

ANSCHLUSSBERICHT

zum OECD-Bericht zur Qualität und Chancengerechtigkeit des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2022)

und

- zur Regionalanalyse «Leben, Lernen und Arbeiten in Ostbelgien» (2021)
- zum Ergebnisbericht «Diagnose des aktuellen Stands der Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens» des VDI-Technologienentrums Düsseldorf (2020)
- zum Bericht «Situationsanalyse vor Ort und Vorschläge für die kurz-, mittel- und langfristige Entwicklung» der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (Chris Piller und Markus Born, 2009)

Chris Piller und Markus Born, 13.06.2022

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Zur Verfügung stehende Unterlagen	2
1.2	Argumentationsperspektive	2
1.3	Berichtsaufbau	3
2	Kommentar zu den aktuellen Wirkfaktoren nach dem OECD-Bericht	4
2.1	Einleitung	4
2.2	Die Entwicklung der Gesamtvision nutzen	4
2.3	Die Überarbeitung der Rahmenpläne	4
2.4	Die bedarfsorientierte Schulfinanzierung	5
2.5	Die Vereinfachung der Finanzierungsmechanismen und der Verantwortlichkeiten der Schulnetze	6
2.6	Die Datenerfassung optimieren	6
2.7	Schüler:innen und ihre individuellen Bedürfnisse im Mittelpunkt	7
2.8	Schulkalender reformieren	8
2.9	Professionalisierung der Lehrer:innen akzentuieren	8
2.10	Zusammenarbeit der Schulen und Schulnetze einfordern	9
2.11	Dienstrecht der Lehrer:innen reformieren	9
2.12	Schulleitungen als neue und eigenständige Funktion im System etablieren	10
2.13	Schulentwicklung einfordern	11
2.14	Weitere Entwicklungsimpulse	11
2.14.1	Wo bleibt das Ministerium?	11
2.14.2	Weitere Unterstützungssysteme	12
2.14.3	Rolle und Funktion des ZFP und allfällig weiterer geplanter Organisationseinheiten	12
2.14.4	Rolle und Funktion der AHS als zentrale Stätte der Aus- und Weiterbildung	13
2.15	Zwischenfazit	13
3	Umfassendes Inklusionsverständnis als Basis aller weiteren Entwicklungen	14
3.1	Vorbemerkungen	14
3.2	Inklusion und Integration: Begriffsunklarheit und Definitionsversuch	15
3.2.1	Inklusionsverständnis im engeren Sinn?	15
3.2.2	Inklusion oder doch nur erste Ansätze von Integration?	16
3.3	Inklusion ist Kernauftrag Aller, nicht der Förderpädagogik	18
3.4	Teufelsspirale in der Einschätzung des Förderbedarfs	19
3.5	Abschied von tradierten Illusionen	21
3.5.1	Die Homogenitäts-Illusion	21
3.5.2	Die Prognose-Illusion	22
3.5.3	Die Beurteilungs-Illusion	23
3.5.4	Die «Inklusion-entsteht-von-selbst»-Illusion	24
3.5.5	Die Rahmenplan-Illusion	25
3.6	Zwischenfazit	26
4	Was bedenken?	27
4.1	Inklusion erfordert Anwesenheit	27

4.2	Weniger statt mehr	27
4.3	Zeitpunkt für grosse Würfe passend?	28
4.4	Dem Fachkräftemangel begegnen	29
4.5	Im Ministerium beginnen	30
4.5.1	Die Basis aller Entwicklungen schafft das Ministerium	30
4.5.2	Langsam ist schneller	31
4.5.3	Digitale Datenerfassung und -bearbeitung	32
4.5.4	Leistungen bestellen statt subventionieren	33
4.5.5	Überwachung mit Fach- und Finanzcontrolling	35
4.5.6	Jede Schule umfassend zuständig – jede Schule ein Kompetenzzentrum statt ein Kompetenzzentrum für alle Schulen	35
4.5.7	Integrationslehrpersonen und Förderpädagog:innen gehören dazu	35
4.5.8	Schulleitungsaufgaben und -befugnisse erweitern	36
4.6	Lehrberufe attraktiver machen und gleichzeitig Niveau steigern	37
4.6.1	Rahmenbedingungen verändern: Fördern und Fordern	37
4.6.2	Jahresarbeitszeit als Basis für Flexibilisierung und Individualisierung	38
4.6.3	Lebenslanges Lernen: Die AHS stärken und befähigen	39
4.6.4	Personenfreizügigkeit zwischen den Schulnetzen einführen	40
4.6.5	Bilden statt Prüfen	41
4.7	Schulentwicklung ermöglichen und einfordern	41
5	Was tun?	42
5.1	Vorbemerkung	42
5.2	Beschliessen Sie die Erarbeitung eines Masterplans!	43
5.3	Erstellen und kommunizieren Sie eine Auslegeordnung aller bereits beschlossenen und laufenden Projekte und der Projektentwicklung!	43
5.4	Professionalisieren Sie das Datenmanagement im Bildungssystem!	44
5.5	Bereiten Sie die Prozesse, Zuständigkeiten, Kapazitäten und Strukturen im Ministerium auf die veränderten Aufgaben vor!	44
5.6	Wechseln Sie vom Subventionierungs- zum Leistungsbestellungsprinzip!	44
5.7	Bauen Sie ein transparentes und wirksames Fach- und Finanzcontrolling auf!	45
5.8	Passen Sie das Dienstrecht an!	46
5.9	Ermöglichen und fordern Sie mehr Professionalisierung und lebenslanges Lernen beim Schulpersonal!	46
5.10	Definieren und erweitern Sie die Aufgabe und Funktion der AHS in Bezug auf die Gesamtvision!	47
5.11	Stellen Sie die Bedürfnisse der Schüler:innen in den Mittelpunkt - ohne Wenn und Aber!	47
5.12	Definieren Sie die Funktion und Aufgaben der Dienste und Supportangebote!	48
5.13	Binden Sie weitere Reformvorhaben ins Gesamtprojekt ein!	49
5.14	Bereiten Sie eine Sensibilisierungskampagne vor!	49
6	Schlussbemerkung und Dank	49

1 Einleitung

Das «Ministerium für Unterricht und wissenschaftliche Forschung» unter dem damaligen Minister Oliver Paasch beauftragte 2008 die Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), die Situation der Primar- und Sekundarschulen sowie der Förderschulen rund um die Einführung des neuen Förderdekrets kritisch zu begutachten und zu einer Reihe von Fragestellungen Lösungsvorschläge zu formulieren.

Wir Beide wurden damals von der HfH mit dieser Aufgabe betraut und besuchten in der Folge eine ganze Reihe ostbelgischer Schulen, hospitierten im Unterricht, führten Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen, Bildungsverantwortlichen und Diensten. Der entsprechende Bericht wurde im Juni 2009 dem Ministerium übergeben.

In der Folge stellten wir unseren Bericht einem Parlamentsausschuss vor, nahmen im Oktober 2010 an einer grossen Informationsveranstaltung in St. Vith für das gesamte Unterrichtswesen teil und wurden dazu eingeladen, eine Zusatzausbildung in Förderpädagogik zu konzipieren und diese nach und nach bis zu einem CAS auszubauen. Schritt für Schritt hat sich dabei eine von Anfang an sehr konstruktive, immer engere Zusammenarbeit mit der AHS entwickelt.

Aktuell führt die AHS in der vierten Auflage einen CAS Förderpädagogik mit 15 Credit Points durch, bei welchem wir zusammen mit zwei Kolleginnen aus der AHS weiterhin Themeninhalte vorstellen, Fachdiskussionen mit den Absolventinnen führen und die Zwischen- und Abschlussarbeiten bewerten; erstmals nicht mehr in der Rolle der Hauptverantwortlichen, sondern als Lehrbeauftragte.

Insgesamt haben wir 12 Ausbildungslehrgänge mit jeweils 20 bis über 40 Teilnehmenden geleitet sowie eine Reihe von Einführungsveranstaltungen für die Dozierenden der AHS, für die Schulleitungen der Primarschulen und anderen interessierten Fachkolleginnen und Fachkollegen durchgeführt. Daraus resultiert ein profunder und mehrjähriger Einblick in die ostbelgischen Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen sowie in das Zentrum für Förderpädagogik über einen Zeitraum von mittlerweile mehr als 12 Jahren.

Dies dürften die Gründe dafür sein, wir im Februar dieses Jahres von Ministerin Lydia Klinkenberg angefragt wurden, die kürzlich erschienene «OECD-EDUCATION POLICY REVIEW Deutschsprachige Gemeinschaft 2022» und die «Diagnose des aktuellen Stands des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft 2020» kritisch zu lesen und aus unserer Sicht und Erfahrung auf das ostbelgische Bildungssystem einen kommentierenden Anschlussbericht mit Handlungsempfehlungen zu erstellen.

In der Offerte vom 10.02.2022 wurde ein dreistufiges Vorgehen vorgeschlagen:

Vorgesehenes Vorgehen seitens der Beauftragten

Es wird ein dreistufiges Vorgehen im Sinne einer Zeitschiene vorgeschlagen:

Schritt 1:

Lektüre der vorliegenden Berichte und Quellen, Einordnung, Ergänzung und wenn möglich Priorisierung der darin enthaltenen Handlungsempfehlungen. Formulierung von möglichen Leitprinzipien und Skizzieren von daraus abgeleiteten Modellen und Instrumenten¹. Dieser Berichtsteil wird per Ende Juni 2022 eingereicht.

Schritt 2:

Auf Bestellung: «Halbkonkrete» Modellierung von vorgeschlagenen Prozessen und Instrumente als Grundlage für die weiteren partizipativen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse. Dieser Berichtsteil könnte bis Ende August 2022 vorliegen.

Schritt 3:

Überführung der favorisierten Zugänge in eine DG-interne Projektorganisation mit den wichtigen Anspruchsgruppen² mit oder ohne Beteiligung von Chris Piller und/oder Markus Born. Für diesen Teil wird zum heutigen Zeitpunkt keine Offerte eingereicht.

Der vorliegende Bericht umfasst den Schritt 1. Überall dort, wo wir uns denken, dass Konkretisierungen und Präzisierungen gefragt sein könnten und wir etwas dazu beizutragen hätten, fügen wir im Text folgenden grünen Pfeil ein (vgl. Schritt 2 oben).

Konkretisierung
auf Anfrage

1.1 Zur Verfügung stehende Unterlagen

Der vorliegende Bericht stützt sich auf die folgenden Unterlagen, welche uns durch das Ministerium elektronisch zugestellt worden bzw. online abrufbar sind:

- Ergebnisbericht: Diagnose des aktuellen Stands des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft für die Regierung der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens; Februar 2020, *im Folgenden als «VDI-Bericht» bezeichnet*
 - Reviews of National Policies for Education Quality and Equity of Schooling in the German-speaking Community of Belgium; OECD 2022, *im Folgenden als «OECD-Bericht Original» bezeichnet*
 - Ausführliche Zusammenfassung: OECD-Bericht zur Qualität und Chancengerechtigkeit des Bildungssystems in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens; Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft 2022, *im Folgenden als «OECD-Bericht Zusammenfassung» bezeichnet*
 - OECD Education Policy Review: Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens; Powerpoint zur Präsentation der Ergebnisse; Eupen am 01.12.2021, *wird nicht direkt zitiert*
 - OECD Reviews of National Policies for Education: Qualität und Chancengerechtigkeit der Schulbildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens; Powerpoint zur Pressekonferenz vom 15.03.2022, *wird nicht direkt zitiert*
 - Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft: Regionalanalyse Leben, Lernen und Arbeiten in Ostbelgien; Februar 2022, *im Folgenden als Regionalanalyse bezeichnet*
 - Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Situationsanalyse vor Ort und Vorschläge für die kurz-, mittel- und langfristige Entwicklung; Juni 2009, *im Folgenden als Bericht Piller/Born 2009 bezeichnet*
 - verschiedene Medienpublikationen; Februar – Mai 2022 (v.a. Grenzecho und BRF aktuell)
 - Diverse interne und teils auf Nachfrage zusammengestellte Unterlagen aus dem Ministerium
- Zusätzlich weitere Unterlagen, in welche wir im Zusammenhang mit unserer Tätigkeit als Ausbilder in den letzten Jahren Einblick erhielten.

1.2 Argumentationsperspektive

Das Studium der Unterlagen führte rasch zur Erkenntnis, dass der OECD-Bericht bereits von vielen Stellen gelesen, zusammengefasst und kommentiert worden ist.

Die Befunde decken sich sehr gut mit jenen der Regionalanalyse und des VDI-Berichts und auch mit den Ergebnissen und Empfehlungen des Berichts Piller/Born (2009).

Insbesondere in der ausführlichen deutschsprachigen Zusammenfassung, auf welche sich unsere Sicht vor allem stützt, bleiben naturgemäss viele der Feststellungen und vor allem der Handlungsempfehlungen auf mittlerer Flughöhe¹.

Es wird zwar formuliert, welches die Umstände oder Rahmenbedingungen bspw. der Lehrpersonen sind. Die Empfehlungen dazu bleiben jedoch teils etwas schwammig und direkte bzw. konkrete Handlungsempfehlungen wie bspw. «Richten Sie verbindliche Mitarbeitendengespräche mit individuellen jährlichen Entwicklungszielen ein» fehlen.

¹ Beispiel zur Illustration: «Um die Weiterbildung der Lehrer stärker an ihren individuellen Entwicklungsbedarf und die Anforderungen des Systems, der Schule und der Schüler anzupassen sollte die Gemeinschaft die Rolle der formalen 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 zu besprechen und darauf zugeschnittene individuelle Weiterbildungspläne erstellen.» (OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 35)

Bei dieser Ausgangslage kann unser Beitrag deshalb nur sein, die Befunde mit unseren Eindrücken und Erfahrungen aus der Arbeit in Ostbelgien zu illustrieren, zu konkretisieren und an einigen Stellen zu schärfen oder zu relativieren.

Bildungssysteme sind komplexe Systeme – und viele der vorgeschlagenen Veränderungen oder Interventionen sind für sich allein kaum geeignet, die Verhältnisse vor Ort in nützlicher Frist tatsächlich positiv und nachhaltig zu verändern. Vielmehr sind die Entwicklungsimpulse an der Gesamtschau zu spiegeln und ihre wechselseitigen Beziehungen untereinander immer wieder kritisch zu hinterfragen. Um beim Beispiel der Mitarbeitendengespräche zu bleiben: Die Einführung solcher Gespräche ist nur dann sinnvoll, wenn die Teilnahme verbindlich ist, konkrete Auswirkungen sicht- und spürbar sind, die Vorgesetzten für diese Aufgabe ausgebildet sind, ein entsprechendes Ablaufprocedere und entsprechende Dokumentation vorgegeben sowie die dienstrechtlichen Rahmenbedingungen entsprechend angepasst sind. Entsprechend ist es empfehlenswert, bei der Umsetzung der Empfehlungen zuerst einen Masterplan zu entwickeln, welcher die eben genannten wechselseitigen Bedingtheiten abbildet und systematisch weiterzuentwickeln versucht. Dieser Teil des Prozesses wird im vorliegenden Bericht nicht abgebildet, sondern könnte im Anschluss an die Diskussion der verschiedenen Berichte mit den Akteuren, den Beteiligten und Betroffenen gemeinsam erarbeitet werden.

Konkretisierung
auf Anfrage

1.3 Berichtsaufbau

Der Aufbau des vorliegenden Berichts zeigt sich daher in der folgenden Form:

Kap. 2	Als erstes kommentieren wir die aktuellen Wirkfaktoren anhand der Feedbackbausteine aus dem OECD-Bericht (in der Struktur und Terminologie der Zusammenfassung)
Kap. 3	Ein ausführliches Kapitel widmen wir dem Thema «Inklusionsbegriff und -verständnis». Der OECD-Bericht stellt fest, dass «Inklusion» in Ostbelgien «im engeren Sinn» verstanden würde und auch uns ist bis heute nicht klar geworden, ob und wie weit welche Teilsysteme im Bildungswesen ein differenziertes Inklusionsverständnis entwickelt haben. Ein umfassendes, gut geklärtes Inklusionsverständnis stellt jedoch das Fundament dar, auf welchem alle Entwicklungsmassnahmen aufbauen: Ostbelgien bekennt sich explizit dazu, ein inklusives Schulsystem haben zu wollen, nicht zuletzt wohl auch deshalb, weil nur ein solches in Einklang mit der belgischen Verfassung stehen wird.
Kap.4	Nach der Darstellung dieses Inklusionsverständnisses folgt ein Kapitel, was zu bedenken ist, wenn man aus dem heutigen Schulsystem ein inklusives oder wenigstens inklusiveres Schulsystem machen möchte.
Kap. 5	Die zum Abschluss des Berichts aufgeführten Empfehlungen formulieren wir bewusst in Form eines sehr konkreten Imperativs. Damit möchten wir natürlich keine «Befehle» erteilen, sondern bewusst einen Kontrapunkt zu den bereits vorliegenden Empfehlungen setzen. Diese ultimativen Empfehlungen sollten in einen zeitlichen Ablauf gebracht werden, was am besten mit der Erstellung eines Masterplans geschieht – und dies wird wie erwähnt gleich unsere allererste Empfehlung sein.

2 Kommentar zu den aktuellen Wirkfaktoren nach dem OECD-Bericht

2.1 Einleitung

Der OECD – Bericht stellt in Kapitel 2 den Analysekontext vor, fokussiert auf Stärken und Herausforderungen des ostbelgischen Schulsystems und formuliert davon abgeleitet eine Reihe von Handlungsempfehlungen. Wir stimmen den dabei gemachten Aussagen allesamt zu und möchten weder dieser Zusammenstellung noch den ganz ähnlichen Feststellungen eine weitere Stellungnahme hinzufügen. Wir werden jedoch in einem ersten Schritt diese Fokussierungen aus unserer Sicht kommentieren. Dabei wird deutlich werden, dass wir gewisse Aspekte des OECD-Berichts zwar unterstreichen, die Bewertung jedoch vielleicht unterschiedlich sehen. Mit Bewertung meinen wir Überlegungen zur Über- und Unterordnung von Prozessen, von zeitlichen und inhaltlichen Priorisierungen oder ihrer inhaltlichen Orientierung. Für diesen ersten Teil orientieren wir uns an der Struktur der (blauen) Handlungsempfehlungen im OECD-Bericht Zusammenfassung (ab S. 26).

2.2 Die Entwicklung der Gesamtvision nutzen

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S.26f)

Im Bericht wird dezidiert auf die Wichtigkeit der Entwicklung einer Gesamtvision verwiesen; dieser Prozess ist ja bereits am Laufen. Die Vision bestimmt, woran alle (mit Betonung auf «alle») weiteren Überlegungen und Entscheidungen ausgerichtet werden sollen. Ziel dabei soll es sein, die Qualität der Bildung und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen (S. 6.). Es wird aber auf Stufe Vision noch keine inhaltliche Bestimmung vorgenommen.

Aussagen zum Inhalt findet man im VDI-Bericht. Dort werden in Kapitel 4 der Handlungsrahmen (S. 34-35) der Handlungsrahmen und die Wertebasis aufgeführt. Im Wesentlichen geht es um Inhalte wie Zusammengehörigkeit und kulturelle Offenheit, individuelle Förderung und Chancengerechtigkeit sowie Wohlbefinden und Wertschätzung. Diese Werte werden kurz beschrieben und mit Beispielen erläutert.

Zum aktuellen Zeitpunkt ist noch offen, worin die Gesamtvision bestehen wird. Es fehlt noch eine Idee oder eben Vision, zu welcher hin sich das Schulsystem in den nächsten Jahren und Jahrzehnten entwickeln soll.

Visionen halten in sehr knapper Form fest, woran sich eine Organisation in der Erfüllung ihrer Aufgabe orientieren will. Diese Orientierung beinhaltet eine Botschaft nach innen und eine nach aussen. Im Falle eines ganzen Bildungssystems geht es darum, dass die Personalmitglieder aller Stufen und Funktionen darüber im Bilde sind und sich auch damit einverstanden erklären, dass sie an der Verwirklichung dieser Vision mitarbeiten wollen. Nach aussen lautet die Botschaft, dass sich die Organisation verpflichtet, die gewählte Vision umzusetzen bzw. daran ist, sie mittels verschiedener Massnahmen zu erreichen und zu gewährleisten. Die im Ergebnisbericht gewählte Fokussierung auf «Qualität der Bildung» und «Bildungsgerechtigkeit» sind zwar notwendige Elemente, aber für eine Gesamtvision unseres Erachtens noch nicht ausreichend.

Beispiele für eine solche Gesamtvision könnten sein:

- Schule für Alle – ohne Wenn und Aber!
- Das Kind im Zentrum – Bildung gehört Allen!
- Inklusion – selbstverständlich!

2.3 Die Überarbeitung der Rahmenpläne

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 27f)

Der OECD-Bericht betont einerseits die Wichtigkeit von Rahmenplänen, verweist jedoch explizit auch darauf, dass Rahmenpläne sich an der übergeordneten Gesamtvision orientieren müssen. Rahmenpläne sind also nicht per se ein Ziel, sondern als ein Instrument für die Umsetzung der Gesamtvision zu betrachten. Darüber hinaus müssen sie in einen Gesamtzusammenhang gesetzt werden, welcher beispielsweise die Unterrichtsentwicklung in Richtung Individualisierung und Differenzierung und die Reform der Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen mitberücksichtigt. Rahmenpläne sollen darüber hinaus nicht «von oben herab» verordnet werden, sondern mit den Beteiligten und Betroffenen gemeinsam entwickelt werden. Daraus resultiert ein zweites Arbeitsinstrument, welches auf der Basis des Rahmenplans auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schulen hin ausgerichtet werden kann bzw. in Form von Curricula zu einem spezifischen Merkmal der einzelnen Schulen werden kann.

Unseres Wissens ist die Reform der Rahmenpläne als Projekt bereits angelaufen. Aus Sicht des OECD-Berichts und der eigenen Überlegungen wäre es jedoch empfehlenswert, dieses Projekt für den Moment abzubrechen oder zumindest zu sistieren, bis auf Ebene der Gesamtvision bindende Entscheidungen gefällt worden sind.

Ein Rahmenplan, welcher sich auf das bisher gültige Primat des Fächerunterrichts stützt, würde eine andere Ausrichtung haben als ein Rahmenplan, welcher bspw. «Bildung für Alle» umsetzen will. Gerade weil die Entwicklungsarbeit an Rahmenplänen von allen Beteiligten als sehr aufwändig bezeichnet wird und ihre Verbindlichkeit in den Schulen langfristig erhöht werden soll, ist von «Leerläufen» unbedingt abzuraten. Wir schätzen die aktuellen ostbelgischen Rahmenpläne als brauchbar ein, so dass ohne Qualitätseinbussen noch mehrere Jahre damit gearbeitet werden kann.

Sobald die Gesamtvision geklärt und als verbindlich festgehalten ist, soll die Arbeit an den Rahmenplänen in Absprache und Koordination mit den weiteren Reformen wie zum Beispiel im Dienstrecht der Lehrpersonen, der Etablierung und Stärkung der Position und Funktion der Schulleitungen oder der präziseren Arbeitsteilung von Ministerium, Schulleitungen und weiteren Akteuren wieder aufgenommen werden. Der OECD-Bericht enthält dazu eine Reihe von Empfehlungen (Zusammenfassung, S. 28 sowie im OECD-Gesamtbericht).

2.4 Die bedarfsorientierte Schulfinanzierung

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 28)

Dass die Schulen «verschieden» sind, ist für Bildungsfachleute keine Überraschung. Es gibt sehr ländliche Gebiete mit sehr kleinen Schulen und es gibt die beiden grösseren Schulzentren Eupen und St. Vith. Richtig grosse Ballungszentren fehlen (glücklicherweise!) in Ostbelgien. Es scheint klar zu sein, dass sich die Bedürfnisse, aber auch Möglichkeiten und Aufgabenbereiche unterscheiden. Daher ist es schlüssig, dass auch über die Finanzierung dieser verschiedenen Systemnotwendigkeiten gesprochen werden muss. «Gerechtigkeit» kann in dieser Perspektive nicht daran gemessen werden, dass alle Schulen gleich viele Mittel erhalten.

Viele OECD-Staaten sind darum dazu übergegangen, den höheren Finanzbedarf des Systems oder einzelner Schulen über indexbasierte Gewichtungen zu ermitteln. Entsprechend ist es entscheidend, welche Faktoren für diesen Index beigezogen werden. Dafür ist aber die aktuelle Datenlage in Ostbelgien ungenügend. Wie in Kapitel 2.6 «Datenerfassung optimieren» dargestellt wird, ist einer systematischen Datenerfassung für den Moment höchste Wichtigkeit zuzumessen: je schneller und differenzierter, je besser für die in naher Zukunft zu treffenden Entscheidungen.

Mit der bedarfsorientierten Schulfinanzierung erhält der Schulträger ein wirksames Instrument, um Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Indem er den Schulgemeinden oder einzelnen Schulen aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Stellung zusätzlich finanzielle Mittel zur Verfügung stellt, kann er dies an bestimmte Bedingungen knüpfen. Somit wird es für Schulgemeinden und Schulen interessant und attraktiv,

für das im Blickfeld stehende Klientel neue Angebote zu entwickeln oder bestehende zu verbessern. Entwicklung wird dann vom System «belohnt».

