ebene wieder. Diese Abbildung enthält keine Angaben zum Förderkindergarten. Hier sind starke prozentuale Schwankungen aufgrund der sehr niedrigen Schülerzahl festzustellen ( $\leq 10$  Schüler pro Schuljahr).

Die Geschlechterverteilung im Regelkindergarten-, Regelprimarschul- und Regelsekun-

darschulunterricht ist relativ ausgeglichen. Im Förderprimarschul- und Fördersekundarschulunterricht sind Jungen übervertreten. Im Hochschulunterricht hingegen sind männliche Studenten untervertreten. Dies hängt wahrscheinlich mit dem Studienangebot zusammen. Die Ausbildungen als Kindergärtner(in), Grundschullehrer(in) und Krankenpfleger(in) ziehen auch in Flandern eine überwiegend weibliche Population an<sup>21</sup>. Der Prozentsatz an männlichen Studenten im Hochschulunterricht hat in dem Beobachtungszeitraum allerdings um fast 10 Prozentpunkte zugenommen.

**Abbildung 6 : Prozentsatz an Jungen nach Unterrichtsebene, Unterrichtstyp und Schuljahr**

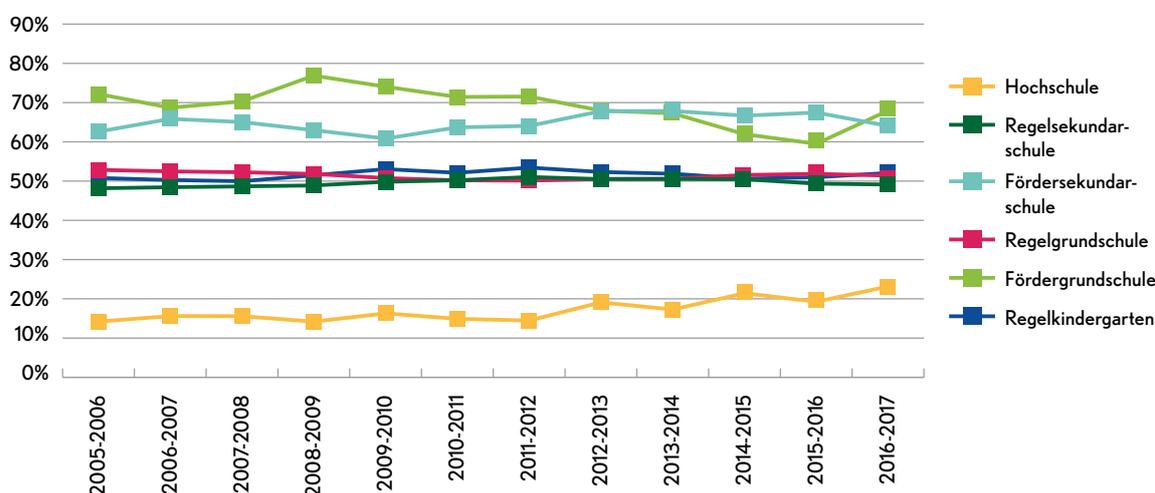
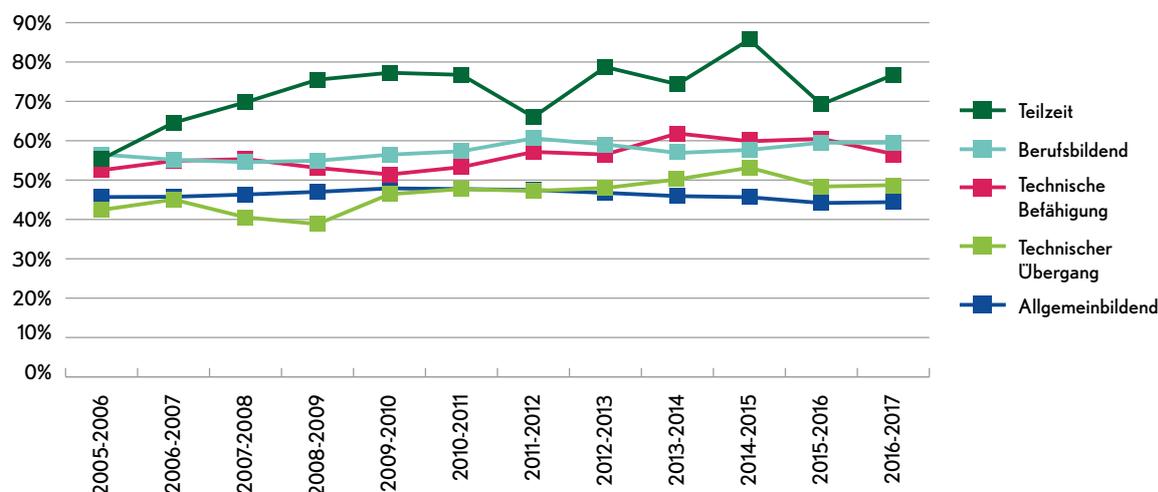


Abbildung 7 veranschaulicht den Prozentsatz an Jungen im Regelsekundarschulunterricht nach Unterrichtsform. Im allgemeinbildenden Unterricht und im technischen Übergangsunterricht sind proportional mehr Mädchen. Im technischen Übergangsunterricht nimmt der Prozentsatz an Jungen allerdings zu. 2016-2017 sind es hier in etwa gleich viele Jungen und Mädchen. Im technischen Befähigungsunterricht und im berufsbildenden Unterricht hingegen

sind Jungen übervertreten, wobei der Prozentsatz an Jungen im Beobachtungszeitraum zugenommen hat. Im Teilzeitunterricht waren es im Schuljahr 2005-2006 etwa gleich viele Jungen und Mädchen, doch hat der Prozentsatz an Jungen in dieser Unterrichtsform über den Beobachtungszeitraum zugenommen. Im Schuljahr 2016-2017 waren etwa drei Viertel der Schüler im Teilzeitunterricht Jungen.

21 Flämisches Ministerium für Unterricht und Ausbildung, 2017.

Abbildung 7 : Prozentsatz an Jungen nach Unterrichtsform



### 3. UNTERSUCHUNGSMETHODE

#### 3.1. Diversitätsindex (Herfindahl-Hirschman)

Obwohl der Herfindahl-Hirschman-Index normalerweise zur Messung der Marktkonzentration verwendet wird, kann er auch dazu dienen, die Diversität in Schulen zu untersuchen<sup>22</sup>. Der Diversitätsindex berücksichtigt die proportionale Präsenz verschiedener Gruppen in einer Schule und zeigt somit, wie divers die Schulzusammensetzung ist. Der Index nimmt einen Wert von 0 bis 1 an, wobei ein höherer Wert für eine stärkere Diversität an der Schule steht. Bei mehr als zwei Gruppen gilt, dass der Indexwert umso niedriger liegt, je größer die Unterschiede zwischen den relativen Größen der einzelnen Gruppen sind. Die Formel zur Berechnung des Index ist im Anhang dargelegt.

#### 3.2. Segregationsindex (Hutchens)

Der Hutchens-Index misst das Maß, in dem die Gruppen gleichmäßig über die Schulen eines bestimmten Bezugsgebiets verteilt sind. Der Hutchens-Index kann einen Wert von 0 (keine Segregation) bis 1 (vollständige Segregation) annehmen. Im Anhang ist die Formel zur Berechnung des Hutchens-Index dargelegt, mit dem sich die Segregation von zwei Gruppen untersuchen lässt.<sup>23</sup>

Der Index bietet eine Reihe von Vorteilen für die Analyse der Segregation. So wird der Index nicht beeinflusst durch die Anzahl Schulen und die relative Größe der Gruppen. Zudem ist der Index „additiv dekomponierbar“, d. h. er lässt sich nach Segregation innerhalb und zwischen verschiedenen Untergruppen aufteilen<sup>24</sup>. Diese Eigenschaft nutzen wir in dem vorliegenden Bericht, um zu untersuchen, inwiefern die Segregation zwischen den Unterrichtsformen einen Einfluss auf die Segregation insgesamt hat.

<sup>22</sup> Braster & Dronkers, 2013; Van Houtte & Stevens, 2009.

<sup>23</sup> Wir beschränken uns in diesem Bericht auf eine Untersuchung der Segregation auf Basis einer binären Variablen. Obwohl es Formeln zur Berechnung der Segregation für mehrere Gruppen gibt, gehen wir nicht weiter hierauf ein.

<sup>24</sup> Wouters & Groenez, 2012.

## 4. FORSCHUNGSERGEBNISSE

### 4.1. Entwicklung der Diversität im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017

Zunächst befassen wir uns mit der Entwicklung des Diversitätsindex. Dieser Index wird auf Schulebene berechnet. In den Abbildungen ist der Durchschnittsindex pro Schuljahr nach Unterrichtstyp und Unterrichtsebene wiedergegeben. Wir behandeln hier der Reihe nach die Entwicklung des Diversitätsindex auf Basis der Herkunft (Migrationshintergrund und Herkunftsgruppe), des sozio-ökonomischen Status und des Geschlechts der Schüler.

#### 4.1.1. Diversität auf Basis der Herkunft der Schüler

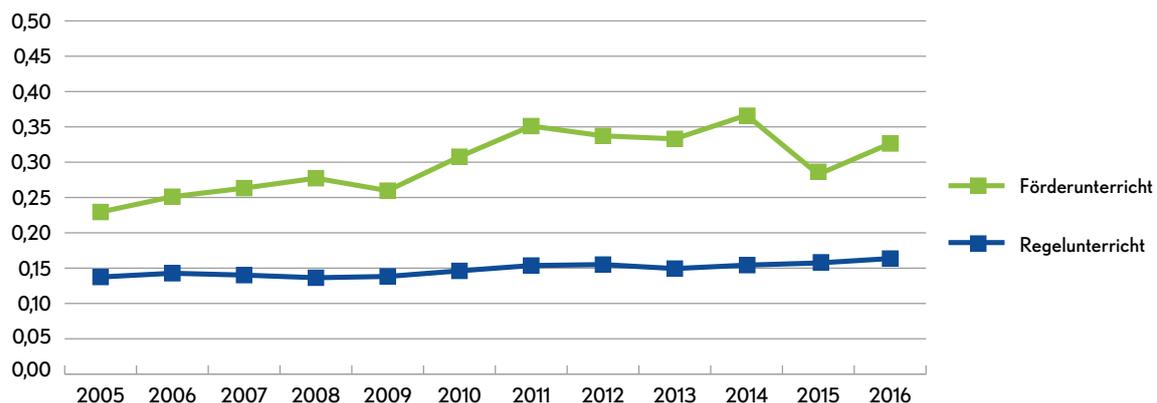
Wie bereits erwähnt, haben wir die Herkunft der Schüler auf zwei Arten operationalisiert (messbar gemacht): mit einer Variablen, die misst, ob der Schüler einen Migrationshintergrund hat oder nicht, und mit einer Variablen, die angibt, welcher Herkunftsgruppe der Schüler ange-

hört. Im Folgenden befassen wir uns zunächst mit der Entwicklung des Diversitätsindex zum Migrationshintergrund der Schüler und anschließend mit der Entwicklung des Diversitätsindex zur Herkunftsgruppe der Schüler.

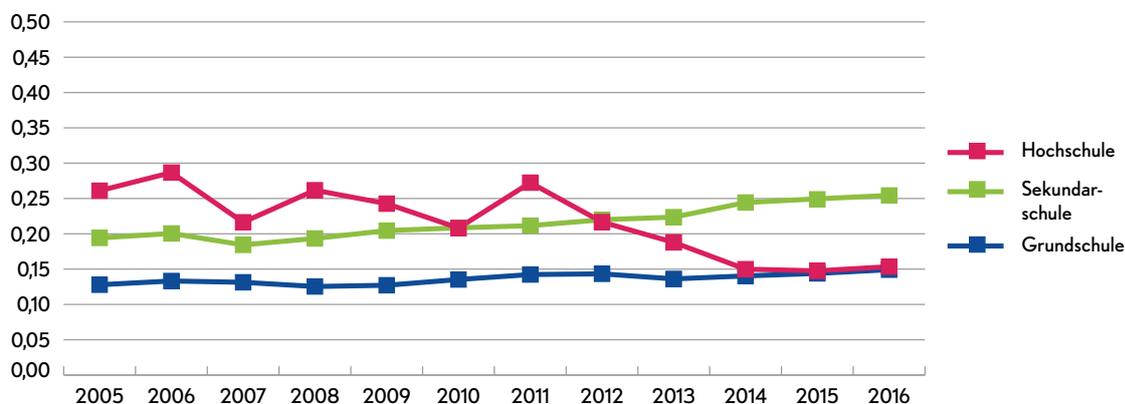
Abbildung 8 gibt die Entwicklung des Diversitätsindex auf Basis des Migrationshintergrunds nach Unterrichtstyp wieder. Aus dieser Abbildung lässt sich ableiten, dass der Index in beiden Unterrichtstypen gestiegen ist, und zwar vor allem im Förderunterricht über die Schuljahre 2009-2010 bis 2011-2012.

In Abbildung 9 unterscheiden wir zudem weiter nach Unterrichtsebene im Regelunterricht. Die Diversität auf Basis des Migrationshintergrunds ist im Grundschul- und Sekundarschulunterricht gestiegen. Am stärksten ausgeprägt ist dieser Anstieg im Sekundarschulunterricht. In der Hochschuleinrichtung hat sich der Diversitätsindex über die Schuljahre 2005-2006 bis 2016-2017 hingegen nahezu halbiert.

