



3. Bund-Länder-Inspektion Bilanzbericht

BLI 3.0

Qualitätsmanagement
Qualität ist
das Ganze

Arbeitsgruppen

AW

Qualität ist das Ganze

BLI-Bilanz

Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion



Herausgeber:

Projektgruppe AQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA)

- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -

Kontakt:

bli@bva.bund.de

© Bundesverwaltungsamt Köln 2017

alle Rechte vorbehalten

Telefon: 022899 358-8726

Internet: www.auslandsschulwesen.de

Hinweis:

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich. Die Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers wieder.



Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
PQM wird zu AQM	8–25
Das Auslandsschulqualitätsmanagement – ein Interview	9
Vernetzung ist der Schlüssel für Qualität – Regionale Netzwerktagung in der Subsahara	13
Kopplung und Alignment statt „Steuerung“ – ein systemischer Ansatz des Qualitätsmanagements	21
BLI – Rückblick und Ausblick	26–53
BLI 2.0 – zweiter Zyklus der Bund-Länder-Inspektion	27
Datenrückmeldung ans Kollegium – eine moderierte Konferenz	35
Ergebnisse der BLI 2.0 – Datenauswertung	39
Was bringt die BLI? Ein Beitrag zur Wirkungsforschung	47
Perspektivenwechsel	54–79
Mit den Augen der Schulleitung – Erfahrungsbericht eines Auslandsschulleiters	55
Mit den Augen des Schulträgers – das Erfolgsgeheimnis der Schule	63
Mit den Augen der Verwaltungsleitung – an einem Strang ziehen	69
Mit den Augen eines Schulleiters und Qualitätsprüfers – Blick zurück nach vorn	73
Die Siegerschule des Deutschen Schulpreises – Qualität aus unserer Sicht	77

Viele tragen zur Qualität bei	80–127
Mit dem Methodenrad zur BLI 2.0 – Unterrichtsentwicklung in Westafrika	81
„Bist du Preußler oder Kästner?“ „Ich bin Funke!“ – Sprachförderung im Anschluss an eine BLI	85
Blended-Learning – eine Antwort auf das Unterrichten an weltweit 140 Standorten	93
Gute Schulleitung – Leiten und Führen	101
Aus dem Arbeitsalltag der Prozessbegleitung – ein Praxisbericht	105
OLK-Qualifizierung in Lima – noch ein Praxisbericht	113
Der Beitrag der Peers – gute Freunde sind kritisch	117
Der Beitrag der Schulaufsicht – bilanzieren und beraten	122
Qualität bei Prüfungen und Abschlüssen – setzt Maßstäbe (voraus)	125
Agenda 2020	128–133
Auf dem Weg zur BLI 3.0 – das AQM im Blick	129
Anhang	134–139
Die Verfasser	135
Abkürzungsverzeichnis	137
Impressum	139



Editorial



Das vor 15 Jahren entwickelte Pädagogische Qualitätsmanagement für die 140 Deutschen Schulen im Ausland ist sehr erfolgreich und Basis für weitere Anstrengungen, um die hohe Qualität der Schulen weiter zu entwickeln. Auf die Pädagogik, letztlich auf den Unterricht kommt es an. Dazu sind Rahmenbedingungen unverzichtbar, die guten Unterricht erst ermöglichen: qualifizierte Lehrkräfte in ausreichender Zahl, gut ausgestattete Schulen und ein professionelles Schul- und Verwaltungsmanagement. Qualität ist das Ganze!

Das 2016 neu eingeführte Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) erweitert den pädagogischen Blickwinkel und fragt auch danach, wie die materiellen Rahmenbedingungen beschaffen sein müssen, um guten Unterricht zu ermöglichen. Vor allem aber lenkt das AQM den Blick auf die wechselseitigen Zusammenhänge von – in der Sprache der Betriebswirte¹ – Kernprozessen (Unterricht) und Supportprozessen (Verwaltungs- und Ressourcenmanagement). Nur wenn Schulleitung, Verwaltungsleitung und Schulvorstände nicht nebeneinander oder gar gegeneinander, sondern miteinander an gemeinsamen Zielen arbeiten, kann „gute Schule“ gelingen.

¹ Entsprechende Begriffe sind grundsätzlich geschlechtsneutral zu verstehen und schließen männliche und weibliche Personen ein.

Der erste Teil dieser Broschüre stellt diese Zusammenhänge unter der Überschrift „PQM wird zu AQM“ dar.

Mit dieser Veröffentlichung legen wir zugleich nach 2010 und 2012 nun die dritte BLI-Bilanz vor. Konzept, Erfahrungen und Ergebnisse des zweiten Zyklus der Bund-Länder-Inspektion ab 2014 („BLI 2.0“) finden Sie im zweiten Teil in der Rubrik „BLI – Rückblick und Ausblick“.

Im Abschnitt „Viele tragen zur Qualität bei“ erhalten den größten Raum die zahlreichen Menschen, die in ganz unterschiedlichen Rollen und Funktionen Beiträge dazu liefern, dass Deutsche Schulen im Ausland den Exzellenzanspruch erfüllen, der an sie gestellt ist. Deutlich werden soll, dass Schulleitungen, Schulträger, Verwaltungsleitungen, Lehrkräfte, Prozessbegleiter, Kritische Freunde, Bund-Länder-Inspektoren, Mitarbeiter der Fördernden Stellen von Bund und Ländern und beratende Wissenschaftlicher jeweils das Ihre zur Qualität beitragen. Nur so kann Exzellenz gelingen.

Zum Abschluss richten wir den Blick im Kapitel „Agenda 2020“ in die Zukunft. Im Artikel „Auf dem Weg zur BLI 3.0 – Das AQM im Blick“ geben wir einen Ausblick auf die Entwicklung des dritten Zyklus der Bund-Länder-Inspektion. Die BLI 3.0 wird ab 2020 evaluieren, inwieweit es gelungen ist, das AQM-Konzept in schulische Praxis umzusetzen.

Das Redaktionsteam hofft darauf, dass die Wechselwirkungen des Handelns aller Akteure in der deutschen Auslandsschularbeit in den Beiträgen dieser Broschüre sichtbar werden und dass damit deutlich wird, was AQM ausmacht: Der Fokus liegt auf dem Ganzen!

Wir danken allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Beiträge.

JOACHIM LAUER, LEITER DER ZENTRALSTELLE
FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (ZfA) DES BUNDES-
VERWALTUNGSAMTES

*Ein neuer Tag beginnt – Blick von der
Schmidt-Schule auf Jerusalem.*



Viele tragen zur Qualität bei

Das Auslandsschulqualitätsmanagement – ein Interview

Der Hauptimpuls zu einem Auslandsschulqualitätsmanagement ist 2016 von Joachim Lauer ausgegangen, dem langjährigen Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Reiner Ries, für das AQM zuständiger Fachbereichsleiter, trägt die Verantwortung für die Umsetzung des neuen Qualitätsmanagement-Ansatzes. Dr. Ehlert Brüser-Sommer sprach mit beiden über die aktuellen Entwicklungen.

Interview mit Joachim Lauer und Reiner Ries

Herr Lauer, Sie sprechen nicht mehr vom PQM, sondern vom AQM. Warum?

Als wir das PQM mit seinem pädagogischen Fokus vor über zehn Jahren entwickelt haben, haben wir alles richtig gemacht. Aber in den letzten Jahren sind neue Fragen auf gekommen, auf die wir Antworten finden müssen.

Als da wären?

Unser Auslandsschulsystem ist hoch differenziert – und das ist auch gut so. Denn die 140 Schulen müssen Angebote für die besonderen Bedarfe vor Ort machen und die Umfeldbedingungen der Sitzstaaten berücksichtigen. Deutsche Schule im Ausland machen – das ist in Riad anders als in Rio. Nur dürfen wir bei aller Ausdifferenzierung nicht die Integration, das Verbindende, außer Acht lassen. Deshalb kommen über das Pädagogische hinausgehende Fragen in den Blick, auf die wir zusammen mit den Schulträgern und den Verwaltungsleitungen, und nicht mehr nur mit den Schulleitungen, Antworten finden müssen: Was heißt es, „Deutsche Schule“ zu sein? Was bringt dies, was verlangt es aber auch? Ich muss daran erinnern, dass Deutsche Schulen von den Fördernden Stellen anerkannt und gesetzlich gefördert werden, dafür aber auch Leistungen erbringen müssen. Es ist selbstverständlicher, die Förderung in Anspruch zu nehmen, als die damit verbundenen Verpflichtungen zu erfüllen.

Sie sprechen von dem, was alle Schulen weltweit „verbindet“. Woran denken Sie dabei?

Allgemein gesprochen denke ich an gemeinsame Werte und gemeinsame Ziele. Was macht den Markenkern einer Deutschen Schule aus? Was erwarten Eltern, die als potentielle Kunden darüber nachdenken, ihre Kinder in unsere Obhut zu geben? Was erwarten der deutsche Gesetzgeber und der

Steuerzahler, die der Auslandsschularbeit erhebliche Mittel zur Verfügung stellen?

Die Kunden erwarten eine „gute“ Schule. Wir haben mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement und dem Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ in den letzten Jahren viel für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schulen getan. Die Fördernden Stellen erwarten von den Schulen darüber hinaus, dass die Ziele der AKBP (Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik) verfolgt werden: gute Bildung und Abschlüsse, die einen Hochschulzugang in Deutschland eröffnen, um den Studienstandort Deutschland zu stärken und dem Fachkräftemangel abzuwehren. Außerdem: Förderung der deutschen Sprache, eine demokratische Schulkultur, inklusives Arbeiten, um nur einige Ziele zu nennen. Darüber hinaus erwarten wir professionell und wirtschaftlich arbeitende Schulträger. Immer wieder geraten Schulvereine an einzelnen Standorten in eine wirtschaftliche Schieflage, weil betriebswirtschaftliches Knowhow nur unzureichend umgesetzt wird. Hier möchte das AQM dazu beitragen, das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement zu professionalisieren.

Aber haben wir nicht vielerorts ehrenamtliche Vorstände, die aus ihren beruflichen Zusammenhängen in der freien Wirtschaft eine hohe Professionalität in der Unternehmensführung mitbringen?

In der Tat. Und meistens läuft ja auch alles gut. Manchmal fehlt es aber an einer adäquaten Umsetzung pädagogischer Konzepte unter entsprechender Beachtung der ökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort. Oder hochprofessionelle Manager handeln ausschließlich unternehmensorientiert. Private Schulen sind zwar Unternehmen, aber sie dienen nicht der Gewinnerzielung, sondern der Bildung. Pädagogik



vollzieht sich in einem anderen Referenzrahmen als unternehmerisches Handeln. Pädagogisches Handeln ist komplex, langfristig angelegt und ermöglicht die Entwicklung von Wissen und Kompetenzen. Der Arbeitsplatz des Lehrers ist Kopf und Seele von heranwachsenden jungen Menschen.

Ergeben sich nicht manchmal auch Probleme aus einer mangelnden Kontinuität auf der Führungs- und Leitungsebene?

Herr Brüser-Sommer, ich bin Ihnen dankbar dafür, dass Sie dieses Thema ansprechen. Kontinuität und Erneuerung, auch personeller Art, sollten einander nicht ausschließen. Dazu brauchen wir, wie überall, ein solides Wissensmanagement. Aber wir brauchen auch einen Grundkonsens über Ziele und Werte, über das, was wir alle unter einer Deutschen Auslandsschule als exzellenter bikultureller Bildungseinrichtung und als nicht wegzudenkendes Instrument der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik verstehen. Ich möchte diesen Konsens als „Auslandsschulkultur“ bezeichnen. Diesen Konsens müssen alle tragen – auch die Eltern, die ihre Kinder an eine Deutsche Auslandsschule

schicken. Wenn dann neue Schulvorstände gewählt werden oder ein neuer Schulleiter aus Deutschland kommt, haben Kontinuität und Innovation den festen Boden eines gemeinsamen Grundverständnisses und werden nicht Gegenstand der Auseinandersetzung und der Durchsetzung von Einzelinteressen. Auf Dauer werden sich auf dem internationalen Bildungsmarkt nur die Schulen behaupten können, die in ihre langfristige Qualitätssicherung investieren. Das verpflichtet und bindet alle, auch wenn eine Schulgelderhöhung zum Bau einer neuen Sporthalle den eigenen Kindern so nicht mehr zugutekommt. Generell müssen wir die Identifikation mit der Schule stärken, aber auch mit der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, deren Teil die Schule ist.

Herr Ries, Sie haben ja selbst mehrere Jahre eine Deutsche Schule im Ausland geleitet. Gibt es Probleme mangelnder Kontinuität auch auf der Schulleitungsebene?

Leider ja. Und damit stoßen wir auf ein Feld, auf dem wir uns auch Verbesserungen durch das AQM erhoffen. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter sechs (bzw. nach Verlängerung



Im Gespräch: (v.l.n.r.) ZfA-Leiter Joachim Lauer, Fachbereichsleiter Reiner Ries und PQM-Beauftragter Dr. Ehlert Brüser-Sommer

acht) Jahre Vertragsdauer nicht ausschöpfen, so kann das viele Gründe haben. In jedem Fall ist grundsätzlich eine vorzeitige Vertragsauflösung für alle Seiten bedauerlich. Auf der einen Seite geht es manchmal um persönliche Gründe, manchmal auch um menschliche Schicksale. Auf der anderen Seite geht es aber auch darum, dass pädagogische Arbeit einen langen Atem braucht, worauf Herr Lauer bereits hingewiesen hat. Um erzieherisch zu wirken und um Schule pädagogisch zu gestalten, brauchen wir Leitungspersonlichkeiten, die Kontinuität wahren. Und wirft es die Schule in ihrer Entwicklung nicht zurück, wenn bereits im dritten, zweiten oder gar im ersten Jahr die Leitung wechselt?

Wo setzt denn dann das AQM an, um hier mehr Leitungskontinuität sicherzustellen?

Hinter Vertragsauflösungen stehen ja nicht immer persönliche Motive. Sondern immer wieder kommt es zu Konflikten auf der Führungs- und Leitungsebene zwischen Vorständen, Verwaltungsleitungen und Schulleiterinnen oder Schulleitern. Manchmal sind die Rollen und jeweiligen

Verantwortlichkeiten nicht geklärt. Manchmal gibt es unterschiedliche Zielvorstellungen bei der strategischen Ausrichtung der Schule.

Legt denn der Schulleiterdienstvertrag die Verantwortlichkeiten nicht klar fest, Herr Lauer?

Wer mit dem Schulleiterdienstvertrag durch die Schule läuft und in der Vorstandssitzung, an der der Schulleiter beratend teilnimmt, damit winkt, wird scheitern. Wenn Sachdiskussionen in den Vorstandssitzungen zu persönlichen Auseinandersetzungen und Fraktionierungen führen, wenn die Fähigkeit, sich durchzusetzen, wichtiger wird als die Wahrung des Schulfriedens, dann kann eine Schule nicht gedeihen. Wenn Vorstand und Leitung gegeneinander arbeiten, wie soll dann das Kollegium, wie soll dann die gesamte Schulgemeinschaft geführt werden? Nein, so funktioniert das nicht. Was wir brauchen, ist kein Gegeneinander, auch kein Nebeneinander, sondern Vorstand, Leitung und alle Mitarbeiter müssen sich wie die gesamte Schulgemeinschaft auf gemeinsame Werte und Ziele besinnen und

mit Beharrlichkeit, mit Respekt vor der Verantwortung des Anderen und daher auch mit Bescheidenheit um die konkrete Umsetzung der schulischen Ziele ringen. Für deutsche Bildung, Sprache und Kultur, für die Begegnung von Kulturen, für die Mehrsprachigkeit, für demokratische Werte. Die 140 Deutschen Schulen sind ein wertvolles Gut, das wir in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik haben. Darauf müssen wir alle uns immer wieder besinnen, wenn das Miteinander schwierig wird.

Herr Ries, ich würde über das, was das AQM in diesem Zusammenhang leisten kann, gern noch etwas mehr wissen.

Nun, da sind die erst seit letztem Jahr neu implementierten Regionalen Netzwerktagungen, über die Sie an anderer Stelle in dieser Broschüre mehr lesen können. Schulvorstände, Schulleiter und Verwaltungsleiter kommen einmal jährlich in ihren Regionen zusammen. Dabei geht es darum, manchmal auch anhand konkreter Projekte, gemeinsame Ziele, Strategien oder auch Visionen zu entwickeln. So hatten wir 2016 z.B. das Thema „Deutsche Schule 2020“. In der gemeinsamen Arbeit findet dann, sei es nebenbei oder explizit, auch eine Präzisierung von Rollen und Verantwortlichkeiten statt – aber nie ohne Bezüge zu gemeinsamen Zielen und Aufgaben. Dies verstehe ich unter „konstruktiv und lösungsorientiert handeln“. Machtfragen, vor dem Hintergrund des Schulleiter-Dienstvertrages ausgetragen, oder eine Befriedigung persönlicher Eitelkeiten, das muss einfach zurückstehen!

Übrigens haben wir als Zentralstelle ein Blended-Learning-Angebot für Schulleiterinnen und Schulleiter in Auftrag gegeben, um unsere Leitungspersonen bei ihren schwierigen Aufgaben zu unterstützen. Dem dient außerdem, dass wir alle neu vermittelten Schulleiter nun nicht mehr nur vor, sondern auch ein halbes Jahr nach Dienstantritt zu einem mehrtägigen Seminar einladen, um auf Aufgaben und Rollen vorzubereiten, aber auch um diese gemeinsam zu reflektieren.

Wird darüber hinaus etwas für eine noch gezieltere Unterstützung von Verwaltungsleitungen und Vorständen getan?

Verwaltungsleitungen und Vorstände handeln in der Regel bereits sehr professionell. Wir bieten allerdings neu

gewählten Vorstandsmitgliedern Tagungen an, in denen wir die Wirkungszusammenhänge im Auslandschulwesen erklären und die Netzwerkarbeit betonen. Ähnliche Angebote der Zentralstelle bestehen sowohl für neue als auch erfahrenere Verwaltungsleitungen. Wichtig wird sein, dass wir den bestehenden Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen um den Bereich des Verwaltungs- und Ressourcenmanagements erweitern, um deutlich zu machen, was Qualität auch in diesem Bereich ausmacht.

Eine Arbeitsgruppe hat ja bereits einen Auftrag zur Entwicklung einer BLI 3.0 erhalten. Gibt es auch hier einen Zusammenhang zum AQM-Thema?

Aber selbstverständlich. Regionale Netzwerktagungen, das gesamte AQM ist ja davon geprägt, dass Top-Down-Handeln durch Dialog, Austausch guter Praxisbeispiele und eine Orientierung auf gemeinsame Ziele ersetzt wird. Deshalb könnten wir uns vorstellen, dass eine weiterentwickelte BLI auch dialogische Elemente beinhaltet. Inspektoren erbringen ja schließlich für Schulen auch eine Dienstleistung und kommen als Partner und Freunde der Schulen.

Daneben wollen wir im Sinne einer Rechenschaftslegung auch prüfen, inwieweit Schulen die neuen Ziele erreichen: nämlich Schulen professionell zu verwalten, gut zu wirtschaften und vor allem auf der Leitungsebene Träger – Leitung gut zu kooperieren.

Herr Lauer und Herr Ries, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Vernetzung ist der Schlüssel für Qualität – Regionale Netzwerktagung in der Subsahara

Regionale Netzwerktagungen (RNT) sind ein Kernelement des Auslandsschulqualitätsmanagements. Wie muss man sich eine solche Tagung konkret vorstellen? An einer der 10 Tagungen im Jahr 2016 hat Prof. Buhren, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der ZfA, als „Kritischer Freund“ teilgenommen.

Wenn die Evaluation eines neuen Veranstaltungsformates in allen Aspekten – also Organisation, Inhalt und Ergebnisse – eine 1,5 erhält (bei einer Skala von 1 bis 5) könnte man daraus zwei sehr unterschiedliche Dinge schließen: Entweder die Fragen sind so banal gestellt worden, dass es keine kritischen Aussagen zu bewerten gab, oder alle Beteiligten – und dies sind über 250 Teilnehmer – sind mehr als zufrieden! Genau letzteres scheint bei den neuen Regionalen Netzwerktagungen der Fall zu sein, die zwischen August und Dezember 2016 bereits in 10 der 15 weltweiten Regionen der Deutschen

Auslandsschulen (DAS) stattgefunden haben. An einer Tagung (Region Subsahara) konnte der Autor selbst als „Kritischer Freund“ teilnehmen, und diese Erfahrung stellt die Grundlage dieses Beitrags dar.

Worum geht es bei RNTs?

Die Idee, die hinter den Regionalen Netzwerktagungen steckt, ist eigentlich eine ganz einfache und für Außenstehende vielleicht sogar zu selbstverständliche. Es sollen die drei zentralen „Stakeholder“ der jeweiligen Deutschen Auslandsschulen,

*Plenum der Regionalen Netzwerktagung 2016
an der Deutschen Schule Kapstadt*



nämlich Vertreter des Vorstandes, der Verwaltung und der Schulleitung in einer gemeinsamen Tagung innerhalb einer Region Themen und Fragen gemeinsam beraten und diskutieren, die für die Region ebenso wie für die einzelnen Schulen relevant sind. Dazu werden im Vorfeld der Tagung bei allen drei Gruppen Themen und Beratungsbedarfe abgefragt,

dieser drei Gruppen bisher nicht vorgesehen oder sie haben nur zufällig – wie in der Vergangenheit bei PQM-Veranstaltungen – stattgefunden. Dabei sind gerade diese drei Gruppen, in ihrer gemeinsamen Verantwortung für die Schule, entscheidend für alle Aspekte der Schulentwicklung. Denn wenn Veränderungsprozesse nicht von allen gleichermaßen



Impulsvortrag: Die Deutschen Schulen im Wettbewerb

die anschließend in ein Tagungsprogramm münden, welches vom Prozessbegleiter bzw. der Prozessbegleiterin in der Region – in Absprache mit der ausrichtenden Schule und dem zuständigen Regionalbeauftragten – organisiert und vorbereitet wird. Soweit so gut! Dies erscheint auf den ersten Blick nicht als etwas sehr Besonderes, auf den zweiten schon. Denn wenn man einmal die Kooperationsstrukturen der Deutschen Auslandsschulen in den einzelnen Regionen betrachtet, so waren regelmäßige Treffen von Vertreter/innen

getragen und unterstützt werden, wenn gemeinsame Anliegen in einer Region nicht gemeinsam beraten und vorangetrieben oder auch beendet werden, entstehen Blockaden, Verwerfungen – und Synergieeffekte verpuffen.

Was sind gemeinsame relevante Themen?

Wenn die relevanten Themen von den drei Gruppen eingebracht werden, unterscheiden sie sich notwendigerweise von Region zu Region, auch wenn es sicherlich viele



Arbeit an Projekten: Unterrichtspraktische Qualifizierung von Ortslehrkräften

Überschneidungen geben wird und ebenso zentrale Anliegen der ZfA mit eingebracht werden können, wie beispielsweise die Erweiterung des PQM zu einem Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM).

In der Region Subsahara standen während der zwei Tage insgesamt vier Themen im Vordergrund: AQM und das Auslandsschulgesetz, Wettbewerbsfähigkeit der Deutschen Auslandsschulen in der Region und damit verbunden Aspekte wie Branding der „Marke DAS“, Alumniarbeit und

Fundraising, Personalrekrutierung vor allem im Hinblick auf die Ortslehrkräfte sowie das Performance Management² als Möglichkeit der Personalentwicklung.

Besonders an den Themen Wettbewerbsfähigkeit und Personalrekrutierung wird deutlich, dass nur eine gemeinsame Strategie aller drei Statusgruppen Schlüssel für den Erfolg sein kann. Denn wenn es beispielsweise darum geht, eine funktionierende und zugleich für die Schule fördernde Alumniarbeit aufzubauen und zu pflegen, geht dies über die

² Unter dieser Bezeichnung läuft ein Programm der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg, das über eine Bewertung der Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrkräfte und ein entsprechendes Beratungs- und Belohnungssystem die Personalentwicklung und im Ergebnis die Unterrichtsqualität vorantreiben möchte.

Möglichkeiten allein von Schulleitungen und Verwaltungsleitungen deutlich hinaus. Hier können nur ein gemeinsames Konzept mit dem Vorstand und eine auf Arbeitsteilung ausgerichtete Strategie erfolgversprechend sein, wie der Referent – selbst Elternvertreter einer Schule und im Vorstand einer Stiftung tätig – anschaulich verdeutlicht. Gleiches gilt für das Konzept der Weiterqualifizierung von Ortslehrkräften zur Personalrekrutierung. Auch dieses auf zwei Jahre angelegte Konzept, in dem Ortslehrkräfte sowohl vor Ort als auch in Deutschland weiter qualifiziert werden sollen, kann nur in Kooperation aller in der Verantwortung für die Schule tätigen Gruppen realisiert werden. Denn hier sind

innerschulische Organisationsveränderungen im Personaleinsatz notwendig, eine Kooperation der beteiligten Schulen in der Region ist sinnvoll, und ein zusätzlicher Finanzierungsaufwand muss vom Vorstand bewilligt werden.

Es würde zu weit führen, die einzelnen Projekte im Rahmen dieses Beitrags ausführlich zu beschreiben. Sehr deutlich geworden ist allerdings ein Faktum: Bei allen Themen und Fragestellungen ist die gemeinsame Verantwortung aller drei Statusgruppen eine entscheidende Voraussetzung für die Initiierung, Umsetzung und Versteigerung von Projekten und Projektideen. Ganz im Sinne des

Arbeit in Funktionsgruppen: hier Vorstände





Teilnehmer der RNT Kapstadt 2016: Vorstände, Schulleiter, Verwaltungsleitungen und Vertreter der ZfA

Auslandsschulqualitätsmanagements, in dem eine zielgerichtete Entwicklung nur in der Verknüpfung von Ressourcen- und Verwaltungsmanagement, pädagogischer Orientierung und der Unterstützung durch die Fördernden Stellen – wobei hier ausdrücklich die Prozessbegleiter zu nennen sind – gelingen kann.

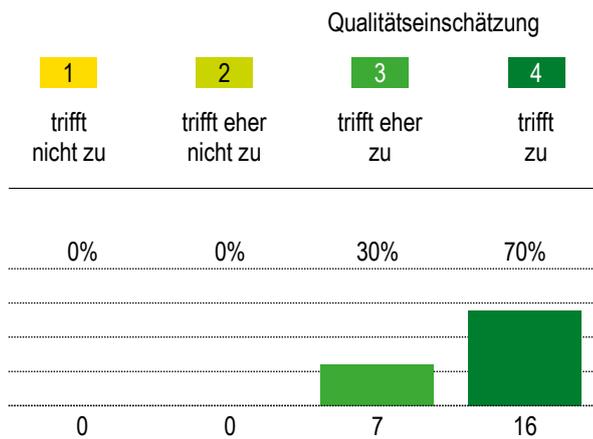
Wie wird diskutiert und beraten?

Eine Besonderheit der Regionalen Netzwerktagungen liegt in der Tagungsorganisation, die nach einem Input/Vortrag für alle Teilnehmer/innen eine weitere Vertiefung der Themen in wechselnden Gruppen vorsieht. Das heißt, einerseits werden die Themen in Interessengruppen nach eigener Wahl weiter diskutiert, andererseits können sowohl die

Schulgruppen als auch die Statusgruppen einzelne Themen und Aspekte weiter vertiefen. Durch diese wechselnden Settings wird sichergestellt, dass alle Mitglieder der einzelnen Gruppen die Möglichkeit haben, ihre Ideen innerhalb der eigenen Statusgruppe zu vertreten und innerhalb der Region abzugleichen oder anzupassen. Gleichzeitig wird den einzelnen Schulgruppen der Raum gegeben, für sich zu prüfen, wie Themen und Ideen in der eigenen Schule aufgegriffen und weiterverfolgt werden können. Das Plenum schließlich dient der gemeinsamen kritischen Reflexion und Diskussion sowie der Entscheidungsfindung über weitere Verabredungen.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer der Region Subsahara zu diesem methodischen Wechsel waren durchweg positiv.

Abbildung 1: Erwartungen erfüllt



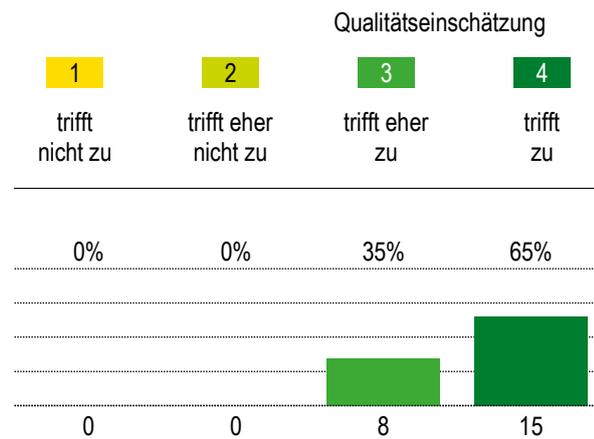
So wurde mehrfach in den Rückmeldungen zur Tagung betont, dass gerade „der Austausch zwischen den Gremien“ und das „gute Networking“ den „Austausch, neue Ideen und Synergien“ gefördert haben.

Ergebnisse und Verabredungen?

Es mag vielleicht schon zufriedenstellend sein, dass ein solcher erster Austausch von Vertreter aller Statusgruppen in einer Region stattgefunden hat, auch ohne dass konkrete Ergebnisse und Verabredungen gesichert werden. Umso erfreulicher ist es, wenn die Teilnehmer der Region Subsahara bereits konkrete Verabredungen getroffen haben. So wurde ein Plan für eine gemeinsam organisierte Fortbildung für Ortslehrkräfte (OLK) aller Schulen in der Region im Sinne des Konzeptes der Personalrekrutierung verabschiedet, und es wurde ebenso die weitere Arbeit an der Ausdifferenzierung des AQM beschlossen, wobei hier insbesondere die Vorstände ihre Mitarbeit zugesichert haben. Die nächste RNT wurde ebenfalls bereits terminiert, sodass eine Fortsetzung der Netzwerkarbeit auf jeden Fall gesichert ist.

Wenn man noch einmal einen Blick auf zwei Evaluationsergebnisse wirft, so wird die Zufriedenheit der 23 Teilnehmer/innen deutlich sichtbar. Für 70% der Befragten sind die Erwartungen an diese Tagung voll erfüllt worden (Abbildung 1),

Abbildung 2: Wertvolle Ergebnisse



für immerhin 65% sind die Ergebnisse der Tagung sehr wertvoll gewesen (Abbildung 2). Negative Rückmeldungen zu diesen beiden Fragen hat es keine gegeben.

Fazit

Als „Kritischer Freund“ kann ich zu diesem Veranstaltungsformat eine durchweg positive Bilanz ziehen. Die Gesamtergebnisse der Evaluation für alle bisherigen regionalen Netzwerktagungen haben sich auch in der Region Subsahara bestätigt. Es ist sehr zu empfehlen, die Regionalen Netzwerktagungen fortzusetzen und sie thematisch weiterhin an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten. Die Einbeziehung der Regionalbeauftragten der ZfA ist sicherlich ebenfalls sinnvoll, da immer wieder Fragen aufgeworfen werden, die nur von den Fördernden Stellen beantwortet werden können. Die Einbeziehung weiterer externer Experten (aus Deutschland) sollte thematisch entschieden werden. Mir erschien gerade der Rückgriff auf Referenten und Referentinnen aus der Region wie in der Region Subsahara eine sehr gelungene Entscheidung, da hier neben dem Expertenwissen auch der regionale Bezug zum Tragen kam.

PROF. CLAUD G. BUHREN,
DEUTSCHE SPORHOCHSCHULE KÖLN



*Veranstaltungsort: Deutsche Schule Kapstadt
mit den besten Aussichten*



Austausch bei der Regionalen
Netzwerktagung Barcelona

Kopplung und Alignment statt „Steuerung“ – ein systemischer Ansatz des Qualitätsmanagements

Wieviel Eigenverantwortung tut Schulen gut, um die eigenen Entwicklungskräfte anzuregen, wieviel Ausrichtung auf gesetzte Ziele ist notwendig, damit Schulen zentrale, von Kunden bzw. den Fördernden Stellen erwartete Qualitätsanforderungen erfüllen? Was ursprünglich als „Steuerungsproblem“ benannt wurde, wird heute eher unter Kategorien von „Governance“ diskutiert: Wie kann eine funktionierende Akteurskonstellation so gestaltet werden, dass gemeinsame Ziele erreicht werden?

Rückblick auf 14 Jahre PQM

Die Etablierung des Qualitätsmanagements für die Deutschen Schulen im Ausland (DAS) blickt auf eine mehr als 14-jährige Historie zurück.

Seit dem Jahr 2003 unterstützen Bund und Länder den systematischen Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an den Deutschen Schulen im Ausland. In der Einführungsphase wurden die Schulen mit den Strukturen, Instrumenten und Verfahren einer ganzheitlichen und systematischen Schulentwicklung vertraut gemacht.

Im Jahr 2006 wurde der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland veröffentlicht. Seitdem liegen transparente Qualitätserwartungen an Deutsche Auslandsschulen vor. Die Schulen verfügen damit über eine Orientierung, welche Ziele zu verfolgen, welche Maßnahmen zu treffen und welche Ergebnisse zu erzielen sind.

Auf der Basis dieser Vorleistungen vereinbarte der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) im selben Jahr, die Bund-Länder-Inspektion (BLI) für die Deutschen Schulen im Ausland einzuführen. Voran gehen einer BLI jeweils eine Selbstevaluation sowie ein Peer Review. Um die Schulen dabei zu unterstützen, in professionellen Entwicklungsprozessen ihre Qualität zu verbessern, wurde ein Unterstützungssystem aus Prozessbegleitern aufgebaut.

Ein weiterer Baustein wurde mit vertraglich vereinbarten Entwicklungszielen nach einer BLI und einer Überprüfung durch die Schulaufsicht drei Jahre nach einer Inspektion im Rahmen eines Bilanzbesuchs hinzugefügt.



*Engagiert für Schulqualität:
Teilnehmer der RNT Barcelona*

Das Besondere: Die Gesamtarchitektur

Die Bilanzierung durch die erfolgte wissenschaftliche Begleitung zeigt, dass die Elemente der BLI und das Verfahren selbst in den Schulen vielfältige nachhaltige Schulentwicklungsprozesse ausgelöst haben. Das Besondere – auch im Unterschied zu den Qualitätsmanagement-Ansätzen in den Bundesländern – ist, dass sich alle Teilelemente zu einer „Gesamtarchitektur“ zusammenfügen. Im Aufsatz „Was bringt die BLI? Ein Beitrag zur Wirkungsforschung“ werden Forschungsergebnisse referiert, die darauf hinweisen, dass gerade innerhalb einer stimmigen Gesamtarchitektur schulisches Qualitätsmanagement wirksam wird.



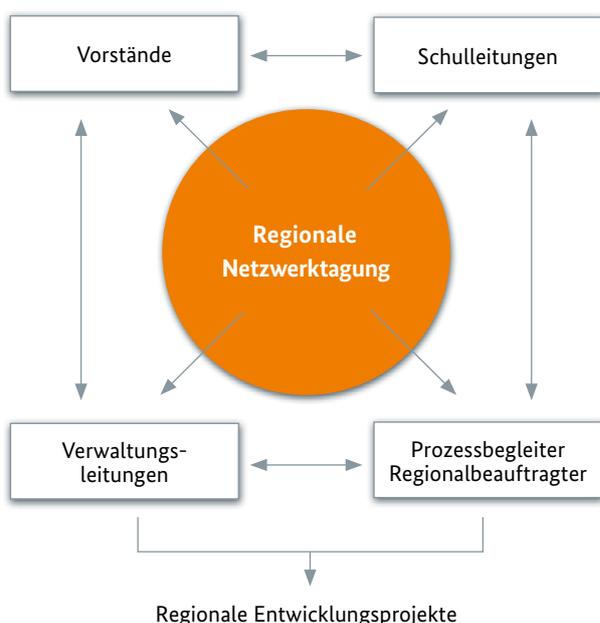
Auf dem Weg zur RNT in Barcelona

Den Fördernden Stellen haben die Ergebnisse der BLI und der Bilanzbesuche wichtige Daten und Erkenntnisse zur Rechenschaftslegung und zur Weiterentwicklung der DAS zur Verfügung gestellt. So wurde aber auch deutlich, dass die jeweilige Übernahme von Verantwortung für die strategische, operative und administrative Steuerung einer Deutschen Schule im Ausland über die Strukturen, Inhalte, Komponenten und Verfahrensweisen des Pädagogischen Qualitätsmanagements hinausreichen. Das Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) erweitert deshalb nun den pädagogischen Blickwinkel und fragt auch danach, wie die wechselseitigen

Zusammenhänge von Kernprozessen (Unterricht) und Supportprozessen (Verwaltungs- und Ressourcenmanagement) gestaltet sind. Schulleitung, Verwaltungsleitung und Schulvorstände stehen deshalb in ihrem Zusammenwirken im Fokus.

Deshalb hat die Zentralstelle ein ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem für die Deutschen Schulen im Ausland (AQM) entwickelt. Die Erweiterung umfasst nun auch die strategische und operative Ausrichtung der Deutschen Schulen im Ausland auf den Feldern des Personal-,

Regionale Netzwerktagungen



Organisations- und Ressourcenmanagements als Ganzes. Dieses System schließt das bereits etablierte PQM ein und wird im Folgenden beschrieben.

Kopplung und Alignment als neue Ansätze der Steuerung

Sowohl Schulforschung als auch vielfältige Erfahrungen der Akteure auch im Deutschen Auslandsschulwesen haben offenbart, dass eine Top-Down-Steuerung von „oben“ (Auswärtiges Amt/ZfA/Schulaufsicht/Inspektion) nach „unten“ (Schulleitungen/Schulträger/Lehrkräfte) nur bedingt wirksam ist. Es ist eine Steuerungszusammenhangsillusion zu glauben, „dass man über Anordnungen von oben die Akteure genauso steuern könnte, wie man es will, (...) weil die Verpflichtung zur Aufgabe von Routinen Widerstand, Subversion, Abweichung etc. provoziert.“³ Dahinter stehen psychologische Effekte und systemtheoretische Erkenntnisse: Menschen wie Organisationen engagieren sich dann für Veränderungsprozesse, wenn sie aus den gesetzten Zielen für sich einen Nutzen erkennen und die Ziele erreichbar erscheinen: „Das Engagement (...) für ein Ziel ist dann hoch, wenn die Zielverfolgung sowohl möglich als auch sinnvoll erscheint...“⁴ Diese Bedingung ist z.B. für externe Qualitätserwartungen an Schulen nicht per se

erfüllt. Hinzu kommt, dass Schule als jeweils eigenes System betrachtet werden kann, mit eigenen Werten, Zielen, eigener Kultur, das nach außen hin Abgrenzung pflegt. Entsprechend einem streng konstruktivistischen Ansatz ist Kommunikation über Systemgrenzen hinaus dann nicht ohne hohe Verstehensverluste möglich.

Einen aktuell diskutierten Einwand gegen Top-Down-Modelle hat in jüngster Zeit der Governance-Ansatz formuliert: „In der konventionellen Sicht von Steuerung wird systematisch ein Akteur herausgehoben, sodass eine Differenz zwischen einem ‚Steuerungssubjekt‘ gegenüber einem ‚Steuerungsobjekt‘ entsteht. Steuerungsobjekten fehlt der Subjektstatus mit eigenständigen Handlungsrationitäten und -kapazitäten. In dieser Differenz entstehen regelmäßige Probleme der Implementierung, die durch ‚Widerständigkeit‘ und ‚Eigensinnigkeit‘ der ‚Steuerungsobjekte‘ bedingt sind.“⁵ Entsprechend einer Governance-Perspektive geht es statt dessen eher um eine Ablösung einseitiger Steuerung durch multilaterale Handlungskoordination.

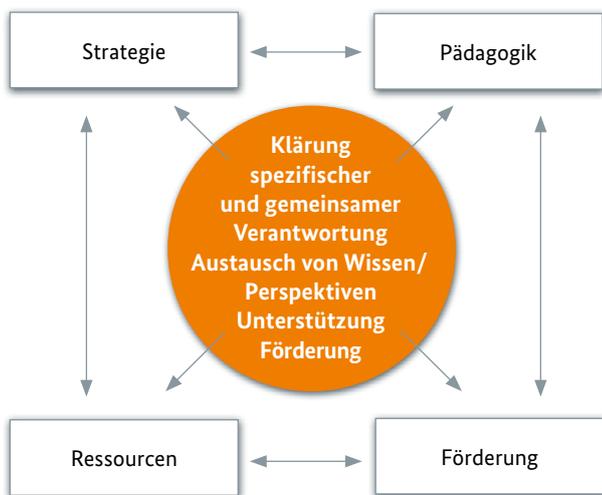
Die Lösung kann allerdings nicht darin liegen, Schulen als „solitär Handelnde“ in die völlige Schulautonomie zu entlassen. Deutsche Schulen im Ausland repräsentieren eine Marke mit Erkennungswert und zugrunde liegenden Wesensmerkmalen: insbesondere Vermittlung der deutschen Sprache, Orientierung am Bildungsbegriff, Vermittlung von Mehrsprachigkeit, innere demokratische Strukturen und insgesamt ein Exzellenzanspruch. Sind diese Anforderungen

3 Hans-Günter Rolff; Transfer – Skizze eines theoretischen Bezugsrahmens, S. 7-16, in: Journal für Schulentwicklung, Nr. 4, 2015, Innsbruck – Wien – Bozen

4 Jochen Brandtstädter: Das flexible Selbst. München 2007, zit. n. Dörte Schott: Einflüsse externer Schulevaluation auf das individuelle Handeln von Lehrpersonen und Schulleitungen, Vortrag auf der Tagung des Netzwerkes für Schulentwicklung am 7./8. März 2016 an der Deutschen Sporthochschule Köln

5 Johannes von der Forst in einem unveröffentlichten Exposee. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf Jürgen Kussau/Thomas Brüsemeister: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, Wiesbaden 2007.

Qualitätsfelder und -verantwortliche vernetzen



Regelmäßige jährliche Netzwerktagungen in den Regionen bringen Schulvereinsvorstände, Schulleiter und Verwaltungsleiter zu einem Informations- und Meinungsaustausch zusammen:

- Bewährte regionale Strukturen der Zusammenarbeit werden bewahrt.
- Plenar- und Gruppenphasen wechseln einander ab.
- Das Zusammengehörigkeitsgefühl wird gestärkt.
- Das Verständnis der unterschiedlichen Rollen der verschiedenen Verantwortungsträger wird verbessert (Konfliktprävention).
- Gemeinsame Ziele im Auslandsschulwesen werden noch besser verankert und verfolgt.
- Die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Schule profitiert von den vorhandenen Kompetenzen im Verbund.
- Die Vertreter der ZfA sind als Ansprechpartner präsent und unterstützen bei den regionalen Herausforderungen.

erfüllt, erhalten Schulen eine Anerkennung als „Deutsche Schule im Ausland“ und werden gefördert, sowohl von Seiten des Auswärtigen Amtes als auch von der Kultusministerkonferenz der Länder.

Die 140 Deutschen Schulen unterliegen auf der einen Seite einem Zwang zur Ausdifferenzierung und müssen sich an die Umfeldbedingungen und die Sitzlandgesetzgebung anpassen. Auf der anderen Seite muss aber auch um eine Integration in das Auslandsschulsystem immer wieder gerungen

werden.⁶ Integration bedeutet in diesem Zusammenhang: Ausrichtung auf einer gemeinsamen Entwicklungslinie, d.h. „Alignment“ innerhalb eines vorgegebenen gemeinsamen Zielkorridors und schließlich auch Kohärenz.⁷ Dabei wird es immer im dialektischen Sinne um eine Synthese der Widersprüche von Autonomie und Lenkung gehen.

