

Tertium Comparationis  
Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Jahrgang 13, Heft 1 (2007)

**Herausgeber**

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund, Koordinator  
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin  
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin  
Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund  
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt  
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg  
Knut Schwippert, Universität Hamburg  
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden  
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München  
in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Sabine Hornberg und Gregor Lang-Wojtasik.

**Verantwortliche Herausgeberin Heft 1, Jahrgang 13:**

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpthsweg 78, D-44227 Dortmund, E-Mail: hornberg@ifs.uni-dortmund.de

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

**Wissenschaftlicher Beirat**

Dominique Groux, Université de Versailles	Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Margret Sutherland, University of Leeds	Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Mirosław Szymanski, Universität Warschau	Eleni Hodolidou, Aristotle University of Thessaloniki
Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University	

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich im World Wide Web und als Papierversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>

Das Jahresabonnement der elektronischen Version beträgt 16,00 €. Das Jahresabonnement der Papierversion beträgt innerhalb Deutschlands 35,00 €, für alle anderen Länder 39,00 €. Die Kosten für Einzelausgaben der elektronischen Version betragen 11,00 €, für Einzelausgaben der Papierversion 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an [tc@waxmann.com](mailto:tc@waxmann.com), per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2007  
Alle Rechte vorbehalten  
ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg  
Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,  
*Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715



## Viel Prozessorientierung, kaum Outputkontrolle. Inspektion als Element der Schulentwicklung in der Flämischen Gemeinschaft

*Isabell van Ackeren*

*Johannes Gutenberg-Universität Mainz*

### *Abstract*

A closer look at Belgium's results in current large scale assessments reveals Flanders's leading position compared to the weak results of the French-speaking community. Starting from the interpretation of those data in the context of the school system's central characteristics and on the basis of selected socioeconomic contextual facts, this article looks at fundamental governance strategies that have the potential to explain the asserted differences. Thereby, full inspection appears to be an essential instrument for school improvement purposes. The description of the inspection process bares an underlying steering philosophy which rather concentrates on supporting optimal working processes within schools than on controlling performance results. Against this background, perspectives for the German evaluation policy will be derived.

### 1. Zur randständigen Bedeutung Belgiens als Gegenstand von Schulsystemvergleichen

Zu den Staaten, denen angesichts der Befundlage aktueller Schulleistungsstudien als Vorbild bildungspolitischer Steuerungsstrategien ebenso besondere Aufmerksamkeit zukommt wie für vertiefende, vergleichend angelegte Schulsystemanalysen (vgl. z.B. Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘, 2003), gehören aus deutscher Perspektive insbesondere unmittelbare Nachbarländer wie die Niederlande und Frankreich, weitere europäische Referenzstaaten wie England, Schweden und Finnland, die ebenfalls in der historischen, wirtschaftlichen und kulturellen Tradition des westlichen Europas stehen, anglophone Überseegebiete (allen voran Kanada und die USA) sowie der asiatische Sprachraum (insbesondere Japan und Korea). Das Nachbarland Belgien wird in diesem Zusammenhang hingegen bildungspolitisch wie wissenschaftlich kaum

wahrgenommen. Es lässt sich vermuten, dass dies einerseits an der häufigen Form der Ergebnisdarstellung für föderal organisierte Staaten wie Belgien liegt, die z.B. in der internationalen PISA-Berichterstattung keine regionale Ausdifferenzierung liefert. Angesichts der unterdurchschnittlichen Leistungen der Französischen Gemeinschaft Belgiens, die in die Gesamtmittelwert-Berechnung einfließen, wird jedoch der Blick auf die Resultate der Flämischen Gemeinschaft und damit auf internationale Spitzenwerte verstellt. Andererseits erschwert die föderale Organisation von Bundesstaaten den internationalen Vergleich für von außen kommende Beobachter, da unterschiedliche kontextuelle Bedingungen und strukturelle Ausgestaltungen zu berücksichtigen sind. So besteht Belgien aus der Flämischen, Französischen und Deutschsprachigen Gemeinschaft (jeweils zuständig für eine unterschiedlich ausgestaltete Kulturpolitik) bzw. den Regionen Flandern, Wallonien und der Hauptstadt Brüssel (zuständig für territoriale Angelegenheiten; vgl. auch Tab. 1).

Tabelle 1: Politische Gliederung Belgiens

Flämische Gemeinschaft		Französische Gemeinschaft		Deutschsprachige Gemeinschaft
Flämische Region	Region Brüssel-Hauptstadt (gemeinsam mit der Französischen Gemeinschaft zuständig):	Wallonische Region (ohne die deutschsprachigen Kantone Sankt Vith und Eupen):	Region Brüssel-Hauptstadt (gemeinsam mit der Flämischen Gemeinschaft zuständig):	Wallonische Region (umfasst nur die deutschsprachigen Kantone Sankt Vith und Eupen)
Niederländische Sprachregion	zweisprachig (Französisch, Niederländisch)	zuständig für die französischsprachige Bevölkerung	zweisprachig (Französisch, Niederländisch)	zuständig für die deutschsprachige Bevölkerung

Ausgehend von einer differenzierenden Darstellung der Befunde aus Large Scale Assessments – insbesondere auf der Grundlage der belgischen PISA-Berichte – und ihrer Einbettung in schulstrukturelle und ausgewählte sozioökonomische Rahmendaten Flanderns gegenüber Wallonien wird nachfolgend nach solchen qualitätsorientierten Steuerungsstrategien und -instrumenten gefragt, die – sehr vorsichtig im Sinne einer ersten Generierung von Thesen verstanden – einen Beitrag zur Erklärung des guten Abschneidens bei Vergleichsstudien leisten können. Auf der Grundlage aktueller Literatur zu Tendenzen der Schulentwicklung in Belgien sowie auf der Basis einer Internetrecherche auf den Seiten zentraler administrativer Einrichtungen erweist sich das Verfahren der einzelschulbezogenen Inspektion als ein etabliertes, zentrales Steuerungselement der Flämischen Gemeinschaft, das derzeit auch in der Französischen Gemeinschaft auf Interesse stößt (vgl. z.B. Lovenfosse, 2006). In der Folge der schwachen PISA-Befunde der Französischen Gemeinschaft erscheinen international als *full inspections* bezeichnete Schulvisitationen durch externe Evaluatoren als Steuerungs-

element zur Vergleichbarkeitssicherung sinnvoll. Dies gilt insbesondere für Schulsysteme mit großen einzelschulischen Freiheitsgraden, wie es in Belgien insgesamt der Fall ist, und der daraus resultierenden Gefahr einer qualitativen und sozial ungleichen Auseinanderentwicklung der Einzelschulen (vgl. Lessard, Santiago, Hansen & Müller Kucera, 2004).

In der Darstellung dieses Evaluationsverfahrens, wie es in der Communauté flamande für ein mit der Communauté française vergleichbares Schulsystem realisiert wird, sowie im Vergleich mit international gängigen Methoden umfassender Schulvisitationen wird eine Steuerungsphilosophie offensichtlich, die sich auf die optimale Gestaltung und Unterstützung schulischer Arbeitsprozesse und weniger – wie international üblich – auf harte, standardisiert erhobene Outputs konzentriert, auf deren Erreichung die Schulen verpflichtet werden. Ein solches Vorgehen, das mit hohen Lernergebnissen einhergeht, eröffnet Perspektiven für die deutsche Bildungspolitik, im Kontext derer aktuell bundesweit entsprechende Instrumente zur Qualitätsentwicklung entwickelt und eingeführt werden.

