

AUSFÜHRLICHE ZUSAMMENFASSUNG

# OECD-BERICHT

ZUR QUALITÄT UND CHANCENGERECHTIGKEIT DES  
BILDUNGSSYSTEMS IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN  
GEMEINSCHAFT BELGIENS

# ABKÜRZUNGEN

Die im vorliegenden Bericht zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offiziellen Ansichten der OECD oder der Regierungen ihrer Mitgliedsstaaten wider.

Dieses Dokument und die darin enthaltenen Grafiken berühren weder den völkerrechtlichen Status von Territorien noch die Souveränität über Territorien, den Verlauf internationaler Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten oder Gebieten.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Die englische Originalfassung des Gesamtberichts wurde von der OECD unter folgendem Titel veröffentlicht: ***Quality and Equity of Schooling in the German-speaking Community of Belgium***

© OECD 2022, <https://doi.org/10.1787/9a6b6f3a-en>

Das vorliegende Dokument ist eine teilweise Übersetzung des Berichts. Die Kapitel der vorliegenden ausführlichen Zusammenfassung wurden von der OECD unter den folgenden Originaltiteln veröffentlicht:

***Executive Summary***

***Assessment and Recommendations***

<b>AHS</b>	Autonome Hochschule Ostbelgien
<b>AUBE</b>	Außerschulische Betreuung
<b>BSDG</b>	VoG Bischöfliche Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft
<b>BVA</b>	Bezuschusste Vertragsarbeitnehmer
<b>DELF</b>	Diplôme d'études en langue française
<b>FSU</b>	Freies subventioniertes Unterrichtswesen
<b>GPGS</b>	Gutes Personal für gute Schulen
<b>GUW</b>	Gemeinschaftsunterrichtswesen
<b>Kaleido</b>	Zentrum für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Ostbelgien
<b>LAP</b>	Laufendes Arbeitsprogramm
<b>MDG</b>	Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
<b>OSU</b>	Offizielles subventioniertes Unterrichtswesen
<b>PIRLS</b>	Progress in International Reading Literacy Study
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>RdJ</b>	Rat der deutschsprachigen Jugend
<b>REK</b>	Regionales Entwicklungskonzept
<b>TIMSS</b>	Trends in International Mathematics and Science Study
<b>TZU</b>	Teilzeitunterricht
<b>VERA</b>	Vergleichsarbeiten
<b>ZAWM</b>	Zentrum für Aus- und Weiterbildung des Mittelstandes
<b>ZFP</b>	Zentrum für Förderpädagogik

# INHALT

## OECD-BERICHT

zur Qualität und Chancengerechtigkeit des Bildungssystems  
in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens

### KAPITEL 1

**KURZE ZUSAMMENFASSUNG** ..... 6

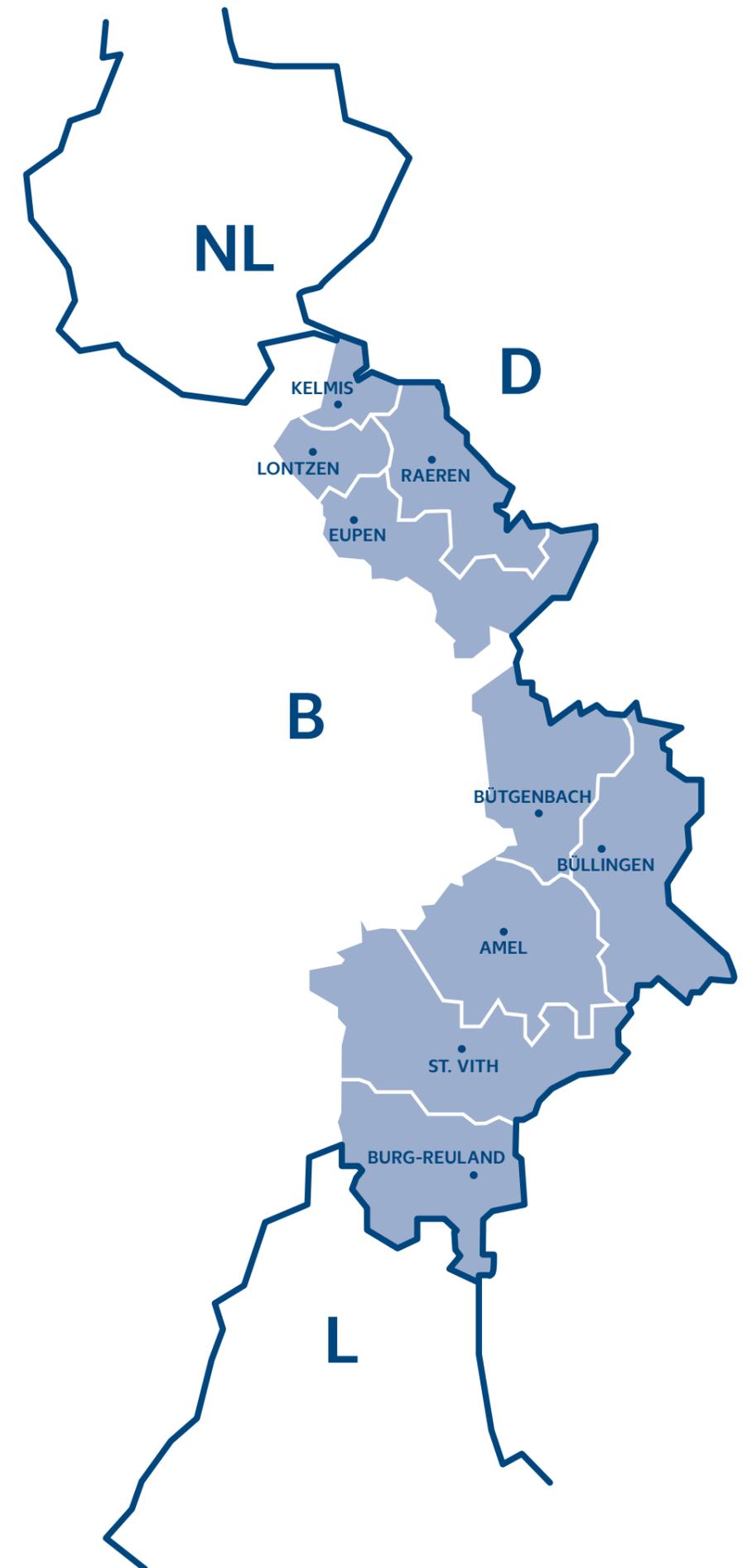
### KAPITEL 2

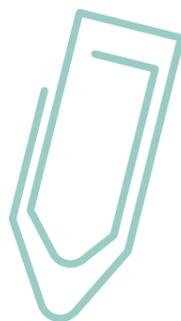
**EINSCHÄTZUNGEN UND EMPFEHLUNGEN** ..... 11

**Analysekontext** ..... 12

**Stärken und Herausforderungen** ..... 14

**Handlungsempfehlungen** ..... 26





Die Deutschsprachige Gemeinschaft ist ein kleiner Gliedstaat des belgischen Föderalstaates mit rund 12.200 Schülern vom Kindergarten bis zur Oberstufe des Sekundarunterrichts. Die Deutschsprachige Gemeinschaft ist zwar klein, verfügt aber über eine komplexe, vielfältige Bildungslandschaft. Diese umfasst drei verschiedene Schulnetze. Die Schulträger genießen ein hohes Maß an pädagogischer Freiheit, beispielsweise im Hinblick auf die in ihren Schulen angewandten Methoden und die Personalanwerbung. Der Grundsatz der „Bildungsfreiheit“ garantiert den Eltern außerdem das Recht auf freie Schulwahl. Das Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft (MDG) ist für die Bildungspolitik der Gemeinschaft und die Aufsicht über deren Umsetzung in allen Schulen zuständig. Es stellt den Großteil der öffentlichen Subventionen für Bildung bereit sowie die Rahmenpläne, in denen beschrieben wird, welche Kompetenzen die Schüler in Primar- und Sekundarstufe erwerben sollen.

Obwohl die Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft von erheblichen Investitionen in Bildung und günstigen Lernbedingungen profitieren, ist der Anteil der Schüler mit herausragenden Leistungen in der Gemeinschaft relativ gering und nimmt weiter ab. Auch im internationalen Vergleich bleibt die Gemeinschaft hinter ihrem Potenzial zurück. 2018 entsprachen die Leistungen der 15-jährigen Schüler in Naturwissenschaften und Lesekompetenz dem OECD-Durchschnitt in Mathematik lagen sie leicht über dem Durchschnitt. Allerdings waren die Leistungen in Lesekompetenz und Naturwissenschaften im Vergleich zu 2015 gesunken. Dies lässt darauf schließen, dass in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ein großes Potenzial für die Verbesserung der Schülerergebnisse besteht, sofern eine effektivere Ressourcenverteilung erzielt werden kann. Zugleich weist die Gemeinschaft eine geringe Bildungsgerechtigkeit und einen überdurchschnittlichen Anteil an resilienten Schülern auf.

Als Grundlage für Reformen bis 2030 und darüber hinaus erarbeitet die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens derzeit eine Gesamtvision für ihr Bildungssystem (die „Gesamtvision Bildung“, fortan "Gesamtvision"). Ziel dabei ist es, die Qualität der Bildung und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. Auf der Grundlage der Gesamtvision, in die diese OECD-Analyse der Bildungspolitik einfließen wird, beabsichtigt die Regierung, einen Masterplan mit einer Umsetzungsstrategie für die Reformen zu entwickeln, die zur Erreichung der in der Gesamtvision Bildung formulierten Ziele erforderlich sein werden. Der Bedarf an weiteren Reformen wird allgemein anerkannt und eine beeindruckende Anzahl von Akteuren innerhalb und außerhalb des Schulsystems setzt sich für die Verbesserung der Bildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ein. Dieses hohe Engagement kann eine gute Ausgangsbasis dafür sein, die Akteure bei der Entwicklung der Gesamtvision intensiv einzubeziehen und zu erreichen, dass Lehrer, Schulleiter und andere Akteure die Vision und die künftigen Reformen aktiv mittragen.

Dieser Bericht enthält eine unabhängige Analyse des Schulsystems der Deutschsprachigen Gemeinschaft und bewertet die Stärken und Herausforderungen des Systems aus internationaler Sicht. Der Fokus liegt auf der Finanzierung und Steuerung der Schulbildung, der politischen Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit und Inklusion, der Leitung von Schulen und der Entwicklung des Lehrerberufs. Der Bericht zeigt eine Vielzahl von Optionen auf, das Schulsystem zu stärken und die vorhandenen Ressourcen effektiver zu nutzen, um zu gewährleisten, dass das System für alle Schüler optimale Voraussetzungen bietet. Der Bericht identifiziert die folgenden politischen Prioritäten:

## DIE ÜBERARBEITUNG DER RAHMENPLÄNE NUTZEN, UM DIE QUALITÄT DES LEHRENS UND LERNENS ZU VERBESSERN

Die Überarbeitung der Rahmenpläne der Deutschsprachigen Gemeinschaft bietet eine einzigartige Gelegenheit, die Ziele der Gesamtvision in die Klassenzimmer zu tragen. So können die Lehrer das Lernen der Schüler auf ein gemeinsames Ziel hin ausrichten. Die kollaborative Zusammenarbeit sowie die Entwicklung ihrer Praxis können gefördert werden. Damit dies geschieht, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft sicherstellen, dass der Prozess der Entwicklung, Überarbeitung und Umsetzung der neuen Rahmenpläne auf die Entwicklung der Gesamtvision Bildung abgestimmt ist und dass Lehrer und sonstige Personalmitglieder ausreichend einbezogen werden, damit sie die Umsetzung der Vision und der Rahmenpläne aktiv und überzeugt mittragen. Um sinnvolle Veränderungen im Klassenzimmer herbeizuführen, kommt es deshalb darauf an, dass Lehrer, Schüler und andere relevante Akteure aktiv in die Überarbeitung der Rahmenpläne einbezogen werden. Die erfolgreichsten Beispiele für Lehrplanreformen in OECD-Mitgliedsstaaten zeigen, wie wichtig die aktive Mitarbeit der Lehrer ist. In diesen Schulsystemen wird die Überarbeitung als kooperativer „Bottom-up“-Prozess gestaltet, bei dem zahlreiche verschiedene Akteure einbezogen werden, statt dass sich nur einige Fachspezialisten mit dieser Aufgabe befassen.

## DAS MONITORING DER LEISTUNG UND DER SCHULISCHEN RESSOURCENNUTZUNG STÄRKEN

Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte ihre Dateninfrastruktur und ihr Informationsverwaltungssystem stärken, um das Monitoring der Bildungsqualität und der Ressourcennutzung an Schulen zu unterstützen und evidenzbasierte Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen des Systems zu fördern, von Eltern und Schulen bis hin zur zentralen Verwaltung. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ist die Verfügbarkeit von Daten (einschließlich der Referenzwerte – so genannter „Benchmarks“ – für den Vergleich mit anderen Gemeinschaften und Ländern), sowie die Fähigkeit, diese zu verwalten und zu analysieren, in der Deutschsprachigen Gemeinschaft eingeschränkt. Um diese Unzulänglichkeiten zu beheben, sollte das MDG eine zentrale Bildungsdatenbank entwickeln, in der alle Schulen, Lehrer und Schüler erfasst werden, damit die Deutschsprachige Gemeinschaft die wesentlichen Merkmale der Schulen (bezüglich der Schülerschaft, Ressourcen, Personalbesetzung und Leistung) sowie die schulische Entwicklung der Schüler beobachten kann. Um die Chancengleichheit und die Wirtschaftlichkeit des Schulfinanzierungssystems zu bewerten und potenzielle Bedarfslücken hinsichtlich der Schulressourcen aufzudecken, sollte das Ministerium außerdem ein zentrales Berichtswesen entwickeln, in dem Daten auf Schulebene über die Einnahmen und Ausgaben in allen drei Netzen erfasst werden.

Angesichts der begrenzten Kapazitäten muss die Entwicklung von Indikatoren und die Erfassung von Daten strategisch darauf ausgerichtet sein, die Beobachtung der Fortschritte im Hinblick auf die in der Gesamtvision Bildung formulierten Ziele zu unterstützen. Bei der Umsetzung der Gesamtvision Bildung sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft in Betracht ziehen, regelmäßig Berichte mit wichtigen Kennzahlen (Indikatoren) zu veröffentlichen, nachdem klare Ziele und messbare Etappenziele benannt wurden. Dies kann eine effektive Möglichkeit sein, um die Fortschritte des Systems zu verfolgen, die Transparenz und Verantwortlichkeit zu erhöhen und die breitere Öffentlichkeit einzubeziehen. Angesichts der methodischen Herausforderungen, die mit der Auswertung von Daten und ihrer Anwendung für die Schulentwicklung verbunden sind, müssen die Schulleitungen unbedingt befähigt werden, standardisierte Bewertungsergebnisse richtig zu interpretieren und durch weitere Kontrollmöglichkeiten zu ergänzen sowie Feedback über die Unterrichtsqualität an Schulen zu erhalten. Um die Beobachtung und Evaluierung ihres Schulsystems zu stärken, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft außerdem Anstrengungen unternehmen, Pilotprojekte, politische Maßnahmen und Programme nach einheitlichen Methoden zu bewerten, insbesondere im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Inklusion.

## SCHÜLER UND DEREN BEDÜRFNISSE IN DEN MITTELPUNKT DES LERNENS STELLEN UND EIN UMFASSENDES VERSTÄNDNIS VON INKLUSION ENTWICKELN

Im Laufe der Jahre ist inklusive Bildung zu einem zentralen Element des Schulsystems der Deutschsprachigen Gemeinschaft geworden. Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie erstankommende und begabte Schüler wird strukturierte Förderung angeboten. Die Schüler in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen, wird der Schlüssel beim Ausbau dieser Bemühungen und dem Aufbau eines noch inklusiveren Bildungssystems sein, das alle Schüler an Regelschulen nach ihren individuellen Bedürfnissen fördert. Um diesem Ziel näher zu kommen, wird es wichtig sein, ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zu entwickeln, das nicht nur die besonderen Bedürfnisse und Herausforderungen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie erstankommenden und hochbegabten Schülern im Blick hat, sondern alle Dimensionen der Diversität von Schülern. Dies würde einen systematischen, differenzierten Ansatz für das Unterrichten ermöglichen, der auf einer Diagnose der unterschiedlichen Lernniveaus und -stile der Schüler basiert. Um die Lehrer dahingehend vorzubereiten, dass sie auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen können, sollte Inklusion in die Kompetenzprofile der Lehrer integriert werden und somit in die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, der Schulleiter und des Erziehungshilfspersonals. Dies könnte auch bedeuten, dass angehende Lehrer obligatorische Praktika in einer Förderschule, einer Integrationschule oder einer Regelschule, an der Integrationslehrer tätig sind, absolvieren.

Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte eine effiziente Förderung für diverse Schülergruppen zur Priorität machen. Das Verfahren zur Beantragung von Ressourcen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte flexibler und weniger bürokratisch gestaltet werden. So könnte die Wartezeiten für die Betroffenen verkürzt und die Inklusion des Systems verbessert werden. Den Schulen sollte ermöglicht werden, für jeden Schüler verschiedene Arten der Förderung zu aktivieren und dies nicht nur durch Fachlehrer und Tutoren, sondern auch durch Erziehungshilfspersonal. Die Fähigkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen, sollte durch die Bereitstellung eines Pools an didaktischem Lehrmaterial unterstützt werden, die den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht werden. Auch das System der Sprachförderung kann noch flexibler gestaltet werden, sodass es den Bedürfnissen von Schülern mit Migrationshintergrund und insbesondere von erstankommenden Schülern gerecht wird. Die Umstellung auf ein Lehr- und Lernsystem, bei dem der Schüler stärker im Mittelpunkt steht, wird stetige Anstrengungen hinsichtlich der Förderung einer engeren Zusammenarbeit zwischen Lehrern erfordern. Die Stärkung dieser Zusammenarbeit ist für die Umsetzung der kompetenzbasierten Rahmenpläne der Deutschsprachigen Gemeinschaft erfolgsentscheidend.