**Abbildung 8 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Migrationshintergrunds nach Unterrichtstyp**



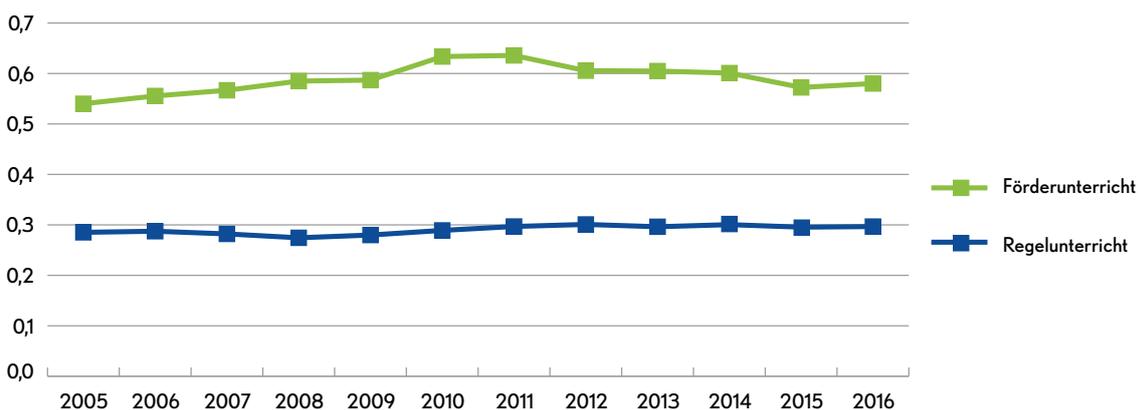
**Abbildung 9 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Migrationshintergrunds im Regelunterricht nach Unterrichtsebene**



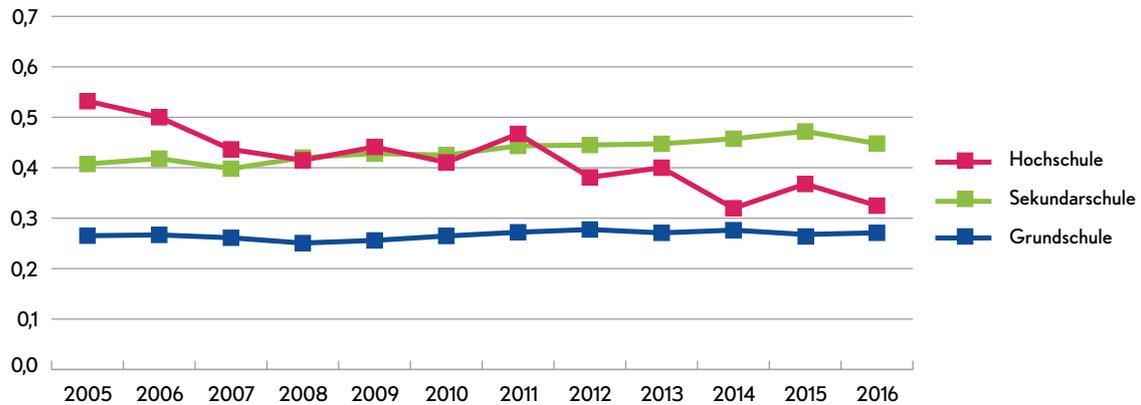
Wenn wir die Diversität auf Basis der Herkunftsgruppe untersuchen, können wir zwei Dinge feststellen. Erst einmal ist der Diversitätsindex auf Basis der Herkunftsgruppe fast doppelt so hoch wie der Index auf Basis des Migrationshintergrunds. Dies hängt wahrscheinlich mit der höheren Anzahl Gruppen zusammen, die in die Berechnung des Index einfließen, und mit den großen Unterschieden zwischen den relativen Größen dieser Gruppen (siehe Tabelle 5). Zu-

dem können wir feststellen, dass der Anstieg des Index auf Basis der Herkunftsgruppe kleiner ist als auf Basis des Migrationshintergrunds. Im Regelunterricht ist der Index relativ stabil geblieben, wohingegen im Förderunterricht eine leichte Zunahme zu verzeichnen ist (Abbildung 10). Im Regelunterricht sehen wir außerdem, dass der Index im Grundschulunterricht stabil geblieben ist und im Sekundarschulunterricht leicht zugenommen hat (Abbildung 11).

**Abbildung 10 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis der Herkunftsgruppe nach Unterrichtstyp**



**Abbildung 11 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis der Herkunftsgruppe im Regelunterricht nach Unterrichtsebene**

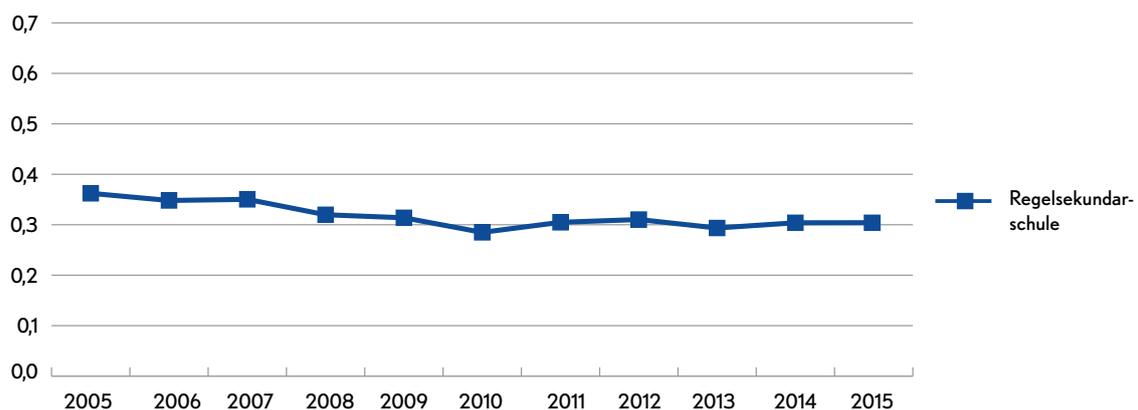


#### 4.1.2. Diversität auf Basis des sozio-ökonomischen Status der Schüler

Die Entwicklung des Diversitätsindex auf Basis des sozio-ökonomischen Status untersuchen wir anhand der Tatsache, ob die Schüler im Regelsekundarschulunterricht eine Studienbeihilfe beziehen oder nicht.

In Abbildung 12 sehen wir, dass der Diversitätsindex im Sekundarschulunterricht abgenommen hat. Vor allem über die Schuljahre 2005-2006 bis 2010-2011 ist ein Rückgang festzustellen, während der Index anschließend relativ stabil geblieben ist. Dieser Rückgang des Diversitätsindex fällt mit dem prozentualen Rückgang der Schüler zusammen, die im Sekundarschulunterricht eine Studienbeihilfe bezogen haben (Tabelle 7).

**Abbildung 12 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex zum Bezug einer Schulzulage im Regelsekundarschulunterricht**

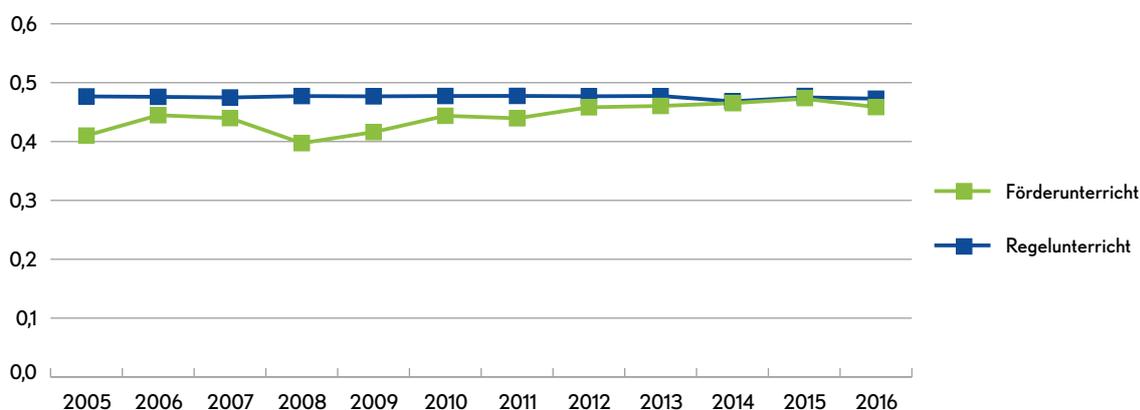


#### 4.1.3. Diversität auf Basis des Geschlechts der Schüler

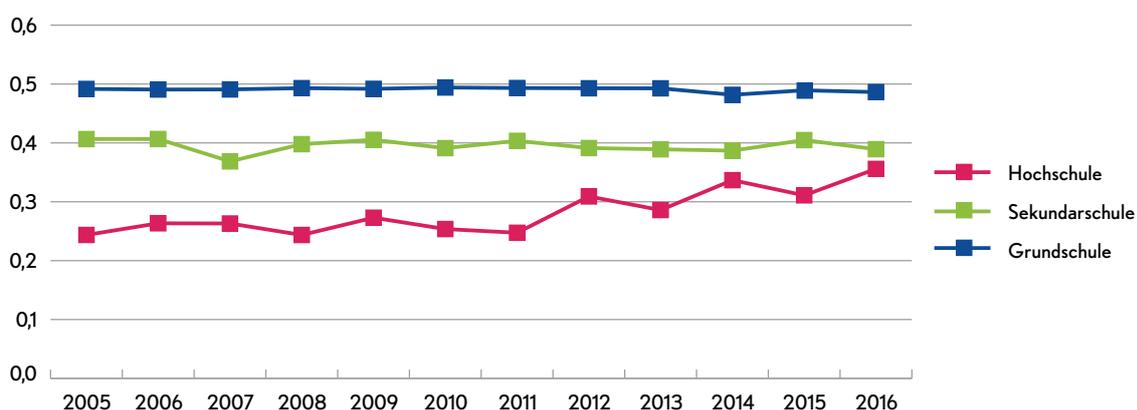
Abschließend befassen wir uns mit der Entwicklung des Diversitätsindex auf Basis des Geschlechts der Schüler. In Abbildung 13 sehen wir, dass die Diversität im Regelunterricht über den Beobachtungszeitraum stabil geblieben ist, während die Diversität im Förderunterricht

leicht zugenommen hat. Im Regelunterricht ist außerdem festzustellen, dass die Diversität auf Basis des Geschlechts den höchsten Wert im Grundschulunterricht erreicht. Im Sekundarschulunterricht ist die Diversität geringer. Im Hochschulunterricht ist sie am niedrigsten. Wie bereits zu Abbildung 6 erwähnt, sind Frauen im Hochschulunterricht der Deutschsprachigen Gemeinschaft übervertreten.

**Abbildung 13 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Geschlechts der Schüler im Regelunterricht nach Unterrichtstyp**



**Abbildung 14 : Entwicklung des durchschnittlichen Diversitätsindex auf Basis des Geschlechts der Schüler im Regelunterricht nach Unterrichtsebene**



## 4.2. Entwicklung der Segregation im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017

Nach der Analyse des Diversitätsindex gehen wir zur Analyse der Segregation über. Wie in der Einleitung dieses Berichts dargelegt, geht es bei der Segregation um die Frage, ob die Gruppen innerhalb eines bestimmten Gebiets (hier der Deutschsprachigen Gemeinschaft) gleichmäßig verteilt sind oder nicht. Wie schon bei den Ergebnissen des Diversitätsindex befassen wir uns im Folgenden nach und nach mit den Ergebnissen zu Herkunft, sozio-ökonomischem Status und Geschlecht der Schüler.

Wir führen unsere Analysen lediglich im Regelgrundschul- und Regelsekundarschulunterricht aus. Schüler aus dem Hochschul- und Förderun-

terricht werden aus den Analysen der Segregation ausgelassen, da die Anzahl Beobachtungen auf Schulebene zu gering für eine aussagekräftige Analyse ist (Tabelle 4). Der Datensatz für die Analysen der Segregation umfasst 153.883 Beobachtungen zu 25.931 Schülern in 88 Schulen.

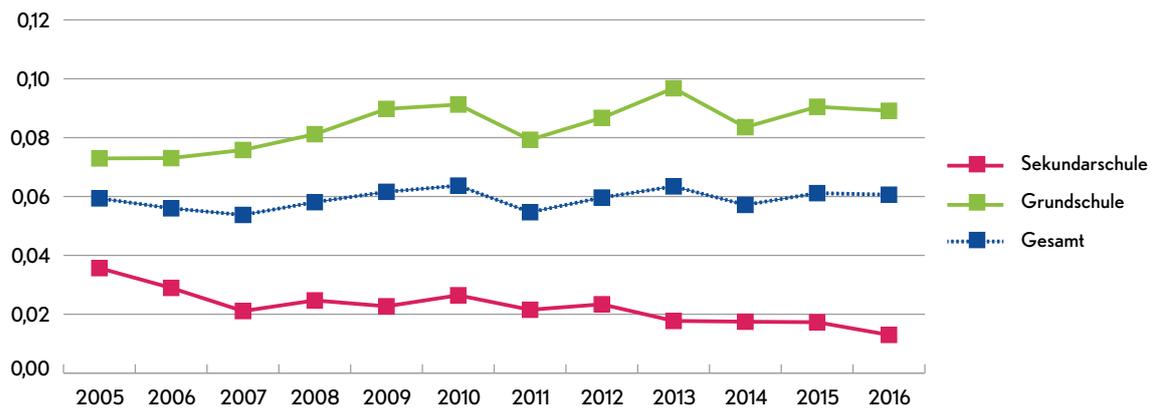
### 4.2.1. Segregation auf Basis der Herkunft der Schüler

Bei der Herkunft der Schüler beschränken wir uns auf eine Analyse ihres Migrationshintergrunds. Die angewandte Formel zur Berechnung des Hutchens-Index (im Anhang) lässt keine Untersuchung der Segregation auf Basis der 6 Herkunftsgruppen zu.