2.5 Die Vereinfachung der Finanzierungsmechanismen und der Verantwortlichkeiten der Schulnetze

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 29)

Rein systemisch betrachtet liegt in dieser Empfehlung mittelfristig das grösste Entwicklungspotential. Obwohl uns auf verschiedenen Ebenen immer wieder mitgeteilt worden ist, dass an der Existenz dreier Schulnetze nicht gerüttelt werden darf, ist die daraus resultierende Komplexität für ein geografisch doch eher kleines Gebiet wie Ostbelgien erstaunlich, selbst in Kenntnis deren Entstehungsgeschichte.

Der Bericht listet einige Beispiele auf, wie die Finanzierung von didaktischem Material oder die Existenz von Elternbeiträgen von Schulnetz zu Schulnetz variieren. Die Reihe der Beispiele könnten wir durch eigene Beobachtungen ergänzen. Es kann und muss im Interesse aller Beteiligten sein, dass diese Komplexität und eventuell auch Ungerechtigkeit drastisch reduziert wird. Einerseits, um die finanziellen Mittel wieder vollständig ihrem ursprünglichen Zweck zuzuführen, andererseits um die Steuerung bzw. die Vergabe derselben nach offenen und transparenten Regeln zu gewährleisten. Dass die über lange Zeit entstandenen Abhängigkeiten - vielleicht auch Privilegien und Sonderrechte - nicht «kampflös» abgegeben werden würden, ist sicherlich ein Grund, weshalb eine Gesamtreform unseres Wissens noch nie erwogen worden ist. Und trotzdem und gerade deswegen scheint es sehr wichtig zu sein, bei der «Gesamtvision» ein neues Miteinander und Füreinander der Schulnetze einzufordern und nachfolgend verbindlich umzusetzen.

Probate Mittel dafür liegen in der Kompetenzerweiterung der einzelnen Schulen durch individuelle Leistungsverträge oder verbindliche und generelle Regelungen über die Schulnetze hinweg.

Konkretisierung
auf Anfrage

2.6 Die Datenerfassung optimieren

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 30f)

Die Formulierung im Bericht lässt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Die Datenlage ist ungenügend. Und wo Daten vorhanden sind, lassen sie sich aus verschiedenen Gründen nicht miteinander vergleichen, was ihren Wert zusätzlich schmälert. Darüber hinaus sind offenbar nur wenige Fachleute kompetent, solche Daten zu generieren, zu lesen, zu verstehen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

Zusammen mit der Erarbeitung einer Gesamtvision (vgl. Kap. 2.2) liegt hier mittelfristig der grösste Handlungsbedarf. Solange die Bildungs- und Finanzverantwortlichen nicht wissen, welche Finanzen in welchem Ausmass für welche Massnahmen ausgegeben werden, welche direkte und indirekte Folgen dieser Massnahmen sind und welche Personen (auf Mitarbeitenebene als auch auf Schüler:innenebene) auf welche Art beteiligt und/oder betroffen sind, solange bleiben sämtliche Unterstützungsmassnahmen Flickwerk: Sie halten lediglich das System am Laufen, oder sie verhindern Schlimmeres. Es wird sich auf diese Weise zwar viel Geschäftigkeit, aber kaum eine Wende zum Besseren ergeben.

Natürlich werden Daten allein noch keine Entwicklungsimpulse liefern. Sie bilden jedoch die Basis für die Priorisierung von Entwicklungsvorhaben, erleichtern die Differenzierung zwischen absolut notwendigen Interventionen und nice-to-have-Projekten, begründen unliebsame Entscheidungen gegenüber einzelnen Schulen oder Berufsgruppen und bilden die Basis für eine solide und längerfristige Finanzierung und Weiterentwicklung des Bildungssystems.

Wir schliessen uns der Empfehlung des OECD-Berichts vorbehaltlos an und schlagen vor, dieses Projekt prioritär zu behandeln. Falls dabei die Hoheit der Schulnetze gefährdet scheinen sollte, sind im Vorfeld entsprechende Übereinkünfte zu schliessen und/oder ggf. Gesetzesänderungen zu erwirken.

Konkretisierung
auf Anfrage

2.7 Schüler:innen und ihre individuellen Bedürfnisse im Mittelpunkt

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 31ff)

So wie das Vorhandensein eines grossen Pools von Informationen die Basis für die weiteren Entscheidungen und Entwicklungen im Schulsystem sein wird, so könnte der Wortlaut dieser Empfehlung («den Schüler und seine individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Lernens stellen») die Basis werden für die neue inhaltliche Ausrichtung des Schulsystems. Lehrpersonen und weitere Fachkräfte, welche sich der Ausübung der mit ihrem Beruf und ihrer Funktion verbundenen Aktivitäten mit dieser Haltung nähern, setzen ganz andere Prioritäten und wenden ganz andere Methoden und Interventionen an als dies bisher (leider zu oft) zu beobachten ist.

Aufgrund unserer langjährigen Arbeit als Ausbilder in Ostbelgien (im CAS Förderpädagogik und dessen Vorläuferkurse) sowie verschiedener anderer Aufträge haben wir viele Einblicke in das tägliche Unterrichtsgeschehen gewinnen können und «müssen» bestätigen, dass es allzu oft eben nicht der Fall ist, dass der Schüler mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt des Lernens steht.

Wir sehen unter Anderem

- Lehr- und Leitungspersonen, welche alle ihre Entscheidungen und Stellungnahmen, sei es in inhaltlicher, struktureller oder prozessualer Hinsicht, dem «Fach» und eben nicht dem individuellen Schüler unterordnen, also traditionell bildungstheoretisch² argumentieren;
- die Junglehrerin, welche selbst unsicher ist und alles tut, um sich anzupassen, von ihren Kolleg:innen ernst genommen zu werden und ihre spätere Ernennung nicht zu gefährden;
- die Verwechslung von Kompetenzerwartungen der Zyklen (nach Rahmenplan) mit selektionswirksamen und nicht differenzierten Jahreszielen (nach Schuljahr), was offenbar definiert, was eine «gute» Lehrerin ist und was eine «schlechte»; auch und insbesondere in den Augen vieler Eltern, von Arbeitskolleg:innen sowie Schulleitungen;
- belastete Lernatmosphären in vielen Klassen, in welchen den potenziellen und realen disziplinarischen Schwierigkeiten mit einer distanzierten, rigiden Interaktion, einer engen, fehlerintoleranten Führung und ständiger Leistungs- und Verhaltensbewertung statt mit freundlichen und wohlwollenden Beziehungsangeboten, wirksamem Classroom Management, bedeutsamen Inhalten und entwicklungsadäquater Didaktik begegnet wird³;
- und viele andere Beispiele mehr.

Die mit Blick auf die UNESCO zitierte Definition von Inklusion im Bildungssystem (OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 31) könnte die Basis und der Ausgangspunkt für die Veränderung und Weiterentwicklung des Unterrichts (und aller verwandten Prozesse und Angebote, also des *gesamten* Schultages und Schulklimas) werden.

Dabei gilt immer ein doppelter Ansatz: Damit der Unterricht tatsächlich auf die ausgewiesenen Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichtet werden kann, müssen die Fachpersonen dafür ausgebildet sein, zuverlässige und breit gefasste Lern- und Entwicklungsstandsdiagnosen zu erstellen und - genauso wichtig - daraus die

² Im Sinn von: „Was ist allen zu lehren?“ statt „Was kann ein Kind an diesen Inhalten lernen?“

³ Es gibt sogar Hinweise, dass Regellehrpersonen Aussagen in die Richtung machen, dass sich die Anwesenheit von Integrationslehrpersonen und/oder Förderlehrpersonen im Klassenzimmer störend auf den Unterricht auswirken würde. Eine solche Haltung ist als „desintegrierend“ zu bezeichnen und gefährdet den Weg zur inklusiven Schule gleich von Beginn weg.

richtigen Schlüsse zu ziehen und den Unterricht entsprechend anzupassen. Darin liegt einer der Schlüsselindikatoren für Inklusion: Diese zeigt sich unter anderem darin, dass sich die Schule konsequent den Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten der Schüler:innen anpasst (und nicht umgekehrt!).

Der OECD-Bericht regt an, das Inklusionsverständnis breiter als anhin aufzufassen. Eine Empfehlung, welcher wir uns sehr anschliessen können. Gelebte Inklusion in der Schule würde bedeuten, dass «alle» Schüler:innen individuell gefördert werden würden.

Im Bericht wird eine ganze Reihe von Massnahmen erwähnt, mit welchen das Schul- und Bildungssystem «inklusiver» gemacht werden kann. Wir regen an, diese Empfehlungen sorgfältig zu prüfen, sie mit der Gesamtvision einerseits und der analysierten Datenlage andererseits zu vergleichen oder zu spiegeln und so die richtigen Entscheidungen bzw. Priorisierungen fällen zu können.

2.8 Schulkalender reformieren

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 33)

Wir räumen dieser Massnahme auf den ersten Blick weniger Dringlichkeit ein als den bisherigen Empfehlungen. Natürlich kann der Schulkalender verändert werden. Eine andere Gewichtung bzw. Verteilung von Schul- und Ferienzeiten hat Effekte, welche sorgfältig geprüft und allenfalls nachjustiert werden müssen. Eine solche Reform liesse sich unserer Meinung nach jedoch auch als Subprojekt in einem übergeordneten Projekt angehen.

Spannend an dieser Idee ist jedoch die damit verbundene Möglichkeit, nicht nur die Inklusion breiter zu denken (vergl. 2.6), sondern auch die «Schule an sich». Im Bericht erwähnt ist bspw. die enge Verzahnung von «Schulangebot» und «Verfügbarkeit von Kinderbetreuung». Wenn das eine vergrössert bzw. verändert wird, hat das automatisch Auswirkungen auf das andere. Dies kann als Komplexitätssteigerung aufgefasst werden, aber auch als Chance. Gerade weil wir aus vielen Studien wissen, wie wichtig nicht nur die Schule, sondern auch das «Rundherum» für die Entwicklung von Schüler:innen besonders aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten ist, gerade darum sollten wir Tagesstrukturen, Freizeit- und Ferienangeboten den gleichen Wert zuordnen wie der schulischen Bildung an sich. Lernen findet überall statt!

Ein weiteres – qualitätsförderndes - Potenzial einer Reform des Schulkalenders sehen wir darin, die Schulferien nicht nur umzulagern, sondern zu kürzen! Dies würde viele Chancen eröffnen, die wöchentliche Unterrichtszeit zu reduzieren und anderen Bildungs- und Betreuungsgelegenheiten mehr Raum zu geben. Zudem würde es die Arbeitsspitzen der Lehrpersonen ausgleichen und überhaupt erst die zeitlichen Voraussetzungen schaffen, um auch während den Schulzeiten stressfrei jene Aufgaben gemeinsam zu bewältigen, welche nicht direkt mit der (eigenen) Unterrichtstätigkeit im engeren Sinn zusammenhängen. Dass dies bei einem Teil der Lehrpersonen kaum gut ankommen wird, sollte kein Hindernis darstellen, diese Überlegungen in die Vision einzubeziehen – den Familien würde eine solche Angebotserweiterung sicher entgegenkommen und den Kindern (und den Personalmitgliedern unter sich) schlicht mehr gemeinsame Zeit schenken. Diese Zeit ist die allererste Voraussetzung für Integration und Inklusion (vgl. Kap. 4.1).

2.9 Professionalisierung der Lehrer:innen akzentuieren

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 34f)

«Der DG mangelt es derzeit an einer klaren, weithin anerkannten Vision für den Lehrerberuf» heisst es auf S. 34. Und die Entwicklung einer Gesamtvision würde die Gelegenheit bieten, eine solche Vision auch für die Profession zu entwickeln. Dem können wir nur zustimmen!

Allerdings müssen an dieser Stelle laufend zwei Prozesse gleichzeitig aufmerksam beobachtet und begleitet werden.

Einerseits ist der Lehrerberuf (und mit ihm weitere Fachdisziplinen) aufzuwerten und attraktiver zu machen. Andererseits ist die Qualität der Leistungen, welche von Lehrpersonen (und anderen Fachleuten) heute erreicht wird, kritisch zu überprüfen und im Bedarfsfall verbindlich weiterzuentwickeln.

Attraktivität und Qualitätsentwicklung sind also unter einen Hut zu bringen – was sicherlich nicht so einfach ist, insbesondere auch nicht mit Blick auf den aktuell ausgetrockneten Stellenmarkt. Allerdings sind Schulentwicklungsprojekte dieser Dimension auf grössere Zeiträume auszurichten, innerhalb derer sich die Personalsituation wieder entschärfen, ja sogar gegenteilig präsentieren kann.

Die im Bericht erwähnten Leistungsbeurteilungsmassnahmen bei Lehrpersonen (formative Beurteilung, Feedbackprozesse, individuell gestaltete Berufsentwicklungspläne u.a.m.) gehören in vielen Ländern bereits seit Langem zum Standard. Sie haben sich auch in unserer Wahrnehmung und Erfahrung grundsätzlich sehr bewährt, wenn die mit dieser Aufgabe betrauten Personen, meist die Schulleitungen, dafür auch spezifisch ausgebildet und persönlich geeignet sind.

Damit verbunden sind, wie auch im Bericht vermerkt, verschiedene weitere Systemveränderungen. Es ist bspw. kritisch zu prüfen, ob sich die bis anhin übliche Verbeamtung von Lehrpersonen (Ernennung) mit einem formativen Beurteilungssystem tatsächlich wirksam verbinden lässt. Ebenso ist zu diskutieren, ob fest angestellten Lehrpersonen eine Weiterbildungspflicht auferlegt werden kann, und was zu tun wäre, wenn diese ihrer Pflicht nicht oder nur widerwillig und mit grossem innerem Widerstand nachkommen.

Der empfohlenen Einführung der Funktion des Middle-Managements insbesondere im Sekundarbereich können wir zustimmen, wenn diese Funktion auch tatsächlich einen Gestaltungsspielraum beinhaltet. Ob die Lehrpersonen diese Stelle als Karriereschritt empfinden und dadurch der Lehrerberuf attraktiver wird, bleibt unserer Einschätzung nach abzuwarten, schliesslich wird es ja nur eine sehr kleine Minderheit der Lehrpersonen betreffen.

Zudem müssten auch die Kompetenzen der Schulleitungen (siehe Kap. 2.12) deutlich erweitert werden, damit die ihnen untergeordnete Stelle des Middle Management sowohl geführt als auch innerhalb eines Rahmens selbstständige Entscheidungen treffen kann. Von einer blossen administrativen Funktion würden wir demnach abraten.

2.10 Zusammenarbeit der Schulen und Schulnetze einfordern

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 35f)

Unter diesem Punkt macht der Bericht den Vorschlag, dass Schulen sich untereinander vernetzen, um die vielerorts anstehende Arbeit der Erstellung von schulinternen Curricula weiter voranzutreiben. Dem ist nichts entgegenzusetzen, denn natürlich ist es sinnvoll, wenn gewisse Arbeiten nicht mehrfach gemacht werden, sondern im Sinne eines Miteinander untereinander aufgeteilt werden. Darüber hinaus möchten wir anregen, dass nicht nur die Schulen, sondern auch die Schulnetze austauschen und koordinieren.

Sehr wichtig empfinden wir den Hinweis im Bericht, dass der Unterrichtsentwicklung bei den bereits praktizierenden Lehrer:innen genügend Zeit und Ressourcen zugesprochen wird. Zudem müssen auch die Schulleitungspersonen befähigt werden, die Unterrichtsqualität «ihrer» Angestellten einschätzen, entsprechende Entwicklungsangebote anbieten oder Standards setzen zu können.

2.11 Dienstrecht der Lehrer:innen reformieren

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 36f)

Bereits im VDI-Bericht wird der Schule als Arbeitsort ein eigenes Kapitel gewidmet (S. 57-63). Dabei wird Wert auf die Feststellung gemacht, dass die in diesem Kapitel vorgestellten Faktoren und Aspekte untereinander in Beziehung stehen und entsprechend eine Anpassung ganzheitlich erfolgen sollte. Es wird also an dieser Stelle davon abgeraten, nur punktuell oder eingleisig Veränderungen zu initiieren. Als Beispiele für solche Wirkfaktoren werden genannt (S. 58):

- Die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals sollte umfangreicher und praktischer auf die Herausforderungen des heutigen Schulalltags vorbereiten.
- Mehrere Aspekte des Dienstrechts erscheinen nicht mehr zeitgemäss (etwa die Verbeamtung, befristete Verträge oder die nicht vorhandene Übertragbarkeit der Dienstjahre der Personalmitglieder zwischen den Unterrichtsträgern).
- Die Arbeitszeit von Lehrern muss neu geregelt werden, bspw. mit einem Übergang von Stundendeputaten zu Jahresarbeitszeitkonzepten.
- Die Etablierung/Systematisierung von Teamarbeit und kollegialem Austausch muss entwickelt werden
- Die Einführung bzw. der Ausbau eines Mentoring-Programms für Quer-, Wieder- und Berufseinsteiger:innen kann viel zur Qualität und Berufszufriedenheit beitragen.

Wiederum folgt im OECD-Bericht der Hinweis, dass das Lehrerdienstrecht über alle drei Schulnetze hinweg identische Gültigkeit haben sollte. Dies würde es unter anderem erleichtern, dass die Lehrpersonen über die Netze hinweg zusammenarbeiten könnten, sich in (bezahlten) Arbeitsgruppen treffen, einander unterstützen und sogar füreinander einspringen – ohne dass dies dienstrechtliche Komplikationen nach sich ziehen würde. Bedingung dafür wäre allerdings, dass die Anstellungsbedingungen für alle Netze die gleichen sind und die Gehaltseinstufung offen und transparent erfolgt. Wenn alle Arbeitsverhältnisse unter die gleichen Rahmenbedingungen fallen, gelten die einzelnen Schulen mehr aufgrund ihrer Leitung, ihres Teams, ihres Angebotes oder ihrer Innovationskraft attraktiv – und nicht mehr aufgrund der Anstellungsbedingungen bzw. mit der Einschränkung, den eigenen Besitzstand wahren zu müssen.

2.12 Schulleitungen als neue und eigenständige Funktion im System etablieren

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S.37)

Immer wieder verweist der Bericht auf das Modell der «Lernenden Organisation» (bspw. S. 36). Darunter wird (nach Senge, 1996) eine Konzeptidee einer Organisation verstanden, welche so aufgebaut ist, dass das Miteinander der einzelnen Ebenen und Akteure systematisch miteinander verbunden wird in dem Sinne, dass die Menschen sowohl an ihren individuellen Zielen als auch an jenen ihrer Organisation arbeiten und lernen können. Damit dies mittelfristig gelingen kann, müssen die Kompetenzen der Schulleitungen massiv ausgebaut werden. Einerseits soll dies gelingen durch die Etablierung von «geteilten Führungen» in den Schulen selbst, aber auch durch die Festlegung der Funktion der Schulleitung als eigener Beruf. Hervorgehoben wird, dass die Funktion der Schulleitung für Lehrpersonen als Karriereschritt wahrgenommen werden könnte, auf welchen man sich über die Jahre mittels verschiedener Angebote und Teilfunktionen bewusst vorbereiten kann.

Dem können wir voll und ganz zustimmen. Wichtig ist aber auch, dass Leitungspersonen über die persönliche und fachliche Kompetenz verfügen, ein Team von 50 oder noch mehr Personen professionell zu führen und zu leiten. Dazu gehören unter anderem Kompetenzen für das Führen von (schwierigen) Gesprächen, das Wissen um Teamdynamiken, Kenntnis verschiedener Formen der Lehrerbeurteilung, bewusstes Gestalten von Feedbackprozessen, Konzept-, Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung u.a.m.

Entsprechend sollten Wahlverfahren für Schulleitungen diese Aspekte vermehrt berücksichtigen.

2.13 Schulentwicklung einfordern

(OECD-Bericht Zusammenfassung, S. 38)

Obwohl seit 2009 in Bezug auf die regelmässige Durchführung von externer und interner Evaluation der Schulen bedeutende Fortschritte erzielt worden sind, müssen die Schulen stärker als bisher befähigt (und vielleicht auch gezwungen) werden, die Evaluationsergebnisse verbindlich zu bearbeiten und zu dokumentieren. Die Schaffung eines entsprechenden Instituts ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung.

Spannend und bedenkenswert ist der Ansatz, dass die Ergebnisse der (externen) Schulevaluation einen direkten Effekt auf die Schulen selbst haben sollen. Beschrieben wird etwa, dass bei guten oder sehr guten Ergebnissen die Frequenz der Evaluationen vermindert werden könnte. Wir können uns auch vorstellen, dass gute Evaluationsergebnisse auch finanziell attraktiv sein würden in dem Sinne, dass der finanzielle Budgetbetrag für Evaluationen in "guten Schulen" statt für eine weitere Evaluation für ein Schulprojekt oder die Durchführung eines ausserordentlichen Anlasses verwendet werden könnte.

Es soll auch finanziell attraktiv sein, eine «gute Schule» zu sein.

2.14 Weitere Entwicklungsimpulse

Wir haben die drei Berichte (OECD-Bericht, VDI-Bericht und Regionalanalyse) auch aus der Perspektive gelesen, was unserer Meinung nach NICHT oder zu wenig explizit erwähnt worden ist. Diese ergänzenden Punkte versuchen wir nun in pointierter Form aufzulisten.

2.14.1 Wo bleibt das Ministerium?

In den Berichten wird den Schulen, den Netzen und den Akteuren darin viel Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei werden auch kritische Themen und Inhalte aufgeführt und Entwicklungsimpulse formuliert.

Das Bildungssystem besteht aber nicht nur aus Schulnetzen und Schulen, diese sind Teil eines grösseren Systems mit allen weiteren Anspruchs-, Support und Steuerungssystemen. Letzteres kommt in den Berichten kaum in den Fokus:

Die Funktion und die Funktionsweise des Ministeriums werden in den Berichten zu wenig beleuchtet, obwohl das System als solches und auch die konkreten Personen im Bildungsministerium einen sehr grossen Einfluss auf die (Nicht-)Weiterentwicklung der Schule(n) in Ostbelgien haben.

Dabei stellen sich etwa Fragen nach einem gültigen Organigramm⁴ der verschiedenen Funktionen und Bereiche inklusive der aktuell gültigen Personenbezeichnungen und Pensendotation pro Aufgabenbereich. So bleiben für uns wichtige Fragen offen wie zum Beispiel:

- Welches ist der strategisch ausgerichtete Rahmen des Ministeriums und wo bzw. wie grenzt sich davon der mehr operative Rahmen der Schulnetze, der Schulgemeinden und der einzelnen Schulen ab?
- Inwieweit kann und will das Ministerium als Kostenträger die Finanzströme lenken?
- Nach welchen Gesetzen oder Bestimmungen werden Zahlungen ausgelöst oder zurückgehalten?
- Wer ist für welche Zahlungen verantwortlich?
- Wer darf wem welche Vorgaben machen oder nicht, wer ist wem gegenüber weisungsberechtigt?
- Wer ist die «Leitung der Schulleitungen» ?

⁴⁴ Eine Art Organigramm wurde Anfang Juni 2022 nachgeliefert. Es zeigt weder die hierarchischen Strukturen noch die Grössen, Aufgaben, Funktionen und Kompetenzen der einzelnen (Fach-)Bereiche. Prozess- und Schnittstellendefinitionen sind uns nicht zugänglich.

- Kann das Ministerium den Schulträgern Vorgaben machen bspw. in der Erfüllung von Qualitätsstandards oder nicht?
- Wem genau obliegt die Aufsicht über die Schulen und Schulträger mit welchen Kompetenzen und Sanktionsmöglichkeiten?
- Was ist genau die Funktion der Bildungsministerin? Was kann sie beeinflussen und wo sind ihr die Hände gebunden?

Natürlich gehen diese Fragen weit über den Rahmen des OECD-Berichts hinaus und tangieren die Funktionsweise des politischen Systems. Dennoch ist unserer Meinung nach kritisch zu hinterfragen, ob «das Ministerium» bzw. «dessen Mitarbeitenden» sich ihrer Verantwortung, ihrer Funktion und ihrer «Umsetzungsqualität» bewusst sind und im Bedarfsfall genauso konsequent Verbesserungsvorschläge für sich selbst entwickeln, wie dies im Moment mit Blick auf die Akteure im Bildungssystem gemacht wird.

Es wäre sehr ungünstig, wenn das Ministerium vom pädagogischen Feld schlussendlich als bürokratischer Bremser, als inkompetent, gar willkürlich und unberechenbar oder auf der anderen Seite als realitätsferner Phantast wahrgenommen werden würde.

2.14.2 Weitere Unterstützungssysteme

In Kapitel 2.8 wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Schule bzw. das Schulsystem breiter zu denken wäre. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang, dass eine Veränderung der Schulferien im Schuljahr nur in Koordination mit den schulergänzenden Massnahmen angegangen werden soll.

Wir nehmen dies als Anlass zu fragen, inwieweit denn weitere unterstützende Dienste und Stellen in den Reformprozess miteinbezogen worden sind bzw. werden sollen. Im Fokus stehen dabei etwa Sozialhilfzentren, Kaleido, Prisma, der Fachbereich Familie und Soziales im Ministerium, Mosaik, Frühförderung oder die Dienststelle für selbstbestimmtes Leben und ggf. noch weitere.

Es könnte sich als wichtig erweisen, die Schnittstellen des Bildungssystems zu den unterstützenden Systemen insbesondere im sozialen Bereich explizit zu definieren und proaktiv zu bewirtschaften.