## DIE PROFESSIONALISIERUNG DER LEHRER STÄRKEN UND IHRE KONTINUIERLICHE BERUFLICHE WEITERENTWICKLUNG FÖRDERN

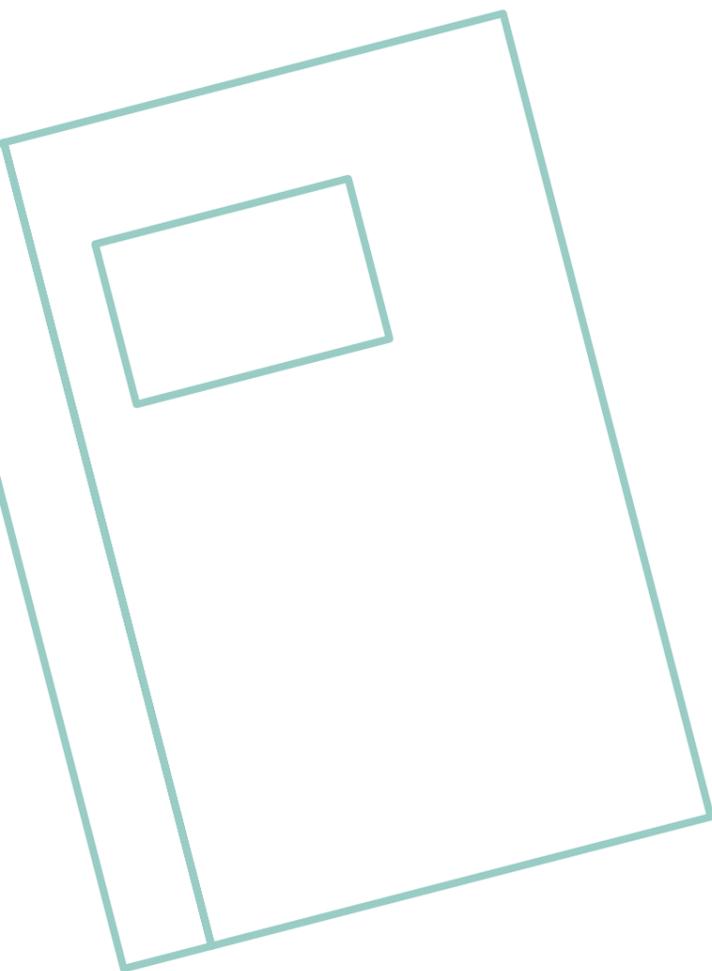
Der Lehrerberuf spielt eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, sicherzustellen, dass die von der Gesamtvision Bildung geleiteten Reformen zu sinnvollen Veränderungen im Klassenzimmer und zu besseren Lernerfolgen der Schüler führen. Um die Professionalisierung der Lehrer zu stärken, nachhaltige Lösungen für den Lehrermangel zu finden, Talente für den Lehrerberuf zu gewinnen und ihre Motivation langfristig zu erhalten, müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, um sicherzustellen, dass der Beruf intellektuell erfüllend und mit Chancen zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung verbunden ist. Jüngste Initiativen und Reformen zur Stärkung von Schulleitungsteams und zur Verbesserung der Förderung von Lehrern in den ersten Berufsjahren sollten weiter ausgebaut werden, um die Attraktivität des Lehrerberufs und der Schulleitung zu steigern.

Um die Lehrerschaft für die Umsetzung der Gesamtvision Bildung zu mobilisieren, sollte gemeinsam mit den Lehrern eine kurze, prägnante Vision für den Lehrerberuf formuliert werden. Dabei sollten die Arten von Kompetenzen und Haltungen, die für die Umsetzung der Vision durch die Lehrerschaft förderlich wären, zum Ausdruck gebracht werden. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrern sollte außerdem eine Reihe gut strukturierter beruflicher Standards für Lehrer entwickelt werden, die die unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen. Diese Standards könnten als Bezugspunkt für die Curricula in der Erstausbildung von Lehrern, als Orientierung für Evaluierungen von Lehrern durch die Schulen, zur Unterstützung der selbstgesteuerten Weiterbildung der Lehrer und als Grundlage für eine transparente, leistungsorientierte Laufbahnplanung dienen.

Lehrern mehr Möglichkeiten einzuräumen – nicht nur in der Sekundarstufe –, durch das Erreichen von entsprechenden Karrierestufen mehr Verantwortung zu übernehmen, würde eine Verteilung der Schulleitungsaufgaben erleichtern, Anreize für eine kontinuierliche Verbesserung der Lehrer schaffen und sicherstellen, dass hocheffiziente Lehrer Verantwortung in der Schulgemeinschaft übernehmen, die mit ihren Fähigkeiten übereinstimmen. Hierzu könnten beispielsweise an Grundschulen einer bestimmten Größe die Funktion des „Middle Manager“ geschaffen und zusätzliche Karrierestufen für erfahrene Lehrer an Sekundarschulen eingeführt werden. Darüber hinaus könnten attraktivere Karriereaussichten die langfristige Motivation der Lehrer verbessern und den Beruf für herausragende Schüler, die eine Erstausbildung als Lehrer in Betracht ziehen, attraktiver machen.

Damit junge Lehrer schnell zu wirkungsvollen Pädagogen heranreifen, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft konkrete Maßnahmen zu ihrer kontinuierlichen Unterstützung an den Schulen in Betracht ziehen. Pläne für die Einführung einer systematischen Unterstützung durch Mentoren (einschließlich Schulungen für Mentoren) sollten als wichtiger Schritt in diese Richtung weiterverfolgt werden. Um die Qualität des Unterrichts zu verbessern, wird es von entscheidender Bedeutung sein, sich stärker auf effektive Weiterbildungskonzepte zu fokussieren. Es sollten nicht nur klare Erwartungen an die Weiterbildung der Lehrer formuliert werden, sondern den Lehrern sollten auch die nötige Zeit und die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit sie sowohl individuelle als auch kooperative Formen der Weiterbildung nutzen können. Um die Weiterbildung der Lehrer stärker mit ihrem individuellen Entwicklungsbedarf und den Anforderungen des Systems, der Schulen und der Schüler zu verbinden, sollten Lehrer über ihre gesamte berufliche Laufbahn hinweg an regelmäßigen Weiterbildungsgesprächen teilnehmen, um ihre Ziele und ihren Lernbedarf zu erörtern und darauf zugeschnittene individuelle Weiterbildungspläne zu entwickeln.

Um eine erfolgreiche Umsetzung schülerzentrierter Rahmenpläne zu gewährleisten, die Weiterentwicklung der Schulen hin zu lernenden Organisationen zu fördern und die Vorteile der pädagogischen Freiheit nutzen zu können, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft die Handlungsfähigkeit der Schulleiter im Bereich der pädagogischen Leitung stärken. Karrierechancen für Lehrer könnten zu einer breiteren Verteilung der Aufgaben der Schulleitung führen und die Möglichkeiten der Schulen hinsichtlich der fortlaufenden Selbstevaluation und der kollektiven Anstrengungen im Bereich der Schulentwicklung stärken. Die Gemeinschaft sollte die Aus- und Weiterbildung der Führungskräfte optimieren und zugängliche Ressourcen bereitstellen, damit Schulleiter mehrjährige Schulentwicklungspläne entwickeln und anwenden können, um ihr Schulprojekt voranzubringen, die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen und nützliche Daten zur Unterstützung des Prozesses zu erfassen und zu nutzen. Eine Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schulen, beispielsweise durch die Bildung von Tandems aus erfahrenen Schulleitern und weniger erfahrenen Kollegen, würde diesen Prozess unterstützen. Neben der Stärkung der internen Handlungsfähigkeit der Schulen sollte die Gemeinschaft die Entwicklung ihrer externen Unterstützungsdienste fortsetzen, um die Schulen bei der Nachverfolgung der Evaluierungsergebnisse zu unterstützen. Hierzu sollte die Regierung die Pläne zur Schaffung eines Instituts für Schulentwicklung weiterverfolgen, das den Zugang der Schulen zu externen Unterstützungsdiensten erleichtert und damit Synergien schafft.



In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse und Empfehlungen der OECD-Analyse zur Bildungspolitik der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens zusammengefasst. Das Kapitel ist wie folgt untergliedert:

- Nach einer kurzen Beschreibung des Analysekontextes wird zuerst auf die Stärken und Herausforderungen im Hinblick auf die Steuerung des Schulsystems und der Bildungspolitik mithilfe von Daten und auf die Schulfinanzierung in der Gemeinschaft eingegangen.
- Anschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf Chancengerechtigkeit und Inklusion zusammengefasst. Der Fokus liegt dabei auf den erstankommenden Schülern, Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und hochbegabten Schülern.
- Als nächstes werden die wichtigsten Stärken und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität, der Leitung von Schulen und der Lernumgebungen dargelegt. Das Kapitel endet mit einer Auswahl von Handlungsempfehlungen hinsichtlich der vom OECD-Analysten-Team identifizierten Herausforderungen.

Für eine vollständige Darstellung der vom OECD-Analysten-Team identifizierten Stärken und Herausforderungen und der entsprechenden Handlungsempfehlungen werden die Leser auf die wesentlichen Hauptkapitel des OECD-Gesamtberichts verwiesen. Die Analyse der Bildungspolitik wurde von einem interdisziplinären Expertenteam des OECD-Direktorats für Bildung und Kompetenzen und einer externen wissenschaftlichen Sachverständigen durchgeführt. Die hier dargelegten Erkenntnisse berücksichtigen einen vom MDG erstellten Hintergrundbericht, eine umfangreiche Sichtung von Studien und Dokumenten, die in den letzten Jahren spezifische Aspekte des Bildungswesens der Deutschsprachigen Gemeinschaft behandelt haben, sowie Interviews mit rund 130 öffentlichen Amtsträgern, Vertretern der Institutionen und Bildungsakteuren bei einem virtuellen Besuch des OECD-Expertenteams im Mai 2021.

## ANALYSEKONTEXT

### DAS SCHULSYSTEM ERZIELT IN INTERNATIONALEN LEISTUNGSUNTERSUCHUNGEN DURCHSCHNITTliche BIS ÜBERDURCHSCHNITTliche ERGEBNISSE, ERREICHT ABER NICHT SEIN VOLLES POTENZIAL.

Mit 15 Jahren nehmen Schüler der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens am OECD-Programm zur internationalen Schülerbewertung (OECD Programme for International Student Assessment, PISA) in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften teil. 2018 lagen die Ergebnisse der Schüler in Mathematik über dem OECD-Durchschnitt (505 gegenüber 489) und entsprachen in Naturwissenschaften (483 gegenüber 489) und Lesekompetenz (483 gegenüber 487) dem OECD-Durchschnitt. Die Leistungen der Schüler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft waren in allen drei Bereichen mit denen der Schüler in der Französischen Gemeinschaft vergleichbar, aber schlechter als die der Schüler in der Flämischen Gemeinschaft. Ihre Bewertungen entsprachen denen der Schüler in Frankreich (d. h. es lag kein statistisch signifikanter Unterschied vor). Allerdings schnitten sie in Lesekompetenz und Naturwissenschaften schlechter ab als die Schüler in Deutschland und lagen in Naturwissenschaften und Mathematik hinter den Schülern in den Niederlanden zurück. Im Vergleich zu 2015 schnitten die 15-jährigen Schüler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft 2018 in Lesekompetenz und Naturwissenschaften wesentlich schlechter ab, und zwar um 18 bzw. 22 Punkte. Die Leistungen in Mathematik hingegen blieben stabil.

Die Lücke zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern ist in der Deutschsprachigen Gemeinschaft klein. Das liegt zum Teil daran, dass der Anteil der leistungsstarken Schüler gering ist und weiter schwindet. 2018 lag der Anteil der 15-jährigen Schüler mit einer Leistungsstufe 5 oder höher in Mathematik dicht beim OECD-Durchschnitt (9,1 % gegenüber 10,9 %). In Lesekompetenz (5,4 % gegenüber 8,7 %) und Naturwissenschaften (3,2 % gegenüber 6,8 %) lag er hingegen unter dem OECD-Durchschnitt. Seit 2006 hat sich der Anteil der "Top-Performer" in allen drei Bereichen halbiert. Der Anteil der Schüler mit geringen Leistungen liegt zwar in allen drei Bereichen des PISA-Tests unter dem OECD-Durchschnitt, ist aber in Lesekompetenz und Naturwissenschaften von ca. 14 % (2015) auf ca. 20 % (2018) gestiegen. Zugleich betrug der Anteil der Schüler aus benachteiligten Verhältnissen, deren Leistungen nach Berücksichtigung des ESCS [Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status] unter den besten 25 % der Schüler lagen, 14,1 % (im Vergleich zu durchschnittlich 11,3 % in den gesamten OECD-Mitgliedsstaaten, 10,7 % in der Flämischen Gemeinschaft und 7,1 % in der Französischen Gemeinschaft). Dies deutet auf ein relativ hohes Maß an Resilienz oder Bildungsmobilität hin.

Das Schulsystem der Deutschsprachigen Gemeinschaft stützt sich auf anhaltende und auf Sekundar-schulniveau überdurchschnittliche Investitionen in Bildung, die günstige Lernbedingungen wie zum Beispiel vergleichsweise kleine Klassen und eine vorteilhafte Schüler-Lehrer-Ratio mit sich bringen. Die Ausgaben pro Schüler in Primar- und Sekundarstufe liegen über dem OECD-Durchschnitt (*siehe Kapitel 2 des OECD-Gesamtberichts*). In Anbetracht der erheblichen Investition von Ressourcen in ihr Schulsystem bleibt die Deutschsprachige Gemeinschaft hinter ihrem Potenzial zurück, wenn es darum geht, diese Aufwendungen in Bildungsergebnisse umzuwandeln. Einige der laut OECD-Erkenntnissen leistungsfähigsten Schulsysteme in Europa, darunter Estland, Polen und Irland, weisen geringere Investitionen als die Deutschsprachige Gemeinschaft auf. Die Flämische Gemeinschaft Belgiens weist ebenfalls eine Leistung auf, die von den Bestleistern unter den OECD-Mitgliedsstaaten in der PISA-Studie nicht weit entfernt liegt. Dies lässt darauf schließen, dass in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ein bedeutsames Potenzial für die Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler besteht, sofern eine effektivere Ressourcenverteilung erzielt werden kann.

### DIE DEUTSCHSPRACHIGE GEMEINSCHAFT ENTWICKELT EINE GESAMTVISION FÜR DAS BILDUNGSWESEN ALS GRUNDLAGE FÜR REFORMEN IN EINEM DEZENTRALISIERTEN BILDUNGSSYSTEM.

Die Deutschsprachige Gemeinschaft entwickelt derzeit eine Gesamtvision für ihr Bildungssystem (die „Gesamtvision Bildung“, fortan "Gesamtvision"), die als Grundlage für Reformen bis 2030 und darüber hinaus dienen soll, um die Qualität der Bildung und die Chancengerechtigkeit zu verbessern. Die Erarbeitung der Vision erfolgt auf der Grundlage einer Anfang 2020 fertiggestellten Diagnose zu den Herausforderungen des Bildungssystems aus der Sicht der Bildungsakteure. Die Erhebung dieses repräsentativen Meinungsbilds erfolgte 2019 bis 2020 im Rahmen eines breitangelegten Beteiligungsprozesses. Die OECD-Analyse zur Bildungspolitik liefert ergänzend evidenzbasierte Erkenntnisse aus internationaler Sicht. Auf der Grundlage der Gesamtvision plant die Regierung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, bis 2023 einen Masterplan zu erstellen, der eine Umsetzungsstrategie für die laufenden und anstehenden Reformen beinhaltet, die erforderlich sind, um die in der Gesamtvision Bildung formulierten Ziele zu erreichen. Im Hinblick auf die Messung der Zielerreichung sollen Wirkungsindikatoren definiert werden.

Die Schulen der Deutschsprachigen Gemeinschaft sind in drei Schulnetzen organisiert: dem Gemeinschaftsunterrichtswesen (GUW) – dieses umfasst öffentliche Kindergärten, Grundschulen und Sekundarschulen, die direkt vom Minister für Bildung, Forschung und Erziehung der Deutschsprachigen Gemeinschaft finanziert und betrieben werden; dem offiziellen subventionierten Unterrichtswesen (OSU) – dieses wird von den neun Gemeinden betrieben und umfasst 52 der 57 Primarschulstandorte und die meisten Kindergärten; und dem freien subventionierten Unterrichtswesen (FSU) – dieses umfasst die von der öffentlichen Hand subventionierten privatrechtlichen Schulen, die derzeit alle von der Vereinigung Bischöfliche Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft VoG (BSDG) betrieben werden. In den drei belgischen Gemeinschaften unterliegt die Bildung dem Grundsatz der freien Schulwahl. Das bedeutet, dass die Eltern die Schule für ihre Kinder frei wählen dürfen und dass ihnen ein Platz für ihr Kind garantiert wird, solange die allgemeinen Zulassungsbedingungen erfüllt werden.

Das MDG ist für die Bildungspolitik der Gemeinschaft und die Aufsicht über deren Umsetzung in allen Schulen zuständig. Es übernimmt den überwiegenden Teil der öffentlichen Zuschüsse für Bildung und prüft die von den Schulträgern erstellten Lehrpläne, die im Anschluss von der Regierung genehmigt werden. Darüber hinaus übernimmt der Minister für Bildung, Forschung und Erziehung Aufgaben als Schulträger für die Schulen des Gemeinschaftsunterrichtswesens (GUW). Die Schulträger der drei Schulnetze (im Falle der GUW-Schulen der Minister, im Falle der OSU-Schulen die neun Gemeinden und im Falle der FSU-Schulen die Vereinigung BSDG) sind im Rahmen der rechtlichen Vorgaben für die Erstellung und anschließende Genehmigung der Lehrpläne ihrer Schulen durch die Regierung, für die in ihren Schulen angewandten pädagogischen Methoden, für die Personalanwerbung und die Unterrichtsorganisation zuständig.



## STÄRKEN UND HERAUSFORDERUNGEN

**DIE ENTWICKLUNG EINER GESAMTVISION BIETET DIE MÖGLICHKEIT, KLARE ZIELE FÜR DAS BILDUNGSSYSTEM ZU FORMULIEREN, DIE DEN REFORMINITIATIVEN RICHTUNG GEBEN UND KOHÄRENZ VERLEIHEN.**

Die Festlegung klarer Ziele und ein Verständnis der Grundwerte sind entscheidend für die Ausrichtung von schulpolitischen Verbesserungen in komplexen, dezentralisierten Schulsystemen wie dem der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Derzeit orientieren sich die Reformen im Bildungsbereich für den Zeitraum von 2019 bis 2024 an zwei wesentlichen strategischen Dokumenten: dem Regionalen Entwicklungskonzept (REK I-III) und dem Laufenden Arbeitsprogramm (LAP). Beide Dokumente enthalten eine Liste mit Reformprojekten für den Bildungsbereich und den anvisierten Zeitplan für ihre Umsetzung. Doch der Gemeinschaft fehlt es an einer weithin bekannten, klar formulierten Vision für das Bildungswesen. Allgemein anerkannte Visionen und übergeordnete Ziele können die Schulsysteme besser in die Lage versetzen, Reformprozesse kohärent und zielgerichtet durchzuführen sowie Akteure im gesamten System zur Verfolgung gemeinsamer Ziele oder Bestrebungen zu mobilisieren. Außerdem kann eine Vision den Akteuren Gewissheit über die Ausrichtung der Reformen geben und die Vermittlung der Gründe geplanter Initiativen erleichtern. Die Entwicklung der Gesamtvision Bildung bietet der Regierung eine bedeutende Chance, diese Lücke zu schließen. Die Gesamtvision könnte die Formulierung klarer Ziele für das Bildungssystem ermöglichen, die Kohärenz in verschiedenen Reformbereichen stärken, bei der Prioritätensetzung einer bedeutenden Anzahl von geplanten oder initiierten Reformprozessen helfen und sicherstellen, dass die langfristigen Ziele nicht aus dem Blick geraten. Außerdem könnte die Vision helfen, Synergien zwischen der Überarbeitung und Umsetzung der Rahmenpläne zu schaffen. Dies gilt auch für Reformen in Bezug auf die Schulleitung und den Unterricht, die Ressourcenverteilung, das Monitoring und die Evaluierung. Eine Gesamtvision könnte auch die auf zentraler Ebene entwickelten Initiativen zur Verbesserung der schulischen Bildung mit den grundlegenden Planungen auf lokaler Ebene in Einklang bringen.