Abbildung 15 gibt die Entwicklung des Hutchens-Index über die Schuljahre 2005-2006 bis 2016-2017 für die Variable wieder, die misst, ob der Schüler einen Migrationshintergrund hat oder nicht. Allgemein betrachtet ist dieser Index relativ stabil geblieben. Die Entwicklung des Index für den Grundschul- und Sekundarschulunterricht getrennt, lässt zwei Dinge feststellen. Erstens ist die Segregation im Grundschulunterricht höher als im Sekundarschulunterricht. Zweitens sehen wir, dass die Segregation im Grundschulunterricht zugenommen hat, während die Segregation im Sekundarschulunterricht abgenommen hat. Die Unterschiede sind hier aber jeweils gering.

Spezifisch in der zweiten und dritten Stufe des Sekundarschulunterrichts haben wir überdies den Einfluss der Unterrichtsformen auf die Segregation untersucht. Unsere Ergebnisse zeigen, dass 41 % der Segregation im Sekundarschulunterricht durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Unterrichtsformen zu erklären ist. Dies deutet darauf hin, dass die Segregation in signifikantem Maße mit der ungleichmäßigen Verteilung der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund über die verschiedenen Unterrichtsformen zusammenhängt. Dies war bereits in Abbildung 5 festzustellen.

**Abbildung 15 : Entwicklung des Hutchens-Index auf Basis des Migrationshintergrunds insgesamt und nach Unterrichtsebene (im Zeitraum 2005-2006 bis 2016-2017)**

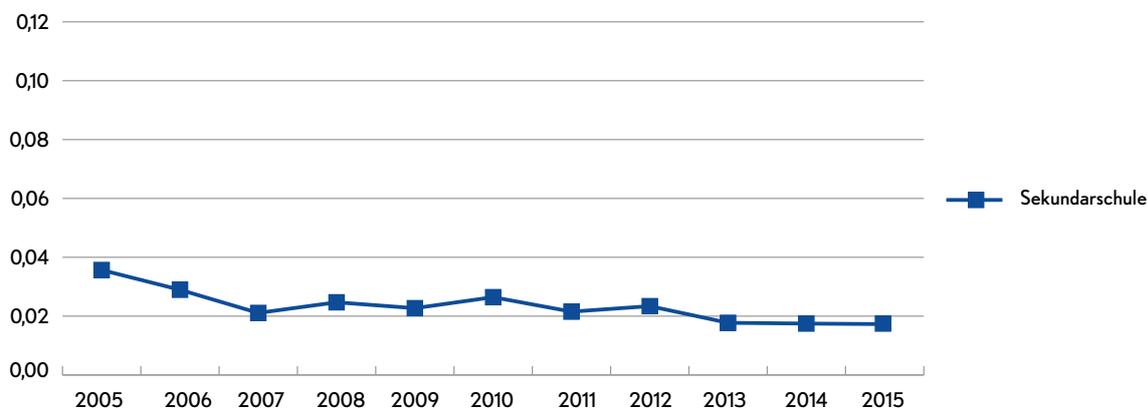


#### 4.2.2. Segregation auf Basis des sozio-ökonomischen Status der Schüler

Die sozio-ökonomische Segregation können wir, wie bereits erwähnt, nur für den Sekundarschulunterricht untersuchen. Aus Abbildung 16 ist abzuleiten, dass der Hutchens-Index für die sozio-ökonomische Segregation in etwa den gleichen Abwärtstrend verzeichnet wie der Index für die Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds.

Auch bei der sozio-ökonomischen Segregation haben wir für die zweite und dritte Stufe untersucht, welchen Einfluss die Unterrichtsformen haben. 28 % der Segregation sind durch die Unterrichtsformen zu erklären, die somit einen stärkeren Einfluss auf die Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds als auf die sozio-ökonomische Segregation haben.

**Abbildung 16 : Entwicklung des Hutchens-Index auf Basis des Bezugs einer Schulzulage (über den Zeitraum von 2005-2006 bis 2015-2016) im Sekundarschulunterricht**

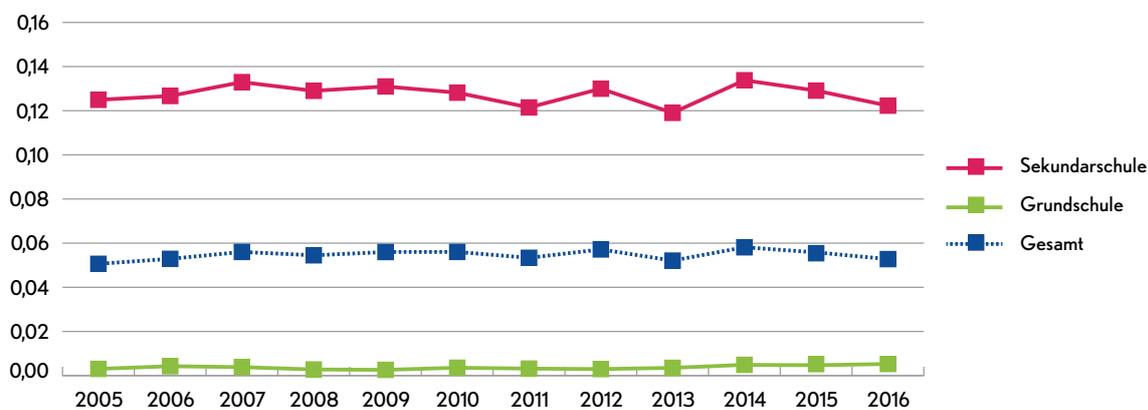


### 4.2.3. Segregation auf Basis des Geschlechts der Schüler

Abbildung 17 gibt die Entwicklung des Segregationsindex auf Basis des Geschlechts der Schüler wieder. Die Segregation im Grundschu-

lunterricht ist sehr gering. Im Sekundarschulunterricht liegt die Segregation relativ hoch, verglichen mit der Segregation auf Basis der Herkunft und des sozio-ökonomischen Status. Nur 7 % der Segregation sind durch die Unterrichtsformen zu erklären.

**Abbildung 17 : Entwicklung des Hutchens-Index auf Basis des Geschlechts der Schüler insgesamt und nach Unterrichtsebene (über den Zeitraum von 2005-2006 bis 2016-2017)**



## 5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem Bericht beschreiben wir die Diversität im Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft über die Schuljahre 2005-2006 bis 2016-2017. Dabei richten wir den Fokus auf den sozio-ökonomischen Status, den Migrationshintergrund und das Geschlecht der Schüler. Für unsere Analysen haben wir die unterrichtsbezogenen Verwaltungsdaten zugrunde gelegt. Im Folgenden fassen wir unsere wichtigsten Feststellungen zusammen. Dabei fügen wir auch einige Empfehlungen für künftige Untersuchungen an.

Der Schülerbestand in der Deutschsprachigen Gemeinschaft hat sich in dem Zeitraum von 2005-2006 bis 2016-2017 auf zweierlei Weisen geändert. Zunächst einmal ist der Prozentsatz an Schülern mit Migrationshintergrund von 9 % auf 12 % gestiegen. In demselben Zeitraum ist der Prozentsatz an Schülern mit Studienbeihilfe im Regelsekundarschulunterricht von 23 % auf 19 % gesunken. Der prozentuale Rückgang der Anzahl Schüler mit Studienbeihilfe ist vor allem bei Schülern belgischer und deutscher Herkunft festzustellen. In den Nicht-EU-Herkunftsgruppen hingegen kam es zu einem auffälligen prozentualen Anstieg der Anzahl Schüler mit Studienbeihilfe. Dieser Anstieg in den Nicht-EU-Herkunftsgruppen kann verschiedene Ursachen haben. So kann er beispielsweise darauf hindeuten, dass der sozio-ökonomische Status von Nicht-EU-Schülern gesunken ist. Er kann aber auch darauf hinweisen, dass es für Familien mit Migrationshintergrund einfacher geworden ist, eine Studienbeihilfe zu beantragen und gewährt zu bekommen. Die weitere Untersuchung der Ursachen für den Anstieg an Schülern mit Studienbeihilfe in Nicht-EU-Herkunftsgruppen kann ein interessanter Gegenstand für weitere Untersuchungen sein.

Wir berichten auch über diverse Trends in Sachen Diversität auf Basis des sozio-ökonomischen Status und des Migrationshintergrunds von Schülern. Die Diversität auf Basis des Migrationshintergrunds hat leicht zugenommen, während die Diversität bei Schülern mit Studienbeihilfe im Regelsekundarschulunter-

richt abgenommen hat. Diese gegensätzlichen Trends bei der Diversität auf Basis des Migrationshintergrunds und des Bezugs einer Studienbeihilfe hängen direkt mit den zuvor besprochenen Entwicklungen im Schülerbestand der Deutschsprachigen Gemeinschaft zusammen. Die Ergebnisse für den Index auf Basis der sechs Herkunftsgruppen verleihen einen weiteren Einblick in die Entwicklung der ethnischen Diversität an Schulen. Diesem Index zufolge ist die Diversität im Regelgrundschulunterricht stabil geblieben, hat im Regelsekundarschulunterricht und im Förderunterricht leicht zugenommen und ist im Hochschulunterricht zurückgegangen. Was die Ergebnisse für den Förderunterricht und den Hochschulunterricht betrifft, möchten wir nachdrücklich darauf hinweisen, dass diese Ergebnisse mit einer gewissen Vorsicht zu deuten sind. Es handelt sich nämlich um eine geringe Anzahl Beobachtungen in einer geringen Anzahl Schulen.

In der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Schulen im deutschsprachigen Unterrichtswesen waren weniger Änderungen festzustellen als in der ethnischen und sozioökonomischen Zusammensetzung. Der Prozentsatz an Jungen und Mädchen ist im Regelschulunterricht allgemein konstant geblieben. Auch die Geschlechterdiversität im Regel- und Förderunterricht blieb über den Beobachtungszeitraum relativ stabil. Hier sind allerdings zwei Ausnahmen zu vermelden. Zunächst einmal stellen wir im Hochschulunterricht einen steigenden Prozentsatz männlicher Studenten fest, und auch die Diversität hat hier zugenommen. Dennoch sind nach wie vor drei Viertel der Studenten an der Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft weiblich. Zweitens ist der Prozentsatz an Jungen im Teilzeitunterricht stark angestiegen, nämlich um etwa 20 Prozentpunkte. So war im Schuljahr 2016-2017 nur jeder vierte Schüler im Teilzeitunterricht ein Mädchen.

Beim Regelgrundschul- und Regelsekundarschulunterricht haben wir abschließend die schulische Segregation untersucht. Die Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds ist

im Grundschulunterricht höher als im Sekundarschulunterricht. Eine mögliche Erklärung hierfür ist das größere Angebot an Grundschulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft im Vergleich zu den Sekundarschulen.<sup>25</sup> Hierdurch wirkt sich der „Quasi-Markt im Unterrichtswesen“ stärker auf den Grundschulunterricht als auf den Sekundarschulunterricht aus.<sup>26</sup> Dies kann zweierlei Einflüsse auf die Segregation haben. Erstens können Eltern bei einem größeren Schulangebot häufiger eine Schule in der Nähe ihres Wohnsitzes wählen, was den Zusammenhang zwischen wohnörtlicher Segregation und schulischer Segregation verstärkt. Zweitens können Eltern bei einem größeren Schulangebot auch häufiger andere Schulmerkmale (wie die Schülerzusammenstellung an der Schule) in ihre Wahlentscheidung einbeziehen und nicht nur die Entfernung zur Schule.<sup>27</sup> Eine weitere Analyse der wohnörtlichen Segregation und der Schulpräferenzen der Eltern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft könnten diese Thematik näher beleuchten.

Die Unterschiede im Ausmaß der Segregation zwischen Grundschul- und Sekundarschulunterricht zogen sich über den gesamten Beobachtungszeitraum durch. So nahm die Segregation im Grundschulunterricht von 2005-2006 bis 2016-2017 zu, während die Segregation im Sekundarschulunterricht über denselben Zeitraum abnahm. Auch bei der sozio-ökonomischen Segregation sahen wir eine Abnahme im Regelsekundarschulunterricht. Speziell im Sekundarschulunterricht zeigte sich, dass die Zusammenstellung der Unterrichtsformen ein schwerer wiegender Erklärungsfaktor für die Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds als für die sozio-ökonomische Segregation ist. Die Segregation auf Basis der Geschlechterzusammenstellung ist in dem Zeitraum von

2005-2006 bis 2016-2017 konstant geblieben. Auffallend ist hier allerdings, dass die Segregation im Sekundarschulunterricht im Vergleich zum Grundschulunterricht sehr hoch ist. Aus weiteren Analysen geht hervor, dass die hohe Segregation im Sekundarschulunterricht nur sehr begrenzt durch die ungleichmäßige Zusammenstellung der Unterrichtsformen zu erklären ist. Eine hypothetische Erklärung ist, dass es nicht die Unterrichtsformen sind, die eine andere Population anziehen, sondern die Studienrichtungen innerhalb dieser Unterrichtsformen. Dies könnte ein Ansatz für weitere Untersuchungen sein, um diese mögliche Erklärung für die ungleichmäßige Geschlechterverteilung zwischen den Schulen zu analysieren.

Zur Veranschaulichung vergleichen wir die Ergebnisse zur Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds und des sozio-ökonomischen Status in der Deutschsprachigen Gemeinschaft mit denen im niederländischsprachigen Unterrichtswesen.<sup>28 29</sup> Die sozio-ökonomische Segregation hat im Regelsekundarschulunterricht des niederländischsprachigen Unterrichtswesens zugenommen, während sie in der Deutschsprachigen Gemeinschaft rückläufig ist. Auch die Ergebnisse zur Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds fallen zwischen diesen zwei Sprachgemeinschaften unterschiedlich aus.<sup>30</sup> Im niederländischsprachigen Unterrichtswesen ist ein Rückgang dieser Segregation auf allen Unterrichtsebenen des Regelunterrichts festzustellen. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft beobachten wir einen Anstieg der Segregation im Grundschulunterricht und einen Rückgang im Sekundarschulunterricht. Kurz zusammengefasst ist festzustellen, dass die Entwicklung der Segregation unterschiedlich zwischen dem niederländischsprachigen Unterrichtswesen und dem der Deutschsprachigen Gemeinschaft

25 Das Angebot der Sekundarschulen im deutschsprachigen Unterrichtswesen ist proportional kleiner als in den zwei anderen Sprachgemeinschaften. Im niederländischsprachigen und im französischsprachigen Regelunterricht ist etwa jede vierte Schule eine Sekundarschule. Im deutschsprachigen Regelunterricht ist es nur etwa jede sechste Schule.