2.14.3 Rolle und Funktion des ZFP und allfällig weiterer geplanter Organisationseinheiten

Im OECD-Bericht werden explizit «die Schulnetze» und «die Schulen» erwähnt, ohne einzelne Institutionen oder Schulen beim Namen zu nennen. Eine Institution, welche in den letzten Jahren stark gewachsen ist und an Einfluss gewonnen hat, ist das Zentrum für Förderpädagogik mit seinen drei Säulen «Förderschulen», «Integration» und «Kompetenzzentrum».

In der Gesamtschau zum ostbelgischen Bildungssystem vermissen wir den expliziten und fokussierten Blick auf das ZFP⁵.

Auch in Würdigung der Leistungen, welche das ZFP in den letzten Jahren für die Belange von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen erbracht hat und bis heute erbringt, muss der kritisch-analytische Blick auch auf die Prozess- und Ergebnisqualität des ZFP geworfen werden.

Insbesondere soll kritisch gefragt werden, ob die jetzige Organisationsstruktur und Einbettung im Gesamtsystem für eine Weiterentwicklung in Richtung einer inklusiven Schule als förderlich oder allenfalls auch hemmend einzustufen sind. In diesem Zusammenhang gehört auch die bereits gestellte Frage, ob die bereits beschlossene Einführung der neuen

Konkretisierung
auf Anfrage

⁵ In diesem Zusammenhang sollte auch ein genauso kritischer Blick auf die Pater Damian Förderschule und deren Funktionsverständnis gerichtet werden.

«paragemeinschaftlichen Einrichtung» für unterstützende Massnahmen im integrativen Bereich zur Gesamtvision im Bildungsbereich passt oder eher ein Produkt der «alten» Denkweise ist.

2.14.4 Rolle und Funktion der AHS als zentrale Stätte der Aus- und Weiterbildung

Ganz ähnliche Überlegungen sind zur Autonomen Hochschule AHS zu machen. Auch die AHS wird in den Berichten kaum direkt fokussiert. Dies, obwohl sie als Stätte der Erstausbildung von Lehrkräften einen sehr grossen Einfluss auf die langfristige Qualitätsentwicklung der Bildungsqualität haben könnte.

Es ist zu berücksichtigen, dass die AHS sich als «Synergieprodukt» der Ausbildungsstätten der verschiedenen Schulnetze erst einmal positionieren und etablieren musste. Diese Phase scheint mittlerweile zu einem guten Teil bearbeitet und überwunden. Nun wäre es an der Zeit, dass die AHS in Bezug auf die Schulentwicklung eine Vorreiterrolle übernimmt, eine Stätte der «massgeschneiderten Innovation» für Ostbelgien wird.

Davon ist unserer Einschätzung nach noch wenig zu spüren. Die Ausbildung orientiert sich nach wie vor überwiegend am tradierten Fächerkanon und weniger an einer Vision wie bspw. «Inklusion» oder «Schule für Alle». Obwohl grosse Anstrengungen gemacht werden, die Förderpädagogik teilweise schon in der Grundausbildung zu verankern und mittels weiterer Angebote auch die bereits tätigen Lehrpersonen für förderpädagogische Anliegen zu gewinnen, fristet die Förderpädagogik eher ein Nischendasein.

Wenn Inklusion *das* kommende Thema im Bildungssystem werden soll, müssen die Dozierenden und die Leitung in diesen Prozess miteinbezogen werden. Da die AHS in Bezug auf Aus- und Weiterbildung (fast) ein Monopol hat, hat sie auch eine grosse Verantwortung, welche unserer Meinung nach noch zu wenig sichtbar ist und in den Berichten zu wenig gewichtet wird.

Konkretisierung
auf Anfrage

2.15 Zwischenfazit

Die zwölf Handlungsempfehlungen des OECD Berichts zeigen anhand vieler Beispiele und auf verschiedenen Ebenen auf, dass das ostbelgische Schulsystem bereits viel leistet, jedoch mehr in besserer Qualität leisten könnte. Die Vorschläge, zu denen wir auch unsere vier Entwicklungsimpulse (Kap. 2.14) zählen, bewegen sich auf verschiedenen Ebenen und sind untereinander wenig koordiniert. Wir sind der festen Überzeugung, dass blosser Einzelinterventionen nicht die Kraft und Energie entwickeln können, welche nötig sind, um ein ganzes Schulsystem von Grund auf zu erneuern. Im Gegenteil: Der Modus «hier ein Problem - dort schnell eine Lösung» scheint uns sogar eher das alte, traditionelle System zu stützen und zu schützen, eben weil es nach der «Schadensbehebung» oft wieder (für eine Weile) funktioniert. Die Chance einer Gesamtvision für Bildung sollte nicht vertan werden, indem das bisherige System mit kleinen und grösseren «Reparaturen» am Leben erhalten wird.

Wir werden im Folgenden versuchen, auf der Grundlage einer «Schule für Alle» kritische Punkte im bisherigen System und seiner Funktionsweise zu fokussieren und zu analysieren. Aus dem Studium der verschiedenen Berichte und Passagen aus dem Förderdekret ergibt sich für uns das erstrebenswerte Ziel oder Motiv, dass in Ostbelgien ein inklusives Schulsystem etabliert werden soll.

Dem gegenüber erkennen wir wenig Anzeichen für eine einheitliche Haltung der Inklusion gegenüber, kaum Indikatoren für eine systematische Bearbeitung und noch weniger gelungene Beispiele in der Praxis (soweit wir das aus unserer Perspektive beurteilen können). Daher soll zuerst versucht werden, dem aktuellen und dem erwünschten Inklusionsverständnis auf die Spur zu kommen und dies soweit möglich auf die Verhältnisse in Ostbelgien zu spezifizieren.

3 Umfassendes Inklusionsverständnis als Basis aller weiteren Entwicklungen

3.1 Vorbemerkungen

Der OECD-Bericht weist an mehreren Stellen darauf hin, dass im Bildungssystem der Deutschsprachigen Gemeinschaft lediglich ein «Inklusionsverständnis im engeren Sinn» vorhanden sei (z.B. S. 18 der Zusammenfassung). Diesem Befund ist aus unserer Sicht vollumfänglich zuzustimmen, mehr noch: Die Formulierung erscheint uns sogar eher freundlich formuliert.

Eine kohärente Umsetzung einer «Schule für Alle», welche auch dem Auftrag der belgischen Verfassung gerecht werden könnte, erfordert ein sehr breites, «integriertes Inklusionsverständnis», d.h. kein Teilsystem des Bildungswesens ist davon nicht betroffen und keines ist ohne Einfluss: Je nachdem absichtsvoll oder nicht, fördernd oder hemmend.

Es geht also darum, bei allen Entwicklungs- und Steuerungsmassnahmen danach zu fragen, ob sie tatsächlich primär die Inklusion stützen und ob es nicht doch Nebenwirkungen gibt, welche das Anliegen unterlaufen. So wäre z.B. die starre Trennung von Schule und ausserschulischer Betreuung gerade nicht auf Inklusion angelegt⁶. Ebenso ist – als zweites Beispiel – die frühe Aufteilung in verschieden ausgerichtete Schultypen alles andere als inklusionsfördernd. Pointiert: Selektion und Ausgrenzung hilft den Lehrpersonen, nicht dem Lernen der Schüler:innen.

Wir sahen in Ostbelgien in den letzten zwölf Jahren zahlreiche Versuche von einzelnen Personen oder Schulen, sich in Richtung Integration oder Inklusion zu entwickeln und auch zahlreiche Anstrengungen des Ministeriums.

Eine grosse Linie unter diesen Einzelanstrengungen kann bis heute jedoch nicht erkannt werden. Festzuhalten ist auch, dass aus der externen Expertensicht keine dieser Anstrengungen vollumfänglich zu überzeugen vermag, weil sie bis jetzt nicht auf unterstützenden Strategien und Strukturen beruhen: Es fehlt ein grosser Teil von Voraussetzungen für eine Implementierung von Inklusion.

Der OECD-Bericht greift die meisten davon in grosser Klarheit auf und stützt diese mit Vergleichsdaten.

Die Diskussion um Separation, Integration und Inklusion wird seit mehreren Jahrzehnten geführt. Dabei stehen sich «Gegner» und «Befürworter» gegenüber, preisen die Vorteile der eigenen Haltung und verweisen auf die Nachteile der Gegenposition. Bei der Beurteilung der Gesamtlage ist sorgfältig darauf zu achten, ob die jeweiligen Meinungsführer:innen politisch oder pädagogisch motiviert sind, denn diese beiden «Denkrichtungen» verwenden zwar die gleichen Begriffe, verstehen darunter aber zum Teil ganz verschiedene Inhalte.

Die wissenschaftlichen Befunde der letzten Jahre kann mit der Feststellung zusammengefasst werden, dass eine inklusive Schule grundsätzlich möglich und anderen Modellen überlegen ist, wenn die dazu erforderlichen Ressourcen vorhanden sind und separative Parallelsysteme unter straffer Kontrolle sind. Unter Ressourcen sind nicht nur die Infrastruktur, die Lehrmittel, genügend Lehr- und anderes Fachpersonal gemeint, sondern auch die entsprechende Ausbildung und Haltung.

Darüber hinaus kann sich die Schule natürlich nicht allein gegen gesellschaftliche Trends stemmen - und für unsere Gesellschaft ist Inklusion eben auch in vielen anderen Lebensbereichen eine grosse Herausforderung. Falls sich Ostbelgien dazu entschliessen sollte, das Schulsystem tatsächlich inklusiv auszugestalten,

⁶ Ein grosser Teil des Erfolgs nordeuropäischer Schulen kann darauf zurückgeführt werden, dass sie als voll ausgebaute Tagesschulen organisiert sind und die Schüler:innen einfach viel mehr Zeit miteinander verbringen, dabei eine kinderfreundliche Lebenswelt vorfinden und auch die Erwachsenen in verschiedenen Rollen und Umgebungen erleben.

muss sowohl das Inklusionsverständnis⁷ theoretisch fundiert als auch mit den Beteiligten in Bezug auf Haltung, Ziel und Rahmenbedingungen breit bearbeitet werden. Inklusion kann nicht verordnet werden, sondern wird gelebt.

Unsere Ausführungen zum Inklusionsverständnis fokussieren jene Aspekte, welche wir aus der Erfahrung in den letzten 12 Jahren in Ostbelgien als ganz besonders entscheidend und hemmend ausgemacht haben. Das geschieht ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber mit der Überzeugung, dass es ohne grosse Bewegungen auf allen Systemebenen nicht gelingen wird, Schulen «inklusiver» werden zu lassen und den Bildungserfolg zu steigern. Ersteres ist deklarierte Absicht, das Zweite ist auch angesichts des Fachkräftemangels in praktisch allen Wirtschafts- und Lebensbereichen durch die demografische Entwicklung unverzichtbar.

Wesentliche Indikatoren für eine Trendwende wären

- eine sinkende Schüler:innenzahl in separativen Förderschulen,
- deutlich weniger Klassenwiederholungen («doppeln»), idealerweise nur noch in begründeten Einzelfällen,
- eine abnehmende Tendenz von Schüler:innen in der niederschweligen und hochschweligen integrativen Förderung *mit zunehmendem Alter* und
- eine sinkende Tendenz von Schüler:innen im Teilzeitunterricht bei gleichzeitig steigender Tendenz von Schüler:innen in der allgemeinbildenden Sekundarschule⁸.

Keine dieser Kennzahlen – soweit mit unseren Quellen interpretierbar - weist bisher in die diese Richtung.

Ob die laufende Entwicklung einer «Gesamtvision Bildung» hinreichend Kraft, Expertise, Innovation und Konsens entfalten kann, muss sich noch zeigen.

3.2 Inklusion und Integration: Begriffunklarheit und Definitionsversuch

3.2.1 Inklusionsverständnis im engeren Sinn?

Der OECD-Bericht schafft mit der Formulierung «Inklusionsverständnis im engeren Sinn» einen Terminus, den es inklusionstheoretisch gar nicht gibt und auch nicht geben dürfte: Während Integration tatsächlich primär darauf hinzielt, dass sich das einzelne «zu integrierende Kind» anpassen soll (mit entsprechender individueller, situativer Unterstützung und immer noch mit der Option, dass es dazu auch separate Alternativen gibt), meint Inklusion in gewissem Sinn genau das Gegenteil: Nicht das einzelne, speziell bezeichnete Kind soll sich anpassen, sondern das System soll so funktionieren, dass kein Kind aufgrund seiner individuellen Lebens- und Lernvoraussetzungen den Lernort und damit sein soziales Umfeld wechseln muss bzw. dass es aufgrund seiner Leistungsfähigkeit und/oder Beeinträchtigung (oder anderer Merkmale) davon bedroht ist.

Der OECD-Bericht stellt den Inklusionsbegriff konsequent in einen Zusammenhang mit der Chancengerechtigkeit und der Bildungsqualität. Letztere kann nur dann gut sein, wenn sie der Diversität der Schüler:innen und deren Familien Rechnung zu tragen vermag und dies nicht als «Last», sondern als Kernaufgabe und Ressource sieht. Erstere ist das eigentliche Ziel von Inklusion.

Oberstes Anliegen ist also die Bildungsqualität (für Alle), was im gesellschaftlichen Gesamtinteresse liegt, während eine selektionierende und damit ausgrenzende und diskriminierende Schule primär jenen Kreisen dient, welche schon bisher davon profitieren: Gesellschaftsschichten mit höherem sozio-ökonomischen

⁷ Neuere Publikationen wie etwa jene von Beat Kissling (Kissling, B. (2022). *Sind Inklusion und Integration in der Schule gescheitert?* Bern: Hogrefe) bieten hervorragende Grundlagen, sich mit der Geschichte und der aktuellen Sachlage rund um Separation, Integration und Inklusion in der Schule auseinanderzusetzen.

⁸ Solange die Unterscheidung der Sekundarschultypen noch bestehen bleibt und nicht durch eine integrierte Sekundarschule ersetzt ist.

Status. Das heisst nicht, dass dieses Profitieren auf eine gute Schulqualität zurückzuführen wäre – vielmehr können diese Schichten die Nachteile einer auf das Mittelmass ausgerichteten Schule besser kompensieren und ergänzen.

Die inklusive Ausgestaltung von Schule ist also lediglich der Weg zur Chancengerechtigkeit - nicht das Ziel per se. Das scheint in der Diskussion in Ostbelgien noch viel zu wenig bewusst zu sein.

Die Vermeidung von Diskriminierung (aufgrund welcher Merkmale auch immer) ist dabei ein wichtiger Indikator für die Bildungsqualität und den Grad der Erfüllung des Auftrags der Volksschule, welche ja per definitionem eine Schule für Alle zu sein hätte.

Umgekehrt betrachtet kann eine gute Bildungsqualität für Alle (statt nur für den resilientesten Teil der Schüler:innenschaft) niemals erreicht werden, ohne dass inklusiv gedacht, gehandelt, gesteuert, organisiert, strukturiert und kontrolliert wird.

Kurz: Je besser ein Bildungssystem mit Diversität umgehen kann, desto weniger ist es auf die Eruierung von Kindern mit «speziellen» Bedürfnissen angewiesen. Dazu erforderlich ist jedoch ein hohes, gemeinsam geteiltes Kompetenzniveau im ganzen System, welches auf einer sehr soliden Professionalität aller bereits jetzt im Schulsystem vorhandenen Berufsgruppen und einer intensiven Kooperation beruht. Ob dieses Kompetenzniveau bereits erreicht ist, beurteilen wir aufgrund unserer Einblicke und Erfahrungen wesentlich kritischer als es im VDI-Bericht durch die Aussagen der Befragten zum Ausdruck kommt.

3.2.2 Inklusion oder doch nur erste Ansätze von Integration?

Tatsächlich besteht im ganzen deutschsprachigen Raum eine allgemeine Begriffsdiffusion, was Inklusion und Integration im Zusammenhang mit Schule und Bildung bedeuten könnte. Vor allem aus Deutschland scheint sich in den letzten etwa 15 Jahren eine Begriffsverschiebung auszubreiten, welche mehr oder weniger unkritisch das Wort Integration durch Inklusion ersetzt.

Auch in Ostbelgien wird der Begriff Inklusion im Alltagssprachgebrauch weitgehend synonym mit jenem der Integration verwendet, ohne dass sich der Paradigmenunterschied zwischen den beiden Zugängen in der Bildungslandschaft konkret manifestieren würde.

Für die Unterscheidung der beiden Begriffe im schulischen Kontext könnte sich folgende Definition eignen (eigene Formulierung der Autoren):

Integration versucht, speziell bezeichnete Kinder mit speziellen Massnahmen wieder zurück in die Regelschule zu kriegen bzw. sie dort zu halten, obwohl sie als «nicht gleich wie die grosse, in sich 'ähnliche' Mehrheit» betrachtet werden. Die Regelschule passt sich nur so weit an, wie sie es situativ (und nicht selten auch reaktiv) für *dieses eine Kind* kann und will und auch nur so lange, wie es anwesend ist. Wenn also das Kind weg ist, ist auch die Integration weg. Oft kommen so «integrierte Kinder» nicht über einen befristeten Gaststatus hinaus, da ihnen niemand garantieren will, dass sie für die ganze Schulzeit genauso willkommen sind wie alle anderen: Ob eine Integration zustande kommt und bestehen bleibt, wird zu einem grossen Teil von den «Eigenschaften» des Kindes abhängig gemacht, was u.a. zur menschenverachtenden Unterscheidung zwischen «integrationsfähig» und «nicht integrationsfähig» geführt hat.

Die Frage dürfte nicht sein, wie integrationsfähig ein Kind ist, sondern wie integrations- und tragfähig die Schule ist. Diese Umkehrung beschreibt bereits den Hauptunterschied zwischen Integration und Inklusion. In Ostbelgien sehen wir kaum Ansätze, welche über das «einfache Integrationsverständnis» hinausgehen – am ehesten noch im Kindergarten und in der Primarschule, so gut wie nie auf der Sekundarstufe.

Inklusion arbeitet mit dem Zugang, dass alle Kinder von Anfang an genau gleich als speziell und individuell betrachtet werden. Dies macht im konsequenten Verständnis eine äussere Differenzierung

überflüssig⁹. Sie bringt alle Bildungs- und Unterstützungsangebote dorthin, wo alle Kinder einer Gemeinde, eines Quartiers oder einer Region sowieso zur Schule gehen (könnten) und setzt sie im Interesse der Gemeinschaft und jedes Individuums optimal ein. Wichtig: Alle diese Kräfte gehören zum gleichen Team und unterstehen der gleichen Leitung, weil das Wir-Gefühl und die vollumfängliche gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen das A und O einer gelingenden Schulkultur ist.

Es gilt also nur das Kriterium des Wohnorts für die Schulzuweisung¹⁰ und das Kriterium des Lebensalters für die Klassenzuteilung. Alle Ressourcen stehen der ganzen Schule bzw. Klasse zur Verfügung, so dass sie zum grössten Teil dafür verwendet werden, das individuelle und das gemeinsame Lernen *aller* Schüler:innen zu unterstützen, statt einzelnen Kindern einzelne (Einzelförderungs-)Lektionen zu verabreichen, während der Klassenunterricht, an dem das Kind ja ständig scheitert, unverändert weitergeführt wird und damit auch das Scheitern nachhaltig aufrechterhalten bleibt und sich nicht selten laufend verschärft. Dieses Umdenken erfordert in erster Linie eine Schul- und Unterrichtsorganisation mit dem Primat einer inklusiven, entwicklungslogischen Didaktik, welche die Diversität stützt, nutzt und absichtsvoll *vergrössert*¹¹, sowie eine möglichst konstante Teamzusammensetzung in der Schule mit hoher Adaptionsfähigkeit und Flexibilität. Das setzt eine grundlegend andere Kultur, ein anderes Berufsverständnis und eine wesentlich vielfältigere, lernfreundlichere, aktuellere und schlicht bessere Didaktik voraus als wir sie in den mehreren hundert Filmaufnahmen von Unterricht als Ausbilder von Förderpädagog:innen in Ostbelgien bisher sahen.

Deshalb ist Inklusion nicht die Sache einiger Spezialfälle und Spezialist:innen, sondern sie geht Alle an, fordert Alle und hat Auswirkungen auf Alle. Und dies zu Gunsten aller Schüler:innen - denn diese dürfen und sollen in einem inklusiven Bildungsverständnis *sein und bleiben dürfen, wie sie sind*. Sie sollen sich in ihrer angestammten (Schul-)Umgebung sicher fühlen und *entwickeln dürfen wie sie es können* und nicht aufgrund bestimmter Merkmale als «dazugehörig» oder «nicht dazugehörig» etikettiert werden.

Dies ist es im Kern, was der OECD-Bericht mit der Forderung meint, dass die Kinder im Zentrum stehen sollen (z.B. S. 31 der Zusammenfassung). Das heisst, dass die Interessen anderer Teilgruppen (in erster Linie jene der Personalmitglieder namentlich im personalrechtlichen Bereich, aber auch der Eltern und Mitarbeitende aller Supportsysteme) dem Primat des Bildungsauftrags unterzuordnen sind. Was dies für Auswirkungen haben muss, wird in den Kapiteln 4 und 5 skizziert.

Bereits jetzt klingt an, dass die ebenfalls im OECD-Bericht erwähnte «Rigidität», das hohe Gewicht von Prüfungen, die inakzeptabel hohe Doppelungsquote, der hohe (und weiter steigende) Anteil von Förderschüler:innen bzw. Kinder mit speziellem Förderbedarf (separativ und integrativ, hoch- und niederschwellig), die sehr frühe Orientierung in verschiedene Schulniveaus¹² sowie der trotz besserem Personalschlüssel

⁹ Mit der Aussage «Jeder Schüler ein Förderschüler – jede Schule eine Förderschule» hat der damalige Bildungsminister Oliver Paasch in seiner Rede am Konferenztag vom 04.10.2010 in St. Vith die Kernaussage der zu erreichenden Gesamtvision Bildung prägnant vorweggenommen. Dies ist und bleibt das Anliegen von inklusiver Bildung.

¹⁰ Mit der freien Schulwahl in Ostbelgien relativiert sich dieses Paradigma scheinbar: Solange aber die freie Schulwahl für alle genau gleich gilt und jede Schule jedes Kind im entsprechenden Alter aus einem genau definierten Umkreis aufnehmen muss, ist dies kein Widerspruch. Damit ist nicht gesagt, dass die freie Schulwahl beim Umbau zu einem wirklich inklusiven Schulsystem keine Probleme verursachen würde, denn Schulen kämen wohl sehr rasch an ihre Grenzen, wenn mehr als nur einige wenige Eltern eine hohe «Schulwahlmobilität» entwickeln würden.

¹¹ Dies ist der eigentliche Prüfwert, ob eine Schule inklusiv arbeitet oder nicht: Was tut die Schule, damit die Verschiedenheit aller gestützt wird und die Kompetenzen der Schüler:innen nicht je länger desto ähnlicher, sondern immer unterschiedlicher werden? Diese Fragestellung umfasst das konsequente Weiterdenken der Begabtenförderung und der Förderung der Kinder mit Beeinträchtigungen aller Art zur individuellen Begabungsförderung aller. Sobald in der Kultur verankert ist, dass alle verschieden und ok sind, werden viele Druckmechanismen obsolet – nicht aber die hohen menschlichen und fachlichen Anforderungen an die Personalmitglieder!

¹² Dazu gehört auch der Teilzeitunterricht, der de facto ein Vorenthalten von adäquater Bildung zu Gunsten einer frühen Heranführung an eine Arbeitstätigkeit ist.

unverändert hohe Anteil von kulturtechnisch nicht hinreichend kompetenten Schulabgänger:innen nicht mit dem Anspruch inklusiver Bildung vereinbar ist.

Das vom OECD-Bericht angemahnte erforderliche Inklusions- und Bildungsverständnis trifft also auf eine Bildungstradition, die auf der strukturellen Ebene und der in der Aus- und Weiterbildung des Schulpersonals nach wie vor genau das Gegenteil stützt und die Lehrpersonen darin ausbildet und bestärkt, das tradierte Bildungsverständnis weiter zu praktizieren. Anders lässt sich kaum erklären, dass sich die relevanten Kennzahlen zur Aussonderungsquote und zum Schulerfolg seit der Einführung des Förderdekrets mit den zusätzlichen Personalressourcen nicht in die richtige und zu erwartende Richtung entwickelt haben.

Das zu lösende Problem ist demnach, dass die bisher praktizierte Integration und das erwähnte «Inklusionsverständnis im engeren Sinn» unserer Einschätzung nach bis heute durchgängig¹³ mit der Sichtweise arbeitet «für alle anderen (also für die Klasse) das Gleiche und für dich etwas Besonderes».

Folglich beginnt inklusive Schule nicht mit förderpädagogischen Überlegungen (vgl. Kap. 3.3), sondern mit der Veränderung der «Hauptausrichtung» des Schulsystems, also mit der allgemeinen Didaktik für Alle. Förderpädagogik ist so verstanden die Spezialisierung dieser allgemeinen Didaktik mit einem vertiefteren, spezifischeren Hintergrundwissen und erweiterten förderdiagnostischen und didaktischen Kompetenzen, welche logischerweise allen Schüler:innen zur Verfügung stehen soll.

Auf den Punkt gebracht:

Inklusive Bildung ist ohne erhebliche Kompetenzerweiterung und Haltungsveränderung im ganzen ostbelgischen Schulsystem nicht zu erreichen, das kostet Zeit, Lenkung, Einsatz und Geld. Unbedingt zu vermeiden sind Schnellschüsse, blosse politische Absichtserklärungen, Einführung neuer Funktionen und Aufgaben, ohne *vorher* dafür zu sorgen, dass das dazu erforderliche Knowhow erstens vorhanden und zweitens willkommen ist. Explizit und an vorderster Stelle mitgemeint ist die strategisch steuernde und kontrollierende Ebene, also das Ministerium.