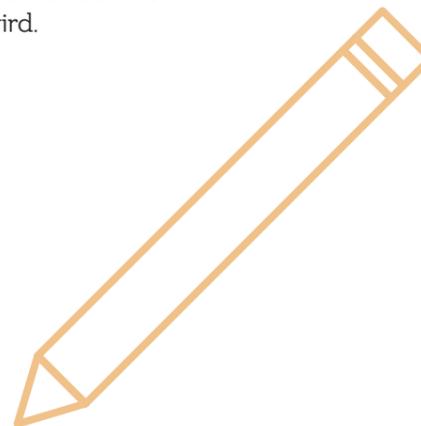
Die politischen Rahmenbedingungen für den Lehrer- und Schulleiterberuf zu reformieren, ist seit 2015 eine Priorität für die Deutschsprachige Gemeinschaft: Damals wurde mit der Initiative „Gutes Personal für gute Schulen (GPGS)“ ein Prozess zur Modernisierung und Vereinfachung des Lehrerdienstrechts angestoßen. Der Umfang der Reforminitiative war weitreichend und umfasste unter anderem Themen wie die Anwerbung, die Laufbahnstruktur, die berufliche Weiterentwicklung und die Arbeitsbedingungen von Lehrern. Im Rahmen eines intensiven Dialogprozesses vereinbarten die schulischen Akteure, dass die Reformen in die Entwicklung einer Gesamtvision für das Bildungswesen eingebunden werden sollten. Dies war eine bedeutende strategische Entscheidung, da sie die Ausrichtung der Reformen an den allgemeinen Zielen für das Schulsystem und die Schaffung von Synergien in den verschiedenen Politikfeldern ermöglicht. Außerdem wird die Gesamtvision in Bezug auf die Reformziele ein eindeutiges Narrativ hervorbringen, welches Lehrer, Schulleiter und andere Akteure gleichermaßen ansprechen wird.

**DIE BEGRENZTE VERFÜGBARKEIT VON DATEN ÜBER LEISTUNG UND RESSOURCEN DES BILDUNGSWESENS MINDERT DIE TRANSPARENZ UND ERSCHWERT DAS MONITORING SOWIE DIE EVALUIERUNG VON QUALITÄT UND CHANCENGERECHTIGKEIT.**

Im Vergleich zu anderen OECD-Mitgliedsstaaten sind in der Deutschsprachigen Gemeinschaft sowohl die Verfügbarkeit von Daten über die Bildungsqualität als auch die Kapazität zur Datenanalyse auf der zentralen Ebene und auf der Schulebene begrenzt. Im Gegensatz zu den meisten OECD-Mitgliedsländern wendet die Deutschsprachige Gemeinschaft keine standardisierten Zentralprüfungen für Schüler in der Oberstufe des Sekundarunterrichts an. Stattdessen nehmen die Schüler an einer Reihe standardisierter Testungen teil, die sich nicht auf ihre Benotung auswirken. Hierzu zählen Vergleichsarbeiten (VERA) im dritten Grundschuljahr (VERA-3) und im zweiten Sekundarschuljahr (VERA-8) sowie internationale standardisierte Testungen wie die Schulleistungsstudie PISA der OECD, in deren Rahmen die Leistungen der 15-jährigen Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz geprüft werden sowie französische Sprachprüfungen für das Diplôme d'études en langue française (DELFF). Im Gegensatz zur Französischen und zur Flämischen Gemeinschaft nimmt die Deutschsprachige Gemeinschaft nicht an internationalen Vergleichsarbeiten in der Primarstufe teil (z. B. an den TIMSS- und PIRLS-Bewertungen der Viertklässler in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz).

Obwohl es den Anschein hat, dass Schulleiter und Lehrer den Wert standardisierter Testungen anerkennen, könnte ihre Handlungsfähigkeit, anhand der Ergebnisse Verbesserungen auf Schul- und Systemebene voranzutreiben, gestärkt werden. Abgesehen von den Ergebnissen standardisierter Testungen sind nur sehr wenig Daten über schulische Leistungen und andere relevante Zusammenhänge verfügbar, selbst auf zentraler Ebene, weshalb der Spielraum für internationale Leistungsvergleiche (Benchmarking) begrenzt ist. So werden beispielsweise weder Daten über die individuellen Leistungen der Schüler noch über ihre Schulabschlüsse oder ihren sozioökonomischen Hintergrund erfasst, ebenso wenig wie die Schulrückstandsquote, die durchschnittliche Klassengröße oder die Anzahl vakanter Planstellen im gesamten Schulnetz. Ebenso wenig verfügt die Gemeinschaft über eine Dateninfrastruktur, die eine Längsschnittdatenanalyse der Schülerlaufbahn entlang der Grund- und Sekundarschulbildung oder eine systematische Datenerfassung zum Übergang von der Schule in den Beruf erlauben würde. Das Fehlen einer zentralen Bildungsdatenbank erschwert es dem MDG außerdem, die Ergebnisse bei den schulischen Leistungen mit Daten zu Schulmerkmalen wie Finanzmittel, Personalausstattung oder soziale Zusammensetzung in Zusammenhang zu bringen. Dieses evidenzbasierte Datenmanagement wäre eine bedeutende Voraussetzung für ein kontinuierliches Monitoring der Chancengerechtigkeit und der Effizienz im Schulsystem. Es würde außerdem zur Erhöhung der Transparenz und Verantwortlichkeit beitragen und es Eltern ermöglichen, fundiertere Entscheidungen hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder zu treffen.

Der deutliche Mangel an aufgeschlüsselten Daten sowie die Lücken im Monitoring und in der Evaluierung des Schulsystems stellen besondere Herausforderungen für die Förderung benachteiligter Schüler und der Förderung von Diversität dar. Im Allgemeinen fehlt eine systematische, nach spezifischen Schülergruppen aufgeschlüsselte Erfassung schulischer Leistungen und des Wohlbefindens. Ein solches Monitoring würde die politischen Entscheider in die Lage versetzen, zwischen verschiedenen Schülergruppen zu differenzieren und für sie gezielte Maßnahmen und Praktiken zu entwickeln. Die Datenerfassung sollte in aufgeschlüsselter Form anhand relevanter Aspekte erfolgen, nicht nur auf der Basis von Geschlecht und möglichem sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch auf der Grundlage des Migrationshintergrunds oder anderer individueller Merkmale, soweit dies innerhalb des Rechtssystems zulässig ist. Die Abwägung von Belangen des Datenschutzes und der Kapazität des Systems zur Erfassung von sensiblen Schülerdaten, um besser auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können, sollte bei der Gestaltung von Monitoringsystemen berücksichtigt werden. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass politische Maßnahmen, Programme und Projekte der inklusiven Bildung nur selten evaluiert werden. Dadurch ist es schwierig, effektive Programme und Pilotprojekte hervorzuheben und auf das gesamte System auszuweiten.



## DIE WICHTIGSTEN MECHANISMEN FÜR DIE ZUTEILUNG VON FINANZMITTELN AN SCHULEN GLEICHEN SOZIOÖKONOMISCHE NACHTEILE NICHT AUS.

Ein wichtiger Aspekt bei der Konzeption von Mechanismen für die Schulfinanzierung besteht darin, eine chancengleiche Mittelverteilung zu gewährleisten. Eine qualitativ hochwertige Bildung für Schüler mit bestimmten Merkmalen oder für Schulen in spezifischen Kontexten anzubieten, kann unter Umständen mehr Ressourcen erfordern als es für andere Schulen erforderlich ist. Die Deutschsprachige Gemeinschaft weist ein relativ geringes Maß an Bildungsungerechtigkeit auf. Sie finanziert Sprachkurse für erstankommende Schüler und die Schulen können zusätzliches Personal anfordern, beispielsweise zur Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dennoch stellt die Deutschsprachige Gemeinschaft unter den OECD-Mitgliedsstaaten einen Ausreißer dar, da ihre wichtigsten Mechanismen für die Zuteilung von Personalmitteln und Funktionssubventionen der Schulen sozioökonomische Nachteile auf Schüler- oder Schulebene nicht ausgleichen. Zusätzliche Analysen und ein sorgfältiges Monitoring wären notwendig, um zu evaluieren, inwieweit die Höhe der Mittel für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und für erstankommende Schüler ausreichend ist und ob die Mittel die Schulen und Schüler mit dem größten zusätzlichen Förderbedarf erreichen (siehe Kapitel 3 des OECD-Gesamtberichts). Es ist jedoch ungewöhnlich, dass in der Deutschsprachigen Gemeinschaft keine Ausgleichsfinanzierung für benachteiligte Schüler bereitgestellt wird, die nicht zu diesen beiden genannten Gruppen gehören.

## EINE REIHE VON ANSTRENGUNGEN WIRD UNTERNOMMEN, UM SCHULISCHES VERSAGEN ZU VERMEIDEN UND SCHÜLERN DIE ÜBERGÄNGE LEICHTER ZU MACHEN, ABER DIE WIEDERHOLUNGSRATEN SIND NACH WIE VOR HOCH UND DIE BERUFSORIENTIERUNG KÖNNTE GESTÄRKT WERDEN.

Die Deutschsprachige Gemeinschaft erkennt die Wichtigkeit an, etwas gegen schulisches Versagen zu unternehmen und den Schülern zu einem erfolgreichen Übergang zwischen den verschiedenen Schulebenen und in den Arbeitsmarkt zu verhelfen. Diverse Initiativen und Bildungsangebote wurden entwickelt, um Schulabbrüche zu verhindern und den Schülern, die Schwierigkeiten haben, den Schulabschluss auf dem regulären Weg zu erreichen, alternative Bildungs- und Berufschancen anzubieten. Hierzu zählen der Teilzeitunterricht (TZU), die vom "Time Out" angebotene Supervision und die vom Zentrum für Aus- und Weiterbildung des Mittelstandes (ZAWM) angebotene einjährige vorbereitende „Anlehre“. Trotz der bedeutenden Anstrengungen ist die Schulrückstandsquote bei den Schülern nach wie vor hoch. Die Daten der PISA-Studie von 2018 lassen darauf schließen, dass 28,4 % der 15-jährigen Schüler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft mindestens einmal ein Schuljahr in der Grundschule, der Unterstufe des Sekundarunterrichts oder der Oberstufe des Sekundarunterrichts wiederholt haben. Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt beträgt 11,4 %.

Eine starke Orientierung für Schüler ist in einem stratifizierten Schulsystem wie dem der Deutschsprachigen Gemeinschaft, in dem die Schüler zu Beginn der Sekundarstufe (normalerweise mit 12 Jahren) in getrennte Unterrichtsformen eingeteilt werden, besonders wichtig. Die Schüler haben zwar die Möglichkeit, auf ihrem Weg durch das Schulsystem zu einem späteren Zeitpunkt zu wechseln, aber diese frühe Differenzierung kann die unbeabsichtigte Folge haben, dass eine Hierarchie zwischen den optionalen Schulzweigen entsteht und dass der Besuch des berufsbildenden Unterrichts stigmatisiert wird. Aufgrund von Datenbeschränkungen ist die tatsächliche Durchlässigkeit des Systems und die Zahl der Schüler, denen der Übergang von einer Unterrichtsform in eine andere gelingt, ebenfalls schwer zu messen.

Ein breites Spektrum an Initiativen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft bringt Akteure aus Bildungseinrichtungen, Unternehmen, dem Ministerium sowie privaten und öffentlichen Beratungseinrichtungen zusammen, um den Schülern berufsorientierende Maßnahmen anzubieten. Dieses Angebot ist unerlässlich, um die Schüler bei schwierigen Entscheidungen über ihre künftige Laufbahn zu unter-

stützen und sie zu befähigen, ehrgeizige und realistische Erwartungen an ihre Zukunft unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Begabungen zu entwickeln. Doch sicherzustellen, dass diese relevanten Informationen die Schüler erreichen, die sie am meisten benötigen, bleibt eine Herausforderung, da die Teilnahme der Schüler an Berufsorientierungsveranstaltungen überwiegend von ihrer Eigeninitiative abhängt. Eine Umfrage aus dem Jahr 2021 weist darauf hin, dass nur 12 % der Schulabsolventen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft eine Berufsberatung in Form von Informationsveranstaltungen bzw. Einzelberatungen erhalten. Das lässt darauf schließen, dass ein Großteil der Schülerschaft diese Angebote nicht nutzt. Zugleich ist die Berufsorientierung innerhalb der Schulen weniger ausgeprägt als in anderen OECD-Mitgliedsländern.

## DIE INKLUSION WIRD VON ALLEN AKTEUREN ALS PRIORITÄT BETRACHTET UND JÜNGSTE REFORMEN GEHEN IN DIE RICHTIGE RICHTUNG, INKLUSIVE BILDUNG WIRD ABER NACH WIE VOR IN EINEM ENGEREN SINNE VERSTANDEN.

Inklusive Bildung wird zunehmend zu einem zentralen Element des Schulsystems der Deutschsprachigen Gemeinschaft und verschiedene Akteure erkennen ihre Bedeutung für die Schüler. Im Laufe der Jahre hat die Deutschsprachige Gemeinschaft ein strukturiertes Fördersystem aufgebaut, insbesondere für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, erstankommende Schüler und Hochbegabte. Zur Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird auf eine Kombination aus hochschwelliger Förderung, „Notenschutz“, besonderen Angeboten der niederschwelligen Förderung und den „Nachteilsausgleich“ gesetzt (eine detaillierte Beschreibung findet sich in Kapitel 3 des OECD-Gesamtberichts). Das Fördersystem legt den Schwerpunkt auf Flexibilität und individuelle Förderung für jeden Schüler, der Hilfe benötigt, unabhängig von der jeweiligen Diagnose. Der Erfahrungsschatz und die Fachkenntnisse, die in den Förderschulen entwickelt wurden, werden nach und nach aktiv zur Unterstützung in Regelschulen eingesetzt, die heute für die meisten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die primäre Bildungsumgebung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft darstellen. Die Qualität der Inklusion und der Individualisierung der Fördermaßnahmen wird zusätzlich durch die Tatsache verstärkt, dass viele Klassengrößen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft klein und die Entfernungen zwischen Wohnort und Schulstandort kurz sind.

Neben Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bietet die Deutschsprachige Gemeinschaft auch erstankommenden Schülern eine strukturierte Sprachförderung an, um die schulische und soziale Integration zu stärken. Im Kindergarten findet der Spracherwerb in den ersten zwei Jahren auf Basis des Immersionsprinzips statt, bei dem die Unterrichtssprache spielerisch vermittelt wird. In der Primarschule können erstankommende Schüler im Alter ab 5 Jahren (drittes Kindergartenjahr und Primarschule) entweder an Sprachkursen teilnehmen oder viermal wöchentlich eine Sprachlernklasse besuchen. In der Sekundarstufe bieten drei Schulen Sprachlernklassen an. Diese Klassen erhalten zusätzliches Stundenkapital für 30 Unterrichtsstunden für bis zu 12 erstankommende Schüler. Bei Sprachlernklassen mit mehr als 12 erstankommenden Schülern wird mehr Stundenkapital gewährt.

Eine weitere Gruppe von Schülern, die eine besondere Förderung erhalten, sind Hochbegabte. Diese Schülergruppe wird in der Deutschsprachigen Gemeinschaft seit 2018 zunehmend zur Priorität. Obwohl das MDG Begabung in einem weiteren Sinne definiert, konzentriert sich die Förderung bis jetzt auf die Gruppe der hochbegabten Schüler, die ein hohes intellektuelles Potenzial aufweisen. Die Schulen wenden eine Reihe von pädagogischen Strategien an, um hochbegabte Schüler zu fördern. Hierzu zählen unter anderem die individuelle Förderung durch interne Differenzierung, Akzeleration, Enrichment und Grouping. Das strukturierte Begabtenfördersystem der Gemeinschaft richtet sich nicht nur an Schüler, sondern auch an ihre Schulen und Lehrer. Die Schulen können Unterstützung in Form von Beratung erhalten, wenn sie interne Schulprojekte zur Förderung hochbegabter Kinder entwickeln und umsetzen. Die an der Umsetzung dieser Schulprojekte beteiligten Lehrer können Informationen und weitere Unterstützung von einer öffentlichen Expertise-Einrichtung, dem Kompetenzzentrum des Zentrums für Förderpädagogik (ZFP), erhalten.

Obwohl externe Evaluierungen zeigen, dass Schüler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft lernen, Diversität als natürlichen Bestandteil des schulischen Lebens wahrzunehmen und zu akzeptieren, liegt der Fokus bei der Inklusion überwiegend auf Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit einem gewissen Fokus auf erstankommenden und hochbegabten Schülern. Weitere diverse Gruppen von Schülern, die möglicherweise einer zusätzlichen Förderung bedürfen, werden nicht in ausreichendem Umfang berücksichtigt. Dieses Verständnis von Inklusion in einem engeren Sinne geht mit einer begrenzten Anwendung von Praktiken, Werkzeugen und Methoden zur Förderung der Inklusion in Schulen einher; hierzu gehören auch die Anwendung von Differenzierung und formativer Schülerbewertung. Der begrenzte Einsatz dieser Methoden kann auch zu einer höheren Schulrückstandsquote führen, da Schüler durch das Raster fallen können. Gerade schwache Schüler sind häufig am meisten von Klassenwiederholungen betroffen, was ihrer Inklusion in den Schulen entgegenwirkt. Darüber hinaus sind das Schulsystem und die außerschulische Betreuung (AUBE) nicht ausreichend miteinander verzahnt, was die verfügbare Förderung für alle Schüler unter Umständen zusätzlich einschränkt.

Lehrer, Schulleiter und Erziehungshilfspersonal in der Deutschsprachigen Gemeinschaft scheinen auf Schüler mit besonderen sonderpädagogischen Bedürfnissen nicht gut vorbereitet zu sein, während sie sich nach eigenen Angaben im Umgang mit anderen Störungen besser gewappnet fühlen. Obwohl im Bereich der Förderpädagogik eine Reihe von Schulungen und Weiterbildungen angeboten werden, erfolgen diese nicht regelmäßig genug. Das gilt auch für Weiterbildungen zum Umgang mit autistischen Schülern. Dies deckt sich mit einer früheren Studie der Universität Catholique de Louvain, in der festgestellt wurde, dass sich Lehrer in der Deutschsprachigen Gemeinschaft insbesondere für die Förderung von Schülern mit Autismus und solche mit geistigen Behinderungen nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Darüber hinaus scheinen die meisten Schulungen und Weiterbildungen keine weiteren Bereiche der Diversität, Chancengerechtigkeit und Inklusion zu behandeln, wie beispielsweise Multikulturalismus oder die Förderung von erstankommenden Schülern sowie diverser anderer Schülergruppen.

### **DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM FÜR SCHÜLER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF UND ERSTANKOMMENDE SCHÜLER ERSCHEINT UNFLEXIBEL UND WÜRDE VON EINER KOHÄRENTEN ERMITTLUNG DER SCHÜLERBEDÜRFNISSE PROFITIEREN.**

Trotz der für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügbaren Förderung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft kann das System zu bürokratisch und unflexibel sein. Wenn ein Kind oder ein Jugendlicher sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist (d. h. wenn der Regelunterricht nicht mehr ausreicht), wird über das Zentrum für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Kaleido Ostbelgien, ein Antrag auf ein „Integrationsprojekt“ gestellt. Der Antrag muss von den Erziehungsberechtigten oder vom Leiter der Regelschule schriftlich gestellt werden. Wenn die Regelschule das Verfahren einleiten möchte, müssen die Erziehungsberechtigten zustimmen. Erteilen diese die Zustimmung nicht, so kann sich der Leiter der Regelschule an den Förderausschuss wenden. Der Antrag auf sonderpädagogische Förderung muss spätestens zum 1. Februar des Jahres eingereicht werden, damit die Förderung in einer Regel- oder Förderschule ab dem nächsten Schuljahr anlaufen kann. Dieses Antragsverfahren scheint recht langwierig, und die Schüler müssen unter Umständen fast ein Jahr warten, bis sie die erforderliche Förderung erhalten, da im Laufe des Jahres anscheinend nur bis Februar Anträge eingereicht werden können.

Dem sonderpädagogischen Fördersystem der Deutschsprachigen Gemeinschaft mangelt es außerdem an Klarheit und Kohärenz beim Verfahren zur Definition und Klassifizierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler. Das bestehende System zielt zwar nicht darauf ab, Schüler zu gruppieren, um ihnen Fördermaßnahmen zuzuweisen, aber es kategorisiert sie durchaus auf unterschiedliche Weise. Erstens umfasst das System nach wie vor die fünf unterschiedlichen Gruppen von Bedürfnissen (Lernschwächen, geistige Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen, emotionale und soziale Störungen und medizinische Probleme), die jeweils Anrecht auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen geben. Obwohl bestimmte Störungen unter mehrere Gruppen fallen können, was eine gewisse Flexibilität ermöglicht, ist



es nicht klar, inwiefern die Gruppen zur Effizienz des Fördersystems oder des Verfahrens zur Identifizierung der Bedürfnisse der Schüler beitragen.

Zweitens besteht eine klare Unterscheidung zwischen den Arten von Fördermaßnahmen, die für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, hochbegabte und erstankommende Schüler angeboten werden. Erstankommende Schüler erhalten fast ausschließlich sprachliche Unterstützung, obwohl einige der Fördermaßnahmen, die Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung stehen, auch allgemein angeboten und an erstankommende Schüler angepasst werden könnten. Hierzu gehört beispielsweise die Anwendung individueller Lernpläne und die Bereitstellung von niederschwelliger Förderung, die ihnen dabei helfen könnten, den Anschluss an das Klassenniveau zu erreichen. Ein eher universeller und inklusiver Ansatz könnte den Zugang zu diesen Maßnahmen erleichtern und den Bedarf an separaten Systemen und Vorschriften zur Förderung verschiedener Schülergruppen reduzieren. Ein stärkerer inklusiver pädagogischer Ansatz für Fördermaßnahmen würde das System außerdem anpassungsfähiger machen, sodass es im Hinblick auf zukünftige soziale Veränderungen besser aufgestellt wäre.

### **DAS BILDUNGSSYSTEM ERKENNT DIE BEDEUTUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT AN.**

Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, dass Mehrsprachigkeit mit kognitiven, sozialen, persönlichen, akademischen und beruflichen Vorteilen verbunden ist. Kinder, die Kontakt zu mehr als einer Sprache haben, erbringen tendenziell bessere schulische Leistungen als ihre einsprachigen Mitschüler. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft wird Mehrsprachigkeit als Stärke und als Potenzial für das Bildungssystem gesehen. In allen Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ist Deutsch die Unterrichtssprache, außer in der französischsprachigen Schule in Eupen (ECEP) und in Grundschulen, in denen französischsprachige Abteilungen für die französischsprachige Minderheit eingerichtet wurden. Die erste Fremdsprache ist in der Regel Französisch, außer in den französischsprachigen Abteilungen der Grundschulen, in denen Deutsch als erste Fremdsprache gilt.

Die Schüler beginnen bereits im Kindergarten, ihre erste Fremdsprache zu erlernen. Diese frühe Immersion in eine Fremdsprache ist eine Stärke des Schulsystems der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Ab dem ersten Primarschuljahr ist die erste Fremdsprache ein Pflichtfach mit mindestens zwei Wochenstunden und erhöht sich bis zum Ende des sechsten Schuljahres auf mindestens fünf Wochenstunden. Im Primarunterricht können auch die Fächer Kunst, Musik und Sport in der ersten Fremdsprache unterrichtet werden. Dies gilt auf der Sekundarebene auch für die Fächer Mathematik, Geografie, Geschichte und Naturwissenschaften, sodass bis zu 40 % der gesamten Unterrichtszeit in der ersten Fremdsprache erteilt werden können. Es wurde auch ein entsprechendes Pilotprojekt für den Kindergarten auf den Weg gebracht. Im allgemeinbildenden Sekundarunterricht müssen die Schüler mindestens vier Wochenstunden Französischunterricht erhalten. Im technischen und berufsbildenden Sekundarunterricht haben die Schüler mindestens zwei Wochenstunden Französischunterricht.

Es scheint, dass das von den Schülern erreichte Fremdsprachenniveau von Schule zu Schule und in verschiedenen Teilen der Gemeinschaft unterschiedlich ist. Das allgemeine Ziel sollte es jedoch für alle sein, eine ausreichende Kompetenz in der Fremdsprache zu erreichen, um mit ihren belgischen Mitbürgern kommunizieren, ohne Einschränkungen am gesellschaftlichen Leben teilhaben und in ihrem eigenen Land studieren zu können. Neben der Beherrschung der deutschen und französischen Sprache gibt es auch Stimmen, die eine stärkere Förderung der englischen Sprachkenntnisse fordern, um eine wahrhaft multilinguale Gemeinschaft zu fördern.

**ES GIBT BEREITS ERMUTIGENDE ANSTRENGUNGEN, DIE ATTRAKTIVITÄT DES LEHRER- UND SCHULLEITERBERUFS ZU STEIGERN, ABER WEITERE REFORMEN SIND ERFORDERLICH.**

Die Berichte der Schulleiter lassen darauf schließen, dass die Deutschsprachige Gemeinschaft erheblich von Lehrermangel betroffen ist. In der PISA-Studie 2018 besuchten zwei Drittel (66 %) der 15-jährigen Schüler eine Schule, deren Schulleiter der Ansicht war, dass der Lehrermangel die Unterrichtskapazitäten der Schule "etwas" oder sogar "sehr" einschränkt (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 27,1 %). Ebenso besuchte 2018 fast die Hälfte der 15-jährigen Schüler eine Schule, deren Schulleiter angab, dass der Unterricht durch unzureichend oder schlecht ausgebildetes Lehrpersonal beeinträchtigt werde – der höchste Anteil unter allen an der Studie teilnehmenden OECD-Mitgliedsstaaten. Angesichts des erheblichen Personalmangels ist es ein wichtiges politisches Ziel für die Deutschsprachige Gemeinschaft, die berufliche Laufbahn in der Schule attraktiver zu gestalten.

In den letzten Jahren wurden mehrere ermutigende Anstrengungen unternommen und nach wie vor gilt das politische Versprechen, weitere Reformen auf den Weg zu bringen, um den Lehrer- und den Schulleiterberuf attraktiver zu machen. Um die Arbeitsplatzsicherheit für junge Lehrer zu verbessern, wurde eine neue Art des zeitweiligen Arbeitsvertrags auf unbestimmte Dauer geschaffen. Vollqualifizierte Lehrer müssen sich dadurch nicht mehr jedes Jahr neu bewerben, bis sie in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übernommen werden. Darüber hinaus hat die Schaffung von Stellen für Middle Manager und Fachteamleiter an Sekundarschulen zu neuen Karrierechancen für Lehrer geführt, während die Kapazitäten der Schulen gestärkt und die Arbeitsbelastungen für Schulleiter gesenkt wurden. Weitere Maßnahmen, um die Arbeit an den Schulen attraktiver zu machen, waren die Erhöhung der Gehälter für Schulleiter im Schuljahr 2021-2022, die Einführung von Chefsekretären in Grundschulen und die Einführung von Kindergartenassistenten, die die Kindergärtner bei der Arbeit unterstützen. Diese Initiativen und Reformen sind wichtige Schritte in die richtige Richtung und sollten weiter ausgebaut werden. Um weiterhin vielversprechende Bewerber für eine Laufbahn im Schuldienst anwerben zu können und die besten Lehrer zu binden, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft weitere Anstrengungen unternehmen, um sicherzustellen, dass der Beruf während der gesamten Laufbahn intellektuell erfüllend und motivierend ist.

Die Unterstützung junger Lehrer in den Schulen stellt ein wichtiges Handlungsfeld für weitere Verbesserungen dar. Der Übergang von der Erstausbildung zur Lehrtätigkeit in der Primar- und Sekundarstufe ist eine kritische Phase bei der Vorbereitung und Unterstützung von Berufsanfängern, um im Klassenzimmer wirksam zu sein. Das gilt insbesondere dann, wenn viele Lehrer mit begrenzter pädagogischer Ausbildung in den Beruf eintreten. Die Autonome Hochschule Ostbelgien (AHS) bietet eine zweijährige berufsbegleitende Berufseinstiegsphase an. Im Rahmen dieses Programms finden regelmäßige Treffen der Sekundarschullehrer, Primarschullehrer und Kindergärtner statt, damit sie in den ersten Berufsjahren voneinander lernen können. Jedoch gibt es in den Schulen keine systematische Unterstützung. Wirksame Einarbeitungsprogramme von ausreichender Dauer und Intensität, die pädagogische Betreuung und direktes Feedback umfassen, können einen starken positiven Einfluss auf junge Lehrer haben. Diese Art der Unterstützung wird am besten in unmittelbarer Nähe der Lehrer angeboten in einem Format, das eine kontinuierliche, praxisnahe und stärker kontextbezogene Begleitung ermöglicht, um Berufsanfängern bei der Bewältigung der täglichen Herausforderungen in ihren Schulen zu helfen. Das OECD-Analystenteam hat im Rahmen der virtuellen Besuche einzelner Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Beispiele von Schulen gesehen, die Monitoring-Programme für Berufsanfänger anbieten. Eine systematischere Unterstützung dieser Praktiken könnte ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung sein.

Weitere Anstrengungen sind außerdem notwendig, um den Lehrern Chancen für die berufliche Weiterentwicklung zu bieten. Das fördert ihre langfristige Motivation und ihre wachsende Kompetenz, sich in Führungsaufgaben und Schulentwicklungsprozesse einzubringen. In der Sekundarstufe stellte die Einführung der Middle Manager einen bedeutenden Schritt dar, um die Leitungsteams zu stärken und den Lehrern formale Führungsaufgaben und höhere Gehälter anbieten zu können. Die Rolle der Fachteamleiter wird zwar nicht gesondert vergütet, stellt aber dennoch einen Schritt in die richtige Richtung dar, da damit anerkannt wird, dass erfahrene Lehrer ihr Wissen weitergeben und die Zusammenarbeit der Fachlehrer koordinieren können, um die Unterrichtsqualität an ihren Schulen zu verbessern. Davon abgesehen, sind Karrierechancen im Schulwesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft jedoch noch sehr begrenzt. Das gilt insbesondere für die Kindergärten und Primarschulen, in denen es keine Auswahlämter gibt. Die Schulleiter in der Deutschsprachigen Gemeinschaft können zwar bis zu einem gewissen Grad eine Aufgabendifferenzierung schaffen, indem sie Lehrern pädagogische Sonderaufträge übertragen und im gleichen Umfang eine Reduzierung ihrer Unterrichtszeit einräumen. Aber diese Aufträge sind befristet und nicht mit klaren Kompetenzprofilen oder formalen Karrierestufen verbunden, aus denen sich weitere Führungschancen ergeben würden. Dieser Mangel an einer leistungsorientierten Laufbahnstruktur, die Chancen für das kontinuierliche berufliche Vorankommen auf Grundlage der beobachteten Leistungen der Lehrer bietet, kann die Attraktivität einer Laufbahn im Schulwesen mindern.

**DIE RAHMENPLÄNE DER GEMEINSCHAFT SIND AUSSCHLAGGEBEND FÜR EINE QUALITATIV HOCHWERTIGE BILDUNG, ABER DIE LEHRER HABEN DIESE NUR BEDINGT ANGENOMMEN UND WERDEN BEI DER ÜBERARBEITUNG DER PLÄNE NICHT AUSREICHEND EINBEZOGEN.**

Das MDG überarbeitet derzeit die Rahmenpläne. Dies bietet eine einzigartige Gelegenheit, den Lehrern gemeinsame pädagogische Ziele zu vermitteln und sie bei der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis und der kollaborativen Zusammenarbeit zu unterstützen. Forschungserkenntnisse deuten darauf hin, dass Rahmenpläne, die den Schulen mehr Entscheidungsspielraum einräumen – wie zum Beispiel die der Deutschsprachigen Gemeinschaft –, den Lehrern zwar weniger Orientierung bieten, dass sie aber in der Regel langfristig nachhaltiger sind. Dies setzt allerdings voraus, dass die Schulleiter und Lehrer, die dem Rahmenplan zugrunde liegenden Prinzipien verstehen und ihre didaktische Kompetenz ausbauen. Die Einbindung der Lehrer in laufende Aktivitäten der Schul- und Rahmenplanentwicklung könnte auch einen guten Kontext für die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrer bieten und sie in dem Gefühl bestärken, dass ihr Beruf Anerkennung genießt. Damit dies geschieht, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft jedoch sicherstellen, dass die Lehrer und das übrige Schulpersonal ausreichend in den Prozess der Entwicklung, Überarbeitung und Umsetzung der neuen Rahmenpläne einbezogen werden, damit sie diese aktiv und überzeugt mittragen. Derzeit ist die Eigenverantwortung der Lehrer für die Rahmenpläne gering. Nur wenige der vom OECD-Analystenteam interviewten Lehrer schienen in den Rahmenplänen ein nützliches Instrument zur Orientierung für ihre berufliche Praxis zu sehen. Die aktive Einbindung der Lehrer in die Überarbeitung der Rahmenpläne auf Schulebene wird daher für die Umsetzung dieser Pläne erfolgsentscheidend sein (siehe Kapitel 2 des OECD-Gesamtberichts).

**WEITERBILDUNGSTAGE FÜR DAS GESAMTE SCHULKOLLEGIUM SIND EINE WICHTIGE INVESTITION, ABER DIE TEILNAHME DER LEHRER AN ANDEREN FORMEN DER KOOPERATIVEN WEITERBILDUNG IST WEITERHIN GERING.**

Die kontinuierliche Weiterbildung ist von zentraler Bedeutung, damit die Lehrer ihr Wissen auffrischen, weiterentwickeln und erweitern können und somit auf dem neuesten Stand der Forschung, Methodik und Praxis bleiben, um auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können. Der Kontext von Lernen und Lehren in der Deutschsprachigen Gemeinschaft wird sich laufend weiterentwickeln. Daraus ergeben sich für Lehrer ständig neue Anforderungen, wie beispielsweise die Entwicklung schulinterner Curricula oder differenzierter Unterrichtsangebote für eine immer größere Vielfalt von Schüler. Um die Lehrer für diese Herausforderungen zu rüsten, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft die kontinuierliche Weiterbildung zu einem zentralen Element in ihrer Vision für den Lehrerberuf machen und die Förderung der beruflichen Weiterentwicklung in allen Phasen der Lehreraufbahn stärken. Gerade für ein Schulsystem mit einer hohen Anzahl von Lehrern, die nur mit minimaler pädagogischer Ausbildung in den Beruf eintreten oder die ihre Lehrerausbildung außerhalb der Deutschsprachigen Gemeinschaft erhalten haben, ist dies von fundamentaler Bedeutung.

Die Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft können drei oder vier Tage im Jahr für die Weiterbildung des gesamten Lehr- und Erziehungshilfspersonals bestimmen. Die Freistellung der Lehrer für diese pädagogischen Konferenztage stellt eine bedeutende Investition in die Weiterbildung der Lehrer dar und bietet dem gesamten Personal die Möglichkeit, koordinierte Schulungen zu erhalten oder die Schulentwicklungspläne gemeinsam zu erörtern und weiterzuentwickeln. Um eine konstante, kumulative und qualitativ hochwertige Weiterbildung als Grundlage für wirkungsvollen Unterricht zu gewährleisten, müssen Veranstaltungen für das gesamte Schulkollegium durch Aktivitäten ergänzt werden, bei denen die Lehrer die Möglichkeit erhalten, – allein oder in Gruppen – neue Ideen in ihre Unterrichtspraxis zu übertragen und zu übernehmen. Doch obwohl die Autonome Hochschule Ostbelgien (AHS) eine Reihe von Weiterbildungskursen anbietet, ist die Beteiligung von Lehrern an kontinuierlichen Weiterbildungen im internationalen Vergleich recht niedrig, insbesondere was schulische kooperative Formen der Weiterbildung anbetrifft.

Diverse Faktoren können zum geringen Interesse der Lehrer an Weiterbildungen beitragen. Die Bereitschaft zur Teilnahme spielt im Anwerbungsprozess von Lehrern nur eine marginale Rolle; die Aufstiegschancen sind begrenzt und die Weiterbildung ist nur in geringem Maße mit dem Bewertungsverfahren von Lehrern verbunden. Mangels zentraler Anforderungen gibt es wenig Anreize für Lehrer, sich über schulweite Weiterbildungstage hinaus weiterzubilden – zumindest nachdem Lehrer definitiv ernannt wurden oder ihren zeitweiligen Arbeitsvertrag auf unbestimmte Dauer erhalten haben. Die Teilnahme an Weiterbildungen hängt dann weitgehend von der individuellen Motivation eines jeden Lehrers ab. Das OECD-Analystenteam hat den Eindruck gewonnen, dass es in Bezug auf die Weiterbildung von Lehrern an klaren Erwartungen mangelt.