26 Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007.

27 Burgess, McConnell, Propper, & Wilson, 2007.

28 Für das niederländischsprachige Unterrichtswesen wurde noch keine Analyse zur geschlechtlichen Segregation durchgeführt.

29 Wouters & Groenez, 2012.

30 Ein Vergleich dieser Ergebnisse mit denen der Deutschsprachigen Gemeinschaft ist allerdings mit Vorsicht zu genießen, da Wouters und Groenez (2012) die Segregation auf Basis des Migrationshintergrunds anhand eines anderen Indikators untersuchten, nämlich der Haussprache.

verläuft. Bisher wurde noch keine Analyse der unterrichtsbezogenen Verwaltungsdaten der Französischen Gemeinschaft zur Diversität und Segregation durchgeführt. Aus politischer Sicht wäre es sehr aufschlussreich, auch für dieses Unterrichtssystem eine ähnliche Analyse durchzuführen. Ein Vergleich der drei Sprachengemeinschaften brächte ein besseres Verständnis, welche Systemmerkmale einen Einfluss auf die Diversität und Segregation haben. So kann es interessant sein, der Frage nachzugehen, wie die Diversität und Segregation durch die Struktur der ersten Stufe beeinflusst werden, oder den Unterschied zwischen den Unterrichtsformen und das Ausmaß der Integration von Schülern mit Beeinträchtigung im Regelunterricht zu untersuchen.

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass die Veränderungen im Diversitätsindex teilweise mit der Entwicklung der Segregation zusammenhängen. So war der Einfluss des steigenden Prozentsatzes an Schülern mit Migrationshintergrund auf die ethnische Diversität im Grundschulunterricht eher gering, und zwar aufgrund der zunehmenden Segregation im Grundschulunterricht. Mit anderen Worten: Obwohl der Anteil Schüler mit Migrationshintergrund im Grundschulunterricht gestiegen ist, sind diese Schüler nicht gleichmäßiger über die Grundschulen verteilt. Im Sekundarschulunterricht hat die Segregation hingegen abgenommen, und wir konnten feststellen, dass der steigende Prozentsatz Schüler mit Migrationshintergrund tatsächlich zu stärkerer ethnischer Diversität an Schulen führt.

## 5.1. Empfehlungen zu den Unterrichtsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Dieser Bericht gibt die Ergebnisse einer ersten Analyse der unterrichtsbezogenen Verwaltungsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft zur Diversität und Segregation wieder. Wir möchten diesen Bericht mit drei konkreten Empfehlungen zu den Unterrichtsdaten der Deutschsprachigen Gemeinschaft abschließen.

Zunächst einmal möchten wir empfehlen, nähere Informationen zu den 46.009 Beobachtungen einzuholen (23 % des ursprünglichen Datensatzes), bei denen als Unterrichtstyp der Wert „unbekannt“ angegeben ist. Da es sich oft um mehrfache Beobachtungen pro Schuljahr mit fehlenden Werten zur Identifikationsvariablen der Schule handelt, haben wir diese Beobachtungen aus dem Datensatz entfernt, um unsere Analysen durchzuführen.

Unsere zweite Empfehlung bezieht sich auf die Messung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler. In dem Datensatz liegt nur für den Regelsekundarschulunterricht eine Variable vor, die misst, ob der Schüler eine Schulzulage bezieht oder nicht. Nähere Informationen über den Bildungsstand der Mutter beispielsweise könnten zu einer vollständigeren Analyse der sozio-ökonomischen Diversität und Segregation im gesamten Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft beitragen.

Unsere letzte Empfehlung betrifft die Variablen im Datensatz, die die Herkunft der Schüler messen. Der bisherige Datensatz enthält Informationen über das Geburtsland und die Staatsangehörigkeit des Schülers. Zusätzliche Informationen über das Geburtsland der (Groß-) Eltern ermöglichen eine genauere Messung der Herkunft (eventuell mit Unterscheidung nach Migrationsgeneration).

## 6. LITERATURVERZEICHNIS

- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Effecten van segregatie: Cognitieve en non-cognitieve uitkomsten van mechanismen. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke, & M. Van Houtte (Red.), *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal* (pp. 68–96). Antwerpen: Garant.
- Belfi, B. (2015). *All together now? A study on group composition effects in education*. Löwen: KU Leuven.
- Belfi, B., Haelermans, C., & De Fraine, B. (2016). The long-term differential achievement effects of school socioeconomic composition in primary education: A propensity score matching approach. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 501–525.
- Braster, S., & Dronkers, J. (2013). De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische metropool. *Sociologie*, 9(1), 3–29.
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C., & Wilson, D. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. In L. Woessmann & P. E. Peterson (Red.), *Schools and the equal opportunity problem* (pp. 273–292). Massachusetts: MIT.
- Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education*, 25(4), 466–485.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Europäische Kommission. (2010). *Organisation des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2008). *Unterricht und Ausbildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Konsultiert am 18. Juli 2017 über <http://www.ostbelgienbildung.be>.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG*. Konsultiert am 7. August 2017 über [http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268\\_read-31599](http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599).
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21.
- van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217–239.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Vlaams onderwijs in cijfers*. Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Flämisches Ministerium für Unterricht und Ausbildung).
- Wouters, T., & Groenez, S. (2012). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen: Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012* (Steunpunt SSL No. SSL/2013.08/2.2.1). Löwen.

# ANHANG

## 7. ARBEITSSCHRITTE BEI DER DATENAUSWAHL

1. Wir haben die Variable „enseign\_forme“ teilweise neu programmiert. Die Werte „2:Général“, „3:Général“, „4:Général“, „5:Général“ und „6:Général“ haben als neuen Wert „Général“ erhalten.
2. Nach Beratung mit dem Spezialisten der Deutschsprachigen Gemeinschaft haben wir 8 Werte der Identifikationsvariablen der Schule zu 4 Werten zusammengefügt.
3. Ein wichtiger Schritt bei der Vorbereitung des Datensatzes war das Auslassen von Beobachtungen, bei denen als Unterrichtstyp „Inconnu“ („Unbekannt“) angegeben ist. Die Schüler in diesem Unterrichtstyp kennzeichnen sich durch fehlende Werte zur Identifikationsvariablen der Schule und durch mehrfache Beobachtungen pro Schuljahr. Die Auslassung des Unterrichtstyps „Inconnu“ aus dem Datensatz verringert die Anzahl Beobachtungen um 46.009.
4. 292 vollkommen identische Doppelbeobachtungen (d. h. identische Werte bei allen Variablen im Datensatz) wurden aus dem Datensatz entfernt.
5. Schüler, deren Alter nicht mit der Unterrichtsebene übereinstimmt, wurden aus dem Datensatz entfernt. Es geht dabei um Schüler im Kindergarten, die älter als 8 Jahre sind, sowie um Schüler aus der Grundschule, die jünger als 5 oder älter als 13 Jahre sind. Außerdem wurden alle Schüler aus der Sekundarschule, die älter als 21 Jahre sind, außer Betracht gelassen. Insgesamt geht es um 405 Beobachtungen.
6. Ferner haben wir 350 Doppelinträge für dasselbe Schuljahr entfernt. In den meisten Fällen lag der Unterschied zwischen diesen Doppelbeobachtungen im Unterrichtstyp, in der Unterrichtsebene oder in der Unterrichtsform. Um jeweils eine einzelne Beobachtung aus der doppelten Beobachtung auswählen zu können, haben wir uns für folgende Rangfolge entschieden: 1. höchste Unterrichtsebene, 2. Unterrichtstyp Förderunterricht und/oder 3. technische oder berufsbildende Unterrichtsform.
7. Wir haben zwei neue Variablen erstellt, die den Migrationshintergrund der Schüler messen, und zwar 1 Variable, die zwischen 6 Herkunftsgruppen unterscheidet, und 1 Variable, die zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet.

## 8. FORMEL FÜR DEN HERFINDAHL-HIRSCHMANN-INDEX

Im Folgenden ist die Formel für den Herfindahl-Hirschman-Index mit  $n$  Gruppen (z. B. Herkunftsgruppen) und  $p^i$  als proportionalem Anteil jeder Gruppe in der Schule wiedergegeben.

$$\text{Herfindahl} - \text{Hirschmann} = 1 - \sum_{i=1}^n (p^i)^2$$

## 9. FORMEL FÜR DEN HUTCHENS-INDEX

In dieser Formel stehen  $S$  für die Anzahl Schulen im Bezugsgebiet,  $p_i$  und  $r_i$  für die Anzahl Schüler in der Gruppe  $p$  und  $r$  in Schule  $i$  sowie  $P$  und  $R$  für die Anzahl Schüler in Gruppe  $p$  beziehungsweise  $r$  im gesamten Gebiet.

$$H = 1 - \sum_{i=1}^S \left[ \sqrt{\frac{p_i^s}{P} * \frac{r_i^s}{R}} \right]$$







# 3

## DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG FRANZÖSISCHE GEMEINSCHAFT



# DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG FRANZÖSISCHE GEMEINSCHAFT

## KURZDARSTELLUNG



FACULTÉ PHILOSOPHIE  
& SCIENCES SOCIALES



**Dr. André Géraldine, Pr. Jacobs Dirk et Dr. Alarcon-Henriquez Alejandra**

Forschung im Auftrag von Unia

# INHALT

<b>1. Ziele</b>	<b>84</b>
<b>2. Untersuchungsgegenstand und Ansätze</b>	<b>85</b>
<b>3. Literaturübersicht: Vielfalt und Ungleichheiten im Bildungswesen der Föderation Wallonie-Brüssel</b>	<b>86</b>
<b>4. Diversitätsmanagement in der Schule: Politik, Praxis und Kompetenz der Schulen im Umgang mit Vielfalt</b>	<b>88</b>
<b>5. Orientierung im Sekundarschulwesen: Orientierungspolitik, -praxis und -argumente</b>	<b>91</b>
<b>6. Schlussfolgerungen</b>	<b>95</b>
<b>7. Literaturverzeichnis</b>	<b>95</b>

# KURZDARSTELLUNG

Die zunehmende Vielfalt unserer heutigen Gesellschaft stellt die Akteure im Bildungswesen vor erhebliche Herausforderungen, zumal Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale (insbesondere ethnische Herkunft, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Behinderung und Gender) inzwischen gesetzlich verboten ist. In Belgien sind Schülerpopulationen mit LGBT-Orientierung, sozial schwachem Hin-

tergrund, ausländischer Herkunft oder Behinderung zahlreichen Ungleichheiten und Ausgrenzungen im schulischen Bereich ausgesetzt. Auch genderbezogene Ungleichheiten haben im schulischen Umfeld nach wie vor Bestand. Trotz zahlreicher Anstrengungen ist das belgische Schulsystem immer noch nicht in der Lage, diese Ungleichheiten abzubauen.

## 1. ZIELE

Hauptziel des Diversitätsbarometers Bildung ist es, alle Faktoren zu untersuchen, die direkt oder indirekt mit der Entstehung dieser Ungleichheiten auf den verschiedenen Stufen des belgischen Bildungswesens (Kindergarten, Grundschule und Sekundarschule) zusammenhängen, um somit ein wissenschaftliches Instrument zur Messung dieser Ungleichheiten zu schaffen. Dieses Instrument soll konkrete Empfehlungen hervorbringen, um den einzelnen Bildungsakteuren Mittel und Wege im Kampf gegen schulische Ungleichheiten zu zeigen und die Chancengleichheitspolitik im gesamten Bildungssystem zu unterstützen. Der Mehrwert des Barometers liegt vor allem in seinem Umfang und ganzheitlichen Ansatz. So präsentiert dieses Instrument einen Rahmen, der mehrere Methoden und Analyseebenen zusammenführt, um diese Problematik zusammenzufassen und gleichzeitig die Grenzen der bisherigen Untersuchungen zum Thema Chancengleichheit und Ungleichheiten im Schulsystem aufzuzeigen.

Bei dem vorliegenden Bericht handelt es sich um das Diversitätsbarometer Bildung für die Föderation Wallonie-Brüssel. Die Untersuchungen, aus denen dieser Bericht hervorgeht, wurden von Forschern des Germe (Université libre de Bruxelles) in Zusammenarbeit mit je einem Forscherteam des Forschungsinstituts für Arbeit und Gesellschaft (Katholieke Universiteit Leuven) und des Forschungsinstituts für Vielfalt und Lernen (Universität Gent) durchgeführt. Die beiden letztgenannten Forscherteams haben auch das Diversitätsbarometer Bildung für die Flämische Gemeinschaft entwickelt. Die Forscher der Katholieke Universiteit Leuven waren mit den Datenbeständen aus der Deutschsprachigen Gemeinschaft betraut. Alle drei Forscherteams arbeiteten über ein Jahr lang zusammen, um gemeinsame wissenschaftliche Instrumente zu entwickeln, mit denen sich die Vielfalt und die schulischen Ungleichheiten im Bildungswesen der Föderation Wallonie-Brüssel und der Flämischen Gemeinschaft ermessen lassen. Dabei waren gewisse Überarbeitungen erforderlich, um den Besonderheiten dieser beiden Kontexte Rechnung zu tragen.