## 2. Belgiens regionale Schulleistungen vor dem Hintergrund einiger ausgewählter sozioökonomischer Kennzahlen

Die bislang vorliegenden PISA-Erhebungswellen von 2000 und 2003 haben Belgien für die Lesekompetenz und die naturwissenschaftliche Grundbildung zunächst einmal einen unauffälligen Rangplatz im Mittelfeld sowie in Mathematik im oberen Mittelfeld bescheinigt. Ein differenzierterer Blick auf die regionale Spreizung der Ergebnisse offenbart jedoch die deutliche Abweichung vom international ausgewiesenen belgischen Mittelwert nach oben bzw. nach unten (Meyer, Vos & Poele, 2002; Meyer, Pauly & Poele, 2004):

- Die Flämische Gemeinschaft erweist sich insbesondere beim Lesen und in Mathematik als Weltspitze, wobei 16 % der Schüler/innen im Schwerpunkt Lesen bei PISA 2000 die höchste Kompetenzstufe erreichen (OECD-MW 10 %) und 12 % im Schwerpunkt Mathematik bei PISA 2003 (OECD-MW 4 %), während der entsprechende Anteil der Risikoschüler auf bzw. unterhalb der Kompetenzstufe 1 mit jeweils 12 % im Lesen und in Mathematik gegenüber dem OECD-Durchschnitt (18 bzw. 21 %) deutlich herabgesetzt ist. Die Leistungsstreuung liegt bei PISA 2000 im internationalen Durchschnitt. Im Jahr 2003 fällt sie hingegen im Erhebungsschwerpunkt größer aus, da es eine große Gruppe extrem leistungsstarker Schüler/innen in Mathematik gibt, wobei die schwächsten Schüler/innen im internationalen Vergleich immer noch gut abschneiden (Meyer et al., 2004, S. 21).
- Die Schüler/innen der Französischen Gemeinschaft hingegen schneiden unterdurchschnittlich ab, bilden eine erhebliche Risikogruppe von 28 % (Lesen, PISA 2000) bzw. 23 % (Mathematik, PISA 2003), und die Leistungsstreuung ist interna-

tional eine der höchsten; dazwischen reiht sich die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens ein, die in den Tabellen 2 und 3 der Vollständigkeit halber aufgeführt ist, ohne sie im weiteren Text angesichts der geringen quantitativen Bedeutung (Anteil von ca. 1 % an der Gesamtbevölkerung) weiter zu berücksichtigen.

Tabelle 2: Test-Mittelwerte, PISA 2000

	Lesekompetenz		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Rang	MW (SE)	Rang	MW (SE)	Rang	MW (SE)
Flämische Gemeinschaft	3 (nur Finnland signifikant besser)	532 (4,3)	3 (kein signifikanter Abstand zu Japan und Korea)	543 (4,6)	9 (Korea, Japan, Finnland, UK, Kanada signifikant besser)	519 (4,6)
Belgien insgesamt	11	507 (3,6)	10	520 (3,9)	17	496 (4,3)
Deutschsprachige Gemeinschaft	11	507 (3,9)	11	518 (4,9)	13	505 (5,2)
Deutschland	21	484 (2,5)	20	490 (2,5)	18	487 (2,4)
Französische Gemeinschaft	22	476 (7,2)	19	491 (7,2)	21	467 (8,7)

Die Rangplätze unterscheiden sich um bis zu zwei Plätze von der internationalen Darstellung, da hier zur Differenzierung die drei innerhalb Belgiens existierenden Gemeinschaften zusätzlich zum Gesamtmittelwert für Belgien ausgewiesen werden. Quelle der Daten: Meyer et al., 2002; Lafontaine et al., 2003.

Diese Befunde haben Belgien die große leistungsmäßige Spreizung innerhalb des Landes vor Augen geführt. Die schwachen wallonischen Resultate hatten sich jedoch bereits vorher angekündigt: Lafontaine et al. (2003) verweisen auf die alarmierenden wallonischen Resultate der International Reading Literacy-Studie (IRLS) von 1990. Bei IRLS erreichte das beteiligte Wallonien (weitere Regionen waren nicht in die Erhebung einbezogen) bei den 9-Jährigen Rang 13 von 26 beteiligten Nationen und bei den 14-Jährigen Rang 19 von 30 Ländern (Lehmann, Peek, Pieper & Stritzky, 1995). Die TIMSS-Mittelstufenbefunde, die für die Flämische und die Französische Gemeinschaft getrennt ausgewiesen vorliegen, waren weitere Vorboten der durch PISA belegten leistungsmäßigen Spaltung des Landes: Rang 10 und 6 für Flandern in Naturwissenschaften bzw. Mathematik, demgegenüber Platz 28 bzw. 20 für die Französische Gemeinschaft unter 38 beteiligten Ländern (vgl. TIMSS-Berichte unter <http://timss.bc.edu/>). An TIMSS 2003 war nur Flandern beteiligt. Wiederum zeigt sich die Spitzenstellung in Mathematik im vierten und achten Jahrgang; in Naturwissenschaften liegen die Ergebnisse hingegen ‚nur‘ im oberen Mittelfeld (Broeck, Brussel-

mans-Dehairs, Damme & Valcke, 2004; Mullis, Martin, Gonzalez & Chrostowski, 2004; Martin, Mullis, Gonzalez & Chrostowski, 2004).

Trotz der hohen Leistungsmittelwerte offenbaren sich auch Problemereiche im Schulsystem der Flämischen Gemeinschaft: Die erhobenen Kompetenzen sind vergleichsweise eng an die ethnische und soziale Herkunft gekoppelt, wenngleich sich dieser Zusammenhang in Flandern gegenüber Wallonien auf einem ungleich höheren Leistungsniveau darstellt, so dass Meyer et al. (2002, S. 20) zu folgendem Fazit kommen: „Das flämische Bildungssystem bleibt somit effektiv“.

Tabelle 3: Test-Mittelwerte, PISA 2003

	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften		Problemlösen	
	Rang	MW (SE)	Rang	MW (SE)	Rang	MW (SE)	Rang	MW (SE)
Flämische Gemeinschaft	3 (Finnland signifikant besser)	530 (2,1)	1	553 (2,1)	5 (Finnland, Japan, Hongkong, Korea signifikant besser)	529 (2,1)	4 (Korea, Finnland, Hongkong signifikant besser)	547 (2,1)
Belgien	12	507 (2,6)	9	529 (2,3)	15	509 (2,5)	11	525 (2,2)
Deutschsprachige Gemeinschaft	15	499 (2,7)	16	515 (3,0)	23	492 (2,8)	17	514 (3,0)
Deutschland	23	491 (3,4)	21	503 (3,3)	19	502 (3,6)	18	513 (3,2)
Französische Gemeinschaft	31	477 (5,0)	24	498 (4,3)	32	483 (4,6)	24	496 (4,0)

Die Rangplätze unterscheiden sich um bis zu zwei Plätze von der internationalen Darstellung, da hier zur Differenzierung die drei innerhalb Belgiens existierenden Gemeinschaften zusätzlich zum Gesamtmittelwert für Belgien ausgewiesen werden. Quelle der Daten: Meyer et al., 2004.

Als Gründe für die unterschiedlichen Erträge schulischen Lernens in den Gemeinschaften werden in diesem Zusammenhang immer wieder unterschiedliche, sich der Schulsteuerung entziehende Rahmenmerkmale angeführt, nämlich insbesondere die deutlich unterschiedlichen Migrantenanteile sowie die Arbeitslosenquoten in beiden Landesteilen (Moens, 2005), die nachfolgend kurz beleuchtet werden.