Doch es gibt abgesehen von den schulweiten Weiterbildungstagen nicht nur wenig Anreize, sondern auch geringe strukturelle Unterstützung, wenn Lehrer sich für eine Teilnahme an regelmäßigen und kooperativen Weiterbildungsmaßnahmen interessieren. In vielen erfolgreichen Schulsystemen erhalten Lehrer Freiräume, damit Weiterbildung zu einem normalen Teil des Schulalltags wird. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft haben Lehrer kein Anrecht auf Stundenerleichterung für ihre individuelle Weiterbildung, und abgesehen von den schulweiten Weiterbildungstagen wird in ihrem Stundenplan kein spezifischer Zeitraum für Weiterbildungsaktivitäten mit ihren Kollegen eingeplant. Schulleiter berichteten davon, wie schwierig es für sie sei, Lehrer für externe Weiterbildungsmaßnahmen freizustellen und ihnen die Gelegenheit zu bieten, sich im Rahmen eines Teamteachings weiterzubilden oder sich gegenseitig beobachten zu können. Auch die Nachbereitung solcher Maßnahmen könne oft nicht gewährleistet werden. Das bedeutet, dass es selbst für motivierte Lehrer schwierig sein kann, an Weiterbildungen teilzunehmen, insbesondere dann, wenn ihre Schule einen Lehrermangel aufweist.

Forschungserkenntnisse zeigen auf, dass kontinuierliche, schulbasierte Formate, die in die tägliche Arbeit der Lehrer eingebettet werden, zu den effektivsten Formen der Weiterbildung zählen – sie sind effektiver als externe, einmalige Kurse und lineare Formen der Vermittlung, wie sie in der Deutschsprachigen Gemeinschaft vorherrschen. Unabhängig vom Format ist die Weiterbildung nur dann effektiv, wenn sie auf den Bedarf der Schulen, der einzelnen Lehrer und letztendlich auch ihrer Schüler ausgerichtet ist. Die Weiterbildung der Lehrer mit ihrer regelmäßigen formativen Leistungsbeurteilung zu verbinden, kann eine effektive Strategie sein, um diesem Ziel gerecht zu werden. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft besteht noch genügend Spielraum, um die formativen Evaluierungen der Lehrer als Instrument für ihre berufliche Weiterentwicklung zu nutzen, indem sie mit individuellen Zielsetzungen und Weiterbildungschancen verknüpft werden. Eine formative Leistungsbeurteilung der Lehrer ist derzeit keine Pflicht und wird für definitiv ernannte Lehrer nur selten durchgeführt. Dies hat zur Folge, dass nur wenige Schulen eine Kultur des regelmäßigen Feedbacks praktizieren und die Lehrer sich bei ihren Weiterbildungsaktivitäten hauptsächlich von ihren persönlichen Interessen lenken lassen, sodass ihre Fortbildung nicht immer auf die Verbesserung ihres Unterrichts oder die Entwicklungsziele ihrer Schule ausgerichtet ist.

**DIE SCHULAUTONOMIE HAT DAS POTENZIAL, PÄDAGOGISCHE VIELFALT UND INNOVATION ZU FÖRDERN, ERFORDERT ABER DEN AUFBAU ZUSÄTZLICHER HANDLUNGSFÄHIGKEIT AUF SCHULEBENE.**

Schulen und Schulträger in der Deutschsprachigen Gemeinschaft genießen ein hohes Maß an Autonomie. Schulträger dürfen frei über die pädagogischen Methoden an ihren Schulen entscheiden, ebenso wie über die Praktiken zur Schülerbewertung. Jede Schule hat also weitreichende Autonomiebefugnisse bei der Umsetzung der Rahmenpläne, dem Einsatz ihres Personals und der Gestaltung des Unterrichts, einschließlich des Unterrichtsangebots und der Klassengrößen. Zusammen mit der freien Schulwahl bietet diese Autonomie ein Anreizpotenzial für Innovationen in einzelnen Schulen und die Förderung vielfältiger pädagogischer Ansätze in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Die Struktur der bestehenden Schulnetze und die gute geografische Abdeckung der Schulversorgung, insbesondere in der Primarstufe, bieten außerdem die Möglichkeit, in hohem Maße auf die lokalen Merkmale und Bedarfe am jeweiligen Schulstandort einzugehen. Die Autonomie der Schulen und der Schulträger bietet den Schulen eine solide Grundlage, um ihr Schulprofil an die lokalen Bedürfnisse anzupassen. Ob die freie Schulwahl und eine Vielfalt an Schulträgern in der Praxis zu Innovationen und zu einer besseren Abstimmung zwischen dem pädagogischen Angebot und den lokalen Bedürfnissen führen, hängt jedoch von diversen Faktoren ab, insbesondere von den Kompetenzen der Schulleitung. Um diese Chancen nutzen zu können, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft die Handlungsfähigkeit der Schulen und Schulträger hierfür stärken.



**SCHULLEITER BENÖTIGEN MEHR UNTERSTÜTZUNG  
FÜR PÄDAGOGISCHE LEITUNG UND FÜR DIE NUTZUNG  
IHRER AUTONOMIE ZUR VERBESSERUNG DER BILDUNGSQUALITÄT.**

Schulleiter spielen eine zentrale Rolle bei der Qualitätsverbesserung des Lehrens und Lernens und für die Gewährleistung, dass Reformen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft zu Verbesserungen im Klassenzimmer führen. Schulleiter sind entscheidend für die Ausarbeitung des pädagogischen Profils ihrer Schule, indem sie neue Rahmenpläne umsetzen und ein Umfeld schaffen, in dem die Lehrer ihre eigenen Kompetenzen kontinuierlich verbessern, um die Schüler beim Lernen zu unterstützen.

Die erfolgreiche Ausübung pädagogischer Leitung erfordert eine aktive Rolle bei den Selbstevaluierungs- und Verbesserungsbemühungen der Schule sowie bei der Entwicklung schulinterner Curricula zur Verwirklichung des Schulprojektes, bei der Beobachtung der Lehrer im Klassenzimmer und der Förderung des Personals durch Weiterbildungen, damit auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden kann. Die neueste Besoldungsreform für Schulleiter und die Einführung neuer Unterstützungsmodelle in der Primarschule sind wichtige Schritte, um die Attraktivität der Schulleiterrolle zu steigern. Dennoch identifiziert das OECD-Analystenteam zahlreiche Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, damit die Schulleiter ihre Funktion so wirkungsvoll wie möglich ausüben können. Ein relativ geringes Maß an Vorbereitung, Ausbildung und Unterstützung, in Verbindung mit einer begrenzten Autonomie in einigen Bereichen der Schulverwaltung, machen diese Aufgabe wenig attraktiv. Dadurch ist es schwierig, qualifizierte, motivierte Kandidaten für die Schulleiterlaufbahn zu gewinnen und zu binden. Diese Herausforderungen werden nachfolgend genauer beschrieben.

Erstens haben Schulleiter nur wenig Gelegenheit, um relevante Erfahrungen zu sammeln, bevor sie ihre Stelle antreten. Einige fühlen sich nicht gut genug vorbereitet für ihre neue Position. Für den Aufbau der Kompetenzen von Schulleitern ist ein starkes System zur Vorbereitung und kontinuierlichen Weiterentwicklung erforderlich. Dies wird für die Deutschsprachige Gemeinschaft künftig noch wichtiger, denn sollte auf die Lehrbefähigung als Voraussetzung für Schulleiter verzichtet werden, bedeutet dies, dass Quereinsteiger in den Beruf drängen werden, die weder über die nötigen Erfahrungen noch über die vermeintliche Legitimität verfügen, um in ihrer Position die pädagogische Leitung übernehmen zu können. Viele Schulleiter lernen zumeist durch die berufliche Praxis. Dass Lehrer nur wenige Möglichkeiten haben, vor Antritt einer Schulleiterstelle Erfahrungen in mittleren Leitungspositionen zu sammeln, mag zu diesen Schwierigkeiten beitragen, ebenso wie das Fehlen von Mentoring-Strukturen, die es erfahrenen Schulleitern ermöglichen würden, neue Kollegen zu unterstützen.

Zweitens ist die Schulleitung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft nicht hinreichend auf mehrere Personen verteilt und es mangelt an struktureller Unterstützung, damit die Schulleiter ihre pädagogische Führungsrolle effektiv wahrnehmen können. Die Schaffung des Amtes des Middle Managers in Sekundarschulen und der Chefsekretäre in Grundschulen dürfte zwar voraussichtlich zu Verbesserungen führen, aber die Schulleiter erhalten dennoch relativ wenig strukturelle Unterstützung in Form eines erweiterten Leitungsteams, das sie bei der Verwaltungsarbeit entlasten und das die Verantwortung für wesentliche Aspekte der Schulentwicklung mittragen könnte. In der Grundschule steht den Schulleitern kein Personal zur Verfügung, das sie bei ihren Führungsaufgaben unterstützt, was besonders für Leiter größerer Grundschulen problematisch sein kann und zu einem Gefühl der beruflichen Isolation führen könnte. Folglich lassen die Interviews des OECD-Analystenteams darauf schließen, dass die Schulleiter – trotz ihres bekundeten Wunsches, pädagogisch zu leiten – zu wenig Zeit haben, um die Entwicklung ihrer Lehrer zu fördern, beispielsweise durch regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen und Feedbackgespräche.

Drittens besteht ein Bedarf für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit zur Selbstevaluierung von Schulen und für die Stärkung von Synergien zwischen der Schulinspektion, der externen Evaluation und weiterer Beratungsdienstleistungen. Seit 2009 konnte die Deutschsprachige Gemeinschaft durch die Einführung regelmäßiger interner und externer Schulevaluationen bedeutende Fortschritte bei der Förderung der Schulentwicklung verzeichnen. Dennoch weisen zahlreiche Schulen laut externer Evaluation Defizite in Bezug auf ihren Selbstevaluierungsprozess und den Schulentwicklungszyklus auf. Schulleiter benötigen zusätzliche Unterstützung, um Evaluierungsbereiche auszuwählen, die auf ihr Schulprojekt abgestimmt sind, um Weiterbildungen der Lehrer und die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt ihres Schulprojekts und der Entwicklungspläne zu rücken und die Evaluierungsergebnisse beim Prozess aktiv einbeziehen zu können (Interviewpartner wiesen das OECD-Analystenteam darauf hin, dass in vielen Schulen ein defizitorientierter Ansatz in Bezug auf die Schulevaluation vorherrschend ist). Obwohl es Anstrengungen gegeben hat, das Bewusstsein für die Bedeutung der Schulentwicklung zu wecken, nutzen nicht alle Schulen die externe Evaluation als Instrument für die Schulentwicklung und berücksichtigen die Evaluierungsergebnisse. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, muss die Gemeinschaft die Handlungsfähigkeit in diesem Bereich weiter stärken und Synergien zwischen Inspektion, externer Evaluation und weiteren Unterstützungsleistungen aufbauen, einschließlich der Schulentwicklungsberatung und der Fachberatungen durch die AHS.

Obwohl die Schulleiter in der Deutschsprachigen Gemeinschaft erhebliche Autonomie bei der Entscheidung über die pädagogische Ausrichtung ihrer Schulen genießen, haben sie nur wenig Kontrolle über wesentliche Aspekte der Schulverwaltung, beispielsweise über die Anwerbung von Lehrern oder die Talentförderung ihres Lehrerkollegiums, wodurch sie weniger Möglichkeiten haben, das Personal zu finden, das zum pädagogischen Projekt ihrer Schulen passt. Schulleiter im GUW- und im OSU-Netzwerk müssen die Lehrer anhand eines punktebasierten Bewertungssystems (der Klassierung) auswählen. Dieses basiert auf einer begrenzten Anzahl von Kriterien, die der Erfahrung und formalen Qualifikationen der Bewerber den Vorrang geben, aber Bewerbungsgespräche, Bewerbungsanschreiben oder Probeunterricht außer Acht lassen, obwohl diese mehr Aufschluss über die Leistungen und die Motivation sowie über die Affinität zum Schulprofil geben könnten. Dadurch haben die Schulleiter deutlich weniger Möglichkeiten, bei der Auswahl der Lehrer ihr fachkundiges Urteilsvermögen einzubringen und autonome Entscheidungen zu treffen. Das dezentralisierte Anwerbungsverfahren für Lehrer und der Mangel an einem einheitlichen Lehrerdienstrecht führen zur Ineffizienz, schränken die Mobilität der Lehrer ein und sorgen sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schulen für Unsicherheit. Jedes der drei Schulnetze (und im Falle des OSU-Netzes jede Gemeinde) organisiert den Lehreranwerbungsprozess eigenständig und wendet dabei leicht voneinander variierende Auswahl- und Qualifikationskriterien an. Die Unterschiede im Lehrerdienstrecht der verschiedenen Schulträger behindern Synergiepotenziale auszuschöpfen, wie beispielsweise die Etablierung eines gemeinsamen Pools von Vertretungslehrern, und schränken die Mobilität der Lehrer zwischen den drei Schulnetzen ein (*eine detaillierte Erörterung findet sich in Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts*).

## HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

### DIE ENTWICKLUNG DER GESAMTVISION NUTZEN, UM EINE STRATEGISCHE ORIENTIERUNG FÜR REFORMEN UND EINE GRUNDLAGE FÜR EINE UMSETZUNGSSTRATEGIE ZU SCHAFFEN

Der Prozess zur Entwicklung einer Gesamtvision stellt eine einzigartige Chance dar, um Reformen voranzutreiben, die das Bildungssystem der Deutschsprachigen Gemeinschaft für viele Jahre prägen werden. Dieser Prozess bietet die Möglichkeit, ein gemeinsames Verständnis über die Gesamtziele des Systems und die ihm zugrunde liegenden Werte zu entwickeln, die wichtigsten Herausforderungen zu identifizieren, die das System bewältigen muss, kohärente Handlungsoptionen für die Verwirklichung der Ziele aufzuzeigen und eine Grundlage für eine durchführbare Umsetzungsstrategie zu legen (den bis 2023 zu entwickelnden Masterplan). Damit es gelingt, dass die Gesamtvision für die Erarbeitung, Priorisierung und kohärente Ausgestaltung von Bildungsreformen wegweisend wird und als Grundlage für eine Umsetzungsstrategie dienen kann, aus der sich spürbare Verbesserungen im Klassenzimmer ergeben, muss sie sorgfältig formuliert sein und die nachfolgend beschriebenen Ziele berücksichtigen.

Um ein wirkungsvolles Strategiedokument erarbeiten zu können, sollte eine klare Vision für das System, in Form eines Leitbildes formuliert werden. Solch ein Leitbild könnte die übergreifende Begründung für die Entwicklung einer Strategie liefern, die Auswahl von Schwerpunktbereichen für Reformen leiten, die Angleichung politischer Maßnahmen bewirken und dazu beitragen, dass die verschiedenen Akteure im System auf ein gemeinsames Ziel hin mobilisiert werden. Damit das Leitbild diese Funktion erfüllen kann, sollte es kurz und prägnant sein und sich auf eine kleine Anzahl zentraler Zielsetzungen konzentrieren, die durch ein verbindliches Bekenntnis zu einer Reihe übergeordneter Werte untermauert werden, die das System verkörpern bzw. vermitteln will. Erfolgreiche Leitbilder werden häufig im Rahmen eines breitangelegten Beteiligungsprozesses oder in Form einer gemeinsamen Zusammenarbeit entwickelt, damit die betreffenden Akteure sich mit ihnen identifizieren können.

Darüber hinaus müssen im Prozess die wichtigsten Herausforderungen des Systems identifiziert, konkrete Ziele formuliert und politische Handlungsoptionen vorgeschlagen werden, um eine solide Grundlage für eine durchführbare Umsetzungsstrategie zu legen. Um die Kohärenz der entwickelten Ziele in den verschiedenen Politikfeldern sicherzustellen, sollten diese auf die übergreifende Vision für das Bildungssystem und ein entsprechendes Narrativ abgestimmt werden, welches ihre Auswahl begründet. Die erfolgreiche Umsetzung der überarbeiteten Rahmenpläne der Deutschsprachigen Gemeinschaft wäre ein solches Ziel, für das ein ganzheitlicher Ansatz und ein Zusammenwirken verschiedener Politikbereiche erforderlich wäre, beispielsweise in der Lehrerweiterbildung, der Schulleitung und der Evaluation (siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts). Die Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung eines neuen Rahmenplans zu schaffen, ist ein Beispiel für ein Narrativ, welches die hochgesteckten Zielsetzungen der Deutschsprachigen Gemeinschaft mit den in der Gesamtvision formulierten konkreten Zielen verknüpfen könnte. Die Entwicklung der Gesamtvision und die Überarbeitung der Rahmenpläne sollten daher eng aufeinander abgestimmt werden.

Damit die im Rahmen der Gesamtvision entwickelten Handlungsoptionen praktisch umsetzbar sind, sollten die identifizierten Herausforderungen und Ziele mit konkreten politischen Maßnahmen verbunden werden. Die Beschreibung der politischen Maßnahmen sollte ein Narrativ umfassen, welches erläutert, inwiefern die konkreten Maßnahmen voraussichtlich zur Verwirklichung der formulierten Ziele beitragen werden. Bereits geplante oder laufende Reformen sollten dabei auf die Entwicklung der Gesamtvision abgestimmt werden. Dies betrifft zum Beispiel die kontinuierliche Überprüfung der Lehrerkompetenzen im Rahmen einer Beurteilungs- und Bewertungsreform sowie insbesondere die Entwicklung und Umsetzung der überarbeiteten Rahmenpläne, die als wichtige Chance gesehen werden sollten, um die in der Gesamtvision formulierten Ziele in die Praxis umzusetzen und in die Klassenzimmer zu tragen. Die Erarbeitung des Masterplans, geplant für 2023, sollte darauf abzielen, die

Umsetzung dieser Ziele in Form konkreter Maßnahmen zu verankern und diese mit messbaren Indikatoren zu verknüpfen, damit die Fortschritte bei der Zielverwirklichung verfolgt werden können. Um im Masterplan aussagekräftige Indikatoren festzuschreiben zu können, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft eine entsprechende Strategie für die Datenerfassung entwickeln (siehe unten). Zu einer wirksamen Umsetzungsstrategie können für den Fall, dass kein angemessener Fortschritt erzielt wird, auch eine Beschreibung von Folgemaßnahmen und Mechanismen zur Anpassung der Maßnahmen gehören.

Die Deutschsprachige Gemeinschaft hat bereits in den ersten beiden Etappen der Diagnosephase zur Entwicklung der Gesamtvision Bildung ein breites Spektrum an relevanten Akteuren einbezogen. Dies sollte zukünftig während der gesamten Entwicklungs- und Umsetzungsphase der Vision fortgesetzt werden. Im Rahmen der virtuellen Interviewreihe mit Akteuren aus der Deutschsprachigen Gemeinschaft hat sich das OECD-Analystenteam davon überzeugen können, dass sich eine beeindruckende Zahl von Akteuren innerhalb und außerhalb des Schulsystems für die Verbesserung der Bildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft einsetzt. Dieses hohe Engagement kann eine solide Grundlage dafür bieten, die Akteure während des gesamten Prozesses eng in die Entwicklung der Gesamtvision einzubinden. Innovative Ansätze für die Einbeziehung von Akteuren in anderen OECD-Ländern, wie beispielsweise dem „Education Experimentation Lab“ in Finnland (siehe Kapitel 2 des OECD-Gesamtberichts), können Inspiration und Chancen für gegenseitiges Lernen („mutual learning“) eröffnen. Neben einer besseren Kohärenz der Reformprozesse und der Mobilisierung von Akteuren im gesamten System zur Umsetzung gemeinsamer Ziele kann eine weithin anerkannte Vision mit übergreifenden Zielen den Akteuren auch Gewissheit über die Ausrichtung von Reformen geben. Dadurch lassen sich die Begründungen für geplante Initiativen besser vermitteln und das Risiko einer Reformmüdigkeit verringern. Dies ist wichtig, damit sich Lehrer, Schulleiter und andere Akteure für die Vision und die aus ihrer Umsetzung resultierenden Reformen stark machen.

### DIE ÜBERARBEITUNG DER RAHMENPLÄNE MIT DER ENTWICKLUNG DER GESAMTVISION ABSTIMMEN UND DIE LEHRER FÜR EINE ERFOLGREICHE UMSETZUNG EINBEZIEHEN

Wie beschrieben kann die Überarbeitung der Rahmenpläne ein wichtiges Mittel sein, um die Gesamtvision für das Bildungssystem der Deutschsprachigen Gemeinschaft voranzubringen. Dies setzt allerdings voraus, dass die überarbeiteten Rahmenpläne mit den für das Bildungssystem formulierten allgemeinen Zielen einhergehen. Hierzu sollte der Zeitrahmen für die Überarbeitung der Rahmenpläne dahingehend angepasst werden, dass ihre Abstimmung mit der Gesamtvision Bildung möglich ist. Viele der in diesem Bericht identifizierten Handlungsoptionen würden die Umsetzung der überarbeiteten Rahmenpläne erleichtern und umgekehrt. So könnte beispielsweise eine Schwerpunktsetzung in den Rahmenplänen auf die Differenzierung des Unterrichts und die Beratung der Schüler hinsichtlich ihrer weiteren Schullaufbahn, die Chancengerechtigkeit fördern und inklusive Bildung erleichtern (siehe Kapitel 3 des OECD-Gesamtberichts). Im Gegenzug könnten eine Reform der Arbeitsbedingungen der Lehrer und ihrer beruflichen Weiterbildung sowie Bemühungen zur Stärkung der pädagogischen Leitung dazu beitragen, in den Schulen das erforderliche Umfeld zu schaffen, um die kompetenzbasierten Rahmenpläne zu verwirklichen (siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts). Die Überarbeitung und die Implementierung der Rahmenpläne ist daher eng mit dem Erfolg der Gesamtvision verbunden und beide sollten parallel zueinander verfolgt werden, um Verknüpfungen zwischen ihnen zu schaffen.

Die Anpassung der Rahmenpläne an die schulinternen Lehrpläne bietet die Möglichkeit, diese für den lokalen Kontext relevanter und damit für die Schüler attraktiver zu machen. Zugleich erfordert dies aber auch, dass sich Lehrer und Schulleiter bei der Konzeption der Curricula aktiv einbringen. Ohne ein gewisses Maß an Eigenverantwortung innerhalb des Lehrkörpers wird kein Rahmenplan – ungeachtet seiner Konzeption und seines Inhalts – den Versprechungen gerecht werden und bedeutende Veränderungen im Klassenzimmer bewirken. Um diese fachliche Eigenverantwortung zu fördern und die Beteiligung der Lehrkräfte sicherzustellen, ist es besonders wichtig, dass Lehrer, Schüler und andere relevante Akteure bei der Entwicklung und Überarbeitung der Rahmenpläne von Anfang an intensiv eingebunden werden.

Derzeit ist in der Deutschsprachigen Gemeinschaft die Einbindung der Lehrer in die Überarbeitung der Rahmenpläne begrenzt. Die erfolgreichsten Beispiele für Lehrplanreformen in OECD-Ländern haben betont, wie wichtig die aktive Mitarbeit der Lehrer ist und haben die Überarbeitung als kooperativen „Bottom-up“-Prozess gestaltet, bei dem verschiedene Akteure einbezogen werden, anstatt sie nur als eine Aufgabe für Fachspezialisten zu betrachten. Reformen in Systemen wie dem von Wales, Neuseeland und der kanadischen Provinz Ontario bieten in dieser Hinsicht lehrreiche Beispiele (siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamterichts). Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte daher sicherstellen, dass die Lehrer von Beginn an bei der Überarbeitung der Rahmenpläne mitwirken können und dass sie auch auf Schulebene in ausreichendem Maße einbezogen werden, in Form von strukturierten Diskussionen und fachlichem Austausch. Um die Akzeptanz der Lehrer zu erreichen, müssen die Behörden auch ein glaubwürdiges langfristiges Bekenntnis zu den neuen Lehrplänen abgeben. Die Rahmenpläne sollten daher breit und allgemein genug angelegt sein, um ihre langfristige Relevanz zu gewährleisten und flexibel genug, um es den Schulen zu ermöglichen, sie im Laufe der Zeit an aktuelle Anforderungen anpassen zu können.

## PRÜFUNG DER EINFÜHRUNG EINER BEDARFSORIENTIERTEN SCHULFINANZIERUNG, UM BENACHTEILIGUNGEN VON SCHULEN UND SCHÜLERN AUSZUGLEICHEN

Die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen an Schulen mit dem größten Unterstützungsbedarf ist ein wichtiges Mittel, die vertikale Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Wenn Schulen einen Ausgleich für den zusätzlichen Ressourcenbedarf erhalten, der sich aus Faktoren in Zusammenhang mit der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben kann, erhöht dies wahrscheinlich auch die Leistungsfähigkeit, da die Ressourcen dorthin fließen, wo sie die größte Wirkung haben. Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte daher die Möglichkeit prüfen, ein Finanzierungsmodell zur Förderung der Chancengerechtigkeit („equity funding“) einzuführen. Hierzu könnte beispielsweise der schülerbasierte Schlüssel für die Zuteilung der personellen Ressourcen oder für die Berechnung der Funktionssubventionen für FSU- und OSU-Schulen um zusätzliche Gewichtungen erweitert werden (ein vergleichbarer Mechanismus müsste auch für GUV-Schulen entwickelt werden).

Eine beträchtliche Anzahl von OECD-Mitgliedsländern gleicht den höheren Finanzbedarf benachteiligter Schulen mithilfe von indexbasierten Gewichtungen in ihren wichtigsten Mittelzuteilungsmechanismen aus. Verschiedene Modelle indexbasierter Finanzierung zur Förderung der Chancengerechtigkeit werden in den Niederlanden, in England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Australien, Neuseeland und verschiedenen Teilen der USA, der Schweiz und Kanadas angewandt. Die Indikatoren, die für die Verteilung solcher Ausgleichsmittel in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens und einigen Bundesländern in Deutschland angewandt werden, bieten ebenfalls gute Anschauungsbeispiele (siehe Kapitel 2 des OECD-Gesamterichts). Um solch ein Finanzierungsmodell einführen zu können, müssen geeignete Daten über den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler oder ihre Bedürfnisse verfügbar sein. Die Erfassung dieser Daten könnte durch die Einführung eines neuen Datenverwaltungssystems auf Schulebene in der Deutschsprachigen Gemeinschaft erfolgen. Zuerst ist es jedoch wichtig, sich auf eine gemeinsame Vorstellung zu einigen, welche Bildungsungerechtigkeit oder Benachteiligung durch einen sozialen Index abgebildet werden soll und welche Indikatoren und Gewichtungen geeignet wären, einen solchen Index zu erstellen. Die Suche nach geeigneten Indikatoren sollte integraler Bestandteil der Datenentwicklungsstrategie sein; dies wird nachfolgend erörtert.

## EINE VEREINFACHUNG DER FINANZIERUNGSMECHANISMEN UND DIE SCHAFFUNG EINER EINDEUTIGEREN AUFTEILUNG DER VERANTWORTLICHKEITEN ZWISCHEN DEN BEIDEN ÖFFENTLICHEN SCHULNETZEN IN BETRACHT ZIEHEN

Um die Verwaltungslast für die Schulen und Zentralbehörden zu verringern und mehr Klarheit über die Finanzierungsströme zu gewinnen, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft prüfen, ob es eine Möglichkeit gibt, ihre Finanzierungsmechanismen zu vereinfachen. Insbesondere im OSU- und im FSU-Netz erhalten die Schulen Ressourcen über diverse zweckgebundene Pro-Kopf-Finanzierungsströme, deren Zwecke sich teils überschneiden oder undeutlich sind. Zusätzlich zu ihren Funktionssubventionen erhalten die beiden Schulnetze Finanzmittel pro Schüler für die Deckung von Ausgaben für didaktisches Material und als Ausgleich für den Elternbeitrag. In der Praxis können die Finanzmittel, die über diese drei Mechanismen zugeteilt werden, für ähnliche Zwecke verwendet werden. Während die Schulleiter dadurch zusätzliche Flexibilität bei der Verwendung dieser Mittel genießen, lassen sich die bürokratischen Hürden, die mit der Kontrolle der Verwendung dieser zweckgebundenen Finanzmittel theoretisch einhergehen müssten, nur schwer rechtfertigen. Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte daher die Vorteile einer Verteilung dieser Finanzmittel über einen einzigen Verteilungsmechanismus in Betracht ziehen. Für einige Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ist das Einreichen der einzelnen Anträge zur Deckung von Ausgaben für Schulausrüstung, zusätzliche bezuschusste Vertragsarbeitnehmer (BVA), Schulprojekte oder Mittagsaufsichten außerdem eine große administrative Belastung. Um Kapazitäten freizusetzen und eine zügigere Bearbeitung zu ermöglichen, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft die Möglichkeit in Betracht ziehen, einige dieser Finanzmittel in das reguläre Betriebskostenbudget der Schulen zu integrieren und ihnen mehr Entscheidungsspielraum bei der Verwaltung dieser Gelder zuzugestehen.

Für ein Schulsystem dieser Größe schafft die historische Aufteilung in drei verschiedene Schulnetze in der Deutschsprachigen Gemeinschaft ein hohes Maß an Komplexität und die Aufteilung der Zuständigkeiten für öffentliche Grundschulen auf zwei Verwaltungsebenen macht die Sachlage noch komplizierter. Zum Zeitpunkt der Analyse waren drei öffentliche Grundschulen dem GUV-Netz angeschlossen, das dem Minister untersteht, während alle anderen öffentlichen Grundschulen dem OSU-Netz angehörten und von den jeweiligen Gemeinden verwaltet wurden. Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte die Möglichkeit in Betracht ziehen, diese Verwaltungsorganisation zu reformieren und so die Netzstruktur zu vereinfachen. Dabei sollte auch geprüft werden, ob die Gemeinden als ausschließliche Schulträger für alle öffentlichen Grundschulen in Betracht kommen könnten. Eine Konsolidierung der Verwaltungszuständigkeit für die öffentlichen Grundschulen im OSU-Netz könnte zahlreiche Vorteile bieten. In den OECD-Mitgliedsländern ist es nicht ungewöhnlich, dass die lokalen Behörden eng in die Verwaltung oder Aufsicht von Grundschulen einbezogen werden, zumal die meisten Schüler in der Primarstufe in der Nähe ihrer Schulen leben und man davon ausgehen kann, dass die lokalen Behörden den lokalen Bedarf zeitnah erkennen und darauf reagieren können. Die Entlastung des Ministers von der Aufsicht über Schulen auf zwei verschiedenen Schulebenen könnte zu einem effizienteren Einsatz der begrenzten Verwaltungskapazitäten führen. Darüber hinaus könnte eine eindeutigere Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen den beiden öffentlichen Netzen die Koordinierung zwischen öffentlichen Grundschulen erleichtern, deren Strukturen derzeit die Grundschulen des GUV-Netzes ausschließen. Und schließlich würde dadurch auch gewährleistet, dass die Finanzmittel für alle öffentlichen Grundschulen nach demselben Finanzierungsmechanismus zugeteilt werden würden.



## DIE DATENERFASSUNG DES SYSTEMS IM EINKLANG MIT DER GESAMTVISION UND DEM MASTERPLAN STÄRKEN, DIE LEISTUNGEN DER SCHÜLER UND DIE CHANCENGERECHTIGKEIT BEOBACHTEN UND DIE WIRKUNG VON POLITISCHEN MAßNAHMEN UND PRAKTIKEN LAUFEND EVALUIEREN, INSBESONDERE IN BEZUG AUF DIE INKLUSION

Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte ihre Dateninfrastruktur und ihr Informationsverwaltungssystem stärken, um das Monitoring der Bildungsqualität und der Ressourcennutzung an Schulen zu unterstützen und evidenzbasierte Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen des Systems zu fördern, von den Eltern und Schulen bis hin zur zentralen Verwaltung. Im Vergleich zu anderen OECD-Mitgliedsländern ist die Verfügbarkeit von Daten (einschließlich der Referenzwerte – so genannte „Benchmarks“ – für den Vergleich mit anderen Gemeinschaften und Ländern) sowie die Voraussetzungen, diese zu verwalten und zu analysieren, in der Deutschsprachigen Gemeinschaft eingeschränkt. Um diese Unzulänglichkeiten zu beheben, sollte das MDG eine zentrale Bildungsdatenbank entwickeln, in der alle Schulen, Lehrer und Schüler erfasst werden, damit die Deutschsprachige Gemeinschaft die wesentlichen Merkmale der Schulen (bezüglich der Schülerschaft, der Ressourcen, des Personalbedarfs und der Leistung) sowie die schulische Entwicklung der Schüler beobachten kann.

Ein zentrales Informationsmanagementsystem sollte im Hinblick auf mehrere Zwecke konzipiert werden. Den Schulen könnte es helfen, ihre Daten zu verwalten und datengestützte Entscheidungen zu treffen, um die Schüler in Zusammenarbeit mit externer Unterstützung besser zu fördern. Für die Behörden könnte es eine dringend benötigte Grundlage zur Identifizierung von Möglichkeiten liefern, Ressourcen effektiver als bisher zur Verbesserung der Bildungsqualität und der Chancengerechtigkeit einzusetzen. Zugleich würde es die Transparenz verbessern und die Verantwortlichkeit der Schulen gegenüber Behörden, Eltern und anderen Akteuren stärken. Im Zuge der Verwirklichung der Gesamtvision Bildung sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft in Erwägung ziehen, regelmäßig Berichte zu veröffentlichen, in denen die wichtigsten Indikatoren und die aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem zusammengefasst werden. Dies kann eine effektive Möglichkeit sein, um die Fortschritte im System zu verfolgen und weiterhin die breite Öffentlichkeit einzubinden, sobald klare Ziele und messbare Zielvorgaben bestimmt worden sind. Angesichts der begrenzten Kapazitäten der Deutschsprachigen Gemeinschaft muss die Entwicklung von Indikatoren und die Datenerfassung strategisch darauf ausgerichtet sein, das Monitoring der Fortschritte im Hinblick auf die in der Gesamtvision formulierten Ziele zu unterstützen.

Die systematische Datenerfassung der Schülerbedürfnisse und der sozialen Zusammensetzung der Schulen ist außerdem eine bedeutende Voraussetzung, um sozioökonomische Nachteile auszugleichen und Chancengerechtigkeit im System nachvollziehen zu können. Zusätzlich zur Entwicklung von Indikatoren für die Beobachtung der Leistungsergebnisse unterschiedlicher Schülergruppen sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft außerdem klare Ziele formulieren, die es zu erreichen gilt. Diese Anstrengungen sollten nicht nur auf der Ebene des Systems unternommen werden, sondern auch auf der Schul- und Klassenebene, um die formative Evaluierung zu unterstützen und fundierte Erkenntnisse für etwaige Änderungen in Politik und Praxis zu gewinnen. Die Erfassung aufgeschlüsselter Daten für unterschiedliche Schülergruppen, wie beispielsweise von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit einem Migrationshintergrund, würde es ermöglichen, ihre Ergebnisse im Vergleich zu ihren Mitschülern zu beobachten und die Inklusion des Systems zu evaluieren. In einigen Bildungssystemen, z. B. in Neuseeland, wurden umfassende Indikatorenrahmen entwickelt, um die Leistungen und das Wohlbefinden der Schüler zu erfassen und zu verfolgen, was vielversprechende Möglichkeiten für gegenseitiges Lernen bieten kann (siehe Kapitel 3 des OECD-Gesamtberichts).

Angesichts der methodischen Herausforderungen, die mit der Auswertung von Daten und ihrer Anwendung für die Schulentwicklung verbunden sind, müssen die Schulleitungen unbedingt befähigt werden, standardisierte Bewertungsergebnisse richtig zu interpretieren und durch weitere Möglichkeiten des Monitorings zu ergänzen sowie Feedback über die Unterrichtsqualität an Schulen zu erhalten. Um das Monitoring und die Evaluierung ihres Schulsystems zu stärken, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft außerdem Anstrengungen unternehmen, Pilotprojekte, politische Maßnahmen und Programme im Bereich der inklusiven Bildung nach einheitlichen Methoden zu bewerten. Diese Evaluierungen sollten genaue Erkenntnisse liefern,

um beurteilen zu können, welche Maßnahmen sich für die Verbesserung sowohl bei der Chancengerechtigkeit und Inklusion des Systems als auch bei den akademischen Leistungen und dem Wohlbefinden der Schüler als wirksam erwiesen haben. Konsequente Evaluierungen von Pilotprojekten würden es den Behörden ermöglichen, lokale politische Maßnahmen oder Praktiken zu ermitteln, die auf andere Schulen oder Klassen in der gesamten Gemeinschaft ausgeweitet oder angepasst werden könnten. Ein interessantes Beispiel hierfür ist Österreich, wo die schulpolitischen Maßnahmen vom Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen überwacht und evaluiert werden.

Die begrenzte Verfügbarkeit von Daten betrifft auch die Zuteilung der Finanzmittel für Schulen und Schulnetze. Da es keinen zentralen Berichtsrahmen für die Gesamteinnahmen und -ausgaben aller Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft gibt, sind auch die Möglichkeiten begrenzt, die Zusammenhänge zwischen Mittelzuweisungen und Leistungsergebnissen der Schulen zu analysieren, die Effektivität ihrer Ressourcennutzung zu beurteilen und mögliche Lücken zwischen den Ressourcen von Schulen und ihren Bedürfnissen aufzudecken. Um die Transparenz zu erhöhen und eine bessere Evaluierung des Schulfinanzierungssystems zu ermöglichen, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft einen zentralen Berichtserstattungsrahmen entwickeln, um regelmäßig Einnahmen- und Ausgabedaten auf der Schulebene über alle drei Schulnetze hinweg zu erfassen. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, wie viele Finanzmittel jede Schule von der Deutschsprachigen Gemeinschaft, von den Gemeinden (im Falle der OSU-Schulen) und von privaten Quellen erhalten hat. Ein genaueres empirisches Bild über die Einnahmen auf Schulebene könnte auch zu mehr Transparenz und Vertrauen in das System beitragen und den Bildungsbehörden dabei helfen, potenzielle Ungleichheiten aufzudecken und korrigierend zu wirken.

## SCHÜLER UND IHRE INDIVIDUELLEN BEDÜRFNISSE IN DEN MITTELPUNKT DES LERNENS STELLEN

Die Schüler mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen, wird der Schlüssel zur Entwicklung eines inklusiveren Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft sein. Der Ergebnisbericht zeigt zahlreiche Handlungsempfehlungen für die Politik auf, um die Bildungsbehörden bei der Erreichung dieses Ziels zu unterstützen. Hierzu zählen eine Vereinfachung des Antragsverfahrens für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Stärkung des differenzierten Unterrichts und Lernens, die Aufnahme verpflichtender Kurse zur inklusiven Bildung in die Lehrerausbildung und regelmäßige Weiterbildungsangebote zu diesem Thema für Lehrer, Schulleiter und Erziehungshilfspersonal. Ein stärkerer schülerzentrierter Ansatz für den Unterricht und das Lernen ist außerdem unerlässlich für eine erfolgreiche Umsetzung der kompetenzorientierten Rahmenpläne der Gemeinschaft. Dies erfordert anhaltende Anstrengungen, um die Zusammenarbeit und den Austausch unter den Lehrern zu fördern, was in einer gesonderten Empfehlung weiter unten erörtert wird.

Wie weiter oben dargelegt, wendet die Deutschsprachige Gemeinschaft eine relativ enge Definition von inklusiver Bildung an. Die Einführung einer weiter gefassten Definition von Inklusion im Bildungssystem könnte der Gemeinschaft ermöglichen, den Fokus auf die Förderung aller Schüler in Regelschulen gemäß ihren individuellen Bedürfnissen zu legen. Inklusion in der Bildung wird von der UNESCO definiert als „ständiger Prozess mit dem Ziel, eine qualitativ hochwertige Bildung für alle anzubieten und dabei die Diversität sowie die unterschiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten, Merkmale und Lernerfahrungen der Schüler und Gemeinschaften zu achten und jegliche Form der Diskriminierung zu beseitigen“. In einem inklusiven Bildungssystem werden alle persönlichen Unterschiede (in Bezug auf Alter, Geschlecht, ethnische Identität, indigenen Status, Sprache, Gesundheitsstatus usw.) anerkannt und geachtet, und das Grundprinzip besteht darin, dass jeder Lernende wichtig ist und dies gleichermaßen. Die Einführung einer solch weiter gefassten Definition von Inklusion würde der Deutschsprachigen Gemeinschaft bei der Stärkung ihrer Verpflichtung helfen, jeden Schüler aufgrund seiner spezifischen Bedürfnisse zu fördern und die bisherige Fokussierung auf eine begrenzte Anzahl von Schülergruppen aufzuheben. Dies würde beispielsweise bedeuten, dass nicht nur Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, erstankommene Schüler und hochbegabte Schüler eine besondere Förderung erhalten, sondern dass auch die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen von Mädchen und Jungen in Schulen sowie von Schülern, die zur LGBTQI+-Community gehören (Lesben, Schwule, bi-, trans- und intersexuelle und queere Personen), berücksichtigt würden.

Im Allgemeinen wäre es hilfreich, die Definition von Inklusion mit der Gesamtvision, den Rahmenplänen und dem Leitbild zu verbinden, um die Kohärenz zwischen dem Bildungssystem und dem Konzept zur Förderung der inklusiven Bildung sicherzustellen. So ging Portugal beispielsweise vor. Kurzum eine klare Selbstverpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ein, das die Bildungsgerechtigkeit und die Inklusion für alle Lernenden per Gesetz festschreibt. Das portugiesische Gesetzesdekret Nr. 54/2018 schreibt vor, dass „die Schulen in ihren Leitlinien die Maßnahmen zur Schaffung einer Schulkultur festlegen sollen, in der jeder die Möglichkeit erhält, zu lernen, und die Voraussetzungen für die volle Verwirklichung dieses Rechts bieten, indem sie auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers eingehen, Diversität wertschätzen und Gerechtigkeit sowie Nichtdiskriminierung beim Zugang zum Curriculum und beim Vorankommen im Bildungssystem fördern.“

Um die Schüler in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft außerdem Anstrengungen unternehmen, die Bereitstellung der Förderung für diverse Schülergruppen zu vereinfachen. Das gegenwärtige Antragsverfahren für die Förderung von Schülern, die zusätzliche Ressourcen oder zusätzlichen Unterricht benötigen, ist recht bürokratisch und unflexibel. Dadurch müssen die Schüler unter Umständen sehr lange auf die benötigte Förderung warten. Maßnahmen zur Vereinfachung dieses Verfahrens könnten die Bildungsgerechtigkeit und Inklusion des Systems verbessern. Erstens sollten die Schulen in der Lage sein, für jeden Schüler verschiedene Arten der Förderung zu aktivieren, nicht nur durch spezialisierte Lehrer oder Erziehungshilfspersonal, sondern auch durch nicht lehrendes Personal. Darüber hinaus sollte die Fähigkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen, durch die Bereitstellung eines Pools an didaktischen Materialien unterstützt werden, die den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht werden. Zweitens könnte angesichts des langwierigen und bürokratischen Antragsverfahrens für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine größere Flexibilität im System dazu führen, dass die Wartezeit für diese Schüler verkürzt würde.

Für Schüler mit Migrationshintergrund und insbesondere erstankommene Schüler sollte das Sprachförderungssystem flexibler gestaltet und stärker auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmt werden. Insbesondere das Sprachförderungsprogramm sollte sich bei Bedarf auf mehr als zwei Jahre verlängern lassen. Dies könnte für ältere neuankommene Schüler wichtig sein. Die Gemeinschaft müsste dabei zwischen dem Förderbedarf der Schüler zum Spracherwerb und ihrer schnellen Integration in den Regelunterricht abwägen, um zu verhindern, dass sie ausgeschlossen werden, und um zu gewährleisten, dass sie in anderen Fächern am Unterricht teilnehmen, soziale Kompetenzen entwickeln und in den Regelklassen am täglichen Leben ihrer Mitschüler teilhaben.

Einige Bildungssysteme in den OECD-Mitgliedsländern haben Sprachförderung für Schüler in Kindergärten implementiert. Diese richtet sich überwiegend an immigrierte oder benachteiligte Schüler, die eine zusätzliche Förderung benötigen, um ihre Sprachkompetenzen zu verbessern, bevor sie in die Primarstufe eingeschult werden. In den Niederlanden sind Kleinkinder beispielsweise berechtigt, an einer Sprachentwicklungsförderung teilzunehmen. Das gilt besonders für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen. Diese Kinder können in der Kindergartenbildung ("voeren vroegschoolse educatie") an Programmen teilnehmen, die eine gezielte Förderung vor und während der ersten Schuljahre anbieten (*siehe Kapitel 3 des OECD-Gesamtberichts*).

Eine weitere Möglichkeit, wie die Deutschsprachige Gemeinschaft ihr System neu ausrichten sollte, um die Schüler in den Mittelpunkt zu stellen, wäre ein systematisches Angebot von differenziertem Unterricht auf Grundlage einer Diagnose der verschiedenen Lernniveaus und -stile der Schüler. Differenzierter Unterricht ist besonders wichtig, um das Lernen und das Wohlbefinden von hochbegabten Schülern zu fördern und um angemessen auf die Bedürfnisse und Lernstile von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingehen zu können. Entscheidend für eine erfolgreiche Differenzierung im Klassenzimmer wird sein, dass die Lehrer angemessen darauf vorbereitet werden, Verhaltensinterventionen und -praktiken wie positive Verstärkung, allgemeine Verhaltensinterventionsmethoden und Verhaltensaufforderungen in ihren Unterricht einzubeziehen.

Damit die Schaffung eines inklusiveren Umfelds im Klassenzimmer gelingt, sollte jeder Lehrer darauf vorbereitet werden, spezifische Schülergruppen in Regelschulen zu unterrichten und differenzierte Unterrichtspraktiken anzuwenden, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können. Inklusion sollte in die Kompetenzprofile der Lehrer aufgenommen und in Form von Pflichtmodulen in die Erstausbildung von Lehrern sowie die berufliche Weiterbildung einbezogen werden. Im Rahmen dieser Bildungsformen sollte Inklusion nicht nur mit einem Fokus auf sonderpädagogischem Förderbedarf behandelt werden, sondern auch mit Fokus auf Schüler mit Migrationshintergrund, hochbegabte Schüler oder Mitglieder der LGBTQI+-Community und andere Gruppen mit besonderen Bedürfnissen. Bildungsaktivitäten sollten daher auch Mehrsprachigkeit, Multikulturalismus, Differenzierung und weitere Themen behandeln. Darüber hinaus sollte von angehenden Lehrern verlangt werden, dass sie – in der Deutschsprachigen Gemeinschaft oder außerhalb – mindestens ein Praktikum in einer Förderschule, einer Integrationschule oder in einer Regelschule mit Integrationslehrer absolvieren.

## DEN SCHULKALENDER REFORMIEREN UND CHANCEN FÜR DIE SCHLISSUNG VON LERNLÜCKEN NUTZEN

Der Rhythmus des Schulkalenders ist von der frühen Kindheit bis zur späten Pubertät ein wichtiges Element im Leben der Schüler. Eine Reflexion über Möglichkeiten zur Optimierung des Schulkalenders betrifft das Wohl der Kinder und Jugendlichen, eröffnet aber auch Chancen für die weitere Stärkung der Bildungsgerechtigkeit und der Gesamtleistung der Bildungssysteme. Die Deutschsprachige Gemeinschaft prüft zum Zeitpunkt der Analyse die Vor- und Nachteile eines 7/2-Schulkalenders, der das Schuljahr in abwechselnde Perioden von sieben Wochen Unterricht und zwei Wochen Ferien unterteilt und somit die Sommerferien verkürzt.

Für die erfolgreiche Umsetzung einer Schulkalenderreform in der Deutschsprachigen Gemeinschaft wäre es wichtig, die Bedürfnisse der Familien sorgfältig abzuwägen, einschließlich der Verfügbarkeit von Kinderbetreuung und der Kompatibilität des Kalenders mit der Berufstätigkeit der Eltern. Eine Schulkalenderreform müsste sorgfältig untersuchen, welche Auswirkungen diese Veränderung auf die Schüler – insbesondere die besonders schutzbedürftigen unter ihnen – sowie auf ihre Familien und das Schulpersonal hätte. Auch wäre es unerlässlich, in alternative Freizeitaktivitäten während der Ferien zu investieren, die für alle Schüler zugänglich wären, auch für die am stärksten benachteiligten, die erstankommene Schüler usw. Dieses Angebot könnte das Risiko senken, dass bei den Schülern Lernverluste entstehen und zugleich gewährleisten, dass die Eltern – insbesondere die Mütter – keine Beeinträchtigungen für ihr Berufsleben und ihre Karriere hinnehmen müssen, um die Kinder während dieser unterrichtsfreien Wochen zu betreuen.

Dennoch hätte eine Verkürzung der Sommerferien für die Deutschsprachige Gemeinschaft deutliche Vorteile. Eine Angleichung an die Französische Gemeinschaft, die den Schulkalender ab dem Schuljahr 2022-2023 neu ordnet, wäre für Familien mit Kindern in beiden Systemen von Vorteil, da diese andernfalls mit erheblichen organisatorischen Herausforderungen konfrontiert werden würden, wenn sie gezwungen wären, zwei verschiedene Schulkalender berücksichtigen zu müssen. Darüber hinaus bietet die unterrichtsfreie Zeit die Gelegenheit, zusätzliche Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer und Erziehungshilfspersonal anzubieten. Diese könnten diese Zeit sowohl zur Erholung als auch zur Unterrichtsvorbereitung nutzen oder dazu, sich in bestimmten Bereichen weiterzubilden. In jüngster Zeit umgesetzte Schulkalenderreformen und entwickelte Ferienangebote in anderen OECD-Mitgliedsländern könnten der Deutschsprachigen Gemeinschaft bei ihren Überlegungen als anschauliche Beispiele dienen (*zu einer ausführlichen Erörterung siehe Kapitel 3 des OECD-Gesamtberichts*).

## DIE PROFESSIONALISIERUNG DER LEHRER STÄRKEN UND IHRE KONTINUIERLICHE BERUFLICHE WEITERENTWICKLUNG WÄHREND DER GESAMTEN LEHRERLAUFBAHN FÖRDERN

Es ist eindeutig, dass dem Lehrerberuf im Rahmen der Gesamtvision eine zentrale Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, die eingeleiteten Reformen in wirkungsvolle Veränderungen im Klassenzimmer und in verbesserte Lernerfolge der Schüler zu übertragen. Um die Professionalisierung der Lehrer zu stärken, nachhaltige Lösungen für Lehrermangel zu finden, Talente für den Lehrerberuf zu gewinnen und ihre Motivation langfristig zu erhalten, muss die Deutschsprachige Gemeinschaft weitere Anstrengungen unternehmen, um sicherzustellen, dass der Beruf intellektuell erfüllend und mit Chancen zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung verbunden ist. Um die Lehrerschaft für die Verwirklichung dieser Vision für das Bildungssystem zu mobilisieren, wird es wichtig sein, die Arten von Kompetenzen und Eigenschaften zu reflektieren, die Lehrer benötigen, um ihren Beitrag leisten zu können. Der Deutschsprachigen Gemeinschaft mangelt es derzeit an einer klaren, weithin anerkannten Vision für den Lehrerberuf und die Entwicklung der Gesamtvision Bildung könnte eine gute Gelegenheit bieten, eine solche Vision zu entwickeln. Diese sollte sich von der Frage leiten lassen, welche Erwartungen die Gemeinschaft hinsichtlich des Lerninhalts und der Lernmethoden hat und was Lehrer mitbringen müssen, um diese zu erfüllen.

Neben einer prägnant formulierten Vision für den Lehrerberuf sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft auch in Betracht ziehen, eine Reihe gut strukturierter und weithin unterstützter beruflicher Standards für den Lehrerberuf zu erarbeiten, die eine integrierende Rolle bei der Harmonisierung verschiedener Elemente der Lehrerpoltik spielen könnten. Diese Standards könnten als Bezugspunkte bei der Gestaltung der Curricula für die Lehrererstausbildung, als Orientierung bei den Evaluierungen von Lehrern auf Schulebene und als Unterstützung für die selbstgesteuerte Weiterbildung der Lehrer dienen. Zu gegebener Zeit könnten sie außerdem die Grundlage für eine transparente, leistungsorientierte Laufbahnplanung liefern (*Näheres hierzu siehe weiter unten*). Die Standards könnten nach verschiedenen Erfahrungsstufen differenziert werden (z.B.: Anfangsniveau, mittel, fortgeschritten) und konkrete Beispiele für wirkungsvolle didaktische Praktiken enthalten. Dies würde sie zu effektiveren Instrumenten für die Strukturierung formativer Evaluierungen machen und den Lehrern eine klare Vorstellung davon vermitteln, mit welchen Maßnahmen sie ihre Karriere voranbringen können, insbesondere dann, wenn diese Standards auf ein Weiterbildungsangebot abgestimmt sind, zu dem die Lehrer hingeführt werden. Für die erfolgreiche Umsetzung dieser Lehrer-Standards ist es unerlässlich, dass diese in enger Zusammenarbeit mit den Lehrern erarbeitet werden. Darüber hinaus könnte der Prozess die Ambitionen der Lehrer beflügeln, einen verstärkten Dialog über die Zukunft des Lehrerberufs zu führen und hohe Erwartungen an guten Unterricht zu setzen.

Um zu gewährleisten, dass junge Lehrer schnell zu wirkungsvollen Pädagogen werden, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft konkrete Maßnahmen in Betracht ziehen, Lehrer in den ersten Berufsjahren stärker zu fördern. Neuen Lehrern dabei zu helfen, die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen, schwierige Arbeitsbelastungen zu bewältigen, ihre didaktische Praxis und das Klassenmanagement zu verbessern und ihnen die Schulkultur zu vermitteln, ist in Anbetracht des hohen Anteils der Lehrer, die als Quereinsteiger in den Beruf eingestiegen sind oder ihre Lehrerausbildung außerhalb der Deutschsprachigen Gemeinschaft absolviert haben, von besonderer Relevanz. Daher wäre es wichtig, die von der AHS organisierten Unterstützungsgruppen durch kontinuierliche Unterstützung auf Schulebene zu ergänzen. Eine Reihe von OECD-Mitgliedern, darunter die Flämische Gemeinschaft, Japan und die kanadische Provinz Ontario, hat Berufseinführungsiniciativen etabliert, die neuen Lehrern Orientierung, „On-the-job-training“ und Mentoring anbieten (*zu einer ausführlichen Beschreibung siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts*). Aktuelle Vorhaben in der Deutschsprachigen Gemeinschaft zur Einführung einer systematischen Unterstützung durch Mentoren (einschließlich Mentoren-Schulungen) sollten als wichtiger Schritt in diese Richtung weiterverfolgt werden.

Um die Qualität des Unterrichts in der Deutschsprachigen Gemeinschaft weiter zu verbessern, werden wirkungsvollere Weiterbildungskonzepte von entscheidender Bedeutung sein. Derzeit ist die Teilnahme der Lehrer an Weiterbildungsmaßnahmen, abgesehen von den obligatorischen pädagogischen Konferenztagen, begrenzt. Die kontinuierliche Weiterbildung als eine Dimension in die weiter oben beschriebenen Standards des Lehrerberufs zu integrieren, würde dazu beitragen, die klare Erwartung zu vermitteln, dass die berufs-

orientierte Weiterbildung einen zentralen Bestandteil der Berufspraxis eines Lehrers darstellt. Damit sich die Lehrer zur Teilnahme am Weiterbildungsangebot verpflichtet fühlen und um sicherzustellen, dass das Angebot auf die Bedürfnisse der Lehrer zugeschnitten ist, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft auch prüfen, wie sie die Lehrer aktiver in die Entwicklung des Weiterbildungskatalogs einbeziehen kann. Hierzu könnte beispielsweise die Mitgliedschaft aktiver Lehrer in der Weiterbildungskommission beitragen.