Die Sozialisation der Verantwortungstragenden und Fachpersonen im gegenüber den Schüler:innen rigiden ostbelgischen Schulsystem bei gleichzeitiger schier grenzenloser Toleranz bei Qualitätsmängeln auf der Personalebene scheint bis heute wesentlich prägender zu sein als das, was in der Aus- und Weiterbildung vermittelt wird oder vermittelt werden sollte.

3.3 Inklusion ist Kernauftrag Aller, nicht der Förderpädagogik

Es mag überraschen, dass ausgerechnet wir als Fachpersonen für Förderpädagogik die Inklusion nicht als Aufgabe der Förderpädagogik darstellen: Das heisst aber nicht, dass Förderpädagogik nicht wichtig sei – im Gegenteil: Die förderpädagogische Sichtweise ist der zentrale Schlüssel für die gelingende *Umsetzung vor Ort* und in den Klassen¹⁴. Nur wird die Förderpädagogik im eigentlichen Sinn jedoch erst dann richtig wirksam, wenn die Bedingungen dafür geschaffen sind – und diese zu schaffen ist Aufgabe des Hauptsystems und in allererster Linie der Bildungsverantwortlichen in Administration und Politik.

Inklusion kann nur dadurch erreicht werden, dass sich «der Stärkere» verändert. Sie kann niemals aus alleiniger Kraft einer Minderheit wie z.B. jener der Förderpädagog:innen, des Kompetenzzentrums, einer parageinschaftlichen Einrichtung oder anderer Supportsysteme gelingen. Das Wertesystem und die Handlungsgrundsätze des Hauptsystems sind stärker als jene der Teilsysteme.

¹³ Es ist uns in all den Jahren nicht gelungen, Umsetzungen mit einem konsequenten inklusiven Paradigma zu erkennen, auch nicht in Pilotschulen.

¹⁴ In der Schweiz ist nach wie vor der Begriff Heilpädagogik üblich. Heilpädagogik meint jedoch nicht, dass sie das Kind von irgendetwas zu heilen hätte. Seit ihren Anfängen wird sie als „Heile Pädagogik“, also als besonders integre, gesunde und kindgerechte Pädagogik verstanden, was angesichts der damaligen Schulwirklichkeit und den quasi inexistenten Bildungschancen von Kindern mit Beeinträchtigungen wohl auch bitter nötig war und bis heute nötig geblieben ist. Es wäre wünschbar, wenn unter Pädagogik heute eine „heile Pädagogik für Alle“ verstanden würde.

Wie soll inklusive Bildung gelingen, wenn sogar in der Förderschule mit Begriffen wie «Klassenziele» und «Schulabschluss» gearbeitet wird? Wie soll (Förder-)Pädagogik greifen, wenn der Kenntnisstand zu den Lebensvoraussetzungen einzelnen Schüler:innen zu einem grossen Teil kein professionelles Niveau erreicht, weil keine über die ganze Schulzeit gepflegten, systematischen Dokumentations- und Austauschprozesse bestehen und mit zum Teil massiv überfordertem Personal gearbeitet werden muss?

Der OECD-Bericht zeigt auf, dass die erwähnte Bandbreite der Leistungsniveaus am Ende der obligatorischen Schulzeit (Streuung zwischen leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schüler:innen) in Ostbelgien im internationalen Vergleich sehr schmal ist.

Diese Bandbreite ist ein verlässlicher Indikator für den Erfolg von Schule: Die auffallend kleinen Leistungsunterschiede belegen, dass die Schule zu wenig auf die Potenziale der Schüler:innen eingeht und ein einengendes, gleichschaltendes Bildungs- und Anforderungsziel hat. Naturgemäss tendiert eine geringe Bandbreite der Leistung zur Nivellierung gegen unten. Diese Aussage des OECD-Berichts muss die Bildungsverantwortlichen alarmieren.

Obligatorische Volksschulen haben ein sich widersprechendes Doppelmandat: Einerseits müssen sie individuell fördern, gleichzeitig sollen sie implizit die gesellschaftliche Schichtung aufrechterhalten und den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft passend versorgen. Dies führt zu einem Spagat zwischen «Selektionsschule mit sozialer Bezugsnorm» («... Schüler X. passt nicht in diese Klasse/diese Schule...») und «individuelle Förderung».

Dieser widersprüchliche Auftrag kann von Einzelpersonen nicht aufgelöst werden und stellt erfahrungsgemäss einer der wichtigsten Gründe dar, weshalb wir im Kontakt mit den Teilnehmenden in den CAS Förderpädagogik grossmehrheitlich feststellen müssen, dass die Zufriedenheit und Wirksamkeit der Förderpädagog:innen in der niederschweligen Förderung an Regelschulen und der Integrationslehrpersonen in Integrationsprojekten mehrheitlich tief zu sein scheint¹⁵.

Solange das Bildungssystem diese Doppelbotschaft nicht drastisch mildert, bleibt Inklusion ein uneingelöstes Versprechen. Die meisten Erfolge in einzelnen Schulen und Klassen entstehen bisher *gegen* die Struktur und Kultur der Schulen und nicht durch diese gewollt und gestützt. Sobald die beteiligten, engagierten Personen nicht mehr da sind, ist die Kontinuität sehr oft in Frage gestellt und genau dies dürfte in einem Bildungssystem mit Inklusionsanspruch nicht geschehen.

Ganz abgesehen davon, dass Integrationsprojekte ja gar nicht erfolgreich verlaufen *dürfen*, weil die Schule sonst Stundenkapital verliert und die Integrationslehrperson um ihr Pensum bangen muss¹⁶.

3.4 Teufelsspirale in der Einschätzung des Förderbedarfs

Eines der fatalsten Probleme in stark stratifizierten, mit rigider externer Differenzierung arbeitenden Schulsystemen ist, dass sich der Blickwinkel der Fachpersonen auf die an der eigenen Schule vorhandenen Schüler:innen immer mehr einengt. Die Abweichungen treten dadurch scheinbar immer deutlicher in Erscheinung: Es fallen immer *mehr* Kinder als «besonders» auf, je *weniger* divers die Schülerpopulation ist bzw. durch externe Differenzierung gemacht wird.

¹⁵ Das geht so weit, dass sich einzelne Personen wörtlich als «bestraft» und «abgeschoben» bezeichnen, wenn sie nicht mehr in der separativen Förderschule arbeiten «dürfen» und eine Regelschule geschickt werden.

¹⁶ Ein weiterer zuverlässiger Indikator für den Erfolg integrativer Schulung wäre wie bereits erwähnt, dass die Anzahl der integrativer oder niederschwellig unterstützten Kinder mit zunehmendem Alter sinkt. Es scheint kein Monitoring dazu zu geben und wir haben bisher von keinem einzigen Fall gehört, bei dem eine solche Massnahme wegen Erfolgs aufgehoben worden wäre. Nebenbei: Der Begriff „Integrationsprojekt“ gibt einen deutlichen Hinweis auf das erwähnte Verständnis von Integration – dieser provisorische Touch sollte eher der separativen Förderung zugedacht werden und konsequenterweise müsste dann eine Zuweisung in die Förderschule „Separationsprojekt“ heissen.

Je besser eine Homogenitätsillusion (vgl. Kap. 3.5.1) also aufrechterhalten werden kann, desto mehr Kinder mit speziellem Bedarf gibt es. Es sei nicht verschwiegen, dass diese Illusion den Alltag der einzelnen Lehrpersonen zu vereinfachen verspricht und Entlastung verheisst. Dass dies besonders bei Überforderung, mangelnder Qualifikation und Identifikation besonders willkommen ist, kann nachvollzogen werden. Angesichts der kleinen Klassen und der vergleichsweise wenig komplexen Bevölkerungsstruktur Ostbelgiens¹⁷ kann dafür aber systemisch gesehen nur wenig Verständnis aufgebracht werden. Schnell sind externe Faktoren wie «immer anspruchsvollere Eltern», «Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten», «Multikulturalität», «mehr Autisten», «zu grosse Klassen» u.a.m. zur Hand, zu welchen sich insbesondere in Ostbelgien in den letzten Jahren keinerlei belastbare Fakten erkennen lassen.

Die Zunahme von Schulschwierigkeiten ist also – beim Fehlen verschärfender Faktoren von aussen - zu einem guten Teil einer Wahrnehmungsverzerrung zuzuschreiben. Diese wird dadurch verstärkt, dass die Vorstellungen des Normalen umso enger – rigider! - werden, je mehr «Abschiebungsangebote» geschaffen werden. Ein System, das so (re-)agiert oder diese Eigendynamik auch nur passiv zulässt, entlastet zwar kurzfristig die Lehrpersonen, nimmt aber schwerwiegende Folgen in Kauf:

Die wohl schlimmste ist, dass diese Entwicklung zu einem stetigen Kompetenzverlust der Schulen führt, welche sich immer weniger veranlasst sehen, ihre Tragfähigkeit und ihre Professionalität so zu entwickeln, dass sie immer besser werden und mit immer grösserer Diversität gerne und gut arbeiten könnten. Das funktioniert im Grossen (äussere Differenzierung) genau gleich wie im Kleinen (Integrationslehrer:in kommt für einige Lektionen zum Kind und hat dessen Probleme zu «lösen» – oder oft vielmehr jene Probleme, welche die Lehrpersonen der Regelschule gelöst haben möchten bzw. jene Probleme, welche die Regelklassenlehrperson durch ihre Art des Unterrichts erst ausgelöst hat).

Dieser Mechanismus ist wohl einer der Hauptgründe, weshalb die Förderschüler:innenquote und die Nachfrage nach integrativer und niederschwelliger Förderung selbst in jenen Schulsystemen steigt, welche sich als integrativ oder inklusiv bezeichnen, wenn nicht von der Finanzierung und der Qualitätssteuerung konsequent dagegen gesteuert wird. Diese Steuerung kann mit der heutigen Aufsichts- und Finanzierungspraxis in Ostbelgien nicht gewährleistet werden: Es gibt keine entsprechenden Vorgaben, keine entsprechenden Lenkungs-, Kontroll- und Sanktionsmechanismen oder – falls es welche geben sollte – wirken sie nicht. Zur Qualität des Monitorings als Grundlage für die Steuerung äussert sich der OECD-Bericht wie erwähnt unmissverständlich.

Ein Hauptnutzen von inklusiven Schulen zeigt sich also gar nicht als Erstes bei den einzelnen Schüler:innen: Inklusiv arbeitende Schulen erkennen vielmehr, dass *sie selbst* als Organismus den grössten Lerngewinn ausgerechnet von jenen Schüler:innen haben, durch welche sie am meisten herausgefordert sind¹⁸.

Wenn Schulen ein Selbstverständnis entwickeln, dass sie sich den Kindern viel mehr anzupassen haben als die Kinder sich an die Schule anpassen müssen, entsteht die Grundvoraussetzung einer Entwicklung zu Tragfähigkeit, zur Qualitätssteigerung und zu Inklusion. Inklusion ohne Tragfähigkeit, Leistungs- und Entwicklungsbereitschaft der Schule ist nicht denkbar. In Ostbelgien sehen wir in dieser Frage eine sehr grosse, in den letzten Jahren kaum veränderte Diskrepanz zwischen der Realität und der Deklaration dessen, wie weit fortgeschritten sich die Schulen auf dem Weg zur Inklusion befinden würden.

¹⁷ Die aktuelle Herausforderung mit Flüchtlingskindern aus der Ukraine könnte eine solche von aussen wirksame Komplexitätserhöhung darstellen, quantitativ erscheint diese zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht besonders gross, was sich noch ändern könnte.

¹⁸ Vorwegnahme: Also müssten die Finanzierungsmechanismen so beschaffen sein, dass Schulen umso mehr Ressourcen erhalten, je besser sie ihre Schüler:innen mit speziellen Herausforderungen «behalten» können und je grösser die Leistungsbandbreite der Schüler:innen ist.

3.5 Abschied von tradierten Illusionen

Um das Terrain zu ebnen, dass didaktische Anpassungen und förderpädagogische Zugänge überhaupt eine positive Wirkung entfalten können, braucht es nicht immer noch mehr Versuche, «Projekte» und Pilotschulen, sondern primär einfach weniger von althergebrachten Annahmen und Alltagstheorien¹⁹ und eine konsequentere Anwendung des heutigen Professionswissens der Pädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie und Didaktik.

Im Folgenden werden fünf dieser Annahmen benannt und zu dekonstruieren versucht. Diese Dekonstruktion muss bei allen Verantwortlichen von der Basis bis in die Regierung nachvollzogen werden, damit auch die entsprechenden Steuerungsanreize und Systemanpassungen entwickelt und vorgegeben werden können.

3.5.1 Die Homogenitäts-Illusion

Seit der Gründung von Schule versucht diese, mit Homogenisierungsmechanismen die Komplexität zu reduzieren, mit der sie sich herumschlagen muss. Zuerst z.B. mit dem Zugang zur Schule nur für bestimmte Kreise und der Trennung u.a. nach Schicht, Konfession oder Geschlechtern. Später – im Zug der Separierungs-ideologie ab ca. 1960 – mit immer ausgefeilteren Definitionen von Arten von «Schul-schwierigkeiten». In der Blütezeit wurden z.B. in der Schweiz gegen 20 verschiedene Problemstellungen ausgemacht und für alle spezifische separative Strukturen geschaffen (alle möglichen «Behinderungsarten», verschiedene Verhaltensauffälligkeiten, Wahrnehmungsprobleme, Syndrome wie POS (heute AD(H)S), Entwicklungsstörungen etc.²⁰). Vorteil dieser Phase aus heutiger Sicht: Es wurde Spezialwissen aufgebaut. Nachteile: Die Illusion der Homogenisierung wurde perfektioniert, ja pervertiert: Die Gesamtkosten stiegen bei nicht adäquatem, sogar sinkendem (!) Bildungserfolg in den «entlasteten» Regelschulen dramatisch.

Die Integrations- und Inklusionsbemühungen versuchen nun seit mehr als 30 Jahren, diese Fragmentierung abzumildern, vergessen dabei jedoch oft, dass das disziplinäre und interdisziplinäre Spezialwissen besonders in inklusiven Settings absolut unverzichtbar bleibt und dass Inklusion nicht bedeutet, sich mit oberflächlichen, generalistischen Zusatzausbildungen²¹ oder gar mit Personal ohne entsprechende Ausbildung zufrieden zu geben und zu meinen, es würde dennoch funktionieren.

Dieses Ausblenden der erforderlichen Fachlichkeit kann u.a. daran abgelesen werden, dass – z.B. in der Schweiz – die integrierte Sonderschulung pro Kind deutlich weniger kostet als die separative. Dieser Effekt kommt vor allem dadurch zu Stande, dass einerseits nur jene Kinder mit vergleichsweise milden Problemen überhaupt für integrative Massnahmen «rekrutiert» werden und andererseits, dass – weil dafür Ressourcen bereitstehen – auch Kinder zu integrierten Sonderschüler:innen umdeklariert werden. Dies, obwohl sie für eine separative Sonderschulung niemals in Betracht gezogen würden, weil sie dafür «zu wenig behindert» sind. De facto besteht also in vielen Fällen keine im Kind begründete Notwendigkeit einer speziellen Unterstützung, welche über das hinausgehen, was jedes Kind in der Schule vorfinden sollte.

¹⁹ Die bekannteste Alltagstheorie ist wohl jene, dass schwache Schüler:innen den Lernfortschritt der stärkeren hemmen würden. Bekanntlich konnte dies bisher in keiner einzigen Studie nachgewiesen werden. Im Gegenteil: Alle diesbezüglichen Studien erkennen eine höhere Bildungsqualität in integrativen und inklusiven Schulsystemen als in separativen; das bezieht sich explizit auf die Berufschancen und die soziale Integration.

²⁰ Aufzählung weder systematisch noch vollständig.

²¹ Mit der „Aufwertung“ des CAS Förderpädagogik als Anstellungsvoraussetzung für bestimmte Funktionen werden Erwartungen geschürt, die mit einem vergleichsweise kleinen „CAS für Einsteigende in die Förderpädagogik“ in keiner Art erfüllt werden können (vgl. dazu die Empfehlungen im Bericht Piller/Born 2009). Auch die unterdessen vorgenommene Aufweichung und Unterscheidung nach Funktionen (Förderpädagogin in Regelschulen: 15 CP, Förderpädagogin in der Förderschule 10 CP, Integrationslehrperson 0 CP), von welcher wir auf Umwegen erfahren haben, ist weder nachvollziehbar noch geeignet, die Attraktivität des Berufs zu steigern und den Personalmitgliedern Verbindlichkeit zu bieten.

Damit kann exemplarisch gezeigt werden, dass sogar die Inklusionsabsicht zu erneuter Homogenisierung führen kann, indem einfach gerade wieder künstlich Kategorien von Kindern geschaffen werden: Brauchte man früher Begriffe wie «schulbildungsfähig» oder «praktischbildungsfähig», finden wir heute Bezeichnungen wie «integrationsfähig» oder «nicht integrationsfähig», «zu stark beeinträchtigt für ein Integrationsprojekt» oder «zu verhaltensschwierig für die Integration».

Der Effekt ist, dass sich die Aussonderungsgrenze nicht etwa auflöst, sondern einfach verschiebt: Förderschulen «behalten» jene Kinder mit hoch anspruchsvollen Lebensvoraussetzungen bzw. erhalten im Lauf der Schulzeit immer mehr auch ältere Schüler:innen mit dramatischen Misserfolgslaufbahnen und entsprechend imposanten Problemen, während die Regelschule immer mehr Kinder «invalidisiert». Gleichzeitig müssen Förderschulen oft mit den gleichen Mitteln pro Schüler:in immer komplexere Einzelsituationen bewältigen, was auch innerhalb der Förderschulen die Bildungsqualität weiter in Frage stellt und – scharf ausgedrückt - zu einer Art «Homogenisierung als Restgruppe» führt.

Homogenisierungsversuche sind also überall *der* Indikator, dass der Inklusionsgedanke noch nicht verstanden wurde. Eine solche Dynamik ist auch in Ostbelgien im Gang und muss verändert werden.

Eine weitere Homogenitätsillusion zeigt sich bei der Diskussion um Jahrgangsklassen versus Mehrjahrgangsklassen mit altersdurchmischem Lernen. Spätestens seit den Zürcher Longitudinalstudien²² ist bekannt, dass selbst in einer hypothetischen Schulklasse mit lauter Kindern mit identischem Geburtsdatum keine durchgängige Ähnlichkeit von Entwicklungsständen erkennbar wäre. Remo Largo hat differenziert gezeigt, dass bereits ohne Kinder mit irgendwelchen Diagnosen oder Entwicklungsrisiken die absolut normale Bandbreite der Entwicklungsstände bei gleichem Lebensalter mindestens 3 Jahre umfasst – das ist bei Schulanfänger:innen die Hälfte ihrer bisherigen Lebenszeit.

Damit ist wissenschaftlich längst fundiert erwiesen, dass nie von ähnlichen oder gar gleichen Entwicklungsständen, Aneignungsniveaus, Vorkenntnissen und Potenzialen ausgegangen werden kann.

Auf den Punkt gebracht:

Die Regelschule *als System* ist den Beweis schuldig geblieben, dass sie mit Diversität kulturell und didaktisch kompetent umgehen kann. Der Einspur-Unterricht²³ (Alle lernen gleichzeitig mit der gleichen Methode und den gleichen (Lehr-)Mitteln in der gleichen Zeit das Gleiche gleich gut) war noch nie zweckmässig und dieser Zugang diskriminiert vor allem jene Kinder, bei welchen aus der Familie kaum kompensierender Support und nur wenig Bildungsanregungen kommen. Bekanntlich ist der sozio-ökonomische Status der Herkunftsfamilie nach wie vor der mit Abstand verlässlichste Prädiktor für Schulerfolg, den die Schule bis heute nicht zu überwinden vermag.

Es gibt demnach kein bildungsrelevantes Argument für Jahrgangsklassen und «Sortierung von Kindern nach dem vermuteten Potenzial» (vgl. Kap. 3.5.2), aber eine ganze Reihe dagegen.

3.5.2 Die Prognose-Illusion

Ebenfalls aus der erwähnten Zürcher Longitudinalstudie ist ein Effekt belegt, der noch viel weitreichender ist als die Frage nach Jahrgangsklassen: Die aktuellen «Messungen» (Statusdiagnostik) zu den Entwicklungsständen haben *keinen* signifikanten Prognosewert für die weitere Entwicklung. Das heisst, dass z.B. ein

²² Bereits 1954 begonnen und ab den Siebzigerjahren durch Remo Largo in mehreren Bestsellern auch dem Laienpublikum zugänglich gemacht, gehören diese Studien zu den weltweit bekanntesten und gründlichsten. Seit 2019 werden sie mit den gleichen Probanden weitergeführt und so entstehen die weltweit ersten Lebensspannenstudien.

²³ Diese Unterrichtsform ist auch in den mehreren hundert Lektionen, welche wir in Filmaufnahmen unserer Weiterbildungsteilnehmenden in Ostbelgien gesehen die fast ausschliesslich vorkommende. Echte und überdauernde Binnendifferenzierung findet erst in seltenen Fällen statt.

Kind, das mit 5 Jahren eher am unteren Ende der Entwicklungsbandbreite steht, mit 10 Jahren ganz oben und mit 15 Jahren im Mittelfeld stehen könnte.

Damit ist die Idee entkräftet, dass mit einer Orientierung in eine Förderschule, in den Teilzeitunterricht, in eine Doppelung (Klassenrepetition), in ein zusätzliches Kindergartenjahr oder in die berufs- oder allgemeinbildende Sekundarschule ein verlässlicher Beitrag zur optimalen Förderung und Bildung geleistet werden könnte.

Vielmehr ist es so, dass die «Grauzone» zwischen Kindern, welche tatsächlich eine separative oder integrative förderpädagogische Unterstützung erhalten und jenen, welche eine erhalten sollten, aber nicht kriegen, derart gross und unzuverlässig, dass von einer seriösen Entscheidungsgrundlage nicht die Rede sein kann. Oft wird dann das *Verhalten* zum Hauptargument für eine Versetzung in eine andere Schule und nicht etwa ein dort nachweislich individuell besser passendes Bildungsangebot, – ohne danach zu fragen, inwieweit genau jenes Verhalten, das die Schule nicht haben will, exakt durch diese selbst verursacht oder mindestens verstärkt wird.

Wenn sich die Kinder dann z.B. in der Förderschule so entwickeln, wie es den Erwartungen an «Förderschüler:innen» oder «Integrationskinder(!)» entspricht, kann es sich in vielen Fällen um Folgen des eingeschränkten Bildungsangebots, der sozioökonomischen Stellung der Familie und der eigenen Leistungsfähigkeitserwartung²⁴ der Kinder und der entsprechend geringen Potenzialerwartung handeln – mit anderen Worten: Man kann das Phänomen der selbsterfüllenden Prophezeiung nicht von der Hand weisen.

Auf den Punkt gebracht:

Es gibt demnach kein bildungsrelevantes Argument für eine Aufteilung der Schüler:innen in verschiedene Schulen nach Leistung vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit, also vor dem Alter 15. Je länger die Klassenkonstellation gleichbleibt, desto förderlicher ist sie auch für das individuelle Lernen. Wenn dennoch bis heute nach früher Selektion getrachtet und diese als «gut befunden» wird, kommen die Argumente ganz klar nicht aus der aktuelleren Bildungsforschung und es werden andere Interessen bedient als jene der Schüler:innen. Damit wären wir wieder bei Postulat des OECD-Berichts, dass die Schüler:innen ins Zentrum zu stellen sind.

3.5.3 Die Beurteilungs-Illusion

So alt wie die Schule selbst ist die Diskussion um die Beurteilung und die Schulnoten. Und fast ebenso lange ist bekannt, dass diese nur eine sehr eingeschränkte Aussagekraft haben. Schon gar nicht können sie wissenschaftlichen Kriterien genügen. Georg Lind demontiert und entlarvt die Benotungspraxis in der Schule kurz und stringent in einem persönlichen Kommentar²⁵ und zeigt auf, wozu sie letztlich dient und führt.

Eine seiner Kernaussagen lautet:

«Das Hauptproblem aber ist der Umstand, dass unserer Benotungspraxis ein obrigkeitstaatlicher und inhumaner Leistungsbegriff zugrunde liegt und dass sie zur Ausübung von Kontrolle und Disziplinierung missbraucht wird, statt Kindern Rückmeldung über ihre Lern- und Leistungsfähigkeit zu geben. Mit anderen Worten: Selbst wenn sie 100%ig zuverlässig, konsistent und valide wäre, ist sie trotzdem 100%ig fehl am Platz.»

Damit ist ein Tabu angesprochen: Die Benotung dient viel mehr der Disziplinierung und der Machtdemonstration als dem Lernen. Noch deutlicher: Schulnoten signalisieren dem Kind vom ersten bis zum letzten Schultag, dass es gemessen wird und dass es nur eine Daseinsberechtigung an dieser Schule hat, wenn die

²⁴ Die weltweit bekannte Hattie-Studie macht bekanntlich genau diesen Faktor als den wirksamsten für Lernerfolg aus.

²⁵ Ohne Datum, persönlich im Rahmen einer Weiterbildung abgegeben. Auf Wunsch können aktuelle Quellen anderer sehr namhafter Autoren genannt werden, welche sich in ihrer Einschätzung einig sind. Wir verzichten an dieser Stelle darauf, weil diese Einigkeit der Wissenschaft bekannt sein dürfte.