Diese Synthese zu erreichen, darauf zielt das Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) ab.

Es geht dem AQM darum, über den pädagogischen Bereich hinaus auch das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement einzubeziehen. Das ganzheitliche AQM umfasst somit alle schulischen Qualitätsfelder. Elementare Komponente ist dabei, alle Qualitätsverantwortlichen – Schulträger, Schul- und Verwaltungsleitungen, Fördernden Stellen – zusammenzuführen. U. a. dienen regelmäßige und themenorientierte gemeinsame Regionale Netzwerktagungen (RNT), die einmal pro Jahr in jeder der weltweit 15 Großregionen mehrtägig stattfinden⁸, dem Erfahrungs- und Wissensaustausch, der Anbahnung von Transfer und der Vernetzung. Die Evaluation

6 Hans-Günter Rolff weist in einem Vortrag auf „Differenzierung“ und „Integration“ als zwei gegenläufige Mega-Trends in vielen gesellschaftlichen Bereichen hin; vgl. Hans-Günter Rolff: Führung, Management, Steuerung und neue Rollen von Schulleitungen, unveröffentlichter Vortrag vom 06.01.2017.

7 Die entsprechenden Begriffe verdanken wir Diskursen mit Prof. em. Hans-Günter Rolff.

8 Vgl. dazu den voranstehenden Beitrag

der Tagungen im vergangenen Jahr hat bestätigt: „Ohne Nähe überträgt sich nichts. Es sollen ja nicht nur Wissen, Konzepte, Werkzeuge und Verfahren, sondern auch Werte, Haltungen und Überzeugungen transferiert werden. Letztere werden von Personen verkörpert.“⁹

Regionale Netzwerktreffen als zentrales Element des AQM

Da RNT das zentrale Element des AQM zur Unterstützung der Regionalen Netzwerkarbeit darstellen und dazu dienen, die schulische Arbeit der Deutschen Schulen im Ausland auf regionaler Ebene mit den auswärtigen kultur- und bildungspolitischen Zielen der Fördernden Stellen abzustimmen, werden RNT zu 100% aus Mitteln des Bundes finanziert.

Hier schließt sich der Kreis: Da alle Qualitätsfelder aufgrund ihrer Wechselwirkungen verknüpft werden und alle qualitätsverantwortlichen Funktionsgruppen auf schulischer Ebene, auf regionaler Ebene und auf zentraler Ebene zusammenkommen, werden Synergieeffekte generiert und können Kopplung, Alignment und Kohärenz gelingen. Damit wird das Auslandsschulsystem auch systemischen Anforderungen gerecht.¹⁰

DR. EHLERT BRÜSER-SOMMER / WILFRIED JANSSEN,
ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN

9 Hans-Günter Rolff; Transfer – Skizze eines theoretischen Bezugsrahmens, S. 7– 16, in: Journal für Schulentwicklung, Nr. 4, 2015, Innsbruck – Wien – Bozen

10 „Im systemischen Denken konzentriert sich die Aufmerksamkeit weniger auf die Einzelteile eines Systems (so wie es beim analytischen Denken der Fall wäre), sondern vielmehr auf die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Einzelteilen und auf die Gesamtzusammenhänge. Dabei wird nicht nur das System an sich betrachtet, wie z. B. die Person, die Familie, die Gruppe oder das Unternehmen, sondern auch die Wechselwirkungen mit den übergeordneten Systemen, wie z. B. die Gesellschaft oder die globale Welt. Ein weiterer wichtiger Unterschied zum üblichen Denken ist, dass eine höhere Aufmerksamkeit auf Entwicklungen gelegt wird als auf Zustände.“ Quelle: <http://www.zentrum-systemisches-denken.de/was-ist-systemisches-denken/>, Aufruf 30.12.2016



Unterschiedliche Umfeldbedingungen Deutscher Schulen: Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria und Deutsche Schule Dubai



Steht im Fokus der BLI: die Unterrichtsqualität als Ganzes



BLI – Rückblick und Ausblick

BLI 2.0 – zweiter Zyklus der Bund-Länder-Inspektion

Das erfolgreiche Modell der Bund-Länder-Inspektion weist nicht nur bereits eine achtjährige Tradition, sondern auch eine Entwicklungslinie auf: Was mit BLI 1.0 begann, wurde in weiterentwickelter Form mit der BLI 2.0 fortgeführt und wird in die BLI 3.0 münden. Entsprechende Überlegungen finden Sie am Schluss dieser Broschüre. Wie sieht die Weiterentwicklung von BLI 1.0 zu 2.0 aus?

Nach wie vor gilt: „Schulinspektionen sind im Deutschen Auslandsschulwesen (ASW) ein wichtiger Baustein einer Gesamtstrategie in einem komplexen System der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Die bereits bestehenden Elemente dieses PQM wie z.B. die Schulaufsicht des Bundes, die Regionale Fortbildung und die Prozessbegleitung bleiben integraler Bestandteil auch des AQM. Dabei sind die Teilelemente systemisch verknüpft und generieren in hochwirksamer Form Synergieeffekte.“¹¹

Bei den Überlegungen für die Weiterentwicklung des BLI-1.0-Formats standen Forschungsergebnisse Pate, die darauf hingewiesen haben, dass Schulen zurückgemeldete Inspektions-Ergebnisse häufig nicht als Steuerungswissen zu nutzen wissen.¹² Oder mit den Worten von Hans-Günter Rolff: „Daten sprechen nicht für sich“.¹³ Daraus hat die Projektgruppe der ZfA, die den Auftrag einer Weiterentwicklung des Inspektionsformats erhalten hat, folgende Schlussfolgerungen gezogen: Eine BLI 2.0 muss ermöglichen,

- dass vertiefte Qualitätsanalysen der inspezierten Schule einen Einblick in Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Qualitätsbereichen ermöglichen,
- dass Modelle die komplexe, aus nahezu 100 Qualitätskriterien bestehende Schulqualität aufs Wesentliche reduzieren, überschaubar und handhabbar machen,
- dass dem Lehrkräftekollegium in einer gesonderten Rückmeldeveranstaltung Erläuterungen zum Inspektions-Ergebnis aus dem Bereich des Unterrichts gegeben werden,
- dass damit insgesamt der Nutzen der BLI für die Schulen und schließlich die Wirksamkeit optimiert werden.

Hinzu kamen Qualitätserwartungen an die Schulen, die die politischen wie die wissenschaftlichen Diskurse widerspiegeln. Dies ist zum einen „Inklusion“; diese folgt dem Grundsatz: „No child left behind!“; Deutsche Schulen im Ausland müssen perspektivisch zu einer Schule auch für Schüler mit



BLI: Schulrundgang

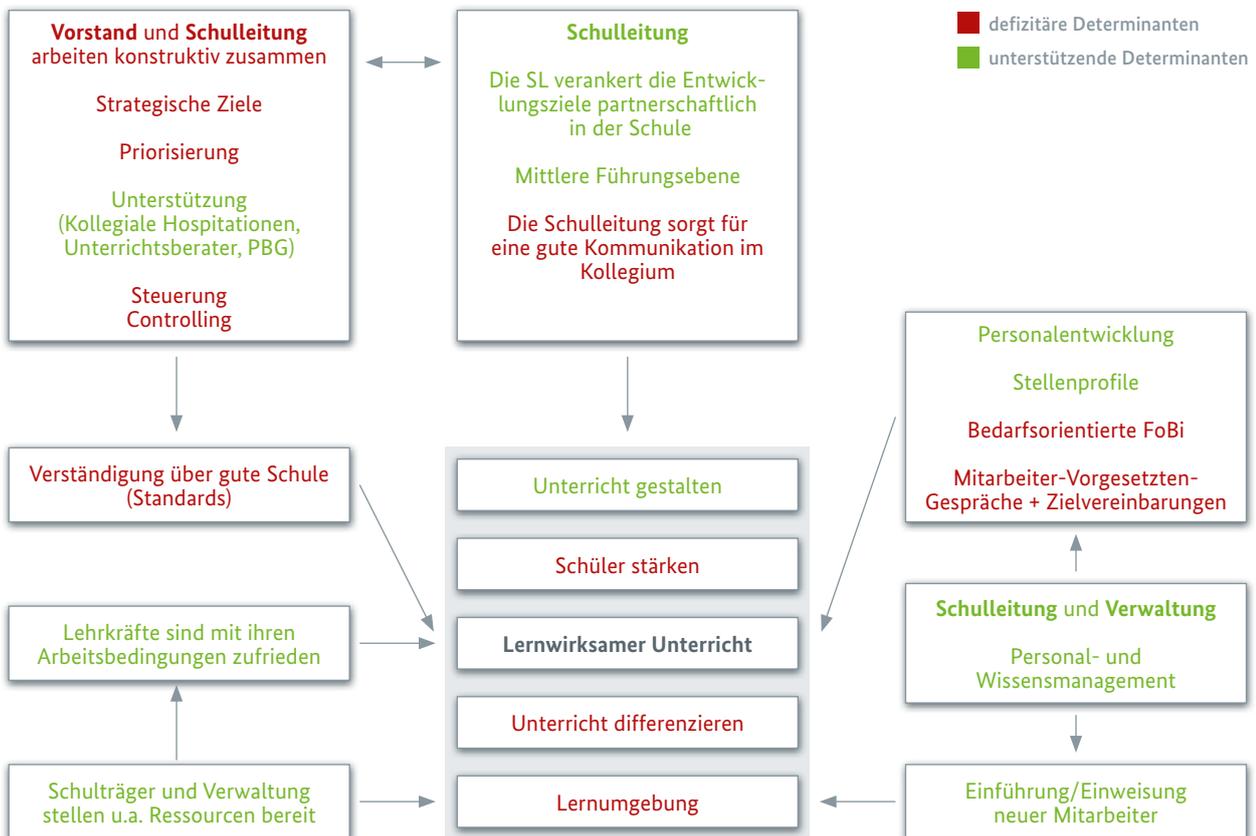
3. Zyklus der Bund-Länder-Inspektion (BLI 3.0). Unveröffentlichtes Fachpapier der ZfA, Bonn 2017
- Vgl. Kathrin Dederig: Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung?. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2012, H. 1, S. 69 – 88; Anton Strittmatter; Zwischen Solbad und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen, in: Wolfgang Böttcher/ Hans-Georg Kotthoff (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007, S. 105; Pressemitteilung der Freien Universität Berlin, Nr. 153/2012 vom 07.06.2012
- Aus einer unveröffentlichten Präsentation von Hans-Günter Rolff, 2016

besonderen Bedarfen werden. Deshalb wurde „Inklusiv arbeiten“ als neues Qualitätsmerkmal in das Qualitätsprofil der Bund-Länder-Inspektion aufgenommen. Zum anderen entspricht der national und international weiterentwickelten Lernkultur das zusätzliche Qualitätsmerkmal: „Unterricht differenzieren.“



Das Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ wird vom Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (hier noch in der Funktion als Außenminister bei einem Schulbesuch) und in der Regel von der Auslandsvertretung vor Ort übergeben, hier bei einem Besuch an der Deutschen Schule Athen.

Exemplarische Zusammenhangshypothese aus einer BLI 2.0



Behutsame Anhebung der Gütesiegel-Normen

Als wichtige Frage bei der Weiterentwicklung der BLI 1.0 zur BLI 2.0 stand im Raum: Müssen die Anforderungen für eine Verleihung des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Schule im Ausland“ beibehalten werden oder nicht? Aus der Lehr-Lernforschung ist bekannt, dass Lernen auf einem mittleren Erregungsniveau zwischen Unterforderung und Überforderung geschieht. Weder in der Komfort- noch in der Panikzone passen Menschen ihre Fähigkeiten optimal in Form von Lernen an Umwelтанforderungen an. Entsprechendes gilt für das Lernen von Organisationen. Und nichts anderes möchte Schulinspektion. Sie möchte wie jede Form von Evaluation erreichen: dass Schulen aus einem Soll-Ist-Vergleich Schlussfolgerungen ziehen, in welchen Bereichen Anforderungen noch nicht bewältigt werden und wo deshalb Entwicklungspotenziale besser genutzt werden müssen. Dies ist der Grund dafür, warum beim neuen Inspektionsformat die Gütesiegel-Vergabe-Normen behutsam

angehoben wurden. Auf diese Weise gehen weiterhin Entwicklungsstimuli von Bund-Länder-Inspektionen aus.

Ein zusätzlicher Aspekt der Weiterentwicklung betrifft die Prozessorientierung. Standen im ersten Inspektionszyklus die festgestellten Ergebnisse schulischer Arbeit im Fokus, schaut die Folge-BLI stärker auf die schulischen Prozesse und Strukturen. Sind diese professionell entwickelt, sind die Bedingungen für gute Ergebnisse gegeben. Der Blick der BLI 2.0 ist deshalb auf das schulische Prozessmanagement gerichtet, darauf, ob Schulen Evaluationswissen als Steuerungswissen für die Nachsteuerung von Prozessen nutzen. Gefragt wird zudem, ob ein Controlling stattfindet, ob also dafür gesorgt wird, dass Vorhaben auch erfolgreich umgesetzt werden, und schließlich, ob in Form von Organisationsentwicklung Teamstrukturen und Strukturen für Wissensmanagement geschaffen wurden.

Spannend: Lesestunde an der Deutschen Schule Lima



Systemische Betrachtungsweise

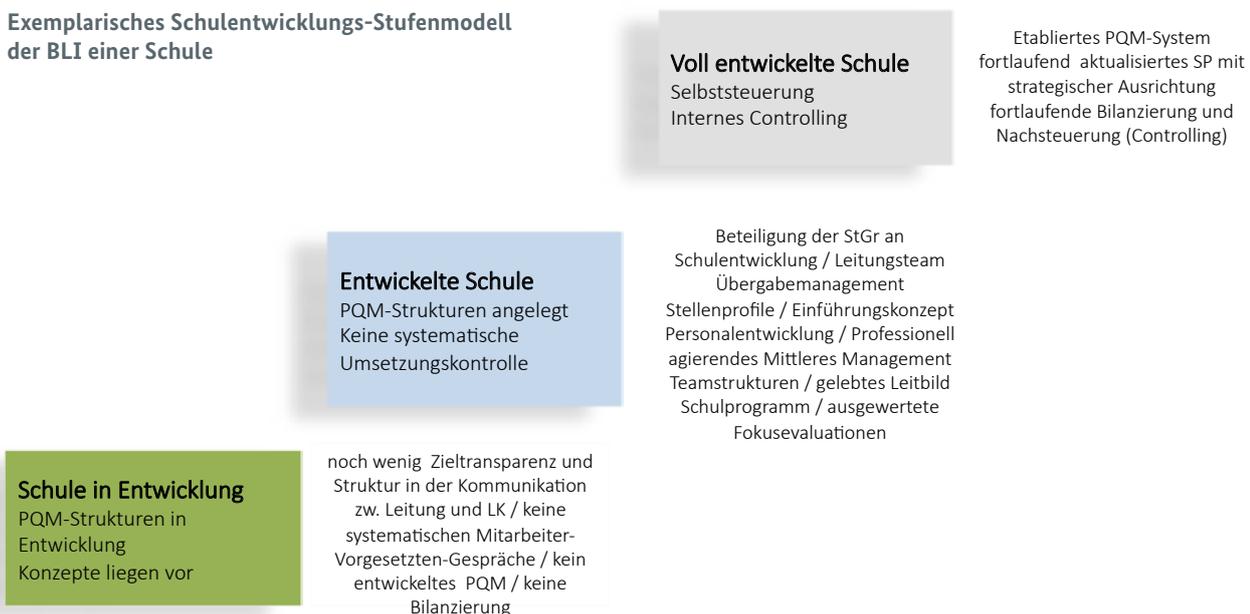
Das, was das Auslandsschulqualitätsmanagement aktuell aufgreift und die BLI 3.0 evaluieren wird, ist etwas, was in der BLI 2.0 bereits angelegt ist: Eine „systemische“ Betrachtungsweise von Schule.

Wie unterscheiden sich „systematisch“ und „systemisch“ voneinander? Von „systematisch“ spricht man immer dann, wenn man einem System folgt, nach einem System vorgeht, wenn man also planmäßig und konsequent vorgeht (Bsp.: Das Vorgehen bei einer BLI erfolgt systematisch). Von einer „systemischen“ Betrachtungsweise sprechen wir dann, wenn wir die Dinge als System betrachten, wenn wir also einzelne Teile im Zusammenhang mit dem größeren Ganzen sehen, dem sie angehören, und die Ursachen für Probleme nicht bei den Teilen, sondern im Zustand des Systems sehen (Bsp.: Der Ansatz des AQM ist systemisch).

Wenn nun die Inspektion eine Deutsche Schule im Ausland als System betrachtet und bei der Rückmeldung die Ergebnisse auch in einen „Systemzusammenhang“ bringt, soll damit deutlich werden, dass isolierte und abgestimmte Einzelmaßnahmen zu keiner einschlägigen Verbesserung der Schulqualität führen. Das oben stehende Modell zeigt exemplarisch für einen Qualitätsprozess (Unterricht „lernwirksam“ gestalten) auf, in welchen Qualitätsbereichen Veränderungen angestoßen werden sollten, um sich gegenseitig unterstützende Synergieeffekte zu generieren.

In Form von „Hypothesen“, die nicht in einem wissenschaftlichen Sinne datenbasiert sind, allerdings auf Erkenntnissen der Schulforschung basieren, werden einer Schule mögliche Zusammenhänge zwischen Qualitätsbereichen erläutert. Sie können eine Orientierung geben und als Handlungsoptionen etwa von der Steuergruppe einer Schule auf ihre Nützlichkeit hin überprüft werden. Es handelt sich dabei um ein Modell, das wie jedes Modell die Wirklichkeit nicht eins zu eins abbildet, Wirklichkeit aber auf das Wesentliche zurückführt und handhabbar machen kann. Die Zusammenhangshypothese

Exemplarisches Schulentwicklungs-Stufenmodell der BLI einer Schule





Tagung der Bund-Länder-Inspektoren in Bonn

stellt ein Diskursangebot für die Qualitätsverantwortlichen der Schule dar: Steuergruppe, Leitung und Schulträger. Dabei ist es gut möglich, dass die Schule bei einem Reflektionsprozess das Modell abwandelt oder sogar andere Zusammenhänge für wesentlicher hält, um daran die weitere Schulentwicklung anzuknüpfen.

Zusammenhangshypothese und Schulentwicklungs-Strukturmodell

Ziel ist es dabei in jedem Fall aufzuzeigen, dass Qualitätsfaktoren in der Regel nicht zusammenhanglos sind und zugleich auch nicht wirksam isoliert angegangen werden können. Sichtbar gemacht werden aus Sicht des Inspektorenteams

außerdem bereits vorhandene Ressourcen, die für die Weiterarbeit genutzt werden können, zugleich aber auch die Entwicklungspotenziale, die noch besser ausgeschöpft werden können.

Ein weiteres Modell kommt bei BLI 2.0 zum Einsatz: das Schulentwicklungs-Strukturmodell. Auch bei diesem Modell geht es nicht darum, die Wirklichkeit eins zu eins abzubilden („die Landkarte ist nicht die Landschaft“), sondern der Schule eine Verstehenshilfe anzubieten. Das Schulentwicklungsmodell wird aus der Datenbank der BLI generiert, indem die Qualitätsfeststellungen der Inspektoren bei den Kriterien für die Merkmale 12 „Schule managen, leiten und führen“, 14 „Personal auswählen, einarbeiten, qualifizieren

und führen“ und 15 „Schule entwickeln“ in ein Stufenmodell überführt werden.

Im oben stehenden Beispiel erhält die Schule von der BLI die Erkenntnis vermittelt, in welchen Bereichen das Qualitätsmanagement bereits voll entwickelt ist und in welchen Bereichen Strukturen und Prozesse weniger entwickelt sind. Zu hoffen ist, dass eine Schule auf dieser Weise genauer sieht, wo Entwicklungsbedarf beim Qualitätsmanagement besteht.

Eine weitere Neuerung im BLI-2.0-Format bezieht die Schulen stärker in die Inspektion ein, als es im ersten Zyklus der Fall war. Nach mehrjährigen Schulentwicklungsprozessen, Unterstützung durch Prozessbegleiter, Selbstevaluationen,

John Hattie: „The teacher matters.“ (Auf den Lehrer kommt es an.) (Deutsche Schule Lima)



Peer Reviews und einer ersten Inspektion besitzen viele Schulen bereits einen hohen Entwicklungsgrad. Dies befähigt sie, in einem Qualitätsstatusbericht incl. einem Selbsteinschätzungsbogen selbst Auskunft über ihren Entwicklungsstand zu geben. Diese Einschätzungen sind für die Inspektoren eine wertvolle Informationsquelle und bieten Impulse zum gezielten Nachfragen in Interviews mit schulischen Vertretern.

Spezielle Rückmeldung an Lehrkräfte

Um zu vermeiden, dass Schulen nach Abschluss einer Inspektion wertvolle Entwicklungszeit verschenken, werden die Lehrkräfte mit einer gesonderten Rückmeldeveranstaltung bereits am letzten Tag der Inspektion mit der Frage befasst: Was machen wir mit bzw. aus dem Inspektionsergebnis?¹⁴

Die letzte wesentliche Neuerung betrifft vielleicht den heikelsten Punkt der Inspektion: das hohe Kränkungspotenzial einer jeden Rückmeldung. Dies gilt besonders für Schulleiterinnen und Schulleiter, die als einzige schulische Gruppe zwar nicht formal, aber faktisch eine individuelle oder personenbezogene Rückmeldung zum Schulleitungshandeln erhalten (Qualitäts-Merkmal 12). Um Schulleitungen nicht am letzten Tag der Rückmeldung an Schulvorstand, Kollegium oder Öffentlichkeit mit einem Ergebnis zu überraschen, welches vielleicht nicht nur nicht **angenommen**, sondern auch nicht **verstanden** wird, können Inspektoren und Schulleitung am vorletzten Inspektionstag in einem Klärungsgespräch Sichtweisen und Bewertungen abgleichen. Ziel ist Einverständnis, zumindest aber Verständnis. Manchmal ist allerdings auch nicht mehr erreichbar als der Konsens: „We agree to disagree“.

Welche Erfahrungen liegen mit dem aktuellen BLI-Format vor? Schlaglichtartig lassen sich die folgenden Befunde festhalten:

- Nach wie vor eine hohe Akzeptanz des BLI-Verfahrens – auch in der weiterentwickelten Form; dies belegen nicht zuletzt die Rückmeldungen der Schulen, die nach jeder BLI abgefragt werden;
- erhebliche Akzeptanzprobleme in einzelnen Schulen bzw. bei einzelnen schulischen Vertretern/Gremien bei unbefriedigenden Ergebnissen;
- Zunehmende Verwendung von Zusammenhang-Hypothese und Schulentwicklungs-Strukturmodell, um Einblicke in Systemzusammenhänge zu geben;
- gelegentlich auf Seiten der Lehrkräfte wenig Verständnis für das Zustandekommen des Unterrichtsergebnisses (darauf wird das weiterentwickelte BLI-3.0-Verfahren reagieren müssen);
- hohe Akzeptanz und Beteiligung am neuen Rückmeldeformat für Lehrkräfte;
- deutliche Qualitätsverbesserungen feststellbar – im Bereich von Unterricht eher gering; dieses Thema ist als fortdauernde Langzeitaufgabe identifiziert und müsste in einem eigenen längeren Beitrag untersucht werden.

DR. EHLERT BRÜSER-SOMMER, ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN

¹⁴ Vgl. dazu den folgenden Beitrag: Datenrückmeldung ans Kollegium – Eine moderierte Konferenz

Lehrkräfte und Inspektoren setzen sich mit dem Ergebnis der BLI auseinander



Datenrückmeldung ans Kollegium – eine moderierte Konferenz

Der erste Zyklus der Bund-Länder-Inspektionen (BLI) der 140 Deutschen Schulen im Aus-land fand 2014 seinen Abschluss. Bei der Planung des Folgezyklus ab 2015 stand die folgende Frage im Vordergrund: Wie kann die Rückmeldung der Inspektionsergebnisse an die Schule besser für die anschließende Schulentwicklung nutzbar gemacht werden?¹⁵

Hinter dieser Frage standen Impulse von außen und Erfahrungen der Inspektoren selbst. Werner Wilken, einer der „Väter“ der niedersächsischen Schulinspektion, hatte bei Schulungen der Inspektoren darauf hingewiesen: „Nie wieder vorher oder nachher beschäftigt sich eine ganze Schule so intensiv mit ihrer Qualität wie bei der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse.“ Aus der Forschung liegen Befunde vor, dass Schule mit den Inspektionserfahrungen oft wenig „anfangen“ können und diese nicht so als Steuerungswissen für die Nachsteuerung ihrer Prozesse nutzen, wie dies beabsichtigt ist. Und die Bund-Länder-Inspektoren selbst waren unzufrieden damit, dass zwar Schulleitung, privater Schulträger-Vorstand und die Öffentlichkeit spezifische Rückmeldungen erhalten, nicht aber die wichtigste Gruppe, wenn es um die Schulentwicklung und erst recht, wenn es um die Unterrichtsentwicklung geht: die Lehrkräfte der Schule.

Schlussfolgerungen aus dem 1. Zyklus der Bund-Länder-Inspektion

Im Folgezyklus BLI 2.0 ist dies deshalb anders. Für das Lehrkräftekollegium wurde ein eigenes Rückmeldeformat entwickelt, welches erfolgreich praktiziert und hier vorgestellt wird.

Am letzten Tag einer fünftägigen BLI erhalten zuerst die Schulleitung und der Schulträger sowie anschließend in einer für alle Lehrkräfte verbindlichen Zusammenkunft am Nachmittag das Kollegium eine Rückmeldung der BLI-Ergebnisse. Dabei steht einmal die Unterrichtsqualität der Schule als Ergebnis der „Messung“ im Vordergrund, wie sie



Galerieszpaziergang bei der Datenrückmeldung ans Kollegium

im Rahmen von im Durchschnitt 60 Unterrichtseinsichtnahmen erfolgt ist. Anschließend kommen die Lehrkräfte in Arbeitsgruppen zusammen, um gemeinsam das Ergebnis auszuwerten, über Ursachen zu reflektieren, aber auch schon um erste Handlungsschritte mit dem Ziel einer Verbesserung der Lehr-Lernkultur zu diskutieren. Auch „guter Unterricht“ kann weiter verbessert werden – meistens ist es allerdings so, dass auch diejenigen Schulen, deren BLI mit der Vergabe eines Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ abschließt, bei der Unterrichtsgestaltung deutlichen Verbesserungsbedarf haben.

¹⁵ Der folgende Beitrag ist in einer erweiterten Form erschienen in: Journal für Schulentwicklung, Nr. 4, Innsbruck – Wien – Bozen 2016, S. 57–62



Einblick in alle Fächer: Kunstunterricht an der Deutschen Schule Lima

Rückmeldung und Ergebnisanalyse im Rahmen der BLI 2.0

Diese Rückmeldung ist modular aufgebaut und nimmt insgesamt 120 Minuten in Anspruch. Folgende Einzelelemente werden vom Inspektorenteam so kombiniert, dass aufschlussreiche Ergebnisse herausgestellt werden. Dabei kommen entweder Modul 2 oder 3 und Modul 4 oder 5 zum Einsatz. D.h. kombiniert werden immer ein Kurz- und ein Langmodul.

- Modul 1: **PowerPoint-Präsentation zentraler Ergebnisse** (ca. 15 Minuten)
(wird aus einer Gesamtpräsentation extrahiert, die von einer Datenbank mit den BLI-Daten generiert wird)
- Modul 2: **PowerPoint-Präsentation zentraler Zusammenhangshypothesen** (ca. 15 Minuten)

(vgl. dazu der Beitrag „BLI 2.0 – zweiter Zyklus der Bund-Länder-Inspektion“ in dieser Broschüre)

- Modul 3: **Verortung im Schulentwicklungsmodell** (ca. 15 Minuten)
Die Prozessqualität des Qualitätsmanagements der Schule wird von einer Datenbank in ein Schulentwicklungsmodell umgesetzt.
- Modul 4: **Galleriespaziergang und Expertenrunde** (ca. 80 Minuten)
Aus der Ergebnispräsentation werden sechs bis acht Qualitätsmerkmalsfolien für einen Ausdruck und die Präsentation auf Stellwänden ausgewählt und aufbereitet. Darunter müssen sich diejenigen Qualitätsmerkmale befinden, die sich auf die Unterrichtsqualität und die Schulentwicklung bzw. das Qualitätsmanagement beziehen.

- **Modul 5: Ursachenhypothesen und erste Schritte**
(ca. 80 Minuten)

In Arbeitsgruppen werden die Ergebnisse der Unterrichtseinsichtnahmen erörtert.

Zusammenhang von Inspektion, Schulaufsicht und Beratung

Wenn an dieser Stelle nach der Funktion der Inspektion gefragt wird, wird eine sensible Schnittstelle von Inspektion, Schulaufsicht und Unterstützungssystem deutlich. Inspektion muss den Schulen gegenüber das Ergebnis so aufbereiten, dass die Schule selbst Entwicklungsoptionen erkennt und – mithilfe von Prozessbegleitern und der Schulaufsicht – den weiteren Prozess der Qualitätsentwicklung möglichst zügig aufnimmt. Mit der Präsentation der BLI-Ergebnisse am Freitagnachmittag zu Beginn der „Rückmeldung an das Lehrkräftekollegium“ hat das Inspektorenteam im Grunde seine Mission erfüllt. Denn mit dem Beginn der Arbeitsphase in Gruppen und der anschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum übergibt die Inspektion das Ergebnis an die Schule zur weiteren Bearbeitung. Damit wird bereits am Inspektionsende der erste Schritt getan, um von „Daten zu Taten“ zu gelangen. In der AG- und der abschließenden Plenumsphase beschränken sich die Inspektoren weitgehend auf eine Moderatorentätigkeit.

Anwesend ist bei dieser Rückmeldung auch der für die Region zuständige Prozessbegleiter, sofern dies bei den großen Distanzen aus Ressourcengründen möglich ist. Weltweit sind in 16 Regionen Prozessbegleiter für eine Unterstützung der Schulen bei ihren Qualitätsprozessen verantwortlich; da diese Regionen beispielsweise von Delhi bis Sydney reichen, kann eine Präsenz nicht immer ermöglicht werden. Anzustreben ist dies allerdings. Dann kann der weitere Schulentwicklungsprozess umso zeitnaher systematisch vorangetrieben werden.

Nach einer BLI muss jede Schule zusammen mit dem Prozessbegleiter einen Aktionsplan entwickeln. Die darin aufgeführten Schulentwicklungsschwerpunkte gehen in einen „Fördervertrag“ ein, den die Schule mit der Schulaufsicht abschließt. Alle anerkannten Deutschen Schulen im Ausland werden im Rahmen des Auslandsschulgesetzes gefördert,

müssen aber im Gegenzug Leistungen für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik (AKBP) Deutschland erbringen. Anders gesagt: Die definierten Qualitätsanforderungen sind hochverbindlich!

Drei Jahre nach einer BLI überprüft die Schulaufsicht im Rahmen eines „Bilanzbesuchs“, inwieweit die Verpflichtungen erfüllt wurden, meldet dies zurück und leistet bedarfsorientiert Unterstützung und Beratung, insbesondere bei schulfachlichen und Schulstrukturfragen. Auch die Prozessbegleiter können nun erneut einbezogen werden. So findet der Sechs-Jahres-Qualitätszyklus seinen Abschluss und in einem Folgezyklus seine Fortsetzung.

DR. EHLERT BRÜSER-SOMMER, ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN

Arbeit des Kollegiums mit dem BLI-Ergebnis am Ende der Inspektion





Stark ausgeprägt: die Schulzufriedenheit an der Pestalozzi Schule Buenos Aires Secundaria

Ergebnisse der BLI 2.0 – Datenauswertung

Daten spielen für die Bund-Länder-Inspektion auf mehreren Ebenen eine Rolle. Die inspizierten Schulen erhalten mit dem Qualitätsprofil und dem Inspektionsbericht Daten als Basis für die weitere Qualitätsentwicklung. Die Qualitätsprofile aller in einem Zyklus inspizierten Deutschen Auslandsschulen liefern mit den Bewertungen der Kriterien und Merkmale Daten, um Erkenntnisse über das Ergebnisspektrum zu gewinnen. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die ausgewerteten Ergebnisse der Bund-Länder-Inspektionen aus den Jahren 2014 – 2016.

Grundlage sind 47 Qualitätsprofile Deutscher Auslandsschulen, die mit den Instrumenten und Verfahren des Folgezyklus BLI 2.0 inspiziert wurden. Damit wurden für ca. ein Drittel der Schulen, für die im Verlauf des gesamten Zyklus von BLI 2.0 ein Schulbesuch vorgesehen ist, die Qualitätsprofile ausgewertet. Die Größenordnung lässt im Sinn einer Stichprobe Tendenzen in den Qualitätsausprägungen der Pflichtmerkmale erkennen. Dies gilt auch für die Profilvermerkmale, insofern sie zu der Gruppe von Merkmalen zählen, die für die meisten Deutschen Auslandsschulen ausgewählt werden (u.a. Merkmal 16, Merkmal 17 bzw. 18).

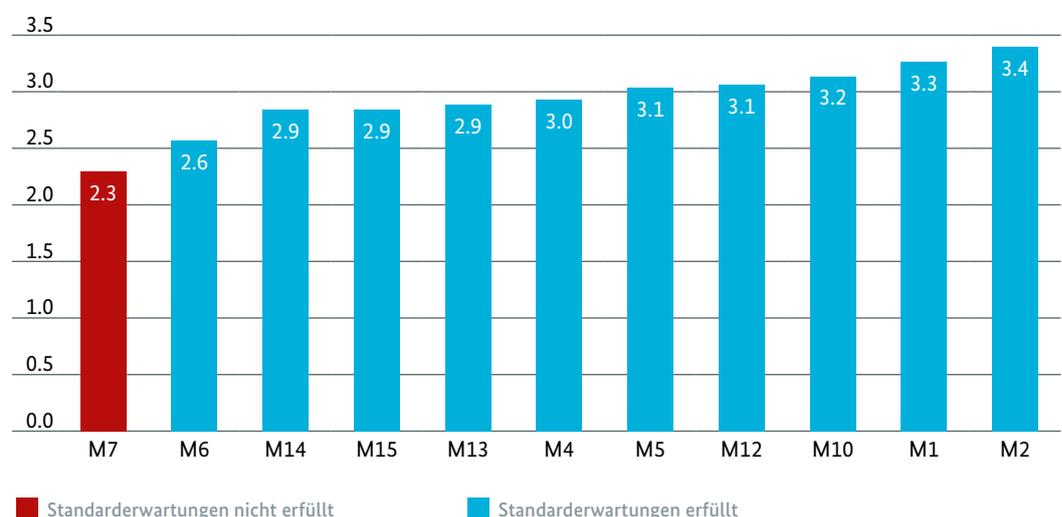
Im Rahmen von BLI 2.0 werden an allen Schulen elf Pflichtmerkmale und vier Profilvermerkmale in den Fokus genommen und bewertet. Ein Beispiel für ein (fiktives) Qualitätsprofil findet sich am Ende dieses Beitrags.

Die vier Profilvermerkmale werden den schulischen Spezifika gemäß im Vorfeld einer Bund-Länder-Inspektion aus zehn möglichen Qualitätsmerkmalen ausgewählt. Entsprechend variiert die Grundgesamtheit der Bewertungen bei den Profilvermerkmalen.

Ergebnisse der Pflichtmerkmale

Die Bewertungsskalen wurden im Vergleich zu BLI 1.0 nicht geändert. Die Qualitätsmerkmale werden weiterhin mit 4 („stark“), 3 („eher stark als schwach“), 2 („eher schwach als stark“) oder 1 („schwach“) bewertet. Auf Kriterienebene sind die Bewertungen „++“ (übertrifft die Anforderungen), „+“ (erfüllt die Anforderungen/trifft zu), „-“ (trifft nicht zu/erfüllt die Anforderungen nicht) und „0“ (keine Bewertung möglich) ebenfalls beibehalten worden. Die Anforderungen für die Bewertungskategorien 3 und 4 bzw. „+“ und „++“ sind jedoch gestiegen.

Durchschnittsergebnisse (arithmetisches Mittel) der Pflichtmerkmale aller 47 Schulen



Der Merkmalsbewertung 3 liegt im Vergleich zu BLI 1.0 eine höhere Normierung zugrunde: Während im ersten Zyklus mindestens 50% der zugehörigen Qualitätskriterien mit „+“ oder „++“ bewertet sein mussten, müssen nunmehr mehr als 50%“ diese Bewertung erhalten.

Die obige Abbildung (S. 39) zeigt die Durchschnittsergebnisse aller 47 Schulen differenziert nach den 11 Pflichtmerkmalen.

Selbst wenn das arithmetische Mittel (im folgenden Text als Durchschnitt bezeichnet) nur eine begrenzte Aussagekraft hat, lassen sich anhand des Diagramms einige Aussagen treffen:

- Das neue Merkmal „Unterricht differenzieren“ (**Merkmal 7**) weist das niedrigste Durchschnittsergebnis auf.
- Am unteren Ende der Skala steht ein weiteres unterrichtsbezogenes **Merkmal 6** „Schüler stärken“.
- Die Durchschnittsergebnisse liegen für die übrigen Pflichtmerkmale zwischen 2,6 und 3,4.
- Das höchste Durchschnittsergebnis weist das **Merkmal 2** „Schulzufriedenheit entwickeln“ auf, gefolgt von Merkmal 1 „Ergebnisse und Erfolge“.
- Trotz erhöhter Anforderungen in der BLI 2.0 zeigt sich mit Ausnahme des **Merkmals 7** ein ähnlich gutes Durchschnittsergebnis wie in der BLI 1.0.

Während die durchschnittlichen Bewertungen bei einigen Merkmalen nur geringfügig differieren, zeigen sich deutlichere Unterschiede bei der Qualitätsausprägung der Kriterien.

In der folgenden Tabelle ist die Häufigkeitsverteilung für die Bewertung der Kriterien (Pflichtmerkmale) dargestellt. Blau markiert sind Kriterien, die zu mehr als 90% mit „+“ bzw. „++“ bewertet wurden (d.h. zu weniger als 10% mit „-“). Unter diesen Kriterien sind diejenigen gelb markiert, bei denen in mehr als 30% der Schulen die Anforderungen übertroffen wurden. Mit einer roten Markierung sind Kriterien hervorgehoben, die in mindestens 40% als nicht zutreffend bewertet wurden.

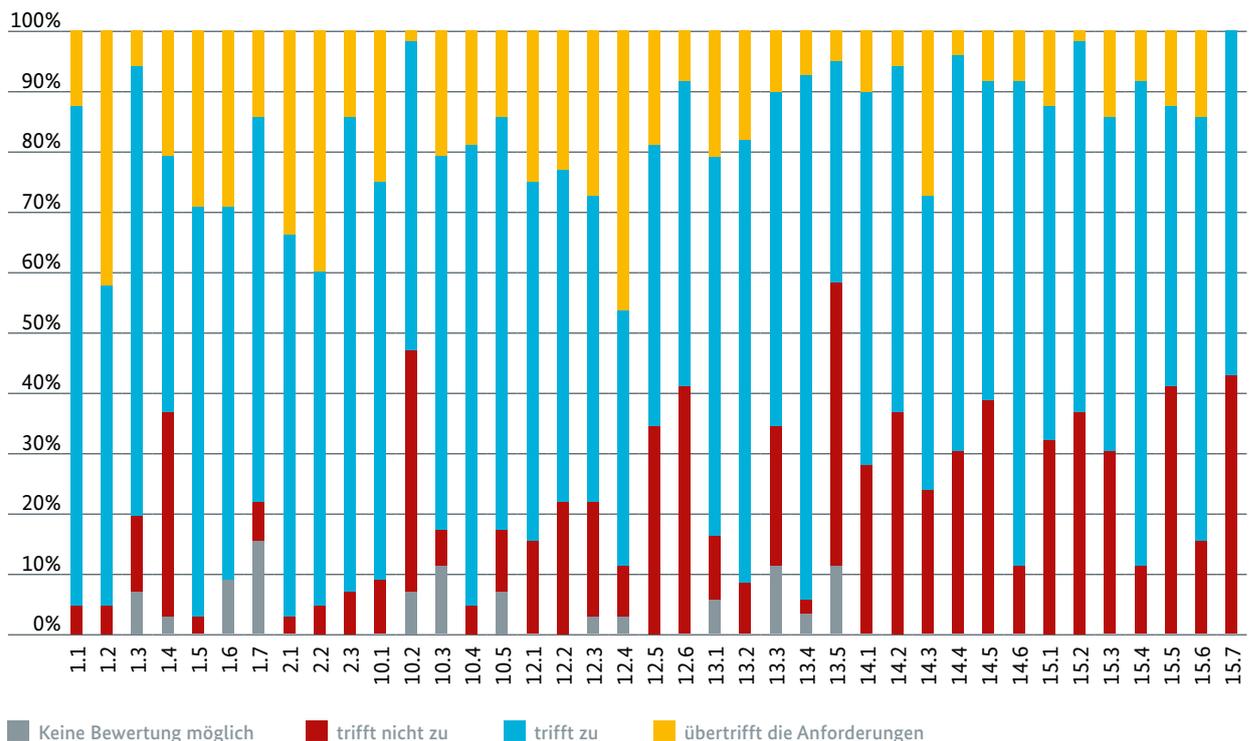
Den bisherigen Inspektionsergebnissen zufolge liegen die Stärken der Deutschen Schulen im Ausland im

Prozentuale Verteilung der Bewertungen für 53 Kriterien der Pflichtmerkmale (ohne Unterrichtsmerkmale)

Kriterium	0	--	+	++	Kriterium	0	--	+	++
1.1	0%	4%	83%	13%	7.5	0%	23%	72%	4%
1.2	0%	4%	53%	43%	10.1	0%	9%	66%	26%
1.3	6%	13%	74%	6%	10.2	6%	40%	51%	2%
1.4	2%	34%	43%	21%	10.3	11%	6%	62%	21%
1.5	0%	2%	68%	30%	10.4	0%	4%	77%	19%
1.6	9%	0%	62%	30%	10.5	6%	11%	68%	15%
1.7	15%	6%	64%	15%	12.1	0%	15%	60%	26%
2.1	0%	2%	64%	34%	12.2	0%	21%	55%	23%
2.2	0%	4%	55%	40%	12.3	2%	19%	51%	28%
2.3	0%	6%	79%	15%	12.4	2%	9%	43%	47%
4.1	0%	0%	98%	2%	12.5	0%	34%	47%	19%
4.2	0%	0%	98%	2%	12.6	0%	40%	51%	9%
4.3	0%	4%	94%	2%	13.2	0%	8%	74%	18%
4.4	0%	91%	9%	0%	13.3	11%	24%	55%	11%
4.5	4%	57%	38%	0%	13.4	3%	3%	87%	8%
5.1	0%	4%	89%	6%	13.5	11%	47%	37%	5%
5.2	0%	13%	85%	2%	14.1	0%	28%	62%	11%
5.3	0%	0%	81%	19%	14.2	0%	36%	57%	6%
5.4	0%	0%	98%	2%	14.3	0%	23%	49%	28%
5.5	0%	17%	77%	6%	14.4	0%	30%	66%	4%
6.1	0%	0%	83%	17%	14.5	0%	38%	53%	9%
6.2	0%	30%	70%	0%	14.6	0%	11%	81%	9%
6.3	0%	51%	49%	0%	15.1	0%	32%	55%	13%
6.4	0%	74%	23%	2%	15.2	0%	36%	62%	2%
6.5	0%	38%	57%	4%	15.3	0%	30%	55%	15%
7.1	0%	96%	4%	0%	15.4	0%	11%	81%	9%
7.2	0%	79%	21%	0%	15.5	0%	40%	47%	13%
7.3	0%	28%	72%	0%	15.6	0%	15%	70%	15%
7.4	0%	55%	45%	0%	15.7	0%	43%	57%	0%

<p>■ Kriterien, die zu mehr als 90% mit „+“ bzw. „++“ bewertet wurden (d.h. zu weniger als 10% mit „-“)</p>	<p>■ Kriterien, bei denen in mehr als 30% der Schulen die Anforderungen übertroffen wurden</p>	<p>■ Kriterien, die in mindestens 40% als nicht zutreffend bewertet wurden</p>
---	--	---

Prozentuale Verteilung der Bewertungen für die 53 Kriterien der Pflichtmerkmale (ohne Unterrichtsmerkmale)



Qualitätsbereich „Ergebnisse und Erfolge“. Hier ragen die Ergebnisse in den **Merkmale 1** „Bilden und Erziehen“ sowie **2** „Entwicklung der Schulzufriedenheit“ heraus.