## 2. UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND -ANSÄTZE

Das Diversitätsbarometer konzentriert sich auf fünf Merkmale, die nach belgischem Recht und kraft der Gemeinschaftsdekrete gegen Diskriminierung geschützt sind: ethnische Herkunft (1), Behinderung (2), sexuelle Orientierung (3), soziale Herkunft (4) und Gender (5) (ein Merkmal, das hier bereichsübergreifend beleuchtet wird). Diese fünf Merkmale, die in der Antidiskriminierungsgesetzgebung verankert sind, werden wir nachstehend kurz definieren, so wie sie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu verstehen sind.

Ethnische Herkunft ist hier das übergeordnete Merkmal, das die so genannten „Rassenmerkmale“ umschließt, wie Staatsangehörigkeit, nationale oder ethnische Herkunft, so genannte Rasse und Hautfarbe. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden diese Merkmale auf Glaube und Weltanschauung ausgeweitet.

Der Begriff Behinderung bezeichnet gewisse persönliche Beeinträchtigungen körperlicher, psychischer, geistiger oder sensorischer Art, die dauerhaft bestehen und die der effektiven, uneingeschränkten Teilhabe des Betroffenen an der Gesellschaft im Wege stehen können, wenn die jeweilige Umgebung nicht angemessen ist.

Die soziale Herkunft bezeichnet die wirtschaftliche und soziale Stellung einer Person, Familie oder Gruppe innerhalb einer hierarchisierten Gesellschaftsstruktur.

Der Begriff sexuelle Orientierung umschließt im vorliegenden Kontext Heterosexualität, Homosexualität und Bisexualität (in diesem Bericht der Einfachheit halber „LGBT“ genannt, als Abkürzung für Lesbian, Gay, Bisexual und Transgender). Im Rahmen des Diversitätsbarometers Bildung geht es dabei um die Sexualität von LGBT in der Schule allgemein vor dem Hintergrund geschlechtsbezogener Normen und Stereotypen, denen eine Heteronormativität zugrunde liegt und die das Ausleben der Sexualität von LGBT behindern oder stigmatisieren.

Das Gender, also die Geschlechtsidentität eines Menschen, wird vor allem bereichsübergreifend in Kombinationen mit den anderen Merkmalen beleuchtet.

Die Operationalisierung (Messbarmachung) dieser Diskriminierungsmerkmale wird in den einzelnen Teilen dieses Berichts unterschiedlich gehandhabt. So zielt sie im ersten Teil, der Literaturübersicht, darauf ab, die Art und Weise klarzustellen, in der diese Merkmale in den bisherigen Forschungen und Arbeiten aufgefasst sind. Sie werden dort hauptsächlich soziologisch und in Bezug auf den Bildungskontext der Föderation Wallonie-Brüssel behandelt, unter Berücksichtigung der politischen, juristischen und sozialen Initiativen zu den geschützten Merkmalen. Im weiteren Bericht hängt diese Operationalisierung dann von der Art und Weise ab, in der die Diversitätsfragen (die im Folgenden näher erörtert sind) in den beiden anderen Teilen formuliert und behandelt werden.

Das Diversitätsbarometer Bildung betrachtet die Diversitätsfragen im Bildungswesen der FWB aus mehreren Blickwinkeln: ausgehend von der **Frage nach den Ungleichheiten** mit Blick auf **direkte und indirekte Diskriminierungen**, die zur Schaffung oder Verstärkung dieser Ungleichheiten beitragen, und ausgehend vom Diversitätsmanagement in den Schulen.

Unter schulischen Ungleichheiten sind hier die Unterschiede zwischen den Stellungen der einzelnen Schülergruppen im Schulsystem zu verstehen. Diese Stellungenunterschiede ergeben sich aus der Funktionsweise und Organisation des Schulsystems und/oder werden hierdurch verstärkt, was zu ungleichen Chancen der einzelnen Schülergruppen führt. Der vorliegende Bericht befasst sich mit folgenden Aspekten: Ungleichheiten in Zusammenhang mit sozialer Herkunft, Gender, sexueller Orientierung, Behinderung und ethnischer Herkunft der Schüler. Bei den Ungleichheiten in Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft sprechen wir von „ethnisch-rassistischen Ungleichheiten“, um alle Indikatoren einzuschließen, wie Hautfarbe,

Herkunft, Staatsangehörigkeit, Religion und Sprache, die in einer bestimmten Gesellschaft mit einer ethnischen und/oder rassischen Kategorisierung verbunden sind, was zu Ungleichheiten führen kann. Die ethnisch-rassische Stratifizierung bezeichnet im Grunde Mechanismen zur ungleichen Verteilung der wirtschaftlichen, sozialen, politischen und symbolischen Ressourcen zwischen Personen und/oder Gruppen aufgrund bestimmter Indikatoren, die je nach Gesellschaft mit einer ethnischen und/oder rassischen Kategorisierung verbunden sind<sup>1</sup>.

Unter Diskriminierung ist hier ein Prozess zu verstehen, der geringere kollektive Rechte oder eine andere individuelle Behandlung aufgrund eines Vorurteils in Zusammenhang mit einem geschützten Merkmal beinhaltet<sup>2</sup>. Im Rahmen dieser Untersuchung unterscheiden

wir zwischen direkten und indirekten Diskriminierungen. Unter direkter Diskriminierung ist eine Unterscheidung zu verstehen, die zur Folge hat, dass eine Person schlechter als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation behandelt wird, ohne dass dies zu rechtfertigen ist. Indirekte Diskriminierung bezeichnet eine Reihe von Maßnahmen, die scheinbar neutral sind (Vorschriften, Organisationskultur usw.) und dennoch bewirken, dass Personen mit einem bestimmten Diskriminierungsmerkmal benachteiligt werden. Von indirekter Diskriminierung ist auch die Rede, wenn sich solche Prozesse unbewusst bei den Akteuren abspielen, beispielsweise durch stereotype Vorstellungen oder Vorurteile, die zu einer Benachteiligung bestimmter Schülergruppen mit geschützten Merkmalen führen, welche Gegenstand der vorliegenden Analyse sind.

### 3. LITERATURÜBERSICHT: VIELFALT UND UNGLEICHHEITEN IM BILDUNGSWESEN DER FÖDERATION WALLONIE-BRÜSSEL

Der erste Teil des Berichts enthält eine Bestandsaufnahme der bisherigen Kenntnisse zum Thema Vielfalt und Ungleichheiten im Bildungswesen der Föderation Wallonie-Brüssel auf den einzelnen Stufen des Pflichtunterrichts (Grund- und Sekundarschule).

Zunächst einmal zeigt die Literaturobserung, wie stark die politischen, juristischen und sozialen Initiativen für Schülergruppen, bei denen soziale Herkunft, ethnische Abstammung oder Behinderung ein Merkmal und Thema ist, von einem Schulsystem geprägt sind, in dem soziale Mischung keine Selbstverständlichkeit ist. In jüngster Zeit wurden jedoch Fortschritte im Hinblick auf eine stärkere Mischung in den Schulen erzielt, was die Integration von Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Vierteln oder

von Schülern mit Behinderung anbelangt. Darüber hinaus wurden Maßnahmen und Initiativen zur Förderung der Sprachen- und Kulturvielfalt ergriffen. Zu den geschützten Merkmalen Gender und sexuelle Orientierung läuft seit knapp zehn Jahren ein vielversprechendes Programm in den Schulen: EVRAS. Es wäre interessant, die Wirkungen dieses Programms zu ermesen, solange die stereotypen Vorstellungen von Gender und sexueller Orientierung fortbestehen.

Zweitens verdeutlicht der aktuelle Wissensstand sehr ungleiche Bildungswege in den Schülergruppen schwächerer sozialer Herkunft, ausländischer Herkunft oder mit Behinderung. Jede dieser drei Gruppen erlebt bereits ab dem Kindergarten Segregationsprozesse, die den Bildungsweg kumulativ belasten. Der Gender-Aspekt fand in den Studien zu den Bildungswegen im Schulsystem der Föderation

1 Safi 2013.  
2 Maclet 2012.

Wallonie-Brüssel weniger Beachtung. Die stark genderspezifischen Wahlentscheidungen im berufsbildenden und technischen Unterricht legen dennoch nahe, dass die Gender-Stereotypen fortbestehen.

Diese Erkenntnisse haben sich in mehreren Forschungszentren herauskristallisiert, obwohl die Messmöglichkeiten begrenzt sind. Der aktuelle Wissensstand zeigt die Grenzen der Verwaltungsdatenbanken auf, was die Variablen für die einzelnen geschützten Merkmale anbelangt. Um die soziale Herkunft zu erfassen, wäre es wünschenswert, individuelle Daten aufgrund von Variablen zu erfassen und zu benutzen, mit denen die soziale Herkunft der Schüler auf direkterem Wege festzustellen ist, beispielsweise das Diplom der Mutter, wie dies in der Flämischen Gemeinschaft gehandhabt wird. Um die ethnische Herkunft zu erfassen, hat man die ethnischen Indikatoren in der Politik zur Unterstützung benachteiligter Schulen neutralisiert, so auch in den betreffenden Maßnahmen und Zuteilungskriterien. Diese Tendenz setzt sich in der Politik zur Regelung der freien Schulpflicht fort, denn weder die Staatsangehörigkeit noch ein sonstiger ethnischer Aspekt zählen zu den Priorisierungskriterien bei der Einschreibung. Dabei sind die Auswirkungen, die die ethnische Herkunft auf den Bildungsweg, die Leistungen und die schulischen Erfahrungen junger Menschen ausländischer Herkunft hat, Anlass genug, zumindest die Indikatoren neu zu diskutieren, um die Entwicklung der Bildungswege von Schülern im Laufe der Zeit besser verfolgen zu können, unabhängig vom Merkmal der Staatsangehörigkeit. Da die Wahlentscheidung sich als wichtiger Aspekt der Entstehung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten herausgestellt hat, wäre es sinnvoll, wenn die Verwaltungsdatenbanken, die den Forschern bereitgestellt werden, Angaben zu diesen Variablen enthielten, sowohl im Übergangs- als auch im Qualifikationssekundarunterricht.

Drittens wirft der aktuelle Wissensstand ein Licht auf die Faktoren und Aspekte, die eine Erklärung für diese ungleiche Teilhabe liefern,

und hebt die entscheidenden Ursachen hervor, die mit der Organisation und den Strukturen des Bildungssystems der Föderation Wallonie-Brüssel zusammenhängen. Der „Quasi-Schulmarkt“, das heißt ein kaskadenartiges System der vorzeitigen Orientierung in „niedere“ Bildungswege, und somit auch die Schülerzusammensetzung in den Schultypen, -formen und -einrichtungen sind Faktoren, die die sozialen, ethnisch-rassischen und behinderungsbezogenen Ungleichheiten fortsetzen und noch bestärken. Unsere Literaturliteraturauswertung deckt die Funktionsweise des Bildungssystems als „Quasi-Schulmarkt“ auf und zeigt, dass hierdurch hierarchisierte, konkurrierende Bildungsräume im Schulwesen entstehen. Einige empirische Forschungsarbeiten unterstreichen, dass diese marktähnliche Funktionsweise einen entscheidenden Einfluss auf das Diversitätsmanagement in Sachen Schülervielfalt hat. In Teil 2 des Berichts haben wir diesen Ansatz weiter vertieft und das Diversitätsmanagement auf Ebene der Schulen näher erforscht. Der Rang der Schulen innerhalb der schulischen Hierarchie bildet einen spannenden Blickwinkel bei der Untersuchung und Analyse der quantitativen Daten, die zum Diversitätsmanagement in den Schulen erfasst wurden.

Der dritte Teil zum aktuellen Wissensstand analysiert außerdem die bisherigen Kenntnisse darüber, welche Einstellung die Mitgestalter einer Schule – sowohl die institutionellen Akteure als auch die Eltern und Schüler – zu den einzelnen geschützten Merkmalen haben. Der Stand der Fachliteratur hat den Einfluss bestimmter Stereotypen und Vorurteile unter den Mitgestaltern einer Schule und auch ihre stark kontrastierenden Einstellungen gegenüber den Schülerpopulationen je nach sozialer Herkunft, ethnischer Herkunft und Gender gezeigt. Es bleiben jedoch zahlreiche Unbekannte, was die Einstellung der Schulakteure gegenüber ihren Schülern angeht, wenn es zu Wechselwirkungen zwischen diesen drei Faktoren kommt. Dies möchten wir im dritten Teil des Berichts analysieren, der sich mit dem schulischen Orientierungsprozess befasst.

## 4. DIVERSITÄTSMANAGEMENT IN DER SCHULE: POLITIK, PRAXIS UND KOMPETENZ DER SCHULEN IM UMGANG MIT VIELFALT

Das Diversitätsbarometer Bildung soll das Diversitätsmanagement in den Grund- und Sekundarschulen kartieren. Aufgrund der freien Unterrichtsgestaltung, die den Schulen gesetzlich einen großen Handlungs- und Führungsspielraum zusichert, ist es erforderlich, das Diversitätsmanagement auf dieser Ebene zu analysieren.