Um die Weiterbildung der Lehrer stärker an ihren individuellen Entwicklungsbedarf und die Anforderungen des Systems, der Schulen und der Schüler anzupassen, sollte die Gemeinschaft die Rolle der formativen Leistungsbeurteilungen der Lehrpersonen stärken. Lehrer aller Erfahrungsniveaus sollten regelmäßig Feedback über ihre Arbeit erhalten, und die Schulleiter sollten dies als Chance nutzen, um die Ziele und den Weiterbildungsbedarf der Lehrer zu besprechen und darauf zugeschnittene individuelle Weiterbildungspläne aufzustellen. Dies würde die Verantwortlichkeit der Lehrer stärken und sie zugleich bei der Auswahl von Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen. Es wäre auch sinnvoll, systematischer zu prüfen, wie die pädagogischen Konferenztage genutzt werden und inwieweit die während dieser Tage durchgeführten Aktivitäten wirksam an die Schulentwicklungspläne geknüpft werden können. Die Kompetenzen, die die Lehrer durch ihre erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungen erwerben, sollten anerkannt und belohnt werden. Wie weiter unten erörtert wird, könnte die Verknüpfung von Weiterbildungen mit Aufstiegschancen ein wirksames Mittel sein, die Lehrer zu kontinuierlichen Verbesserungen zu motivieren und zu gewährleisten, dass leistungsstarke Lehrer Aufgaben in der Schulgemeinschaft übernehmen, die zu ihren Kompetenzen passen.

Es sollten nicht nur klare Erwartungen an die Weiterbildung der Lehrer formuliert werden, sondern den Lehrern sollten auch die nötige Zeit und die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit sie sowohl individuelle als auch kooperative Formen der Weiterbildung nutzen können. Viele OECD-Mitgliedsländer reservieren solche Zeitfenster für ihre Lehrer. Ein Beispiel ist Singapur: Dort erhält jeder Lehrer 100 Stunden im Jahr, die er in seine Weiterbildung investieren kann, gekoppelt an eine Beratung bezüglich seiner Karriereentscheidungen und mit Zugang zu entsprechenden Lehrernetzwerken. Dadurch hat sich lebenslanges Lernen zu einem regulären Bestandteil des beruflichen Alltags der Lehrer entwickelt und ist in der von allen Schulen geteilten Vision des Lehrerberufs fest verankert. Obwohl in Singapur die Teilnahme an Weiterbildungen für Lehrer keine Pflicht darstellt, ist es eines der Länder mit den höchsten Beteiligungs-raten bei Lehrerfortbildungen.

## DIE VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE STÄRKERE ZUSAMMENARBEIT INNERHALB UND ZWISCHEN DEN SCHULEN SCHAFFEN, UM DIE UNTERRICHTSQUALITÄT ZU VERBESSERN UND KOMPETENZBASIERTE RAHMENPLÄNE ERFOLGREICH UMZUSETZEN

Die erfolgreiche Umsetzung der kompetenzbasierten Rahmenpläne wird davon abhängen, inwiefern es der Deutschsprachigen Gemeinschaft gelingt, eine stärkere Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Lehrern zu fördern. Die Rahmenpläne der Deutschsprachigen Gemeinschaft beschreiben die allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen, die die Schüler in den wichtigsten Phasen der Primar- und Sekundarstufe entwickeln sollen. Von den Lehrern aller Schulen wird erwartet, dass sie in Teams arbeiten und diese zentralen Rahmenpläne als Grundlage verwenden, um ihre eigenen schulinternen Curricula zu entwickeln, die Fachcurricula im Einklang mit dem Bildungsprojekt der Schule zu erarbeiten und den pädagogischen Ansatz der Schule für die Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen zu definieren (Teilcurricula). Die Entwicklung der schulinternen Curricula und die Einbeziehung fachübergreifender Kompetenzen werden daher nur wirksam sein, wenn dies als kollektive Aufgabe verstanden wird, bei der sich alle Lehrer einer Schule fachübergreifend einbringen müssen. Das würde den Lehrern erlauben, die Unterrichtsinhalte und pädagogischen Ansätze gemeinsam auf die Bedürfnisse ihrer Schüler zuzuschneiden.

Laut der externen Evaluation hatten im Berichtszeitraum von 2016 bis 2020 viele Schulen noch keine schulinternen Curricula entwickelt und bei den Lehrern herrschte eine gewisse Unsicherheit in der Anwendung der Rahmenpläne. Die Nutzung der Rahmenpläne durch die Lehrer und eine Kultur der systematischen Zusammenarbeit in den Schulen zu fördern, wird Zeit in Anspruch nehmen und muss durch pädagogische Leitung und Ressourcen unterstützt werden. Die Erfahrungen in OECD-Mitgliedsländern zeigen, dass die

Zusammenarbeit und die Umsetzung neuer Curricula wesentlich besser gelingen, wenn die Schulen sich als lernende Organisationen begreifen, in denen individuelles, kooperatives und kollektives Lernen auf allen Ebenen anerkannt wird. Um das berufliche Lernen zu einer gemeinschaftlichen Anstrengung zu machen, sollten die Schulen die Lehrkräfte nicht nur dazu ermutigen, als Multiplikatoren zu fungieren und ihr Wissen aus den Weiterbildungen weiterzugeben, sondern sich auch an regelmäßigen kollegialen Beobachtungs- oder Erkundungsprojekten beteiligen. Den Fachteamleitern oder Middle Managern die Aufgabe zu übertragen, die Zusammenarbeit der Lehrer und Schulprojekte zu fördern, kann für Sekundarschulen mit ausreichend entwickelten Leitungsstrukturen eine erfolgreiche Strategie sein. Eine wirksame Zusammenarbeit der Lehrer muss sich auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität konzentrieren und erfordert Zeit sowie Berichte und Verfahren, um die Gespräche und Maßnahmen der Lehrer zu begleiten. Die zentralen Behörden sollten diese Anstrengungen fördern, indem sie die Kompetenzen der Schulleiter zur Unterstützung der Zusammenarbeit stärken. Weitere wichtige Unterstützungsmaßnahmen sind außerdem das vorhandene Angebot an fachlicher Unterstützung und die Erstellung von Berichten, die die Schulen heranziehen können.

Im Kontext akuten Lehrermangels kann es schwierig sein, Zeitfenster für die Zusammenarbeit einzurichten, aber die Schulleiter sollten sich dennoch bemühen, bestimmte Zeiträume für die Zusammenarbeit und das kooperative Lernen einzuplanen, indem sie die unterrichtsfreie Zeit der Lehrer entsprechend koordinieren. Um diesen Prozess zu fördern, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft die Vorteile eines Personalschlüssels in Betracht ziehen, der die Planstellen nach Arbeitslast in Form der Gesamtarbeitszeit berechnet. Wenn die Arbeitszeiten der Lehrer ausschließlich nach Unterrichtsstunden berechnet werden, fehlt die formale Anerkennung der Zeit, die Lehrer mit wichtigen Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers zubringen. Außerdem kann es den Schulleitern die Zeitplanung für Lehrer erschweren, wenn sie deren Arbeit nicht ganzheitlich betrachten. Gleichzeitig kann sie die Möglichkeiten der Schulleiter einschränken, die Zeit ihrer Lehrer auf der Grundlage eines ganzheitlichen Konzepts ihrer Arbeit zu planen. Shanghai, Österreich und die kanadische Provinz Ontario liefern Beispiele für unterschiedliche Strategien, um Lehrern mehr Zeit für die Zusammenarbeit zu ermöglichen (siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts).

### **DAS ANWERBUNGSVERFAHREN FÜR LEHRER UND DAS LEHRERDIENSTRECHT REFORMIEREN, DAMIT SCHULLEITER ERFOLGREICHE TEAMS AUFBAUEN KÖNNEN, DIE LEHRERMÖBILITÄT ERLEICHTERT WIRD UND SYNERGIEN ZWISCHEN DEN SCHULNETZEN GESCHAFFEN WERDEN**

Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte danach streben, das Lehrerdienstrecht der verschiedenen Schulnetze zu harmonisieren und das Anwerbungsverfahren in G UW- und OSU-Schulen zu modernisieren, damit die Schulleiter leistungsfähige Lehrerteams bilden können. Die Deutschsprachige Gemeinschaft legt Wert auf die Autonomie der Schulnetze und Schulleiter bei der Entwicklung eigener pädagogischer Profile und Ansätze. Um diese pädagogische Autonomie in die Praxis umsetzen zu können, ist es wichtig, dass die Schulleiter die zum pädagogischen Projekt passenden Lehrer finden, damit diese zur Vision der Schule und zu kontinuierlichen Verbesserungen beitragen können. Die Deutschsprachige Gemeinschaft sollte daher Planungen voranbringen, die es den Schulleitern bzw. Schulträgern ermöglichen, weitere Informationen über Bewerber heranziehen zu dürfen, um deren Leistungen und Motivation sowie ihre Affinität zur Schule ermitteln zu können. Hierzu kämen beispielsweise Bewerbungsgespräche, die Auswertung von Motivations schreiben oder eine stärkere Gewichtung der Evaluierungsergebnisse in Frage. Um die Schulen auf Verwaltungsebene zu entlasten, haben einige OECD-Mitgliedsländer gemischte Systeme eingeführt, die eine größere Autonomie der Schulen mit Elementen eines zentralisierten Anwerbungs systems verbinden. Zum Beispiel könnte den Schulen die Möglichkeit eingeräumt werden, ihre Präferenzen bei einer bestimmten Anzahl von Bewerbern anzugeben, die über ein zentralisiertes Verfahren ausgewählt wurden. Eine andere Möglichkeit wäre, dass die Schulen einen bestimmten Anteil ihres Lehrerkollegiums lokal anwerben dürfen (siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts).

Eine andere Quelle für Ineffizienz im Lehreranwerbungs system der Deutschsprachigen Gemeinschaft ergibt sich daraus, dass ein einheitliches Lehrerdienstrecht fehlt. Wären das Lehrerdienstrecht sowie die Auswahl- und Zugangskriterien für Lehrerstellen bei allen Schulträgern einheitlich, könnte dadurch die Transparenz erhöht werden und eine Grundlage für weitere Synergien im Anwerbungsverfahren aller drei Schulnetze gelegt werden. Ein einheitliches Lehrerdienstrecht könnte beispielsweise die Etablierung eines gemeinsamen Pools von Vertretungslehrern erleichtern, der den Schulen aller drei Schulnetze zur Verfügung stehen würde. Um die Arbeitsplatzmobilität der Lehrer in den ersten Berufsjahren zu verbessern, sollte die Gemeinschaft außerdem die Möglichkeit in Betracht ziehen, die in den anderen Schulnetzen geleisteten Dienstjahre der Lehrer anzuerkennen, anstatt zu verlangen, dass 720 Dienstage in den Schulen eines einzigen Schulträgers geleistet werden müssen, bevor eine unbefristete Bezeichnung oder definitive Ernennung zugesprochen wird.

### **AUSWEITUNG DER GETEILTEN FÜHRUNG, UM DIE HANDLUNGSFÄHIGKEIT DER SCHULLEITER FÜR DIE PÄDAGOGISCHE LEITUNG ZU STÄRKEN UND CHANCEN FÜR DIE BERUFLICHE WEITERENTWICKLUNG ZU SCHAFFEN**

Für die erfolgreiche Umsetzung schülerzentrierter Rahmenpläne und die Entwicklung der Schulen hin zu lernenden Organisationen muss die Deutschsprachige Gemeinschaft die Kapazitäten der Schulleiter für die Ausübung der pädagogischen Leitung stärken. Mehr Möglichkeiten für Lehrer zu schaffen, verantwortungsvolle Aufgaben gekoppelt an formale Karriereschritte zu übernehmen, würde eine geteilte Führung ermöglichen, da die Schulleiter bestimmte Aspekte ihrer Arbeit an erfahrene Lehrer delegieren und sich so besser auf ihre Kernaufgaben konzentrieren könnten. Dies gilt nicht nur für die Sekundarstufe. Wenn in Grundschulen ab einer bestimmten Größe die Funktion eines stellvertretenden Schulleiters bzw. Middle Managers geschaffen und in Sekundarschulen zusätzliche Karriereschritte angeboten werden würden, könnten die Schulleiter die Kompetenzen der Lehrer besser nutzen, die Rollen innerhalb der Schule eigenständig differenzieren und zugleich einen Karrierepfad für zukünftige Grundschulleiter aufbauen. Attraktivere Karriereaussichten könnten auch die langfristige Motivation der Lehrer verbessern und die Attraktivität des Berufs für herausragende Schüler, die eine Erstausbildung als Lehrer in Betracht ziehen, steigern.

Länder wie Estland und Singapur liefern Beispiele dafür, wie die berufliche Weiterentwicklung von Lehrern durch mehrstufige Laufbahnstrukturen gefördert werden kann (siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts). Eine reformierte Laufbahnstruktur in der Deutschsprachigen Gemeinschaft könnte auf bestehenden Rollen, wie beispielsweise Middle Manager und Fachteamleiter, aufbauen und sollte mit einer entsprechenden Gehaltsentwicklung verbunden sein. Verschiedene Laufbahnstufen sollten an Kompetenzniveaus gebunden werden (z. B. entsprechend nach einer differenzierten Reihe von Lehrerstandards und unter Berücksichtigung eines gewissen Maßes an Führungskompetenz) und der berufliche Aufstieg der Lehrer sollte eher auf Leistung statt auf Dienstalter basieren. Der berufliche Aufstieg könnte auf einem freiwilligen System eines Zulassungstatus beruhen, den die Lehrkräfte erlangen müssen, um eine Beförderung zu beantragen und den sie regelmäßig erneuern müssen. Das Entscheidungsverfahren zur Beförderung von Lehrern oder zur Zertifizierung für die berufliche Weiterentwicklung sollte eine externe Komponente und einen größeren Formalitätsgrad enthalten als die regelmäßige formative Leistungsbewertung der Lehrer. Dies würde ein gerechtes System für alle Schulen gewährleisten. Der Prozess kann zwar überwiegend auf Schulebene stattfinden und vom Schulleiter (oder von einem anderen Mitglied der Schulleitung) geleitet werden, aber die Inspektion oder ein akkreditierter externer Prüfer mit Erfahrung auf demselben Gebiet wie der bewertete Lehrer sollte ebenfalls einbezogen werden.

## DIE HANDLUNGSFÄHIGKEIT DER SCHULEN FÜR SELBSTEVALUATION UND SCHÜLERZENTRIERTE SCHULENTWICKLUNG STÄRKEN

Eine stärker geteilte und gestärkte Schulleitung könnte auch die Handlungsfähigkeit der Schulen zur Selbstevaluierung und zur gemeinsamen Schulentwicklung stärken. Seit 2009 konnte die Deutschsprachige Gemeinschaft bedeutende Fortschritte bei der Förderung von Schulentwicklung durch die Einführung regelmäßiger interner und externer Evaluationen verzeichnen. Dennoch sind die Schulen immer noch nicht gleichermaßen in der Lage, sich selbst zu evaluieren und kontinuierlich an ihrer Weiterentwicklung zu arbeiten. Um dieser Herausforderung zu begegnen, sollte die Deutschsprachige Gemeinschaft nicht nur danach streben, die internen Kapazitäten der Schulen zu stärken, sondern auch mehr externe Unterstützungsleistungen anzubieten, die den Schulen bei der Umsetzung der Evaluierungsergebnisse helfen können. Hierzu sollte die Regierung die Pläne zur Schaffung eines Instituts für Schulentwicklung in Ostbelgien (ISEO) weiterverfolgen. Das Institut könnte die Arbeit der Schulentwicklungsberatung und der Fachberatungen besser integrieren, wodurch Synergieeffekte freigesetzt und die Zusammenarbeit erleichtert sowie Schulen einen direkten Zugang zur benötigten Hilfe erhalten würden. In diesem Prozess sollten die Bildungsbehörden den erforderlichen Bedarf für zusätzlichen Sachverstand identifizieren (z. B. in den Bereichen der vorschulischen Bildung oder der Förderpädagogik) und die Kapazitäten dieser Beratungsdienste entsprechend verstärken.

Internationale Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Systeme zur Evaluierung und Verbesserung von Schulen, die auf der „internen Verantwortlichkeit“ basieren, effektiver sind als richtlinienorientierte („Compliance-oriented“) Systeme, da sie Lehrer und Schulen dazu motivieren, sich selbst aktiv für die Schulentwicklung einzusetzen, auch durch Weiterbildungen. Externe Evaluation sollte daher die Prozesse der Schulen für Selbstevaluierungen, formative Leistungsbewertungen des Personals und Entwicklungsplanung stärker in den Mittelpunkt rücken und beurteilen, ob diese von den Schulen wirksam angewandt werden, anstatt sich nur auf die Einhaltung von Richtlinien zu konzentrieren. Im Anschluss an die Evaluierung sollte den Schulen bei Bedarf gezielte, intensive Unterstützung (durch die Schulentwicklungsberatung, Fachberatungen oder andere) zur Verfügung stehen, um ihnen bei der Umsetzung ihrer evaluierten Schulentwicklungspläne und bei der Erfüllung der im Evaluierungsprozess identifizierten Anforderungen zu helfen.

Längerfristig könnte die Deutschsprachige Gemeinschaft den Übergang hin zu einem risikobasierten Ansatz für Schulevaluation in Erwägung ziehen, bei dem die Häufigkeit und Intensität der Evaluationen für Schulen mit sehr gutem Evaluationsergebnis reduziert werden könnten. Ein Beispiel für diesen Ansatz lässt sich in den Niederlanden beobachten. Dort erkennt die Inspektion die Fortschritte der Schulen mit wirkungsvollen Selbstevaluationssystemen an und konzentriert die Ressourcen der externen Evaluation und die Unterstützung bei der Nachverfolgung auf Schulen, die rasche Verbesserungen am dringendsten benötigen (*siehe Kapitel 4 des OECD-Gesamtberichts*). Zur Stärkung der Selbstevaluationskapazitäten der Schulen sollte die Gemeinschaft die Aus- und Weiterbildung der Führungskräfte optimieren und zugängliche Ressourcen zur Verfügung stellen, damit Schulleiter mehrjährige Schulentwicklungspläne erstellen und anwenden können, mit dem Ziel, ihr Schulprojekt voranzubringen, die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen und nützliche Daten für die Unterstützung des Prozesses erfassen und nutzen zu können. Eine stärkere Fokussierung auf Zusammenarbeit, geteilte Führung und kontinuierliches berufsbezogenes Lernen in den Schulen (*siehe weiter oben*) würde diesen Prozess ergänzen und unterstützen sowie die Zusammenarbeit zwischen den Schulen stärken, beispielsweise indem erfahrene und weniger erfahrene Schulleiter als Tandem zusammengebracht werden.





Co-funded by the  
European Union

Die Übersetzung wurde nicht von der OECD durchgeführt und sollte nicht als offizielle OECD-Übersetzung angesehen werden. Für die Qualität der deutschen Version und die Übereinstimmung mit dem Originaltext übernimmt das Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens die Verantwortung. Sollte die Übersetzung gegenüber dem Originaltext abweichen, ist die englische Originalversion maßgebend.

© 2022 Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens für diese Übersetzung.



**VERANTWORTLICHER HERAUSGEBER:**

Norbert Heukemes, Generalsekretär,  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens  
D/2022/13.694/3 / FbKOM.HN/06.01-01.010/22.13

© Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Februar 2022, 1. Auflage

[info@ostbelgienlive.be](mailto:info@ostbelgienlive.be) | [www.ostbelgienlive.be](http://www.ostbelgienlive.be)

Layout: JCW-Communication