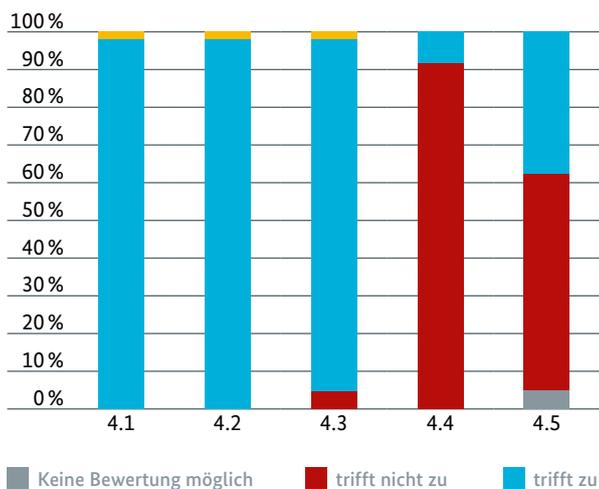
Die Deutschen Schulen im Ausland weisen – wie bereits in BLI 1.0 bescheinigt – weiterhin gute bis hervorragende Ergebnisse auf. An allen inspizierten Schulen erreichen die Schüler den angestrebten Abschluss (**Kriterium 1.6**). In nahezu einem Drittel der Schulen betragen die Bestehensquoten nahezu 100%.

In mehr als 90% der inspizierten Schulen wurde festgestellt, das sich alle am Schulleben Beteiligten zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrer Schule zeigen. Die Zufriedenheit der Schüler und der Erziehungsberechtigten mit den Bildungs- und Unterstützungsangeboten ihrer Schule ist dabei besonders hoch. Die **Kriterien 2.1** und **2.2** sind zu mehr als einem Drittel in besonderem Maße erfüllt.

Hinsichtlich der übrigen Pflichtmerkmale zeigt sich auf der Kri- terienebene ein eher gemischtes Bild. Die Spannweite der Bewertungen für die einzelnen Qualitätskriterien kann bei Merkmalen mit gleichen oder ähnlichen Durchschnittsergebnissen unterschiedlich ausfallen. Deutlich wird dies am Beispiel des Merkmal „Schüler unterstützen“ (**Merkmale 10**). Während die Schüler sowohl bei persönlichen als auch bei schulischen Problemen in der Regel professionell unterstützt (**Kriterium 10.1**) und bei der Berufs- bzw. Studienwahl (**Kriterium 10.4**) gut beraten werden, wird das Ganztagsangebot an vielen Schulen noch nicht als Teil der pädagogischen Gesamtkonzeption gesehen.

Ein weites Bewertungsspektrum zeigt sich auch in den Kriterien des Merkmals „Schule managen und leiten“ (**Merkmale 12**). Über 90% der inspizierten Schulen wird eine gute und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulvorstand attestiert (**Kriterium 12.4**). In knapp der

Unterrichtsmerkmal 4 – Bewertung der Kriterien



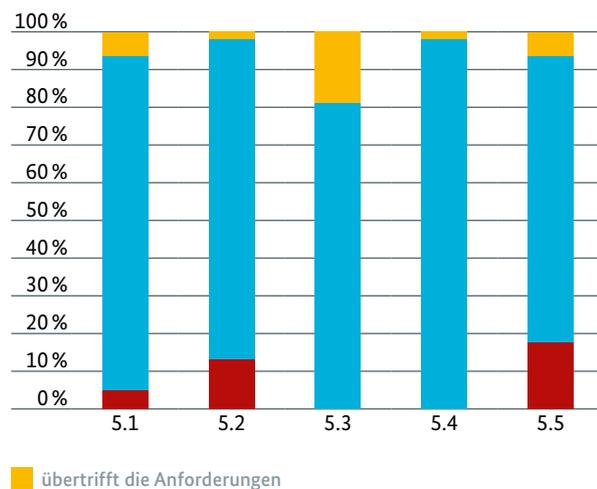
Hälfte dieser Schulen gelingen Kommunikations- und Abstimmungsprozesse zwischen beiden Akteuren sogar in hervorragender Weise. Übergabe bzw. Wissensmanagement sind angesichts der hohen Personalfuktuation an Deutschen Schulen im Ausland hingegen ausbaufähig (**Kriterium 12.6**).

Über 90% der inspizierten Schulen werden sowohl Kundenfreundlichkeit (**Kriterium 13.2**) als auch eine schlüssige Finanzplanung (**Kriterium 13.4**) bescheinigt. Professionelle Marktanalysen werden in weniger als der Hälfte der Schulen als Entscheidungsbasis für langfristige Strukturentwicklungen genutzt (**Kriterium 13.5**).

Hinsichtlich der strategischen Schulentwicklung (**Merkmal 15**) lassen sich aus der beschriebenen Datenbasis zwei Verbesserungsbereiche ableiten: die Arbeit mit einem Schulprogramm, das die kurz- und mittelfristige Entwicklungsplanung beschreibt (**Kriterium 15.5**), und die fortlaufende Bilanzierung der Leistungs- und Entwicklungsdaten (**Kriterium 15.7**).

Der Bereich der Lernkultur mit den Unterrichtsmerkmalen 4-7 soll im folgenden Abschnitt gesondert betrachtet werden.

Unterrichtsmerkmal 5 – Bewertung der Kriterien



Unterrichtsmerkmale

Die Diagramme basieren auf den Bewertungen der Kriterien auf Schulebene. Der jeweiligen Bewertung liegt eine (im Vgl. zu BLI 1.0) geänderte Normierung zugrunde: Wenn in mehr als 60% der an einer Schule beobachteten 20-minütigen Unterrichtssequenzen das Kriterium als zutreffend bewertet wurde, wird das entsprechende Kriterium im Qualitätsprofil mit „trifft zu“ bewertet. Im Zyklus BLI 1.0 lag die Benchmark bei 50%.

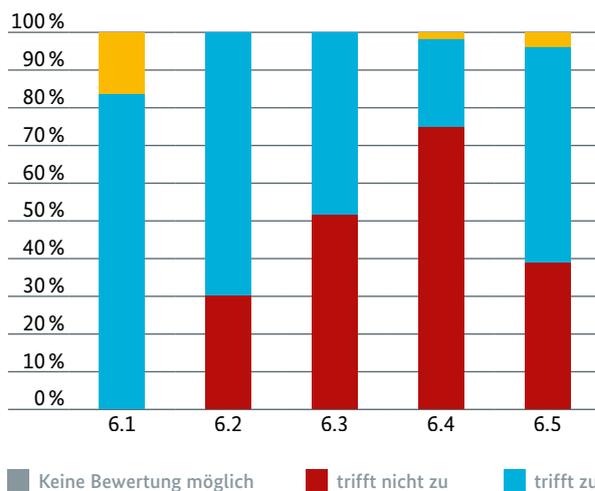
Wenn ein Unterrichtskriterium auf Schulebene mit „trifft nicht zu (-)“ bewertet wird, kann dennoch in mehr als der Hälfte der besuchten Unterrichtsstunden das Kriterium beobachtet worden sein. Im Umkehrschluss können einer Bewertung mit „trifft zu (+)“ bis zu 39% mit „trifft nicht zu (-)“ bewertete Einzelstunden hinterlegt sein. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Bewertungsprofile zu betrachten.

Kompetenzen erwerben (Merkmal 4)

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs ergibt sich folgendes Bild:

- In nahezu allen Schulen ist der Unterricht auf Wissenszuwachs und Können ausgerichtet und zielt auf langfristige Lernprozesse (**Kriterium 4.1**).
- Phasen der Vermittlung (Lehren) und der Aneignung (Lernen) greifen in der Regel ineinander (**Kriterium 4.2**).

Unterrichtsmerkmal 6 – Bewertung der Kriterien



- In weniger als 10% der Schulen wird **Kriterium 4.4** erfüllt („Lehrer und Lerngruppe setzen sich mit dem Lernprozess auseinander“).
- Dass der Unterricht gezielt die Entwicklung der Deutschkompetenz (auch DaF/DFU) fördert, trifft in 57% der Schulen zu (**Kriterium 4.5**).

Unterricht gestalten (Merkmal 5)

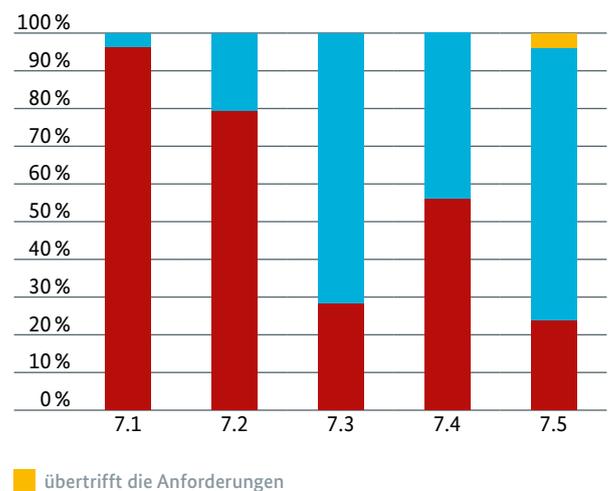
Merkmal 5 hat von allen Unterrichtsmerkmalen das höchste Durchschnittsergebnis. An allen Schulen wurden ein gutes bis sehr gutes pädagogisches Klima (**Kriterium 5.3**) sowie eine angemessene Lehrersprache (**Kriterium 5.4**) festgestellt. In mehr als 90% der Schulen wurde **Kriterium 5.1** („Die Lehrkraft strukturiert den Unterricht deutlich“) als zutreffend bewertet. Der angemessene Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln (**Kriterium 5.5**) und eine lernwirksame Nutzung der Lehr- bzw. Lernzeit (**Kriterium 5.2**) wurden mehr als Dreiviertel der Schulen bescheinigt.

Schüler stärken (Merkmal 6)

Bezogen auf die Stärkung der Schüler im Sinn der Eigenverantwortung zeigen sich auf der Kriterienebene folgende Ausprägungen:

- In allen Schulen beteiligen sich die Schüler aktiv am Unterricht (**Kriterium 6.1**).

Unterrichtsmerkmal 7 – Bewertung der Kriterien



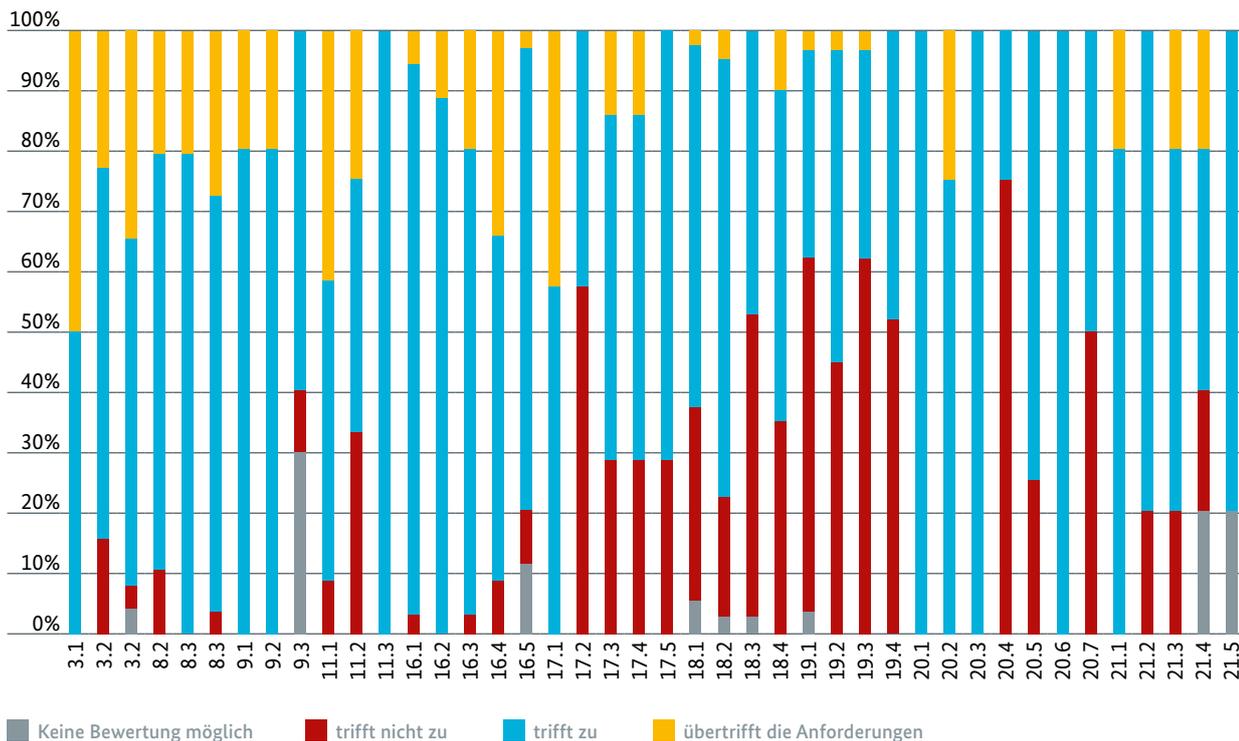
- Das Lernarrangement fördert jedoch nur in etwa einem Viertel der Schulen das eigenverantwortliche Handeln (**Kriterium 6.4**) und in knapp der Hälfte das soziale Lernen (**Kriterium 6.3**).
- Das **Kriterium 6.2** („Die Schüler setzen im Unterricht Medien/Arbeitsmittel angemessen ein“) trifft auf 70%, **Kriterium 6.5** („Die Lernumgebung fördert schüleraktivierende Lernformen“) auf ca. 57% der Schulen zu.

Unterricht differenzieren (Merkmal 7)

Die Differenzierung des Unterrichts stellt an vielen Schulen einen Verbesserungsbereich dar.

Auffallend ist, dass an nahezu allen Schulen **Kriterium 7.1** („Das Anforderungsniveau ist lerngruppenbezogen differenziert“) als nicht zutreffend bewertet wurde. In weniger als einem Viertel der Schulen trifft **Kriterium 7.2** („Einzelne Schüler werden gezielt gefördert“) und in weniger als 60% trifft **Kriterium 7.4** („Die Schüler unterstützen einander beim Lernen“) zu. Als zutreffend werden in mehr als 70% der Schulen **Kriterium 7.3** („Die Lehrkraft gibt Schülern eine differenzierte Rückmeldung zu ihren Unterrichtsbeiträgen“) und **Kriterium 7.5** („Die Lehrkraft nimmt Verantwortung für den Lehr-Lernprozess wahr“) bewertet.

Prozentuale Verteilung der Bewertungen für die Kriterien der Profilvermerkmale



Profilvermerkmale

Im Diagramm rechts wird die Verteilung der Durchschnittsergebnisse für Pflicht- und für Profilvermerkmale gemeinsam dargestellt. Dabei werden folgende Besonderheiten deutlich:

- Sowohl der höchste (**Merkmal 3** „Schule präsentieren“) als auch der niedrigste Durchschnittswert (**Merkmal 19**: „DFU-Strukturen verankern“) sind einem Profilvermerkmal zuzuordnen
- Unter den acht Merkmalen mit den höchsten Durchschnittsergebnissen befinden sich sechs Profilvermerkmale.
- **Merkmal 19** („DFU-Strukturen verankern“) und **Merkmal 18** („DaF-Strukturen verankern“) haben einen direkten Zusammenhang zum Unterricht und weisen ähnlich niedrige Durchschnittsergebnisse auf wie die Unterrichtsmerkmale 7 und 6.
- Vergleichsweise hohe Durchschnittsergebnisse weisen auch **Merkmal 9** („Schule öffnen“), **Merkmal 11**

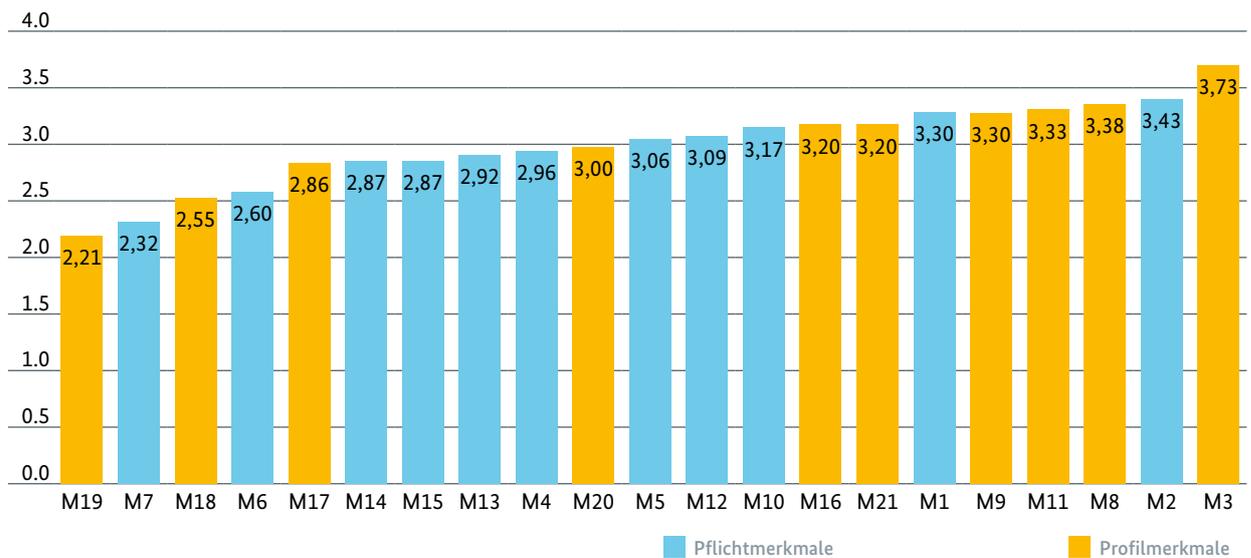
(„Begegnung fördern“) und **Merkmal 8 auf** („Schüler und Eltern beteiligen“).

Der Berechnung des Durchschnittswertes liegt für jedes Profilvermerkmal eine andere Grundgesamtheit n zugrunde.

Merkmal 17 („Inklusiv arbeiten“), Merkmal 20 („Berufsbildend unterrichten“) und Merkmal 21 („Den internationalen Abschluss (GIB) vorbereiten“) waren in weniger als zehn Schulen als Profilvermerkmale ausgewählt. Anzumerken ist, dass für jede Deutsche Auslandsschule in der Regel entweder Merkmal 16 („Den deutschen Abschluss vorbereiten und durchführen“) oder Merkmal 21 ausgewählt wird. Die hohen Durchschnittswerte korrespondieren mit dem Durchschnittsergebnis von Merkmal 2 („Ergebnisse und Erfolge“).

Einen Überblick über die prozentuale Verteilung der Kriterienbewertungen gibt das obige Diagramm.

Durchschnittsergebnisse (arithmetisches Mittel) der Pflichtmerkmale und der Profilderkmale



Fiktives Qualitätsprofil – kurz

1. Ergebnisse und Erfolge der Schule						
Merkmal 1	Bilden und erziehen	4	3	2	1	0
Merkmal 2	Schulzufriedenheit entwickeln	4	3	2	1	0
Merkmal 3	Schule präsentieren		3	2	1	0
Merkmal 16	Den deutschen Abschluss vorbereiten und durchführen	4	3	2	1	0
2. Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse						
Merkmal 4	Kompetenzen erwerben	4	3	2	1	0
Merkmal 5	Unterricht gestalten	4	3	2	1	0
Merkmal 6	Schüler stärken	4	3	2	1	0
Merkmal 7	Unterricht differenzieren	4	3	2	1	0
Merkmal 18	DaF-Strukturen verankern	4	3	2	1	0
Merkmal 19	DFU-Strukturen verankern	4	3	2	1	0
3. Schulkultur						
Merkmal 10	Schüler unterstützen	4	3	2	1	0
4. Schulleitung und Schulmanagement						
Merkmal 12	Schule managen, leiten und führen	4	3	2	1	0
Merkmal 13	Ressourcen verwalten	4	3	2	1	0
5. Lehrprofessionalität und Personalentwicklung/Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung						
Merkmal 14	Personal auswählen, einarbeiten, qualifizieren und führen.	4	3	2	1	0
Merkmal 15	Schule entwickeln	4	3	2	1	0

■ Bewertung des jeweiligen Merkmals (vierstufige Skala)

Fazit

Die vorliegenden Daten geben erste Hinweise darauf, dass die Deutschen Schulen im Ausland ihre Qualität weiter verbessert haben. Trotz erhöhter Normierung zeichnen sich ähnlich gute Durchschnittsergebnisse wie bei der Datenauswertung für die Bilanzbroschüre 2010 ab. Eine Ausnahme bilden die neu in BLI 2.0 aufgenommenen Merkmale „Unterricht differenzieren“, DaF-Strukturen und DFU-Strukturen verankern dar. Als besondere Stärke der Deutschen Schulen

im Ausland stellt sich auf der vorhandenen Datenbasis der gesamte Bereich „Ergebnisse und Erfolge der Schule“ dar. Die Datenauswertung soll bis zum Ende des Zyklus der BLI 2.0 fortgesetzt werden. Auf diese Weise kann beobachtet werden, ob sich die hier beschriebenen Tendenzen und Hypothesen auf einer breiteren Datenbasis bestätigen.

PETRA THIEL, NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT
FÜR SCHULISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG



*Effekte auf die Unterrichtsqualität im Vorfeld der BLI,
hier: Schüler Deutscher Schulen in Ägypten*

„Was bringt die BLI?“

Ein Beitrag zur Wirkungsforschung

Im Rahmen der sogenannten empirischen Wende im Bildungswesen hat auch die externe Evaluation von Schulen in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Von besonderem Interesse ist die kritische Frage nach der Wirksamkeit von Schulinspektionen für die Qualität von Schulen.

In vielen deutschen Bundesländern ist die externe Schulevaluation (auch Schulinspektion, Schulvisitation oder Qualitätsanalyse) als eine Maßnahme der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich im vergangenen Jahrzehnt eingerichtet worden. Mit der Bund-Länder-Inspektion (BLI) existiert auch für den Bereich des Auslandsschulwesens eine externe Evaluationsinstanz, die in regelmäßigen Abständen schulische und unterrichtliche Prozesse an den Deutschen Auslandsschulen unter Rückgriff auf wissenschaftliche Verfahren analysiert.

Der vorliegende Artikel widmet sich vier wichtigen Fragen, die im Zusammenhang mit der externen Evaluation von Schulen bzw. Deutschen Auslandsschulen (DAS) immer wieder gestellt werden:

1. Was soll durch externe Schulevaluation bewirkt werden?
2. Wie kann externe Schulevaluation Wirkungen erzielen?
3. Welche wissenschaftlichen Befunde zur Wirksamkeit externer Evaluation gibt es?
4. Was bringt die BLI?

Diesen Fragen sollen nachfolgend unter Rückgriff auf theoretische Modelle und empirische Befunde nachgegangen werden. Die Beantwortung dieser und weiterer Fragen ist nach wie vor Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses.

Was soll durch externe Schulevaluation bewirkt werden?

Die Frage nach der Wirksamkeit einer derart weitreichenden Maßnahme wie der externen Evaluation von Schulen ist keine einfache. Sie lässt sich am ehesten vor dem Hintergrund ihrer beabsichtigten Wirkungen beantworten. Mit der Durchführung von Schulevaluationen sind vielfältige Ziele und Erwartungen verbunden. Dies gilt sowohl für die BLI als auch für die Evaluationskonzepte in den verschiedenen deutschen Bundesländern. Zum Teil werden diese Ziele ausdrücklich in den entsprechenden Veröffentlichungen benannt, zum Teil handelt es sich um weniger konkret formulierte Erwartungen (Husfeldt, 2011).

Landwehr (2011) benennt vier Hauptfunktionen, die mit der Durchführung einer externen Evaluation verfolgt werden und in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen (vgl. Abb. auf S. 48):

1. Wissensgewinnung,
2. Schulentwicklung,
3. Rechenschaftslegung und
4. Normendurchsetzung.

Zum einen soll durch Schulevaluationen datenbasiertes und differenziertes Wissen über die Qualität von schulischen Rahmenbedingungen und Prozessen gewonnen und vermittelt werden (Wissensgewinnung). Unabhängig von einer weitergehenden Nutzung dieses Wissens soll bei den schulischen Akteuren auf diesem Weg ein tieferes Verständnis erreicht und eine fundierte Diskussionsgrundlage geschaffen werden. Zum anderen kann die externe Evaluation einen Impuls für die schulische Qualitätsentwicklung darstellen, wenn auf Grundlage der zurückgemeldeten Ergebnisse Entwicklungsspielräume erkannt und Maßnahmen eingeleitet werden (Schulentwicklung). Darüber hinaus können die Ergebnisse einer externen Evaluation eine rechenschaftslegende Funktion erfüllen, wenn Schulen sie zum Qualitätsnachweis gegenüber Politik und Geldgebern heranziehen. Umgekehrt können vorgeordnete Instanzen die Ergebnisse zur Kontrolle der Schul- und Unterrichtsqualität nutzen (Rechenschaftslegung). Schließlich kann die externe Evaluation der Durchsetzung von Normen dienen, indem sie eine verbindliche Grundlage für die Bewertung schulischer und unterrichtlicher Prozesse schafft und in die evaluierten Schulen kommuniziert (Normendurchsetzung). Die vier Funktionen externer Evaluation stehen in engem Zusammenhang zueinander (vgl. Abb. auf S. 48).

Die externe Evaluation von Schulen in Deutschland findet insbesondere im Spannungsfeld zwischen Rechenschaftslegungs- und Entwicklungsfunktion statt. Ein Fokus auf die Entwicklungsfunktion findet in der Erwartung Ausdruck,

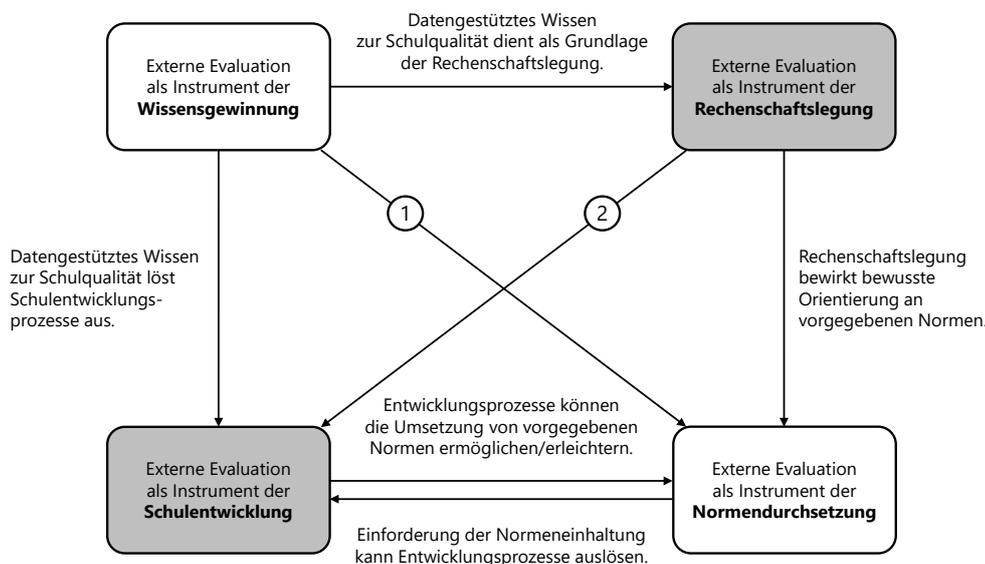
das die Rückmeldungen der Evaluationsergebnisse innerhalb einer evaluierten Schule rezipiert werden und vor allem in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung münden. Steht die Rechenschaftslegungs-/Kontrollfunktion im Vordergrund, wird mit dem Evaluationsprozess vor allem das Aufdecken bestehender Defizite angestrebt. Obwohl es zwischen den Bundesländern einige kleinere Unterschiede in den Zielsetzungen der externen Evaluation gibt, kann man auch viele Gemeinsamkeiten feststellen: So betonen alle Länder sowohl die entwickelnde als auch die rechenschaftslegende Funktion der externen Evaluation – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Dies gilt auch für die BLI, die sich als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung versteht, gleichzeitig aber auch eine rechenschaftslegende und bewertende Funktion erfüllt.

Wie kann externe Schulevaluation Wirkungen erzielen?

In der Wissenschaft werden mehrere theoretische Modelle diskutiert, die sich mit den Wirkungen externer Schulevaluation aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen.

Ein bekanntes Wirkmodell aus den Niederlanden beschreibt mögliche erwünschte und unerwünschte Effekte externer Schulevaluation (Ehren & Visscher, 2006). Dabei werden sowohl die Ergebnisse der Evaluation als auch der Evaluationsprozess an sich, die bereitgestellten Unterstützungsmaßnahmen und individuelle Merkmale der evaluierten Schule als wichtige Einflussgrößen genannt. Das Zusammenspiel dieser Einflussgrößen entscheidet nach dem Modell darüber, wie Schulen mit den zurückgemeldeten Ergebnissen umgehen und welche Wirkungen die Evaluation erzielen kann. Mögliche Entwicklungsmaßnahmen im Anschluss an die externe Evaluation hängen also nicht allein von den Evaluationsergebnissen ab, sondern werden maßgeblich von ihrer Verarbeitung innerhalb der Schulgemeinschaft beeinflusst. Der Verarbeitungsprozess wiederum wird von der verfügbaren Unterstützung (z.B. passende Fortbildungsangebote und Materialpakete) sowie von individuellen Schulmerkmalen bestimmt (z.B. bestehende Kooperationsstrukturen innerhalb des Kollegiums).

Die vier Funktionen der externen Evaluation und ihre wechselseitigen Beziehungen nach Landwehr (2011)



① Datenerhebung zum Stand der Normen wirkt als Form der Normenkommunikation und -durchsetzung.
 ② Rechenschaftslegung kann zur Anordnung von Entwicklungsmaßnahmen führen.



Meilenstein: Erste Pilot-BLI 2008 an der Deutschen Schule Málaga

Voraussetzungen für Wirksamkeit

Im Hinblick auf ihre Entwicklungsfunktion können verschiedene Voraussetzungen für die Wirksamkeit der externen Schulevaluation benannt werden, die sich einerseits auf Merkmale des Evaluationsprozesses beziehen, andererseits auf die evaluierte Schule: So sollte sich die Schulevaluation etwa durch unabhängiges, kompetentes und professionelles Handeln auszeichnen. Zudem sollten transparente und plausible Bewertungskriterien angelegt werden, die z.B. in Form eines Orientierungs-/Referenzrahmens vollständig und nachvollziehbar dargelegt werden. Außerdem gilt es, angemessene Kommunikations- und Rückmeldeformen zu finden, die gut verständlich sind und sowohl die Stärken der Schule angemessen würdigen, als auch ihre Schwächen klar benennen. Auf Seiten der Schule sind eine

positive Einstellung gegenüber Veränderungen, ein Interesse an Evaluation sowie Kompetenzen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung wichtige Voraussetzungen. Ausreichende Autonomie und Eigenverantwortlichkeit sowie eine angemessene finanzielle und personelle Ausstattung stellen weitere wichtige Bedingungen für die entwickelnde Funktion der externen Evaluation dar (Landwehr, 2011).

Auch hinsichtlich der rechenschaftslegenden bzw. kontrollierenden Funktion der externen Schulevaluation sind bestimmte Voraussetzungen zu nennen, die ihre Wirksamkeit bedingen. Diese betreffen zum einen die Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit des Evaluationsprozesses und seiner Ergebnisse, zum anderen die Zuverlässigkeit der Evaluierenden und der eingesetzten Verfahren. Darüber hinaus kann

eine zielgruppenangepasste Ergebnisaufbereitung, -darstellung und -kommunikation zur Entwicklung eines gewissen Veränderungsdruckes beitragen und somit die Wirksamkeit der externen Schulevaluation erhöhen. Zeigt der Evaluationsbericht einer Schule z.B. deutliche Defizite auf, so können Schulleitung und Lehrkräfte im Rahmen des schulinternen Verarbeitungsprozesses entsprechende Schlüsse ziehen und Maßnahmen einleiten. Die Ergebnisse einer erneuten (internen oder externen) Evaluation des bearbeiteten Entwicklungsfeldes können sowohl zur Erfolgskontrolle der eingeleiteten Maßnahmen als auch der Öffentlichkeitsarbeit dienen.

Je nachdem, in welchem Ausmaß die beschriebenen Voraussetzungen erfüllt sind, können die Inspektionsergebnisse mehr oder weniger umfangreich ihre Wirkungen entfalten. Diese Wirkungen bestehen im Hinblick auf die entwickelnde Funktion der Schulevaluation zum einen in verbesserten

Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens; zum anderen werden in letzter Konsequenz verbesserte Schülerleistungen erwartet. Allerdings folgen mögliche Wirkungen nicht ohne Weiteres aus der Rückmeldung von Daten und Ergebnissen an die Schulleitung und das Lehrerkollegium. Der innerschulischen Verarbeitung der Evaluationsergebnisse im Anschluss an den Evaluationsprozess kommt daher eine entscheidende Bedeutung zu. In einem umfassenderen Modell der Wirkung externer Schulevaluation müssen diese Verarbeitungsprozesse entsprechend berücksichtigt werden (Landwehr, 2011; vgl. schematische Darstellung in Abb. auf Seite 51).

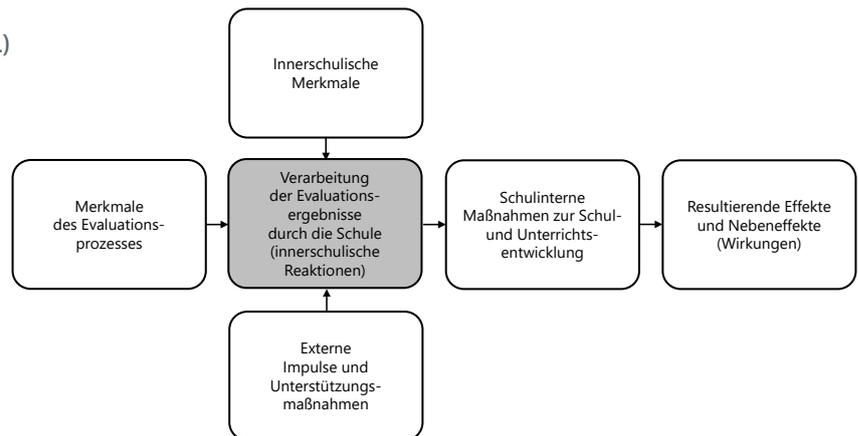
Welche wissenschaftlichen Befunde zur Wirksamkeit externer Evaluation gibt es?

Bisher existieren vergleichsweise wenige wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit den Wirkungen externer Schulevaluation beschäftigen (Ehren, 2016). Vor allem aus Deutschland

*Schülerlernen als ultimativer Bezugspunkt von Inspektion,
Deutsche Schule Beirut*



Erweitertes Wirkmodell der externen Schulevaluation nach Landwehr (2011) und Ehren & Visscher (2006)



liegen nur vereinzelte Befunde vor, wohingegen deutlich mehr Erkenntnisse aus Ländern mit einer historisch älteren „Evaluationskultur“ stammen (v.a. England, Niederlande). Die einzelnen Untersuchungen unterscheiden sich vor allem darin, wie genau sie die Wirkung externer Schulevaluation bemessen, d.h. welches „Zielkriterium“ gewählt wurde. Die existierenden Befunde lassen sich entsprechend in drei Kategorien einteilen, die für die unterschiedlichen Zielkriterien stehen:

1. Beschäftigung mit Schulqualität und Schulentwicklung,
2. Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen und interne Evaluation,
3. verbesserte Schülerleistungen.

Während die Beschäftigung mit und das Nachdenken über Schulqualität bzw. Schulentwicklung als relativ „weiches“ Zielkriterium für die Bewertung der Wirksamkeit von externer Schulevaluation gelten kann, stellen verbesserte Schülerleistungen einen deutlich schwerer zu erzielenden Effekt dar, der erst am Ende einer langen Wirkungskette verschiedener Prozesse stehen kann, die durch die Evaluation angestoßen wird.

In einem aktuellen und systematischen Literaturüberblick fasst die Schulevaluationsforscherin Melanie Ehren (2016) die Erkenntnisse zum Thema wie folgt zusammen: Sie kommt zu dem Schluss, dass externe Schulevaluationen Wirkungen in allen drei o.g. Bereichen erzielen und im Zusammenhang mit

Schulentwicklung eine Schlüsselrolle einnehmen können. Frühere Arbeiten kommen teilweise zu anderen Ergebnissen, berücksichtigen jedoch nur einen Teil der von Ehren erfassten Literatur.

Nach Ehren gibt es aus Sicht der Forschung gute Gründe für die Annahme, dass durch externe Schulevaluation Reflexionsprozesse in Bezug auf Schul- und Unterrichtsqualität sowie die resultierenden Schülerleistungen angestoßen werden. Entsprechende Prozesse sind demnach insbesondere in der Zeit vor einem angekündigten Evaluationstermin festzustellen, was sich z.B. durch vorbereitende Tätigkeiten, mehr kollegiale Kooperation in einschlägigen Arbeitsgruppen und eine verstärkte Beschäftigung mit den Bewertungsgrundlagen der Evaluation äußert. Auch die Ergebnismrückmeldung in Form eines Evaluationsberichts scheint die Beschäftigung der Schulgemeinschaft mit den Themen Schulqualität und Standards zu fördern, wie sie z.B. im Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für DAS formuliert sind. Diese Prozesse können in Abhängigkeit von den Resultaten unterschiedlich ausfallen: So weisen wissenschaftliche Befunde darauf hin, dass sich Schulen mit ungünstigen Evaluationsergebnissen eher Veränderungszielen zuwenden und die Ergebnisse als Auftrag für notwendige Veränderungen und für eine Neuordnung der schulischen Prioritäten verstehen. Schulen mit günstigen Ergebnissen wenden sich Erhaltungszielen zu und fassen die Rückmeldung der externen Evaluation häufig als Bestätigung ihrer eigenen Arbeit auf. Aus einer

verstärkten Beschäftigung folgt jedoch nicht automatisch die Umsetzung entsprechender Maßnahmen der Qualitätsentwicklung. Auch sind die Evaluationsergebnisse den Betroffenen nicht notwendigerweise neu, tragen aber dazu bei, Wissen über Stärken und Schwächen innerhalb der Schulgemeinschaft „offiziell zu machen“.

Deutliche Effekte auf Schulleitungs- und Lehrerhandeln

Im Hinblick auf tatsächliche Änderungen im Verhalten von Schulleitung und Lehrpersonen wurden deutliche Effekte externer Schulevaluationen berichtet: So zeigten sich in zahlreichen Studien Aktivitäten sowohl im Hinblick auf Schulorganisation und -management (z.B. Organisation und Inhalte des Schulcurriculums, kollegiale Unterstützung) als auch in verschiedenen Bereichen der Unterrichtsqualität (z.B. Unterrichtsplanung, Einsatz von Lernfortschrittskontrollen). Erfahrungen aus England und den Niederlanden deuten darauf hin, dass insbesondere Schulen mit ungünstigen Evaluationsergebnissen zahlreiche Maßnahmen in diesen Bereichen planen und erfolgreich umsetzen, wenn sie unter der strengen Aufsicht einer vorgeordneten Behörde stehen. Nicht immer sind die im Anschluss an die Evaluation ergriffenen Maßnahmen jedoch von Dauer: So gibt es Hinweise darauf, dass unmittelbar nach der Ergebnisrückmeldung zwar zahlreiche Entwicklungen angestoßen werden. In vielen Fällen scheinen diese Bemühungen jedoch spätestens zwei Jahre nach dem Evaluationstermin nachzulassen bzw. nicht weiterverfolgt zu werden.

Die Idee, interne und externe Schulevaluation miteinander zu verknüpfen, ist im Vergleich zur externen Evaluation relativ neu. Dennoch gibt es einige Befunde bezüglich des wechselseitigen Verhältnisses von interner und externer Evaluation. So scheinen sich Schulen häufig im Nachgang einer externen Evaluation verstärkt der internen Evaluation zu widmen – vor allem dann, wenn die Ergebnisse der internen Evaluation für die externe Evaluation von Bedeutung sind. Oft übernehmen Schulen dazu die Befragungsinstrumente der externen Evaluation (z.B. Unterrichtsbeobachtungsbögen), selbst wenn deren Verwendung nicht zwingend notwendig ist. Allerdings scheinen einige Schulen interne Evaluationen auch als zusätzliche bürokratische Belastung zu empfinden, was mit fehlenden Unterstützungsleistungen,

fehlender Evaluationsexpertise und mangelnden finanziellen und personellen Ressourcen zusammenhängt. Insgesamt scheinen vor allem diejenigen Schulen von der Durchführung interner Evaluationen zu profitieren, die auch in der externen Evaluation günstige Ergebnisse aufwiesen.

Zum Zusammenhang zwischen externer Evaluation und Schülerleistungen liegen bisher die wenigsten wissenschaftlichen Untersuchungen vor. Die Befunde weisen auf kleinere Veränderungen der Leistungen in bestimmten Fächern und bei bestimmten Schülern hin: Leistungssteigerungen im Nachgang einer externen Evaluation waren zum einen an Schulen mit besonders ungünstigen Evaluationsergebnissen feststellbar. Zum anderen steigerten sich im Nachgang einer externen Evaluation die Leistungen der Schüler an denjenigen Schulen, die insgesamt bereits besonders gute oder schlechte Schülerleistungen aufwiesen. Andere Untersuchungen stellten ein Absinken der mittleren Schülerleistungen nach einer externen Evaluation fest und begründeten dies mit dem Zeitaufwand für die Evaluationsvorbereitung und dem daraus resultierenden Stress für die gesamte Schulgemeinschaft.

Obwohl verbesserte Schülerleistungen als das „ultimative“ Zielkriterium sämtlicher Maßnahmen in den Bereichen Schul- und Unterrichtsqualität gelten können, stehen sie doch nicht notwendigerweise im Fokus der externen Evaluation, die vor allem die Qualität pädagogischer Prozesse in den Blick nimmt. Bereits die Annahme, dass sich allein durch eine kriterienbasierte Rückmeldung zur Qualität schulischer Prozesse eine Verbesserung der Schülerleistungen einstellen würde, erscheint hinreichend unwahrscheinlich. Die Evaluationsergebnisse sollen vielmehr als Anstoß und Ausgangspunkt für schulinterne Entwicklungsmaßnahmen dienen, auf deren Basis Schwerpunkte für die Arbeit der schulischen Gremien und Konferenzen gelegt werden können. Die DAS entwickeln zu diesem Zweck im Anschluss an die Berichterlegung einen schulischen Aktionsplan, in dem sie Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen und mögliche Maßnahmen formulieren. Die Ergebnisse dieser Maßnahmen sollen wiederum der Optimierung pädagogischer Prozesse dienen und in der Folge eine Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie eine weitere Professionalisierung



Impulse aus Lehrerfortbildungen zum Selbstorganisierten Lernen (SOL) für die Unterrichtsqualität

des Lehrpersonals begünstigen. Veränderungen der Schülerleistungen können entsprechend nur einen indirekten Effekt der externen Evaluation darstellen und hängen maßgeblich vom Gelingen der schulinternen Verarbeitungsprozesse und dem Erfolg der initiierten Maßnahmen ab. Darüber hinaus ist mit einer Vielzahl weiterer wirksamer Faktoren innerhalb und außerhalb der Schule zu rechnen, die sich auf die Schülerleistungen auswirken und z.T. nur schwer oder gar nicht kontrolliert oder beeinflusst werden können.

Was bringt die BLI?

Insgesamt liefert die empirische Forschung einige Hinweise dafür, dass durch externe Schulevaluation Wirkungen hinsichtlich verschiedener Zielkriterien zu erreichen sind. Welche Schlüsse können aber anhand der bisherigen Forschungsbefunde im Hinblick auf die Wirksamkeit der BLI gezogen werden? In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die BLI in vielerlei Hinsicht Gemeinsamkeiten mit den Evaluationssystemen der deutschen Bundesländer

aufweist: Die Bewertungsgrundlage der BLI, der Qualitätsrahmen für DAS, greift zahlreiche Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität auf, die auch in aktuellen Modellen der Educational Effectiveness-Forschung sowie in anderen praxisorientierten Konzeptionen enthalten sind. Die Verfahren und Instrumente der BLI wurden in Zusammenarbeit mit der Niedersächsischen Schulinspektion und mit Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt. Die Inspektoren der BLI weisen eine vergleichbare Expertise und Erfahrung auf wie ihre Kolleginnen und Kollegen anderswo. Die bisherigen Befunde zu ähnlich angelegten Systemen geben daher berechtigten Anlass zu der optimistischen Einschätzung, dass auch die BLI in vielen Bereichen die angestrebten Wirkungen erzielen kann. Inwieweit die Befunde aus internationalen und deutschsprachigen Studien tatsächlich auf die DAS und die BLI übertragbar sind, kann in Anbetracht ihrer besonderen Klientel und ihrer spezifischen Anlage aber nicht abschließend beantwortet werden.

FRANZISKA PERELS, PROFESSORIN FÜR EMPIRISCHE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG/
ADRIAN ZAHN, WISSENSCHAFTLICHER MITARBEITER

Literatur

- Ehren, M.C.M. (2016). School inspections and school improvement: The current evidence base. In M.C.M. Ehren (Hrsg.), *Methods and Modalities of Effective School Inspections* (S. 68–85). Springer International.
- Ehren, M.C.M., & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51–72.
- Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation: Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 259–282.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–70). Bern: hep.



*Der Schulleiter der Deutschen Schule Genua bei der
Peer-Schulung (dritte Person von rechts)*

Perspektivenwechsel

Mit den Augen der Schulleitung – Erfahrungsbericht eines Auslandsschulleiters

Der Sinn von Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen eines Qualitätsmanagements steht und fällt mit dem Nutzen für die Schulen und ihre Qualitätsentwicklung. Die folgende Sichtweise des Schulleiters einer Deutschen Schule im Ausland ist subjektiv, nicht unbedingt repräsentativ – mit Sicherheit aber konkret und anschaulich.

Als Leiter einer Deutschen Auslandsschule (Deutsche Schule Genua) über die BLI 2.0 und den damit zusammenhängenden Inspektionsfolgezyklus zu schreiben, ist insofern eine Herausforderung, als mir bereits in vielen Gesprächen mit Schulleiterkollegen und Vertretern von Schulvorständen deutlich geworden ist, dass je nach lokalen, personellen und strukturellen Gegebenheiten die Schulen ganz unterschiedliche Erfahrungen mit Bund-Länder-Inspektionen gemacht haben. So verstehen sich folgende Ausführungen nicht als allgemeingültige Beurteilung dieses zweiten Inspektionszyklus, sondern als persönlicher Erfahrungsbericht eines Schulleiters, der in die eher seltene Situation gekommen ist, an ein und derselben Auslandsschule zwei Inspektionen vorbereitet und „durchlebt“ zu haben.

Vergleiche drängen sich geradezu auf, zumal die Voraussetzungen und demzufolge auch die Ergebnisse der beiden Inspektionen grundverschieden waren. Verglichen werden sollen daher nicht nur die Instrumente und Verfahren des 1. Zyklus mit dem Folgezyklus, sondern vorab auch die jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen unsere Schule zur Inspektion antrat. Abschließend wird ein kurzes Resümee über Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Inspektion gezogen.

BLI 1.0 und 2.0 an der DSG: Unterschiedliche Voraussetzungen und Ergebnisse

Die BLI 1.0 fand ein halbes Jahr nach meinem Amtsantritt im Januar 2011 statt. Die Vorbereitung war nicht nur wegen der kurzen Einarbeitungszeit schwierig: Im Jahr zuvor war der Schulleiterposten vakant gewesen, drei schwangerschaftsbedingte Ausfälle waren unter Ableistung erheblicher Überstunden kollegiumsintern aufgefangen worden. Neben der Stelle des Schulleiters mussten auch die des Stellvertreters, zweier ADLK und von sieben OLK neu besetzt werden.

Schulentwicklung war im Jahr vor der BLI aus nachvollziehbaren Gründen also weniger intensiv betrieben worden. Und im BLI-Jahr selbst ging es zunächst einmal um die Einarbeitung der elf neuen Kollegen (über ein Viertel des Kollegiums), die völlig neu nicht nur an unserer Schule, sondern auch überhaupt im Auslandsschuldienst waren. DaF und DFU waren für viele von uns vor Kurzem noch Fremdwörter gewesen.

Kraftakt in den drei Monaten vor der Inspektion

Derart (un-)vorbereitet konnte es nur darum gehen, durch einen enormen Kraftakt in den drei Monaten vor der Inspektion am Ende derselben irgendwie das Zertifikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ zu erhalten. Es ist gelungen, wenngleich mit dem (erwartet) bescheidenen Ergebnis, das der Schulöffentlichkeit auf der Abschlussveranstaltung dann auch wenig werbewirksam präsentiert wurde. Die an Eltern gerichtete Aussage: „Ich verstehe gar nicht, warum Sie ihr Kind an dieser Schule anmelden“, empfand ich zum Abschluss dieser Inspektion als eher unpassend. Ebenso irritiert war ich davon, dass oben geschilderte Schwierigkeiten und die Leistungen, die meine Kollegen in dieser besonderen Situation erbracht hatten, im Inspektionsbericht kaum Berücksichtigung gefunden hatten. Und schließlich wurden wir zu guter Letzt auch noch darüber informiert, dass unsere Eltern und Schüler überhaupt mit der Schule unzufrieden seien. Ich war überrascht. Hatte ich doch in den ersten vier Monaten mit Eltern und Schülern in durchweg netten und konstruktiven Gesprächen den gegenteiligen Eindruck gewonnen. Auf Nachfrage erfuhr ich, dass der Grund für diese Aussage nicht im ambivalenten Kommunikationsverhalten der Italiener lag, sondern darin, dass die (hohe) Eltern- und Schülerzufriedenheit an keiner Stelle dokumentiert war. Hier lag der Startpunkt für die Schulentwicklung im Rahmen des Folgezyklus.

Im folgenden Schuljahr wurde die Stelle des PQM-Beauftragten nach Rückkehr des verdienstvollen Amtsinhabers nach Deutschland neu besetzt und sofort ein System schulinterner Befragungen (zunächst der Eltern und Schüler und dann auch der Lehrer) eingeführt, das bis heute Herzstück der Schulentwicklungsarbeit an unserer Schule ist. Die Beantwortung der ca. 30 Fragen zur Schulzufriedenheit und zu den Projekten der Schulentwicklung ist Evaluation und zugleich Auftrag an die Steuergruppe, bestimmte problematische Bereiche schulischen Lebens stärker in den Blick zu nehmen und diese ggf. in Form eines Projektes zu verbessern. Die Auswertung erfolgt seit zwei Jahren mit dem Programm IQES ohne den großen zeitlichen Aufwand wie noch in den ersten Jahren. Die über die Jahre erhobenen Daten machten Erfolge deutlich, gaben Anlass zu der einen oder anderen Nachsteuerung und bildeten eine wertvolle Basis für eine realistische und durchaus selbstbewusste Selbsteinschätzung vor der BLI 2.0.

Bilanzbesuch durch die Regionalbeauftragte

Der Bilanzbesuch durch die Regionalbeauftragte im Januar 2014 und deren sachdienliche Hinweise halfen, vor allem die Arbeit der Steuergruppe im Sinne eines Prozessmanagements noch klarer zu strukturieren. Seither wird jedes Schulentwicklungsprojekt von einem Projektleiter verantwortet, der sich sein Team selbst auswählen kann, an festgelegten Terminen im Jahreskalender Rücksprache mit den Kollegen nimmt und einmal im Jahr der Steuergruppe Bericht erstattet. Zu jedem Projekt wird vom Projektleiter in Rücksprache mit dem Schulleiter und PQM-Koordinator ein Projektplan nach festem Muster mit Meilensteinen, Indikatoren der Zielerreichung und voraussichtlichem Abschluss des Projektes erstellt.

Besuch Kritischer Freunde (Peer Review)

Eineinhalb Jahre vor der BLI 2.0 im April 2015 hatten wir ein Peer Review an unserer Schule. Unsere Kritischen Freunde aus Rom gaben uns zu zwei schwer umzusetzenden Entwicklungszielen (Implementierung der Binnendifferenzierung, Verbesserung der Deutschkompetenz) kompetente Rückmeldungen und wertvolle Hinweise, die sich innerhalb des noch verbleibenden Zeitraumes gut in die bestehenden Projektplanungen einbauen ließen.

Vorbildliche Betreuung durch die Prozessbegleiterin

Absolut hilfreich für die Vorbereitung der BLI 2.0 an unserer Schule war auch die enge Verzahnung und Abstimmung unseres PQM mit dem Programm der regionalen Fortbildungen und die wirklich vorbildliche Betreuung durch unsere Prozessbegleiterin. In auf drei Jahre angelegten Modulen fanden Fortbildungen u.a. zu den Themenfeldern DaF, DFU, PQM-Prozess, Medienkonzeption, Personalentwicklung und -professionalisierung und Inklusion statt, deren Erträge durch jeweils anschließende Multiplikationen fest im Kollegium verankert wurden. In dieser Hinsicht hat sich meines Erachtens die im Jahre 2014 durchgeführte Neustrukturierung der regionalen Fortbildungen bewährt: Die Aufstockung der Zahl der Prozessbegleiter macht eine intensivere Betreuung der Schulen möglich.

Die auf drei Jahre geplanten Fortbildungsmodule sind an dem Qualitätsrahmen ausgerichtet und sorgen für eine nachhaltigere Implementierung von Fortbildungsinhalten, als dies zuvor bei den Jahr für Jahr geplanten und z.T. fachspezifischen regionalen Fortbildungen der Fall war. Deren Inhalte waren zwar für die Fachkollegen interessant und Gewinn bringend, für unsere Schule aber letztlich doch meist von geringerem Nutzen, da sie im Gepäck der ausscheidenden Fachkollegen zumeist wieder nach Deutschland zurückkehrten.

Schließlich war es ein großer Vorteil, dass – abgesehen von der Grundschule, die aber in der BLI 1.0 gut abgeschnitten hatte – in den letzten drei Jahren vor der BLI 2.0 zusammen weniger neue Kollegen an die Schule gekommen waren als allein im letzten Jahr vor der ersten Inspektion. Der Schulvorstand entschloss sich sinnvollerweise, die auslaufende Stelle des PQM-Beauftragten zu refinanzieren, sodass insgesamt eine personelle Kontinuität mit einem überaus motivierten und eingespielten Kollegium gegeben war und ein Schulentwicklungsplan vorlag, der weit über die Inspektion hinaus bis ins Jahr 2021 reicht. Es war insofern folgerichtig, dass das Ergebnis der BLI 2.0 unter diesen Rahmenbedingungen deutlich positiver ausgefallen ist.



Unterrichteinsichtnahme bei Bund-Länder-Inspektion

Die BLI 2.0 im Vergleich zum ersten BLI-Zyklus

1. Der Qualitätsrahmen und das Qualitätsprofil¹⁶ 4 3 2 1

Eine nachhaltig und langfristig angelegte Schulentwicklung benötigt einen Orientierungs- und Bezugspunkt. Diesen Bezugspunkt bietet der Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Auslandsschulen, der sinnvollerweise von dem ersten Inspektionszyklus übernommen wurde, und es ist zu wünschen, dass er im Kern auch weiterhin erhalten bleibt, da sich die deutschen Auslandsschulen in ihrer bisherigen Schulentwicklung daran ausgerichtet haben. Allerdings

sollte die wichtige Funktion der Steuergruppe in den Bereichen Qualitätsmanagement (4.3) und operatives Management (4.6) meines Erachtens stärker hervorgehoben und das Interview mit dem PQM-Koordinator als fester Bestandteil der Inspektion hinzugefügt werden.

Das zum Abschluss der Inspektion erstellte Qualitätsprofil enthält die ebenfalls aus dem ersten Inspektionszyklus bereits bekannten 15 Merkmale, die lediglich um einige Kriterien bzw. Indikatoren erweitert wurden. Also tatsächlich einmal wenig Neues, aber dafür ein hohes Maß an Verlässlichkeit und Transparenz in Hinblick auf die durch den

¹⁶ Die grafische Darstellungsweise bezieht sich auf die Bewertungsstufen der BLI.

Qualitätsrahmen gestellten Anforderungen, was angesichts des langfristigen sechsjährigen Schulentwicklungsprozesses bis zur Inspektion auch unbedingt geboten ist. Neu ist, dass vier der fünfzehn Merkmale als Profilm Merkmale im Vorfeld der Inspektion von den Schulen in Rücksprache mit dem Inspektorenteam selbst festgelegt werden, um dem individuellen Charakter der einzelnen Schule besser gerecht werden zu können. Dieses sinnvolle Verfahren sollte noch weiter ausgebaut werden, da sich aufgrund der Schulstruktur und des gegenwärtigen Entwicklungsstands an unserer Schule diese Profilm Merkmale fast von selbst aufgestellt haben, wodurch der eigentliche Zweck dieser Auswahl nur teilweise erreicht wurde.

2. Die Vorbereitung der Dokumente 4 3 2 1

Die Anzahl der vorzulegenden Dokumente hat sich gegenüber dem ersten Inspektionszyklus deutlich verringert und umfasst nun nur noch Protokolle und Konzepte, die wesentliche Elemente des tatsächlichen Schulalltags abbilden. Eine absolut sinnvolle Maßnahme. Denn für unsere Schule bedeutete dies, dass in der Vorbereitung auf die Inspektion keine neuen „Baustellen“ aufgemacht, sondern lediglich, sofern dies nicht schon geschehen war, die Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen in Form von Konzepten verschriftlicht werden mussten. Der durch die Inspektion gegebene Zwang zur Verschriftlichung wiederum schuf ganz unabhängig von der Inspektion innerhalb des Kollegiums Klarheit

Rückmeldekonferenz – Arbeit mit den BLI-Ergebnissen



und Verbindlichkeit über gemeinsame Absprachen und Projekte weit über den Tag der Inspektion hinaus.

Selbsteinschätzungsbogen der Schule

Die einzige Ausnahme bildet hier der neu eingeführte Selbsteinschätzungsbogen, der aus meiner Sicht aber das zentrale Element darstellt, um die Erwartungshaltung der Schulen dem tatsächlichen Inspektionsergebnis anzugleichen, und so hilft, Enttäuschungen und Missverständnisse zu vermeiden. Bietet er doch den Schulen die Gelegenheit, zu den einzelnen Merkmalen alle Aktivitäten und Ergebnisse anzuführen, die aus schulischer Sicht ein möglichst gutes Ergebnis rechtfertigen könnten. Oder anders ausgedrückt: Es wird vorgebeugt,

dass eine schlechte Bewertung ausgestellt wird, nur weil einzelne Aktivitäten vom Inspektorenteam vielleicht übersehen worden sind. Es lohnt sich daher, in die Bearbeitung des Selbsteinschätzungsbogens Zeit zu investieren.

Konkret hieß dies für uns, dass sich unsere Schulleitungsrunde etwa acht Monate vor dem Inspektionstermin in vier Sitzungen (pro Sitzung etwa 5-6 Merkmale) mit dem Selbsteinschätzungsbogen beschäftigt hat. Jedes Schulleitungsmitglied hat vorbereitend zu den Merkmalen und Kriterien eine Bewertung vorgenommen und die zugehörigen Indikatoren genannt, die hernach in der Schulleitungssitzung gegeneinander abgeglichen wurden. Interessant und beruhigend war die Erfahrung, dass die Einschätzungen immer sehr nahe beieinanderlagen. Wo dies nicht der Fall war und längere Diskussionen über die unterschiedlichen Beurteilungen geführt wurden, half dies, Klarheit über die Indikatoren und den eigenen Erfüllungsgrad zu schaffen. Für das Merkmal 13 (Ressourcen verwalten) wurde bei uns in selber Weise auch innerhalb des Schulvorstandes verfahren. Als hilfreich erwies es sich, in der Kommunikation mit dem Inspektorenteam vor Ort die Indikatoren im Selbsteinschätzungsbogen dokumentengestützt, d.h. mit Verweis auf Protokolle von GLK- oder Vorstandbeschlüssen bzw. von Konzepten und Ergebnissen interner Evaluationen, zu belegen. Dies machte im Vorfeld der Inspektion zwar viel Mühe, sorgte aber vor allem auch in Hinblick auf die Interviews für Klarheit, Sicherheit und Transparenz bei Schulleitung, Kollegen und Schulvorstand.

3. Die Unterrichtsbesuche und Beobachtungsbögen 4 3 2 1

Die BLI 2.0 hat die Merkmale, die den Unterricht in den Blick nehmen, stärker profiliert. Waren z.B. DaF, DFU oder Differenzierung des Unterrichts im ersten Inspektionszyklus nur Indikatoren des Merkmals „Unterrichtskonzeption“, wurden sie nun als eigenständige Merkmale mit jeweils vier bzw. fünf Indikatoren bewertet. Die Fokussierung auf den Unterricht halte ich für ausgesprochen sinnvoll, da der Unterricht nun einmal das Kerngeschäft schulischer Tätigkeit ist.

Skepsis bleibt aber auch nach der BLI 2.0 bestehen, ob die tatsächliche Unterrichtsrealität an einer Schule im Rahmen einer Inspektion wirklich erfasst und genau abgebildet werden



kann. Und dies ist ausdrücklich nicht als Kritik am Inspektorenteam zu verstehen, das sehr professionell gearbeitet hat: Es wurden insgesamt 33 Unterrichtsbeobachtungen im Umfang von ca. 20 bis 25 Minuten vorgenommen. Dabei wurde versucht, durch Besuche aller Schulstufen, Fächer, ADLK und eines großen Teils der OLK eine breite und belastbare Datenbasis für die abschließenden Bewertungen zu erhalten. Nein, das Problem ist eher struktureller Natur.

1. Die Beobachtungsbögen der Inspektoren umfassen insgesamt 76 Kategorien, zu denen innerhalb der gegebenen Zeit eine Aussage getroffen werden muss. Geübte Inspektoren sind dazu in der Lage, und dies allein nötigt allen Respekt ab. Doch bleibt die Tatsache bestehen, dass sie nur die Hälfte der Unterrichtszeit sehen und somit Phasen einer Unterrichtsstunde bei der Beurteilung unberücksichtigt bleiben, die womöglich auf den Unterrichtsbeobachtungsbögen positiv zu Buche geschlagen hätten.
2. Aufgrund des höheren Entwicklungsstandes der Schulen wurde in der BLI 2.0 die Gelingensquote (d.h. zur Erreichung eines +) für die einzelnen Indikatoren im Bereich Qualität der Lehr- und Lernprozesse von 50% auf 60% angehoben. Und da die Inspektoren gehalten sind, auf die nackten Zahlen zu schauen, kann sich ein entgangener Wert (vgl. Pkt. 1) sehr schnell bei der abschließenden Beurteilung bemerkbar machen.

Beide Punkte zusammengenommen führten zu dem Ergebnis, dass ausgerechnet der Bereich, in den das gesamte Kollegium durch regionale Fortbildungen, Multiplikationen, SchiLFs, kollegiale Hospitationen, Peer-Review und Anlage von Materialordnern in den vergangenen sechs Jahren am meisten Zeit und Kraft investiert hatte, nämlich der Indikator der lerngruppenbezogenen Differenzierung, mit einem Minus abgeschnitten hat. Es waren differenzierende Elemente eben nur bei 58% der Unterrichtseinsichtnahmen feststellbar gewesen.

Irritation und Enttäuschung im Kollegium

So waren denn auch trotz des insgesamt sehr guten Ergebnisses, das unsere Schule auch im Bereich Qualität der Lehr- und Lernprozesse erzielt hat, eine große Irritation und Enttäuschung unter den Kollegen spürbar. Sagten doch

viele, dass die Inspektoren gerade die differenzierende Unterrichtsphase „verpasst“ hätten. Die Hospitation einer gesamten Unterrichtsstunde einzuführen, ist aber ebenfalls nicht sinnvoll. Würde sich doch die Anzahl der Unterrichtsbesuche halbieren und die Ergebnisse noch weniger aussagekräftig sein. Ich möchte daher empfehlen, dass Kollegen nach Möglichkeit den Stundenverlauf kurz an der Tafel bzw. dem Whiteboard skizzieren und mit Verweis darauf bzw. mit Aushändigung der schon bearbeiteten bzw. noch zu bearbeitenden (z.B. differenzierenden) Materialien den verpassten Teil der Stunde illustrieren und diese Hinweise in die Gesamtbeurteilung einfließen.

4. Ergebnismeldung 4 3 2 1

Ein letzter Punkt soll noch kurz erwähnt werden: Die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulöffentlichkeit, die im Anschluss an den 1. Inspektionszyklus Anlass zu viel Kritik gegeben hatte. Ich selbst gehörte auch zu den Kritikern (vgl. oben). Umso erfreulicher war die sehr schulzugewandte und differenzierte Art, in der die Inspektoren dem Lehrerkollegium z.B. oben geschilderte Bewertung erklärten und der Schulöffentlichkeit auch die „Optimierungsmöglichkeiten“ der Schule beschrieben. Überhaupt ist die Einrichtung der Ergebnismeldung speziell an das Lehrerkollegium sehr zu begrüßen. Sie ist nicht nur Ausdruck des Respekts vor der Leistung der Lehrer an Deutschen Auslandsschulen, sondern bietet auch die Gelegenheit, Unklarheiten zu beseitigen und Ergebnisse differenziert denen vorzutragen, die in der Zukunft mit ihnen arbeiten müssen.

Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Inspektion

Im Folgenden sollen gewissermaßen als Fazit des oben Geschilderten thesenartig einige Faktoren genannt werden, die Deutsche Auslandsschulen eine Inspektion erfolgreich bestreiten lassen:

- Kontinuität im Personal, speziell Schulleiter oder PQM-Beauftragte sollten möglichst mindestens drei Jahre vor der Inspektion ihre Arbeit aufnehmen, um den Schulentwicklungsstand an ihren Schulen nicht nur zu verwalten, sondern eigene Akzente setzen zu können. In diesem Zusammenhang stellt die geringe Verweildauer von Schulleitern an Deutschen Auslandsschulen ein echtes Problem dar. Möglicherweise können die im Jahre 2017 erstmals



Schüler bei der Ergebnissrückmeldung BLI 2.0 an der Deutschen Schule Genua

durchgeführten regionalen Netzwerktagen mit Schulleitern, Verwaltungsleitern und Schulvorständen hier Abhilfe schaffen.

- Einbindung von (auch landessprachlichen) Ortslehrkräften in die Steuer- bzw. Projektgruppen. Ortslehrkräfte bilden auf lange Sicht gesehen den Kern eines Kollegiums. Das Wissen, das „Gedächtnis“ der Schule liegt bei den OLK, nicht bei den ADLK. Gerade in Hinblick auf eine langfristige Entwicklung müssen OLK zwingend an prominenten Positionen in die Schulentwicklung eingebunden werden.
- Strukturen und Verantwortlichkeiten innerhalb des Schulentwicklungsprozesses sind zwingend erforderlich. Weder der Schulleiter noch der PQM-Koordinator können alle Schulentwicklungsprojekte federführend leiten. Ihre Aufgabe aber ist es, die Schulentwicklungsarbeit auf möglichst viele Füße zu stellen, um nicht immer dieselben engagierten Kollegen zu verheizen. Hier können schon ein oder zwei zugespitzte Fragen in Vorstellungsgesprächen hilfreich sein (sofern man nicht darauf angewiesen ist, überhaupt einen Kollegen an seinen Standort zu bekommen).
- Installierung eines Systems schulinterner Befragungen sowohl als Evaluation als auch als Ausgangspunkt schulspezifischer Schulentwicklungsziele, die über das Datum der

Inspektion und davon unabhängig hinausreichen. Positive Ergebnisse wirken außerdem motivierend für die weitere Arbeit im und mit dem Kollegium.

- Funktionierendes Übergabemanagement ist wichtig, damit nach quantitativ oder qualitativ gravierenden personellen Wechseln schulische Entwicklungen weiterlaufen und nicht wieder von vorne angefangen werden muss.
- Sorgfältige Vorbereitung des Peer-Review. Hier erhält die Schule eine wichtige Rückmeldung zu zentralen Themen der Schulentwicklung. Gerade Schulentwicklungsziele, deren Umsetzung sich schwierig gestalten, sollten evaluiert werden. Mit ihrer Evaluation können die Peers wichtige Anregungen geben.
- Engagierte und kompetente Prozessbegleitung. Unsere Schule hat von der Prozessbegleitung der letzten drei Jahre enorm profitiert, nicht nur in Hinblick auf die regionalen Fortbildungen, sondern auch im Rahmen der vielen Beratungsbesuche und der Gespräche, die von der Prozessbegleiterin mit den Projektleitern geführt worden sind.
- Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, durch die ein Kollegium dazu motiviert werden kann, nachhaltig an Themen der Schulentwicklung zu arbeiten. In Hinblick auf die OLK ist dies die Aufgabe der Schulvorstände, in Hinblick auf die ADLK Aufgabe der ZfA. Gerade an einer kleinen Schule wie der Deutschen Schule Genua hat jede ADLK mindestens eine, meist zwei oder gar drei Funktionen, ist jedes Jahr in der Oberstufe und mit dem Abitur (als Erst- oder Zweitkorrektor) beschäftigt. In einigen Fächern unterrichten Kollegen in einer Einmannfachschaft. KMK-Vorgaben wie z.B. die wiederholte Umarbeitung von Bildungsplänen oder die Einreichung von Abiturvorschlägen müssen immer wieder von ein- und denselben Personen „abgearbeitet“ werden. Die Ansprüche an Schulentwicklung sind gestiegen, die Pflichtstundenzahl ist aber nicht gesenkt worden.

DR. CORNELIUS MOTSCHMANN,
SCHULLEITER DER DEUTSCHEN SCHULE GENUA



Qualität lebt von Kontrast und Harmonie (hier bei einer Fortbildung für Prozessbegleiter).

Mit den Augen des Schulträgers – das Erfolgsgeheimnis der Schule

Ein Grund für die erfolgreiche BLI 2.0 an der Deutschen Schule Valdivia im Jahr 2016 ist die über Jahre andauernde sehr positive und konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulvorstand. Worauf das Auslandsschulqualitätsmanagement im Kern abzielt, wird an dieser Schule seit Jahren erfolgreich gelebt.

Am Anfang: Qualitätsmängel

Die Ergebnisse in den DSD-Prüfungen fielen kontinuierlich ab und entsprachen 1994 und 1995 nicht mehr den Anforderungen der Leistungs- und Fördervereinbarungen. Der neu vermittelte Schulleiter (1996 bis 2003)¹⁷ schlug dem damaligen Vorstand vor, die Schule von einer „Gesamtschule“ zu einer „Leistungsschule“ mit moderater Auslese der Schüler nach Leistung in der Grundschule umzustellen, mit allen daraus resultierenden Konsequenzen, wie z.B. dem Rückgang der Schülerzahlen, dem Unverständnis betroffener Eltern und Teilen der Schulgemeinschaft.

Doch die eingeführten Maßnahmen (Selektion im Aufnahmeverfahren, Schüleraustausch nach Deutschland, Erweiterung der Angebote von Arbeitsgemeinschaften, besonders im Sport, zahlreiche intensive Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte, erhöhte Deutschanforderungen etc.) führten schon im dritten Jahr zu den ersten Erfolgen: 1999 erreichten 82% der Schulabgänger das DSD II und lagen somit wieder über dem von der ZfA geforderten Durchschnitt, Ergebnisse, die bis heute auf hohem Standard gehalten werden konnten.

Erfolgreiche pädagogische Arbeit

Belohnt wurde diese positive Entwicklung im Jahr 2003 zum 145. Jubiläum der Schule, als die ZfA der Schulgemeinschaft die „Wiederherstellung der zweizügigen Förderung“ ab 2004 mitteilte und einen neuen Schulleiter garantierte. Die ZfA begründet dies so:

- „Die Deutsche Schule Valdivia hat sich in den vergangenen Jahren erfolgreich um hohe Leistungsstandards und eine

stetige Qualitäts- und Profilentwicklung in ihrer pädagogischen Arbeit bemüht.

- Die Ergebnisse bei den Prüfungen zum Sprachdiplom I/II der Kultusministerkonferenz sind anhaltend gut. Im Bereich der nationalen chilenischen Hochschulreifeprüfungen (PAA) ist die Schule landesweit unter den besten 10 Schulen Chiles.
- Die hohen Leistungsanforderungen der Schule haben zu einer stetigen Nachfrage um Aufnahme von Schülern in der Schule geführt.
- Die klaren Kompetenzabsprachen und deren Einhaltung zwischen Schulleitung und dem Schulvorstand sind als vorbildlich zu betrachten und führen zu einer Kommunikations- und Entscheidungskultur an der Schule, die die erfolgreiche pädagogische Arbeit in wesentlichem Maße positiv beeinflusst.“

Diese klaren Kompetenzabsprachen werden von den neuen Vorstandsmitgliedern und Schulleitern bis heute eingehalten und sind aus unserer Sicht der Hauptgrund des Erfolges der Schulentwicklung in den letzten 21 Jahren.

Systematische Qualitätsentwicklung

Die von 2004 bis 2010 eingesetzte Schulleiterin setzte diese Entwicklung fort. Sie entwickelte die Qualitätsspirale, führte die Schule zum Internationalen Baccalaureate und begleitete den Vorstand in den wichtigsten und umfangreichsten Neubau der jüngeren Geschichte der Schule. Auch führte sie die Schule erfolgreich durch die erste Bund-Länder-Inspektion (BLI) im Jahr 2010. Der Vorstand veränderte das

¹⁷ Die im Text angesprochenen Schulleiter der Deutschen Schule Valdivia sind: Hans-Peter Breitingner (1996 bis 2003), Irene Eisele (2004 bis 2010), Dr. Christoph Rube (2011 bis 2013), Liske Salden (seit 2014).



Gelände der Deutschen Schule Valdivia

Organigramm der Schule und stellte ein ehemaliges Vorstandsmitglied und langjährigen Vorstandsvorsitzenden als Beauftragten des Vorstands im Januar 2010 ein.

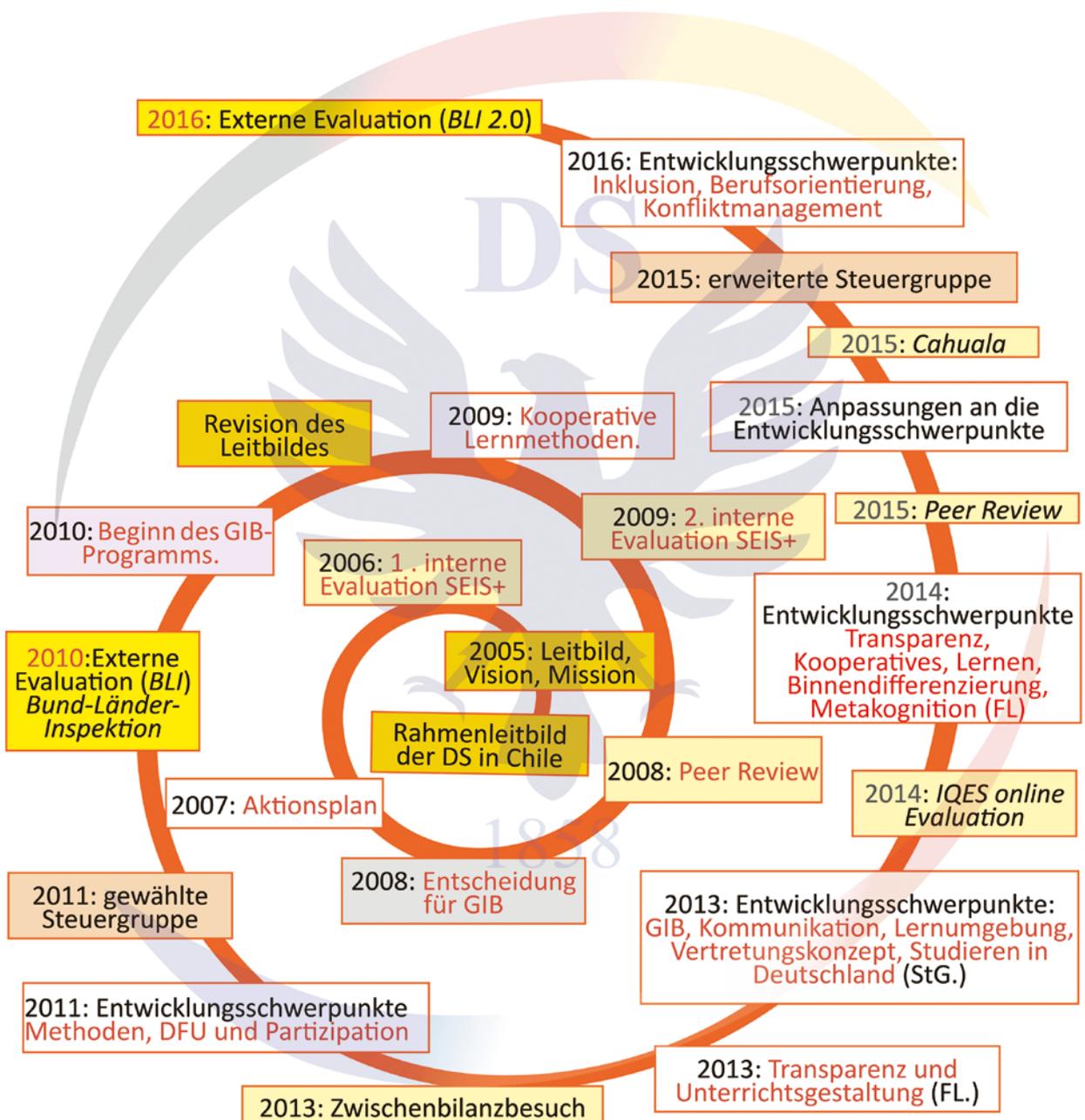
Der von 2011 bis 2013 vor Ort tätige Schulleiter konsolidierte die GIB-Schule, implementierte Programme zur Förderung schwacher Schüler und erreichte eine erhöhte Teilnahme der Schüler an den englischen Examina. Die Ergebnisse der Deutschprüfungen waren nach wie vor sehr gut.

Die derzeitige Schulleiterin, seit 2014 an der Schule, führt mittlerweile fast 50% der Schüler der 9. Klassen in das

IB-Diplom mit einer 100%-Bestehensquote in den Jahren 2015 und 2016. Sie bereitete die BLI 2.0 u.a. mit der erweiterten Schulleitung und der Steuergruppe vor und erreichte im Oktober 2016 die zweite erfolgreiche Zertifizierung.

Bei der Beurteilung wiederholten die Inspektoren in ihrem mündlichen Bericht die Aussagen der ZfA von 2003 und lobten die gute und kooperative Zusammenarbeit der Schulleitung mit dem Vorstand. Sie erkannten diese als Garant für die positive Entwicklung der letzten 21 Jahre. Die Schule hat also einen hohen Qualitätsstandard bei immer weitergehender Schulentwicklung über viele Jahre halten können.

Qualitätsspirale Deutsche Schule Valdivia 2005 bis 2016



Das Erfolgsgeheimnis: Enge Zusammenarbeit von Vorstand und Schulleitung

Mit Sicherheit sind Erfolgsfaktoren die reiche Erfahrung, die Persönlichkeit und die besonderen Führungseigenschaften der letzten vier Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie fanden nach ihrer Ankunft in Valdivia einen Vorstand vor, der ihre Arbeit wertschätzt, die Verantwortlichkeiten genau abgrenzt und die pädagogische Tätigkeit vertrauensvoll ganz dem Schulleiter überlässt. Die kontinuierliche Abstimmung zwischen Vorstand und Schulleitung, aber auch mit der Elternschaft bzw. dem Elternbeirat und der Gewerkschaft, sorgt für ein gutes Ambiente innerhalb der Schule und garantiert eine vernünftige und kontinuierliche Schulentwicklung.

Beispiele entsprechender Maßnahmen sind:

- Der Vorstand trifft sich in der Regel einmal im Monat zur Vorstandssitzung, an der auch die Schulleiterin und der Verwaltungsleiter teilnehmen. Es finden keine Sitzungen statt, an der die Schulleiterin nicht anwesend ist bzw. nicht anwesend sein kann!
- In Absprache mit dem Vorsitzenden und der Schulleiterin bereitet der Beauftragte des Vorstands die Tagesordnung und alle zu behandelnden Punkte schriftlich vor und lässt sie allen Mitgliedern vier Tage vor der Sitzung zukommen. Nur diese Punkte werden während der Sitzung besprochen und gegebenenfalls entschieden.
- Montags treffen sich ca. 45 Minuten lang der Vorsitzende und einige weitere Mitglieder des Vorstands mit der Schulleitung und dem Beauftragten des Vorstands, um sich über anfallende Themen der Woche auszutauschen. Evtl. anstehende kurzfristige Entscheidungen werden getroffen und auf der nächsten Vorstandssitzung zur Aussprache gebracht.
- Der Vorstand teilt seine Arbeit in Kommissionen auf (Finanz- Bau-, Stipendien-, Personal- und Schulentwicklungsangelegenheiten), an deren Sitzungen der Vorsitzende und die Schulleitung immer teilnehmen können. Diese Sitzungen werden vom Beauftragten des Schulvorstands einberufen und geleitet. Die Entscheidungen der Kommissionen werden in der kommenden Vorstandssitzung ratifiziert und nur in besonderen Fällen im Detail noch einmal behandelt.
- Der Beauftragte des Vorstands und die Schulleiterin



Aller Anfang ist schwer (Deutsche Schule Lima)

können, wenn nötig, täglich kurzfristig Absprachen treffen und sich gegenseitig informieren.

- Anfang des Jahres wird der Haushaltsplan vom Vorstand im Einvernehmen mit der Schulleitung verabschiedet. Sollte die Schulleitung darüber hinaus während des laufenden Jahres unvorhergesehene Ressourcen benötigen, werden diese Wünsche vom Vorstand analysiert und gegebenenfalls genehmigt. Die Schule besitzt Rücklagen, die zu diesen Zwecken und für Sonderfälle eingesetzt werden können.
- Personalveränderungen werden grundsätzlich zwischen Schulleitung und Vorstand abgestimmt. Alle ausgewählten Bewerber werden nach einer Vorauswahl durch die Schulleitung von der Personalkommission interviewt und im Einverständnis mit der Schulleitung eingestellt.
- Schulleitung und Vorstand grenzen auch sehr genau die Verantwortlichkeiten des Elternbeirats ab, bzw. die Elternschaft wird durch regelmäßige und umfangreiche Arbeiten mit in das Schulgeschehen einbezogen. So sorgen sie u.a. selbstständig für Fortbildungsveranstaltungen für Eltern, pflegen die Sozialarbeit mit fünf Institutionen

(Kindertagesstätten und Kinderheime) durch Spenden und Sammelaktionen, stehen den Lehrern der vier wichtigsten Sport-AG (Fußball, Volleyball, Basketball und Leichtathletik) mittels jeweils eines kleinen Vorstands als Berater und Helfer zur Organisation aller Aktivitäten zur Verfügung, erstellen selbstständig das Jahresheft „Der Strudel“ zum Ende des Jahres und bestellen für die Schüler alle Schulbücher für das kommende Jahr und verteilen sie zum Jahresanfang.

- Die Schulleitung trifft sich mit dem Elternbeirat monatlich, der Vorstand ein- bis zweimal im Semester.
- Der Vorstand und der Beauftragte des Vorstands pflegen den Kontakt zur Gewerkschaft und treffen sich mit

deren Vorstand einmal im Semester. Alle zwei Jahre führen sie neue Tarifverhandlungen, die in der Regel streit- und streiklos erfolgreich abgeschlossen werden.

Vorstand, Schulleitung und Elternschaft begrüßen die externe Evaluation als wichtiges Werkzeug zur Qualitätsverbesserung auf allen Ebenen der Schule. Gleichzeitig sind sie stolz auf die geleistete Arbeit und auf die Ergebnisse beider Bund-Länder-Inspektionen.

NICHOLAS RÖHM, 1. VORSITZENDER DES VORSTANDES
DER DEUTSCHEN SCHULE VALDIVIA / KURT HELLEMANN,
BEAUFTRAGTER DES VORSTANDS

Erneuerung des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ 2016, Deutsche Schule Valdivia





Liegenschaft der Deutschen Schule Málaga

Mit den Augen der Verwaltungsleitung – an einem Strang ziehen

Bereits bevor die Begriffe PQM oder AQM an der Deutschen Schule Málaga populär wurden, waren sich alle innerhalb der Deutschen Schule Málaga darin einig, dass eine gute Schule nur dann funktionieren kann, wenn alle Beteiligten zusammenarbeiten und „an einem Strang ziehen“. Schulleitung einschließlich „Directora Técnica“, Vorstand, Verwaltungsleitung entwickeln gemeinsame Zielvorstellungen, die dann zusammen umgesetzt werden.

Dabei waren und sind die Rollen hierbei immer klar verteilt. Wo Schulleitung und Vorstand für die strategische Ausrichtung der Schule zuständig sind, kümmert sich die Verwaltungsleitung vor allem um eine operative Umsetzung von Zielen im nicht-pädagogischen Bereich. Die Verwaltung kann als Dienstleister in der Schule bezeichnet werden, der dafür sorgt, dass der Schulbetrieb, also das Kerngeschäft, möglichst reibungslos funktionieren kann. Wie in jedem guten Team setzt jeder Beteiligte seine Stärken zum Wohle des Ganzen ein, auch wenn das hin und wieder bedeutet, dass das eigene Ego zurückstecken muss.

Supportaufgaben der Verwaltung

Verwaltung bedeutet vor allem, die vorhandenen personellen und materiellen Ressourcen optimal einzusetzen. Hierzu gehören einerseits die Schaffung von effizienten Arbeitsstrukturen in der Verwaltung und andererseits der zielgerichtete Einsatz der finanziellen Mittel durch eine betriebswirtschaftlich orientierte Haushaltserstellung, die ihre Hauptaufgabe darin sieht, den pädagogischen Bedürfnissen des Schulbetriebs nachhaltig gerecht zu werden, und die folglich eine enge Zusammenarbeit mit Schulleitung und Vorstand erfordert. Essentiell sind weiterhin die Bereitstellung moderner Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, aber auch z.B. Maßnahmen zur Sicherheit am Arbeitsplatz und die Erstellung von Notfallkonzepten. Aktuell sind wir beispielsweise an der Deutschen Schule Málaga mit der vollständigen Neuverkabelung der Gebäude und Klassenzimmer beschäftigt, was wiederum die Basis für einen verstärkten Einsatz neuer Medien im Unterricht darstellt. Das Medienkonzept wurde von der Schulleitung erarbeitet, die Mittel hierfür vom Vorstand bereitgestellt und die Umsetzung von der Verwaltung durchgeführt.

Diese Supportaufgaben können vor allem dann effizient wahrgenommen werden, wenn sich alle Beteiligten in einem



Schulhofszene in der Deutschen Schule Beirut



*Verwaltungs- und Ressourcenmanagement
der Deutschen Schule Málaga*

kooperativen und positiven Arbeitsumfeld begegnen und Gespräche auf Augenhöhe geführt werden. Eine weitere entscheidende Voraussetzung für die effektive Erledigung der Arbeiten ist die systematische Weiter- bzw. Fortbildung der Verwaltungsleiter und des Verwaltungspersonals. Im Gegensatz zu den jährlich geregelten und aufeinander abgestimmten ReFo- und SchiLF-Maßnahmen für Erzieher und Lehrer bestand in der Vergangenheit immer die Gefahr, dass die Verwaltung bei Schulungen zu kurz kommt. An der Deutschen Schule Málaga wurde dem schon früh entgegengewirkt. Beispielsweise finden an den pädagogischen Tagen der Erzieher und Lehrer zeitgleich auch Fortbildungen für das Verwaltungspersonal statt, die von der Schule selbst und auf eigene Kosten organisiert werden.

Verwaltung als eine Säule des Qualitätsmanagements

In der Ausweitung des PQM auf AQM bzw. in den neuen Regionalen Netzwerktagungen wie auch in dem neu geschaffenen Gremium des Verwaltungsleiterbeirats haben die Verwaltungsleitungen nun auch außerhalb ihrer eigenen Schulen ihren festen Platz gefunden, um sich einerseits mit ihrem Erfahrungsschatz zur Optimierung der Organisation Schule einbringen zu können und andererseits einen Input für die im Verwaltungsbereich notwendigen Fortbildungsthemen zu geben. Apropos Erfahrungsschatz: An einer Vielzahl der Schulen steht die Verwaltung im Schulbetrieb für Stabilität und Kontinuität, im Gegensatz zum wechselnden Schulmanagement aus Deutschland (Schulleitung und ADLKs) und zum ehrenamtlich tätigen Schulvorstand. Mit

meinen 14 Jahren Erfahrung als Verwaltungsleiter der Deutschen Schule Málaga bewege ich mich bei der Schulzugehörigkeit z.B. eher im Mittelfeld meiner Kollegen.

Die Schaffung des AQM wird sicherlich auch die dritte Phase der BLI verändern. In den vergangenen Bund-Länder-Inspektionen hat die Betrachtung der Verwaltung bzw. der Supportprozesse eher nur am Rande oder in Ausschnitten stattgefunden. Während verschiedene Mitarbeiter sicherlich erleichtert waren, nicht Teil einer umfangreichen Inspektion zu sein, waren andere darüber enttäuscht. Eine starke Identifikation aller Mitarbeiter mit der Schule und ihren Zielen, das Gefühl „wir sitzen alle im gleichen Boot“, hat zur Folge,

dass man auch eine Inspektion gemeinsam besser durchstehen und Erfolgserlebnisse zusammen feiern kann.

Das AQM begreift die Schule als lernende und selbstverantwortliche Organisation, in der alle Beteiligten Verantwortung mittragen und an ihrer Weiterentwicklung mitarbeiten. Es ist sicherlich eine sehr positive Entwicklung, wenn zunehmend auch die Verwaltung als wichtige Säule des Qualitätsmanagements an Deutschen Auslandsschulen verstanden wird.

GERNOT FUCHS, VERWALTUNGSLEITER DER DEUTSCHEN SCHULE MÁLAGA



Verwaltungsleiter beim Liegenschaftsmanagement der Deutschen Schule Málaga



Kooperative Lernformen – Schüler verhandeln Vorgehen und Arbeitsteilung und entwickeln individuelle Lernwege an der German European School Singapur.

Mit den Augen eines Schulleiters und Qualitätsprüfers – Blick zurück nach vorn

Zunächst aus der Perspektive des Schulleiters einer großen Auslandsschule (Deutsche Europäische Schule Singapur, kurz GESS) und anschließend aus dem Blickwinkel eines externen Evaluators wird die Wirkung externer Evaluationen auf das Gesamtsystem einer Deutschen Auslandsschule reflektiert.

Die Rolle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters an einer Auslandsschule ist vielfältig und in ihrem Aufgabenumfang deutlich anspruchsvoller als diejenige einer Direktorin oder eines Direktors im Inland. Aber eine der zentralen Aufgaben ist bei beiden gleich: die Schule als Gesamtsystem zu verstehen, anzunehmen und in der pädagogischen Gesamtverantwortung zu leiten. Wiewohl die Vielzahl der zusätzlichen Aufgaben, die auf die Leiterin bzw. den Leiter einer Auslandsschule zukommen, dazu verleiten können, im „operativen Hamsterrad“ seine Kräfte zu verausgaben, ist es von großer Bedeutung, der Entwicklung von Visionen und daraus abgeleiteten Zielen, wohin sich die Schule in einem mehrjährigen Prozess bewegen soll, genügend Zeit und Kraft zu widmen. Der äußere Impuls durch eine anstehende externe Begutachtung dazu war zumindest in meinem Falle sehr hilfreich.

Rückmeldungen zum schulischen Entwicklungsstand

In der Zeit zwischen 2008 und 2014 hat die GESS zweimal in der jeweiligen Pilotphase an der Bund-Länder-Inspektion (BLI) erfolgreich teilgenommen. Darüber hinaus bekamen wir aus fünf Akkreditierungsverfahren der International Baccalaureate Organisation und des Council of International Schools Rückmeldungen zu unserem Entwicklungsstand, zu unseren Stärken und Handlungsfeldern. Dabei war es uns auf der Leitungsebene sehr schnell klar, dass wir diesen Blick von außen viel mehr als Chance, Neues über uns zu lernen, denn als kontrollierende Aufsichtsmaßnahme zur Aufdeckung vermeintlicher Fehler verstehen und nutzen wollten. Diesen Gedanken in die Breite unserer Mitarbeiterschaft zu tragen, haben wir durch unterschiedliche Informationskanäle wie Präsentationen in Versammlungen, Frage-und-Antwort-Möglichkeiten, kommentierte PowerPoint-Präsentationen auf unserem Youtube-Kanal u.a. versucht. Die Veränderung der Bund-Länder-Inspektion der 2. Runde mit ihrem stärker partizipativen Charakter hat dies unterstützt, wobei die Akzeptanz externer Evaluation bei den Lehrkräften als Chance in unserem englisch-sprachigen Zweig wegen seiner

größeren Selbstverständlichkeit eines professionellen Feedbacks von außen stärker war.

Neues über sein Gesamtsystem aus der zweiten Runde der BLI zu lernen, konnte bei uns an der GESS auf fruchtbaren Boden fallen, weil wir uns in den Jahren davor ein datengestütztes Eigenbild verschafft hatten, das wir dann mit dem Fremdbild abgleichen konnten. Wie wir das getan haben, möchte ich an drei Beispielen aus den Bereichen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung skizzieren.

Organisationsentwicklung

In Kooperation mit dem Vorstand gestaltete die Schulleitung einen intensiven Zielfindungsprozess: In zwei Wochenend-Meetings (bis zu zehn Vorstandsmitglieder, sechs Mitglieder der Schulleitung) definierten wir eine Vision und eine Mission – multiperspektivisch, um den Wortlaut ringend, so lange, bis alle Beteiligten ihr Verständnis unserer Schule darunter reflektiert sahen. Davon haben wir dann aufschließende Aussagen abgeleitet, die Entwicklungsvorhaben erkennbar machten, und aus diesen dann Ziele für einen Drei-Jahres-Zeitraum für den Schulleiter nach dem SMART-Verfahren gefolgert und auf der Webseite der Schule veröffentlicht. In mehreren Versammlungen mit Erziehungsberechtigten und Mitarbeiterschaft haben wir die zukünftige Ausrichtung der Schule erläutert, Feedback eingeholt und punktuell darauf basierend Anpassungen vorgenommen.

Die sechs vereinbarten Ziele habe ich in Absprache mit der damaligen Vorsitzenden des Vorstands mit einer Reihe von Meilensteinen und Erfolgsindikatoren unterfüttert, die wir in halbjährlichen Gesprächen hinsichtlich des Entwicklungsstandes beleuchteten. Es war sicherlich von Vorteil, dass die Mehrheit unserer Vorstandsmitglieder an der GESS einen beruflichen Hintergrund im Management großer Unternehmen hatte und daher mit der effektiven Nutzung von Zielvereinbarungs- bzw. Zielüberprüfungsverfahren

wohlvertraut war. Nachdem ich recht schnell Vertrauen in die Zweckmäßigkeit dieses Steuerungsinstruments gewonnen hatte, konnte ich es gut als Kompass im oft sehr operativen Alltagsgeschäft nutzen und damit leichter Prioritäten setzen, die über den aktuellen Tag oder die laufende Woche hinausgingen. Als weitere Schritte gehörten dann der explizite Bezug auf die Vision und Mission in öffentlichen Veranstaltungen sowie die Ableitung der Ziele für die erweiterte Schulleitung dazu.

Personalentwicklung

In Verbindung stehend mit einem anderen Teilbereich der Organisationsentwicklung, aber eher im Themenfeld der Personalentwicklung verortet war die Initiative „Qualifizierung Mittleres Management“, die die Leitungen der Zentren der Regionalen Fortbildung in Peking und Singapur mit ihrem zuständigen Prozessbegleiter entwickelten. Aus der Einsicht heraus, dass an vielen Deutschen Auslandsschulen weniger erfahrene ADLK oder Ortslehrkräfte mit wichtigen delegierten Leitungsaufgaben betraut werden, unterstützt von Rückmeldungen aus der BLI, entschlossen wir uns, eine Fortbildungsreihe zu gestalten. Daran nahmen zwischen 20 und 25 Lehrkräfte teil, die sich zu den Themen Kommunikationsstrukturen, Leitungsinstrumente und Personalmitführung sowie Führungsverantwortung und Rollenklarheit weiterbilden ließen und in ihren Reflexionsphasen die Erfahrungen aus der Anwendung des erworbenen Wissens einbrachten.

Unterrichtsentwicklung

Besonders fruchtbar waren aus meiner Perspektive die Impulse aus der ersten Runde der BLI für das Kerngeschäft der Schule: die Unterrichtsentwicklung. Die teilweise enttäuschenden Resultate in der Rückmeldung zum Unterricht, beispielsweise im Bereich selbständigen Lernens, im Januar 2009 führten zu einem Überdenken der bisherigen Praxis. In der großen Mehrheit akzeptierte das Lehrerkollegium die Spiegelung von außen und wollte hier den Unterricht verbessern.

Nach einer Fortbildung durch zwei Lehrkräfte der Schulpreisträgerin Helene-Lange-Schule gelang es mir, den Schulvereinsvorstand so von deren Nutzen zu überzeugen, dass wir einen dieser Fortbildner für zwei Jahre an die GESS

holen und so eine kontinuierliche Begleitung und Vorbildwirkung in der Arbeitsform „Offenes Lernen“ etablieren konnten. Die „Offenheit“ für die Schüler in diesem Format bezog sich auf individuelle Akzentsetzung im Rahmenthema und partiell autonome Zeiteinteilung im vorgegebenen Gesamtumfang und wurde gegen „Beliebigkeit“ durch einen festen Regelkatalog sowie eine eindeutige Produktorientierung gesichert, die durch vorher verabredete Kriterien für das Ergebnis und dessen Präsentationsform gestützt wurde. Die begeisterte Arbeit der Schüler, die oftmals außerordentlichen Produkte, die die besonderen Chancen dieser Arbeitsform gerade zur Förderung von besonderen Begabungen zeigte, sowie überwältigendes Lob der Eltern bei den Präsentationsveranstaltungen bestärkten uns in der eingeschlagenen Richtung.

Die Übertragung dieses Impulses in den Regelunterricht leiteten wir mit einer Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung in Pädagogischen Tagen ein. Vorbereitet durch die Kenntnisnahme von Hilbert Meyers „10 Merkmale für guten Unterricht“ beschäftigten wir uns mit den Indikatoren für die Unterrichtsbeobachtung durch die BL-Inspektoren, analysierten gefilmte Unterrichtssequenzen und besprachen in Teams unsere Einschätzungen. Wir passten die Tagesordnung unserer Fachkonferenzen durch die Einführung der festen Punkte „Beispiele guter Praxis zum individuellen Lernen“ und „Beispiele zur Förderung der deutschen Sprache“ an, führten monatliche Teambesprechungen der Jahrgangsstufe mit dem Fokus auf fächerübergreifendem Zusammenwirken im „Offenen Lernen“ und der allgemeinen Unterrichtsführung ein.

Erfreulicherweise bewiesen diese Aktivitäten ihre Wirkung, wie wir aus dem Schülerfeedback zum Unterricht wie auch den Rückmeldungen der BLI zur Unterrichtskultur an der GESS entnehmen konnten. Die vereinbarten jährlichen kollegialen Hospitationen erfuhren organisatorische Unterstützung durch Vertretungskräfte und eine Materialbasis auf einer Lernplattform. Der beste Nutzen aus den gegenseitigen Besuchen wurde durch eine stärkere Fokussierung auf spezielle Beobachtungsschwerpunkte gezogen. Ergänzt wurden die kollegialen Unterrichtsbesuche durch solche der Schulleitung, die nicht mehr nur anlassbezogen, sondern zu festen

Terminen in der Woche stattfanden. In jeweils zwanzig Minuten, unterstützt durch den BLI-Bogen, konnte ich so pro Woche zwischen vier und acht Lehrkräfte mit ihren Lerngruppen im Unterricht erleben. Zusammen mit den Kollegen der erweiterten Schulleitung, die dies in einem etwas geringeren Umfang taten, gewannen wir einen Einblick in den Stand der Unterrichtskultur an der GESS.

In einer Lehrerkonferenz vor dem BLI-Besuch 2014 kommunizierten wir unser Bild zur Unterrichtskultur und starteten die Diskussion über Erfolge und weiteren Entwicklungsbedarf. Dies bildete einen sehr hilfreichen Hintergrund für die Auseinandersetzung mit den BLI-Ergebnissen. Die in der Rückmeldung eingesetzte dialogische Form kam unserem Prozess sehr entgegen, weil sie unseren Diskussionsprozess stützte, der in den Folgemonaten zu weiteren Maßnahmen der Optimierung in der Unterrichtsentwicklung mündete.

Beispiel einer Zielvereinbarung an der GESS

Hintergrund: Zusammenwachsen der deutsch- und der englischsprachigen Abteilungen zu einer Schule verstärken (Vision der GESS)

Ziel 1: Mindestens 75% der Schüler und Mitarbeiter sind stolz, Mitglied unserer gemeinsamen Schule zu sein.

Teilziel 1.1: Ab dem Schuljahr 2013/14 findet pro Halbjahr mindestens eine abteilungsübergreifende Aktivität pro Klasse statt.

Teilziel 1.4: Ab dem Ende des Schuljahres 2013/14 können 75% der Schüler sowie des lehrenden Personals von mindestens einer Schulveranstaltung berichten, zu deren Erfolg sie positiv beigetragen haben.

Messung: Eintrag in Klassenbüchern, Veröffentlichung auf Webseite, Jahrbuch o.ä., Jahresbefragung bei allen Beteiligten der Schule

Aus der Sicht des Qualitätsprüfers aus NRW

Aus meiner heutigen Sicht als Qualitätsprüfer des Landes Nordrhein-Westfalen hat die BLI wesentlich dazu beigetragen, dass ich mich als Schulleiter viel stärker der inhaltlichen Qualität von Unterricht gewidmet habe, als ich das am



Dialogische Rückmeldung der 2. BLI-Runde an der German European School Singapur

Beginn meiner Tätigkeit im Blick hatte. Der Schulleiter ist an einer Auslandsschule oft der einzige Profi, der das Gesamtsystem im Blick hat. Der Schulvereinsvorstand ist hier oft auf dessen Führung angewiesen. Für eine zukunftsfähige Schule ist es das Wichtigste, dass sie Schüler zur bestmöglichen Entwicklung ihrer Potentiale führt.

Die Hattie-Studie hat für mich hinreichend sicher belegt, dass die fantastischen Ressourcen einer Schule, ihr reichhaltiges AG-Angebot und ihr beeindruckendes Außengelände nachrangig gegenüber transparenter, zielgerichteter Unterrichtsführung, zugewandten, am Lerner orientierten Prozessen und kontinuierlichem, unterstützendem Feedback sind. Die Hinwendung der Lehrkräfte zur Öffnung ihres Unterrichts, zum Eingehen von Verbindlichkeiten in der Zusammenarbeit und zur Nutzung von Synergien, einhergehend mit Entlastungseffekten, scheint mir in deutschen Systemen noch eine wichtige Zukunftsaufgabe zu sein, deren Sinnhaftigkeit allerdings durch die Rückmeldung externer Evaluation zweifelsohne belegt wird.

TORSTEN STEININGER, 2008 BIS 2014 LEITER DER DEUTSCHEN EUROPÄISCHEN SCHULE SINGAPUR UND SEITDEM QUALITÄTSPRÜFER DER QUALITÄTSANALYSE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN



Die Deutsche Internationale Schule Johannesburg feiert den Siegerpreis.

Die Siegerschule des Deutschen Schulpreises – Qualität aus unserer Sicht

Was in der deutschen Auslandsschulwelt das Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ ist – nein, das entspricht nicht dem Deutschen Schulpreis. Im einen Fall geht es um die umfassende, kontinuierliche Überprüfung von Qualitätsanforderungen, im anderen Fall um die Auslobung eines Wettbewerbs sowie einen Schulbesuch, bei dem die Stärken einer Schule hervorgehoben werden. Seit 2016 nehmen Deutsche Schulen am Wettbewerb um den Deutschen Schulpreis teil, und zwar mit anhaltend großem Erfolg: So sind Deutsche Schulen im aktuellen Wettbewerbsverfahren in der engeren Auswahlgruppe überrepräsentiert.

Donnerstag, 19:30 Uhr, das Handy klingelt: „Hier ist die Projektleiterin des Deutschen Schulpreises. Herzlichen Glückwunsch, Sie wurden als eine der drei besten Auslandsschulen ausgewählt. Könnte die Jury Ihre Schule am Montag besuchen?“ „Moment, ich muss mal rechts ranfahren. Könnten Sie das bitte wiederholen.“ „Könnte Sie die Jury nächsten Montag in Johannesburg besuchen, wir müssten nämlich die Flüge buchen.“ „Das ist aber etwas kurzfristig – gibt es einen Alternativtermin?“ „Nein.“ „Na dann bis Montag.“

Nachdem wir einige Wochen vor diesem Telefonanruf unsere umfangreiche Bewerbung an die Jury des Deutschen Schulpreises versandten, waren wir nun als eine von drei Schulen für die beste Deutsche Auslandsschule 2016 nominiert; ein Sonderpreis, der im Jahr 2016 erstmalig vergeben wurde. Zur Erreichung dieses Ziels mussten wir an Hand unserer Bewerbung und umfangreichen weiteren Informationsmaterials nachweisen, dass wir bei allen Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises dauerhaft überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima, Schulleben, außerschulische Partner sowie Schule als lernende Institution.

Drei Tage nach dem Anruf konnten wir die hochkarätige Jury in Johannesburg begrüßen.¹⁸ Auf Grund der extrem kurzen Vorbereitungszeit war eine „Showveranstaltung“ nicht organisierbar und glücklicherweise auch nicht erwünscht. Das verbleibende Wochenende über waren wir damit beschäftigt, die Mitglieder der verschiedenen Gesprächsgruppen einzuladen und das Nötigste wie Transport und Unterkunft zu

organisieren. Die Gespräche mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen waren einer der Schwerpunkte des Besuchs und es gab Treffen mit der engeren Schulleitung, den Schülervertretern, den Eltern, dem Vorstand, den Lehrkräften, Alumni und außerschulischen Partnern. Der zweite Schwerpunkt waren Unterrichtsbesuche, und die Jurymitglieder besuchten einen Großteil der 105 Lehrkräfte im Unterricht.

Am Ende des Besuchs fand ein Feedback-Gespräch mit den Mitgliedern der engeren Schulleitung statt, und wir waren überaus beeindruckt, wie gut die Gäste unsere Schule mit all ihren Stärken und Schwächen nach nur drei Tagen kannten. Das Urteil war sehr ausgewogen und äußerst präzise formuliert. Der Satz, welcher uns immer noch in den Ohren klingt, stammte von Prof. Schratz: „Ich habe selten eine Schule besucht, in welcher der Begriff der Leistung so positiv besetzt ist und dabei stets einhergeht mit der Übernahme von Verantwortung, für sich, für andere und für die Welt.“ Allein in diesem einen Satz steckt schon sehr viel, was unsere Schule auszeichnet: unsere Erfolge bei den Schulabschlüssen, unser Schülerparlament, die Integration von Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen, unsere Streitschlichter, unser Mentorensystem für neue Schüler oder unsere vielen außerschulischen sozialen und ökologischen Projekte.

Bilanzbesuch – Schulpreis – Bilanzbesuch

Bei einer Gegenüberstellung der Kriterien des Qualitätsprofils für Deutsche Auslandsschulen und denen des Deutschen Schulpreises sind die Parallelen unverkennbar. Die

¹⁸ Prof. Schratz, Prof. Pant, Frau Madelung, Herr Dietl, Frau Dr. Wolf



Der damalige Außenminister Frank-Walter Steinmeier übergibt live im Deutschen Fernsehen den Preis.

offensichtliche Übereinstimmung der Merkmale einer „guten Schule“ dürfte für die in den Schulen Verantwortlichen sehr beruhigend sein.

Dennoch haben wir subjektiv im Laufe des Prozesses auch einige Unterschiede festgestellt. So hatten wir tendenziell den Eindruck, dass man sich während einer Bund-Länder-Inspektion eher auf messbare Kriterien konzentriert, während die Jury des Deutschen Schulpreises auch weniger quantifizierbare Merkmale bewertet und die datenbasierte Analyse der Einzelschule lediglich als Ausgangsbasis nutzt. So genügte es nicht, ein Schülerparlament oder ein System von Streitschlichtern vorzuweisen, sondern man erkundigte sich bei den Schülern sehr detailliert, wie diese Instrumente

Qualitätskriterien		
	der Bund-Länder-Inspektion	des Deutschen Schulpreises
1	Ergebnisse und Erfolge der Schule	Leistung
2	Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse	Unterrichtsqualität
3	Schulkultur	Umgang mit Vielfalt
4	Schulleitung und Schulmanagement	Verantwortung
5	Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung	Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner
6	Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	Schule als lernende Institution

im Alltag funktionieren und wie sie diese beurteilen. Ähnliche Erfahrungen hatten wir mit den Kriterien Umgang mit Vielfalt, Verantwortung und Schulklima. Mutig könnte man postulieren, dass bei einer Bund-Länder-Inspektion eher quantitative Kriterien gemessen werden und beim Schulpreis darüber hinaus qualitative eine große Rolle spielen.

Betrachtet man die Gewinnerschulen der vergangenen Jahre, gewinnt man zudem den Eindruck, dass die Jury des deutschen Schulpreises auf der Suche nach innovativen, mitunter experimentellen Ideen zur Gestaltung von „guter Schule“ ist und diese bewusst honoriert. Die Auslandsschulen agieren hierbei in einem viel engeren strukturellen und organisatorischen Rahmen. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass der Deutsche Schulpreis auch eine sehr bedeutende, teils richtungsweisende (schul-) politische Dimension besitzt, während von den Bund-Länder-Inspektionen ein Gütesiegel nach vorgegeben Kriterien vergeben wird.

Bemerkenswert finden wir, dass die Leitung und das Management der Schule keine offiziellen Kriterien des Deutschen Schulpreises sind. Man könnte annehmen, dass hier impliziert wird, dass erfolgreiches Leitungshandeln stets Auswirkungen auf alle anderen Merkmale hat und dadurch indirekt und implizit evaluiert wird.

Der angenehmste Unterschied beim Deutschen Schulpreis ist allerdings, dass es nur Gewinner gibt. Zunächst war die Erstellung der Bewerbung eine glänzende Gelegenheit, gemeinsam über die eigene Schule zu reflektieren. Selbst wenn man die nächste Runde nicht erreicht, befindet man sich dennoch in guter Gesellschaft, weil sich die Mehrheit der ca. 40.000 Schulen Deutschlands wenige Chancen erhoffen und folglich nicht bewerben. Wird man nominiert, sorgt dies bereits für einige Aufmerksamkeit, und die Schule erhält eine erstklassige, qualifizierte externe Evaluation. Zugegeben, der Höhepunkt war schon, als Außenminister Frank-Walter Steinmeier live im Deutschen Fernsehen sagte: „Der Gewinner ist ... die Deutsche Internationale Schule Johannesburg.“ Doch auch der Prozess bis zu diesem Zeitpunkt war äußerst lohnenswert, und neben aller Freude sollte man nicht verkennen, dass wir durch den Gewinn dieses Preises keine bessere Schule geworden sind, sondern dass dieser eine

Bestätigung der bisher erfolgreich geleisteten Arbeit und eine Momentaufnahme ist. Dieses Niveau in allen seinen Facetten aufrecht zu erhalten oder zu steigern, erfordert weiterhin eine permanente Anstrengung aller Beteiligten. Gerade für Auslandsschulen ist dies eine besondere Herausforderung, weil sich hier die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Schulen agieren, sehr rasch ändern. Deshalb ist der Gewinn des Deutschen Schulpreises eine wunderbare Auszeichnung, die unsere Schulgemeinschaft mit sehr viel Stolz erfüllt, doch kann diese eine langfristige, systematische Entwicklung von Schule, wie es das Ziel der Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Qualitätszyklus ist, nicht ersetzen.

THOMAS BACHMEIER, SCHULLEITER, DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE JOHANNESBURG (DIS)



Der Deutsche Schulpreis in den Händen von Schülerinnen der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg.



Die gesamte Schülerschaft wird einbezogen.

Viele tragen zur Qualität bei

Mit dem Methodenrad zur BLI 2.0 – Unterrichtsentwicklung in Westafrika

Viele Schulen, aber nicht jede Schule konfrontiert Bund-Länder-Inspektoren mit dem Satz: Was Sie erwarten, ist grundsätzlich in Ordnung. Aber unsere Schule ist ganz anders, hier geht das nicht. Nicht so die German-Swiss-International School in Ghana/Westafrika. So macht sich die GSIS auf den Weg zur Bund-Länder-Inspektion.

Der erste große Meilenstein auf diesem Weg heißt Peer Review. Der für unsere „Kritischen Freunde“ angefertigte Schulbericht hilft zunächst einmal, vorhandenes Wissen zu sammeln, zu strukturieren und zu Papier zu bringen.

„Es ist besser, mit drei Sprüngen
zum Ziel zu kommen, als sich mit einem
das Bein zu brechen.“
(Westafrikanische Weisheit)

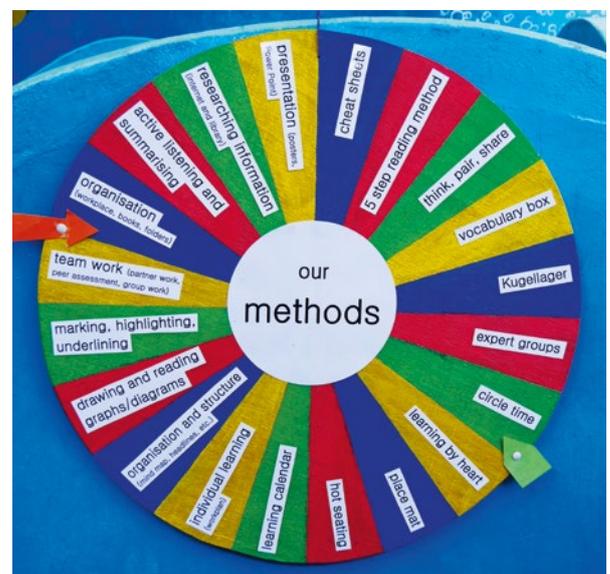
Gleichzeitig wird dabei auch sehr deutlich, welchen Entwicklungsbedarf die Schule in den einzelnen Bereichen hat, die der Qualitätsrahmen für das Deutsche Auslandsschulwesen vorsieht, bzw. was genauer beobachtet oder festgelegt werden muss. Mit den im Kollegium abgestimmten drei Schwerpunktfragen erklärt sich die Schule (und damit alle Beteiligten) bereit, die ihr zum gegebenen Zeitpunkt besonders wichtigen Bereiche unterrichtlicher Arbeit kritisch betrachten zu lassen und anhand der Ergebnisse gemeinsam an der Unterrichtsentwicklung weiterzuarbeiten.

Eine unserer wichtigsten Fragen für die Peers lautete:

In welchem Ausmaß werden unterschiedliche Methoden eingesetzt, die das wechselseitige Lehren und Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern?

Das auf diese Frage bezogene Kriterium lautet: „Lern- und Arbeitstechniken sowie neue Medien sind durchgängig in den Lernprozess integriert.“

Schulleitung und Lehrerteam wollten nun also wissen, inwieweit das mit viel Mühe und Expertise erarbeitete Methodencurriculum und -training für die Klassen 1 bis 10 tatsächlich außerhalb der Trainingstage im Unterricht Eingang findet und nachhaltige Wirkung zeigt.



Methoden an der German-Swiss-International School Accra

Interviews, die unsere „Kritischen Freunde“ mit Kollegen und Schülern führten, ergaben erfreulicherweise eine hohe Akzeptanz der verschiedenen Methoden, sie erhöhten die Schüleraktivität und gaben dem Lehrer die Möglichkeit, die Moderatorenrolle einzunehmen, so die Aussagen auf beiden Seiten. Vor allem auf Seiten der Schüler wurde deutlich, dass viele Methoden zwar bekannt waren und auch beschrieben werden konnten, aber nur wenige Methoden mit den spezifischen Fachbegriffen benannt wurden. Auch das in allen Klassen gleich eingeführte Classroom-Management an der GSIS-Accra mit Einzelarbeitsplätzen und einer Lerninsel in der Mitte für alle Schüler böte sich ideal für unterschiedlichste Methoden und vor allem aber für kooperative Lernmethoden an, so unsere „Kritischen Freunde“.

Die von den Peers durchgeführten Unterrichtsbesuche ergaben jedoch, dass die in den Methodentrainingstagen eingeführten Methoden noch zu selten im Unterricht zu beobachten waren. Es war also bereits ein vielfältiges Methodenrepertoire eingeführt. Um es mit einer westafrikanischen Weisheit zu beschreiben: Es ist ganz egal, wie lange ein Baumstamm im Wasser liegt, er wird kein Krokodil werden.

Folglich veranlasste uns dieses Evaluationsergebnis dazu, in mehreren Konferenzen intensiv darüber nachzudenken, wie

wir zum einen die erarbeiteten Unterrichtsmethoden sinnvoll pflegen und in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen konnten, und zum anderen, wie wir den Schülern die fachliche Begrifflichkeit dieser unterschiedlichen Methoden vergegenwärtigen wollten. In überaus motivierten Diskussionen unseres bilingualen Lehrerteams kamen wir schnell überein, dass ein von dem Kollegium als sinnvoll erachtetes (und auf den Lehrplänen basierendes) Methodenrepertoire visualisiert werden musste, um deren Vielfältigkeit und Begrifflichkeit in jedem Klassenraum stets ‚vor Augen zu haben‘.

Nun begann die kreative Phase, und es wurde abgewogen, ob die erarbeiteten Methoden in einem „Fries“ (Haus des Lernens) oder in Pyramiden- bzw. Schneckenform visualisiert werden sollten. Wäre es besser, die Visualisierung der Methoden sukzessive wachsen zu lassen oder der einfacheren Übersichtlichkeit halber geeigneter, die wichtigsten oder „übergeordneten“ Methoden von Beginn an zu präsentieren und Zusammenhänge zu schaffen. Diese und viele andere kreative Ideen wurden rege diskutiert, und am Ende stellte sich die Idee eines Methodenrads für uns als am sinnvollsten heraus. Bunt, ansprechend und bilingual sollte es gestaltet werden.

Unterrichtsentwicklung mit dem Methodenrad





Bilinguales Arbeiten

Das Evaluationsergebnis unserer „Kritischen Freunde“ hat im Kollegium einen Prozess in Gang gesetzt, der eigentlich bereits von vielen mit der Entwicklung (und Durchführung) des Methodencurriculums und -trainings als abgeschlossen angesehen war. Engagiert wurde nun zunächst in Einzelarbeit, dann in Jahrgangsteams, in Schulstufen und schließlich gemeinsam („Think, Pair, Share“) diskutiert, welche Methode auf keinen Fall auf dem aufwändig gestalteten Rad fehlen darf, wobei Kollegen Beispiele nannten, wie sie damit im Unterricht bereits erfolgreich arbeiteten. Es wurden untereinander viele Tipps und Erfahrungen ausgetauscht, und wenn man ein wenig übertreiben mag, fand in diesen Konferenzen eine Schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema Methoden bzw. Methodenkompetenzen statt.

Mit insgesamt 21 Methoden schmücken unsere Räder inzwischen alle Klassenräume – bunt, ansprechend und bilingual. Gestaltet wurden sie im Rahmen von Projekttagen von einer Schülergruppe im Werkraum. In jeder Klasse sind seit dem Schüler dazu aufgefordert, die Methoden, mit denen jeweils

an einem Schultag gearbeitet wurde, mit einem Punkt oder Pfeil zu markieren, sodass nachfolgende Lehrkräfte die Unterrichtsmethoden leicht ändern können, um der Vielfalt gerecht zu werden. Der Schulgemeinde wurden die Methodenräder im Rahmen eines unserer Montagsrituale vorgestellt, und seitdem arbeiten alle Klassen damit.

Bei der BLI im Oktober 2016 haben wir gute Ergebnisse erzielt, was die Qualität des Unterrichts der GSIS-Accra angeht. An den Besuch unserer „Kritischen Freunde“ denken wir gerne zurück, denn ihre Anregungen haben nicht nur zu einer (weiteren) konstruktiven Zusammenarbeit im Kollegium geführt, sondern werden bei allen Beteiligten die Bedeutung von Methodenkompetenzen für das (schulische) Lernen nachhaltig festigen.

MANUELA RIEKE, ARIANE PENTZ, PQM-KOORDINATORIN UND SCHULLEITERIN DER GERMAN-SWISS-INTERNATIONAL SCHOOL ACCRA (GSIS)



*In der Mensa der Deutschen
Botschaftsschule Teheran*

„Bist du Preußler oder Kästner?“ „Ich bin Funke!“ – Sprachförderung im Anschluss an eine BLI

Eines der wichtigsten Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) ist die Förderung der deutschen Sprache. Dazu leisten Deutsche Schulen im Ausland einen wertvollen Beitrag. Bund-Länder-Inspektionen geben lediglich eine Orientierung, wie die Spracharbeit strukturell in der schulischen Arbeit zu verankern ist. Das „Neue Deutschkonzept“ an der Deutschen Schule Teneriffa stellt die Grundlage einer systemischen Verzahnung von Deutschunterricht und Deutschsprachigem Fachunterricht (DFU) dar.

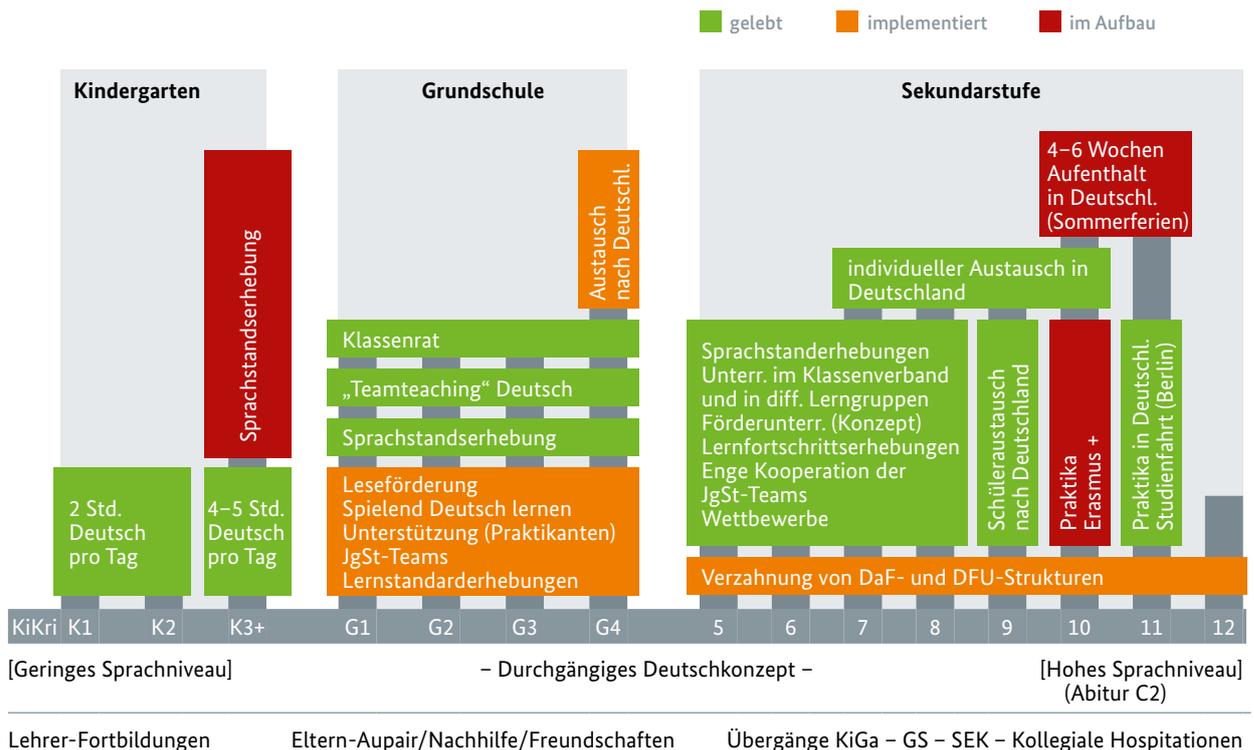
„Bist du Preußler oder Kästner?“ – „Ich bin Funke!“ Fragen wie diese hört man an der Deutschen Schule Teneriffa am Anfang eines Schuljahres häufig. Hierbei erkundigen sich Schüler – auf ihre Art – nach der Lerngruppe, in der sie in den kommenden Wochen Deutschunterricht erhalten werden.

Differenzierungskriterien Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutschunterricht im Klassenverband und in kleinen Lerngruppen mit verschiedenen Sprachniveaus, durchlässiges Kurssystem mit integriertem Förderunterricht.“

In Twitter-Sprache ließe sich das, was die Säulen des „Neuen Deutschkonzepts“ der Deutschen Schule Teneriffa darstellen, in etwa so zusammenfassen: „Abschaffung der äußeren

Unter den vielen Akronymen, die den Dschungel des Schulalltags so interessant gestalten, sorgte an der Deutschen Schule Teneriffa in den vergangenen Jahren wohl keine

„Zeitstrahl Deutsch“ der Deutschen Schule Teneriffa



Buchstabenabfolge für so hohen Diskussionsbedarf (und so manche Sorgenfalte) wie die „BLI“, die umfangreiche und anspruchsvolle Evaluation durch die Bund-Länder-Inspektion. Und dies hatte Gründe. Denn das Qualitätssiegel, das die Deutsche Schule Teneriffa im Jahr 2010 als „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ erhielt, hatte ein paar Kratzer. Der rote Faden der damaligen Kritik bezog sich auf eine entwicklungsbedürftige Sprachförderung und bescheinigte den Schülern ein durchschnittlich eher geringes Sprachniveau.

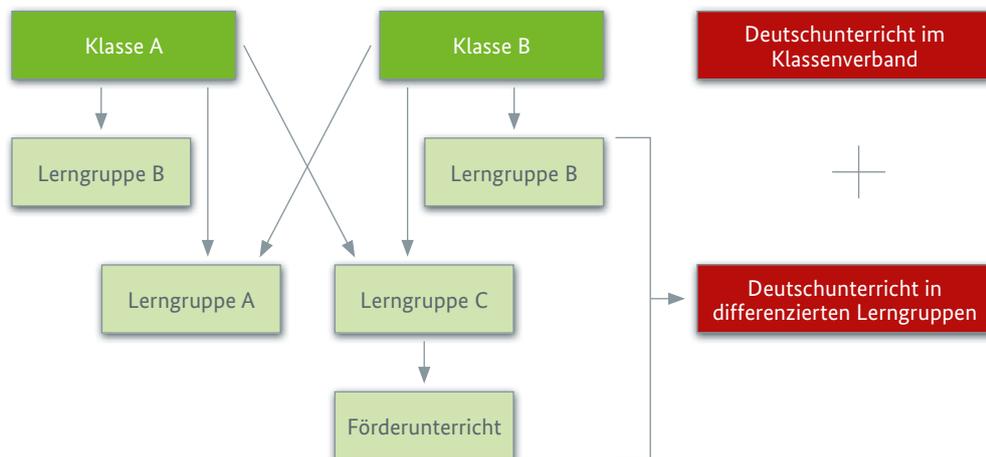
In den vergangenen Jahren setzte sich das Pädagogische Qualitätsmanagement deswegen intensiv mit diesem Entwicklungsschwerpunkt auseinander und eruierte Möglichkeiten, den Aufforderungen durch die BLI gerecht zu werden, nicht nur unterrichtliche, sondern auch strukturelle Modifikationen kritisch zu prüfen, um die Möglichkeiten der Sprachförderung Deutsch zu optimieren. Ein wichtiger Baustein des Ergebnisses dieser Prüfung ist die Implementierung eines durchgängigen Deutschkonzepts, das den Erwerb der deutschen Sprache von der Kinderkrippe bis zum Abitur beschreibt.

Abschaffung äußerer Differenzierungskriterien (Deutsch als Muttersprache – DaM und Deutsch als Fremdsprache – DaF)

Aufgrund einer Vielzahl von pädagogischen Gründen sieht das „Neue Deutschkonzept“ bereits ab der Grundschule die Aufhebung von äußeren Differenzierungskriterien (DaM, DaF) vor. Obwohl weit über 80% der Schüler Deutsch als Fremdsprache (DaF) lernen, basiert die Umsetzung des „Neuen Deutschkonzepts“ auf der vollständigen Loslösung von der in der Vergangenheit praktizierten Einteilung in sogenannte DaM- und DaF-Schüler sowie von einer dauerhaften Aufteilung in langfristig festgelegte DaF- und DaM-Lerngruppen.

Nach dem „Neuen Deutschkonzept“, das im Folgenden am Beispiel der Jahrgangsstufen 5 bis 8 näher vorgestellt werden soll, werden Deutschmuttersprachler und Deutschlerner zur Hälfte der Deutschwochenstunden im Klassenverband, also gemeinsam, unterrichtet. In den übrigen Wochenstunden erfolgt der Deutschunterricht in kleineren, leistungsdifferenzierten Lerngruppen, die in einem durchlässigen Kurssystem (Lerngruppenverbund) organisiert sind.

Deutschunterricht im Klassenverband und in leistungsdifferenzierten Gruppen



„Lernplan Deutsch“ (Jahrgangsstufe 5, UV1) als DFU-Arbeitsplan

Der „Deutsch-Lehrplan als DFU-Arbeitsplan gibt Auskunft darüber, ...

Verzahnung Deutsch/DaF – DFU
Stand: 03/2016

Lernplan Deutsch – JgSt 5

wann im Schuljahr ...

September–Oktober: „Sich und andere informieren – unsere neue Schule“ (UV 1)

Kompetenzen: Texte lesen und verstehen zu vornehmlich vertrauten Themen; Texte nach vorgegebenen Kriterien unter Anleitung verfassen und dabei verschiedene Schreibenlässe unterscheiden, adressatenbezogen schreiben

Wortschatzfokus: Wohnort; Schule; Anstrengung, Erholung; Zusammenarbeit, Spielen, Sport, Musik, Rund um den Computer

Grammatikprogressionen:

welches sprachliche Phänomen im Deutschunterricht behandelt wird ...

Perfekt (starke und schwache Verben)	Possesivpronomen	Verb „wissen“	Modalverben, v.a. dürfen, sollen, müssen
--------------------------------------	------------------	---------------	--

und wie einfache, dazu passende **Beispielübungen** (im DFU) gestaltet werden können.

Im Sommer bin ich mit meiner Familie nach Deutschland gefahren. / Im Winter habe ich Skifahren gelernt. / Bist Du schon einmal im Anaga-Gebirge gewandert? / Bist du schon einmal im Meer geschwommen? / Hast Du dein Zimmer aufgeräumt?	___ bin Claudia. ___ Vater heißt Mathias. ___ Mutter heißt Karin. Wie heißt Du? Wie heißt ___ Vater? Wie heißt ___ Mutter? ___ wohnt in Berlin. ___ Hund heißt Pepa. ___ Wohnung ist nicht groß. ___ Freund heißt Lars. ___ wohnt in Dresden. ___ Vater arbeitet bei VW. ___ Auto ist schon 15 Jahre alt. Wie alt ist ___ Auto?	v.a. 3. Pers. Sg. Präsens er/sie/es weiß 3. Pers. Sg. Präteritum er/sie/es wusste 3. Pers. Sg. Perfekt er/sie/es hat gewusst	Darf ich dich heute Abend anrufen? / Ich muss abends um neun Uhr zu Hause sein. / Soll ich dich nach Hause bringen? / Ich kann leider nicht mitkommen. / Möchtest du ein Eis essen? / Wollen wir morgen schwimmen gehen?
--	--	---	--

↓

DFU-Fach _____	Thema: _____
----------------	--------------

↓

Fachspezifische Umwälzungen (Wiederholungen, Vertiefungen) von oben genannten sprachlichen Phänomenen

Konzeption **fachspezifischer Übungen** durch DFU-Fachlehrkräfte

Ein im Stundenplan verankertes Förderkonzept zielt darauf ab, besonders förderungsbedürftige Schüler zu unterstützen. Diese erhalten zusätzlich einen zweistündigen kostenlosen Deutschunterricht, der sich an ihren Entwicklungsbedarfen orientiert.

Differenzierung als Grundlage: Einstufungstests

Am Anfang eines Schuljahres werden in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 selbst erstellte Einstufungstests durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse einer mündlichen und einer schriftlichen Testung wird jeder Schüler in eine seinem Sprachniveau entsprechende Lerngruppe eingeteilt.

Die Lerngruppen sind in ihrem Verbund als ein durchlässiges Kurssystem organisiert. Deshalb kann es nach jedem Lernabschnitt zu einem begründeten Wechsel eines Schülers in eine andere Lerngruppe kommen, in der er individuell besser gefördert oder gefordert werden kann.

Curricula als Grundlage

Die Abschaffung der äußeren Differenzierungsmerkmale DaM und DaF zugunsten sprachniveaudifferenzierter Lerngruppen machte es notwendig, neue Schulcurricula für das Fach Deutsch zu entwickeln. Diese überwinden den zuvor als unbefriedigend erlebten Missstand von oft divergierenden Unterrichtsinhalten (DaM/DaF) zugunsten eines gemeinsamen Deutschunterrichts. Die neuen Deutsch-Curricula orientieren sich thematisch stark an dem in iberischen Deutschen Auslandsschulen gültigen Deutsch-Curriculum, werden jedoch durch eine genaue und verbindliche Vorgabe einer Sprachprogression auch dem Anspruch und den Bedürfnissen von Deutschlernern gerecht. Der zu jedem Unterrichtsvorhaben beschriebene Wortschatz-, Grammatik-, Orthographie- und Phonetik-Fokus ist das Ergebnis eines intensiven kritischen Vergleichs von DaF- und DaZ-Curricula verschiedener Deutscher Auslandsschulen und basiert nicht auf den Vorgaben oder dem Material eines Lehrwerks.

Verzahnung von Deutsch- und DFU-Strukturen

Die wohl wichtigste Voraussetzung für eine gelingende Verzahnung des Deutschunterrichts mit dem Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) besteht in zwei grundlegenden Erkenntnissen: Zum einen lernen die Schüler die deutsche

Impulskarte zur Erstellung und Speicherung sprachsensiblen DFU-Materials, Beispiel

Verzahnung Deutsch / DaF – DFU  Lernplan Deutsch – JgSt 5	
IMPULSKARTE	
Fach	Sport
JgSt	5
Lerneinheit	Geräteturnen, Kasten
Zeltraum	April / Mai
„Lernplan Deutsch“	UV 4 (Feb. / März)
Sprachliche Umwälzung	Präpositionen / Wechselpräpositionen
Benötigtes schriftliches / zusätzliches Material	nein, mündliche Aufträge
Kurzer Impuls / Zusatzfragen	Verwende die folgenden Präpositionen bei der Beschreibung der Übung: „auf“, „in“, „um“, „vor“, „neben“, „zwischen“. Erkläre jeweils, welcher Fall mit der Präposition verbunden ist.
Antizipierte Antworten	„Ich springe auf (+Akk.) den Kasten. Dabei stütze ich mich mit (+Dat.) den Händen neben (+Dat.) dem Kasten ab...“

Sprache nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in allen DFU-Fächern. Zum anderen stellt der Sprachkompetenzerwerb der Schüler – sowohl allgemeinsprachlich als auch fachsprachlich – eine wichtige Voraussetzung für deren erfolgreiche Teilnahme am DFU dar, da ohne die Aneignung grundlegender sprachlicher Strukturen (vor allem Wortschatz, Grammatik) das Umgehen mit DFU-Inhalten nicht gelingen kann.

Ohne Kommunikation geht es nicht

Ein so umfangreiches Vorhaben wie die Verzahnung von Deutschunterricht- und DFU-Strukturen kann überhaupt erst dann begonnen werden, wenn die Deutschlehrkräfte und die DFU-Kollegen dieses Vorhaben gemeinsam realisieren wollen. Die Lehrkräfte müssen von den Vorteilen überzeugt sein, die aus einer möglichen Verzahnung von Deutsch- und DFU-Strukturen resultieren, und diese Vorteile müssen stärker wiegen als ein anfänglicher Arbeitsmehraufwand.

Die notwendige Überzeugungsarbeit bezieht sich dabei nicht ausschließlich auf das Kollegium, sondern auf alle Gremien der Schulgemeinschaft. Neben der Steuergruppe, der Erweiterten Schulleitung und dem Schulvorstand sind es vor allem die Eltern, die berechtigterweise aus der Perspektive ihrer Kinder heraus die Vorteile für den Unterricht erkennen möchten, die die beabsichtigten Veränderungen mit sich bringen.

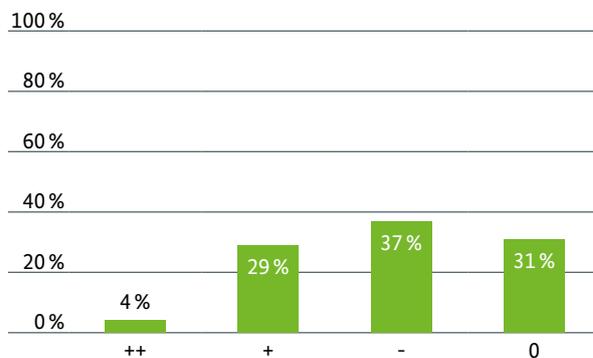
Um Widerstände gegen erhöhte Mehrarbeit zu minimieren, ist es sinnvoll, eine leicht umsetzbare Form der Verzahnung von Deutschunterricht- und DFU-Strukturen anzustreben.

Das übergeordnete Ziel, die Schüler besser und leichter fachliche Unterrichtsinhalte sprachlich bewältigen zu lassen, muss deshalb immer im Zentrum des kommunikativen Argumentationsspektrums stehen.

DFU-Arbeitspläne als Grundlage

Entscheidend für eine erfolgreiche Verzahnung von Deutsch- und DFU-Strukturen ist die schlüssige Beantwortung der Frage, welche gemeinsamen, aber auch welche unterschiedlichen sprachlichen Ziele der Deutschunterricht und der deutschsprachige Fachunterricht verfolgen. Neben der Identifizierung von fachsprachlichen Notwendigkeiten

Ergebnis BLI 1.0 – Kriterium 4.4

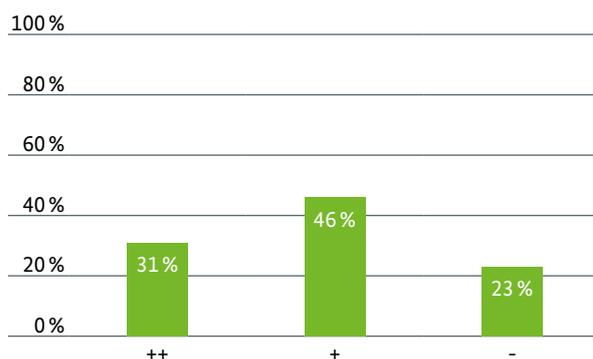


4.4 Der Unterricht fördert gezielt die Entwicklung der Deutschkompetenz (auch DaF/DFU)

In etwa jeder dritten Stunde wird das Kriterium auf „0“ gesetzt, weil eine gezielte Förderung der Entwicklung der Deutschkompetenz nicht möglich oder sinnvoll ist. Insgesamt besteht an der Deutschen Schule Teneriffa aber Handlungsbedarf: Nur in einem Drittel des deutschsprachigen Unterrichts ist zu erkennen, dass die Lehrkräfte DaF- und DFU-Methoden intentional und erfolgreich einsetzen.

Der Unterricht schafft zu wenig Sprachanlässe, die Raum für ein differenziertes und komplexes Sprachhandeln bieten.

Ergebnis BLI 2.0 – Kriterium 4.5



4.5 Der Unterricht fördert gezielt die Entwicklung der Deutschkompetenz (auch DaF/DFU).

Der Unterricht schafft Sprachanlässe und bietet Raum für differenziertes und komplexes Sprachhandeln auf Deutsch. Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden systematisch beim Spracherwerb unterstützt.

Die Lehrsprache ist im DFU normgerecht.



Motiviert: Schüler der Secundaria der Pestalozzi Schule in Buenos Aires

(Wortschatz, Syntax, Textsorten), die dann für den Fachunterricht konkretisiert und in den DFU-Arbeitsplänen operationalisiert werden, ist eine möglichst genaue Beschreibung erforderlich, wann und auf welche Art und Weise sprachliche Phänomene, die Schüler im Deutschunterricht neu erlernen oder wiederholen, im deutschsprachigen Fachunterricht systematisch aufgegriffen und umgewälzt werden können.

Um die Lehrkräfte darin zu unterstützen, auch sprachlich geeignetes Material für ihr jeweiliges Unterrichtsfach zu konzipieren, erarbeitete die Deutschfachschaft für jedes Unterrichtsvorhaben einer Jahrgangsstufe einen sogenannten „Deutsch-Lernplan“. Fünf bzw. sechs „Deutsch-Lernpläne“ einer Jahrgangsstufe, die ein Konzentrat des

Deutsch-Curriculums in vereinfachter Form sind, stellen somit eine wichtige Voraussetzung für die Erstellung von DFU-Arbeitsplänen für eine Jahrgangsstufe dar. Der Fokus darin liegt auf einer praxisbezogenen Beschreibung der Sprachprogression, wodurch den DFU- Lehrkräften auf einfache Art und Weise vermittelt wird, wie sie zu einem vorgegebenen Zeitpunkt im Schuljahr die Umwälzung bestimmter sprachlicher Phänomene in ihren Fachunterricht integrieren können.

Nachhaltige Sicherung sprachsensiblen DFU-Materials

Um eine nachhaltige Verfügbarkeit der erarbeiteten DFU-Materialien zu gewährleisten, sollte dieses an einem dem Kollegium leicht zugänglichen Ort allen Lehrkräften

bereitgestellt werden. Auch in Anbetracht der nicht geringen personellen Fluktuation an vielen Deutschen Auslandsschulen empfiehlt sich eine Online-Speicherung, die es ermöglicht, zeit- und ortsunabhängig darauf zuzugreifen.

Die im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz beschlossene Selbstverpflichtung aller DFU- Lehrkräfte der Deutschen Schule Teneriffa, pro Klasse und Fach ein Unterrichtsmaterial im Laufe eines Schuljahres nach einem vorgegebenen Muster (siehe Abb. unten) zu konzipieren und in den dafür vorgesehenen schuleigenen PASCH-net-Ordner einzustellen, erweist sich als ein überschaubares Maß an Mehrarbeit. Die Tatsache, dass je länger und je mehr Lehrkräfte an dem Projektvorhaben partizipieren, desto größer der stetig wachsende Material-Pool wird, kann als Chance einer mittelfristig nicht unbeträchtlichen Arbeitsentlastung erkannt werden.

Feedback an Lehrkräfte: Kollegiale Hospitationen mit DFU-Schwerpunkt

Nachdem kollegiale Hospitationen als ein Instrument des Pädagogischen Qualitätsmanagements zunächst ein Jahr lang auf freiwilliger Basis pilotiert wurden, finden diese auf der Grundlage eines Beschlusses der Gesamtlehrerkonferenz jedes Jahr verbindlich statt. Neben allgemeinen Unterrichtsmerkmalen enthält der dazu erarbeitete verbindliche Beobachtungsbogen einen Fokus zur sprachsensiblen Verwendung von Sprache im DFU.

Initiatoren und Motivatoren für eine erfolgreiche Sprachentwicklungsarbeit

Die dargestellten Initiativen demonstrieren, wie die Deutsche Schule Teneriffa den Impuls der BLI 1.0 im Dezember 2010 mit einem wenig zufriedenstellenden Ergebnis im Bereich der deutschen Spracharbeit für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess nutzen können. Nach der Feststellung eines Mangels an dezidiert systematischer Spracharbeit im deutschsprachigen Fachunterricht attestierte die BLI 2.0 der Deutschen Schule Teneriffa im November 2016 ein deutlich verbessertes Ergebnis, was eine vergleichende Betrachtung der Merkmale 4.4 (BLI 1) und 4.5 (BLI 2) belegt.

Prozessbegleitung, Bilanzbesuch und Peer Review

Die Anstrengungen in Sachen Sprachförderung, insbesondere der Verzahnung von Deutschunterricht- und DFU-Strukturen, erfuhren durch eine Vielzahl hilfreicher Beratungsgespräche und Fortbildungsangebote durch unsere Prozessbegleiterin eine große Unterstützung, darüber hinaus durch den Bilanzbesuch im Januar 2014 und das Peer Review, das von der Deutschen Schule Las Palmas im März 2016 durchgeführt wurde.

Fortbildungen

Ebenso sind die jährlich als Regionale Fortbildungen stattfindenden Deutsch- und DFU-Fachleitertagungen und der Qualitätszirkel zur Verzahnung von Deutsch- und DFU-Strukturen eine große Hilfe, um sich mit fachkundigen Lehrkräften oder Referenten über Optimierungsmöglichkeiten in der Spracharbeit auszutauschen.

Auch der dreitägige Besuch von Prof. Josef Leisen im September 2016 trug durch Unterrichtshospitationen und Beratungen von Lehrkräften, Informationsveranstaltungen und einen produktiven Workshop erheblich dazu bei, das Kollegium auf die Bedeutung sprachsensiblen Fachunterrichts hinzuweisen und praxisnahe Hinweise für die Unterrichtsgestaltung zu geben.

Fachleitungen, Schulleitung und Schulvorstand

Die intensive Sprachentwicklungsarbeit an der Deutschen Schule Teneriffa ist das Ergebnis zahlreicher informeller Treffen, Dienstbesprechungen und Sitzungen der Deutschfachschaft in den vergangenen Jahren. Ohne die konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit der Deutschlehrkräfte wäre ihr Erfolg nicht möglich gewesen. Gleiches gilt für die Kooperation zwischen der Deutsch- und der DFU-Fachleitung, die durch die Schulleitung in zahlreichen Gesprächen und Konferenzen, vor dem Kollegium, der Elternschaft und dem Schulvorstand tatkräftig unterstützt wurde.

SEBASTIAN SCHÜNICKE, FACHLEITUNG DEUTSCH,
DEUTSCHE SCHULE TENERIFFA



Prozessbegleiterin bei Regionaler Fortbildung an der Deutschen Schule der Borromäerinnen, Alexandria

Blended-Learning – Lehrerfortbildung medial vernetzt

Schulentwicklung sollte über Personalentwicklung in Form von Fortbildung unter den spezifischen Bedingungen der deutschen schulischen Arbeit im Ausland lernwirksam und ressourcenschonend erfolgen. Z.B. ermöglicht Blended Learning Lernen in Lerngruppen, deren Teilnehmer sich weit voneinander entfernt an unterschiedlichen Schulstandorten aufhalten.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entwickelt im Zuge der Neuausrichtung der Fortbildung im deutschen Auslandsschulwesen (ASW) die folgenden fünf Blended-Learning-Angebote, die die Moodle-Plattform bei PASCH-net nutzen:

1. **DSD-GOLD** (Globales Online-Lernen Deutsch als Fremdsprache)
2. **DFU** (Deutschsprachiger Fachunterricht)
3. **PLATIN** (Plattform gestützte Fortbildung im Internet)
4. **F & L** (Führen und Leiten für Schulleiterqualifizierung)
5. **Impulse DaF** (Impulse Deutsch als Fremdsprache)

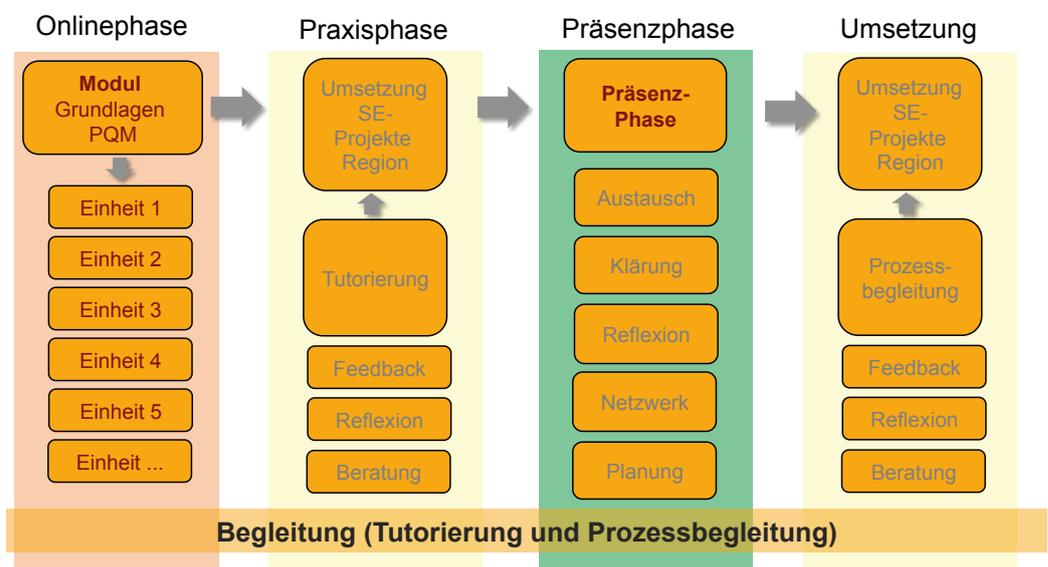
Exemplarisch werden im Folgenden Konzept und Einsatz von Blended-Learning-Angeboten am Beispiel der Lernplattform PLATIN verdeutlicht, wobei sich die einzelnen

Blended-Learning-Angebote wegen der verschiedenen Zielgruppen und Einsatzzwecke methodisch-didaktisch stark unterscheiden. Hintergrund der Neuausrichtung ist insbesondere das Ziel einer nachhaltigen Professionalisierung aller Lehrkräfte an Deutschen Schulen im Ausland (DAS). Die Lehrkräfte sollen durch aufeinander abgestimmte Fortbildungsangebote, die wechselwirksam online als auch in Präsenz- und Praxisphasen genutzt werden, umfassend für den Einsatz in Deutschen Auslandsschulen weiterqualifiziert werden.

Didaktischer Ansatz

Der didaktische Ansatz resultiert aus den Erfahrungen der bisherigen Fortbildungspraxis. Der überwiegende Anteil der bisherigen Seminarangebote war systembedingt auf die

Beispiel für die Struktur eines PLATIN-Kurses



Vermittlung von Expertenwissen ausgerichtet. Die Umsetzung und Nachhaltigkeit der vermittelten Inhalte und methodisch-didaktischen Grundkonzepte an den Deutschen Auslandsschulen blieben bislang vergleichsweise schwach ausgeprägt und waren damit insgesamt nicht zufriedenstellend. Der nunmehr weiterentwickelte Ansatz fußt auf den Erkenntnissen aktueller Lernforschung, dass Phasen kontinuierlichen Online-Lernens, kombiniert mit begleiteten Praxis- und Präsenzphasen der „Aneignung“ – etwa in Form von Selbstreflexion und Trainings – die Umsetzung in eigene Handlungsroutinen und damit in den Schulalltag signifikant fördern. Daher sollen künftig die Blended-Learning-Angebote in den **Onlinephasen** den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Grundwissen und in den begleiteten **Präsenz- und Praxisphasen** den Schwerpunkt auf die Reflexion des eigenen Handelns, die Überprüfung der individuellen handlungsleitenden mentalen Modelle und die Umsetzung in veränderte Handlungsroutinen legen.

Online – Praxis – Präsenz: drei Bausteine, die zusammengehören

Der Einsatz der Kurse¹⁹ unterscheidet sich grundlegend von reinen Online-Angeboten, die jede Lehrkraft alleine für sich zu Hause durchführt. Es sind dabei sehr unterschiedliche Grundstrukturen und Abfolgen der jeweiligen Blended-Learning-Bausteine denkbar, wovon im Folgenden lediglich ein Grundmuster als Beispiel dargestellt wird.

Bereits in den Onlinephasen werden Aufgaben eingebunden, in denen die Teilnehmer aufgefordert werden, die Inhalte in schulische Praxis umzusetzen. Somit werden Online- mit Praxisphasen verschränkt. Die Online-Phasen werden darüber hinaus eng an den dritten Baustein, die Präsenzphasen, angekoppelt. Diese werden zumeist als Regionale Fortbildung (ReFo) durchgeführt. Hier reflektiert die Lehrkraft über Inhalte und das in der Praxis Erprobte und für seine Lehr- und

Lernumgebung sowie seine Persönlichkeit Adaptierte, führt ein Haltungstraining z.B. durch Simulationen, Rollenspiele oder Planspiele durch und findet Teams, deren Mitglieder sich dann auch in der nachfolgenden, weiteren Praxisphase unterstützen. Die Prozessbegleitung soll während und im Anschluss an die jeweiligen Blended-Learning-Phasen bedarfsgerecht Unterstützung vor Ort anbieten.

Tutorierung

Die Lehrkräfte sind bei der Online-Bearbeitung der Module nicht auf sich alleine gestellt. Sie werden fortlaufend von einem Tutor unterstützt, der ihnen sowohl technische als auch inhaltliche Hilfestellungen gibt. Zur Tutorierung gehören die Motivierung, die Moderation, das Feedback, die Evaluierung und die Qualitätssicherung. Die Prozessbegleitung sorgt grundsätzlich für die Benennung eines Tutors. In Zukunft sollen vor allem Funktionsstelleninhaber durch den Prozessbegleiter für diese Tätigkeit fortgebildet werden.

Die Prozessbegleitung steht im engen Austausch mit den Tutoren. Die maßgebliche Gestaltung der Tutorierung verschafft dem Prozessbegleiter einen aktuellen und authentischen Einblick in die Wirksamkeit der jeweiligen regional oder schulintern angebotenen Blended-Learning-Aktivitäten und ermöglicht ihm eine gezielte Unterstützung der Teilnehmer sowohl in der nächsten Präsenzphase als auch bei Schulberatungsbesuchen.

Grundkonzept für die Teilnahme an einem Blended-Learning-Kurs

Was bedeutet dies für die Abnehmer eines PLATIN-Angebots?

- Die Teilnehmer wählen entsprechend den ReFo- und SchiLF-Angeboten Kurse in Form von Einzel-Modulen nach persönlichen Vorkenntnissen und den Bedarfen ihrer Schulen (SchiLF = Schulinterne Lehrerfortbildung).
- Die Struktur der Blended-Learning-Vorhaben besteht aus

¹⁹ Das gesamte PLATIN-Angebot besteht aus neun Modulen, die als Kurse in virtuellen Kursräumen bearbeitet werden; in diesem Sinne sind „Kurs“ und „Modul“ bei PLATIN als synonym zu verstehen.



*Kooperative Lernformen und Teambildung in Präsenzphasen
Regionaler Fortbildung, hier an der Deutschen Schule der
Borromäerinnen in Alexandria*

- einem Wechsel zwischen Online-Selbstlernphasen, Präsenzphasen und begleiteten Praxisphasen.
- Jeder Kurs umfasst einen Online-Bearbeitungszeitraum von ca. 10 Wochen (mit ggf. integrierten Zeitpuffern von ca. ein bis zwei Wochen), in denen wöchentlich zwei bis drei Stunden Bearbeitungszeit für die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kurseinheiten veranschlagt ist. Der Online-Zeitaufwand für die Bearbeitung eines Moduls beträgt somit ca. 30 Zeitstunden. Ergänzt wird die Online-Phase durch ein i.d.R. 2,5-tägiges Präsenzseminar, das als ReFo-Maßnahme konzipiert ist.
- Die Inhalte eines Kurses sind während des gesamten Zeitraums online zugänglich.
- Die Aufgabenbearbeitung sowie die Rückmeldungen durch Tutoren werden von Zeitfenstern terminiert; dies erfordern insbesondere die kooperativen Aufgaben.
- Die Teilnehmer an einem Blended-Learning-Vorhaben bilden eine Lerngruppe mit einer entsprechend eingerichteten Lernumgebung auf PASCH-net. Die Lerngruppen werden im Rahmen einer regionalen Maßnahme Regionen bezogen oder auch Regionen übergreifend mit Nachbarregionen gebildet. Die Präsenzphasen in Form von ReFo-Veranstaltungen sollen den regionalen Erfahrungsaustausch sichern und die Netzwerkbildung über die Einzelschule hinweg fördern.

PLATIN: Neun Kurse

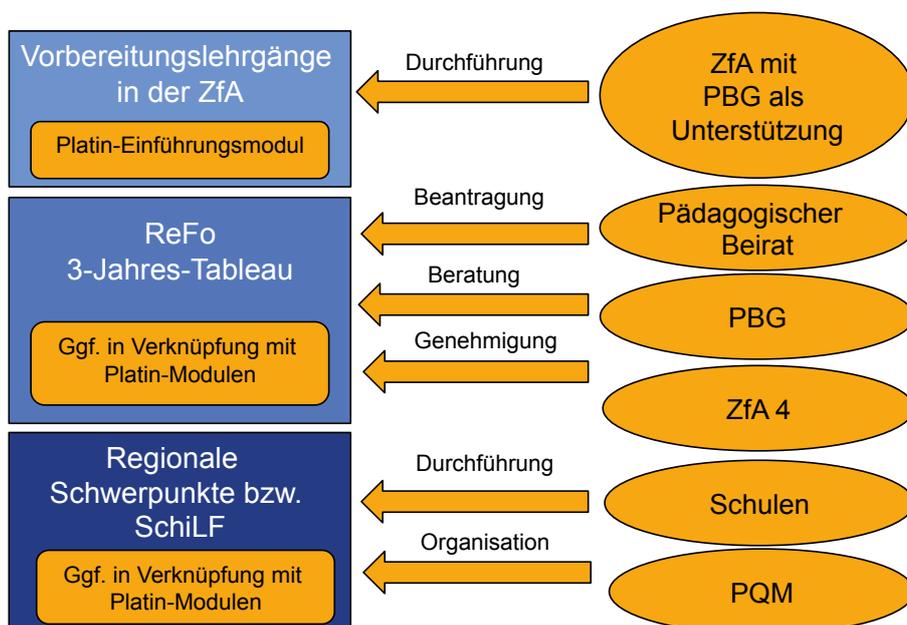
PLATIN setzt sich aus insgesamt neun Kursen (nebenstehende Abb.) zusammen, die sich möglichst trennscharf den wesentlichen Themenfeldern des Pädagogischen Qualitätsmanagements widmen. Davon sind sieben Kurse im Rahmen von Blended-Learning-Vorhaben einsetzbar, während zwei Kurse als reine online zu bearbeitende Bausteine konzipiert sind. In der oben stehenden Abbildung sind die rein online zu bearbeitenden Kurse orange und die im Rahmen von Blended-Learning-Vorhaben einsetzbaren Kurse grün dargestellt.

Die PLATIN-Kurse

AQM	Projektmanagement	Schule im Wandel
Kommunikation/ Teamentwicklung	Peer-Schulung	Unterrichtsentwicklung
Inklusion	Evaluation	BLI

Reine Online-Vorhaben sind Themenfeldern vorbehalten, die keine spezielle Haltungsänderung benötigen bzw. die sich nicht nachhaltig auf die individuelle Veränderung von Unterricht auswirken müssen. In diesen Kursen geht es hauptsächlich um die Vermittlung von Basiswissen und kontextuelle Vernetzung bzw. Teambildung.

Qualifizierung der Lehrkräfte an DAS mit Unterstützung von PLATIN





Präsenzphase Peer-Schulung: Training für die Interviewführung, hier an der Deutschen Schule Pretoria

Einsatz bei SchiLF

PLATIN-Kurse können ebenfalls im Rahmen der schul-eigenen, regionalen Fortbildungsschwerpunkte oder bei SchiLF-Vorhaben eingesetzt werden. Grundsätzlich werden sie dann von Funktionsstelleninhabern (vornehmlich PQM-Koordinatoren) betreut, die diese Module aus eigener Anschauung gut kennen sowie bereits eine Tutorenschulung (s. o.) durchlaufen haben und damit das Blended-Learning-Angebot tutorieren können. Der Kurs „Peer-Schulung“ wird bei regionalem Bedarf hingegen immer durch den Prozessbegleiter angeboten und von ihm tutoriert.

Alle Blended-Learning-Angebote werden den Lehrkräften vor Beginn ihrer Tätigkeit an einer DAS in den Vorbereitungslehrgängen mithilfe von Einführungsmodulen bzw. ggf. in Form von Vorkursen vorgestellt.

Nach dem Dienstantritt an der Auslandsschule sollen die Auslandslehrkräfte Gelegenheit erhalten, im Rahmen der ReFo bzw. der SchiLF bedarfsgerecht einzelne Kurse auf den Lernplattformen zu nutzen und zu bearbeiten. Im Rahmen des geförderten ReFo-Tableaus von drei Jahren soll der Pädagogische Beirat der jeweiligen 16 Regionen den Einsatz solcher Online-Kurse vorsehen und die ReFo-Veranstaltungen als Präsenzphase nutzen. Online- und Präsenzphasen sowie eingebundene, begleitete Praxisphasen im Unterrichtsalldag sind dabei konzeptionell, organisatorisch und inhaltlich eng aufeinander abzustimmen. Die Grundstrukturen und Zusammenhänge veranschaulicht die oben stehende Abbildung.

Zur Illustration wird ein Beispiel gegeben: Der PQM-Koordinator einer Auslandsschule ist in Personalunion der Sprecher

der Steuergruppe. Er möchte nach eingeholtem Votum der Steuergruppenmitglieder die Kompetenzen der Mitglieder stärken und bietet zu diesem Zwecke die Bearbeitung des Kurses „Kommunikation/Teamentwicklung“ für seine Steuergruppe an, das er selber bereits im Rahmen einer ReFo-Veranstaltung bzw. eines ZfA-Seminars für PQM-Koordinatoren kennengelernt und durchlaufen hat. Auch eine Qualifizierung als Tutor hat er zuvor absolviert und ist damit befähigt, als Tutor und Multiplikator zu wirken.

Zusammenlegung von Kursen zu Kursreihen

Eine weitere Option bietet die Möglichkeit der Qualifizierung einzelner Funktionsträger für ihre spezifischen Aufgaben. So soll es beispielsweise möglich werden, die Übernahme einer Funktion im Bereich „Mittleres Management“ an die Qualifizierung über die Belegung einer ReFo-Kursreihe zu koppeln, die die PLATIN-Module „Projektmanagement“, „Evaluation“ und ggf. „Kommunikation/Teamentwicklung“

umfasst. Die Teilnehmer haben so die Möglichkeit, die wesentlichen Qualifikationen, die für eine entsprechende Funktionsstelle notwendig sind, passgenau zu erwerben.

Kontinuierliche Lernbegleitung

Die neun PLATIN-Kurse sind methodisch-didaktisch so konzipiert, dass die Aufgaben auf die Situation an der eigenen Schule bezogen werden können und durch die Tutorierung bzw. Prozessbegleitung fortlaufend Unterstützung geboten wird. Anlässlich der Schulbesuche der Prozessbegleitung können Reflexionsgespräche, Unterrichtsbesuche, Shadowing bei Konferenzen etc. individuell vereinbart werden und den individuellen Lernprozess zusätzlich absichern. Im Unterschied zu herkömmlichen Blended Learning Kursen gibt es bei PLATIN also eine Besonderheit: Auch nach der Online- und Präsenzphase ist eine weitere Betreuung der Teilnehmer möglich. Dies nennen wir: „Blended Learning Plus“.

Beispielhaft: Mögliche Kursreihen

Mittleres Management



PQM-Koordinator



DFU-Koordinator



Blended Learning Plus

Exemplarisch kann man dies an dem Kurs „Projektmanagement“ deutlich machen. Grundsätzlich sollen an diesem Kurs Lehrkräfte teilnehmen, die in ihrer Schule an einem konkreten Projekt mitarbeiten (z.B. Umsetzung eines Inklusionskonzeptes). In dem Onlinekurs werden die Teilnehmer aufgefordert, bei diesem Projekt sinnvolle Instrumente des Projektmanagements zu nutzen. Das professionelle Vorgehen wird bereits während der Onlinephase von anderen Teilnehmern bzw. vom Tutor reflektiert. Somit kommen die Teilnehmer mit einer gut ausgearbeiteten Projektplanung in die Präsenzphase. Hier können nochmal Fragen geklärt werden, und spezielle Stolpersteine bei den vorgestellten Projekten werden im Detail besprochen, z.B. werden schwierige Meilensteinsitzungen im Rahmen eines Rollenspiels durchgespielt, oder es wird diskutiert, wann wer über das Projekt informiert werden muss.

Normalerweise ist nun eine Blended-Learning-Fortbildung zu Ende. Bei PLATIN ist eine Fortsetzung des Lernprozesses möglich: Die Prozessbegleitungen, die regelmäßig an den Schulen sind, greifen bei ihren Besuchen die Fortbildung auf und fragen bei den Teilnehmern nach, ob in der Umsetzungsphase besondere Fragen oder Probleme aufgetaucht sind. Im Falle unseres Beispiels „Projektmanagement“ wird ja das tatsächliche Projekt an der Schule nicht durch das Präsenzseminar beendet. Somit kann die Prozessbegleitung mit den Projektmitgliedern den Projektfortschritt begleiten und ggf. weitere Hinweise geben. Der Prozessbegleiter kann z.B. eine Projektgruppensitzung oder die bestehende Ablaufplanung gemeinsam mit dem Projektverantwortlichen reflektieren oder eine SWOT-Analyse durchführen, um den derzeitigen Stand der Arbeit zu bewerten.

Modulares Angebot

Das PLATIN-Lernangebot kann modular genutzt werden. Die Teilnahme an einzelnen Kursen mit den dazugehörigen Präsenz- und Praxisphasen wird wie bei ReFo-Maßnahmen mit Teilnahmebescheinigungen attestiert. Perspektivisch können zudem mehrere noch zu bestimmende Kurse einschließlich ihrer Präsenzphasen gebündelt werden (siehe Bsp. oben). Für die erfolgreiche Absolvierung der gesamten Blended-Learning-Reihe könnte abschließend ein Qualifikationsnachweis

vergeben werden. Beispielsweise könnte ein Nachweis für einen Funktionsträger des Mittleren Managements den Abschluss folgender Kurse belegen: PQM – Projektmanagement – Kommunikation/Teamentwicklung – Schule im Wandel – Evaluation.

Die Integration von Blended-Learning-Angeboten in die Fortbildungskultur wird Entwicklungszeit benötigen und erfordert ein Umdenken aller Beteiligten. Die Nutzung von Online- und Blended-Learning-Angeboten als Fundament für die Ausrichtung der Fortbildung, Professionalisierung und Weiter-Qualifizierung von Auslandslehrkräften stellt einen Paradigmenwechsel dar: Fortbildungen sind kein singuläres Ereignis, sondern alle Fortbildungsimpulse werden in Form einer systemischen Verschränkung die Elemente und einzelnen Bausteine

- Online-, Präsenz- und Praxisphasen,
- Fortbildung und Schulentwicklung,
- Vorbereitungskurse und Vertiefungsangebote, sowie
- regionale und einzelschulische Weiterqualifizierung

verbinden. Auf diese Weise wird das Gesamtmodell des Auslandsschulqualitätsmanagements (AQM) im Deutschen Auslandsschulwesen die erforderliche Wirksamkeit und Nachhaltigkeit entfalten, damit sich die Deutschen Schulen im Ausland im internationalen Wettbewerb weiterhin als wesentliche Träger der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik behaupten und ihre Stellung weiter ausbauen können.

EHLERT BRÜSER-SOMMER/STEFAN MARIEN,
ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN



Die Auslandsschulwelt farbig gestalten (aus der Fortbildung der Prozessbegleiter zur Visualisierung von Themen in Bonn)

Gute Schulleitung – Leiten und Führen

Schulforschung ist sich einig: Entscheidend für die Qualität einer Schule ist eine professionell agierende Schulleitung. Was heißt „professionell“ und wie kann Qualitätsmanagement Schulleitungen unterstützen? In den „Handlungsfeldern für Schulleiterinnen und Schulleiter an Deutschen Schulen im Ausland“ (im Folgenden kurz „Handlungsfelder“) werden die Aufgaben und Kompetenzen beschrieben, und mithilfe des Blended-Learning-Angebots „Führen und Leiten“ werden Schulleitungen bei ihrer fortlaufenden weiteren Professionalisierung unterstützt.

Schulleiter sehen sich an Deutschen Auslandsschulen (DAS) mit umfangreichen und unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert.²⁰ In erster Linie sollen sie die Deutschen Schulen als pädagogische Einheiten im Einklang mit den neusten schulpädagogischen Theorien führen und dabei die Qualität sichern und ausbauen. An DAS sind die Schulleiter – bei vorrangiger Zuständigkeit des Schulträgers – auch Leiter eines mittelständischen Wirtschaftsunternehmens im besonderen Kontext des interkulturellen Umfeldes unter häufig schwierigen Konkurrenzsituationen bei einer hohen Personalfuktuation.

Handlungsfelder für Schulleitungen

Die Beschreibung der Handlungsfelder folgt einem modernen Führungsverständnis, in dem zwei Handlungsfelder zusammengeführt werden. Das Handlungsfeld „Führen“ steht hier für den Aspekt des „Vorangehens“ in einem übertragenen Sinne. Schulleiter binden in diesem Sinne alle Mitarbeiter und Stakeholder in einen zielgerichteten Prozess der Organisationsentwicklung ein. Es geht hier um den kreativ-gestalterischen Aspekt des Schulleitungshandelns.

Das Handlungsfeld „Leiten“ als zentrale Kategorie verweist auf den planerisch-analytischen und kommunikativen Aspekt. Es geht um die Gestaltung von Prozessen und Strukturen in einer „auf Dauer“ gestellten Organisationsentwicklung. Für Pädagogische Führung bedeutet dies insbesondere

die Schaffung von Kontexten, in denen die Akteure sich und die Organisation (im gesetzten und gesetzlichen Rahmen) eigenverantwortlich entwickeln können.

Im Rahmen des Führungshandelns an einer Deutschen Auslandsschule als betriebswirtschaftlich agierende Organisation im Sitzland und als Begegnungsschule gehören Diversity-Management und interkulturelle Kompetenz zu den übergreifenden Führungsfähigkeiten.

Die vorliegenden „Handlungsfelder“ beschreiben notwendige Qualifikationen zur Leitung einer Auslandsschule in einer Matrix. Dafür werden sieben Handlungsfelder mit 38 Merkmalen definiert.

Die Handlungsfelder sind:

1. Führung und Rollenhandeln in DAS
2. Unterrichtsentwicklung
3. Qualitätsmanagement
4. Organisationsentwicklung
5. Personalmanagement
6. Rechtliche Grundlagen
7. Verwaltungs- und Ressourcenmanagement

Die beschriebenen Handlungsfelder

- entwickeln ein gemeinsames Qualitätsgrundverständnis für alle Schulleiter im Ausland;
- ermöglichen den Aufbau einer umfassenden und strukturierten Schulleiterqualifizierung;
- regen an, Entwicklungsschwerpunkte zu finden und zu bearbeiten;
- regen zu einer Selbstreflexion der Schulleitungen an;
- ermöglichen eine strukturierte Beratung von Schulleitungen.

²⁰ Die folgende Textpassage ist dem ZfA-Fachpapier „Handlungsfelder für Schulleiterinnen und Schulleiter an Deutschen Schulen im Ausland“ entnommen. Das Papier wurde unter Beteiligung erfahrener Auslandsschulleiter und einer Vertreterin der Länder von einer ZfA-internen Arbeitsgruppe entwickelt.

Übersicht über die Handlungsfelder von Schulleiterinnen und Schulleitern Deutscher Schulen im Ausland

1 Führung und Rollenhandeln in DAS	2 Unterrichtsentwicklung	3 Qualitätsmanagement	4 Organisationsentwicklung	5 Personalmanagement	6 Rechtliche Grundlagen	7 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement
Reflexives Führungsverständnis und Rollenhandeln	Unterrichtsentwicklung: Forschung, Modelle, Praxis	Schulentwicklung	DAS als Teil der Außenkultur- und Bildungspolitik	Personalmanagement	Rechtlicher Rahmen und Verwaltungsvorschriften	Ressourcenmanagement
Führung und Führungsaufgaben	Umgang mit Heterogenität / Inklusion	Implementation eines Auslandsschulqualitätsmanagements (AQM-System)	Schulorganisation	Personalgewinnung	Innere Ordnungen	Marketing
Schulleitung im Spannungsfeld: Pädagoge und Manager	Innerschulische Kooperationskultur	Interne und externe Evaluationsverfahren	Wissensmanagement	Personalführung und -entwicklung	Förderrichtlinien	Rechnungswesen / Controlling
Führung durch Kommunikation	Sprachliche Bildung	Dokumentation und Rechenschaftslegung	Sicherheits- und Krisenmanagement	Umgang mit Personalfuktuation		
Umgang mit Konflikten	Zentrale Prüfungen und Lernstandserhebungen	Schulleistungsdaten		Beurteilungsverfahren		
Diversity-Management	DAS als Lern- und Lebensort	Unterstützungssysteme		Fortbildungsplanung und Fortbildungsgestaltung		
	Studien- und Berufsorientierung	Projekt- und Changemanagement		Teammanagement		
				Resilienz und Selbstmanagement		

Handlungsfelder als Basis für ein Blended-Learning-Angebot der ZfA

Die in der Abbildung genannten Handlungsfelder und Merkmale werden in dem Text im Einzelnen weiter ausgeführt. Dies darzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Wichtig ist etwas anderes: Die „Handlungsfelder“ stellen die Basis dar für ein Blended-Learning-Angebot der Zentralstelle an Personen, die entweder bereits an einer Deutschen Schule im Ausland leitend tätig sind, sich im Vermittlungsprozess befinden oder sich perspektivisch für eine entsprechende Tätigkeit interessieren.²¹ Die Erstellung der Blended-Learning-Fortbildung wurde im Rahmen einer Ausschreibung unter dem Titel „Führen und Leiten“ an ein externes Autorenteam unter Leitung von Prof. Claus Bühren/

Deutsche Sporthochschule Köln vergeben und wird auf die PASCH-net Plattform eingestellt.

Zurzeit werden entsprechend den Handlungsfeldern sieben Module zu den Themen Führung und Rollenhandeln, Unterrichtsentwicklung, Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung, Personalmanagement, Rechtliche Grundlagen, Verwaltungs- und Ressourcenmanagement erstellt. Die Module werden von unterschiedlichen Autorenteam entwickelt, die fast alle über langjährige Erfahrungen als Schulleiter an DAS verfügen. Die Module werden allesamt tutoriert und sollen in Tandems bearbeitet werden. Die Bearbeitungszeit jedes Moduls beträgt zwischen acht und 20 Zeitstunden einschließlich der Bearbeitung von Aufgaben.

21 Siehe dazu auch den Beitrag „Blended-Learning – Eine Antwort auf das Unterrichten an weltweit 140 Standorten“ in dieser Broschüre.

Geplant ist insgesamt für das gesamte Kursangebot ein zeitlicher Aufwand von ca. 60 Stunden. Das Curriculum ist in der vorliegenden Form für einen ca. 60-stündigen Kurs zu umfangreich. Da aber ein Teil der Kursteilnehmer bereits über Kompetenzen bei vielen Modulen verfügt (insbesondere einschlägige Auslandsschulerfahrung und/oder Schulleitungserfahrung), sollen die Teilnehmer bedarfsorientiert Lerneinheiten auswählen können. Damit wird auch einer notwendigen Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen Rechnung getragen. Didaktisches Ziel ist deshalb konzeptionell ein „Angebotscharakter“ der Fortbildung. Aufgrund dieses modularen Charakters dürfen die einzelnen Module und Arbeitseinheiten nicht direkt aufeinander aufbauen. Aufgrund der heterogenen Teilnehmerschaft stellen die Autoren durch geeignete didaktische Settings sicher, dass neben einem bedarfsorientierten Durchgang („Baukastenprinzip“) auch ein geleiteter Weg zur Sicherung von Basiswissen und Basiskompetenzen („Lehrgang“) möglich ist.

Bisher ist erst das Modul 1 in der Pilotierung gewesen. Die Rückmeldungen der teilnehmenden Schulleiter im Rahmen eines Vorbereitungslehrgangs für neu vermittelte Schulleiterinnen und Schulleiter Anfang Januar 2017 in der ZfA-Außenstelle in Berlin sind ambivalent. Einerseits wird das Angebot als solches begrüßt, andererseits fehlt gerade Führungskräften in der Anfangszeit ihrer Tätigkeit die Zeit, einen Blended-Learning-Kurs zu bearbeiten. Noch nicht abschließend geklärt ist deshalb der zukünftige Umgang mit dem Kurs bzw. den Modulen: Ob Bearbeitung einzelner Module individuell bedarfsgerecht auf freiwilliger Basis („Baukastenprinzip“) oder verbindlicher Durchlauf durch den kompletten Kurs zusammen mit einer Lerngruppe („Lehrgang“) – dies muss noch erprobt und evaluiert werden. In jedem Fall ist geplant, dass im Sinne eines Blended-Learning die Teilnehmer in Präsenzphase Erfahrungen austauschen und reflektieren sowie sich handlungsorientiert und kooperativ das online vermittelte Wissen aneignen.

Unterstützungsangebote der ZfA

Wurden bislang alle neu vermittelten Schulleiter von der Zentralstelle zu einem einwöchigen Vorbereitungslehrgang vor der Ausreise und zu einem zweiten mehrtägigen Lehrgang ein halbes Jahr nach der Übersiedlung eingeladen, so



Handlungsfeld Schulleitung – immer nah bei den Menschen, hier: in der Mensa der Deutschen Botschaftsschule Teheran

werden zukünftig diese Lehrgänge z.T. auch als Präsenzphasen und damit als Elemente des Blended-Learning fungieren.

Perspektivisch ist – auch zusammen mit den Schulleitungen – darüber nachzudenken, welche weiteren Unterstützungsangebote notwendig sind, um diese qualitätsentscheidende Führungskräftegruppe intensiver bei ihrer herausfordernden und oft konfliktreichen Leitungstätigkeit zu unterstützen. Aus dem Personenkreis selbst ist beim o.g. Vorbereitungslehrgang der Ruf nach bedarfsgerechten Mentoring-, Supervisions-, Mediations- oder Coachingangeboten laut geworden, wobei auch kollegiale Formen entwickelt und erprobt werden sollten.

EHLERT BRÜSER-SOMMER, ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN



Aus dem Arbeitsalltag der Prozessbegleitung – ein Praxisbericht

Der vorliegende Bericht wurde von zwei Prozessbegleitern verfasst. Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird darauf verzichtet zu unterscheiden, wer welche Art der Beratung erlebt und durchgeführt hat. Verwendet wird die fiktive Ich-Form.

Der letzte Tag der Bund-Länder-Inspektion ist vorbei, der Berater mit der Kurzpräsentation der Ergebnisse an die Schulgemeinde ist ausgeschaltet, das Inspektorenteam bedankt sich bei der Schule für die freundliche Aufnahme und geht ... Nun naht die Stunde der Prozessbegleitung.

Zurück bleibt eine emotionalisierte Schulgemeinde, teils noch aufgeregter, teils bereits erschöpft, die das Ergebnis der BLI mit ersten Kommentaren und einem Glas Sekt in der Hand verarbeitet. Überall wird angeregt diskutiert, hier und da Lachen, erhitzte Gesichter und auch mal ein paar Tränen.

Wann immer es möglich ist, schaue ich mir diese Feedbackphase an den Deutschen Auslandsschulen an, um der Schule zu signalisieren: Das Inspektorenteam geht, der Prozessbegleiter kommt, um die Schule bei der folgenden mühsamen Phase der Aufarbeitung der Inspektionsergebnisse zu unterstützen und die Schule in allen Belangen ihres Qualitätsmanagements zu begleiten.

Meine Beratung kann für die Tage direkt nach der Inspektion bedeuten: Freude über das Erreichen des Qualitätssiegels zu teilen, Mut zu machen, wenn Teilergebnisse nicht so gut ausgefallen sind, Aufregung zu entschärfen und Diskussionen über das BLI-Ergebnis zu versachlichen, wenn unterschiedliche Auffassungen über ein Qualitätsmerkmal vorliegen.

22. März an der Deutschen Schule A: Moderation einer Klausursitzung der Schulleitung mit Vorstandsvertretern

Seit einer Woche liegt der Schule der BLI-Bericht in schriftlicher Form vor, und ich bin gebeten worden, heute Nachmittag in einer Klausursitzung mit der Leitungsebene (Schulleitung, Vorstandsvorsitzender, Verwaltungs-

leiterin) die erste Auseinandersetzung mit dem BLI-Bericht zu moderieren.

Im Verständnis von Prozessbegleitung handelt es sich dabei um eine äußerst wichtige Tätigkeit, nämlich die Leitungsebene in ihrer strategischen Verantwortung zu unterstützen, einen weitblickenden, zielorientierten Entwicklungsprozess zu planen, der mit der sorgfältigen Analyse der BLI-Ergebnisse beginnt und mit der Verabschiedung eines detaillierten mehrjährigen Projektplans (Schulprogramms) endet.

Nach wie vor fällt es Schulen nicht immer leicht, im Jahr 2016 ein konkretes Ziel im Jahr 2019 zu beschreiben und einen schlüssigen Entwicklungsprozess über mittlere und längere Zeiträume so zu planen, dass der Atem der Veränderung bis ins gefasste Ziel reicht. Selten genug erleben ja Schulleitungspersonen zwei BLIs in einer Amtszeit.

Meine Erfahrung hat gezeigt, dass zunächst dort, wo die strategische Führungs- und Entscheidungsmacht der Schule liegt, der Bericht in seiner Gänze verstanden sein muss. Dann erst können die richtigen Schlüsse aus der erfolgten BLI gezogen und vor allem die richtigen Worte an Kollegium, Eltern und Schüler gerichtet werden, was nötig ist, wenn die Leitung nicht mit der Schulentwicklung allein dastehen will: angemessene Wertschätzung der Stärken der Schule, sachliche Benennung ihrer Schwächen und gemeinsame Erarbeitung neuer Ziele.

Wenn am Ende des Tages Konsens über die Auswahl der neuen Entwicklungsziele der nächsten drei bis fünf Jahre besteht, planen wir gemeinsam die nächsten Schritte der Beteiligung.

In der Folgewoche wird die Schulleitung mit dem Mittleren Management (Fachleiter/innen, Steuergruppe, andere Funktionsträger) die Auswahl der Entwicklungsprojekte vor dem Hintergrund des BLI-Ergebnisses erneut beraten und die

Schulentwicklung im Leitungsteam mit Prozessbegleiter-Moderation, hier an der Schmidt-Schule Jerusalem

Mitwirkung einer jeden Schulstufe und eines jeden Fachbereichs einfordern und klären.

Wiederum eine Woche später wird die Steuergruppe der Schule im Auftrag der Schulleitung eine Pädagogische Konferenz mit allen Lehrkräften moderieren, die ausgewählten Entwicklungsprojekte vorstellen und mit den ersten Schritten der Qualitätsentwicklung (Diagnose, Zielformulierung, Projektplanung, Ideensammlung) beginnen, also da fortsetzen, wo das Inspektorenteam in seinem Workshop aufgehört hat.

Ich biete an, den Aktionsplan der nächsten Jahre und die einzelnen Projektpläne auf Stimmigkeit zu prüfen und ein Feedback zu geben, ehe der Aktionsplan dem Regionalbeauftragten zugeschickt wird. Selbstverständlich werde ich der Schule in jeder Phase des Entwicklungsprozesses beratend und Feedback gebend zur Verfügung stehen.

8. – 9. April: ReFo „Qualitätszirkel der PQM-Koordinatoren und Steuergruppenleiter“

Aus Daten Taten werden zu lassen, also aus Evaluationen die richtigen Schlüsse zu ziehen, Ideen zu entwickeln und sie zu neuer Wirklichkeit werden zu lassen, erfordert Projektmanagement. Eine Innovation mit überwältigender Mehrheit in der Lehrerkonferenz zu beschließen und dann mit zigfach guter Absicht am nächsten Morgen in den Unterricht zu gehen, erbringt noch keine Veränderung.

Projektmanagement ist zunächst ein Handwerk, das gelernt sein will. Und so liegt es im Kern unserer Tätigkeit als Prozessbegleiter, Schulleitungen, Steuergruppen, Projektgruppen, Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrkräften immer wieder aufs Neue im Umgang mit Grundbegriffen, Methoden und Abläufen von Projektmanagement vertraut zu machen.

Deshalb steht auf dem Programm dieser ReFo mit den Steuergruppenleitern und/oder PQM -Koordinatoren Themen wie: Projektmanagement, Umgang mit Widerstand, Evaluationsverfahren, Lernen durch den Austausch miteinander.

Als zweites großes Thema bearbeiten wir in dieser ReFo die Frage nach der generellen strategischen Multiplikation von



Prozessbegleitertagung in der ZfA: Vorbereitung auf die Aufgabe, Austausch und Reflexion

Ergebnissen von ReFo-Veranstaltungen in die Schule hinein. Anhand von Grundbegriffen des Prozessmanagements planen und simulieren wir die Einrichtung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLG), Verfahren der Lesson Studies und kollegialer Hospitation samt Unterrichtsbeobachtung und Feedback.

Bei meinen Schulbesuchen während des Jahres lasse ich mir von den PQM-Koordinatoren über Fortschritte und Krisen berichten und biete Beratung vor Ort an.

9. Mai vormittags: zweistündiges Gespräch mit der Inneren Schulleitung zum Thema: Erweiterung des Leitungsteams

Ein junger Dirigent antwortete auf die Frage, wie er denn als Greenhorn mit einem renommierten Orchester umgehen würde: Ich weiß, dass meine Experten im Orchestergraben sitzen!

Die Schulleiterin der Deutschen Schule C weiß zudem, dass sich Change Management nur über professionelle Teamarbeit realisieren lässt, und möchte schrittweise ihre Schule zu einer Teamschule entwickeln. Eine sehr gut arbeitende

Steuergruppe mit fünf Qualitätszirkeln zu den aktuellen Schwerpunkten des Schulprogramms arbeitet bereits effektiv und dient als Vorbild.

In diesem Gespräch nehmen wir ihre Vorstellungen von einer Erweiterten Schulleitung unter die Lupe, in der sich regelmäßig weitere Stakeholder wie DaF-Leiter, DFU-Koordinator, Steuergruppenleiter mit der Inneren Schulleitung beraten und neue Zielabsprachen treffen. Insbesondere sollen einheimische Lehrkräfte für Verantwortungsübernahme und Teambildung gewonnen werden. Wir besprechen Fragen der Sitzungsgestaltung, der Informations- und Kommunikationsstrukturen und der Steuerung der schulischen Prozesse durch das Innere und Erweiterte Leitungsteam.

Meine Rolle in diesem Gespräch: Ich höre der Schulleiterin zu und verstehe. Ich spiegele ihre Gedankengänge und leuchte damit Unschärfen und Widersprüche aus. Ich ermutige und weise auf Fallen hin, sodass sich am Ende eine klare Struktur

für die Erweiterte Schulleitung ergibt. Meinen Ratschlag, zu dieser neuen Struktur ein vierteljährliches Feedback der Teilnehmer einzuholen, nimmt die Schulleiterin gern auf.

12. – 14. Mai: ReFo „Qualifizierung des Mittleren Managements, Modul 1

5. – 6. Oktober: ReFo „Qualifizierung des Mittleren Managements, Modul 2

Eine Schulleitungsperson, die ihr Kollegium zu hoher Leistung führen will, muss dessen Expertise wecken, ihm Erfolge zutrauen und Handlungsspielraum gewähren.

Was in der Unternehmensforschung international erforscht ist, gilt auch im deutschen Auslandsschulwesen: Das Mittlere Management bildet das Rückgrat jeder Organisation, es ist überdurchschnittlich motiviert und loyal, doch mangelt es

Regionale Fortbildung von Prozessbegleitern für das Mittlere Management, hier an der Deutschen Schule Stockholm





Jährliche Prozessbegleiter-Tagung in der ZfA: Fortbildung, Abstimmung und Teambildung

leider nach wie vor an angemessenen Qualifizierungsangeboten. Regelmäßig bieten wir Prozessbegleiter daher im Rahmen von Regionaler Lehrerfortbildung (ReFo) und während unser Schulbesuche dem Mittleren Management und Leitern von temporären Arbeitsteams Qualifizierungskurse an zu Themen wie: Teamentwicklung und -leitung, Kommunikation und Gesprächsführung, Projektmanagement, Umgang mit Widerstand und Konferenzleitung.

In geschützter Werkstattatmosphäre arbeiten wir theoretisch und praktisch mit Simulationen und Erfahrungsaustausch sowie kollegialer Fallberatung an den vorgenannten Themen. Diese Seminare sind modular angelegt und werden weltweit sehr stark nachgefragt.

25. Mai: SchiLF: Die neue Schulstruktur in der Deutschen Schule D

Kommunikation ist ein ständiges Thema bei den Beratungsbesuchen der Prozessbegleiter. Auch an der Deutschen Schule D wurde überlegt, wie man die neue Schulstruktur

partizipativ mit dem Kollegium diskutieren kann. Die Schulleitung bittet mich, gemeinsam mit ihr eine Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF) durchzuführen, in der alle Kollegen ihre Ideen mit einbringen können.

Diese SchiLF wird von mir in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem PQM-Koordinator der Schule vorbereitet und dann auch moderiert. Bei umfangreichen Schulentwicklungsprojekten sollte man aber nicht denken, dass eine einzige Veranstaltung ausreicht, um alle Missverständnisse auszuräumen. Dies zeigt sich dann auch auf der nächsten Gesamtlehrerkonferenz, wo es noch einmal zu heftigen Widerständen einzelner Kollegen kommt.

Ein Change-Prozess benötigt einfach Zeit, und so wird bei meinem nächsten Besuch eine Evaluationssitzung für den bisherigen Prozess geplant. So können mithilfe einer SWOT-Analyse noch einmal alle Stärken, Chancen, Probleme und Bedrohungen, die von dem Projekt ausgehen, besprochen und mit dem Kollegium diskutiert werden. Wie die

abschließende Evaluation zeigt, hat sich dadurch die Stimmung im Kollegium deutlich verbessert.

12. Juni: SchilF zum Thema „Schritte zu einer partizipativen Schule“ in der Deutschen Schule E

Es gab eine Zeit, in der ein charismatischer Schulleiter die Schule nach seinen Visionen und Ideen steuerte. Manchmal funktionierte es, manchmal wunderte er sich aber auch, dass trotz der klaren Vorgaben das Kollegium nicht an einem Strang ziehen wollte.

Heute sind die Kollegien überall partizipativer aufgestellt, und auch wenn die Schulleitung weiterhin einen überragend wichtigen Part spielt, wird sie nicht zum Ziel kommen, wenn sie nicht das Kollegium beteiligt, die Lernprozesse nicht gemeinsam gestaltet werden und sich die Leitung nicht selbst als Lernende begreift. Um diese Prozesse zu steuern, rege ich eine Sitzung mit dem Kollegium an, in der die einzelnen Schritte gemeinsam entwickelt werden.

15. August: Teamentwicklung der Erweiterten Schulleitung in der Deutschen Schule F

Die Schulleitung der Deutschen Schule F möchte ihre Teamentwicklung in der Erweiterten Schulleitung weiter stärken. Deswegen kommt sie an einem Sonntag an einem Ort außerhalb der Schule zusammen, um neue Ideen zu sammeln und ihre Teamarbeit zu verbessern. Außerhalb der Schule, abseits des Alltagsstress kann dies besser gelingen. Als Prozessbegleiter moderiere ich den Prozess der Teamentwicklung und gehe mit unterschiedlichen Methoden vor: Welche Ziele haben die einzelnen Mitglieder der Schulleitung, wie bekommt man diese Ziele zusammen, sodass alle an einem Strang ziehen? Welche Arbeitsbeziehungen gibt es in der Schulleitung, wie sollten sie idealtypisch aussehen, wie kommt man da hin? Der Tag ist anstrengend, aber am Ende sind alle überzeugt, dass man in Zukunft besser zusammenarbeiten wird.

Nicht nur in der Erweiterten Schulleitung, sondern auch in den Fachgruppen, den Jahrgängen oder in einzelnen Beratungsteams müssen aus Gruppen Teams geformt werden, um mit schulischen Entwicklungsprozessen des Change Managements voranzukommen. Wir als Prozessbegleiter

können solchen Schulteams dabei Anregungen geben und bei ihrer Entwicklung unterstützen.

30. August: Moderation eines Konfliktgesprächs an der Deutschen Schule C

Auch die beste teamorientierte Schule lebt nicht ohne Konflikte. Schnell ist in einem Tür-und-Angel-Gespräch ein falsches Wort gefallen, oder die Zielvorstellungen gehen auseinander und müssen geklärt werden. Gerade in Change-Prozessen brechen – oft zu unpassenden Gelegenheiten – schwelende oder verdrängte Konflikte auf. Hier biete ich mich als Konfliktmoderator an, um in einer moderierten Sitzung die unterschiedlichen Positionen in einem geschützten Raum auf den Tisch bringen und diskutieren zu lassen und



Fortbildung der Prozessbegleiter für das Mittlere Management in Gesprächsführung, Deutsche Schule Stockholm

in einem lösungsorientierten Dialog zu einem für beide Seiten befriedigenden Ende zu führen.

Ich halte die gefundenen Vereinbarungen schriftlich fest und die beiden Konfliktparteien vergewissern sich des erarbeiteten Ergebnisses.

Wir vereinbaren schließlich noch ein Telefongespräch oder ein kurzes Gespräch bei meinem nächsten Besuch im Sinne einer Nachsorge: Ist der Konflikt beigelegt? Wie lebt es sich mit der gefundenen Regelung? Was haben wir aus dem Konflikt und seiner Moderation gelernt?



Prozessbegleiter-Fortbildung in Visualisierung in Bonn

15. September: Beratungsbesuch bei der DAF und DFU-Fachleitung

Die Deutschen Auslandsschulen werden immer internationaler, auf der Strecke bleibt dabei manchmal die Förderung der deutschen Sprache. Da dies aber ein originäres Ziel der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik darstellt, werden an die DAF- und DFU-Leitungen hohe Ansprüche gestellt. Regelmäßig führe ich bei meinen Beratungsbesuchen Gespräche mit den Fachleitungen von DAF und DFU, wir versuchen nachhaltige Strukturen zu entwickeln, sodass beide Bereiche besser und intensiver miteinander arbeiten können, und überlegen aber auch gleichzeitig, wie das Sprachbad insgesamt in den DAS ausgeweitet werden kann. Häufig wird das Gespräch einfach schon deswegen geschätzt, da man mit einem externen Experten einmal die Situation in der Schule

durchleuchten kann. Und auch wenn es nicht immer gleich zu den großen Strukturänderungen in der Schule führt, so werden doch häufig kleine Entwicklungen angeregt.

15. Okt. Pädagogische Beiratssitzung der Region Z

Seit zwei Jahren sind die Prozessbegleiter auch ordentliche Mitglieder im Pädagogischen Beirat und damit mitverantwortlich für das Fortbildungsprogramm in der Region. Die Fortbildungsschwerpunkte müssen im Dialog mit den Schulleitungen in einem Drei-Jahres-Format aufgestellt und konkrete Inhalte festgelegt werden.

Die Fördernden Stellen von Bund und Ländern haben uns dazu einen inhaltlichen Rahmen vorgegeben, der die Entwicklungsschwerpunkte definiert, die sich nach der weltweit durchgeführten BLI 1.0 als zentrale Schwächen in den Deutschen Auslandsschulen erwiesen haben, aktuellen Bildungsideen folgen (z.B. E-Learning) oder die Umsetzung neuer bildungspolitischer Entscheidungen (Inklusion, Deutsches Internationales Abitur) fördern.

Wenn diese Abstimmung erfolgt ist, müssen wir die Referenten für die ReFo-Veranstaltungen suchen oder in speziellen Fällen selbst die Fortbildung übernehmen. Bei der Referentensuche können wir 16 Prozessbegleiter uns sehr gut unterstützen.

Anschließend müssen die Referenten vorbereitet, die gesamte Organisation der Fortbildung gemanagt und schließlich die ganze Veranstaltung evaluiert werden, sodass im nächsten Pädagogischen Beirat diskutiert werden kann, ob in die eine oder andere Richtung nachjustiert werden muss.

Regelmäßig einmal im Monat

Prozessbegleitung stellt wie auch die Fachberatung DaF zunächst eine Ein-Personen-Aufgabe dar. Zwar sind wir Mitarbeiter der ZfA, agieren aber in unserer ReFo-Region allein, und unser sechzehnköpfiges Kollegium ist über den gesamten Globus verteilt. Damit ist klar, dass wir besondere Kommunikations- und Kooperationsbedingungen haben.

Wir treffen uns ein- bis zweimal im Jahr in der Zentralstelle zu Tagungen, bei denen wir Themen und Aufträge mit der

ZfA abstimmen, aber auch unter uns über spezielle Themen aus dem Bereich der Beratung und Regionalen Fortbildung arbeiten. Ansonsten kooperieren wir im Internet in themenbezogenen Kleingruppen an Themen wie der Erstellung von Blended-Learning-Kursen und an thematischen Konzepten oder in regionalen Gruppen wie den "Sechs Americanos" in Form monatlicher Telefonkonferenzen.

Wir haben keine wöchentlichen Abteilungskonferenzen in der ZfA, sondern kommunizieren mit der Leitung in der Regel über unsere beiden Sprecher. Ebenfalls telefonisch tauschen wir Prozessbegleiter uns mit unseren Kollegen der Regionalberatung in ZfA 2 über die Qualitätsentwicklung der Schulen unserer gemeinsamen Regionen aus. Dabei sind sich beide Gruppen über ihre gemeinsame Verantwortung für

diese Schulen im Klaren, aber auch über die unterschiedlichen Rollen, mit denen sie ihnen begegnen. Dazu gehört es, dass jeder der beiden Kooperationspartner seine vertraulichen Gespräche mit den Schulen schützt.

Prozessbegleitung existiert im deutschen Auslandsschulwesen seit nunmehr gut acht Jahren. Die wissenschaftliche Begleitung und vor allem die betroffenen Schulen selbst halten dieses Element des Qualitätsmanagement-Systems für besonders wichtig bei dem Bestreben, die Qualität des deutschen Auslandsschulwesens kontinuierlich weiterzuentwickeln.

STEFAN MARIEN UND UWE RIES, PROZESSBEGLEITER FÜR DAS PÄDAGOGISCHE QUALITÄTSMANAGEMENT

Die Gruppe der 16 Prozessbegleiter (2016)





OLK-Qualifizierung in Lima – noch ein Praxisbericht

Wenn John Hattie davon spricht, „the teacher matters!“, dann weist er darauf hin, dass gute Schulen an erster Stelle auch in ihrem Kerngeschäft, dem Unterricht, überzeugen müssen und dafür qualifizierte Lehrkräfte benötigen. Da Ortslehrkräfte an Deutschen Schulen im Ausland an vielen Standorten Mangelware sind und manchmal auch keine Ausbildung nach deutschen Standards erfahren haben, stellt die Fortbildung gerade einheimischer Lehrkräfte eine Aufgabe dar, der sich die Fördernden Stellen zusammen mit den Schulträgern zukünftig noch stärker stellen müssen.

Der hohe Qualitätsanspruch der Deutschen Auslandsschulen resultiert zum einen aus immer besser arbeitenden Qualitätsmanagementsystemen, die Zusammenhänge verschiedener Faktoren von Schulentwicklung identifizieren und in der Lage sind, systemisch darauf zu reagieren. Zum anderen ist – nicht erst seit den 2008 veröffentlichten Ergebnissen der Studie John Hatties – die Lehrkraft als entscheidender Faktor für guten Unterricht im (neuen) Fokus vieler Entwicklungen schulischer und damit auch unterrichtlicher Qualität. Die Personalentwicklung als eine der tragenden Säulen der systematischen Schulentwicklung an den Deutschen Auslandsschulen berücksichtigt dies z.B. auch im Rahmen der Regionalen Fortbildung. Dementsprechend benennen die gültigen Förderrichtlinien als Schwerpunkt der regionalen Fortbildung auch die Weiterqualifizierung von Ortslehrkräften (OLK).

Überdies sahen sich die Deutschen Schulen in verschiedenen Regionen weltweit in 2014 zunehmenden Herausforderungen gegenüber, erfolgreich deutschsprachige Ortslehrkräfte zu akquirieren, die für ein Aufrechterhalten des Sprachniveaus und damit auch der deutschsprachigen schulischen Abschlüsse unabdingbar sind. Hinzu kam der Wunsch, auch bereits angestellte Ortslehrkräfte mit geringer Unterrichtserfahrung tiefgehender und in Hinblick auf die aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussion in Deutschland zusätzlich zu qualifizieren.

Mit diesen Zielen wurde die Ortslehrkräfte-Qualifizierung „Q-OLK“ in Region 4 (Lima) aufgelegt. Insgesamt sechs dreitägige Module als Teil der Regionalen Fortbildung (ReFo)

sowie einen fünfwöchigen Deutschlandaufenthalt in Kooperation mit dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz absolvierten die „Q-OLKies“ von nun insgesamt schon zwei Jahrgängen.

Tragende Säule und roter Faden: sechs dreitägige Präsenzmodule

In den dreitägigen Fortbildungsmodulen, beispielsweise zu „kompetenzorientierter Unterrichtsplanung“, „Differenzierung“, „lernpsychologische Grundlagen“ oder auch „Unterrichtsentwicklung“ und „Classroom Management“ im Rahmen der ReFo werden aktuelle fachwissenschaftliche Erkenntnisse diskutiert und bearbeitet sowie Handwerkszeug vermittelt. Die Module werden durch eine Online-Phase auf PASCH-net vorentlastet, in der bereits Seminarinhalte dargeboten und erste Praxis- oder Reflexionsaufgaben zu bewältigen sind.

Ohne Reflexion geht es nicht

Die gewonnenen Erkenntnisse und Fähigkeiten werden in den an die Fortbildung anschließenden Wochen erprobt und reflektiert. Hierfür werden im Rahmen eines weiteren Moduls Mentoren ausgebildet, die die Lehrkräfte im Unterricht begleiten und zielgerichtet Feedback geben. Unterstützt werden die Beteiligten durch die an den Schulen arbeitenden Unterrichtstrainer und den ZfA-Prozessbegleiter, der im Rahmen der regelmäßigen Besuche mit Rat zur Seite steht und mit Hilfe der Rückmeldungen die Fortbildungsbedarfe individuell anpasst.

Fünf Wochen in Deutschland

Der fünfwöchige Deutschlandaufenthalt, der in Kooperation mit dem PAD stattfindet, ist eine der „Herzkammern“ des Fortbildungsprogramms. Die Lehrkräfte werden zunächst

ReFo zur OLK-Qualifizierung an der Deutschen Schule Lima

in einem zweiwöchigen Kompaktseminar in weiteren pädagogischen und didaktischen Themen geschult. Im Anschluss stehen umfangreiche Hospitationen und Teamteaching an einer Schule in Deutschland an. „Lehrreich und bereichernd“, bestätigte die Mitteldeutsche Zeitung den „Hauch aus Lateinamerika“ in einem Bericht die Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte sowie der entsendenden Schulen.

Besondere Intensität im „Lima-Zirkel“

Im Großraum Lima/Peru entwickelte die Q-OLK eine besondere Intensität. Eine speziell für die drei in Lima beteiligten Schulen als Koordinatorin eingesetzte Lehrerin bietet einmal im Monat im „Lima-Zirkel“ einen zusätzlichen Präsenznachmittag an. Dort werden Inhalte der sechs dreitägigen Präsenzmodule vertieft und weitere didaktische und methodische Themen erarbeitet. Regelmäßige Unterrichtsbesuche der Koordinatorin und damit verbundene Reflexionsgespräche zusätzlich zu den Besuchen der Mentoren sowie eine

Q-OLK Lima 2016: Struktur- und Inhaltsübersicht

	ReFo	Lima-Zirkel
März	Unterrichtsplanung	
April	Beobachtung, Dokumentation, und Diagnose	
Mai	Lernpsychologische Grundlagen	
Juni	Classroom Management	
Juli	Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung	
August	Zielformulierung	
September	Differenzierung	
Oktober	Deutschlandaufenthalt 2 Wochen Didaktisches Seminar in Jena, 3 Wochen an Hospitationsschulen	
November		

ReFo in Lima





Feierliche Übergabe der Teilnahmebescheinigungen für Lehrkräfte aus Lima.

abschließende Unterrichtshospitation durch die betreffenden Schulleitungen runden die Fortbildung ab.

Hoher Einsatz der beteiligten Schulen

Alle an der Q-OLK beteiligten Schulen nehmen nicht zuletzt durch einen hohen Vertretungsaufwand während der Abwesenheit der beteiligten Lehrkräfte, Entlastungen für Mentoren und die Koordinatorin, Einsatz von Unterrichtstrainern, aber auch durch die allgemeinen entstehenden Kosten besondere Herausforderungen an. Die Schulen werden dabei von der ZfA und dem PAD unterstützt.

Dass sich Einsatz, Investitionen und Mühen aller Beteiligten lohnen, bescheinigen Rückmeldungen der Teilnehmer zum Erfolg des Programms, das auch über Mentoren und Unterrichtstrainer vielfach in die Kollegien hineinwirkt. „Das Jahr hat mich als Lehrkraft entscheidend vorangebracht. Eine sehr ausgewogene Mischung zwischen Theorie, Online- und Präsenzphasen sowie Umsetzung in der Praxis.“, resümiert

Ana-Rosa López, Lehrerin in La Paz. „Meine Kompetenzen als Lehrkraft haben sich deutlich erweitert. Ich spüre das jeden Tag im Unterricht!“ Während sich die Teilnehmer des nun schon zweiten Jahrgangs über ein erfolgreich absolviertes Jahr freuen können, beginnt bereits im März ein dritter Q-OLK-Lehrgang für eine weitere Gruppe von Ortslehrkräften.

Der nunmehr 2. Jahrgang von Ortslehrkräften, die an einem besonderen Programm teilgenommen haben, der Q-OLK (zusätzliche unterrichtspraktische Qualifizierung von OLK), hat erfolgreich bestanden und ihre Nachfolger für 2017 begrüßt. Das Programm wurde aufgelegt, um deutschsprachigen Ortslehrkräften mit geringer Unterrichtserfahrung die Möglichkeit einer tiefgehenden didaktischen, unterrichtspraktischen Weiterqualifizierung zu ermöglichen.

DR. CHRISTOFER SEYD, PROZESSBEGLEITER MIT STANDORT LIMA/PERU



Intensive Schulung der Peers an der Deutschen Schule Athen

Der Beitrag der Peers – gute Freunde sind kritisch

„Dort, wo Licht ist, ist auch Schatten. Bei einem Betrieb wie einer Deutschen Auslandsschule kann das nicht anders sein.“ Diese Aussage stammt von einem Schulleiter nach Abschluss eines Peer-Besuchs. Gute Freunde (und Freundinnen im Folgenden immer eingeschlossen) sind sehr aufmerksam und nehmen fast alles wahr, sie wären aber keine solchen, hielten sie mit weniger angenehmen Beobachtungen hinter dem Berg. Was aber sind die Wirkungen eines Besuchs guter Freunde?

Peer Review als Element von Qualitätsentwicklung

Das Peer Review ist ein vorgeschriebenes Modul im Zyklus des Pädagogischen Qualitätsmanagements und steht in der Regel nach einer Selbstevaluation und vor der externen Bund-Länder-Inspektion. Peer Review ist, genauer betrachtet, eine Mischform aus einer internen und einer externen Evaluation. Die externen Peers sammeln während ihres Besuchs nur die Informationen, die von der besuchten Schule intern zur Evaluation ausgesucht werden. Ein Peer Review soll auf lange Sicht Anreize für die schulische Weiterentwicklung auslösen. Das Peer Review hat zwei verschiedenen Seiten: Auf der einen Seite ist eine Schule Gastgeber guter Freunde und empfängt die Peers, auf der anderen sind gute Freunde als Peers Gäste einer Schule.

Im Mittelpunkt steht die Erhebung von Daten, um Antworten auf die Fragen zu finden, welche die Schule in ihrem Qualitätsentwicklungsprozess stellt. Hier ergeben sich die Themenfelder aus den schulspezifischen Merkmalen, welche die Schule besonders im Fokus hat. Diese Merkmale umfassen zum einen das schulische Qualitätsmanagement und zum anderen das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht. Beide sind strukturiert aufgelistet und im Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für deutsche Schulen im Ausland zu finden, der die theoretische Bezugsgröße aller Schulentwicklungsmaßnahmen und somit auch des Peer Review bildet.

Der Nutzwert des Peer Review hängt entscheidend von der Eindeutigkeit der von der Schule formulierten Evaluationsfragen ab. Allein die Formulierung und die Qualität der Peer-Fragen können schon eine Richtung auf die Antworten vorgeben. Deshalb kommt den Peers gleich zum Beginn eines Review eine entscheidende Aufgabe zu, denn diese Phase erfordert eine besonders hohe Wachsamkeit.

Damit ist der Besuch Kritischer Freunde auf den Weg gebracht. Er hat mit der Auswahl der Peers seinen Anfang genommen. Die Peer-Gruppe besteht je nach Größe der Schule aus drei bis fünf Personen, die idealerweise aus zwei verschiedenen Regionen kommen. Ein Mitglied übernimmt die Koordination der Vorbereitung und hält den Kontakt zur einladenden Schule.

Gute Freunde sehen viel, äußern sich aber nicht zu allem, auch wenn sie Kritische Freunde sind. Wohl müssen sie die von den Einladenden gestellten Fragen gewissenhaft untersuchen und in der vorgegebenen Zeit beantworten. Dazu ist es von vornherein notwendig, diese Fragen auch richtig verstanden zu haben, damit die Erwartungen der besuchten Schule getroffen werden. Hier beginnt ein erster Austausch, im Ausland über Kontinent- oder Ländergrenzen hinweg, und gegebenenfalls müssen die Peer-Fragen umformuliert werden, damit ein klarer Auftrag an die Peers gehen kann.

Nachdem der Auftrag an die Peers endgültig geklärt ist und die einladende Schule ihren Schulbericht zum Peer Review eingereicht hat, müssen die Peers die Aufgaben untereinander abstimmen. Nach der Dokumentenanalyse erstellen sie maßgeschneidert ihre Untersuchungsinstrumente. Bewährt haben sich Online-Fragebögen aufgrund der Distanz zwischen den Standorten, dann Unterrichtsbeobachtungsbögen, Leitlinien für Einzel- oder Gruppeninterviews, Einschätzungsbögen, Checklisten und Protokollbögen, um nur die gängigsten zu nennen.

In Absprache zwischen den guten Freunden und der einladenden Schule erfolgt die Reiseplanung. Vor dem Besuch müssen Hospitationsabsichten, Wünsche für die Art der Zusammensetzung der Interviewteilnehmer und -gruppen und Vorschläge für eine Zeitplanung des Review einschließlich

aller Einzeltermine in einem verbindlichen Programm festgelegt sein. Für die Verhandlungen zwischen den Peers und meistens dem zuständigen PQM-Beauftragten müssen wegen der weiten Entfernungen elektronische Medien genutzt werden. Hier wird deutlich, dass auch auf diesem Gebiet entsprechende Kompetenzen auf beiden Seiten erforderlich sind.

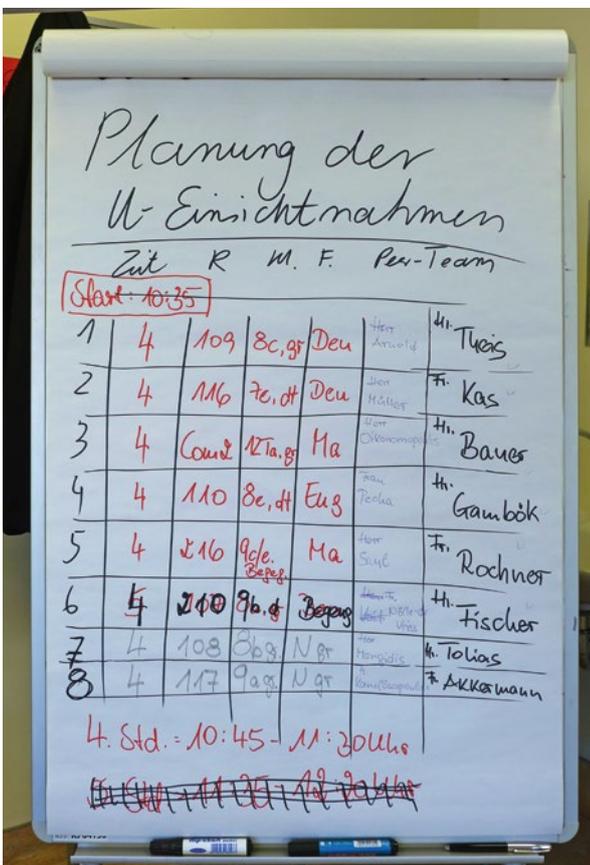
Nach der Beendigung des Schulbesuchs an der einladenden Schule erstellen die kritischen Freunde innerhalb der folgenden vier bis sechs Wochen ihren schriftlichen Bericht. Die in der Vorbereitungsphase zuständige Person koordiniert wiederum über das Internet die einzelnen Zuarbeiten der

Teammitglieder. Der Bericht enthält keine personenbezogenen und nur solche Daten, die zur Beantwortung der vereinbarten Peer-Fragen notwendig sind. Die Ergebnisse sollen so formuliert sein, dass sie die Schule bei der weiteren Qualitätsentwicklung unterstützen. Die Peers sind zur Verschwiegenheit bezüglich der gewonnenen Informationen verpflichtet.

Gelingsbedingungen des Peer Review

Bei der Durchführung eines Review kommen unterschiedliche Aspekte zum Tragen. So kann der Start schon manchmal mit Schwierigkeiten verbunden sein. Allein das Finden guter Kritischer Freunde gestaltet sich für eine Deutsche Schule im Ausland nicht ganz einfach. Persönliche Kontakte können helfen. Glücklicherweise gibt es seit einiger Zeit einen Pool von ausgebildeten Peers, die der Region zur Verfügung stehen.

Planung der Unterrichtseinsichtnahmen



Es ist für einen Peer eine interessante und attraktive Aufgabe, Instrumente zu schaffen, mit welchen dann die angefragten Themenfelder der Schulentwicklung untersucht werden. Fragestellungen oder Indikatoren müssen so formuliert sein, dass eine übersichtliche Auswertung erfolgen kann und nicht eine Flut von Daten erzeugt wird, die nicht mehr beherrschbar ist. Auch heißt Peer sein, eine Rolle anzunehmen, die eine geschickte Ausgewogenheit erfordert. Gute Freunde schaffen das, und nach dem Review liegen die Richtungen für die Schule auf gangbaren Wegen.

Gründliche Absprachen unter den aus verschiedenen Standorten eingeladenen Peers sind unerlässlich. Im Ausland herrschen spezielle Bedingungen, zum Beispiel finden die vorbereitenden Arbeitssitzungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zeitzonen per Internet statt. Nicht nur die Chemie unter den Peers muss hundertprozentig stimmen, abgegrenzte Aufgabenzuteilung für alle Phasen des Reviews und arbeitsteiliges Vorgehen zu den Peer-Fragen gehören zu einer sinnvollen Vorbereitung.

Strukturierte und gute Planung erleichtert die Durchführung des Review für alle Seiten. Angemessene Arbeitsbedingungen vor Ort sind absolut hilfreich und tragen zu einer differenzierten und realistischen Einschätzung und zur schnellen und effizienten Datenauswertung bei.



Zukünftige Peer-Teams bei der Schulung in der Deutschen Schule Athen

Für Schulleitungen und PQM-Beauftragte sind die Wahrnehmungen der Peers oft nicht neu. Die Aussagen zu den untersuchten Schwerpunkten der Pädagogischen Qualitätsentwicklung sind jedoch immer hilfreich und nützlich. Denn es hat für ein Kollegium oder auch einen Schulvorstand eine höhere Dringlichkeit, wenn jemand von außen den Finger in Wunden legt, die von einem ganzen Team schon längere Zeit nicht ausgeheilt werden konnten.

Ein Peer Review ist, aus der Sicht sowohl als Lehrkraft einer besuchten Schule als auch aus der Sicht als Peer selbst, nur dann effektiv und trägt zum Gelingen bei, wenn alle Mitglieder der Schulgemeinde an einem Strang ziehen. Das heißt, es sollten sich Kollegium, Schülerschaft, Schulleitung, Schulvorstand und Eltern über einen zu erwartenden positiven Effekt des Review einig sein. Die Ergebnisse eines Besuchs kritischer Freunde müssen alle Beteiligten gewinnbringend umsetzen, und die Erfahrungen der Peers können zu einer möglicherweise veränderten Sichtweise oder einem korrigiertem Umgang mit bestimmten Konzepten führen.

Die zusätzliche Arbeitsbelastung eines Kollegiums, die üblicherweise durch das Review entsteht, ist offensichtlich. Herausforderungen wie zum Beispiel Entwicklungen notwendiger Konzepte müssen bis zur Bund-Länder-Inspektion zumindest in Angriff genommen werden können. Doch die Mithilfe von außen durch die Rückmeldungen der Peers ermutigt, und so kann die einladende Schule ihre Arbeit an ihren Qualitätsbemühungen mit dem Know-how der Peers bereichern.

Erfahrungen

Freundschaften können charakteristische Haupt- und Nebenwirkungen haben. So ist es von großem Vorteil, dass guten Freunden Fragen gestellt werden können und aus der Metaebene Rückmeldungen zur eigenen Schulentwicklung kommen. Allein der Austausch der Schule mit den Peers darüber, wie zum Beispiel eine Peer-Frage zu verstehen sei, trägt schon zu einer Reflexion über den eigenen Betrieb bei. Es sind oftmals Fragen, bei denen sich Schulleitung und Kollegium erhoffen, am Ende des Review zum einen das gesagt



Herausfordernd für Peers: Unterricht einsehen und am Ende Rückmeldungen an die Schule geben, hier: Unterricht an der Deutschen Schule Beirut

zu bekommen, was eh erwartet wurde, aber zum anderen sich neue Ideen zur weiteren Qualitätsentwicklung des untersuchten Themenfeldes wünschen. Die Wahrnehmung von außen wird benötigt und sie ist zentraler Hauptsinn eines Peer Review.

Auf gute Freunde wird gehört, auch wenn sie Unangenehmes sagen. Das sollten sie vielleicht nicht immer ganz direkt äußern. Geschickter kann es zum Beispiel sein, die Entwicklungspotenziale als Fragen aufzuzeigen und so das Kollegium dafür zu sensibilisieren. Wenn dieses ein gemeinsames Interesse an der pädagogischen Qualitätsentwicklung hat, arbeitet es unter Einbeziehung der Prozessbegleitung an den weiterzuentwickelnden Themenfeldern. Am Ende kann sich eine Schule für den Inspektionsbesuch gut aufgestellt fühlen, wenn sie die Herausforderungen angepackt hat, und sie kann mit Gelassenheit die anstehende Bund-Länder-Inspektion erwarten. Das ist ein durchaus angenehmer Effekt, nicht zuletzt ausgelöst durch das Peer Review.

Ein guter Freund kennt das Haus der Gastgeber. Manchmal bekommt er dadurch wertvolle, auch für das eigene Haus, für die eigene Bildungsarbeit bedeutsame Anregungen. Aufschlussreich für einen Peer ist zum Beispiel die Außenwirkung der besuchten Schule über deren Webseite. Hier werden schon im Voraus wichtige Einblicke möglich. Ein Peer, der sich mit seiner zu besuchenden Schule bis dahin aus verschiedenen Gründen nicht näher auseinandersetzen konnte, lernt so das Haus kennen, welches er dann als guter Freund betreten wird.

Freunde werden in der Regel gut behandelt. In einem freundschaftlichen Kontext, beispielsweise bei einem gemeinsamen Abendessen, werden auch Felder thematisiert, die nicht unbedingt Gegenstand der Untersuchungen sind. Peer Review beginnt und endet nicht mit dem Einladen der Peers und dem Abschlussbericht. Bereits im Vorfeld und dann auch im Umfeld der Schule ergeben sich wertvolle Gespräche. Viele Bereiche der Schulentwicklung kommen informell

zur Sprache. Gegenseitiger Austausch von Bewährtem findet statt. Die Nachwirkungen eines Peer Review sind vielfältig, auch über die Peer-Fragen hinaus. Es werden auf beiden Seiten Richtungen angezeigt und Prozesse der künftigen Schulentwicklung auf den Weg gebracht.

Mit dem Besuch und dem Empfang guter Freunde ist für alle Beteiligten eines Peer Review ein umfangreicher Aufwand verbunden. Doch dieser ist durchaus gerechtfertigt, denn er wirkt sowohl für die Peer-Schule als auch für die Peers auf eine sympathische Weise wertvoll, rentabel und zielgebend. Evaluationen nicht nur im Rahmen eines Peer Review gehören zu einer obligatorischen Komponente im Aufgabensumme einer Schule. Wenn Evaluationen im Verlauf eines

Pädagogischen Qualitätszyklus an verschiedenen Stellen angepasst und erhoben werden, ist auch sichergestellt, dass ein Peer Review zur Qualität des Ganzen beiträgt.

Die Rückmeldung der eingangs erwähnten Peer-Schule lautet: „... tausend Dank für den Bericht, er ist klar und geschliffen formuliert und eine ideale Grundlage für die sofortige Weiterarbeit.“

MARGARETA FRITZEN, SONDERPÄDAGOGIN – DEUTSCHE SCHULE TAIPEI

Einblick in den Kunstunterricht der Deutschen Botschaftsschule Teheran



Der Beitrag der Schulaufsicht – bilanzieren und beraten

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) fördert im Auftrag des Auswärtigen Amts die Deutschen Auslandsschulen. Als Schulaufsicht gemäß Auslandsschulgesetz (ASchulG) hat sie die Aufgabe, die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik im Schulbereich zu sichern und schulische Qualität sowie den sachgerechten Mitteleinsatz zu gewährleisten.

Als Schulaufsicht des Bundes analysiert und bewertet die ZfA entsprechend den Bundeszuständigkeiten die Qualität und Förderungswürdigkeit der einzelnen Deutschen Auslandsschule (DAS). Der Bilanzbesuch ist ein zentrales Instrument im Rahmen dieser Aufgabe. Er ist integraler Teil des umfassenden Auslandsschulqualitätsmanagements. Dabei

Der Bilanzbesuch war für die Schule und die weitere Schulentwicklung eine gute Gelegenheit, durch den objektivierten Blick von außen eine Rückmeldung zum Stand der Dinge zu erhalten. Er hat geholfen, eine Verzettelung zu vermeiden und einerseits noch abzuarbeitende, andererseits neue Schwerpunktsetzungen zu definieren bzw. den Fokus darauf zu richten. Die Kombination aus Regionalbeauftragter der ZfA und KMK-Beauftragten erscheint mir sehr sinnvoll zu sein.

Dr. Detlef Fechner, Schulleiter der Deutschen Schule Tokyo Yokohama

werden die an der Einzelschule etablierten Verfahren des Qualitätsmanagements und die Ergebnisse der Bund-Länder-Inspektion (BLI) als wichtige Bewertungs- und Entscheidungsgrundlagen einbezogen.

Der Bilanzbesuch wird in einem angemessenen zeitlichen Abstand zur BLI durchgeführt. Seine Ergebnisse führen zu Entwicklungsimpulsen bei der jeweiligen Schule und zu Empfehlungen über Art und Umfang der zukünftigen Förderung. Er ist daher ein zentrales Steuerungsinstrument der Schulaufsicht des Bundes und steht unter seiner Federführung. Nach Möglichkeit werden die Beauftragten der Kultusministerkonferenz im Rahmen ihrer Zuständigkeit einbezogen. Unter anderem verpflichtet der Bilanzbesuch

die Schule, Rechenschaft abzulegen über die im Anschluss an die BLI eingeleiteten und vereinbarten Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse.

Verbindliche Ziele des Fördervertrags

Nach der Auswertung des BLI-Berichts durch die schulischen Gremien werden Schulentwicklungsschwerpunkte in Form eines schulischen Aktionsplans mit dem Regionalbeauftragten abgestimmt und als verbindliche Ziele in den Fördervertrag zwischen Schulträger und ZfA aufgenommen.

Der Bilanzbesuch analysiert in der Mitte des Zeitraums zwischen zwei BLI, d.h. ungefähr drei Jahre nach einer BLI,

Ich möchte die Gelegenheit nutzen und mich nochmals für den Bilanzbesuch bedanken. In meiner Doppelrolle als Verwaltungsleiter und Vater habe ich sehr positiv wahrgenommen, dass alle Fragestellungen auf eine Qualitätsentwicklung zielen. [...] In meiner Wahrnehmung zeigt die ZfA uns Schätze und unterstützt uns dabei, diese zu heben. Dies ist in den bestehenden Strukturen in Deutschland nicht üblich. Ich habe in meiner Zeit in Deutschland niemals ein Regierungspräsidium erlebt, dass einer Kommune Entwicklungsziele aufzeigt. Dort lag der Fokus immer auf Reglementierung. Dass der Fokus der ZfA auf Qualitätsentwicklung liegt, finde ich bemerkenswert.

Holger Noll, Verwaltungsleiter der Deutschen Schule Shanghai Pudong

den Stand der Umsetzung dieses Aktionsplans und wird vom zuständigen Regionalbeauftragten der ZfA durchgeführt. Das Ziel besteht darin, in einem systematischen und

verbindlichen Verfahren die Qualität der jeweiligen Einzelschule zu stärken und Grundlagen für bedarfsgerechte Förderentscheidungen des Bundes zu legen. Zentrales Analysedokument und Grundlage für den Bilanzbesuch stellt der Selbstreport (Selbstreportmatrix) der Schule dar. Dieser ermöglicht der Schule und der Schulaufsicht eine vorbereitende Einschätzung des Schulentwicklungsprozesses zwischen BLI und Bilanzbesuch.

Für den Bilanzbesuch gelten die folgenden Eckpunkte:

- Während die BLI die schulische Qualität zum Zeitpunkt der Inspektion abbildet, dient der Bilanzbesuch als ein Steuerungsinstrument der Schulaufsicht des Bundes der Überprüfung der mit der Schule abgestimmten und vereinbarten Ziele und Leistungen.
- Der Bilanzbesuch nimmt grundsätzlich die Schule in ihrer Gesamtheit (pädagogisch, strukturell, wirtschaftlich) in den Blick. Die Analyseschwerpunkte bilden der Schulentwicklungsprozess und die Leistungen der Schule nach der BLI.
- Die im Rahmen von Dokumentenanalysen, Dienstbesprechungen, Unterrichtshospitationen sowie in Gesprächen mit allen am Schulleben beteiligten Gremien, dem Schulträger und ggf. der Auslandsvertretung gewonnenen Erkenntnisse führen zu schulfachlicher Beratung, zu Bewertungen und in Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt zu Förderentscheidungen und ggf. zu Förderauflagen.

Der Bilanzbesuch war für mich eine kritisch-konstruktive Außensicht, die wichtige und zielführende Impulse für die schulische Qualitätsentwicklung gegeben hat.

Wolfgang Selbert, Schulleiter der Deutschen Schule Beverly Hills Kairo, ehemals Schulleiter der Deutschen Botschaftsschule Teheran

Zentrale Elemente eines Bilanzbesuchs

Zentrale Elemente eines Bilanzbesuchs bilden u. a. Gespräche mit Schulleitung, Schulträger, Verwaltungsleitung, Steuergruppe und weiteren Lehrkräften, Schülern sowie Eltern. Außerdem finden Unterrichtsbesuche statt.



Lernen mit Kopf, Herz und mit Hand (Deutsche Schule Lima)

Die vorläufigen Ergebnisse werden am Ende des Besuchs als Rückmeldung der Schulleitung sowie dem Schulträger mitgeteilt. Die endgültigen Ergebnisse werden anschließend in Form eines Berichts durch den Regionalbeauftragten dokumentiert. Den Bericht erhalten Schulleitung, Schulträger, Auswärtiges Amt (Fachaufsicht der ZfA), Auslandsvertretung und Prozessbegleitung. Der Bericht ist nur für den dienstlichen Gebrauch und nicht zur Weitergabe an Dritte bestimmt. Neben der Schulleitung und dem Schulträger ist insbesondere die Steuergruppe einschließlich weiterer Akteure aus dem Kollegium und der Schulgemeinde für die Umsetzung der Empfehlungen verantwortlich. Die Ergebnisse des Bilanzbesuchs führen zu einer Aktualisierung des Aktionsplanes, dessen Entwicklungsschwerpunkte als verbindliche Ziele in den Fördervertrag zwischen Schulträger und ZfA aufgenommen werden.

BETTINA FISCHER, ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN



Das Schulziel: Prüfungen und Abschlüsse (Deutsche Schule Lima)

Qualität bei Prüfungen und Abschlüssen – setzt Maßstäbe (voraus)

Die Deutschen Schulen im Ausland spiegeln die Vielfalt der deutschen Bildung und eröffnen vielen jungen Menschen im Ausland die Chance auf „Bildung made in Germany“. Die Qualität des Unterrichts und der Prüfungen wird hierbei von vielen Partnern gewährleistet.

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Frage nach der Leistungsfähigkeit von Schülern seit geraumer Zeit Gegenstand der öffentlichen bildungspolitischen Debatte. Diesem Diskurs stellen sich auch die Deutschen Schulen im Ausland mit Engagement und Tatkraft, unterstützt von allen verantwortlichen Akteuren im Sinne des gesamtstaatlichen Interesses von Bund und Ländern am Auslandsschulwesen.

An den 140 Deutschen Schulen wird auf einem hohen Qualitätsniveau gearbeitet. Die aus den Ländern vermittelten deutschen Lehrkräfte sichern die Qualität der Abschlüsse und Prüfungen vor Ort. Unterstützt werden sie hierin von qualifizierten Ortslehrkräften. Um dieses Niveau zu bewahren und kontinuierlich weiter zu entwickeln, ist es nötig, systematisch Informationen über die Prozesse und Ergebnisse schulischer Bildung zu gewinnen. Nur so können geeignete Maßnahmen eingeleitet und die Qualität der einzelnen Schule wie auch des Auslandsschulwesens insgesamt weiter verbessert werden. Nicht zuletzt zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Schüler in Systemen, in denen eine kontinuierliche Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen.

Die Kultusministerkonferenz fördert gemeinsam mit dem Bund die systematische Qualitätsentwicklung der Deutschen Auslandsschulen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Diese finden sich in den auch für die Deutschen Schulen von Oslo bis Rio de Janeiro verbindlichen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und deren Umsetzung in Kern- und regional abgestimmten Schulcurricula, einheitlichen Prüfungsordnungen für den Sekundarbereich I und für die Abiturprüfung, fachspezifischen Hinweisen für die Konzeption und Durchführung zentraler Prüfungen sowie des Regionalabiturs und der fachlichen

und pädagogischen Betreuung durch die Schulaufsicht der Länder²².

Bildungsstandards und Curricula

Internationalität, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Bildung sind Kennzeichen und Gütesiegel der Deutschen Auslandsschulen. Dass es auch – und vielleicht gerade – angesichts dieser Spezifika klarer Kriterien für die Weiterentwicklung von Unterricht und Ausbildung bedarf, versteht sich von selbst.

Bundesweit geltende Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz in den Jahren 2003, 2004 bzw. 2012 verabschiedet wurden, gibt es derzeit für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss, den mittleren Schulabschluss sowie für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch/Französisch. Die Bildungsstandards geben an, welche Kompetenzen Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe im jeweiligen Fach erreicht haben sollen. Mit den Bildungsstandards wird sichergestellt, dass vergleichbare Grundanforderungen herrschen. Ziel ist es, die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und der Schulabschlüsse zu gewährleisten und bei einem schulischen Wechsel die Durchlässigkeit der Schulen untereinander zu fördern.

Analog zum Auftrag an die Bildungsadministrationen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, ihre Lehr- und Bildungspläne für die gymnasiale Oberstufe an die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife anzupassen, wurden in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch die bestehenden Kerncurricula durch den Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA)

²² Für Schulen, die ihre Schüler auf das Gemischtsprachige Internationale Baccalaureate (GIB) vorbereiten, gelten die Curricula der International Baccalaureate Organization (IBO).

überarbeitet. Für die sieben Fächer der Kerncurricula (hinzu kommen Geschichte, Biologie, Physik und Chemie) liegen damit verbindliche, kompetenzorientierte Maßstäbe für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe und für die Erstellung einheitlicher Prüfungsaufgaben an den Deutschen Auslandsschulen vor. Die Schulen hatten in den vergangenen Jahren den Auftrag, auf der Grundlage dieser Kerncurricula ihre in der Region abgestimmten Schulcurricula zu überarbeiten, damit sie neuesten inländischen Standards entsprechen und um die Anerkennung der Abschlüsse durch die Kultusministerkonferenz zu sichern. Ein langwieriger und arbeitsintensiver Prozess liegt hinter den Schulen – die Ergebnisse dieser Arbeit werden sich in den kommenden Jahren in Gestalt der stetigen Weiterentwicklung des Unterrichts auf dieser Grundlage manifestieren.

Weltweit einheitliche Prüfungsordnung für das Deutsche Internationale Abitur

Das Abitur als krönender Abschluss der gymnasialen Schullaufbahn und begehrtes Eingangstor zu einem hochwertigen universitären oder beruflichen Ausbildungsweg: Das gilt für Schüler innerdeutscher Schulen und Deutscher Schulen im Ausland gleichermaßen.

Ab dem Schuljahr 2016 (Schulen der Südhalbkugel) bzw. 2016/2017 (Schulen der Nordhalbkugel) richten sich Unterricht und Prüfungen der gymnasialen Oberstufe, d. h. der Jahrgangsstufen 10 bis 12, an mehr als 90 Deutschen Schulen im Ausland nach der Ordnung für das Deutsche Internationale Abitur (DIA), die von der Kultusministerkonferenz im Juni 2015 beschlossen wurde. Die ersten Abiturprüfungen nach dieser weltweit einheitlichen Ordnung werden 2018 bzw. 2018/2019 durchgeführt. Ziel ist es, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse weltweit und damit die Qualität des Abiturs zu sichern.

Flankierend zur Ordnung für das DIA wurden durch den BLASchA Richtlinien für die Durchführung der Abiturprüfung sowie fachspezifische Hinweise für die Erstellung und Bewertung der schriftlichen und mündlichen Abituraufgaben konzipiert, damit – unter Wahrung der Spezifika jeder einzelnen Schule und der bewusst gewährten Gestaltungsfreiräume – für den Erwerb des höchsten deutschen

Schulabschlusses vergleichbare Bedingungen herrschen, sowohl organisatorisch und formal als auch fachlich.

Regionalabitur

Beim Regionalabitur handelt es sich um eine für das Auslandsschulwesen entwickelte spezifische Organisationsform des Abiturs: Seit dem Schuljahr 2013/2014 werden die Abiturprüfungen im Ausland als Regionalabitur durchgeführt. Die Deutschen Schulen im Ausland sind prüfungsorganisatorisch in sechzehn Prüfungsregionen eingeteilt, für die jeweils ein Land der Bundesrepublik Deutschland die entsprechende Schulaufsicht übernimmt. In je einer Region der Welt werden in den sieben Fächern des Kerncurriculums einheitliche Aufgaben für die schriftliche Abiturprüfung verwendet. Die Lehrkräfte erarbeiten für die schriftlichen Abiturprüfungen gemeinsam auf Basis ihrer Schulcurricula diese regional abgestimmten Aufgabenvorschläge. Begutachtet und ausgewählt werden die Abituraufgaben durch Beauftragte der Kultusministerkonferenz in den Ländern. Durch die enge Zusammenarbeit im Prozess der Aufgabenerstellung und die damit verbundene Notwendigkeit der Abstimmung und Koordination findet ein reger Austausch über Standards und fachliche, didaktische wie auch pädagogische Qualitätsmaßstäbe statt. Nicht zuletzt wird damit wiederum Vergleichbarkeit gewährleistet.

Im Sinne einer Rückmeldekultur, die wechselseitig verstanden werden muss, um effektiv sein zu können, wurden die Schulen aufgefordert, ihre Erfahrungen mit der erstmaligen Durchführung des Regionalabiturs den verantwortlichen Akteuren mitzuteilen. Auf diese Weise konnten die Verantwortlichen Felder ausloten, in denen Handlungsbedarf besteht, und es konnten Impulse zur Weiterentwicklung vermittelt werden. Diesen Zielen dienen auch regionale und schulinterne Fortbildungen, unterstützt durch die Fördernden Stellen, deren Aufgabe es ist, Lehrkräften sowie Schulleitern bei ihren fachlichen und koordinierenden Aufgaben kontinuierlich die nötige Unterstützung angesichts der neuen Herausforderungen zu gewähren.

Vereinheitlichung auch im Sekundarbereich I

Am Ende der Sekundarstufe I können Schüler Deutscher Auslandsschulen durch Absolvieren zentraler Prüfungen



Abschlussprüfung (Deutsche Schule Lima)

erste allgemeinbildende deutsche Schulabschlüsse erwerben – Hauptschulabschluss und Mittleren Schulabschluss. In der 10. Jahrgangsstufe, die die Sekundarstufe I abschließt und gleichzeitig die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe ist, finden zentrale Klassenarbeiten zum Erwerb der Berechtigung des Übergangs in die Qualifikationsphase der 11. und 12. Jahrgangsstufe statt.

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit – sowohl zwischen den Bildungsgängen als auch beim Schulwechsel – sind entscheidende Qualitätskriterien, im Inland wie an Deutschen Schulen im Ausland. Um diesem Anspruch noch besser gerecht zu werden und um die Weiterentwicklung von Aufgabenarten und Prüfungsformen im Sinne einer Rückkoppelung an inländische Standards weiter voranzutreiben, werden die verschiedenen Prüfungsordnungen und

Richtlinien im Sekundarbereich I in einer Ordnung zusammengefasst. Rückmeldekultur auch hier: Schulleitungen haben die Entwurfsfassung kommentiert und die wertvollen Rückmeldungen haben Eingang gefunden in den weiteren Diskurs und die Optimierung der Ergebnisse.

Die stetige Entwicklung von Unterricht und Schule ist vorrangiges Ziel aller Akteure des Auslandsschulwesens. Klare Maßstäbe stehen am Anfang – im Idealfall werden neue Maßstäbe gesetzt.

HANNELORE SÖLDNER, BIS 2016 REFERENTIN IM SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, REFERAT AUSLANDSSCHULWESEN.



Agenda 2020

Auf dem Weg zur BLI 3.0 – das AQM im Blick

Seit Anfang 2016 arbeitet eine ZfA-Projektgruppe an der Entwicklung eines Konzepts für die Durchführung eines dritten Zyklus der Bund-Länder-Inspektion. Da der aktuelle Zyklus einen Sechs-Jahreszeitraum umfasst, der 2014 begonnen hat, wird der Folgezyklus voraussichtlich im Jahr 2020 starten. Welche Ziele werden dabei verfolgt? Wie ist der aktuelle Diskussionsstand in der Projektgruppe? Auf vier zentrale Fragen müssen Antworten gegeben werden.

1. Frage: Inspektoren kommen als Fremde und gehen als Feinde – oder als Freunde?

„Schulentwicklung findet in den Schulen statt – oder gar nicht!“ Dabei wird Unterrichtsentwicklung als Kern der schulischen Qualitätsentwicklung nur mit den Lehrkräften gelingen und weder ohne sie, noch gar gegen sie. Schulinspektionen geben Entwicklungsimpulse von außen, diese müssen aber von den Lehrkräften verstanden werden, wenigstens teilweise angenommen und zu eigen gemacht werden, wenn die Impulse wirksam werden sollen. Nur: Wer lässt sich schon gerne von außen sagen, was er tun soll? Dies ist die erste Frage, die bei der Konzeptentwicklung im Zentrum steht: Wie muss Inspektion beschaffen sein, damit Verfahren, Instrumente und Rückmeldungen in Schulen auf Akzeptanz stoßen? Optimal ist, wenn Schulen und Inspektoren einander nicht als Feinde, sondern als Verbündete mit gemeinsamen Zielen sehen. Auf diese Frage wird weiter unten näher eingegangen.

2. Frage: Braucht guter Unterricht mehr als gute Lehrer?

Unbedingt! Zwar ist Unterrichtsentwicklung der Kern der Schulentwicklung. Oder anders gesagt: „The teacher matters!“ (John Hattie: „Auf die Lehrer kommt es an!“). Lehr-Lern-Prozesse sind die Kernprozesse in Schulen. Damit diese gelingen, ist aber auch Unterstützung erforderlich: Die sogenannten Support-Prozesse müssen sicherstellen, dass

Lehrkräfte überhaupt zur Verfügung stehen, fortgebildet werden, ein Schulgebäude mit angemessener Ausstattung in den Unterrichtsräumen bereit steht usw. Wer Schulqualität messen und einer Schule zurückmelden will, muss deshalb auch diese Prozesse evaluieren.

3. Frage: Wie kann man das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement evaluieren?

Voraussetzung jeder Evaluation ist es, dass Qualität definiert wird, denn: „Qualität ist, was den Anforderungen entspricht!“ Also ist es Aufgabe der AQM-Projektgruppe, zusammen mit Experten Qualitätskriterien auch für den Bereich des Verwaltungs- und Ressourcenmanagements zu definieren. Da Kriterien häufig für das Inspizieren zu abstrakt sind, müssen sie mit „Indikatoren“ unterlegt werden, die als „Anzeiger“ in Form von konkreten Hinweisen die Erfüllung von Kriterien aufzeigen. Außerdem werden Inspektoren benötigt, die – anders als Inspektoren mit pädagogischem Hintergrund – über eine betriebswirtschaftliche Expertise und möglichst über Erfahrung in der Verwaltung einer Schule verfügen.

4. Frage: Wie hängt alles zusammen?

Qualität ist das Ganze! Und dies ist mehr als die Summe der Einzelteile. Exzellenz entsteht aus einem gelungenen Zusammenspiel aller Qualitätsbereiche und aller Verantwortungsträger. Entscheidend ist, dass Vorstand und Leitung auf der

Qualitätssicherung der Inspektion durch Fortbildung der ZfA in Bonn

Strategie-Ebene gemeinsame Ziele verfolgen. Diese Ziele müssen im Einklang mit den gemeinsamen Zielen des Qualitätsnetzwerks Deutscher Auslandsschulen stehen. Anzustreben ist eine Identifikation der gesamten Schulgemeinschaft mit den Werten, wie sie weltweit grundlegend dafür sind, was eine „Deutsche Schule“ ausmacht: Deutsche Bildung, gelebte demokratische Werte, kulturelle Begegnung, Mehrsprachigkeit bei besonderer Förderung der deutschen Sprache. Letztlich geht es um „Bildung made in Germany“ und eine Auslandsschulkultur.

Die Bund-Länder-Inspektion 3.0 muss entsprechende Systemzusammenhänge analysieren und der Schule darin Einblick geben. Aus all dem ergibt sich das Konzept der BLI 3.0.

Aus der Werkstatt der Projektgruppe

Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass es bei einer Weiterentwicklung des Inspektionsmodells um eine Balance aus Bewahren und Verändern geht. Rückmeldungen aus den Schulen wie von Seiten der Forschung belegen Nutzen und Wirksamkeit der BLI. Gleichzeitig gibt es allerdings

Optimierungsmöglichkeiten, auf die in diesem Aufsatz eingegangen wird.

Weiterhin gilt: „Schulinspektionen sind im Deutschen Auslandsschulwesen (ASW) ein wichtiger Baustein einer Gesamtstrategie in einem komplexen System der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Die bereits bestehenden Elemente dieses PQM wie z.B. die Schulaufsicht des Bundes und Länder, die Regionale Fortbildung und die Prozessbegleitung bleiben auch integraler Bestandteil des AQM. Dabei sind die Teilelemente systemisch verknüpft und generieren in hochwirksamer Form Synergieeffekte.“²³ Auch bleibt es bei der Vergabe eines Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule“.

Bezugspunkt der BLI 3.0 ist das AQM als gegenüber dem PQM weiterentwickeltes und ganzheitliches Qualitätsmanagement. Die Veränderungen gegenüber der BLI 2.0 beziehen deshalb das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement sowie die Strategieprozesse auf der Führungs- und Leitungsebene ein. Diese neue Fokussierung erlaubt eine



Exzellente
Deutsche
Auslandsschule

23 3. Zyklus der Bund-Länder-Inspektion (BLI 3.0). Unveröffentlichtes ZfA-Fachpapier, Bonn 2017.

Verschlingung in anderen Bereichen. Unterricht z.B. muss nicht mehr bewertet, sondern hier könnten Ergebnisse erhoben und der Schule ohne Wertung zurückgemeldet werden.

Warum nicht die Erfüllungsgrade bei den Unterrichtskriterien der Schule bekannt geben und mit der Frage an die Schule verbinden: „So sind die Ergebnisse – wie bewertet ihr diese und welche Verbesserungen möchtet ihr selbst zukünftig erreichen?“²⁴ Dies ist eine der Fragen, die in den kommenden Arbeitstagungen der Projektgruppe zu beraten ist. Dieser Ansatz leitet zur entscheidenden Frage über.

Dialogisches Prinzip

Gefragt wurde oben: Wie muss Inspektion beschaffen sein, damit Verfahren, Instrumente und Rückmeldungen in Schulen auf Akzeptanz stoßen? Menschen und Organisationen reagieren auf Rückmeldungen von außen ganz ähnlich: Grundsätzlich mit Skepsis, oft mit Abwehr oder Widerstand. Dies ist deshalb so fatal, weil alle Veränderung Selbstveränderung ist.

Jede Form von Rückmeldung (Feedback wie Evaluation) steht vor einem doppelten Dilemma. Erstens: Rückmeldungen sind potentiell „toxisch“, d.h. „Giftstoffe erzeugend“. Sie haben ein hohes Kränkungs-potenzial, besonders dann, wenn Rückmeldungen gar nicht erbeten wurden. Feedback holt

man sich, Evaluationsergebnisse werden allerdings auch dann weitergegeben, wenn der Empfänger sich dafür wenig empfänglich zeigt. Zweitens: Allein auf Freiwilligkeit zu setzen, führt auch nicht zum Ziel. Denn hier stoßen wir auf das Freiwilligkeitsdilemma: „Ein ... Problem liegt bei der Freiwilligkeit von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung: Werden sie angeordnet, gehen sie nicht überall in die Tiefe, beruhen sie auf Freiwilligkeit, machen gerade die ... nicht mit, die sie am nötigsten gebrauchen könnten.“²⁵

Auflösung des Rückmelde-Dilemmas

Feedback und Evaluation eröffnen die Chance, gerade zu denjenigen Bereichen Rückmeldungen zu geben, die für die Person oder die Organisation selbst einen „blinden Fleck“ darstellen, von außen allerdings zutreffend wahrgenommen werden.²⁶ Mit Hilfe der Systemtheorie betrachtet geht es darum, dass Schulqualität optimiert wird, indem Rückmeldungen als ein Steuerungselement in einem Steuerungssystem eine Anpassungsleistung erbringen: Zu erbringende Leistungen werden an die Anforderungen angepasst.

Nur, wie kann das o.g. Rückmelde-Dilemma aufgelöst oder wenigstens entdramatisiert werden? Bekannt ist: „Das Engagement (...) für ein Ziel ist dann hoch, wenn die Zielerfolgung sowohl möglich als auch sinnvoll erscheint.“²⁷ Dies bedeutet, dass Ergebnisse einer BLI von der inspierten

24 Diese Anregung verdanken wir Andreas Kremer, Bund-Länder-Inspektor und Qualitätsprüfer der Bezirksregierung Arnsberg (Nordrhein-Westfalen).

25 Hans-Günter Rolff: Schulinspektion, Unterrichtsentwicklung und Funktionsrollen. Anmerkungen eines Kritischen Freundes; unveröffentlichter Vortrag im Rahmen einer Dienstbesprechung der niedersächsischen Schulinspektion am 20.12.2016 in Soltau.

26 Sogenanntes „Johari-Fenster“, das von den Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham entwickelt. Die Vornamen dieser beiden wurden für die Namensgebung herangezogen. Danach gibt es vier Bereiche: Das mir wie anderen Bekannte. Das mir Unbekannte, anderen aber Bekannte. Das nur mir Bekannte und das mir wie anderen Unbekannte. Mit Hilfe des Johari-Fensters wird der sogenannte „blinde Fleck“ im Selbstbild eines Menschen erhellt.

27 Jochen Brandtstädter: Das flexible Selbst. München 2007, zit. n. Dörte Schott: Einflüsse externer Schulevaluation auf das individuelle Handeln von Lehrpersonen und Schulleitungen, Vortrag auf der Tagung des Netzwerkes für Schulentwicklung am 7./8. März 2016 an der Deutschen Sporthochschule Köln

Schule erstens zu eigen gemacht werden sollten und zweitens die Schule bei der Zielverfolgung unterstützt wird. Die AQM-Projektgruppe diskutiert deshalb mit Experten und Schulleitungen, in welcher Weise dialogische Elemente zu einer entsprechenden Selbsterkenntnis und Befähigung beitragen können. Denkbar sind:

- mehr Auswahlmöglichkeiten bei zu inspizierenden Qualitätsbereichen vonseiten der Schulen (d.h. die Schulen können um gezielte Rückmeldungen zu bestimmten Profil-Merkmalen bitten);
- ein Abgleichgespräch Inspektorenteam – Schulleitung (um unterschiedliche Sichtweisen abzugleichen; Ziel ist Einverständnis, mindestens aber gegenseitiges Verständnis);
- gemeinsame Reflexion der Inspektionsergebnisse von Inspektorenteam und schulischen Vertretern am Ende der Inspektionswoche (Was bedeutet das Ergebnis für die Schule?);
- ein Schulteam aus drei (an kleinen Schulen zwei) Lehrkräften als schulinterne Partner der drei bzw. zwei Inspektoren.

Angedacht: Schulisches Korrespondenzteam

Ein solches Schulteam könnte die Inspektoren zeitweise im Verfahren begleiten („Shadowing“), könnte gemeinsam mit den Inspektoren die ersten Unterrichtsstunden einsehen sowie sich über die Bewertungsmaßstäbe austauschen und könnte die Rating-Konferenz wie die Rückmeldeveranstaltung an die Lehrkräfte zusammen mit den Inspektoren vorbereiten und durchführen. Naheliegender wäre, dafür Mitglieder der Steuergruppe zu beauftragen.

Ziele eines solchen schulischen Korrespondenzteams:

- für Transparenz sorgen (Einblick in die „Blackbox“ der Unterrichtsbewertung);
- als Kommunikationsbrücke zwischen Inspektorenteam und Schule dienen (Erläuterungen zur Schule wie zum Verfahren, Antworten auf Nachfragen der Lehrkräfte zum Inspektionsverfahren)

Wichtig dabei: Das Schulteam bringt sich argumentativ ein, hat jedoch keine Entscheidungskompetenz bzgl. der finalen Bewertung und der Gütesiegelvergabe. In allen bisherigen Diskussionen wurde deutlich, dass ein solcher Ansatz ganz besonders eindeutige Rollenklärungen im Vorfeld, eine Schulung der Teammitglieder sowie eine Aufklärung innerhalb der Lehrkräftekollegien erfordert. Vor einer Übernahme dieses Ansatzes in das BLI-3.0-Konzept müsste zeitnah eine ergebnisoffene Erprobung stattfinden.

Wie geht es weiter?

Die AQM-Projektgruppe ist bei der Konzeptentwicklung der BLI 3.0 fortlaufend im Diskurs mit Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats der ZfA. Außerdem wurden die ersten Überlegungen bereits mit Mitgliedern des Direktorenbeirats (Vertretung der Schulleiter der Deutschen Schulen im Ausland), mit den Prozessbegleitern und mit allen Bund-Länder-Inspektoren diskutiert. Deren Rückmeldungen sind in die Konzeptentwicklung eingegangen und werden auch in zukünftigen Arbeitstreffen berücksichtigt. Schließlich wird eine geeignete Bund-Länder-Abstimmungsschleife erfolgen.

DR. EHLERT BRÜSER-SOMMER, ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN





Anhang

Die Verfasser

THOMAS BACHMEIER ist als Schulleiter der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg, Südafrika, tätig.

DR. EHLERT BRÜSER-SOMMER verantwortet als Referent im Fachbereich Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) und Fortbildung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Arbeitsschwerpunkte Blended-Learning (PLATIN, Führen und Leiten), Bund-Länder-Inspektion und PQM.

PROF. DR. CLAUS BUHREN, Deutsche Sporthochschule Köln, ist Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der ZfA.

MARGARETA FRITZEN war Sonderpädagogin im Berliner Schuldienst, Schulleiterin einer Schule im Gemeinsamen Unterricht in Düsseldorf und ist seit neun Jahren an der Deutschen Schule Taipei beschäftigt.

GERNOT FUCHS ist Dipl.-Betriebswirt (FH) und seit 2002 Verwaltungsleiter an der Deutsche Schule Málaga. Herr Fuchs ist Vertreter der Region 10 im Verwaltungsleiterbeirat.

KURT HELLEMANN fungiert als Beauftragter des Vorstands der Deutschen Schule Valdivia/Chile.

WILFRIED JANSSEN war bis 2016 Fachbereichsleiter von ZfA 4, Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) und Fortbildung, und ist weiterhin als Bund-Länder-Inspektor tätig.

JOACHIM LAUER leitet die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt/Köln.

STEFAN MARIEN nimmt die Prozessbegleitung für die Region Subsahara wahr. Zuvor war er Schulleiter der Elinor-Ostrom-Schule in Berlin-Pankow.



*Mit großen Schritten in Richtung Schulziel:
Grundschüler an der Deutsche Schule Guatemala*

DR. CORNELIUS MOTSCHMANN war ab 2003 stellvertretender Schulleiter am Johannes-Brahms-Gymnasium in der Freien und Hansestadt Hamburg. Seit 2010 ist er Schulleiter der Deutschen Schule Genua.

ARIANE PENTZ leitet die German-Swiss International School-Accra in Ghana seit dem Schuljahr 2013/2014. Zuvor arbeitete sie als Schulleiterin an der Deutschen Privatschule Otavi, Namibia und als Förderstufenleiterin einer kooperativen Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in Hessen. Zudem absolvierte sie die Ausbildung zur Methodentrainerin nach Heinz Klippert.

*Gemeinsam für die Zukunft lernen:
Gruppenarbeit an der Deutsche Schule Managua*

PROF. DR. FRANZISKA PERELS studierte Psychologie in Berlin. 2002 promovierte sie an der Technischen Universität Darmstadt, an der sie 2009 auch habilitierte. Von 2005 bis 2009 war sie am hessischen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) als Empirikerin und stellvertretende Leitung der Schulinspektion tätig. Seit 2009 ist Franziska Perels Professorin für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität des Saarlandes. Von 2011 bis 2014 war sie zudem zum Aufbau und der Leitung einer Wissenschaftlichen Grundsatzaufteilung an das IQ bzw. an das Hessische Kultusministerium teilabgeordnet.

MANUELA RIEKE arbeitete von 2014 bis 2016 an der GSIS Accra. Sie bereitete als PQM-Beauftragte die erste Bund-Länder-Inspektion der GSIS Accra vor. Sie ist als Primarstufenlehrerin in NRW tätig.

REINER RIES leitet den Fachbereich 4 der Zfa, Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) und Fortbildung. Zuvor war er Leiter der Deutschen Schule Mailand, Italien.

UWE RIES ist Prozessbegleiter in der Region 6 mit Dienort Buenos Aires.

NICHOLAS RÖHM ist Vorsitzender des Vorstands der Deutschen Schule Valdivia, Chile.

SEBASTIAN SCHÜNICKE unterrichtet seit dem Schuljahr 2013/14 als Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Teneriffa die Fächer Deutsch, Religion und Theater und ist mit der Fachleitung Deutsch/DaF beauftragt.

DR. CHRISTOFER SEYD ist Prozessbegleiter in der Region 4 mit Dienort Lima, Peru und hat als Leiter der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg, Hauptseminarleiter am Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg und Grundschulleiter in Shanghai Erfahrungen in der Unterrichts- und systemischen Entwicklung gesammelt.

HANNELORE SÖLDNER war bis 2016 Referentin im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Referat Auslandsschulwesen); derzeit ist sie Fachleiterin Deutsch an einem Gymnasium im Bundesland Bayern.

PETRA THIEL ist Schulinspektorin aus Niedersachsen und Mitglied der AQM-Projektgruppe, die unter anderem den Auftrag zur Entwicklung des dritten Zyklus der Bund-Länder-Inspektion hat.

TORSTEN STEININGER verfügt über Schulleitungserfahrung im In- und Ausland, zuletzt an der German European School Singapore, und ist zurzeit als Qualitätsprüfer in Nordrhein-Westfalen tätig.

ADRIAN ZAHN studierte Psychologie und Empirische Bildungsforschung in Saarbrücken und Tübingen. Er war als Empiriker am Institut für Qualitätsentwicklung des Landes Hessen sowie als freier Mitarbeiter der Schulinspektion in Rheinland-Pfalz tätig. Seit 2016 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Promotion an der Universität Saarbrücken beschäftigt.

Abkürzungsverzeichnis

ADLK:	Auslandsdienstlehrkraft	DFU:	Deutschsprachiger Fachunterricht
ASW:	Deutsches Auslandsschulwesen	OLK:	Ortslehrkraft
AQM:	Auslandsschulqualitätsmanagement	PASCH:	Partnerschulinitiative des Auswärtigen Amtes
BLI:	Bund-Länder-Inspektion	PQM:	Pädagogisches Qualitätsmanagement
DaF:	Deutsch als Fremdsprache	ReFo:	Regionale Lehrerfortbildung
DAS:	Deutsche Auslandsschule, synonym: Deutsche Schule im Ausland	RNT:	Regionale Netzwerktagung
		SchiLF:	Schulinterne Lehrerfortbildung

Aus etwas Kleinem kann etwas Großes werden (Deutsche Schule Lima).





Impressum

Herausgeber

Projektgruppe AQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA)
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Verantwortlich

Dr. Ehlert Brüser-Sommer (ZfA 4)
unter Mitarbeit von Bettina Meyer-Engling
(Öffentlichkeitsarbeit ZfA)

Redaktionelle Mitarbeit

Birgit Kuhlmei-Scheppelmann
Anita Schröder-Klein
Petra Thiel

Fotos

alle Rechte bei den Fotografen

Bildnachweis

Über die Rechte verfügt die ZfA, außer bei folgenden Fotos:
Seite 17 und 19 Claus Bühren, Seite 29, 36, 114, 115, 123, 124
und 127 Deutsche Schule Lima, Seite 76, 78 und 79 Deutsche
Internationale Schule Johannesburg, Seite 80, 81, 82 und 83
German-Swiss-International School Accra, Seite 58, 59 und
61 Cornelius Motschmann, Seite 72 und 75 Torsten Steininger,
Seite 112, 114 und 115 Christofer Seyd, Seite 64 und 67
Deutsche Schule Valdivia, S. 70 u. 71 Deutsche Schule Málaga.

Umschlag Gestaltungsidee

Stefan Marien, Prozessbegleiter Kapstadt

Kontakt

bli@bva.bund.de

© Bundesverwaltungsamt Köln 2017

alle Rechte vorbehalten

Gestalterisches Konzept, Layout & Satz

Wolf & Gäbelein GmbH | Kommunikation und Werbung
Lichtstraße 49, 50825 Köln
agentur@wolfgaebelein.de
www.wolfgaebelein.de

Layout

Christiane G. Schmidt, Anne Böhm

Gesamtherstellung und Druck

Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG
Sontraer Str. 6, 60386 Frankfurt am Main
E-Mail: hans-juergen.ehrhardt@zarbock.de
www.zarbock.de

BLI 2.0

Prozess-
begleitung

Gemeinsame
Ziele

Verwaltungs- und Ressourcen

Steuerung

Auslandsschulkultur

Regionale Netzwerke