Diese Analyse erstreckt sich über drei Aspekte: Politik, Praxis und Kapazitäten im Umgang mit Vielfalt in den Schulen. Erstens wird die Politik der Schulen im Umgang mit Vielfalt allgemein und mit der Schülervielfalt nach den geschützten Merkmalen untersucht, die Gegenstand der Analyse sind, das heißt sozialer Herkunft, ethnischer Herkunft, Behinderung, sexueller Orientierung und Gender (bereichsübergreifend untersucht). Der Begriff Politik unterscheidet sich hier von den rechtlichen, politischen und sozialen Initiativen oder Rahmenregelungen der Föderation Wallonie-Brüssel, wie wir sie in der Literaturübersicht beleuchtet haben. Es handelt sich hier vielmehr um die Schulpolitik vor Ort, wie sie von der Schuldirektion festgelegt wird. Es zeigt sich, in welchem Maße diese Politik von der Funktionsweise des Bildungssystems als „Quasi-Schulmarkt“ geprägt ist, der zur Entstehung von Bildungsräumen beiträgt, die durch eine Hierarchisierung, Konkurrenz und Segregation zwischen den Schulen geprägt sind. Zweitens geht es um die Diversitätspraxis (oder Vielfaltspraxis). Unter diesem Begriff verstehen wir in diesem Bericht formelle und informelle Praktiken, die eingeführt werden, um im Alltag mit einer vielfältigen Schülerpopulation umzugehen. Ein besonderes Augenmerk gilt hier der Praxis in der Schulklasse. Es handelt sich dabei um die Vielfaltspraxis im Rahmen des Erziehungs- und Lehrauftrags einer Schule, doch auch um Praktiken, die dem Zusammenleben in einer vielfaltsgeprägten Schule förderlich sind. Drittens befassen wir uns, was die Mittel und Kapazitäten der Schulen in Sachen Vielfalt anbelangt, mit der Art und Weise, wie die institutionellen Schulak-

teure den schulischen Rahmen, in dem sie arbeiten, bewerten.

Die Untersuchung des Diversitätsmanagements in den Schulen basierte auf einer gemischten (qualitativen und quantitativen) Methodik, die drei Phasen der Datenerfassung beinhaltet:

1. eine qualitative explorative Phase (qualitative Voruntersuchung) zur gezielten, möglichst präzisen Formulierung der Hypothesen und Fragestellungen für die quantitative Untersuchungsphase;
2. eine quantitative Phase, in der eine repräsentative Auswahl von Grund- und Sekundarschulen einen Fragebogen auszufüllen hatte;
3. eine qualitative Phase, um die Analyse der Ergebnisse aus den zwei vorangegangenen Phasen zu vertiefen. Wir stellen diese einzelnen Phasen der Reihe nach vor, wobei wir die jeweilige Methodik und die wichtigsten Ergebnisse in dieser Kurzdarstellung zusammenfassen.

Die Befragung zum Diversitätsmanagement der Schulen in der Föderation Wallonie-Brüssel hat hauptsächlich folgende Ergebnisse hervorgebracht.

In der Grund- und Sekundarschule ist der Anteil der Befragungsteilnehmer, die vollkommen mit den Behauptungen einverstanden sind, dass ihre Schule eine Diversitätspolitik entwickelt, besonders hoch, und zwar bei den meisten geschützten Merkmalen, die hier untersucht werden (mit Ausnahme des geschützten Merkmals der ethnischen Herkunft, bei dem dies in geringerem Maße zutrifft). Es sei jedoch angemerkt, dass die Standpunkte der Lehrer und der Direktoren in der Sekundarschule bei einigen Elementen in Zusammenhang mit der Diversitätspolitik und den Mitteln zur Vielfaltsförderung unterschiedlich ausfallen. So bestätigen die Lehrer relativ seltener als die Direktoren gewisse Behauptungen zur Diversitätspolitik. Unter den Grund-

und Sekundarschullehrern ist zudem eine Tendenz zu einer günstigen, teilweise sogar sehr günstigen Einschätzung festzustellen, wenn man sie zu ihrer Diversitätspraxis in der Schulklasse oder darüber befragt, wie leicht es fällt, heikle Themen anzusprechen. Eine Ausnahme bildet hier das geschützte Merkmal der sexuellen Orientierung, bei der die Befragungsteilnehmer sich weniger affirmativ äußern.

Erwähnenswert ist auch der Unterschied zwischen Grund- und Sekundarschule bei dem Beschwerdeverfahren. Die Befragungsteilnehmer in der Grundschule bestätigen relativ seltener als ihre Kollegen in der Sekundarschule, dass sie dieses Verfahren anstrengen.

Bei dem geschützten Merkmal der sexuellen Orientierung haben wir in der Grundschule einen Effekt des Schulnetzes festgestellt. Im konfessionellen freien Grundschulnetz werden die Behauptungen zur Diversitätspolitik im Bereich der sexuellen Orientierung relativ seltener bestätigt. In der Sekundarschule hingegen ist dieser Effekt des Schulnetzes nicht festzustellen. In Sachen sexueller Orientierung ist zudem hervorzuheben, dass die Antworten der Akteure, insbesondere der Lehrer, weniger affirmativ ausfallen, wenn es um Behauptungen über konkretere Maßnahmen geht, wie schriftliche Mitteilungen an die Eltern (adressiert an alle Arten von Familien, auch gleichgeschlechtliche Elternpaare).

Was das geschützte Merkmal der sozialen Herkunft anbelangt, deuten die Erkenntnisse aus dem Wissensstand und den Analysen zur Fachliteratur und auch bei der Expertentagung darauf hin, dass das eingeführte Diversitätsmanagement jeweils vom Rang der Schulen in der Hierarchie zwischen den Bildungseinrichtungen abhängt. Frühere Forschungsarbeiten über die Strukturierung des Unterrichtswesens in Bildungsräume, die von einer Hierarchisierung und Konkurrenz zwischen den Sekundarschulen geprägt sind, messen die Rangstellung der Schulen je nach sozioökonomischem Index (SÖI), doch auch nach ihrer Struktur in Bildungszweigen (Übergang/Übergang und Qualifikation/Qualifikation). Unter Bezugnahme auf diese Analysen haben wir die Hypothese aufgestellt,

dass das Diversitätsmanagement durch den SÖI der Schulen und/oder ihre Struktur und/oder den proportionalen Anteil an Schülern ausländischer Staatsangehörigkeit beeinflusst wird. Im Grundschulwesen haben wir Effekte der SÖI-Schichten festgestellt. So ist die Chancengleichheitspolitik in Schulen mit hohem SÖI zum Beispiel relativ schwächer entwickelt als in Schulen mit niedrigem SÖI. Im Sekundarschulwesen ist ein Einfluss durch die Zusammensetzung festzustellen: Je mehr Nichtbelgier zum Personal gehören, umso eher ist man darauf bedacht, Informationen über die sozioökonomische Situation der Schüler einzuholen.

Beim Diversitätsmanagement in Sachen Behinderung zeigt sich, dass Behauptungen zu konkreten Maßnahmen, beispielsweise zu angemessenen Vorkehrungen, seltener bestätigt werden. Im Sekundarschulwesen pflichten die Lehrer verhältnismäßig seltener als die Direktoren den Behauptungen zur Aufnahme von Schülern mit Behinderung in ihrer Schule und/oder zu angemessenen Vorkehrungen bei. Außerdem sind ein Effekt der SÖI-Schichten und ein Einfluss durch die Strukturen im Sekundarschulwesen festzustellen. In Schulen mit niedrigem SÖI pflichten die Akteure verhältnismäßig seltener Behauptungen bei, dass es in ihrer Schule Maßnahmen zum Diversitätsmanagement in Sachen Behinderung gibt. Die Lehrkräfte im Qualifikationsunterricht stimmen relativ seltener den Behauptungen zur Aufnahme von Schülern mit Behinderung in ihrer Schule bei.

Beim Merkmal der ethnischen Herkunft sprechen sich die Befragungsteilnehmer sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulwesen sehr deutlich für ein Verbot von offen getragenen religiösen oder weltanschaulichen Symbolen in der Schule aus. Sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulwesen ist ein Effekt des Schulnetzes und der SÖI-Schichten festzustellen. So wird das Tragen von Symbolen verhältnismäßig seltener im freien konfessionellen Unterricht und in Schulen mit hohem SÖI verboten. Sprachlich sind die Befragungsteilnehmer strikt für den Gebrauch des Französischen in ihrer Schule, sowohl im Klassenzimmer als auch auf dem Schulhof. Hier ist allerdings ein Effekt der Zusammensetzung und der SÖI-Schichten fest-

zustellen. So ist man verhältnismäßig strikter, je höher der Anteil an Schülern ausländischer Staatsangehörigkeit ist. In sozioökonomisch besser gestellten Schulen misst man dem Gebrauch des Französischen durch mehrsprachige Schüler relativ weniger Bedeutung bei. Sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulwesen scheinen die Befragungsteilnehmer im Umgang mit nicht-französischsprachigen Eltern nur selten auf Übersetzungen, Dolmetscher oder Fremdsprachkenntnisse innerhalb des Personals zurückzugreifen. Sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulwesen ist ein Effekt der Zusammensetzung festzustellen (was die Population ausländischer Staatsangehörigkeit anbelangt), der darauf hindeutet, dass man eher Maßnahmen zur sprachlichen Vielfalt ergreift, je höher der Anteil der ausländischen Population ist.

Was die Beziehungen zu den Eltern ausländischer Herkunft im Grundschulwesen anbelangt, waren Einflüsse durch die Zusammensetzung festzustellen, die darauf hindeuten, dass die Befragungsteilnehmer aus Schulen mit hohem Anteil an Schülern ausländischer Staatsangehörigkeit solche Beziehungen eher stärker befürworten. Im Sekundarschulwesen zeigt sich ein Effekt der Strukturen. So werden die Beziehungen zu den Eltern mit Migrationshintergrund im Qualifikationsunterricht verhältnismäßig stärker befürwortet.

In Sachen Gender ist selten ein Effekt der Zusammensetzung zu beobachten. Es sei allerdings angemerkt, dass die Lehrer bei zunehmendem Jungenanteil in der Schule umso weniger mit Maßnahmen einverstanden sind, die eine stärker geschlechtsgemischte Zusammensetzung herbeiführen sollen.

Im Hinblick auf das Diversitätsmanagement hat unsere Literaturobwertung gezeigt, dass der Quasi-Schulmarkt – wie die Analyse bestimmter Untersuchungen vor Ort ergab – einen Einfluss auf das Diversitätsmanagement der Schulen hat, insbesondere bei den Merkmalen der sozialen und der ethnischen Herkunft. Dies wurde auch wiederholt in den qualitativen Untersuchungsphasen hervorgehoben. Der Rang der einzelnen

Schulen innerhalb der Hierarchie unter den Bildungseinrichtungen war ein wichtiger Ansatz bei der Untersuchung und Analyse der Daten, die zum Diversitätsmanagement in den Schulen erfasst wurden. Im Grund- und Sekundarschulwesen haben wir den Effekt der SOI-Schichten und der Zusammensetzung der Schulen (was den Anteil an Schülern ausländischer Staatsangehörigkeit angeht) gemessen. Im Sekundarschulwesen haben wir zudem Effekte der Strukturen gemessen. Diese Analysen zeigen nachdrücklich, dass das Diversitätsmanagement der institutionellen Schulakteure teilweise vom Rang der Schule in den hierarchisierten und konkurrierenden Bildungsbereichen abhängt, die durch die Funktionsweise unseres Bildungssystems entstehen. Diese Analyse zeigt, dass nicht alle Schulen mit den gleichen Schülerpopulationen arbeiten und dass sich einige auf den Umgang mit bestimmten Populationen spezialisieren. Die Forschungsarbeit, die einen qualitativen und quantitativen Ansatz kombiniert, legt nahe, dass Schulen mit randständiger Position auf dem Quasi-Schulmarkt auf die Besonderheiten ihrer Schülerpopulationen eingehen, das heißt von Schülern ausländischer und sozial benachteiligter Herkunft.

Die Literaturrecherche hatte gezeigt, dass es keine Untersuchungen zu den Problemen des Quasi-Schulmarktes gibt, was die Positionierung der Schulen im Hinblick auf Schüler mit Behinderung und LGBT-Schüler angeht. Im Bereich Behinderung haben wir nachweisen können, dass die Sekundarschulakteure, die auf dem Quasi-Schulmarkt benachteiligt sind, den Behauptungen zu angemessenen Vorkehrungen und zu der Integration von Schülern mit Behinderung relativ weniger zustimmen. Derartige Ergebnisse legen die Hypothese nahe, dass die Schulen, die bereits zu einer Spezialisierung auf den Umgang mit Schülergruppen veranlasst sind, die von anderen geschützten Merkmalen als Behinderung betroffen sind, sich weniger in der Lage fühlen, auf Schüler mit Behinderung einzugehen.

In Zusammenhang mit dem Gender hat eine qualitative Studie zudem die Zuständigkeits-

bereiche auf dem Quasi-Schulmarkt für dieses Merkmal aufgezeigt<sup>3</sup>, wobei festzustellen ist, dass sich bestimmte Schulen auf die Geschlechtervielfalt in der Schule spezialisieren und sogar eine Emanzipationspolitik für Mädchen entwickeln. Unseren Analysen konnten wir entnehmen, dass das Lehrpersonal die soziale Vielfalt in Zusammenhang mit dem Gender in geringerem Maße bestätigt, wenn die Schule einen hohen Anteil an männlichen Schülern hat. Je höher der Jungenanteil, umso weniger pflichten die Befragungsteilnehmer den Behauptungen im Sinne einer Geschlechtervielfalt bei. Bei diesem Thema bleiben jedoch einige Fragen ungeklärt: Inwiefern entscheiden sich gewisse Schulen bewusst dafür, einer bestimmten Gruppe den Vorzug gegenüber einer anderen zu geben oder auf eine Parität beider Gruppen zu setzen? Muss die Schlussfolgerung eher lauten, dass ein geschlechtsbezogener Zusammensetzungseffekt oder eine bewusste Entscheidung von Seiten der Schule vorliegt?

Die quantitative Studie hat zwar Effekte der Strukturen zutage gefördert, wird aber den Spannungen innerhalb des Lehrpersonals beim Thema Diversitätsmanagement nicht ganz gerecht. Die qualitativen Phasen haben gezeigt,

dass die Diversitätspraktiken weitaus „fließender“ als die Antworten auf einen Fragebogen sind und vermuten lassen, dass die institutionellen Akteure nicht nur Strukturen widerspiegeln, sondern das Diversitätsmanagement auch selbst mitgestalten. Es empfiehlt sich daher, qualitative Studien durchzuführen, um die Analyse der lokalen Ausgestaltungen und Konstellationen in Sachen Diversitätsmanagement zu vertiefen<sup>4</sup>.