Fremdbeurteilung gut genug ausfällt. Mehr noch: Dass es mit guten Noten etwas Besseres sei als jene Kinder mit schlechten Noten. Diese Beurteilung mit einer Ziffer kann, wie Georg Lind ebenfalls gut belegt, in keiner Art das einlösen, was sie verspricht.

Diese ständige Leistungsbeurteilung und Hierarchisierung der Kinder schafft also eine Abhängigkeit, eine Rivalität und ein Machtgefälle. Dass dieses System die weniger schulleistungsfähigen Kinder ganz besonders bedroht und am Lernen hindert, liegt auf der Hand: Nicht nur durch die Noten an sich, sondern auch durch die daraus entstehenden Belastungen aus der (Gruppen-)Dynamik und der dauernden Abwertung des Selbstbildes, welche oft viel mehr zum Misserfolg beitragen als das kognitive Potenzial oder individuelle Probleme. Das Messen und Dokumentieren mit Noten beeinflusst damit immer auch Dimensionen, welche sie nicht tangieren dürften.

Auf den Punkt gebracht:

Die Idee der Benotung von Schüler:innen stammt aus einer anderen Zeit und Gesellschaftsordnung und ist nicht kompatibel mit dem Grundanliegen der Inklusion. Schulsysteme halten auch deshalb wider besseres Wissen an Schulnoten und gar Ranglisten fest, weil diese einfach zu handhaben und als Druck- und Machtmittel scheinbar äusserst wirksam sind, auch wenn dies kaum jemand so begründen würde. Sie suggerieren eine falsche Objektivität und machen Lehrpersonen weit gehend unangreifbar, da sie sich nicht fragen müssen, was sie zum Lernerfolg bzw. -misserfolg beigetragen haben. Die dadurch in Kauf genommenen Nebenwirkungen sind enorm. Fürs Lernen sind Noten kontraproduktiv und unnötig, nicht aber ein begleitendes, konstruktives, individuelles und selbstkritisches Feedback zum Lernprozess, idealerweise über mehrere Jahre vom gleichen Lehrpersonenteam. Bildung braucht Beziehung – nicht Beurteilung!

3.5.4 Die «Inklusion-entsteht-von-selbst»-Illusion

Dieser Aspekt ist im Titel etwas irritierend: Gemeint ist nicht, dass es illusorisch wäre, Schule als inklusiven Lern- und Lebensort zu gestalten. Als Illusion ist viel mehr zu bezeichnen, dass die Deklaration einer Inklusionsabsicht und das Zusammenbringen von Kindern im gleichen Schulhaus/im gleichen Campus bereits zu Inklusion führen könnte.

Inklusion muss umgekehrt gedacht werden: Sie ist – unabhängig vom Setting und von der Schüler:innenpopulation – nicht etwas, das von selbst entsteht. Sie muss von allen Seiten her unterstützt werden, so wie wir dies mit den Wirkfaktoren in Kapitel 4 aufzeigen versuchen.

Bereits im VDI-Bericht (S. 36) wird deutlich darauf aufmerksam gemacht, dass eine inklusive Schule auch eine konsequent auf Inklusion ausgerichtete Lehrer:innenbildung und -weiterbildung und eine hoch kompetente *pädagogische* Leitung erfordert, die ebenso konsequent auf Inklusion ausgerichtet ist. Dies wiederum ist von den Vorgaben des Auftraggebers (also des Staates, vertreten durch das Bildungsministerium) und der Durchsetzung dieser Vorgaben abhängig. Anders gesagt: Schulleitungen müssen ebenfalls geführt sein, und zwar nicht nur administrativ.

Auf diesen beiden Ebenen – Schulleitung und Führung der Schulleitungen - können wir bis heute kaum systematische, wirksame Veränderungen erkennen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass wir trotz vielen direkten Fragen an verschiedene Funktionsträger:innen keine klaren Antworten auf die Frage erhalten konnten, wer denn die Schulleitungen führen würde. Mehrere Personen reagierten mit «das ist eine gute Frage!».

Der VDI-Bericht (S.45) zeigt als Ergebnis (v.a. der Experteninterviews) auf, dass Inklusion nach Einschätzung der Befragten recht gut funktionieren würde. Das sehen wir anders.

Dass bei blossen Befragungen zurückgemeldet wird, dass «Inklusion recht gut funktioniert», ist zu erwarten und kann als Selbsteinschätzung der Befragten eingestuft werden. Wie Inklusion aber tatsächlich funktioniert und welche Qualitätsstufe aus vorher definierten Qualitätsaspekten die betreffende Schule oder Lehrperson erreicht, müsste sehr viel differenzierter erfolgen. Gerade aus der im Bericht kritisch monierten Perspektive eines «Inklusionsverständnisses im engeren Sinne» könnte die Inklusionselbsteinschätzung deutlich positiver ausfallen als bei einer neutralen und differenziert erstellen Aussenbeurteilung.

Die laufende Entwicklung einer Gesamtvision Bildung bietet diese Chance, hat aber auch das Risiko, dass es durch die ausgesprochen starke Gewichtung der breit abgestützten Innensicht gegenüber dem Forschungsstand und der internationalen Expertise bei einem wenig zukunftsfähigen Inklusionsverständnis bleiben könnte und dass deshalb das Potenzial der in Ostbelgien wirklich fast idealen gesellschaftlichen und sozialräumlichen Gegebenheiten weiterhin nicht ausgeschöpft werden könnte.

3.5.5 Die Rahmenplan-Illusion

Der OECD-Bericht betont die Wichtigkeit der Lehrpläne mehrmals (z.B. S. 21 der Zusammenfassung), stellt aber gleichzeitig fest, dass die Rahmenpläne von den ostbelgischen Lehrpersonen nicht gut genug angenommen worden wären. Diese Feststellung hätten wir vor 10 Jahren unterschreiben können - der Widerstand war enorm. Unterdessen scheint sich vor allem bei den jüngeren Lehrpersonen²⁶ eine gewisse Normalität im Umgang mit den Rahmenplänen eingestellt zu haben.

Nach wie vor sehen wir, dass die Rahmenpläne sehr selektiv verstanden und oft nur jene Teile berücksichtigt werden, welche ins traditionelle Schul- und Bildungsverständnis zu passen scheinen. So scheinen viele Lehrpersonen die Kernaussagen zu den überfachlichen Kompetenzen schlicht zu überlesen, obwohl diese wiederholt und prominent dargestellt sind.

Wir schätzen die Qualität der Rahmenpläne auch heute noch als viel besser ein als deren Ruf und sehen wie bereits erwähnt eine grundlegende Überarbeitung angesichts der vielen anderen Entwicklungsfelder nicht als prioritär. Die Kompetenzerwartungen (wenn sie genau als solche verstanden und nicht mit selektionswirksamen Minimal-Zielen verwechselt werden) sind bereits ohne Überarbeitung gut kompatibel mit einer inklusiven Ausrichtung von Schule.

Dies jedoch nur unter drei Voraussetzungen:

- Die überfachlichen Kompetenzen werden mit sehr hoher Priorität und aufbauender Kontinuität verfolgt und nicht etwa als den fachlichen Kompetenzen untergeordnet betrachtet.
- Die Kompetenzerwartungen werden als solche verstanden und nicht als Ziele für Alle oder gar als Selektionskriterien umgedeutet.
- Der Rahmenplan wird «nur» als Hintergrund-Leitlinie verstanden, viel zentraler ist das Curriculum jeder Schule, welches in Ostbelgien als «Schulprojekt» bezeichnet wird.

Überraschenderweise sind die Schulprojekte weder durchgängig öffentlich zugänglich noch verfügt das Ministerium über eine systematische Sammlung. Einige Schulprojekte sind online publiziert, erscheinen jedoch durchwegs zu knapp und zu allgemein²⁷ und folgen auch nicht konsequent der Struktur, wie sie in der Publikation «Schulprojekt Schulinternes Curriculum» (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft,

²⁶ Nichtrepräsentative Aussage, welche sich nur auf mehrere hundert Teilnehmende an Zusatzausbildungen im Bereich Förderpädagogik stützt, wo im Modul «Entwicklungslogische Didaktik» auch auf die Funktion von Rahmenplänen eingegangen wird.

²⁷ Es stellt sich sogar die Frage, inwieweit sich einzelne Schulen mit der Publikation dieser substanzarmen Kurzversionen nicht selbst disqualifizieren und lediglich einer formalen (aber nicht qualitativen) Vorgabe entsprechen.

2016²⁸) dargelegt ist. Keines der mit einer Suchmaschine gefundenen Schulprojekte vermag auch nur minimalste Ansprüche an ein schulinternes Curriculum zu erfüllen.

Es erscheint unverständlich, weshalb das Ministerium als Aufsichtsbehörde dieses Instrument nicht als Qualitätsstandard nutzt und die Finanzierung von der Qualität des Schulprogramms und dessen Einhaltung abhängig macht oder machen kann. Folgende Gegenüberstellung soll holzschnittartig darauf hinweisen, wie die beiden Instrumente zueinanderstehen.

- Lehrpläne/Rahmenpläne richten sich nach dem Primat der Inhaltsvermittlung. Dieses hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer kompetenzorientierten Haltung verändert, behält aber nach wie vor den Fokus auf vielen einzelnen und teils (zu) konkreten Inhaltsvorgaben, die Grundhaltung ist nach wie vor bildungstheoretisch.
- Curricula sind wesentlich umfassender und stellen die ganze Lernkultur, bestehend aus Zielen, Inhalten, Lernsituationen, Medien, didaktischen Handlungsweisen, Vorstellungen zur Lehrer:innenrolle, Kooperation, Mitwirkung, Evaluation u.a.m. dar. So gesehen ist jedes Curriculum auch ein Lehrplan, aber nicht umgekehrt. Die Grundhaltung eines Curriculums ist bedeutungs- und lernorientiert, also konstruktivistisch und kindzentriert.

3.6 Zwischenfazit

Aus den vorangehenden Ausführungen wird ersichtlich, dass ein erfolversprechendes Inklusionsverständnis ein eher klassisch orientiertes Schulsystem in seinen Grundüberzeugungen und Traditionen erschüttert und erschüttern muss. Dies betrifft insbesondere und in erster Linie auch die Steuerung, die Finanzierung und das Controlling. Wir sehen in den Steuerungs- und Verwaltungsorganen - also im Ministerium - einen mindestens gleich grossen Entwicklungsbedarf wie in den Schulen. Mehr noch: Ohne diese Basis (vgl. Kap. 4.5.1) laufen alle weiteren Entwicklungen mehr oder weniger ins Leere.

Öffentliche und obligatorische Schulen haben sich bisher nie von selbst in Richtung Inklusion bewegt und sie werden es auch weiterhin nicht tun, solange sie mit «mehr desselben» unverändert gut über die Runden kommen: Die Konsequenzen ihrer eigenen Qualität tragen ja nie die Schulen selbst, sondern die Schüler:innen und die Gesellschaft als Ganzes – und Schulen sind per se nicht bedroht, weil sie ja immer «Kund:innen» haben, die ihnen nicht ausweichen können.

Deshalb ist eine Entwicklung des Schulsystems hin zu einer stringenten Verknüpfung von Konzepten und Qualitätsstandards mit der Finanzierung unverzichtbar. Mit anderen Worten: Die bisher sehr fragmentierten und wenig verbindlichen Controllingmechanismen und die kaum systematisierten Prozesse im Umgang mit den Schulen stützen den status quo mehr, als dass sie Entwicklung anstossen und attraktiv machen. Stagnation ist für die Schulen und die Schulträger immer noch viel zu attraktiv.

Im Ministerium ist ein Paradigmenwechsel von der Subventionierungsinstanz zur Leistungsbestellerin erforderlich, was am besten mit dem Prinzip von Leistungsverträgen mit den Schulen aller Netze (also auch des eigenen GUW) gelingen wird und sicherstellen hilft, dass die Schulen aller Netze die gleichen Standards zu erfüllen haben und dafür auch transparent zugeteilte Mittel erhalten.

Dass die Schule in Ostbelgien immer teurer und dabei kaum inklusiver und erfolgreicher wird, hat also unserer Einschätzung nach vor allem damit zu tun, dass zu wenig Steuerung im System vorhanden ist und mit falschen – oder gar nicht steuernden, oft situativ und reagierend geschaffenen - Anreizen gearbeitet wird. Dies ist neben dem Betrieb von drei Schulnetzen für lediglich rund 12'000 Schüler:innen wohl einer der Hauptgründe, weshalb die OECD zum Schluss kommt, dass das ostbelgische Schulsystem sein Potenzial nicht auszuschöpfen vermag.

²⁸ https://ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenpläne_neu/Rahmenpläne_Glossar_Ergänzung_Schulprojekt_Schulinternes_Curriculum.pdf (gefunden am 02.05.2022)

4 Was bedenken?

4.1 Inklusion erfordert Anwesenheit

Einer der wichtigsten Faktoren für Inklusion und damit auch für das Erleben des Dazugehörens jedes einzelnen Individuums ist die gemeinsam verbrachte Zeit. Das bezieht sich sowohl auf Schüler:innen wie auch auf das Schulpersonal. Nach diesem Paradigma sollte die ganze Schulentwicklung ausgerichtet werden: Möglichst viel gemeinsame Zeit über möglichst mehrere Jahre.

Wenn wir so an die Thematik herangehen, wird klar, dass

- Mehrjahrgangsklassen (3-Jahres-Zyklen)
- möglichst heterogene Klassen mit später Aufteilung in Leistungsgruppen²⁹
- überdauernde Lehrpersonenteams³⁰
- viel gemeinsame Zeit auch ausserhalb der Lektionen
- viel Einsatz für Kooperation
- Teamteaching statt isolierte Einzellektionen,
- integrierte Tagesbetreuung u.a.m.

günstige Wirkfaktoren sind. Auch Lehrpersonen müssen sich emotional und sozial zugehörig fühlen, damit sie sich mit dem gemeinsamen Auftrag identifizieren können und ihre volle Leistungsbereitschaft entwickeln.

Ungünstig dagegen sind

- eine hohe Anzahl Fachpersonen in der gleichen Klasse,
- Kleinstpensen,
- Fragmentierung des Bildungsangebots (nach Lektionen, nach Kindern, nach Lehrpersonen...)
- kurzfristige/befristete Arbeitsverhältnisse,
- dienstrechtliche Ungleichbehandlung,
- Anciennitätsprinzip statt Nachwuchsprivilegierung u.a.m.

Abzuleiten davon ist, dass Schulen mindestens mittelfristig sehr viel mehr Verantwortung bekommen und wahrnehmen müssen als es bis heute den Anschein macht und dass sie auch sehr viel Gestaltungsspielraum dafür benötigen. Es liegt auf der Hand, dass die Empfehlungen des OECD-Berichts zur Reform des Dienstrechts und der Einführung eines Jahresarbeitszeitmodells sowie der Etablierung von starken, kompetenten Schulleitungen ins Schwarze treffen.

4.2 Weniger statt mehr

Der bereits laufende, breit angelegte Prozess zum Finden einer gemeinsamen Vision scheint von aussen betrachtet ausgesprochen unabhängig von den vielen in den letzten Monaten kommunizierten Veränderungen im Schulsystem zu laufen.

Nach wie vor wirken verschiedene dieser Entscheidungen untereinander nicht koordiniert. Bei allem Verständnis dafür, dass der Druck im System hoch ist, empfehlen wir dringend eine Entschleunigung und eine Vermeidung von Entscheidungen, welche einerseits Präjudizien schaffen könnten und möglicherweise nicht zur angestrebten Gesamtvision Bildung passen werden.

²⁹ Nicht vor dem Alter von 15 Jahren!

³⁰ Kleine Subteams, die gemeinsam für eine Klasse, eine Stufe oder einen Zyklus verantwortlich sind

So könnte es bspw. kontraproduktiv sein,

- zwar die Position der Tagesmütter zu verbessern, ohne gleichzeitig dafür zu sorgen, dass familienergänzende Betreuungsangebote auch Kindern mit anspruchsvollen Lebensvoraussetzungen genau gleich selbstverständlich zugänglich sind wie allen anderen und ohne die Betreuung für Kinder/Jugendliche im Alter von 0 bis mindestens 15 Jahren aus einem Guss zu denken
- bereits jetzt Schulräume zu planen, bevor die Vision geklärt ist, welche möglicherweise und hoffentlich fordern wird, dass Schulen zu Ganztagesesshulen mit familienfreundlichen Betreuungszeiten sein sollen («open house»-Begegnungszentren auch an Wochenenden und in Schulferien),
- auf den unteren Schulstufen Integrationsprojekte und Inklusionsversuche mit Pilotschulen durchzuführen, ohne diese von Anfang an darauf auszulegen, dass die Sekundarschulen diese verpflichtend weiterführen,
- einen Neubau eines (separativen) Internats für Schüler:innen des ZFP zu planen, ohne auch ein solches inklusiv, dezentral und sozialräumlich zu denken, mit bestehenden Angeboten zu verknüpfen und auf 365-Tage-Verfügbarkeit zu achten.

Deshalb wäre es unserer Ansicht nach konstruktiver, jedes «kleine» Verbesserungspaket sehr sorgfältig daraufhin zu prüfen, ob jetzt der richtige Zeitpunkt ist oder ob – trotz Leidensdruck – nicht besser eingestanden und kommuniziert würde, dass man einen «Entwicklungsstopp» beschliessen muss, um die Gesamtvision abzuwarten.

4.3 Zeitpunkt für grosse Würfe passend?

Auch wenn der angelaufene Entwicklungsprozess «Gesamtvision Bildung» voraussichtlich sehr tief greifende Veränderungen evozieren wird, stellt sich dennoch die Frage, ob der Zeitpunkt für eine fundamentale Veränderung der Bildungslandschaft günstig ist.

Wie in anderen kleinen Systemen auch sieht es in Ostbelgien auf allen Stufen nicht danach aus, als dass genügend Kapazität und Kompetenz für einen gross angelegten Transformationsprozess bestehen würde bzw. kurzfristig geschaffen werden könnte. Der akute Fachkräftemangel und der Konkurrenzdruck der Nachbarländer verschärfen die Problematik. Zudem bestehen gemäss OECD-Bericht und auch nach unseren Einblicken keine ausreichend belastbaren Datengrundlagen und Strukturen, um wirklich evidenzbasiert vorzugehen.

Seit der Einführung des Förderdekrets haben wir mehrmals gesehen, wie zuerst Entscheide getroffen und erst danach Strukturen und Voraussetzungen geschaffen wurden, um die Entscheide so gut es ging umzusetzen.

- Zum Beispiel wurde bei der Umsetzung des Förderdekrets viel zusätzliches Stundenkapital für Förderpädagogik geschaffen, aber nicht im Voraus bzw. parallel dazu fundierte und verpflichtende Qualifikationen aufgebaut³¹. Gleiches beobachten wir bei der Schaffung von Pilotschulen, welche teils wesentlich höhere Komplexitäten zu bewältigen haben, welche mit lediglich mehr Personal nicht zu stemmen sind.
- Grundsätzlich ist es zu begrüssen, dass mit der AHS, dem ZFP und in Teilbereichen auch Kaleido Weiterbildungen und Support für das Schulsystem anbieten. Eine Konkurrenzsituation kann die qualitative Entwicklung der Angebote fördern, wovon schlussendlich alle Schüler:innen profitieren. Wir nehmen das Verhältnis zwischen den Anbietern bis heute eher als «gehässige Rivalität» wahr, als ein diffuses «Gegeneinander» statt «Miteinander».

³¹ Die Einführung einer Zusatzausbildung in Förderpädagogik war und ist zwar sinnvoll, stellte aber von Anfang an nur einen Teil der aus unserer Sicht erforderlichen Massnahmen dar (vgl. Bericht Piller/Born 2009).

- Die Funktion und Rolle von Kaleido scheint von den Lehrpersonen, Schulen und sogar den Mitarbeitenden von Kaleido selbst sehr unterschiedlich interpretiert zu werden. Auch aus der Aussenperspektive sehen wir eine enorme Heterogenität in der Art, wie Kaleido seine Dienstleistungen in die Schule und zum Kind bringt (oder bringen darf).
- Die Unterscheidung zwischen Integrationslehrer:in und Förderpädagog:in/Förderlehrer:in erscheint aus förderpädagogisch-fachlicher und inklusionstheoretischer Sicht nicht nachvollziehbar.
- Unvermittelt wurde der CAS Förderpädagogik zur Voraussetzung für eine Tätigkeit an Förderschulen, als Förderlehrperson und als Integrationslehrkraft. Kaum eingeführt wurde diese Regelung der Not gehorchend gleich wieder aufgeweicht; die Abstufung nach Creditpoints ist fachlich nicht zu begründen. Was muss die eine Berufsgruppe weniger gut können als die andere und weshalb?
- Es mussten Sofortinterventionen geplant werden, um dem Lehrpersonenmangel zu begegnen. Dies wird mit Quereinsteigenden angegangen, jedoch ohne dass die AHS Zeit hatte, erfolgversprechende Konzepte vorzubereiten, sie begutachten und genehmigen zu lassen. Denn auch auf Hochschulstufe besteht ja ein Fachkräftemangel. Wir sehen an der AHS ein eher eingeschränktes Potenzial und mehr Überlastung und Überforderung als Reservekapazität.
- In den letzten Jahren wuchs die Einsicht, dass die Kompetenzen aller Lehrpersonen gestärkt werden müssten, was in einer Verlängerung des Studiums angedacht wurde. Diese scheint nun wieder in Frage gestellt zu sein.

Diese Aufzählung ist nicht abschliessend, spiegelt aber doch die ungünstige Ausgangslage. Demgegenüber stehen zum Teil besorgniserregende Befunde des OECD-Berichts und des VDI-Berichts, welche nach schnellen Veränderungen rufen.

Dieses Dilemma auszuhalten und strikt zwischen provisorischen und befristeten Notmassnahmen und der tiefgreifenden Systementwicklungsprozessen zu unterscheiden, ist anspruchsvoll.

4.4 Dem Fachkräftemangel begegnen

Die Anstrengungen zur Milderung des Fachkräftemangels in den Schulen sind unverzichtbar und deshalb zu begrüssen. Es erstaunt jedoch, wie dies angegangen wird: Es reicht unseres Erachtens nicht, einfach 3 Semester aus dem Boden zu stampfen, ohne bereits eine weiterführende Perspektive zu haben, was mit diesen Quereinsteigenden geschehen muss, damit sie dem Schulsystem erhalten bleiben und nach und nach Fähigkeiten erwerben können, die in der Kurzausbildung keinen Platz haben.

Wir sehen in diesem Vorgehen eine Parallele zur Bedeutung und zum Umgang mit dem CAS Förderpädagogik. Ursprünglich entwickelt als eine erste Einführung in die komplexe Thematik des Unterrichts für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen, wurde daraus mit der Zeit eine Zugangsbedingung zur Funktion und Tätigkeit der Förderpädagogin an sich. Um diesen «Beruf» der Förderpädagogin zu erlernen, sind aber 15 Credit Points viel zu wenig - in der Schweiz umfasst das Masterstudium zur Erlangung des Diploms einer Schulschen Heilpädagogin (in der *Funktion* das Äquivalent zur Förderpädagogin in Ostbelgien und mit der zwin- genden Voraussetzung eines BA-Abschlusses als Lehrperson) mindestens 90 Credit Points, erfordert also den sechsfachen Aufwand. Entsprechend sorgfältig müsste unserer Ansicht nach die *Ausbildung* der Quereinsteiger:innen geplant und entwickelt werden, denn um eine solche handelt es sich:

Ein Angebot für Quereinsteigende muss flexibilisiert und skalierbar sein, was zu einem Teil sicher mit soliden digitalen und asynchron angebotenen Elementen und einer gut durchdachten Erwachsenen didaktik geschehen könnte. Zudem sollte von Anfang an die Perspektive weitergedacht werden, wie diese Quereinsteigenden z.B. im Lauf der nächsten 5-10 Jahre zu einem vollwertigen Bachelor-Abschluss kommen können. Dazu könnte auch gehören, dass man Einstiegs- und Begleitungsmodelle schafft, die zwar sehr teuer, aber auch sehr systemwirksam sein könnten. Zu denken ist z.B. ein «Modell 3 für 2» (3 Lehrpersonen für 2 Klassen davon eine hauptverantwortlich für beide Klassen, gut qualifiziert und «ausgewählt», idealerweise

sogar eine Förderpädagogin) und zwei Quereinsteigende. Dies würde auch die Option bieten, teilweise weitere Module an der AHS zu absolvieren. Dies wiederum würde bedeuten, dass man viel mehr Quereinsteigende gewinnen müsste als aktuell Vakanzen bestehen, dafür könnte man den Interessierten mittelfristig einen vollwertigen Abschluss in Aussicht stellen.

Ähnliche Überlegungen könnten für die regulären Berufseinstiege, für Familienphasen und auch für die Berufsendphasen der Lehrpersonen entwickelt werden. Zudem wäre dies eine Gelegenheit, auch die längst überfälligen didaktischen und pädagogischen Nachqualifikationen für Sekundarlehrpersonen mit «Nicht-Lehrer-Berufsausbildungen» aller Art aufzubauen.

Dazu braucht es unseres Erachtens einen erheblichen Entwicklungsschub der AHS und einen entsprechend abgesehenen erweiterten Leistungsauftrag. Angesichts des Fachkräftemangels auch an der Hochschule selbst wird dies wohl nicht ohne Kooperationen mit Ausbildungsstätten im benachbarten Umfeld gehen.

Auf den Punkt gebracht:

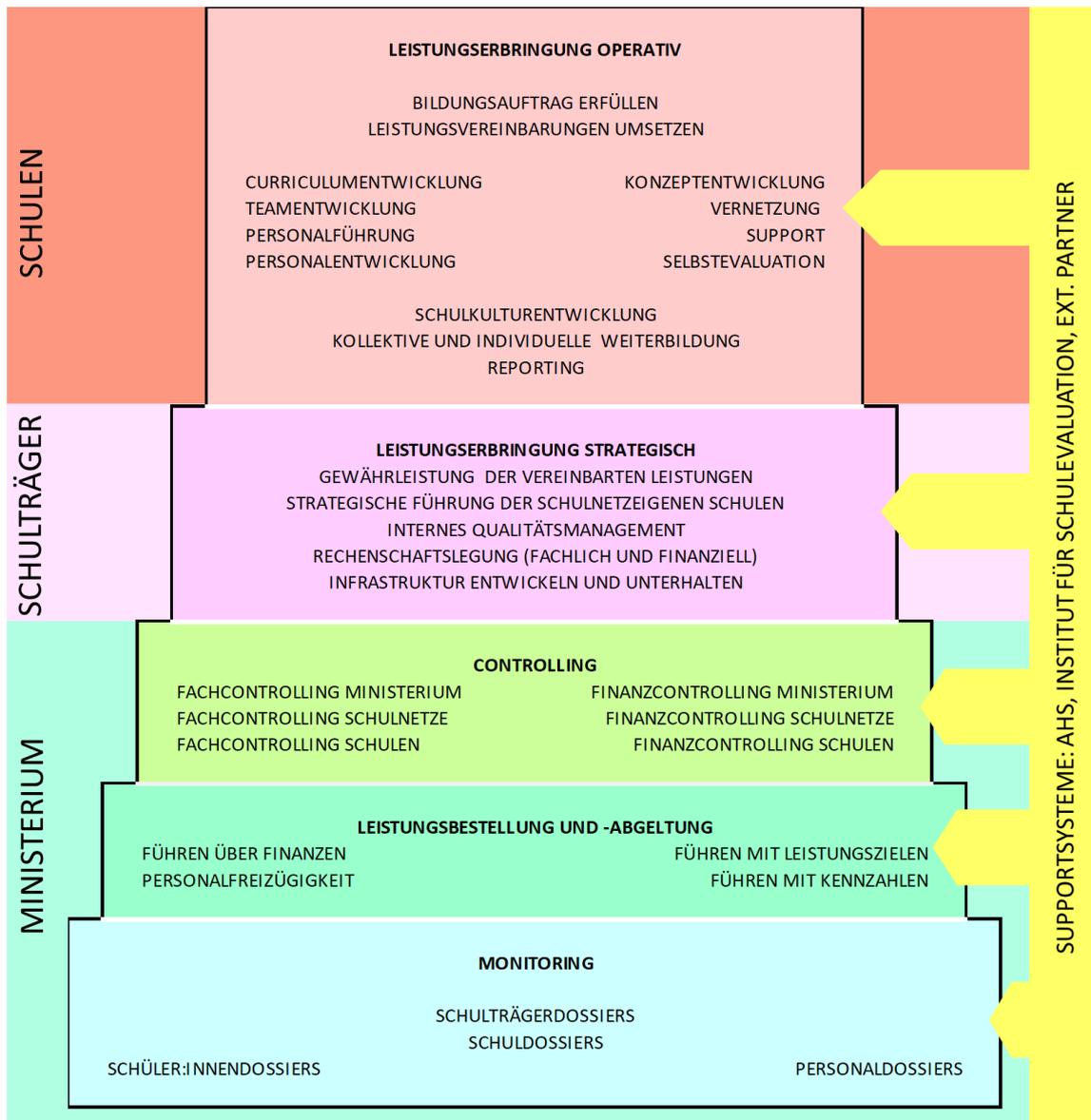
Selbstverständlich anerkennen wir, dass der Fachkräftemangel kurzfristig entschärft werden muss. Das wird nicht ohne Quereinsteigende und kurzfristigen Qualitätseinbussen und wohl sogar befristeten Angebotsreduktionen gehen. Ohne jedoch von Anfang an daran zu denken, wie die neu gewonnenen Berufsleute mittelfristig adäquat und vollwertig auszubilden und langfristig im Beruf zu halten sind, wird ein Signal gesetzt, welches das alte System stützt und die Fachlichkeit nicht voranbringt.

4.5 Im Ministerium beginnen

4.5.1 Die Basis aller Entwicklungen schafft das Ministerium

Aufgrund der Befunde haben wir versucht, diese in eine Art hierarchische Struktur zu bringen nach der Frage: «Was muss gegeben sein, damit alle Entwicklungen gesamthaft verbunden und gestützt sind und es nicht bei eher unkoordinierten Einzelentscheidungen und -massnahmen bleibt?»

In der folgenden Grafik (von unten nach oben zu lesen) schreiben wir dem Ministerium eine im Vergleich zur heutigen Situation wesentlich prägnantere und erweiterte Funktion und Rolle zu:



4.5.2 Langsam ist schneller

Abgesehen von den Notmassnahmen im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel regen wir an, für alle anderen Prozesse *ausserhalb des Ministeriums* einen Entwicklungsstopp von ca. 2-3 Jahren einzulegen, auch für solche, welche die Schule nur am Rand zu betreffen scheinen und selbst für solche, auf welche die Schulen möglicherweise schon lange warten.

Wo dies nicht zumutbar erscheint, sollen unbedingt Fristen für die Gültigkeit der Massnahmen benannt und eingehalten werden, namentlich auch für die Lehrbefähigung für Quereinsteigende. Nur so kann vermieden werden, dass neue Besitzstandsansprüche geltend gemacht werden und die Qualität sinkt. Die Zeit dieses Moratoriums sollte das Ministerium nutzen, um sich selbst gemäss den untenstehenden Empfehlungen zukunftsfähiger aufzustellen, Prozesse personenunabhängiger zu definieren und allgemein weiter zu professionalisieren.

Wir sind auch deshalb an dieser Stelle auf Verlangsamung bedacht, weil eine künftige Entwicklung ja nicht einseitig «visionär» begründet werden sollte und keinesfalls auf Strukturen und Prozesse treffen sollte, welche nicht *im Voraus* darauf ausgerichtet sind. Vielmehr sollte auch systematisch mit Daten und Kennzahlen

auf der Zeitachse gearbeitet, gesteuert und vor allem argumentiert werden können. Diese gilt es zuerst systematisch zu erheben.

4.5.3 Digitale Datenerfassung und -bearbeitung

Mit Erstaunen haben wir zur Kenntnis genommen, dass ein grosser Teil der Daten mit Befragungen bei den Schulen generiert werden. Das erschwert eine verlässliche Datenerhebung und -aufbereitung enorm und schafft einen riesigen Aufwand. Wir empfehlen dringend, hier eine schulnetzübergreifende, vom Ministerium implementierte Softwarelösung aufzubauen und ausnahmslos alle Schulen zu verpflichten und zu befähigen, diese auch sauber zu nutzen. Auf dem Markt gibt es eine ganze Reihe von Produkten (vielleicht auch in den anderen Gemeinschaften Belgiens?) und in vielen Ländern ist es seit Jahren Standard, mit webbasierten Instrumenten zu arbeiten. Ideal sind Lösungen, welche Datenbank, Schulverwaltung, Buchhaltung, Schüler:innenlaufbahn, Berichte, Journale, Förderplanungen, Zeugnisse etc. in einem einzigen Softwarepaket verknüpfen.

Damit würden zwei Hauptziele erreicht werden können:

- Sowohl für das Personal wie auch für jedes Kind wäre eine systematische Dokumentation der Schul- bzw. Berufsbiografie vorhanden.
- Die pädagogische Arbeit würde wesentlich erleichtert und verbessert, indem dort alle Dokumente, Zeugnisse, Berichte, diagnostischen Unterlagen systematisch zugänglich wären³².

Selbstverständlich ist der Datenschutz dabei zentral. Ebenso notwendig ist der Datenfluss zwischen den jeweiligen Beteiligten, sowohl aus dem medizinischen, paramedizinischen, therapeutischen, psychologischen und sozialen/sozialpädagogischen Bereich – sprich aus dem ganzen Supportnetz, welches potenziell zur Verfügung steht. Auch das Ministerium muss auf einen Teil dieser Informationen in anonymisierter Form zugreifen können, wenn es steuern und kontrollieren will.

Es gibt Softwarelösungen, bei welchen Eltern eigene Dokumente (wie z.B. Arztberichte, eigene Beobachtungen und Anmerkungen, Fragen und Anliegen) einpflegen und selbst definieren können, wer was sehen darf. Das Gleiche funktioniert auch für alle anderen Personen, welche Informationen eingeben. So liegt es auf der Hand, dass die Planung und der Aufbau einer solche Lösung wirklich nur vom Ministerium und einem Softwareanbieter mit der höchsten zur Verfügung stehenden Kompetenz in Informatik, deren Implementierung und Nutzer:innenschulung zu bewältigen ist.

Für die Eruierung von Kennzahlen würden dann entsprechende Algorithmen und Anonymisierungsvorgänge eingebaut, so dass die steuernden Instanzen die relevanten Kennzahlen und deren Entwicklung jederzeit automatisiert zur Verfügung hätten und dass kein Kind aus dem Monitoring fallen würde.

Es wäre also angezeigt, Schüler:innen- und Personaldossiers digital einheitlich aufzubauen. Genau das Gleiche würde sich für die einzelnen Schulen und Schulnetze (im Zusammenhang mit den

³² Eines der ganz grossen Probleme ist, dass – bei den mehreren hundert Schüler:innen mit förderpädagogischer Unterstützung, welche von unseren CAS-Teilnehmenden begleitet werden – in den allermeisten Fällen die Informationslage absolut desolat ist. Damit wird eine professionelle Arbeit erschwert oder komplett verunmöglicht, einfach weil zentrale Diagnosen und anamnestiche Informationen fehlen und teilweise durch unbelegte, falsche Annahmen ersetzt werden. Viele Lehrpersonen und Förderpädagog:innen müssen ohne ausreichende Kenntnis der Lebenssituation der Schüler:innen arbeiten und das Vorhandene geht bei jedem Schulwechsel und teilweise sogar beim Klassenwechsel einfach wieder verloren. Besonders inakzeptabel ist dies beim Übertritt in die Sekundarschule, namentlich auch beim Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe der Förderschule. Zudem haben wir die Erfahrung gemacht, dass sich Institutionen und Dienste hinter der Schweigeflicht bzw. dem Berufsgeheimnis verstecken, absolut keine Daten und Informationen herausgeben und so die Privatsphäre von Kindern und Familien zu schützen vorgeben. Dies ist ein falsch verstandener Persönlichkeitsschutz und kaschiert in einigen Fällen auch eine unseriöse Arbeit: Natürlich müssen das individuelle Kind, sein Name und seine Familie *gegen aussen* vor unberechtigtem Zugriff geschützt werden, aber die Informationen zu besuchten Schulen, Therapien, zu Abklärungen, Doppeln und Schulwechseln müssen für das Controlling zur Verfügung stehen, zuverlässig anonymisiert.

Leistungsvereinbarungen, vgl. Kap. 4.5.3) aufdrängen, damit auch dort ein sauberes Controlling möglich ist, welches personenunabhängig zuverlässig funktioniert.

4.5.4 Leistungen bestellen statt subventionieren

Den wohl grössten Paradigmenwechsel empfehlen wir bei der Finanzierung. Schulsysteme lassen sich nicht wirksam steuern, ohne dass dies über die Finanzierung geschieht. Neben dem Prinzip des *Führens mit Kennzahlen* ist also das *Führen über Finanzen nach Zielen* das zweite leitende Prinzip.

Konkretisierung
auf Anfrage

Dies bedeutet, dass das Ministerium wissen muss, was es bei welchem Schulträger in welcher Menge und Qualität bestellt und wie es dies kontrollieren kann³³. Am Anfang kann sehr gut vom Ist-Zustand ausgegangen werden, so dass kein Schulträger bedroht ist.

Dazu eignet sich das Konzept der Leistungsvereinbarungen mit Pauschalabgeltung praktisch als einziges. Idealerweise gibt es eine überdauernde Vereinbarung mit einer sehr langen Kündigungsfrist, welche mit kurzfristigen Verträgen rollend über jeweils 2-3 Jahre konkretisiert wird. Da die Finanzierung mit Leistungspauschalen erfolgt, muss diese von den kurzfristigen Schwankungen des Aufwands und der aktuellen Schüler:innenpopulation konsequent *entkoppelt* werden.

Die Finanzierung würde sich also nicht an den aktuell vorhandenen Schüler:innen orientieren, sondern an der Anzahl Schulplätzen, welche das Ministerium bestellt, egal ob diese besetzt sind oder nicht und komplett unabhängig von der Anzahl Schulklassen. Nur so können Schulen längerfristig planen.

Dabei sollen Schulen Reserven bilden können, um bei Unvorhergesehenem zahlungs- und handlungsfähig zu bleiben; der Staat würde eine erhöhte Budgetsicherheit erhalten, allerdings mit dem Preis, dass er (am Anfang) ggf. zu viel bezahlt und Schwankungen erst mittelfristig wieder ausgeglichen würden. Nachzahlungen (in Form von Geld oder Stundenkapital) im jeweils aktuellen Budgetjahr würden komplett entfallen.

Diese Reserven dürfen in einer definierten Bandbreite schwanken und die Pauschalen werden erst angepasst, wenn jene überschritten wird. Über einen Teil dieser Reserven könnten die Schulen innerhalb des Leistungsauftrags frei verfügen bzw. spezielle Angebote an den Leistungsbesteller (vgl. unten) machen, welche sie aus den Reserven finanzieren möchten.

Der OECD-Bericht regt an, bei der Berechnung der Ressourcen auch den Sozialindex zu berücksichtigen. Wir finden dies auch zwingend und würden sogar noch einen Schritt weiter gehen: Falls in den gebräuchlichen Berechnungen nicht bereits enthalten, sollten zusätzlich Faktoren wie Leerwohnungsbestand, Wohnfluktuation, Verhältnis zwischen Mietwohnungen und Wohneigentum, Anzahl Familien mit alleinerziehendem Elternteil, Kriminalität und Arbeitslosenquote mit einbezogen werden.

Zudem würden wir dringend empfehlen, auch einen «Sozialindex jeder einzelnen Schule» zu berücksichtigen und abzugelten. So sollte bspw. eine Schule mit vielen Berufseinsteigenden mehr Ressourcen/Stundenkapital erhalten als eine mit hoher Personalkonstanz und einem sehr erfahrenen Schulteam, genauso wie eine mit Mehrjahrgangsklassen mehr Ressourcen erhalte als eine mit Jahrgangs- oder Niveaunklassen. Damit kann das Ministerium denjenigen Schulen, welche das Prinzip der Heterogenität bereits konzeptuell berücksichtigen, ein Mehr an finanziellen Mitteln zur Verfügung stellen.

³³ Dass das Ministerium selbst Schulträger ist, stellt ein Problem dar, welches wir im Rahmen dieses Berichts nicht angehen können, solange an den drei Schulnetzen nicht gerüttelt werden darf. Eine transparente Trennung zwischen Aufsicht, Leistungserbringung und Finanzierung ist erschwert, wäre aber sehr wichtig. Die Anregung aus dem OECD-Bericht (Zusammenfassung, S. 29), die öffentlichen Schulen alle in die Verantwortung der Gemeinden zu geben, erschiene auch uns als zielführend. Wir hörten bisher in Ostbelgien jedoch keine einzige Stimme, welche eine Auflösung der Schulnetze als politisch machbar einschätzen würde.

Nun könnte man datengestützt ganz gezielt mit Anreizen steuern, indem alles zusätzlich honoriert wird, was zur Qualitätssteigerung im Sinn der entstehenden Gesamtvision und besonders zur Inklusion beiträgt. Schulen, welche in einzelnen Bereichen nicht mitziehen, müssten mit weniger Ressourcen arbeiten.

Solche Faktoren eines «Schulsozialindexes» sind z.B.

- eine Mindestzahl von obligatorischen gemeinsamen Weiterbildungstagen ausserhalb der Unterrichtszeit,
- der Nachweis verbindlicher Präsenzzeiten des Lehrpersonals ausserhalb des Unterrichts,
- die Doppelungsrate,
- die Aussonderungsquote,
- der Nachweis von Elterneinbezug,
- Beurteilung der Schule durch Eltern und Schüler:innen,
- Anzahl Teamsupervisionsstunden,
- Qualität der Konzepte und deren Umsetzung
- eigenes Profil der Schule
- Schwerpunkte der Schulentwicklung wie z.B. Ausarbeitung eines neuen Schulprojekts/Curriculum, Einführung von neuen Formen von Schüler:innenbesprechungen, didaktische Innovationen, Teamteaching, grössere Klassen, weitere Massnahmen zur Qualitätsentwicklung u.a.m. (Aufzählung nicht abschliessend).
- der Durchführung verbindlicher Mitarbeitendengespräche mit Zielüberprüfung u.a.m.

Mit diesem Ansatz liegt auf der Hand, dass Leistungsvereinbarungen sowohl die Bestellung durch das Ministerium beinhalten als auch Angebote der einzelnen Schulen an das Ministerium, welche dieses in die Vereinbarung aufnehmen oder ablehnen könnte. Eine Schule könnte also bspw. dem Leistungsbesteller anbieten, eine schulnetzübergreifende Tagung zu organisieren, eine schulergänzende Betreuung aufzubauen, einen lehrmittelgestützten Online-Kurs zur Mathematikdidaktik im Bereich Basisfertigkeiten für alle Netze zu entwickeln, würde dann den Auftrag mit Zielvorgabe und Höhe der Abgeltung erhalten und die Umsetzung würde entsprechend kontrolliert.

Das heisst: Finanzierung nach Bestellung und im Voraus statt Subventionierung und situatives Nachschiesen von Ressourcen auf Antrag. Das würde dazu führen, dass wie erwähnt keine Zusatzfinanzierungen im Lauf des Budgetjahres angefragt werden müssten und dürften, da die Schulen ja entsprechende Reserven hätten.

Verzahlt werden sollte das System mit einer intensivierten Selbstevaluation nach vorgegebenen Schwerpunkten und Methoden sowie periodischer Fremdevaluation³⁴, welche konkrete Entwicklungsaufträge formulieren sollte, die dann wiederum in die Finanzierung einfliessen: Positiv, wenn sie erfüllt sind, negativ, wenn nicht.

Die Leistungsabgeltung kann grundsätzlich entweder in Geld oder mit Stundenkapital oder in einer Mischform ausgestaltet werden. Jedoch spielt das System mit der Reservenbildung nur dann, wenn alles mit Geld abgegolten wird. Das würde je nachdem eine Veränderung bezüglich der Zahlstelle für Gehälter hin zum Schulträger bedeuten, selbstverständlich müssten die Gehälter und Sozialleistungen absolut unverändert bleiben.

Die Abgeltung hängt bei diesem Ansatz somit nicht mehr von den Schulträgern ab, sondern ausschliesslich von schulnetzunabhängigen Faktoren. Das dient der Fairness und der Chancengerechtigkeit genauso wie der Transparenz. Schulträger dürften dann keine zusätzlichen Mittel aus eigenen oder Drittquellen einfliessen lassen, es sei denn, dies würde in den jeweiligen Leistungsverträgen streng zweck- und projektgebunden so vereinbart.

³⁴ Hier könnte selbstverständlich auf die bestehenden Konzepte und Erfahrungen aufgebaut werden.

4.5.5 Überwachung mit Fach- und Finanzcontrolling

Wenn der Staat also die Leistungen bei den Schulen bestellt, muss er auch systematisch kontrollieren, ob diese innerhalb des Finanzrahmens in der bestellten Menge und Qualität erbracht werden.

Deshalb braucht es ein Finanzcontrolling, also eine Rechnungsrevision/Buchprüfung mit dem Schwerpunkt des Mitteleinsatzes.

Zudem braucht es ein Fachcontrolling, das über die bisher stattfindenden Evaluationen hinaus geht und in einem Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdevaluation wirkt. Aus beiden Formen entstehen jeweils verbindliche Ziele und Aufträge, welche dann wieder überprüft werden. Im Fall von herausragenden Ergebnissen steigen die Ressourcen, im Fall eines Nichterreichens der Ziele sinken die Ressourcen – nicht umgekehrt!

Konkretisierung
auf Anfrage

4.5.6 Jede Schule umfassend zuständig – jede Schule ein Kompetenzzentrum statt ein Kompetenzzentrum für alle Schulen

Wenn wir von einem inklusiven Bildungsverständnis ausgehen, muss dieses auch auf eine «inklusive Zuständigkeit» jeder Schule für möglichst alle ihrer potenziellen Schüler:innen angewendet werden. Je nach Schweregrad der körperfunktionellen Beeinträchtigungen sollen die Schulen auf alle Abstufungen von Support zurückgreifen können, um mit eigenen Kräften möglichst viele ihrer Schüler:innen in das Schulleben zu integrieren.

Nur in seltenen Fällen – man geht heute von ca. 1.5% bis max. 2% der Schüler:innen aus – kann eine überdauernde separative Schulung gerechtfertigt sein. Es muss für Schulen attraktiv sein, auch Kinder mit anspruchsvollen Lebensvoraussetzungen gemeinsam mit allen anderen zu bilden, deshalb soll sie überproportional mit Ressourcen versorgt werden, je tiefer die Aussonderungsquote ist.

4.5.7 Integrationslehrpersonen und Förderpädagog:innen gehören dazu

Die Grundvoraussetzung des Dazugehörens und Anwesendseins (vgl. Kap. 4.1) gilt nicht nur für die Schüler:innen. In genau gleichem Mass gilt dies für alle Erwachsenen. Es gibt an den Schulen viel zu viele Personen, welche dieses Dazugehören nicht erleben können und zum Teil auch nicht wollen.

Am allerwenigsten darf dies für genau jene Personen der Fall sein, welche die förderpädagogischen Beiträge zur Inklusion leisten sollen: Förderpädagog:innen/Integrationslehrpersonen. Auch diese kommen über den Gaststatus auf Zusehen hin nicht hinaus, oft wegen kleinen und zerstückelten Pensen.

Deshalb ist es unverzichtbar, dass sie zum Stammteam ihrer Schule gehören und dass ihr Pensum nicht von den jeweils speziell bezeichneten Schülerinnen abhängig ist und dadurch schwankt. Wie sollen ausgerechnet jene Personen mit den oft unsichersten Anstellungsverhältnissen zur Inklusion am meisten beitragen?

Heute sehen wir die Position der Integrationslehrpersonen/Förderpädagog:innen in den Regelschulen mindestens organisatorisch als exkludiert. In vielen Fällen ist es auch kulturell so und ihr persönliches Erleben ist entsprechend wenig erfüllend. Es müsste also rasch gelingen, die Integration³⁵ auf der Erwachsenen-ebene zu vollziehen und alles daran zu setzen, dass das Zusammenspiel aller Erwachsenen in den Schulen als Modell für die Inklusion auf der Schüler:innenebene wirken kann.

Die aktuell im Entstehen begriffene parageinschaftlichen Einrichtung wäre unter dieser Perspektive nochmals kritisch zu überdenken. Wenn jede Schule eine Förderschule sein soll, wie das der ehemalige

³⁵ Hier „Integration“ und nicht Inklusion, da sich alle Fachpersonen individuell eignen und anpassen müssen.

Bildungsminister Oliver Paasch formuliert hat (vgl. Fussnote 9), müsste auch jede Schule für alle Schüler:innen spezialisiert sein bzw. werden.

Dies bedeutet: Wenn die Gesamtvision in Richtung der Inklusion gehen soll, ergibt der Fortbestand der neuen paragemeinschaftlichen Einrichtung wenig Sinn, denn die einzelne Schule würde ihre Verantwortung für die förderpädagogischen Fachpersonen und damit quasi auch «deren» Schüler:innen an eine Einrichtung übergeben können, also exkludieren. Die Förderpädagoginnen wären weiterhin mehr «zu Gast» als zugehörig. Zusätzlich gibt die Errichtung dieser Einrichtung dem Schulsystem das Signal, dass es ja gerne ein wenig Inklusion versuchen könne, dass aber im Bedarfs- und Notfall aber eine aussenstehende Institution angefragt werden kann – und dass bei Misserfolg genau diese Fachpersonen schuld sind.

Konkretisierung
auf Anfrage

4.5.8 Schulleitungsaufgaben und -befugnisse erweitern

Damit Schulentwicklung gelingt, braucht es kompetent geleitete Schulen, primär fachlich und soziokulturell! Wir haben zwar Kenntnis von der Existenz von Schulleitungsausbildungen, kennen deren pädagogischen und didaktischen inhaltlichen Schwerpunkte und ihre Kompatibilität zu Inklusionsthemen nicht.

Das absolut entscheidende Kriterium für das Funktionieren einer Schule ist neben der individuellen Kompetenz aller Personalmitglieder die Teamzusammensetzung und die gemeinsam verkörperte Haltung.

Deshalb muss die Schulleitung umfassende Befugnisse haben, Personal (im Rahmen des in der Leistungsvereinbarung vorzugebenden Personalmix) einzustellen und zu entlassen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Schulträger ihre Kaderpersonen autonom einstellen sollen oder ob nicht eine Akkreditierung durch das Ministerium erforderlich sein müsste.