Die amtliche flämische Statistik weist für den Zeitraum der zweiten PISA-Erhebungswelle von 2003 für die dort lebenden Ausländer (also Personen ohne belgische Staatsangehörigkeit) einen Anteil von 4,7 % aus, wovon ein Viertel niederländischer Herkunft ist, 15 % sind Marokkaner, 13 % Türken und 9 % Italiener (Eurybase, 2002/2003a). In Wallonien hingegen gibt es fast doppelt so viele Ausländer (9,2 %), wobei über 5 % aus EU-Staaten kommen (vor allem aus Italien, Frankreich und den

Niederlanden), und die übrigen Personen stammen insbesondere aus Marokko und der Türkei (Eurybase, 2002/2003b). Ähnliche Proportionen zeigen sich, wenngleich auf höherem Niveau, auf der Grundlage der aktuellsten PISA-Daten zu den Migranten, zu denen auch diejenigen gezählt werden, die zwar die belgische Staatsangehörigkeit besitzen, gleichwohl aber eine Migrationsgeschichte haben (vgl. die entsprechenden PISA-Publikationen): 7 % gegenüber 18 % in der Französischen Gemeinschaft. Dennoch gibt es in beiden Gemeinschaften große Anteile an Sprachgruppen, die mit der jeweiligen in der Schule gesprochenen Sprache vertraut sind. Im differenzierenden Vergleich der Migrantengruppen in der Französischen und der Flämischen Gemeinschaft ergeben sich signifikante Leistungsunterschiede zugunsten der Flämischen Gemeinschaft (vgl. Meyer et al., 2004). Die unterschiedliche durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Schüler/innen dieser beiden Landesteile kann sicherlich nicht allein über die Variable ‚ethnische Herkunft‘ erklärt werden.

Auch die innerdeutsche Auswertung der PISA-Ergebnisse hat empirisch unterfüttert vor Augen geführt, dass uneinheitliche Länderresultate u.a. auf die auseinander klaffende Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext zurückzuführen sind. Baumert et al. schreiben dazu für die deutschen PISA-Resultate: „Die von Neuntklässlern erreichten mittleren Leistungen in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen kovariieren auf Länderebene substanziell mit den Prosperitätsmaßen. Wohlhabendere Länder mit weniger sozialen Problemen und einem dynamischen Arbeitsmarkt scheinen auch im Bildungssystem erfolgreicher zu sein“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2002, S. 232). Zu den Indikatoren, die den öffentlichen Wohlstand ausdrücken, gehören insbesondere die Arbeitslosenquoten. Die Arbeitslosigkeit in Belgien liegt auf relativ hohem Niveau. Sie betrug im Januar 2005 insgesamt 12,7 %, wobei die regionalen Unterschiede angesichts des größeren wirtschaftlichen Wachstums in Flandern seit den 1960er Jahren auffällig sind (Wirtschaftsdienst des Auswärtigen Amtes, 7/2006): Flandern 8,5 % (235.243), Wallonie 18,2 % (263.037), Brüssel 20,9 % (91.685); mit verantwortlich für dieses regionale Ungleichgewicht ist eine geringe Arbeitsmobilität, die in Belgien nicht zuletzt auf sprachliche Barrieren zurückzuführen ist. Gleichwohl sind eindeutige kausale Zuschreibungen hinsichtlich der gemessenen schulischen Lernerträge kaum möglich.

Diese knapp skizzierten, günstigen kontextuellen Prädiktoren schulischer Leistungserbringung werden darüber hinaus von für Flandern spezifischen schulnahen und gegenüber internationalen Maßstäben ebenfalls günstigen Faktoren gerahmt. Aufschlussreich sind die bei TIMSS 2003 zusätzlich zum Lernstand erhobenen Daten zur Schul- und Unterrichtssituation, die jedoch nur für den flämischen Teil vorliegen: Flandern organisiert im internationalen Vergleich die kleinsten Klassen in Mathematik; so lernen in der Primarstufe 43 % in sehr kleinen Klassen (bis 19 Schüler/innen; internationaler Durchschnitt: 20 %) und 50 % in mittelgroßen Klassen bis maximal 26 Schüler (international 34 %). In der Sekundarstufe sitzen 90 % der flämischen Schüler

in Klassen mit bis zu 24 Jugendlichen (international 29 %). Darüber hinaus gehört Flandern zur Spitzengruppe bei der tatsächlich realisierten Unterrichtszeit für Mathematik. Die personelle und zeitliche Ressourcensituation ist damit als sehr günstig zu bewerten (Vergleichswerte für Wallonien existieren bei TIMSS 2003 leider nicht). So sind die Schulleitungen in Flandern auch deutlich zufriedener mit der materiellen Ausstattung ihrer Schule als ihre Kolleg/innen in anderen Ländern, etwa im Hinblick auf die generelle und fachspezifische Ausstattung, z.B. mit Lehr- und Lernmaterial, hinsichtlich der Computerausstattung oder des Inventars der Schulbibliothek. Über solche exemplarisch herausgegriffenen günstigen Inputmerkmale hinaus sollen nachfolgend grundlegende Prinzipien der Schulentwicklung betrachtet werden, da Belgiens Entwicklung zu einem föderalen Staat mit den Zuständigkeitsebenen ‚Föderalstaat‘, ‚Gemeinschaften‘ und ‚Regionen‘ insbesondere in der Flämischen Gemeinschaft tief greifende Veränderungen in der Organisation und Steuerung von Schule seit Ende der 1980er Jahre nach sich gezogen hat, die mit dem schulischen Kompetenzerwerb im Zusammenhang stehen können.

### 3. Grundlegende Prinzipien der Schulstruktur und Schulentwicklung im Spannungsfeld schulischer Freiheit und externer Evaluation

Die Aufsicht über das Bildungswesen wurde vor knapp zwei Jahrzehnten von der Bundesebene auf die Flämische, Französische und die Deutschsprachige Gemeinschaft und den jeweiligen Bildungsminister übertragen. Um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit zu gewährleisten, bleibt die föderale Instanz zuständig für die Festlegung der Schulpflicht, die Bestimmung von Mindeststandards für den Erwerb akademischer Abschlüsse und das Pensionssystem für Mitarbeiter in Bildungseinrichtungen.

Die strukturelle Ausgestaltung der Schulsysteme beider großer Gemeinschaften ist grundsätzlich ähnlich (vgl. für einen differenzierten Vergleich beider Systeme: Ministère de la Recherche et de la Formation, 1991). Alle Schüler/innen lernen sechs Jahre gemeinsam in der Primarstufe. Für die überwiegende Mehrheit von ihnen (mit Ausnahme einiger weniger Schulen vertikal gegliederten Typs in Brüssel, vgl. Brussel-mans-Dehairs, 2002) setzt sich das gemeinsame Lernen für zwei Jahre im Rahmen einer gemeinsamen Grundbildung in der ganztags-schulisch organisierten Sekundarstufe fort, damit die Schüler/innen möglichst viele Fächer kennen lernen, bevor sie eine bestimmte Studienrichtung einschlagen. Danach folgt in den verbleibenden vier Jahren eine Auffächerung in vier Zweige, nämlich den allgemein bildenden Zweig, den technischen Zweig, den künstlerischen Zweig (alle Abschlüsse berechtigen mit dem erfolgreichen Abschluss zur Aufnahme eines Hochschulstudiums) und den berufsbildenden Zweig, der unter bestimmten Bedingungen ebenfalls zur Hochschulberechtigung führt. In diesen vier Jahren gibt es gemeinsame Kurse für alle Schüler/innen über die Zweige hinweg sowie Wahloptionen innerhalb der gewählten Studienrichtung. Vaniscotte (2001) charakterisiert das Schulsystem in Belgien als eine Form zwischen klas-

sisch gegliederten und integrierten Systemen, da es innerhalb der Einheitsstruktur an den Schulen ein differenziertes System unterschiedlicher Züge (*onderwijsvormen*) gibt, was einerseits auf den französischen und andererseits auf den niederländischen Einfluss zurückzuführen sei. Weder für die Flämische noch für die Französische Gemeinschaft kann man von einem klar gegliederten System einerseits bzw. einem integrierten System andererseits sprechen (Vaniscotte, 2001, S. 10).

Beiden Gemeinschaften gemeinsam ist zudem das grundlegende Prinzip der Bildungs- und Erziehungsfreiheit, demzufolge jeder das Recht hat, Bildung institutionell zu organisieren (vgl. Ministry of The Flemish Community, 2005). Daran anknüpfend hat die Einzelschule eine große Autonomie und zugleich Verantwortung für ihr schulisches und unterrichtliches Handeln. Konsequenterweise haben auch die Eltern eine grundsätzliche Wahlfreiheit zwischen den Institutionen, um angemessen aus der Vielfalt der Schulprofile auswählen zu können. Vor diesem Hintergrund ist die Wahlfreiheit als Element der Wettbewerbsförderung unter den Schulen zwar keineswegs intendiert (Haecht, 2005), doch wird genau dieser Effekt für Belgien insgesamt beschrieben. Hirtt (2005) zeigt die soziale Segregation zwischen den Schulen anhand von PISA-2003-Daten auf, die insbesondere in den Großstädten erheblich ist, wo es eine größere Wahlmöglichkeit zwischen erreichbaren Schulen gibt. Neben den familialen Schulwahlentscheidungen, die in knapp 54 % der Fälle qualitäts- und traditionsorientiert und nur zu 27 % aufgrund der Wohnortnähe prioritär getroffen werden, tragen auch die Schulen aufgrund ihrer Auswahlstrategien aktiv zur sozialen Entmischung bei: Eine Mehrheit der Schulleitungen trage aktiv zur sozialen Entmischung bei: Eine Mehrheit der Schulleitungen trage aktiv und wissentlich dazu bei, die Ungleichheiten im Leistungsniveau der Schulen „zu pflegen“ (ebd., S. 11). Dies erklärt, so Hirtt, die großen einzelschulischen Unterschiede, die sich innerhalb beider Gemeinschaften trotz überwiegend anzutreffender Einheitsstruktur finden. Neben einer Einschränkung der Schulwahlfreiheit sieht Hirtt die Sicherung bzw. Herstellung von Vergleichbarkeit in der Standardisierung von Evaluationen nach einheitlichen, objektiven Kriterien, um Ungleichheiten aufzuzeigen und anzugehen. Angesichts der historisch bedingten Konstante der Bildungsfreiheit kennt man bislang keine Formen standardisierter, produktorientierter Evaluation für alle Schulen, etwa in Form zentraler Abschlussprüfungen. Dies war – insbesondere bis zur PISA-Publikation – ein „sujet tabou“ (Van Haecht, 2005, S. 1).

In Flandern hat man jedoch bereits zu Beginn der 1990er Jahre mit der prozessorientierten standardisierten Evaluation einen Kompromiss gefunden: 1991 wurde der so genannte Qualitätstriangel eingeführt. Dieser wird gebildet vom Dienst für Schulentwicklung (*Dienst voor Onderwijsontwikkeling*), von der Schulinspektion (*Onderwijsinspectie*) und den pädagogischen Beratungsdiensten (*pedagogische begeleidingsdiensten*). Diese drei Institutionen haben besondere Bedeutung vor dem Hintergrund der fehlenden Tradition externer Leistungsüberprüfungen in der Flämischen Gemeinschaft. Dabei geht man von einem breiten Qualitätsbegriff aus, d.h., Schulen vermit-

eln nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern es geht ebenso um die Weitergabe von Werten, Haltungen und Einstellungen, die sich einer exakten Messung entziehen (Verhoeven, 2001). Zudem vollzieht sich der Lernprozess in unterschiedlichen lokalen Kontexten, verbunden mit einer differenzierten Unterrichtsrealität, so dass externe Lernstandsmessungen aus flämischer Perspektive nicht angemessen und zielführend erscheinen. Ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit soll durch fachliche und überfachliche Mindeststandards erreicht werden, die vom *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* für das Ende der Primarstufe und den Abschluss der Sekundarstufe I entwickelt werden. Diese Institution ist für die Beobachtung und Schaffung gemeinsamer Eckpunkte der Schulentwicklung verantwortlich und berät in dieser Hinsicht das Ministerium.

Tabelle 4: Qualitätstriangel im flämischen Schulsystem

	Schulentwicklungsdienst	Schulinspektion	Päd. Beratungsdienste
Internet	<a href="http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/">www.ond.vlaanderen.be/dvo/</a>	<a href="http://www.onderwijsinspectie.be/">www.onderwijsinspectie.be/</a>	<a href="http://www.ond.vlaanderen.be/sites/pbd.htm">www.ond.vlaanderen.be/sites/pbd.htm</a>
Aufgaben	Wissenschaftlich fundierte Beratung des Ministers, insbesondere hinsichtlich folgender Aspekte: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Schulstruktur</li> <li>– Lehrplaninhalte</li> <li>– minimaler Bildungsstandards, Entwicklungsziele</li> <li>– Evaluationsinstrumente</li> <li>– Bildungsberichterstattung</li> </ul>	Aufsicht über die Qualität im System – unter Berücksichtigung der Schulautonomie – insbesondere in folgenden Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Umsetzung der Curricula</li> <li>– Erreichung der Bildungsziele (auch fächerübergreifende und fachunabhängige Kompetenzen)</li> <li>– Unterrichtsgestaltung</li> <li>– Ressourcenausstattung</li> <li>– Schulklima, Schulkultur</li> </ul>	Entwicklung der autonomen Einzelschule: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Begleitung bei der Realisierung einzelschulischer Projekte</li> <li>– Entwicklung professioneller, lernender Organisationen</li> <li>– Unterstützung von Selbstevaluationsprozessen im Sinne der Qualitätsentwicklung</li> </ul>
Stufen/ Bereiche	Primarstufe, Sekundarstufe Lehrerbildung Erwachsenenbildung ausgenommen: Tertiärbereich	insbesondere: Primarstufe, Sekundarstufe Erwachsenenbildung	Primarstufe, Sekundarstufe Centra voor Leerlingenbegeleiding (Art schulpyschologische Dienst); Erwachsenenbildung
Arbeitsweise	Entwicklung und Planung, auch auf der Grundlage eigener Erhebungen	Schulaudits und thematische Assessments; im Sekundarbereich auch fachspezifische Analysen; Dokumentenanalysen, Hospitationen, Interviews	Begleitung von Selbstevaluation, Begleitung nach Schulinspektionen, Durchführung thematischer Studenttage, Unterstützung von Fachgruppen, Coaching für Berufseinsteiger, Schulleitungen etc.

Quelle: Internetseiten der Einrichtungen.

Die Überprüfung der Einhaltung dieser Rahmenvorgaben auf einzelschulischer Ebene ist Aufgabe der Schulinspektion, die am jeweiligen Schulstandort arbeitet, um einerseits eine Kontrollfunktion auszuüben und das Ministerium auf der Grundlage der Er-

gebnisse zu beraten, andererseits aber auch den Schulen Entwicklungsbedarfe aufzuzeigen. Eine Beratungsfunktion hinsichtlich konkreter Maßnahmen hat die Inspektion hingegen ausdrücklich nicht. Hierfür sind die pädagogischen Beratungsdienste vorgesehen. Somit arbeitet der Schulentwicklungsdienst auf der Schulsystemebene und entwickelt Konzepte für das System insgesamt; Schulinspektion und Beratungsdienste arbeiten auf Schulebene, einerseits kontrollierend, andererseits beratend. Die Schulinspektion erweist sich als zentrales, verbindendes Glied zwischen den schulsystemischen Rahmenvorgaben und der einzelschulischen Ausgestaltung, zwischen schulpolitischer und administrativer Intention einerseits sowie schulischer Realisation im Hinblick auf Vergleichbarkeitssicherung und Qualitätsentwicklung andererseits. Vor diesem Hintergrund wird sie im nachfolgenden Abschnitt herausgegriffen und differenzierter betrachtet, zumal sie in dieser Form eine spezifisch flämische Institution darstellt.

Gemeinsam ist diesen drei Säulen der Qualitätsentwicklung – und dies ist ein weiteres Grundprinzip –, dass auf die Professionalisierung der Lehrkräfte gesetzt wird, indem ihnen mehr Verantwortung übertragen wird, um darüber die Motivation und Berufszufriedenheit zu fördern, und indem sie insbesondere in den Bereichen von Lernstandsmessungen, Diagnostik, Evaluation und Selbstevaluation fortgebildet werden.

#### 4. Philosophie und Verfahren der ‚Schuldurchleuchtung‘

Die recherchierte Literatur sowie das auf der Homepage und in zentralen Dokumenten widerspiegelte Selbstverständnis des Inspektorats beschreiben explizit eine bestimmte Steuerungsphilosophie, die nachfolgend in einem ersten Schritt skizziert wird, um in einem zweiten Schritt mit der Beschreibung zentraler Schritte des Inspektionsverfahrens die Kongruenz von Steuerungsphilosophie und Steuerungsinstrument einzuschätzen.

##### 4.1 Inspektionsphilosophie

Anders als die Französische Gemeinschaft kennen die Flamen das Schulentwicklungsinstrument der international so bezeichneten *full inspection*, bei der die Schulen über mehrere Tage hinsichtlich einer Vielzahl von weichen und harten Qualitätsindikatoren auf der Schul- und Unterrichtsebene evaluiert werden. In jüngerer Zeit gibt es eine klare Schwerpunktlegung auf die einzelschulische Selbstevaluation, die durch die Inspektionen angestoßen werden soll, für die ein differenzierter Kriterienkatalog entwickelt wurde (vgl. <http://www.onderwijsinspectie.be>, Stand 7/2006). Dies fügt sich ein in den Trend größerer einzelschulischer Autonomie (Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, Ressourcenbewirtschaftung, Entwicklung der Schulcurricula, Freiheit der didaktisch-methodischen Gestaltung ...) bei gleichzeitigem gewachsenem Bedarf an ein-

zelschulischer Verantwortung und Rechenschaftslegung, festgehalten in Mindeststandards, die zentral vorgegeben sind und deren angemessene Berücksichtigung in den Schulcurricula und in den Schulentwicklungsplänen durch das Inspektorat überprüft wird.

Dabei liegt der Fokus auf Unterstützung, weniger auf Sanktionierung (vgl. Verhoeven, 2001). Die Einzelschule sowie die Professionalisierung der Lehrerschaft stehen im Fokus; die Lehrerkollegien werden als Motoren einer Schulentwicklung von innen heraus verstanden, die sich top-down nicht verordnen lässt, aber durch entsprechende Rahmenbedingungen begünstigt werden kann. Dabei werden Schulen immer als Organisationen und somit als soziale Gebilde gesehen und deshalb bei den Inspektionen als Ganzes und insbesondere mit Blick auf Beziehungsgefüge betrachtet. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Arbeitsprozesse (im Sinne von Audits) auf Schul- und Unterrichtsebene, mehr noch als die erzielten Erträge, die nicht über zentrale Tests erhoben werden und zudem aufgrund des breiten Qualitätsverständnisses nicht allein auf Zeugnisnoten und erreichte Abschlüsse reduziert werden, sondern ebenso Haltungen, Einstellungen und Übergänge in die abnehmenden Systeme ausdrücklich und gleich gewichtet berücksichtigen (vgl. Abb. 1). Auf Prozessebene werden insbesondere die von der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung herausgearbeiteten Merkmale effektiver Schulen (z.B. starke Schulleitung) und erfolgreichen Unterrichts (z.B. *time on task*) berücksichtigt (vgl. Abb. 1). Dabei wird besonderer Wert auf eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Inspektoren und der Schule gelegt. Zudem soll die Inspektion den Schulen keine zusätzliche Arbeitslast verursachen; es werden deshalb keine neuen Dokumente von den Schulen erfragt oder die Entwicklung neuer Papiere auferlegt.

Inspektoren müssen vor diesem Hintergrund die Organisation Schule aus der Innenansicht kennen gelernt haben, um in dieser Stellung arbeiten zu können; mindestens zehn Jahre Schulerfahrung werden vorausgesetzt (als Schulleiter, Lehrer, Mitglied des psychologischen Dienstes oder der Schulbegleitdienste; vgl. Maas, Ver Eecke & Zaman, 2000). Schriftliche und mündliche Prüfungen von pädagogischem Fachwissen, von Haltungen und Einstellungen einschließlich der Simulation einer Inspektionssituation sowie eine abschließende Beurteilung nach der Probezeit sollen die Qualität der Inspektion sichern helfen. Auch die Inspektion selbst wird seit 1998 evaluiert, indem jedes Mitglied des Inspektionsteams regelmäßig beurteilt wird; die Beurteilungen sind Teil der Personalakte.

Abbildung 1: Ausgewählte zentrale Indikatoren des CIPO-Modells

GRUNDLEGENDE ASPEKTE			
Kontext	Input	Prozess	Output
demografische, strukturelle, materielle, finanzielle, rechtliche, administrative und pädagogisch-didaktische Faktoren, die Einflüsse auf Input, Prozess und Output haben können	Informationen, die die am direkten Schul- und Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen betreffen (Schüler, Lehrer, Schulleitung) strukturelle Informationen (Unterrichtsangebot) materielle Ressourcen	Die Summe von Aktivitäten in Schule und Unterricht, mit denen die Bemühungen um Qualitätsentwicklung erfasst werden können	alle Indikatoren der Erreichung der vom Ministerium vorgegebenen Ziele
KONKRETE BEISPIELE			
Kontext	Input	Prozess	Output
Geschichte der Schule, sofern sie einen Einfluss auf die heutige Schulsituation hat	Schülerzahl und Fluktuation sozioökonomischer und ethnischer Hintergrund der Schülerschaft	Indikatoren auf Schulebene – Gemeinsame Zielorientierung und Visionen, gerichtet auf permanente Entwicklung – nach innen und außen gerichtete Kommunikationsstrukturen, Kooperation, unterstützende Netzwerke – Qualitätsentwicklung von der Zielvereinbarung bis zur Evaluation – Vorgabe von Entwicklungsrichtungen – Möglichkeiten der professionellen Kompetenzentwicklung	Output: Erreichung der Lernziele (einschließlich Haltungen und Einstellungen) einzelner Schüler(gruppen); Zeugnisnoten; Schulzufriedenheit der Lehrer, Schüler, Eltern
Lage, Einzugsgebiet, Schulgröße	Lehrereinstellung	Indikatoren auf Unterrichtsebene Zielstellung 1: Basiskompetenzen im Zusammenhang realisieren	Outcome: Übergänge in abnehmende Systeme, Verbleib und Erfolg am Arbeitsmarkt
Materielle Ausstattung	Führungsstil der Schulleitung	– Mindestkompetenzen erreichen, bewachen und kontinuierlich aufbauen (z.B. über vertikale Vernetzung) – Lebensweltorientierung der Inhalte und Berücksichtigung horizontaler Vernetzung – Unterricht ist auf Transfer gerichtet, kognitive Aktivierung	
Einwerbung von Finanzmitteln		Zielstellung 2: Breite Entwicklung realisieren – Unterricht ermöglicht eine harmonische Entwicklung der Kinder (kognitive, affektive, motorische Entwicklung, Methodenvielfalt ...), – Der Unterricht sorgt für ein stimulierendes pädagogisches Klima (klare Regeln, respektvoller Umgang, time on task ...)	
Stundentafeln		Zielstellung 3: Breite Fürsorge realisieren – Abstimmung des Unterrichtsangebots auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler (Berücksichtigung der Ausgangslage der Schüler, unterschiedlicher Methodeneinsatz ...)	
Partizipationsverhältnisse			
...			

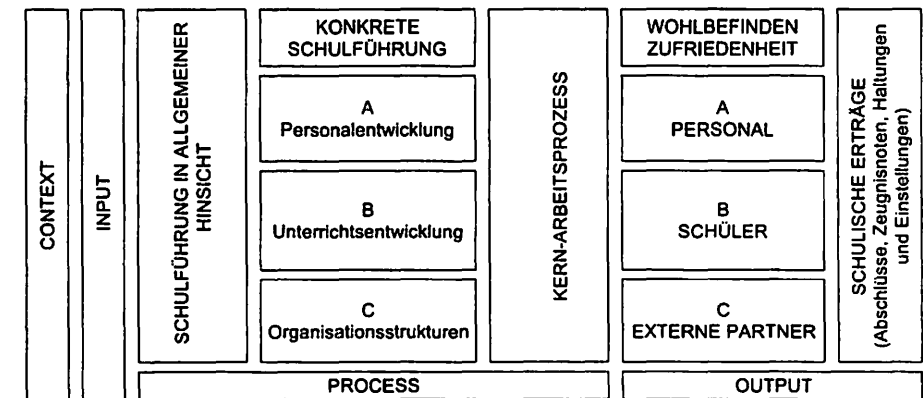
Quelle: Inspectie Basisonderwijs, 2005; Verhoeven, 2001.

## 4.2 Inspektionsverfahren

Das Inspektionsverfahren (*schooldoorlichting*), das jede Schule alle sechs Jahre betrifft, folgt seit 1998 im Kern dem so genannten CIPO-Modell, das für *context*, *input*, *process* und *output* steht und in seinem Aufbau aktuellen Steuerungs- und Qualitätsmodellen von Schule entspricht (vgl. Abb. 2). Es wurde vom Schulentwicklungsdienst eingeführt. Mit diesem Modell sollen Schulen stärker als Systeme in spezifischen lokalen Zusammenhängen betrachtet werden, d.h., es gibt Systemelemente, die in einem bestimmten Beziehungsgefüge zueinander stehen.

Dieses Verständnis zeigt sich in der Erwartung gegenüber Schulen, dass sie eigenverantwortlich im Sinne der Qualitätsentwicklung agieren. Dies bedeutet insbesondere: gemeinsame Zielorientierung, klare Kommunikations- und Unterstützungsstrukturen, Schaffung von Möglichkeiten professioneller Kompetenzentwicklung.

Abbildung 2: CIPO-Modell der Schulinspektion



Quelle: www.onderwijsinspectie.be

Die Übersicht in Abbildung 1 führt die einzelnen Untersuchungsaspekte des CIPO-Modells weiter aus und erläutert damit das grundsätzliche Verfahren. Das Inspektorat hat alle Bereiche des CIPO-Modells indikatorisiert und mit Beispielen gefüllt. Zu vielen Indikatoren gibt es Bewertungsbögen mit einer 5-stufigen Bewertungsskala (zentrale Grundlage der nachfolgenden Darstellung: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004/2005).

Der Überblick in Abbildung 1 verdeutlicht die bereits skizzierte Betonung der Evaluation von Arbeitsprozessen innerhalb der Organisation Schule. Ein besonderer Schwerpunkt liegt innerhalb dieser Dimension auf der Unterrichtsebene, da diese als proximale Einflussfaktor auf Lernergebnisse angesehen wird. Hier sind diejenigen Prinzipien und Merkmale entscheidend, die – abgesichert über internationale Forschungsbefunde – für den Unterrichtserfolg als ausschlaggebend angesehen werden.

Das Verfahren der ‚Schuldurchleuchtung‘ ist auch hinsichtlich des Ablaufs standardisiert und folgt einem für alle Schulen gleichen Muster, das sich wie folgt darstellt:

#### *Schriftliche Ankündigung des Schulbesuchs*

Die Schule wird 30 Tage vor der Inspektion über den Zeitraum des Schulbesuchs, die Zusammensetzung des Inspektionsteams (2 Inspektoren für ein Lehrerkollegium bis 35 Personen, 3 bis 6 Inspektoren ab 35 Kolleg/inn/en) informiert. Dies geht mit der Anforderung einher, das Formular ‚Schulgegebenheiten‘ auszufüllen (Schülerzahl, Zusammensetzung des Kollegiums, Fortbildung ...) und bestimmte Informationen für die Visitation herauszusuchen und bereitzuhalten. Im Vorfeld sind das Schulprogramm (*schoolwerkplan*), die Schulordnung und die Informationsbroschüre für neue Schüler/innen an der Schule dem Inspektorat zuzusenden. Zu diesem Zeitpunkt erhalten die Schulen den ausdrücklichen Hinweis, dass sie keine zusätzlichen Dokumente anfertigen zu brauchen und dass das Inspektionsteam so wenig wie möglich in den gewohnten Arbeitsalltag eingreifen möchte.

#### *Vorbereitende Besuche und Gespräche*

Zwischen der schriftlichen Ankündigung und der umfassenden Schulbegehung liegt ein Kontrollbesuch, der Arbeits- und Sicherheitsaspekte im Schulgebäude sowie die hygienischen Zustände betrifft. Die Schule wirkt an diesem Punkt mit, indem sie Probleme und Defekte vorab benennt. Ebenso wird der Zustand der materiellen Ausstattung begutachtet und im Gespräch mit der Schulleitung und dem Sicherheitsbeauftragten der Schule nach einem Schulrundgang thematisiert, um gegebenenfalls zu reagieren.

Ein weiteres Gespräch mit der Schulleitung dient der Erhebung von Basisinformationen und der Planung des Zeit- und Arbeitsplans der Inspektion. Eine Koppelung der einzelschulischen Begehung an zeitgleich laufende landesweite Studien des Inspektorats zu bestimmten Themenaspekten ist möglich (z.B. zur Computerausstattung an den Schulen der Region).

In dieser Phase macht sich das Inspektionsteam auch mit dem Lehrerkollegium bekannt. Zudem erfolgt die Auswahl solcher Personen aus dem Lehrerkollegium, die im Inspektionsteam mitarbeiten werden, indem sie an Gruppengesprächen, der Erläuterung der schulischen Ziele und Organisationsmerkmale und der Dokumentenanalyse beteiligt sind sowie Hospitationen im eigenen Unterricht ermöglichen.

#### *Schulbegehung als Kernelement der Inspektion*

Der Schwerpunkt der einzelschulischen Inspektion liegt auf der so genannten ‚Schulphase‘, in der insbesondere das Unterrichtsgeschehen und das Beziehungsgefüge zwischen den schulischen Mitarbeitern im Vordergrund stehen. Zu Beginn und zum Schluss gibt es jeweils ein Gespräch mit dem Schulleitungsteam. Inhaltlich geht es

dabei um Aspekte wie die grundlegenden Lehr- und Lernziele, das Angebot an außerunterrichtlichen Aktivitäten, schulorganisatorische Gegebenheiten einschließlich der Kontrolle der Aufsichtspflicht in den Pausen und der Sicherheit der Schulwege, Kontext- und Inputmerkmale der Schule (vgl. Abb. 1) sowie die Elemente der formativen und summativen Selbstevaluation der Schule. Zentrale Schuldokumente wie das Schulprogramm, die Schulordnung, Schülerarbeiten und Sitzungsprotokolle werden ebenfalls besprochen.

Die Analyse der Unterrichtsprozesse, bei der komplette Unterrichtsstunden betrachtet werden, umfasst einerseits Aspekte wie die Art und Weise von Erklärungen, Fragestellungen und Aufgabenformulierung, Feedback und Evaluation sowie die Organisation der Lehrsituation (vgl. für Beispiele Abb. 1) im Unterricht sowie die Gestaltung der Lernumgebung. Dabei sollen die Lehrkräfte keine Vorführstunden inszenieren, sondern einen Einblick in ihre tägliche Unterrichtspraxis geben, ohne dass der Unterricht und die einzelne Lehrperson beurteilt werden. Sie stehen vielmehr gemeinsam mit weiteren Kollegen und Kolleginnen, deren Unterricht beobachtet wird, für die an der Schule vorherrschende Unterrichtskultur und die Frage, inwieweit sich in ihrem Unterrichtshandeln gemeinsame Haltungen als Ausdruck von Schulkultur widerspiegeln.

Andererseits nehmen die Inspektoren Einsicht in unterrichtsbezogene Dokumente, wie die Stundenvorbereitung, Entwicklungsberichte für die Schüler/innen und die Noten, um einen vollständigeren Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu erhalten. Dazu dienen auch offene, vertrauliche Gespräche mit den Lehrkräften, etwa zu klassen- und schulbezogenen Kennzeichen. All diese Informationen werden abschließend zusammengetragen; relevante Informationen werden für den Endbericht ausgewählt. Dabei wird in keinem Fall mitgeteilt, von welchen Personen Einzelinformationen stammen.

#### *Abschließender Bericht und Inspektionsurteil*

Spätestens 60 Tage nach Abschluss der Inspektion wird die Schule über das Beurteilungsergebnis informiert, das die spezifischen Input- und Kontextgegebenheiten berücksichtigen muss, um den Arbeitsbedingungen am jeweiligen Schulstandort gerecht zu werden. Insofern geht es um die Erstellung eines möglichst objektiven Berichts unter Berücksichtigung der verschiedenen Informationsquellen (Triangulation), wobei sich alle Inspektoren über den Text und ihr Urteil einig sein müssen. Frühestens zwei Tage nach Zusendung des Berichts erfolgt gemeinsam mit Vertretern der Schulbehörde, der Schulleitung und anderen möglichen Beteiligten ein so genanntes Verifizierungsgespräch zum vorgelegten Text, bei dem die Schule gegebenenfalls weitere Informationen liefern kann, die zu Korrekturen führen können.

Das Inspektorat erstellt zwei abschließende Berichte, die 30 Tage nach dem Gespräch vorliegen müssen: eine Kurzfassung für die interessierte Öffentlichkeit sowie einen ausführlichen Bericht, der für die Schule bestimmt ist. Im Kurzbericht wird mit-

geteilt, ob die Schule folgende Aspekte ausreichend berücksichtigt: unterrichtliches und schulorganisatorisches Funktionieren, Einhaltung der Arbeits-, Sicherheits- und Hygienestandards sowie die Einhaltung weiterer Vorschriften.

Der Aufbau des ausführlichen Berichts orientiert sich am Indikatorenraster und liefert eine Vielzahl an Informationen, mit Hilfe derer die schulische Arbeit eingeschätzt und Empfehlungen für die weitere Qualitätsentwicklungsarbeit abgeleitet werden, um schulinterne Folgeprozesse anzuregen. Anmerkungen seitens der Schule zu dieser Endfassung werden gesondert ausgewiesen. Der Schulleiter ist dazu verpflichtet, den Bericht auf die Tagesordnung einer Konferenz zu setzen und diesen umfassend mit dem Kollegium besprechen. Den Schulen steht es frei, den ausführlichen Bericht weiter zu verteilen. Für Außenstehende gibt es die Möglichkeit, die Berichte über das Inspektorat zu erfragen, jedoch dürfen sie nicht für Rankings oder kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Das Urteil über das Funktionieren der evaluierten Organisation hat drei mögliche Ausprägungen: ‚günstig‘, ‚zeitlich begrenzt günstig‘ und ‚ungünstig‘. Im ersten Fall erhält die Schule zwar Entwicklungsempfehlungen, doch ist erst nach drei Jahren ein Folgebesuch notwendig, bei dem beurteilt wird, inwieweit die Schule an ihren Projekten und Zielen arbeitet. Für ein ‚zeitlich begrenzt‘ günstiges Urteil müssen mindestens drei Beurteilungsaspekte des Schulbesuchs als ungünstig bewertet sein. Dies hat die Konsequenz, dass eine Folgekontrolle in dem im Bericht benannten Zeitraum erfolgt, bei der die benannten Defizite im Vordergrund stehen. Dieser Kontrollbesuch führt zu einer abschließenden günstigen oder ungünstigen Beurteilung. Ein ungünstiges Urteil zieht eine zweite Inspektion durch ein anderes Inspektionsteam nach sich, welches das Ergebnis bestätigt oder zu einer ungünstigen Bewertung kommt. In dem letzten Fall ist ein Auslaufen der Schule möglich, was jedoch nach Auskunft des Inspektorats nur sehr selten vorkommt. Am häufigsten wird das ‚zeitlich begrenzt günstig‘-Urteil vergeben, um in den Schulen Entwicklungsprozesse anzuregen.

Über die einzelschulische Rückmeldung hinaus werden die Ergebnisse jedes Jahr im so genannten Bildungsspiegel (*Onderwijspiegel*) getrennt für die einzelnen Schulstufen, jedoch ohne Ausweisung einzelner Schulen, zusammengefasst und berichtet sowie dem flämischen Parlament vorgelegt. Der Bericht dient der Beschreibung des Zustands des Schulsystems und hat damit die Funktion einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung, die den Vorteil hat, dass sie auf weiche, prozessbezogene Qualitätsindikatoren zurückgreifen kann.

Insgesamt nehmen die Schulen die ‚Durchleuchtungen‘ positiv wahr, Gespräche verlaufen konstruktiv, und es gibt genügend Raum, sich selbst einzubringen. Mit den abschließenden Urteilen der Berichte gibt es überwiegend Übereinstimmung (*Onderwijsinspectie, 2002; McKenzie, Hilary, Santiago & Sliwka, 2004, S. 25*). Offensichtlich akzeptieren die Schulen die Intention der Unterstützung durch das Inspektorat.

## 5. Perspektiven für die deutsche Evaluationspolitik

In vielen Ländern der Bundesrepublik wird derzeit die Schulaufsicht durch ein davon unabhängiges Inspektorat ergänzt, in ihren Kompetenzen reduziert oder sie wird sogar aufgelöst. Dabei gibt es eine klare Orientierung an den Inspektionsverfahren international erfolgreicher Nachbarländer, wobei es auch konkrete internationale Kooperationen einzelner Bundesländer gibt, so z.B. mit den bei verschiedenen Leistungsstudien erfolgreichen Niederlanden. Bislang kaum ins Blickfeld bildungswissenschaftlicher bzw. bildungspolitischer Aufmerksamkeit gerückt ist hingegen die Flämische Gemeinschaft im Nachbarland Belgien, die – teils noch vor den Niederlanden platziert – ebenfalls Weltspitze ist und in Mathematik in der aktuellen PISA-Auswertung sogar alle beteiligten Staaten hinter sich lässt. Dieses Ergebnis eines Schulsystems, das sich strukturell nicht grundlegend von den anderen Gemeinschaften in Belgien unterscheidet und sich dennoch von diesen im erzielten Ertrag so deutlich abhebt, erschließt sich aufgrund des international ausgewiesenen Mittelwerts für Belgien insgesamt ohne weitere Ausdifferenzierungen erst auf den zweiten Blick.

Abgesehen von tendenziell günstigeren Kontextfaktoren (z.B. hinsichtlich der Migrantenanteile und der Arbeitslosenquote) erscheint insbesondere die prozessbegleitende Entwicklung der Einzelschule am individuellen Schulstandort durch die kontrollierende Aufsichtsfunktion der Schulinspektion und – dies ist ein zentraler Unterschied gegenüber der deutschen Entwicklung – die ergänzende beratende Tätigkeit der pädagogischen Begleitdienste erklärungsmächtig für die Entwicklung und Sicherung von Qualität auf diesem attestierten hohen Niveau. Zugleich zeigt die Betrachtung dieser Maßnahmen im internationalen Vergleich einige Besonderheiten auf:

Der Qualitätsbegriff ist bewusst breit gefasst, indem er – aktuellen wissenschaftlichen Qualitätsmodellen von Schule folgend – Kontext-, Input-, Prozess- und Outputfaktoren gleichermaßen berücksichtigt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt jedoch auf schulischen und unterrichtlichen Prozessqualitäten, die bei den Schulvisitationen ausführlich berücksichtigt werden, was auch die differenzierten Kriterienkataloge für diesen Evaluationsbereich widerspiegeln. Dieses Verständnis wird in den offiziellen Dokumenten des Ministeriums und der Schulinspektion bewusst formuliert. Demzufolge wird Schulinspektion nicht als Element eines Bildungsmarktes, eingebunden in ein System zentraler Tests und Rankings, verstanden, mit dem die einzelne Organisation Schule unter externen Druck gesetzt werden soll (*pressure-Ansatz*). Vielmehr folgt dieses Verständnis der Überzeugung, dass Innovationen und Entwicklungsprozesse nicht ‚top down‘ und direkt von außen initiiert werden können, sondern von innen heraus akzeptiert und initiiert werden müssen, indem sie möglichst breit von den Mitarbeitern von Schule getragen und geteilt werden.

Allerdings zeigt die Etablierung des Inspektionssystems auch, dass der Entwicklungsbedarf und die Entwicklungsrichtung nicht immer selbst herausgefunden werden und es an dieser Stelle entsprechender Unterstützung bedarf, indem den Schulen mit

den Visitationen als ‚Serviceleistung‘, wie es formuliert wird, ein Spiegel vorgehalten wird (*support*-Ansatz). Auch wenn der *support*-Ansatz deutlich im Vordergrund steht, gibt es auch eine gewisse Form des Entwicklungsdrucks, da festgestellte Defizite schriftlich dokumentiert und einer erneuten Überprüfung unterzogen werden (*pressu-re-* und *support*-Ansatz).

Dass die prozess- und nicht die produktbezogene Evaluation von Schule favorisiert wird, spiegelt sich auch in der Tatsache, dass das Inspektionssystem nicht an zentrale, landesweite Tests und Prüfungen gekoppelt ist, die man in Flandern – anders als etwa in den Niederlanden und vielen anderen Ländern mit *full inspections* – nicht kennt. Als Grundlage der Outputevaluation dienen lediglich die Zensuren und erreichten Bildungsabschlüsse sowie die Inspektionsergebnisse zur Schulzufriedenheit und zu Einstellungen und Haltungen der Schüler/innen. Dieses System schulischer Qualitätsentwicklung, das ganz klar auf die einzelschulische Entwicklung von innen heraus setzt und versucht, dies mit einer entsprechenden Professionalisierung der Lehrer/innen in Evaluationsfragen zu verknüpfen, hebt sich von internationalen Trends ab und erscheint als Ausdruck einer grundlegend unterstützungsorientierten Steuerungsphilosophie auch aus deutscher Perspektive beachtenswert, wo sich schulpolitische Steuerungsstrategien eher an Instrumenten der Rechenschaftslegung orientieren, die Schulen stark unter Druck setzen.

#### Literatur

- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘. (Hrsg.). (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Broeck, A. van den, Brusselmans-Dehairs, C., Damme, J. Van & Valcke, M. (2004). *Vlaanderen in TIMSS 2003*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Brusselmans-Dehairs, C. (2002). Belgien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas* (S. 32–47). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Eurybase. (2002/2003a). *Het onderwijssysteem in België. Vlaamse Gemeenschap (2002/2003)*. Verfügbar unter: [http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html) [20.02.07].
- Eurybase. (2002/2003b). *Le système éducatif de la Belgique. Communauté française (2002/2003)*. Verfügbar unter: [http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html) [20.02.07].
- Haecht, A. Van (2005). Évaluation, «Bien public» et Marché: les incertitudes de la politique en communauté française de Belgique. *Éducation & Politiques*, 2005-09-22.
- Hirt, N. (2005). Belgique – Finlande: le coût exorbitant du libéralisme scolaire. *L'école démocratique*, 2005-12-30.
- Inspectie Basisonderwijs. (2005). *De school onder de loep. De wijze waarop de inspectie te werk gaat bij een schooldoorlichting*. Brussel: Onderwijsinspectie.
- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A. & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 13–14. Liège: Université. Verfügbar unter: [http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/Cahiers\\_1314.html](http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/Cahiers_1314.html) [20.02.07].

- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & von Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Lessard, C., Santiago, P., Hansen, J. & Müller Kucera, K. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse: Communauté française de Belgique*. Paris: OECD.
- Lovenfosse, M.-N. (2006). Regards externes, Qualité interne. *Entrées libres*, 8, 20–21.
- Maas, B., Ver Eecke, E. & Zaman, M. (2000). *Inspectorates of Education in Europe. A Descriptive Study*. London: SICL.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Science Report*. Chestnut Hill: Boston College.
- McKenzie, P., Hilary, E., Santiago, J. & Sliwka, A. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country note: The Flemish community of Belgium*. Paris: OECD.
- Meyer, I. De, Pauly, J. & Poele, L. Van de (2004). *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.
- Meyer, I. De, Vos, H. De & Poele, L. Van de (2002). *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.
- Ministère de la Recherche et de la Formation. (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique: similitudes et divergences*.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2004/2005). *Draaiboek van een schooldoorlichting*. Verfügbar unter: <http://www.onderwijsinspectie.be/SO/BUSO/draaiboek-05-06-14.doc> [20.02.07].
- Ministry of the Flemish Community. (2005). *Education in Flanders. A broad view of the Flemish educational landscape*. Brussels: Drukkerij Van In.
- Moens, F. (2005). PISA: controverses et débats en Belgique francophone. Des indicateurs à la qualité. In: *Éducation et Politiques*, 2005-09-22.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill: Boston College.
- Onderwijsinspectie (2002). *Onderwijsspiegel 01–02*. Verfügbar unter: <http://www.onderwijsinspectie.be/> [20.02.07].
- Vaniscotte, F. (2001). *La diversité des systèmes éducatifs de l'Europe communautaire*. Verfügbar unter: [http://www.ac-versailles.fr/sections-europeennes/docs/DIV\\_SYS\\_EDUC\\_EUR.pdf](http://www.ac-versailles.fr/sections-europeennes/docs/DIV_SYS_EDUC_EUR.pdf) [20.02.07].
- Verhoeven, J. (2001). *The development of education*. Brussels: Ministry of the Flemish Community, Department of Education.

#### Internetquellen

- Dienst voor Onderwijsontwikkeling (Schulentwicklungsdienst):  
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/>
- Onderwijsinspectie Vlaanderen (Schulinspektion):  
<http://www.onderwijsinspectie.be/>
- Pedagogische begeleidingsdiensten (Pädagogische Beratungsdienste):  
<http://www.ond.vlaanderen.be/sites/pbd.htm>