Schlussfolgernd erinnern wir an die Schwierigkeiten, die sich bei der Erforschung der Vielfaltsthemen im Schulwesen der Föderation Wallonie-Brüssel ergaben. Diese Schwierigkeiten hängen vor allem damit zusammen, dass die „Vielfalt“ oder „Durchmischung“ im französischsprachigen Landesteil Belgiens keineswegs ein Selbstläufer ist. Die stark segregativen Tendenzen im Diversitätsmanagement und die Funktionsweise des Bildungswesens als Quasi-Schulmarkt bewirken, dass Vielfalt keine Selbstverständlichkeit ist. Daher bedarf es einer bewusstseinsbildenden Arbeit, damit die Reformen zur Schaffung stärker inklusiver Strukturen von den Schulakteuren, und zwar sowohl dem Lehrpersonal als auch den Eltern, akzeptiert und umgesetzt werden.

## 5. ORIENTIERUNG IM SEKUNDARSCHULWESEN: ORIENTIERUNGSPOLITIK, -PRAXIS UND -ARGUMENTE

Im dritten Teil dieses Diversitätsbarometers Bildung wird die Analyse des schulischen Orientierungsprozesses vertieft, um insbesondere besser zu verstehen, wie Schüler aus schwächeren sozioökonomischen Umfeldern und Jugendliche ausländischer Herkunft in die verschiedenen Bildungszweige orientiert werden. Obwohl der „Pakt für ein exzellentes Bildungswesen“ (das Bildungsreformwerk der Föderation Wallonie-Brüssel genannt „Pacte pour un Enseignement d'excellence“) auf die Abschaffung dieses Frühorientierungssystems abzielt, indem alle

Schüler bis 15 Jahre in den kommenden Jahren einem gemeinsamen „Bildungsstamm“ folgen<sup>5</sup>, kennzeichnet sich das belgische Sekundarschulwesen nach wie vor durch ein kaskadenartiges System früh ansetzender schulischer Orientierungen, die von den eher akademischen Bildungsformen (Übergangsunterricht) zu eher beruflichen Bildungsformen (Qualifikationsunterricht) hinführen. Die Orientierung ist somit ein Punkt, in dem sich Ungleichheiten in der Föderation Wallonie-Brüssel herauskristallisieren. Der dritte Teil dieses Berichts befasst sich mit

3 Lenel 2011.

4 Siehe hierzu die Arbeiten von Verhoeven, insbesondere Verhoeven 2011.

5 <http://www.pactedexcellence.be>.

den Orientierungsprozessen im Sekundarschulwesen. Dieser Teil geht in zwei Schritten vor.

Zunächst werden die Orientierungspolitik und -praxis der Sekundarschulen untersucht. Die Analyse dieser Orientierungspolitik und -praxis setzt zunächst bei der Orientierungsbescheinigungspolitik der betreffenden Schulen an. Hierzu hat man die Verwaltungsdatenbanken näher analysiert und eine Reihe von Indikatoren hinzugezogen und konstruiert, um die Unterschiede zwischen den Schulen bei der Orientierungsbescheinigungspolitik zu ermitteln.

Anschließend haben wir zur Analyse der Orientierungspolitik und -praxis in den Schulen eine Erhebung innerhalb derselben Stichprobe von Sekundarschulen durchgeführt wie derjenigen, die in der Erhebung über das Diversitätsmanagement ausgewählt wurde.

Für die Gesamtanalyse der Orientierungsbescheinigungspolitik im Schulwesen der FWB haben wir die Verwaltungsdatenbank „Attestations“ der FWB hinzugezogen, in welcher Anzahl und Art der ausgestellten Orientierungsbescheinigungen pro Sekundarschule aufgezeichnet sind. Wir haben bivariate Analysen durchgeführt, um die richtige Gewichtung diverser Variablen in Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen den Orientierungsbescheinigungen A (bestanden), B (mit Einschränkung bestanden) und C (nicht bestanden, Jahr wiederholen) im Regelunterricht der zweiten und dritten Stufe pro Sekundarschule zu ermitteln. Anschließend haben wir multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Diese Analysen zielten darauf ab, die Faktoren zu erfassen, die sich auf die Vergabe der drei Orientierungsbescheinigungen in den Sekundarschulen der Föderation Wallonie-Brüssel auswirken. Wir haben eine Reihe von Variablen<sup>6</sup> ausgewählt und konstruiert, um Erklärungen für das Verhältnis zwischen den Orientierungsbescheinigungen A, B und C pro Sekundarschule zu finden. Als Variablen wurden ausgewählt: das Schulnetz; das Schulangebot; die Größe der Schule; die Entwicklung der Schulgröße; das Verhältnis der Schülerzahl

zwischen der zweiten und der ersten Stufe; das Verhältnis der Schülerzahl zwischen der dritten und der zweiten Stufe; der Anteil an Schülern mit schulischem Rückstand; die Entwicklung des Anteils an Schülern mit schulischem Rückstand; der Anteil an Schülern aus Vierteln mit hohem SOI (oberstes Quintil, die höchsten 20 %) in der Schule; die Entwicklung des Anteils an Schülern aus Vierteln mit hohem SOI (Vergleich 2013-2014 mit 2006-2007); der Anteil an weiblichen Schülern; der Diversitätsgrad auf Basis der Nationalitäten an der Schule (Herfindahl-Index) und die Entwicklung der Diversität auf Basis des Herfindahl-Indexes (Vergleich 2013-2014 mit 2006-2007).

Auf der Grundlage dieser Indikatoren konnten wir Analysen zur Identifizierung bestimmter Schlüsselfaktoren durchführen, die sich auf die Orientierungsbescheinigungspolitik der Schulen in der Föderation Wallonie-Brüssel auswirken. So haben wir einen Effekt der Variablen Schulnetz aufgezeigt. In den Schulen des provinziellen Unterrichtswesens werden seltener Orientierungsbescheinigungen B ausgestellt als in den anderen Schulnetzen. Die Schulen des freien konfessionellen Unterrichtswesens hingegen neigen, verglichen mit den anderen Schulnetzen, eher zur Ausstellung von Orientierungsbescheinigungen B. Außerdem hat sich ein Nettoeffekt des Schulangebots gezeigt: In den Schulen, die einzig und allein einen Übergangsunterricht anbieten, werden am häufigsten Orientierungsbescheinigungen B ausgestellt. Vergleichsweise seltener werden Orientierungsbescheinigungen B in Schulen ausgestellt, die nur einen Qualifikationsunterricht anbieten. Ansonsten ist die Situation gleich. Einen weiteren Nettoeffekt hat der Stellenwert der Schule im Wettbewerbsdenken zwischen den Schulen. Dies äußert sich in der „Relegationspraxis“ (Umorientierung in als niederwertig wahrgenommene Unterrichtsformen): Schulen mit starkem Rückgang der Schülerzahl von der zweiten zur dritten Stufe neigen häufiger zur Ausstellung von Orientierungsbescheinigungen B. Während die Situation ansonsten gleich ist, bleibt festzuhalten, dass bei einem starken Rückgang

6 Nähere Informationen über die Konstruktion dieser Variablen finden sich in den Forschungsberichten.

des Anteils an Schülern aus den wohlhabendsten Vierteln in der Schule häufiger Orientierungsbescheinigungen B ausgestellt werden.

Bei der Ausstellung der Orientierungsbescheinigungen C ist Folgendes festzustellen: (1) Der Anteil an Schülern aus sozial besser gestellten Milieus verringert eher den Anteil an Orientierungsbescheinigungen C, wobei die Situation ansonsten gleich ist; (2) der Anteil an Schülern mit schulischem Rückstand hingegen erhöht eher die Anzahl Orientierungsbescheinigungen C, das heißt, je mehr Schüler einen schulischen Rückstand haben, umso häufiger werden Orientierungsbescheinigungen C ausgestellt; (3) auch das Schulnetz hat einen Effekt, und zwar werden im autonomen Unterrichtswesen und im freien konfessionellen Schulnetz am seltensten Orientierungsbescheinigungen C ausgestellt; (4) das Schulangebot hat ebenfalls einen Effekt, und zwar werden relativ seltener Orientierungsbescheinigungen C im Qualifikationsunterricht als im Übergangsunterricht ausgestellt; (5) obwohl wir bei den Orientierungsbescheinigungen B keine solche Verbindung herstellen konnten, geht ein zunehmender Diversitätsgrad nach dem Herfindahl-Index (Schuljahr 2013-2014 im Vergleich zu Schuljahr 2006-2007) mit einer häufigeren Ausstellung von Orientierungsbescheinigungen C einher, wobei die Situation ansonsten gleich ist. Auch das Verhältnis zwischen der zweiten und der ersten Stufe hat einen Effekt auf die Ausstellungshäufigkeit von Orientierungsbescheinigungen C. Schulen, die eine größere Anzahl Schüler in der zweiten Stufe aufnehmen, stellen häufiger Orientierungsbescheinigungen C aus. Dies gilt auch beim Verhältnis zwischen der dritten und der zweiten Stufe. Schulen, die eine größere Anzahl Schüler in der dritten Stufe aufnehmen, stellen häufiger Orientierungsbescheinigungen C aus.

Die Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen zu den Orientierungsbescheinigungen A (bestanden) bestätigen logischerweise eine Reihe von Tendenzen, die bei den Orientierungsbescheinigungen B (bestanden mit Einschränkungen) und C (nicht bestanden) zu beobachten waren. Das Schulangebot hat einen eindeutigen Effekt: Im Übergangsunterricht werden seltener

Orientierungsbescheinigungen A ausgestellt als im Qualifikationsunterricht oder als in den Schulen, in denen die beiden Unterrichtsformen angeboten werden. Das Schulnetz hat ebenfalls Effekte. So werden weniger Orientierungsbescheinigungen A im kommunalen Schulnetz ausgestellt. Die Größe der Schule hat einen erheblichen Effekt. Je größer die Schule, umso seltener werden Orientierungsbescheinigungen A ausgestellt. In Schulen mit hohem Anteil an Schülern aus den wohlhabendsten Vierteln werden auch häufiger Orientierungsbescheinigungen A ausgestellt. In Schulen, die in dem Zeitraum 2006 bis 2013 einen zunehmenden Anteil an Schülern aus den wohlhabendsten Vierteln aufweisen, werden ebenfalls häufiger Orientierungsbescheinigungen A ausgestellt. In Schulen, die einen hohen Anteil an Schülern mit schulischem Rückstand haben, werden seltener Orientierungsbescheinigungen A ausgestellt. In Schulen mit hoher Diversität hinsichtlich der Staatsangehörigkeit werden ebenfalls seltener Orientierungsbescheinigungen A ausgestellt. Auch das Verhältnis zwischen der zweiten und der ersten Stufe hat einen Effekt auf die Ausstellung von Orientierungsbescheinigungen A. Ebenso ist ein Effekt des Verhältnisses zwischen der dritten und der zweiten Stufe festzustellen (die Schulen, die Schüler übernehmen, stellen häufiger Orientierungsbescheinigungen A aus). Hier kommt ein gewisses Selektions- und Relegationsdenken zum Ausdruck.

Im zweiten Schritt haben wir die Bewertungs-, Nachhilfe- und Orientierungspolitik der Schulen sowie die Versetzungskonferenzpraxis in den Klassenräten analysiert. Wir haben die Hypothese aufgestellt, dass diese Politik und Praxis mit den sozioökonomischen Merkmalen der Schüler und folglich mit den SOI-Schichten der Schulen zusammenhängen, doch auch mit der Struktur der Schulen und mit ihrer Größe (Schülerzahl). Wir haben also eine Reihe multivariater Analysen durchgeführt, um die Effekte der SOI-Schichten, der Größe und der Strukturen zu ermitteln. Außerdem haben wir den Effekt der Zusammensetzung berücksichtigt, was den Anteil an Schülern ausländischer Staatsangehörigkeit anbelangt, sowie den Effekt der Region und auch des Schulnetzes.

Ferner haben wir die Effekte der sozialen Erwünschtheit aufgezeigt. Unter den Befragungsteilnehmern ist eine starke Tendenz festzustellen, Behauptungen zu bestätigen oder sogar ganz klar zu bestätigen, wenn es um eher objektive und akademische Kriterien hinsichtlich der Bewertung, Nachhilfe und Orientierung geht. Die Antworten zu Behauptungen, die sich auf Entscheidungen nach einer Denkweise der Schule beziehen, beispielsweise im Sinne einer kommerziellen Logik oder des guten Rufs der Schule, sind hingegen weniger affirmativ. Wir haben jedoch Effekte der Strukturen und der Zusammensetzung hinsichtlich der Nachhilfepolitik festgestellt, ebenso Effekte der Struktur im Bereich der Versetzungskonferenzpraxis. Bei der Nachhilfepolitik setzt man im Übergangsunterricht am häufigsten auf Ferienarbeiten. In den Schulen mit hohem Anteil an nicht-belgischen Schülern scheint man bei der Unterstützung von Schülern in Schwierigkeiten besonders proaktiv zu sein. Bei den Versetzungskonferenzen sind ebenfalls Effekte der Struktur zu erkennen. Im Übergangsunterricht wird am häufigsten bestätigt, dass der Ruf der Schule einen Einfluss auf die Entscheidungen in den Klassenräten hat.