Wie bereits im Bericht Piller/Born (2009) postuliert und in höchster Übereinstimmung mit dem OECD-Bericht, halten wir das bestehende Dienstrecht für untauglich für die angestrebte Schul- und Schulkulturentwicklung, weil es nicht die Schüler:innen und deren Bildung im Mittelpunkt sieht.

Zugespitzt: Das Dienstrecht steht über den Kinderrechten. Ernante Personalmitglieder sind viel besser vor Ausschluss geschützt als Schüler:innen. Es sind also die Personalmitglieder, welche im Zentrum stehen.

Auch wenn eine 2009 von uns postulierte «Entbeamtung³⁶» bis heute noch nicht realisierbar erscheint, könnte man wenigstens konsequent auf befristete Anstellungen verzichten – mit einem symmetrischen Kündigungsrecht ist dies für den Schulträger risikolos. So erhielten die Nicht-Ernannten mehr Sicherheit und den Schulleitungen würde sich überhaupt erst die Chance eröffnen, über mehrere Jahre kontinuierlich Team- und Schulentwicklung zu betreiben. Alljährlich wurden wir Zeugen, wie kurzfristig – ja hektisch - Stellen besetzt werden, wie viel Ungewissheit junge Lehrpersonen dabei in Kauf nehmen und welche Kompromisse sie eingehen müssen, um überhaupt eingestellt zu werden – trotz Fachkräftemangels. Es wäre zu fragen, ob nicht auch fehlende Willkommenssignale ihren Beitrag zur angespannten Personalsituation leisten.

Richtiggehend anachronistisch erscheint uns die Tatsache, dass für die Ernennung als Schulleiter:in ein Mindestalter von 50 Jahren zu gelten scheint.

Die Stärkung der Schulleitungen ist also aus vielen guten Gründen angezeigt, sei es je nach Grösse der Schulen durch Bereichsleitungen, sei es durch Schulsekretariate oder durch eine Kombination.

Allerdings raten wir dringend, hier hohe Anforderungen zu formulieren und auch bestehende Schulleiter:innen sehr genau auf deren Eignung zu evaluieren. Wir empfehlen, den Beruf «Schulleiter:in» als eigenständige Berufsgattung zu etablieren. Eine Grundausbildung als Lehrperson halten wir entgegen dem aktuellen Trend in verschiedenen Ländern jedoch nach wie vor für zwingend. Die Berufsbezeichnung «dipl.

³⁶ In der Schweiz wurde dieser Schritt vor rund 40 Jahren gemacht – ohne Komplikationen und Nachteile für Lehrpersonen, welche sich nichts zuschulden kommen lassen und die Mindestanforderungen erfüllen.

Schulleiter:in MAS AHS» wäre für jene Personen zu schützen, welche eine ostbelgienspezifische Weiterbildung abgeschlossen haben, mindestens auf der Stufe MAS mit 60 Creditpoints und mit sorgfältiger Eigenschaftseinschätzung.

Schwerpunkte müssten neben den Organisationsentwicklungsthemen wie Management und Leadership u.a. bei der Inklusionspädagogik und der Didaktik liegen, damit die Schulleitungen auch in der Lage sind, Unterrichtsqualität wirklich beurteilen³⁷. Erst so können sie glaubhaft Einfluss nehmen und ihr Personal entsprechend beraten bzw. fordern. Zudem müssen sie die Möglichkeit haben, die Binnenorganisation so aufzubauen, dass z.B. mit Stufen- oder Unterrichtsteams eine kontinuierliche Schul- und Qualitätsentwicklung selbstverständlich wird. Teil dieses Qualifikationswegs zum Schulleitungsdiplom könnte auch ein Stage in einer sehr guten Schule ausserhalb Belgiens und ein verbindliches, überdauerndes Führungscoaching sein, was den Beruf attraktiv machen könnte.

4.6 Lehrberufe attraktiver machen und gleichzeitig Niveau steigern

4.6.1 Rahmenbedingungen verändern: Fördern und Fordern

Man könnte in die Falle tappen, dass die Lehrpersonen einfach nur besser zu bezahlen und zu entlasten wären, damit sie länger im Beruf bleiben. Dies ist nur ein kleiner Teil der Wahrheit, und nicht der wichtigste:

Lehrpersonen haben zu einem grossen Teil ihren Beruf aus Freude an dessen Sinnhaftigkeit und wegen der hohen Anforderungen gewählt – sie wollen also nicht nur entlastet, sondern auch gefordert und unterstützt werden. Jedoch engagieren sie sich nur dann optimal, wenn die Schulkultur und die Erwartungen mit ihren Idealen und Werten übereinstimmen, wenn sie Erfolgchancen und Entwicklungsmöglichkeiten sehen, wenn sie sich im Team wohl und sicher fühlen, wenn sie Gestaltungsraum, Anerkennung und ein gutes Sozialprestige haben. Das erscheint uns für die allermeisten Lehrpersonen viel wichtiger als die Aussicht auf eine Kaderstelle.

Falls einige oder mehrere dieser Faktoren zu wenig wirksam sind, emigrieren sie innerlich (oder verlassen die Schule, wenn sie dies können), passen sich oft unfreiwillig und erschreckend schnell den minimalistischen und gegenüber den Schüler:innen rigiden Strömungen an, orientieren sich am Minimum, verlieren Motivation und Engagement. Was den Schüler:innen passiert (vgl. Kap. 3.3), widerfährt ihnen also auch selbst.

Das Dienstrecht provoziert hemmende Effekte potenziell bei *allen* Personalmitgliedern: Die Jungen können rasch demoralisiert werden, Ernante fühlen sich zum Teil unantastbar und erlauben sich eine Berufsauffassung, welche gemäss unseren Einblicken bis zu Arbeits- und Kooperationsverweigerung reichen kann. Nicht selten hören wir von Situationen, in welchen die jüngsten Lehrpersonen die unattraktivsten Stundenpläne und/oder die grössten, anspruchsvollsten Klassen haben und dann ohne Unterstützung quasi scheitern gelassen werden. Dies ist gemeint, wenn wir von den Auswirkungen des Anciennitätsprinzips (vgl. Kap. 4.1) sprechen und eine Nachwuchsprivilegierung fordern.

Es sollte vielmehr es so sein, dass die Berufseinsteigenden die eher einfacheren Aufgaben und attraktivsten Stundenpläne erhalten. Es müsste selbstverständlich sein, dass die grossen Herausforderungen von den erfahrensten Lehrpersonen bewältigt werden und diese sich auch als mitverantwortliche Coaches für ihre Kolleg:innen sehen. Und wenn diese dann z.B. auch noch von Eltern unter Druck kommen und die Schulleitung sich versteckt - umso schlimmer³⁸.

³⁷ Es ist uns nicht bekannt, inwieweit das Curriculum der bestehenden Schulleitungsausbildungen dies bereits enthalten; wir haben jedoch keine Hinweise, dass Schulleitungen pädagogisch und didaktisch Einfluss nehmen und führen würden.

³⁸ Die überwiegende Mehrzahl der von uns in allen Kursen angebotenen fakultativen Einzelcoachingstunden ausserhalb der Kurszeit dreht sich um Themen auf der Erwachsenenenebene: Um Probleme mit der Schulleitung, mit Eltern, mit Kolleg:innen.

Wenn junge Lehrpersonen in solche Schulkulturen kommen, hat dies nicht nur Auswirkungen auf sie selbst, sondern es ist ausgesprochen rufschädigend für den Beruf, für einzelne Schulen und für ostbelgische Schulen überhaupt: Junge Menschen überlegen es sich dann erst recht, ob sie Lehrer:in werden wollen.

Die bestehenden Angebote der AHS für Berufseinsteigende sind sicher eine gute Sache, scheinen aber nicht auszureichen, da sie sich auf Beratung und Austausch beschränken. Auch hier sehen wir grosses Potenzial, wie die AHS Vernetzung, Übungsgelegenheiten, begleitete Peer-Gruppen, Austausch und Aufbereitung von Unterrichtsmaterial u.a.m. fördern könnte. Natürlich braucht es dazu auch Zeit, womit wir wieder bei der Forderung nach einem Jahresarbeitszeitmodell sind; natürlich für alle Schulstufen und -typen.

4.6.2 Jahresarbeitszeit als Basis für Flexibilisierung und Individualisierung

Wir gehen davon aus, dass Lehrpersonen eine gleiche Netto-Jahresarbeitszeit zu leisten haben wie alle anderen Mitarbeitenden des Staates in Ostbelgien. Nach unseren Recherchen sind es 38h pro Woche bei 4 Wochen Ferien und geschätzten 15 Feiertagen. Somit liegen wir mit einem Vollpensum bei gegen 1800 Arbeitsstunden pro Jahr bei einem Vollpensum.

Konkretisierung
auf Anfrage

Im Durchschnitt gibt es 181 Schultage pro Jahr³⁹, was rund 36 Schulwochen zu 5 Tagen entspricht. Bei einem Pflichtpensum von 24 Lektionen zu 50 Minuten und einer Vor- und Nachbereitungszeit im Verhältnis 1:1 (inkl. Elternkooperation) bleiben überschlagsmässig 300-400h/Jahr, welche die Lehrpersonen für individuelle Weiterbildung, Schulentwicklung, Projekte, Schulämter (z.B. Materialverwaltung), Präsenz, Aufsicht etc. zur Verfügung haben.

Zusatzeffekt: Lehrpersonen auf höheren Stufen haben aktuell eine niedrigere Pflichtlektionenzahl als jene des Kindergartens und der Primarstufe und sollten entsprechend mehr Kapazität für Kooperation, Schulentwicklung, Weiterbildung etc. einbringen müssen. Von einer solchen Tendenz ist nichts zu sehen.

Ein Jahresarbeitszeitmodell würde es ermöglichen, die Anzahl Pflichtlektionen nicht mehr nach Schultyp und -stufe zu unterscheiden, sondern nach anderen Kriterien: Berufseinsteigende müssten dann bei einem vollen Pensum z.B. einige Lektionen weniger unterrichten. Wer andere Aufgaben innerhalb der Schule übernimmt wie Junglehrpersonen coaching, Informatikaufgaben, Leitung von Unterrichtsteams etc. würde entsprechend weniger unterrichten. Wer keine Zusatzaufgaben erhält oder übernehmen möchte, würde entsprechend mehr unterrichten – es müssten einfach alle auf die gleichen Jahresarbeitsstunden kommen. Das sorgt für Gerechtigkeit und Gleichbehandlung der Lehrpersonen aller Stufen untereinander und mit anderen Staatsangestellten.

Auf der individuellen Ebene sollte also ein gleicher Anreizmechanismus etabliert werden wie bei den Leistungsverträgen mit den Schulen: Wer sich für das Gesamte im Sinn der Vision und Inklusion einsetzt, wird dafür von anderen Aufgaben entlastet.

Auch aus dieser Perspektive muss betont werden, dass es ohne ausgebaute Schulleitung mit erweiterten Kompetenzen nicht gehen wird.

Mitarbeitendengespräche würden also ebenfalls eine Art Leistungsvereinbarungen enthalten. So könnten besondere Ressourcen und Talente⁴⁰ viel zielführender eingesetzt werden als im heutigen starren System mit Lektionen als Bemessungsgrundlage.

Selbstredend ginge dies nicht ohne volle Transparenz und mit Konsens im Schulteam darüber, wer welche Aufgaben übernimmt und nach welchen schulnetzübergreifenden Vorgaben sie abgegolten werden. Die

³⁹ https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2212/4397_read-31727/ (gefunden am 27.05.2022)

⁴⁰ In der Schweiz gibt es bspw. Schulen, welche die Musikstunden zu klassenübergreifenden Chorstunden (1 musikalisch besonders talentierte Lehrperson leitet allein gegen 100 Schüler:innen) umgestalten.

Gefahr von Willkür müsste sorgsam im Auge behalten und mit entsprechenden Konzepten und Kontrollen minimiert werden.

4.6.3 Lebenslanges Lernen: Die AHS stärken und befähigen

Einen vertieften Einblick in die Arbeit der AHS haben wir bis heute nicht gewinnen können. Seit der Anfangszeit der AHS berichten uns Personalmitglieder verschiedener Stufen und Funktionen unverändert von «unterschiedlichen» Strömungen und Haltungen. Das erinnert an die bei der Gründung postulierte «artikulierte Pluralität», welche uns schon damals etwas irritierte.

Aus vielen einzelnen Mitteilungen heraus glauben wir ein Muster zu erkennen, bei welchem die AHS eher tradierte Inhalte in mehrheitlich sehr schulähnlichen und daher didaktisch gesehen konservativen Lernsettings vermittelt. Über innovative und selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten und problembasierte Lehre im Sinne der agilen Hochschuldidaktik wird uns kaum berichtet. Entsprechend scheint der Fokus bei der Qualifikation der Hochschuldozierenden bei einer möglichst hohen fachlichen Qualifikation zu liegen - und eben nicht in der Kenntnis oder im Nachweis einer modernen Erwachsenenbildung und Didaktik.

Praktisch nach jedem unserer CAS-Module erhalten wir die Frage, weshalb «dies» denn nicht in der Grundausbildung vermittelt würde – oder sogar die Rückmeldung, dass dies jetzt genau das Gegenteil sei von dem, was sie im Studium hätten lernen müssen. Mehr noch: Dass sie nicht wissen, wie sie das nun Gelernte mit dem, was an ihrer Schule praktiziert und erwartet wird, in Einklang bringen sollten.

Gut gelungen ist unterdessen die Implementierung der ICF als Basis förderdiagnostischen Denkens in der Grundausbildung, welche seit Beginn auch die Basis all unserer Förderpädagogikangebote ist. Jüngere Lehrpersonen sind diesbezüglich gut ausgebildet.

Mit Abstand am wenigsten Entwicklungen sahen wir in den letzten 12 Jahren in der Didaktik, welche selbst bei fast allen CAS-Teilnehmenden noch äusserst traditionell, oft eng geführt, wort-, papier- und anleitungslastig und nur in seltenen Fällen erlebens-, forschend-handlungsorientiert und binnendifferenziert praktiziert wird. In Einzelfällen sehen wir auch Videoaufnahmen von Lektionen, welche berufsethisch nicht vertretbar sind.

Wir sind überzeugt, dass die AHS mit innovativen und auf lebenslanges Lernen ausgerichteten Studienmöglichkeiten den wesentlichsten Beitrag für die Attraktivitätssteigerung des Lehrberufs leisten könnte, wenn sie selbst sich in Richtung inklusive Pädagogik und Didaktik entwickeln würde⁴¹. So hätte sie im Weiterbildungs- und Nachqualifikationssegment für Lehrkräfte aller Stufen und Vorbildungen etwas zu bieten, also nicht nur für Kindergarten- und Primarlehrpersonen sowie Quereinsteigende, sondern auch für akademisch oder handwerklich Vorgebildete. Voraussetzung wäre allerdings, dass diese lebenslange Weiterbildung und -entwicklung zum Berufsprofil gehören würde und verbindlicher Teil der Arbeitszeit wäre (vgl. Kap. 4.6.2).

Konkretisierung
auf Anfrage

In der seit einigen Jahren immer wieder geführten Diskussion um die Verlängerung der Grundausbildung von drei auf vier Jahre wird unseres Erachtens zu eng gedacht: Wir sehen eher eine berufslebenslange Ausrichtung der (Weiter-)Qualifikation: Mit dem Bachelor-Abschluss starten und dann alle 5-10 Jahre die Möglichkeit erhalten, berufsbegleitend ein zu einem Teil individuell zugeschnittenes Semester während eines ganzen Schuljahres zu absolvieren, also rund 50% arbeiten und 50% studieren⁴². Idealerweise würde dies auch mit bezahlten Freisemestern als Dienstaltersgeschenk alle 10-15 Jahre kombiniert.

Mit dem bereits skizzierten Modell «3 für 2» (vgl. Kap. 4.4) liessen sich neuere Ansätze zur Qualifizierung nicht nur bei Quereinsteigenden, sondern auch bei Wiedereinsteigenden flexibel realisieren. Und mit

⁴¹ Wir haben Grund zur Annahme, dass die AHS in der Praxis ein gewisses Image-Problem hat und dass ihr bzw. gewissen Dozierenden zum Teil auch die Kompetenz abgesprochen wird.

⁴² Bei teilzeitlich angestellten Personen entsprechend weiter flexibilisiert.

jedem so erworbenen Zusatzsemester kämen die Lehrpersonen einem konsekutiven Masterabschluss näher und jedes absolvierte Semester müsste lohnrelevant sein.

Vielleicht würde es sogar gelingen, unterschiedliche Spezialisierungen zu ermöglichen, so neben Förderpädagogik/Inklusionspädagogik zum Beispiel auch digital learning oder ICT⁴³, Kunsterziehung, sozio-kulturell orientierte Schulgestaltung oder Richtungen, welche heute noch gar nicht bekannt sind.

Das hätte zur Folge, dass die AHS voraussichtlich ständig mehr eingeschriebene Weiterbildungsstudierende als BA-Studierende hätte und dass sie auch vermehrt mit asynchronen Lernmöglichkeiten und damit verbundenen Methoden arbeiten müsste. Ebenso wäre zu prüfen, ob ein Teil dieser Angebote nicht in den Schulen selbst stattfinden könnte. Um dies zu entwickeln, müsste die AHS mit einem ziemlich langen Vorlauf entsprechend ausgebaut werden.

Sollte die AHS auch den Lead erhalten für die Kaderausbildungen – was wir grundsätzlich empfehlen – müsste auch dieser Bereich erheblich gestärkt werden.

Selbstverständlich würden wir anregen, auch die AHS mit dem genau gleichen Zugang über Leistungsverträge zu steuern wie alle anderen Schulen auch.

4.6.4 Personenfreizügigkeit zwischen den Schulnetzen einführen

Immer wieder hören wir vom «Punktesystem» und dass es nicht möglich sei, seine Punkte in ein anderes Schulnetz mitzunehmen. Beides halten wir für kontraproduktiv: Diese Regelung stellt nicht die Schüler:innen in den Mittelpunkt, auch nicht die Personalmitglieder, sondern die Schulnetze. Wer einmal in einem Netz ist, soll es nicht verlassen.

Allerdings ist weder mit dem Punktesystem noch mit der «Netzbindung» den Schüler:innen und den Personalmitgliedern geholfen. Wer nur noch an einer Schule bleibt, damit er seine Punkte und seine Gehaltsstufe nicht verliert, ist für die Schule und die Schüler:innen eine Belastung, der Effekt ist also problematisch.

Wenn Schulleitungen zwar passende Bewerbungen haben, diese aber wegen anderen Bewerbungen mit mehr Punkten nicht berücksichtigen können, ist auch hier niemandem gedient ausser jenen Personen mit vielen Punkten.

Es sieht also danach aus, wie wenn sich die Stratifizierung auch auf der Personalebene fortsetzen würde. Dies erscheint uns neben der demografischen Entwicklung die zweite Hauptursache für den Personalmangel und das eher geringe Prestige des Lehrberufs zu sein. Wir wundern uns nicht, dass Lehrpersonen, welche genau gleich «gehalten» sind, tendenziell auch die Schüler:innen «nach Punkten» bewerten und eine sehr hohe Loyalität zu diesem Beurteilungsdenken entwickeln (vgl. Kap. 4.6.5).

Wir empfehlen also ohne Wenn und Aber die Aufhebung des Punktesystems und der Netzbindung. Die Lohnentwicklung muss sich offen und transparent an schulnetzunabhängigen Kriterien orientieren. Ob diese auch eine Leistungskomponente enthalten soll, ist umstritten. Tendenziell raten wir eher davon ab: Dienstalter und Weiterbildungsbiografie sollten reichen.

⁴³ Die Verbindungslinien von Inklusion, ICT, Medien, Informatik, Teilhabe und Bildung müssen in hohem Maße in multiprofessioneller Weise erschlossen werden.

4.6.5 Bilden statt Prüfen

Prüfungen scheinen in den Schulen Ostbelgiens so hoch akzeptiert zu sein, dass sie – nach unseren Kenntnissen zweimal pro Jahr bis 3 Wochen plus Nachprüfungen – einen Sechstel der gesamten Schulzeit ausmachen dürfen. Zwischenprüfungen sind dabei noch nicht mitgezählt.

Solange man davon ausgeht, dass mit Stratifizierung die Bildungsqualität verbessert werden könne, ist die hohe Gewichtung von Prüfungen und der Glaube an ihren Prognosewert sogar nachvollziehbar.

Mit dem in Kap. 3 dargestellten Inklusionsverständnis verlieren diese Prüfungen einen sehr grossen Teil ihrer Daseinsberechtigung. Wir empfehlen in Übereinstimmung mit dem VDI-Bericht (S. 41 und an anderen Stellen) den Aufwand für Prüfungen drastisch zu reduzieren.

Erwiesenermassen sind Lernprozessbeobachtungen und formatives Feedback

- erstens viel lernwirksamer als Prüfungen und Benotung,
- zweitens könnte mit der gewonnenen Lernzeit erreicht werden, dass die Schüler:innen den Schulstoff besser verinnerlichen können und
- drittens sind sie qualitativ nicht schlechter, nicht weniger «objektiv» als Prüfungsnoten.

Mit dem Primat «Diversität vergrössern – Leistungsunterschiede zulassen» (vgl. Kap. 3.2.2) entfällt zudem die Notwendigkeit, vergleichende Messungen zu versuchen, da es ja kaum noch Orientierungen in andere Schultypen geben wird.

4.7 Schulentwicklung ermöglichen und einfordern

Mit der Abb. 1 in Kap. 4.5.1 haben wir darzustellen versucht, dass die unteren vier Bereiche *Monitoring, Leistungsbestellung, Controlling, Aus- und Weiterbildung* die Voraussetzung bilden, damit die Schulen sich als Systeme auch in die angestrebte Richtung entwickeln können und dürfen. Mit anderen Worten: Schulentwicklung wird wesentlich von Faktoren beeinflusst, die gar nicht in der Schule selbst liegen und von diesen auch kaum beeinflussbar sind.



Allerdings: Wenn diese vier Bereiche gut ausgestaltet sind, ermöglichen und erleichtern sie den Schulen erst, sich in die gemeinsam angestrebte Richtung zu entwickeln und sich vor Fehlentwicklungen auch zu schützen. Also liegen die im nebenstehenden roten Feld (Ausschnitt aus Abb. 1, Kap. 4.5.1) dargestellten Entwicklungsaufgaben klar im Verantwortungsbereich der einzelnen Schulen, stehen aber in Wechselwirkung mit den anderen vier Bereichen.

Nun schliesst sich der Kreis: Die Schulen benötigen zur Bearbeitung «ihrer» Themen und Aufgaben den Support von zwei Seiten.

Sie brauchen

- eine verbindliche Orientierung, in welche Richtung sie sich zu entwickeln haben, so wie dies mit der Gesamtvision Bildung erreicht werden soll.

- ein Lenkungs-, Unterstützungs- und Kontrollsystem, welches sie navigiert und verlässlich alles tut, damit die Bildungsqualität erhalten und gesteigert werden kann.

Aus diesem Grund sind die Entwicklungen dieser Lenkungs-, Unterstützungs- und Kontrollsysteme vorrangige Aufgabe.

Vermutlich werden nicht alle Schulen mit Begeisterung diesen Richtungswechsel mittragen. Vielleicht werden sich die Schulträger sogar bevormundet fühlen und überrascht sein, dass sich das Ministerium auf diese Art einbringt und mit klaren Qualitätsansprüchen operiert, von welchen die Finanzierung abhängig ist.

Vielleicht muss ihnen in Erinnerung gerufen werden, dass sie im Auftrag des Staates arbeiten. Aufgabe des Staates wiederum ist es, die Chancengerechtigkeit zu gewährleisten und die Diskriminierung zu verhindern – auch und gerade Bereich der obligatorischen Schule, der Volksschule.

Bildung ist wohl auch in Ostbelgien die wichtigste Ressource und Schulen sind das Mittel, diese Bildung sicherzustellen. Sie sind ausführende Organe mit vielen Freiheiten, aber auch mit eindeutig zu definierenden Standards. Und diese sind laut dem Befund des OECD-Berichts optimierungsbedürftig.

Die Aussagen bzw. deren Interpretation in den Berichten der OECD und des VDI können die Grundlage werden für die Gesamtvision Bildung. Die Umsetzung der Vision muss bei allen Akteuren als verpflichtender Auftrag eingefordert werden. Unter Umständen sind dazu auch Gesetzesänderungen nötig.

Um all diese verschiedenen Aufgaben stringent auf die Gesamtvision Bildung auszurichten, muss diese abgewartet werden – und bis dahin sollen alle strukturellen und personellen Vorarbeiten so weit wie möglich vorbereitet werden, damit dieses Riesenprojekt Chancen hat, das Bildungssystem Ostbelgiens tatsächlich inklusiver und zukunftsfähig zu machen.

5 Was tun?

5.1 Vorbemerkung

An früherer Stelle haben wir etwas kritisch moniert, dass die Empfehlungen in den OECD-Berichten auf «mittlerer Flughöhe» formuliert sind und kaum direkte Hinweise enthalten, wer was wann und wie bearbeiten müsste. Dazu waren diese Berichte aber vielleicht auch nicht gedacht. Wir möchten uns daher dieser Aufgabe stellen und einen Vorschlag entwickeln, was Ostbelgien in den nächsten 5-10 Jahren tun könnte, um die in den Berichten aufgeworfenen Fragen in Richtung einer inklusiven Schule für Alle zu beantworten und die in der Praxis tagtäglich zu beobachtenden Bildungssituationen weiterzuentwickeln. Der Zeithorizont von 10 Jahren zeigt bereits, dass wir mit einem solchen «Masterplan» langfristig denken - ohne zu negieren, dass es sowohl aktuell als auch mittelfristig immer wieder zu Fragen, Prozessen und Effekten kommen wird, welche eine sofortige Bearbeitung und Entscheidung einfordern.

In der folgenden Übersicht geht es darum, aus der Fülle der aufgeworfenen Fragen und Entwicklungsimpulsen eine erste Auslegeordnung zu machen, welche dieser Fragen absolut dringend sind und im Sinne einer Notfalllösung⁴⁴ sofort bearbeitet werden müssen. Dem gegenüber ist ein Masterplan für die nächsten 10

⁴⁴ «Notfall-Lösungen» sind Lösungen, welche für den Moment das Symptom im System lindern oder sogar zum Verschwinden bringen. Da aber nicht über die ursächlichen Faktoren und derer wechselseitigen Beeinflussung kritisch nachgedacht wird, ist zu erwarten, dass sich die Symptome bereits nach kurzer Zeit gleich oder ähnlich wieder zeigen werden. Exemplarisch dafür ist die hohe Zahl von Lehreranstellungen, für welche Quereinsteiger:innen gesucht werden. Kurzfristig werden damit die Lehrerstellen besetzt - da es sich aber um schnell und damit auch eher um ungenügend ausgebildete Berufsleute handeln wird, werden sie absehbar

Jahre zu erstellen. Dieser Masterplan versucht, die in den Berichten aufgeworfenen Entwicklungsfelder logisch miteinander zu verknüpfen.

Dem Erstellen und späteren Umsetzen des Masterplan geben wir eine hohe Dringlichkeit, der Umsetzung bereits bewilligter und weiterer geplanter Massnahmen weniger, wir würden sie (wie erwähnt) wenn möglich sogar abbrechen oder sistieren und erst dann wieder anfahren lassen, wenn sich gezeigt hat, dass sie zum Masterplan und zur Vision passen.

Zudem haben wir uns entschlossen, die Empfehlungen im Sinne konkreter Handlungsanweisungen zu formulieren. Wir möchten damit eine explizitere Position innerhalb der bereits mehrfach erwähnten Empfehlungen aus den OECD Berichten und den Erwartungen der Regionalanalyse setzen. Zudem regen wir an, diese Empfehlungen als miteinander verbundene Teilprojekte zu organisieren, diese auch mit entsprechender Projektmethodik anzugehen und von Anfang an sehr transparent zu kommunizieren.

5.2 Beschliessen Sie die Erarbeitung eines Masterplans!

Teilprojekt A: Projektmanagement und Masterplan

- Etablieren Sie ein verbindliches Projektmanagement mit einer vollamtlichen Person als Gesamtprojektleiter:in.
- Strukturieren Sie das Gesamtprojekt mit Teilprojekten und definierten Mitwirkungsprozessen.
- Berufen Sie geeignete Persönlichkeiten unter Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen (Zeit und Entschädigung).
- Setzen Sie den Masterplan in den Jahren 2023 – 2033 um.

Die Erarbeitung des Masterplans ist einerseits das erste Teilprojekt, gleichzeitig umfasst es die Strukturierung des Gesamtprojekts und wird in der Umsetzungsphase zum Steuerungsgremium des Gesamtprojekts.

5.3 Erstellen und kommunizieren Sie eine Auslegeordnung aller bereits beschlossenen und laufenden Projekte und der Projektentwicklung!

Teilprojekt B: Auslegeordnung und Informationsdrehseibe

- Systematisieren und publizieren Sie die Projekte, Beschlüsse und Vorhaben, welche in Vorbereitung oder Umsetzung sind.
- Definieren Sie, welche dieser Vorhaben mit Blick auf das Projekt Gesamtvision Bildung sistiert werden sollten und welche kurzfristigen Notmassnahmen mit welcher Befristung erforderlich sind.
- Alimentieren Sie laufend das Projekt «Gesamtvision Bildung» mit allen Informationen und nehmen Sie alle daraus entstehenden Informationen in die Auslegeordnung auf.
- Überwachen Sie sorgsam, dass keine Entscheidungen von langfristiger Tragweite getroffen werden, welche den Visionsprozess stören, bis dessen Ergebnisse vorliegen.
- Arbeiten Sie mit der Gesamtprojektleitung zusammen und stellen Sie sicher, dass alle Informationen aus allen Teilprojekten hier ankommen und bearbeitet werden – übernehmen Sie also die Funktion des «Generalsekretariats des Gesamtprojekts».

grössere Probleme beim Unterrichten haben, suboptimale Lösungsansätze finden, vielleicht vermehrt scheitern und den Beruf schneller wieder verlassen.

Dieses Teilprojekt wird am Anfang eine Recherchearbeit leisten und anschliessend zur Kommunikations- und Dokumentationsstelle für die ganze Projektdauer.

5.4 Professionalisieren Sie das Datenmanagement im Bildungssystem!

Teilprojekt C: Datenmanagement

- Beauftragen Sie die besten Spezialist:innen für Datenmanagement, Datenschutz und Informatik mit dem Aufbau einer umfassenden digitalen Lösung.
- Erarbeiten Sie eine Struktur von Kennzahlen, welche eine evidenzbasierte Führung und ein aussagekräftiges Controlling erlauben.
- Binden Sie von Anfang an alle potenziellen Nutzer:innen und Datenlieferant:innen ein und eruieren Sie, wer welche Informationen hat und wie sie zugänglich sein sollen.
- Sorgen Sie dafür, dass von jedem Kind durch die ganze obligatorische Schulzeit eine lückenlose Dokumentation aller Informationen bereitsteht, welche sowohl statistische wie auch fachliche Informationen aufbereitet und den Eltern weit gehenden Einblick gewährt.
- Prüfen Sie die Notwendigkeit allfälliger Gesetzesanpassungen und politischer Entscheidungen, insbesondere zur Finanzierung.

Dieses Teilprojekt ist möglicherweise das teuerste und komplexeste – wir erachten es aber als absolut zwingend. Es soll und kann sehr zeitnah gestartet werden, da es unabhängig von den inhaltlichen Setzungen aus dem Visionsprozess und aus anderen Teilprojekten ist.

5.5 Bereiten Sie die Prozesse, Zuständigkeiten, Kapazitäten und Strukturen im Ministerium auf die veränderten Aufgaben vor!

Teilprojekt D: Organisationsentwicklung im Ministerium

- Bereiten Sie das Ministerium personell und strukturell auf die kommenden veränderten Paradigmen, Funktionen und Aufgaben vor.
- Beseitigen Sie Defizite in der Binnenorganisation, welche zu Intransparenz beitragen und Reibungsverluste generieren.
- Machen Sie einen breit angelegten Organisationsentwicklungsprozess, um die Kernprozesse personenunabhängig zu definieren und wo möglich auch zu verschlanken, zu digitalisieren und wo möglich zu automatisieren.
- Prüfen Sie, inwieweit heutige Funktionsträger:innen zu den künftigen Aufgaben passen und sorgen Sie bei Bedarf für Personalentwicklungsmassnahmen.
- Entwickeln Sie – in Kooperation mit dem Teilprojekt C – welche Kennzahlen für welche Aufgaben erforderlich sind und welche Sie aus welchen Quellen zur Verfügung haben.

Dieses Teilprojekt ist aus unserer Sicht sehr wichtig, auch wenn unsere Empfehlungen wenig konkret sind. Das ist aber gerade auch Teil des Entwicklungsbedarfs, weil wir nur sehr eingeschränkt Klarheit gewinnen können, wie das Ministerium organisiert ist und wie es funktioniert.

5.6 Wechseln Sie vom Subventionierungs- zum Leistungsbestellungsprinzip!

Teilprojekt D: Konzept Leistungsvereinbarungen

- Holen Sie sich das erforderliche Know-how zu diesem Paradigmenwechsel und beziehen Sie von Anfang an die Betroffenen ein – in erster Linie die Politik und die Schulträger, aber auch die Schulleitungen und die Verwaltung im Ministerium.
- Entwickeln Sie ein solides Konzept, das für alle Schulträger genau definierte Abläufe enthält.
- Bringen Sie diese Idee bereits in den rollenden Prozess zur Gesamtvision Bildung ein.

Dieses Projekt ist vor allem kulturell sehr aufwändig und wird mehrere Jahre Zeit brauchen, bis es eingeleitet ist.

5.7 Bauen Sie ein transparentes und wirksames Fach- und Finanzcontrolling auf!

Teilprojekt E1: Fachcontrolling

- Etablieren Sie ein mehrstufiges Fachcontrolling, welches aus Elementen der Selbst- und Fremdevaluation, der klassischen Schulinspektion und dem rollenden Prozess der Leistungsvereinbarungen besteht.
- Fokussieren Sie sich dabei auf ein wirkungsvolles, ca. 3-jährlich stattfindendes grosses Audit und bauen Sie dazu die heutige Fachstelle für Schulevaluation zu einem eigenen Institut/einer eigenen Abteilung im Ministerium aus. Arbeiten Sie je nach Evaluationsschwerpunkten mit externen Expert:innen.
- Verbinden Sie alle Elemente zu einem geschlossenen «Evaluations- und Entwicklungszyklus» einerseits und verbinden Sie die Entwicklungsaufgaben der Schulträger und Schulen mit der Finanzierung.

Teilprojekt E2: Finanzcontrolling

- Machen Sie die Finanzierung öffentlich transparent und nachvollziehbar.
- Erheben Sie systematische Kennzahlen und nutzen Sie diese für die Steuerung und für die politische Arbeit.
- Überwachen Sie die finanztechnisch korrekte Verwendung der Finanzen und deren Konformität mit den Leistungsvereinbarungen.
- Etablieren Sie in Kooperation mit dem Teilprojekt C einheitliche Verwaltungs- und Buchhaltungssysteme in allen Schulnetzen und automatisieren Sie die Kontrollprozesse so weit wie möglich.

Das Teilprojekt D gehört thematisch ins Teilprojekt E. Wir schlagen dennoch vor, es als separates Projekt zu bearbeiten, damit die Komplexität etwas reduziert werden kann und weil das Teilprojekt D2 ganz andere Fachkompetenzen erfordert.

5.8 Passen Sie das Dienstrecht an!

Teilprojekt F: Dienstrecht aktualisieren

- Sorgen Sie mit einem fairen und transparenten Dienstrecht für die Beseitigung von Ungerechtigkeiten, Fesseln und «goldenen Käfigen», soweit dies mit der letzten Reform nicht bereits geschehen ist.
- Eliminieren Sie im Dienstrecht alles, was die Einstellungs- bzw. Kündigungsfreiheit der Schulleitungen einschränkt.
- Verzichten Sie konsequent auf befristete Anstellungsverhältnisse.
- Sorgen Sie für Lohngleichheit in allen Schulnetzen und uneingeschränkte Personenfreizügigkeit ohne Lohneinbusse.
- Beseitigen Sie das Punktesystem und berücksichtigen Sie nur das Diplom, die Anzahl Dienstjahre und die individuelle Weiterbildungsbiografie als lohnwirksam.
- Führen Sie die Bemessung der Arbeitszeit durch ein Jahresarbeitszeitmodell ein.
- Stützen Sie mit dem Dienstrecht das lebenslange Lernen der Lehrpersonen und honorieren Sie dieses.
- Ersetzen Sie allfällige Privilegien nach Anciennität durch Entlastung der Berufseinsteiger:innen.
- Öffnen Sie das Dienstrecht so, dass innovativere Arbeitsmodelle nicht daran scheitern können.
- Sehen Sie im Dienstrecht vor, dass Lehrpersonen auch andere Aufgaben als Unterricht übernehmen müssen und dürfen (je nachdem als Teil des Dienstauftrags oder mit Kompensation durch weniger Unterricht).

Das aktuelle Dienstrecht ist für Aussenstehende schwer verständlich und inhaltlich nicht zeitgemäss. Eine Dienstrechtreform sollte berücksichtigen, dass es bereits viele Länder ohne lebenslange Ernennung und Netzpunktesystem gibt und die dennoch auf hohem Niveau funktionieren.

5.9 Ermöglichen und fordern Sie mehr Professionalisierung und lebenslanges Lernen beim Schulpersonal!

Teilprojekt G1: Professionalisierung und Attraktivitätssteigerung des Lehrberufs und der weiteren Berufe in der Schule

- Schaffen Sie Modelle, mit welchen für Lehrpersonen aller Stufen, mit jeder Art von Vorbildung und in jeder Lebensphase eine lebenslange Weiterqualifikation möglich, attraktiv und wo möglich auch verpflichtend wird.
- Kombinieren Sie diese Laufbahnplanungen mit Freisemestern als Dienstaltersgeschenke.
- Sorgen Sie dafür, dass pädagogisch-didaktisch nicht adäquat ausgebildete Lehrpersonen (Quereinsteigende, Sekundarlehrpersonen, Berufskundelehrpersonen etc.) ebenfalls im Rahmen dieses Programms zu einem vollwertigen Bachelor kommen können, wenn sie die Voraussetzungen erfüllen.
- Sorgen Sie auch für eine entsprechende pädagogische Grundqualifikation der Assistenzpersonen an den Schulen.

Teilprojekt G2: Vorbereitung der Schulleitungen auf ihre erweiterten Aufgaben

- Werten Sie den Lehrgang für Schulleitungen mit *hohen* Anforderungen (inkl. Eignungsabklärung) und hoher Lohnwirksamkeit und geschützter Berufsbezeichnung (z.B. dipl. Schulleiter MAS AHS) weiter auf und erhöhen Sie damit auch das Prestige des Berufs.
- Verzichten Sie ab sofort auf die Klausel, wonach nur Personen ab 50 Jahren als Schulleiter:innen ernannt werden können.
- Befähigen und begleiten Sie Schulleitungspersonen in den für die inklusive Schule erforderlichen Fach- und Leistungskompetenzen.
- Steuern Sie (über Leistungsvereinbarungen) die Ausgestaltung des Middle Managements und fordern Sie auch von dieser Führungsstufe das Schulleitungsdiplom.
- Ermöglichen Sie auch den Schulleitungen analog den Lehrpersonen lebenslanges und lohnwirksames Lernen (bis zu einem konsekutiven Master von 90-120 Creditpoints).

5.10 Definieren und erweitern Sie die Aufgabe und Funktion der AHS in Bezug auf die Gesamtvision!

Teilprojekt H: Aufgabe und Funktion der AHS

- Stärken und entwickeln Sie die AHS auf ihre erweiterten Funktionen (Inklusionspädagogik, inklusive Didaktik, Führung, Weiterbildung und individuelle Nachqualifikationsprogramme etc.).
- Führen Sie auch die AHS mit Leistungsvereinbarungen.
- Siedeln Sie ein allfälliges Institut für Schulevaluation nicht an der AHS an, da Aufsicht und Weiterbildung nicht aus der gleichen Hand kommen sollten.
- Binden Sie die AHS (zusammen mit ausländischen Forschungsinstitutionen) prominent bei der Entwicklung der Gesamtvision ein, falls dies noch möglich ist.
- Verbessern Sie die Anstellungsbedingungen an der AHS so, dass der Lohnunterschied zur Sekundarschule substanziell ist, und entwickeln Sie die Pensenberechnungen auch auf Hochschulstufe analog unseren Vorschlägen.
- Sorgen Sie dafür, dass AHS-Dozierende genau gleich wie alle anderen Lehrpersonen im Lauf der Berufsbiografie ihre Qualifikationen erweitern können und müssen, namentlich in den Bereichen Inklusionspädagogik, Didaktik, Diversität u.a.m.
- Erweitern Sie die Kapazität der AHS für Langzeit-Weiterbildungen drastisch und geben Sie ihr Zeit, mit Vorlauf durchdachte Konzepte zu entwickeln.
- Verknüpfen Sie die Elemente der skizzierten lebenslangen Weiterbildung der Lehrpersonen mit ausgewählten Themen des geplanten BA in Sozialer Arbeit und schaffen Sie damit ggf. mittelfristig sogar eine neue Profession.

Der Ausbau und die fachliche Stärkung der AHS wird einer der Schlüsselfaktoren sein, um den Lehrberuf attraktiver zu machen. Nach unserer Einschätzung wird dies nicht ohne eine deutliche Verbesserung der Anstellungsbedingungen gehen, damit auch ausländische Expert:innen gewonnen werden können.

5.11 Stellen Sie die Bedürfnisse der Schüler:innen in den Mittelpunkt - ohne Wenn und Aber!

Teilprojekt I: Schule für Alle in Ostbelgien

- Überlegen Sie schon jetzt, wie Sie den Dialog über die Vision Bildung alimentieren oder sogar beeinflussen wollen und können und wie dieser Dialog nach 2023 weitergeführt werden kann.
- Stellen Sie neben der lückenlosen Dokumentation der Schullaufbahnen jedes einzelnen Kindes

auch die Förderdiagnostik und damit Bedarfsermittlung ins Zentrum und sorgen Sie für eine reibungslose und verlässliche Zugänglichkeit zu anamnestischen und diagnostischen Informationen.

- Beseitigen Sie die Unterschiede zwischen Schweigepflicht und Berufsgeheimnis und unterstellen Sie *alle* involvierten Fachpersonen einer Informationspflicht gegen innen und einer Schweigepflicht gegen aussen.
- Standardisieren Sie Abklärungsprozesse bei erhöhtem Förderbedarf und überprüfen Sie die Passung der beschlossenen Massnahmen regelmässig.
- Überarbeiten Sie vorhandene Berufscodices und machen Sie deren Einhaltung zur zwingenden Bedingung, um im Schulwesen arbeiten zu können. Schaffen Sie für ausnahmslos alle Funktionsgruppen, welche mit Kindern zu tun haben, entsprechende Codices.
- Setzen Sie Zielgrössen, wohin sich die Quoten für separative Förderschulung, integrative Schulung, niederschwellige Förderung, Doppelungen und Orientierung in «tiefere» Schulniveaus innerhalb welcher Fristen bewegen müssen.
- Unterstützen Sie mit allen Möglichkeiten gute Schulkulturen, namentlich auch ausserhalb des Unterrichts.
- Beziehen Sie das Institut für Demokratiepädagogik ein, um das Schulleben demokratischer zu machen und die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler:innen und deren Eltern auszubauen.
- Nutzen Sie den aktuellen Wissensstand der Bildungsforschung und die entstehenden Anliegen der Gesamtvision Bildung auch und insbesondere für die Schulkulturentwicklung und die Optimierung der Infrastruktur.
- Ersetzen Sie Time-out-Lösungen durch Time-in-Angebote z.B. mit einer pädagogischen Ambulanzgruppe.
- Verzichten Sie so weit wie möglich auf Prüfungen zu Gunsten von Lernprozessbeobachtungen und Einschätzungen der Lernfortschritte.
- Verzichten Sie darauf, das Steigen in höhere Klassen und Schulstufen vom «erfolgreichen» Abschluss abhängig zu machen: Es muss selbstverständlich werden, auch mit ungenügendem Grundschulabschluss in die (niveau-heterogene) Sekundarschule zu kommen und dort ein adäquates, individualisiertes Bildungsangebot vorzufinden.

5.12 Definieren Sie die Funktion und Aufgaben der Dienste und Supportangebote!

Teilprojekt J: Straffung und Vernetzung aller Angebote

- Klären Sie die Aufgaben aller bestehenden Supportangebote und der Schnittstellen so, dass diese jeder Fachperson leicht zugänglich und einleuchtend sind.
- Führen Sie auch diese Supportdienste mit Leistungsvereinbarungen mit Pauschalfinanzierung
- Bereiten Sie diese Dienste so schnell wie möglich darauf vor, dass sich ihre Aufgaben inhaltlich und mengenmässig als Folge der Gesamtvision Bildung verändern könnten.
- Stärken Sie die Aufsicht und die Wirksamkeitskontrolle.
- Straffen Sie die Angebotspalette dort, wo es Unklarheiten, Überschneidungen und Dysfunktionalitäten gibt.
- Entwickeln Sie standardisierte Wege, um Abklärungen von spezifischen Fragestellungen zum Förderbedarf vorzunehmen, vielleicht mit Orientierung am Standardisierten Abklärungsverfahren SAV <https://www.szh.ch/themen/sav/verfahren> .
- Trennen Sie strikt zwischen «Diagnostik», «Zuweisung», «Durchführung» und «Evaluation» bei hochschwelligem Massnahmen.
- Entziehen Sie den Schulen die Möglichkeit, ein Kind abzuweisen und definieren Sie, sorgfältig, wie ein allfälliger Ausschlussprozess abzulaufen hat.

5.13 Binden Sie weitere Reformvorhaben ins Gesamtprojekt ein!

Teilprojekt K: Einbezug weiterer Reformvorhaben, vorerst Rahmenpläne und Schulkalender

- Stoppen Sie alle Reformvorhaben bis zum Vorliegen der Gesamtvision Bildung und lancieren Sie bis dahin auch keine neuen.
- Prüfen Sie anschliessend, inwieweit eine Anpassung der **Rahmenpläne** erforderlich ist, und terminieren Sie die Überarbeitung mittelfristig. Suchen Sie nach einer schlanken Form mit Betonung auf den überfachlichen Kompetenzen und der Ausgestaltung und Gewichtung des Fächerkanons gemäss den Anliegen der Vision. Widerstehen Sie der Versuchung, die Rahmenpläne noch konkreter auszuformulieren, als sie es heute schon sind.
- Fordern Sie mit einer angemessenen Frist neue Curricula (Schulprojekte) von jeder Schule ein⁴⁵ welche auch den Nachweis enthalten, wie die Schulen sich in Richtung der Vision bewegen wollen.
- Verankern Sie in den Curricula explizit auch die Beurteilungsformen und -paradigmen, so dass sie sich von rein summativen zu kontinuierlich formativen Formen entwickeln.
- Machen Sie – mittelfristig – einen mutigen Schritt mit der Anpassung des **Schulkalenders** im Sinn der Vision: Mehr Schulwochen mit weniger dichten Stundenplänen und mehr kindgerechten Begleitungs- und Betreuungsstrukturen im «offenen Schulareal».
- Verknüpfen und straffen Sie die Angebote zur schulergänzenden Kinderbetreuung so, dass *jede* Familie gleich leichten Zugang dazu hat und dass Angebote grundsätzlich auch an Wochenenden und während der unterrichtsfreien Zeit bereitstehen (7/24, auch für Kinder im Vorschulalter).

5.14 Bereiten Sie eine Sensibilisierungskampagne vor!

Teilprojekt L: Gesamtvision Bildung kommunikativ begleiten

- Kommunizieren Sie die Kernpunkte der Vision (sobald sie stehen) kontinuierlich gegen *ausser* unter Nutzung aller Kompetenzen zur zielgruppengerechten Kampagnenarbeit
- Kommunizieren Sie die Kernpunkte der Vision besonders sorgfältig nach *innen* und sorgen Sie für ein hohes Commitment bei allen Vertreterinnen des Bildungssystems, namentlich im Ministerium, in der Politik und bei den Schulträgern, Schulleitungen und den Personalmitgliedern.
- Suchen Sie gezielt nach Identifikationsfiguren (Influencern), welche das Anliegen der Gesamtvision Bildung vertreten – oder noch besser: Seien Sie selbst diese Personen.

6 Schlussbemerkung und Dank

Unsere Handlungsempfehlungen berücksichtigen die finanziellen Gegebenheiten nicht, sondern gehen ausschliesslich vom Primat der inklusiven Bildung/Schule aus, wie sie Ostbelgien seit Jahren als Absicht deklariert. Dabei bemühen wir uns, wo immer es unter diesen Vorgaben möglich ist, bezüglich der Gesamtvision Bildung ergebnisoffen zu bleiben und gleichzeitig den aktuellen Stand der Wissenschaft nicht zu relativieren. Letzterer sollte unbedingt die Basis für die Vision und die künftige Ausrichtung sein.

⁴⁵ Diese Curricula stellen innerhalb des gesamten konzeptuellen Rahmens jeder Schule die wesentlichste fachliche Grundlage für Leistungsvereinbarungen dar. Da alle konzeptuellen Grundlagen integrierender Teil der Leistungsvereinbarungen sind, müssen sie durch die Leistungsbestellerin auch genehmigt bzw. zurückgewiesen werden.

Ausdrücklich warnen möchten wir davor, grosse Ankündigungen und viel Aktivismus zu lancieren, wenn für diesen langen und anspruchsvollen Entwicklungsprozess nicht die erforderlichen Mittel und das Commitment der Politik vorhanden sind. Schlimmer als die Beibehaltung des status quo wäre es, unausgegrenzte, mehr schlagwortartige Ansprüche ins Bildungssystem zu tragen, ohne die Entwicklung zu alimentieren, zu unterstützen und zu steuern.

Wir bedanken uns für die Gelegenheit, unsere Einschätzungen und Vorschläge auszuführen. Wir hoffen, damit einen Beitrag zu leisten, damit das ostbelgische Schulsystem sein Potenzial und die in mancher Hinsicht sehr günstigen soziokulturellen und sozialräumlichen Voraussetzungen nutzen kann, die Bildungsqualität für alle Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Zürich und Rothenburg, 13.06.2022

Chris Piller, lic. phil.
Dozent Institut Behinderung und Partizipation
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
chris.piller@hfh.ch

Markus Born
Markus Born GmbH – Unterstützung im sonderpädagogischen Arbeitsfeld
Flecken 29
CH-6023 Rothenburg
born.markus@gmail.com