Als Nächstes untersucht dieser Teil des Berichts die Unterschiede zwischen den Lehrkräften bei der Vergabe von Orientierungsbescheinigungen A, B und C. So befasst er sich insbesondere mit der Art und Weise, wie die verschiedenen Schulakteure ihre Praxis begründen. Effektiv gibt es eine ganze Reihe von Unbekannten in den Argumentationen, die hinter der schulischen Orientierungspraxis stehen, insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Wechselwirkungen oder Einflüsse die geschützten Merkmale ethnische Herkunft, soziale Herkunft und Gender in den Entscheidungsfindungen der Klassenräte des Sekundarunterrichts zur Ausstellung einer Orientierungsbescheinigung A, B oder C haben. Mit diesen Wechselwirkungen zwischen den geschützten Merkmalen Gender, soziale Herkunft und ethnische Herkunft im Rahmen der Klassenräte schließen wir unsere Analyse zur Orientierung und Diversität ab. Anhand eines Versuchsaufbaus mit technischen Vignetten

(Fallbeschreibungen) haben wir versucht, die Wechselwirkungen und Einflüsse von sozialer Herkunft, ethnischer Herkunft und Gender auf die von den Lehrkräften herangezogenen Argumente im schulischen Orientierungsverfahren zu ermitteln. Um die Bedeutung der Argumente zur Rechtfertigung der Entscheidungen im Klassenrat je nach Gender, sozialer Herkunft oder ethnischer Herkunft des Schülers laut Vignette zu analysieren, haben wir eine Reihe von Analysen zur Varianz durchgeführt.

Unsere Analysen haben zahlreiche Effekte in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, der ethnischen Herkunft und dem Gender aufgezeigt, dazu auch einige Wechselwirkungen. So ziehen die Lehrkräfte bei Schülern gehobener sozialer Herkunft Argumente heran, die ihre hohen schulischen Erwartungen und Anforderungen widerspiegeln. Bei Schülern niedrigerer sozialer Herkunft hingegen berufen sie sich auf Umorientierungsargumente, die ihre wenig positiven Vorstellungen vom familiären Umfeld dieser Schüler zum Ausdruck bringen. Diese Ergebnisse weisen in die gleiche Richtung wie die Literatur, die zeigt, dass die Vorstellungen der Lehrkräfte jeweils spezifisch für ihre soziale Gruppe sind und im Hinblick auf Schüler niedriger sozialer Herkunft unter Umständen ungünstig ausfallen. So können Vorurteile dazu führen, dass Lehrkräfte Schülern aus benachteiligten Umfeldern keine Unterstützung oder Nachhilfe gewähren, da sie der Meinung sind, dass die familiären Umfelder diese Hilfestellungen nicht zu nutzen wissen<sup>7</sup>.

Unsere Analysen haben zudem Effekte in Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft ergeben. So begründen Lehrkräfte die Vergabe von Orientierungsbescheinigungen A mit dem familiären Umfeld, wenn es sich um Schüler belgischer Herkunft handelt, was aber nicht der Fall ist, wenn es um Schüler ausländischer Herkunft geht. Lehrkräfte argumentieren bei Schülern ausländischer Herkunft häufiger mit der persönlichen Wahl als bei Schülern belgischer Herkunft. Im Qualifikationsunterricht argumentieren sie bei der Umorientierung von Schülern

7 André 2012; Houssonlogé 2013.

ausländischer Herkunft zudem häufiger mit der Wahrung des guten Rufs der Schule.

Unsere Analysen haben Effekte des Genders gezeigt, die sich in der Literatur bestätigt finden. Bei Schülern niedriger sozialer Herkunft argumentieren die Lehrkräfte des Übergangsunterrichts häufiger mit hohen Erwartungen, wenn es sich um Jungen handelt.

Unsere Analysen haben außerdem Wechselwirkungen gezeigt. Lehrkräfte begründen das Doppeln eines Schuljahres damit, dass sie den Schüler in ihrer Schule halten wollen, wenn dieser eine hohe soziale Herkunft hat, insbesondere dann, wenn es sich hierbei um einen Schüler ausländischer Herkunft handelt.

## 6. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Schlussfolgernd ist hervorzuheben, dass bei der Erforschung von Aspekten der Diversität und schulischen Orientierung aufgrund von bestimmten Merkmalen, die nach dem Antidiskriminierungsrecht der Föderation Wallonie-Brüssel geschützt sind, besondere Schwierigkeiten auftreten, die sowohl mit der bisher hierzu nicht systematisch erfolgten Datenerfassung und den altbekannten Tendenzen zu einem stark segregativen Diversitätsmanagement als auch damit

zusammenhängen, dass das Bildungswesen als „Quasi-Schulmarkt“ und als ein kaskadenartiges System früh ansetzender schulischer Orientierungen funktioniert. Wir hoffen, dass die vorliegende Untersuchung die Notwendigkeit verdeutlicht, diesen segregativen Schulstrukturen entgegenzuwirken, und künftig neue Denk- und Vorgehensweisen beim Diversitätsmanagement in Schulen anregt.

## 7. LITERATURVERZEICHNIS

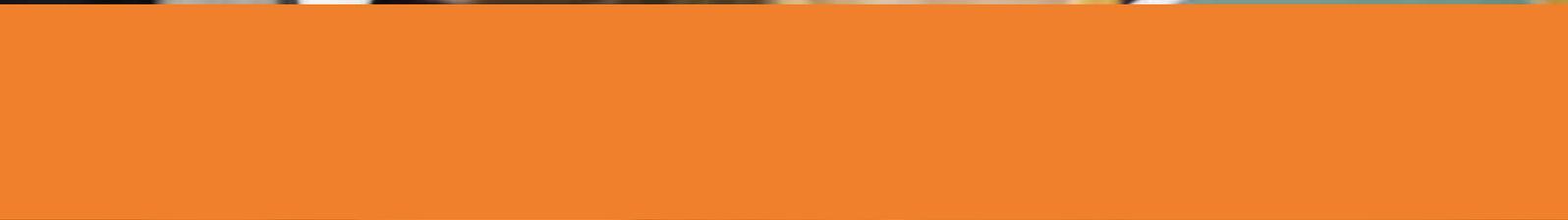
André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.

Houssonloge, D. (2013). L'impact des relations école-famille dans la réussite scolaire quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des enseignants. Etude UFAPEC n° 34.

Lenel, E. (2010). *La mixité à l'école comme levier de réussite ? Ressources et limites de deux modèles bruxellois*. *Brussels Studies*, Vol. 1, n°40.

Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris: La Découverte.

Verhoeven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*. 10(2), 189-203.





4

**DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG  
FLÄMISCHE GEMEINSCHAFT**

# DIVERSITÄTSBAROMETER BILDUNG FLÄMISCHE GEMEINSCHAFT

## KURZDARSTELLUNG



**Steven Groenez, Wendelien Vantieghem, Miet Lamberts**

**Projectleiding:  
Steven Groenez, Piet van Avermaet, Miet Lamberts**

Forschung im Auftrag von Unia

## 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 hervor- gebracht, dass die frühe Aufteilung in Schulty- pen, die derzeitige Orientierungsbescheini- gungspolitik und die hierarchische Struktur des Bildungssystems zur sozialen Selektion im Se- kundarunterricht beitragen.

In dieser Studie ging es darum, nähere Ein- sichten hierin zu gewinnen und uns auf die betriebene **Orientierungspolitik und Ori- entierungspraxis** im Sekundarunterricht zu fokussieren (Teil 3).

Der Sekundarunterricht in Flandern kennzeich- net sich durch die Kombination aus früher Ori- entierung und ungleicher Wertschätzung der einzelnen Schultypen. Diese Kombination kann zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch sozioökonomische Unterschiede zwi- schen 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 Schule<sup>1</sup> erfolgt. Soziale Unter- schiede setzen sich somit fort, indem man weniger an- spruchsvolle Bildungswege wählt. Die Empfeh- lungen 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 sozia- len 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 wichti- ge 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 nächs- te Schuljahr zu aufzusteigen, und müssen das betreffende Jahr wiederholen, selbst wenn sie sich danach für eine andere Bildungsrichtung entscheiden sollten. Eine Orientierungsbe- scheinigung B bietet die Möglichkeit, in das nächste Schuljahr aufzusteigen, aber unter der Bedingung, dass der Schüler eine andere Bil- dungsrichtung wählt. Hierbei geht es in erster Linie darum, dass ein Schüler nicht ewig in einer bestimmten Bildungsrichtung festsetzt. Die Ori- entierungsbescheinigung 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 Ab- hilfe 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 Hochschulun- terricht 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 Einfluss<sup>2</sup>. Unse- re Untersuchung zum Vorkommen der einzel- nen Orientierungsbescheinigungen anhand von Populationsdaten<sup>3</sup> und zu den getroffenen Wahlentscheidungen aufgrund dieser Ori- entierungsbescheinigungen bestätigt, dass die soziale Herkunft eine ausschlaggebende Ur- sache der tatsächlichen Orientierung nach einer Bescheinigung B ist, wobei benachteiligte Schü- ler häufiger den Schultyp wechseln und einen Abstieg erleben, während nichtbenachteiligte Schüler eher sitzen bleiben und/oder eine ande- re Richtung innerhalb desselben Schultyps wäh-

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.

len, 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.

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<sup>4 5</sup> 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 vorkommt<sup>6</sup>.

Wie bereits erwähnt, hat man in dieser Studie auch nach **Erklärungen für die Unterschiede bei den Orientierungsbescheinigungen und Wahlentscheidungen** gesucht. Hierbei

4 Wouters T & Groenez S., 2014.

5 Hindriks J. & Lamy G., 2014.

6 Wouters T & Groenez S., 2014.

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 Klassenratpraxis 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 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 Vielfaltspolitik 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 Vielfaltspolitik und Vielfaltspraxis 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 Fokusgrup-

pe 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 Mittelschichthintergrunds 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.

## LITERATURVERZEICHNIS

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.

# IMPRESSUM

*Diversitätsbarometer Bildung*  
Brüssel, Februar 2018

---

**Herausgegeben durch:**

Unia, Interföderales Zentrum für Chancengleichheit  
Rue Royale 138, 1000 Brüssel  
02 212 30 00  
info@unia.be

---

**Deutsche Übersetzung:** Daniel Piette

---

**Grafisches Konzept und Layout:** [www.studiorama.be](http://www.studiorama.be)

---

**Fotos :** [www.shutterstock.com](http://www.shutterstock.com) und Belga

---

**Druck:** Imprimerie Bulckens

---

**Verantwortlicher Herausgeber:** Els Keytsman

---

Dit rapport is ook verkrijgbaar in het Nederlands.

Cette publication est aussi disponible en français.

---

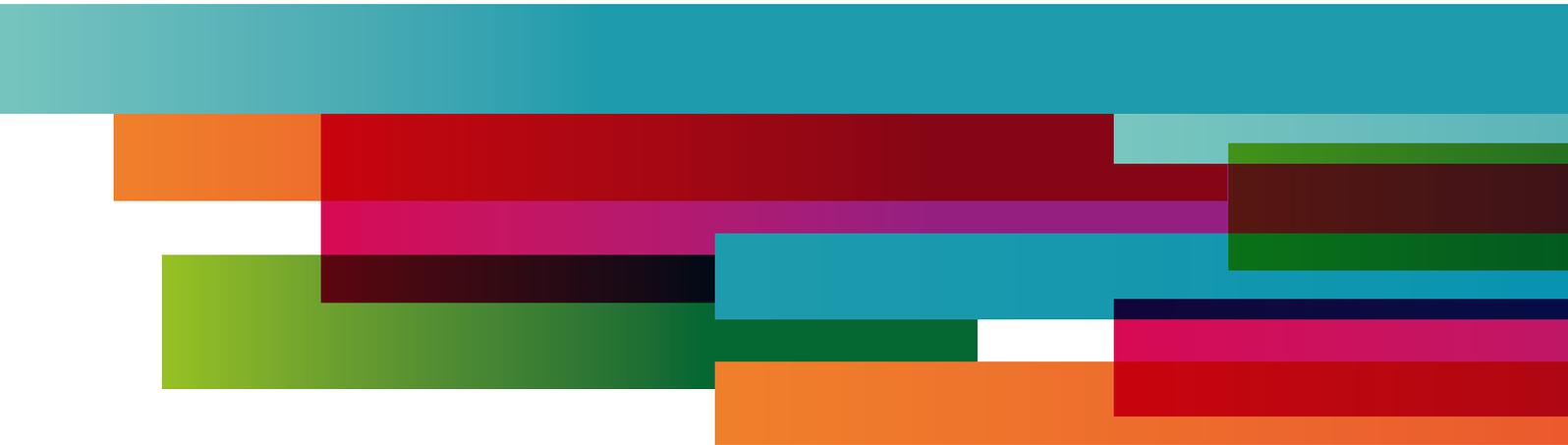
Dieser Bericht sowie die Anhänge können auf Unias Interseite unter der Rubrik „Publikationen“ heruntergeladen werden: [www.unia.be](http://www.unia.be).

---

Möchten Sie diese Publikation bestellen? Senden Sie Ihre Anfrage ganz einfach per E-Mail an [info@unia.be](mailto:info@unia.be) oder rufen Sie uns an unter 02 212 30 00, bitte unter deutlicher Angabe des Titels „Diversitätsbarometer Bildung“ sowie Ihres Namens und Ihrer Adresse. Diese Publikation ist kostenlos erhältlich. Nur bei größeren Bestellmengen oder einer Eilsendung berechnen wir unter Umständen Porto.

---

Unia regt den Austausch von Wissen an, erinnert aber daran, dass die Verfasser und Urheber aller Beiträge in dieser Publikation geschützt sind. Dieser Text darf nur dann als Informationsquelle verwendet werden, wenn der Autor und die Quelle des Auszugs angegeben werden. Die Vervielfältigung, gewerbliche Nutzung, Veröffentlichung oder teilweise oder vollständige Überarbeitung urheberrechtlich geschützter Texte, Fotos, Illustrationen und sonstiger Elemente ist nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung von Unia zulässig. Zur Nutzung des Bildmaterials wenden Sie sich bitte an Unia.



# DIVERSITÄTS- BAROMETER



Mit Unterstützung von:

