



**Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des  
Pädagogischen Qualitätsmanagements  
Deutscher Schulen im Ausland  
Struktur- und Wirkungsanalyse**

Ehlert Brüser-Sommer

Umschlagsfoto: Bund-Länder-Inspektion an der Deutschen Schule Málaga

Dissertation

Technische Universität Dortmund

Köln 2010

© Ehlert Brüser-Sommer

## **Danksagung**

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne den intensiven und kollegialen fachlichen Austausch mit Experten. Innerhalb der Projektgruppe Pädagogisches Qualitätsmanagement verdanke ich Wilfried Janßen, Leiter des Fachbereichs Pädagogisches Qualitätsmanagement, Deutsch als Fremdsprache und Bund-Länder-Inspektion in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, sowie Anita Schröder-Klein, Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien und Hansestadt Bremen und Prüfungsbeauftragte der Kultusministerkonferenz, viele Anregungen und wertvolle Hinweise. Mit diesen gemeinsam wurde das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Hans-Günter Rolff für die Deutschen Schulen im Ausland konzeptionell weiterentwickelt und umgesetzt.

Ein ganz besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hans-Günter Rolff für die unterstützende Begleitung der Promotion.



# Inhalt

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1.</b> | <b>Einführung .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1       | Grundlagen der Arbeit.....   | 2         |
| 1.2       | Vorgehen und Forschungsfragen.....                                     | 3         |
| <b>2.</b> | <b>Bezugsrahmen der Arbeit.....</b>                                    | <b>7</b>  |
| 2.1       | Teilautonome Schule und neue Steuerungsinstrumente .....               | 8         |
| 2.2       | Der Qualitätsbegriff schulischer Systeme.....                          | 10        |
| 2.3       | Das System der Deutschen Schulen im Ausland .....                      | 11        |
| <b>3.</b> | <b>Der Rahmen: Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements.....</b>  | <b>14</b> |
| 3.1       | Das Basismodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements .....           | 15        |
| 3.2       | Schulentwicklung, Selbstevaluation und Peer Review .....               | 20        |
| 3.3       | Der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland.....               | 24        |
| 3.4       | Rechenschaftslegung von Schülerleistungen.....                         | 30        |
| 3.5       | Bund-Länder-Inspektion (BLI) .....                                     | 32        |
| 3.5.1     | Kontext der Bund-Länder-Inspektion.....                                | 35        |
| 3.5.2     | Der Weg zur Bund-Länder-Inspektion .....                               | 38        |
| 3.5.3     | Die Qualifizierung der Inspektoren .....                               | 39        |
| 3.5.4     | Das Verfahren der Bund-Länder-Inspektion.....                          | 40        |
| 3.5.5     | Vergabe eines Gütesiegels .....  | 46        |
| 3.5.6     | Bericht der Bund-Länder-Inspektion.....                                | 47        |
| 3.6       | Qualitätsprozesse im Anschluss an die Schulinspektion .....            | 74        |
| 3.6.1     | Nachinspektion .....   | 75        |
| 3.6.2     | Controlling-Instrumente.....   | 75        |
| 3.6.2.1   | Kennzahlensystem und Benchmarking .....                                | 75        |
| 3.6.2.2   | Zielvereinbarungen BLI .....   | 79        |
| 3.6.2.3   | Leistungs- und Fördervereinbarungen mit den Fördernden Stellen.....    | 81        |
| 3.6.2.4   | Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht.....                          | 82        |
| 3.7       | Unterstützung und Beratung .....                                       | 87        |
| 3.7.1     | Das Beratungssystem der Fördernden Stellen: Prozessbegleiter PQM.....  | 90        |
| 3.7.2     | Beratungsverständnis der Prozessbegleiter PQM: Rolle und Haltung ..... | 91        |
| 3.7.3     | Struktur des Beratungssystems .....                                    | 94        |
| 3.8       | Zusammenfassung: Steuerungsstruktur beim PQM .....                     | 94        |
| 3.9       | Zusammenfassung: Die neue Grammatik der Systemregulierung.....         | 100       |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| <b>4.</b> | <b>Exkurs: Klärung der Rollen im PQM-Prozess .....</b>                    | <b>101</b> |
| 4.1       | Rolle und Haltung der Akteure .....                                       | 102        |
| 4.1.1     | Kommunikationspsychologische Reflexion.....                               | 104        |
| 4.1.1.1   | Rolle Schulaufsicht .....   | 105        |
| 4.1.1.2   | Rolle Schulinspektion.....  | 108        |
| 4.1.1.3   | Rolle Schulberatung.....  | 109        |
| 4.1.2     | Exkurs: Reflexionen aus Sicht systemischer Beratung.....                  | 112        |
| 4.1.2.1   | Schlussfolgerungen für Schulaufsicht .....                                | 113        |
| 4.1.2.2   | Schlussfolgerungen für Inspektion .....                                   | 114        |
| 4.1.2.3   | Schlussfolgerungen für Beratung .....                                     | 114        |
| 4.2       | Folgerungen für das System des PQM der Deutschen Schulen im Ausland ..... | 115        |
| 4.2.1     | Rollenklärung.....  | 115        |
| 4.2.1.1   | Rolle Schulaufsicht im PQM der Deutschen Schulen im Ausland.....          | 117        |
| 4.2.1.2   | Rolle Inspektor im PQM der Deutschen Schulen im Ausland .....             | 119        |
| 4.2.1.3   | Rolle Berater im PQM der Deutschen Schulen im Ausland.....                | 120        |
| 4.2.2     | Entflechtung der Rollen als Prinzip.....                                  | 121        |
| 4.3       | Coaching als Sonderform der Beratung im PQM.....                          | 124        |
| 4.3.1     | Aufgabe von Coaching.....   | 126        |
| 4.3.2     | Wirkungsweise von Coaching .....  | 126        |
| 4.3.3     | Durchbrechung von Verhaltensmustern .....                                 | 128        |
| 4.3.4     | Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung durch Coaching.....            | 131        |
| 4.3.4.1   | Coaching und Bund-Länder-Inspektion .....                                 | 131        |
| 4.3.4.2   | Coaching als Unterstützung von Qualitätsverantwortlichen .....            | 132        |
| 4.3.4.3   | Coaching als Form der Personalentwicklung .....                           | 133        |
| 4.3.4.4   | Lösungsorientierte Unterstützung in schulischen Krisensituationen .....   | 134        |
| 4.3.5     | Coaching-Angebote im Deutschen Auslandsschulwesen.....                    | 136        |
| <b>5.</b> | <b>Der PQM-Prozess auf dem Prüfstand .....</b>                            | <b>137</b> |
| 5.1       | Stand der Entwicklung des Pädagogischen Qualitätsmanagements .....        | 138        |
| 5.2       | Wissenschaftstheoretische Reflexion.....                                  | 138        |
| 5.2.1     | Methodologische Reflexion und Datenerhebung .....                         | 142        |
| 5.2.2     | Stichprobendesign für explorative Fallstudien .....                       | 144        |
| 5.2.2.1   | Struktur, Design und Durchführung der explorativen Interviews .....       | 146        |
| 5.2.2.2   | Dokumentation der Befragungsergebnisse: Transskripte der Interviews ..... | 149        |
| 5.3       | Auswertung der Befragungsergebnisse .....                                 | 149        |
| 5.3.1     | Überblick über den Stand der Forschungsfragen .....                       | 149        |
| 5.3.2     | Auswertung der Interviewprotokolle .....                                  | 151        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 5.3.2.1   | Wahrnehmung der Architektur der Systemsteuerung in den Schulen.....           | 151        |
| 5.3.2.2   | Wahrnehmung der Bund-Länder-Inspektionen.....                                 | 151        |
| 5.3.2.3   | Treffgenauigkeit der BLI-Berichte.....  | 152        |
| 5.3.2.4   | Wirkungen der BLI auf die schulische Qualitätsentwicklung.....                | 154        |
| 5.3.2.5   | Kontroll- oder Entwicklungsfunktion .....                                     | 156        |
| 5.3.2.6   | Schulträgerreaktion.....  | 157        |
| 5.3.2.7   | Intensivierung der Kooperation auf der Führungsebene.....                     | 157        |
| 5.3.2.8   | Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte .....                           | 158        |
| 5.3.2.9   | Impulsgebung für Unterrichtsentwicklung.....                                  | 158        |
| 5.3.2.10  | Intensivierung der Steuergruppenarbeit .....                                  | 160        |
| 5.3.2.11  | Rolle / Funktion der Regional- und Prüfungsbeauftragten.....                  | 160        |
| 5.3.2.12  | Rollenwahrnehmung von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung .....            | 161        |
| 5.3.2.13  | Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen und -systeme.....                     | 163        |
| 5.3.2.14  | Grenzen der Wirksamkeit der BLI .....   | 164        |
| 5.3.2.15  | Abstimmung von BLI und PQM.....   | 165        |
| 5.3.2.16  | Nebenwirkungen der bestehenden Systemsteuerung.....                           | 165        |
| 5.3.2.17  | Aufwand der Schulen.....  | 166        |
| 5.4       | Rückmeldungen über die Durchführung der BLI.....                              | 167        |
| 5.4.1     | Der Erhebungsbogen.....   | 168        |
| 5.4.2     | Empirische Auswertung der Rückmeldungen.....                                  | 168        |
| 5.5       | Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des PQM.....             | 170        |
| 5.6       | Zusammenfassung der Ergebnisse.....   | 173        |
| <b>6.</b> | <b>Diskussion der Ergebnisse und Fazit.....</b>                               | <b>178</b> |
| 6.1       | Gesamtbewertung der Ergebnisse.....   | 178        |
| 6.1.1     | Definition von Schulqualität.....   | 178        |
| 6.1.2     | Ziele, Strukturen, Methoden und Verfahren des PQM.....                        | 179        |
| 6.1.3     | Funktionen und Rollen von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung .....        | 180        |
| 6.1.4     | Umgang mit Rollenvermischungen, Rollenkonflikten und Interferenzen.....       | 181        |
| 6.1.5     | Steuerungsarchitektur und Steuerungsmacht .....                               | 181        |
| 6.1.6     | Wahrnehmung der Bund-Länder-Inspektionen einschließlich der BLI-Berichte..... | 183        |
| 6.1.7     | Wirkung der BLI auf die schulische Qualitätsentwicklung.....                  | 184        |
| 6.2       | Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des PQM .....                    | 186        |
| 6.3       | Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des schulischen Systems.....     | 190        |
| 6.4       | Offene Forschungsfragen .....   | 191        |
| 6.5       | Fazit.....  | 192        |
|           | Glossar .....   | 194        |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
|       | <b>Anhang.....</b>   | <b>197</b> |
| D1    | Anschreiben an die Interviewpartner (Muster Schulleiter/in).....               | 197        |
| D2    | Interviewleitfäden.....  | 198        |
| D2.1  | Interviewleitfaden Schulleiter/in.....   | 198        |
| D2.2  | Interviewleitfaden Schulleiter/in.....   | 201        |
| D2.3  | Interviewleitfaden Steuergruppenleiter/in.....                                 | 203        |
| D2.4  | Interviewleitfaden Steuergruppenleiter/in.....                                 | 205        |
| D3    | Transskripte der explorativen Interviews.....                                  | 207        |
| D3.1  | Schule 1 (Schulleitung).....   | 207        |
| D3.2  | Schule 2 (Schulleitung).....   | 214        |
| D3.3  | Schule 3 (Schulleitung).....   | 224        |
| D3.4  | Schule 4 (Schulleitung).....   | 231        |
| D3.5  | Schule 5 (Schulleitung).....   | 238        |
| D3.6  | Schule 7 (Schulleitung).....   | 246        |
| D3.7  | Schule 2 (Steuergruppenleitung).....   | 256        |
| D3.8  | Schule 3 (Steuergruppenleitung).....   | 263        |
| D3.9  | Schule 4 (Steuergruppenleitung).....   | 270        |
| D3.10 | Schule 5 (Steuergruppenleitung).....   | 277        |
| D3.11 | Schule 6 (Steuergruppenleitung).....   | 283        |
| D4    | Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements.....                             | 290        |
| D5    | Bund-Länder-Inspektion Deutscher Schulen im Ausland.....                       | 297        |
| D6    | Leitbild der Inspektoren.....  | 302        |
| D7    | Fragebogen zur Bund-Länder-Inspektion.....                                     | 305        |
| D8    | Rahmen zur Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarungen.....         | 308        |
| D9    | Das PQM-Unterstützungssystem für Deutsche Schulen im Ausland.....              | 315        |
| D10   | Stellenausschreibung Prozessbegleiter.....                                     | 325        |
| D11   | Überblick über den Coachingprozess.....  | 329        |
| D12   | Leistungs- und Fördervereinbarung (LuF).....                                   | 331        |
| D13   | Leitbild der Prozessbegleiter.....   | 340        |
| D14   | Muster Zielvereinbarung BLI.....   | 343        |
| D15   | Vorbereitung und Durchführung eines Peer-Reviews.....                          | 348        |
| D16   | Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland..... | 351        |
|       | Verzeichnis der verwendeten Literatur.....                                     | 377        |
|       | Über den Autor.....  | 384        |





## **Stimmen aus Deutschen Schulen im Ausland zur Bund-Länder-Inspektion (BLI) und zum Pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM)**

*Das Gute an der Bund-Länder-Inspektion ist, dass die Schulen wirklich gezwungen wurden, sich die Frage zu stellen: Was machen wir? Was wollen wir? Was können wir? Wo wollen wir hin? Eine Bestandsaufnahme zu machen und Ziele zu entwickeln, die man erreichen möchte.*

(Leiter/in einer Steuergruppe in einem Interview)

*Das ist ja ein Prozess, der sich über Jahre erstreckt hat. Und ich finde, das war sehr fruchtbar, angefangen von der Vorbereitung auf SEIS+ bis dann jetzt, wo wir das positive Ergebnis auch bekommen haben.*

(Leiter/in einer Steuergruppe in einem Interview)

*Ich sehe jetzt meine Aufgabe darin, transparent zu machen, dass PQM nicht mit der BLI abgeschlossen ist, sondern dass das danach weiter geht und dass das eine Schubkraft geben soll.*

(Leiter/in einer Steuergruppe in einem Interview)

*Ich kann eigentlich abschließend nur sagen, dass wir mit dem Ablauf dieser ganzen Evaluationskette und dieses ganzen Konzeptes sehr zufrieden waren. Das war korrekt, das war professionell und die Ergebnisse, die wir bekommen haben, helfen uns, unsere Schule weiterzuentwickeln.*

(Schulleiter/in in einem Interview)

## 1. Einführung

Die „Qualitätsfrage im Schulwesen (...) hat sich in allen Industriestaaten zu einer Kernfrage entwickelt.“<sup>1</sup> Die Begriffe *Qualität* und *Qualitätsmanagement* sowie *Evaluation* sind zurzeit in aller Munde. In Anlehnung an Muster des Qualitätsmanagements von Unternehmen haben in jüngerer Zeit auch Bildungsbehörden damit begonnen, Systeme zur Sicherung und Entwicklung schulischer Qualität aufzubauen. Im Zentrum des Interesses an einem solchen schulischen Qualitätsmanagement steht der Kreislauf aus schulischer Qualitätsentwicklung – Evaluation – Beratung und Controlling<sup>2</sup>. Evaluation besteht aus interner Selbstevaluation und externer Fremdevaluation oder, fast synonym verwendet, Schulinspektion<sup>3</sup>. Die Projektgruppe Pädagogisches Qualitätsmanagement des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), die das Verfahren der externen Fremdevaluation für die Deutschen Schulen im Ausland entwickelt hat, hat sich für die Verwendung des Begriffs *Bund-Länder-Inspektion* entschieden. Deshalb wird im Folgenden auch dieser Begriff benutzt.<sup>4</sup>

Unumstritten ist, dass nicht die Schulinspektion selbst, sondern die vorausgehenden und noch mehr die sich anschließenden Entwicklungsprozesse an Schulen über die Qualität von Einzelschulen und in der Summe von schulischen Systemen entscheiden. Unumstritten ist auch, dass Schulen bei diesen Entwicklungsprozessen Begleitung und Beratung benötigen. Noch nicht ganz geklärt war bislang in diesem Zusammenhang die Stellung der Schulaufsicht<sup>5</sup>.

Zum Zeitpunkt der Entwicklung der Bund-Länder-Inspektion (im Folgenden i.d.R.: BLI) lagen erst wenige Studien vor, die untersuchen, welchen Nutzen Schulinspektionen erbringen.<sup>6</sup> Vollkommen offen war, wie Beratungssysteme aufgebaut sein müssen und welche Wirkungen sie im Qualitätsmanagement-Prozess entfalten. Unbestritten ist, dass Schulaufsicht, Schulinspektionen und Schulberatung zusammenwirken sollten, um die Schulqualität zu optimieren. Nicht immer genügend voneinander abgegrenzt sind die entsprechenden Rollen, die Mitarbeiter der Schulaufsicht, der Schulinspektion und der Schulberatung auszuüben haben<sup>7</sup>.

---

1 HOLTAPPELS / VOSS 2008, S. 63

2 Mit „Controlling“ soll hier der Prozess-Schritt gemeint sein, der sich an eine externe Evaluation anschließt; er umfasst Zielvereinbarungen und die Kontrolle, ob die vereinbarten Ziele erreicht wurden; vgl. Kapitel 3.6.2.4.

3 Das Land Brandenburg verwendet den Begriff „Visitation“, weil zu DDR-Zeiten Schulinspektionen durchgeführt wurden und der Begriff „Inspektion“ deshalb belastet ist (Erklärung eines Mitarbeiters der Geschäftsstelle Schulvisitation im Land Brandenburg gegenüber dem Verfasser). Baden-Württemberg spricht von „Fremdevaluation“, Nordrhein-Westfalen von „Qualitätsanalyse“. Anton Strittmatter unterscheidet auf der Ebene der Besteller und der Akteure jeweils interne und externe Evaluation und stellt „Selbstevaluation“ und „Externe Inspektion“ einander als Extreme gegenüber. Vgl. STRITTMATTER 2007, S. 97

4 Bei dem Begriff „Inspektion“ wird im Allgemeinen stärker die Bedeutung „Kontrolle“ assoziiert. Vgl. Kapitel 3.5.

5 In dieser Arbeit wird der Begriff „Schulaufsicht“ verwendet. In Wissenschaft und Bildungspolitik wird weitgehend synonym auch der Begriff „Schulverwaltung“ genutzt. Schulaufsicht trifft den Sachverhalt besser: Schulen können und sollen nicht zentral „verwaltet“ werden, sehr wohl aber muss eine staatliche Aufsicht stattfinden, wie sie das Grundgesetz in Artikel 7 vorschreibt.

6 Vgl. BOS / HOLTAPPELS / RÖSNER 2006, S. 95 ff.; vgl. GÄRTNER / WURSTER 2009

7 Unter „Rolle“ wird in dieser Arbeit die Summe der Verhaltenserwartungen verstanden, die mit einer sozialen Position verbunden sind. Genauer wird darauf in Teil 4 der Arbeit eingegangen.

Ziel dieser Arbeit ist es, in Form einer Pilotstudie die neu entstehende Steuerungsarchitektur im Deutschen Auslandsschulwesen zu analysieren und dabei auch zu einer Klärung der Funktionen und Rollen der auf der Steuerungsebene Beteiligten beizutragen. Im Zentrum der Arbeit steht die umfassende Frage: In welcher Weise werden Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements wirksam? Es schließt sich die Frage an, wie dabei die im Deutschen Auslandsschulwesen praktizierten Formen der Aufsicht, der Evaluation und der Beratung so ausgestaltet werden müssen, dass sie zu einer Verbesserung der Schulqualität beitragen? Dies bedeutet, dass das neu aufgebaute Qualitätsmanagement selbst, wenigstens in Kernbereichen, kritisch zu prüfen ist.

## **1.1 Grundlagen der Arbeit**

Der Verfasser dieser Arbeit vertritt das Land Baden-Württemberg im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) und ist dabei insbesondere mit Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung befasst. Er hat im Rahmen dieser Tätigkeit eine Ausbildung zum Schulinspektor<sup>8</sup> erhalten und war selbst an der Aufsicht, der Inspektion und Beratung von Schulen beteiligt. Schließlich hat der Verfasser an der Konzeption des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Auslandsschulen mitgewirkt und maßgeblich die Systeme der Inspektion, der Beratung und der weiter entwickelten Aufsicht mitgestaltet. Dies ermöglichte einen fruchtbaren wechselseitigen Austausch: Es erleichterte den Zugang zu Dokumenten, die in die Arbeit eingegangen sind; Dokumente, die nicht öffentlich zugänglich sind und die der Autor dieser Arbeit selbst verfasst oder mitverfasst hat, sind im Anhang einsehbar; und Vorarbeiten zu dieser Arbeit sind schließlich in die Erstellung dieser Dokumente eingegangen und wurden zum Teil an anderer Stelle auch veröffentlicht. Die große Nähe, ja die Teilhabe an den Prozessen erschwert aber auch den unparteiischen Blick aus der Distanz. In Kapitel 5.2 wird diese besondere Situation auf wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischer Basis reflektiert.

Die Teilhabe am PQM-Prozess der Auslandsschulen war der Anlass dafür, diese Arbeit zu schreiben. An der Schnittstelle zwischen praktischem Handeln und theoretisch fundierter Reflexion stellt sich bekanntlich der größte Erkenntnisgewinn ein. Der Verfasser betrachtet es als glücklichen Umstand, dass bildungspolitische Gestaltungsmöglichkeiten, praktisches Handeln und wissenschaftliche Analyse zusammen geführt werden konnten. Viele Seiten können daraus Gewinn ziehen: Ein solcher Reflexionsprozess wird der Qualität der Tätigkeit im Rahmen des Qualitätsmanagements zugute kommen. Gerade was das Beratungssystem, die Weiterentwicklung der Schulaufsicht sowie die Entflechtung von Rollen im Spannungsfeld von Aufsicht, Inspektion und Beratung betrifft, war Neuland zu erkunden.

---

<sup>8</sup> Aus Gründen besserer Lesbarkeit werden keine geschlechtsspezifischen Formen wie Inspektorin und Inspektor, Lehrerin und Lehrer usw. verwendet.

Schließlich können die Abnehmer profitieren: Für die das Auslandsschulwesen Fördernden Stellen<sup>9</sup> bieten sich Ansätze einer Evaluation des PQM-Systems und für alle am PQM Beteiligten werden Qualitätsprozesse analysiert sowie auf Basis von Rückmeldungen Schlussfolgerungen für eine Optimierung gezogen. Davon schließlich sollten die Menschen profitieren, die in den Deutschen Auslandsschulen lernen und lehren.

## 1.2 Vorgehen und Forschungsfragen

Die Arbeit orientiert sich an einem idealtypischen Forschungsablaufmodell aus Formulierung der Fragestellung, Beschreibung der Stichprobe sowie der Methoden, Darstellung der Ergebnisse und Diskussion.<sup>10</sup>

Zu Beginn dieser Arbeit wird es zusätzlich darum gehen, den Bezugsrahmen der Untersuchung herzustellen (Kapitel 2.). Vorgegangen wird dabei analytisch.

Wenn Qualität die Erfüllung von Anforderungen ist und deshalb die Anforderungen an ein Produkt oder ein System definiert werden müssen, wird Schulqualität zu einem dynamischen Begriff.<sup>11</sup> Denn die Anforderungen unterliegen einem ständigen Wandel und werden maßgeblich von den politisch Verantwortlichen definiert. Die Verantwortlichen wiederum lassen sich von der öffentlichen Meinung beeinflussen, die schließlich zurzeit erheblich von den Ergebnissen internationaler Lernstandsvergleiche bestimmt wird.

Zu Beginn muss definiert und begründet werden, was in dieser Arbeit unter „Schulqualität“ verstanden wird. Diese Definition ist zum einen geprägt von einem Verständnis „guter Schule“, das in den aktuellen Diskursen maßgeblicher Schulpädagogen entwickelt wird. Zum anderen folgt der Qualitätsbegriff dieser Arbeit dem niedersächsischen Qualitätsverständnis; dieses musste allerdings den Anforderungen angepasst werden, die sich aus dem Wirkungsfeld „Deutsche Auslandsschulen“ ergeben. In Deutschland hatte der Niedersächsische Orientierungsrahmen Schulqualität in der Fassung von 2003 Vorbildfunktion für weitere Bundesländer und diente auch dem Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland (im Folgenden i.d.R.: Qualitätsrahmen) als Modell<sup>12</sup> (Kapitel 3.3).

Dieses Kapitel ist Teil der Gesamtdarstellung des PQM-Modells (Kapitel 3.). Sowohl das theoretische Basismodell wie die aktuelle Umsetzung werden beschrieben. Dieser Teil der Arbeit hat zu einer Weiterentwicklung und Ausgestaltung des PQM-Modells beigetragen. Ziele, Methoden und Instrumente des PQM werden dargestellt.

---

9 Unter „Fördernde Stellen“ werden die staatlichen Stellen verstanden, die die Auslandsschularbeit tragen: das Auswärtige Amt, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die Länder in der Bundesrepublik Deutschland und die Kultusministerkonferenz.

10 Vgl. MAYRING 2001, [27] und Kapitel 5.2.1 dieser Arbeit

11 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 7

12 Die jeweils aktuelle Fassung des Niedersächsischen Orientierungsrahmens Schulqualität ist im Internet einsehbar unter: [www.mk.niedersachsen.de](http://www.mk.niedersachsen.de); der Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland findet sich im Anhang als Dokument 16.

Dem PQM waren Schulentwicklungsprozesse an Deutschen Auslandsschulen vorangegangen. Die innerdeutschen Fördernden Stellen hatten bald erkannt, welches Potenzial in diesen Prozessen für eine Verbesserung schulischer Qualität bereit lag und begannen gemeinsam mit einer Gruppe von Wissenschaftlern und schulischen Experten unter Leitung von Prof. Hans-Günter Rolff in zwei weltweit angelegten Zyklen die Schulen mit Schulentwicklungsseminaren zu unterstützen. Diese Entwicklungen mündeten in ein systematisches Qualitätsmanagement. Den Weg dazu bahnten Angebote der Selbst-Evaluation, Besuche *Kritischer Freunde* und der Qualitätsrahmen als Abbild „guter Schule“.

Mit dem Aufbau einer Bund-Länder-Inspektion wird das PQM auf eine neue Ebene gehoben (Kapitel 3.5). Den Ansätzen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung werden damit weitere Elemente einer Outputsteuerung hinzugefügt. In diesem Zusammenhang werden auch neue Controllinginstrumente der Fördernden Stellen, vorrangig der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (im Folgenden i.d.R.: ZfA oder Zentralstelle<sup>13</sup>), dargestellt. Außerdem wurden neben Formen der Evaluation und des Controllings in den vergangenen Jahren im Inland wie an Auslandsschulen am Outcome orientierte Methoden eingeführt, die Lernergebnisse definieren und messen. So definieren Bildungsstandards bzw. Kerncurricula, über welches Wissen und Können Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts verfügen sollen. Vergleichsarbeiten stellen fest, ob diese Ziele erreicht werden. Schließlich fügen sich Ergebnisse von Schulabsolventen in zentralen Prüfungen zu einem Gesamtbild der Qualität der Einzelschule bei Lernergebnissen und Abschlüssen zusammen.

Selbstverständlich ist, dass die so gewonnenen Informationen den Schulen zur Verfügung gestellt werden müssen. Denn die Schulen sollen daraus Steuerungswissen gewinnen, um Schwerpunkte der weiteren Qualitätsentwicklung zu bestimmen. An dieser Stelle entscheidet sich, ob das gesamte PQM-System nützlich ist. Wichtiger, als Daten zu erheben und zurückzumelden, ist es, dass diese für eine Verbesserung der Schulqualität genutzt werden. „Improvement after inspection?“ zitiert Norbert Maritzen<sup>14</sup> englische Schulforscher. Diese Frage stellt zum einen den Nutzen der Schulinspektionen überhaupt infrage und kann auf die gesamte Outputsteuerung übertragen werden, kann aber auch als Hinweis auf die Wichtigkeit der anschließenden Entwicklungsprozesse verstanden werden. Eine Darstellung dieser Qualitätsprozesse im Anschluss an eine BLI stellt den nächsten Schritt der Untersuchung dar (Kapitel 3.6). Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf den Beitrag der Schulaufsicht gelegt. Deren Beitrag verschiebt sich von einer Mikro- zu einer Makrosteuerung mit Beratungsanteilen, wenn Zielvereinbarungen mit Schulen abgeschlossen und Schulen fachlich beraten werden sowie die Zielerreichung überprüft wird (Kapitel 3.6.2).

In Übereinstimmung mit Schulforschung und Bildungsbehörden gehen auch die Fördernden Stellen im Auslandsschulwesen davon aus, dass die einzelnen Schulen Unterstützung gerade bei der Qualitätsentwicklung im Anschluss an eine BLI benötigen.

---

13 Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist eine Abteilung des Bundesverwaltungsamtes Köln (BVA), die im Auftrag des Auswärtigen Amtes (AA) Deutsche Schulen und andere schulische Einrichtungen im Ausland finanziell und materiell fördert. Sie untersteht der Fachaufsicht des Schulreferats im Auswärtigen Amt und arbeitet eng mit den Schul- und Kultusverwaltungen der Bundesländer zusammen.

14 MARITZEN 2006, S. 21

Der Aufbau eines Beratungssystems fügt dem PQM einen weiteren zuvor fehlenden Baustein hinzu (Kapitel 3.7). Im Vorgriff auf die Ergebnisse des 4. Teils der Arbeit werden hier die Funktionen und Rollen auf den PQM-Feldern „Schulaufsicht“, „Inspektion“ und „Beratung“ bestimmt.

Die im Aufbau befindlichen Aufsichts-, Inspektions- und Beratungssysteme werden anschließend in Form eines Exkurses in Teil 4 der Arbeit unter einem besonderen Blickwinkel untersucht. In diesem Zusammenhang ist eine theoriegeleitete Klärung der Rollen *Aufsicht*, *Inspektion* und *Beratung* in allgemeiner Form erforderlich.

Außerdem mussten die Rollen des *Schulaufsichtsbeamten*, des *Schulinspektors*, des *Schulberaters* im PQM-System eindeutig definiert werden, wobei die Beraterrolle selbst noch weiter auszudifferenzieren ist. Das grundsätzliche Prinzip, nämlich die entsprechenden Funktionen nicht in Personalunion an ein und derselben Schule wahrzunehmen, erfordert eine Funktions- und Rollenabgrenzung. Zu fragen ist an dieser Stelle außerdem, wie mit Rollenvermischung und Rollenentflechtung im System der Deutschen Auslandsschulen so umzugehen ist, dass Qualitätsprozesse gestützt und nicht gefährdet werden.

Der folgende 5. Teil der Arbeit zieht eine Zwischenbilanz und beinhaltet Vorarbeiten zur Frage nach der Wirksamkeit und Stimmigkeit des bestehenden Qualitätsmanagements an Deutschen Auslandsschulen. Untersucht werden muss, ob sich das Drei-Säulen-Modell aus Schulaufsicht / Schulinspektion / Schulberatung als funktional für die Sicherung und Entwicklung von Qualität erweist. Eine ausgewählte Stichprobe befragt am PQM Beteiligte in Schulen nach ihren Einschätzungen der Stimmigkeit und Wirksamkeit der Bund-Länder-Inspektion im Rahmen des Qualitätsmanagement-Modells. Der Fokus liegt auf Einschätzungen darüber, wie die Bund-Länder-Inspektion in den Schulen wahrgenommen wird. Schlussfolgerungen sollen eine Weiterentwicklung des Modells anstoßen.

Der Schlussteil (Kapitel 6) beinhaltet die Diskussion der Ergebnisse. Aus der Bewertung der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des PQM und soweit möglich des Deutschen Auslandsschulwesens gezogen. Die Arbeit wird mit der Feststellung noch offener Forschungsfragen und einem Fazit enden.

Die Arbeit wird sich von den folgenden Forschungsfragen leiten lassen:

- Was wird in dieser Arbeit unter „schulischer Qualität“ verstanden?
- Welche Form nimmt das Pädagogische Qualitätsmanagement im Auslandsschulwesen an: Welche Ziele werden verfolgt, welche Strukturen wurden geschaffen, welche Methoden und Verfahren werden eingesetzt, welche Akteure agieren in welchen Rollen und mit welchen Aufträgen?
- Welche Funktionen kommen dabei der Schulaufsicht, der Inspektion und dem Beratungssystem zu? Und wie ist die Steuerungsmacht verteilt?
- Wie gelingt es, Rollenvermischungen, Rollenkonflikte und Interferenzen zu vermeiden?

- Wie wird die Architektur der Systemsteuerung in den Schulen wahrgenommen?
- Wie werden die Bund-Länder-Inspektionen insgesamt wahrgenommen?
- Als wie treffgenau wird der BLI-Bericht wahrgenommen?
- Welche Wirkungen gehen von der BLI auf die schulische Qualitätsentwicklung aus?

Im Einzelnen muss hier gefragt werden nach:

- der Kontroll- oder Entwicklungsfunktion
  - der Schulträgerreaktion
  - einer Intensivierung der Kooperation auf der Führungsebene
  - einer Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte
  - einer Impulsgebung für Unterrichtsentwicklung
  - einer Intensivierung der Steuergruppenarbeit
  - der Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen und -systeme
  - den Grenzen der Wirksamkeit der BLI
  - der Abstimmung von BLI und PQM
- Welche Funktion haben Regional- und Prüfungsbeauftragte wahrgenommen?
  - Ist eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung gelungen?
  - Welche – möglicherweise unerwünschten – Nebenwirkungen löst die bestehende Form der Systemsteuerung aus?
  - Ist der Aufwand für Schulen angemessen?
  - Welche Schlüsse sind aus all dem für die Weiterentwicklung des Pädagogischen Qualitätsmanagements und die BLI zu ziehen?
  - Welche Schlussfolgerungen können ggf. für die Weiterentwicklung des Systems der Deutschen Schulen im Ausland gezogen werden?
  - Welche Forschungsfragen bleiben offen oder haben sich im Rahmen dieser Studie ergeben?



## 2. Bezugsrahmen der Arbeit

Der Bezugsrahmen der Untersuchung wird in vier Schritten entfaltet.

1. Die entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Wirksamkeit des PQM an einzelnen Schulen überhaupt zu Objekten einer Untersuchung wird, ist, dass Schulen wenigstens eine Teilverantwortung für ihre Qualität zugesprochen wird. In einem klassischen Input-System dagegen liegt auch die Qualitätsverantwortung bei den staatlichen Stellen, die den Input leisten. Der Beitrag der Schule besteht dann in erster Linie darin, Vorgaben mit gegebenen Ressourcen umzusetzen. Anders liegt die Sache bei teilautonomen Schulen innerhalb eines vorrangig am Output orientierten Systems<sup>15</sup>. Hier werden gute Ergebnisse erwartet und hier eröffnet ein Handlungsrahmen den Schulen Gestaltungsräume dafür, die Rahmenbedingungen so auszufüllen, dass feststellbare Ergebnisse schulischer Arbeit weiter optimiert werden. Deshalb wird in einem ersten Schritt die Stellung der „teilautonomen Schulen“ im System geklärt (Kapitel 2.1).
2. Um festlegen zu können, was von Schulen erwartet wird und um Ergebnisse bewerten zu können, muss der zugrunde liegende Qualitätsbegriff definiert werden. Die Qualitätsvorstellung dieser Untersuchung wird in einem zweiten Schritt entwickelt und basiert im Wesentlichen auf dem Niedersächsischen Orientierungsrahmen (Kapitel 2.2).
3. Schulqualität ist allerdings auch von Anforderungen abhängig, die sich aus dem besonderen schulischen Umfeld ergeben. Deutsche Auslandsschulen weisen eine andere Struktur auf und arbeiten in einem anderen Kontext als Schulen im Inland. Deshalb wird der Qualitätsbegriff in einem dritten Schritt um die auslandsschulspezifischen Anforderungen erweitert (Kapitel 2.3).
4. Die genannten Faktoren haben Auswirkungen auf das Steuerungsmodell. Armin Lohmann spricht von „Neuer Steuerung.“<sup>16</sup> Schulaufsicht im klassischen Sinne ändert Ihre Funktion. Schulinspektion und Schulberatung treten hinzu und mussten in das PQM-Modell integriert werden. Mit neuen Aufgaben sind neue Rollen verbunden. Diese sind zu definieren. Dies geschieht auf der Basis der Kommunikationspsychologie und vor dem Hintergrund einer Theorie der systemischen Beratung. Zu klären ist eine Vereinbarkeit der Rollen, die Gefahr von Interferenzen, die Notwendigkeit einer Rollenentflechtung und schließlich, inwieweit die Praxis des Qualitätsmanagements eine solche Entflechtung zulässt. Dieser letzte Schritt wird in Form eines Exkurses im Anschluss an das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements getan, um den Verlauf der schulpädagogisch orientierten Darstellung nicht zu unterbrechen (Kapitel 4).

---

<sup>15</sup> Neben dem Begriff „teilautonom“ werden u.a. die Begriffe „eigenverantwortliche Schule“ oder „selbstständige Schule“ weitgehend synonym verwendet; vgl. auch HOLTAPPELS u.a. 2008

<sup>16</sup> LOHMANN 2006, S. 134

## 2.1 Teilautonome Schule und neue Steuerungsinstrumente

Bis vor wenigen Jahren unterlagen Schulen im Inland einer relativ rigiden Schulaufsicht.<sup>17</sup> Schulen mussten detaillierte Vorgaben beachten und verfügten über geringe Gestaltungsräume. Schulaufsicht verstand sich vor allem als Instanz zur Kontrolle, ob Gesetze und Verordnungen sowie Erlasse erfüllt wurden. Bei Beschwerden wurden Überprüfungen vorgenommen. Seit dieser Zeit hat sich das Schulsystem stark verändert.

Die Bildungsforschung hat vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleiche mehr Eigenverantwortung von Schulen eingefordert: "Die Autonomie der Einzelschule ist (...) eine wesentliche Voraussetzung für Leistungssteigerung und Wettbewerb."<sup>18</sup> Michael Schratz spricht vom *Mega-Trend* der Dezentralisierung und weist auf den Zusammenhang mit der Evaluation hin: „Wenn Schulen finanziell und curricular autonomer und unabhängiger werden, besteht eine entsprechend größere Notwendigkeit für Überprüfung und Vergleiche.“<sup>19</sup> Es wird die Frage aufgeworfen: "Wie sollen Schulen, denen von ihren Auftraggebern Teilautonomie zugesagt wird, so überwacht werden, dass aus wachsender Freiheit nicht Beliebigkeit entsteht?"<sup>20</sup> Es entsteht die Frage nach einer neuen Grammatik der Systemregulierung mit entsprechenden neuen Steuerungsinstrumenten.

Schulforscher sprechen von einem Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie.<sup>21</sup> Eine deterministische, linear-kausale Input- und Prozesssteuerung werde von einem „Neuen Steuerungsmodell“ abgelöst: Eine „kontextuelle“ Steuerung wirke über veränderte Rahmenbedingungen, über Vereinbarungen mit Schulen und über eine Konkretisierung der Ziele sowie eine Gestaltung der Veränderungsprozesse; Schulen entwickeln nach diesem Ansatz eine eigene Entwicklungsdynamik und nutzen Potenziale der Selbststeuerung.

Internationale Vergleichsuntersuchungen von Schulen wie PISA haben nicht zufriedenstellende Ergebnisse für Deutschland erbracht. Zugleich wurde sichtbar, dass Staaten mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung für Schulen und zugleich verbindlich festgelegten Leistungserwartungen sowie ihrer systematischen Überprüfung höhere Leistungen erzielen.<sup>22</sup> Daraus wurde die Schlussfolgerung gezogen: Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Maßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse.

Bildungsreformen der letzten Jahre, z.B. in Baden-Württemberg im Jahr 2004, haben deshalb für Schulen größere Gestaltungsräume geschaffen und ihnen eine Mit- oder

---

17 Das Folgende wird am Beispiel Baden-Württembergs aufgezeigt; Entwicklungen in anderen Ländern entsprechen dem Trend.

18 KLIEME u.a. 2007, S. 93

19 SCHRATZ u.a. 2002, S. 131

20 BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007, S. 9

21 Vgl. MÜLLER / DEDERING / BOS 2008

22 Diese Position findet breite Akzeptanz in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Aus Sicht der Schulforschung wird allerdings darauf hingewiesen, „dass die Vermutung über den Zusammenhang von Schulautonomie und Qualitätsverbesserung bisher nur eine begrenzte empirische Bestätigung erfahren hat“, PFEIFFER 2008, S. 22

gar die Hauptverantwortung für eine Verbesserung der Schulqualität überlassen.<sup>23</sup> Zugleich werden Systeme der Evaluation aufgebaut, die feststellen und an die Schulen zurückmelden, ob die vom Staat definierten Qualitätsmaßstäbe erfüllt werden.<sup>24</sup> Von „neuen Steuerungsmodellen“ wird mehr Effizienz und Effektivität bei der Steuerung erwartet. Kompetenzen werden von der höheren auf die niedrigere Ebene verlagert. Auf der Seite der Input- und Prozesssteuerung werden detailbessere Regulierungen seitens der Zentrale zurückgenommen. Über präzise Zielbeschreibungen und unterschiedliche Verfahren der Evaluation soll eine Outputsicherung erfolgen. Insgesamt ist mit dem Wechsel von der „Input- und Prozess- zur Outputsteuerung“ ein „tendenzieller Rückzug des Staates auf das budgetierte Bereitstellen von Ressourcen“ verbunden.<sup>25</sup>

Die folgende Darstellung von entsprechenden Maßnahmen bezieht sich auf Baden-Württemberg; ähnliche Entwicklungen weisen die anderen Bundesländer auf. Eine Verwaltungsreform hat dort eigenständige Schul- und Oberschulämter in Landratsämter und Regierungspräsidien eingegliedert und die mittlere und untere Schulaufsichtsbehörde faktisch geschwächt. Zielvorgabe ist eine „Effizienzrendite“ von 25%. Diese soll durch den Abbau bzw. die Verlagerung von Verwaltungsaufgaben und Personalkürzung erreicht werden. Zugleich wurde das unabhängige *Landesinstitut für Schulentwicklung* geschaffen, das die Zuständigkeit für die im Schuljahr 2006/07 begonnene Fremdevaluation erhielt. Entsprechend der größeren Eigenverantwortlichkeit der Schulen für Qualitätsfragen wurde die Stellung der Schulleiter gestärkt. Im Zuge dieser Entwicklungen werden Unterstützungs- und Beratungssysteme für Schulen und insbesondere Schulleitungen notwendig, um die zusätzlichen Aufgaben auch professionell bewältigen zu können. Mit all diesen Entwicklungen ist eine Neuverteilung der Steuerungsmacht im Bildungswesen verbunden.

Diese Entwicklung auf der Steuerungsebene korrespondiert mit Entwicklungen an der schulischen Basis. Seit ungefähr Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts haben Lehrkräfte an immer mehr Schulen mit „neuen, offenen“ Unterrichtsformen experimentiert und begonnen, bei einer systematischen Unterrichtsentwicklung zusammenzuarbeiten. Schulleitungen und Schulverwaltungen haben erkannt, wie wichtig es ist, mithilfe von Personalentwicklung die Personalressourcen besser zu nutzen. Ganze schulische Systeme haben mit Organisationsentwicklung begonnen und werden dabei von der Schulverwaltung unterstützt. So wurden Schulberater und Prozessbegleiter ausgebildet und können von Schulen angefordert werden. Alle diese Veränderungen bilden gemeinsam den Prozess der Schulentwicklung. Dieser Prozess muss von allen am Schulleben Beteiligten – Lehrpersonal, Schülerschaft und Eltern – getragen werden, um wirksam sein zu können. Die Schulverwaltung hat dabei eher die Rolle der Unterstützung.

---

23 Schulen verfügen über ein Drittel der Unterrichtszeit selbst und planen den entsprechenden Unterricht im Rahmen eines Schulcurriculums; eine Kontingenzstundentafel legt nur Stundenkontingente für Mehrjahresabschnitte und Fächer sowie Fächergruppen fest; viele Einzelentscheidungen wurden an die Schule verlagert; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2004

24 Vgl. KEMPFERT / ROLFF 2005

25 Vgl. HOLTAPPELS / KLEMM / ROLFF 2008, S. 1

Nach wie vor ist eine zentrale Steuerung des Bildungssystems unverzichtbar, muss aber mit der zunehmenden Eigenständigkeit der Schulen in Einklang gebracht werden. Hermann Pfeiffer spricht von einer „Dialektik von Gewährung und Nutzung der gewährten Handlungsspielräume“.<sup>26</sup> Dazu dient auch ein neues Konzept für das Zusammenwirken von Schule und Schulaufsicht: "Zielvereinbarungen verbinden die aus der erweiterten Eigenverantwortung erwachsenden Entwicklungsimpulse der einzelnen Schule mit den bildungspolitischen Vorgaben des Landes, wie sie aus Art. 7 des Grundgesetzes abgeleitet werden. So ermöglichen Zielvereinbarungen die systematische Verknüpfung von schulischer Eigenständigkeit, Evaluation der Schulentwicklungsprozesse und schulaufsichtlicher Verantwortung."<sup>27</sup>

## 2.2 Der Qualitätsbegriff schulischer Systeme

Qualität ist ein dynamischer Begriff und meint die Erfüllung von Anforderungen. Deshalb müssen die Anforderungen definiert werden. In dieser Arbeit wird unter schulischer Qualität das verstanden, was der *Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*<sup>28</sup> in Form von Qualitätskriterien als Schulqualität definiert. In Kapitel 3.3 wird auf die entsprechende Qualitätsvorstellung näher eingegangen. Dieser Qualitätsrahmen

- folgt dem Qualitätsverständnis der niederländischen Schulinspektion
- sowie des INIS-Projektes der Carl Bertelsmann-Stiftung,
- orientiert sich an den Qualitätsrahmen einzelner Bundesländer, und zwar vorrangig am Niedersächsischen Orientierungsrahmen,
- wurde weiterentwickelt und an die spezifische Situation der Auslandsschulen angepasst.

Ein Gremium aus Wissenschaftlern, Mitgliedern der Berichterstattergruppe „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ des BLASchA, Mitarbeitern der Zentralstelle sowie Experten aus Landesinstituten hat den PQM-Prozess auch bei der Entwicklung des Qualitätsrahmens begleitet.

Was die Qualitätsdiskussion anbelangt, ist zweierlei festzustellen. Erstens konstatiert Fuchs: „Die wissenschaftliche Entwicklung der Kernkriterien von Schulqualität kann als abgeschlossen angesehen werden.“<sup>29</sup> Zweitens gibt es keinen Disput über die Vorstellungen von guter Schule, sondern die Qualitätsvorstellungen, wie sie in den Qualitätsrahmen der Länder und im weit verbreiteten Selbstevaluationsinstrument SEIS dargestellt werden, weisen eine große gemeinsame Schnittmenge auf.

---

26 PFEIFFER 2008, S. 11

27 Wolfgang Fröhlich, Amtschef des Kultusministeriums von Baden-Württemberg, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 4

28 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006

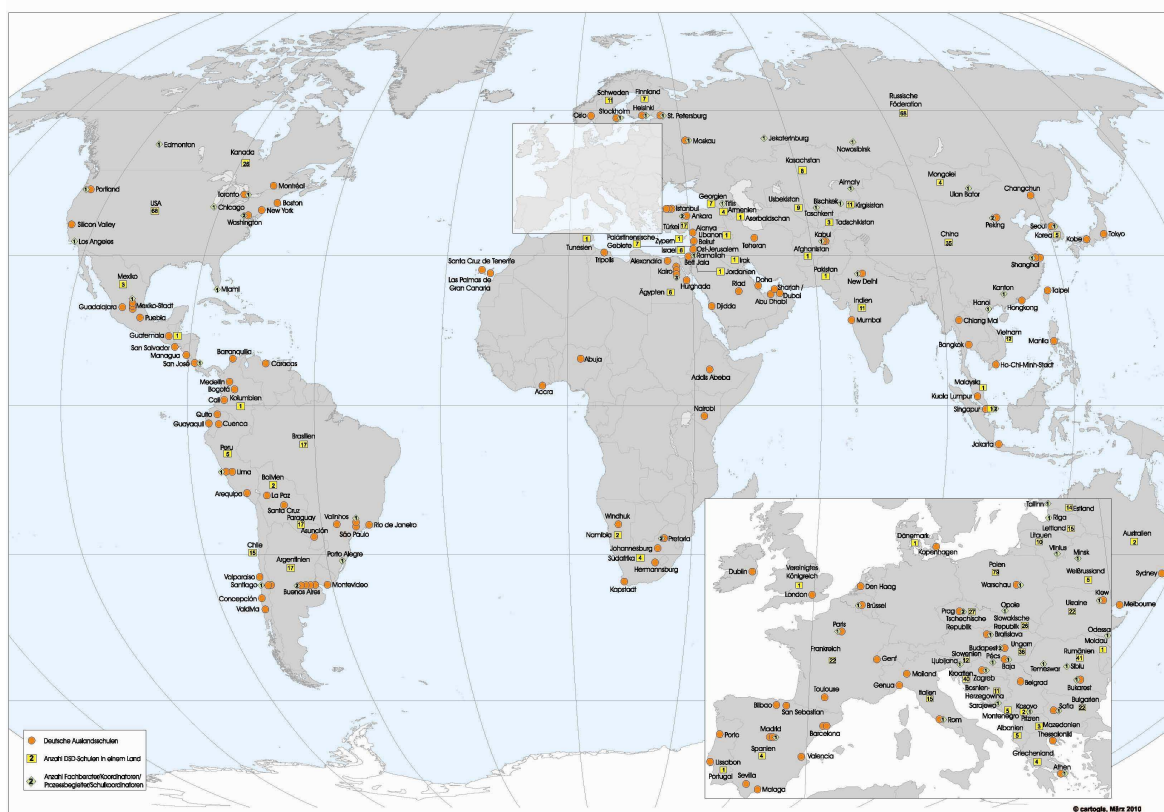
29 FUCHS 2005, S. 135

## 2.3 Das System der Deutschen Schulen im Ausland

Weltweit besuchen ca. 77.500 Schüler eine der insgesamt 135 Deutschen Auslandsschulen.<sup>30</sup> Rund 1.300 aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte unterrichten zusammen mit einheimischem Lehrpersonal 20.000 deutsche und 57.500 nicht-deutsche Schüler. Kinder, die anerkannte Deutsche Auslandsschulen besuchen, gelten als Bildungsinländer, wenn sie Zeugnisse und Abschlüsse erhalten, die von der Kultusministerkonferenz anerkannt und inländischen Testaten gleichgestellt sind. Die Schulstandorte zeigt die folgende Abbildung:

### Abbildung

#### Überblick über Standorte und Typen Deutscher Schulen im Ausland



(Quelle: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Internettefassung unter: [www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de))

In vielen Punkten unterscheiden sich Deutsche Schulen im Ausland von Schulen im Inland: Fast alle Auslandsschulen sind private Schulen, die sich überwiegend selbst finanzieren. Eltern sind Mitglieder im Schulverein und wählen einen Vorstand, der als Schulträger die Schule vertritt. Ein aus Deutschland vermittelter Schulleiter trägt allerdings die pädagogische Verantwortung für alle Fragen des Lehrens und Lernens. Die

<sup>30</sup> Dieser Abschnitt ist eine gekürzte und aktualisierte Fassung des Beitrags von BRÜSER-SOMMER 2007.

Schülerschaft sowie die Lehrkräfte sind bunt gemischt. Sofern sie aus Deutschland kommen, stammen sie aus allen 16 Bundesländern.

Deutschland ist als weltgrößter Warenexporteur (2008) darauf angewiesen, dass Experten weltweit für deutsche Unternehmen tätig sind. Ein Aufenthalt fällt leichter, wenn für die eigenen schulpflichtigen Kinder vor Ort ein geeignetes schulisches Angebot bereit steht. Darüber hinaus werden die Schulen aus Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert, weil sie Träger der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) sind: Sie sollen die deutsche Sprache fördern, deutsche Kultur und Bildung vermitteln und dazu beitragen, dass Deutschland weltweit als demokratisches und friedenssicherndes Land wahrgenommen wird. Viele Entscheider in Politik und Wirtschaft aus Ländern mit Schulstandorten sind Absolventen Deutscher Schulen.

Die beiden wichtigsten Schultypen sind „Deutschsprachige Auslandsschulen“ und „Begegnungsschulen mit bikulturellem Schulziel“. In deutschsprachigen Schulen sollen schulpflichtige Kinder von Eltern, die als Experten im Ausland leben, nach deutschen Lehrplänen unterrichtet und zur Mittleren Reife oder zum Abitur geführt werden. Unterrichtssprache ist Deutsch. Begegnungsschulen dagegen sind Schulen, die deutsche Heranwachsende gemeinsam mit Schülern des Sitzlandes besuchen. Hier unterrichten deutsche und einheimische Lehrkräfte. Die Sprache des Sitzlandes ist zum Teil auch die Unterrichtssprache. Schulziele sind landeseigene Abschlüsse und das deutsche Abitur. Daneben gibt es noch Europäische Schulen, Bundeswehrsulen und landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Die Deutschen Auslandsschulen bieten im Wesentlichen folgende Abschlüsse an:

- Hauptschulabschluss
- Mittlerer Schulabschluss
- Deutsche allgemeine Hochschulreife
- Deutsche Internationale Abiturprüfung
- Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz und
- nationale Abschlüsse der Sitzländer

Die weltweit operierenden Deutschen Auslandsschulen unterliegen einerseits besonderen Bedingungen, sind aber andererseits in innerdeutsche Entwicklungen einbezogen. Bildungspolitisch verfolgen sie innerhalb des Spektrums an Veränderungen in den Bundesländern eine „mittlere Linie“. Innerdeutsche Entwicklungen im Bildungswesen prägen also die Entwicklung der Auslandsschulen. Dies ist einerseits zwangsläufig, da ein ständiger Personalaustausch zwischen In- und Ausland stattfindet, andererseits auch beabsichtigt, da den Schülern der Wechsel zwischen inner- und außerdeutschen Schulen erleichtert werden soll. Deshalb ist es nur folgerichtig, dass die beschriebene Akzentverschiebung weg von der Schulaufsicht hin zur -beratung auch für das Auslandsschulwesen zu beobachten sind.

Ein Unterschied besteht allerdings darin, dass Auslandsschulen bis auf wenige Ausnahmen<sup>31</sup> keine staatlichen Schulen sind, sondern private Schulen, die von Deutschland gefördert werden. Sie besitzen damit immer schon einen größeren Grad an Eigenständigkeit als den, den Inlandsschulen derzeit schrittweise erhalten. Weitere Besonderheiten der Auslandsschulen bestehen darin, dass diese Schulen im Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen am Standort stehen und die dort tätigen vermittelten Lehrkräfte im Durchschnitt besser qualifiziert und höher motiviert sind als Lehrkräfte im Inland.<sup>32</sup>

---

31 Einige wenige Schulen werden vom Bundesminister für Verteidigung betrieben; 12 Europäische Schulen von der Europäischen Union.

32 Diese Aussage stützt sich auf eigene Erfahrungen an den Schulen.

### 3. Der Rahmen: Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements

In den zurückliegenden Jahren wurde ein Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) für das System der Auslandsschulen aufgebaut. Darunter versteht man ein ganzheitliches Modell der Qualitätsentwicklung und -sicherung, das die Sicherung guten Unterrichts bzw. die Verbesserung seiner Qualität in den Mittelpunkt stellt und systematisch, auch mit Hilfe von Bund-Länder-Inspektionen, zur Definition von Standards sowie zur Verbesserung der Schulqualität beiträgt. Das Basismodell wurde von Hans-Günter Rolff entwickelt und wird im folgenden Kapitel vorgestellt. Das Modell bettet sich ein in den Kontext der in Kapitel 2.1 dargestellten Trends zur teilautonomen Schule.<sup>33</sup>

Diese Arbeit dokumentiert die Weiterentwicklung und Umsetzung des Grundmodells und leistet einen Beitrag zu seiner Analyse. Rolff definiert die Anforderungen an das Modell folgenderweise: „... es muss ganzheitlich sein, d.h. auf einer umfassenden Selbstevaluation beruhen, extern überprüft werden und am besten auch noch eine Zertifizierung umfassen. Zudem sollte es nicht nur einen Management-Fokus haben, sondern dezidiert pädagogisch orientiert sein.“<sup>34</sup>

Rolff grenzt das Modell von anderen Qualitätsmanagement-Modellen wie ISO 9001, EFQM und Q2E ab<sup>35</sup>. Diesen mangle es an Ganzheitlichkeit. Vor allem fehle ein pädagogischer Referenzrahmen. ISO 9001 ist nicht schulbezogen und evaluiert bekanntermaßen die Prozessqualität, während das PQM vorrangig vor eher formalen Qualitätsmanagement-Prozessen auch die pädagogisch-inhaltlich bestimmte Ergebnisqualität verbessern will. Auch EFQM ist nicht schulbezogen und nicht auf die Erfüllung von Standards ausgerichtet, sondern setzt bei der Bewertung auf die Selbstverantwortung von Unternehmen. Q2E schließlich ist zwar ein schulbezogenes Modell, ist aber nicht ergebnisorientiert und überlässt es gleichfalls den Schulen weitgehend selbst, jeweils den Qualitätsmaßstab für die eigene Schule zu definieren.<sup>36</sup>

PQM will sicherstellen, dass die umfeldbedingt sehr unterschiedlichen Deutschen Auslandsschulen möglichst gleichwertig sind, jedenfalls bestimmte Mindeststandards erfüllen. Als private Schulen verlangen sie von den Eltern Schulgeld in beträchtlicher Höhe, stehen in einem scharfen Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen und müssen Kunden gewinnen sowie Kunden an sich binden. Dies gelingt nur, wenn sie qualitativ überzeugen und ihre Qualität ausweisen. Für erfolgreiche Schulen wurde deshalb die Vergabe eines Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ beschlossen.

---

33 Hans-Günter Rolff kann als ein früher grundsätzlicher Anhänger von schulischer Eigenständigkeit gelten; bereits 1995 zieht er aus der geringen Plan- und Steuerbarkeit von Erziehungsprozessen die Schlussfolgerung: „Autonomie ist für pädagogische Arbeit also konstitutiv“, zit. n. FELDHOF u.a. 2008, S. 49

34 ROLFF 2006a, S. 87

35 ISO heißt: Internationale Organisation für Normierung /Standardisierung; EFQM: European Foundation for Quality Management; Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Q2E wird dargestellt von LANDWEHR o.J.

36 Ein Vergleich zwischen den genannten Qualitätsmanagement-Modellen findet sich in: TECHT / MERKT 2006, S. 186 ff.



Auch für die Auslandsschulen gilt, dass die bereits bestehende hohe Eigenverantwortlichkeit noch weiter zugenommen hat. Dies hängt auch mit den Kürzungen öffentlicher Mittel in den Jahren bis 2006 zusammen<sup>37</sup>. Der Anteil der Eigenfinanzierung der Schulen beträgt mittlerweile schon ca. zwei Drittel der Budgets und könnte langfristig weiter ansteigen. Gerade wegen des geringeren staatlichen Ressourcenaufwandes müssen die Mittel umso effizienter eingesetzt werden. Auch der Grundsatz, dass dem Grad der Freiheit auch der Grad der Verantwortung entsprechen muss, findet stärkere Anwendung als früher und die innerdeutschen Fördernden Stellen erwarten, dass die Auslandsschulen Rechenschaft über den Mitteleinsatz und erreichte Ergebnisse schulischen Lernens ablegen. In diesem Kontext wurde das Pädagogische Qualitätsmanagement aufgebaut. PQM-Grundmodell, Begründungszusammenhang, Entwicklung und Funktionsweise des PQM werden nun dargestellt.

### 3.1 Das Basismodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Im Folgenden wird das Basismodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) vorgestellt, so wie es von Hans-Günter Rolff entwickelt wurde.<sup>38</sup> Zugleich ist zu klären, in welcher Form das Grundmodell im Prozess der Implementierung für das Deutsche Auslandsschulwesen weiterentwickelt wurde.

Bislang praktizierte Verfahren der Qualitätssicherung „beziehen sich auf Qualitätsevaluation, aber kaum auf Qualitätsentwicklung. Qualitätsmanagement indes ist beides: Evaluation und Entwicklung.“<sup>39</sup> Rolff verwendet dafür den Begriff „Pädagogisches Qualitäts-Management“, kurz PQM, weil dieser Begriff Qualitäts-*Sicherung* und Qualitäts-*Entwicklung* zugleich bezeichnet.

Das entsprechende Modell umfasst

- vier Steuerkreise
- drei Treiber von Qualität
- zwei Entwicklungsachsen
- Ein- und Rückwirkungen dieser Komponenten aufeinander

Es handelt sich dabei nicht um ein lineares, sondern um ein komplexes Modell, das auch Rückkoppelungen kennt. Bei der Beschreibung des Modells musste im Folgenden trotzdem aus Gründen der Darstellung eine lineare Abfolge gewählt werden. Das Modell selbst wird auf der folgenden Seite abgebildet.<sup>40</sup>

---

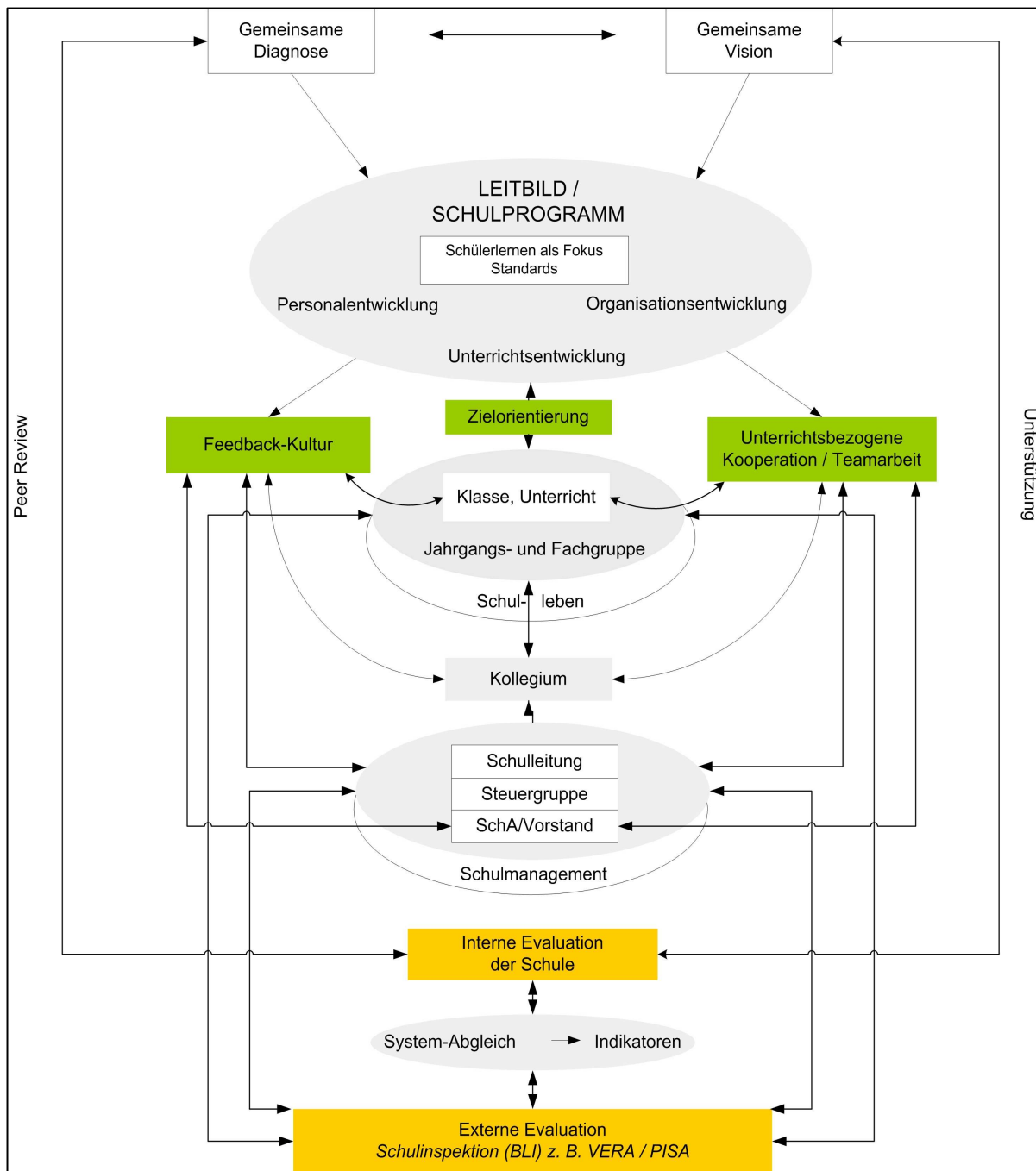
37 Die Zuschüsse des Bundes wurden von 1999 bis 2006 von 195 auf 172 Mio. Euro heruntergefahren. Quelle: Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage (Drucksache 16/1455)

38 Vgl. ROLFF 2001

39 Vgl. ROLFF 2001

40 Die Abbildung ist entnommen: ROLFF 2001

**Abbildung: System des Pädagogischen Qualitäts-Managements**  
(nach Hans-Günther Rolff)



**Steuerkreise:** Der wichtigste Steuerkreis ist inhaltlicher Art und prägt den pädagogischen Charakter des Modells („Inhaltlicher Steuerkreis“). Ausgangspunkt der Schulentwicklung ist ein Leitbild. Es dokumentiert das pädagogische Selbstverständnis des gesamten Kollegiums, möglichst auch der Eltern und der Schüler. Alle am Schulleben Beteiligten sollten in einer gemeinsamen Diagnose die Stärken und Schwächen der Schule klären, gemeinsame Visionen sollten entwickelt und in das Leitbild überführt werden. Aus dem Leitbild sollte eine Entwicklungsperspektive für die Unterrichtsentwicklung, die Personalentwicklung sowie die Organisationsentwicklung abgeleitet werden.

Diese Entwicklung sollte systematisiert geplant werden, indem ein Schulprogramm verfasst wird, das Entwicklungsschwerpunkte definiert, die anschließend umgesetzt werden. Dabei sollte die schulische Entwicklung sich unbedingt an einer Verbesserung der Lerngelegenheiten und -fortschritte der Schüler ausrichten.

Die Lehrkräfte sollten in Klassen- und Jahrgangsteams auf der operativen Ebene diese Prozesse steuern ("Operativer Steuerkreis").

Teilelemente der Steuerung auf der Leitungsebene sind Schulvorstand und Schulkonferenz (strategische Leitung) sowie Schulleitung (operative Leitung). Für die Koordination und die Prozess-Steuerung tritt eine Steuergruppe für Schulentwicklung hinzu, die auch Schüler und Eltern umfassen sollte („Leitungs-Steuerkreis“).

Ein vierter Steuerkreis nutzt Formen der Evaluation, um den Abgleich zwischen dem PQM der Einzelschule und den Anforderungen des gesamten schulischen Systems zu regeln („Evaluations-Steuerkreis“).

**Treiber von Qualität:** In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass drei „Treiber“ eine qualitätsfördernde Lernkultur voranbringen: *Zielführendes Handeln*, *Teamentwicklung* und *Feedbackkultur*. Deren Wirksamkeit ist durch Forschungsergebnisse abgesichert.<sup>41</sup>

- **Zielführendes Handeln:** Dazu gehört erstens das mit Hilfe einer Stärken-Schwächen-Analyse erworbene Wissen, wo die Schule steht; zweitens gehört dazu das Wissen um die Entwicklungsrichtung; drittens sind auch Zielvereinbarungen in jeder Form ein Element zielführenden Handelns. Dabei sollten die Ziele aus dem Leitbild, aus selbst vereinbarten Leitsätzen, aus vorgegebenen Standards oder den jeweiligen schulischen Entwicklungsschwerpunkten hergeleitet werden. Damit die Zielerreichung überprüfbar ist, müssen Schulen ihre operativen Ziele möglichst so formulieren, dass jeweils gefragt wird: Woran erkennt man, dass ...? Dazu eignen sich insbesondere Indikatoren.
- **Teamentwicklung:** Sie sollte sich in Form kollegialer Unterrichtsentwicklung vollziehen. Am wirksamsten sind sogenannte „Professionelle Lerngemeinschaften“<sup>42</sup>.
- **Feedbackkultur:** Entscheidend für Qualitätsentwicklung ist, dass Feedback professionell erfolgt, d.h. datengestützt ist und als konstruktiv erlebt wird. Die Feedbackkultur sollte mehrere an Schulentwicklung beteiligte Gruppen umfassen: Feedback zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie Eltern, zwischen Lehrkräften untereinander und im Verhältnis Lehrkräfte und Leitung. Auch Evaluationen sind eine Form von Feedback, werden aber im Folgenden gesondert angesprochen.

---

41 Vgl. ROLFF 2001

42 Darunter verstehen Martin Bonsen und Hans-Günter Rolf Teams, die folgende Merkmale aufweisen: 1. Gemeinsam vereinbarte Ziele, 2. Fokus auf Schülerlernen, 3. Deprivatisierung der Lehrerrolle, 4. Zusammenarbeit / Kooperation, 5. Reflektieren der Dialog (zielorientiert und datengestützt). Hinzu kommen müssen gemeinsam geteilte Werte wie Hilfekultur und Fehlertoleranz.

**Entwicklungsachsen:** Die beiden Entwicklungsachsen verlaufen vom Leitbild / Schulprogramm ausgehend über die Entwicklung der Qualitätstreiber *Feedback-Kultur* und *Teamentwicklung* hin zu den Klassen und dem Unterricht.

Während *Qualitätsentwicklung* am effektivsten entlang der Treiber verläuft, setzt *Qualitätssicherung* nach Rolff Evaluation voraus.<sup>43</sup> Wobei Evaluation im Rahmen von Qualitätsmanagement aus interner und externer Evaluation besteht, die ihre Wirkung optimal bei einem abgestimmten Zusammenspiel entfalten.

Aus Forschungen ist bekannt, dass angeordnete Fremdevaluationen oft unproduktiv sind und zu Widerstand, Demotivation oder unbrauchbaren Daten führen können.<sup>44</sup> Diese Gefahr besteht bei Selbstevaluation nicht. Diese erlaubt eine interne Spiegelung an pädagogischen Kriterien, wenn die Schule sich vor der Evaluation ein Leitbild zusammen mit einem Schulprogramm erarbeitet hat. Die Ergebnisse der Selbstevaluation sollten in einem Bericht festgehalten und möglichst der gesamten Schulgemeinschaft mitgeteilt werden. Dieser Bericht könnte auf einer pädagogischen Konferenz ausgewertet und in Projekte zur Weiterentwicklung der Schule umgesetzt werden. Selbstevaluationen sollten zyklisch, also fortlaufend erfolgen. Der Bericht dient zugleich der Vorbereitung eines Peer Reviews.

Eine nächste Stufe der Evaluation sollten Peer Reviews sein, die zwar „extern“ sind, bei denen die o.g. Abwehrhaltung allerdings gleichfalls kaum bestehen dürfte. Rolff beschreibt Peer Review folgendermaßen:

„Beim Peer-Review laden Schulen Personen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ein, die ein wohlwollendes und ein kritisches Auge auf die Schulen werfen („critical friends“). Das können Steuergruppenmitglieder anderer Schulen, Wissenschaftler oder Experten sein, die sie sich selbst aussuchen. Diese externen ‚Peers‘ geben ein kritisches Feedback. Es ist besonders wirkungsvoll, wenn es die Ergebnisse und Erkenntnisse einer vorangegangenen Selbstevaluation nutzt und ergänzt.“<sup>45</sup>

Das Verfahren des Peer Reviews wird an dieser Stelle nicht gesondert dargestellt. Dies geschieht im folgenden Kapitel 3.2, weil die Praxis im Auslandsschulwesen nahtlos dem im PQM-Basismodell skizzierten Verfahren entspricht.

Die letzte Stufe der Evaluation stellen externe Fremdevaluationen dar. Rolff nennt bereits jede Form von externer Evaluation „eine Neuerung, die einem Kulturbruch nahe kommt.“<sup>46</sup> Bisher sind Lehrkräfte nicht gewohnt, Außenstehenden gegenüber Einblick in ihren Unterricht zu gewähren und Rechenschaft über den Unterrichtserfolg abzulegen. Auch auf diese Form der Evaluation wird in einer dem Basis-Modell entsprechenden Weise in den folgenden Kapiteln der Arbeit näher eingegangen.

Zusammenfassend muss nochmals auf den umfassenden Charakter des PQM-Modells hingewiesen werden: „Es betrifft jeden Einzelnen, jede Arbeitseinheit und

---

43 Vgl. ROLFF 2001

44 Vgl. ROLFF 2001

45 ROLFF 2001

46 ROLFF 2001

letztlich das Ganze einer Schule. Qualität ist eine Systemeigenschaft. Alle sind für Qualität verantwortlich, die Lehrer, die Schulleitung, die Eltern und auch die Schüler, ohne deren Eigenanteil Lernen nicht möglich wäre.<sup>47</sup>

Zum System des PQM gehören im Basismodell aus dem Jahr 2001 die folgenden Komponenten:

- eine Stärken-Schwächen-Analyse
- ein Leitbild
- ein Schulprogramm
- davon abgeleitete Entwicklungsschwerpunkte
- eine Steuergruppe
- zielorientiertes Handeln
- eine Feedbackkultur
- kollegiale Unterrichtsentwicklung
- der Peer Review

Die aktualisierte Fassung (2009) hat die Weiterentwicklung des Modells durch die PQM-Projektgruppe<sup>48</sup> und seine Anreicherung um die folgenden Elemente teilweise bereits in das Basis-Modell integriert:

- die Bund-Länder-Inspektion (BLI)
- ein Zertifizierungsverfahren (Gütesiegelvergabe „Exzellente Deutsche Auslandsschule“)
- eine Qualitätsdokumentation der Schule als Inspektionsgrundlage
- eine schulische Maßnahmenplanung auf der Basis des Inspektionsberichts
- ein Unterstützungssystem in Form von Prozessbegleitern PQM
- ein an Qualitätsentwicklung ausgerichtetes Konzept der Personalentwicklung durch Lehrerfortbildung
- ein Zielvereinbarungsprozess unter Einschluss der Schulaufsicht

Die folgenden Kapitel 3.2 bis 3.6 stellen dar, in welcher Form das Basismodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements aus dem Jahre 2001 in den Folgejahren weiterentwickelt und im Auslandsschulwesen implementiert wurde. Grundlage ist das Fachpapier „Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Deutschen Schulen im Ausland (PQM)“, das der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im

---

47 ROLFF 2001

48 Vgl. Kapitel 3.8

Ausland im Jahr 2008 zustimmend zur Kenntnis genommen und damit zur verbindlichen Basis des Qualitätsmanagements im Auslandsschulwesen erklärt hat.<sup>49</sup>

Das aktuelle Konzept, das die Steuerungsebene zurzeit umsetzt, folgt insgesamt dem oben beschriebenen Basismodell. Unterschiede liegen insbesondere darin, dass zum Zeitpunkt der Modellentwicklung (2001) die Prozesselemente *Bund-Länder-Inspektion / Zertifizierung / Maßnahmenplanung / Unterstützungssystem / Personalentwicklung durch Lehrerfortbildung / Zielvereinbarungsprozess / Rolle der Schulaufsicht* noch nicht geklärt waren.

Auch spielen die im Modell verankerten „Treiber“ keine explizite, sehr wohl aber eine implizite Rolle. Dies hat damit zu tun, dass *Teamentwicklung* zwar ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal guter Schule darstellt und bei Bund-Länder-Inspektionen auch festgestellt wird, wie ausgeprägt dieses Qualitätsmerkmal ist, dass Teamentwicklung aber etwas ist, was nur die Schulen selbst, nicht aber die Steuerungsebene betreiben kann. Eine Stärkung der *Feedbackkultur* sowie *Zielführendes Handeln* werden als Grundvoraussetzungen eines wirksamen Qualitätsmanagements unterstellt, nur nicht als explizite Treiber benannt.

### **3.2 Schulentwicklung, Selbstevaluation und Peer Review**

In den 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts haben sich deutsche Schulen im Inland wie weltweit auf den Weg zur besseren Schule gemacht.<sup>50</sup> Anstöße haben insbesondere die Diskussionen um „Unterrichtsentwicklung“ von Heinz Klippert<sup>51</sup> und „Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff<sup>52</sup> gegeben. Es handelte sich um Schulentwicklung *bottom up*, getragen von den Ideen engagierter Lehrer, in unterschiedlichem Maße unterstützt von Schulleitungen, inspiriert von Diskussionen in Fachzeitschriften, oftmals eher misstrauisch beäugt von Kultusministerien und Schulverwaltungen. Hier wurde allerdings bald das Potenzial entdeckt, das in Schulentwicklungsprozessen enthalten ist. Die PISA-Hinweise, dass Staaten mit einem hohen Maß an schulischer Eigenverantwortung erfolgreichere Schulen besitzen, hat ein Umdenken auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Kultusministerien bewirkt.<sup>53</sup>

Nun wurde erkannt, dass Lehrkräfte als eigenverantwortlich und in Teams handelnde Schulentwickler höher motiviert sind und bessere Leistungen erbringen als top-down gegängelte Einzelkämpfer und dass allgemein die Arbeitszufriedenheit zunimmt. Dies alles gilt als die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Schulen überhaupt. Schulentwicklung „von unten“ und Bildungsreformen „von oben“ begannen zu harmonisieren, Bottom-up- und Top-down-Aktivitäten wurden zusammengeführt.

---

49 Abgedruckt als Dokument 4 im Anhang der Arbeit.

50 Als exemplarisch kann die Entwicklung der Deutschen Botschaftsschule Peking betrachtet werden; vgl. BRÜSER-SOMMER 2002

51 Vgl. insbesondere die Impulse für eine methodische Weiterentwicklung des Unterrichts: KLIPPERT 1994

52 Vgl. Hans-Günter Rolff: Schulentwicklung konkret, Seelze 2001

53 „Für die OECD-Interpreten der PISA-Studien (ist) der Zusammenhang zwischen der Selbstständigkeit der Einzelschule und der Leistungsentwicklung in ihr unstrittig“, HOLTAPPELS / KLEMM / ROLFF 2008, S. 2

Auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat erkannt, welches Qualitätspotenzial in den skizzierten Prozessen enthalten ist, und hat 2002 – gemeinsam mit der „Berichterstattergruppe Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ des BLASchA – begonnen, ein PQM-System aufzubauen.<sup>54</sup>

Am Anfang dieser Entwicklung standen mehrtägige Schulentwicklungsseminare der Zentralstelle und der o.g. „Berichterstattergruppe“ zusammen mit ausgewiesenen Fachexperten von Landesinstituten und Hochschulen.<sup>55</sup> Adressaten waren Schulleitungen, innerschulische Multiplikatoren und Schulvorstände. In den meisten beteiligten Schulen wurden Steuergruppen für Schulentwicklung gebildet, Leitbilder und Schulprogramme verfasst sowie Entwicklungsmaßnahmen geplant und durchgeführt. Im Rahmen einer Seminarreihe zum Pädagogischen Qualitätsmanagement wurden weltweit alle Regionen mit Standorten Deutscher Schulen abgedeckt. Folgende Module waren Themen in allen Seminaren:

- Basismodell des PQM: Die Qualitätsspirale vom Leitbild zur Evaluation
- Rollen von Schulleitung, Schulträger, Lehrer-, Schüler- und Elternschaft und anderer am Qualitätsprozess Beteiligter
- Aufgaben von Steuergruppen und Qualitätszirkeln
- Verfahren zur Erstellung eines Leitbildes
- Aufstellung eines Schulprogramms
- Erarbeitung von Schulentwicklungskonzepten
- Kennenlernen von Verfahren der internen und externen Evaluation

Felix Emminger, der selbst als Leiter und Referent an etlichen Seminaren beteiligt war, berichtet davon, dass diese Seminare den Austausch von Best-Practice-Beispielen unter den Beteiligten angestoßen haben. Auch konnten Schulen, die noch am Anfang der Entwicklung standen, von weiter entwickelten Schulen Impulse aufnehmen. Zwar waren Vertreter aller schulischen Gruppen eingeladen – auch die Schulvorstände, weil PQM auf die Partizipation der gesamten Schulgemeinde setzt – überwiegend war aber nur das pädagogische Personal vertreten. Zu diesem Zeitpunkt galt offenbar (anders als später ab der Ankündigung der Bund-Länder-Inspektionen) Schulentwicklung noch als Angelegenheit von Pädagogen und Qualitätsmanagement war noch nicht in allen Köpfen angekommen.

Emminger berichtet allerdings davon, dass die Seminarteilnehmer in der Regel mit einem geschärften Qualitätsbewusstsein aus den Seminaren wieder in ihre Schulen zurückgekehrt sind. In Folgendem herrschte am Seminarende jeweils Konsens:

- Qualitätsentwicklung und -sicherung sind genuine Aufgaben von Schulen
- Schulqualität muss ständig neu errungen werden
- Schulqualität erfordert Ressourcen

---

<sup>54</sup> Vgl. WEGMANN 2006

<sup>55</sup> Vgl. EMMINGER 2006

- Motor ihrer Entwicklung ist jede einzelne Schule
- Schulqualität kann nicht angeordnet werden, sie muss selbst erarbeitet werden
- Schule muss eine lernende Organisation werden
- Schulentwicklung wird von Widerständen begleitet
- Schulleitung und -träger müssen Entwicklung *ermöglichen*, nicht *machen*
- Die Erziehungs- und Unterrichtsqualität muss im Mittelpunkt stehen
- Die Überprüfung der Zielerreichung durch Evaluation ist unverzichtbar

Wer gute Schule machen will, muss in der Tat wissen, ob die sich entwickelnde Schule auf dem richtigen Weg ist und benötigt dazu Wissen, das aus Evaluation gewonnen wird. Deshalb waren von Anfang an die an der Schulentwicklung vor Ort Beteiligten an Daten interessiert, um eine Stärken-Schwächen-Analyse vornehmen und Entwicklungsschwerpunkte definieren zu können. Aus der Sicht der Fördernden Stellen erscheint dabei *Selbstevaluation* als notwendiger erster Schritt im Prozess der Gesamtevaluation. Jede Schule muss die Chance haben, ihre Qualität zu entwickeln, bevor ein kritischer Blick von außen auf die Schulqualität geworfen wird.

Seit März 2006 steht nach einer entsprechenden Vereinbarung der Zentralstelle mit der Bertelsmann-Stiftung das Selbstevaluations-Instrument *SEIS+* den Schulen zur Verfügung<sup>56</sup>. Mehr als 90 Schulen haben Nutzungsverträge mit den Fördernden Stellen abgeschlossen, können damit Daten über die Qualität der eigenen Schulen auf der Basis von Fragebögen erheben und erhalten nach der Datenaufbereitung einen Bericht.<sup>57</sup>

Einen Zwischenschritt zwischen Selbst- und Fremdevaluation stellt der *Peer Review* oder der Besuch „Kritischer Freunde“ dar<sup>58</sup>. Ein Team, möglichst aus verschiedenen Nachbarschulen, besucht die einladende Schule mit der Zielsetzung, einen kritisch-konstruktiven Blick von außen auf die Einzelschule zu werfen. Dabei gibt die besuchte Schule vor, zu welchen Qualitätsbereichen sie von den Kritischen Freunden Feedback einholen möchte. Zu erwarten ist, dass die Rückmeldungen eher konstruktiv-kollegial ausfallen, so dass ohne Angst vor Konsequenzen Hinweise für die weitere Verbesserung der Schulqualität bereitwillig aufgegriffen werden.

---

<sup>56</sup> Das Kürzel SEIS steht für „Selbstevaluation in Schule“; der Zusatz „+“ ist ein auslandsschulspezifisches Additum.

<sup>57</sup> Stand 31.01.2010, Quelle: Mitteilung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen; vgl. a. WEGMANN 2006, S. 85

<sup>58</sup> Eine ausführliche Darstellung findet sich in: BUHREN / DÜRING, 2008; vgl. auch die Regelung des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Anhang; siehe Dokument 15 (Vorbereitung und Durchführung eines Peer-Reviews)



Der Ablauf eines Peer-Reviews gliedert sich in die folgenden Phasen<sup>59</sup>:

- Vorbereitung – Beschluss der Schule
- ein datengestützter Schulbericht wird erstellt (als schuleigene Zwischenbilanz die „Geschäftsgrundlage“ für die Kritischen Freunde)
- Formulierung von zwei bis vier Konsultationsfragen an die Peers
- Auswahl der Peers, eventuell Training
- Vorgespräch / Vereinbarung des Procedere und Kontrakt
- Durchführung des Schulbesuchs (ca. zwei bis drei Tage)
- Interviews
- Methodik: Beobachtungen (u.U. auch im Unterricht) sowie Interviews mit Schulbeteiligten
- Rückmeldung erst mündlich und dann schriftlich

Die Analyse der Peers bezieht sich weitgehend analog zu Verfahren externer Fremdevaluation in der Regel auf die folgenden Bereiche: Dokumentenanalyse / Unterrichtsbeobachtung / Interviews / Einsicht in Schülerarbeiten / Analyse von Prüfungsergebnissen / Evaluation der Qualität des innerschulischen Qualitätsmanagements (Metaevaluation).

Innerhalb des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland sind Peer Reviews genau wie Selbstevaluationen verpflichtende Schritte, die einer Bund-Länder-Inspektion vorangehen müssen.<sup>60</sup> Meistens besuchen Mitglieder erweiterter Schulleitungen und oft auch Mitglieder von Schulvereinsvorständen Nachbarschulen.

In den folgenden Kapiteln werden die Einzelelemente des Pädagogischen Qualitätsmanagements der Deutschen Auslandsschulen dargestellt, die auf dem Basismodell von Hans-Günter Rolff basieren (vgl. Kapitel 3.1).

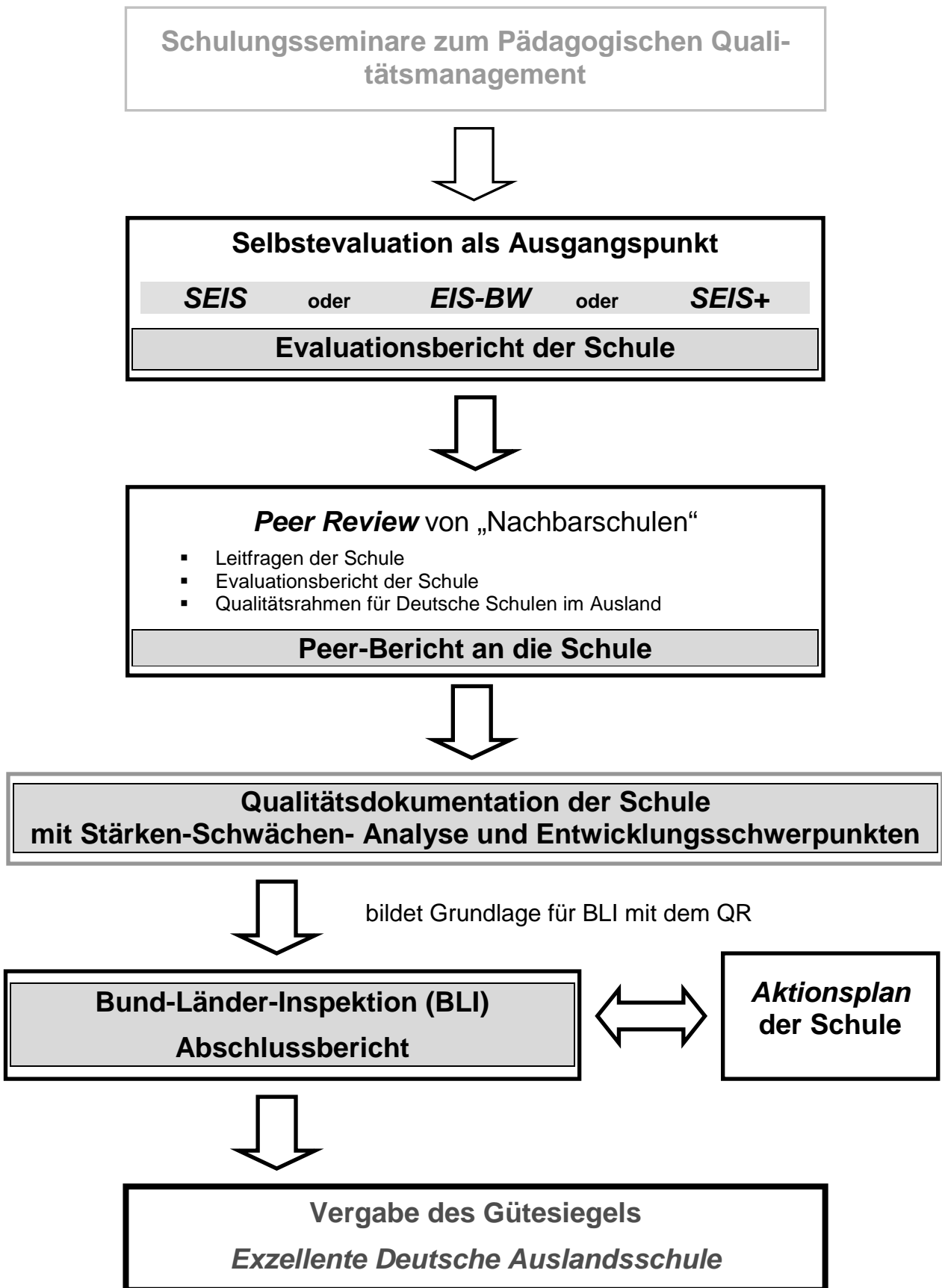
Die folgende Darstellung zeigt die wesentlichen Elemente des PQM-Prozesses in einer Abbildung.

---

<sup>59</sup> Vgl. ROLFF 2001

<sup>60</sup> Dabei können auch andere Selbstevaluations-Instrumente als SEIS+ genutzt werden.

Abbildung  
PQM-Prozess (vereinfachte Darstellung)



### 3.3 Der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland

Der Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland<sup>61</sup> ist aus der Zusammenarbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit Beauftragten der Kultusministerkonferenz im Rahmen der Berichterstattergruppe „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland sowie mit einer Gruppe anerkannter Qualitätsexperten aus Hochschulen und Landesinstituten unter Leitung von Hans-Günter Rolff entstanden.

Der Qualitätsrahmen nimmt zum einen die Aufgaben und Ziele der Bundesrepublik Deutschland für Deutsche Auslandsschulen im Rahmen der *Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik* (AKBP) auf und bildet zum anderen das Qualitätsverständnis der Länder in den Bereichen *Unterricht* und *Ergebnisse schulischen Lernens* ab. Der Qualitätsrahmen weist schulische Qualität anhand von *Qualitätsbereichen*, *Qualitätsmerkmalen*, *Qualitätskriterien* und *Qualitätsindikatoren* aus.

Das Qualitätsverständnis basiert also nicht auf empirischen Studien, sondern auf normativen Setzungen von Steuerungsinstanzen auch anderer Staaten (v.a. Niederlande) bzw. Länder (v.a. Niedersachsen).<sup>62</sup>

Der Qualitätsrahmen besteht aus 6 Qualitätsbereichen, 29 Qualitätsmerkmalen und 73 Qualitätskriterien und orientiert sich am Niedersächsischen Qualitätsrahmen sowie am Qualitätsrahmen für die INIS-Schulen („Internationales Netzwerk Innovativer Schulen“) der Carl Bertelsmann Stiftung unter Aufnahme zusätzlicher auslandsschulspezifischer Kriterien.

Der Qualitätsrahmen

- entwickelt das gemeinsame Qualitätsverständnis aller Deutschen Auslandsschulen weiter;
- ermöglicht, den Schulen differenzierte Rückmeldungen über den Stand der Schulentwicklung und der Schulqualität zu geben;
- regt an, Entwicklungsschwerpunkte zu vereinbaren;
- bildet die Grundlage für interne und externe Evaluation;
- ist die Basis für Schulberatung und Zielvereinbarungen der innerdeutschen Fördernden Stellen mit den Schulen;
- ist die Voraussetzung für die Vergabe eines Gütesiegels.

Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht über die 6 Qualitätsbereiche und 29 Qualitätsmerkmale, auf die im Folgenden nur insoweit eingegangen wird, als es sich um auslandsschulspezifische Erweiterungen oder Modifizierungen des niedersächsischen

---

61 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006, öffentlich einsehbar nur unter [www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de) ; deshalb zugänglich im Anhang als Dokument 16.

62 Bos / Holtappels / Rösner skizzieren ein Verfahren, wie Qualitätsmerkmale empirisch gewonnen werden könnten: Aufgrund von Metastudien zur Schul- und Unterrichtsqualität müssten Einflussfaktoren nachgewiesen werden; auf der Basis begründeter Theoriemodelle mit empirischen Bezügen müssten Variablen der Gestaltungs- und Prozessqualität zur Ergebnisqualität in Beziehung gesetzt werden; Input- und Kontextbedingungen müssten berücksichtigt werden; vgl. BOS u.a. 2006, S. 93

Orientierungsrahmens Schulqualität handelt. Die niedersächsische Qualitätsvorstellung kann bereits als hinreichend bekannt angesehen werden.<sup>63</sup>



| 1<br>Ergebnisse<br>und Erfolge<br>der Schule | 2<br>Lernkultur –<br>Qualität der<br>Lehr- und<br>Lernprozesse         | 3<br>Schulkultur   | 4<br>Schulleitung<br>und Schulma-<br>nage-ment  | 5<br>Lehrer-<br>professio-<br>nalität und<br>Personal-<br>entwicklung | 6<br>Ziele und Stra-<br>tegien der<br>Qualitäts-<br>entwicklung |
|--|--|--|---|---|---|
| 1.1 Persönlichkeitsbildung                   | 2.1 Curriculum der Schule: Ziele, Inhalte und Methoden                 | 3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen          | 4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft  | 5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung                                | 6.1 Leitbild- und Programmorientierung                          |
| 1.2 Fachkompetenzen                          | 2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persönlichkeit                       | 3.2 Beteiligung der Schüler- und Elternschaft                | 4.2 Zielführende Leitung und Beteiligungsformen | 5.2 Lehrkooperation   | 6.2 Evaluation der Schulentwicklung                             |
| 1.3 Schulabschlüsse und weitere Bildungswege | 2.3 Unterrichtsgestaltung (Lehrerhandeln im Unterricht)                | 3.3 Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern | 4.3 Qualitätsmanagement                         | 5.3 Professionalisierung  | 6.3 vgl. Bilanzierung und Dokumentation der Ergebnisse          |
| 1.4 Schulfriedenheit                         | 2.4 Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen | 3.4 Unterstützungssystem für Schüler                         | 4.4 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement       | 5.4 Personalmanagement  |   |
| 1.5 Selbstpräsentation der Schule            |  | 3.5 Integration neu eintretender Schüler                     | 4.5 Unterrichtsorganisation                     |   |   |
|  |  | 3.6 Begegnungscharakter / außenkultureller Auftrag           | 4.6 Operatives Management                       |   |   |

Im Folgenden wird eine Auswahl *derjenigen* Qualitätskriterien und -indikatoren mit Auslandsschulbezug aufgelistet, die besonders deutlich den spezifischen Charakter einer Deutschen Auslandsschule aufzeigen.

<sup>63</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, Hannover 2006

## Qualitätskriterien und -indikatoren mit Auslandsschulbezug (Auswahl)

|       | Kriterium   | Indikator  |
|-------|---|--|
| 1.3.3 | Die Absolventen der Schule nehmen in einem angemessenen Umfang ein Studium / ein Aufbaustudium / eine Berufsausbildung in Deutschland auf.                      | Kennzahl der Zentralstelle „Nachhaltigkeitsquotient“: Im Durchschnitt der letzten drei Jahre erklären mindestens 25% der einheimischen Absolventen der Sekundarstufe II, dass sie ein Studium/ein Aufbaustudium/eine deutsche Berufsausbildung in Deutschland aufnehmen möchten.   |
| 1.3.4 | Die Schule betreibt eine regelmäßige Kontaktpflege zu ihren Absolventen.  | Die Schule unterstützt einen Alumniverein und veranstaltet regelmäßige Treffen. (...)<br>Die Schule gewinnt ehemalige Absolventen als Sponsoren.<br>„Ehemalige“ in Führungspositionen werden in schulische Veranstaltungen einbezogen.   |
| 1.5.3 | Die Schule betreibt erfolgreich Öffentlichkeitsarbeit.  | Die Schule gibt ein Jahrbuch heraus und gestaltet einen informativen, ansprechenden und ständig aktualisierten Internetauftritt.<br>Die Schule ist erfolgreich in der Einwerbung von Drittmitteln.<br>Die Öffentlichkeitsarbeit wirkt sich positiv auf die Nachfrage nach Schulplätzen aus.  |
| 3.3.2 | Die Schule versteht sich als Teil des Netzes Deutscher Auslandsschulen und pflegt den erfolgreichen Austausch im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements. | Der Informationsaustausch zwischen den Schulen einer Region sowie die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Rahmen der Regionalen Fortbildung (REFO) sind institutionalisiert.<br>Schulleiter nehmen an den Tagungen der ZfA teil.  |
| 3.4.3 | Die Schule gewährleistet die Berufs- und Studienberatung unter besonderer Berücksichtigung der Angebote des deutschen Hochschulwesens.                          | Der Studien- und Berufsberater informiert die Schüler der Oberstufe regelmäßig über Berufs- und Studienmöglichkeiten und organisiert einzelne Hochschultage.<br>Die Informationsmöglichkeiten zum Studien- und Bildungsstandort Deutschland werden durch einschlägige regelmäßige Kontakte zum DAAD und zu deutschen Hochschulen effektiv genutzt. |
| 3.5.1 | Die Schule bietet Sprachkurse und Integrationshilfen für Seiteneinsteiger an.   | Ein Konzept mit differenzierten Maßnahmen zur sozialen und schulischen Integration liegt vor und wird umgesetzt.   |
| 3.5.2 | Seiteneinsteiger unterliegen einem abgestuften Bewertungs- und Beurteilungskonzept unter Berücksichtigung des entsprechenden BLASchA-Beschlusses.               | Ein Konzept zur Umsetzung der einschlägigen BLASchA-Empfehlungen liegt vor und ist Bestandteil der Zeugnis- und Versetzungsordnung.  |
| 3.6.1 | Die Schule wirkt als Zentrum interkultureller Begegnung.  | Der Jahresveranstaltungskalender spiegelt in einem ausgewogenen Verhältnis Kulturtraditionen des Gastlandes und Deutschlands wider.<br>Mit anderen deutschen Kulturmittlern und Institutionen wird intensiv am Ort zusammengearbeitet. (...)   |
| 3.6.2 | Die Schule betreibt Schüleraustausch mit deutschen und internationalen Partnerschulen.  | Für bestimmte Schülergruppen an Begegnungsschulen findet jährlich ein mehrwöchiger Deutschlandaufenthalt statt.<br>Schulpartnerschaften im Sitzland ermöglichen in einem regelmäßigen Rhythmus gemeinsame Schüler- bzw. Lehreraktivitäten (Kultur, Sport).   |

|       |   |  |
|-------|---|--|
|       |   | Die Schule nimmt an internationalen Schülertreffen teil (z.B. Model United Nations).   |
| 4.2.1 | Schulvereinsvorstand und Schulleitung arbeiten im Bereich der strategischen und operativen Planungen unter Anerkennung der jeweiligen Zuständigkeiten gut zusammen. | Schulleitung und Schulvereinsvorstand bewerten unabhängig voneinander die Zusammenarbeit als positiv.  |
| 4.3.1 | Vorstand und Leitung betreiben systematisch Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.   | Ein Unterrichts-, Organisations-, und Personalentwicklungskonzept liegt vor und wird mit Hilfe eines ein- bis zweijährigen Maßnahmenkataloges systematisch umgesetzt.  |
| 4.4.1 | Die Beantragung öffentlicher Fördermittel erfolgt korrekt.  | Die Qualität (Klarheit, Vollständigkeit, Fristgerechtigkeit) der übermittelten erforderlichen Schuldaten ermöglicht der ZfA eine effektive Bearbeitung der Anträge bei geringer Häufigkeit von Rückfragen und Nachbesserungsaufträgen.   |
| 4.4.2 | Der Schulträger verfügt über ausreichende Rücklagen.  | Die betriebswirtschaftliche Kennzahl der Zentralstelle „Vorsorgequotient“ als Verhältnis von Rücklagen und Rückstellungen zu den Gesamtausgaben des Schulhaushaltes beträgt mindestens 30% eines Schulhaushaltes, ggf. erheblich mehr, wenn z.B. Verpflichtungen für Pensionsrückstellungen gesetzlich vorgeschrieben sind. (...)                |
| 4.4.3 | Der Schulträger nutzt alle Möglichkeiten zur Erschließung zusätzlicher Finanzressourcen.  | Durch Sponsoring, Spenden, Dienstleistungen und Vermietungen erwirtschaftet der Schulvereinsvorstand zusätzliche finanzielle Ressourcen. (...)   |
| 4.4.4 | Der Schulvorstand bezieht bei seiner Finanzplanung die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen und Benchmarks der Zentralstelle ein.                                    | Die Schule kann dokumentieren, dass sie die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen der Zentralstelle regelmäßig erhebt und für periodische Vergleiche und zukünftige Finanzplanungen nutzt.   |
| 4.4.5 | Die Verwaltung ist kundenorientiert ausgerichtet.   | Eine Organisationsuntersuchung mit Verbesserungsvorschlägen liegt vor.<br><br>Die Verwaltung wird regelmäßig geschult, um den Kundenkontakt und die Serviceleistung gegenüber Eltern und Interessenten zu verbessern. Entsprechende Maßnahmen werden dokumentiert (z.B. Erreichbarkeit, Räumlichkeiten, Hinweisschilder, Formulare).             |
| 4.6.2 | Die Schule verfügt über ein ausgearbeitetes Krisenvorsorgekonzept.  | Der Schulvereinsvorstand hat in Abstimmung mit der Schulleitung sowie der Auslandsvertretung ein Krisenpräventions- / und Krisenvorsorgekonzept („Krisenplan“) in Kraft gesetzt. (...)<br><br>Die Empfehlungen des Auswärtigen Amtes (ggf. auch anderer deutscher Behörden) zur Krisenvorsorge und Krisenintervention sind berücksichtigt. (...) |
| 4.7.1 | Der Schulträger verfügt über eine schlüssige Finanzplanung mit mittelfristiger Perspektive.   | Eine mittelfristige Finanzplanung über fünf Jahre liegt vor.<br><br>Die Annahmen (z.B. zur Schülerzahlentwicklung und Schulgeldeinnahmeentwicklung) sind realistisch. Sie bezieht Periodenvergleiche auf der Basis betriebswirtschaftlicher Kennzahlen ein.  |

|       |  |  |
|-------|--|--|
| 4.7.2 | Langfristige Strukturentwicklungen werden auf professionelle Marketingstudien gestützt.  | Die Nachfrageentwicklung (Bewerberzahlen, Aufnahmezahlen, Abgänge) wird systematisch erhoben und ausgewertet.<br><br>Eine Marketingstudie mit Schlussfolgerungen für langfristige Strukturanpassungen liegt vor.<br><br>Ihre Ergebnisse finden in einem Maßnahmenkatalog Anwendung.  |
| 6.1.2 | Das Leitbild orientiert sich an den Kernzielen der AKBP unter angemessener Berücksichtigung landesspezifischer Bedingungen.  | Die Förderung der deutschen Sprache, die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland sowie der Begegnungsgedanke sind Bestandteile des Leitbilds.  |
| 6.1.5 | Die Schule stimmt ihre Programmentwicklung mit den relevanten Außenpartnern ab.  | Die Schule weist regelmäßige Initiativen gegenüber den fördernden Stellen in Deutschland und ggf. dem Sitzstaat nach, die der gemeinsamen Abstimmung von Entwicklungsschwerpunkten dienen.<br><br>Die Ziele und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sind mit diesen Außenpartnern abgestimmt.   |
| 6.3.1 | Die Schule bilanziert jährlich Leistungs- und Entwicklungsdaten und vergleicht sie mit den Daten anderer Schulen im Land bzw. im Netzwerk deutscher Auslandsschulen. | Für das Innen- wie Außenverhältnis (fördernde deutsche Stellen) werden die wichtigsten Ergebnisse und Entwicklungen eines Schuljahres datenmäßig zusammengestellt und in einem Bilanzbericht dokumentiert. Vergleichende Darstellungen der eigenen Leistungsdaten mit denen anderer Auslandsschulen liegen vor bzw. werden systematisch vorbereitet. (...) |

Ersichtlich wird das auslandsschulspezifische Qualitätsprofil, welches folgende Besonderheiten aufweist:

- Die Schulen im Ausland nehmen im Rahmen der AKBP den Auftrag wahr, den Studienstandort Deutschland dadurch zu stärken, dass Absolventen ein Studium in Deutschland aufnehmen. Außerdem tragen die Schulen zur Verbreitung der deutschen Sprache bei. Schließlich wirken sie als interkulturelle Zentren und sind in der Regel Begegnungsschulen.
- Die Schulen berücksichtigen die hohe Schülerfluktuation dadurch, dass sie besondere Anstrengungen unternehmen, um neu in eine Schule eintretende Schüler zu integrieren.
- Der Schulträger ist ein privater Schulverein; eine erfolgreiche Schule setzt voraus, dass Schulleitung und Schulträger im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten gut zusammenarbeiten.
- Die Schulen sind private Unternehmen ohne Gewinnziel und müssen kostendeckend wirtschaften. Der Schulträger arbeitet betriebswirtschaftlich professionell. Die Schulen arbeiten kundenorientiert. Dazu dient auch Kontaktpflege zu ihren Absolventen ("Alumni-Arbeit").
- Die Schulen positionieren sich wettbewerbsfähig auf den jeweiligen Bildungsmärkten. Zu diesem Zweck betreiben sie erfolgreich Öffentlichkeitsarbeit.

Zusammengefasst ergeben sich die zusätzlichen Qualitätsanforderungen an eine Deutsche Auslandsschule in der Hauptsache daraus, dass die Schulen außerkultur- sowie außenbildungspolitisch wirken, einen Begegnungscharakter aufweisen und dass sie private Schulen, also faktisch Wirtschaftsbetriebe sind.

### **3.4 Rechenschaftslegung von Schülerleistungen**

Allgemein gelten die Ergebnisse des Lehrens und Lernens als Kernbereich schulischer Qualität.<sup>64</sup> Deshalb werden in diesem Kapitel entsprechende qualitätssichernde Maßnahmen im System der Deutschen Schulen im Ausland dargestellt. In diesem Bereich hat Schulentwicklung ihren Ausgang genommen, wenn auch anfangs aus einer inputorientierten Perspektive. Nach wie vor gilt Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung.

Empirische Studien und internationale Lernstandsvergleiche wie PISA haben gravierende Mängel bei Lernergebnissen deutscher Schüler festgestellt. Innerhalb kurzer Zeit setzte sich die Erkenntnis durch, dass Schulen einen klaren Auftrag benötigen, *was wann* gelernt sein muss, und dass die Erfüllung dieses Auftrags auch geprüft und der Erfolg zurückgemeldet werden muss. Bahnbrechend wirkte in diesem Zusammenhang die „Expertise“ zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards einer Gruppe von Wissenschaftlern um Eckhard Klieme. Sie erklärten, Ergebniskontrolle und Feedback seien "ein unverzichtbarer Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung".<sup>65</sup>

Die Forderung nach Bildungsstandards und schulischen Vergleichstests hat sich seitdem bundesweit durchgesetzt. "Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar." Sie benennen "die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben."<sup>66</sup> Mit der entsprechenden Ergebnisorientierung hat auch im Bereich des „Lehrens und Lernens“ ein Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung stattgefunden.

---

64 Vgl. FELDHOFF / KANDERS / ROLFF 2008, S. 187

65 KLIEME u.a. 2007, S. 24

66 KLIEME u.a. 2007, S. 9



Auch die Schulforschung weist auf den Zusammenhang zwischen Ergebnisorientierung und Schulqualität hin: Danach sind „externe Prüfungen eine Voraussetzung dafür, dass dezentrale Systeme mit Wahlfreiheit zwischen autonomen Schulen gut funktionieren“ und „dass externe Abschlussprüfungen die Bildungsleistungen verbessern“. <sup>67</sup>

Bislang galten in den Deutschen Schulen im Ausland unterschiedliche Lehrpläne der Länder. Erste Stationen auf dem Weg zu einer größeren Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Ergebnisorientierung im Auslandsschulwesen waren die Teilnahme an Vergleichsarbeiten von Ländern, eine regionale Vereinheitlichung der Lehrpläne sowie eine Zentrale Abschlussprüfung auf der Basis der KMK-Bildungsstandards am Ende der Klasse 10 an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe. In voll ausgebauten Schulen mit gymnasialer Oberstufe wurden Klassenarbeiten mit zentraler Aufgabenstellung („Zentrale Klassenarbeiten“) eingeführt.

2009 wurden die curricularen Grundlagen für eine regional einheitliche, perspektivisch auch für eine zentrale Abschlussprüfung auf Abiturniveau an allen Deutschen Auslandsschulen mit gymnasialer Oberstufe gelegt. <sup>68</sup> Spätestens mit der Durchführung einer weltweit einheitlichen Abiturprüfung können die Prüfungsergebnisse der Schüler als Indikator für die Qualität einer Schule herangezogen werden. Dies ist für 2013/14 geplant. Problematisch ist dabei allerdings, dass die sehr unterschiedlichen Kontextbedingungen die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse erschweren.

Als Referenzrahmen für die unterrichtliche Arbeit wurde ein „Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Schulen im Ausland“ (im Folgenden: Kerncurriculum) erarbeitet. Die Konzeption orientiert sich an der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. Dort heißt es: "Bildungsstandards lassen den Schulen einen starken Freiraum für die innerschulische Lernplanung, zumal wenn die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Länder auf Kerncurricula begrenzt werden." <sup>69</sup> Das Kerncurriculum weist das Können und Wissen aus, über das Schüler zum Zeitpunkt der Abiturprüfung verfügen sollen. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb geben didaktische Hinweise. Die zugrundeliegenden Kompetenzen sollen im Rahmen der Vorgaben eines Schulcurriculums vertieft und erweitert werden. Auf diese Weise sollen die Schulen umfeldbezogen arbeiten können. Unterhalb der noch relativ allgemeinen Ebene des Kerncurriculums muss das Schulcurriculum außerdem eine Planung der konkreten Unterrichtsinhalte und ihrer zeitlichen Abfolge vornehmen.

Auch der Qualitätsrahmen für die Auslandsschulen nennt den Erfolg einer Schule bei den Abschlüssen der Schüler als Kriterium und Indikator für Qualität <sup>70</sup>:

---

67 zit. n. PFEIFFER 2008, S. 28

68 Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010

69 KLIEME u.a. 2007, S. 9 f.

70 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006

|            |   |   |   |
|------------|---|---|---|
| <b>1.</b>  | <b>Ergebnisse und Erfolge der Schule</b>                                |   |   |
| <b>1.3</b> | <b>Schulabschlüsse und weitere Bildungswege</b>                         |   |   |
|            | <b>Kriterien</b>  | <b>Indikatoren</b>                                      | <b>Erhebung und Dokumentation</b>   |
| 1.3.1      | Die Schüler erreichen den in ihrem Bildungsgang angestrebten Abschluss. | 90% der Schüler erreichen ihren angestrebten Abschluss. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulstatistik</li> </ul> |

Wie hoch der Anteil der Schüler ist, die den angestrebten Abschluss erreichen, erfasst auch das seit 2005 in der Entwicklung befindliche Controlling-Instrumentarium der Zentralstelle mit der Kennzahl „Schulziel-Erfolgsquotient“ (Siehe Kapitel 3.6.2.1: Kennzahlen und Benchmarking).

Die Bund-Länder-Inspektoren haben deshalb auch den Auftrag, die Ergebnisse schulischen Lernens, wie sie in Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben erhoben werden, in die Bewertung der Schulqualität einzubeziehen.

### **3.5 Bund-Länder-Inspektion (BLI)**

Für die Evaluation gilt der Gerechtigkeitsgrundsatz: „Niemand soll Richter in eigener Sache sein“. Eine möglichst objektive Messung von Qualität erfordert den unparteilichen, unbefangenen Blick von außen. Auswertungen aus Vergleichen zwischen Selbstevaluation und Fremdevaluation im Bereich Unterrichtsqualität haben ergeben, „dass von Lehrern tendenziell bessere Einschätzungen als von Schülerinnen und Schülern vorgenommen (wurden)“ und dass bei der externen Evaluation „die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte häufig nicht mit der vorgefundenen Situation übereinstimmt.“<sup>71</sup> Die Selbstwahrnehmung neigt zu einer verzerrten Wahrnehmung.

Auch *Kritische Freunde* werden sehr viel Verständnis für vermeintlich oder tatsächlich schwierige Rahmenbedingungen aufbringen, die die schulische Qualität (u.U. subjektiv) beeinträchtigen, sei es, weil sie sich in einer ähnlichen Situation befinden, was übermäßig Empathie fördernd sein kann, sei es, dass persönliche Beziehungen ungeschönte Rückmeldungen erschweren.

Deshalb hat sich erst international<sup>72</sup> und mittlerweile auch in Deutschland die Überzeugung durchgesetzt, dass eine Fremdevaluation notwendig ist, um ein möglichst objektives Abbild des Qualitätsprofils von Schulen zu gewinnen. Rolff urteilt lapidar: „Interne Evaluation hat Vorrang, externe muss sein.“<sup>73</sup>

71 SCHUNDER 2006, S. 140

72 Schulinspektionen haben in Staaten wie Großbritannien und den Niederlanden eine langjährige Tradition. Vgl. BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007

73 Rolff 2001

In einem Modell eines umfassenden Bildungsmanagements steht die Schulinspektion als externer Evaluation neben

1. zentral administrierten standardisierten Tests
2. systematischen Untersuchungen (Audits) durch unabhängige Expertengruppen
3. zentralen Abschlussprüfungen
4. und Peer-Review-Verfahren<sup>74</sup>

Armin Lohmann konstatiert: „Die Sinnhaftigkeit externer Evaluation der Schulen und des Bildungswesens ist europaweit unstrittig.“<sup>75</sup> Bereits im Schuljahr 2005/2006 hat Niedersachsen deshalb angefangen, alle Schulen des Landes im Rahmen einer Schulinspektion zu evaluieren.<sup>76</sup> Fast alle Länder haben mindestens mit den Vorbereitungen begonnen.<sup>77</sup> Für die Fremdevaluation an Deutschen Auslandsschulen haben die Fördernden Stellen sich entschieden, den Begriff „Inspektion“ zu verwenden, obwohl der Begriff Inspektion von Außenstehenden so verstanden werden kann, als läge der Fokus auf Kontrolle und Kritik. Stattdessen sind Anspruch und Praxis in Niedersachsen eher auf Wertschätzung und Motivation durch Anerkennung ausgerichtet.<sup>78</sup> Die Existenz beider Begriffe (*Evaluation / Inspektion*) weist bereits auf eine Grenzlinie hin: Hier treffen Entwicklungsfunktion und Steuerungs- oder auch Kontrollfunktionen aufeinander. Dabei herrscht in den deutschen Ländern noch „eine gewisse Unterbestimmtheit der Zielsetzungen“ (Norbert Maritzen) vor.<sup>79</sup>

Die „Berichterstattergruppe Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ hat im Laufe des Schuljahres 2006/2007 in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Begleitgremium PQM ein Modell der Schulinspektion für Auslandsschulen entwickelt. Dieses Modell firmiert unter dem Begriff „Bund-Länder-Inspektion für deutsche Schulen im Ausland“ (BLI).

Das folgende Schaubild bettet Schulinspektionen in den gesamten Kontext der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ein.

---

74 Vgl. MÜLLER / DEDERING / BOS 2008; S. 3f.

75 LOHMANN 2006a, S. 131

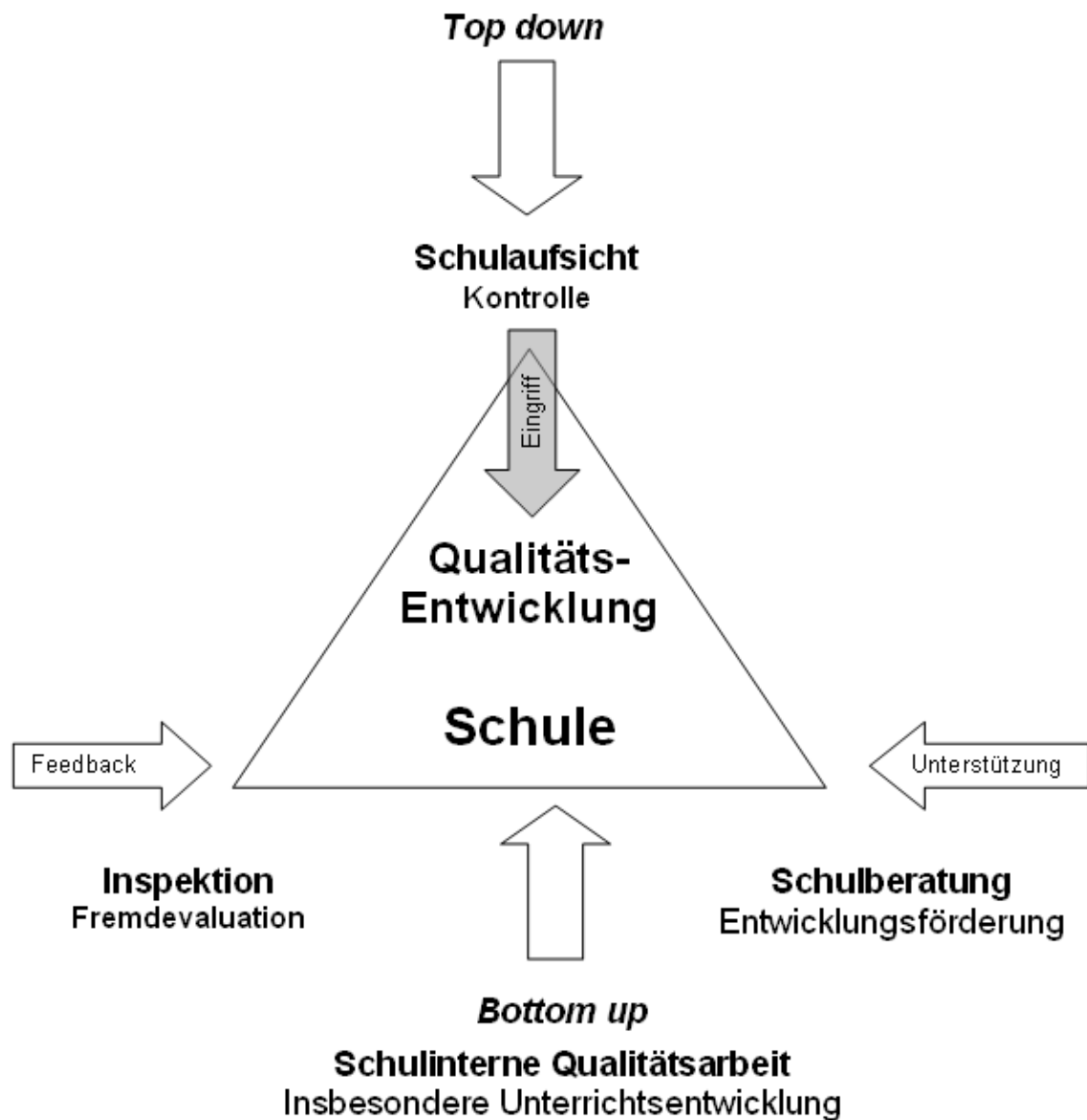
76 Vgl. WILKEN 2006

77 Vgl. BOS / HOLTAPPELS / RÖSNER 2006; S. 97

78 Der Verfasser hat an einer Schulinspektion in Niedersachsen teilgenommen; die Schulinspektoren sprachen dabei von „Lobkultur“ und praktizierten diese Haltung überzeugend.

79 Vgl. MÜLLER / DEDERING / BOS 2008

**Abbildung**  
**Fremdevaluation: An der Grenzlinie von Kontrollfunktion und**  
**Entwicklungsförderung**



Formen von Schulinspektionen sind keine Neuerung im staatlichen Schulwesen. Bereits die preußischen Schulen kannten eine Inspektion.<sup>80</sup> An Deutschen Schulen im Ausland haben in der Vergangenheit zwei Gruppen von Repräsentanten der Fördernden Stellen Einblick in Schulen genommen und Beobachtungen berichtet: Zum einen haben die Regionalbeauftragten der Zentralstelle Schulen Besuche abgestattet, zum anderen die Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz auf ihren Dienstreisen, um den Vorsitz bei Abschlussprüfungen wahrzunehmen. Im Unterschied zu einer Bund-Länder-Inspektion wurde dabei weder die gesamte Einzelschule systemisch in den Blick genommen, noch wurden Verfahren und Instrumente vereinheitlicht und systematisiert. Die Berichte liefern damit keine vergleichbaren Ergebnisse. Schließlich wurden die Berichte den Schulen nicht zugänglich gemacht, so dass sie nicht als Quelle für Rückmeldungen über den Stand der schulischen Qualitätsentwicklung genutzt werden konnten. Kurz: Für Schulen waren diese Berichte nutzlos. Deshalb wurde als neues Instrument der Rückmeldung und Steuerung die Bund-Länder-Inspektion entwickelt.<sup>81</sup>

### 3.5.1 Kontext der Bund-Länder-Inspektion

Als Ausgangspunkt der Schulinspektion gilt die Dezentralisierung (vgl. 2.1) im Schulwesen<sup>82</sup>. Die Delegation von Entscheidungskompetenzen auf die schulische Ebene hat die Entwicklung neuer Steuerungsinstrumente notwendig gemacht. Internationale Vergleichsuntersuchungen wie PISA haben Hinweise darauf gegeben, dass schulische Systeme besonders dann gute Ergebnisse erzielen, wenn Schulen ein hohes Maß an Eigenverantwortung besitzen. Dies gilt aber nur, wenn zugleich klar definiert ist, welche Leistungen von Schulen erwartet werden und Leistungen systematisch erhoben werden.<sup>83</sup> Dieser Zusammenhang lässt sich auf die Formel bringen: *Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Qualitätsmaßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse*. Der Dezentralisierung von Entscheidungsmacht entspricht eine Re-Zentralisierung durch neue Steuerungsinstrumente wie der Schulinspektion.

Mittelmäßige Ergebnisse vieler deutscher Länder in Vergleichsuntersuchungen haben zudem das Ansehen deutscher Bildung auch im Ausland infrage gestellt. Die Berufung auf die Humboldt'sche Bildungstradition reicht heute auf dem internationalen Bildungsmarkt nicht mehr aus, um als Wettbewerber erfolgreich zu bestehen. Traditionelle Bindungen an Deutschland genügen nicht mehr, um Schülereltern als Kunden zu halten oder zu gewinnen. Englisch zu erlernen ist selbstverständlich, aber für ein deutsches Bildungsangebot muss geworben werden. Der Wettbewerb auf dem internationalen Bildungsmarkt erfordert besondere Anstrengungen, um als „gute Schule“

---

80 vgl. MARITZEN 2006

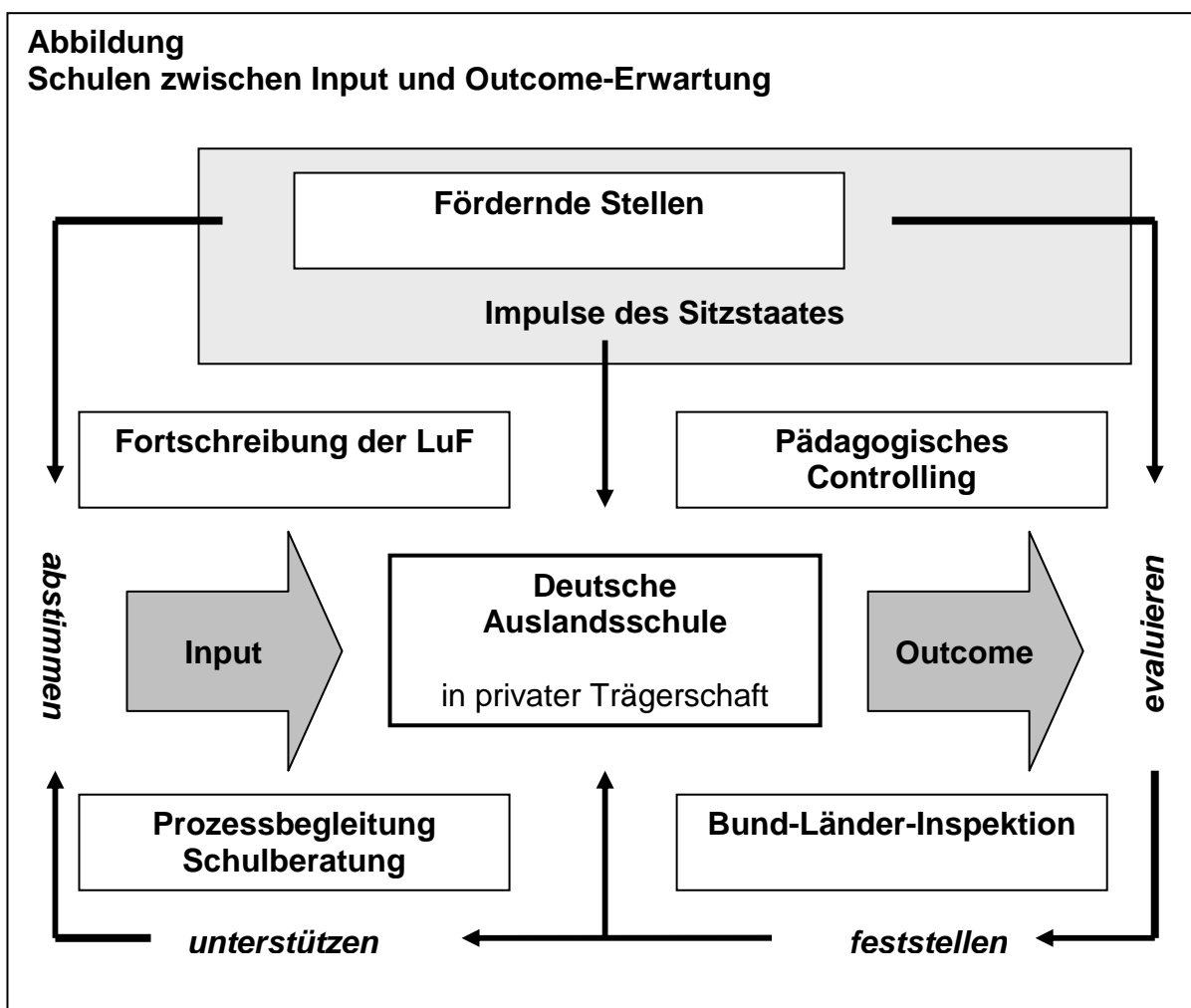
81 Die folgende Darstellung der BLI basiert auf Erfahrungen des Verfassers und selbst verfassten Fachpapieren.

82 Vgl. BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007, S. 11

83 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, S. 4

wahrgenommen zu werden. Im Inland wie im Ausland haben Schulen in den 90er Jahren angefangen, ihre Qualität festzustellen und zu entwickeln. Schulen haben mit systematischer Unterrichtsentwicklung, mit Personalentwicklung und Organisationsentwicklung begonnen. Sie haben in diesem Prozess ihr schulisches Profil geschärft und eine größere Eigenverantwortlichkeit gewonnen. Dies trifft für Deutsche Auslandsschulen als private Schulen in besonderem Maße zu.

Schulforschung, internationale Vergleichsstudien und Praxiserfahrungen legen den Schluss nahe, dass es der Qualität gut tut, wenn den Schulen möglichst wenige Vorgaben gemacht werden, diese aber hochverbindlich sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von *Outputsteuerung*: Kompetenzbildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen und Fremdevaluationen definieren Leistungserwartungen und legen Ergebnisse offen. Was Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten auf der Unterrichtsebene leisten sollen (sie definieren, was Schüler *können* sollen und erheben den Leistungsstand), sollen Qualitätsrahmen und Evaluationen auf der Schulebene leisten (sie beschreiben ein Idealbild „guter Schule“ und erheben die Schulqualität).



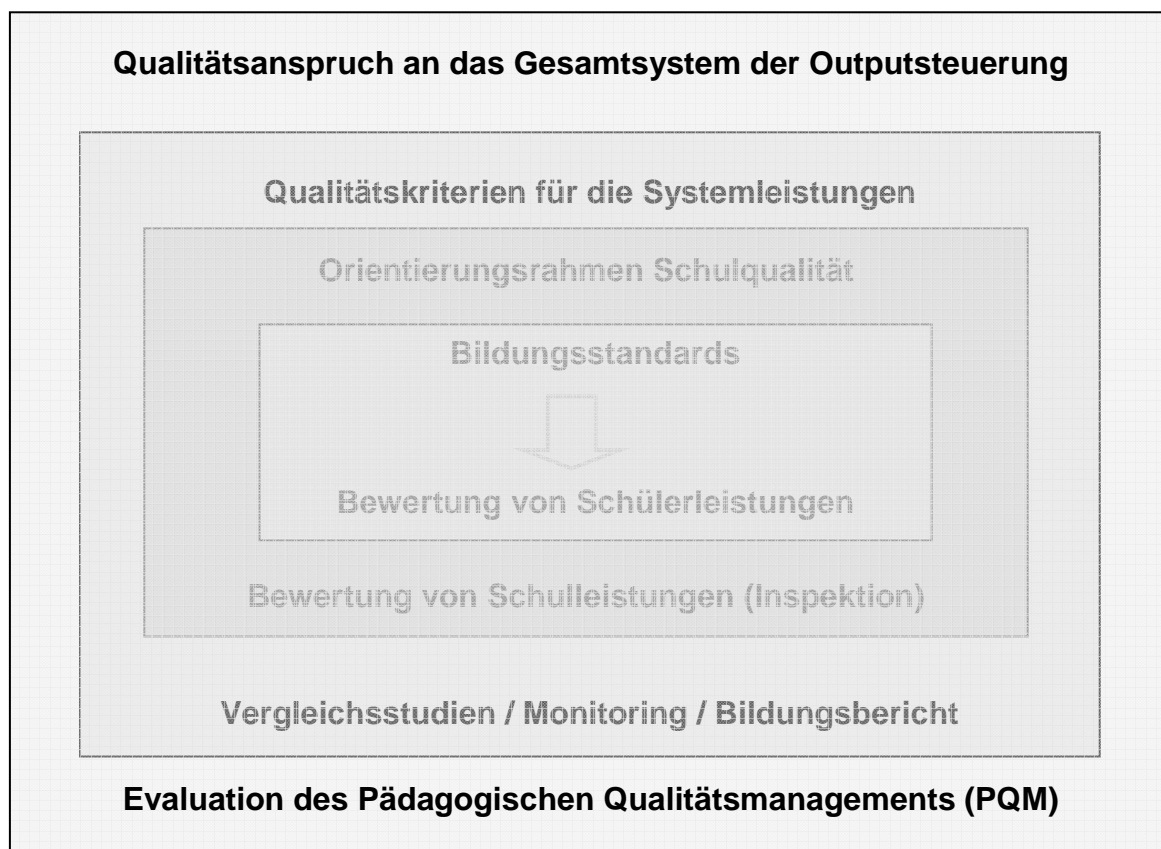
Das oben stehende Schaubild zeigt, wie dieser Zusammenhang im Auslandsschulwesen dargestellt werden kann: Die Fördernden Stellen leisten einen Input, der in der Leistungs- und Fördervereinbarung (LuF) festgeschrieben ist. BLI stellen die Qualität fest und teilen diese den Schulen mit. Prozessbegleitung unterstützt Schulen auf der Basis der Rückmeldungen und ist zugleich Teil der Input-Leistung. Nach BLI werden Zielvereinbarungen geschlossen und ein *Pädagogisches Controlling* stellt fest, ob Ziele erreicht werden. Dann schließt sich ein neuer Qualitätskreislauf an. Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen die Schulen.

Outputsteuerung heißt: Die Bildungspolitik steuert primär ergebnisorientiert. Die strategische Führung liegt bei den Behörden. Diese erteilen den Leistungsauftrag. Die operative Führung liegt in den Händen der Schulleitung. Dieses Konzept verändert die Rolle der Schulaufsicht, die sich zukünftig auf das Pädagogische Controlling konzentriert. Wenn Ergebnisse messbar sind, können Stärken und Schwächen identifiziert werden; die entsprechende Analyse ist die Grundlage für kontinuierliche Verbesserungen; die Einzelschule und das Gesamtsystem werden zu *Lernenden Organisationen*.

Deutsche Auslandsschulen zeichnen sich seit jeher durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Profilbildung und unternehmerischem Handeln aus. Sie müssen immer schon umfeldbezogenen arbeiten, auf sich aufmerksam machen und Mittel erwirtschaften. Insofern kommt der Trend zu Teilautonomie und Outputsteuerung dem Charakter und Selbstverständnis der Auslandsschulen entgegen. Bislang erfolgten die finanzielle und personelle Förderung sowie die Anerkennung und Genehmigung der Curricula und Abschlüsse jedoch noch auf der Basis eher starrer Richtlinien und Vorgaben. Mit dem Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements geht ein Perspektivenwechsel einher: Neue Instrumente der Outputsteuerung ergänzen die bisherige Inputsteuerung. Auf diese Weise kann Eigenverantwortung mit Qualitätssicherung verbunden werden. Ergebnisorientierung und Feedback stellen zentrale Strukturprinzipien dieses Modells dar.

Die folgende Abbildung zeigt, dass prinzipiell auf allen Systemebenen – Unterricht, Einzelschule, Gesamtheit der Schulen, Steuerungsebene – Rückmeldungen erhoben werden, um die Teilelemente und das Gesamtsystem zu optimieren.

**Abbildung**  
**Feedback-Kultur auf allen Ebenen**



### 3.5.2 Der Weg zur Bund-Länder-Inspektion

In den letzten Jahren sind sich viele Deutsche Auslandsschulen mit Mitteln der Selbstevaluation ihrer besonderen Stärken und Schwächen bewusst geworden und haben Prozesse der Qualitätsentwicklung an den festgestellten Ergebnissen ausgerichtet. Eine möglichst objektive Messung von Qualität erfordert aber den unparteilichen, unbefangenen Blick von außen. In einem Zwischenschritt zwischen Selbst- und Fremdevaluation liefert ein Besuch Kritischer Freunde (Peer Review) Schulen wertvolle Hinweise. International hat sich allerdings die Überzeugung durchgesetzt, dass letztlich nur eine systematische und professionelle Form von Fremdevaluation das Qualitätsprofil von Schulen abbilden und Hinweise geben kann, welche Entwicklungsziele und -maßnahmen Schulen ergreifen müssen, um erfolgreicher zu werden.

Als neues Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung wurde deshalb im Jahr 2009 an Deutschen Schulen im Ausland mit regelmäßigen Bund-Länder-Inspektionen



(BLI) begonnen<sup>84</sup>. „Inspektion“ bedeutet soviel wie „Einsichtnahme“. Die BLI soll systematisch und datengestützt Einsicht nehmen in die Arbeit der Auslandsschulen.

Grundlage für die erforderlichen Instrumente und Verfahren bildet in erster Linie das niedersächsische Inspektionssystem. Niedersachsen war in der Phase der Entwicklung der BLI bei der Fremdevaluation innerhalb Deutschlands führend. Die niedersächsische Inspektion orientiert sich an erfolgreichen Modellen anderer westeuropäischer Länder und vor allem der Niederlande.

Es ist zu erwarten, dass innerhalb des Systems Deutscher Auslandsschulen die schulische Vielfalt und die Eigenverantwortung der Schulen weiter zunehmen werden. Das PQM hat dabei die Aufgabe, für Gleichwertigkeit in der Gestaltungsvielfalt zu sorgen. Die steuernden und fördernden Stellen in der Bundesrepublik Deutschland müssen Qualitätsstandards setzen sowie Indikatoren für Qualität definieren und auf dieser Basis eine systematische Schulbewertung durch externe Fachleute vornehmen. Rechenschaftslegung und Bewertung sind notwendig, da der Bund und auch die Länder beträchtliche Haushaltsmittel einsetzen. Wichtiger als Kontrolle wird es allerdings sein, Impulse für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit auszulösen. Inspektionen sollen sowohl den einzelnen Schulen wie auch den fördernden Stellen Steuerungswissen an die Hand geben.

Wenn das PQM erfolgreich ist, kann „Deutsche Auslandsschule“ sich als Markenzeichen zukünftig größere Anerkennung bei potentiellen Kunden erwerben. Dies heißt aber auch, dass nur solche Schulen zu diesem Kreis gehören sollten, die dem Qualitätsverständnis für Deutsche Auslandsschulen entsprechen und ein deutsches Schulziel (z.B. mittlere Bildungsabschlüsse und allgemeine Hochschulreife) sowie ein entsprechendes deutschsprachiges Unterrichtsprogramm anbieten.

Die Bund-Länder-Inspektion kann zu neuen Grundsätzen, Strukturen und Prinzipien der Eigenverantwortung im Rahmen der Förderung schulischer Arbeit im Ausland führen. Die Verantwortlichen erhoffen sich davon, dass die Schulen Inspektionen als Quelle wertvoller Informationen nutzen und dass das Deutsche Auslandsschulwesen durch Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des PQM eine wirksame Steuerungs- und Anpassungsfähigkeit angesichts beschleunigter Strukturveränderungen erwirbt.

### **3.5.3 Die Qualifizierung der Inspektoren**

Die Qualifizierung der Bund-Länder-Inspektoren wurde in enger Kooperation mit dem Land Niedersachsen durchgeführt. Schulaufsichtsbeamte der Zentralstelle und Beamte aus den Ministerien der Länder haben an Inspektionen in Niedersachsen teilgenommen, wurden in mehrtägigen Seminaren geschult, haben an Ausbildungsinspektionen teilgenommen, die von niedersächsischen Inspektoren supervisiert wurden, und anschließend selbständige Inspektionen in Schulen vorgenommen. Die Ausbildung wurde gegenüber der niedersächsischen Praxis verkürzt, da alle BLI-

---

<sup>84</sup> Die Pilotphase hat 2008 begonnen.

Inspektoren über Vorkenntnisse in den Bereichen Schulaufsicht und Schulinspektion, wenn auch teilweise in nicht-systematischer Form, verfügen.

### 3.5.4 Das Verfahren der Bund-Länder-Inspektion

Die Bund-Länder-Inspektionen werden von der Bundesrepublik Deutschland gemeinsam mit den Ländern durchgeführt. Die Planung liegt in den Händen der Projektgruppe PQM, die Organisation übernimmt ein „Backoffice“ der Zentralstelle. Ausgebildete Experten mit pädagogischem Hintergrund von Bund und Ländern führen die BLI durch. Die BLI ermittelt die Qualität der einzelnen Schule durch eine Analyse von Schuldaten und Dokumenten sowie einen mehrtägigen Schulbesuch des Inspektions-teams. Die Inspektion bezieht sich auf den Unterricht als Kernbereich von Schule sowie auf weitere Bereiche, wie sie im Qualitätsrahmen definiert sind. Einzelne Lehrkräfte bzw. singuläre Unterrichtsstunden werden nicht bewertet, sondern der Fokus zielt bei den Unterrichtshospitationen auf die Unterrichtsqualität der Schule insgesamt.

Grundsätzlich wird eine BLI von zwei bis drei Inspektoren durchgeführt. Je nach Schulform und Schulkomplexität dauert die Inspektion vier bis fünf Tage. In größeren Schulen wird die Kommission bis zu vier Personen umfassen, wobei auch aktive bzw. ehemalige Auslandsschulleiter oder Inspektoren aus dem innerdeutschen System als assoziierte Mitglieder eingebunden werden. Ein Mitglied des Inspektorenteams ist als Leiter verantwortlich für den Dialog mit der Schule im *Vorfeld*, *während* und im *Anschluss* der Inspektion bei der Berichterstellung. Teamzusammensetzung und Übernahme der Teamleitung wechseln.

Die BLI bewertet die Qualität der Schulen durch folgende Verfahren:

1. Dokumentenanalyse
2. Schulrundgang
3. Interviews
4. Unterrichtshospitationen

Kernstück der **Dokumentenanalyse** bildet die Qualitätsdokumentation der Schule. Dabei gibt die Schule wichtige statistische Daten sowie ihre Entwicklungsschwerpunkte an und liefert wesentliche Informationen über das Profil der Schule sowie die entsprechenden Rahmen- und Standortbedingungen. Im Rahmen der Vorbereitung der BLI erhält die Schule außerdem eine Anforderungsliste mit Dokumenten, die entweder vorab innerhalb einer festgesetzten Frist dem Inspektionsteam zuzuleiten oder während des Schulbesuchs bereitzuhalten sind.

Gemeinsam mit Vertretern der Schulleitung und des Schulträgers, oft auch der deutschen Auslandsvertretung, führt das Inspektionsteam einen **Schulrundgang** durch. Anhand einer Checkliste werden der allgemeine Gebäudezustand, Klassen- und

Fachräume, Gruppenarbeitsräume, Sammlungen, Lehr- und Lernmaterialien, Bibliothek, Informatik- und Medienräume, Fachschaftsräume, Räume der Schulleitung und der Verwaltung, Aula, Mehrzweckräume, Sportstätten, der Schulhof, Mensa, sanitäre Einrichtungen, Arbeitsplätze für Lehrkräfte und Schüler in Augenschein genommen.

Die Inspektoren führen **Interviews** mit folgenden Gruppen durch: Dem Schulleiter / der Schulleitung, dem Schulträger sowie jeweils einer repräsentativen Gruppe der Lehrkräfte, der sonstigen Mitarbeiter, der Schüler und der Eltern. Die Interviews werden anhand von gruppenspezifischen Gesprächsleitfäden durchgeführt, die die Struktur sowie die wesentlichen Themenbereiche vorgeben. Die Interviews ergänzen die Informationen, die auf Basis der Dokumentenanalyse, der Schulbegehung und der Unterrichtsbeobachtungen gesammelt werden. Sie ermöglichen eine Feststellung der Stärken und Schwächen aus der Sichtweise der jeweiligen Gruppen in einer strukturierten und zielgerichteten, aber dennoch relativ offenen Form. Ein Mitglied des Inspektorenteams protokolliert wichtige Informationen stichwortartig. Die Teilnehmer der interviewten Gruppen werden im Vorfeld des Schulbesuches von den jeweiligen Gruppen zusammengestellt, wobei die Schulleitung auf eine repräsentative Auswahl achten soll. Gremienvertreter sollen berücksichtigt werden.

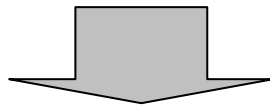
Da der Unterricht im Zentrum schulischer Arbeit steht, bildet die **Unterrichtshospitation** den Schwerpunkt der Inspektion vor Ort. In Niedersachsen hat es sich als ausreichend erwiesen, eine halbe Unterrichtsstunde zu hospitieren. So wird auch im Auslandsschulwesen verfahren. Grundsätzlich wird angestrebt, mehr als 50 % der deutschsprachigen Lehrkräfte, darunter alle vermittelten Lehrer, im Unterricht zu besuchen. Das Backoffice legt die Hospitationen auf der Basis des Stundenplans fest. Das Lehrerkollegium ist informiert, dass an den Tagen der Inspektion Hospitationen stattfinden, so dass sich alle Lehrkräfte auf einen Unterrichtsbesuch einstellen können, ohne dass die konkrete Stunde bekannt ist, in der der Besuch erfolgt. Eine gemeinsame Hospitation des Inspektorenteams mit anschließender Analyse zu Besuchsbeginn stellt die Anwendung gleicher Maßstäbe sicher ("Kalibrierung"). Danach teilt sich das Team auf. Die Hospitationen erfolgen anhand eines kriterien- und indikatorengestützten Beobachtungsbogens (siehe Kapitel 3.5.6). Die Kriterien und Indikatoren fußen auf den entsprechenden Aspekten des Qualitätsrahmens für Deutsche Schulen im Ausland. Wichtig ist der Hinweis, dass es nicht darum geht, das unterrichtliche Können des einzelnen Lehrers festzustellen, sondern das Unterrichtprofil der Schule abzubilden. Wegen der systemischen Zielsetzung erhalten die besuchten Lehrer keine individuelle Rückmeldung. Festgestellt werden soll allein am Ende eine Inspektion: "So ist der Unterricht an dieser Schule!" Sofern die sprachlichen, schul- und arbeitsrechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind, werden an Deutschen Schulen mit großer Anzahl fremdsprachiger Lehrkräfte auch einheimische Lehrer im Unterricht besucht.

## Abbildung

### Verfahren und Instrumente bei der Ermittlung des schulischen Qualitätsprofils

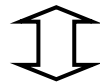
#### Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland

##### Bewertungsbogen



##### 6 Qualitätsbereiche

z.B. Bereich 1. *Ergebnisse und Erfolge der Schule*



##### 15 Merkmale

z.B. Merkmal 1. *Ergebnisse der schulischen Arbeit*  
(1 / 2 / 3 / 4 / 0)



##### Bewertungsbogen für alle 72 Kriterien

z.B. Kriterium 1.6 *Die Schüler erreichen den in ihrem Bildungsgang angestrebten Abschluss.*  
(++ / + / - / 0)



**Leitfaden  
Interviews**



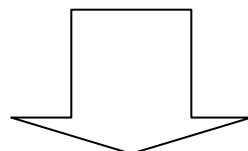
**Schul-  
dokumente**



**Unterrichts-  
beobach-  
tungsbogen**  
(++ / + / - / 0)



**Schul-  
rundgang**



##### Qualitätsprofil der Schule

Präsentation vor der Schulöffentlichkeit  
Abschlussbericht

Was unter Qualität verstanden wird, weist der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland aus. Das Schaubild auf der folgenden Seite zeigt, wie aus dem Qualitätsrahmen ein Bewertungsbogen mit übergeordneten Qualitätsbereichen, -merkmalen

**Abbildung**  
**Muster-Ablaufplan einer Bund-Länder-Inspektion**

**Freitag**                      Anreise  
16:00                              Organisationsgespräch mit der (erweiterten) Schulleitung  
17:00 - 18:00                      Schulrundgang

**Samstag**  
15:00 - 16:30                      Interview mit der (erweiterten) Schulleitung  
17:00 - 18:00                      Vorinformation der Schulöffentlichkeit in der Aula

**Montag**  
vormittags                      Unterrichtshospitationen  
15:00 - 16:00                      Interview mit der Schülerschaft  
17:00 - 18:00                      Interview mit Vertretern der Elternschaft

**Dienstag**  
vormittags                      Unterrichtshospitationen  
14:00 - 15:30                      Interview mit Vertretern des Kollegiums  
16:00 - 17:00                      Interview mit der Verwaltungsleitung

**Mittwoch**  
vormittags                      Unterrichtshospitationen  
14:00 - 15:00                      Interview mit den nicht lehrenden Mitarbeitern  
16:00 - 17:00                      Interview mit den Vertretern des Vereinsvorstandes

**Donnerstag**  
vormittags                      Unterrichtshospitationen  
16:00                              Rückfragen an den Schulleiter  
abends                              Erstellung der Schlusspräsentation

**Freitag**  
09:00 - 10:30                      Rückmeldung an den Schulleiter  
10:30 - 11:30                      Rückmeldung an den Vereinsvorstand  
14:00 - 15:00                      Rückmeldung an die Schulöffentlichkeit in der Aula  
  
Rückreise

und -kriterien abgeleitet wurde, um Qualitätsmaßstäbe operationalisierbar zu machen.<sup>85</sup> Gezeigt wird auch, wie bei der Ermittlung des Qualitätsprofils der Schule vorgegangen wird. Die Bewertung selbst wird weiter unten erläutert.

Der oben stehende Muster-Ablaufplan zeigt den typischen Verlauf einer Bundesländer-Inspektion.

Im Vorfeld des Schulbesuchs wurden bereits Schuldaten und Dokumente analysiert. Inspektionsteam und Schulleitung informieren zu Beginn des Schulbesuchs auf einer schulöffentlichen Veranstaltung die Schulgemeinschaft über das Inspektionsverfahren, um größtmögliche Transparenz zu gewährleisten. Die Bewertungsmaßstäbe, -instrumente und -verfahren sind im Internet für Schulen und in Broschürenform zugänglich.<sup>86</sup> Diese Transparenz soll Vertrauen schaffen und zudem können nur allgemein bekannte Qualitätsmerkmale und -kriterien auf die schulische Praxis einwirken, was ja beabsichtigt ist.

In einem ersten Schritt stellen die Inspektoren fest, ob ein Kriterium zutrifft oder nicht. In herausragender Weise erfüllte Kriterien werden mit der Feststellung „trifft in besonderem Maße zu“ bewertet. In Einzelfällen ist gelegentlich bei einem Kriterium auch „keine Bewertung möglich“. Die entsprechende Feststellung „0“ geht nicht in die Bewertung ein.

### Bewertungskategorien für die 72 Kriterien

|           |                                     |
|-----------|-------------------------------------|
| <b>++</b> | <b>trifft in besonderem Maße zu</b> |
| <b>+</b>  | <b>trifft zu</b>                    |
| <b>-</b>  | <b>trifft nicht zu</b>              |
| <b>0</b>  | <b>keine Bewertung möglich</b>      |

Anschließend wird mit Hilfe einer Software auf der Ebene der Merkmale eine Qualitätsbewertung ermittelt.

### Beurteilungskategorien für die 15 Qualitätsmerkmale

|          |  |
|----------|--|
| <b>4</b> | <b>Mindestanforderung für „4“: alle bewerteten K im +Bereich, davon mindestens ein Viertel ++</b>          |
| <b>3</b> | <b>Mindestanforderung für „3“: 50% der bewerteten K im +Bereich</b>  |
| <b>2</b> | <b>Bewertung „2“: weniger als 50% der bewerteten K im +Bereich</b>   |
| <b>1</b> | <b>Bewertung „1“: kein K im +Bereich</b>   |
| <b>0</b> | <b>Können 50% oder mehr der Kriterien nicht bewertet werden, bleibt das Qualitätsmerkmal ohne Wertung.</b> |

<sup>85</sup> Vgl. auch Kapitel 3.5.6 der Arbeit

<sup>86</sup> Unter: [www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de) im geschützten Bereich

Die Bewertungen der 15 Merkmale einer Schule bedeuten demzufolge jeweils:

|          |                               |  |
|----------|-------------------------------|--|
| <b>4</b> | <b>stark</b>                  | Die Schule erfüllt alle oder nahezu alle Kriterien dieses Qualitätsmerkmals. |
| <b>3</b> | <b>eher stark als schwach</b> | Die Schule weist bei diesem Qualitätsmerkmal mehr Stärken als Schwächen auf. |
| <b>2</b> | <b>eher schwach als stark</b> | Die Schule weist bei diesem Qualitätsmerkmal mehr Schwächen als Stärken auf. |
| <b>1</b> | <b>schwach</b>                | Bei allen Kriterien des Qualitätsmerkmals ist Entwicklungsarbeit zu leisten. |

Die Schulen erhalten am Ende des Schulbesuchs eine erste direkte, datengestützte Rückmeldung der Ergebnisse. Diese werden der gesamten Schulöffentlichkeit präsentiert.

Einige Wochen später erhält die Schule den schriftlichen Inspektionsbericht.<sup>87</sup> Dieser Bericht möchte der Schule Entwicklungspotenziale aufzeigen, schließt aber keine Schulberatung oder gar konkrete Handlungsanweisungen ein. Abschließend kann die Schule zu diesem Bericht eine Stellungnahme abgeben, die dem Abschlussbericht hinzugefügt wird. Nach Abschluss der Inspektion und sobald der Abschlussbericht vorliegt, kann die Schule ihrerseits unter Nutzung eines Feedbackbogens die Professionalität der Inspektoren bewerten.

Damit eine Bund-Länder-Inspektion in qualitätsverbessernder Weise wirksam werden kann, müssen alle am Schulleben Beteiligten sich mit den Ergebnissen möglichst intensiv auseinandersetzen. Schlussfolgerungen sollen sich in einem schulischen Aktionsplan niederschlagen. Dieser muss anschließend mit den Fördernden Stellen abgestimmt werden und Eingang in die Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarung der Zentralstelle finden. Das entsprechende Zielvereinbarungsverfahren wird detailliert in Kapitel 3.6.2.4 beschrieben.

Die Ergebnisse aller Schulen fließen in einen jährlichen Gesamtbericht ein. Dieser wird veröffentlicht und soll im Sinne eines System-Monitorings Steuerungswissen für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems Deutscher Auslandsschulen zur Verfügung stellen. Die Fördernden Stellen im Inland erhoffen sich von den Inspektionen auch Kriterien, um Förderungsmittel zukünftig gezielter lenken zu können.

Seit Anfang 2009 werden alle geförderten Deutschen Auslandsschulen in einem Zyklus von vier bis fünf Jahren entsprechend dem hier vorgestellten Modell inspiziert.

<sup>87</sup> Anonymisierte Auszüge bzw. fiktive Passagen aus Berichten von Bund-Länder-Inspektionen finden sich in Kapitel 3.5.6.

### 3.5.5 Vergabe eines Gütesiegels

Viele deutsche Auslandsschulen genießen an ihren Standorten einen ausgezeichneten Ruf. Auch die Ergebnisse in Abschlussprüfungen können sich sehen lassen. Die positive Arbeit dieser Schulen systematisch zu erfassen und zu belegen ist ein wesentliches Ziel der Bund-Länder-Inspektion. Nach den Erfahrungen mit einem Jahr Bund-Länder-Inspektionen ist zu erwarten, dass den allermeisten Schulen im Anschluss an eine BLI das Gütesiegel "Exzellente Deutsche Auslandsschule" vergeben und als wichtiges Instrument für die Außendarstellung und Wettbewerbsfähigkeit der geförderten Schulen genutzt werden kann.<sup>88</sup>

Damit eine Schule das Gütesiegel erhält, müssen die folgenden Normen erfüllt werden:

- das Durchschnittsergebnis aller Qualitätsmerkmale muss besser als 2,5 sein
- von den besonders wichtigen Merkmalen (1,5,6,7,12,13,15) müssen mindestens vier mit „3 oder besser“ bewertet werden
- von den vier Merkmalen (4,5,6,7) des Qualitätsbereiches „Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse“ muss mindestens ein Merkmal mit „3 oder besser“ bewertet werden

Die Normierung der unterrichtsrelevanten Merkmale 4,5,6,7 ist folgendermaßen geregelt:

- ein Kriterium wird mit „++“ bewertet, wenn in der Summe mindestens 75% der Bewertungen eines Kriteriums aus den Einzelbeobachtungen mit „+“ oder „++“ und davon mindestens 25% „++“ bezeichnet werden
- ein Kriterium wird mit „+“ bewertet, wenn in der Summe mindestens 50% der Bewertungen eines Kriteriums aus den Einzelbeobachtungen mit „+“ oder „++“ bezeichnet werden
- ein Kriterium wird mit „-“ bewertet, wenn in der Summe weniger als 50% der Bewertungen eines Kriteriums aus den Einzelbeobachtungen mit „+“ oder „++“ bezeichnet werden
- ein Kriterium wird mit „0“ bezeichnet, wenn in der Summe nur weniger als 50% der Bewertungen eines Kriteriums vorgenommen werden können

An einzelnen Standorten wird die Bund-Länder-Inspektion auch gravierende Mängel feststellen. In diesem Fall vereinbaren Schulträger und Schulleitung Entwicklungsmaßnahmen mit den Fördernden Stellen. Nach einer angemessenen Zeit, die für Qualitätsverbesserungen genutzt werden kann, prüft eine auf die festgestellten Mängel fokussierte Nachinspektion, ob die vereinbarten Ziele erreicht wurden (siehe auch Kapitel 3.6.1).<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Vgl. Rolf 2001: Dort wird ein Überblick über Ziele von Zertifizierungen und entsprechende Verfahren gegeben.

<sup>89</sup> Zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit kann zwar den inspezierten Schulen mitgeteilt werden, ob sie die Normen für die Vergabe des Gütesiegels erfüllt haben, nicht aber das Gütesiegel selbst ausgehändigt werden. Ursache dafür ist eine man-





### 3.5.6 Bericht der Bund-Länder-Inspektion

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie Berichte von Bund-Länder-Inspektionen aufgebaut sind. Bund-Länder-Inspektionen geben dem Pädagogischen Qualitätsmanagement „Schwung und Verbindlichkeit“ und stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit derer, die die Schulentwicklung im Auslandsschulwesen vorantreiben.<sup>90</sup> Dabei spielen die Abschlussberichte eine besondere Rolle: Im fünften und sechsten Teil dieser Arbeit wird herausgearbeitet, wie intensiv die Aussagen der Berichte in den Schulen diskutiert werden und auf die weitere Entwicklung einwirken (vgl. insbesondere Kapitel 5.3.2.4). An dieser Stelle soll exemplarisch deutlich werden, in welcher Weise die Berichte verfasst werden, um eine entsprechende Wirkung erzielen zu können.

Da den Schulen Datenhoheit garantiert wurde, können hier nur standardmäßig verwendete Musterformulierungen, fiktive (aber repräsentative) Ergebnisse oder Auszüge in einer Form wiedergegeben werden, die keine Rückschlüsse auf die einzelnen Schulen ermöglichen. Im letzten Fall wurde die Zustimmung der jeweiligen Schule zur Verwendung von Berichtspassagen eingeholt. In diesen Fällen wurden alle Hinweise auf konkrete Schulen herausgenommen. Denn es geht schließlich nicht um eine bestimmte Schule, sondern um den systemischen Blick auf das Qualitätsmanagement-Instrument „Inspektionsbericht“ und seine Wirkung.

Der erste Berichtsteil nennt Grunddaten, die die Durchführung der BLI betreffen:

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <b>Bund - Länder - Inspektion<br/>Deutscher Schulen im Ausland</b> |  |
| <b>Inspektionsteam</b> <i>[Angaben gelöscht]</i>                                    |  |   |
| 1. Inspektor :  | ...  |   |
| 2. Inspektor :  | ...  |   |
| 3. Inspektor :  | ...  |   |
| Zeitraum der Inspektion :   | ...  |   |
| Name der Schule :   | ...  |   |
| Schulleiter :   | ...  |   |
| Schulanschrift :  | ...  |   |
| Telefon :   | ...  |   |
| Email :   | ...  |   |

gelnde Klärung zwischen Bund und Ländern, was die Zuständigkeit für die Vergabe anbelangt. Gespräche und Verhandlungen in dieser Frage sind derzeit noch nicht abgeschlossen.

90 Hans-Günter Rolff bei einem Vorbericht über die Wissenschaftliche Begleitung des PQM und der BLI auf der Schulleitertagung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen am 06.01.2010 in Köln.

Das folgende *Inhaltsverzeichnis* gibt einen Überblick über Aufbau und inhaltliche Aspekte des Berichts:



**Bund - Länder - Inspektion  
Deutscher Schulen im Ausland**



## **Inhalt [Muster]**

**Vorwort** .....

**Einleitung** .....

**Erläuterung zum Schulbesuch** .....

**Ausgangssituation der Schule** .....

**Liegenschaft, Raumsituation und Ausstattung der Schule** .....

**Das Qualitätsprofil der Schule**.....

**Qualitätsprofil - kurz**.....

**Zusammenfassung der Inspektionsergebnisse**.....

**Bewertung der einzelnen Merkmale**.....

1. Ergebnisse der schulischen Arbeit .....

2. Schulzufriedenheit .....

3. Selbstpräsentation der Schule .....

4. Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden .....

5. Unterrichtsgestaltung .....

6. Stärkung der Schülerpersönlichkeit.....

7. Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen .....

8. Beteiligung der Schüler- und Elternschaft .....

9. Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern .....

10. Unterstützungssystem für Schüler .....

11. Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag .....

12. Führungsverantwortung der Schulleitung .....

13. Verwaltungs- und Ressourcenmanagement .....

14. Personal- und Teamentwicklung .....

15. Pädagogisches Qualitätsmanagement.....

**Vergabe des Gütesiegels** .....

**Liste der eingesehenen / vorgelegten Schuldokumente** .....

Vorangestellt ist dem Bericht ein standardisiertes *Vorwort*. Darin werden Kontext und Ziele von Bund-Länder-Inspektionen angesprochen:



**Bund - Länder - Inspektion  
Deutscher Schulen im Ausland**



## **Vorwort** [*Standardfassung*]

Seit dem Jahr 2003 unterstützen Bund und Länder den systematischen Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an den Deutschen Schulen im Ausland.

Namhafte Schulentwicklungsexperten unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Günter Rolff wurden in die Konzeption eingebunden und leiteten anschließend zwei Zyklen von Schulentwicklungsseminaren, die weltweit den Deutschen Auslandsschulen angeboten wurden.

In den Einführungsseminaren wurden die Schulen mit den Strukturen, Instrumenten und Verfahren einer ganzheitlichen und systematischen Schulentwicklung vertraut gemacht. In Folge wurden Steuergruppen gebildet, Leitbilder entwickelt, Stärken-Schwächen-Analysen durchgeführt und erste Entwicklungsschwerpunkte in Angriff genommen.

Die Folgeseminare bilanzierten nach etwa drei Jahren die eingeleiteten Maßnahmen und stellten als eine Form der selbst verantworteten externen Evaluation den Besuch kritischer Freunde - den Peer Review - in den Mittelpunkt.

Im November 2006 wurde der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland veröffentlicht, der seitdem den Deutschen Auslandsschulen im Rahmen ihrer Zielsetzungen, Maßnahmen und Ergebnisse Orientierung und ein klares Bild von Schulqualität im Deutschen Auslandsschulwesen vermittelt.

Über eine Kooperationsvereinbarung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit der Bertelsmann-Stiftung konnte die Selbstevaluation der Schulen in erheblichem Maße professionalisiert werden. Die elektronisch auswertbaren Fragebögen zur Selbstevaluation in Schulen, angereichert durch auslandsspezifische Aspekte (SEIS+) werden inzwischen von über 90 der insgesamt 135 Deutschen Auslandsschulen eingesetzt. Voran ging eine Übersetzung in wichtige Verkehrssprachen.

Auf der Basis dieser Vorleistungen beschloss der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) im September 2006, die Bund-Länder-Inspektion (BLI) für die Deutschen Schulen im Ausland einzuführen. Voraussetzung einer BLI sind eine Selbstevaluation sowie ein Peer Review.

Die Verfahren und Instrumente der BLI wurden in enger Kooperation mit der Niedersächsischen Schulinspektion und mit Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt. In einem vierjährigen Zyklus sollen alle Deutschen Auslandsschulen regelmäßig inspiziert werden. Ziel der speziell für diese Aufgabe qualifizierten Inspektoren ist es, in einem standardisierten und transparenten Verfahren die Schulqualität als Ganzes festzustellen. Einzelne Lehrkräfte, Funktionsinhaber oder Gremien stehen nicht im Focus der Inspektion.

Die folgende *Einleitung* sowie die anschließende *Erläuterung zum Schulbesuch* beschreiben die Bewertungsgrundlage, das Bewertungsverfahren und den weiteren Umgang mit dem Bericht:

### **Einleitung** [Standardfassung]

Die Feststellungen im Inspektionsbericht basieren auf einer signifikanten Zahl von Unterrichtsbeobachtungen, auf der Einsicht in Schuldokumente, den Eindrücken im Rahmen eines Schulrundganges sowie den Auswertungen von Interviews mit allen am Schulleben beteiligten Gruppen und Gremien.

Am Ende des Schulbesuchs hat das Inspektorenteam der Schule bereits eine erste mündliche Rückmeldung gegeben. Zu einem vorläufigen schriftlichen Inspektionsbericht kann die Schule eine Stellungnahme abgeben, wenn aus ihrer Sicht sachliche Fehler darin enthalten sind. Den endgültigen Inspektionsbericht gibt der Schulleiter unmittelbar nach Eintreffen den Gremien der Schule zur Kenntnis. Die Fördernden Stellen in der Bundesrepublik Deutschland und der zuständige Prozessbegleiter erhalten den Inspektionsbericht zeitgleich über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Es ist Aufgabe der Schule, aus dem Inspektionsbericht einen Aktionsplan zu entwickeln und diesen - mit Unterstützung durch den Prozessbegleiter - umzusetzen.

Außerdem übermittelt die Schulleitung den Fördernden Stellen eine schulintern abgestimmte fragebogenbasierte Rückmeldung zur Professionalität der Inspektoren.

### **Erläuterung zum Schulbesuch** [Standardfassung]

Im Rahmen der in der Einleitung beschriebenen Vorgehensweise der Bund-Länder-Inspektion besuchte das Inspektionsteam die Deutsche Schule ...

In diesem Bericht werden die Ergebnisse der Bund-Länder-Inspektion beschrieben. Der Bericht legt dar, wie das Inspektionsteam die Qualität der Schule bewertet. Im Mittelpunkt steht die Qualität des Unterrichts. Enthalten sind Qualitätsbewertungen zu insgesamt 15 Qualitätsmerkmalen auf der Grundlage von 72 Qualitätskriterien. Der Bericht benennt die besonderen Leistungen und Stärken der Schule, beschreibt aber auch Entwicklungspotenziale. Dabei werden die besonderen Ausgangs- und Rahmenbedingungen berücksichtigt. Ziel ist es, die Schule zur Festigung ihrer Stärken und zur Verbesserung der Qualität in den jeweiligen Bereichen im Rahmen einer schulintern abgestimmten Maßnahmeplanung anzuregen.

Über die Grundsätze und Rahmenbedingungen des Inspektionsbesuches wurde die Schulleitung zunächst schriftlich und mündlich informiert.

Am ... fand eine Vorinformation der Inspektoren in der Schule statt, in der über den Ablauf des Schulbesuches und über die Bewertungskriterien (Unterrichtsbeobachtungsbogen, Qualitätsprofil mit 15 Merkmalen) informiert wurde. Zur Vorbereitung des Inspektionsbesuches stellte die Schule ihre Qualitätsdokumentation sowie weitere Schuldokumente zur Verfügung (vgl. Anlage 1). Während der Bund-Länder-Inspektion fanden insgesamt ... Unterrichtsbeobachtungen statt (Dauer: in der Regel 20 bis 25 Minuten); es wurden ca. ... % der Lehrkräfte im Unterricht besucht.

Es wurden Interviews mit folgenden Personen bzw. Vertretern folgender Gruppen und Gremien durchgeführt:

- Schulleiter
- Lehrkräfte
- Schülerinnen und Schüler
- Eltern
- nicht lehrende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Schulträger
- Verwaltungsleiter

Am Schulrundgang waren beteiligt: Der Vorsitzende des Schulträgervereins, Schulleiter und Stellvertreter, der Verwaltungsleiter sowie die Bund-Länder-Inspektoren.

Auf der Basis der genannten Informationsquellen wird zunächst die Ausgangssituation der Schule dargestellt (Seite ...). Anschließend werden Feststellungen zum Schulgebäude und -gelände, zur Raumsituation und Ausstattung getroffen (Seite ...). Die einvernehmlich im Inspektionsteam abgestimmten Qualitätsurteile zu den 15 Qualitätsmerkmalen werden in einer tabellarischen Übersicht aufgeführt (Qualitätsprofil - kurz) (Seite ...). Wesentliche Stärken und Verbesserungsbereiche der Schule beschreibt der Abschnitt "Bewertung der einzelnen Merkmale" (Seite ...). Das Langprofil findet sich im Überblick auf Seite ... ff; und zum Abschluss ist das Ergebnis der BLI bzgl. der Vergabe des Gütesiegels angegeben (S. ... ff).

Für die teilnehmende Schule war der Inspektionsbesuch eine besondere Herausforderung, die mit einem zusätzlichen organisatorischen Aufwand verbunden war.

Die folgende Beschreibung der *Ausgangssituation* soll ermöglichen, Kontextbedingungen der Schule bei der Auswertung des BLI-Berichts zu berücksichtigen. Es handelt sich bei dieser Schule um die für eine Deutsche Auslandsschule eher untypische Form einer „landessprachigen Schule mit verstärktem Deutschunterricht“. In diesem Fall wurde von der Schule die Zustimmung eingeholt, den Berichtstext in anonymisierter Form wiederzugeben, da eine Identifizierung der Schule nicht ganz ausgeschlossen werden kann:

### **Ausgangssituation der Schule** [*Anonymisierte und bearbeitete Fassung*]

Die ca. 10 Kilometer entfernt vom Zentrum der ca. 7 Mio. Einwohner zählenden Stadt ... gelegene Deutsche Schule ... besitzt ihre historischen Wurzeln in der im Jahre 1917 gegründeten Schule, die maximal 120 Schüler besuchte, die von 12 Lehrkräften unterrichtet wurden.

Mit dem Kriegseintritt musste die Deutschen Schule jedoch die Lehrtätigkeit aufgeben. Erst im Jahre 1979 kam es aufgrund der Initiative einiger Familien deutscher bzw. schweizerischer Herkunft zur Neugründung der Schule, die sich jedoch nicht wie viele andere Schulen auf die Unterstützung einer verwurzelten deutschen Kolonie stützen kann. Dementsprechend wird die Deutsche Schule frühzeitig in das einheimische Bildungssystem eingebunden, zumal die Schülerklientel immer mehrheitlich (bis zu 98%) spanischsprachig gewesen ist.

Seit dem Schuljahr 1988/89 wird die Schule finanziell und personell aus Deutschland gefördert. Zu Beginn des Schuljahres 1989/90 übernimmt erstmalig ein aus Deutschland vermittelter Schulleiter die Gesamtleitung. Diente in der Gründungsphase noch eine angemietete Villa mit Schwimmbad als Schulhaus, steht der Schule heute ein ca. 110.000 m<sup>2</sup> großes Areal zur Verfügung, auf dem der Kindergarten, fünf Schulgebäude mit modernen Laboreinrichtungen, drei Lehrerzimmer, ein Auditorium, eine Schülerbibliothek, drei Versammlungs- und Schulungsräume und ein multifunktionales Spielfeld mit Volleyball- und Basketballplätzen genutzt werden.

Zurzeit besuchen ca. 760 Schüler und Schülerinnen, davon 31 mit deutscher Muttersprache, sowie Kindergartenkinder die Schule, die von ca. 56 Lehrkräften und zusätzlichen Erzieherinnen unterrichtet bzw. betreut werden. In der Stadt ... konkurriert die Schule mit weiteren Privatschulen.

Die Schülerklientel der Deutsche Schule entstammt im Wesentlichen dem gehobenen Mittelschicht bzw. der Oberschicht, die häufig auch durch Eltern ehemaliger Schüler vertreten wird. Da der Anteil von Schülern mit Deutsch als Muttersprache an der Schule immer gering gewesen ist, hat die Schule Maßnahmen ergriffen, die diesen speziellen Ansprüchen ihrer Schüler- und Elternschaft gerecht werden. Beispielhaft seien an dieser Stelle der Förderunterricht und das GIB („Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureat“) genannt. Speziell die Einführung des international anerkannten GIB im Schuljahr 2003/04 führte an der Deutsche Schule zu erheblichen Strukturveränderungen, die nicht nur Konsequenzen auf Lerninhalte hat, sondern auch eine Erhöhung der Aufnahmekapazität auf vier Gruppen im Kindergarten (2005) forciert hat.

Auffallend ist eine konstant abnehmende Schülerzahl in den einzelnen Jahrgängen, die nicht nur durch die Schulstrukturveränderung erklärbar ist (1. Jahrgang: 87 Schüler und Schülerinnen, 4. Jahrgang 67, 10. Jahrgang 45, 12. Jahrgang 29). Die Schule selbst führt diese Abwanderung auf die wegen des anspruchsvollen trilingualen Programms hohen Anforderungen, auf die Einschreibebedingungen der Universitäten und auf die anfangs geringe Akzeptanz des IB-Programms zurück.

Unterrichtet wird in der Grundschule gemäß dem einheimischen Bildungsplan. Dementsprechend werden die meisten Fächer auf Spanisch unterrichtet. Das Fach Deutsch besitzt neben dem DaF- und DaM-Unterricht (ab Klasse 1) durch den DFU (Musik, Kunst) eine besondere Bedeutung. Englisch beginnt als zweite Fremdsprache in der 5. Klasse. Auch in der Mittelstufe sind die Vorgaben des Erziehungsministeriums richtungsweisend. Dennoch setzt sich die Schwerpunktsetzung durch den DaF- bzw. DaM-Unterricht und den DFU in den Fächern Musik (klassenspezifisch 7 – 9), Mathematik (8, 9), Biologie (8, 9) und Physik (8) fort. Der Lehrplan der Oberstufe ist sowohl durch die einheimische Behörde als auch durch die International Baccalaureat Organization anerkannt. Die Bildungsgänge führen zu vier möglichen Abschlüssen: Dem einheimischen Oberstufenabschluss, dem Gemischtsprachigen Internationalen Baccalaureat (GIB), dem Sprachdiplom der Kulturministerkonferenz Stufe II und dem Cambridge First Certificate. Innerhalb der Oberstufe wird der DFU neben den bereits genannten Fächern vom Unterricht in den Fächern Geschichte (10 –12) und Chemie (12) ergänzt.

Eine Besonderheit in diesem Schulprofil bildet die durch Fördermaßnahmen gestützte Möglichkeit des Seiteneinstiegs in Jahrgang 5 und das im Rahmen des GIB in der Oberstufe eingeführte Fach KAS (Kreativität, Aktion, Service), das Oberstufenschülern auch durch soziale Dienste in Sozialeinrichtungen Sozialkompetenzen vermittelt.

Die Schule bietet ein sehr breites cocurriculares Angebot, das in sportliche Arbeitsgemeinschaften (z. B. Fußball, Basketball, Jazz), kreative Arbeitsgemeinschaften (z. B. Theater, Zeichnen, Kreativität und Kunst) und in Förderunterricht untergliedert ist. Die Zuständigkeit für die Organisation der 48 Angebote im Jahr 2009/10 ist klar geregelt.

Von den 56 Lehrkräften sind ca. 90% in Vollzeit beschäftigt. Die Unterrichtsversorgung beträgt 100%. An der Deutschen Schule unterrichten 4 Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), 3 Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK), 18 deutschsprachige Ortslehrkräfte und 32 sonstige Ortslehrkräfte.

Der Schule stehen ein Hausmeister, acht Schulassistenten, eine Schulpsychologin, eine Sozialpädagogin und 52 in sonstigen Bereichen arbeitende Mitarbeiter zur Verfügung.

Der Schulleiter ist seit dem Jahr 2003 an der Schule tätig.

*[Die Zustimmung der Schule zur Verwendung der Passage liegt vor.]*

Der Inspektionsbericht enthält Angaben zu *Liegenschaft, Raumsituation und Ausstattung der Schule*. Diese werden hier in fiktiver Form an Hand von Beispielen dargestellt:

## Liegenschaft, Raumsituation und Ausstattung der Schule

[fiktive Beispiele]

### Schulhof/Schulgelände:

Kindergarten, Grundschule und Hauptgebäude mit den Klassen 5 bis 12 und der Verwaltung liegen in einer gutsituierten Wohngegend am Rande der Hauptstadt. Die Schule ist eine bundeseigene Liegenschaft.

Das Schulgebäude macht einen insgesamt repräsentativen, aber in einigen Bereichen auch abgenutzten Eindruck.

Das weitläufige Schulgelände zeugt von regelmäßiger Wartung und Pflege, ist aber vornehmlich im Bereich des unteren Schulhofes (rissiger, unebener und unansehnlicher Asphaltbelag) und der Sportanlagen renovierungsbedürftig.

### Gebäude- und Raumsituation:

Bauweise in Form von Pavillons; 23 großzügig geschnittene Klassenräume; Fachräume für Kunst, Musik, Naturwissenschaften, Computerraum, neu eingerichtete Schulkantine, Sporthalle, neu gebaute Bibliothek.

### Ausstattung der Klassen- und Fachräume:

Die Klassenräume sind durchgängig zu klein, das Mobiliar ist abgenutzt und nicht immer altersgerecht. Die Tische sind sehr niedrig, die Stühle passen teilweise nicht darunter. Die Räume sind nicht mit Ergebnissen der Schülerarbeit oder zum selbständigen Lernen anregenden Materialien ausgestattet. Es gibt weder Computerarbeitsplätze in den Klassenräumen noch Stillarbeitszonen oder Kleingruppenräume.

### Arbeitsplätze der Lehrkräfte u. a.:

In der Grundschule ist die Arbeitsplatzsituation für die Lehrkräfte zufriedenstellend, in der weiterführenden Schule als unzureichend zu bezeichnen. Es fehlen Büroräume und Lehrerarbeitsplätze sowie Konferenzräume.

13 Computerarbeitsplätze sind speziell für Lehrkräfte verfügbar.



*[Fortsetzung Liegenschaft, Raumsituation und Ausstattung der Schule]*

### **Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien:**

Die Bibliothek für die Schüler ist beengt und nicht ausreichend, die neue Bibliothek für die Grundschule ist – teilweise in Eigeninitiative der Lehrkräfte und Eltern – sehr ansprechend gestaltet.

Die Fachräume sind nicht mehr zeitgemäß ausgestattet. Die Sammlungen sind veraltet und Gefahrstoffe nicht ordnungsgemäß gelagert. Es gibt zwei Computerräume mit insgesamt 38 Arbeitsplätzen für Schüler. Auch hier ist die Ausstattung (Soft- und Hardware, Möbel) veraltet. Der Zugang zum Internet ist nicht immer stabil.

### **Ausstattung mit IuK-Technik für den Unterricht:**

Der einzige Computerraum ist kein gut geeigneter Lernort, sondern laut und wenig ansprechend gestaltet. Die Projektionswand für den Lehrercomputer ist klein, das projizierte Bild ungleich ausgeleuchtet, die Inhalte sind kaum zu erkennen bzw. die Texte oft nicht lesbar.

Medien wie z.B. Overhead-Projektoren sind nicht in jedem Klassenraum, Beamer oder Smartboards in keinem der besuchten Klassenräume vorhanden.

### **Ausstattung mit IuK-Technik für die Schulverwaltung:**

Die Verwaltung der Schule verfügt über ein eigenes Computernetz mit angemessener Computerausstattung.

### **Sonstiges:**

An manchen Stellen sind elektrische Kabel unsachgemäß verlegt.

Eine Notfallvorbereitung ist in den Fachräumen nicht durchgängig erkennbar.

Der folgende Berichtsteil stellt die Bewertungsgrundlagen dar:



Bund - Länder - Inspektion  
Deutscher Schulen im Ausland



### Das Qualitätsprofil der Schule [Standardfassung]

Zunächst wird zusammenfassend dargestellt, wie die Schule auf der Grundlage der gesammelten Informationen und Daten bewertet wird. Im Anschluss daran erfolgen die Erläuterungen und Begründungen.

Das Qualitätsprofil enthält Bewertungen zu 15 Qualitätsmerkmalen, die auf insgesamt 72 Qualitätskriterien beruhen.

Den schriftlichen Feststellungen zu den einzelnen Merkmalen ist der entsprechende Abschnitt des Qualitätsprofils (lang) zur besseren Übersichtlichkeit vorangestellt.

Die Bewertung erfolgt auf vier Bewertungsstufen:

| Ziffernbewertung | Bewertungskategorie    | Bewertungsgrundlage  |
|------------------|------------------------|--|
| 1                | schwach                | Bei allen Kriterien des Merkmals sind Verbesserungen erforderlich.   |
| 2                | eher schwach als stark | Die Schule weist bei diesem Merkmal mehr Schwächen als Stärken auf; die Kriterien sind noch verbesserungsfähig.                            |
| 3                | eher stark als schwach | Die Schule weist bei diesem Merkmal mehr Stärken als Schwächen auf. Die Schule kann die Qualität einiger Kriterien noch weiter verbessern. |
| 4                | stark                  | Die Schule erfüllt alle oder nahezu alle Kriterien dieses Qualitätsmerkmals optimal oder gut.  |

Das folgende *Qualitätsprofil* (kurz) zeigt ein fiktives, aber typisches Inspektionsergebnis einer Deutschen Schule im Ausland. Diese Kurzübersicht auf der Ebene der 15 Qualitätsmerkmale auf einer Seite bzw. Folie wird in dieser Form auch der Schulgemeinschaft am letzten Tag der BLI zurückgespiegelt.

Sichtbar werden auf einen Blick Stärken und Entwicklungsbereiche der Schule. Im vorliegenden Fall stellen die *Selbstpräsentation der Schule* und die *Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern* besondere Stärken dar. Entwicklungsarbeit muss insbesondere geleistet werden im Bereich der *Lernkultur - Qualität der Lehr- und Lernprozesse* bei der *Stärkung der Schülerpersönlichkeit* sowie im Bereich der *Schulkultur* beim *Unterstützungssystem für Schüler*. Anzunehmen wäre in diesem Fall, dass zwischen diesen Ergebnissen ein Zusammenhang besteht mit der eher schwach ausgeprägten *Personal- und Teamentwicklung* im Bereich der *Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung* / 6. *Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung*.

## Qualitätsprofil – kurz [Fiktive Fassung]

Name der Schule : ...

Datum der Schulinspektion: von ...

Bewertungen

4 = stark

3 = eher stark als schwach

2 = eher schwach als stark

1 = schwach

0 = keine Bewertung möglich

|                |   | Bewertung |   |   |   |   |
|----------------|---|-----------|---|---|---|---|
| <b>1.</b>      | <b>Ergebnisse und Erfolge der Schule</b>  |           |   |   |   |   |
| Merkmal 1      | Ergebnisse der schulischen Arbeit   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 2      | Schulzufriedenheit  | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 3      | Selbstpräsentation der Schule   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>2.</b>      | <b>Lernkultur - Qualität der Lehr- und Lernprozesse</b>   |           |   |   |   |   |
| Merkmal 4      | Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 5      | Unterrichtsgestaltung   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 6      | Stärkung der Schülerpersönlichkeit  | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 7      | Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen                                    | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>3.</b>      | <b>Schulkultur</b>  |           |   |   |   |   |
| Merkmal 9      | Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern  | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 10     | Unterstützungssystem für Schüler  | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 11     | Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag  | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>4.</b>      | <b>Schulleitung und Schulmanagement</b>   |           |   |   |   |   |
| Merkmal 12     | Führungsverantwortung der Schulleitung  | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 13     | Verwaltungs- und Ressourcenmanagement   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>5. / 6.</b> | <b>Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung / Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung</b> |           |   |   |   |   |
| Merkmal 14     | Personal- und Teamentwicklung   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 15     | Pädagogisches Qualitätsmanagement   | 4         | 3 | 2 | 1 | 0 |

Genauere Hinweise dafür gibt die differenzierte Betrachtung auf der Ebene der 72 Qualitätskriterien. Der BLI-Bericht hat den Anspruch, durch Feedback den Schulen Steuerungswissen zur Verfügung zu stellen, um Entwicklungspotenziale noch besser zu nutzen. Dazu dient in erster Linie eine Zusammenfassung der Inspektionsergebnisse, die sich im Bericht an das oben abgedruckte Qualitätsprofil (kurz) anschließt:



**Bund - Länder - Inspektion**  
**Deutscher Schulen im Ausland**



## **Zusammenfassung der Inspektionsergebnisse** *[exemplarische Auszüge]*

Zu den herausragenden Stärken der Deutschen Schule ... gehört das Qualitätsmanagement und dabei ganz besonders die hervorragende Dokumentation langjähriger Arbeitsroutinen. Beeindruckend für jeden Besucher der Schule ist die großzügige und besonders gepflegte Liegenschaft. Auffällig ist, wie sehr sich alle am Schulleben Beteiligten mit "ihrer" Schule identifizieren. Insgesamt überwiegen die festgestellten Stärken bei weitem die Schwächen. Die Deutsche Schule ... hat die Anforderungen, die an die Vergabe des Gütesiegels "Exzellente Deutsche Auslandsschule" geknüpft werden, deutlich erfüllt.

Dies muss bedacht werden, wenn im Folgenden der Blick besonders eingehend auf den Entwicklungsbedarf der Schule gelenkt wird. Die Bund-Länder-Inspektion betrachtet es als ihre Hauptaufgabe, durch Feedback den Schulen Steuerungswissen zur Verfügung zu stellen, um Entwicklungspotenziale noch besser zu nutzen.

*[Die Zustimmung der Schule zur Verwendung der Passage liegt vor.]*

Der BLI-Bericht will auf der einen Seite herausragende Stärken benennen, zugleich aber auch Entwicklungsschwerpunkte nennen, ohne dass diese die Form von Aufträgen oder einer Beratung annehmen. Die folgenden Formulierungen können als Beispiele dienen:

## **Zusammenfassung der Inspektionsergebnisse**

### *Beispiel Schule 1 (fiktiv):*

Ein Schulprogramm liegt vor. Es ist in dieser Form allerdings nicht geeignet, als Arbeitsprogramm eine Handlungsorientierung für den pädagogischen Entwicklungsprozess zu geben. Denn es fehlt eine Zuordnung zum Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen, ein Soll-Ist-Vergleich sowie eine Operationalisierung. Dazu müsste aus Entwicklungszielen ein Maßnahmenplan abgeleitet worden sein, der Indikatoren für die Zielerreichung, Meilensteine, Verantwortlichkeiten und Evaluationsmaßnahmen umfasst.

### *Beispiel Schule 2 (fiktiv):*

Die Bund-Länder-Inspektoren sind auf der Basis von Dokumenten und Interviews zu der Überzeugung gelangt, dass schulische Gruppen, insbesondere die Gruppe der Lehrkräfte, noch nicht hinreichend an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind.

Anschließend werden für jedes der 15 Qualitätsmerkmale die Ergebnisse der jeweiligen Qualitätskriterien wiedergegeben, sowohl in Form einer grafischen Darstellung wie einer Kommentierung in Textform; dies wird als Qualitätsprofil (lang) bezeichnet:



## Bewertung der einzelnen Merkmale

### 1. Ergebnisse der schulischen Arbeit [Fiktive Fassung]

| Merkmal 1 | Ergebnisse der schulischen Arbeit |   |   |   |   |
|-----------|-----------------------------------|---|---|---|---|
|           | 4                                 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 1.1       |                                   |   |   |   |   |
| 1.2       |                                   |   |   |   |   |
| 1.3       |                                   |   |   |   |   |
| 1.4       |                                   |   |   |   |   |
| 1.5       |                                   |   |   |   |   |
| 1.6       |                                   |   |   |   |   |
| 1.7       |                                   |   |   |   |   |

### Zusammenfassende Bewertung des Merkmals 1 [Fiktive Fassung; Auszug]

1.3 Bei den Abschlussprüfungen erreichen die Schüler nicht deutscher Muttersprache, die das Abitur bestanden haben, im Fach Deutsch zu ca. 79% den deutschen Notenbereich von 07 bis 15 Punkten (Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge). Die Ergebnisse im Deutschen Sprachdiplom sind mit 81% bestandenen Prüfungen (Durchschnittswert der letzten drei Jahre) zufriedenstellend.

1.5 Auch wenn die Schule nicht regelmäßig an innerdeutschen Vergleichstests teilnimmt, so absolvieren die einheimischen Schüler landesweite Vergleichstests und erreichen dabei sehr gute Ergebnisse. Eine besondere Stärke besteht darin, dass die Schule regelmäßig mit ihren Ergebnissen einen der ersten Plätze im nationalen Ranking einnimmt. Bei den nationalen Aufnahmeprüfungen zur Universität gehört die Schule zur Spitzengruppe.

1.7 Im Durchschnitt der letzten drei Jahre haben mindestens 45% der einheimischen Absolventen ein Studium in Deutschland aufgenommen. Damit hat die Schule ein hervorragendes Ergebnis erreicht.

Das folgende Merkmalsergebnis zeigt exemplarisch die Bedeutung der Bewertungsstufe „eher schwach als stark“. Während bei Eltern die Schulzufriedenheit besonders ausgeprägt ist und auch Schüler und Lehrer bei einzelnen Aspekten Zufriedenheit zeigen, ist aber eine Zufriedenheit in entscheidenden Bereichen nicht gegeben, so dass insgesamt dieses Qualitätsmerkmal eher schwach ausgeprägt ist.

## 2. Schulzufriedenheit [Fiktive Fassung]

| Merkmal 2 | Schulzufriedenheit   |   |   |   |  | 0  |   |   |   |
|-----------|--|---|---|---|--|----|---|---|---|
|           | 4  | 3 | 2 | 1 |  |    |   |   |   |
| 2.1       | Die Schüler sind mit den Bildungs- und Unterstützungsangeboten der Schule zufrieden. |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 2.2       | Die Eltern sind mit der Schule zufrieden.  |   |   |   |  | ++ |   | - | 0 |
| 2.3       | Die Lehrkräfte sind mit ihren Arbeitsbedingungen in der Schule zufrieden.            |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |

### Zusammenfassende Bewertung des Merkmals 2 [Fiktive Fassung]

2.1 Trotz einer hohen Identifikation mit der Schule und einem Vertrauensverhältnis zu den Lehrkräften leiden die Schüler unter den Rahmenbedingungen des einheimischen Bildungssystems. Sie vermissen darüber hinaus außerunterrichtliche Angebote, die einer Schule mit einer langen täglichen Verweildauer der Schüler entsprechen.

2.2 Viele Eltern arbeiten sehr aktiv in den schulischen Gremien mit. Sie äußern im Interview eine sehr große Schulzufriedenheit und würden ihre Kinder ganz überwiegend wieder an der Schule anmelden.

2.3 Die Lehrkräfte fühlen sich überwiegend wohl an der Schule. Die Schulgemeinde wird nahezu als Schulfamilie empfunden. Laut SEIS+ arbeiten 71% der Lehrkräfte gerne an der Schule. An den Arbeitsbedingungen üben die Lehrkräfte jedoch deutliche Kritik und wünschen aus professioneller Sicht erhebliche Verbesserungen bei der Ausstattung und der Infrastruktur.

Der anschließende Berichtsauszug spricht eine deutliche Anerkennung für die hervorragende Schulliegenschaft aus, zugleich wird aber auf Handlungsbedarf in einem bestimmten Bereich hingewiesen. Dies zeigt, dass auch bei eher „stark als schwach“ ausgeprägten Merkmalen Verbesserungsmöglichkeiten bestehen und im Bericht ausgewiesen werden.

### 3. Selbstpräsentation der Schule [Fiktive Fassung]

| Merkmal 3 | Selbstpräsentation der Schule  |   |   |   |   |
|-----------|--|---|---|---|---|
|           | 4  | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 3.1       | Die Schulliegenschaft ist geordnet und gepflegt.                             |   |   |   | 0 |
| 3.2       | Infrastruktur und Ausstattung der Schule entsprechen modernen Anforderungen. |   |   |   | 0 |
| 3.3       | Die Schule betreibt erfolgreich Öffentlichkeitsarbeit.                       |   |   |   | 0 |

#### Zusammenfassende Bewertung des Merkmals 3 [Fiktive Fassung; Auszug]

3.1 Die Schule präsentiert sich gegenüber Besuchern auch aufgrund eines klaren, zum Teil dreisprachigen Leitsystems äußerst einladend. Die gesamte Schulanlage ist sehr weitläufig und stellt sich ästhetisch sowie funktional sehr ansprechend angelegt dar. Sie wirkt auf alle am Schulleben beteiligten Gruppen als äußerst attraktiver Lern- und Lebensraum.

3.3 Dennoch fehlen der Schule in die Öffentlichkeit wirkende kulturelle Veranstaltungen. Die Schule wirkt nicht als Zentrum interkultureller Begegnung. Auch werden Medien nicht für eine Öffentlichkeitsarbeit genutzt.

Die Merkmale 4 bis 7 beziehen sich auf den Unterricht der Schulen. Bewertungsgrundlage sind 20 Qualitätskriterien. Die Bewertung der Kriterien und Merkmale basiert auf einer großen Zahl von Unterrichteinsichtnahmen (bei einer Schule mittlerer Größe ca. 60 Hospitationen).

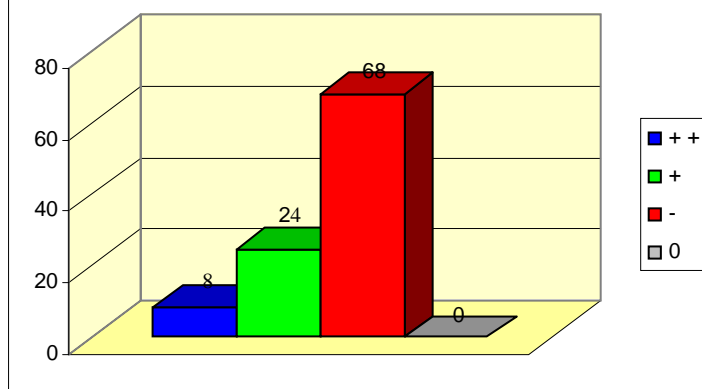
Die unten exemplarisch wiedergegebene Ergebnisdarstellung in Form von Säulendiagrammen ermöglicht nicht nur, das *Durchschnittsergebnis* abzulesen, sondern auch eine differenziertere Betrachtung. Damit werden Ansatzpunkte für Unterrichtsentwicklung deutlich. In der unten stehenden Grafik wird etwa sichtbar, dass einzelne Lehrkräfte durchaus die Didaktik und Methodik beherrschen, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen angemessen im Unterricht zu berücksichtigen, und dass deshalb diese Kompetenzen in der Schule genutzt werden sollten, etwa in Form kollegialer Hospitation.

In dieser grafischen Form werden im BLI-Bericht sämtliche Ergebnisse der 20 unterrichtsbezogenen Qualitätskriterien dargestellt und kommentiert.

#### 4. Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden [Fiktive Fassung]

| Merkmal 4 | Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden |   |   |   |    | 0 |   |   |
|-----------|---|---|---|---|----|---|---|---|
|           | 4   | 3 | 2 | 1 |    |   |   |   |
| 4.1       |   |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 4.2       |   |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 4.3       |   |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 4.4       |   |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 4.5       |   |   |   |   | ++ | + | - | 0 |

4.3 Im Unterricht werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen angemessen berücksichtigt



[Fiktive exemplarische Darstellung für eines von 20 unterrichtsbezogenen Kriterien]

#### Kommentierung der Grafik

- Binnendifferenzierung wird auf der Sekundarstufe nur ausnahmsweise praktiziert.
- Der Unterricht differenziert nur selten nach Anspruchsniveau oder Lerntempo.
- Schüler werden nicht ausreichend darin unterstützt, individuelle Fähigkeiten zu erkennen und weiter zu entwickeln.
- Einzelne Lehrkräfte berücksichtigen unterschiedliche Lernvoraussetzungen.



Für die anschließenden Merkmale 5 bis 7 werden hier keine weiteren (fiktiven) Ergebnisse wiedergegeben, da diese in der gleichen Weise wie oben abgebildet und kommentiert werden.



Die 20 zur Anwendung kommenden Kriterien guten Unterrichts weist die folgende Übersicht aus:



| <b>Merkmal 4</b> | <b>Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden</b>   |    |   |   |   |
|------------------|--|----|---|---|---|
| 4.1              | Der Unterricht ist auf Kompetenzerwerb ausgerichtet.   | ++ | + | - | 0 |
| 4.2              | Unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen sind stimmig in den Lernprozess integriert.                               | ++ | + | - | 0 |
| 4.3              | Im Unterricht werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen angemessen berücksichtigt.                               | ++ | + | - | 0 |
| 4.4              | Der Unterricht fördert gezielt die Entwicklung der Deutschkompetenz (auch DaF / DFU).                              | ++ | + | - | 0 |
| 4.5              | Das unterrichtliche Angebot fördert die Gestaltungskompetenz der Schüler im Rahmen eigenverantwortlichen Handelns. | ++ | + | - | 0 |
| <b>Merkmal 5</b> | <b>Unterrichtsgestaltung</b>   |    |   |   |   |
| 5.1.             | Der Unterricht ist deutlich strukturiert.  | ++ | + | - | 0 |
| 5.2              | Der Unterricht nutzt die Lehr- und Lernzeit effektiv.  | ++ | + | - | 0 |
| 5.3              | Das verbale und nonverbale Lehrerhandeln ist verständlich.   | ++ | + | - | 0 |
| 5.4              | Lehrer und Schüler setzen sich mit dem Lehr-Lernprozess auseinander.   | ++ | + | - | 0 |
| 5.5              | Die Lehrkraft sorgt für einen geordneten Unterrichtsverlauf.   | ++ | + | - | 0 |
| <b>Merkmal 6</b> | <b>Stärkung der Schülerpersönlichkeit</b>  |    |   |   |   |
| 6.1              | Die Schüler beteiligen sich aktiv am Unterricht.   | ++ | + | - | 0 |
| 6.2              | Die Schüler setzen im Unterricht Medien / Arbeitsmittel angemessen ein.  | ++ | + | - | 0 |
| 6.3              | Die Schule fördert das soziale Lernen durch Lehr- und Lernarrangements.  | ++ | + | - | 0 |
| 6.4              | Im Unterricht herrscht ein gutes pädagogisches Klima.  | ++ | + | - | 0 |
| 6.5              | Die Lernumgebung fördert schüleraktivierende Lernformen.   | ++ | + | - | 0 |
| <b>Merkmal 7</b> | <b>Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen</b>  |    |   |   |   |
| 7.1              | Die Anforderungen des Unterrichts sind angemessen.   | ++ | + | - | 0 |
| 7.2              | Leistungsanforderungen zielen auf langfristige Lernprozesse.   | ++ | + | - | 0 |
| 7.3              | Die Lehrkraft gibt den Schülern Rückmeldung über ihre Mitarbeit und ihren Leistungsstand.                          | ++ | + | - | 0 |
| 7.4              | Die Lehrkraft unterstützt den Lernprozess durch wertschätzendes Handeln.   | ++ | + | - | 0 |
| 7.5              | Die Lehrkraft bestärkt die Schüler in ihrer Leistungsbereitschaft.   | ++ | + | - | 0 |

Für die folgenden Qualitätsmerkmale 8 bis 14 werden hier nur die grafischen Übersichten ohne die zusätzlichen Kommentierungen des Berichts wiedergegeben. Auf interessante Ergebnisse wird hingewiesen und diese werden kurz erläutert.

|  |  | <b>Bund - Länder - Inspektion<br/>Deutscher Schulen im Ausland</b> |   |  |   |
|---|--|--|---|---|---|
| <b>8. Beteiligung der Schüler- und Elternschaft</b>                               |  |  |   |   |   |
| Merkmal 8   | Beteiligung der Schüler- und Elternschaft  |  |   |   |   |
|   | 4  | 3  | 2 | 1   | 0 |
| 8.1   | Die Schüler besitzen Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, um sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung zu beteiligen. |  |   |   | 0 |
|   |  |  |   |   |   |
| 8.2   | Die Schule informiert die Eltern umfassend und regelmäßig über das Schulgeschehen.   |  |   |   | 0 |
|   |  |  |   |   |   |
| 8.3   | Die Schule ermöglicht den Eltern eine aktive Mitarbeit in schulischen Gremien.   |  |   |   | 0 |
|   |  |  |   |   |   |
| <b>Zusammenfassende Bewertung des Merkmals 8</b>                                  |  |  |   |   |   |
| <div style="background-color: #cccccc; height: 20px; width: 100%;"></div>         |  |  |   |   |   |
| ...   |  |  |   |   |   |

|   |  | <b>Bund - Länder - Inspektion<br/>Deutscher Schulen im Ausland</b> |   |  |   |
|--|--|--|---|---|---|
| <b>9. Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern [Fiktive Fassung]</b> |  |  |   |   |   |
| Merkmal 9  | Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern   |  |   |   |   |
|  | 4  | 3  | 2 | 1   | 0 |
| 9.1  | Die Schule pflegt verbindliche Kooperationen mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern im regionalen und internationalen Umfeld. |  |   |   | 0 |
|  |  |  |   |   |   |
| 9.2  | Die Schule versteht sich als Teil des Netzes Deutscher Auslandsschulen und pflegt den erfolgreichen Austausch im Rahmen des PQM.         |  |   |   | 0 |
|  |  |  |   |   |   |
| 9.3  | Die Schule betreibt eine regelmäßige Kontaktpflege zu ihren Absolventen.   |  |   |   | 0 |
|  |  |  |   |   |   |

### 10. Unterstützungssystem für Schüler *[Fiktive Fassung]*

| Merkmal 10 | Unterstützungssystem für Schüler |   |   |   |    |   |   |   |
|------------|----------------------------------|---|---|---|----|---|---|---|
|            | 4                                | 3 | 2 | 1 |    | 0 |   |   |
| 10.1       |                                  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 10.2       |                                  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 10.3       |                                  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 10.4       |                                  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 10.5       |                                  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |

Deutlich wird der Entwicklungsschwerpunkt der Schule beim Merkmal 10 im Bereich fehlender Unterstützung von Schülern. Allein Informations- und Beratungsangebote bei der Studien- und Berufswahl bzw. Praktika sind vorhanden, und diese sogar in vorbildlicher Weise.

### 11. Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag *[Fiktive Fassung]*

| Merkmal 11 | Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag |   |   |   |    |   |   |   |
|------------|--|---|---|---|----|---|---|---|
|            | 4  | 3 | 2 | 1 |    | 0 |   |   |
| 11.1       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 11.2       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 11.3       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |

## 12. Führungsverantwortung der Schulleitung [Fiktive Fassung]

| Merkmal 12 | Führungsverantwortung der Schulleitung |   |   |   |    | 0 |   |   |
|------------|--|---|---|---|----|---|---|---|
|            | 4                                      | 3 | 2 | 1 |    |   |   |   |
| 12.1       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 12.2       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 12.3       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 12.4       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 12.5       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 12.6       |  |   |   |   | ++ | + | - | 0 |

Die folgende Grafik weist zweimal die Bewertung „0“ aus, d.h. „keine Beurteilung möglich“. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es vor Ort nicht möglich ist, zusätzliche Finanzressourcen zu erschließen (Kriterium 13.3), sowie dass die betreffende Schule keine Kapazitäten besitzt, um zusätzliche Schüler aufzunehmen und deshalb Marketingstudien überflüssig sind (Kriterium 13.5).

## 13. Verwaltungs- und Ressourcenmanagement [Fiktive Fassung]

| Merkmal 13 | Verwaltungs- und Ressourcenmanagement |   |   |   |    | 0 |   |   |
|------------|---------------------------------------|---|---|---|----|---|---|---|
|            | 4                                     | 3 | 2 | 1 |    |   |   |   |
| 13.1       |                                       |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 13.2       |                                       |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 13.3       |                                       |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 13.4       |                                       |   |   |   | ++ | + | - | 0 |
| 13.5       |                                       |   |   |   | ++ | + | - | 0 |

#### 14. Personal- und Teamentwicklung [Fiktive Fassung]

| Merkmal 14 | Personal- und Teamentwicklung  |   |   |   |  | 0  |   |   |   |
|------------|--|---|---|---|--|----|---|---|---|
|            | 4  | 3 | 2 | 1 |  |    |   |   |   |
| 14.1       | Die Schule verfügt über ausgearbeitete Stellenprofile mit differenzierter Beschreibung der Aufgaben und Anforderungen. |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 14.2       | Die Personalauswahl erfolgt auf der Basis transparenter Verfahren und geeigneter Instrumente.                          |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 14.3       | Die Schule hat ein Konzept zur Einführung und zur Einweisung neuer Lehrkräfte und außerunterrichtlicher Mitarbeiter.   |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 14.4       | Die Personalentwicklung findet auf der Grundlage von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und Anreizsystemen statt.       |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 14.5       | Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche und Zielvereinbarungen bieten den Lehrkräften Orientierung und Sicherheit.          |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 14.6       | Die Lehrkräfte arbeiten im Team zusammen.  |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |

Der folgende Text zu Merkmal 15 wird in dieser Arbeit wegen seiner Bedeutung im Kontext des Qualitätsmanagements in fast vollständigen Umfang wiedergegeben. In diesem Fall wurde von der Schule die Zustimmung eingeholt, das Ergebnis und die Kommentierung aus dem Bericht in anonymisierter Form wiederzugeben, da eine Identifizierung der Schule nicht ganz ausgeschlossen werden kann.

## 15. Pädagogisches Qualitätsmanagement

[bearbeitete Fassung; die Zustimmung der Schule liegt vor]

| Merkmal 15 | Pädagogisches Qualitätsmanagement  |   |   |   |  | 0  |   |   |   |
|------------|--|---|---|---|--|----|---|---|---|
|            | 4  | 3 | 2 | 1 |  |    |   |   |   |
| 15.1       | Vorstand und Leitung betreiben systematisch Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.                                |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.2       | Parallel- und Vergleichsarbeiten sichern schuleinheitliche Standards und gemeinsame Bewertungsmaßstäbe.                          |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.3       | Eine Steuergruppe koordiniert unter Beteiligung der Schulleitung und aller schulrelevanten Gruppen den Schulentwicklungsprozess. |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.4       | Ein an den Kernzielen der AKP orientiertes Leitbild liegt vor, das innerhalb der Schulgemeinschaft abgestimmt ist.               |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.5       | Ein Schulprogramm benennt die kurzfristige und langfristige Schulentwicklungsplanung.  |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.6       | Die Schule nutzt regelmäßig interne wie externe Evaluationen zur Qualitätsverbesserung.  |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.7       | Die Schule bilanziert jährlich Leistungs- und Entwicklungsdaten.   |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |
| 15.8       | Die Ziele und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (PQM-Plan) sind mit den Außenpartnern abgestimmt.                               |   |   |   |  | ++ | + | - | 0 |

### Zusammenfassende Bewertung des Merkmals 15 [bearbeiteter Auszug]

#### Das Pädagogische Qualitätsmanagement ist eine herausragende Stärke der Schule.

- Das Schulentwicklungskonzept und die eingeleiteten PQM-Maßnahmen an der Deutschen Schule sind überzeugend. Die Schule hat sich entschlossen auf den Weg der Qualitätsentwicklung gemacht. Wichtige Projekte wurden angepackt: der Einstieg in die Ganztageschule und die Weiterentwicklung der Lernkultur.
- Die Zusammenarbeit mit der erweiterten Schulleitung und dem Verwaltungsrat gelingt zum Wohle der gesamten Schule.
- Die Lehrkräfte arbeiten informell gut zusammenarbeiten. Bei der großen Fluktuation der Lehrkräfte müssen allerdings Vereinbarungen auch schriftlich fixiert und damit auf Dauer gesichert werden.
- Beeindruckend ist, wie aus dem Leitbild ein Schulprogramm und Entwicklungsziele abgeleitet und jährlich bilanziert werden.
- Die Ergebnisse der SEIS<sup>+</sup>-Erhebung sowie des Peer Review wurden treffend analysiert und führten zu klaren Priorisierungen und der Definition von Entwicklungsschwerpunkten unter großer Transparenz und Einbindung aller Gremien und Gruppen der Schule.

*[Fortsetzung Zusammenfassende Bewertung des Merkmals 15]*

- Die Entwicklungsschwerpunkte werden sehr professionell prozessorientiert bearbeitet. Zielsetzungen, Verantwortliche, Indikatoren und Standards, Zeitraster, Rahmenbedingungen und Ressourcen werden in den schriftlich fixierten Maßnahmenplanungen zu den jeweiligen Evaluationsfoki detailliert angegeben.
- Das überarbeitete Leitbild formuliert prägnant und übersichtlich die Vision der Schule als Deutsche Auslandsschule im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

**Externe Evaluationsergebnisse werden zielgerichtet für die Festlegung der PQM-Maßnahmen genutzt, interne Evaluationsverfahren befinden sich erst im Aufbaustadium.**

- Die Qualitätsdokumentation liefert zur Evaluationskultur folgende Angaben:
  - Evaluationen werden regelmäßig durchgeführt, ohne dass es bislang verbindliche Absprachen im Rahmen eines verabschiedeten Konzepts gibt.
  - Die jeweiligen Fachschaften haben sich auf interne Evaluationen geeinigt.
  - Vorschläge zur Selbstevaluation des eigenen Unterrichts wurden ausgearbeitet.
- Unterlagen dazu konnten von der Inspektion nicht eingesehen werden.
- Hingegen hat die Schule die Daten der SEIS<sup>+</sup>-Erhebung einschließlich der abgeleiteten Entwicklungsbereiche und der Maßnahmenplanung sowie die Ergebnisse des Peer Review zur Einsicht überlassen. Sie zeigen, dass die Schule ihre PQM-Maßnahmen überzeugend, transparent und wirksam aus den erkannten Schwächen abgeleitet und bearbeitet hat.

**Das Pädagogische Qualitätsmanagement ist mit den Fördernden Stellen abgestimmt.**

- Der Schulleiter hat regelmäßig an den Schulleitertagungen im Bundesverwaltungsamt teilgenommen und konsequent die Anregungen zur Schulentwicklung an der Schule aufgegriffen.
- Die Schule war Veranstaltungsort des regionalen Schulentwicklungsseminars zum Thema „Peer Review“ und hat bereitwillig alle Dokumente zur Verfügung gestellt und den Unterricht zur Einsichtnahme geöffnet.
- Der PQM-Plan ist mit der Botschaft abgestimmt und dem Regionalbeauftragten in der ZfA mitgeteilt worden.
- Die Schule hat mit der Zentralstelle eine Zielvereinbarung abgeschlossen, die u. a. die Gewährung von Anrechnungsstunden im Rahmen der Schulentwicklung und Vorbereitung der Bund-Länder-Inspektion beinhaltet.
- Die Schule hat sich frühzeitig für die Inspektion gemeldet und in der Vorbereitungsphase alle PQM-relevanten Schritte mit der Zentralstelle kommuniziert.

*[Die Zustimmung der Schule zur Verwendung der Passage liegt vor.]*

In der Anlage zum Inspektionsbericht wird die Bewertung erläutert:



Bund - Länder - Inspektion  
Deutscher Schulen im Ausland



## Das Qualitätsprofil der ...

### Anlage zum Inspektionsbericht

#### Beurteilungskategorien für die 15 Qualitätsmerkmale

|   |                               |  |
|---|-------------------------------|--|
| 4 | <b>stark</b>                  | Die Schule erfüllt alle oder nahezu alle Kriterien dieses Qualitätsmerkmals. |
| 3 | <b>eher stark als schwach</b> | Die Schule weist bei diesem Qualitätsmerkmal mehr Stärken als Schwächen auf. |
| 2 | <b>eher schwach als stark</b> | Die Schule weist bei diesem Qualitätsmerkmal mehr Schwächen als Stärken auf. |
| 1 | <b>schwach</b>                | Bei allen Kriterien des Qualitätsmerkmals ist Entwicklungsarbeit zu leisten. |

#### Beurteilungskategorien für die 72 Kriterien (K)

|           |                                     |
|-----------|-------------------------------------|
| <b>++</b> | <b>trifft im besonderen Maße zu</b> |
| <b>+</b>  | <b>trifft zu</b>                    |
| <b>-</b>  | <b>trifft nicht zu</b>              |
| <b>0</b>  | <b>keine Beurteilung möglich</b>    |

|   |  |
|---|--|
| 4 | <b>Mindestanforderung für "4": alle bewerteten K im +Bereich, davon mindestens ein Viertel ++</b>          |
| 3 | <b>Mindestanforderung für "3": 50% oder mehr als 50% der bewerteten K im +Bereich</b>                      |
| 2 | <b>Bewertung "2": weniger als 50% der bewerteten K im +Bereich</b>   |
| 1 | <b>Bewertung "1": kein K im +Bereich</b>   |
| 0 | <b>Können 50% oder mehr der Kriterien nicht bewertet werden, bleibt das Qualitätsmerkmal ohne Wertung.</b> |



Gegen Ende des Berichts wird angegeben, ob die erforderlichen Normen für die Gütesiegelvergabe erfüllt werden (vgl. Kapitel 3.5.5): Mindestens muss ein Bewertungsdurchschnitt von 2,5 bei sämtlichen Merkmalen erreicht werden; außerdem müssen von den 7 besonders wichtigen Merkmalen mindestens 4 mit „3“ oder besser bewertet werden; schließlich dürfen im Bereich der Lernkultur höchstens 3 von 4 Merkmalen schlechter als „3“ bewertet werden. Im unten stehenden Beispiel hat die Schule also die Normen der Gütesiegelvergabe „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ erfüllt.

### Darstellung der Bewertungsnormen für die ... [Fiktive Fassung]

|            |   | Bewertungen |   |   |   |   |
|------------|---|-------------|---|---|---|---|
| <b>1.</b>  | <b>Durchschnittsergebnis aller 15 Qualitätsmerkmale</b>                                   | erfüllt     |   |   |   |   |
| <b>2.</b>  | <b>Bewertung der besonders wichtigen Merkmale:</b>  |             |   |   |   |   |
| Merkmal 1  | Ergebnisse der schulischen Arbeit   | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 5  | Unterrichtsgestaltung   | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 6  | Stärkung der Schülerpersönlichkeit  | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 7  | Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen                        | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 12 | Führungsverantwortung der Schulleitung  | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 13 | Verwaltungs- und Ressourcenmanagement   | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 15 | Pädagogisches Qualitätsmanagement   | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>3.</b>  | <b>Ergebnisse des Qualitätsbereichs "Lernkultur - Qualität der Lehr- u. Lernprozesse"</b> |             |   |   |   |   |
| Merkmal 4  | Unterrichtskonzeption: Ziele, Inhalte, Methoden   | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 5  | Unterrichtsgestaltung   | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 6  | Stärkung der Schülerpersönlichkeit  | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Merkmal 7  | Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen                        | 4           | 3 | 2 | 1 | 0 |

Als Anlage wird dem Bericht folgende Übersicht über die Dokumentenlage beigefügt:

### Liste der eingesehenen / vorgelegten Schuldokumente *[Fiktive Fassung]*

Z = elektronisch / auf Datenträger (sofern vorhanden) zuzusenden

V = während des Schulbesuches vorzulegen (sofern vorhanden)

| Nr.   | Dokument  | Z / V | ein-<br>gesehen | lag nicht vor | Kommentar            |
|---|---|-------|-----------------|---------------|----------------------|
| 1.  | Qualitätsdokumentation  | Z     | x               |               |                      |
| 2.  | Leitbild / Schulprogramm<br>(einschließlich Entwicklungsschwerpunkte) | Z     | x               |               | mit Maßnahmenplan    |
| 3.  | Organigramm / Geschäftsverteilungsplan                                | Z     | x               |               | nur als Skizze       |
| 4.  | Jahresarbeitsplan   | Z     | x               |               | tabellarisch         |
| 5.  | Schulhaushalt<br>(Verteilung der HH-Mittel, Fachschaftsbudgets)       | Z     | x               |               |                      |
| 6.  | Fortbildung<br>(PQM, REFO, SchiLF-Themen)                             | Z     | x               |               |                      |
| 7.  | Stundenplan   | Z     | x               |               |                      |
| <b>Pädagogische Konzepte oder Beschlüsse /<br/>Regelungen</b> |   |       |                 |               |                      |
| 8.  | Schul- und Hausordnung  | V     | x               |               |                      |
| 9.  | Aufnahmeverfahren   | V     | x               |               | nur in Landessprache |
| 10.   | Integration neu aufgenommener Schüler                                 | Z     | x               |               |                      |
| 11.   | schuleigene Curricula   | V     | x               |               | in allen Fächern     |
| 12.   | Unterrichtsverteilung   | Z     | x               |               |                      |
| 13.   | Lehrverfassung  | Z     | x               |               |                      |

|                                |  |   |   |   |                          |
|--------------------------------|--|---|---|---|--------------------------|
| 14.                            | Förderkonzept  | Z | x |   |                          |
| 15.                            | Ganztagesangebote  | Z |   | x |                          |
| 16.                            | Leistungsbewertung   | Z | x |   | nur für Sekundarstufe    |
| 17.                            | Förderung der deutschen Sprache  | Z | x |   | sehr umfangreich         |
| 18.                            | Konzept zur Medienerziehung / Methodencurriculum   | Z | x |   |                          |
| 19.                            | Umgang mit Absentismus   | V | x |   | nur in Landessprache     |
| 20.                            | Prävention (Gewalt, Gesundheit – AIDS, Rauchen, Alkohol, andere Süchte)  | V | x |   |                          |
| 21.                            | Konzept zur Umwelterziehung  | V | x |   |                          |
| 22.                            | Konzept zur Mediation / Streitschlichtung  | V | x |   |                          |
| 23.                            | Sicherheitskonzept (Aufsicht, Notfallpläne, Übungen)   | V | x |   |                          |
| 24.                            | Konzept zu Berufsorientierung / Studienstandort Deutschland  | Z | x |   |                          |
| 25.                            | Personalentwicklungskonzept  | Z | x |   |                          |
| 26.                            | Vertretungskonzept   | V | x |   |                          |
| 27.                            | Kooperationsvereinbarungen (im Sitzland, mit dt. Institutionen)  | V | x |   |                          |
| <b>Übersichten / Dokumente</b> |  |   |   |   |                          |
| 28.                            | Konferenzbeschlüsse  | V | x |   | lückenlose Dokumentation |
| 29.                            | Konferenz- / Sitzungsprotokolle (Gesamtkonferenz, Schulvorstand, Fachschaften, Steuergruppe, Eltern- und Lehrerbeirat) | V | x |   |                          |
| 30.                            | Pädagogisches Qualitätsmanagement  | Z | x |   |                          |

|     |   |   |   |   |                          |
|-----|---|---|---|---|--------------------------|
| 31. | Ergebnisse von Schulvergleichen / -rankings                             | V |   | x |                          |
| 32. | Teilnahme an Wettbewerben / Modellvorhaben (z. B. Model United Nations) | V | x |   |                          |
| 33. | Öffentlichkeitsarbeit   | V |   | x | politisch nicht opportun |
| 34. | Schule als kulturelles Zentrum (Schulfeste, Veranstaltungen)            | V |   | x |                          |
| 35. | Veröffentlichungen  | V |   | x | politisch nicht opportun |
| 36. | Pressespiegel   | V |   | x |                          |

Der Inspektionsbericht schließt mit dieser Übersicht über die Dokumentenlage der Schule ab. Die oben stehenden 36 Dokumente sind von der Schule vorzulegen bzw. bereitzuhalten.

### 3.6 Qualitätsprozesse im Anschluss an die Schulinspektion

Schulinspektion ist kein Selbstzweck, sie soll Qualitätsprozesse anstoßen, aber man sollte von der Wirkung auch keine Wunder erwarten. Erste Erfahrungsberichte aus Nachbarländern deuten auf eine Wirksamkeitsbilanz hin, die „gemischt bis ernüchternd“ ist.<sup>91</sup> Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass wichtiger als die Datenerhebung und die Rückmeldung die Schlüsse sind, die die Schulen und die Steuernden Stellen für die weitere Qualitätsentwicklung ziehen. Ein Schulleiter bringt diesen Zusammenhang auf die Formel: „Nach der Schulinspektion beginnt die eigentliche Arbeit (...)“.<sup>92</sup> Entscheidend wird sein, dass eine Maßnahmenplanung erfolgt und umgesetzt wird.

In den folgenden Kapiteln werden Steuerungsinstrumente der Fördernden Stellen dargestellt, die eine neue Steuerungskultur begründen. Erste Schritte sind „Kennzahlen“, die dazu dienen, schulische Qualitäten zu definieren und messbar zu machen. „Zielvereinbarungen BLI“ und Zielvereinbarungen in Form der „Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarungen“ stellen weitere Schritte auf dem Weg zu einem Perspektivenwechsel von einer eher inputorientierten zu einer eher am Output orientierten Steuerung dar; am Ende dieser Entwicklung soll den Fördernden Stellen eine Makrosteuerung ermöglicht werden, die teilweise eine Mikrosteuerung ersetzen kann.

<sup>91</sup> BOS / HOLTAPPELS / RÖSNER 2006, S. 118

<sup>92</sup> FRENZL 2006, S. 175

### **3.6.1 Nachinspektion**

Sollte die BLI feststellen, dass die Normen nicht erfüllt und ein Gütesiegel nicht vergeben werden kann, legen die Verantwortlichen eine Nachinspektion fest. Schulträger und Schulleitung werden in diesem Fall eine besondere Zielvereinbarung mit den jeweils Zuständigen in den Fördernden Stellen abschließen. Dazu werden in der Regel auch Unterstützungsleistungen gehören (vgl. Kapitel 3.7). Die fokussierte Nachinspektion wird in einem angemessenen Zeitraum untersuchen, ob in den Defizitbereichen die vereinbarten Ziele erreicht wurden oder wenigstens erfolgversprechende Maßnahmen eingeleitet wurden.

### **3.6.2 Controlling-Instrumente**

Früher als in anderen schulischen Systemen haben neue Instrumente Eingang in die Steuerung der Auslandsschulen gefunden. Dies gilt auch für betriebswirtschaftliche Controlling-Elemente.<sup>93</sup> Dies hängt mit dem Charakter der Schulen als privatwirtschaftliche Unternehmen zusammen, die im Wettbewerb stehen, Mittel erwirtschaften und kostendeckend arbeiten müssen. Die Zentralstelle trägt eine Mitverantwortung für die Existenz der Schulen und bietet deshalb auf der Basis erhobener Daten betriebswirtschaftliche Beratungen an. Schließlich wird auf dieser Grundlage die finanzielle Förderung der Schulen laufend den veränderten Rahmenbedingungen angepasst.

#### **3.6.2.1 Kennzahlensystem und Benchmarking**

Als Globalziel eines Kennzahlensystems und eines Benchmarkings<sup>94</sup> nennt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, „die Qualität insgesamt zu steigern (...) und die Schulen auch gezielt fördern und unterstützen zu können“.<sup>95</sup>

Teilziele sind:

- Wirtschaftlichkeit
- Langfristige Sicherung der Schülerzahlen
- Nachfragegerechtes Angebot
- Kundenzufriedenheit
- Vertretung deutscher Kulturinteressen

---

<sup>93</sup> Seit 1996 müssen die Deutschen Auslandsschulen im zweijährigen Rhythmus ihren Jahresabschluss der Zentralstelle vorlegen.

<sup>94</sup> Der Begriff „Benchmarking“ entstammt der Betriebswirtschaft. Die Kennzahl des „besten Unternehmens“ stellt die Benchmark dar, an der sich andere Unternehmen orientieren können.

<sup>95</sup> „Kennzahlen – Benchmarking Deutsche Auslandsschulen“, Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Unveröffentlichtes Papier, Stand 31.07.2006, S. 6

Die Kennzahlen sollen dazu dienen, die Ziele der Schulen wie auch der Fördernden Stellen zu operationalisieren und den Grad der Zielerreichung auf der Ebene der Einzelschule wie des Gesamtsystems zu erfassen<sup>96</sup>. Dazu werden die Kennzahlen in zwei Hauptgruppen gegliedert:

1. Pädagogische Strukturkennziffern
2. Betriebswirtschaftliche Strukturkennziffern

Die *Pädagogischen Strukturkennziffern* sind „pädagogische Formelwerte“ und sollen „erste Ansätze für standardisierte Fragestellungen“ darstellen, „aus denen einzelne aussagekräftige pädagogische Strukturkennzahlen mit Orientierungswerten herausentwickelt werden sollen“, die das PQM unterstützen.<sup>97</sup> Ein Beispiel für einen pädagogischen Formelwert ist der „Schulzielerfolgs-Quotient“, der wie folgt berechnet wird:

|   |
|---|
| $\text{Schulzielerfolgsquotient} = \frac{\text{Durchschnittliche Schülerzahlen der Abschlussklasse}}{\text{Durchschnittliche Schülerzahlen der Klassen 7 - 12}} \times 100$ |
|---|

Weitere Pädagogische Strukturkennziffern sind „Nachfragequotient“, „Nachhaltigkeitsquotient“ und „Qualifizierungsquotient“.

*Betriebswirtschaftliche Strukturkennziffern* umfassen die „Lehrerintensität“, den „Schulgeld-Deckungsrad“, den „Sach- und Verwaltungskosten-Quotient“, die „Investitionsquote“ und den „Vorsorgequotienten“.

Exemplarisch wird im Folgenden die Berechnung des „Vorsorgequotienten“ dargestellt:

|   |
|---|
| $\text{Vorsorgequotient} = \frac{\text{Gesamtbetrag der Rücklagen und Rückstellungen}}{\text{Gesamtausgaben}} \times 100$ |
|---|

<sup>96</sup> Zum Einsatz von „Kennzahlen“ vgl. TECHT / MERKT 2006, S. 39 ff.

<sup>97</sup> „Kennzahlen – Benchmarking Deutsche Auslandsschulen“, Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Unveröffentlichtes Papier, Stand 31.07.2006, S. 2

Mit diesen Kennzahlen wird eine datengestützte Qualitätsmessung in Teilbereichen möglich. Angestrebt wird dabei eine automatische Datengenerierung aus den weiterentwickelten Informationssystemen wie ISAS (Informationssystem Auslandsschulen).<sup>98</sup> Den Vorzügen der Standardisierung, Vergleichbarkeit und Operationalisierung steht als möglicher Nachteil eine Schematisierung gegenüber. Da die Kennziffern aber in ein wesentlich umfassenderes Pädagogisches Qualitätsmanagement eingebettet werden und vor Ort Unterrichtsbesuche, Interviews, Schulbegehungen sowie Beratung stattfinden, kann ausgeschlossen werden, dass die Wahrnehmung der Wirklichkeit unzweckmäßig auf mess- und berechenbare Teilaspekte reduziert wird.

Als nächster Schritt wäre es möglich, die jeweils besten erreichten Werte von Schulen auszuweisen, also ein Benchmarking zu betreiben.

Als Teilbereich der Schulqualität werden auch im Qualitätsrahmen für Auslandsschulen die Management-Qualitäten genannt. Auf das Kennzahlensystem wird verwiesen. Der unten stehende Auszug aus dem Qualitätsrahmen soll der Verdeutlichung dienen.<sup>99</sup>

Zum einen erleichtern die Kennzahlen den Inspektoren die Leistungsmessung. Zum anderen kommt den Kennzahlen die Aufgabe zu, in den betreffenden Bereichen den Grad der Zielerreichung zu erheben und zurückzumelden.

---

98 Die Zentralstelle erklärt ISAS folgendermaßen: Das Informationssystem Auslandsschulwesen stellt der ZfA die zur Aufgaben-erledigung erforderlichen Informationen zur Verfügung. Dabei werden die in den Arbeitsbereichen vorhandenen Informationen in einer Datenbank zusammengetragen. Die Anwendung zeichnet sich dadurch aus, dass fast alle in der ZfA anfallenden komplexen Arbeiten – von der Personalgewinnung und -betreuung über die Bewirtschaftung des Haushalts- und Stellenplans, die Abwicklung von Zuwendungen und die finanzielle Betreuung von Auslandsdienstlehrkräften sowie die Unterrichtsverteilung bzw. die Umsetzung der Lehrverfassung und die Abwicklung des DSD – softwaretechnisch unterstützt werden. In: ABC des Auslandsschulwesens, Internetfassung, Quelle: <http://www.auslandsschulwesen.de>

99 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006

| <b>4. Schulleitung und Schulmanagement</b>       |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>4.4 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement</b> |  |  |  |
|  | <b>Kriterien</b>   | <b>Indikatoren</b>   | <b>Erhebung und Dokumentation</b>  |
| 4.4.2  | Der Schulträger verfügt über ausreichende Rücklagen.   | Die betriebswirtschaftliche Kennzahl der Zentralstelle „Vorsorgequotient“ als Verhältnis von Rücklagen und Rückstellungen zu den Gesamtausgaben des Schulhaushaltes beträgt mindestens 30% eines Schulhaushaltes, ggf. erheblich mehr, wenn z.B. Verpflichtungen für Pensionsrückstellungen gesetzlich vorgeschrieben sind.<br><br>Die Kennzahl wird regelmäßig im mehrjährigen Vergleich (Periodenvergleich) ausgewertet. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Periodenvergleich der Kennzahl „Vorsorgequotient“</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>Verwaltungsleiter</li> <li>Vorstand</li> </ul>                                   |
| 4.4.3  | Der Schulträger nutzt alle Möglichkeiten zur Erschließung zusätzlicher Finanzressourcen.   | Durch Sponsoring, Spenden, Dienstleistungen und Vermietungen erwirtschaftet der Schulvereinsvorstand zusätzliche finanzielle Ressourcen.<br><br>Die Schule belegt ihre entsprechenden kontinuierlichen Anstrengungen / Aktivitäten und dokumentiert die Ergebnisse.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Ergebnis der zusätzlich erwirtschafteten Ressourcen</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>Verwaltungsleiter</li> <li>Vorstand</li> </ul>                                 |
| 4.4.4  | Der Schulvorstand bezieht bei seiner Finanzplanung die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen und Benchmarks der Zentralstelle ein. | Die Schule kann dokumentieren, dass sie die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen der Zentralstelle regelmäßig erhebt und für periodische Vergleiche und zukünftige Finanzplanungen nutzt.   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Finanzplanungen auf Basis der betriebswirtschaftlichen Kennzahlen der Zentralstelle</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>Verwaltungsleiter</li> <li>Vorstand</li> </ul> |
| <b>4.7 Strategisches Management</b>              |  |  |  |
|  | <b>Kriterien</b>   | <b>Indikatoren</b>   | <b>Erhebung und Dokumentation</b>  |
| 4.7.1  | Der Schulträger verfügt über eine schlüssige Finanzplanung mit mittelfristiger Perspektive.                                      | Eine mittelfristige Finanzplanung über fünf Jahre liegt vor.<br><br>Die Annahmen (z.B. zur Schülerzahlentwicklung und Schulgeldeinnahmentwicklung) sind realistisch. Sie bezieht Periodenvergleiche auf der Basis betriebswirtschaftlicher Kennzahlen ein.   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>mittelfristiger Finanzplan</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>Schulvereinsvorstand</li> </ul>   |
| 4.7.2  | Langfristige Strukturentwicklungen werden auf professionelle Marketingstudien gestützt.  | Die Nachfrageentwicklung (Bewerberzahlen, Aufnahmezahlen, Abgänge) wird systematisch erhoben und ausgewertet.<br><br>Eine Marketingstudie mit Schlussfolgerungen für langfristige Strukturanpassungen liegt vor.<br><br>Ihre Ergebnisse finden in einem Maßnahmenkatalog Anwendung.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Marketingstudie mit Maßnahmenkatalog</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>Schulvereinsvorstand</li> </ul>   |



### 3.6.2.2 Zielvereinbarungen BLI

Auf die „Zielvereinbarungen BLI“ der Zentralstelle wird aus zwei Gründen näher eingegangen. Zum einen soll ein mögliches Missverständnis aufgeklärt werden: In den meisten Qualitätsmanagement-Modellen wird unter „Zielvereinbarung“ eine Vereinbarung verstanden, die die Schulaufsicht im Anschluss an eine Schulinspektion mit der besuchten Schule schließt. Diese Vereinbarung enthält Entwicklungsschritte zur Qualitätsverbesserung. In diesem Sinne wird der Begriff auch in dieser Arbeit verwendet (vgl. Kapitel 3.6.2.4). Eine etwas andere Bedeutung hat der Begriff bislang in der Verwendung der Zentralstelle.

Zum anderen ist die Zielvereinbarung BLI der Zentralstelle durchaus als Qualitätsmanagement-Instrument aufzufassen und verdient im Kontext des PQM Erwähnung. Es handelt sich um einen ersten Einstieg in eine neue Steuerungsarchitektur unter Einschluss von Elementen einer Outputsteuerung, die Leistungen und Gegenleistungen von Schulen und Fördernden Stellen festschreiben.

Im Folgenden ist die Kernpassage aus dem Textmuster der „Zielvereinbarung BLI“ wiedergegeben<sup>100</sup>:

„In der folgenden Zielvereinbarung zwischen Schulträger / Schulleitung und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen soll die Deutsche Schule XXX

- ihren Beitrag und die Prioritäten in Bezug auf die Vergabe eines Gütesiegels spezifizieren
- ausgehend von der bisherigen Situation formulieren, was innerhalb des Vereinbarungszeitraumes erreicht werden soll
- einen Peer-Review durchführen und dessen Ergebnisse in einem ca. einjährigen Prozess im Rahmen der Schulentwicklung aufgreifen
- einen Selbstreport als Basis einer Bund - Länder - Inspektion vorlegen

Als Gegenleistung werden der Deutschen Schule XXX für einen Zeitraum von YY Schuljahren maximal insgesamt 9 Jahreswochenstunden als Anrechnungsstunden zugesagt.

Die zwischen Zentralstelle und Schulträger abgeschlossene Leistungs- und Förderungsvereinbarung sowie das Leitbild der Deutschen Schule XXX sind verbindliche Grundlage für diese Zielvereinbarung.“

Im Einzelnen sind die folgenden Maßnahmen und Leistungen der Schule mit der Zielvereinbarung BLI verbunden:

---

<sup>100</sup> Vgl. Dokument 14

| <b>Schritte/Maßnahmen</b>                   | <b>Leistung der Schule</b>  |
|---|---|
| Benennung des / der PQM-Verantwortlichen    | Antrag der Schule auf Gewährung der Anrechnungsstunden für Auslandsdienstlehrkräfte   |
| Planung der Bund-Länder-Inspektion          | Vorlage des Maßnahmenkatalogs auf der Grundlage bisheriger interner Evaluationsergebnisse bzw. des Einsatzes von SEIS+ einschließlich Verfahrensschritten und Zeitplanung |
| Peer-Review                                 | Auswahl und Schulung der Peers  |
| Durchführung und Auswertung des Peer-Review | Organisation des Peer-Reviews   |
| Definition von Entwicklungsschwerpunkten    | Auswertung des Peer-Reports und systematische Bearbeitung von Schulentwicklungs-Schwerpunkten   |
| Erstellung eines Selbstreports              | Vorlage eines formgebundenen Selbstreports  |
| Externe Evaluation                          | Organisation der externen Evaluation gemäß Vorgaben des Evaluationsteams  |

Im Rahmen der Zielvereinbarung BLI wird von der Schule eine Dokumentation mit folgenden Elementen erwartet:

- Benennung der mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement beauftragten vermittelten Lehrkräfte als Verantwortliche für den PQM-Prozess
- Schriftliche Darstellung des PQM-Planungsrasters unter Angabe von Indikatoren, Messansätzen und zeitlichen Vorgaben
- Vorstellung der ausgewählten Peer-Gruppe unter Beschreibung des Bezugs zur Schule, Erfahrungen im Bereich des Qualitätsmanagements und geplanter Vorbereitungsmaßnahmen
- Vorlage des Ablaufplans für den Peer-Review
- Vorlage von abgeleiteten Entwicklungsschwerpunkten einschließlich Angabe der Kriterien, Indikatoren und Standards
- Erstellung und Vorlage des Selbstreports der Schule
- Ansprechpartner / Verantwortlicher für Vorbereitung und Organisation der externen Evaluation gemäß Katalog des Evaluationsteams

Die Schule verpflichtet sich in der Vereinbarung zu einer Berichtspflicht gegenüber der Zentralstelle.

Im Schuljahr 2007/08 hatten 18 Schulen eine entsprechende Zielvereinbarung BLI mit der Zentralstelle abgeschlossen. Es handelt sich um eine Win-win-Situation: Die Schule verpflichtet sich dazu, die Qualitätsprozesse der Schule zu systematisieren, zu intensivieren und Rechenschaft abzulegen; die Zentralstelle unterstützt den Prozess materiell. Es kann erwartet werden, dass die beteiligten Schulen deutlich besser vorbereitet einer Inspektion entgegensehen und bessere Ergebnisse erzielen werden als Schulen ohne eine Vereinbarung und die entsprechenden Maßnahmen.

### 3.6.2.3 Leistungs- und Fördervereinbarungen mit den Fördernden Stellen

Bereits seit einigen Jahren schließt die Zentralstelle mit den Deutschen Schulen im Ausland so genannte „Leistungs- und Fördervereinbarungen (LuF)“ ab. Im Anhang zu dieser Arbeit findet sich eine anonymisierte Fassung einer LuF.<sup>101</sup> Es handelt sich dabei um ein weiteres innovatives Steuerungselement mit einer Akzentverschiebung von einer Mikro- zu einer Makrosteuerung, von einer Input- hin zu einer Output-Steuerung.

Die i.d.R. identische Präambel – es differiert selbstverständlich jeweils der Name der Schule – nennt als Grundlage der Vereinbarung die Verpflichtung der Schule und der Fördernden Stellen zu einem gegenseitigen Geben und Nehmen:

„Mit dieser Leistungs- und Fördervereinbarung sichert der Schulverein als Träger der Deutschen Schule ... zu, dass die Deutsche Schule ... als deutsch-einheimische Begegnungsschule die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik unterstützt und als Teil des Qualitätsnetzwerks deutscher Auslandsschulen durch ihre pädagogische Arbeit hohe Leistungsstandards und die stetige Qualitäts- und Profilentwicklung einen herausragenden Platz im nationalen und internationalen Bildungswettbewerb anstrebt.

Im Auftrag des Auswärtigen Amts und unter Beachtung der jeweils geltenden haushaltsrechtlichen Bestimmungen unterstützt das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – die Deutsche Schule ... zur Erreichung dieser Leitziele beratend und durch die Gewährung finanzieller und personeller Förderung.“<sup>102</sup>

Bereits in dieser Präambel werden strukturelle Spezifika und Entwicklungstendenzen deutlich:

- Der teilautonome Charakter einer privaten Schule, die öffentlich gefördert wird und Berechtigungen vergeben darf (deutsche Zeugnisse und Abschlüsse).
- Die Verpflichtung der Schule auf einen hohen Qualitätsstandard im Rahmen des internationalen Bildungswettbewerbs im Gegenzug für die Förderung und die Ermächtigung, innerdeutsche Berechtigungen vergeben zu dürfen.
- Die Absicherung des PQM-Prozesses.
- Unterstützung und Beratung von Seiten der Fördernden Stellen.

Die folgenden in den LuF genannten „Leitziele“ decken bereits einen großen Teil der Qualitätsmerkmale und -kriterien des zum Zeitpunkt der Einführung noch in der Entwicklung befindlichen Qualitätsrahmens ab. Zugleich verpflichten die LuF die Schulen, am entstehenden PQM-Prozess teilzunehmen. Folgende Elemente werden genannt: Leitbild, Schulprofil, „Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements

---

<sup>101</sup> Vgl. Dokument 12 im Anhang

<sup>102</sup> Dokument 12, S. 1

zum Zwecke gezielter und systematischer Schulentwicklung<sup>103</sup> sowie „in regelmäßigen Abständen interne wie externe Evaluationen“<sup>104</sup>.

Die Leistungs- und Fördervereinbarungen der Zentralstelle können als ein Instrument angesehen werden, das den PQM-Prozess unterstützt und absichert. Es stellt innerhalb der neuen Steuerungsarchitektur ein Instrument dar, welches Input- mit Output-elementen verknüpft. Inputelemente sind detaillierte „Leitziele“ und Strukturvorgaben. Ein Outputelement ist die Mittelvergabe im Gegenzug für Rechenschaftslegung über Schulqualitäten. Dabei kann die LuF einen hohen Grad an Verbindlichkeit beanspruchen, denn beide Partner vereinbaren: „Die Förderung kann teilweise oder ganz entfallen, wenn die in dieser Leistungs- und Förderungsvereinbarung festgelegten Grundsätze und Ziele nicht beachtet bzw. nicht erreicht werden.“<sup>105</sup>

In die neue Output-Steuerung aus Bund-Länder-Inspektion, Ergebnismeldung, schulischem Aktionsplan und Zielvereinbarung sowie Unterstützung und Beratung wurde 2009 das Instrument der LuF eingepasst. Das folgende Kapitel beschreibt das neue Konzept.

#### **3.6.2.4 Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht**

Die Bedeutung und der Stellenwert der Inspektion hängen wesentlich davon ab, welche Konsequenzen die Ergebnisse haben. „Übereinstimmend äußern sich (...) Länderexperten dahingehend, dass sich die Schulinspektion unglaublich mache, wenn sie folgenlos bliebe.“<sup>106</sup> Wobei die internationale Schulforschung ein breites Spektrum an Interventionen zwischen den Polen "Sanktionen" (eher die geübte Praxis im englischen System) sowie "Unterstützung und Beratung" (eher Praxis in Schweden und der Schweiz) feststellt. Abgeraten wird davon, Schulen „unter Standard“ an den Pranger zu stellen. Schwache Schulen sollten vor „Naming-and-shaming-Effekten“ geschützt werden<sup>107</sup>. Andernfalls verhielten sich Schulen bei Inspektionen defensiv, täuschten positive Ergebnisse nur vor und simulierten Alibianstrengungen.

Für die schulischen Systeme in Deutschland wurde im Anschluss an externe Evaluationen überwiegend der Weg der „Zielvereinbarungen“ zwischen Schule und Schulaufsicht gewählt.<sup>108</sup> Dabei ist ein breites Spektrum zwischen einerseits dialogisch getroffenen Vereinbarungen auf gleicher Augenhöhe von Schulen und Schulaufsicht sowie Top-down-Anweisungen andererseits denkbar. Als Begründung für ein dialogisches Verfahren wird genannt: „Man kann erwarten, dass Zielvereinbarungen in diesem Sinne von den Betroffenen mitgetragen werden und entsprechend engagiert werden sie versuchen, die getroffenen Absprachen auch zu erfüllen, denn es sind

---

103 Dokument 12, S. 5

104 Dokument 12, S. 7

105 Dokument 12, S. 7

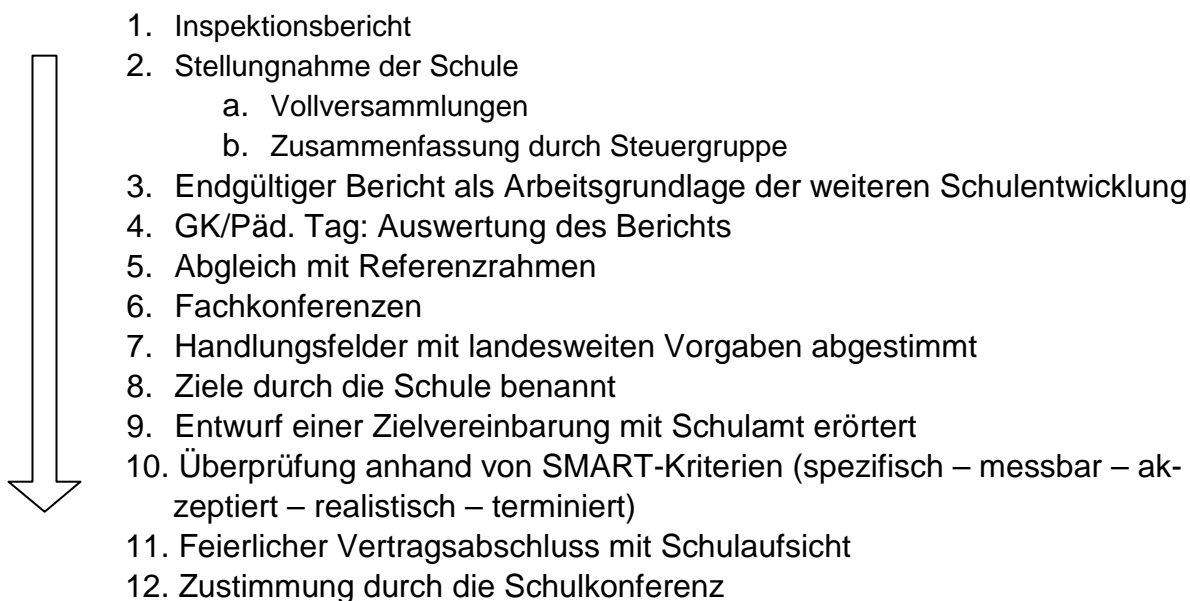
106 BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007, S. 16

107 BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007, S. 224

108 Vgl. TECHT / MERKT 2006, S. 17ff. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat gleichfalls „Zielvereinbarungen BLI“ abgeschlossen; darunter ist etwas anderes zu verstehen, als allgemein unter Zielvereinbarungen im PQM-Prozess verstanden wird. Vgl. Kapitel 3.6.2.2

ihre Ziele und nicht in erster Linie die einer vorgesetzten Behörde.“<sup>109</sup> Dieser Ansatz verlangt: „Zielvereinbarungen werden demnach in erster Linie vom Konsens bestimmt, stehen für Übereinkünfte, die nicht polarisieren, sondern integrieren; die nicht ausschließen, sondern einschließen; die nicht auf Misstrauen beruhen, sondern Vertrauensvorschluss gewähren.“<sup>110</sup>

### Abbildung Vom Inspektionsbericht zur Zielvereinbarung



Als mustergültig für einen solchen dialogischen Ansatz kann der Prozess angesehen werden, wie er an einer Schule in Hessen nach einer Inspektion vollzogen wurde (siehe Abbildung oben).<sup>111</sup>

Der Schulleiter der Schule zieht als überwiegend positives Fazit der Verbindung von Inspektion und Zielvereinbarung, „(...) dass die Schulinspektion Wirkung zeigte: Klar verabredete Ziele sind in den nächsten Jahren zu realisieren“.<sup>112</sup>

Für die Deutschen Auslandsschulen wurde ein Konzept entwickelt, dass dialogische Elemente mit der verbindlichen Einforderung definierter Qualitätsstandards verbindet. Diese Standards sind nicht verhandelbar, sehr wohl aber das *Wann*, *Wie* und das *Von-wem*. Zeiträume, Ressourcen, Verantwortungen und geeignete Strategien müssen zwischen den Verantwortlichen in den Fördernden Stellen und den Schulen dialogisch entwickelt werden. Dieses Konzept soll im Folgenden eingehend dargestellt werden, da die Qualitätsprozesse im Anschluss an eine BLI möglicherweise die fruchtbarsten überhaupt sind.

109 NISSEN 2006, S. 242

110 NISSEN 2006, S. 243

111 Vgl. FRENZL 2006, S. 176

112 FRENZL 2006, S. 177

Das vom Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) auf seiner 247. Sitzung im Jahr 2008 beschlossene Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Deutschen Schulen nennt für die Qualitätsprozesse, die an eine BLI anschließen<sup>113</sup>, die folgenden Eckpunkte:

- Nutzung der BLI-Berichte von Regionalbeauftragten der Zentralstelle und KMK-Beauftragten als Informationsgrundlage
- Vorrangige Zuständigkeit der Zentralstelle für Strukturfragen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) im Schulbereich / vorrangige Zuständigkeit der KMK-Beauftragten für Abschlüsse und vorbereitenden Unterricht sowie die Freistellung von Personal; Notwendigkeit entsprechender standardisierter Formate für Berichte im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeit
- Besondere Verantwortung der Länder für die Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität
- Maßnahmenplanung der Schule im Anschluss an eine BLI im Hinblick auf eine Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarung (LuF) zwischen dem zuständigen Regionalbeauftragten und der Schule; dabei fachliche Beteiligung des KMK-Beauftragten im Rahmen der Abschlüsse und Unterrichtsqualität
- Verbindliche und überprüfbare Maßnahmen und Zeitziele der Umsetzung der in der Neufassung der LuF vereinbarten Handlungsfelder
- Unterstützung der Schule bei der Umsetzung der Entwicklungsschwerpunkte durch Bereitstellung von Ressourcen sowie Beratung
- Überprüfung der Umsetzung der Entwicklungsschwerpunkte durch den Regionalbeauftragten unter Beteiligung des KMK-Beauftragten

Der zuständige Prozessbegleiter kann längerfristig die Schulen vor Ort unterstützen, ohne allerdings schulaufsichtlich tätig zu werden. Er agiert ausschließlich in der Beraterrolle (siehe Kapitel 3.7 und insbesondere Kapitel 4.).

Zukünftig aktualisiert die Zentralstelle im Anschluss an eine Bund-Länder-Inspektion die LuF und konkretisiert mit der Schule zu vereinbarende Maßnahmen der sich anschließenden Qualitätssicherung und -entwicklung. Daran wird der zuständige KMK-Beauftragte insbesondere im Rahmen der Unterrichtsentwicklung beteiligt.

In diesem Zusammenhang werden im Rahmen eines Qualitätszyklus also:

1. Ziele festgelegt und schriftlich vereinbart (Fortschreibung der LuF)
2. Maßnahmen geplant
3. Maßnahmen umgesetzt
4. Soll und Ist verglichen
5. ggf. Ursachen für Abweichungen analysiert
6. ggf. Maßnahmen neu ausgerichtet
7. Ziele angepasst und vereinbart

---

<sup>113</sup> Vgl. Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Deutschen Schulen im Ausland (PQM), Anhang Dokument 4, S. 6f.

Die Aktualisierung der LuF wird zwischen der Zentralstelle und der Schule partnerschaftlich festgelegt. Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung der aktualisierten LuF ist die im Bericht der Bund-Länder-Inspektion festgestellte Qualität der Schule. Die bestehende Leistungs- und Fördervereinbarung sowie weitere Informationsquellen werden dabei einbezogen. Zusätzlich vorliegendes Datenmaterial über Ergebnisse von zentralen Prüfungen, Lernstandserhebungen, Ergebnisse der internen Evaluation usw. können hinzugezogen werden.

Der Zielvereinbarungsprozess läuft folgendermaßen ab<sup>114</sup>:

|   |   |
|---|---|
| 1 | Nach Zustellung des BLI-Berichts erfolgt eine Abstimmung zwischen Schule und Regionalbeauftragten über den zeitlichen Ablauf des Prozesses. Der Zeitraum bis zum Abschluss einer aktualisierten LuF soll nach Vorlage des BLI-Berichts 6 Monate nicht überschreiten.  |
| 2 | Die Analyse des BLI-Berichts und der zur Verfügung stehenden Informationen über die Qualität der Schule erfolgt von Schule und Fördernden Stellen jeweils getrennt zuerst in einem internen Verfahren. Dabei werden zur Einschätzung der Schulsituation auf beiden Seiten außenkultur- und bildungspolitische Zielsetzungen, der Qualitätsrahmen und die bestehende Leistungs- und Fördervereinbarung zu Grunde gelegt.   |
| 3 | Anschließend entwickelt die Schule einen Schulischen Aktionsplan. Der zuständige PQM-Prozessbegleiter wird von der Schule eingebunden. Ggf. werden Vorgespräche mit den Fördernden Stellen geführt, damit sich der Prozessschritt 4 anschließen kann.   |
| 4 | Daraus wird in einem dialogischen Prozess unter Beteiligung des für die Schule zuständigen KMK-Beauftragten die Fortschreibung der LuF erarbeitet. Die Schule berücksichtigt dabei Aspekte wie Zielsetzung, Prioritätenbildung, Maßnahmen- und Arbeitsplanung, Ressourcenplanung, Indikatoren für die Zielerreichung und Evaluation.<br><br>Für die Fördernden Stellen stehen Überlegungen zu Unterstützungsangeboten und zum pädagogischen Controlling im Vordergrund. Dabei werden die PQM-Prozessbegleiter beteiligt. Die Fördernden Stellen können auch selbsttätig beraten. Außerdem kann die ZfA zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stellen (z.B. verstärkte personelle, finanzielle, sachliche Förderung). |

<sup>114</sup> Die Darstellung folgt dem Fachpapier „Rahmen zur Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarungen mit den Deutschen Schulen im Ausland im Anschluss an eine BLI“, abgedruckt im Anhang als Dokument 8.

|               |  |
|---------------|--|
| 5             | <p>Die aktualisierte LuF wird vom Regionalbeauftragten schriftlich ausgearbeitet. Sie wird unter Beteiligung des Schulleiters vom Schulträger und dem Leiter der Zentralstelle unterschrieben. Schule, ZfA und KMK-Beauftragter erhalten je ein unterschriebenes Exemplar. Die LuF enthält Angaben zu den festgelegten Handlungsfeldern und Entwicklungsschwerpunkten. Ziele oder Teilziele mit Meilensteinen, Zeitmanagement, Indikatoren der Zielerreichung, Maßnahmen, die intern vereinbart wurden, externe Unterstützung sowie Terminierung der Bilanzierung werden ausgewiesen. Angestrebt wird eine Konzentration auf wenige, d.h. nicht mehr als fünf Kernziele.</p>   |
| 6             | <p>Nach Abschluss der aktualisierten LuF führt die Schule die Maßnahmen durch und nimmt die vereinbarten Beratungen und Unterstützungsleistungen in Anspruch.</p> <p>Das schulinterne Controlling umfasst einen regelmäßigen Abgleich von Soll und Ist. Auf Seiten der Fördernden Stellen müssen zur Vorbereitung der Bilanzierung die systembezogene Informationen (z. B. Berichte von KMK- und Regionalbeauftragten, Veränderungen lokaler Rahmenbedingungen, personelle oder sächliche Ressourcenänderungen usw.) auf aktuellem Stand gehalten werden.</p>  |
| 7<br>und<br>8 | <p>Im Rahmen der Bilanzierung werden Soll und Ist abgeglichen. Diese Bilanzierungen basieren in der Schule auf einem schulinternen Controlling und bei den Fördernden Stellen auf einer Einschätzung aktueller systembezogener Informationen (siehe Prozessschritt 6).</p> <p>Gemeinsam werden Ursachen für Abweichungen analysiert und ggf. adaptierte Maßnahmen entwickelt. Auch dies geschieht in einem diskursiven Prozess, in dem veränderte Ziele festgelegt, vereinbart und erneut dokumentiert werden.</p> <p>Ist frühzeitig abzusehen, dass die Maßnahmen nicht erreicht werden können, sind Bilanzgespräche vorgesehen. Auch bei längerfristigen Entwicklungsvorhaben soll ein bilanzierender Austausch zwischen Schule und Fördernden Stellen mindestens zweimal im Jahr stattfinden.</p> |
| 9             | <p>Grundsätzlich besucht der Regionalbeauftragte etwa zwei Jahre nach einer BLI die Schule, um den Entwicklungsstand der bis zu fünf Kernziele sowie die Vorgaben der LuF zu evaluieren und entsprechende weitere Schritte mit der Schule abzustimmen.</p> <p>Die Prüfungsbeauftragten analysieren im Rahmen ihres Auftrags den Sachstand insbesondere im Rahmen beratender Unterrichtsbesuche.</p>  |
| 10            | <p>Geplant ist, dass der Entwicklungsprozess nach einer erneuten BLI durch eine weitere Fortschreibung der LuF fortgesetzt wird.</p>   |



Um eine effiziente Handhabung sowie eine klare Aufgabenzuordnung zwischen Bund und Ländern zu ermöglichen, beteiligen sich die KMK-Beauftragten im Rahmen der Fortschreibung der LuF durch die Unterstützung und das Controlling im Bereich Unterrichtsqualität und Abschlussverfahren. In diesem Bereich sorgen die Länder dafür, dass den Schulen insbesondere Ressourcen im Bereich der Vorbereitungslehrgänge und der Fortbildung zur Verfügung stehen. Fortbildungsveranstaltungen, Tagungsräume, Materialien und Referenten sollen bedarfsgerecht bereitgestellt werden. Die KMK-Beauftragten können ihre Unterstützung und das Controlling sowohl im Rahmen ihrer Prüfungsreisen als auch vom Inland aus wahrnehmen und kommunizieren ihre Beiträge mit dem Regionalbeauftragten, der den Dialog mit der Deutschen Auslandsschule federführend pflegt.

Die Abteilungs- und zuständige Bereichsleitung der Zentralstelle prüfen im Sinne eines internen Controlling fortlaufend, ob entsprechend dem hier geregelten Verfahren Fortschreibungen der Leistungs- und Fördervereinbarungen erfolgreich abgeschlossen werden.

### 3.7 Unterstützung und Beratung

Die gesamte Architektur des PQM aus den Elementen Aufsicht / Inspektion / Beratung zielt auf eine Verbesserung der Schulqualität (vgl. die Abbildung in Kapitel 4). Klassische Schulaufsicht – das erste Element innerhalb des PQM – wurde in ihrer Wirksamkeit in der Vergangenheit infrage gestellt. Auch die *unmittelbare* Reichweite des zweiten Elements, der Schulinspektion, ist beschränkt, und zwar auf die Funktion des Feedback-Gebens. Die Wirksamkeit von Inspektionen ist in der Forschung umstritten.<sup>115</sup> Teilweise wird ein „frustrierende(s) Wirkungsmanko der Externen Inspektion“ beklagt.<sup>116</sup> Moniert wird ein Defizit an Meta-Evaluation, also ein Defizit an Evaluation der Evaluation, worauf aber nicht mit Forschungsvorhaben, sondern mit verstärkter Kontrolle und einer Erziehung der Schulen zu besserem „Empfehlungsgehoram“<sup>117</sup> reagiert werde. Forschungsergebnisse belegten, „dass Schulen aus den Befunden und Schlussfolgerungen schließlich kaum was machen“.<sup>118</sup> Auf diese Weise könne das Qualitätsmanagement von Schulen scheitern. Eingefordert wird deshalb eine Unterstützung von Schulen bei der Bearbeitung von Inspektionsergebnissen, um sicherzustellen, „dass die gewonnenen Erkenntnisse ihren Weg in das System der Einzelschule und seine Wissensstruktur finden.“<sup>119</sup>

Wenn es richtig ist, dass die Hauptlast der Qualitätsentwicklung von den Schulen getragen werden muss, ist es nur folgerichtig, die Schulen bei diesen Prozessen im Sin-

---

115 Einzelne Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Schulinspektionen liegen insbesondere aus England und den Niederlanden vor und deuten auf eine eher begrenzte Wirkung hin. Eine empirische Untersuchung aus England kommt zu dem Schluss: „... these levels of change suggest that Ofsted inspection in its present form has only a marginal capacity to improve schools.“ Zit. n. BOS / HOLTAPPELS / RÖSNER 2006, S. 97

116 STRITTMATTER 2007, S. 99 f.

117 STRITTMATTER 2007, S. 100

118 STRITTMATTER 2007, S. 105

119 Tom Stryck, zit. n. STRITTMATTER 2007, S. 109

ne einer "Hilfe zur Selbsthilfe" zu unterstützen. Entsprechende Unterstützungsmaßnahmen als eines dritten Elements des PQM können über Multiplikatoreneffekte bei einem relativ geringen Input einen großen Output produzieren.

Zudem ist aus der Qualitätsverantwortung der Steuerungsinstanzen eine Mitverantwortung für die Begleitung der Schulen bei der Qualitätsentwicklung abzuleiten. Auch bisher, im Rahmen einer Inputsteuerung, haben die zentralen Instanzen beispielsweise Lehrkräfte mit Fortbildungsmaßnahmen weiterqualifiziert. Wenn nun in einem System zunehmender Outputsteuerung den Schulen eine größere Eigenverantwortung für ihre Ergebnisqualität zugewiesen wird, steigt dadurch der Umfang notwendiger Qualifizierungsmaßnahmen sprunghaft an.

Als Beispiel soll das Unterstützungssystem der Niederlande gelten. Hier umfasst die Schulinspektion ca. 200 Inspektoren. Die Schulen können auf 50 Schulbegleitdienste mit insgesamt ca. 2500 Experten zurückgreifen. Johan C. van Bruggen, lange Jahre im niederländischen Schulinspektorat in leitender Funktion tätig, kommentiert: "Das ist ein absolut passendes Verhältnis, denn Verbesserung und Innovation sind wichtiger als Diagnosen."<sup>120</sup>

Auch in den deutschen Ländern ist die Notwendigkeit von Beratungssystemen als Ergänzung der Fremdevaluationen unumstritten. So urteilen Armin Lohmann und Jens Reißmann, die zu den „Vätern“ der niedersächsischen Schulinspektion zählen: "Effektive Unterstützungsangebote zu entwickeln oder verfügbar zu halten wird in den kommenden Jahren zu einer zentralen Aufgabe in Niedersachsen."<sup>121</sup> In vielen Ländern sind entsprechende Unterstützungssysteme zurzeit im Aufbau. Dabei erscheinen allerdings die niederländischen Dimensionen schon aus monetären Gründen in Deutschland als unerreichbar. Ein weiteres Problem ist, dass in manchen Bundesländern versucht wird, die Schulaufsicht zurückzufahren und dadurch freigesetztes Personal mit Beratungsaufgaben zu betrauen. Ob diesen Mitarbeitern, selbst bei einer entsprechenden Nachschulung, der notwendige Perspektiven- und Rollenwechsel von Aufsicht zu Beratung gelingen kann, bleibt abzuwarten. Teil 4 dieser Arbeit wird sich mit den entsprechenden Problemen befassen.

Für das Pädagogische Qualitätsmanagement der Auslandsschulen wurde ein Unterstützungssystem aus zehn "Prozessbegleitern" mit besonderer Ausbildung in Beratungstätigkeiten aufgebaut; dieses Unterstützungssystem ist dabei, sich zum Filetstück der Qualitätsentwicklung zu entwickeln<sup>122</sup>.

Das folgende Schaubild<sup>123</sup> zeigt das Modell eines Qualitätsmanagement-Prozesses auf der Ebene der einzelnen Schule. Deutlich werden die Haupt-Beratungsfelder sowie der Kreislaufcharakter einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung. Eine Unterstützung der Schulen muss idealer Weise bei allen Teil-Elementen ansetzen: Evaluation – Strategieprozess – Projektmanagement – Prozessmanagement sowie zugleich bei der Optimierung der Kommunikation und Beteiligung. Eine Unterstützung der

---

120 Van BRUGGEN 2006, S. 121

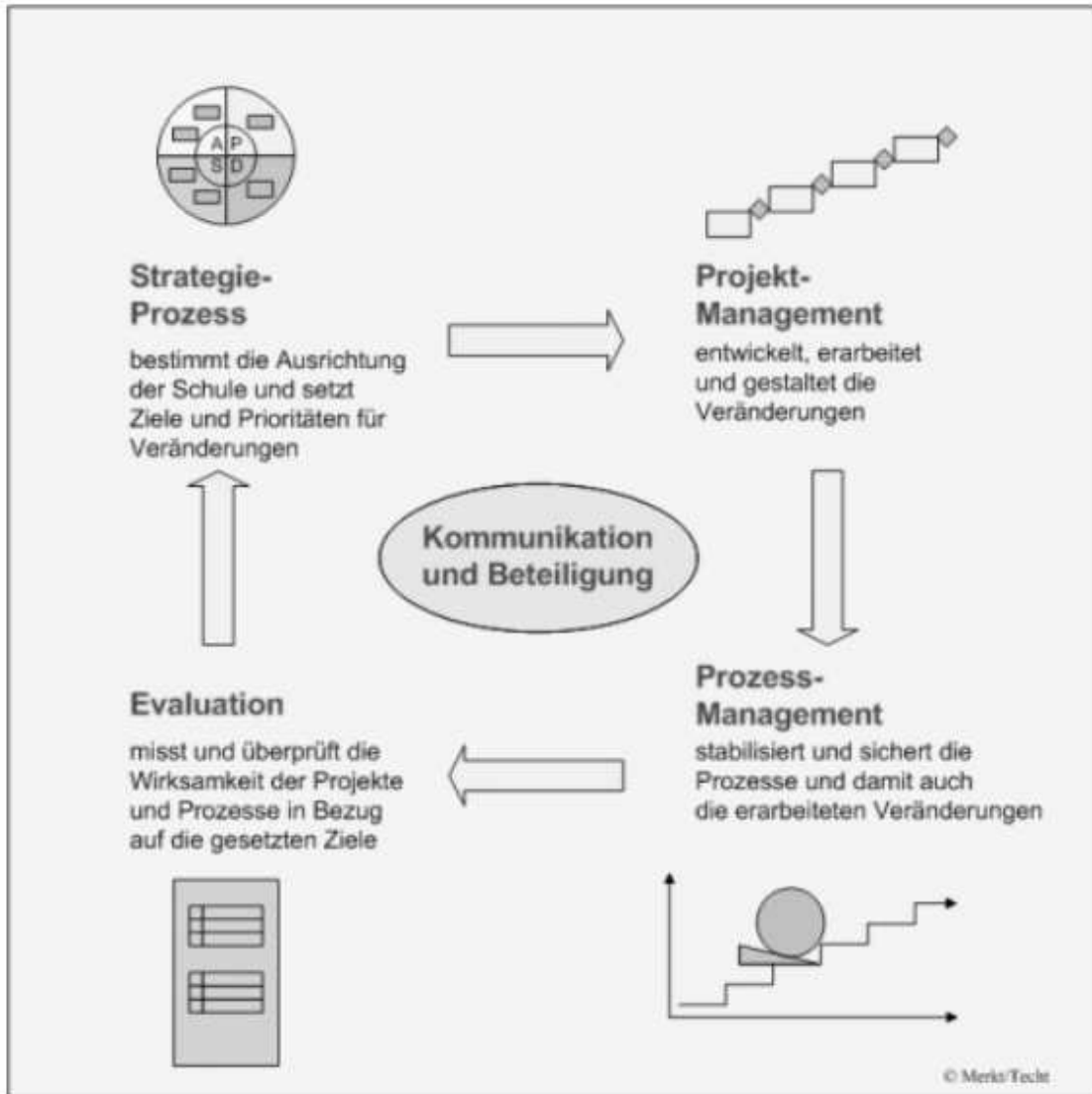
121 LOHMANN / REISSMANN 2006, S. 45

122 Auf Schulleitertagungen der Zentralstelle wurden ausnahmslos positive Rückmeldungen zur Einrichtung und zum Wirken der Prozessbegleiter PQM gegeben; in Teil 5 dieser Arbeit werden die in Stichproben-Interviews gewonnenen Rückmeldungen auch zum Unterstützungssystem ausgewertet.

123 TECHT / MERKT 2006, S. 205

Schule bei der Evaluation konzentriert sich dabei im PQM-System allerdings auf die Selbstevaluation und das Peer Review sowie die Vor- bzw. Nachbereitung der Bundesländer-Inspektion (BLI), weil ja die BLI in der Verantwortung der Inspektoren erfolgt.

**Abbildung**  
**Beratungsfelder beim Qualitätsmanagement**



Diese Abbildung steckt bereits den Rahmen des Unterstützungssystems ab, das für das Auslandsschulwesen konzipiert wurde.

### 3.7.1 Das Beratungssystem der Fördernden Stellen: Prozessbegleiter PQM

Kernstück des Beratungssystems für Deutsche Schulen im Ausland sind die Prozessbegleiter für Pädagogisches Qualitätsmanagement (im Folgenden: Prozessbegleiter PQM). Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat die entsprechenden Stellen im Jahr 2008 eingerichtet. Seitdem begleiten zehn Prozessbegleiter die Schulen bei Ihren Qualitätsprozessen.

Den Anstoß haben Erfahrungen der Projektgruppe PQM bei Inspektionen in Niedersachsen gegeben, wo deutlich wurde, wie wichtig es ist, dass Schulen nach Inspektionen nicht mit den Ergebnissen allein gelassen wurden. Vorbild – auch in konzeptioneller Hinsicht – war das Land Baden-Württemberg, wo bereits seit längerem in großer Zahl Prozessbegleiter tätig sind.

Am Anfang stand eine Konzeption für die dienstlichen Aufgaben, die Funktionen und Rollen von Prozessbegleitern, die von der Projektgruppe PQM entwickelt wurde. Von Anfang an wurde das Unterstützungssystem als ein Baustein im gesamten PQM-System angelegt. Auf dieser Basis wurden die Stellen ausgeschrieben.<sup>124</sup> Parallel dazu wurden ein Leitbild entwickelt und eine Arbeitsanweisung für Prozessbegleiter formuliert. Die Prozessbegleiter wurden in einem Assessmentcenter ausgewählt. Geachtet wurde bei der Auswahl dabei darauf, dass alle Bewerber Erfahrungen und Qualifikationen in „Beratung“ mitbringen, um sie zur Wahrnehmung einer entsprechenden Rolle und Haltung zu befähigen (vgl. das folgende Kapitel 3.7.2).

Nach der Auswahl wurden die Prozessbegleiter in einem Einführungsseminar auf ihre Aufgabe vorbereitet. Es folgen fortlaufend, begleitend zur Tätigkeit, im jährlichen Rhythmus Tagungen, die Fortbildung, Dienstbesprechungen und supervisorische Anteile umfassen. Problematisch ist, dass die Prozessbegleiter vor Ort weitgehend auf sich allein gestellt agieren, während bei entsprechenden Tätigkeiten im Inland im Team gearbeitet wird, um kollegiales Feedback zu ermöglichen, gemeinsam zu reflektieren und „blinde Flecken“ aufzuhellen. Aus wirtschaftlichen Gründen ist dies allerdings anders nicht möglich. Deshalb haben – neben einer möglichst engen Kommunikation über elektronische Medien – die jährlichen Begegnungen eine große Bedeutung für Austausch, Fortbildung und Supervision.

Die zehn Prozessbegleiter haben in der Regel ein Büro an der Deutschen Auslandsschule ihres jeweiligen Dienstortes. Dies sind die Standorte Athen, Brüssel, Buenos Aires, Kairo, Lima, Madrid, Pretoria, San José, Singapur und Washington. Von dort begleiten sie jeweils eine Reihe von Schulen der umliegenden Großregion.

Die Steuerung der Prozessbegleiter PQM nimmt die Zentralstelle in enger Zusammenarbeit mit der Projektgruppe PQM wahr. Dies geschieht über jährliche Zielvereinbarungen und jährliche Arbeitsberichte auf der Basis der Arbeitsanweisung. Dabei muss eine Gratwanderung gelingen zwischen einer weitgehend eigenverantwortlichen Tätigkeit vor Ort, die auch vertraulich mit schulischen Informationen umgeht, um das Vertrauensverhältnis zu den Klientensystemen nicht zu gefährden, und einer Re-

---

<sup>124</sup> Vgl. Dokument 10 im Anhang: Stellenausschreibung Prozessbegleiter

chenschaftslegung gegenüber den Fördernden Stellen. Diese müssen den Mitteleinsatz verantworten und eine Steuerung der Tätigkeit vornehmen. Sichergestellt werden muss, dass von den Prozessbegleitern einheitliche Steuerungssignale ausgehen, die den im PQM-System vorgegebenen Zielen entsprechen. Dazu ist es unverzichtbar, dass auch schulische Daten berichtet werden; dies allerdings nicht auf einzelne Schulen bezogen, sondern in aggregierter Form, um die Arbeitsbeziehung Prozessbegleiter – Schule nicht zu belasten.

### **3.7.2 Beratungsverständnis der Prozessbegleiter PQM: Rolle und Haltung**

Die folgende Darstellung baut auf den späteren ausführlichen Überlegungen im 4. Teil der Arbeit auf und konzentriert sich auf deren Ergebnisse. Die Darstellung lehnt sich an das Leitbild für Prozessbegleiter an.<sup>125</sup>

Prozessbegleiter PQM sind dem Grundverständnis der humanistischen Psychologie verpflichtet. Menschen und Organisationen werden die Fähigkeit zur Selbsthilfe und zur Entwicklung zugesprochen. Das Verhalten eines Beraters ist dann besonders wirksam, wenn es auf einer Grundeinstellung basiert, die keinesfalls anordnen, sondern verstehen und eine gemeinsame Lösung suchen will. In diesem Sinne ist oftmals vor allem Zurück-Haltung hilfreich. Beratung wird in diesem Verständnis zu einem Sich-Miteinander-Beraten. Immer geht es darum, Menschen zu befähigen, eigenverantwortlich ihre Aufgaben zu bewältigen und ihre Ziele zu erreichen. Ob diese Aufgabe dem Prozessbegleiter gelingt, hängt in erster Linie davon ab, dass er zum Klientensystem eine kooperative Beziehung entwickelt.

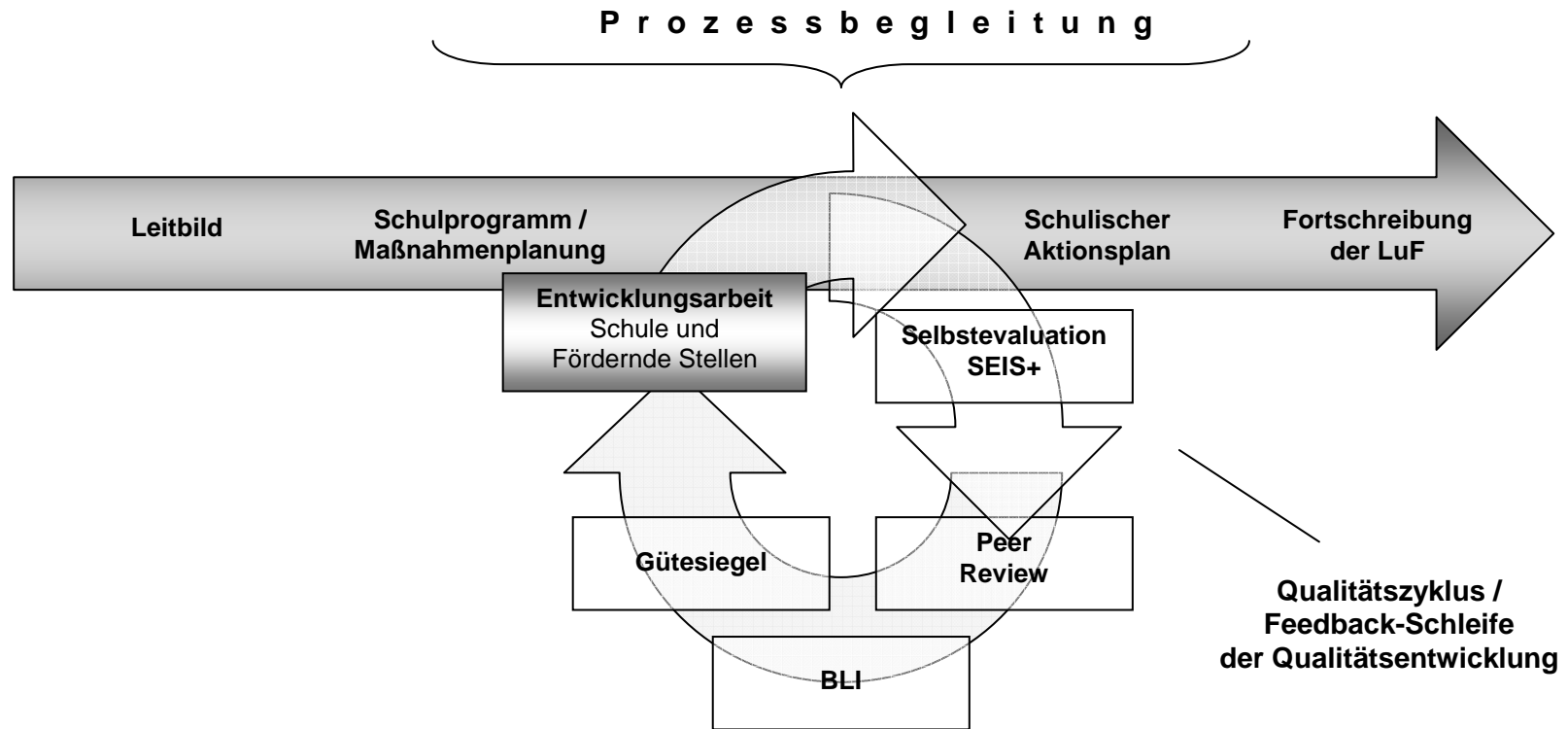
Die Aufgabe des Prozessbegleiters besteht aus fachlicher Beratung, Beratung bei Prozessen und Fortbildung auf dem Themenfeld des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Daraus ergeben sich unterschiedliche Rollen: Die Rolle des *Experten* für Unterricht und Methoden des PQM sowie des Referenten bei Fortbildungen auf der einen Seite und die Rolle des *Beraters* als Moderator, Mediator oder auch bei entsprechender Ausbildung als Coach auf der anderen Seite. Die Prozessbegleiter unterstützen die Schulen dabei, die Erwartungen der Fördernden Stellen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu erfüllen.

Das folgende Schaubild veranschaulicht die Stellung der Prozessbegleitung innerhalb des gesamten PQM-Prozesses.

---

<sup>125</sup> Vgl. Dokument 13 im Anhang: Leitbild der Prozessbegleiter. Vgl. auch Dokument 9: Das PQM-Unterstützungssystem für Deutsche Schulen im Ausland

**Abbildung  
Prozessbegleitung im PQM-Prozess**



Die Beraterrolle<sup>126</sup> ist entsprechend den Ausführungen in Kapitel 4.1.1.3 und dem der Prozessbegleitung zugrundeliegenden Beratungsverständnis<sup>127</sup> folgendermaßen zu kennzeichnen:

- Der Berater handelt grundsätzlich im Auftrag des Klienten auf der Basis von Vereinbarungen;
- im Mittelpunkt des Geschehens stehen die Anliegen und Ziele des Klientensystems; eigene Anliegen haben zurückzustehen;
- die an der Schule vorgefundenen Sichtweisen und Lösungsversuche werden wertgeschätzt; daran ist anzuschließen;
- *Entscheidungen* über aufgezeigte Varianten, Wege und Gestaltungsmöglichkeiten bleiben grundsätzlich den Schulen vorbehalten;
- die Beziehungen sind nicht-hierarchisch und kooperativ zu gestalten;
- ein Berater muss sich der Versuchung bewusst sein, die von der Macht ausgeht, die mit einer Ratsuche verbunden ist;
- eine optimistische, lösungsorientierte Grundhaltung;
- eigene Wahrnehmungsmuster müssen kritisch reflektiert werden;
- im Spannungsfeld unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen muss der Prozessbegleiter integrative Lösungen entwickeln;
- Bescheidenheit im Auftreten;
- Vertraulichkeit und Verschwiegenheit;
- Bereitschaft zur Selbstreflexion und persönlichen Weiterentwicklung auf der Basis von Feedback, auch im Rahmen von (kollegialer) Supervision.

Diese besondere Rolle und Haltung im Kommunikationsprozess unterscheidet sich deutlich vom Alltagshandeln und erfordert eine spezifische Professionalität.

Der besondere Kontext der schulischen Arbeit im Ausland verlangt nach einigen zusätzlichen Akzenten. Im Auslandsschulwesen kommt es darauf an:

1. Über ein klares Rollenverständnis zu verfügen und entsprechend zu handeln;
2. die unterschiedlichen kulturellen Kontexte sowie entsprechenden Erwartungen an den Prozessbegleiter zu berücksichtigen und das Rollenverständnis gegenüber allen Partnern, Individuen und Gruppen gezielt darzustellen;
3. diesem Rollenverständnis entsprechende Verhaltensweisen, insbesondere Fragehaltungen und Feedbackformen, so zu praktizieren, dass sie von den Partnern verstanden und angenommen werden können;
4. sensibel mit der Situation umzugehen, dass die inspizierten Schulen teilautonom sind und den Steuerungsanspruch der innerdeutschen Stellen teilweise infrage stellen.

---

126 Im Rahmen der Tätigkeit sind neben der Beraterrolle u.U. auch andere Rollen einzunehmen.

127 Vgl. Dokument 9, Dokument 10 und Dokument 13 im Anhang

Deutlich wird, dass die an sich bereits anspruchsvolle Rolle „Prozessbegleiter“ im interkulturellen Kontext und in einem Kontext teilautonomer privater Schulen nochmals größere Anforderungen an den Berater stellt.

### **3.7.3 Struktur des Beratungssystems**

Kernstück des Beratungssystems sind die Prozessbegleiter PQM (vgl. Kapitel 3.7.1). Zusätzlich steht Schulen selbstverständlich frei, weitere externe Berater zu engagieren. Hinzu können Coaching-Angebote der Fördernden Stellen kommen, die sich allerdings noch in der Entwicklungsphase befinden.

Neben der Prozessbegleitung wird zurzeit den neuen Schulleitungen auch angeboten, Mentoring in Anspruch zu nehmen. In Kapitel 4.3 wird ausführlich dargestellt, welche Funktion persönliche Unterstützung und Beratung bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung des Systems der Deutschen Schulen im Ausland einnehmen kann. Auf die Ergebnisse dieser Darstellung wird hier vorgegriffen.

An den Einsatz von Coachs ist dabei nicht gedacht, um Schulen in Entwicklungsprozessen beim PQM zu unterstützen. Diese Aufgabe kommt den Prozessbegleitern zu. Wobei diejenigen Prozessbegleiter, die über eine Coaching-Ausbildung verfügen, die entsprechende Haltung, Rolle und entsprechende Methoden bei ihrer Tätigkeit einsetzen können, wenn sie dies gegenüber dem Klienten transparent machen.

Darüber hinaus können Schulleitungen aber Coaching im Sinne der Personalentwicklung nutzen, um an solchen Kompetenzen zu arbeiten, die ihrer Führungsfunktion im Allgemeinen und ihren Qualitätsmanagement-Kompetenzen im Besonderen zu Gute kommen. Dies kann auch im Rahmen von regionalen Schulleitertagungen in Form von Kollegialem Coaching geschehen. Das entsprechende Instrument, die „Kollegiale Coachingkonferenz“<sup>©</sup> wird in Kapitel 4.3.4.3 vorgestellt. Schließlich erhalten Schulleiter die Möglichkeit, Coaching als lösungsorientierte Unterstützung in schulischen Krisensituationen zu nutzen.

## **3.8 Zusammenfassung: Steuerungsstruktur beim PQM**

Die sich neu herausbildende Steuerungsarchitektur der Deutschen Schulen im Ausland verspricht zusätzliche effiziente Steuerungsmöglichkeiten. Die neue Systemstruktur bleibt allerdings weniger konsistent, als es wünschbar wäre. Das PQM konnte nicht neu in einem Labor erfunden werden, sondern musste an Bestehendes anknüpfen, Traditionen weiter entwickeln, musste vorhandene Strukturen berücksichtigen und Kompromisse zwischen dem Wünschenswerten und dem Möglichen eingehen. Im Auslandsschulwesen treffen verschiedene Akteure, Institutionen und Systeme aufeinander und müssen ihre Arbeitsstrukturen so ordnen, dass diese möglichst konsistent und effizient, aber auch wirtschaftlich vertretbar sind und politische Akzeptanz



bei den übergeordneten Instanzen finden. Das Ergebnis dieser Prozesse wird im Folgenden dargestellt.

Das Gravitationszentrum des Qualitätsmanagements auf Seiten der steuernden Stellen – die Hauptlast liegt bekanntermaßen auf den Schultern der Schulen – stellt die Projektgruppe PQM im Auftrag der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des BLASchA dar. Anders als für die Schulinspektion in Schottland, England und den Niederlanden sowie mit Einschränkung auch in Niedersachsen wurde – vornehmlich wegen der geringen Systemgröße und der eingeschränkten Personalressourcen – für das PQM der Auslandsschulen keine weitgehend unabhängige Institution geschaffen, obwohl dies von der Systemlogik her funktional folgerichtig wäre.<sup>128</sup>

Aufgrund der Rahmenbedingungen im Auslandsschulwesen muss die Zusammensetzung der zuständigen Gremien die Bund-Länder-Zuständigkeiten abbilden. Entsprechend der föderalistischen Staats- und Verfassungsordnung der Bundesrepublik Deutschland ist der Bund für die auswärtige Politik und sind die Länder für die Bildung zuständig. Die Deutschen Schulen im Ausland sind Teil der Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik (AKPB). In diesem Bereich überschneiden sich die Zuständigkeiten von Bund und Ländern. Deshalb auch trägt der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) die gemeinsame Verantwortung für die Aufsicht und Steuerung der Auslandsschulen. Verantwortlich für die Schulqualität im engeren Sinne ist die Berichterstattergruppe "Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung" des BLASchA. Diese wiederum hat die Projektgruppe PQM eingerichtet. Die Projektgruppe ist bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen angesiedelt, die die Mitarbeit der Ländervertreter über eine Freistellung zu 40% ihrer Tätigkeit für den Bund sicherstellt. Die Projektgruppe wird von der Zentralstelle auch mit Verwaltungspersonal und Informationstechnologie unterstützt.

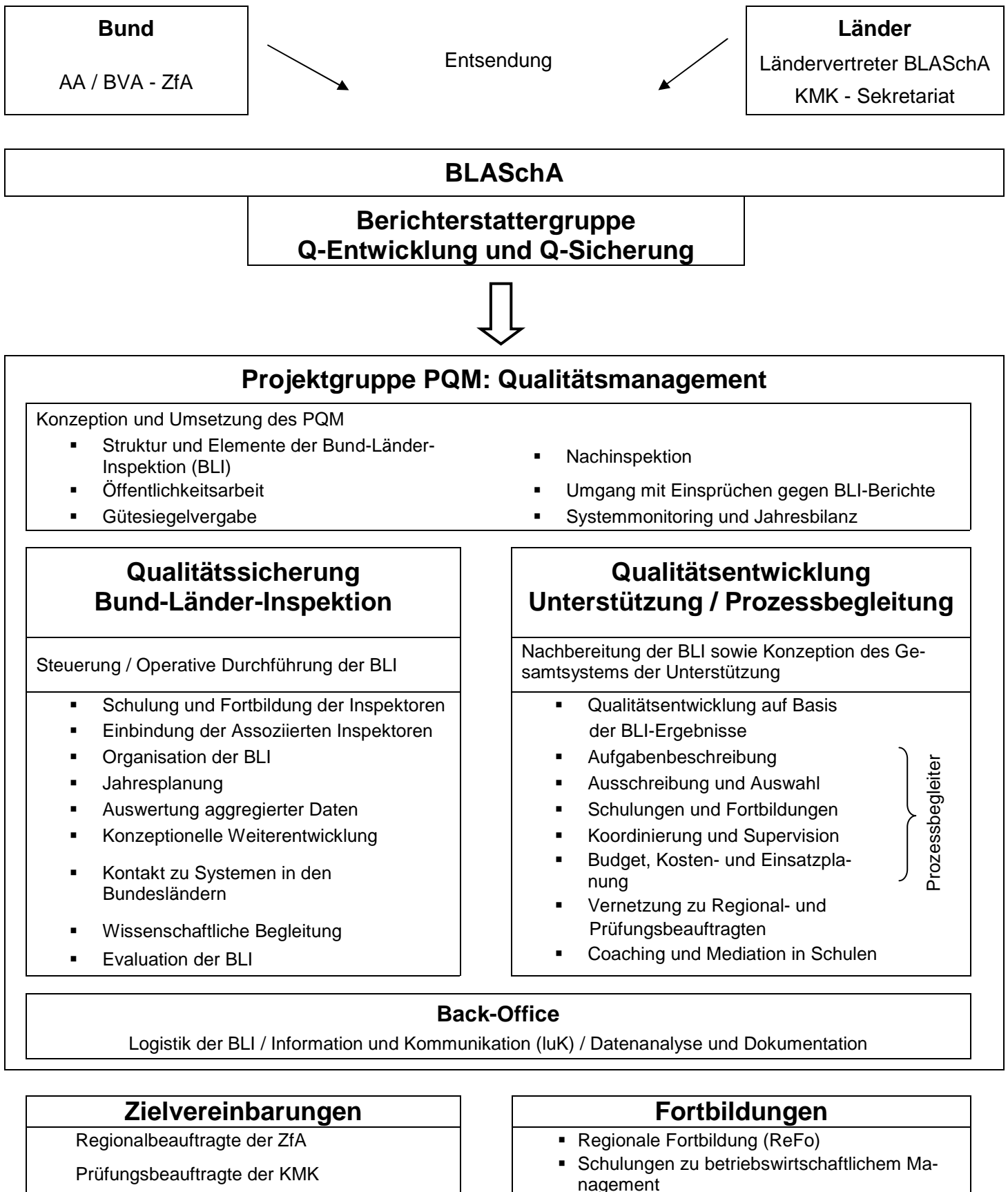
Noch komplexer wird die Struktur, wenn berücksichtigt wird, dass Bund und Länder zwar politische Verantwortung für das Deutsche Auslandsschulwesen tragen, die Schulen und die vermittelten Lehrkräfte einschließlich der Schulleiter aber aus Mitteln des Bundes Zuwendungen erhalten und damit in einem besonderen Verhältnis zur Zentralstelle stehen. Zurzeit ist die Zusammenarbeit zwischen Bundes- und Ländervertretern beim PQM konstruktiv und von Konsens geprägt. Nicht absehbar ist, ob sich die bestehenden Strukturen in Konfliktfällen bewähren würden, etwa wenn die Länder nach einer BLI eine Gütesiegelvergabe für eine Schule befürworten, der Bund aber nicht – oder umgekehrt.

Das folgende Organigramm bildet die Aufgaben und die derzeitige innere Struktur ab. Deutlich werden die übergeordneten Steuerungsebenen (Bund, Länder / KMK, BLASchA), sodann die dem BLASchA rechenschaftspflichtige Berichterstattergruppe, die beiden fachlichen Zuständigkeitsbereiche (zum einen für die BLI und zum anderen für das Unterstützungssystem) sowie schließlich die Schulaufsicht mit einer Zuständigkeit für den Zielvereinbarungsprozess im Anschluss an eine BLI.

---

128 Vgl. BOS u.a. 2006, S. 85 ff.

**Abbildung  
Struktur des PQM von Bund und Ländern**



Als Grundprinzipien für die Strukturierung einer Qualitätsmanagement-Institution gelten aus Sicht von Wissenschaftlern:

- die institutionelle Abgrenzung zwischen Schulaufsicht, Inspektion sowie Beratung und Unterstützung
- eigene Unterstützungssysteme und Beratungsangebote
- keine Sanktionen durch die Inspektionen, weil das Vertrauensverhältnis zu den Schulen gestört würde<sup>129</sup>

An diesen Prinzipien orientiert sich soweit möglich die innere Struktur des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Die Bund-Länder-Inspektion beschränkt sich funktional auf das Feedback-Geben und verantwortet die operative Durchführung sowie die konzeptionelle Pflege der BLI. Sanktionen positiver Art (Gütesiegelvergabe, Unterstützung) oder negativer Art (Nachinspektion, Förderungseinschränkungen) liegen nicht in den Händen der Inspektoren.

Die Bund-Länder-Inspektion ist allerdings nicht unabhängig von den für das Auslandschulwesen politisch verantwortlichen Stellen (BLASchA, Zentralstelle, Länder, Auswärtiges Amt). Dagegen besitzt das Inspektorat in den Niederlanden und England eine weitgehende Autonomie, was die Offenlegung von Schwächen erleichtert und damit der Objektivität des Systems gut tut: „(...) Ofsted is making its decisions on what it thinks is right for pupils, without fear of upsetting a government eager for good news in the run-up to an election.“<sup>130</sup>

Dem übergeordneten Verantwortungsbereich "Qualitätsmanagement" sind die eher politischen und heiklen Funktionen sowie die „harten“ Sanktionsmöglichkeiten zugeordnet. Dieser Bereich ist mit einer Doppelspitze aus leitenden Funktionsträgern des Bundes und der Länder besetzt. Hier findet die Vertretung des PQM nach außen statt. Hier wird entschieden, welche Schulen Qualitätsstandards nicht erfüllt haben und sich einer Nachinspektion unterziehen müssen. Hier wird das "Gütesiegel Exzellente Deutsche Auslandsschule" vergeben. Diese Arbeitseinheit setzt sich mit Einsprüchen der Schulen gegen Inspektionsberichte auseinander. Hier wird am Jahresende eine Bilanz der durchgeführten Schulinspektionen erstellt und die Qualität des Gesamtsystems Deutscher Auslandsschulen bewertet.

Während die Bund-Länder-Inspektion die Schulen bis zum Abschluss der Inspektion begleitet und das "Qualitätsmanagement" mit den Folgen der BLI befasst ist, übernimmt die Arbeitseinheit "Qualitätsentwicklung" die Unterstützung und Begleitung der Schulen bei den längerfristigen Prozessen, die auf eine Inspektion folgen. Die Schulaufsicht durch KMK- und Regionalbeauftragte ist außerhalb der Projektgruppe PQM angesiedelt.

---

129 Vgl. BOS u.a. 2006, S. 109 f.

130 KEY 2007, S. 21; „Ofsted“ steht für „Office for Standards in Education“. „Ofsted has the status of a non-ministerial Government Department, reporting directly to Parliament through her Majesty’s Chief Inspector of Schools (HMCI), CHEESMAN 2007, S. 33

Eine funktionale Trennung der drei Hauptfunktionen "Aufsicht", "Inspektion" sowie "Unterstützung und Beratung" ist somit gegeben. Eine institutionelle und personelle Trennung dagegen ist nur bis zu einem bestimmten Grade möglich. Ein völlig eigenständiges Inspektorat lässt die angesichts des relativ kleinen schulischen Systems „Auslandsschulwesen“ geringe Mitarbeiterzahl nicht zu. In Kapitel 4 werden die mit den verschiedenen Funktionen verbundenen unterschiedlichen Aufgaben, Haltungen und Rollen geklärt. Dort wird näher ausgeführt, wie das Problem mangelnder personeller Trennung gelöst wird. Im Kern geht es um präzise Vereinbarungen der Aufgaben, Haltungen und Rollen sowie um die Fähigkeit der Beteiligten zum *Rollenswitch*: D.h. die Rollen werden von allen Personen gewechselt, nicht aber als *Rollenmix* aus Aufsicht, Inspektion und Beratung bei ein und derselben Schule ausgefüllt.<sup>131</sup>

Ein Beispiel für die o.g. Komplexität des PQM-Systems, die sich aus föderalen Zuständigkeiten und gewachsenen Traditionen ergibt, ist die schulaufsichtliche Beteiligung von Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz und von Regionalbeauftragten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Anschluss an eine BLI. Die Prüfungsbeauftragten treten in Aktion, wenn die Inspektion erhebliche Mängel in den Bereichen "Unterricht", "Bildungsgänge" und "Abschlüsse" feststellt. In diesem Fall werden die KMK-Beauftragten in den Zielvereinbarungsprozess und das pädagogische Controlling einbezogen. Die Regionalbeauftragten werden in ihrem Zuständigkeitsbereich tätig, d.h. insbesondere wenn außerkultur- und außenbildungspolitische Fragen oder die Verwendung von Mitteln aus dem Haushalt des Auswärtigen Amtes berührt sind. In Kapitel 3.6.2.4 wurde bereits auf die Abstimmungsnotwendigkeiten der genannten Akteure untereinander näher eingegangen.

Die Steuerung von Qualitätsprozessen findet auf der Mikroebene (Einzelschule) und auf der Makroebene (System aller Auslandsschulen) statt. Auf der Mikroebene werden Erkenntnisse im Rahmen der Selbstevaluation eingeholt, ausgewertet und Schlussfolgerungen gezogen. Diese Erkenntnisse sind zusammen mit Rückmeldungen aus der Bund-Länder-Inspektion auf der Schulebene in Handeln umzusetzen. Fatal wäre es, wenn widersprüchliche Signale von beiden Prozessebenen ausgingen. Interferenzprobleme wären die Folge, also eine gegenseitige Behinderung parallel praktizierter Verfahren.<sup>132</sup> Erste Erfahrungen aus dem Inland haben allerdings ergeben, dass bei „Schulen, die sowohl an einer SEIS-Befragung teilgenommen haben, als auch durch die Schulinspektion evaluiert wurden, (...) eine hohes Maß an Übereinstimmung (der Ergebnisse) festgestellt werden (konnte).“<sup>133</sup> Selbstevaluation und Bund-Länder-Inspektion müssen als komplementäre Prozesse gestaltet werden, die einander stützen. Aus der Verbindung von interner und externer Evaluation kann eine Dynamik schulischer Weiterentwicklung erwachsen.<sup>134</sup>

Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang der Einzelelemente auf:

---

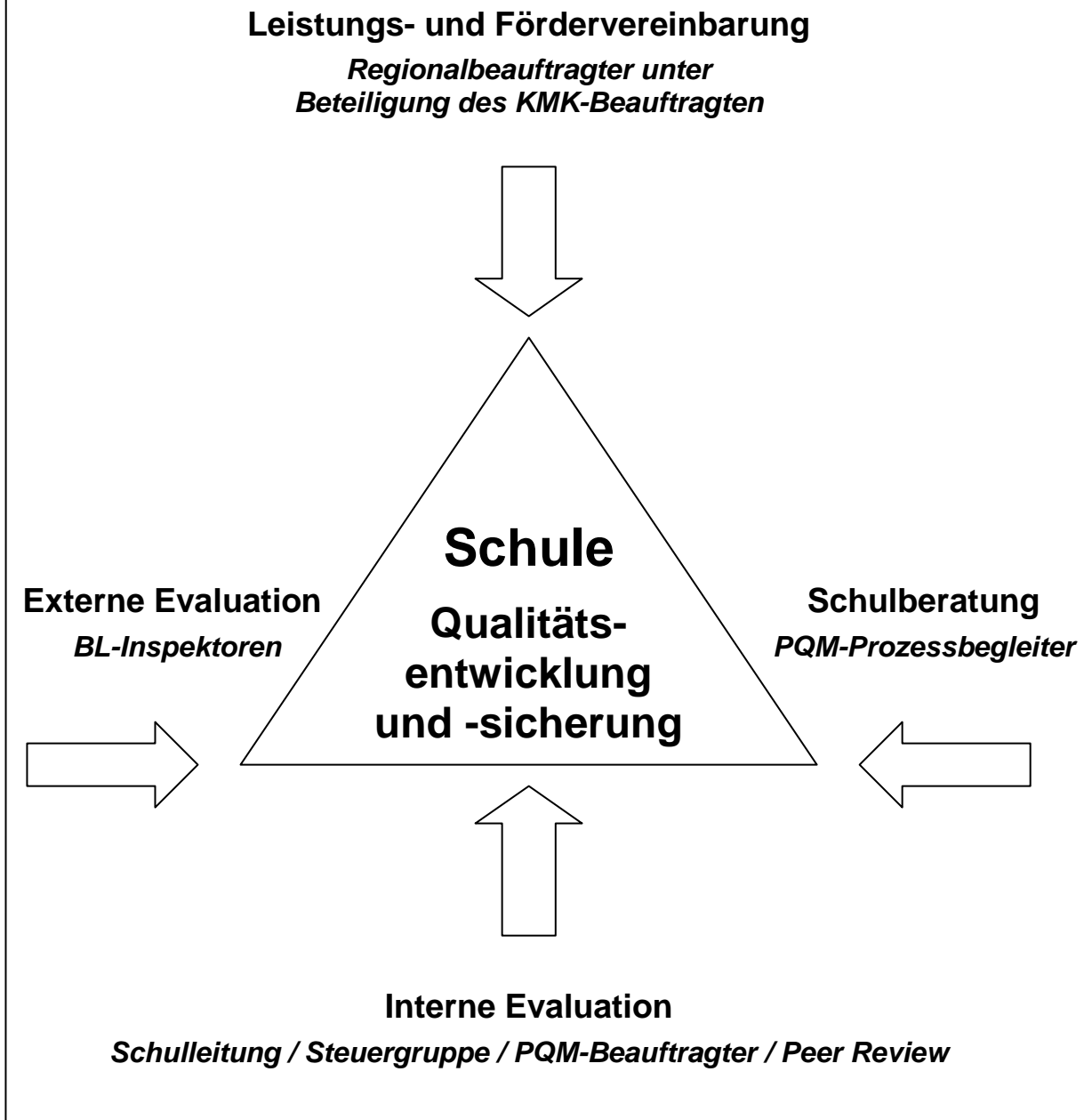
131 Vgl. BOS / HOLTAPPELS / RÖSNER 2006, S. 108 f.

132 Vgl. STRITTMATTER 2007, S. 93

133 SCHUNDER 2006, S. 140

134 Vgl. BOS u.a. 2006

**Abbildung**  
**Steuerung durch Bund und Länder**



Damit diese Dynamik entsteht, ist Folgendes notwendig:

1. Die Instrumente müssen aufeinander abgestimmt sein. Für das SEIS<sup>+</sup>-Instrument und die BLI-Instrumente gilt dies weitgehend.
2. Das Handeln der Akteure auf beiden Ebenen muss aufeinander abgestimmt sein. Dazu dienen Schulleitertagungen, Fortbildungsveranstaltungen und insbesondere die Beratung der Schulen durch Prozessbegleiter PQM. Die Umsetzung der Systemziele auf der Schulebene ist eine der zentralen Aufgaben der Prozessbegleiter.

3. Der Qualitätsprozess darf nicht linear ablaufen, im Sinne einer erst schulinternen und dann externen Evaluation oder indem die Gütesiegelvergabe als Prozessabschluss begriffen wird. Sondern die Außensicht muss kontinuierlich mit der Innensicht abgeglichen werden und umgekehrt.

Wenn also Qualitätsprozesse auf beiden Ebenen ständig verschränkt und verzahnt werden, findet nicht nur eine Addition fruchtbarer Wirkungen statt, sondern dann – wenn systemisch gesehen das Ganze mehr als die Summe der Teile ist – kommt es zu Synergieeffekten<sup>135</sup> und wird die Qualitätsentwicklung auf eine neue Ebene gehoben.

### **3.9 Zusammenfassung: Die neue Grammatik der Systemregulierung**

Wachsende Herausforderungen im Auslandsschulwesen, welche die Schulen überwiegend in Eigenverantwortung zu meistern haben, führen zu einem neuen Verständnis von Steuerung im Sinne einer „indirekten“ Steuerung. Für die Fördernden Stellen bedeutet dies eine Veränderung der Tätigkeit hin zu einer systembezogenen Evaluation, Unterstützung und einem pädagogischen Controlling, um die Verwirklichung der außenkultur- und bildungspolitischen Ziele sichern zu können. Noch mehr als im Inland gilt angesichts privater Schulen mit hoher Eigenständigkeit und großer räumlicher Distanz zu den Fördernden Stellen, dass eine klassische Mikrosteuerung über detaillierte Vorgaben und eine Inputsteuerung über eine Zuteilung von Ressourcen ohne Controllingverfahren nicht wirksam werden kann.

Deshalb wurden neue Verfahren der Systemregulierung entwickelt, die indirekt steuern, indem auf der Makroebene, anders gesagt auf der Systemebene, Leistungsaufträge erteilt werden und besondere Instrumente dazu dienen festzustellen, ob die Leistungen von den Schulen erbracht wurden. Die entsprechende Ergebnisorientierung zielt darauf, den Outcome zu messen und den Output zu steigern.

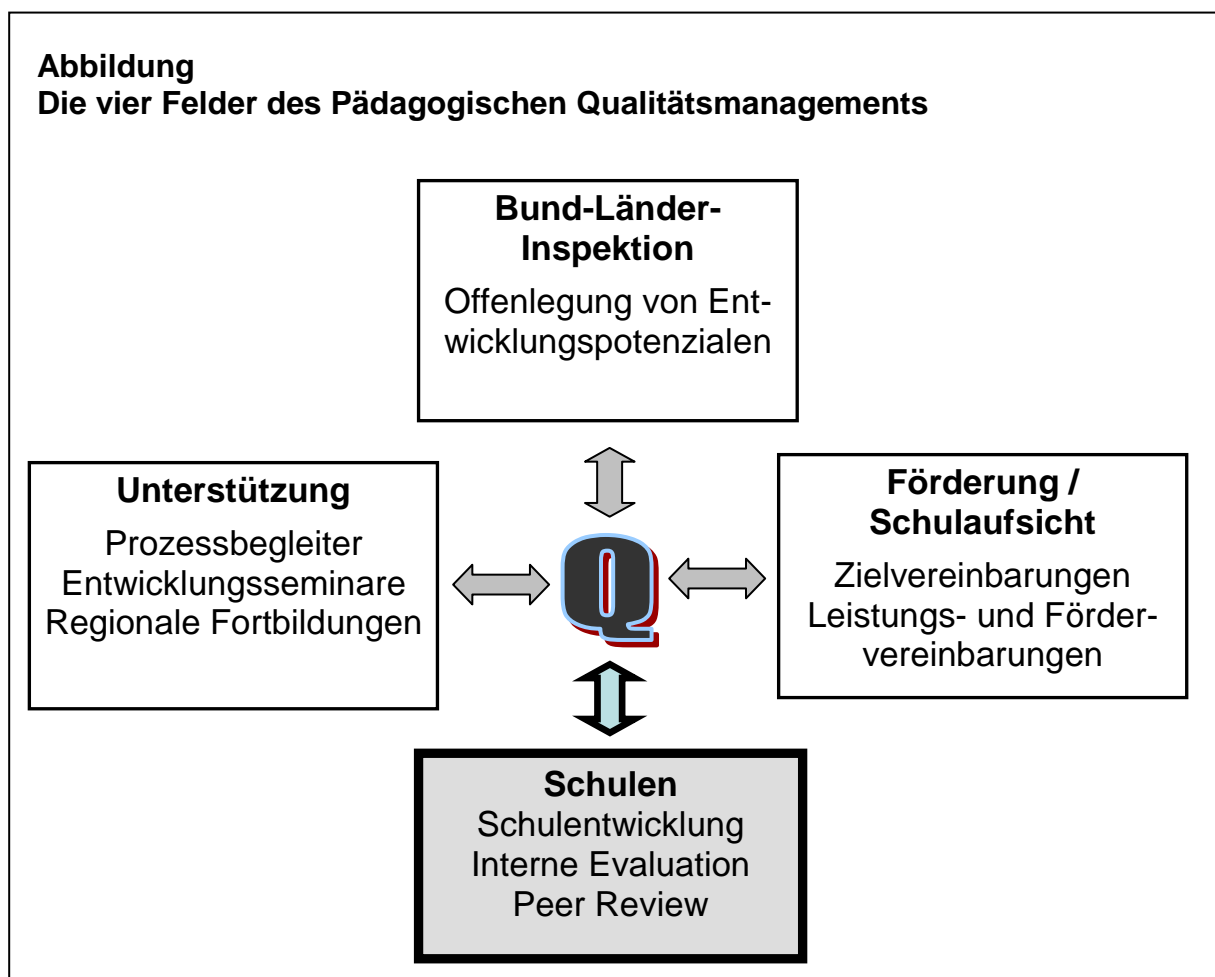
Das erste Element der neuen Grammatik der Systemregulierung stellt die Implementierung eines schulinternen Qualitätsmanagement-Systems dar. Die BLI als externe Evaluation von Schulen ist das zweite Element. Die Leistungs- und Fördervereinbarungen zwischen Schule und Zentralstelle sind ein weiteres Element zur Steuerung der Qualitätsentwicklung. Die PQM-Prozessbegleiter bilden das vierte Element. Diese Struktur wird im folgenden 4. Teil der Arbeit im Kontext der Rollenklärung wieder aufgegriffen.

---

<sup>135</sup> Vgl. DIETRICH 2007, S. 212

#### 4. Exkurs: Klärung der Rollen im PQM-Prozess

Das pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland wird auf vier Feldern wirksam. Die Hauptarbeit muss in den Schulen geleistet werden. Das zweite Feld bildet die neu bestimmte Schulaufsicht. Hinzu kommt auf einem dritten Feld als neues Feedback-Instrument die Bund-Länder-Inspektion. Um die Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen, wird als viertes Feld ein Beratungssystem aufgebaut. Schwerpunkt der Beratungsmaßnahmen ist ein Netzwerk von Prozessbegleitern PQM. Im Folgenden eine grafische Darstellung des Modells:



Die Akzeptanz und Wirksamkeit dieses Modells in der Praxis wird in Teil 5 der Arbeit zum Gegenstand der Untersuchung. An dieser Stelle geht es darum, die mit den jeweiligen Funktionen verbundenen grundsätzlichen Rollen von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung theoriegeleitet zu klären. Dies geschieht in Form eines umfangreichen Exkurses, da innerhalb der Steuerungsarchitektur des Pädagogischen Qualitätsmanagements die beteiligten Akteure in Personalunion in unterschiedlichen Rollen und Funktionen agieren; zudem sind dem entsprechende Auswirkungen wissenschaftlich noch nicht genügend reflektiert und Schlussfolgerungen noch nicht genügend bedacht worden.

Insofern wird Neuland betreten, indem Erkenntnisse aus der Kommunikationspsychologie und den Neurowissenschaften auf das Feld des Pädagogischen Qualitätsmanagements bezogen werden.

Dabei wird so vorgegangen, dass in einem ersten Schritt allgemeingültige Überlegungen zu *Rolle* und *Haltung* angestellt werden (Kapitel 4.1). In einem zweiten Schritt werden Schlussfolgerungen für die konkrete Ausgestaltung der Rollen im Pädagogischen Qualitätsmanagement der Deutschen Auslandsschulen gezogen (4.2). Teil 4 der Arbeit schließt mit einer Untersuchung der Möglichkeiten, Coaching als Sonderform der Beratung für das Qualitätsmanagement zu nutzen.

Die Ergebnisse der Überlegungen in diesem Exkurs wurden bereits in Teil 3 der Arbeit aufgegriffen und haben dort eine Funktions- und Rollenabgrenzung der PQM-Felder „Schulaufsicht“, „Inspektion“ und „Beratung“ ermöglicht, wobei der Schwerpunkt auf dem Beratungssystem liegt (Kapitel 3.7). Zugleich haben diese Überlegungen dazu beigetragen, die Steuerungsstruktur beim Pädagogischen Qualitätsmanagement zu reflektieren (Kapitel 3.8).

#### **4.1 Rolle und Haltung der Akteure**

Zum Einstieg in die Rollenklärung müssen die Begriffe *Rolle*, *Status*, *Funktion* und *Haltung* kurz definiert werden.

Unter einer *Rolle* im Sinne der soziologischen Rollentheorie wird das Bündel an Erwartungen oder Verhaltensnormen verstanden, das mit einem sozialen Status verbunden ist.<sup>136</sup> Mit sozialem *Status* ist die Position gemeint, die jemand innerhalb eines sozialen Gefüges innehat; dies kann eine formale Organisation oder eine eher informelle soziale Gruppe sein. *Funktion* ist die Wirkung, die ein Teilelement in Abhängigkeit von einem Gesamtsystem entfaltet; im vorliegenden Zusammenhang handelt es sich um die Wirkung, die eine Person bei der Wahrnehmung eines Auftrages oder bei der Erfüllung einer Aufgabe ausübt. *Haltung* ist eine Grundeinstellung gegenüber Personen oder Situationen, die auf Grundwerten einer Person beruht und den Wesenskern der personalen Identität ausmacht; diese Haltung kommt im Grundverhalten zum Ausdruck. Während das *rollegebundene Verhalten* von professionell handelnden Menschen sich jeweils situations- oder statusangemessen in einem möglichst breiten Verhaltensspektrum bewegen sollte, sollte die *Haltung* einer Person stabil sein.<sup>137</sup>

Jedem Status entspricht ein Bündel an verschiedenen Rollen; gleichfalls hat jedes Individuum ein Bündel an verschiedenen sozialen Positionen inne. Denn jeder Akteur bewegt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen oder Institutionen. Dies kann zu Rollenkonflikten führen.

---

<sup>136</sup> Vgl. DAHRENDORF 2006

<sup>137</sup> Diesen Hinweis verdanke ich der fachlichen Leiterin des Coaching-Zentrums der Führungsakademie Karlsruhe, Frau Dr. Elke Berninger-Schäfer.

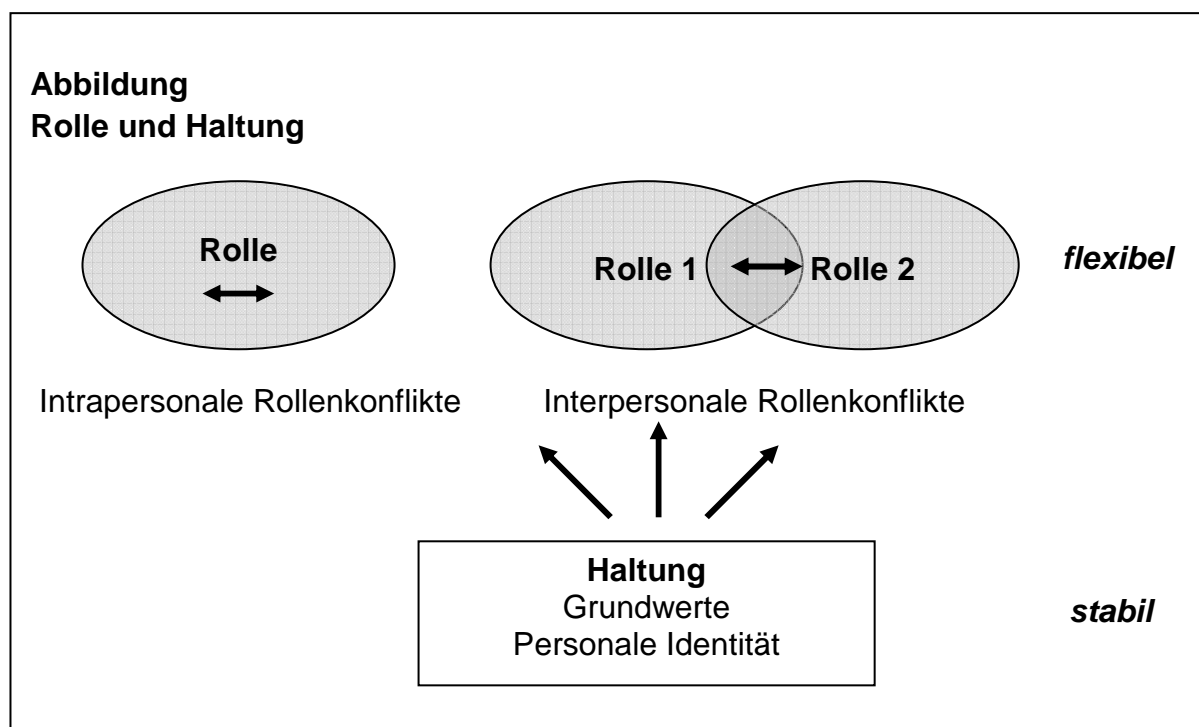


Ein intrapersonaler Rollenkonflikt kann sich daraus ergeben, dass die Verhaltenserwartungen verschiedener sozialer oder kultureller Kontexte auf eine Rolle bezogen nicht übereinstimmen. In einer sozialdemokratisch geprägten Bildungslandschaft in einem nordeuropäischen Land könnte beispielsweise die Erwartung von Lehrkräften gegenüber Repräsentanten der deutschen Schulaufsicht eher von partnerschaftlichen Vorstellungen geprägt sein als in einem autoritären Staatssystem in einem südamerikanischen Sitzland einer Deutschen Schule.

Ein interpersonaler Rollenkonflikt kann dann vorliegen, wenn etwa eine Person die drei Rollen *Aufsicht*, *Inspektor* und *Berater* in einer Person vereinen soll.

Hinzu kommt, dass die Menschen, die mit Rolleninhabern zu tun haben, eine einheitliche Person wahrnehmen und Schwierigkeiten haben, mit derselben Person in wechselnden Rollen jeweils statusangemessen umzugehen. Ein Schulleiter, der mit einer Person eine offene, vertrauensvolle, kooperative Beratungs-Beziehung aufgebaut hat, wird nicht ohne weiteres in einer anderen Situation, in der dieselbe Person kontrollierend-steuernd auftritt, einen anderen Umgang pflegen können.

Das folgende Schaubild soll diesen Zusammenhang veranschaulichen:



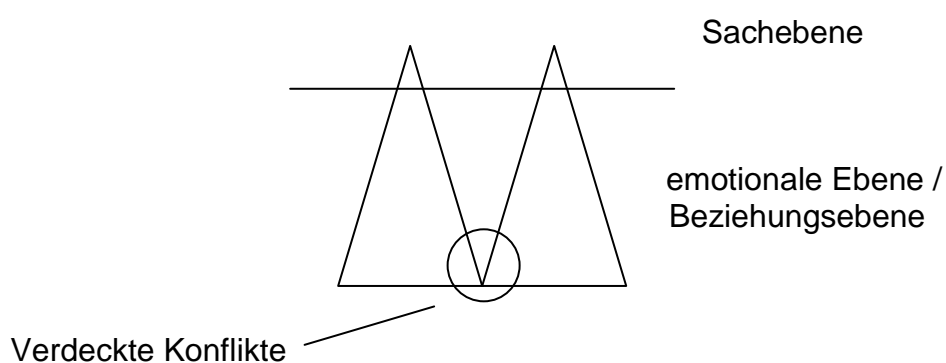
In den folgenden Kapiteln soll grundsätzlich geklärt werden, welche Erwartungen jeweils an die Wahrnehmung der Funktion „Schulaufsicht“, „Schulinspektion“ und „Schulberatung“ gerichtet werden und welche Haltung der jeweiligen Rolle entspricht. Dazu sollen Theorieelemente der Kommunikationspsychologie, des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) und der Systemischen Organisationsberatung zu Hilfe genommen werden. Auf dieser Basis werden anschließend Schlussfolgerungen für die konkrete Ausgestaltung der Rollen im PQM der Deutschen Auslandsschulen gezogen.

#### 4.1.1 Kommunikationspsychologische Reflexion

Alle drei Rollen – *Schulaufsicht / Schulinspektion / Schulberatung* – beinhalten auf unterschiedliche Weise Funktionen der Menschenführung und der Systemsteuerung. Die Kommunikationspsychologie weist daraufhin, dass wirksame Führung auf einem klaren Rollenverständnis und einer dialogischen Haltung aufbaut.<sup>138</sup> Dabei geht es um eine "dreifache Stimmigkeit": Erstens um eine Übereinstimmung mit sich selbst (*Echtheit, Kongruenz*), zweitens um eine System- und Situationsangemessenheit des Verhaltens, drittens um eine Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit den Partnern über die Kommunikation (*Meta-Kommunikation*).

Vorherrschende kommunikationspsychologische Modelle, die auf einem humanistischen Menschenbild aufbauen, betonen den engen Zusammenhang von Professionalität und Menschlichkeit.<sup>139</sup> Danach ist ein Führungsverhalten dann besonders wirksam, wenn es auf einer Grundeinstellung basiert, die nicht nur anordnen, sondern auch verstehen und eine gemeinsame Lösung suchen will. Dies gilt erst recht, wenn es um Beratung geht (vgl. Kapitel 3.7). Für jede Art konstruktiver Zusammenarbeit von Menschen ist der Grundsatz zu beachten: "Kontakt kommt vor Kooperation."<sup>140</sup> Das heißt, dass sachbezogene Fragen häufig weniger auf der Sachebene als auf der Beziehungsebene entschieden werden. Sachfragen stehen in einem umfassenderen emotionalen Kontext. Bildhaft kommt dieser Zusammenhang in der „Eisberg-Theorie“ zum Ausdruck<sup>141</sup> (siehe Abbildung unten): Verborgenen unter der Oberfläche stoßen Menschen auf der Beziehungsebene zusammen. Stimmt es auf dieser Ebene nicht, dann kommt es hier zu Konflikten, die verdeckt ausgetragen werden. Mit dieser Art der Kommunikation umzugehen, ist besonders schwierig, denn in diesem Fall gilt: Das "Gesagte stimmt nicht mit dem Gemeinten überein."<sup>142</sup> Der Konflikt wird dann auf einer Ebene ausgetragen, auf der er nicht zu lösen ist.

**Abbildung**  
**Eisbergtheorie**



<sup>138</sup> Vgl. SCHULZ VON THUN u.a. 2003

<sup>139</sup> Ein kompakter Überblick über den Zusammenhang von Kommunikationspsychologie und Führung findet sich in: KLEIN / KOLB 2006

<sup>140</sup> SCHULZ VON THUN u.a. 2003, S. 124

<sup>141</sup> Vgl. HABERLEITNER u.a. 2007, S. 38

<sup>142</sup> KÄLIN / MÜRI 2005, S. 82

Das Neurolinguistische Programmieren (NLP) unterscheidet drei grundsätzliche Wahrnehmungspositionen<sup>143</sup>:

**1. Die Ich-Position**

Eine Person ist mitten im eigenen Erleben; sie ist mit sich selbst *assoziiert*.

**2. Die Du-Position**

Die Welt des anderen wird erkundet; jemand versetzt sich in den anderen hinein; er ist von sich *dissoziiert* und mit dem anderen *assoziiert*.

**3. Die Beobachter-Position**

Der neutrale Beobachter schaut auf das Ich *und* das Du; er ist soweit als möglich vom Ich und vom Du *dissoziiert*.

Jede dieser Positionen oder besser *Perspektiven* hat abhängig von der jeweiligen Situation ihre Berechtigung. Professionell zu handeln heißt situationsangemessen zu handeln und die jeweils stimmige Perspektive einzunehmen.

#### **4.1.1.1 Rolle Schulaufsicht**

Die Rolle der Schulaufsicht zu bestimmen ist problembehaftet. In der Vergangenheit herrschte eine prinzipielle Klarheit, worin die Aufgabe der Schulaufsicht bestand und welche Rolle sich daraus ergab. In Artikel 7 des Grundgesetz heißt es lapidar: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“<sup>144</sup> Die Umsteuerung des Bildungswesens hin zu einer größeren Eigenverantwortung und Ergebnisorientierung der Schulen hat Auswirkungen auf den Stellenwert der Schulaufsicht. Exemplarisch für die aktuelle Entwicklung in den deutschen Ländern wird im Folgenden auf Baden-Württemberg eingegangen. Hier sollen Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen die neue schulische Eigenständigkeit mit der Evaluation der Schulentwicklungsprozesse und der schulaufsichtlichen Verantwortung verknüpfen.<sup>145</sup>

Als problematisch erscheint an diesem Ansatz, dass das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulen einerseits als partnerschaftlich definiert wird, andererseits aber "die Aufgabe der konkreten Aufsicht (...) für die Schulverwaltung bestehen" bleibt.<sup>146</sup>

---

143 Vgl. SEIDL 2007, S. 49 ff.

144 Grundgesetz, Art. 7 (1)

145 Wolfgang Fröhlich, Amtschef des Kultusministerium von Baden-Württemberg, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 4

146 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 11

Vor einer Zielvereinbarung soll die Schule einen "Zielvereinbarungsvorschlag"<sup>147</sup> unterbreiten. Folgen soll ein "Aushandlungsprozess" zwischen Schule und Schulverwaltung. Beide Vertragspartner sollen "auf gleicher Augenhöhe"<sup>148</sup> verhandeln. Andererseits müsse die Schulaufsicht aus bildungspolitischen Gründen u.U. eine andere Position beziehen als die Schule: „In solchen Fällen ist es Aufgabe der Schulaufsicht als vorgesetzter Behörde, Ziele vorzugeben. Das Weisungsrecht der Schulverwaltung (...) bleibt also bestehen.“<sup>149</sup> Zweifelhaft ist, wie diese Weisungsbefugnis mit einem partnerschaftlichen Verhältnis vereinbart werden kann. Zu befürchten ist eine Rollenunklarheit und eine Vermischung der Funktionen „Aufsicht“ und „Unterstützung/Beratung“. Deshalb wird im Interesse einer Rollenklarheit in dieser Arbeit die Rolle der Schulaufsicht idealtypisch und damit zugleich im traditionellen Sinne definiert.

Als Beispiel für dieses Verständnis von Schulaufsicht soll im Folgenden die gesetzliche Regelung des Landes Baden-Württemberg gelten. Das Schulgesetz für Baden-Württemberg legt in § 32 die Grundsätze der Schulaufsicht fest.

„(1) Die staatliche Schulaufsicht umfasst

1. die Planung und Leitung, Ordnung und Förderung des gesamten Schulwesens,
2. das Bestimmungsrecht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der öffentlichen Schulen und alle damit zusammenhängenden Angelegenheiten,
3. die Fachaufsicht über die Schulen, nämlich
  - a) die Aufsicht über die schulfachlichen Angelegenheiten und
  - b) die Aufsicht über die Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten (...),
4. die Dienstaufsicht über die Schulleiter und Lehrer (...)<sup>150</sup>

Die Schulaufsicht steht zu den Schulen traditionell in einem hierarchisch geregelten Verhältnis der Überordnung. Die Aufsicht hat bislang die Arbeit der Schulen mit Erlassen und Verordnungen geregelt. Primär fand Steuerung über Anweisungen statt, faktisch hat in der Alltagspraxis informell allerdings auch bisher eine Beratung von Schulen stattgefunden. Trotzdem handelt es sich prinzipiell um eine asymmetrische Kommunikationssituation mit einem definierten Machtgefälle.

Auch wenn in den vergangenen Jahren ein Wandel der Führungsstile stattgefunden hat, ändert dies nicht das Wesen von Schulaufsicht. Im Sinne der Diskursethik bemühen sich Aufsichtsbeamte zwar darum, mit dem "zwanglosen Zwang des besseren Arguments" zu überzeugen und ein Einvernehmen mit Lehrkräften und Schulleitung herzustellen. Alle Beteiligten handeln aber in dem Bewusstsein, dass die Schulauf-

---

147 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 7

148 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 11

149 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 20

150 Schulgesetz in der Fassung vom 1.8.1983, zuletzt geändert 25.7.2000, Quelle: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg (Hg.): GEW-Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer – Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg, Ausgabe 2003. Stuttgart 2003, S. 795

sicht auch ohne Zustimmung der Betroffenen Entscheidungen im Rahmen von Recht und Gesetz durchsetzen kann. Auch ohne dass Hierarchien betont werden müssen und ohne dass Machtsymbole zum Einsatz kommen, haben die Beteiligten die Verteilung der Entscheidungsmacht verinnerlicht, was der Schulaufsicht die Durchsetzung ihrer Ziele erleichtert. Wenn Schulen wie geplant nach Schulinspektionen „Vereinbarungen“ mit der Schulaufsicht abschließen, ist dieser Begriff deshalb auch eher irreführend.<sup>151</sup> Deshalb wird auch die Frage gestellt: „Ist es „überhaupt (auch nur ansatzweise) eine Vereinbarung oder eher ein Diktat?“<sup>152</sup> Treffender wäre eine Bezeichnung, die den einseitig verpflichtenden Charakter ausdrückt. Unabhängig davon kann eine Schule selbstverständlich die Verpflichtung auch als Selbstverpflichtung eingehen.

An diesem Punkt kommt interessanterweise die o.g. sich entwickelnde Rollenunklarheit und Statusunsicherheit der Schulaufsicht überhaupt zum Vorschein. Kapitel 4.2.1.1 wird dieses Problem aufgreifen.

Formale Regelungen und dienstliche Anweisungen erscheinen vordergründig als sehr wirksam und haben ihre Berechtigung, wo Rechtssicherheit garantiert und wo Verantwortlichkeit von Personen mit Weisungsberechtigung fassbar werden muss. In einem solchen System besteht allerdings die Gefahr, dass Menschen Anweisungen ohne innere Überzeugung ausführen oder gar verdeckt Widerstand leisten. Übertragung von Qualitätsverantwortung und tatsächliche Verantwortungsübernahme sind zweierlei. Schulqualität setzt auf die Partizipation und auf das Engagement aller am Schulleben Beteiligten. Hier stößt die Rolle der Schulaufsicht an Wirksamkeitsgrenzen. In diesem Kontext wird auch verständlich, warum Schulaufsicht in den vergangenen Jahren an Bedeutung eingebüßt hat oder um neue Elemente der Steuerung und Unterstützung angereichert wurde. Dieser Verlust an Einfluss resultiert aus dem Trend zur teilautonomen Schule (siehe dazu auch Kapitel 2.1).

Eine funktional angemessene Ausübung von Schulaufsicht darf nicht aus Angst vor Kontrollverlust reagieren<sup>153</sup> und umso rigider versuchen, in Schulen hinein zu regieren. Schulaufsicht muss dabei mitwirken, strategische Ziele zu operationalisieren, einen Leistungsauftrag zu erteilen und schließlich zu überwachen, ob die Leistungen erbracht wurden. Zeitgemäße Aufsicht beschränkt sich auf Rahmenvorgaben und indirekte Steuerung. Kompetenzen und Mitverantwortung werden auf die Schulen übertragen, um operativ eigenständig die Qualität zu entwickeln.

Von Menschen in schulaufsichtlichen Funktionen wird erwartet, dass Sie ihre Rolle als sachbezogen, kompetent und freundlich-distanziert definieren. *Aufsicht* ist etwas anderes als *Kooperation*. Im Sinne des Neurolinguistischen Programmierens müssen Aufsichtspersonen vorrangig eine *Beobachter-Position* einnehmen.

---

151 So die amtliche Formulierung in Niedersachsen, vgl. „Schulinspektion in Niedersachsen“, RdErl. d. MK v. 07.04.2006 – 25-80260/2 - VORIS 22410, Ziffer 4 (1), Quelle: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C19514351\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C19514351_L20.pdf)

152 NISSEN 2006, S. 242

153 Vgl. DUBS 2005, S. 43 ff.

#### 4.1.1.2 Rolle Schulinspektion

Die Aufgabe des Inspektors besteht darin, anhand definierter, transparenter Kriterien die Qualität einer Schule festzustellen und der Schule zurückzumelden. Rolle und Haltung der niedersächsischen Inspektoren, deren Leitbild prägend auch für die Bund-Länder-Inspektoren der Auslandsschulen ist, werden folgendermaßen gekennzeichnet<sup>154</sup>:

- Sachlichkeit, freundliche Offenheit, Gesprächsbereitschaft
- Professionelle Distanz zur Schulgemeinschaft
- Verzicht auf Beratung
- keine Parteinahme bei internen Konflikten
- Kritik nur innerhalb des dafür vorgesehenen Settings
- keine Versprechungen auf Unterstützung durch Dritte

Da individuelle Wahrnehmungen und Urteile von Inspektoren Realität nicht unmittelbar abbilden, sondern stets nur annäherungsweise wiedergeben können, muss *Triangulation* praktiziert werden.<sup>155</sup> Außerdem müssen Ansätze einer *Gegen-Validierung*<sup>156</sup> in das Bewertungsverfahren einbezogen werden: Offenheit für andere Sichtweisen sowie Dialogbereitschaft bei anders lautenden Urteilen sind während eines Schulbesuchs notwendig. Inspektoren müssen zur Selbstdistanzierung und Selbstreflexion fähig sein.

Die besondere Kunst eines Schulinspektors besteht darin, sich auf ein fremdes System einzulassen und zugleich kritische Distanz zu bewahren. Es geht also auf der einen Seite um Wahrnehmen (in England gelten Inspektoren als „eyes and ears“ der Behörde<sup>157</sup>), um freundliches Zuhören, um Anhören und bis zu einem gewissen Grade sogar um Einfühlen – also im Sinne des NLP um *Assoziation*. Auf der anderen Seite geht es darum, sich nicht vereinnahmen zu lassen, sich gegen jeden Versuch der Instrumentalisierung zu behaupten und eine distanzierte Unabhängigkeit zu bewahren – also um *Dissoziation*.

Zu dem Schwierigsten der Inspektorenrolle gehört das mündliche Feedback-Geben am Ende der Inspektion. „Das mündliche Feedback erfordert (...) ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl, um Akzeptanz für die gesehenen Stärken, aber vor allem für die vorgetragenen Schwächen zu erzielen.“<sup>158</sup> Wie für jede Form von Beratung gilt auch für die Rückmeldungen der Inspektoren: Feedback muss konstruktiv und wertschätzend sein und sollte auch so erlebt werden können. Dies besonders dann, wenn Mängel festgestellt werden. Sonst nehmen die Empfänger der Rückmeldung eine

---

154 Vgl. WILKEN 2006, S. 154

155 Jörg Dietrich definiert Triangulation als den Versuch, „Ergebnisse durch eine kriteriengestützte Prüfung aus verschiedenen Perspektiven abzusichern“, DIETRICH 2007, S. 212

156 Vgl. STRITTMATTER 2007, S. 104

157 KEY 2007, S. 20

158 LOHMANN 2007, S. 11

Abwehrhaltung ein. Armin Lohmann nennt diesen Zusammenhang selbst „schlicht“: „Menschen brauchen Sicherheit, Geborgenheit und Anerkennung (...). Permanentes Infragestellen, immer auf der Suche nach der besseren Lösung (...), ist für viele Lehrkräfte eine sehr große Zumutung.“<sup>159</sup> Gelingt es aber, bei den Empfängern eine Offenheit zu ermöglichen, dann kann es zu Veränderungsprozessen, zur Nutzung von schlummernden Potenzialen und zu Entwicklungsdynamik kommen. Eine typische Bemerkung eines Inspektorenteams offenbart diesen Zusammenhang: „Eigentlich müssen diese von uns entdeckten Potentiale nur vom Schulmanagement freigelegt und von der Schule genutzt werden.“<sup>160</sup> In diesem Sinne sollten Inspektoren eine Serviceleistung für Schulen erbringen, indem Einblicke in Systemzusammenhänge ermöglicht werden. Die Rückmeldung an die Schule darf deshalb nicht aus einer bloßen Auflistung von Einzelstärken und -schwächen bestehen, sondern muss den Systemzusammenhang und die Entwicklungsdynamik durchleuchten.

Diese besondere Rolle und Haltung im Kommunikationsprozess unterscheidet sich deutlich vom Alltagshandeln und erfordert spezifische Fähigkeiten, wie sie von professionellen Beratern, Coaches oder Therapeuten auch verlangt werden. Jörg Dietrich spricht sogar von einem „neuen Beruf“ des Schulinspektors, die den Rollenwechsel vom *Lehrenden* oder *Beratenden* zum *Analysten*, der Wahrnehmungen ausschließlich spiegelt, vollziehen müssten.<sup>161</sup> Deshalb ist in jedem Falle eine besondere Ausbildung für Schulinspektoren notwendig.<sup>162</sup>

#### 4.1.1.3 Rolle Schulberatung

Wie unterscheidet sich nun *Beratung* von *Aufsicht* und *Inspektion*? Die kommunikative Beziehung des Beraters zum Beratenen (im Folgenden auch: „Klient“) ist, wie bereits ausgeführt wurde, prinzipiell nicht-hierarchisch. Sie ist nicht asymmetrisch, sondern eher symmetrisch. Das unten stehende Schaubild zeigt, dass ein Beratungsverhältnis allerdings in vielfältigen Formen ausdifferenzieren ist. Beratung kann prinzipiell auftreten als *Schulberatung*, *Mentoring*, *Coaching*, *Therapie* oder *Prozessbegleitung*. Dabei kann im Berater-Klienten-Verhältnis von einer prinzipiellen Strukturparallelität und einem beiderseitigen Expertentum<sup>163</sup> *grundsätzlich*, aber nicht in allen Fällen ausgegangen werden. Beratung kann nämlich *non-direktiv*, aber auch *direktiv* angelegt sein. Schließlich unterscheiden sich verschiedene Beraterrollen darin, ob die Aufgabe der schulfachlichen Beratung oder die Gestaltung von Prozessen und Beziehungen im Vordergrund steht.

Stets aber basiert Beratung auf einer Vereinbarung (*Kontrakt*). Prinzipiell ersucht der Klient um Rat. Dies ist der Wesenskern der Beratung.

---

159 LOHMANN 2007, S. 14

160 Zit. n. LOHMANN 2007, S. 11

161 Vgl. DIETRICH 2007, S. 213

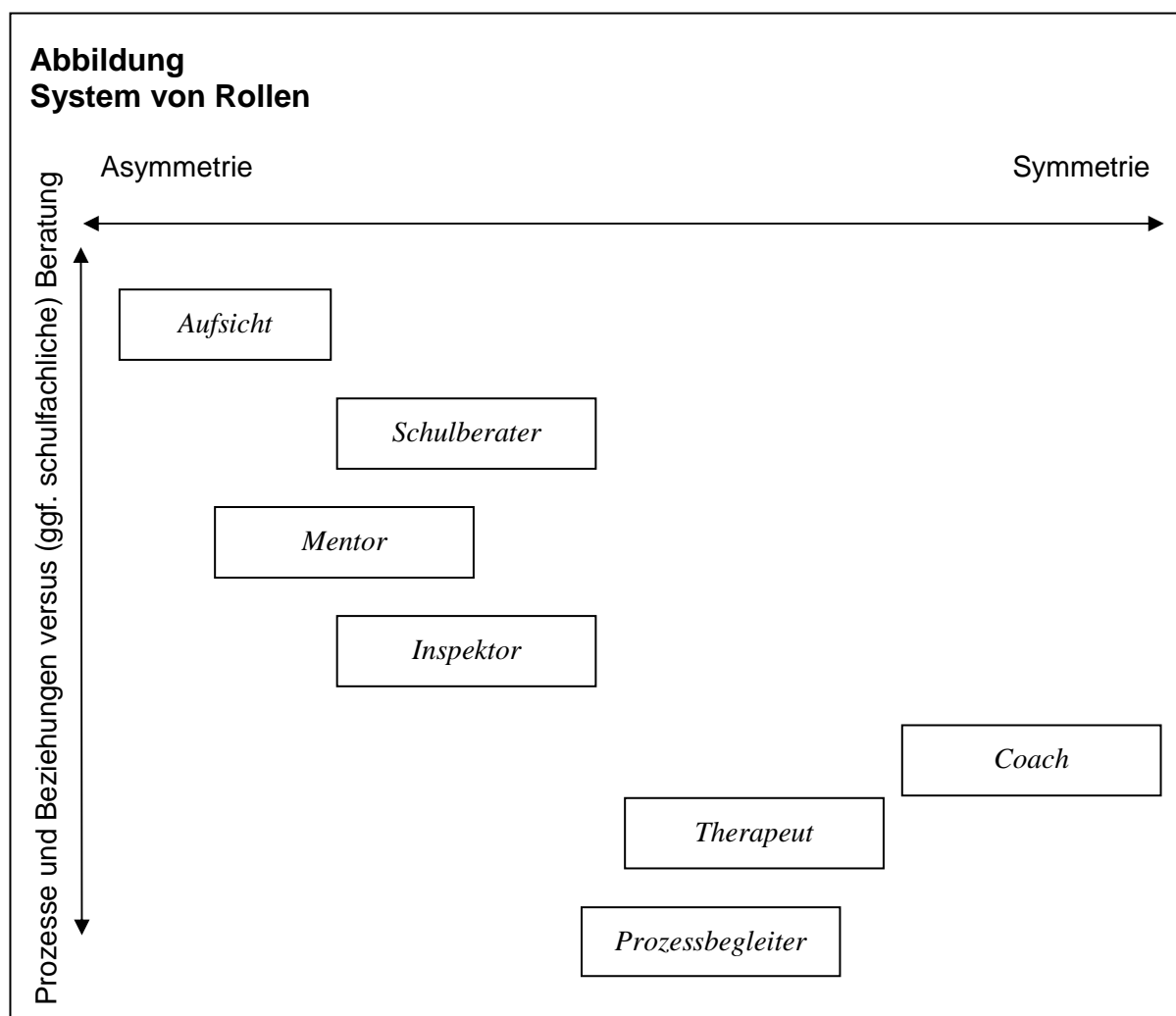
162 Vgl. WILKENS 2006, S. 154 f. und Kapitel 3.5.3

163 Vgl. MUTZEK 2002, S. 66

Entscheidend für den Erfolg ist die Haltung des Beraters. Hier gilt dasselbe, was auch für Coaching gilt (siehe Kapitel 4.3). Dem Klienten wird eine eher hohe Kompetenz in der Sache zugesprochen. Der Berater bringt neben einer Feldkenntnis vor allem Kompetenzen der Prozesssteuerung, insbesondere der Gesprächsführung mit. Als am wirkungsvollsten haben sich diejenigen Vorschläge erwiesen, die vom Klienten selbst eingebracht werden. Die Beratungsziele und Sichtweisen müssen anschlussfähig an die Wirklichkeitskonstruktion des Klienten sein. Besonders unterstützend ist es, wenn Klienten lobend-aufbauendes Feedback erhalten und diejenigen Ressourcen genutzt werden, über die sie bereits verfügen.

Eine solche Beratung nimmt die Form eines "Sich-Miteinander-Beratens" an. Gemeinsam wird nach Lösungen für Probleme gesucht. Dies ist der Fall bei der *non-direktiven* Beratung. *Direktive* Formen der Beratung bergen dagegen die Gefahr mangelnder Anschlussfähigkeit und rufen beim Klienten häufig Widerstand (eine *Ja-Aber-Haltung*) hervor (siehe das folgende Kapitel 4.1.2).

Basis jeder erfolgreichen Beratung ist der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung. Diese zeichnet sich aus durch Transparenz sowie Vertrauen und Vertraulichkeit und zielt auf einvernehmliche Vereinbarungen.





Die oben stehende grafische Übersicht ordnet verschiedene Formen der Beratung in ein Raster ein, welches von den Strukturprinzipien *Symmetrie* versus *Asymmetrie* der Klienten-Beraterbeziehung sowie auf der anderen Achse vom Grad der beraterischen Askese geprägt ist; Berater in Rollen, die sich mit fachlichen Ratschlägen zurückhalten, stellen eher die Arbeit an Beziehungen in den Vordergrund und versuchen Prozesse so zu steuern, dass Klienten selber erkennen, was ihnen nützt (*Prozesse / Beziehungen* versus *fachliche Beratung*). Dies kann am Beispiel der *Inspektion* aufgezeigt werden: Der Inspektor ist als Herr über das Inspektionsverfahren mit erheblicher Macht ausgestattet, die Beziehung ist asymmetrisch; er wird sich aber mit Ratschlägen sehr zurückhalten und versuchen, auf fachlicher Ebene die Selbstreflexionsfähigkeit und die Einsicht in Systemzusammenhänge zu stärken.

Eine Sonderform stellt die Rolle des Prozessbegleiters im Unterschied zum Schulberater dar. Ihm kommt die Funktion des Mittlers zwischen bildungspolitischer Rahmensteuerung und der Umsetzung in Handeln an der Einzelschule zu.<sup>164</sup> Ein Definitionsversuch lautet: „Prozessbegleitung ist eine beraterische Intervention, die der Steuerung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in und zwischen Organisationen und Umwelten dient. Ziel ist, das System überlebensfähiger, erfolgreicher und effizienter zu machen und letztlich Selbststeuerung zu ermöglichen.“<sup>165</sup> Eine Verortung im System von Rollen weist dem Prozessbegleiter die Aufgabe zu, vorrangig an den Arbeitsbeziehungen, der Kommunikation und den Prozessen zu arbeiten und dabei eher non-direktiv vorzugehen. Der Schulberater dagegen wird eher die Rolle des fachlichen Experten einbringen und zu seinem Kompetenzvorsprung in schulfachlichen Fragen des Qualitätsmanagements stehen.

Eingebracht werden soll an dieser Stelle eine Reihe von Arbeitshypothesen, die sich als förderlich für eine beratende Tätigkeit erwiesen hat; diese Grundannahmen basieren auf dem Theoriemodell des Neurolinguistischen Programmierens (NLP):<sup>166</sup>

- Menschen erleben die Welt unterschiedlich. Die Vorstellungen von Wirklichkeit sind nicht die Realität („Die Landkarte ist nicht die Landschaft“).
- Unterschiede sind nicht abzuwerten, sondern als Reichtum anzunehmen.
- Dem Verhalten von Menschen liegt in der Regel eine positive Absicht zugrunde.
- Menschen treffen die beste Wahl aus dem, was ihnen momentan zur Verfügung steht.
- Über die Bedeutung einer Botschaft entscheidet der Empfänger.
- Anzustreben ist eine Balance von Bewahren und Verändern.
- Ein „Fehler“ ist eine Rückmeldung, er benennt die Abweichung vom gewünschten Ziel und ist die Grundlage für Lösungen.
- Ohne Konflikt ist keine Veränderung möglich.

---

164 Vgl. LENZ 2006, S. 33

165 Ehlert Brüser-Sommer: Das PQM-Unterstützungssystem für Deutsche Schulen im Ausland, 2007 (unveröffentlichtes Manuskript); vgl. Anhang, Dokument 9

166 Vgl. SEIDL 2007

#### 4.1.2 Exkurs: Reflexionen aus Sicht systemischer Beratung

Im Folgenden soll in einem Exkurs der Ansatz der Systemischen Beratung skizziert und dieser Ansatz für ein tieferes Verständnis von Beratung genutzt werden.

Systemische Beratung basiert auf einem bestimmten Verständnis von Organisationen.<sup>167</sup> Traditionell wurden Organisationen als zielorientierte, absichtsvoll und zweckrational gestaltete Gebilde angesehen. Dahinter steht ein mechanistisches Weltbild mit der Annahme, dass eine bestimmte Aktion kalkulierbar eine bestimmte Reaktion zur Folge hat. In einem solchen Modell wird Fremdsteuerung für wirksam gehalten. Anordnungen und Weisungen sind geeignete Methoden, um Ziele zu erreichen. Auch wird davon ausgegangen, dass eine objektive Wahrheit existiert und erkannt werden kann.

Das systemische Organisationsverständnis geht auf der Basis der Systemtheorie<sup>168</sup>, des Konstruktivismus<sup>169</sup> und in Verbindung mit Elementen des Neurolinguistischen Programmierens von weiteren Grundannahmen aus:

- Wirklichkeit wird nur in Form von unterschiedlichen Konstruktionen wahrgenommen; auch die Systemtheorie selbst ist nur eine Hypothese.
- Der Wert der jeweiligen Konstruktion ist abhängig vom Kontext; entscheidend für den Wert ist die Nützlichkeit für die Beteiligten, diese hängt v.a. von der Anschlussfähigkeit neuer Sichtweisen an bestehende ab.
- Die wirksamste Steuerung von Systemen ist die Selbststeuerung.
- Systeme sind von Ambivalenz und Widersprüchlichkeit, von Komplexität und Dynamik gekennzeichnet.
- Organisationen führen ein Eigenleben, sind nicht direkt beeinflussbar und nicht gänzlich durchschaubar.
- Sie produzieren sich mittels interner Kommunikation ständig neu und bilden ein Selbstverständnis heraus.
- Veränderungen an einem Teil-Element verändern das gesamte System.
- Ziele können nur prozesshaft erreicht werden und Entwicklung ist immer konfliktträchtig.
- Über Systemgrenzen hinweg kann prinzipiell keine Kommunikation gelingen; notwendig ist eine Übersetzungsarbeit.
- Entwicklungsmängel von Organisationen sind zu interpretieren als Verhärtungen der internen Ordnungsstruktur angesichts dynamischer Umwelten, die überlebenswichtiges Reagieren, Anpassen und Lernen verlangen.

---

167 Vgl. KÖNIGSWIESER / HILLEBRAND 2007, S. 28 ff.

168 Vgl. KÖNIGSWIESER / HILLEBRAND 2007, S. 22 ff.

169 Vgl. WATZLAWIK 1978

- Organisationen können Lernprozesse durchlaufen ("Lernende Organisation").
- Geeignete Methoden, um Lernen zu ermöglichen, sind Zuhören, Fragen, Dialog und Reflexion.

Was bedeutet nun diese systemische Organisationssicht für das Handeln der Akteure auf den Feldern der Schulaufsicht, der Inspektion und der Beratung?

#### 4.1.2.1 Schlussfolgerungen für Schulaufsicht

Jede Art von klassischer Schulaufsicht stößt an Grenzen, wenn man der systemischen Perspektive folgt. Dann *muss* es geradezu zu Missverständnissen zwischen den aufgrund differenter Strukturen sowie Interessen unterschiedlichen Systemen „Bildungspolitik / Schulaufsicht“ und „Schule“ kommen, dies jedenfalls dann, wenn die *Übersetzung* im oben genannten Sinne nicht gelingt. Weitere Probleme treten auf: Der Sender eines Steuerungssignals beansprucht zwar die Deutungshoheit, kann aber nicht verhindern, dass etwas anderes vom Empfänger verstanden wird. Die Nützlichkeit und die Anschlussfähigkeit der schulaufsichtlichen Interventionen stehen infrage. Interventionen werden unbeabsichtigte Nebenwirkungen zur Folge haben. Einzelmaßnahmen erreichen nichts, wenn Sie nicht in Prozesse eingewoben sind. Konflikte werden unter Ausübung von Macht unterdrückt und nicht für Entwicklung genutzt. Den Organisationen werden keine Fehler im Sinne von Lernchancen zugestanden. Die für Lebewesen wie für Systeme notwendige Lernzeit wird nicht gewährt. Kurz gesagt: Aus dem Blickwinkel der systemischen Organisationssicht bleibt Schulaufsicht allein weitgehend wirkungslos.

Und tatsächlich zeigen Beobachtungen, dass Steuerungsversuche der Bildungspolitik und der Transfer durch Schulaufsichtsbehörden weitgehend ins Leere laufen, wenn Veränderungen allein top-down geregelt werden. Lehrkräfte missverstehen Maßnahmen, ignorieren sie oder sabotieren sie gar.<sup>170</sup> Es stellt sich die Frage: „Warum sollte jemand die Ziele anderer erfüllen? Es gibt nur ein Ziel, dem sich der Einzelne nicht widersetzt: seinem eigenen.“<sup>171</sup>

---

170 Beispiele aus der eigenen Praxis als Lehrer und Ministerialbeamter sollen als Belege dienen: Die Einführung fächerverbindenden Unterrichts in den baden-württembergischen Gymnasien in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts oder der Perspektivenwechsel von einem stoff- zu einem kompetenzorientierten Unterricht im Zuge der Bildungsreform im Jahr 2004; die angeordneten Anliegen wurden nur unzureichend verstanden und ungenügend umgesetzt. Vgl. a. NISSEN 2006, S. 242

171 NISSEN 2006, S. 243

#### 4.1.2.2 Schlussfolgerungen für Inspektion

Haltung und Rolle der Inspektoren sind mit dem systemischen Ansatz vereinbar. Das Wissen, das jede Sichtweise letztlich subjektiv ist, wurde bei der Konzeption der Bund-Länder-Inspektion berücksichtigt. Deshalb treten Inspektoren nie allein auf, deshalb sind sie zur Offenheit für andere Sichtweisen verpflichtet und praktizieren Triangulation und deshalb wird – schon bei der Personalauswahl und der Ausbildung – auf die Fähigkeiten zur Selbstdistanz und zur Selbstreflexion Wert gelegt.

#### 4.1.2.3 Schlussfolgerungen für Beratung

Der systemischen Sicht entspricht unter den oben genannten Beraterrollen die Funktion eines Prozessbegleiters in besonderer Weise. Schulberatung entspricht dem systemischen Ansatz weniger, da das Schulfachliche im Vordergrund steht und dabei die Ebene der Beziehungen und Prozesse vernachlässigt wird. Coaching als Sonderform der Beratung wird in Kapitel 4.3 dargestellt.<sup>172</sup>

Beginnen wir mit einer Funktionsbestimmung der Prozessbegleitung; ihnen kommt entsprechend dem Modell der systemischen Organisationsberatung folgende Aufgabe zu:

1. Die genannte Übersetzungs- oder auch Vermittlungsarbeit zwischen Systemen muss geleistet werden.
2. Die Prozessbegleiter müssen potenzial- und nicht defizitorientiert handeln.
3. Die Prozessbegleiter sollten das Erreichte wertschätzen und deshalb eine Balance von *Verändern* und *Bewahren* herstellen.
4. Die Prozessbegleiter sollten die positive Absicht hinter den als problematisch empfundenen Handlungsmustern erkennen.
5. Sie sollten möglichst allparteilich auftreten und sich zum Anwalt der Ambivalenz machen.
6. Sie sollten die Selbstheilungskräfte des Systems Schule aktivieren.
7. Sie sollten Strukturverhärtungen auflösen und alternative Sichtweisen, Denk-, Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster aktivieren.
8. Sie tragen in erster Linie Verantwortung für die Prozesssteuerung und sollten sich vorrangig als Unterstützer, Berater und Dienstleister verstehen.

---

<sup>172</sup> Die Therapeutenfunktion kann außer Acht bleiben, da wir es beim PQM höchstens im Ausnahmefall mit Menschen zu tun haben, die im Sinne einer psychischen Belastung in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt sind und Hilfe benötigen.

9. Sie gestalten gemeinsam mit dem zu beratenden System (Steuergruppe, Lehrerteams, Leitungen, Kollegien) nachhaltige Lern- und Erneuerungsprozesse, um Schulen auf ihrem eigenständigen Weg bei der systematischen Qualitätsentwicklung als Lernende Organisation zu unterstützen.
10. Die Prozessbegleiter müssen gemeinsam mit dem zu beratenden System anschlussfähige Interventionen – orientiert an Voraussetzungen und Zielen der Schule – entwickeln und vorschlagen.
11. Sie müssen sich langfristig idealer Weise überflüssig machen und die Schulen zu weitgehender Selbststeuerung befähigen.

## **4.2 Folgerungen für das System des PQM der Deutschen Schulen im Ausland**

Nun wird es darum gehen, auf der Basis der bisherigen eher allgemeinen Überlegungen zu klären, wie die Rollen der Akteure innerhalb des PQM an Deutschen Auslandsschulen aufgabenbezogen und systemgerecht konkret ausgestaltet werden müssen.

### **4.2.1 Rollenklärung**

Professionelles Handeln verlangt danach, die eigene Rolle zu reflektieren. Klar sein müssen die Erwartungen („Role-taking“); entschieden werden muss, wie mit den Erwartungen umzugehen ist („Role-making“). Dies gilt ganz besonders dann, wenn ein und dieselbe Person in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Rollen wahrnehmen muss.

Das System der Deutschen Schulen im Ausland ist mit zurzeit 135 Schulen relativ überschaubar. Dem entspricht die schlanke Personalausstattung der steuernden und beratenden Stellen. Die Projektgruppe PQM umfasst drei Mitarbeiter in koordinierenden Funktionen. Schulaufsicht nehmen in Teilzeit die 16 KMK-Beauftragten der Länder sowie die 9 Regionalbeauftragten der Zentralstelle wahr<sup>173</sup>. Für die Bund-Länder-Inspektion sind ca. 16 Inspektoren und zusätzlich weitere „Assoziierte Inspektoren“<sup>174</sup> mit geringen Arbeitszeitanteilen tätig. Für die Begleitung der Qualitätsprozesse an Schulen stehen außerdem weltweit 10 Prozessbegleiter zur Verfügung.

Das zur Verfügung stehende Arbeitsvolumen entspricht – umgerechnet auf Vollzeittätigkeiten und jeweils ohne zusätzliche Unterstützung auf Sachbearbeiterebene und ohne Assoziierte Inspektoren – für die Schulaufsicht ungefähr 12 Vollzeitstellen, für

---

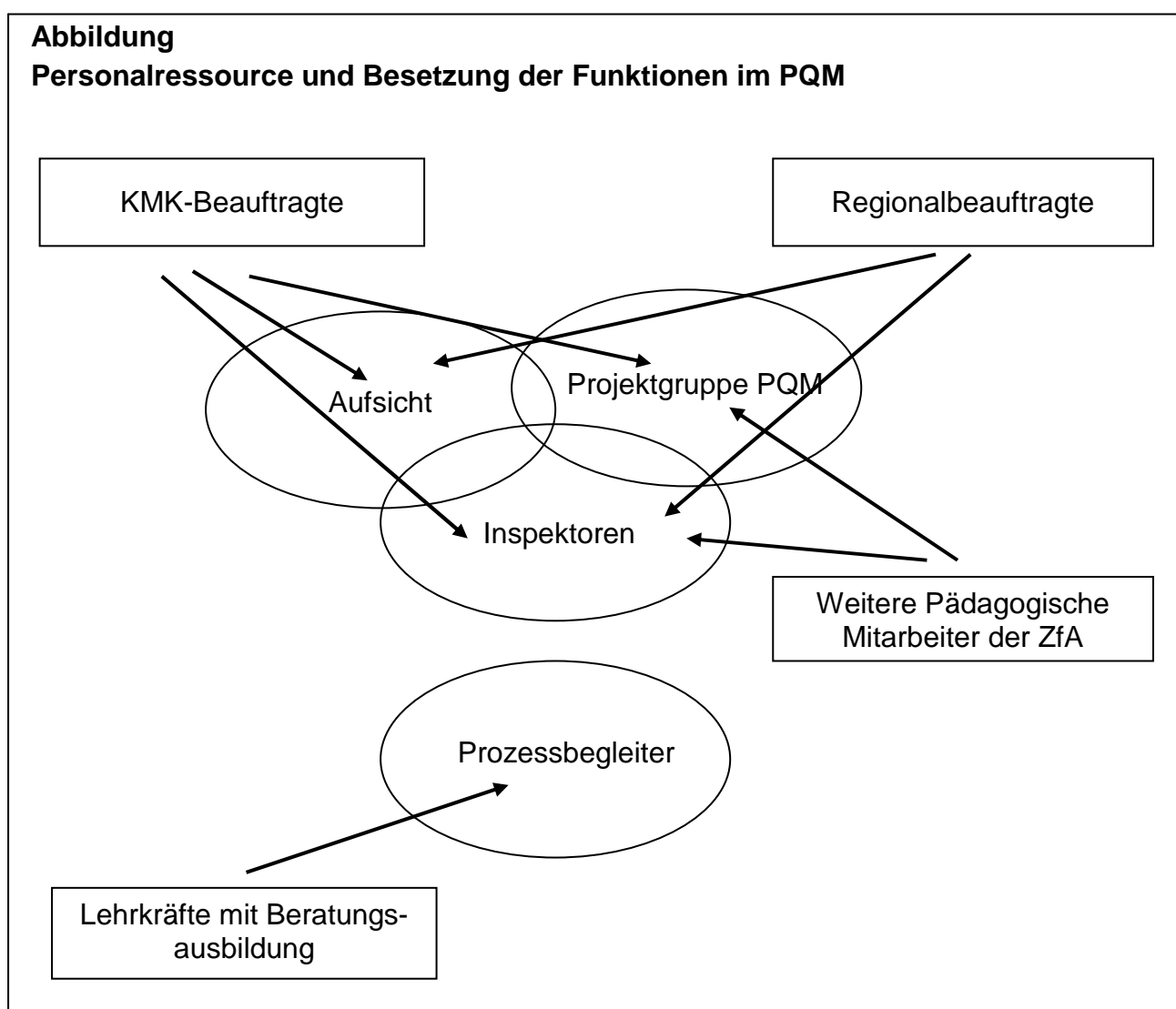
<sup>173</sup> Die KMK-Beauftragten nehmen in den Ministerien der Länder weitere Aufgaben wahr; der auslandsschulspezifische Anteil beträgt in der Regel ca. 50%, oft auch weniger. Die Regionalbeauftragten der ZfA sind ausschließlich mit Auslandsschularbeit befasst.

<sup>174</sup> Assoziierte Inspektoren sind ehemalige Schulleiter und Inspektoren aus Bundesländern, die als drittes BLI-Team-Mitglied den Erst- und Zweit-Inspektor bei Inspektionen großer Schulen unterstützen.

die Inspektion ungefähr 4 Vollzeitstellen und für die Beratung 10 Vollzeitstellen an Schulen. Das Arbeitsvolumen der Inspektoren ist begrenzt, da es sich bei einer Inspektion schließlich nur um eine Momentaufnahme der Schulqualität handelt, während die anderen beiden PQM-Felder fortlaufende Tätigkeiten umfassen. Nicht infrage kam es wegen der geringen Mitarbeiterzahl und der Beauftragung mit weiteren Aufgaben, jeweils für die drei Felder des PQM eigene Behörden aufzubauen oder auch nur zwischen den Feldern Aufsicht, Inspektion und Beratung personell strikt zu trennen, so wie es beispielsweise in Niedersachsen mit der Gründung der Niedersächsischen Schulinspektion in Bad Iburg möglich war.

Auch agieren die genannten Mitglieder der Projektgruppe PQM, die Regionalbeauftragten und die KMK-Beauftragten teilweise in Personalunion. Zwangsläufig müssen deshalb im Auslandsschulsystem mehrere Rollen von einer Person übernommen werden. Später wird zu untersuchen sein, wie mit dieser problematischen Bündelung von Rollen umzugehen ist.

Die folgende Abbildung zeigt die Personalressourcen und die Funktionen im PQM-System:



Im Folgenden werden die drei genannten Rollen und die zugrundeliegenden Haltungen definiert. Es handelt sich dabei zugleich um ein Selbstverständnis, das die Rolenträger einerseits *verpflichtet*, sie aber andererseits auch dabei *unterstützt*, ihre jeweiligen Aufgaben überzeugend und funktional wahrzunehmen.

#### 4.2.1.1 Rolle Schulaufsicht im PQM der Deutschen Schulen im Ausland

Die Rolle der Schulaufsicht im PQM-Prozess zu bestimmen ist nicht einfach. Rolle und Status unterliegen zurzeit in den Ländern einem Wandel (vg. Kapitel 2.1). Mit dem Trend zur teilautonomen Schule und zur Outputsteuerung ist ein Verlust an Funktionen, Bedeutung, Status, Ressourcen, Macht und Legitimation verbunden. Schulaufsicht überhaupt wird infrage gestellt; sie steht unter Rechtfertigungszwang.

Auf diese Situation hin sind unterschiedliche Reaktionsweisen möglich: Von der Einschränkung oder gar Abschaffung der Schulaufsicht über eine systemwidrige Instrumentalisierung für andere Zwecke bis hin zu einer Neudefinition des Selbstverständnisses.

Im Inland ist eine völlige Abschaffung schon aus Gründen des Verfassungsgebotes nicht möglich, denn „das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“<sup>175</sup> Ein gradueller Abbau von Schulaufsichtsbehörden findet besonders aus Ressourcengründen und wegen des Funktionsverlustes in vielen Ländern allerdings statt.<sup>176</sup>

Manche Länder haben den Weg eingeschlagen, die Schulaufsicht für die Kontrolle über die Einhaltung von Qualitätsvorgaben zu benutzen („Zielvereinbarungen“) oder weisen der Schulaufsicht Beratungsaufgaben zu. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass dies in der Regel einen Rollen- und Perspektivenwechsel erfordert, der gerade erfahrenen, aber oft auch „eingefahrenen“ Aufsichtsbeamten nicht ohne weiteres möglich ist. Noch problematischer ist eine Vermischung von Funktionen, sowohl in der Wahrnehmung durch die Schulen als auch für die Funktionsweise des Systems.<sup>177</sup>

Auch eine Neudefinition des Selbstverständnisses löst nicht unbedingt die genannten Probleme. So wird vorgeschlagen, dass die Schulaufsicht zum Partner der Schulen auf gleicher Augenhöhe werden soll. Zielvereinbarungen sollen in einem dialogischen Verfahren entwickelt werden. Tatsächlich wäre dann zu „erwarten, dass Zielvereinbarungen in diesem Sinne von den Betroffenen mitgetragen werden (,) und entsprechend engagiert werden sie versuchen, die getroffenen Absprachen auch zu erfüllen, denn es sind ihre Ziele und nicht in erster Linie die einer vorgesetzten Behörde.“<sup>178</sup>

---

175 Grundgesetz, Art. 7 (1)

176 Zum Beispiel in Baden-Württemberg, vgl. Kapitel 2.1; Ziel ist eine „Effizienzrendite“, also ein Einsparvolumen von 25%.

177 Vgl. LOHMANN 2006

178 NISSEN 2006, S. 243

Die Neuregelung der Schulaufsicht im PQM der Deutschen Auslandsschulen wird von weiteren strukturellen Problemen überlagert, die Gemengelage wird noch komplexer.

Auf der einen Seite ist eine einheitliche Schulaufsicht unverzichtbar. Zwar arbeiten die 135 Schulen eigenständig in sehr unterschiedlichen Kontexten und unterscheiden sich entsprechend deutlich. Sie haben allerdings hoheitliche Aufgaben zu erfüllen, darunter die Vergabe innerdeutscher Berechtigungen und Abschlüsse und werden als außenkulturpolitische Mittler Deutschlands wahrgenommen. *Gleichwertigkeit*, wenn auch nicht *Gleichartigkeit*, wird erwartet. Darum werden auch von den Abnehmern des Bildungsangebotes (Schülern und Eltern) korrekte Verfahren auf rechtsstaatlicher Grundlage eingefordert. Die Fördernden Stellen werden deshalb häufig von den Abnehmern ersucht, schulaufsichtlich tätig zu werden.<sup>179</sup>

Auf der anderen Seite sind nicht nur Prüfungsbeauftragte der 16 Länder, sondern auch Regionalbeauftragte des Bundes (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) mit Schulaufsicht befasst. Zwischen den beteiligten Institutionen sind Unterschiede der Organisationskultur wahrnehmbar. Auch unterscheiden sich zum Teil die bildungspolitischen Orientierungen. Diese Uneinheitlichkeit kann bei einer dezentralen Struktur und einer strukturellen Bund-Länder-Partnerschaft auch nicht immer überwunden werden.<sup>180</sup> Eine Abstimmung zwischen der Länderseite und dem Bund sowie innerhalb der Ländergruppe findet oftmals nur ungenügend statt.

Solange diese Strukturen fortbestehen, wird die Rolle der Schulaufsicht beim PQM diffus bleiben und in den Schulen auch so wahrgenommen werden. Umso wichtiger ist es, wenigstens die folgenden Minimalstandards durchzusetzen:

1. Innerhalb des PQM-Gesamtsystems müssen Funktion und Aufgabe der Schulaufsicht so genau wie möglich definiert werden.
2. Alle Beteiligten müssen mit dem gesamten PQM-System vertraut gemacht werden und ihre Aufgaben systemkonform wahrnehmen.
3. Alle Beteiligten müssen über Rollenklarheit verfügen.
4. Die Rolle Schulaufsicht ist zeitgemäß zu definieren. D.h. das Handeln muss sich darauf beschränken, im Rahmen der Zuständigkeiten Leistungsaufträge zu erteilen und die Erfüllung des Auftrags zu überprüfen. Dabei muss z.T. auf Inspektionsergebnisse zurückgegriffen werden. Zielvereinbarungen sind zu schließen, die, wie in Kapitel 3.6.2.4 ausgeführt wurde, die Verbindlichkeit der Standards mit einer dialogischen Haltung bei den Umsetzungsmaßnahmen der Schulen verbindet. Ein zeitgemäßes Rollenverständnis beinhaltet auch, Konfliktpotenzial nicht als eine Machtfrage autoritär zu unterdrücken, sondern für Entwicklung zu nutzen.

---

179 Beispielweise ist über Widersprüche gegen Benotungen, Nicht-Versetzungen oder die Nicht-Vergabe von Abschlüssen zu entscheiden.

180 Innerhalb der Ländergruppe im BLASchA gibt es einen „Ländervorsitzenden“, der Koordinator, nicht Leiter der Länderseite ist. Bund und Länder wiederum sind gleichberechtigt im BLASchA vertreten.



5. Wer schulaufsichtlich an einer Schule agiert, darf dort nicht zugleich als Inspektor, Berater/Prozessbegleiter (oder als Coach) tätig werden.
6. Alle an Aufsicht Beteiligten müssen ihre Interventionen (z.B. „Zielvereinbarungen“) mit den weiteren Akteuren der Steuerung, also der Inspektion und der Beratung, eng abstimmen (vgl. Abbildung Steuerung durch Bund und Länder, Kapitel 3.8); alle Interventionen müssen gleichgerichtete Steuerungssignale aussenden, die sich am Qualitätsverständnis des Qualitätsrahmens für Deutsche Schulen im Ausland ausrichten.

#### **4.2.1.2 Rolle Inspektor im PQM der Deutschen Schulen im Ausland**

Das Selbstverständnis der Schulinspektoren im Deutschen Auslandsschulwesen orientiert sich grundsätzlich am Rollenverständnis der Niedersächsischen Schulinspektoren<sup>181</sup>, so wie es bereits in Kapitel 3.5 ausgeführt wurde. Der spezifische Kontext der schulischen Arbeit im Ausland verlangt nach einigen zusätzlichen Akzenten. In einer eigenen Verhaltensrichtlinie werden Auftrag, Haltung und Rolle der Bundesländer-Inspektoren geregelt.<sup>182</sup>

Über das Grundverständnis der Inspektorenrolle hinaus kommt es im Auslandsschulwesen darauf an:

1. professionell mit dem ungewöhnlichen Rollenmix umzugehen, d.h. über ein klares Rollenverständnis zu verfügen und entsprechend zu handeln;
2. sich ständig bewusst zu sein, in welcher Rolle am jeweiligen Ort agiert wird;
3. darauf zu achten, in einer inspizierten Schule ausschließlich in der Inspektorenrolle aufzutreten;
4. die unterschiedlichen kulturellen Kontexte sowie entsprechenden Erwartungen an den Inspektor zu berücksichtigen und das Rollenverständnis gegenüber allen Partnern, Individuen und Gruppen gezielt darzustellen;
5. diesem Rollenverständnis entsprechende Verhaltensweisen, insbesondere Fragehaltungen und Feedbackformen, so zu praktizieren, dass sie von den Partnern verstanden und angenommen werden können;
6. sensibel mit der Situation umzugehen, dass die inspizierten Schulen teilautonom sind und den Steuerungsanspruch der innerdeutschen Stellen teilweise infrage stellen;

---

<sup>181</sup> Vgl. LOHMANN / REISSMANN 2006, S. 38

<sup>182</sup> Vgl. Leitbild der Inspektoren; Anhang, Dokument 6

7. die Unabhängigkeit dadurch zu wahren, dass Einladungen und kleine symbolische Geschenke höflich zurückgewiesen werden und nur dort angenommen werden, wo kulturbedingte Gepflogenheiten der Gastfreundschaft respektiert werden müssen.

Deutlich wird, dass die an sich bereits anspruchsvolle Rolle „Schulinspektor“ im interkulturellen Kontext und in einem Kontext teilautonomer privater Schulen nochmals größere Anforderungen an das Personal stellt.

#### 4.2.1.3 Rolle Berater im PQM der Deutschen Schulen im Ausland

Staaten mit langjähriger Tradition von Schulinspektionen wie England verfügen auch über Erfahrungen mit negativen Begleiterscheinungen:

- “excessive and unreasonable levels of preparation”
- “high levels of workload (...) stress and ill health”
- “teachers and school managers *play safe*”
- “stigma of weakness and failure which can damage schools”
- presentation “in the best light”<sup>183</sup>

Aus diesen Feststellungen sind zwei Aspekte abzuleiten, die auch die Beraterrolle betreffen: Inspektoren werden erstens auf Schulen treffen, die bestens vorbereitet sind und versuchen könnten, eine glänzende, möglichst undurchdringliche Fassade zu errichten.<sup>184</sup> „Beratung“ (selbstverständlich außerhalb der Inspektion) findet dann kaum einen Ansatzpunkt. Zweitens können Rückmeldungen von Qualitätsmängeln demotivierend wirken und Schulen zusätzlich schwächen. In diesem Fall findet „Beratung“ in einem eher entwicklungshemmenden Kontext statt.

In der Debatte um die zukünftige Weiterentwicklung der Inspektion in England wird der Ruf nach „better support“ laut. Schulen sollten "jegliche notwendige Ressourcen, professionelle Personalentwicklungsmöglichkeiten, zusätzliches Personal, externe Unterstützung" erhalten.<sup>185</sup> Vorgeschlagen wird, die Rolle des Kritischen Freundes zu schaffen: "Each school should be able to appoint a critical friend whose job it would be to provide advice to the head teacher and staff and seek secure additional support where necessary. Appointments would made solely by the school."<sup>186</sup> Das, was in England unter einem Kritischen Freund verstanden wird, kommt der Rolle Prozessbegleiter PQM an Deutschen Auslandsschulen zumindest nahe.

---

183 CHEESMAN 2007, S. 36 ff.

184 Entsprechende Hinweise finden sich in BRÜSER-SOMMER u.a. 2009a

185 CHEESMAN 2007, S. 40 f., Übersetzung durch den Verfasser

186 CHEESMAN 2007, S. 41

Die Ausgestaltung der Beraterrolle im Auslandschulwesen entspricht in allen Punkten dem Beratungskonzept, wie es in den Kapiteln 4.1.1.3 und 4.1.2.3 entwickelt wurde. Zu ergänzen ist allein die Einbettung und Abgrenzung innerhalb des PQM-Gesamtsystems. Folgende Regelung wurde getroffen: Die Loyalität der Prozessbegleiter den Fördernden Stellen gegenüber und ihre zielgerichtete Arbeit im Sinne der Projektgruppe PQM werden ausschließlich indirekt gesteuert durch jährliche Zielvereinbarungen, jährliche Arbeitsberichte sowie jährliche Dienstbesprechungen mit der Projektgruppe PQM und durch damit verbundene Fortbildungsmaßnahmen<sup>187</sup>. Die Berichtspflicht der Prozessbegleiter beschränkt sich auf einen formalen Tätigkeitsnachweis sowie auf die Lieferung und Globalinterpretation von *aggregierten* Schuldaten. Damit wird garantiert, dass keine sensiblen Daten von Einzelschulen in die Hände der Inspektion oder Aufsicht gelangen und das Vertrauensverhältnis Schule – Prozessbegleiter gestört wird.

#### 4.2.2 Entflechtung der Rollen als Prinzip

Die unten stehende Matrix stellt nochmals die wichtigsten Dimensionen zusammen, in denen sich die Rollen Aufsicht, Inspektion und Beratung unterscheiden.

Wissenschaftler wie Praktiker haben auf das Problem der Rollenvermischung beim Qualitätsmanagement aufmerksam gemacht. Wilfried Bos und andere halten das Rollenproblem wegen des Dualismus von Beratung und Kontrolle für besonders schwer lösbar. Notwendig sei in jedem Falle:

- entweder eine personelle Trennung von Aufsicht und Beratung
- oder präzise Vereinbarungen über Ziele, Normen und Verfahren
- und / oder eine situative Rollenentflechtung.

Vorgeschlagen wird als Lösung:

- die Aufteilung des Personals in Beratung, Inspektion und Aufsicht
- oder ein *Rollenswitch*: die Rollen werden von allen Personen gewechselt, nicht aber als *Rollenmix* von Beratung und Evaluation bei ein und derselben Schule ausgefüllt<sup>188</sup>

Andernfalls droht das Interferenzproblem<sup>189</sup> und es kommt zu einer gegenseitigen Behinderung parallel praktizierter Verfahren. In manchen Ländern sei es zu einer Vermischung von Aufsicht und Inspektion gekommen.

---

<sup>187</sup> Weitere administrative Maßnahmen sind Einsatz- und Kostenpläne (EKP) sowie die Verwendungsnachweise, die Prozessbegleiter vorlegen müssen.

<sup>188</sup> Vgl. BOS / HOLTAPPELS / RÖSNER 2006, S. 108 f.

<sup>189</sup> STRITTMATTER 2007, S. 93

Es bestehe in diesem Fall das Risiko, dass Aufsicht sich selbst evaluiert, wenn Sie nach Schulbesuchen und Feed-back die Schulen per Zielvereinbarung lenkt. "Vor diesem Verfahren kann nur gewarnt werden", resümiert Armin Lohmann.<sup>190</sup>

Personen mit hoher Professionalität wären bis zu einem gewissen Grade zwar dazu in der Lage, an einem Ort in unterschiedlichen Rollen zu agieren. Es ist aber zu erwarten, dass die Partner vor Ort die Person als Identität (also „einheitlich“) wahrnehmen. Diese können zu ein und derselben Person nicht ständig in wechselnde Beziehungen treten. Schließlich ist es auch den steuernden Akteuren nicht möglich, etwa als Berater gewonnene Informationen als Teil der Schulaufsicht völlig auszublenden.

Für den Umgang mit unterschiedlichen Rollen im PQM-System der Deutschen Auslandsschulen wurde zusammengefasst das folgende Modell entwickelt.

1. Mit der Bildung der Projektgruppe PQM wurde eine eigene Arbeitseinheit geschaffen, die institutionell von der Schulaufsicht getrennt ist.
2. Innerhalb der Projektgruppe PQM sind die Felder der Inspektion und der Beratung unterschieden.
3. Die Prozessbegleiter PQM stehen den Schulen in der Region zur Verfügung. Sie agieren eigenständig, ihre Erkenntnisse unterliegen der Vertraulichkeit und sie sind im operativen Handeln unabhängig von Weisungen der Fördernden Stellen.
4. Die Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen durch dieselben Personen ist unvermeidbar. An *einer* Schule darf aber nur in *einer* Rolle aufgetreten werden.
5. *Rollenswitch* wird dadurch ermöglicht, dass präzise Vereinbarungen über Ziele, Rollenverständnis, Normen und Verfahren vorgenommen werden.
6. Dadurch und durch eine Professionalisierung der Akteure muss ein *Rollenmix* vermieden werden.

In einem umfangreichen Handbuch der Bund-Länder-Inspektion werden die Strukturen, Instrumente, Verfahren, Aufgaben und eben auch die Rollen der PQM-Beteiligten beschrieben.<sup>191</sup> In Fortbildungen und Dienstbesprechungen werden die PQM-Beteiligten entsprechend geschult.

---

190 LOHMANN 2006, S. 138

191 Das „Handbuch Bund-Länder-Inspektion“ ist nur für den internen dienstlichen Gebrauch bestimmt und liegt deshalb nicht in einer veröffentlichten Version vor.

## Übersicht über Rollen und Dimensionen beim Pädagogischen Qualitätsmanagement

| <i>Rollen</i>                         | <i>Aufsicht</i>  | <i>Inspektion</i>   | <i>Beratung</i>   |
|---------------------------------------|--|---|---|
| <b>Dimensionen</b>                    |  |   |   |
| <b>Akteure</b>                        | KMK- und Regional-Beauftragte  | BL-Inspektoren  | Prozessbegleiter  |
| <b>Beziehung</b>                      | asymmetrisch<br>prinzipiell hierarchisch<br>sachlich                                   | asymmetrisch<br>unabhängig<br>sachlich  | Weitgehend symmetrisch<br>Freiwilligkeit<br>Nähe                                    |
| <b>Beziehungsgestaltung</b>           | Kompetenz<br>Autorität<br>Kontakt<br>Distanz   | Distanz<br>Transparenz<br>Formales Auftreten  | Kooperation /<br>Unterstützung<br>Empathie<br>Kontrakt                              |
| <b>Position</b><br>(im Sinne des NLP) | <b>Beobachter-Position</b>   | <b>Beobachter-Position</b>  | <b>Beobachter-Position<br/>auch Du-Position</b>                                     |
| <b>Kommunikationsformen</b>           | Befragung / Prüfung<br>Bestätigung / Lob / Kritik<br>Beratung<br>Anordnung<br>direktiv | Exploration<br>– Beobachtung<br>– Wahrnehmung<br>– Befragung<br>– Bewertung             | Beratung<br>Feedback nur konstruktiv (lobend-aufbauend)<br>non-direktiv             |
| <b>Sanktionen</b>                     | Anweisung<br>förderrelevante Maßnahmen<br>Entzug von Berechtigungen                    | Nicht-Vergabe Gütesiegel  | Abbruch der Beratung  |
| <b>Themenfelder</b>                   | Schulfachliches<br>Förderung<br>Berechtigungen<br>Abschlüsse<br>Fortbildung            | Schulqualität: Ergebnis- und Prozessqualität<br>Entwicklungspotenziale<br>System Schule | Qualitätsprozesse<br>Kommunikation<br>Systemische Organisationsberatung             |
| <b>Kompetenzen</b>                    | Schulaufsichtliche und -fachliche  | Wahrnehmung<br>Triangulation<br>Bewertung<br>Einnahme von Distanz                       | Prozess-Steuerung und Feldkenntnis<br>Beziehungsfähigkeit<br>wertschätzender Umgang |
| <b>Serviceleistung</b>                | Zu Professionalität und Regelkonformität anleiten                                      | Schwächen (neben Stärken) identifizieren um Potenziale offenzulegen                     | Prozesse lösungsorientiert gestalten  |

### 4.3 Coaching als Sonderform der Beratung im PQM

Unter Coaching wird in dieser Arbeit eine systematische und professionelle Unterstützung von Menschen in Form einer personenbezogenen Beratung auf Zeit verstanden, um berufliche Ziele zu erreichen.<sup>192</sup> In Kapitel 2.3 wurde das System der Deutschen Auslandsschulen bereits dargestellt. An dieser Stelle wird ein neuer Akzent gesetzt, der deutlich macht, warum Coaching als Beratungsform auch in diesem System in einem Kontext der Qualitätssicherung sinnvoll ist. Die 135 Deutschen Schulen im Ausland stellen nämlich besonders hohe Ansprüche insbesondere an das Leitungspersonal, das deshalb auch professioneller Unterstützung bedarf. Wegen der besonderen Anforderungen und weil professionelles Führungsverhalten gerade in teilautonomen Schulen als besonders wirksames Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung gilt, sollte Coaching hier vorrangig ansetzen.<sup>193</sup> Zudem ist der Einsatz dieses personalintensiven und damit kostenträchtigen Unterstützungs-Instruments unter dieser Voraussetzung am ehesten wirtschaftlich vertretbar.

Die folgende Abbildung zeigt eine Zusammenstellung der im Zusammenhang mit dem Schulleiterhandeln erwarteten Kompetenzen (laut Qualitätsprofil der Bund-Länder-Inspektion<sup>194</sup>). Deutlich werden das hohe Anforderungsniveau und das komplexe Anforderungsprofil. Weil es sich nur um die im Qualitätsrahmen ausgewiesenen Kernkompetenzen handelt, gehen die tatsächlichen Anforderungen darüber noch deutlich hinaus.

Jede der 135 Schulen ist von unterschiedlichen Strukturen und Kontextbedingungen geprägt. Alle sind verschiedenen interkulturellen Einflüssen ausgesetzt. Sie stehen in einem komplexen divergenten Gefüge aus Interessen der innerdeutschen Fördernden Stellen, nämlich des Bundes und der Länder, aus Interessen des Sitzlandes und Interessen der am Schulleben beteiligten Gruppen. Die Kollegien sind zusammengesetzt Lehrern, die den Bildungssystemen von 16 Bundesländern sowie den Gastländern entstammen. Die Verweildauer der deutschen Lehrkräfte beträgt wenige Jahre. Die Höchstdauer für Funktionsstelleninhaber ist auf maximal acht Jahre begrenzt. Die Folge ist eine hohe Fluktuation beim unterrichtenden Personal wie bei Teilen der Schüler- und Elternschaft.

---

192 Vgl. RAUEN 2005, S. 11 ff.; ausführlicher dargestellt wird der Coaching-Aspekt in BRÜSER-SOMMER 2006b

193 Vgl. DUBS 2005

194 Vgl. Kapitel 3.5.6.

**Abbildung  
Übersicht über erwartete Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Schulleiterhandeln**

|                  |                |   |
|------------------|----------------|---|
| <b>Q-Bereich</b> | <b>4.</b>      | <b>Schulleitung und Schulmanagement</b>   |
| <b>Q-Merkmal</b> | <b>12.</b>     | <b>Führungsverantwortung der Schulleitung</b>   |
| Q-Kriterium      | 12.1           | Die Schulleitung entwickelt klare strategische Schulentwicklungsziele und verankert sie partnerschaftlich in der Schulgemeinschaft. |
| Q-Kriterium      | 12.2           | Die erweiterte Schulleitung bearbeitet teamorientiert schulerelevante Fragen unter Einbeziehung einheimischer Leitungskräfte.       |
| Q-Kriterium      | 12.4           | Die Schulleitung arbeitet mit dem Schulvereinsvorstand im Bereich der strategischen und operativen Planungen konstruktiv zusammen.  |
| <b>Q-Bereich</b> | <b>5. / 6.</b> | <b>Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung / Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung</b>                               |
| <b>Q-Merkmal</b> | <b>14.</b>     | <b>Personal- und Teamentwicklung</b>  |
| Q-Kriterium      | 14.5           | Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche und Zielvereinbarungen bieten den Lehrkräften Orientierung und Sicherheit.                       |
| <b>Q-Merkmal</b> | <b>15</b>      | <b>Pädagogisches Qualitätsmanagement</b>  |
| Q-Kriterium      | 15.1           | Vorstand und Leitung betreiben systematisch Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.                                   |
| Q-Kriterium      | 15.3           | Eine Steuergruppe koordiniert unter Beteiligung der Schulleitung und aller schulelevanten Gruppen den Schulentwicklungsprozess.     |
| Q-Kriterium      | 15.5           | Ein Schulprogramm benennt die kurzfristige und langfristige Schulentwicklungsplanung.   |
| Q-Kriterium      | 15.7           | Die Schule bilanziert jährlich Leistungs- und Entwicklungsdaten.  |

Es handelt sich um private Schulen, die überwiegend durch Elternbeiträge finanziert, aber auch öffentlich gefördert werden. Sie vergeben staatliche Berechtigungen unter staatlicher Aufsicht und nehmen außenkultur- und außenbildungspolitische Aufgaben wahr.

Dieser Interessendivergenz, Komplexität und Fluktuation genügt das im Aufbau befindliche Unterstützungssystem aus Prozessbegleitern PQM nicht in allen Fällen. Im Inland dagegen ist ein mehr oder weniger engmaschiges Netz aus Schulaufsichtsbehörden, Landesinstituten, Fach- und Schulberatern, Fortbildungsangeboten, Seminaren und informellen Kontakten unter Kollegen geknüpft. In diesem Teil der Arbeit sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Coaching als Sonderform der Beratung Entwicklungsprozesse von Akteuren in Leitungspositionen unterstützen und damit der Qualitätsentwicklung und -sicherung ein weiterer Baustein hinzugefügt werden kann.

### 4.3.1 Aufgabe von Coaching

Zu Beginn wird geklärt, was unter Coaching verstanden wird, wie Coaching angelegt ist und wie es wirkt. Anschließend sollen Einsatzmöglichkeiten von verschiedenen Coachingformen im Rahmen des Qualitätsmanagements aufgezeigt werden.

Wenn davon auszugehen ist, dass Coaching eine systematische und professionelle Unterstützung von Menschen ist, um ihre beruflichen Ziele zu erreichen, dann wird hier eine Einschränkung auf berufliche Kontexte vorgenommen.<sup>195</sup> Eine weitere Einschränkung schließt Therapieformen für Patienten mit psychisch bedingten Störungen aus, die einen Krankheitswert aufweisen. Andererseits öffnet sich so verstandenes Coaching für ein weites Feld von Anlässen, Einzelpersonen, Teams und Menschen in Organisationen. Immer geht es darum, Menschen dabei zu unterstützen, Ziele zu klären und zu erreichen. Deshalb schließt Coaching auch Mediation als eine Form von Konflikt-Management ein.

Coaching setzt die prinzipielle Freiwilligkeit der Klienten voraus. Im Folgenden wird deutlich werden, dass im Auslandsschulwesen allerdings häufig Beratungsnotwendigkeiten auftreten, in denen der Klient zwar eine Willensentscheidung für die Annahme der Beratung trifft, dies aber geschieht, weil er negative Konsequenzen vermeiden will. Beratungs- und Aufsichtsfunktionen drohen hier gelegentlich zu verschwimmen. Auch können externe Auftraggeber in Erscheinung treten. Auswirkungen der Dreiecksbeziehung zwischen Auftraggeber, Klient und Coach gilt es damit genauso zu beachten wie die Auswirkungen eines Machtgefälles in der Beratungssituation.

### 4.3.2 Wirkungsweise von Coaching

Coaching ist eine Methode der personenbezogenen Beratung. Am Beginn steht der Aufbau einer offenen und vertrauensvollen Beziehung des Klienten zum Coach, *Rapport* genannt.<sup>196</sup> In dieser Phase geht es um *Folgen*, erst anschließend um *Führen*, zuerst um *Pacing* und dann um *Leading*. Unter *Folgen* ist zu verstehen, dass der Coach dem Klienten in seine Erlebniswelt folgt. Ziel ist der Aufbau einer *kooperativen Ja-Haltung*.<sup>197</sup> Hier wirkt Wunder, wenn Menschen das Gefühl haben, wirklich angehört und verstanden zu werden. In den anschließenden Veränderungsprozessen nimmt der Coach *Führungsfunktionen* wahr. Dabei setzt Coaching die Tradition der humanistischen Psychologie fort und arbeitet entsprechend folgender Grundsätze:

---

195 Siegfried Greif versteht unter Coaching: „... eine intensive und systematische Förderung der Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung“, zitiert nach : RAUEN 2005, S. 15

196 Eine Übersicht über Phasen und Interventionen eines idealtypischen Coachingprozesses findet sich als Dokument 11 im Anhang.

197 SCHMIDT 2004, S. 59



- die Klienten übernehmen Selbstverantwortung und agieren als Selbstmelder, wenn es um ihre Anliegen geht;
- die Entscheidungen trifft immer der Klient;
- es handelt sich um Beratung, nicht um Betreuung;
- der Coach hat vielleicht die richtigen Fragen, der Klient allerdings die für ihn passenden Antworten.

Die Rolle des Coachs ist definiert als:

- Veränderungsexperte und Kommunikationsbrücke;
- Prozesswächter – er ist kein Richter, er fällt keine Urteile;
- Asket – es geht immer um den Klienten und der Coach macht sich im Rahmen der Beratung überflüssig.

Im anschließenden Prozess wird versucht, über Visionen die Ziele zu erschließen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, Ressourcen – also Kraftquellen und Unterstützer – zu mobilisieren, erste Schritte vorzubereiten und die erreichte Verhaltensänderung abzusichern.

Die folgenden Kriterien müssen erfüllt sein, damit Ziele im Coaching überhaupt erfolgreich verfolgt werden können:

1. Die Ziele müssen positiv formuliert werden.
2. Die Ziele müssen attraktiv sein.
3. Die Ziele müssen selbst erreichbar sein.
4. Die Ziele müssen konkret messbar sein.
5. Die Ziele müssen so sein, dass Nebenwirkungen bedacht werden und dass der Klient bereit ist, den Preis, der für die Veränderung bezahlt werden muss, auch zu bezahlen.

In diesem Veränderungsprozess kommen auf den Klienten und die Situation abgestimmte Interventionen zum Einsatz.<sup>198</sup>

---

<sup>198</sup> Ein großes Methodenrepertoire findet sich in: RAUEN 2004; Interventionen werden in PRIOR 2002 vorgestellt.

### 4.3.3 Durchbrechung von Verhaltensmustern

Dieses Kapitel soll deutlich machen, wie schwierig es ist, menschliche Verhaltensroutinen zu verändern, aber auch Möglichkeiten der Entwicklung aufzeigen.

Was steht Menschen im Wege, die Veränderungen erreichen möchten? Am Beginn ist oft die Selbstreflexionsmöglichkeit oder -fähigkeit unterentwickelt. Ziele sind oft noch gar nicht bewusst. Im Coachingprozess gelingt es meist schnell, Ziele zu erkennen und ihre motivierende Kraft zu nutzen. Schwieriger ist es, dauerhafte Änderungen bei in bestimmten Kontexten ungünstig wirkenden Verhaltensmustern herbeizuführen und unbewusstes „unwillkürliches“ Erleben und Handeln (Gunther Schmidt; von Ihm auch „Trance“ genannt) zu beeinflussen<sup>199</sup>.

Seit wenigen Jahren haben die Neurowissenschaften aufgrund bildgebender Verfahren Erkenntnisse belegen können, die erklären, was Lernen ermöglicht oder erschwert.<sup>200</sup> Folgende Faktoren unterstützen Lernprozesse: Neuigkeit, Bedeutsamkeit, Aufmerksamkeit und Emotion – wobei Stress problematisch ist<sup>201</sup> – und Motivation.<sup>202</sup>

Wovon hängen Neuigkeit, Bedeutsamkeit, Aufmerksamkeit ab? Das Gehirn berechnet kontinuierlich voraus, was als nächstes geschehen wird; wenn das Erwartete eintritt, wird das Geschehen als unbedeutend verbucht, denn wir verfügen bereits über das entsprechende implizite Wissen. Gelegentlich nimmt das Gehirn aber auch Handlungsfolgen wahr, die etwas besser als erwartet sind. Dann wird Aufmerksamkeit erregt und Neues gelernt. Begleitet wird diese Wahrnehmung „besser als erwartet“ von der Ausschüttung des Neurotransmitters und Neuromodulators Dopamin. Dies führt zur Produktion endogener Opiode, ein gehirneigenes Belohnungssystem springt an. Wozu geschieht dies? Offenbar handelt es sich um eine Gating-Funktion: Nur das Besser-als-erwartet-Ereignis wird wahrgenommen, weiterverarbeitet und (dauerhaft) konsolidiert. Anders gesagt: Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Oder nochmals anders: Gelernt wird, was sich aus der Sicht des Lernenden zu lernen lohnt und deshalb auch gelernt werden sollte.

Interessant ist, dass gerade eine *unvorhergesehene* Belohnung einen besonders belohnenden Effekt ausübt. Es kommt zur Ausschüttung von Dopamin gerade dann, wenn etwas Ungewisses, Überraschendes eintritt. Außerdem hat der emotionale Kontext bei der Einspeicherung einen modulierenden Einfluss auf die spätere Erinnerungsleistung. Lernen funktioniert bei guter Laune am besten. Deshalb sind Emotionen keineswegs der Widersacher des Verstands. Dies alles steht im Einklang mit dem Wissen, dass Coaching von einer guten Coach-Klienten-Beziehung abhängt und als überraschend neuartig arrangiert und als beglückend erfahren werden sollte.

---

199 Vgl. SCHMIDT 2004, S. 41 ff.

200 Das funktionelle Neuroimaging erzeugt Bilder vom Inneren des Gehirns zur Abbildung von dessen Funktion; zwei Verfahren werden benutzt: Die Positronen-Emissionstomographie (PET) und die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT). Vgl. SPITZER 2002, S. 37 ff.

201 Akuter Stress ist eine biologisch sinnvolle Anpassung bei Gefahr im Verzug und kann zu verbessertem Lernen führen. Chronischer Stress (mittels Stresshormonen) mindert die Gedächtnisleistung. Angst ist ein starker Motivator und ermöglicht das Ausführen einfacher erlernter Routinen, ist aber der Feind kreativer Lösungen. SPITZER 2002, S. 171 ff.

202 Ausführlicher in: BRÜSER-SOMMER 2009b

Ein Ansatzpunkt für Coaching sind Interventionen in das Bewertungssystem des Klienten. Durch *Reframing* sollen Probleme in einen anderen Bewertungsrahmen gestellt und damit als ungünstig wirkende Realitätskonstruktionen<sup>203</sup> durch andere Konstrukte ersetzt werden. Ein entsprechender Perspektivenwechsel gilt als hochwirksam, um Probleme aufzulösen.

Allerdings haben sich auch Wertesysteme und Verhaltensmuster von Menschen im frontalen Kortex zu neuronalen Strukturen verfestigt. Dort sind nicht die flüchtigen Einzelbewertungen von Erfahrungen, sondern die statistischen Auswertungen aller Erfahrungen, sprich die Bewertungsgeschichte einer Person in Form von Synapsenstärken der Neuronen repräsentiert.<sup>204</sup> Neurowissenschaftlich gesehen ist Lernen die Extraktion der Statistik des Inputs und ihre Repräsentation in der Gehirnrinde.

Ein Umlernen in diesem Bereich setzt voraus, dass starke Emotionen von „Besserals-erwartet“ die Aufmerksamkeit erregen und dass dementsprechende Erfahrungen sich so häufig wiederholen, bis die statistische Auswertung des Inputs eine Veränderung der neuronalen Strukturen generiert.

Welche Erkenntnisse lassen sich zusätzlich aus der pädagogischen Psychologie für die Gestaltung effektiver Lernprozesse im Coaching nutzen?

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan wohnen den Menschen angeborene Bedürfnisse nach Kompetenz, Wirksamkeit, Autonomie sowie Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit inne.<sup>205</sup> Kompetenzerleben erfordert eine optimale Diskrepanz zwischen den Anforderungen aus einer Tätigkeit und dem aktuell gegebenen Fähigkeitsniveau. Voraussetzung effektiven Lernens sind erlebte Gefühle der Anerkennung sowie Belohnungserlebnisse.

Schon vom Selbstverständnis her geht auch Coaching in ähnlicher Weise von einem sich selbst bestimmenden Klienten aus und versteht sich als ein die Autonomie unterstützender Veränderungsprozess.

Auch der Pädagoge Diethelm Wahl beschäftigt sich mit stabilen Verhaltensmustern und der Frage, wie diese durchbrochen werden können.<sup>206</sup> Der Ablauf einer Handlung ist geprägt von einem ständigen Ineinander von 1. Situationsorientierung und 2. Aktionsplanung. Die Situationsorientierung greift auf biografisch erworbenes Wissen zurück. Mit Erinnerungen verknüpfte Emotionen steigen auf, färben die Situationswahrnehmung ein und führen zu einer Aktionsplanung. Fatalerweise ist es so, dass subjektive Theorien mit einer geringen Reichweite gerade beim *Handeln unter Druck* das Verhalten bestimmen und verfestigte Verhaltensmuster in Handlungen umsetzen. Explizites Wissen ist relativ leicht veränderbar. Prozedurales Können und unbewusste Verhaltensmuster sind aber nur längerfristig veränderbar. Welchen Weg zur Veränderung des Handelns zeigt Wahl auf?

---

203 Vgl. SCHMIDT 2004, S. 25. Erkennbar sind Bezüge zum Konstruktivismus, vgl. WATZLAWIK 1978, und zum NLP, vgl.

Kapitel 4.1.1

204 Vgl. SPITZER 2002, S. 352ff.

205 Vgl. DECI / RYAN 1993

206 Vgl. WAHL 2005

Wahl praktiziert den folgenden Veränderungsweg: Praktisches Handeln muss unterbrochen werden. Das Innehalten dient dem Bewusstmachen und der Reflexion. Es folgen bewusste Entschlüsse, um neue Verhaltensweisen zu praktizieren. Die Veränderung unterstützen Erinnerungshilfen, also Anker, und Trainings- und Reflexionsphasen in Gruppen. Es geht also um drei Schritte:

1. vorgeplantes Agieren,
2. Einüben neuer Handlungsmuster – dabei werden alte Handlungsmuster unterbrochen,
3. die auch beim Handeln unter Druck verfügbar sind.

Dem Ansatz entsprechen zwei Lernphasen:

1. Phasen der Vermittlung in kollektiven Lernformen;
2. Phasen der subjektiven Auseinandersetzung in individualisierter Form, in kleinen Sozialformen und in Einzelarbeit.

Dahinter steht die Überzeugung von Hans Aebli: „Fehlt der innerliche Nachvollzug, gibt es keine Aneignung.“<sup>207</sup> Deshalb organisiert Wahl Lehr-Lernprozesse im *Sandwich-Verfahren*. Dies bedeutet, dass Vermittlungsphasen und Aneignungsverfahren im Wechsel stattfinden. Die Behaltenskurve bei der Aufnahme von Informationen fällt schnell ab: Nach 15 Minuten werden nur noch ca. 20% eines Inputs auch aufgenommen und weiterverarbeitet. Deshalb müssen auf Inputphasen Verarbeitungs- und Anwendungsphasen folgen.

Lehrende müssen über ein entsprechendes Methodenarsenal verfügen. Als Beispiele sollen hier genannt werden: Lernen am Modell, sei es in Form von Video-Aufnahmen oder „live“ erlebt; *Szene-Stopp-Reaktion*; *Micro-Acting*.<sup>208</sup> Bei der *Szene-Stopp-Reaktion* werden Handlungssituationen simuliert, Verhaltensweisen unterbrochen, eine Reflexionsphase eingefügt und anschließend neues Verhalten kreiert, welches der Situation angemessener ist. Im *Micro-Acting* können dann diese neuen Verhaltensweisen im geschützten Simulationsrahmen erprobt und trainiert werden. Immer geht es darum, eine größere Verarbeitungstiefe der aufgenommenen Informationen zu erreichen, um neues Verhalten wirksam zu lernen.

Folgende Schlussfolgerungen für wirksames Coaching sind aus den genannten Theorieansätzen zu ziehen:

- Die Lernumgebung sollte angstfrei sein und Lernen mit Freude ermöglichen.
- Der Neuigkeit des Inputs und positiv überraschende Emotionen müssen die Aufmerksamkeit und Motivation wecken.
- Dem Klienten müssen Lernerfolge und eine hohe Selbstbestimmtheit ermöglicht werden.

---

207 zit. n. WAHL 2005, S. 31

208 vgl. WAHL 2005, S. 213 ff.

- Aneignungsphasen dienen dazu, die Verarbeitungstiefe des Aufgenommenen zu steigern.
- Das Lernen muss handlungsorientierte Lernformen beinhalten.
- Lernsituationen müssen wiederholt werden.
- *Anker* dienen dazu, neue Verhaltensweisen abzusichern.

Deutlich wird, welche hohen Anforderungen an die Professionalität von Coaching-Interventionen gestellt werden, um dauerhafte Änderungen von Verhalten zu ermöglichen. Deshalb ist davor zu warnen, wenn Personen ohne fundierte Ausbildung und ohne dass diese in eine Qualitätssicherung einer renommierten Organisation eingebunden sind, als Coachs tätig werden<sup>209</sup>.

#### **4.3.4 Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung durch Coaching**

Das Pädagogische Qualitätsmanagement eröffnet für Coaching ein neues Beratungsfeld. Zu unterscheiden sind insbesondere vier Anlässe: Erstens die Phase während einer Bund-Länder-Inspektion (Kapitel 4.3.4.1); zweitens die Phase der Begleitung von Verantwortlichen in Qualitätsprozessen, die auf eine Bund-Länder-Inspektion folgen (Kapitel 4.3.4.2); drittens eine Unterstützung von Leitungspersonal als Maßnahme der Personalentwicklung (Kapitel 4.3.4.3); viertens eine Unterstützung von Leitungspersonal in aktuellen Krisensituationen (Kapitel 4.3.4.4).

##### **4.3.4.1 Coaching und Bund-Länder-Inspektion**

Die Situation der Inspektion selbst ist keine *Beratungssituation* (und erst recht keine Coaching-Situation). Schulinspektoren aus Niedersachsen sprachen bei ihrer Schulinspektion von der „Beratungsfalle“, die es zu meiden gelte<sup>210</sup>. Der Schule wird ein auf Daten und Beobachtungen basierendes Qualitätsprofil nur gespiegelt. Verbesserungsvorschläge werden von den Inspektoren nicht unterbreitet oder gar die Umsetzung eingeleitet. Die Feedbackphase und die Qualitätsentwicklung müssen strikt getrennt werden. Sonst setzen Ja-Aber-Reaktionen ein und die Inspektoren werden in die Verantwortung für die Qualität einbezogen, die sie gerade ohne Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Schule soweit möglich objektiv aus der Distanz wahrnehmen und rückmelden sollen.

Wer mit Coaching vertraut ist, erkennt trotzdem unschwer Parallelen: Das Spiegeln; dass Feedback möglichst wertschätzend und konstruktiv sein muss, weil es nur so

---

209 Das Coachingzentrum der Führungsakademie Baden-Württemberg beispielsweise betreibt eine Qualitätssicherung. Diese besteht aus Zertifizierter Ausbildung, fortlaufender Supervision, Verpflichtung zur Fortbildung, Aufnahme in einen Coaching-Pool und eine professionelle Vertragsabwicklung.

210 Der Verfasser hat an einer 4-tägigen Schulinspektion in Niedersachsen als Gast teilgenommen.

angenommen werden kann; die beraterische Askese, d.h. dass Lösungen vom Klienten, in diesem Fall der Schule, selbst kommen sollten. Zur Hauptaufgabe bei der Inspektion – und zu den heikelsten Aufgaben überhaupt – zählt das Feedback-Geben. Der Inspektor muss das Gespräch gekonnt führen, gerade wenn Kritisches konstruktiv rückgemeldet werden muss. Schulz von Thun spricht in diesem Zusammenhang von der Aufgabe, *einen guten Dialog über Schlechtes* – sprich Verdrängtes, Unangenehmes – zu ermöglichen.<sup>211</sup>

Die Funktion der Inspektoren ist demzufolge kein Coaching, erfordert aber sehr wohl Coaching-Teilkompetenzen. Trainings, um entsprechende Kompetenzen zu vermitteln, sind deshalb auch Teil der Fort- und Weiterbildung der Bund-Länder-Inspektoren.

#### 4.3.4.2 Coaching als Unterstützung von Qualitätsverantwortlichen

Im Zuge der zunehmenden Eigenständigkeit von Schulen erweitern und verändern sich die Aufgaben von Führungskräften in Schulleitungen. Besondere Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang die Gestaltung von schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen. Führungskräfte in Schulleitungen können mit Hilfe von Coaching Kompetenzen erlernen, wie sie diese Veränderungsprozesse wirkungsvoller leiten und einen nachhaltigen Prozess schulischer Qualitätsentwicklung absichern können. Dazu müssen sie die (kultur-)prägende Rolle der Schulleiter im schulischen Qualitätsentwicklungsprozess reflektieren. Sie sollten lernen, wie eigene Coaching-Fähigkeiten die Wirksamkeit ihrer Führungstätigkeit erhöhen. Sie müssten ihre Kompetenzen erweitern, um im Qualitätsentwicklungsprozess motivierende Impulse zu setzen, um die Ressourcen der Beteiligten zu stärken, um strategische Ziele miteinander zu vereinbaren und um deren Erfüllung konstruktiv einzufordern. Mit Unterstützung eines Coachs könnten ein konstruktiveres Beziehungsmanagement, eine motivierende Gesprächsführung und ein gewinnbringendes Führen von Feedback-Gesprächen erlernt werden.

Ziel eines entsprechenden Coachings wäre es, dass Schulleiter ihr Vertrauen in die eigenen Ressourcen stärken und ihre eigenen Coaching-Kompetenzen erweitern. Sie könnten ihre Zufriedenheit bei der Wahrnehmung ihrer Führungsrolle erhöhen, da sie auf der Grundlage einer wertschätzenden Haltung mit einem breiten Repertoire passenden Verhaltens schulische Qualitätsentwicklungsprozesse lösungsorientiert *leiten* oder *begleiten* und souverän ihr schulisches Umfeld zielgerichtet gestalten.

Wie wäre ein entsprechendes Coaching strukturell angelegt? Coachs müssten wie in einem klassischen Coachingprozess:

- eine möglichst kooperative Ja-Haltung zu allen Beteiligten aufbauen,
- als Veränderungsexperten und Prozesswächter fungieren,
- den Auftrag klären (was soll bzw. möchte die Schulleitung erreichen),

---

211 SCHULZ VON THUN u.a. 2003, S. 107

- zusammen mit dem Klienten Ziele herausarbeiten,
- Lösungen entwickeln,
- Ressourcen mobilisieren,
- erste Schritte planen und einleiten,
- den Transfer sichern
- und zusätzlich über Kenntnisse als Experten für Schulqualität verfügen.

#### 4.3.4.3 Coaching als Form der Personalentwicklung

Zurzeit entwickelt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ein neues Konzept der Personalgewinnung und Personalentwicklung von Führungskräften. Auf dieses wird in dieser Arbeit nur insoweit eingegangen, als Coaching dabei modular integriert werden kann.

Zum einen ist daran gedacht, zukünftig neu bestellten Schulleitern auf Wunsch einen Mentor seines Vertrauens zur Seite zu stellen. In Kapitel 4.1.1.3 wurde Mentoring bereits von Coaching abgegrenzt.

Zum anderen wird daran gedacht, Coaching als Personalentwicklungsmaßnahme einzusetzen. Dies kann als Einzel- oder Teamcoaching an Fortbildungstagen im Rahmen der Schulleitertagungen geschehen. Gut geeignet für die regionalen Schulleitertagungen<sup>212</sup> ist das Coaching-Instrument der Kollegialen Coachingkonferenz<sup>®</sup>, nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Gründen: Es genügt, wenn ein mit dem Instrument vertrauter Kollege die Anleitung übernimmt.

Ein Leitfaden Kollegiale Coachingkonferenz<sup>®</sup> (KCK) definiert das Coaching-Verfahren folgendermaßen<sup>213</sup>:

„Die Kollegiale Coachingkonferenz ist ein strukturierter Interaktionsprozess, der der Reflexion, der Einsichtsgewinnung, der Problemlösung und der Erweiterung des Handlungsspektrums der Teilnehmenden dient.

Die Themen des Coaching werden in der Regel aus dem individuellen Arbeitsumfeld eingebracht. Bei der Bearbeitung der einzelnen Anliegen werden alle Gruppenteilnehmer/innen aktiv am Coaching beteiligt, so dass jede Coachingeinheit für alle Teilnehmenden mit einem persönlichen Gewinn einhergeht.

Ein professionelles Coaching zeichnet sich durch Zeit- und Methodendisziplin aus. (...) Mindestens 6 – 8 Teilnehmende treffen sich regelmäßig einen halben Tag oder einen ganzen Tag zur KCK (...).“

Dabei ist folgendes Verfahren einzuhalten:

---

<sup>212</sup> Schulleiter einer Region bilden die sogenannten „Pädagogischen Beiräte“ und treffen zu Abstimmungen, Beratungen und Informationsaustausch regelmäßig zusammen.

<sup>213</sup> Vgl. BERNINGER-SCHÄFER 2008; die Kollegiale Coachingkonferenz wurde von der Führungsakademie Baden-Württemberg entwickelt und ist gesetzlich geschützt.

- A. Blitzlicht und Rückmeldung über die Coachingthemen der letzten Konferenz
- B. Themensammlung:  
Anmeldung der aktuellen Coachinganliegen und Gruppenentscheidung über Reihenfolge und Zeitstruktur
- C. Coachingeinheiten: Dauer jeweils bis zu ca. 80 Minuten
  1. Situationsanalyse (10 Minuten)
  2. Beraterrunde (15 Minuten)
  3. Zielfindung und Ressourcenklärung (15 Minuten)
  4. Brainstorming zu Lösungsvorschlägen (15 Minuten)
  5. Entscheidungsfindung (10 Minuten)
  6. Sharing (d.h. Austausch über die Erfahrungen: 10 Minuten)
- D. Abschlussfeedback:  
Rückblick auf den Gesamtverlauf des Gruppentreffens  
Verabredungen zur nächsten Konferenz

#### **4.3.4.4 Lösungorientierte Unterstützung in schulischen Krisensituationen**

Die Position von Führungskräften in Schulleitungen ist strukturell von vielfältigen Erwartungen unterschiedlichster Organisationen, Gruppen und Einzelpersonen geprägt. In diesen Interaktionen kommt es immer wieder zu Situationen, die die Führungskräfte als Konflikte wahrnehmen und empfinden. Hier könnte Coaching einsetzen und Führungskräfte in Schulleitungen unterstützen, mit schulischen Konflikten professionell umzugehen und die Freude an ihrer Führungsaufgabe zu erhalten oder zurückzugewinnen.

Ein Coach würde die Entstehung und die Dynamik von Konfliktsituationen offenlegen. Schulleiter könnten lernen, in schwierigen Situationen mit einer konstruktiven Haltung lösungsorientierte Interventionen vorzunehmen. Sie würden ihre Fähigkeit stärken, auch in Konfliktsituationen mit vermeintlichen Opponenten zu kooperieren. Sie würden üben, sich von an sie herangetragenen Erwartungen abzugrenzen.

Im Einzelnen müssten Coach und Klient an den folgenden Aspekten arbeiten:



- Symptome und Ursachen, Ebenen und Verläufe von Konflikten
- Konstruktion und Steuerung von Wirklichkeit
- Systemische Betrachtung von Konflikten
- Interventionsstrategien und -methoden zur Bewältigung von Konfliktsituationen
- Entwicklung und Umsetzung von Win-Win-Strategien
- Mit eigenen Grenzen und den Grenzen anderer umgehen

Ein gelungener Prozess würde darin münden, dass Schulleiter die Fähigkeit gewonnen haben, gerade auch in schulischen Konfliktsituationen besondere Ansätze für Entwicklungsprozesse von Menschen und Systemen zu erkennen. Sie würden ihre Kompetenzen stärken, in schulischen konfliktbeladenen Situationen wertschätzendes Verhalten zu zeigen und Beziehungen kooperativ zu gestalten. Sie hätten Freude am Führen zurückgewonnen und gelernt, wie sie ihre Ziele leichter erreichen können.

Wenn am Schulort professionell gesteuertes Einzelcoaching stattfinden soll, müsste der Aufenthalt vor Ort zeitlich dadurch begrenzt werden, dass bestimmte Phasen des Beratungsprozesses so gestaltet werden, dass in diesen eine Präsenz des Coachs vor Ort nicht unbedingt erforderlich ist. Wegen hoher Kosten angesichts der großen räumlichen Distanzen müssen Aufenthalte von Coachs an Schulorten auf das Nötigste beschränkt werden. Zurzeit werden Coachingformen entwickelt, die neue Medien gezielt nutzen, um über räumliche Distanzen hinweg Menschen beratend zu unterstützen. Dies kann Telefon- oder E-Mail-Einzel-Coaching sein oder auch eine „Virtuelle Coachingkonferenz“.<sup>214</sup>

Diese Formen kommen aus Sicht des Verfassers weniger für den Kernprozess des Coachings infrage: Kontakt herstellen / Orientierung schaffen / Situation klären / Vision erleben / über die Vision das Ziel herausarbeiten / Lösungen entwickeln. Hier ist der Face-to-face-Kontakt zwischen Coach und Klient unverzichtbar, da nur die persönliche Nähe eine vertrauensvolle, differenzierte und komplexe Kommunikation auf verbaler und non-verbaler Ebene ermöglicht und damit erst die Wirksamkeit sicherstellt. Sehr wohl aber sind mediengestützte Formen für die vor- und nachbereitenden Phasen geeignet: Das Vorgespräch (Kontext und Auftrag klären) und die Schlussphase: nächste Schritte vorbereiten / Transfer sichern / Auswertung durchführen.<sup>215</sup>

---

214 Die „Virtuelle Coachingkonferenz“ wird von Dr. Sabine Horst praktiziert. Die Virtuelle Coachingkonferenz folgt dem Muster der „Kollegialen Coachingkonferenz“. Diese wurde in der Führungsakademie Baden-Württemberg entwickelt und wurde den veränderten Rahmenbedingungen – räumliche Trennung der Teilnehmer und Nutzung elektronischer Medien – angepasst. Dabei kommt ein elektronisches Teamboard zum Einsatz, auf dem Dokumente eingestellt werden; Telefoninterviews dienen der Anliegenklärung, bei einer wiederholten Chat-Runde werden Lösungsvorschläge eingebracht und findet abschließend eine Auswertung statt.

215 Vgl. Dokument 11 (Überblick über den Coachingprozess) im Anhang

### 4.3.5 Coaching-Angebote im Deutschen Auslandsschulwesen

Im Folgenden sollen mögliche Einsatzfelder für Coaching im Kontext der allgemeinen Qualitätsentwicklung und -sicherung angesprochen werden. Selbstverständlich steht es Schulträgern und Schulleitern offen, auch unabhängig von innerdeutschen Stellen die Dienste von Coachs in Anspruch zu nehmen, und dies geschieht bereits unsystematisch auf individueller Basis.

Den Bereich der Unterstützung von Verantwortlichen in Qualitätsprozessen, insbesondere im Zielvereinbarungsprozess nach einer BLI, haben die Fördernden Stellen im PQM-System den Prozessbegleitern zugewiesen. In Kapitel 3.7 wurde auf der Basis der in Kapitel 4 entwickelten Überlegungen das Beratungsverständnis für Prozessbegleiter PQM dargestellt, welches wesentliche Coaching-Elemente beinhaltet. Häufig erteilen Schulen weiteren Beratern – darunter Schulberatern, Unterrichtstrainern und Coachs – Aufträge, um zur Vor- oder Nachbereitung einer BLI die Schule dabei zu unterstützen, die schulische Qualitätsentwicklung voranzubringen.<sup>216</sup>

Aktuell sind Tendenzen erkennbar, von Seiten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Coaching als Form der Personalentwicklung bzw. als lösungsorientierte Unterstützung in schulischen Krisensituationen für Schulleiter einzusetzen.<sup>217</sup>

---

216 Dies ist dem Verfasser von Schulleitern in Gesprächen berichtet worden.

217 Auf der Schulleitertagung im Juli 2009 wurde über „Coaching als professionelles Instrument zur Unterstützung von Führungskräften“ informiert; in der Diskussion ist, nachfrageorientiert mit diesem Instrument Erfahrungen zu sammeln, auszuwerten und das Instrument ggf. systematisch zu nutzen.

## 5. Der PQM-Prozess auf dem Prüfstand

Diese Arbeit orientiert sich beim Vorgehen an einem idealtypischen Forschungsablaufmodell: Auf die Formulierung der Fragestellung folgen Stichprobenbeschreibung, Darstellung der gewählten Methoden, Ergebnisdarstellung und -diskussion.<sup>218</sup>

Im ersten Teil der Arbeit wurden die Forschungsfragen und anschließend im zweiten Teil der Bezugsrahmen entwickelt. Im dritten Teil wurden das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements und seine Umsetzung dargestellt. Nach einem Exkurs in Teil 4 verfolgt nun der fünfte Teil der Arbeit das Ziel, auf der Basis einer Stichprobe an sieben Schulen in Form einer explorativen Fallstudie eine kritische Analyse der Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des PQM vorzubereiten. Die Analyse-Ergebnisse selbst werden dann im sechsten Teil der Arbeit vorgestellt und diskutiert.

Schulforschung vertritt den Standpunkt: „Wer andere evaluiert, muss auch für sich selbst ein System von Selbst- und Fremdevaluation etablieren.“<sup>219</sup> Vorgeschlagen werden dazu Befragungen von Schulleitungen, einzelnen Mitgliedern der Schulgemeinde und Inspektoren zu Verfahren und Wirkungen der Evaluation sowie eine wissenschaftliche Begleitung der Prozesse.

Entsprechende Befragungen von Schulleitungen und – repräsentativ für die weiteren an Schulentwicklung Beteiligten – Leitern von Steuergruppen wurden im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen. Auf eine gezielte Befragung von Inspektoren wurde verzichtet, da der Autor selbst als Inspektor tätig ist, sich im ständigen diskursiven Austausch mit weiteren Inspektoren befindet und damit die Inspektorenperspektive ohnehin eingenommen wird. Eine wie oben vorgeschlagene wissenschaftliche Begleitung haben die Fördernden Stellen in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse werden erst nach Abschluss dieser Arbeit vorgelegt, Zwischenergebnisse finden hier allerdings bereits Berücksichtigung (vgl. Kapitel 5.5).

Teil 5 der Arbeit beginnt mit einer Zwischenbilanz des Aufbaus des PQM zum Zeitpunkt der Stichprobe, d.h. in der zweiten Jahreshälfte des Jahres 2009. Anschließend wird nach einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexion das Stichprobendesign entwickelt. Es folgt die Darstellung der explorativen Interviews mit Schulleitern und Leitern von Steuergruppen in sieben Auslandsschulen. Zusätzlich werden die schulischen Rückmeldungen über die Durchführung der Bund-Länder-Inspektion empirisch ausgewertet. Schließlich sollen Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einbezogen werden. Dieser Teil der Arbeit endet mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

---

218 Vgl. MAYRING 2002, [27]

219 DIETRICH 2007, S. 214

## 5.1 Stand der Entwicklung des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Der Zeitpunkt für die genannte Erhebung einer Stichprobe erscheint optimal; das Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagement ist zum Jahresende 2009 implementiert und erste Erfahrungen und Ergebnisse liegen vor: Alle Schulen befinden sich in den entsprechenden Qualitätsprozessen und haben den Dreischritt aus 1. Schulentwicklungsseminaren, 2. Selbstevaluation und 3. Peer Reviews absolviert bzw. stehen unmittelbar davor. Die Bund-Länder-Inspektion hat den Regelbetrieb aufgenommen. Die Prozessbegleiter PQM sind seit einem Jahr tätig. Der Prozess der Zielvereinbarungen im Anschluss an eine BLI wurde geregelt und aufgenommen. Elemente zentraler Prüfungen wurden eingeführt oder vorbereitet; das Kerncurriculum für die Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland wurde vorgelegt. Außerdem haben die Professoren Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff den Auftrag angenommen, die Implementierung der BLI im Kontext des PQM wissenschaftlich zu begleiten und der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des BLASchA sowie der Schulleiteröffentlichkeit jeweils erste Zwischenberichte vorgelegt.

Damit ist der richtige Zeitpunkt gekommen, um zu untersuchen, wie Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements in Schulen angenommen werden und wie sich das Modell in der Praxis bewährt.

## 5.2 Wissenschaftstheoretische Reflexion

Zu Beginn soll auf Grenzen der Reichweite dieser Arbeit hingewiesen werden. Johan C. van Bruggen, einer der Väter der niederländischen Schulinspektion, zieht als Resümee der ersten Jahre Inspektionserfahrung: „Problematisch ist (...), dass nicht nachweisbar ist, ob die Schulen nach mehreren Schulinspektionen wirklich durch die Arbeit des Inspektorats besser geworden sind. Es ist beinahe unmöglich, die Wirkung der Schulinspektionen in diesem Prozess zu isolieren.“<sup>220</sup>

Dies gilt umso mehr für das noch wesentlich komplexere Phänomen des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Schulforschung, in Deutschland an führender Stelle das Institut für Schulentwicklung an der Technischen Universität Dortmund, arbeitet in sehr aufwendigen Verfahren daran, Wirkungen solcher Maßnahmen empirisch zu quantifizieren, die dazu bestimmt sind, Schulqualität zu beeinflussen. Im Rahmen der hier vorgelegten begrenzten Einzelarbeit könnte eine entsprechende Wirkungsanalyse auf empirischer Ebene nicht seriös geleistet werden. Zwar ließe sich die Entwicklung der Schulqualität feststellen – dazu könnten etwa BLI-Ergebnisse und Ergebnisse zentraler Prüfungen und von Vergleichsarbeiten herangezogen und Befragungen vorgenommen werden – schwierig wird es allerdings dann, wenn der spezifische Anteil einzelner PQM-Elemente daran (z.B. von Peer Reviews oder Prozessbegleitung oder BLI) empirisch bestimmt werden sollte. Für die vorliegende Arbeit musste ein anderer Weg gewählt werden.

---

220 Van BRUGGEN 2006, S. 123

Diese Arbeit ist wie jedes wissenschaftliche Forschen dem Erkenntnisziel verpflichtet: „Wie ist es denn nun eigentlich wirklich?“<sup>221</sup> Ziel der in diesem Teil der Arbeit folgenden Befragungen und schulischen Rückmeldungen ist es, Erscheinungen soweit möglich so zu betrachten, wie sie sind, und nicht, wie sie aufgrund von Vorkenntnissen, Vorurteilen oder Theorien erscheinen. Dabei ist es notwendig, sich der Beschränkungen „objektiver“ Erkenntnis bewusst zu sein, gleichzeitig aber im Rahmen des Möglichen den Erkenntnisraum auszufüllen oder auch auszuweiten.

Worin bestehen Grenzen objektiven Erkennens? In Kapitel 4.3.3 wurde bereits auf Annahmen hingewiesen, die die Möglichkeiten objektiver Erkenntnis infrage stellen. Konstruktivisten ziehen unsere Wirklichkeitsbezogenheit überhaupt in Zweifel und fragen: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?<sup>222</sup>

Ergebnisse der Hirnforschung der letzten Jahre scheinen entsprechende Annahmen des Konstruktivismus zu bestätigen und relativieren die Möglichkeiten objektiven Erkennens.<sup>223</sup> Wenn nämlich zutreffend ist, dass nur eine unter 10 Millionen neuronaler Verbindungen das Gehirn mit der Außenwelt verknüpft, und wenn das Gehirn die Informationen der Sinnesreize tatsächlich weitgehend eigentätig und unabhängig von Außenimpulsen verarbeitet, dann kann man in der Tat das Gehirn als Produzenten der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und damit eher als einen *Datengenerator* als einen *Datenspeicher* ansehen. Danach hängen unsere Vorstellungen viel stärker von gehirnternen Bearbeitungsprozessen ab als von scheinbar „authentischen Realerfahrungen“.<sup>224</sup> Der Hirnforscher Wolf Singer bezeichnet Wirklichkeitswahrnehmungen als „datengestützte Erfindungen“.<sup>225</sup> Gunter Schmidt geht so weit, den Begriff „Wahrnehmungen“ durch den Begriff „Wahrgebungen“ zu ersetzen.<sup>226</sup>

Wie läuft der Prozess der Wahrnehmung und Verarbeitung von Wirklichkeit ab? Wahrnehmung ist tatsächlich stets subjektiv. Auf ein äußeres Reizangebot reagiert das Gehirn mit einer eigenen Hypothesenbildung und -prüfung, nimmt dann einen Abgleich mit bereits gespeichertem Wissen vor und konstruiert aus äußeren Reizen und vorhandenem Wissen ein neues synthetisches Bild.<sup>227</sup> Bei diesem Vorgang versucht jedes Gehirnareal dem Input Sinn zu entnehmen, wobei der Hauptinput von anderen kortikalen Arealen ausgeht, als von denen, die unmittelbar vom jeweiligen Input angesprochen werden. Das Gehirn filtert schließlich solche Erfahrungen heraus, die aus seiner Sicht am meisten Sinn machen und baut die neuronalen Strukturen um, indem neue Konstrukte in diese integriert werden. Damit ist unser Gehirn das Produkt unserer bearbeiteten Erfahrung. Es bestimmt sich also in einem großen Maße selbst.

Dieses Wissen schärft unseren Blick für die Gefahren subjektiver Wahrnehmung. Siegfried Lamnek fordert uns deshalb auch auf, im Forschungsprozess zwischen wesensmäßiger und vermeidbarer Subjektivität zu unterscheiden; es gehe darum, dar-

---

221 LAMNEK 2005, S. 56

222 Vgl. WATZLAWIK 1978

223 Vgl. auch die Darstellung in: BRÜSER-SOMMER 2009b

224 Vgl. SPITZER 2004

225 SINGER 2002, S. 86

226 Vgl. SCHMIDT 2004

227 Schachl spricht in diesem Zshg. von einer „Analyse durch Synthese“, vgl. SCHACHL 2005, S. 44

auf acht zu geben, den Sinn aus dem zu Verstehenden herauszuholen und nicht in das zu Verstehende hineinzutragen.<sup>228</sup> Er führt aus: „Höheres Verstehen ist durch eine zirkel- oder spiralförmige Bewegung gekennzeichnet. Teil und Ganzes, Vorverständnis und zu Verstehendes sowie Theorie und Praxis erhellen sich gegenseitig.“<sup>229</sup> Notwendig seien die Distanzierung des untersuchenden Subjekts und die Reflexion des eigenen Verhaltens sowie die Offenlegung der bewussten Entscheidung für eine bestimmte Theorie, die als geeignetes Erkenntnisinstrument aufgefasst wird.

Entsprechend dem „hermeneutischen Zirkel“ hängt jedes Verständnis also von einem Vorverständnis ab. Die entsprechende Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit erweitert allerdings das Vorverständnis. In entsprechender Weise wird jedes Teil nur vom Ganzen her verstanden, wie umgekehrt das Ganze von den Teilen her bestimmt wird.

In dieser Weise wird hier vorgegangen: Der Verfasser hat sich mit einem Vorverständnis an die Arbeit gemacht, das von 20 Jahren Unterrichtspraxis, schulischer Gremienarbeit und Mitarbeit bei Schulentwicklung geprägt war; hinzu kamen Erfahrungen mit einer Tätigkeit in einem Kultusministerium. Es folgte eine Auseinandersetzung mit dem Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Das Modell wurde weiterentwickelt, an das Praxisfeld Auslandsschulwesen angepasst und in die Praxis umgesetzt. Erfahrungen bei der Umsetzung wurden reflektiert und Forschungsergebnisse hinzugezogen, die wiederum im Sinne des hermeneutischen Zirkels in die Weiterentwicklung des Modells eingegangen sind. Mit diesem Wissen wurde das Gesamtmodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements an Deutschen Schulen im Ausland in den bisherigen Kapiteln in beschreibender und analytischer Weise dargestellt. Nun wird es darum gehen, durch Einzelbefragungen von Personen, die zu den Adressaten der Qualitätsmanagement-Bemühungen von Seiten der Steuerungsebene gehören, eine neue Perspektive einzunehmen. Aus der Konfrontation des Modells mit seiner Wahrnehmung durch andere sind eine Erweiterung des Blickwinkels und ein Erkenntniszuwachs zu erwarten. In diesem Zusammenhang müssen die Gründe für die Wahl bestimmter Erhebungsmethoden offen gelegt werden.

Zuvor soll noch auf ein besonderes Problem hingewiesen werden: Die Interaktion zwischen dem Forscher und dem Gegenstand seiner Analyse. Dieses Problem stellt sich in doppelter Weise. Zum einen ist der Untersuchende eng eingebunden in den Untersuchungsgegenstand, da er das Analyseobjekt mitentwickelt hat. Und zum anderen begegnet der Untersuchende den Interviewpartnern der Fallstudie in verschiedenen Rollen. Während der Interviews in der Forscher-Rolle, außerhalb der Interviews gelegentlich in der schulaufsichtlichen und der Inspektoren-Rolle. Dies hat zwei entsprechende Konsequenzen: Erstens droht eine – möglicherweise zu große – Nähe und Identifikation mit dem Gegenstand, an dessen Konzeption und Umsetzung der Verfasser maßgeblich beteiligt war. Zweitens besteht die Gefahr, dass Interviewpartner sich nicht offen äußern. Beides könnte die Aussagekraft dieser Untersuchung und damit die Güte der Arbeit insgesamt gefährden.

---

228 Vgl. LAMNEK, S. 75

229 LAMNEK, S. 77

Auf beiden Ebenen wurde versucht, diesen Gefahren zu begegnen. Der großen Nähe und möglichen Identifikation mit dem Gegenstand kann eine bewusste Auseinandersetzung mit der Reflexivität von Erkennendem und Erkanntem entgegen gesetzt werden. Außerdem dürfen kritische Einschätzungen von Interviewpartnern nicht vermieden werden, sondern müssen geradezu gesucht werden. Zudem ist eine Involviertheit des Forschers immer konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses.<sup>230</sup> Schließlich kann darauf hingewiesen werden, dass ein große Nähe und gute Feldkenntnis besonders für die qualitative Forschungsmethodik typisch sind und geradezu ein Gütekriterium darstellen, je nachdem, inwieweit es dem Forscher gelingt, „bewusst sowohl Identifikation als auch Distanz in den jeweiligen Arbeitsphasen herzustellen, d.h. inwieweit es ihm gelingt, die Lebenswelt seiner Untersuchungspersonen betreten und verlassen zu können.“<sup>231</sup> Lamnek geht soweit zu fordern: „Der Forscher muss sich (...) in seinen Gegenstand einfühlen können, er muss das Alltagswissen, die gleichen Common-Sense-Erfahrungen haben wie seine Untersuchungsperson.“<sup>232</sup> Die entsprechende Nähe zwischen Forscher und Gegenstand ist jedenfalls bei diesem Forschungsvorhaben gegeben.

Auf der anderen Ebene konnte das Problem der Offenheit der Interviewpartner nicht vollständig gelöst werden. In einem Anschreiben, in dem die Interviewbereitschaft der Wunschpartner angefragt wurde, waren zugleich Informationen über

- das Forschungsvorhaben,
- die Rahmenbedingungen (Vertraulichkeit und Anonymisierung im Falle einer Veröffentlichung sowie Vermeidung einer Vermischung mit dienstlichen Funktionen als KMK-Beauftragter und BL-Inspektor)

enthalten.<sup>233</sup> Garantiert wurde eine kritisch-fragende Distanz zur Bund-Länder-Inspektion und gebeten wurde um offene und ehrliche Aussagen, um eine kritische Prüfung zu ermöglichen. Bei einem systemfremden Interviewer hätte sich dieses Problem nicht in der gleichen Weise gestellt; es bestehen aber Zweifel, ob die Interviewten ihre Bereitschaft zum Interview so bereitwillig wie im vorliegenden Fall geäußert hätten; immerhin wurden sämtliche Interviewanfragen positiv beschieden. Auch wird die mögliche Befangenheit zumindest teilweise von der Feldkenntnis des Interviewenden wettgemacht.

Im folgenden Kapitel wird die hier gewählte methodische Form der Datenerhebung und -auswertung dargestellt. Dabei wird auf die Angemessenheit von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden, bezogen auf den Forschungsgegenstand, eingegangen.

---

230 Vgl. LAMNEK 2005, S. 23

231 Vgl. LAMNEK 2005, S. 39

232 Vgl. LAMNEK 2005, S. 119

233 Siehe Anhang, D1

## 5.2.1 Methodologische Reflexion und Datenerhebung

Als Schwerpunkt der Datenerhebung wurde ein „qualitatives“ und nicht ein „quantitatives Verfahren“ gewählt. Dies geschieht nicht primär aus Gründen der Machbarkeit und Forschungsökonomie (vgl. Kapitel 5.2). Sondern der Verfasser schließt sich der grundsätzlichen Skepsis von Siegfried Lamnek an: Zugespitzt formuliert bestehe bei quantitativer Sozialforschung die Gefahr, „zwar Präzises, aber Irrelevantes zu ermitteln“.<sup>234</sup> Mit dieser Zuspitzung komme allerdings die Gefahr einer „Frontstellung gegenüber der quantitativen Forschung“ auf, die nicht beabsichtigt und auch nicht sinnvoll sei, da schon eine eindeutige definitorische Abgrenzung nicht möglich sei. Im Gegenteil: „Immer öfter wird von einer unsinnigen Dichotomie, einem unfruchtbaren Gegensatz, einer falschen Gegenüberstellung gesprochen.“<sup>235</sup> Philipp Mayring spricht sich stattdessen für eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden aus. Er empfiehlt, „Analysestrategien differenziert dort einzusetzen, wo sie angemessen sind, wo sie ihre Stärken entfalten können.“ Daran schließt er „die Forderung an, dem Gegenstand und der Fragestellung ein Primat gegenüber der Methode zuzubilligen. Erst muss geklärt werden, was untersucht werden soll, dann muss erwogen werden, welche Methoden dafür angemessen sind.“<sup>236</sup>

Mayring hat ein einheitliches Ablaufmodell sowohl für qualitative wie quantitative Forschung vorgelegt, das als Leitfaden für das hier gewählte Vorgehen dient (siehe folgende Seite); dies bedeutet im Einzelnen:

1. Eine *Explikation und Spezifizierung* der Fragestellung wurde bereits im ersten Teil der Arbeit geleistet und soll nun im Folgekapitel in Form von Interviewfragen konkretisiert und ausdifferenziert werden.
2. Gleichfalls wurde bereits die *Explikation des Theoriehintergrunds* geleistet: Teil 2 hat den theoretischen Bezugsrahmen entwickelt und dabei den Forschungsstand miteinbezogen.
3. Im folgenden Kapitel wird die *empirische Basis* gelegt, indem die Stichprobe beschrieben wird; dargestellt wird:
  - wie die Personengruppen bestimmt wurden;
  - nach welchen Kriterien die entsprechenden Schulen ausgewählt wurden;
  - welche Informationen den Interviewpartnern gegeben wurden;
  - wie die Interviews geführt wurden;
  - und schließlich in welcher Weise die Auswertung vorgenommen wurde.
4. Der *methodische* Ansatz wird beschrieben und begründet.
5. Die *Ergebnisse* werden zusammengefasst.

---

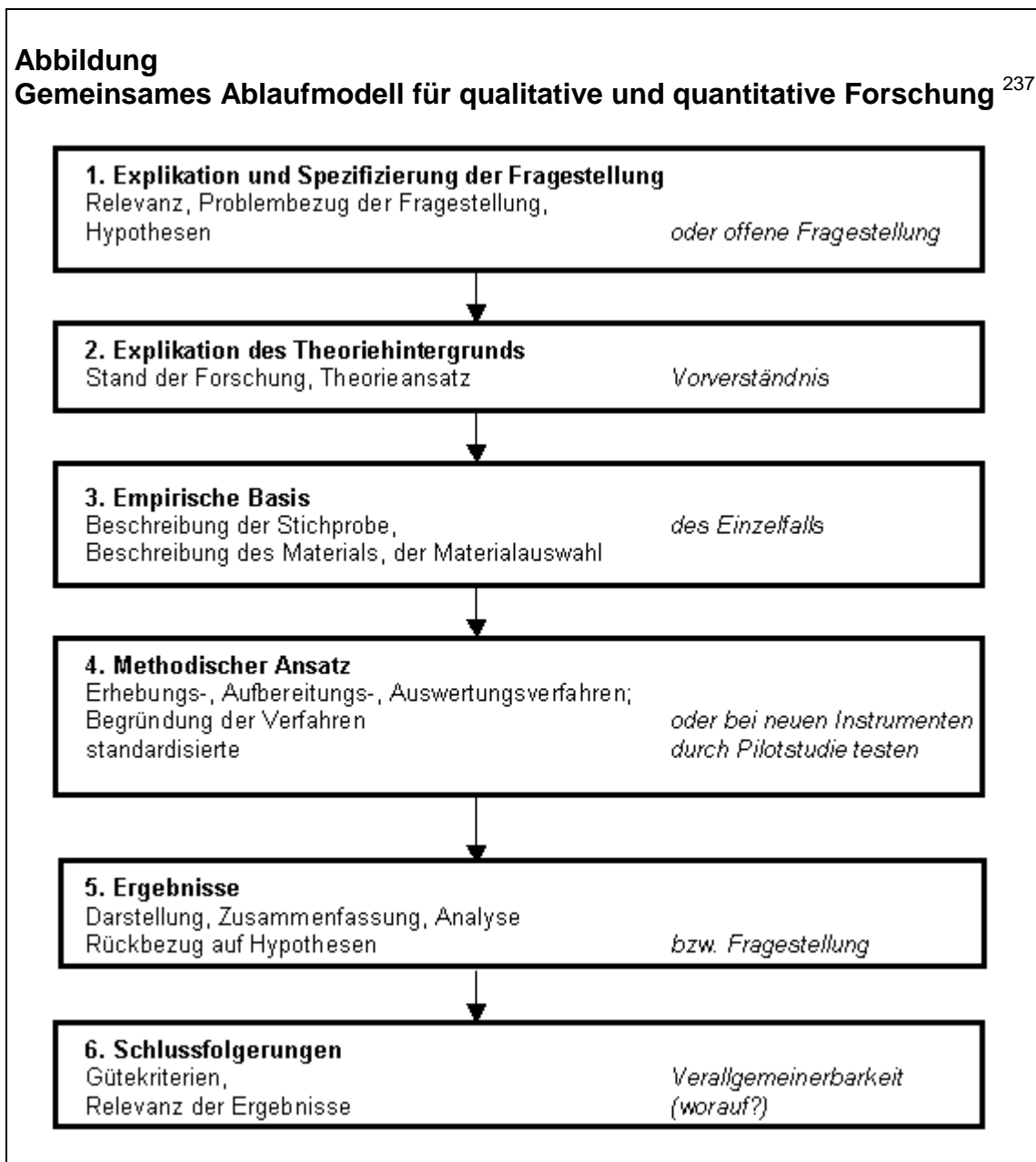
234 LAMNEK 2005, S. 78

235 MAYRING 2001, [3]

236 MAYRING 2001, [6]



6. Im Schlussteil der Arbeit werden unter Rückbezug auf die o.g. Forschungsfragen Schlussfolgerungen gezogen.



Welcher methodische Ansatz wurde nun gewählt? Der Schwerpunkt liegt, wie bereits gesagt wurde, auf dem *qualitativen* Vorgehen. Kombiniert wird damit eine auch *quantitative* Auswertung der Rückmeldungen der bis Ende 2009 inspizierten Deutschen Auslandsschulen zur Professionalität der Bund-Länder-Inspektion. Dadurch wird mindestens im Ansatz auch ein Element von Triangulation praktiziert.

Es handelt sich um eine Fallstudie auf der Basis einer Stichprobe, die an sieben Schulen erhoben wird, indem sechs Schulleiter und fünf Leiter von Steuergruppen mit Hilfe je eines Interviewleitfadens befragt werden. Das bedeutet, dass an drei der insgesamt sieben Schulen nur je ein Rollenträger befragt wurde, darunter zwei Schullei-

ter und ein Steuergruppenleiter.<sup>238</sup> An vier Schulen wurden sowohl der Leiter der Schule als auch der Steuergruppe interviewt.

Vor dem Hintergrund allgemein anerkannter Gütekriterien<sup>239</sup> beansprucht die folgende Untersuchung

- Angemessenheit (bei der unvermeidbaren Auswahl der Interviewfragen und der Interviewpartner, bei den Rahmenbedingungen des Interviews),
- Validität (d.h. der Grad der Genauigkeit, mit dem eine bestimmte Methode dasjenige Merkmal erfasst, das sie zu erfassen beansprucht),
- Zuverlässigkeit (Reliabilität)
- sowie bis zu einem bestimmten Grad Repräsentativität und Generalisierbarkeit.

Aus Sicht des Verfassers ist die gewählte qualitative Methode dem Forschungsgegenstand auch deshalb angemessen, weil eine informations-reduzierende Selektion durch ein enges methodisches Filtersystem vermieden wird, zum Beispiel durch vorformulierte Antwortkategorien<sup>240</sup>. Gerade die Offenheit der Methoden ist für Lamnek – neben einer Nähe zum sozialen Feld der Untersuchung – Garant der Validität: Es „zeigt sich immer wieder, dass die soziale Wirklichkeit häufig zu komplex ist, als dass sie sich auf einen standardisierten und vorab formulierten Fragenkatalog reduzieren ließe.“<sup>241</sup> Dabei wird statt einer prinzipiell gar nicht möglichen Objektivität eine „inter-individuelle Zuverlässigkeit beziehungsweise Nachprüfbarkeit“ in dem Sinne angestrebt, „dass unter Ceteris-paribus-Bedingungen verschiedene Forscher zu demselben empirisch gewonnenen Resultat gelangen“.<sup>242</sup> Dem potentiellen Nachvollzug dient auch die Dokumentation der Interviewprotokolle, die als wörtliche, nahezu ungekürzte Transkriptionen im Anhang eingesehen werden können<sup>243</sup>.

## 5.2.2 Stichprobendesign für explorative Fallstudien

In diesem Kapitel wird das Design der Stichprobe dargestellt. Es geht hier vor allem um die Auswahl der Interviewten sowie die Frage der Repräsentativität und Generalisierbarkeit. Bei der Auswahl der Schulen können nicht alle Auswahlkriterien im Detail genannt werden, weil den Schulen Anonymität garantiert wurde und sonst Rückschlüsse auf bestimmte Schulen gezogen werden könnten.

---

238 Der Grund liegt ausschließlich in der Erreichbarkeit der entsprechenden Personen über große räumliche Distanzen hinweg und hat keinerlei Bezug zum Qualitätsmanagement der betreffenden Schulen.

239 Vgl. z.B. LAMNEK 2005, S. 145 ff.

240 Vgl. LAMNEK 2005, S. 21

241 LAMNEK 2005, S. 161

242 LAMNEK 2005, S. 172; darunter ist zu verstehen, dass die Rahmenbedingungen identisch sind.

243 Siehe Anhang, Dokument 3

Auf eine echte *repräsentative* Stichprobe an den 135 Deutschen Auslandsschulen musste verzichtet werden, da der Schwerpunkt der Untersuchung<sup>244</sup> auf der Bund-Länder-Inspektion liegt und zum Zeitpunkt der Untersuchung erst 13 Schulen inspiziert worden waren. Insgesamt wurde die Befragung an sieben Schulen durchgeführt. Die relativ geringe Zahl bedeutet allerdings, dass auf die Frage der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse gesondert eingegangen werden muss.

Die zahlenmäßig überschaubare Stichprobe erscheint bei einem qualitativen Forschungsansatz vertretbar. Lamnek bemerkt in diesem Zusammenhang: „Qualitativer Forschung geht es nicht um eine große Zahl von Fällen, sondern um für die Fragestellung typische Fälle.“<sup>245</sup>

Da sämtliche Interviewanfragen positiv beantwortet wurden, entfällt eine mögliche Einschränkung der Repräsentativität und Generalisierbarkeit dadurch, dass Schulen sich selbst aufgrund bestimmter Überlegungen aus der Auswahl herausnehmen, etwa da sie Schwächen verbergen möchten.

Die Schulen wurden folgendermaßen ausgewählt, wobei einzelne Auswahlkriterien auch in Kombination vorkommen: Fünf dieser Schulen hatten bereits eine Bund-Länder-Inspektion durchlaufen. Zum Auswahlkreis gehören zudem zwei Schulen, die sich noch in der Vorbereitung auf die BLI befinden. Der Schwerpunkt liegt bewusst auf Schulen „nach einer BLI“, weil nur dadurch die Durchführung der Inspektion und die Nach-Wirkung erfahren werden kann. Zwei Schulen – dort in einem Fall der Schulleiter und in einem Fall der Steuergruppenleiter – wurden aber auch bewusst befragt, um die Sichtweise und ggf. die Wirkung im Vorfeld einer BLI zu ergründen.

Einzelne der untersuchten Schulen gehören zum Kreis der Pilotschulen, die bereits im Jahr 2008 inspiziert wurden, um vor Aufnahme der Regelphase BLI-Instrumente und -verfahren zu erproben und zu optimieren. Diese Schulen hatten sich für die Pilot-BLI zur Verfügung gestellt und stellen zusammen mit weiteren, die gleichfalls befragt werden, „Pionier-Schulen“ dar, d.h. solche Schulen, die frühzeitig und mit großem Engagement das Pädagogische Qualitätsmanagement praktiziert haben. Hinzu kommen aber auch Schulen, die in der Schulentwicklung nicht besonders weit fortgeschritten sind. Es wurden schließlich bewusst einzelne Schulen hinzugenommen, von denen entweder bekannt ist, dass bei der Bund-Länder-Inspektion Probleme aufgetreten sind, oder solche, von denen bekannt ist, dass die Schul- oder Steuergruppenleitung der gesamten BLI kritisch gegenüber stehen.

Eine Sonderrolle spielt dabei das genannte einzelne Vorfeld-Interview mit dem Schulleiter. Dem Verfasser war die kritische Position dieses Schulleiters gegenüber dem PQM-Modell und dem Verfahren der BLI bekannt. Um gerade aus dieser kritischen Position wertvolle Erkenntnisse für diese Arbeit zu gewinnen, wurde das Interview nicht auf die Standardinterviewzeit von ca. 30 Minuten begrenzt, sondern die Interviewdauer wurde hier mit Absicht deutlich überschritten und betrug ca. 60 Minuten.<sup>246</sup>

---

244 Die Planung der Durchführung wurde Mitte des Jahres 2009 abgeschlossen.

245 LAMNEK 2005, S. 193

246 Wegen vieler kritischer Äußerungen wird anders als bei allen anderen Interviewabschriften eine von der interviewten Person autorisierte Fassung als Dokument 3.6 wiedergegeben.

Bewusst wurden keine offenkundig „schwachen“ Schulen ausgewählt, d.h. solche Schulen, von denen dem Verfasser aus dienstlichen Zusammenhängen erhebliche qualitative Schwächen bekannt sind, oder Schulen, bei denen in der BLI entsprechende Schwächen aufgetreten sind. Hier hat der Verfasser erwartet, dass die Bereitschaft, im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit, die öffentlich zugänglich ist, offen Auskunft zu geben, in verständlicher Weise eingeschränkt sein kann; dies auch deshalb, weil der Untersuchende allen Schulen in dienstlichen Funktionen begegnet oder wenigstens begegnen könnte und damit zumindest subjektiv eine Abhängigkeit empfunden werden kann. Ein mögliches „Naming and shaming“ soll schließlich auch deshalb vermieden werden, weil dies Schulentwicklung bekanntermaßen eher lähmt als stimuliert und damit nicht verantwortet werden kann.

Trotz dieser gewissen Einschränkung kann die Untersuchung Repräsentativität und Generalisierbarkeit beanspruchen. Denn die wesentlichen Merkmale der untersuchten Stichprobe ähneln Merkmalen der gesamten „Population“, auf die hin der Verfasser verallgemeinern will. Sie weisen gemeinsam die Merkmale Deutscher Auslandsschulen auf und sind gleichermaßen in den PQM-Prozess eingebunden. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung von Verallgemeinerbarkeit erfüllt.<sup>247</sup> Es muss in diesem Zusammenhang auch bedacht werden, dass es der vorliegenden Arbeit eher darum geht, durch Abstraktionen auf das Wesentliche zu kommen und nicht wie in statistisch-standardisierter Forschung von Teilen auf das Ganze zu schließen. Im Sinne von Lamnek „(...) richtet sich (...) das Interesse weniger auf die zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale als auf die Erkenntnis wesentlicher und typischer Zusammenhänge, die sich an einigen wenigen Fällen aufzeigen lassen.“<sup>248</sup>

### **5.2.2.1 Struktur, Design und Durchführung der explorativen Interviews**

Die Interviews wurden in Form von „explorativen Interviews“ geführt. Dies soll bedeuten, dass Elemente „qualitativer Interviewverfahren“ (halb-standardisierte Form, eher offene Frageform, Face-to-face-Befragung) in der Weise Anwendung finden, dass ein Themenfeld durch eine große Zahl und eine große Breite an Fragen sowie durch Nachfragen intensiv und in die Tiefe gehend erkundet wird. „Analytisch“ ist die Interviewform insofern, als anschließend vor dem Hintergrund des PQM-Theoriemodells die Interviewaussagen analysiert werden.

Die Fragen weisen einen unterschiedlichen Grad an Offenheit auf, um einerseits mit engeren Fragen auf bestimmte Problembereiche zielen zu können, um andererseits aber auch mittels offener Fragen zu ermöglichen, dass die Interviewten gänzlich neue, unerwartete Perspektiven eröffnen und gerade damit Verständniserweiterung und Erkenntnisfortschritt anstoßen.

---

247 Vgl. MAYRING 2002, [28]

248 LAMNEK 2005, S. 183

Die Interviews werden anhand eines Interviewleitfadens geführt. *Leitfaden* deshalb, weil sich der Interviewer zwar eng am Fragenkatalog orientiert, sehr wohl aber davon begründet abweicht, etwa um „explorativ“ nachzufragen und wertvolle Zusatzinformationen gewinnen zu können. Standardisierung und Vergleichbarkeit stehen hier zur Ergiebigkeit in einem Spannungsverhältnis.

Die Interviewleitfäden mussten bei der Erstellung an den konkreten Gegenstand und die darauf bezogene Fragestellung angepasst und deshalb neu konstruiert werden. Mayring hält es für notwendig, neue Instrumente vor einem endgültigen Forschungseinsatz im Rahmen einer Pilotstudie zumindest an einer kleinen Stichprobe zu testen.<sup>249</sup> In dem Sinne versteht sich diese Arbeit als Pilotstudie; ein Vorwurf mangelnder Transparenz und Systematik der Verfahrensweise bei der Gewinnung der Fragen des Interviewleitfadens und bei der qualitativen Inhaltsanalyse kann dadurch relativiert werden, dass nämlich die Ergebnisse mit einem entsprechenden schwächeren Geltungsanspruch versehen werden. Die Interviewleitfäden wurden in der Weise entwickelt, dass die Inhaltsfelder „PQM“ und „BLI“ möglichst abgedeckt wurden und auf die o.g. Forschungsfragen bezogen sind. Unvermeidbar ist, dass mit dieser Operationalisierung, dem Bindeglied zwischen Theorie und Empirie, eine theoriebezogene Aktivität des Forschers stattfindet, die den Gegenstand mitkonstituiert.<sup>250</sup>

Die Interviewleitfäden sind im Anhang der Arbeit einsehbar.<sup>251</sup> Interviewt werden Schulleiter sowie die Leiter von schulischen Steuergruppen. Diese Auswahl begründet sich darin, dass diesen beiden Gruppen eine Schlüsselrolle bei der Qualitätsentwicklung zukommt.

Schulleitung wird in teilautonomen Schulen zum zentralen Führungsorgan. „Sie soll Konsens über die wichtigsten Ziele herstellen und das Kollegium bei wichtigen Entscheidungen beteiligen und bei ihren Vorhaben unterstützen.“ Die Steuergruppe unterstützt die Schulleitung dabei, „indem sie als Change Agent die schulweite Kommunikation und Transparenz fördert“.<sup>252</sup> Damit handelt es sich bei den beiden Interviewgruppen um die wichtigsten Akteure beim Qualitätsmanagement auf der Schulebene. Zu erwarten ist, dass verschiedene Perspektive eingenommen werden: Zum einen die Leitungsperspektive, zum anderen auch die Perspektive des Lehrerkollegiums. Die Steuergruppe fungiert „als Bindeglied zwischen der Schulleitung als Leitungsorgan auf der Organisationsebene und dem Kollegium auf der Professionsebene.“<sup>253</sup> Aus Differenzen können sich aufschlussreiche Schlussfolgerungen ergeben.

---

249 Vgl. MAYRING, 2002, [28]

250 Vgl. LAMNEK, 2005, s. 131

251 Als Dokument 1.2, Dokument 1.3, Dokument 2.1 und Dokument 2.2

252 FELDHOF / KANDERS / ROLFF 2008, S. 147

253 FELDHOF / KANDERS / ROLFF 2008, S. 165

Schulleitern und Leitern der jeweiligen Steuergruppe der Schule werden 30 bzw. bei Vorfeld-Interviews (also vor einer BLI) 25 Fragen gestellt. Die erste und die letzte Frage sind jeweils bewusst sehr offen formuliert:

*1. Frage: Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

und

*30. Frage: Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Damit soll sichergestellt werden, dass die Interviewten eigene Akzente setzen und die Perspektive des Fragenden erweitern können.

Die Fragen fokussieren auf die Bund-Länder-Inspektion, beziehen aber den gesamten PQM-Kontext mit ein. Die Fragen sind zu Komplexen gebündelt: *Aussagekraft des BLI-Berichts / Umgang mit dem BLI-Bericht / Wirksamkeit einer BLI / Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit/Empfehlungen / Unterstützungsleistungen nach einer BLI / Steuergruppenarbeit*. Die Interviewleitfäden sind weitgehend für Schulleiter und Steuergruppenleiter identisch. Fragen mit besonderen Leitungsaspekten, die ein Steuergruppenleiter nicht kompetent beantworten kann, wurden im Leitfaden für Steuergruppenleiter durch Fragen ersetzt, die stärker den Fokus auf die „Steuergruppenarbeit“ legen. Dort, wo eine Schule noch keine BLI absolviert hat, wurde der Leitfaden in der Weise abgewandelt, dass entsprechende Fragen zur Aussagekraft des BLI-Berichts und zum Umgang mit dem Bericht ersetzt wurden, indem stärker auf die Vorbereitungsphase eingegangen wird.

Die Interviews wurden teilweise als Telefoninterviews geführt. Die Durchschnittsdauer beträgt ca. 30 Minuten. Etwas stärker gekürzt wurde das genannte 60-Minuten-Interview, weil die Antworten stellenweise in Exkurs-Form auf hier weniger relevante Themenbereiche eingegangen sind. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und anschließend nahezu vollständig wörtlich transkribiert. Behutsam wurden sprachlich-syntaktische Fehler korrigiert, wo es nötig erschien. Aussagen, die Rückschlüsse auf die Identität der Schule ermöglicht hätten, mussten mit dem Hinweis „[aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]“ in der Interview-Niederschrift ersetzt werden, da den Schulen Vertraulichkeit zugesichert wurde. Aus demselben Grund, nämlich um eine Zuordnung von Interviewaussagen zu einzelnen Schulen zu erschweren, wurden hier allein die maskulinen Formen „Schulleiter“ und „Steuergruppenleiter“ verwendet.

### **5.2.2.2 Dokumentation der Befragungsergebnisse: Transskripte der Interviews**

Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, warum die umfangreichen Interviews nahezu vollständig wörtlich transkribiert wurden und im Anhang einsehbar sind. So soll „inter-individuelle Zuverlässigkeit beziehungsweise Nachprüfbarkeit“ (vgl. Kapitel 5.2.1) der Analyse bei der Protokollauswertung sichergestellt werden. Außerdem werden die beiden Schritte „Dokumentation“ und „Analyse“ strikt getrennt. Eine vorschnelle Auswahl aus dem Interviewmaterial vorzunehmen, würde die Gefahr einer vorschnellen Festlegung auf Interpretationen und Analysen mit sich bringen. Steht das gesamte Material zur Verfügung, können in mehreren Schleifen Urteile entwickelt, überprüft und neu gefällt werden.

## **5.3 Auswertung der Befragungsergebnisse**

Bei der Auswertung der Befragungsergebnisse wird sowohl deduktiv wie induktiv vorgegangen, und zwar in der Weise, dass die Interviewergebnisse auf für das Forschungsvorhaben relevante Äußerungen hin untersucht werden, die sich sowohl aus den Interviewleitfäden und damit der Theorie als auch aus dem Material selbst heraus ergeben.<sup>254</sup>

### **5.3.1 Überblick über den Stand der Forschungsfragen**

Die in Kapitel 1.2 genannten Forschungsfragen werden nun wieder aufgegriffen:

1. Was wird in dieser Arbeit unter „schulischer Qualität“ verstanden?
2. Welche Form nimmt das Pädagogische Qualitätsmanagement im Auslandsschulwesen an: Welche Ziele werden verfolgt, welche Strukturen wurden geschaffen, welche Methoden und Verfahren werden eingesetzt, welche Akteure agieren in welchen Rollen und mit welchen Aufträgen?
3. Welche Funktionen kommen dabei der Schulaufsicht, der Inspektion und dem Beratungssystem zu? Und wie ist die Steuerungsmacht verteilt?
4. Wie gelingt es, Rollenvermischungen, Rollenkonflikte und Interferenzen zu vermeiden?
5. Wie wird die Architektur der Systemsteuerung in den Schulen wahrgenommen?
6. Wie werden die Bund-Länder-Inspektionen insgesamt wahrgenommen?

---

<sup>254</sup> Vgl. RÖHRICH 2008, S. 228

7. Als wie treffgenau wird der BLI-Bericht wahrgenommen?
8. Welche Wirkungen gehen von der BLI auf die schulische Qualitätsentwicklung aus? Im einzelnen muss gefragt werden nach:
  - der Kontroll- oder Entwicklungsfunktion
  - der Schulträgerreaktion
  - einer Intensivierung der Kooperation auf der Führungsebene
  - einer Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte
  - einer Impulsgebung für Unterrichtsentwicklung
  - einer Intensivierung der Steuergruppenarbeit
  - der Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen und -systeme
  - den Grenzen der Wirksamkeit der BLI
  - der Abstimmung von BLI und PQM
9. Welche Funktion haben Regional- und Prüfungsbeauftragte wahrgenommen?
10. Ist eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung gelungen?
11. Welche – möglicherweise unerwünschten – Nebenwirkungen löst die bestehende Form der Systemsteuerung aus?
12. Ist der Aufwand für Schulen angemessen?
13. Welche Schlüsse sind aus all dem für die Weiterentwicklung des Pädagogischen Qualitätsmanagements und die BLI zu ziehen?
14. Welche Schlussfolgerungen können ggf. für die Weiterentwicklung des Systems der Deutschen Schulen im Ausland gezogen werden?
15. Welche Forschungsfragen bleiben offen oder haben sich im Rahmen dieser Studie ergeben?

Zu den Fragen Ziffern 1 bis 4 wurden bereits Zwischenergebnisse präsentiert. Zu den anschließenden Fragen sollen im Folgenden anhand der Interviews weitere Ergebnisse erarbeitet werden. Die Fragen 13 bis 15 können schließlich auf der Basis dieser Ergebnisse geklärt werden.



## **5.3.2 Auswertung der Interviewprotokolle**

Folgendermaßen wurde vorgegangen: Die Interviewprotokolle wurden gesichtet. Deckungsgleiche Aussagen zu den einzelnen Forschungsfragen wurden zu Trendaussagen gebündelt, diese wurden – teilweise exemplarisch – unter Verweis auf die entsprechenden Protokolle belegt. Aufschlussreiche abweichende Einzelaussagen wurden benannt. Markante Interviewäußerungen werden jeweils als Belege zitiert. Genannt wird das jeweilige Interviewprotokoll. Sämtliche Protokolle finden sich als Dokument 3 im Anhang der Arbeit.

### **5.3.2.1 Wahrnehmung der Architektur der Systemsteuerung in den Schulen**

Bis auf eine Interviewäußerung wird das gesamte PQM-Modell einschließlich der BLI als überwiegend positiv, rundherum positiv oder auch als ausgesprochen positiv wahrgenommen (siehe dazu insbesondere 5.3.2.4). Auffällig ist, dass bis auf eine Ausnahme die gesamte Steuerungsarchitektur überwiegend überhaupt nicht thematisiert wird, aber damit auch nicht in Frage gestellt wird. Offenbar wird das Steuerungsmodell zumindest nicht als anstößig, sondern eher als stimmig empfunden.

Eine einzelne Schulleiterstimme nimmt das gesamte PQM-Modell einschließlich der BLI in der vorliegenden Form sehr kritisch als „eine verschenkte Chance“ wahr. (D3.6) Dabei wird der Grundansatz ausdrücklich begrüßt, der aus den Elementen Outputorientierung, Teilautonomie und Rechenschaftslegung besteht. Kritisiert wird „der Mangel an administrativer und politischer Unabhängigkeit (...), der Konflikt von Rollenüberschneidungen und das Nicht-Anwenden von internationalen anerkannten Evaluations-Standards für akkreditierte Verfahren.“ (D3.6) Gleichfalls werden hier die Berücksichtigung der soziodemografischen Bedingungen der Schülerschaft sowie eine dialogische Beteiligung von Schulleitern bei der Modell-Entwicklung eingefordert. Schließlich wird die Kompetenz einiger Bund-Länder-Inspektoren in Zweifel gezogen.

### **5.3.2.2 Wahrnehmung der Bund-Länder-Inspektionen**

Insgesamt wird die BLI als wirksame Unterstützung bei der schulischen Qualitätsentwicklung angesehen. So wird von einem Schulleiter „die Sicht von außen als Hilfe für die Sicht ins System, um nicht betriebsblind zu sein,“ hervorgehoben. (D3.2)

Einem Schulleiter „ist besonders wichtig zu betonen, dass es für die Schule und die Schulentwicklung ein Riesenschritt nach vorne ist, wenn sich eine Schule auf einen solchen Prozess einlässt.“ (D3.3)

Für einen weiteren Schulleiter „war der ganze PQM-Fahrplan gut, weil wir eine große Motivationshilfe hatten, unsere Schule in relativ kurzer Zeit intensiv zu entwickeln.“ (D3.5) Verdeutlicht wird auch, wie eine bevorstehende BLI Schulen unter Druck setzt: „Das hat uns natürlich ordentlich ins Rotieren gebracht.“ (D3.5)

Ein Schulleiter nennt die Stärkung der systemischen Selbstreflexionsfähigkeit, nämlich „dass die Schule (...) gezwungen wurde, den Stand zu reflektieren und daraus Zielvorstellungen abzuleiten.“ (D3.4) In ähnlicher Weise äußert sich ein Steuergruppenleiter: „Das Gute an der BLI ist, dass die Schulen wirklich gezwungen wurden, sich die Frage zu stellen: Was machen wir? Was wollen wir? Was können wir? Wo wollen wir hin? Eine Bestandsaufnahme zu machen und Ziele zu entwickeln, die man erreichen möchte.“ (D3.7)

Sowohl die Vorbereitung, die Information wie das Verfahren der BLI werden von einem Schulleiter als positiv gewertet: „Ich glaube, dass wir als Schule genügend Zeit hatten, uns auf diese Inspektion vorzubereiten, dass die Informationen sehr transparent waren, dass wir rechtzeitig informiert wurden und dass das ein Verfahren ist, das man unbedingt so beibehalten sollte.“ (D3.4) Eine mangelnde Vorbereitung der Schulen durch die Fördernden Stellen wird nur vereinzelt genannt. (D3.7)

Allerdings wird auch berichtet, dass die Ansprüche an die Schulen bzw. die Lehrkräfte im Vorfeld der BLI als sehr herausfordernd, manchmal auch als Überforderung erlebt wurden; dies wurde mit dem Gefühl beschrieben: „Das kann ich ja sowieso nicht bewältigen.“ (D3.4, Schulleiter; auch D3.11, Steuergruppenleiter)

In einzelnen Interviews wird kritisch angemerkt, dass für die schulischen Entwicklungsprozesse nicht genügend Zeit zur Verfügung steht. (D3.9)

### **5.3.2.3 Treffgenauigkeit der BLI-Berichte**

Insgesamt wird die Treffgenauigkeit der BLI-Berichte in den Interviews als hoch beschrieben. Auf die Frage, ob der BLI-Bericht die Schule zutreffend charakterisiert, wird beispielsweise geantwortet: „Weitgehend“ (D3.1), „ja, mit geringen Einschränkungen“ (D3.2), „im Wesentlichen ja.“ (D3.3), lapidar „ja“ (D3.4), „im Großen und Ganzen trifft er sehr gut den Zustand der Schule“ (D3.5) und „ja, im Allgemeinen schon.“ (D3.7)

Auch wird die Aussagekraft des Berichts oftmals positiv genannt: „Er ist sehr differenziert angelegt und er ist sehr aussagekräftig und er zeigt sehr gut die weiteren Entwicklungsschritte für das Pädagogische Qualitätsmanagement auf (...).“ (D3.10)

Nur an einzelnen Schulen wurde beklagt, dass Berichtspassagen in Einzelbereichen nicht zutreffen (D3.4).<sup>255</sup> Wenn Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung festgestellt werden, können die Ursachen sein,

- dass Qualitätsansprüche der BLI von der Schule aufgrund der Umfeldbedingungen (z.B. Landesgesetzgebung) als nicht realisierbar angesehen werden (z.B. D3.1). Hier liegt möglicherweise eine Fehleinschätzung der Funktion der BLI vor: Zu treffen sind Feststellungen, ob Qualitätskriterien „zutreffen“ oder „nicht zutreffen“. Im anschließenden kommentierenden Bericht sollte allerdings auf die Rahmenbedingungen eingegangen werden;
- dass manche Bereiche wie das *Verwaltungs- und Ressourcenmanagement* (Merkmal 13) oder der „Führungsbereich“ (D3.5) auf einer relativ schmalen Datenbasis erhoben werden im Vergleich zur hohen Treffgenauigkeit bei der Beschreibung der Lehr-Lernkultur auf Basis vieler Unterrichteinsichtnahmen (D3.3, D3.10);
- dass eine dezidiert gewerkschaftliche Perspektive (D3.4) möglicherweise die teilweise kritische Kommentierung des Berichts geprägt hat.

Als unterstützend wird in Interviews genannt, dass der gesamte schulische Entwicklungsprozess im BLI-Bericht „stark gewürdigt“ (D3.2), also wahrgenommen und anerkannt wurde. (D3.4)

Fast durchgängig wird in Abrede gestellt, dass die intensiven Vorbereitungen der Schulen auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht haben und ein „Fassadeneffekt“ aufgetreten sei (exemplarisch: D3.4). Manchmal wird auch ganz entschieden widersprochen: „Einen Fassadeneffekt nicht, eindeutig nicht.“ (D3.7)

Nur in Einzelfällen werden Bereiche genannt, in denen gezielt für die Dauer der BLI schulische Leistungen erbracht wurden, die anschließend nicht weitergepflegt wurden. Ein Steuergruppenmitglied erwähnt im Interview die Dokumentensammlung und kritisiert, „dass da Dokumente drin sind, die im Kollegium gar nicht bekannt sind.“ (D3.8)

Ein Schulleiter weist auf folgenden Bereich hin: „Also im Bereich der Fachschaftsarbeit ist ´ne Menge Fassade gebaut und angemalt worden, was natürlich auch Anlass gibt, dass der Schulleiter dort tätig wird.“ (D3.3) Aus dem Nachsatz wird allerdings deutlich, dass der Schulleiter diese Erfahrung zum Anlass nimmt einzugreifen, um den zum Zeitpunkt der BLI präsentierten Leistungstand dauerhaft zu sichern.

Diesen Entwicklungsaspekt bringt auch ein Steuergruppenleiter zum Ausdruck, der bemerkt: „Insofern hat die BLI ´ne Menge nicht *verfälscht*, sie hat Prozesse *beschleunigt*.“ (D3.7)

---

<sup>255</sup> Nicht angemessen berücksichtigt werden kann in dieser Arbeit, dass Schulen mehrfach in z.T. ausführlichen Stellungnahmen BLI-Ergebnisse infrage gestellt haben; dazu waren diese Stellungnahmen jeweils zu sehr spezifisch auf die Situation der einzelnen Schule bezogen. Der Verfasser legt die Hypothese zu Grunde, dass in diesen Fällen Diskrepanzen zwischen einer *Fremdwahrnehmung* von Seiten der BLI und einer *Selbstwahrnehmung* von Seiten der Schule zu Tage treten, die sich bis zu einem gewissen Grade *systembedingt* unterscheiden; andernfalls wäre eine von einer Selbstevaluation getrennte Fremdevaluation überflüssig. In Kapitel 3.5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass bei der externen Evaluation die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte häufig nicht mit der vorgefundenen Situation übereinstimmt. Die Selbstwahrnehmung neigt zu einer verzerrten Wahrnehmung.

### 5.3.2.4 Wirkungen der BLI auf die schulische Qualitätsentwicklung

Insgesamt wird der BLI im Kontext des PQM eine große Wirksamkeit zugeschrieben, dazu ein Steuergruppenleiter: „Das ganze PQM hat die Qualität unserer Schule *sehr* beeinflusst. Das PQM hat bei uns einen Prozess in Gang gesetzt, der sich bei uns dann völlig losgelöst hat von dem, was angestoßen worden war. Der Prozess war sehr fruchtbar.“ (D3.7)

An allen Schulen, aus denen Interviews vorliegen, wurden die Berichte ganz überwiegend positiv aufgenommen, da sie als grundsätzlich stimmig empfunden wurden (z.B. D3.2, D3.4). In Einzelfällen wird aber auch von „Bestürzung“ bei Lehrkräften über kritische Rückmeldungen zum eingesehenen Unterricht berichtet. Allerdings sei dies dann der Ansatzpunkt gewesen, um Entwicklungsmaßnahmen einzuleiten (D3.7, Steuergruppenleiter).

Die in allen BLI-Berichten enthaltenen positiven Rückmeldungen bedeuten für Schulen eine Bestätigung der Arbeit. Ein Schulleiter äußert: „(...) für uns ist jetzt klar, dass wir den eingeschlagenen Weg weiterführen wollen.“ (D3.5)

Häufig wird Freude über die Anerkennung der schulischen Leistung berichtet, gelegentlich auch davon, dass das BLI-Ergebnis „gefeiert“ wurde. (z.B. D3.2).

Anschließend löste das Ergebnis in einem Teil der Schulen einen Motivationsschub für die weitere Arbeit aus (z.B. D3.2), allerdings an anderen Schulen wenigstens vorübergehend auch eine gewisse Lähmung.

Die Berichte wurden der Schulöffentlichkeit zur Verfügung gestellt und es fand eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bericht statt, häufig auch im Rahmen einer Gesamtkonferenz. Manchmal wurden die Berichte in der Elternbeiratssitzung vorgestellt (D3.9). Häufig sind die Berichte im Lehrerzimmer, in Einzelfällen auch Auszüge im Internet einsehbar (D3.9). In der Regel hat die Steuergruppe anschließend den Prozess koordiniert, um aus dem BLI-Bericht gezogene Schlussfolgerungen für eine Überarbeitung der Entwicklungsschwerpunkte zu nutzen. (D3.1)

Ein Schulleiter berichtet das folgende geradezu mustergültige Verfahren: „Das heißt, wir haben den BLI-Bericht verteilt an die einzelnen Gremien und in der Steuergruppe sitzen ja alle Teil-Gremien vertreten drin. Und wir werden jetzt in der Steuergruppe die wichtigsten Merkmale, die für uns relevant sind, für die weitere Entwicklung der Schule herausarbeiten. Und diese Merkmale werden in den jeweiligen Gremien besprochen und die Vertreter der jeweiligen Gremien teilen die mit, wir werden die sammeln, wir werden die in der Steuergruppe dann entsprechend verarbeiten, bündeln und die wichtigsten Entwicklungsschwerpunkte dann heraus Schälen und danach unsere Planung gestalten.“ (D3.5)

Interessanterweise haben die BLI-Berichte in Einzelfällen unmittelbar Bauaktivitäten und Investitionen in die Infrastruktur ausgelöst. (D3.7, Steuergruppenleiter)

Folgende zentrale Entwicklungsschwerpunkte haben Schulen im Anschluss an eine BLI neu oder anders gesetzt:

- Bewältigung der DaM-DaF-Problematik<sup>256</sup>: Verbesserung der Deutsch-Kompetenzen von DaF-Schülern sowie bessere Förderung der DaM-Schüler (D3.1, D3.9);
- Unterrichtsentwicklung durch Kollegiale Unterrichtshospitation (D3.2, D3.9) / Unterrichtsentwicklung: Selbstgesteuertes Lernen (D3.2) / Binnendifferenzierung (D3.8) / Schülerzentriertes Lernen (D3.7) / Kooperatives Lernen (D3.8);
- Verzahnung von Qualitätsentwicklung und Personalentwicklung / Entwicklung eines Fortbildungskonzepts unter der Fragestellung: Welche Fortbildungsschwerpunkte erfordert der Stand der Qualitätsentwicklung unserer Schule? (D3.2, D3.9)<sup>257</sup>;
- Personalauswahl und -entwicklung: Arbeitsplatzbeschreibungen (D3.5) / Übertragung von Leitungsfunktionen auf eine mittlere Führungsebene (D3.10);
- Baumaßnahmen. (D3.7)

Interessant ist, dass die BLI bereits im Vorfeld stark auf die Schulqualität eingewirkt hat. Von folgenden Wirkungen wird berichtet:

- Bildung einer Steuergruppe, dort, wo sie noch nicht besteht (D3.11);
- sorgfältige Verschriftlichung von Verfahren; sofern notwendig auch die erstmalige Regelung von Verfahren oder ihre Überarbeitung (D3.6); besonders notwendig angesichts der hohen Fluktuation im Auslandsschulwesen (D3.9);
- höhere Transparenz schulischer Verfahren und Strukturen (D3.11);
- Interesse des Schulträgers an Qualitätsfragen und Bereitschaft zu Investitionen (D3.6); manchmal werden kurz vor Beginn der BLI noch Investitionen getätigt, die zuvor lange Zeit aufgeschoben worden waren (D3.11);
- Qualifizierung aller Schulseitigen in Qualitätsmanagement (D3.6);
- bessere Zusammenarbeit der Abteilungen untereinander (D3.11);

---

<sup>256</sup> DaF ist die Abkürzung für „Deutsch als Fremdsprache“; DaM bedeutet „Deutsch als Muttersprache“.

<sup>257</sup> Eine Steuergruppenleiter führt dazu aus: „Wir haben auf jeden Fall für uns erstmal festgestellt, dass unsere Schule dringend ein Fortbildungskonzept benötigt, weil bei allem, was an Entwicklungsschwerpunkten aufgezeigt wurde, Defizite bei der Fortbildung des pädagogischen Personals da sind und dass man – wenn man Verbesserungen in dem Bereich haben möchte – man erst einmal dem Kollegium das Angebot machen muss: Wo kannst du denn die Dinge überhaupt lernen?“ (Dokument 3.9)

- Schärfung der eigenen Wahrnehmung / kritische Praxisreflexion (D3.6), aber auch Wagenburgmentalität;
- Ausrichtung der Schulentwicklung auf die Qualitätsanforderungen des Qualitätsrahmens; kritisch wird dabei in einem Fall darauf hingewiesen, dass damit nicht unbedingt eine *bessere*, sondern nur eine *andere* Qualität erzielt wird, weil bestimmte schuleigene Schwerpunkte im Vorfeld der BLI vernachlässigt werden; in diesem einen Fall wurden die Steuerungssignale, die von PQM und BLI ausgingen, für die Schulentwicklung als partiell kontraproduktiv angesehen (D3.6);
- herausgehoben wird die Wirksamkeit des langfristigen Entwicklungsprozesses zur Vorbereitung auf die BLI (D3.8).

Ein Vergleich zwischen der Wirkung einer BLI im Vorfeld und im Rückblick ist nicht repräsentativ möglich, da nur zwei Interviews vor einer BLI geführt wurden. Interessant ist trotzdem, dass ein Steuergruppenleiter berichtet, dass die BLI im Vorfeld „Spannungen“, ja „Panik“ ausgelöst hat. (D3.11) Ähnliches wird in keinem einzigen Fall im Nachhinein berichtet. Möglicherweise zeigt sich darin, dass von der BLI zwar ein mindestens subjektiv empfundener hoher Erwartungsdruck ausgeht, der im Rückblick aber als notwendig und nicht als eine Überforderung bewertet wird. Außerdem wurde die BLI nur im Vorfeldinterview als „Überprüfung“ sowie die Steuergruppenarbeit vom Kollegium als „Bedrohung“ und als „Einmischung“ empfunden. (D3.11)

### 5.3.2.5 Kontroll- oder Entwicklungsfunktion

Häufig wird eine Ambivalenz der BLI gesehen, die sowohl Kontrollfunktion als auch Entwicklungsfunktion umfasse, wobei sich der Akzent auch manchmal im Laufe der Entwicklung vom ersten zum zweiten Aspekt verschoben hat. (D3.1) Insgesamt überwiegt der Entwicklungsaspekt. (D3.3) Manchmal steht der Kontrollaspekt im Vordergrund (D3.7); dies wird dann auch mit der Bezeichnung „Inspektion“ und der gesamten Atmosphäre bei einer BLI verknüpft. (D3.8) Ein Steuergruppenleiter unterscheidet Wahrnehmung und Wesen der BLI, wenn er die Frage so beantwortet: „Eindeutig eine Entwicklungsfunktion, ja auch wenn das anders wahrgenommen wird.“ (D3.11)

Gelegentlich wird eher von einer „Diagnosefunktion“ gesprochen. (D3.2) Ein Schulleiter formuliert dialektisch gesehen die Synthese aus beidem und äußert: „(...) ich sehe es vor allem als Instrumentarium, um Schulentwicklung zu betreiben.“ (D3.4) Ein anderer Schulleiter bettet die Kontrollfunktion im Sinne einer „objektiven Rückmeldung“ als Teilelement in die Schulentwicklung ein. (D3.5) Ein Schulleiter kritisiert, dass die Frage nach der Funktion nicht vor Beginn der Inspektion geklärt worden sei. (D3.6)

### **5.3.2.6 Schulträgerreaktion**

Ein Erfolg, auf den durchweg Schulleiter wie Steuergruppenleiter hingewiesen haben, ist darin zu sehen, dass die Schulträger durchweg, oft bereits vor einer BLI, Investitionen in die Gebäude und / oder die Infrastruktur vorgenommen haben. Auf Seiten vieler Schulvorstände bestand offenbar ein großes Interesse daran, das Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ zu erhalten.

Ein Schulleiter berichtet: „Der Schulträger hat auf die bevorstehende Evaluation reagiert. Er hat sie sehr ernst genommen. Er hat unsere Wünsche, unsere Vorschläge sehr ernsthaft umgesetzt und das hat der Schule gut getan.“ (D3.5) Ein Steuergruppenleiter bestätigt: „Es sind mehr Mittel zur Verfügung gestellt worden, als wir sie sonst gehabt hätten.“ Als Beispiele werden die Beschilderung und die Ausstattung mit Tageslichtschreibern genannt (D3.7) sowie die Ausstattung mit Beamern und mit Monitoren, die Stundenplanänderungen anzeigen. (D3.11) An einer Schule mit „Entwicklungsstau“ hat die BLI offenbar besonders hohe Investitionen ausgelöst. (D3.5)

In einem Fall wird berichtet, dass der Schulträger bei der Ankündigung der BLI irritiert reagiert hat: „Gerade die Angehörigen der Wirtschaft, der Industrie, kennen Inspektionsverfahren, kennen Qualitäts-Systeme und fanden, dass die Mittel und die Ansprüche [beim PQM-Modell, der Verfasser] weit auseinanderklaffen (...).“ (D3.6)

### **5.3.2.7 Intensivierung der Kooperation auf der Führungsebene**

Überwiegend berichten die Interviewpartner davon, dass Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver miteinander kooperiert haben als zuvor üblich. (exemplarisch: D3.1) „Und da wirkt die BLI wie ein Katalysator“, heißt es. (D3.6) Manchmal wird auch darauf hingewiesen, dass die entstandenen Strukturen und Routinen dauerhaft implementiert wurden. Ein Schulleiter äußert: „Die Kooperation hat sich verbessert und hat sich auf sehr hohem Niveau gehalten.“ (D3.2) Auch wird berichtet, dass sich die Mitglieder des Schulvereinsvorstands bewusst in ihrer Rolle bei der Qualitätssicherung fortgebildet haben. (D3.6)

### **5.3.2.8 Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte**

Überwiegend wird von einer Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte als Folge der BLI berichtet. (exemplarisch: D3.1) „Dass die Schule als Ganzes bewertet wird, nicht allein einzelne Lehrer, trägt eigentlich dazu bei, dass die Schule sich in der Gesamtheit aufmacht auf diesen Weg“, so erklärt ein Steuergruppenleiter die intensivere Kooperation. (D3.10)

Besondere Felder verstärkter Kooperation sind die Unterrichtsentwicklung (siehe Folgekapitel 5.3.2.9) und jahrgangs- wie fachschaftsbezogene sowie schulstufenübergreifende Formen der Zusammenarbeit. (D3.10, D3.2) In einzelnen Fällen wird eine Intensivierung der Kooperation allerdings auch verneint. (D3.8)

### **5.3.2.9 Impulsgebung für Unterrichtsentwicklung**

Wenn Unterricht das Kerngeschäft von Schule ist und zugleich Unterrichtsentwicklung allgemein als Kern der Schulentwicklung begriffen wird, muss auf diesen Bereich der Qualitätsentwicklung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden. Auch den Schulen war im Vorfeld der BLI bewusst, dass die schulische Qualitätsentwicklung in diesem Bereich ihren Schwerpunkt haben muss: „Das war ein Schwerpunkt unserer Vorbereitung und insofern hat sich das positiv ausgewirkt.“ (D3.5)

Viele Interviewpartner bestätigen starke Impulse für die Unterrichtsentwicklung. (D3.1) Auf die Frage, ob Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren, wurde geantwortet: „Ja, auf jeden Fall. Und zwar sehr, sehr stark, auch sehr wirksam. Vieles, was dann entwickelt worden ist, dafür hätten wir vorher nicht die Akzeptanz gehabt.“ (D3.3) Berichtet wird aber auch, dass ein Teil der Lehrkräfte nach wie vor Vorbehalte gegen offene, handlungsorientierte und schülerzentrierte Unterrichtsformen hat. (D3.10)

Auf die Frage, ob Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert haben, antwortet ein Schulleiter: „Auf jeden Fall. Also vor allem im Bereich Unterrichtsentwicklung haben wir das deutlich gemerkt. Was ja auch schon durch den Vortrag des Prüfungsbeauftragten eingeleitet wurde. Da hat man deutlich gemerkt, dass diese Anforderungen sehr ernst genommen wurden und sich Teams gebildet haben, die an der Unterrichtsentwicklung, an der Unterrichtsgestaltung gearbeitet haben. Und diesen Virus, den hat man ein halbes Jahr mindestens gespürt, das hat enorm viel gebracht für die Entwicklung.“ (D3.5)



In einem weiteren Schulleiter-Statement wird deutlich, dass Entwicklungen, die durch die BLI angestoßen werden, dann wertvoll sind, wenn sie zu einer dauerhaften Praxis werden: Wo die BLI „aber auf jeden Fall die Entwicklung sehr stark intensiviert hat, dass war im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Da haben wir dann vor allem im letzten Jahr einen Fahrplan gefahren, der sehr dicht, also Monat für Monat, an der Unterrichtsentwicklung gearbeitet hat, mit den Unterrichtskoaches, mit den Prozessbegleitern, mit vielen, vielen Maßnahmen, was aber letztendlich nicht verfälscht, sondern was ja gewünscht ist. Dadurch hat sich der Unterricht ja verbessert, dass ist ja nun Stand der Dinge und das wird ja auch erhalten.“ (D3.5)

Aus all den Stimmen wird deutlich, dass Schulen offenbar systematisch mit Unterrichtsentwicklung begonnen haben:

- Trainer für Unterrichtsentwicklung wurden engagiert (D3.2);
- Prozessbegleiter PQM wurden eingesetzt (D3.5);
- Trainingswochen wurden durchgeführt (D3.2);
- Schulinterne und regionale Fortbildungsveranstaltungen wurden genutzt (D3.2, D3.6);
- Team- und Tandembildung zur kollegialen Unterrichtsbeobachtung wurden gebildet. (D3.5)

Eine kritischere Perspektive bezüglich der Nachhaltigkeit der Unterrichtsentwicklung im Zusammenhang mit der BLI nimmt der folgende Steuergruppenleiter ein: „Und zwar besonders im Unterrichtsbereich denke ich schon, dass die Lehrer wissen, dass jetzt Inspektoren da sind, die in den Unterricht kommen und denen die Lehrer jetzt gezeigt haben, was sie können, also wie sie Unterricht gestalten können, was so nicht im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zu sehen ist. Ich glaube schon, dass eine intensivere Vorbereitung der einzelnen Kollegen auf ihren Unterricht stattgefunden hat, die so sicherlich nicht bei allen den Unterrichtsalltag darstellt.“ (D3.9) Dies bedeutet allerdings auch, dass immerhin für die Tage der Inspektion gut vorbereiteter Unterricht erteilt wurde, was mindestens nicht schädlich für die Schulqualität ist, auch wenn es sich noch nicht um eine nachhaltige Entwicklung handelt. Gleichzeitig ist systemisch gesehen zu erwarten, dass von dieser zeitweise veränderten Praxis Folgewirkungen ausgehen; nicht abzusehen ist allerdings, in welcher Weise.

### **5.3.2.10 Intensivierung der Steuergruppenarbeit**

Nicht überraschend ist die Tatsache, dass überwiegend in den Interviews von einer Intensivierung der Steuergruppenarbeit berichtet wird. Auf die entsprechende Frage wurde geantwortet: „Ja, auch die Steuergruppenarbeit wurde systematischer, wurde ganz regelmäßig, und die einzelnen Mitglieder der Steuergruppe wurden aktiver.“ (D3.1) Kam es zu keiner Intensivierung, lag dies häufig daran, dass die Gruppe bereits zuvor sehr aktiv war. (D3.7)

In einem Fall wird darauf hingewiesen, dass die anstehende BLI die Steuergruppenarbeit strukturell eher behindert. An dieser Schule bestehen vier „Steuergruppen“. Der Schulleiter überlegt, „ob wir die Steuergruppe nicht für die BLI eher in eine Form zurückführen müssten, damit das BLI-konform ist.“ (D3.6)

Erkennbar wird an den Äußerungen der Druck, der von der bevorstehenden BLI ausgeht. Auf die Frage, ob die Steuergruppe intensiver und effizienter gearbeitet hat, wurde geantwortet: „Ja, das mussten wir. Wir haben uns in der Steuergruppe manchmal mehrmals im Monat getroffen. Wir haben die Anzahl der Sitzungen enorm intensiviert, um mit dem gesamten Entwicklungsprogramm durchzukommen.“ (D3.5)

Hinzu kam bei manchen Steuergruppen ein Professionalisierungsschub: Die Steuergruppe „hat vor allem auch professioneller gearbeitet und sich auch bewusst kundig gemacht über professionelle Arbeitsmethoden in solch einem Team.“ (D3.3)

### **5.3.2.11 Rolle / Funktion der Regional- und Prüfungsbeauftragten**

Überwiegend wird in den Interviews berichtet, dass die Regional- und Prüfungsbeauftragten bislang keine bedeutende Rolle beim PQM und der Vorbereitung auf die BLI sowie bei der sich anschließenden weiteren Qualitätsentwicklung gespielt haben. Gelegentlich wurde die Frage nicht auf Anhieb verstanden, sondern angenommen wurde in einem Fall, dass die Frage auf den Prozessbegleiter zielt (D3.1); offenbar lag der Gedanke an eine Beteiligung von Regional- und Prüfungsbeauftragten den Interviewpartnern eher fern.

In einigen Fällen wurde eine Beteiligung des KMK-Beauftragten genannt, der informiert habe, oder des Regionalbeauftragten, der Beratungsimpulse gegeben habe. (D3.2, D3.3)

Nur im Ausnahmefall haben sich KMK- oder Regionalbeauftragte stärker bei der Qualitätsentwicklung engagiert: Der Prüfungsbeauftragte „hat sehr wohl sowohl Unterrichtsbesuche gemacht und Rückmeldungen gegeben, als auch über die Entwicklung der Schule klare Aussagen gemacht, die uns z.T. unterstützt haben, z.T. aber Hinweise gegeben haben, wo wir Schwerpunkte setzen müssen. Beim Regionalbeauftragten war es so, dass er hier war, eine ‚Inspektion‘ gemacht hat, uns auf der einen Seite beflügelt hat bei unserem grundsätzlichen Vorgehen, in einzelnen Bereichen uns aber auch klare Hinweise gegeben hat.“ (D3.5)

### **5.3.2.12 Rollenwahrnehmung von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung**

Ob es den Beteiligten gelingt, die anspruchsvolle Wahrnehmung und Abgrenzung unterschiedlicher Rollen überzeugend vorzunehmen, stellt eine besonders interessante Interviewfragestellung dar. Es handelt sich um ein heikles Problem und dies wurde im PQM-Grundsatzpapier und weiteren Fachpapieren von den Fördernden Stellen in folgender Weise geregelt: „Die Rollen Schulaufsicht, -Evaluation und -Beratung können von einer Person wahrgenommen werden, nicht aber als Rollenmix in der Zuständigkeit für Aufsicht, Evaluation und Beratung bei ein und derselben Schule. Für Auslandsschulen gilt deshalb der Grundsatz: KMK-Prüfungsbeauftragte, Regionalbeauftragte der ZfA und Schulinspektoren treten einer Schule nur in einer Rolle gegenüber.“<sup>258</sup>

Bei der Frage nach einer transparenten Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM) ist der Befund sehr heterogen.

Teilweise wurde die Frage bei Steuergruppenleitern nicht oder nicht auf Anhieb richtig verstanden. (D3.7, D3.9) Möglicherweise hat sich diese Personengruppe mit dem Aspekt wenig befasst oder er wird als wenig relevant für die eigene Arbeit eingeschätzt.

Ein Teil der Interviewpartner bestätigt, dass Rollen zugleich transparent wahrgenommen und voneinander abgegrenzt werden: „Das ist so, ja. Der Prüfungsbeauftragte, der ist ja auch nur eine Woche da, der hält seine Rolle völlig, der Regionalbeauftragte genauso, den ich immer nur telefonisch kontakte. Und der Prozessbegleiter, der (...) ist wirklich die Person, welche uns die Gedanken und laufenden Klärungsprozesse strukturieren hilft (...) und für eine große Klarheit einerseits sorgt, bei uns selbst, und uns immer wieder anmahnt, möglichst viele zu beteiligen, möglichst das ganze Kollegium mitzunehmen.“ (D3.1)

---

<sup>258</sup> Vgl. Dokument 4 (Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Deutschen Schulen im Ausland), abgedruckt im Anhang; dort: Ziffer 8. Funktions- und Rollenbestimmung von Schulaufsicht, Schulinspektion und Schulberatung

An anderer Stelle wurde der Akzent weniger auf die Abgrenzung gelegt, als darauf, dass sowohl Aufsichtsbeamte wie Inspektoren und Berater auf dasselbe Ziel ausgerichtet arbeiten und einander dabei gut ergänzen: „Das sind ja ganz differenzierte und unabhängige Bereiche, wobei es letztendlich, das muss man ja sagen, als Dachkonstruktion um Schulentwicklung geht. Und von daher ist ja die Schulentwicklung, die Information über die Schulentwicklung, immer ein Bindeglied. Also was der Regionalbeauftragte macht, wird vom Prozessbegleiter spezifisch weitergeführt oder bearbeitet. Und insofern greift das schon ineinander. Aber ich sehe da kein Problem. Ich denke, das ergänzt sich gut. Und für uns waren alle diese Personen, die Sie genannt haben, innerhalb ihrer Zuständigkeit eine gute Hilfe.“ (D3.5)

Andererseits wurden Rollen auch durchbrochen. Auf die Nachfrage, ob ein Inspektor beispielsweise auch beraten hat, wurde geantwortet: „Teilweise. Das ist eher informell gewesen, dass gehört nicht zur Inspektion direkt.“ (D3.1)

Offenbar wurde in einem Einzelfall auch eklatant gegen die im Inspektorenleitbild<sup>259</sup> und im PQM-Grundsatzpapier vorgegebene Rollenzuweisung verstoßen, denn ein Schulleiter berichtet: „Mir wurde von meinem Inspektor mehrfach mitgeteilt, welcher Kollege Käse macht im Unterricht. Das gehört sich eigentlich nicht. Ich hab’ auch gar nicht zugehört.“ (D3.1)

Offenbar überzeugt die Konstruktion, dass an einem Ort nur eine Rolle auf Zeit wahrgenommen wird („Rollenswitch statt Rollenmix“) nicht überall. Manchmal gelingt zwar dem Rollenträger eine Abgrenzung, nicht aber dem Gegenüber: „Es ist, wenn man von der Schule guckt, nicht immer klar, ob man denjenigen, den man als Prüfungsbeauftragten eines Landes kennt, der einem auch so vorgestellt wird, in der Rolle des Beraters kommt oder in der Rolle des Prüfungsbeauftragten.“ (D3.3) Die Konstruktion wird manchen Orts als „teilweise verwirrend“ erlebt. (D3.10) Und zu Recht besteht die Befürchtung, einem Rollenträger nach einem bestimmten Zeitablauf in einer anderen Rolle wieder zu begegnen: „Selbst wenn er für die eigene Schule [im Moment, der Verfasser] nicht zuständig ist, kann es sein, dass er früher zuständig war oder in Zukunft zuständig sein wird.“ (D3.3) Dieser Schulleiter kommt zu dem Urteil: „Das ist eine Rollenvermischung, die Abgrenzung ist nicht klar.“

In einem Schulleiterinterview steht die Problematik der Rollen im Zentrum der Kritik. Der Schulleiter hält „es nach wie vor nicht für richtig, dass Mitarbeiter der ZfA, die als Regionalbeauftragte unterwegs sind – wenn auch an anderen Standorten – als Inspektoren eingesetzt werden.“ Beklagt wird ein „Mangel an administrativer und politischer Unabhängigkeit, der nach wie vor nicht gelöst wird, der Konflikt von Rollenüberschneidungen.“ Eingefordert werden dringend „noch stringenter Rollentrennungen“. (D3.6)

Die Frage, ob ein und dieselben Personen verschiedene Rollen einnehmen sollten, wird von dieser Stimme noch auf die wissenschaftliche Begleitung von PQM und BLI ausgeweitet und die Überzeugung vertreten: „Ich halte es für äußerst schwierig, dass die Initiatoren, diejenigen, die zunächst wissenschaftlich Pate standen, dass die dieselben sind, die das Ganze jetzt wissenschaftlich auswerten. Das Ganze entspricht nicht wissenschaftlichen Standards.“ (D3.6)

---

259 Abgedruckt im Anhang, Dokument 6.

### 5.3.2.13 Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen und -systeme

Dasjenige PQM-Element, das einhellig die größte Anerkennung gefunden hat, ist die Einrichtung von 10 Prozessbegleiterstellen für PQM. Die Rede ist von einem „Segen für die Schulen“ (D3.3), von „sehr guter Arbeit“ (D3.5) und von hervorragender Zusammenarbeit auch in schwierigen Situationen. (D3.9) Die Bewertungen nehmen manchmal geradezu einen überschwänglichen Charakter an: „Und der Prozessbegleiter, der vor Ort ist, der spielt eine ausgezeichnete Rolle, dass ist echt eine tolle Hilfe.“ (D3.1)

Häufig wird die wirksame Unterstützung auch in einen Zusammenhang mit der gelungenen Auswahl der Personen und ihrer persönlichen Kompetenz gestellt. Ein Schulleiter: „Wir haben hier einen sehr erfahrenen Mann, der aufgrund seiner Persönlichkeit sehr gut angekommen ist.“ (D3.5)

Manches Mal wird die Prozessbegleitung als geradezu unverzichtbar für die Schulentwicklung bezeichnet: „Und vieles wäre auch bei uns nicht möglich gewesen (...), wenn wir keine Prozessbegleitung hätten.“ (D3.3)

Der konstruktive Beitrag der Prozessbegleitung wird folgendermaßen begründet: „Die Kompetenz und die Anregung einer Person, die nicht unmittelbar zum Kollegium gehört, die den Blick von außen hat und sich trotzdem auch die Innensicht erschließen kann, ist für die Schulen ein sehr, sehr großer Gewinn.“ (D3.3) Hier wird das Alleinstellungsmerkmal der Prozessbegleiter an der Schnittstelle zwischen außen (Steuerungsebene) und innen (Einzelschule) deutlich. Prozessbegleiter haben einerseits den Überblick über das Gesamtsystem und die fachliche Beratungskompetenz, können sich andererseits aber auch so sehr auf die einzelne Schule einlassen, dass sie die Beratung gezielt auf den Bedarf und die Bedingungen an der Schule abstimmen können.

Kritischer wird die Regionale Fortbildung (ReFo) eingeschätzt. Kritisiert wird, dass „ReFos (...) immer noch zu sehr auf Einzelprobleme ausgerichtet“ sind und zu wenig auf Qualitätsmanagementkompetenzen der mittleren Führungsebene zielen. (D3.3)

Als positiv wurde außerdem genannt, dass die Schulleiter jeder Region im Rahmen des „Pädagogischen Beirates“ den gedanklichen Austausch pflegen können. (D3.6) Ehe am Rande wird thematisiert, dass im Unterschied zum Inland die Auslandsschulen über größere Ressourcen verfügen, um externe Unterstützung einzukaufen und schulinterne Fortbildung durchzuführen. (D3.6)

### 5.3.2.14 Grenzen der Wirksamkeit der BLI

Bei der Frage nach den Grenzen der Wirksamkeit muss unterschieden werden zwischen Mängeln, die auf einer mangelhaften Durchführung beruhen, und den Grenzen, die jedem Verfahren einer externen Evaluation wesentlich gesetzt sind.

Die Durchführung der BLI wird im Allgemeinen als professionell kommentiert. Die folgende Schulleiteraussage markiert dabei eine besonders anerkennende Position: „Ich muss dazu sagen, es war für mich die erste Inspektion, die ich in so einer differenzierten und komplexen Form erlebt habe. Von daher möchte ich sagen, dass die aus meiner Sicht doch ziemlich vollständig und perfekt abgespult wurde und ich nicht meine, dass man versuchen sollte, noch mehr aus dieser Inspektion herauszuholen. Denn die Art und Weise, wie sie vorbereitet und durchgeführt wurde, war ziemlich professionell und die Ergebnisse, die wir bekommen haben, bringen auch eine klare Orientierung und ich finde, damit sind die Aufgaben so einer Inspektion auch erfüllt.“ (D3.5) Kritische Stimmen zur einzelnen Inspektionen wurden an anderer Stelle laut (so z.B. in Kapitel 5.3.2.12). Einzelne Schulleiter halten einen Teil der Inspektoren für ungeeignet, mindestens aber für ungenügend ausgebildet. (D3.6)

Die wesensgemäßen Grenzen einer externen Evaluation wurden von den Befragten benannt. Evaluation kann Rückmeldungen in Form einer Momentaufnahme der Schulqualität geben und kann dabei zugleich Entwicklungspotenziale aufzeigen. Mit den Worten von Schulleitern: Inspektion „kann eine Schule nicht grundsätzlich verändern. Sie kann einer Schule helfen, die wichtigen Ziele zu formulieren und für sich in den Blick zu nehmen.“ (D3.3) Eine andere Stimme: „Eine BLI kann sicherlich das tun: Handlungsfelder aufzuzeigen. Das kann sie tun. Dafür ist sie ja meiner Meinung nach auch da. Was kann sie nicht? Sie kann eine Schule nicht fundamental verändern, das glaube ich nicht. Was sie tun kann ist, Prozesse anzustoßen, was z.B. Unterrichtsentwicklung betrifft.“ (D3.4) In aller Kürze bringt ein Schulleiter die Funktion auf die Formel: „Kann Impulsgeber sein, kann zu größerer Verbindlichkeit führen, kann helfen blinde Flecken aufzudecken (...).“ (D3.6)

Insbesondere wäre die Erwartung eine Überforderung an eine externe Evaluation, sie allein könne die Lern-Lernkultur dauerhaft beeinflussen. Ein Steuergruppenleiter äußert sich dazu sehr skeptisch: „(...) ich glaube, Sie ändern eigentlich die Lehrer grundsätzlich nicht. Das glaube ich. Da kommt zwar die eine oder andere Kollegin und sagt: ‚Ich könnte mich ja `mal damit befassen.‘ Aber so im Großen und Ganzen macht jeder weiter. Ich weiß es nicht, so ist mein Eindruck. Einfach, weil jeder `ne bestimmte Lehrerpersönlichkeit ist, und ich glaube, dass sich nicht so viel daran ändert, auch wenn man vielleicht mehr zusammenarbeitet. Aber was die Unterrichtsform angeht, ganz ehrlich glaube ich, dass Lehrer da resistent sind.“ (D3.11) An vielen befragten Schulen wird diese Skepsis in dieser Form nicht geteilt, sondern es wird der Ansatz systematischer Unterrichtsentwicklung verfolgt, um Unterrichtsrouinen und wenigstens ansatzweise „stabile“ Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften beeinflussen zu können (siehe auch Kapitel 5.3.2.9).

### **5.3.2.15 Abstimmung von BLI und PQM**

Ein Schulleiter antwortet stellvertretend für andere auf die Frage, ob die BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt sind, ganz lapidar: „Ja, das passt.“ (D3.1) Ein anderer spricht vom gelungenen Dreitakt „SEIS+, dann Peer Review und am Ende die BLI“. (D3.5)

Ein anderer Schulleiter referiert in eigenen Worten das gesamte Ablaufmodell bis zum Zeitpunkt der BLI in Übereinstimmung mit der Konzeption der PQM-Modellentwickler: „Aus unserer Sicht, so wie wir es gemacht haben, hat das Ganze eine gewisse innere Logik. Wir erkennen die Notwendigkeit und wir gründen eine Steuergruppe. Wir machen erste Schritte, indem wir uns selbst bespiegeln. Und dann gehen wir an die Fremdspiegelung, aber mit den Freunden, den Peers. Wir formulieren ein Leitbild; haben wir alles in der Vergangenheit gemacht durch diesen Prozess; und wir entwickeln ein Schulprogramm. Und dann kommt die BLI und sagt uns diagnostisch: ‚So sieht es aus; anhand der Kriterien im Vergleich zu anderen, ist das und das erfüllt, das ist sogar übererfüllt, da ist noch Bedarf, das liegt unter dem Schnitt.‘ Und das ist eine wertvolle Aussage. Insofern war für uns der Prozess, der Weg zur BLI, völlig stimmig.“ (D3.2)

Als kritisch wird von einigen Beteiligten der zu hohe Zeitdruck angesprochen. Einer dieser Schulleiter sieht aber auf der anderen Seite auch die Vorteile, die darin liegen, dass so über mehrere Jahre ein Spannungsbogen aufrechterhalten wurde. (D3.5) In diesem Sinne wäre die BLI „nach zwei Jahren Entwicklungsarbeit quasi die Krönung.“ (D3.1)

Umstritten ist der Nutzen der Peer Reviews. So wird die Fähigkeit zu einer kritischen und zugleich konstruktiven Außensicht von einzelnen Interviewpartnern in Frage gestellt und empfohlen zu prüfen, ob auf das Peer Review zukünftig verzichtet werden kann. (D3.4, D3.9)

Nur eine Schulleiterstimme kritisiert im Grundsatz einige „Konstruktionsfehler“ im PQM-Modell. (D3.6; vgl. auch Kapitel 5.3.2.1)

### **5.3.2.16 Nebenwirkungen der bestehenden Systemsteuerung**

Wer in vorhandene Systeme – hier das Deutsche Auslandsschulwesen – eingreift und neue Strukturen schafft, in diesem Fall neue Steuerungsstrukturen, muss prüfen, ob im Vollzug statt oder neben den beabsichtigten Zielen auch andere erwünschte oder unerwünschte Nebenwirkungen auftreten.

Insgesamt bestätigen die Interviewpartner, dass die öffentlich benannten Ziele von PQM und BLI erreicht werden. Nebenwirkungen werden nur am Rande erwähnt. Es wurde allerdings nach Nebenwirkungen auch nicht explizit, sondern implizit, z.B. mit der Frage „In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?“, geforscht.

Das folgende Schulleiterzitat weist auf ein zentrales Problem mit ambivalenter Bedeutung hin. Deutlich wird daran, wie sich angesichts der bevorstehenden BLI einerseits ein durchaus erwünschter höherer Identifikationsgrad innerhalb der Schulgemeinschaft einstellt. Wie andererseits aber auch eine „Wagenburgmentalität“ um sich greifen kann, die schulische Schwächen hinter einer glänzenden Fassade verbergen will. Dies würde der BLI die Offenlegung von Entwicklungspotenzialen und überhaupt eine zutreffende Rückmeldung erschweren. Mit den Worten des Schulleiters:

„Ich möchte gerne noch darauf hinweisen, dass in der Situation, die BLI ist angekündigt, die Schule in sich zusammenrückt. Wenn von allen erkannt ist: Wir können dem nicht ausweichen, dann ergibt so eine Art Wagenburgmentalität. Man schiebt die Wagen zusammen, man baut die Wagenburg, für den Fall, das etwas daneben gehen könnte. Man spricht sich gegenseitig Mut zu. Und darunter steht dann: Wir schaffen das. Wir kriegen das hin. Das ist ambivalent zu bewerten. Das ist einerseits wie bei einer Fußballmannschaft, die erst einmal sagt: Wir sind gut, wir schaffen das. Und das ist gut für die Motivation. Und es macht im Übrigen auch die Dinge vor Ort besser. Ich hab' besseren Unterricht gesehen, in der Vorbereitung der BLI, als ich ihn vorher gesehen habe. Andererseits ist ein bisschen Fassade dann dabei und die Schwierigkeit, dass dann, wenn die Wagenburg wieder auseinander gerollt ist, wenn die Indianer abgezogen sind, dass man nicht erst warten will, bis die Wagenburg wieder gebaut werden soll, weil wieder Indianer im Anmarsch sind, als vier Jahr später, dass man die Zwischenzeit nutzen muss, um die Qualität aufrecht zu erhalten.“ (D3.3)

Es wurde allerdings oben mehrfach von Interviewten darauf hingewiesen, dass ein Fassadeneffekt nicht oder nur in geringem Maße aufgetreten sei.

Ein unerwünschter Nebeneffekt trat bei einzelnen Peer Reviews auf. Entgegen den eigentlichen Zielen wurde faktisch destruktiv agiert, statt in kollegialer Form die Adressaten konstruktiv an eine bislang noch ungewohnte Feedback-Kultur heranzuführen: „Der Peer Review war für die Schule ein Schlag ins Gesicht. Das Kollegium war demotiviert. Das Kollegium war frustriert und das Kollegium wollte eigentlich nichts mehr. Weil sie gesagt haben: Egal, was wir machen, wir werden abgekanzelt.“ (D3.9) Offenbar war für diese Wirkung mangelnde Professionalität der Feedbackgeber die Ursache.

Von einem einzigen Schulleiter wird ausgesagt, dass aufgrund der oben bereits genannten „Konstruktionsfehler“ sowie einer angeblichen mangelnden Eignung und Befähigung von Inspektoren „die BLI starken Prestigeverlust erlitten“ habe. (D3.6)

### **5.3.2.17 Aufwand der Schulen**

Erstaunlich ist, dass die Schulen auf die Frage, ob sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt habe, fast durchweg zustimmen. Schließlich war für alle Beteiligten mit der Dokumentenerstellung ein erheblicher Aufwand verbunden. Es wurde geantwortet:



- „Ja, uneingeschränkt ja. Die Schule hat sich auf dem Weg zur BLI verändert und sie ist aus dem Prozess gestärkt hervorgegangen, nämlich mit dem Bewusstsein, anhand der Diagnose auf dem richtigen Weg zu sein und die richtigen Dinge jetzt anzupacken.“ (D3.2)
- „Ich fand den nicht zu hoch. Im Gegenteil. Gelohnt schon deshalb, weil jede Schule diesen Aufwand allein für sich schon treiben sollte. Das allermeiste an den Dokumenten, die eingefordert worden sind, sollte eine Schule vorhalten.“ „(...) ich könnte Ihnen jetzt kein Dokument nennen, das überflüssig ist (...).“ (D3.3)
- „Auf jeden Fall. Es war für uns zwar – ich habe das ja vorhin erwähnt – grenzwertig. Aber letztendlich hat sich das gelohnt. Gerade weil man bei der Erarbeitung auf viele Dinge stößt, auch Defizite feststellt, auch Klärungen herbeiführt, und letztendlich `mal alles überprüft wird, `mal alles auf den Kopf gestellt wird. Und das geht über eine reine Evaluation hinaus, das ist ja auch `mal wieder ein Reviement in einem Schulbetrieb und das hat sich auf jeden Fall gelohnt.“ (D3.5)
- „Vieles von dem, was verlangt wurde, hatten wir in der Schule, aber es war verstreut in der Schule (...).“ (D3.4)

Differenzierter in der Bewertung ist folgende Schulleiteraussage: „Der Dokumentationsaufwand im Vorfeld, der könnte sicherlich heruntergeschraubt werden. Denn es gilt nämlich auch wieder: Die Wahrheit liegt auf dem Platz. Der Kernbereich ist der Unterricht und da nützen viele Papierchen vorher gar nichts, sondern das Gesehene bestätigt das, was gemacht werden muss.“ (D3.2)

Eine Ausnahme stellt die kritische Aussage eines Steuergruppenleiters dar: „(...) wenn Aufwand und Ertrag im Verhältnis stehen sollen: Nein, nicht gelohnt.“ (D3.7)

## 5.4 Rückmeldungen über die Durchführung der BLI

Alle Schulen, die inspiziert werden, erhalten nach Abschluss des Verfahrens, d.h. sobald der Abschlussbericht vorliegt, einen Fragebogen zur Bund-Länder-Inspektion.<sup>260</sup> Entsprechend dem Grundsatz, „Wer evaluiert, muss sich auch selbst der Evaluation stellen“, werden die Schulen in der Vorinformation zum Fragebogen um „eine offene, sachbezogene Rückmeldung“ zur Professionalität der Durchführung der BLI gebeten. Als Feedbackziel wird formuliert: „Die Erfahrungen der teilnehmenden Schulen mit dem Inspektionsbesuch sollen so in die Verbesserung des Verfahrens einfließen.“<sup>261</sup>

<sup>260</sup> Im Anhang als Dokument 7 aufgeführt.

<sup>261</sup> Fragebogen zur Bund-Länder-Inspektion, Dokument 7, S. 1

### 5.4.1 Der Erhebungsbogen

Der Fragebogen wird an die Schulleiter gesandt. Diese werden gebeten, Rückmeldungen von Schülern, Eltern, Lehrkräften und sonstigen Mitarbeitern in den Evaluationsbogen einfließen zu lassen. Die Fragen selbst sind geschlossen. Vier mögliche Antwortkategorien werden vorgegeben: *stimme völlig zu* / *stimme eher zu* / *stimme eher nicht zu* / *stimme gar nicht zu*. Zusätzliche Bemerkungen in Textform oder spezifische Rückmeldungen einzelner Personen oder Gruppen können in einem dafür vorgesehenen Textfeld gegeben werden.

Damit handelt es sich bei dem gewählten Verfahren um ein Instrument, welches in klassischer Weise einen „quantitativen“ Forschungsansatz ermöglicht, diesen aber auch um ein „qualitatives“ Element ergänzt. Es findet also eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren im Sinne Philipp Mayrings statt (vgl. Kapitel 5.2.1).

Es wird keine Stichprobe vorgenommen, sondern alle bis Jahresende 2009 vorliegenden Rückmeldungen werden bei der Auswertung berücksichtigt.

### 5.4.2 Empirische Auswertung der Rückmeldungen

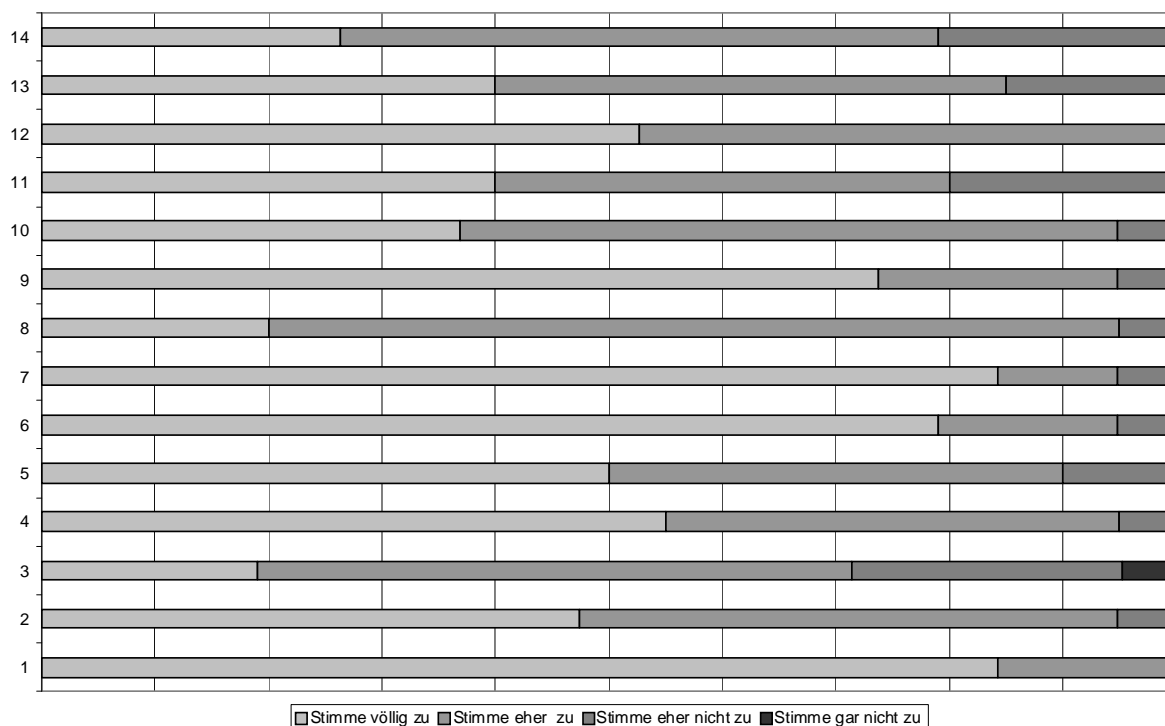
Das Ergebnis der empirischen Auswertung der Rückmeldungen der Schulen stellt sich folgendermaßen dar und wird auf der anschließenden Seite grafisch umgesetzt:

|  | Stimme<br>völlig<br>zu | Stimme<br>eher zu | Stimme<br>eher<br>nicht zu | Stimme<br>gar<br>nicht zu |
|--|------------------------|-------------------|----------------------------|---------------------------|
| 1 Wir haben im Vorfeld genügend Informationen zur BLI erhalten (Ziel, Ablauf, Instrumente)                           | 84%                    | 16%               |                            |                           |
| 2 Die Zusammenarbeit mit dem Inspektionsteam bei der Vorbereitung der Schulinspektion war gut.                       | 47%                    | 47%               | 5%                         |                           |
| 3 Der Aufwand für die Zusammenstellung der von der BLI angeforderten Daten und Schuldokumenten war vertretbar.       | 21%                    | 58%               | 26%                        | 5%                        |
| 4 Der Ablauf der BLI stimmte mit der abgestimmten Planung überein.   | 58%                    | 42%               | 5%                         |                           |
| 5 Die Inspektoren hatten gute Kenntnisse über die von unserer Schule eingereichten Dokumente.                        | 53%                    | 42%               | 11%                        |                           |
| 6 Das Inspektionsteam hat sich während der BLI freundlich und respektvoll verhalten.                                 | 79%                    | 16%               | 5%                         |                           |
| 7 Die Bewertungen im schriftlichen Bericht stimmen mit der mündlichen Rückmeldung bei der Schulpräsentation überein. | 84%                    | 11%               | 5%                         |                           |

|    |   |     |     |     |
|----|---|-----|-----|-----|
| 8  | Das Verfahren der BLI hat während des Schulbesuchs den normalen Schul- und Unterrichtsalltag erfasst.           | 21% | 79% | 5%  |
| 9  | Der schriftliche Bericht ist verständlich.  | 74% | 21% | 5%  |
| 10 | Der schriftliche Bericht spiegelt die Qualität unserer Schule zum Zeitpunkt der BLI insgesamt zutreffend wider. | 37% | 58% | 5%  |
| 11 | Die Bewertungen im schriftlichen Bericht sind hinreichend begründet.  | 42% | 42% | 21% |
| 12 | Die Schule ist insgesamt zufrieden mit der Art und Weise, wie die BLI an unserer Schule durchgeführt wurde.     | 53% | 47% |     |
| 13 | Die BLI hat unserer Schule wertvolle Impulse für die weitere Entwicklung geliefert.                             | 42% | 47% | 16% |
| 14 | Die Ergebnisse der BLI rechtfertigen den damit verbundenen Aufwand.   | 26% | 53% | 21% |

Zahl der bis 14.11.2009 durchgeführten BLI: 21  
Rücklauf der Rückmeldebögen bis 30.04.2010: 19

**Abbildung**  
**Empirische Auswertung der Rückmeldungen**



Die Rücklaufquote war bis zum Abschluss dieser Arbeit (31.01.2010) mit 10 von 21 zurückgesandten Erhebungsbögen noch relativ gering. Deshalb wurden für die Druckausgabe weitere Rückmeldungen bis zum 30.04.2010 in die Auswertung aufgenommen, so dass diese nun auf dem Rücklauf von 19 Schulen basiert.

Aus den vorliegenden Erhebungsbögen ergibt sich insgesamt eine positive Rückmeldung zur Durchführung der Bund-Länder-Inspektionen. Den Inspektoren wird eine relativ hohe Professionalität bescheinigt. Bei 9 der 14 Fragen gibt jeweils maximal eine Schule (5%) die Antwortkategorie „stimme eher nicht zu“ an. Ein Hinweis auf einen kritischen Befund stellt dar, wenn 4 Schulen (21%) die Frage, ob die Bewertungen im schriftlichen Bericht hinreichend begründet werden, dies mit „stimme eher nicht zu“ verneinen, zumal weitere 8 Schulen nur „eher“ zustimmen (42%).

Auffällig sind Unterschiede zwischen Bereichen, in denen der BLI eine hervorragende Qualität bescheinigt wird („stimme völlig zu“) und solchen, in denen Einschränkungen vorgenommen werden („Stimme eher zu“). Zu den erstgenannten zählen Information im Vorfeld, Freundlichkeit und Respekt der Inspektoren sowie Verständlichkeit des Berichts (Wert: 70 – 90%). Gewisse Einschränkungen der Bewertung – wenn auch im positiven Bereich – sind feststellbar bei der Erfassung der Alltagsnormalität sowie bei der Treffgenauigkeit des BLI-Berichts (Wert: 60 – 80%). Am kritischsten wird der Aufwand für die Erstellung der Daten und Schuldokumente gesehen. Hier sind 26% der Schulen der Meinung, dass der Aufwand „eher nicht“ angemessen ist und 5% vertreten sogar die Meinung, dass der Aufwand „nicht“ angemessen ist.

In den ergänzenden Textfeldern wurden kritische Rückmeldungen der Schulen zu Einzelaspekten der Bund-Länder-Inspektion gegeben, die sich nicht zu allgemeingültigen Aussagen bündeln lassen. So wurde in einem Fall beispielsweise kritisiert, dass sich die BLI zu sehr an deutschen Standards orientiere und landesspezifische Besonderheiten zu kurz kämen.<sup>262</sup> In einem anderen Fall wird kritisiert, dass landessprachige Ortslehrkräfte gegenüber entsandten Lehrkräften bei den Unterrichtseinsichtnahmen in unzulässiger Weise unterrepräsentiert wären. Eine weitere Rückmeldung stellt infrage, dass Bewertungen, die die interviewten schulischen Gremien als kaum oder nur als eingeschränkt zutreffend empfunden haben, als von der Inspektion getroffene fachliche Bewertungen zu akzeptieren sind.

## **5.5 Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des PQM**

Die beiden Wissenschaftler Hans-Günter Rolff und Claus Buhren haben von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen den Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung der Bund-Länder-Inspektion im Kontext des PQM angenommen. Diese Begleitung hat nicht den Charakter einer Metaevaluation in Form einer „externen Evaluation der externen Evaluation“, sondern eher den Charakter eines Peer Reviews durch „Kritische Freunde“. Die Wissenschaftler begleiten die Bund-Länder-Inspektionen – teilweise in

---

<sup>262</sup> Unabhängig von der vorgesehenen Rückmeldung in formalisierter Form haben Schulen häufig z.T. auch umfangreiche Stellungnahmen zu den BLI-Berichten abgegeben und dabei einzelne Bewertungen der Bund-Länder-Inspektion infrage gestellt; vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2.3

Form eines „Shadowings“ – und prüfen in ausgewählten Schulen Wirkungen der BLI und damit mittelbar des PQM. Die Wissenschaftler weisen in ihrem ersten Zwischenbericht ausdrücklich darauf hin, dass sie „auch ein Teil des Systems sind und nicht nur die externe Forschungsperspektive einnehmen können.“<sup>263</sup>

Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung ist die Untersuchung folgender Bereiche:

- Vorbereitung auf die BLI, Beitrag des PQM
- Instrumente der BLI hinsichtlich der Angemessenheit
- Akzeptanz und Einschätzung der Arbeit der Inspektoren
- Umgang mit den Inspektionsergebnissen als Basis für weitere Schulentwicklung
- Wirksamkeit der BLI auf der Basis bisher eingeleiteter PQM-Prozesse

Das Untersuchungsdesign weist folgende Verfahren und Methoden aus:

- Einbeziehung von acht (plus zwei weiterer) Schulen unterschiedlicher Schulformen und Regionen
- Drei Besuche pro Schule (*vor* und *nach* der BLI) im Verlauf von zweieinhalb Jahren
- Dokumentenanalyse
- Leitfadeninterviews mit allen relevanten Personen und Gruppen
- Ratingkonferenzen mit OLK und ADLK

In ihren ersten Zwischenberichten haben die Wissenschaftler vorläufige Ergebnisse vorgelegt, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

Eher positiv zu bewertende Aspekte sind:

- Grundelemente des PQM sind in allen Schulen etabliert: Jede Schule verfügt (auch unabhängig von einer BLI) in der Regel über:
  - eine Steuergruppe
  - vereinbarte Entwicklungsschwerpunkte
  - ein System kollektiver Hospitation unter den Lehrkräften

---

<sup>263</sup> Die Darstellung basiert auf einem von der wissenschaftlichen Begleitung vorgelegten unveröffentlichten Arbeitspapier vom 21.04.2009 („Hinweise, Einschätzungen und Empfehlungen aus der Begleitung der BL-Inspektion ... vom 23. - 27.3.2009“) sowie auf dem unveröffentlichten Protokoll des halbjährlichen Arbeitstreffens der PQM-Projektgruppe mit den Beauftragten zur wissenschaftlichen Begleitung des PQM / der BLI an den Deutschen Schulen im Ausland, Hans-Günter Rolf und Claus Bühren, vom 02.07.2009; außerdem hat der Vortrag von Hans-Günter Rolf auf der Schulleitertagung der ZfA am 06.02.2010 hier Eingang gefunden.

- Schulen und vor allem Schulleitungen nehmen das Pädagogische Qualitätsmanagement sehr ernst; Bund-Länder-Inspektionen lösen einen Aktivitätsschub aus.
- Die Selbstevaluationen, noch mehr aber die Peer Reviews, sind positiv zu bewerten, da sie in der Lage sind, einen Entwicklungsschub auszulösen.

Eher negativ zu bewertende Aspekte sind:

- Schulen scheinen nicht immer „reif für eine BLI“ sein; es sollte nicht allein der Schule überlassen sein, sich für eine BLI aus eigener Einschätzung, Überzeugung und Verantwortung anzumelden.
- Den Schulen mangelt es durchgehend an:
  - Zielklärungen für die Gesamtstrategie ihrer Schulentwicklung
  - einem funktionierenden Schulprogramm, das zugleich ein operationalisiertes Arbeitsprogramm darstellt
  - einem Übergangmanagement bei einem Schulleiterwechsel
- Viele Aufgaben im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement bzw. der Schulentwicklung konzentrieren sich häufig auf relativ wenige Lehrkräfte.
- Die hohe Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen stellt ein Problem für das PQM dar, da der Wissens- und Erfahrungstransfer in den meisten Fällen nicht zufriedenstellend geregelt ist.
- Zur Durchführung der BLI: Die Inspektion ist eine Momentaufnahme, also eine Ist-Zustands-Beschreibung. Der vorangehende Entwicklungsprozess kann nur bedingt in den Blick genommen werden. Das heißt, die Inspektion kann nur in engen Grenzen eine Bedingungsanalyse vornehmen.
- In den Schulen herrscht noch Unklarheit über Konsequenzen und Prozesse im Anschluss an einer Bund-Länder-Inspektion.

Als ambivalent zu bewerten ist:

- Die BLI wird positiv wie negativ funktionalisiert:
  - Es werden bei der Antizipation der BLI Verbesserungen der Unterrichtsqualität durchgesetzt (Motivation des Kollegiums z.B. für kollektive Hospitationen und Auseinandersetzungen mit Kriterien für guten Unterricht).
  - Die Ankündigung einer BLI wird gelegentlich aber auch als Drohmittel und Aufbau von Angstpotential für Lehrkräfte missbraucht.

Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung lauten:

- Die Interviews mit der Verwaltung und dem Schulträger/Vorstand sollte der Ländervertreter führen und nicht der Vertreter der ZfA. Hier scheint sonst eine Rollenvermischung zwischen Schulaufsicht und Inspektor beinahe unvermeidlich.

- Die manchmal unausweichliche Defizitorientierung einer Inspektion, also die Suche nach den Fehlern und den Unzulänglichkeiten, sollte in einem ausgewogenen Maße durch eine „Schatzsuche“ ergänzt werden, das heißt durch das bewusste und gezielte Auffinden von Stärken.
- Die Prozessbegleiter sollten mit einer begleitenden Kompetenzvermittlung betraut werden, d.h. ihr Knowhow sollte noch wirksamer in Schulen genutzt werden.
- Die Regionale Fortbildung sollte stärker auf die Qualitätsentwicklung ausgerichtet werden.
- Der ständigen Fluktuation sollte mit permanenten Qualifizierungen begegnet werden.
- Als zwingende Notwendigkeit sind begleitende Mentorate für Neuanfänger in der Schulleiterfunktion vorzusehen.

Bei der Besprechung des Zwischenberichts mit der Projektgruppe PQM wurde festgestellt, dass von den BLI positive Anstöße zur schulischen Qualitätsentwicklung ausgehen und dass die schuleigenen Auseinandersetzungen mit den Qualitätsmerkmalen und -kriterien zu begrüßen sind. Dagegen ist eine Vorbereitung auf die BLI durch kommerzielle Trainer und Beratungsinstitute als fragwürdig anzusehen, da die Folge eine wenig authentische Fassadenevaluation sein könnte, die keine Momentaufnahme der schulischen Stärken und Schwächen wäre und die Inspektoren erst recht in die Rolle von Defizitfahndern anstelle von Schatzsuchern versetzen würde.

## 5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zum Abschluss von Kapitel 5 sollen die Ergebnisse zusammengefasst werden, die auf den „explorativen Interviews“, den Rückmeldungen über die Durchführung der BLI sowie auf dem Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des PQM beruhen. Außerdem werden Analyseergebnisse aus Teil 3 und 4 wieder aufgegriffen.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Grundelemente des PQM sind in allen Schulen fest etabliert.
- Ganz überwiegend wird das gesamte PQM-Modell einschließlich der BLI von den Schulen als für die Qualitätsentwicklung im positiven Sinne *wirksam* wahrgenommen, häufig sogar als *sehr wirksam*. Dies wird auch mit der überwiegend als professionell bewerteten Durchführung der BLI verknüpft. Außerdem wird der Zusammenhang der BLI mit dem PQM in den Schulen verstanden und als stimmig bestätigt (Ausnahme: teilweise Vorgabe eines zu hohen Entwicklungstempos, s.u.). Schwerpunkte der Wirksamkeit sind:
  - Intensivierung der Kooperation auf der Führungsebene;

- teilweise Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte bei der Unterrichtsentwicklung sowie bei jahrgangs- und fachschaftsbezogenen sowie schulstufenübergreifenden Formen der Zusammenarbeit;
- Intensivierung und z.T. Professionalisierung der Steuergruppenarbeit;
- an der Mehrzahl der Schulen stellt Unterrichtsentwicklung einen Schwerpunkt dar, öfter auch in systematischer Form (Trainings, Fortbildungen, Kollegiale Hospitationen; Prozessbegleitereinsatz); die Wirksamkeit der Maßnahmen wurde im Einzelfall in Zweifel gezogen.

Eine Einzelmeinung kritisiert das PQM-Modell und moniert:

- einen Mangel an administrativer und politischer Unabhängigkeit;
  - den Konflikt von Rollenüberschneidungen;
  - das Nicht-Anwenden von internationalen anerkannten Qualitätsstandards für akkreditierte Qualitätsmanagement- bzw. Zertifizierungsverfahren;
  - die Nicht-Berücksichtigung von soziodemografischen Bedingungen;
  - die Nicht-Beteiligung von Schulleitern bei der Modell-Entwicklung;
  - die mangelnde Kompetenz einiger Bund-Länder-Inspektoren.
- Die Schulen selbst und die wissenschaftliche Begleitung sowie die PQM-Projektgruppe stimmen darin überein, dass von den BLI wirksame Anstöße zur schulischen Qualitätsentwicklung ausgehen. Im einzelnen:
    - Stärkung der systemischen Selbstreflexionsfähigkeit (eine selbstkritische Bestandsaufnahme mit Zielentwicklung verbinden; „Diagnosefunktion“);
    - in diesem Sinne wird der BLI überwiegend zugleich eine Entwicklungsfunktion zugeschrieben;
    - Anerkennung für die geleistete Arbeit;
    - Stärkung der Identifikation mit der Schule, aber auch „Wagenburgmentalität“;
    - Motivationsschub für Schulentwicklung, in Einzelfällen unmittelbar nach der BLI auch eine Motivationsdelle;
    - Bestätigung des eingeschlagenen Entwicklungsweges.
  - Von der BLI geht ein hoher Angleichungsdruck auf die Schulen an die PQM-Anforderungen aus; dieser umfasst die folgenden z.T. ambivalenten Aspekte:
    - Angleichung der Schulen an die Qualitätsstandards des Qualitätsrahmens; diese Anpassung schließt auch entsprechende Investitionsmaßnahmen des Schulträgers ein; im Einzelfall kritischer Hinweis auf Anpassung an eine damit verbundene nicht unumstrittene Definition von Schulqualität;
    - in diesem Sinne wird zum Teil der BLI eine Kontrollfunktion zugeschrieben;
    - Bildung von Steuergruppen (wo sie noch nicht bestanden);
    - umfassende Verschriftlichung von Verfahren und Erstellung der eingeforderten Dokumente;



- dadurch höhere Transparenz schulischer Verfahren und Strukturen;
  - Beschleunigung der Entwicklungsprozesse;
  - gelegentlich dadurch ein zu hoher Zeitdruck, so dass nachhaltige Entwicklung nicht ausreichend stattfinden kann;
  - gelegentlich das Gefühl der Überforderung, in Einzelfällen auch Betroffenheit aufgrund negativer Bewertungen im BLI-Bericht;
  - die wissenschaftliche Begleitung kritisiert eine Funktionalisierung der BLI, indem die Ankündigung einer BLI als Drohmittel und Aufbau von Angstpotential für Lehrkräfte missbraucht werde;
  - umso mehr sollten Inspektionen dem begegnen, indem die BLI-Praxis den Akzent von der Defizitorientierung oder Mängelsuche hin zur „Schatzsuche“ verlagert;
  - nur marginale Berücksichtigung des vorangehenden Entwicklungsprozesses sowie der Kontextbedingungen.
- Hohe Wirksamkeit der BLI-Berichte für die Schulentwicklung durch die Vermittlung von Steuerungswissen:
    - Die Schulen weisen den BLI-Berichten insgesamt eine hohe Treffgenauigkeit zu. Nur jeweils Einzelbereiche werden von Schulen als nicht zutreffend bezeichnet;
    - die BLI-Berichte werden als aussagekräftig beschrieben;
    - einzelne Schulen melden eine nicht ausreichende Begründung von Bewertungen zurück;
    - intensive Auseinandersetzung der gesamten Schulgemeinschaft auf der Gremienebene mit Qualitätsfragen im Vorfeld der BLI und mit dem BLI-Bericht, d.h. bei Leitung, Lehrkräften, Schulträger, Eltern (für Schüler gilt dies nur in geringem Ausmaß);
    - die BLI-Berichte dienen dazu, die Entwicklungsplanung zu überprüfen und falls notwendig zu überarbeiten;
    - aus den BLI-Berichten werden zukünftige Entwicklungsschwerpunkte (Unterrichtsentwicklung, insbesondere durch Kollegiale Unterrichtshospitation / Verzahnung von Qualitätsentwicklung und Personalentwicklung mit Fortbildung / DaM-DaF-Thematik / Baumaßnahmen) abgeleitet.
  - Die wissenschaftliche Begleitung stellt die Frage in den Raum, wie vermeiden werden kann, dass Schulen sich einer BLI stellen, die noch nicht die notwendige Entwicklungsreife aufweisen.
  - Die wissenschaftliche Begleitung bemängelt in Übereinstimmung mit den bisherigen Bund-Länder-Inspektionen Defizite in Schulen bei der strategischen Zielklärung und der operationalisierten Zielumsetzung, außerdem ein fehlendes Übergangsmanagement bei einem Schulleiterwechsel.

- Die wissenschaftliche Begleitung weist auf die hohe Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen als ein PQM-Problem hin, da der Wissens- und Erfahrungstransfer in den meisten Fällen nicht zufriedenstellend geregelt ist.
- Der Vorbereitungsaufwand der Schulen auf eine BLI wird in den Interviews überwiegend, was den Ertrag anbelangt, als angemessen bewertet.
- Grenzen der BLI werden in den Schulen darin gesehen, dass eine Inspektion Schulentwicklung nur stimulieren und steuern, nicht aber vornehmen kann.
- Aus den Interviews geht insgesamt eine bislang geringe Beteiligung und Wirksamkeit der Regional- und Prüfungsbeauftragten am Qualitätsmanagement hervor; Abweichungen davon werden im Einzelfall berichtet.
- In den Schulen wird die *Neue Steuerung* wahrgenommen: Die Rolle der Schulaufsicht wandelt sich im Rahmen einer Akzentverschiebung von einer Mikro- zu einer Makrosteuerung. Zeitgemäße Aufsicht beschränkt sich auf Rahmenvorgaben und indirekte Steuerung. Kompetenzen und Mitverantwortung werden auf die Schulen übertragen, um operativ eigenständig die Qualität zu entwickeln. In den Schulen herrscht noch Unklarheit über Konsequenzen und Prozesse im Anschluss an einer Bund-Länder-Inspektion.
- Angehörige bisheriger Schulaufsicht müssen zusätzlich neue Rollen der Inspektion und der fachlichen Beratung sowie das „Pädagogische Controlling“ wahrnehmen und darüber hinaus dem Anspruch „Rollenswitch statt Rollenmix“ gerecht werden. Die Ausübung unterschiedlicher Rollen von Aufsicht, Inspektion und Beratung ist zumindest in der Wahrnehmung auf der Seite der Schulen noch nicht überall befriedigend gelöst. Eine als verwirrend erlebte Rollenvermischung kommt auf der Wahrnehmungsebene häufiger vor, ein Verstoß gegen Rollenfestlegungen nur im Einzelfall; eingefordert werden striktere Rollentrennungen.
- Große einhellige Zustimmung findet das Unterstützungssystem der Prozessbegleiter. Der Nutzen der Fortbildung dagegen wird eher zwiespältig bewertet; Schulen benennen selbst die Notwendigkeit, Qualitätsentwicklung, Personalentwicklung und Fortbildungskonzepte zukünftig enger aufeinander abzustimmen; darauf weist auch die wissenschaftliche Begleitung hin.
- Die wissenschaftliche Begleitung und die PQM-Projektgruppe begrüßen die schuleigenen Auseinandersetzungen mit den Qualitätsmerkmalen und -kriterien, betrachten aber die Vorbereitung auf die BLI durch kommerzielle Trainer und Beratungsinstitute als fragwürdig, da die Folge eine wenig authentische Fassadenevaluation sein könnte. Die befragten Schulvertreter stellen allerdings einen „Fasadeneffekt“ fast durchgängig in Abrede.
- Dort, wo Fassadeneffekte im Ansatz auftreten, wird auf das darin liegende Entwicklungspotenzial hingewiesen; Schulleitung kann an diesen Stellen gezielt ansetzen, um die bei der BLI gezeigten Ansätze fortzuführen.
- Selbstevaluationen werden positiv bewertet.

- Aus einzelnen Schulen wurde der Nutzen des Peer Reviews auf der Basis negativer Erfahrungen mit der Durchführung infrage gestellt; dagegen betont die wissenschaftliche Begleitung den Nutzen der Peer Reviews für Entwicklungsimpulse. Ein Schulleiter weist auf den Nutzen für die Kooperation der Schulen innerhalb der Region und für die Entwicklung von zukünftigem Führungspersonal hin.

Die Frage, ob eine BLI *vor* und *nach* der Durchführung unterschiedlich wahrgenommen wird, muss als offene Forschungsfrage angesehen werden, da die Stichprobe mit nur zwei Vorfeldbefragungen für eine zuverlässige Aussage nicht ausreicht. Einzelhinweise wurden in der Weise gegeben, dass *vor* einer BLI die Zweifel an der Wirksamkeit der Steuergruppenarbeit und die Befürchtungen, ob die Erwartungen der Inspektion erreichbar sind, höher sind als *nach* einer gelungenen BLI.

## 6. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

In diesem Teil der Arbeit wird es darum gehen, die vorliegenden Ergebnisse zusammenzufassen und weiter zu denken, d.h. die Ergebnisse zu gewichten, zu bündeln, zu kommentieren, Zusammenhänge auch über das Untersuchungsfeld hinaus herzustellen sowie Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen und den darauf aufbauenden Reflexionen zu ziehen. Schlussfolgerungen ergeben sich sowohl für das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements wie für das System der 135 Deutschen Schulen im Ausland einschließlich der Steuerungsarchitektur.

In diesem Teil der Arbeit wird der Verfasser auch Erfahrungen aus den Bund-Länder-Inspektionen der Jahre 2008 (Pilotphase) und 2009 (erstes Jahr der Regelphase) hinzuziehen, die sich in dem ersten Jahresbericht der Bund-Länder-Inspektion wiederfinden.<sup>264</sup> Sofern zusätzliche eigene Erfahrungen genutzt werden, wird darauf explizit hingewiesen.

Dort, wo die Datenbasis keine hinreichenden Antworten auf die relevanten Forschungsfragen zulässt oder wo die Ergebnisse neue Fragen aufwerfen, sind Fragestellungen zu formulieren, die zukünftige Untersuchungen klären müssen.

Dieser Teil endet mit einem Fazit der Endergebnisse in Thesenform.

### 6.1 Gesamtbewertung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Außerdem werden die Aussagen aus Kapitel 5.6 nochmals verdichtet. Soweit vertretbar werden die Ergebnisse auch pointiert und auf eine höhere Abstraktionsebene gehoben. Die Ergebnisse werden kommentierend bewertet.

Die Struktur lehnt sich an die in Kapitel 1.2 genannten Forschungsfragen an.

#### 6.1.1 Definition von Schulqualität

In Kapitel 3.3 wurden die Qualitätsanforderungen offen gelegt, die an Deutsche Schulen im Ausland gerichtet werden und die die Bewertungsbasis für die Bund-Länder-Inspektionen darstellen.

Bereits 2005 trifft Werner Fuchs die Feststellung: „Die wissenschaftliche Entwicklung der Kernkriterien von Schulqualität kann als abgeschlossen angesehen werden.“<sup>265</sup> Tatsächlich gilt auch für das Deutsche Auslandsschulwesen, dass der Qualitätsbegriff, wie er im Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland zugrunde gelegt wird, nahezu unumstritten ist. Nur in *einem* im Rahmen die-

---

264 Vgl. Projektgruppe PQM 2010

265 FUCHS 2005, S. 135

ser Studie geführten Interview hat der Verfasser der Arbeit kritische Äußerungen zu diesen Qualitätsanforderungen wahrgenommen; in den sonstigen Interviews sowie bei zahlreichen mit Lehrkräften, Schulleitungen, Schulträgervertretern sowie Eltern geführten Gesprächen wird positiv kommentiert, dass klar formulierte Erwartungen den Schulen Orientierung für ihre Bemühungen um Qualität geben.<sup>266</sup>

### 6.1.2 Ziele, Strukturen, Methoden und Verfahren des PQM

Ganz überwiegend wird das gesamte PQM-Modell von den Interviewpartnern als *wirksam* für die Qualitätsentwicklung wahrgenommen. Außerdem wird der Zusammenhang der BLI mit dem PQM in den Schulen verstanden und als grundsätzlich stimmig bestätigt.

Dieser Zusammenhang besteht darin, dass das PQM ein umfassendes Gesamtkonzept darstellt und den BLI dabei eine *Impulsfunktion* für Schulentwicklung, eine *Diagnosefunktion* für die Schulen selbst sowie eine ergebnisbezogene *Kontrollfunktion* für die Fördernden Stellen zukommt (vgl. Kapitel 6.1.7). Bund-Länder-Inspektionen haben somit – auch in der Wahrnehmung der Schulen – eine stark *fordernde* und zugleich *unterstützende* Funktion beim Pädagogischen Qualitätsmanagement.

Kritisch anzumerken ist, dass in den Schulen der *Kontrollfunktion* gelegentlich eine zu große Bedeutung zugemessen wird. Hinweise darauf finden sich in einzelnen Klagen über ein zu hohes Entwicklungstempo, über Unterrichts-Inszenierungen allein für die Augen und Ohren der Inspektoren sowie über den überzogenen Vorbereitungsaufwand.

Dies kann tendenziell dazu führen, dass Ressourcen in die Selbstdarstellung der Schule während einer Inspektion gelenkt werden, die nachhaltigen und tiefgreifenden Entwicklungsprozessen abgehen. Grundsätzlich besteht hier allerdings kein Widerspruch, sondern eine Wechselbeziehung von *Qualitätsentwicklung* und *Außendarstellung* des Erreichten. Dialektisch betrachtet könnte man gewissermaßen „selbstgesteuerte Entwicklung“ als *These*, „Selbstdarstellung nach außen“ als *Antithese* und die „tatsächlich erreichte öffentlich attestierte Qualität“ als *Synthese* verstehen. Das Bewusstsein, dass bei einer BLI die Schule Ergebnisse ihrer Entwicklung vorweisen und Rechenschaft ablegen muss, übt nämlich eine stimulierende Funktion auf Schulentwicklung aus.

Die steuernden Stellen und die Projektgruppe PQM müssen allerdings fortlaufend im Auge behalten, ob bei den Wirkfaktoren, die von der BLI ausgehen, die Balance aus *Druck* und *Zug* gewahrt bleibt. Eine produktive Spannung aus äußeren Anforderungen („Soll“) und vorhandenem Entwicklungsstand („Ist“) zieht nahezu folgerichtig Klagen über zu hohe Anforderungen nach sich. Es besteht allerdings in der Tat die Gefahr von Fehlentwicklungen, wenn die Außendarstellung übertrieben wird. Insgesamt scheint es aber zu gelingen, die Balance von Druck und Zug zu halten.

---

<sup>266</sup> Dies gilt für Gespräche während Bund-Länder-Inspektionen, Schulleitertagungen und bei Dienstreisen als Prüfungsbeauftragter der KMK.

### 6.1.3 Funktionen und Rollen von Schulaufsicht, Inspektion und Beratung

Schulaufsicht an Deutschen Schulen im Ausland vollzieht sich traditionell in Form von Prüfungsaufsicht der KMK-Beauftragten und als Kontrolle über die Mittelvergabe und die Personalzuweisung von Seiten der ZfA-Regionalbeauftragten. Auf beide Gruppen kommen zurzeit zusätzliche Aufgaben zu, die sich im Rahmen neuer Steuerungsverfahren entwickeln ("Outputsteuerung"). Die Hälfte der KMK-Beauftragten und fast alle Regionalbeauftragten sollen ab 2010 als Bund-Länder-Inspektoren tätig werden. Das pädagogische Controlling ist Ende 2009 erst im Aufbau; hier ist es noch verfrüht, Aussagen über die Qualität der Tätigkeit zu treffen.

Die Wahrnehmung unterschiedlicher Funktionen und Rollen von Aufsicht, Inspektion und Beratung ist – auch in der Wahrnehmung an den Schulen – noch nicht befriedigend gelöst. Eine als verwirrend erlebte Vermischung von Funktionen und Rollen kommt auf der Wahrnehmungsebene häufiger vor, ein Verstoß gegen Rollenfestlegungen nur im Einzelfall; eingefordert werden striktere Rollentrennungen.

Diese Schwächen hängen damit zusammen, dass

- die neue Steuerungsarchitektur noch Zeit für die Implementierung benötigt<sup>267</sup>,
- die entsprechende Struktur in sich noch Schwächen aufweist (vgl. Kapitel 6.1.5),
- es Widerstände bei KMK- und Regionalbeauftragten gegen eine veränderte Funktionsbestimmung gibt,
- diese Widerstände wiederum auch darin gründen, dass eine Qualifizierung der Funktionsträger und eine Anpassung der Organisationsstrukturen noch nicht konsequent vorgenommen wurden,<sup>268</sup>
- die Einübung neuer Rollen schwierig und langwierig ist (vgl. Kapitel 4.3.3).

Als sehr wirksam wird allenthalben die unterstützende Funktion der Prozessbegleiter beschrieben. Auch wird die zurückhaltende Rolle (eher Begleiter als Berater; Tätigkeit auf Anforderung und im Auftrag der Schulen; vgl. Teil 4 der Arbeit) als hilfreich empfunden.

---

267 Dem neuen Steuerungssystem wurden erst bei der 249. Sitzung des BLASchA mit dem Fachpapier „Rahmen zur Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarungen mit den Deutschen Schulen im Ausland im Anschluss an eine BLI“ (abgedruckt als Dokument 8 im Anhang der Arbeit) sowie auf der 250. Sitzung mit dem Beschluss über ein neues Berichtsformat für KMK-Beauftragte die letzten noch fehlenden Bausteine hinzugefügt, d.h. im September bzw. im Dezember 2009.

268 Seit 2005 haben Bund und Länder bislang ergebnislos an einer Strukturreform des BLASchA gearbeitet (Stand: 31.01.2010).

#### **6.1.4 Umgang mit Rollenvermischungen, Rollenkonflikten und Interferenzen**

Es wurde in dieser Arbeit mehrfach darauf hingewiesen, dass das Konzept „Rollen-switch statt Rollenmix“ sehr hohe Anforderungen an die Professionalität der Beteiligten stellt. Deshalb verwundert es auch nicht, dass die geführten Interviews in diesem Bereich Defizite benennen.

Da die bestehenden, auch politisch gesetzten Rahmenbedingungen zurzeit keinen Spielraum für ein gänzlich anderes Konzept (z.B. eine unabhängige Qualitätsagentur mit hauptberuflichen Inspektoren) lassen, muss in Schulungen und bei Dienstbesprechungen an der Professionalität der Bund-Länder-Inspektoren weiter gearbeitet werden; insbesondere muss bei einzelnen Inspektoren die bislang unbefriedigende Rollenklarheit weiter entwickelt werden. Es ist zu erwarten, dass sich nach einer gewissen Zeit der Implementierung die neue Form der Steuerung einspielt. Dies setzt allerdings voraus, dass alle Inspektoren eine Mindestzahl an BLI pro Jahr durchführen. Eine professionelle Wahrnehmung der Inspektorenfunktion und -rolle erfordert Routine, die sich erst bei einer höheren Zahl an Inspektionen einstellt.

#### **6.1.5 Steuerungsarchitektur und Steuerungsmacht**

Das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland entspricht den aktuell in Deutschland diskutierten „Neuen Steuerungsmodellen“.<sup>269</sup>

Insgesamt betrachtet, hat das PQM-Modell den Praxis-Test bestanden und konnte mit Erfolg umgesetzt werden. Mit den Bund-Länder-Inspektionen haben die Fördernden Stellen ein wirksames Steuerungsinstrument in Händen. Interviewaussagen belegen die intensiven Ausrichtungsanstrengungen der Schulen an die Qualitätsanforderungen. BLI-Ergebnisse weisen entsprechende Erfolge aus: Bis Ende 2009 haben sämtliche inspizierten Schulen die Normen der Gütesiegelvergabe „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ erfüllt, wenn auch mehrfach knapp. Zu beobachten wird sein, ob dieser Gewinn an Steuerungsmacht nochmals zunimmt, wenn das Pädagogische Controlling etabliert ist und wirkt.

Die Steuerungsarchitektur wird – folgt man den Interviewaussagen – in den Schulen weitgehend akzeptiert. Diese positive Wahrnehmung soll um einige kritische Beobachtungen ergänzt werden. Wobei der Blick des Verfassers möglicherweise deshalb kritischer ist als die Wahrnehmung in den Schulen, weil hinter die Kulissen geschaut werden kann und dabei Systemschwächen sichtbar werden, die der Öffentlichkeit nahezu verborgen bleiben.<sup>270</sup> Denn offenbar gelingt den PQM-Verantwortlichen eine gute Außendarstellung.<sup>271</sup>

---

<sup>269</sup> Vgl. Kapitel 2.1

<sup>270</sup> Die folgenden Aussagen basieren auf Erkenntnissen als Mitglied der Projektgruppe PQM bei der Arbeit am ersten Jahresbericht der BLI (Projektgruppe PQM (Hg.): Jahrbuch BLI. Erster Bericht der Bund-Länder-Inspektion Deutscher Schulen im Aus-

Als Daueraufgabe in inländischen Inspektionssystemen stellt sich erstens die Sicherung der Homogenität bei der Durchführung der Inspektion und der Bewertung der Schulqualität dar. Für das Auslandsschulwesen liegen noch keine entsprechenden *systematischen* Befunde vor. Es gibt aber eine Reihe von Einzelhinweisen, dass bei den Bund-Länder-Inspektionen nicht immer einheitlich vorgegangen und bewertet wird, obwohl ein umfangreiches Handbuch die Verfahren und die Bewertung verbindlich regelt<sup>272</sup>. Es liegt auf der Hand, das Fehlen einer einheitlichen Organisationseinheit mit einer zentralen Steuerungsinstanz an der Spitze, die weisungsberechtigt ist, als eine der Ursachen für ein uneinheitliches Agieren der Inspektoren anzunehmen. Zwar finden regelmäßig einmal im Jahr Schulungen für alle Inspektoren statt.

Die Aufspaltung in Bund- und Länderzugehörigkeit und die Steuerung mit Hilfe einer Projektgruppe ohne Weisungsbefugnis erschweren aber die Durchsetzung einheitlicher Inspektionsverfahren und -maßstäbe. In den deutschen Ländern wurden i.d.R. jeweils eigene Behörden oder Abteilungen geschaffen, die eine behördentypische Linienstruktur aufweisen.

Zweitens muss die Zusammenarbeit der an der Systemsteuerung Beteiligten insgesamt intensiviert werden, also nicht nur auf dem Feld der Inspektion, sondern auch bei der Verschränkung von Schulaufsicht und Schulberatung mit Schulinspektion. Die Regionalbeauftragten (ZfA) und die Prüfungsbeauftragten (KMK) sollten wirksamer in die Vorbereitung sowie den Controllingprozess nach einer BLI eingebunden werden. Dazu ist es notwendig, dass alle Beteiligten auf der Steuerungsebene intensiv mit dem PQM vertraut gemacht und entsprechend geschult werden. Dazu ist es gleichfalls notwendig, dass sich Regional- und Prüfungsbeauftragte intensiv über Qualitätsprozesse der Schulen, für die sie zuständig sind, auf dem Laufenden halten und wechselseitig abstimmen. Sowohl die Kenntnis des PQM wie die Zusammenarbeit der Partner in Bund und Ländern sind bislang unbefriedigend.

Abgestimmt werden müssen drittens schließlich auch die Ziele, Aufträge, Verfahren sowie die Berichtsformate der Regionalbeauftragten mit denjenigen der KMK-Beauftragten und der Bund-Länder-Inspektoren. Erforderlich ist ein systematisches Wissensmanagement. Dies alles stellt die bestehenden Organisationsstrukturen der Länderseite (Ländervertreter im BLASchA mit Länderzuständigkeit für bestimmte Bereiche) und der Bundesseite (ZfA mit Bundeszuständigkeit für bestimmte Bereiche) auf den Prüfstand. Bislang haben Bundes- und Länderbeauftragte weitgehend *innerhalb* überkommener Organisationsstrukturen neue Qualitätsmanagementaufgaben übernommen, ohne dass die Organisationsstrukturen genügend angepasst wurden. Sowohl innerhalb der Organisationsstrukturen der beiden Partner wie bei den Formen der Zusammenarbeit zwischen den Partnern müssen bestehende Ansätze einer An-

---

land, noch unveröffentlicht; geplantes Erscheinungsjahr: 2010).

271 Bei Schulleitertagungen, in der Verbandszeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“, unter [www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de) und in Form von Broschüren u.ä. wurde fortlaufend über das PQM-Projekt informiert.

272 Während beispielsweise einzelne Inspektoren dem Verfasser berichtet haben, dass sie während der BLI sämtliche Bewertungen intensiv im Inspektorenteam abstimmen und die Ausprägung eine ganzen Reihe von Qualitätsmerkmalen bei der Abschlusspräsentation der Schule zurückmelden, berichten andere Inspektoren, dass sie die Bewertung der Schule im Team nicht umfassend abstimmen und die Rückmeldung auf wenige Merkmale beschränken. Gleichfalls werden „Indikatoren“, die auf Qualitätskriterien nur *hinweisen*, häufig von Inspektoren nicht klar von „Kriterien“ unterschieden.



passung an neue Aufgaben weitergeführt werden.<sup>273</sup> Nur unter dieser Voraussetzung kann eine effiziente Outputsteuerung mit einheitlicher Zielrichtung im Deutschen Auslandsschulwesen gelingen.<sup>274</sup>

### 6.1.6 Wahrnehmung der Bund-Länder-Inspektionen einschließlich der BLI-Berichte

In den Interviews wurden Ziele und Durchführung der Bund-Länder-Inspektionen durchweg als angemessen beurteilt.

Interessant ist, dass die *vorrangige* Funktion der BLI in den Schulen unterschiedlich wahrgenommen wird: Die Wahrnehmung changiert zwischen *Entwicklungs-* und *Kontrollfunktion*. Diese Feststellung entspricht der Einschätzung der Schulforschung, dass noch „eine gewisse Unterbestimmtheit“ der Zielsetzungen“<sup>275</sup> vorherrscht. Auch ein Interviewpartner weist darauf hin: „Die Problematik ist, dass dies nicht ganz geklärt ist. (...) Ich halte das für schwierig, dass das von der Konzeption der BLI her nicht sauberer geklärt ist.“<sup>276</sup> Innerhalb der Konzeption der BLI werden beide Ziele verfolgt.

Nach der Überzeugung des Verfassers besteht zwar in der Tat ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Zielen, aber kein Widerspruch im Sinne einer wechselseitigen Ausschließlichkeit. Auf die Dialektik zwischen „Zug“ von innen und „Druck“ von außen hat Schulentwicklungsforschung vielfach hingewiesen. Auch Hermann Pfeiffer lässt diesen Zusammenhang anklingen, wenn er bei Schulen eine „Dialektik von Gewährung und Nutzung der gewährten Handlungsspielräume“<sup>277</sup> feststellt. Eine interessante Deutung mit psychosozialen Hintergrund lässt ein Steuergruppenleiter anklingen, wenn er objektiv eine „Entwicklungsfunktion“ feststellt, dieser allerdings eine gegenteilige subjektive Wahrnehmung von Seiten des Lehrerkollegiums entgegenstellt. Zu vermuten ist, dass eine Einsichtnahme von außen in das System, gerade auch in Unterrichtssituationen, verbunden mit einer Bewertung als *Beurteilung* der eigenen Person empfunden wird und Ängste vor einer *Verurteilung* auslöst. Diese Ängste sind offenbar im oben genannten Fall so dominant, dass sie die Wahrnehmung der Chancen, die sich für die Schulentwicklung ergeben, überlagern.

Ein weiterer Ansatz – um den vermeintlichen Widerspruch zwischen Entwicklung und Kontrolle aufzulösen – besteht darin, den BLI eine beide Aspekte verbindende „Diagnosefunktion“ zuzuschreiben.

---

273 So sieht etwa das Fachpapier „Rahmen zur Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarungen mit den Deutschen Schulen im Ausland im Anschluss an eine BLI“, abgedruckt im Anhang als Dokument 8, eine gemeinsame Verantwortung von KMK- und Regionalbeauftragten beim Pädagogischen Controlling vor; vgl. Kapitel 3.6.2.4.

274 Der Projektgruppe PQM waren bei der Entwicklung der Steuerungsarchitektur die aufgeführten Schwächen bewusst. In Kapitel 3.8 wurden Gründe genannt, warum die Steuerungsstruktur bislang in der vorliegenden Form besteht.

275 Vgl. MÜLLER / DEDERING / BOS 2008

276 Anhang, Dokument 3.6

277 PFEIFFER 2008, S. 11

Auffällig ist, dass sowohl in den geführten Interviews wie bei den formalen Rückmeldungen der Schulen über die Durchführung der BLI einhellig festgestellt wird, dass die BLI-Berichte die Qualität der jeweiligen Schulen zumindest im Kern zutreffend widerspiegeln.

Insgesamt besteht somit kein prinzipieller Änderungsbedarf bei der Zielsetzung und der Durchführung der Bund-Länder-Inspektionen. Im Gegenteil: Die Wahrnehmung in den Schulen bestätigt grundsätzlich die verfolgten Ziele und die gewählten Verfahren sowie Instrumente. Daran ändert auch nichts, wenn gelegentlich die Professionalität einzelner Inspektoren infrage gestellt wird. Geprüft werden sollte allerdings, ob sich aus zukünftigen Erhebungsbögen die Tendaussage bestätigt, dass gegenüber Schulen die Bewertungen nachvollziehbarer begründet werden sollten.

### **6.1.7 Wirkung der BLI auf die schulische Qualitätsentwicklung**

Insgesamt hat sich das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements bewährt. Innerhalb dieses Modells können die Wirkungen der Bund-Länder-Inspektionen spezifiziert werden. Aus den Befunden lassen sich folgende Stärken herauskristallisieren:

- Intensive Qualitätsprozesse wurden bereits im Vorfeld der BLI zielgerichtet angestoßen („Impulsfunktion“). Schwerpunkte lagen auch in den klassischen bisherigen Defizitbereichen (wie Teamentwicklung, Tandembildung, Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von Leitung, Qualitätsmanagement).
- BLI haben ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Schulen Rechenschaft für die Vergabe öffentlicher Mittel ablegen müssen („Kontrollfunktion“). Häufig hatten bevorstehende BLI unmittelbar Verbesserungen in der Ausstattung und der Infrastruktur zu Folge.
- BLI tragen dazu bei, für alle Deutschen Schulen im Ausland definierte Mindeststandards durchzusetzen („Angleichungsfunktion“).
- Erfolge schulischer Arbeit wurden wahrgenommen, wertgeschätzt und daraus erwuchs langfristig Motivation für weitere Anstrengungen (Funktion der „Schatzsuche“).
- BLI haben Entwicklungspotenziale offen gelegt („Diagnosefunktion“).
- BLI vermitteln Steuerungswissen („Steuerungsfunktion“).
- Über das Lehrerkollegium hinaus haben Gremien, die die gesamte Schulöffentlichkeit repräsentieren, jeweils den BLI-Bericht intensiv diskutiert und daraus abgestimmte Entwicklungsschritte abgeleitet („Entwicklungsfunktion“).

Aussagen in den explorativen Interviews, Hinweise der wissenschaftlichen Begleitung und Erfahrungen der Mitglieder der Projektgruppe PQM bei der Umsetzung des PQM-Modells und nach einem Jahr Bund-Länder-Inspektionen haben allerdings auch Kritikpunkte offenbart. Teilweise handelt es sich allerdings um Einzelfälle, die nicht systembedingt sind. In den folgenden Bereichen besteht Diskussionsbedarf:

- Problematisch ist, wenn gelegentlich die BLI von Seiten der Leitung oder des Schulträgers als Drohmittel und zum Aufbau von Angstpotential bei Lehrkräften funktionalisiert wird (Gefahr der „Defizitorientierung“ oder der „Mängelsuche“).
- Schulleitern kommt eine erhebliche Qualitätsverantwortung zu. Ein eigenes Qualitätsmerkmal (Merkmal 12, Führungsverantwortung der Schulleitung) erhebt den Sachstand. Auf Schulleitern lastet ein erheblicher Druck. Eine entsprechende Unterstützung und Entlastung ist unterentwickelt.
- Zur Debatte gestellt wird die Nachhaltigkeit von Unterrichtsentwicklung, wenn neue Unterrichtsformen nur in Hinblick auf eine bevorstehende BLI antrainiert und während der BLI inszeniert werden (Gefahr der „Fassadenevaluation“).
- Nur sehr vereinzelt wird über eine Fehllenkung von Schulentwicklung geklagt.

In einigen Bereichen sind ambivalente Wirkungen festzustellen:

- Uneinheitlich ist das Bild bei der Frage nach der notwendigen Entwicklungs- und Vorbereitungszeit und damit nach dem optimalen Zeitpunkt einer BLI. Somit ist nicht eindeutig geklärt, ob hier Optimierungsbedarf besteht. Die Entwicklung der Schulen *vor* der BLI, die Vorbereitung der Schulen *auf* die BLI und die *anschließenden* Entwicklungsprozesse bedürfen einerseits laut einiger Interviewpartner mehr Zeit, als zur Verfügung gestellt wird. Andererseits berichten Interviewpartner auch von einem positiv bewerteten Druck, der die Entwicklung deutlich stimuliert hat. Aus diesem widersprüchlichen Befund ergibt sich die Notwendigkeit weiterer Forschung.
- Gelegentlich scheinen BLI bestimmte Entwicklungen zu stimulieren, andere Entwicklungen aber auch mindestens vorübergehend zu behindern. Ein gewisser „Teaching-for-the-test-Effekt“ tritt auf. Zum einen findet, was beabsichtigt ist, eine Ausrichtung von Schulentwicklung auf diejenigen Gütekriterien statt, die der Bewertung der Inspektion zu Grunde liegen. Damit können aber andere Entwicklungsziele, die nicht erfasst werden, auf der Strecke bleiben. Zum anderen nimmt die an allen Schulen sehr aufwändige BLI-Vorbereitung Ressourcen in Anspruch, die dann an anderer Stelle nicht zur Verfügung stehen;<sup>278</sup> die Interviewpartner haben allerdings ganz überwiegend den mit der BLI verbundenen Aufwand als gerechtfertigt bezeichnet.
- Einzelstimmen beschreiben, dass eine BLI eine hohe Identifikation mit der Schule auslöst, aber auch den Versuch, Schwächen nach außen hin zu verbergen („Wagenburgmentalität“).

---

<sup>278</sup> An einer Schule wurde der Verfasser selbst in der Inspektorenfunktion mit der Äußerung konfrontiert: „Wenn die BLI vorbei ist, dann können wir endlich mit unserer Schulentwicklung weitermachen.“

- Die Nicht-Berücksichtigung von soziodemografischen Bedingungen ist diskussionswürdig, war aber bei der Modellentwicklung auch nicht beabsichtigt (siehe Kapitel 6.2).

Interessant ist eine noch subjektive und nicht empirisch abgesicherte Beobachtung des Verfassers im Rahmen seiner Inspektorentätigkeit, dass nämlich die Schulen sich im Verlauf zweier Jahre BLI-Praxis schrittweise besser auf die Anforderungen der Bund-Länder-Inspektionen einzustellen beginnen. Gerade eine besonders anspruchsvolle Anforderung wird zunehmend erfüllt; während die wissenschaftliche Begleitung noch auf die Anfangsphase bezogen zu Recht kritisiert, dass es Schulen durchgehend an „Zielklärungen für die Gesamtstrategie ihrer Schulentwicklung“ und „einem funktionierenden Schulprogramm, das zugleich ein operationalisiertes Arbeitsprogramm darstellt“ mangelt (vgl. Kapitel 5.5), gelingt dies Schulen allmählich immer besser.<sup>279</sup>

## 6.2 Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des PQM

Im Fokus der gesamten Arbeit steht die in Kapitel 1.2 genannte zentrale Forschungsfrage: „Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für eine notwendige Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems im Ausland?“

Insgesamt hat sich das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements bewährt. Aussagen von Schulleitern und Steuergruppenleitern in den explorativen Interviews, Hinweise der wissenschaftlichen Begleitung und Erfahrungen bei der Umsetzung des PQM-Modells haben allerdings auch Schwächen offen gelegt. In den folgenden Bereichen besteht noch deutlicher Verbesserungsbedarf:

- **Konsistenz der Steuerungsarchitektur**
  - Der Projektgruppe PQM waren bei der Entwicklung der Steuerungsarchitektur Schwächen bewusst, die sich im Umsetzungsprozess tatsächlich offenbart haben; dies gilt insbesondere für eine mangelnde Abstimmung und Kooperation der Beteiligten sowie für eine nicht effiziente Führung und Leitung des Steuerungssystems.
  - Die Wahrnehmung jeweils klar unterschiedener Rollen bei Aufsicht, Inspektion und Beratung ist noch nicht gesichert.

Die Aufgabe einer Strukturreform des BLASchA besteht fort, kann aber nur auf politischer Ebene (Auswärtiges Amt, KMK) gelöst werden; ein Erfolg der Bemühungen ist nicht absehbar.

---

279 Ein gelungenes Beispiel stellt ein Schulprogramm dar, das eine schulische Maßnahmenplanung mit 1. Entwicklungszielen / Erfolgskriterien, 2. Maßnahmen / Methoden der Evaluation und 3. eine Zeitangabe für die Realisierung beinhaltet; siehe: [http://www.dsvalencia.net/fileadmin/dsv/pdf\\_dateien/0910/DSV\\_Schulprogramm\\_dt.pdf](http://www.dsvalencia.net/fileadmin/dsv/pdf_dateien/0910/DSV_Schulprogramm_dt.pdf)

Schulungen müssen die Funktions- und Rollenträger für die jeweiligen Anforderungen sensibilisieren und gegebenenfalls neue Verhaltensmuster trainieren. Das Konzept „Rollenswitch statt Rollenmix“ (vgl. Kapitel 4.2.2) bleibt aber auch dann unbefriedigend, schon weil das Konstrukt in den Schulen nicht überall nachvollzogen wird. Ungelöst ist zudem, dass sich bei „Beratungsaufgaben“ nach einer BLI im Rahmen des Pädagogischen Controllings Aufsichts- und Beratungsfunktion zwangsläufig vermischen werden (vgl. Kapitel 4.2.1.1).

#### ▪ **Optimierung des Zeitpunktes der Durchführung einer Bund-Länder-Inspektion**

- Uneinheitlich ist das Bild bei der Frage nach der notwendigen Entwicklungs- und Vorbereitungszeit und damit nach dem optimalen Zeitpunkt einer BLI. Damit ist nicht eindeutig geklärt, ob hier Optimierungsbedarf besteht. Die Entwicklung der Schulen vor der BLI, die Vorbereitung der Schulen auf die BLI und die anschließende Entwicklungsprozesse bedürfen einerseits laut Aussagen einiger Interviewpartner mehr Zeit als eingeräumt wurde. Andererseits berichten Interviewpartner auch von einem die Entwicklung sehr stimulierenden Druck.

Aus diesem unklaren Befund ergibt sich die Notwendigkeit weiterer Forschung.

Aus Sicht der PQM-Projektgruppe muss allerdings an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass das PQM seit 2003 aufgebaut wurde und Schulen, die sich zum Zeitpunkt einer BLI noch nicht für ausreichend vorbereitet erklären, vorhandene Entwicklungszeit nicht genügend genutzt haben. Auch konnten in der Einführungsphase der BLI – anders als in den Bundesländern – die Schulen über den Zeitpunkt einer BLI mitbestimmen.

#### ▪ **Unzureichende Wirksamkeit des Pädagogischen Qualitätsmanagements**

Bislang weisen etliche Schulen Schwächen auf

- bei der strategischen Zielklärung und der operationalisierten Zielumsetzung (Merkmal 14 des Qualitätsprofils der BLI)<sup>280</sup>,
- bei der Personal- und Teamentwicklung (Stellenprofile, Personalauswahl, Einweisung neuer Mitarbeiter, Personalentwicklung auf der Grundlage von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Zielvereinbarungen; Merkmal 14 des Qualitätsprofils der BLI)<sup>281</sup>,
- beim Übergangmanagement, wenn ein Schulleiterwechsel ansteht (kein explizites Qualitätskriterium der BLI),
- beim Wissensmanagement angesichts der hohen Personalfuktuation.

---

280 Vgl. Kapitel 3.5.6 (Bericht einer Bund-Länder-Inspektion)

281 Vgl. Kapitel 3.5.6 (Bericht einer Bund-Länder-Inspektion)

Hier müssen zukünftig Qualifizierungen des Leitungspersonals bzw. des Mittleren Schulmanagements und die Arbeit der Prozessbegleitung gezielt ansetzen. Das Konzept der regionalen Fortbildung muss anders als bisher systematisch an den Notwendigkeiten der Qualitätsentwicklung und -sicherung ausgerichtet werden; es muss diskutiert werden, ob die Prozessbegleitung zukünftig stärker auch ohne schulischen Auftrag im Expertenmodus agieren oder sogar beim pädagogischen Controlling Aufträge der Fördernden Stellen wahrnehmen sollte.<sup>282</sup> Rollenkonflikte wären allerdings in diesem Fall zu befürchten.

Ein Übergangsmanagement beim Schulleiterwechsel ist zu entwickeln und umzusetzen. Dazu sollten begleitende Mentorate gehören. Gezieltes Wissensmanagement muss dafür sorgen, dass Wissen geteilt, gesichert und weitergegeben wird.

#### ▪ **Professionalisierung von Schulleitung**

- Schulforschung und Qualitätsrahmen weisen Schulleitern eine erhebliche Qualitätsverantwortung zu. Diese stellt Leiter unter einen hohen Erfolgsdruck.
- Auch über die spezifische Qualitätsverantwortung hinaus stehen Schulleiter unter einem hohen Druck, agieren in einem unübersichtlichen Konfliktfeld und benötigen Unterstützung (vgl. Kapitel 4.3).

In das Pädagogische Qualitätsmanagement sollten deshalb Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote aufgenommen werden. Die Zentralstelle hat darauf mit einer verbesserten Vorbereitung von Schulleitern auf ihre Aufgabe reagiert. In der Diskussion sind zurzeit Mentorate und Coaching-Angebote. Einzelne Coaching-Pilotmaßnahmen für Schulleiter oder Angehörige des Mittleren Managements sollten aus der Sicht des Verfassers erprobt sowie evaluiert und im Falle einer Bewährung in das PQM-Modell integriert werden (vgl. Kapitel 4.3).

#### ▪ **Professionalität der Durchführung der BLI**

- Als Daueraufgabe in inländischen Inspektionssystemen stellt sich die Sicherung der Homogenität bei der Durchführung der Inspektion und der Bewertung der Schulqualität dar. Für das Auslandsschulwesen liegen noch keine entsprechenden systematischen Befunde vor. Es gibt aber eine Reihe von Einzelhinweisen, dass bei BLI unterschiedlich vorgegangen und bewertet wird, obwohl ein umfangreiches Handbuch Verfahren und Bewertung festlegt.

An der Professionalität der Bund-Länder-Inspektoren muss durch Schulung und bei Dienstbesprechungen weiter gearbeitet werden; insbesondere muss bei einzelnen Inspektoren noch die Rollenklarheit weiter entwickelt werden.

- Der Inspektorenperspektive ist die Gefahr der Defizitorientierung und Mängelsuche immanent.

---

<sup>282</sup> Zurzeit diskutiert die Projektgruppe PQM eine entsprechend weiter entwickelte Aufgabenbeschreibung und Arbeitsanweisung der Prozessbegleiter PQM. Problematisch könnte sein, dass bei einer in dieser Weise veränderten Funktion das bislang klar definierte und in dieser Arbeit ausführlich begründete Profil der Beraterrolle als *Prozessbegleitung* verwischt wird.

Gezielte Schulungsimpulse müssen in einem ausgewogenen Maße Bewusstsein für die Notwendigkeit einer „Schatzsuche“ (d.h. das bewusste und gezielte Auffinden von Stärken) schaffen.

- Mangelnde Berücksichtigung von Kontextbedingungen

Eine Berücksichtigung von soziodemografischen oder anderen Kontextbedingungen war bei der Konzeption nicht beabsichtigt und ist aus Sicht des Verfassers nicht realisierbar.<sup>283</sup> Beabsichtigt war eine Momentaufnahme der Schulqualität zum Zeitpunkt einer BLI, gerade um – soweit möglich unabhängig von Kontextbedingungen – weltweit definierte Minimalstandards durchzusetzen.

#### ▪ **Zusammenarbeit der an der Systemsteuerung Beteiligten**

- Die Regional- und Prüfungsbeauftragten sind noch nicht wirksam in die Vorbereitung der BLI und den Zielvereinbarungs- und Controllingprozess nach einer BLI eingebunden.

Dazu ist es notwendig, dass alle beteiligten Personen und Gremien auf der Steuerungsebene intensiv mit dem PQM vertraut gemacht und entsprechend geschult werden.

Dazu ist es gleichfalls notwendig, dass Regional- und Prüfungsbeauftragte sich intensiv über Qualitätsprozesse der Schulen, für die sie zuständig sind, auf dem Laufenden halten und wechselseitig abstimmen. Dazu kann auch gehören, dass die Schulaufsicht in die Festlegung eines BLI-Zeitpunktes einbezogen wird.

Abgestimmt werden müssen auch die Ziele, Aufträge, Verfahren und Berichtsformate der Regionalbeauftragten mit denjenigen der KMK-Beauftragten und der Bund-Länder-Inspektoren, damit die Schulaufsicht einheitlich agieren kann.

Es muss beobachtet und festgestellt werden, ob die bestehenden Organisationsstrukturen die notwendigen Kooperationsformen ermöglichen; andernfalls stellt sich die Aufgabe einer Strukturreform auf der Steuerungsebene (vgl. oben: „BLA-SchA-Reform“).

#### ▪ **Erfordernisse einer BLI-Folgerunde nach Abschluss des ersten Inspektionszyklus'**

- Eine noch offene Frage stellt dar, ob in einer zweiten Inspektionsrunde das gesamte Spektrum des Qualitätsrahmens evaluiert werden muss. Falls die Ergebnisse der BLI es bis dahin ermöglichen, Bereiche mit durchweg kritischen Ergebnissen von solchen zu unterscheiden, in denen die Qualität im Allgemeinen den Anforderungen entspricht, könnte eine Proportionalinspektion auf die Mängelbereiche fokussieren.

Sobald Erfahrungen mit Bund-Länder-Inspektionen in einer größeren Zahl von Schulen vorliegen, müssen diese im Anschluss an diese Studie ausgewertet und Instrumente sowie Verfahren angepasst werden. Eine Fokusevaluation, die defizit-

---

283 Die 135 Schulstandorte weisen unvergleichbare Rahmenbedingungen auf; eine Zusammenfassung zu Typen mit gemeinsamen Merkmalen erscheint nicht überzeugend möglich; die jeweilige Anzahl an Schulen in den einzelnen definierten Gruppen wäre gering, was die Vergleichbarkeit infrage stellt.

orientiert vorginge, würde allerdings dem o.g. Postulat der „Schatzsuche“ zuwiderlaufen.

Ungeklärt ist, ob zukünftig auf die „Peer Reviews“ verzichtet werden sollte. Kritische Einzelstimmen zum Peer Review und die bereits im Zusammenhang mit Evaluationen erworbene Routine machen dieses Instrument möglicherweise entbehrlich.

### **6.3 Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des schulischen Systems**

Noch weitreichender als die Frage nach einer Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems (Kapitel 6.2) ist die in Kapitel 1.2 genannte zentrale Forschungsfrage: „Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für eine notwendige Weiterentwicklung des Systems der Deutschen Schulen im Ausland?“

In Kapitel 6.2 wurden zukünftige Entwicklungsschwerpunkte genannt, die bislang überwiegend defizitär entwickelt sind und auf die das Pädagogische Qualitätsmanagement verstärkt einwirken sollte. Aus einzelnen dieser Schwerpunkte ergeben sich zugleich Schwerpunkte einer Weiterentwicklung des Systems der Deutschen Schulen im Ausland.

#### **▪ Personal- und Teamentwicklung**

- Bislang werden die Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Auslandseinsatz und ihre Fortbildung nicht systematisch und zielgerichtet auf die Qualitätsanforderungen des Qualitätsrahmens im Bereich der Personal- und Teamentwicklung ausgerichtet.

Auf diesem Feld muss eine neue Vorbereitungs- und Fortbildungskonzeption entwickelt werden. Die Fördernden Stellen sollten gemeinsam mit den Schulen Regionale und Schulinterne Fortbildung schwerpunktmäßig an den bei Bund-Länder-Inspektionen festgestellten Entwicklungsbereichen und den dafür erforderlichen Kompetenzen ausrichten. Daueraufgaben bleiben insbesondere die Qualifizierung in Unterrichts- und Teamentwicklung sowie beim Qualitätsmanagement.

#### **▪ Kontinuität der schulischen Qualitätsanstrengungen**

- Ein Problem, welches auch das Pädagogische Qualitätsmanagement nicht befriedigend lösen kann, ist die Folgewirkung der hohen Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen. Dies führt zu Wissens- und Erfahrungsverlusten, insbesondere bei einem Wechsel auf der Leitungsebene.

Als ein positives Ergebnis des PQM-Prozesses dürfte sich das Wissensmanagement der Schulen deutlich verbessern, da die von einer BLI eingeforderten Dokumente schulische Strukturen, Prozesse und Zuständigkeiten schuleinheitlich regeln und schriftlich fixieren. Damit bleiben schulische Routinen und Wissensbestände besser als zuvor auch bei hoher Personalfuktuation erhalten.



Ein zukünftiger Forschungsauftrag könnte darin bestehen, ob damit Wissensmanagement ausreichend gelingt. Der Verfasser vertritt die Hypothese, dass Regelungen von bestimmten Personen sowie Personenkonstellationen mit Leben erfüllt werden müssen und dass die hohe Personalfuktuation im Deutschen Auslandsschulwesen ständige Entwicklungsbrüche mit sich bringt, die durch die erreichte höhere Regelungsdichte und die Verschriftlichung nur gemildert werden können. Bei einer i.d.R. drei- oder sechsjährigen Verweildauer des Lehrpersonals nimmt das erste Vertragsjahr die Einarbeitung und das letzte Jahr weitgehend die Vorbereitung der Rückkehr ins Inland in Anspruch. Die eigentliche Zeit hoher Wirksamkeit schrumpft damit auf ein enges Zeitfenster zusammen.

Für dieses Problem Lösungen zu entwickeln, z.B. ein Übergangsmanagement bei einem Leitungswechsel, bleibt eine Zukunftsaufgabe.

## 6.4 Offene Forschungsfragen

Diese Arbeit versteht sich als vorbereitende Studie zur Wirksamkeit des Qualitätsmanagements im Allgemeinen und von Bund-Länder-Inspektionen im Besonderen. In Kapitel 5.2 wurde darauf hingewiesen, dass eine empirisch abgesicherte Wirksamkeitsstudie, die die Wirkung der relevanten Bestimmungsfaktoren feststellen kann, hier nicht geleistet werden kann. Dies auch deshalb, da zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit erst ca. ein Fünftel der Deutschen Schulen im Ausland im Rahmen der BLI inspiziert wurden; Bund-Länder-Inspektionen aller Deutschen Auslandsschulen werden nach einem Zeitraum von voraussichtlich vier Jahren abgeschlossen sein. Die geplanten BLI-Jahresberichte werden regelmäßig aus der Sicht der PQM-Verantwortlichen über den Fortgang des Qualitätsmanagements im Deutschen Auslandsschulwesen berichten.

Aus dieser Studie ergibt sich eine Reihe von Fragen, die bei der wissenschaftlichen Begleitung und in zukünftigen Studien untersucht werden sollten. Im Einzelnen ist zu fragen:

- Gibt es einen optimalen Zeitpunkt für eine BLI und wie kann dieser ggf. bestimmt werden?
- Werden BLI *vor* und *nach* einer Inspektion unterschiedlich wahrgenommen? Welche Schlüsse sind darauf für die Kommunikation mit den Schulen zu ziehen?
- Wie wirksam ist das im Aufbau befindliche Pädagogische Controlling im Anschluss an eine BLI?
- Sollte die gegenwärtige Rolle der Prozessbegleiter im Rahmen des Pädagogischen Controllings weiterentwickelt werden?
- Welche Unterstützungsmaßnahmen für Schulleiter bewähren sich?
- Wie kann ein wirksames Wissensmanagement aufgebaut werden?
- Welches Qualitätsprofil zeigen die Deutschen Schulen im Ausland insgesamt (Systemmonitoring)?

- Wie sollte ein zweiter Inspektionszyklus gestaltet werden? Sind vorbereitende Peer Reviews verzichtbar?
- Wie bewährt sich die Organisationsstruktur der Steuerungsebene? Wie groß ist der – in dieser Arbeit bejahte Reformdruck – wirklich?
- Bewährt sich die „Neue Steuerung“? Wie viel Outputsteuerung ist sinnvoll, wie viel Inputorientierung sollte erhalten bleiben?

Nur im Rahmen eines sehr aufwändigen Projektes könnte die Wirksamkeit des Pädagogischen Qualitätsmanagements auf empirischem Weg untersucht werden.

Ein gänzlich neues Forschungsfeld könnte sich dadurch eröffnen, dass private Bildungsanbieter zurzeit mit gewinnorientierten Schulkonzepten für eine deutsche Schülerklientel auch im Ausland experimentieren. Die Fördernden Stellen im Deutschen Auslandsschulwesen müssen dazu eine Position entwickeln. Zu fragen wäre hier, ob ein entsprechend radikales Modell der Outputsteuerung ganz neue Formen von „Deutschen“ Schulen im Ausland in sinnvoller Weise ermöglicht, welche Qualitätsanforderungen damit verbunden sind und ob diese gegebenenfalls erfüllt werden.

## 6.5 Fazit

Abschließend soll ein Fazit in Form von zehn Thesen gezogen werden, die in dieser Studie nach Auffassung des Verfassers hinreichend begründet wurden.

1. Insgesamt ergibt sich eine überwiegend positive Bilanz der Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements: Denn PQM und BLI finden in den Schulen Akzeptanz und wirken deutlich zielgerichtet, indem die Schulen ihre Entwicklung auf die Qualitätsanforderungen des Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland ausrichten.
2. Dabei wird diese neue Form der Steuerung gerade auch dort wenigstens ansatzweise wirksam, wo in der Vergangenheit Schulen besondere Schwächen aufwiesen: Bei der Teamentwicklung von Lehrkräften und auf der Leitungsebene, bei der Unterrichtsentwicklung, d.h. insbesondere bei der Anbahnung kollegialer Unterrichtshospitationen (mit dem Ziel, insbesondere die Schüleraktivierung und Handlungsorientierung im Unterricht zu akzentuieren), bei der Professionalisierung von Leitung und beim Qualitätsmanagement; eine produktive Spannung aus *Soll* und *Ist* stimuliert Qualitätsanstrengungen.
3. Als besonders gelungen erweist sich der Einsatz der Prozessbegleiter PQM auf Basis der bestehenden Beratungskonzeption. Eine behutsame Akzentverschiebung der Prozessbegleitung hin zu einer Beratung im Expertenstatus und hin zu einer Mitverantwortung für das Pädagogische Controlling sollte geprüft werden.
4. Damit kann das System der 135 Deutschen Schulen im Ausland den Qualitätsansprüchen der Fördernden Stellen wie der Kunden – Schüler und Eltern – zunehmend besser gerecht werden als bisher: Mit der Orientierung am Qualitätsrahmen wird sichtbar, was eine Deutsche Schule im Ausland ausmacht; es fin-

det eine Sicherung gemeinsamer Standards statt; der Exzellenzanspruch des schulischen Systems ist in allen Schulen präsent.

5. Das Pädagogische Qualitätsmanagement sollte nachjustiert werden, um Verbesserungen in Defizitbereichen, die bislang nicht genügend erfasst werden, anzuregen: Dies gilt besonders für eine operationalisierte Schulprogrammarbeit sowie für das Übergangsmanagement bei einem Wechsel in Leitungsfunktionen. In diesem Zusammenhang sollten auch Unterstützungsmaßnahmen von Schulleitern unter Einschluss von Coaching-Angeboten weiterentwickelt werden.
6. Die Wahrnehmung unterschiedlicher Funktionen und Rollen durch dieselben Personen („Rollenswitch“) ist nach wie vor unbefriedigend, beeinträchtigt das Pädagogische Qualitätsmanagement allerdings nicht *wesentlich*.
7. An der Professionalität der Bund-Länder-Inspektoren muss weiter gearbeitet werden: Gemeinsame Dienstbesprechungen und Schulungen von Bund- und Länder-Inspektoren müssen gemeinsame Verfahren sowie Bewertungsmaßstäbe sichern und die Rollensicherheit weiterentwickeln.
8. Besonderer Handlungsbedarf besteht bei einer Anpassung der Organisationsstrukturen der das Deutsche Auslandsschulwesen Fördernden Stellen an die neuen Formen der Steuerung der Schulen: Ob eine Struktur geschaffen werden kann, die in angemessener Weise die Kooperation von Bund- und Länderseite beim Qualitätsmanagement sowie das Pädagogische Controlling ermöglicht, kann sich nur auf politischer Ebene entscheiden.
9. Die fortlaufende wissenschaftliche Begleitung des Qualitätsmanagements, weitere Studien sowie möglicherweise eine Meta-Evaluation durch unabhängige Experten am Ende des ersten Inspektionszyklus werden Feststellungen und Reflexionen anstoßen, die zu einer Weiterentwicklung des PQM-Modells führen: Im Fokus stehen könnten u.a. die Frage nach effizienten, „schlanken“ Formen von Evaluation sowie die Frage nach einem funktionierenden Wissensmanagement. Geklärt werden muss auch die zukünftige Rolle von Selbstevaluationen und „Kritischen Freunden“.
10. Letztlich wird die Frage im Raum stehen, ob Schulen aufgrund „Neuer Steuerung“ wirklich „besser“ werden („Improvement after inspection?“); das Ergebnis bleibt abzuwarten; abzuwarten bleibt auch, ob diese Frage überhaupt auf der Basis der gegenwärtigen Qualitätsanforderungen zuverlässig beantwortet werden kann oder ob bis dahin die Anforderungen bereits so weitreichend weiterentwickelt wurden, dass ein vollkommen neuer Qualitätszyklus beginnen muss.

Erfahrungen mit bildungspolitischer Steuerung in den vergangenen Jahrzehnten lösen Skepsis aus, was die Möglichkeit anbelangt, Schulqualität zielgerichtet zu verbessern. Im Rückblick und mit einem großen zeitlichen Abstand wirken sowohl die Ziele wie die Ergebnisse der Bemühungen der zurückliegenden Dekaden fragwürdig.

Aus heutiger Sicht erscheinen Ziele und Wirksamkeit der Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland auf der Basis der hier vorgelegten Forschungsergebnisse allerdings vielversprechend.

### AUSLANDSDIENSTLEHRKRAFT (ADLK)

Aus dem innerdeutschen Schuldienst beurlaubte Lehrkraft, die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorübergehend zum Einsatz an eine schulische Einrichtung im Ausland zur Übernahme schulstrukturtragender Aufgaben vermittelt wird.

### BUNDESPROGRAMMLEHRKRAFT (BPLK)

Bundesprogrammlehrkräfte sind in der Regel nicht fest angestellte Lehrkräfte mit erstem und zweitem Staatsexamen, die vorübergehend an einer geförderten schulischen Einrichtung im Ausland tätig werden. Nach einer Vereinbarung zwischen dem Auswärtigen Amt und den Kultusministern der Länder können auch aus dem Schuldienst beurlaubte Lehrkräfte als Bundesprogrammlehrkräfte vermittelt werden.

### BUNDESVERWALTUNGSAMT (BVA)

Das Bundesverwaltungsamt ist der zentrale Dienstleister des Bundes. Mit rund 2.200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nimmt das Bundesverwaltungsamt mehr als 100 verschiedene Aufgaben für die Bundesministerien und ihre Geschäftsbereiche wahr. Dazu gehören Fachaufgaben, zentralisierte Querschnittsaufgaben und Modernisierungshilfen.

### DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (DaF)

Bezeichnet den Status der Sprache Deutsch für alle Sprecher oder Lerner im Ausland, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen. DaF ist darüber hinausgehend auch ein Studiengang und eine Fachbezeichnung für Deutschunterricht, der Ausländern erteilt wird. DaF ist zu unterscheiden von DaZ (Deutsch als Zweitsprache), das für Nicht-Muttersprachler einen anderen Status hat als Deutsch als Fremdsprache, sei es, weil sie in Deutschland leben oder weil ein Elternteil deutschsprachig ist. Deutsch als Fremdsprache wird von vielen öffentlichen und privaten Bildungsträgern im In- und Ausland angeboten, insbesondere von den Deutschen Schulen im Ausland. Für Deutsch als Fremdsprache liegt eine Reihe von Sprachprüfungen vor, wie z.B. das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz.

### DEUTSCHSPRACHIGER FACHUNTERRICHT (DFU)

Deutschsprachiger Fachunterricht spielt im deutschen Auslandsschulwesen vor allem in bilingualen Schulen (bikulturelle Begegnungsschulen sowie Schulen mit verstärktem Deutschunterricht) eine gewichtige Rolle. Den besonderen methodischen Anforderungen des deutschsprachigen Fachunterrichts trägt die Zentralstelle durch spe-

zielle Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen sowie durch die Entwicklung von geeigneten Unterrichtsmaterialien Rechnung.

KMK-BEAUFTRAGTE (auch Prüfungsbeauftragte der KMK oder Beauftragte der Länder)

Jedes Bundesland beauftragt einen Vertreter mit der Koordination der Aufgaben des Landes im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen und der Vertretung der Interessen des Landes im BLASchA. Als Prüfungsbeauftragte besuchen sie jährlich die Prüfungsschulen und beaufsichtigen die deutschen Abschlussprüfungen der Sekundarstufe I bzw. II. Die Länderbeauftragten stehen auch Bewerbern für den Auslandsschuldienst als Ansprechpartner für Fragen im Zusammenhang mit der Freistellung für den Auslandsschuldienst zur Verfügung.

LANDESPROGRAMMLEHRKRAFT (LPLK)

Landesprogrammlehrkräfte sind verbeamtete (in den neuen Bundesländern auch fest angestellte) Lehrkräfte, die im Auftrag ihres Dienstherrn unter Fortzahlung der Bezüge für einen begrenzten Zeitraum an schulischen Einrichtungen im Baltikum, in Mittel- und Osteuropa und in Zentralasien tätig werden. Der Einsatz von Landesprogrammlehrkräften wird von der Zentralstelle begleitet und koordiniert.

ORTSKRÄFTE (OLK)

Neben den Auslandsdienstlehrkräften und Bundes- und Landesprogrammlehrkräften unterrichten an allen schulischen Einrichtungen im Ausland einheimische Lehrkräfte oder im deutschen Sprachraum angeworbene deutschsprachige Lehrkräfte, die von den örtlichen Schulträgern nach ortsüblichen Bedingungen eingestellt werden.

REGIONALBEAUFTRAGTE

Die pädagogisch-fachliche Betreuung der Auslandsschulen erfolgt differenziert in Regionen. Die Regionen werden von Regionalbeauftragten betreut, die für alle Fragen der personellen, finanziellen und materiellen Förderung der entsprechenden Einrichtungen in der jeweiligen Region zuständig sind.

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (ZfA)

Die Zentralstelle ist eine Abteilung des Bundesverwaltungsamtes, die im Auftrag des Auswärtigen Amtes Deutsche Schulen und andere schulische Einrichtungen im Ausland finanziell und materiell fördert. Sie untersteht der Fachaufsicht des Schulreferats im Auswärtigen Amt und arbeitet eng mit den Schul- und Kultusverwaltungen der Bundesländer zusammen.



## Anhang

### D1            **Anschreiben an die Interviewpartner (Muster Schulleiter/in)**

#### **Forschungsvorhaben zum Pädagogischen Qualitätsmanagement Deutscher Schulen im Ausland (PQM) (Muster)**

Sehr geehrte/r Frau/Herr ... ,

Sie kennen mich bislang als Vertreter der Landes Baden-Württemberg im BLASchA und als Bund-Länder-Inspektor Deutscher Schulen im Ausland.

Heute wende ich mich außerhalb dieser Rolle mit einem Anliegen an Sie. Im Rahmen eines Promotionsvorhabens (Doktorvater ist Herr Professor Dr. Hans-Günter Rolff, Institut für Schulentwicklung, Technische Universität Dortmund) untersuche ich die Wirkungen des Pädagogischen Qualitätsmanagements und der Bund-Länder-Inspektionen (BLI) auf die Deutschen Auslandsschulen.

Als nächster Schritt ist geplant, in einer Stichprobe Daten mithilfe „explorativer Interviews“ zu gewinnen. Ich möchte dazu mit Schulleiter/innen von fünf Schulen sowie den Vorsitzenden der Steuergruppen intensive Interviews führen und diese Personen auf die Wirkungen der BLI hin befragen.

Schulleiter/innen sowie Steuergruppenvorsitzende sollen in Telefoninterviews befragt werden. Für die Interviews gelten die folgenden Rahmenbedingungen:

- Garantie der Vertraulichkeit und – sofern eine Veröffentlichung im Rahmen der Dissertation stattfindet – konsequente Anonymisierung
- Tonaufnahme der Interviews und ihre Verschriftlichung
- Keine Vermischung mit meinen dienstlichen Funktionen als KMK-Beauftragter und BLI-Inspektor (wiewohl Erkenntnisse in meine Tätigkeit und die Weiterentwicklung des PQM einfließen können und auch einfließen sollten)
- Dauer der Interviews ca. 30 Minuten

Selbstverständlich ist, dass ich selbst eine kritisch-fragende Distanz zur BLI einnehmen werde und an Ihren offenen und ehrlichen Aussagen interessiert bin. Das Forschungsvorhaben soll das – tatsächlich ja von mir mitentwickelte System – nicht bestätigen, sondern kritisch prüfen.

Falls Sie zu einer entsprechenden Befragung prinzipiell bereit sind, bitte ich um eine kurze formlose Nachricht, gerne auch per E-Mail an ....de. In diesem Fall bedanke ich mich bereits jetzt herzlich für Ihre Mitwirkung und das damit verbundene Vertrauen. In diesem Fall würde ich mit weiteren Informationen auf Sie zukommen und Termine für die Interviews absprechen. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie die Leiterin/den Leiter der Steuergruppe an Ihrer Schule ansprechen könnten und um eine Mitwirkung bitten würden; sofern Sie mir Kontaktdaten mitteilen, gehe ich aber auch gerne selbst auf die Kolleginnen und Kollegen zu. Falls Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an mich.

## **D2 Interviewleitfäden**

### **D2.1 Interviewleitfaden Schulleiter/in**

(Schulleiter von Schulen, in denen bereits eine BLI abgeschlossen wurde)

#### **Interview**

##### **Begrüßung**

- Dank
- Kontext: Promotionsvorhaben
- Vertraulichkeit
- kritisch-fragende Distanz zur BLI
- Zeitrahmen: ca. 30 bis 40 Minuten
- Haben Sie noch Fragen zum Kontext?

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?
3. Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?
4. Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?

#### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?
6. Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?
7. Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?
8. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?
9. Wie wurden anschließend bzw. im Vorfeld der Regional- und Prüfungsbeauftragte eingebunden?



#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

10. In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?
11. Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?
12. Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)? Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?
13. War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?
14. Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?
15. Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?
16. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?

#### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

17. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?
18. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?
19. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der für die Schule gelohnt?
20. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?
21. Welche Rolle / Funktion sollten Regional- und Prüfungsbeauftragte im Rahmen des PQM-Prozesses einnehmen?
22. Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?
23. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?

#### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

24. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?
25. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

26. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?
27. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?
28. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

29. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?

### **Dank zum Abschluss**

## **D2.2 Interviewleitfaden Schulleiter/in**

(Schulleiter von Schulen, in denen eine BLI noch bevorsteht)

### **Interview**

#### **Begrüßung**

- Dank
- Kontext: Promotionsvorhaben
- Vertraulichkeit
- kritisch-fragende Distanz zur BLI
- Zeitrahmen: ca. 30 bis 40 Minuten
- Haben Sie noch Fragen zum Kontext?

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. Bevor wir auf die Ihnen bereits bekannten Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?

#### **Fragenkomplex 2: Umgang mit und Wirkung der BLI im Vorfeld**

2. Welche Reaktionen hat die bevorstehende BLI an der Schule hervorgerufen (Z.B. Stimmungen, Erwartungen bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?
3. Welche Vorbereitungen auf die bevorstehende BLI hat die Schule getroffen?
4. In welcher Weise hat die bevorstehende BLI die Qualität Ihrer Schule beeinflusst (also bereits im Vorfeld)?

#### **Fragenkomplex 3: Wirksamkeit von PQM und BLI**

5. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule in den vergangenen Jahren gesetzt?
6. In welcher Weise hat das PQM (nicht die BLI) die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?
7. Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?
8. Verfälscht die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI (Fassadeneffekt)?
9. Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?

10. War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver? Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?
11. Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?
12. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?

#### **Fragenkomplex 4: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

13. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?
14. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?
15. Lohnt sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule?
16. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?
17. Kennen Sie andere Qualitätsmanagement-Systeme...
18. und wenn ja, vergleichen Sie bitte die Wirksamkeit mit dem PQM-Modell.

#### **Fragenkomplex 5: Unterstützungsleistungen im PQM-Prozess**

19. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Vorbereitung der BLI zu erhalten?
20. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.

#### **Fragenkomplex 6: Steuergruppenarbeit**

21. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?
22. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?
23. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?

#### **Fragenkomplex 7: Ungelenkte Stellungnahme**

24. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?

#### **Dank zum Abschluss**

## **D2.3 Interviewleitfaden Steuergruppenleiter/in**

(Steuergruppenleitung von Schulen, in denen bereits eine BLI abgeschlossen wurde)

### **Interview**

#### **Begrüßung**

- Dank
- Kontext: Promotionsvorhaben
- Vertraulichkeit
- kritisch-fragende Distanz zur BLI
- Zeitrahmen: ca. 30 bis 40 Minuten
- Haben Sie noch Fragen zum Kontext?

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?
3. Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?
4. Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?

#### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?
6. Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?
7. Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?
8. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

9. In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?
10. Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?
11. Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?
12. Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?

13. Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?
14. Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?
15. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?

### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

16. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?
17. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?
18. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?
19. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?
20. Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?
21. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?

### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

22. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?
23. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

24. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?
25. Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?
26. Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?
27. Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung? Wenn ja, in welcher Weise?
28. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?
29. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

30. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?

### **Dank zum Abschluss**

## **D2.4 Interviewleitfaden Steuergruppenleiter/in**

(Steuergruppenleitung von Schulen, in denen eine BLI noch bevorsteht)

### **Interview**

#### **Begrüßung**

- Dank
- Kontext: Promotionsvorhaben
- Vertraulichkeit
- kritisch-fragende Distanz zur BLI
- Zeitrahmen: ca. 30 Minuten
- Haben Sie noch Fragen zum Kontext?

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. Bevor wir auf die Ihnen bereits bekannten Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?

#### **Fragenkomplex 2: Umgang mit und Wirkung der BLI im Vorfeld**

2. Welche Reaktionen hat die bevorstehende BLI an der Schule hervorgerufen (Z.B. Stimmungen, Erwartungen bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)? Unmittelbar vor der BLI, d.h. in den letzten Wochen und Monaten und langfristig, d.h. in einem Mehr-Jahres-Zeitraum?
3. Welche Vorbereitungen auf die bevorstehende BLI hat die Schule getroffen?
4. In welcher Weise hat die bevorstehende BLI die Qualität Ihrer Schule beeinflusst (also bereits im Vorfeld)?

#### **Fragenkomplex 3: Wirksamkeit von PQM und BLI**

5. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule in den vergangenen Jahren gesetzt?
6. In welcher Weise hat das PQM (nicht die BLI) die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?
7. Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?
8. Verfälscht die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI (Fassadeneffekt)?

9. Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?
10. Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?
11. Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?
12. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?

#### **Fragenkomplex 4: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

13. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?
14. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?
15. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?
16. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?

#### **Fragenkomplex 5: Unterstützungsleistungen vor und nach einer BLI**

17. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchILf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Vorbereitung der BLI zu erhalten?
18. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.

#### **Fragenkomplex 6: Steuergruppenarbeit**

19. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?
20. Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?
21. Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?
22. Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung? Wenn ja, in welcher Weise?
23. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?
24. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?

#### **Fragenkomplex 7: Ungelenkte Stellungnahme**

25. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?

#### **Dank zum Abschluss**



## **D3 Transskripte der explorativen Interviews**

### **D3.1 Schule 1 (Schulleitung)**

**Interview 1 geführt mit: SL 1**

**Funktion: Schulleiter**

**Schule: DS 1**

**Datum: 08.07.2009**

**Dauer: 26'**

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

- 1. Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Ja nun, die BLI zu sehen im gesamten Kontext der PQM-Entwicklung. Die BLI ist nach zwei Jahren Entwicklungsarbeit quasi die Krönung. Das finde ich das Tolle an der BLI, man ist einfach gezwungen wird, das ganze Konzept der Schule zu überdenken und irgendwie ins Reine zu schreiben. An allen Schulen ist ganz viel vorhanden und es wird im Prinzip halt praktiziert, ist aber als abstraktes Konzept nicht da.

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

- 2. Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Er charakterisiert sie weitgehend.

- 3. Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Die meisten Bereiche werden recht genau gespiegelt. Bei ganz wenigen Merkmalen haben wir Widerspruch angemeldet bei unserer Antwort. Die Inspektoren haben angemahnt, dass wir zu wenig demokratische Mitwirkung bei Eltern verwirklicht haben, Mitspracherecht bei Eltern. Das ist halt nach unserer Schulverfassung gar nicht vorgesehen. Das haben die nicht begriffen.

- 4. Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

Die Ursache dafür ist, dass das entsprechende Paper nicht gelesen wurde von den Inspektoren. Bei der Vorbereitung wurde da nicht gründlich genug gearbeitet. Ich will die Männer nicht angreifen, die haben sonst wirklich sehr gut gearbeitet und im Schulleiter-Interview müssen die auch nicht richtig aufgepasst haben.

### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Zunächst einmal: Ich bin in Südamerika und habe den Bericht zunächst einmal übersetzen lassen. Zunächst hat die Steuergruppe sich den Bericht angeguckt, da hat jeder ein Papier gekriegt. Wir haben den kopieren lassen und jedes Lehrerzimmer in einen Leitz-Ordner gelegt, damit die Kollegen eben auch reingucken können. Dann wurden die Kernaussagen in einer GLK nochmals dargestellt. Die sind ja bekannt gewesen vom Abschlussbericht der Inspektion her. Die endgültige Analyse steht noch aus. Aber um das warmzuhalten, haben wir das in der GLK thematisiert. Leider dauert es etwas sehr lange, bis der endgültige Bericht kommt.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Also, als die BLI lief, waren alle hochgespannt, sehr, sehr willig mitzumachen. Jetzt sind natürlich alle sehr gespannt zu sehen, wie's weitergeht. Die BLI war im Frühjahr und wir haben bis heute [d.h. 08.07.2009, der Verfasser] nicht den abschließenden Bericht. Das ist zu lange. Die Spannungskurve droht zusammenzubrechen.

[Auf die Nachfrage, wie der Bericht aufgenommen wurde:] Wir sind uns der Problematik bewusst gewesen – auch der Stärken und Schwächen. Das war aber sehr interessant, dass noch mal in einer anderen Lesart vorgesetzt zu kriegen.

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Ja, wir haben unsere Entwicklungsschwerpunkte entsprechend korrigiert und das irgendwie neu justiert. Da sind zwei Entwicklungsschwerpunkte, die wir uns jetzt vorgenommen haben für die nächsten ein bis zwei Jahre.

8. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

Das eine, das ist typisch für die Schule, das nennt sich DaM-DaF-Problematik. Das haben die Leute als Schwäche der Schule, als Baustelle angesehen. Es geht um die Stelle, wo die zweisprachigen Kinder in den deutschen Zug übertreten. Und die Rest-Klientel, die den Übertritt nicht schafft – und das sind die neunten Klassen, es bleibt so ungefähr eine Gruppe von weniger als 50% übrig, das sind die so genannten DaF-Schüler – und in der Gruppe tritt vermehrt eben Frustration auf, die sind nicht so arbeitswillig usw. Dieser Bereich muss unbedingt bearbeitet werden. Die Schüler müssen an den Schulzielen besser beteiligt werden, die müssen besser zum Schulerfolg geführt werden, denen muss mehr Sinn in ihrer Arbeit wieder gegeben werden. [Nachfrage: Diesen Impuls hat auch die BLI gegeben?] Ja.

9. *Wie wurden anschließend bzw. im Vorfeld der Regional- und der Prüfungsbeauftragte eingebunden?*

Wir haben den Prozessbegleiter, der für Südamerika zuständig ist und der bei uns im Haus seinen Sitz hat. *[Nachfrage: Darauf kommen wir gleich; jetzt ging es um Regional- und der Prüfungsbeauftragte.]* Wurden nicht eingebunden.

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

10. *In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Beides, die BLI als Element des PQM-Prozesses, die haben die Schule sehr stark beeinflusst. *[Nachfrage: In welcher Weise?]* Zunächst ist eine Beteiligung möglichst aller Kollegen fast erreicht worden, an diesem etwas abstrakteren Prozess. Und dann ist auf der Entscheidungsebene sehr viel Klarheit entstanden. Klarheit, einfach: Was gute Schule ist allgemein und was wir im Speziellen an unserer Schule ..., worauf wir noch mehr achten müssen. Einerseits, was wir pflegen müssen, was sehr gut ist bei uns schon, und andererseits, worauf wir auch noch achten müssen.

11. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Das hängt davon, wie wir das verstehen. *[Nachfrage: Wie verstehen Sie's?]* Ich verstehe es eher als Entwicklungschance. Natürlich – das ist ganz interessant – hat das eine Kontrollfunktion, aber für mich nur in der Vorbereitungsphase. Man arbeitet ein halbes Jahr wie verrückt, um alles zu richten, was auch sehr fruchtbar ist. Und dann, wenn die BLI da ist und stattfindet, war für mich als Schulleiter überhaupt kein Stress mehr da, weil ich meine Sachen erledigt hatte, und dann können die ruhig kontrollieren. Das freut uns ja, ich bin ja sehr gespannt, was da heraus kommt bei der Kontrolle. Insgesamt war es ein angenehmer Prozess.

12. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Nein, das hat sie nicht. Im Gegenteil: Ich glaube, wir haben gar nicht alles rübergebracht, was wir noch hätten bringen können.

13. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Der Schulträger war sehr offen und sehr interessiert daran, da mitzumachen, wenn der Schulrundgang dann erfolgen wird, dafür alles bereitzustellen. Also Mittel, Personal usw. Sie haben sich ideell sehr dafür interessiert, was wir da tun. Diese BLI hängt nie wie ein großes Schwert über einem und andererseits wie ein leuchtendes Ziel, positiv gesagt. Die haben das als Herausforderung betrachtet, wir uns gemeinsam dem unterworfen und wir müssen da, im sportlichen Sinne, möglichst gut durch.

14. *War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?*

Ja, klar. Die Sinne waren geschärft und jeder hatte die 36 Dokumente, die man richten musste, da hat jeder so gut wie möglich mitgeholfen, man hat ein gemeinsames Ziel gehabt, was man dann auch bestehen musste. Alle waren irgendwie alert. Das ist so.

15. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Ja, das ist so. Wir haben das mit den Lehrkräften mehrfach thematisiert in Gesamtkonferenzen und auch in Teilkonferenzen und herausgestellt, dass eben der Part der Lehrkräfte ist zu unterrichten. Also wir haben keine Trainings gemacht [*aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht*], aber wir haben den Unterrichtsbeobachtungsbogen übersetzen lassen auf Spanisch, und ganz wichtig war für uns gewesen, dass eben auch die nationalen, die spanischsprachigen Lehrkräfte einbezogen werden. Das hätte noch mehr geschehen müssen, die waren ein bisschen frustriert, dass nicht noch mehr besucht wurden. Die wollten auch gerne zeigen, was sie können. Es ist auch im Allgemeinen in der Lehrerschaft eine hohe Aufmerksamkeit da gewesen.

16. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Klar, das war das Thema, genau. Das war ja auch der Schwerpunkt der Unterrichtsbeobachtung, was ja hinterfragbar ist, ob das wirklich das Not-Plus-Ultra ist. Das haben wir thematisiert in Fortbildungen und in den Besprechungen zum guten Unterrichten, da war das auch Thema.

*17. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Ja, auch die Steuergruppenarbeit wurde systematischer, wurde ganz regelmäßig, und die einzelnen Mitglieder der Steuergruppe wurden aktiver.

### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

*18. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Wichtig ist einfach, dass man Vertrauen hat in die Leute und dass man wirklich offen legt, was da vorhanden ist, und das den Fremden präsentiert. In unserem Fall waren das schon gestandene Schulmänner, welche ein adäquates Urteil fällen konnten. *[Nachfrage: Und was kann sie nicht leisten?]* Diese BLI ist ja eigentlich eine Momentaufnahme. Das ist schon erstaunlich, in welchen Bereichen die BLI Beobachtungen unternimmt und da die Beobachtungen auch formuliert. Das ist schon ziemlich umfassend.

*19. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Ja nun, da kann ich jetzt nicht allgemein antworten – auf uns bezogen könnte verbessert werden, dass die Leute sich intensiver mit den Dokumenten beschäftigen; wir hatten den Eindruck, dass da vieles überhaupt nicht gelesen wird. Und dann, dass das in der Nacharbeit rascher geht. Auch dieser Ärger jetzt, wir sind ja am Beginn dieser ganzen Prozeduren; das Gütesiegel ist nicht da, das ist einfach eine Lachnummer. Das versteht vor Ort niemand, dass Deutschland – strahlend vom Entwicklungsprozess her – es nicht zustande bringt, diese Plakette zu liefern, die wir an die Wand nageln können. Das ist einfach ein Witz.

*20. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Ja, unbedingt.

*21. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Das kann durchaus so durchgeführt werden. Was ich vorhin schon gesagt habe, dass noch gewissenhafter gearbeitet wird in der Vorbereitung. Also in den acht Tagen, als die Leute da waren, waren die absolut „topp“. Aber die Vorbereitung war, ich möchte nicht gerne sagen schlampig, aber schon etwas nachlässig.

22. Welche Rolle / Funktion sollten Regional- und Prüfungsbeauftragte im Rahmen des PQM-Prozesses einnehmen?

[Lange Pause] Die Regionalbeauftragte brauchen wir immer, wenn es um Mittel geht, seien es personelle oder finanzielle Mittel. Im Rahmen der BLI direkt brauchen wir die eigentlich nicht. Direkt im PQM-Prozess spielen die keine Rolle.

23. Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?

Das ist so, ja. Der Prüfungsbeauftragte, der ist ja auch nur eine Woche da, der hält seine Rolle völlig, der Regionalbeauftragte genauso, den ich immer nur telefonisch kontakte. Und der Prozessbegleiter, der vor Ort ist, der spielt eine ausgezeichnete Rolle, das ist echt eine tolle Hilfe. Der ist wirklich die Person, welche uns die Gedanken und laufenden Klärungsprozesse strukturieren hilft, solche Meilensteinplanungen uns hilft darzustellen und für eine große Klarheit einerseits sorgt, bei uns selbst, und uns immer wieder anmahnt, möglichst viele zu beteiligen, möglichst das ganze Kollegium mitzunehmen. [Nachfrage zur Rolle; es wäre denkbar, dass ein Inspektor beispielsweise anfängt zu beraten – haben Sie das wahrgenommen?] Teilweise. Das ist eher informell gewesen, das gehört nicht zur Inspektion direkt. Mir wurde von meinem Inspektor mehrfach mitgeteilt, welcher Kollege Käse macht im Unterricht. Das gehört sich eigentlich nicht. Ich hab' auch gar nicht zugehört.

24. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?

Ja, das passt. Also BLI so neun Monate nach dem Peer Review, das wiederum eine angemessene Zeit nach der Selbstevaluation, das passt schon.

### **BLI Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer**

25. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?

Über die Regional- oder Prüfungsbeauftragten haben wir keine Hilfe angefordert. Uns hat der Prozessbegleiter vielfach geholfen, und zwar auf Arbeitstagungen, mit der Steuergruppe, mit der Schulleitung, haben wir mehrfach einfach unseren Prozess geklärt. Auch diese Portfolio-Arbeit, die hat er uns vorgestellt, und in die Richtung geht das ja. Und das war eine Riesenhilfe. Das war ein richtig toller Katalysator.

26. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Sehr hoch. Wir haben einen guten Mann erwischt, der absolut wach ist, für uns da ist, aber nur da aktiv wird, wo er abgerufen wird. Er kommt nicht als der Messias, sondern er ist wach und man weiß, er ist jederzeit da, um eben einzugreifen, um einem zu helfen, die Strukturen besser zu erkennen, die Strukturen besser auszurichten, den Prozess zu klären. Er hat eine ganz tolle Fähigkeit, seine Rolle zu spielen. Das macht er ausgezeichnet.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

27. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*  
„Sechs“.

28. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

An unserer Schule spezifisch ist es der Steuergruppe bisher nicht gelungen, vollständig im Kollegium akzeptiert zu werden. Und die Folge davon sind Grenzen.

29. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Das ist ein Kommunikationsproblem. Die arbeiten sehr viel, und stellen das im Schulleben, bei den Beteiligten, bei Lehrern, Eltern und Schülern, zu wenig dar. Es gibt viele Formen, wie das gemacht werden könnte, und da müssen viele Hausaufgaben noch gemacht werden.

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

30. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Es kam alles zur Sprache.

## D3.2 Schule 2 (Schulleitung)

**Interview 2 geführt mit: SL 2**

**Funktion: Schulleiter**

**Schule: DS 2**

**Datum: 07.07.2009**

**Dauer: 38'**

### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Der wichtigste Aspekt der BLI ist für mich einmal die Sicht von außen als Hilfe für die Sicht ins System, um nicht betriebsblind zu sein. Für mich als Schulleiter in seiner Rolle war genau diese Unterstützung eine sehr wirksame Hilfe, um in meinem Vertragszeitraum, in dem ich Schulleiter bin, meine Schule weiter zu entwickeln.

### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Ja, mit geringen Einschränkungen, die der Momentaufnahme geschuldet sind.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Also Bereiche, die völlig falsch gespiegelt worden sind, gibt es nicht. Mir ist klar, beim Unterrichtsgeschehen ist es eine Momentaufnahme, und ich denke, mehrheitlich hat sich das austariert, aber das ist natürlich sicherlich ein Punkt, da kann immer alles Mögliche passieren. Sehr genau ist der Bericht in der Einschätzung, wie wir mit dem Gesamtprozess, bei dem ja die BLI nur eine – wenn auch die wichtigste – Wegmarke darstellt, wie wir mit der ganzen Entwicklung umgegangen sind. Vom ersten Schritt, Gründung der Steuergruppe, über Selbstevaluation, Fremdevaluation und unser aktives Bemühen. Das ist ja stark gewürdigt worden und vor allem eben auch, dass das Ganze von der gesamten Schulgemeinschaft angenommen und getragen worden ist. Also: Vorstand, über Elternschaft, Schülerschaft, Lehrerschaft, Schulleitung, Administration.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

[aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]



### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Gut, der BLI-Bericht wurde zugänglich gemacht in Papierform, d.h. es gab mehrere Standorte und eine gewisse Art – ich sag' 'mal – kontrollierte Ausleihe, um alle Gremien zu informieren. Und wir haben über die Ergebnisse Veranstaltungen gemacht mit den einzelnen Gruppen; also wir haben natürlich nicht den Schülern die Kopie hingelegt und dann gesagt: „Lest 'mal durch.“ Sondern wir haben das dahingehend didaktisch aufbereitet, dass wir über die Steuergruppe – alle Steuergruppenmitglieder hatten den Auftrag, den Bericht gründlich durchzulesen – und die Steuergruppenmitglieder wurden dann als BLI-Scouts in die einzelnen Gruppen geschickt, um die Information – wir haben das jahrgangsstufenweise gemacht, wir haben uns das richtig aufgeteilt, auf Deutsch und auf Spanisch – um das zu machen, und der Vorstand hat das natürlich intensiv angesehen.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Also die Interview-Resonanz – also das Verfahren insgesamt – ist positiv aufgenommen worden. Das ist aber sicherlich dem geschuldet, dass der ganze Prozess, dass wir den ja freiwillig angegangen haben. Wir hätten Peer Review auch dann gemacht, auch wenn es nie eine BLI gegeben hätte, und daraus Maßnahmenpläne abgeleitet. Und uns kam eigentlich die Einführung dieses Instruments sehr zupass, da wir uns ohnehin Pädagogisches Qualitätsmanagement auf die Fahnen gesetzt hatten und da trafen sich zwei.

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Wir haben uns natürlich einmal sehr über die positiven Seiten des Berichts gefreut, haben das auch in der Schulfamilie gebührend gefeiert und haben anschließend hier einen erneuten Maßnahmenplan aufgestellt, der schwerpunktmäßig an den Punkten ansetzt, in denen aus unserer Sicht noch Nacharbeitungsbedarf bestand, aber auch an weiteren Sektoren wurde gearbeitet. Ich denke 'mal am einfachsten wäre es, die Klassenräume sind nicht mehr aktuell – wir hatten diese alten Klassenräume, die gibt es nicht mehr, Gott sei dank, wir haben neue gebaut, waren wir dazu wirtschaftlich in der Lage – aber wir haben uns zwei Schwerpunkte gesetzt im Maßnahmenplan und auch schon umgesetzt. [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]

Und zwar erzieherisch durch die Einführung des Programms „Lion’s Quest“; wir haben sämtlich Oberstufenschüler und -lehrkräfte als Lion’s-Quest-Trainer ausgebildet mit Lion’s Quest International. Die eingeführte Klassenleiterstunde ist die Lion’s-Quest-Stunde, und wir haben vor allem, dass war das Wichtigste, mit dem neuen Prozessbegleiter zwei Pädagogische Tage gemacht, einen mit dem Prozessbegleiter und dann noch einen intern zur kollegialen Hospitation. Wir haben im vergangenen Schuljahr zu Beginn einen GK-Beschluss [d.h. Gesamtkonferenz-Beschluss, der Verfasser] gefasst, dass jeder Kollege pro Halbjahr einen Besuch machen muss, und das Resultat nach dem ersten Jahr ist: Zweizügige Schule – 92 Unterrichtsbesuche.

*8. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

Die BLI hat einen Fokus aufgetan. Eben den, dass wir gesagt haben, mit dem Qualitätsmerkmal Unterricht können wir nicht zufrieden sein. Selbst wenn das Gesamtergebnis uns sehr freut, ist das der schwächste Bereich gewesen. D.h. dort muss am schnellstmöglichen am meisten getan werden. Und genau das sind die beiden Ansatzpunkte gewesen.

*9. Wie wurden anschließend bzw. im Vorfeld der Regional- und der Prüfungsbeauftragte eingebunden?*

Gut, in dem Prozess davor einfach informativ, dass wir das machen und darüber wurde berichtet bei passender Gelegenheit, z.B. anlässlich des Prüfungsbesuches. [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

*10. In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Sie haben sie positiv beeinflusst, weil nämlich nun ein klarer Kurs vorgegeben war und auch klare Vorgaben da waren. Wenn man nämlich besser werden will, muss man auch wissen, was man besser machen muss und wie man es machen muss. Das Diagnoseinstrument hat uns gezeigt, was muss verbessert werden. Und daraus kann man ableiten, welche therapeutischen Konzepte gehen wir an, d.h. wie stellen wir unseren nächsten schulischen Fortbildungsplan auf, wen laden wir ein, was machen wir vorrangig. Wir haben dann – obwohl es jetzt auf regionaler Ebenen kommt – wir haben dann gesagt, das Methodencurriculum, das haben wir, aber wir müssen dann zur Unterrichtsmethodik schulinterne Fortbildungen anbieten.

11. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Sie übt eine Diagnosefunktion aus und eine Diagnose ist wichtig, wenn man sich entwickeln will, damit man wirklich weiß, wie ist es denn hier tatsächlich. Weil die eigene Sicht auf den eigenen Nabel, die ist subjektiv eingetrübt, da man auch keinen Vergleich hat und bei der BLI [*aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht*] da ist es so: Alle wollen das Gute und wollen in die gleiche Richtung gehen und dennoch wird es an verschiedenen Stellen an jedem Standort irgendwie etwas anders angegangen, auch aus historischen Gründen, aus Standortgründen, aus Gründen weiterer Rahmenbedingungen. Oder Strukturen können gleich sein, es sind die Menschen, die die Strukturen tragen, und die Menschen sind eben unterschiedlich.

12. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Im Kernbereich Unterricht, da kann's gar nicht Fassade gewesen sein, da gilt wie Fußball: „Die Wahrheit liegt auf dem Platz.“ Und da kommt einer 'rein zu Türe und schaut sich das an; ich habe das ja selbst erlebt. Der Unterricht ist so, wie er ist, und da kommen die Häkchen hin und wenn alles zusammengetragen ist, ist das das aktuelle Leistungsbild: So wird derzeit an dieser Schule unterrichtet. Wobei man ja davon ausgeht, dass durch den Vorbereitungseffekt nun eher über die Erwartungshaltung die Performance gesteigert werden müsste, weil jeder sagt: „In der Woche muss ich nun aber besonders gut sein.“ Bei anderen Dingen - ich 'sag 'mal, dass Fassadeneffekte, ja, das war marginal. Natürlich guckt man, dass noch weniger Müll 'rumliegt und dass die Mülleimer an der richtigen Stelle liegen. Dass die Fassadenbemalung punktgenau passt. Wir hätten vieles sowieso gemacht, und wir haben's nicht nur gemacht wegen der BLI, sondern es war gut – das sag' ich jetzt intern – dass ich mit dem Signal BLI die Dinge schneller in die Wege leiten konnte, die ich ohnehin auf meiner Agenda hatte.

13. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Also, gerade der Schulträger hat sich des Themas sehr positiv angenommen, weil er nämlich in dem vorangegangenen Qualitätsprozess auch seine eigene Arbeit durch den externen Prozessberater hat überprüfen lassen, ob denn das noch zeitgemäß ist, wie der Vorstand die Sitzungen vorbereitet, wie sie durchgeführt werden, wie die Gremienarbeit läuft. Also sehr positiv über die Einstellung von Mitteln und Investitionen bis hin zu einem Belohnungssystem war eigentlich alles das Einrennen von offenen Türen: „Wir wollen das, wir wollen das Gütesiegel.“ Das war natürlich ein besonderer Anreiz und man hat das richtig sportlich gesehen. Und die Tatsache, dass das wir das als erste machen durften, das hat sozusagen noch einen zusätzlichen Schwung gegeben.

*14. War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?*

Sie hat sich auf verschiedenen Stationen der Qualitätsentwicklung immer weiter entwickelt. Vom Modell Hasenzüchterverein jetzt praktisch zu einem Aufsichtsrat eines mittelständischen Unternehmens, aber trotzdem immer noch mit dem Herzblut „unserer Schule“, da ja auch ehemalige Schüler im Vorstand sitzen. Die Kooperation hat sich verbessert und hat sich auf sehr hohem Niveau gehalten. Die Dinge, die wir eingeführt haben im Vorfeld der BLI, die funktionieren heute immer noch und immer noch gut, ich nenne den Personalausschuss, der hervorragende Arbeit leistet und den Schulleiter deutlich entlastet, den Vorstand aber auch mit in die Verantwortung nimmt. Also auch bei Negativfällen, nicht nur bei Einstellungen, sondern auch – wie wir das leider jetzt hatten – bei einer Entlassung. Kurz gesagt: Wir haben die Lehrkraft gemeinsam eingestellt, jetzt müssen wir sie auch gemeinsam entlassen. Und nicht uns da zurückziehen und dann kommt ein Anwalt. Wenn wir etwas falsch gemacht haben, haben wir es gemeinsam falsch gemacht.

*15. Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Ja, aber das war ein grundsätzliches Ziel. Weil das aus meiner Sicht bei einer Auslandsschule, gerade einer kleineren, selbstverständlich ist. Es gab immer schon Ansätze: Die Englisch-Fachschaft hat schon immer nur jahrgangsweise die Arbeiten geschrieben, von der Fünften bis zum Abitur. In anderen Fächern war das nur in Klasse 11 und 12 der Fall. Da haben wir das ausgebaut. Das haben wir in der Grundschule auch eingeführt, die Zusammenarbeit ist intensiviert worden und zeigt durch die kollegiale Hospitation natürlich noch 'mal ein zusätzliches neues Bild.

*16. Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Wir haben in die Richtung geschult und wir hatten ja auch richtig einen externen Unterrichtsbeobachter geholt für eine komplette Trainingswoche. Und diese Trainingswoche hat noch 'mal ein Augenöffnen erzeugt. Das hat sich schon bei der BLI gezeigt, aber aus unserer Sicht immer noch nicht genug und deshalb führen wir das Projekt eben weiter. Und das hat dann eben auch dazu geführt, dass wir dann bei der regionalen Fortbildung hier nun Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt haben, bei den Naturwissenschaften und bei den Geisteswissenschaften Methodentraining.

*17. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Sie hat vorher schon gut gearbeitet und dann hat sie hervorragend gearbeitet. Das ist mit die stärkste Seite der Schule: Dass die Steuergruppe, getragen durch Ortslehrkräfte, die schon lange da sind, seit 2003 zu 50% personell völlig unverändert tagt. Jetzt hat es ein paar Generationswechsel gegeben, durch den Abgang von ADLK, aber die tragenden Figuren sind seit sechs Jahren im Boot und haben intensiv die BLI vorbereitet und auch den Folgeprozess. Das hat es nicht gegeben, dass eine Ortslehrkraft gesagt hat: „Jetzt ist ja die BLI 'rum, jetzt brauch' ich in der Steuer

gruppe nicht mehr mitmachen.“ Oder: „Brauchen wir die Steuergruppe überhaupt noch?“ Die Steuergruppe arbeitet unverändert weiter, das ist eine Dauereinrichtung.

## **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

### *18. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Was sie leisten kann ist die klare Diagnose der Momentaufnahme und eben den Blick von außen mit vielleicht auch allen Ungereimtheiten und allen Überraschungen, die entstehen, wenn man den Bericht liest, weil man es scheinbar in der Wahrnehmung selber anders erlebt hat. Trotzdem, selbst wenn irgendwo 'ne Verzerrung sein sollte oder eine falsche Fokussierung, er ist immer wertvoll, dieser Blick von außen, weil, den kann man nicht machen, wenn man selber im System drin ist. Die Grenzen sind sicherlich dort gegeben – aber das ist dann auch nicht ihr Auftrag – wo: Es ist punktuell und dann ist es vorbei; und die Grenze ist dort gesetzt, wo es daran geht, Entwicklungen weiter zu führen. Was eigentlich ja auch nicht die Aufgabe [der BLI. D. Verf.] ist. Es ist ein diagnostisches Instrument und der Therapieansatz, der sich aus der Diagnose entwickelt, der muss eigentlich von anderen geleistet werden.

### *19. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Gut, also, dem Ganzen sind natürlich auch administrative und organisatorische Grenzen gesetzt. Es ist natürlich je nach Schulgröße und Größe des Inspektionsteams schon ein gewisser Zeitdruck da. Und an manchen Punkten kann das auch dazu führen, dass – wenn eine Schule z.B. eine äußerst umfangreiche Dokumentation abliefern muss – wie soll die in der Zeit des Vorlaufs durchgearbeitet werden. Ich denke jetzt 'mal an das Gesamt-Systemhafte, dass die Inspektion mit einem gewissen Personalbestand die Gesamtanzahl der Schulen in einem bestimmten Zeitraum durcharbeitet. Also, es muss irgendwo eine Grenze des Tiefgangs geben und eine Grenze der Ausdehnung.

Man könnte noch mehr [Lehrkräfte] besuchen, was sicherlich nicht schlecht ist, man könnte in der Folgeweche noch was 'dranhängen, noch 'mal eine Besuchsfrequenz. [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] Es hat dann eine etwas bessere statistische Basis.

### *20. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Ja, uneingeschränkt ja. Die Schule hat sich auf dem Weg zur BLI verändert und sie ist aus dem Prozess gestärkt hervorgegangen, nämlich mit dem Bewusstsein, anhand der Diagnose auf dem richtigen Weg zu sein und die richtigen Dinge jetzt anzupacken.

### *21. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Der Dokumentationsaufwand im Vorfeld, der könnte sicherlich heruntergeschraubt werden. Denn es gilt nämlich auch wieder: Die Wahrheit liegt auf dem Platz. Der Kernbereich ist der Unterricht und da nützen viele Papierchen vorher gar nichts, sondern das Gesehene bestätigt das, was gemacht werden muss. Und sonst – was man sich noch überlegen könnte ist z.B., bei den Interviewpartnern, wem überlässt man

die Auswahl der Interviewpartner? Da habe ich inzwischen auch schon unterschiedliche Verfahrensweisen erlebt und sage: „Da gibt es den ganz demokratischen mitteleuropäischen Ansatz; die Lehrervertretung sucht sich ihre Mitglieder anhand eines Kriterienkataloges (ADLK – OLK, alt – jung, landessprachig – nicht-landessprachig) aus; und genauso bei den Elternvertretern überlässt man es dem jeweiligen Gremium oder, wie ich es auch erlebt habe, man macht da eine gewisse Vorsortierung und Steuerung, was dann zu gewissen Patt- oder Mauersituationen führen kann, die dann durch den Interviewer aufgebrochen werden müssen, denn man muss dann damit umgehen, dass man lauter Chefsekretärinnen vor sich hat, die alle ehemalige Schülerinnen waren und erstmal his master's voice machen.

*22. Welche Rolle / Funktion sollten Regional- und Prüfungsbeauftragte im Rahmen des PQM-Prozesses einnehmen?*

Die haben ja nun ein klar beschriebenes Tätigkeitsfeld. Der Regionalbeauftragte betreut ja die Schulen einer Region, von der Personalentwicklung, Baumaßnahmen und Fördermaßnahmen bis zu 'ner pädagogischen Betreuung, aber er ist ja nun quasi Bestandteil der Region und muss deswegen aus meiner Sicht – nun, der kann den BLI-Bericht lesen, aber sein Inspektionsbericht und seine Inspektion im Einzelbesuch (wenn er denn 'mal alle paar Jahre überhaupt vorbeikommt und dann beim nächsten Besuch ist da schon wieder ein anderer), das kann natürlich eine BLI als Diagnose für das, was die BLI auslösen soll, nicht ersetzen. Er [der Regionalbeauftragte] kann ein paar Sachen sagen zum Gebäude oder zur Haushaltsstruktur, aber das, was die BLI aussagt, das kann er nicht machen. Zum KMK-Prüfungsbeauftragten: Dessen Kerngeschäft liegt in der Abwicklung der Abschlüsse und der Prüfung der Lehrpläne und Versetzungsordnung – das fließt natürlich alles ins Unterrichtsgeschehen ein. Der kommt dann auch einmal vorbei und kann nur punktuell einzelne Unterrichtsbesuche wahrnehmen.

Wir machen's so, traditionsgemäß: Alle neuen ADLK werden beim Prüfungsbesuch durch den Prüfungsbeauftragten besichtigt, damit ich eine externe Rückmeldung habe. Oder jetzt in dem erwähnten Fall, da habe ich auch den Beauftragten gebeten, diese Kollegin zu besuchen, damit wir eben auch ein externes Urteil über die Unterrichtsqualität haben, wenn wir denn zu anderen Maßnahmen greifen wollen.

*23. Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Im Wesentlichen schon, obwohl es sicherlich Überlappungen gibt und manchmal natürlich auch Rollenwechsel; wobei die Inspektoren ja klar gehalten sind, keine Beratungsprozesse auch nur anzudeuten und einzuläuten. Und da muss ich sagen, da bietet ja auch der kriteriengestützte Katalog im Handbuch eine klare Handlungsanweisung. [unverständlich]

Wenn der Regionalbeauftragte etwas sieht und das moniert aus seiner Sicht, weil da seiner Meinung nach ein Defizit da ist, hat das einen gewissen diagnostischen Charakter. Aber ihn kann ich natürlich ganz anders packen. Ich kann sagen: „Wir würden

das gerne im Rahmen der Ergänzungsförderung berichtigen. Ich hoffe, Sie stehen nicht nur dem Defizit aufmerksam gegenüber, sondern auch unserem Antrag auf Abhilfe des Ganzen.“ Das ist natürlich anders, aber das ist 'ne Vermischung der Funktionen. Der Prüfungsbeauftragte macht sich – wenn er eine Dienstliche Beurteilung macht – auch ein Bild, aber in der Prüfungswoche hat der vielleicht bei uns fünf Unterrichtsbesuche gemacht und das ist schon wahnsinnig viel neben dem normalen Geschäft, denn er soll ja auch mit den Leuten sprechen. Aber das ist ein Unterschied, ob ich fünf von 50 Kollegen im Unterricht besuche oder ob ich 38 von 50 besuche.

*24. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Aus unserer Sicht, so wie wir es gemacht haben, hat das Ganze eine gewisse innere Logik. Wir erkennen die Notwendigkeit und wir gründen eine Steuergruppe. Wir machen erste Schritte, indem wir uns selbst bespiegeln. Und dann gehen wir an die Fremdspiegelung, aber mit den Freunden, den Peers. Wir formulieren ein Leitbild; haben wir alles in der Vergangenheit gemacht durch diesen Prozess; und wir entwickeln ein Schulprogramm. Und dann kommt die BLI und sagt uns diagnostisch: „So sieht es aus; anhand der Kriterien im Vergleich zu anderen, ist das und das erfüllt, das ist sogar übererfüllt, da ist noch Bedarf, das liegt unter dem Schnitt.“ Und das ist eine wertvolle Aussage. Insofern war für uns der Prozess, der Weg zur BLI, völlig stimmig.

Bei mir hatte er noch die glückliche Fügung, dass er meinen Weg im ersten Vertragszeitraum praktisch mitgestaltet hat. Dinge, die ich ohnehin machen muss, wenn ich irgendwo als Schulleiter beginne. Nach einer Kennenlernphase vorsichtiges Hineintasten in einen Masterplan mit Umsetzungen, und da war für mich die große Hilfe, dass ich manche Umsetzungen nicht Kraft Amt quasi einspeisen musste, sondern qua Blick von außen als Notwendigkeit auf die Agenda setzen konnte.

### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

*25. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Gut, da haben wir sicherlich 'ne Sondersituation in der Vorbereitung, weil wir uns selber einen eigenen Prozessberater finanziert haben. Das ist ja jetzt nicht mehr die Normalsituation. Aber im Nachfeld, gerade im Bereich Unterricht, haben wir auf den Prozessbegleiter – kaum war er angetreten – zurückgegriffen und haben das Themenfeld Kollegiale Hospitation intensiv mit ihm bearbeitet; wir haben ihn selbstverständlich auch über dementsprechende Rubriken im BLI-Bericht informiert, warum wir das als Schwerpunkt sehen.

Und bei der pädagogischen Beiratssitzung ist das natürlich auch – die Schulen der Region sind ja auf diesem Weg an unterschiedlichen Wegmarken – klar erkannt worden. Ich bin ja auch gebeten worden, dort zu referieren und Hilfestellung zu leisten: Was muss denn alles getan werden? Bis dahingehend, dass ich unsere Steuergruppenleiterin quasi ausgeliehen habe bis zu einem, na ja, Assistenzcoaching.

26. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Das schätze ich positiv ein. Ich hätte ihn gern früher gehabt. Wir haben einen gehabt, aber das war, weil wir uns besonders angestrengt haben. Ich halte ihn für notwendig und er ist für die Schulen, die jetzt noch kommen, da ist es einfach segensreich, einen externen Schulcoach zu haben und nicht betriebsblind in dieses Verfahren hineinzurennen.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

27. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

Um nicht die „zehn“ zu nehmen: „neun“. Extrem wichtig.

28. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Die liegen natürlich in den zeitlichen Ressourcen der Steuergruppenmitglieder. Man darf sich nicht zuviel gleichzeitig vornehmen. Und sie liegen in einer gewissen Größenbegrenzung des Gremiums. Denn sinnvoll diskutiert werden kann nur bis zu einer gewissen Größe, sonst verbrauchen wir zuviel Zeit. Und die Grenzen liegen in 'ner gewissen personellen Fluktuation. Es ist ganz wichtig, dass man – wie bei vielen schulischen Strukturen an Auslandsschulen – Kräfte einbindet, die dauerhaft an der Schule sind, die auch ein dauerhaftes Interesse am Wohlergehen der Schule haben, weil es ihr Arbeitsplatz ist, Kräfte, die ihre Berufsbiografie dort absolvieren. Deswegen, der Anteil an Ortslehrkräften sollte aus meiner Sicht die 50%-Grenze erreichen. Nicht nur als Tummelplatz für ADLK, die auf diesem Themengebiet arbeiten wollen und das als Erfahrung dann nachher mitnehmen. Denn wer geht, nimmt auch etwas mit und dann muss man schauen, was bleibt denn von ihm.

29. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Also die Steuergruppe bei uns, die ist sehr wirksam. Ich nehm' jetzt 'mal die Kollegiale Hospitation. Die verläuft völlig schulleitungsfrei. D.h. die Berichte, die Dokumentation und das Abrechnen, weil bei uns gibt es auch ein Belohnungssystem, die Abrechnung dieser Credit Points, es gibt eben auch Hospitations-Credit-Points, das läuft über die Steuergruppe, und zwar über ein Gremium, mit zwei Ortslehrkräften und einer ADLK. Die sammeln das und gehen auch auf den Kollegen zu: „Du hast noch nicht deine in diesem Schuljahr notwendigen Hospitationen abgeleistet.“ Ich werde darüber informiert, ich weiß, was los ist, weil ich die Gesamtabrechnung sehe, aber ich greife nicht direktoral ein, obwohl natürlich Qualitätsmanagement ein klares Handlungsfeld der Schulleitung ist.



## Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme

30. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Im Wesentlichen sind die Dinge zur Sprache gekommen und auch die Wertschätzung, die ich diesem Instrument entgegenbringe, und dass ich sage, dass kann jeder Schule nur nützlich sein, selbst wenn es ein Ergebnis liefert, was einen selbst nicht sofort zufrieden stellt. Da ist eben der Umgang mit dem Ergebnis. Da ist die Frage – es gab ja am Anfang diese Dezimale, diese Wertung. Auf der einen Seite will man Best Practice und Ranking bei manchen Sachen. Und dann versteckt man sich wieder davor, es könnte ja unpädagogisch sein und könnte irgendwelche Leute in die Ecke stellen. Das ist fast wie bei den Schulnoten: Ein Schüler, der schlechte Rahmenbedingungen hat, bei dem ist das Erreichen der 3- eine hervorragende Leistung. Ein Schüler, der beste Rahmenbedingungen hat und macht eine 3+, der hat u.U. sein Potenzial nicht ausgeschöpft. Deswegen ist dies eine Frage, wie geht man den Ergebnissen um, was veröffentlicht man? Man hat ja jetzt schon einen Schritt gemacht und rechnet die Dezimale nicht mehr aus, die Schulen tun's dann selber anhand des Verfahrens und da wird natürlich dann intern der Dezimalwert getauscht.

Vielleicht könnte man auch das Gütesiegel differenziert vergeben. Weil, ich geh' 'mal davon aus, dass die Schulen, die eine Low Performance haben, dass die – wie man so schön sagt – „durchfallen“, dass dies ein relativ geringer Anteil sein wird. Ich kann's noch nicht einschätzen, weil bis jetzt, nach meiner Kenntnis, hat's noch jede geschafft mit unterschiedlichen Ergebnissen; dass man eben – das gibt's ja alles schon – Sieger- und Ehrenurkunden verteilt, z.B. sagt: „Hat in besonderem Maße die Bedingungen erfüllt.“

### **D3.3 Schule 3 (Schulleitung)**

**Interview 3 geführt mit: SL 3**

**Funktion: Schulleiter**

**Schule: DS 3**

**Datum: 28.09.2009**

**Dauer: 30'**

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Mir ist besonders wichtig zu betonen, dass es für die Schule und die Schulentwicklung ein Riesenschritt nach vorne ist, wenn sich eine Schule auf einen solchen Prozess einlässt. Dass die Zeiten genau eingehalten werden müssen. Die Balance zwischen zu schnell und zu langsam zu finden. Dass es ein Problem ist, dass die Leute während des Prozesses weggehen oder neu hinzukommen. Aber am Ende stellt sich die Frage: „Wie kann ich, wenn ich eine bestimmte Qualitätsebene erreicht habe, diese auch langfristig sichern? Und was muss ich tun, damit nicht wieder vom Berg ins Tal sausen?“

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Im Wesentlichen ja. Die Bereiche, wo das weniger der Fall war, sind Bereiche, die den Schulverein angehen, d.h. den Schulträger. Dort, wo sehr präzise gearbeitet wurde, das ist der Unterrichtsbereich.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

*[Wurde bereits beantwortet.]*

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

Ich vermute, dass natürlich die Einsicht in Unterricht wesentlich mehr in die Fläche gegangen ist, als es möglich gewesen wäre, mit Vertretern des Schulträgers zu reden. Zumal natürlich die Gespräche mit einzelnen Schulträgervertretern eine ziemlich spezifische Sicht der Dinge offenbaren, was nicht unbedingt typisch ist, für den gesamten Schulträger.

#### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Der Bericht wurde innerschulisch veröffentlicht in der Form, dass er in den Lehrerzimmern ausgelegt wurde zur Einsichtnahme. Er wurde nicht auf die Website gesetzt nach langen Diskussionen. Wobei meine Meinung ist, wir hätten ihn auf der Website

veröffentlichen sollen. Die Gremien waren aber anderer Meinung und wir haben dann in der Steuergruppe auf der Basis des Berichts eine Kurzfassung, eine prägnante Fassung „+“ und „-“ erstellt, mit der wir dann weitergearbeitet haben zur Fixierung weiterer Schulentwicklungsschwerpunkte.

*6. Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Positive Reaktionen im Bereich der Eltern, Schüler, des Schulträgers, der Schulleitung; etwas abgeschwächt im Bereich der Lehrkräfte. Positiv in der Grundschule, negativ aber partiell – da will ich gleich noch was zu sagen – im Bereich der Sekundarschule, und zwar in dem Bereich, wo deutlich wurde, dass man in der Sekundarschule von der Grundschule lernen kann. Es gab Kolleginnen und Kollegen der Sekundarschule, die sich dadurch vorgeführt gefühlt haben dadurch, dass man die Grundschule gelobt hat, dadurch dass man von der Grundschule lernen konnte. Also die Grundschule ist dort besser dargestellt worden als die Sekundarschule, was ich sachlich gar nicht jetzt bewerten will. Und es gab einen Fall, da war im Bericht `ne Anmerkung, dass man einen Unterricht gesehen hatte, der unter jedem Niveau gewesen ist und natürlich wurde spekuliert: Wer war das?

*7. Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Wir haben die Steuergruppe personell neu aufgestellt, neue Leitung, neue Mitglieder, teilweise neue Aufgaben. Wir haben in den Gremien – ausgelöst durch die Steuergruppe – Grundsatzbeschlüsse gefasst über die nächsten Schwerpunkte. Wir haben viel deutlicher die Fortbildung präzisiert: Welche Funktion hat Fortbildung für die Schulentwicklung? Eine konkrete Maßnahme war, dass der SchiLF-Koordinator qua Amt Mitglied der Steuergruppe geworden ist, was sehr hilfreich ist. Und wir haben versucht, uns stärker zu fokussieren von einem eher in die Breite gerichteten Blick, den wir vorher hatten, auf drei konkrete Schwerpunkte, die wir vornehmen. Zwei davon sind auf Unterricht bezogen.

*8. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

Sie sind nicht grundsätzlich anders gesetzt worden, aber sie sind deutlicher präzisiert worden, es gab aber sozusagen eine Präzisierung. Und wenn ich die Punkte nenne, um die es jetzt geht – es geht um: Unterricht, es geht um selbstgesteuertes Lernen, das ist unser Haupt-Entwicklungsbereich; es geht um Methoden, Lernmethoden-Curriculum nennen wir das; und der dritte Punkt, und bewusst auch nur eine dritter Punkt, der außerhalb des Unterrichts liegt, das ist die Selbstdarstellung der Schule: Wie verkaufen wir unsere Produkte? Also der Bereich Kommunikation und Marketing.

*9. Wie wurden anschließend bzw. im Vorfeld der Regional- und der Prüfungsbeauftragte eingebunden?*

Insofern eingezogen ja, dass wir bei dem Regionalbeauftragten die Situation hatten, dass der Zuständige bei uns eine Woche im Haus war, sie hat den Schulleiter „geshadowed“ und hat dabei natürlich alles das mitbekommen, was in Vorbereitung der BLI nötig war.

Der Prüfungsbeauftragte in der Form, dass bei der Prüfungsreise Thema in der Runde der erweiterten Schulleitung Thema die Qualitätsentwicklung war und dabei nachgefragt wurde und wir unsere Schwerpunkte, aber auch unsere Bedenken, aber auch unsere Hoffnungen dargestellt haben. Die sollten wir im Bericht auch wieder finden.

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

*10. In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

In jeder Weise und auf jeder Ebene. Viele Dinge haben sich geklärt, sei es im Bereich des Unterrichts, sei es im Bereich, des Managements, sei es im Bereich der Schulverwaltung. Die gesamte BLI ist ja bei uns als eine sehr große Anstrengung wahrgenommen worden, wobei wir weniger darüber gesprochen haben, was ist die BLI als darüber, wie wollen wir unsere Qualität entwickeln, mit welchen Zielen und wie bekommen wir es dann auch hin, die Anerkennung zu bekommen, das Gütesiegel dafür, damit wir damit auch arbeiten können.

*11. Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Eine Entwicklungsfunktion. Kontrolle war bei uns nie das Thema.

*12. Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Nicht grundsätzlich, aber möglicherweise partiell. Wobei ich diese Meinung auch erst entwickelt habe, nachdem die BLI wieder abgezogen war. Denn wir haben festgestellt, dass manche Bereiche ganz problemlos in ihrer Qualität aufrechterhalten werden können, vor allem der Unterrichtsbereich, das sind die beiden Punkte, die ich eben auch nannte, in anderen Bereichen die Dinge aber wegbrechen, weil man meint: Das ist nicht mehr notwendig. Speziell der Bereich der Fachschaftsarbeit. Ich habe inzwischen Fachschaftsprotokolle gesehen, wo der Pflichtpunkt Evaluation der eigenen Fachschaftsmaßnahmen ebenfalls einerseits weggefallen ist, andererseits aber auch Punkte wie „Wir vereinbaren für das kommende Schuljahr die Ziele der Fachschaft“ – solche Punkte sind aufgrund von Nachfragen meinerseits erst wieder in die Diskussion der Fachschaften gekommen. Also im Bereich der Fachschaftsarbeit ist eine Menge Fassade gebaut und angemalt worden, was natürlich auch Anlass gibt, dass der Schulleiter dort tätig wird. Aber bei vielen Fachschaften ist das schon ein Problem.

*13. Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Es gab zunächst seitens des Schulträgers ganz überwiegend Bedenken, überhaupt so etwas zu machen, und es hat eine Menge Kraft gekostet, zunächst Pilotschule zu werden und dann die BLI auch sehr frühzeitig zu machen. Es gab dann allerdings auch einen Punkt zu sagen, wenn wir uns dafür entschlossen haben, dann richtig und ordentlich. Es wurden Gelder zur Verfügung gestellt. Es gab ein Budget. Aber dieses

Budget hat sich tatsächlich in Farbe oder Fußleisten oder ähnlichen Dingen, da wo man hinguckt, niedergeschlagen, nicht in Ausstattung oder in Fortbildung.

*14. War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?*

Ja, war sie.

*15. Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Ja, richtig.

*16. Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Ja, auf jeden Fall. Und zwar sehr, sehr stark, auch sehr wirksam. Vieles, was dann entwickelt worden ist, dafür hätten wir vorher nicht die Akzeptanz gehabt.

*17. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Ja, ganz ohne Zweifel. Sie hat vor allem auch professioneller gearbeitet und sich auch bewusst kundig gemacht über professionelle Arbeitsmethoden in solch einem Team.

#### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

*18. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Sie kann eine Schule nicht grundsätzlich verändern. Sie kann einer Schule helfen, die wichtigen Ziele zu formulieren und für sich in den Blick zu nehmen. Sie kann nicht davon ausgehen, dass sie das dauerhaft tut und muss immer wieder einen neuen Anlauf machen. Vier Jahre, der Vier-Jahres-Rhythmus ist aus meiner Sicht zu lang, bei den Fluktuationen, die wir zumindest an unserer Schule haben und feststellen. Sie müsste aus meiner Sicht personell anders ausgestattet sein. Die Konstruktion, dass wir da eine Reihe von Schulaufsichtsleuten, sprich die BLASchA-Beauftragten drin haben, ist schwierig vor Ort. Weil dort aus meiner Wahrnehmung auch nicht der Blick immer entspricht, welchen Hut man gerade aufhat. Das sind Dinge, die man bei der Besetzung der Kommissionen vielleicht bedenken sollte.

*19. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Konkret gesprochen und jetzt nicht allgemein auf BLI gesprochen, glaube ich, dass die Personaldecke der Inspektion zu dünn ist und dass dort genauer geguckt werden müsste, wie man Kommissionen zusammenstellt. Nicht ständig wechselnde Kommissionen, sondern Arbeitsteams, die sich auch einarbeiten können, in bestimmte Strukturen von Schulgruppen. Man könnte das regional aufbauen. Jetzt nehm' ich `mal die iberische Halbinsel. Das die Schulen der iberischen Halbinsel von einer bestimmten Kommission oder von zwei Kommissionen, die sich speziell auf diese Situation vorbereiten, inspiziert werden. Das sind Dinge, die ich jetzt mehr oder weniger aus dem Ärmel entwickle und nicht als klares Konzept Ihnen hinterlassen will. Also mehr Verbindlichkeit, mehr Kontinuität auch im Bereich der Bund-Länder-Inspektion.

*20. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Ich fand den nicht zu hoch. Im Gegenteil. Gelohnt schon deshalb, weil jede Schule diesen Aufwand allein für sich schon treiben sollte. Das allermeiste an den Dokumenten, die eingefordert worden sind, sollte eine Schule vorhalten. Es ist uns auch gelungen, daraus inzwischen eine Tradition zu machen, indem die Dokumente jährlich erneuert, aktualisiert werden. Und diese Dokumente fließen beispielsweise ein in die Arbeit der Schule, in die Einführung neuer Mitarbeiter, die an die Schule kommen. Das hat sich schon sehr bewährt und ich würde da überhaupt nicht von abgehen wollen. Vieles zwingt einfach dazu, wenn wir einen Katalog haben, zu fragen: Haben wir das, brauchen wir das? Und es stellt sich heraus – ich könnte Ihnen jetzt kein Dokument nennen, das überflüssig ist – es stellt sich heraus, es ist gut für die Schule. Dieses Feedback habe ich aus dem Kollegium.

*21. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Also die Instrumente, unterrichtsbezogen – Sie haben die ja auch inzwischen weiter entwickelt – die haben sich bewährt. Ich habe zu Beginn das Verhältnis zum Schulträger angesprochen; da würde ich mir genauere Instrumente wünschen, auch mehr Zeit. Der Schulträger spielt vor Ort doch eine ganz entscheidende Rolle. Nicht zuletzt, weil es um Geld, weil es um den Haushalt geht und weil man für bestimmte Schulentwicklungsprojekte natürlich auch entsprechende Budgets braucht und die Akzeptanz könnte dadurch unterstützt werden, dass man sagt: Ja, dafür muss etwas geschehen. Also mehr Zeit, einen genaueren Blick auf das Drumherum. Ohne das Drumherum kriegen wir auch keine anderen Bereiche entwickelt. Man soll das nicht überbewerten, das weiß ich auch. Ohne dass eine Lernatmosphäre da ist, die auch durch bauliche Gegebenheiten gefördert wird, lassen sich bestimmte Dinge schwerer nur entwickeln, als wenn man das hat.

*22. Welche Rolle / Funktion sollten Regional- und Prüfungsbeauftragte im Rahmen des PQM-Prozesses einnehmen?*

Die Prüfungsbeauftragten: Da seh' ich keinen großen Veränderungsbedarf. Die sollten sich kundig halten. Die sollten wissen, was in den Schulen vorhanden ist an Stärken und auch an Schwächen. Die sollten das auch nutzen in ihrem Alltagsgeschäft, wenn sie bei ihren Prüfungsreisen z.B. Unterrichtsbesuche machen und Dienstliche Beurteilungen erstellen oder Gespräche auf verschiedenen Ebenen führen. Die Regionalbeauftragten: Deren Rolle ist mir bei dieser BLI noch nicht ganz klar geworden. Wenn man grundsätzlicher an die Frage herangeht, dann denke ich, dass die Regionalbeauftragten eher eine Randrolle haben bei diesem ganzen Prozess, da sie nicht unbedingt einschätzen können, jedenfalls aus meiner Erfahrung, wie die Prozesse in der Schule, was Schulentwicklung anbelangt, ablaufen. Mal abgesehen davon, dass die Regionalbeauftragten nahezu keine Zeit haben, sich mit einer einzelnen Schule zu beschäftigen.

23. *Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Nur zum Teil. Ich habe das eben schon angesprochen. Bei der Zusammensetzung der Kommissionsgruppen. Es ist, wenn man von der Schule guckt, nicht immer klar, ob man denjenigen, den man als Prüfungsbeauftragten eines Landes kennt, der einem auch so vorgestellt wird, in der Rolle des Beraters kommt oder in der Rolle des Prüfungsbeauftragten. Selbst wenn er für die eigene Schule nicht zuständig ist, kann es sein, dass er früher zuständig war oder in Zukunft zuständig sein wird. Das ist eine Rollenvermischung, die Abgrenzung ist nicht klar.

*[Nachfrage: Haben Sie einen konkreten Beleg, ein Beispiel, wo das `mal zu einer gewissen Konfusion geführt hat?]*

Insofern als, der Kollege, bei dem Unterricht hospitiert wird, sich natürlich genau die Frage stellt und sich fragt: Was ist, wenn ich nächstes Jahr bei dem Prüfungsbeauftragten meine dienstliche Beurteilung brauche? Ist das jetzt positiv oder negativ, was ich hier biete?

24. *Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Ich würde sagen: Ja. Wobei ich einschränkend sagen muss: *[aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]*

#### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

25. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchILf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Die Prozessbegleitung ist ein Segen für die Schulen, insbesondere auch für meine Schule *[aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]*. Die Kompetenz und die Anregung einer Person, die nicht unmittelbar zum Kollegium gehört, die den Blick von außen hat und sich trotzdem auch die Innensicht erschließen kann, ist für die Schulen ein sehr, sehr großer Gewinn. Und vieles wäre auch bei uns nicht möglich gewesen oder es hätte mehr Kraftaufwand bedurft, um es hinzukriegen, wenn wir keine Prozessbegleitung hätten. Was die regionale Fortbildung anbetrifft, da bin ich ein bisschen verhaltener. Die ReFos sind immer noch zu sehr auf Einzelprobleme ausgerichtet: Rechtsschreibproblematik oder wie gehe ich in der Grundschule mit der ersten Fremdsprache um. Da fehlt mir oft der generelle Blick. Und wenn man die großen Räder bewegen will, dann muss man auch in der Fortbildung die großen Themen in den Blick nehmen. Es gibt auf der ReFo-Ebene nicht genug Fortbildung auf der mittleren Management-Ebene und das brauche ich in der Schule bei einem solchen Prozess. Also beispielsweise haben wir jetzt nach vier Jahren die erste Fortbildung für Steuergruppenmitglieder in der Region. Das hätte viel früher kommen müssen.

26. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

*[wurde beantwortet; s.o.]*

## **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

27. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*  
„Sieben“.

28. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Ohne Unterstützung durch die Schulleitung oder auch den Schulleitung ist die Steuergruppe ein zahnloser Tiger.

29. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Indem sie einen klaren Auftrag der zuständigen Gremien hat, insbesondere der Gesamtkonferenz. Indem sie Mitglieder hat, die miteinander das Gleiche wollen und nicht miteinander Probleme lösen wollen, die sie selber haben. Ich sag's `mal bildlich: Die den Blick nicht auf die Kühlerhaube lenken, sondern nach vorne richten. Indem Strukturen geschaffen werden, die die Arbeit der Steuergruppe absichern. Da muss auch Schule dazu beitragen, indem sie Räume schafft, indem sie wiederkehrende Situationen schafft, Rituale schafft. Das, was wir in anderen Bereichen auch kennen, da muss die Verbindlichkeit der Arbeit abgesichert werden und es müssen die Personen zusammenkommen, da muss man sehr genau gucken, wer in dieser Steuergruppe mitarbeitet. Ich mach' da `mal `ne Klammerbemerkung: Es hat sich nicht bewährt, dass Mitglieder des Schulträgers in der Steuergruppe gearbeitet haben. Das haben wir inzwischen auch abgestellt.

## **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

30. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Ich möchte gerne noch darauf hinweisen, dass in der Situation, die BLI ist angekündigt, die Schule in sich zusammenrückt. Wenn von allen erkannt ist: Wir können dem nicht ausweichen, dann ergibt so eine Art Wagenburgmentalität. Man schiebt die Wagen zusammen, man baut die Wagenburg, für den Fall, das etwas daneben gehen könnte. Man spricht sich gegenseitig Mut zu. Und darunter steht dann: Wir schaffen das. Wir kriegen das hin. Das ist ambivalent zu bewerten. Das ist einerseits wie bei einer Fußballmannschaft, die erst einmal sagt: Wir sind gut, wir schaffen das. Und das ist gut für die Motivation. Und es macht im Übrigen auch die Dinge vor Ort besser. Ich hab' besseren Unterricht gesehen, in der Vorbereitung der BLI, als ich ihn vorher gesehen habe. Andererseits ist ein bisschen Fassade dann dabei und die Schwierigkeit, dass dann, wenn die Wagenburg wieder auseinander gerollt ist, wenn die Indianer abgezogen sind, dass man nicht erst warten will, bis die Wagenburg wieder gebaut werden soll, weil wieder Indianer im Anmarsch sind, als vier Jahr später, dass man die Zwischenzeit nutzen muss, um die Qualität aufrecht zu erhalten. Und das ist das größte Problem, das ich im Moment sehe. Und da habe ich auch noch nicht überall die Instrumente gefunden oder die Mittel entdeckt, die uns dazu verhelfen, die hohe Qualität dauerhaft aufrechtzuerhalten.



#### D3.4 Schule 4 (Schulleitung)

**Interview 4 geführt mit: SL 4**

**Funktion: Schulleiter**

**Schule: DS 4**

**Datum: 28.09.2009**

**Dauer: 33'**

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Zwei Dinge eigentlich: Erst einmal den eher organisatorischen Rahmen, auch den zeitlichen Rahmen, und zum zweiten auch den eher strategisch-inhaltlichen Rahmen. Das wär' mit wichtig.

Vielleicht zunächst `mal zum formalen Rahmen. Ich glaube, dass wir als Schule genügend Zeit hatten, uns auf diese Inspektion vorzubereiten, dass die Informationen sehr transparent waren, dass wir rechtzeitig informiert wurden und dass das ein Verfahren ist, das man unbedingt so beibehalten sollte, weil es eben auch Vertrauen in die Schulen bringt. Hier und da gab es aus meiner Erinnerung jetzt heraus, gab es bei den einzelnen Bereichen Nachfragen aus dem Kollegium, Bereiche auch, wo man mit den Indikatoren, die dort angegeben war, nicht so ganz einverstanden war. Das waren eher formale Gründe, nicht unbedingt inhaltliche. Ich glaube, dass die Kollegen ein bisschen aufgeschreckt waren von den vielen Indikatoren, die in den Formularen auftauchten, und sie dies natürlich sofort auf ihren Unterricht bezogen und sie dann vor einer Wand standen und sie sagten: „Das kann ich ja sowieso nicht bewältigen.“ Ich weiß nicht, wie man das formal so aufarbeiten kann, dass nicht dieser Eindruck entsteht.

Was inhaltlich-strategisch aus meiner Sicht ganz besonders wichtig war, war eben der externe Blick von außen, den auch Peers nicht so leisten können. Ich lass' mal den Peer-Review meiner Schule ganz `raus, weil [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht], aber generell meine ich, dass Peers in einzelnen Aspekten hier und da zwar sinnvoll sein können, aber nicht als Inspektionsgruppe, und das, was ich so mitbekommen habe in der Schulgemeinschaft, war, dass war die Akzeptanz der Bundesländer-Inspektion deutlich höher als die der Peers und dass man mit den Ergebnissen, die da herauskamen, viel eher etwas anfangen konnte. Und ich meine schon, dass beim Pädagogischen Qualitätsmanagement die Bereiche, die dort abgefragt wurden, schon sehr umfangreich waren und genügend Hinweise gaben, um sofort Dinge einzuleiten. Was ich ganz sinnvoll finde ist, dass die Schule über die rechtzeitige Information über SEIS hinaus gezwungen wurde, den Stand zu reflektieren und daraus Zielvorstellungen abzuleiten.

Und das haben wir an meiner Schule sofort gemacht, als wir die Papiere zur Verfügung gestellt bekamen. Nach den SEIS-Umfragen haben wir uns in unterschiedlichen Gremien Gedanken gemacht: Wie können wir strategisch vorgehen, was sind unsere Prioritäten und wer soll da mitarbeiten? Das lief, glaube ich, ganz gut.

## **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Ja.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Falsch gespiegelt wurde kein Bereich. Ich glaube, sehr genau gespiegelt wurde der Bereich der „Ergebnisse und Erfolge der Schule“, auch der Bereich der Lehr-Lernkultur und auch der Bereich der Zufriedenheit, also alles das, was so mit Schulleben zu tun hatte. Der unterrichtliche Bereich, da bin ich mir nicht so ganz sicher, ob der so genau widergespiegelt wurde, aber da ich in den Unterrichtsbesuchen nicht dabei war, kann ich das auch schlecht sagen. Ich selber habe ja ein Jahr lang zusammen mit der Schulleitung Unterrichtsbesuche durchgeführt. Das deckte sich im Wesentlichen, ja, in Nuancen nicht so.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

Der erste Bereich liegt nicht so sehr am Instrumentarium, ich glaub', das ist einfach so gewesen, egal was Sie da gefragt hätten, und auch noch kritischere Hinterfragungen hätten da zum gleichen Ergebnis geführt, weil – das zeigen alle Ergebnisse der letzten Jahre, auch der internen Evaluation im Jahre [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] – eine hohe Zufriedenheit mit der Schule da war. Es zeigt sich auch immer wieder, dass im Unterricht, sagen wir `mal, Bereiche da waren, die weiter zu entwickeln waren. Und auch da hat ja die Inspektion den Finger auf Wunden gelegt. Ich meine aber, wenn ich das jetzt so in der Rückschau sehe, dass das, was wir so als Schulleitung vorher festgestellt haben, dass das zwar wiedergegeben wurde, aber doch in abgemilderter Form.

## **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Also, wir hatten ja den Bericht zunächst in verkürzter Form. Den haben wir sofort in die Gremien hinein gegeben zum Durchlesen, zum Durchchecken. Wir haben auch darum gebeten, Rückmeldungen zu bekommen. Die haben wir eigentlich aus allen Bereichen bekommen. Die waren sehr positiv, bis auf den Bereich der Gewerkschaft, die auch kritische Anmerkungen machte, die sagte, dass das, was im Bericht steht, in zwei Bereichen nicht zutrifft. Das war die Frage zum Schulmanagement, also zur Schulleitung – und an den zweiten Teil kann ich mich jetzt nicht mehr erinnern.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Der Bericht ist grundsätzlich positiv aufgenommen worden. Die Gruppen fühlten sich bestätigt darin, wie sie sich selbst eingeschätzt hätten, auch in ihrer Arbeit, das darf man nicht vergessen. Denn ist ja einiges `reingesteckt worden seit 2003, in Vorbereitung auf die BLI, nicht wegen der BLI, sondern um die Qualität der Schule zu verbessern, und die sahen sich nun bestätigt und deshalb diese sehr positive Aufnahme.

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Das kann ich Ihnen so nicht sagen. Wir haben das diskutiert auf der letzten Gesamtkonferenz. Aber wie gesagt, da die Schulgemeinschaft doch immer sehr starken Wechseln unterliegt, sollte sich die tatsächliche Arbeit mit den Schwerpunkten jetzt auf das Schuljahr 2009/10 konzentrieren, weil dann die Steuergruppe wieder neu zusammengestellt wird. [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]

8. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

[aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]

9. *Wie wurden anschließend bzw. im Vorfeld der Regional- und der Prüfungsbeauftragte eingebunden?*

Wir hatten einen sehr starken Wechsel der Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz, so dass die Einbeziehung immer ein bisschen schwierig war. [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] Wir haben im Vorfeld zu SEIS den Prüfungsbeauftragten sehr stark involviert, auch als Berater. Wir hatten auch den Regionalbeauftragten hier, der einiges zur Schule gesagt hat. Wir haben darauf reagiert und haben dann den neuen Prüfungsbeauftragten jetzt miteinbezogen. Aber wie das jetzt weitergeht, das wird sehr stark von ihm selber abhängen.

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

10. *In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Ich glaub', das wird man erst in der Zukunft sagen können. Wir haben ja ähnliche Instrumente wie BLI, z.B. eine schulinterne Evaluation im Jahre [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] gehabt, die [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] dann zumindest in Teilbereichen versucht wurde umzusetzen. Das ist uns, glaube ich, ganz gut gelungen, und ich kann mir vorstellen, wenn also BLI zu einem Instrument wird, das wiederkehrt, das durchgehalten wird, wo man sagt, alle vier, fünf Jahre sind wir in den Schulen, ich glaube schon, dass das zu einer Qualitätssteigerung führen wird. Vor allem im Ausland, wo ja die Ressourcen noch `mal anders sind als im Inland. Ich kann mir vorstellen, dass vor allem im Bereich der Unterrichtsentwicklung in den Schulen einiges passieren wird, zumal ja über die BLI die Kollegen Schulleiter die externe Aufforderung haben, da etwas zu tun.

11. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Das ist schwierig, dass pendelt so zwischen zwei und drei, um einmal mit der BLI-Messung zu sprechen. Ich bin sicher, dass es von vielen als Kontrolle empfunden wird. Ich sehe es eher so als Hilfestellung einer internen Bestandsaufnahme und ich sehe es vor allem als Instrumentarium, um Schulentwicklung zu betreiben.

12. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Nein.

13. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Ja, das letztere vor allem. Ressourcen sind ja immer da. Wenn ein Problem da war, konnte ich als Schulleiter immer auf Ressourcen zurückgreifen, auch auf Extra-Ressourcen. Das hat jetzt mit der BLI nichts zu tun. Egal, ob da jetzt ein Problem mit Nachbarn auftauchte oder mit der Instandhaltung. Da wurde das dann gemacht. Natürlich, das muss ich jetzt auch dazu sagen, was die Ausstattung der Räume und des Lehrerzimmers betrifft, da sind einige Dinge vielleicht etwas forciert worden, die aber sowieso gekommen wären.

14. *War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?*

Ja, glaube ich schon. Obwohl an unserer Schule die Zusammenarbeit immer schon sehr eng war. Aber das gemeinsame Unternehmen BLI hat das noch stärker zusammengeschweißt.

15. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

In den einzelnen Gremien glaub' ich das schon. Die Fachkonferenzen haben hier noch `mal einen Anstoß bekommen, hier anhand des Kriterien- und Indikatorenkatalogs noch einmal zu überdenken, auf welchem Weg sind wir eigentlich und was sollten wir eigentlich tun, das glaube ich, ja.

16. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

[aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]

17. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

[Frage wurde nicht gestellt; siehe Fragenkomplex 7.]

## **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

### *18. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Eine BLI kann sicherlich das tun: Handlungsfelder aufzuzeigen. Das kann sie tun. Dafür ist sie ja meiner Meinung nach auch da. Was kann sie nicht? Sie kann eine Schule nicht fundamental verändern, das glaube ich nicht. Was sie tun kann ist, Prozesse anzustoßen, was z.B. Unterrichtsentwicklung betrifft.

### *19. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Ich weiß nicht, ob das möglich ist, dass man über die Jahre hin – die Bund-Länder-Inspektion soll ja alle vier, fünf Jahre stattfinden – das würde ich mir wünschen als Schulleiter, aber auch als Lehrer, dass hin und wieder jetzt keine Zwischeninspektionen in dem Sinne da sind, aber dass der Bund-Länder-Ausschuss über den Prüfungsbeauftragten oder die Inspektionsteams in regelmäßigen Abständen einmal nachfragt, was macht ihr gerade, wo habt ihr eure Schwerpunkte gesetzt, wo seid ihr, um auch der Schule das Gefühl zu geben, das, was man jetzt in Angriff genommen hat, das arbeitet jetzt nicht unbedingt auf die nächste BLI hin, sondern das ist in sich relevant.

### *20. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Es hat sich auf jeden Fall gelohnt, meiner Ansicht nach, weil viele dieser 800 Seiten, die wir da zusammengestellt haben, das war einfach `mal nötig, die zusammenzustellen. Vieles von dem, was verlangt wurde, hatten wir in der Schule, aber es war verstreut in der Schule und nicht, sagen wir `mal, zielgerichtet eingesetzt. Und die BLI hat dafür gesorgt, dass da Prioritäten gesetzt worden sind, dass da Ziele klar wurden, dass das gebündelt wurde und das war unheimlich wichtig. Ich mein', deshalb hat sich der Aufwand wirklich gelohnt.

### *21. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Ich war mit dieser ersten Runde sehr zufrieden, was die Informationspolitik betrifft, auch was die Durchführung betrifft. Ich meine, dass man das, was die Kollegen im täglichen Geschehen tun, nämlich Unterricht, das man das durch eine BLI noch stärker heraushebt, auch wertschätzt – ich weiß, das ist schwierig – einfach durch längeres Verweilen vor Ort. Dass man den Unterricht noch stärker in den Fokus nimmt. Das sind ja die Bereiche, die die Kollegen besonders interessieren. Ich weiß auch noch nicht so genau, wie man das handhaben könnte. Da liegen noch Entwicklungsbereiche. Das habe ich von Kollegen immer wieder gehört: „20 Minuten `rein, das ist ja ganz schön. Aber was ist denn mit uns?“

22. *Welche Rolle / Funktion sollten Regional- und Prüfungsbeauftragte im Rahmen des PQM-Prozesses einnehmen?*

Im Moment kommt ja der Prüfungsbeauftragte rein funktionsgebunden an die Schule, für das Abitur, und da bleibt keine Zeit, vielleicht `mal für ein Interview, aber da bleibt einfach keine Zeit, bei der langen Reise, die die haben, über irgendetwas anderes zu diskutieren oder sich in Ruhe einmal zusammensetzen. Ich weiß nicht, wie man das gestalten könnte, ob diese Prüfungsbeauftragten vielleicht zweimal im Jahr kommen, einmal um wirklich ganz konzentriert hier Abitur oder irgendwelche Abschlussprüfungen abzunehmen und zum zweiten Mal, um die Schule auch zu begleiten und zu beraten. Mit Schulleitung, Vorstand und meinetwegen Lehrervertretung sich hinzusetzen und zu gucken, was habt ihr euch da für Schwerpunkte gesetzt, auf welchem Weg seid ihr, wo braucht ihr Hilfestellung.

23. *Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Ja, das glaube ich schon, weil wir das Glück hatten mit [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] einen sehr kompetenten Prozessbegleiter zu haben, der auch immer ganz klar abgegrenzt hat, was seine Rolle ist, und das auch zu anderen Bereichen abgegrenzt hat. Ich weiß nicht, wie das gelingt zwischen Prüfungsbeauftragten und Regionalbeauftragten, da bin ich mir nicht so ganz sicher. Da müsste man vielleicht noch `ne Symbiose schaffen, ich weiß es nicht. Denn da müssen ja nicht immer zwei kommen. Aber ich denke, die Schaffung des Prozessbegleiters war ganz wichtig, vor allem wenn man so kompetente Leute hat wie wir.

24. *Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Das glaube ich schon. Ja. Weil BLI noch `mal in den Fokus nimmt, was ist denn beim Qualitätsmanagement in bestimmten Bereichen gelaufen und das überprüft und Hinweise gibt, wie es weiterlaufen kann. Ich glaube, das ist sehr schön aufeinander abgestimmt, ja.

## **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

25. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Ich glaube, die Deutsche Schule wird gut daran tun [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht], den Prozessbegleiter weiterhin intensiv zu nutzen. Wir haben ihn für Fortbildungen eingesetzt, wir haben ihn um Rat gefragt, er ist in Gesamtkonferenzen gewesen und ich glaube, das wird auch in Zukunft so sein. Ich glaube allerdings, dass sich das Fortbildungskonzept der Schule, das ja erst in den Anfängen stand, dass sich dieses Fortbildungskonzept stärker fokussieren wird auf die Entwicklungsbereiche, als das bisher vielleicht war, nach dem Gießkannenprinzip. Dass man jetzt ganz

klar sagt, wir wollen jetzt in der Fortbildung beispielsweise Teamarbeit machen. Das Problem, das ich dabei sehe ist, wenn man es wirklich intensiv macht, dann braucht man da einige so richtige Sequenzen von Fortbildung über das Schuljahr, und ich weiß nicht, ob die Vorstände das immer so mitfinanzieren können bzw. ob das auch alle Schulen so leisten können. Denn ich kann mir vorstellen wir haben [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] 180 Schultage, die Kollegen sind sehr stark gewerkschaftlich organisiert – jede Minute wird da zusätzlich finanziert werden müssen, in welchem Bereich auch immer.

26. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Er ist praktisch ein neutraler Beobachter, zum einen, zum anderen eine außerhalb der Schule stehende Persönlichkeit, der sehr viel Fachwissen und methodische Kompetenz zugetraut wird. Und wenn dann ein Prozessbegleiter das in die Schule hineinträgt und er auch in der Schule akzeptiert wird, dann wirkt das mehr, als wenn ein Schulleiter sagt: „Komm, lass’ uns doch mal.“ Selbst eine Steuergruppe erzielt dann nicht diese Wirkung.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

27. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

„Acht“.

28. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Die Grenzen liegen da, wo die Steuergruppe weitere Entwicklungsbereiche steuern will, wo die Kollegen das Gefühl haben, hier sagt mir eine anderer Kollege, was ich zu tun habe. Diese Kompetenzbereiche sind – wie soll ich das nennen – sind da sehr zerfasert in den Grenzen, und da muss jede Steuergruppe aufpassen und nicht den Eindruck erwecken, wir sind diejenigen, die euch sagen, wo’s langgeht.

29. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Mir fällt ganz spontan dazu nichts ein. Was mir gut gefällt ist, dass die Steuergruppen hier im Ausland [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] besetzt sind mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft und von daher eben auch eine Akzeptanz genießen. Sie sind breit aufgestellt und sind sehr wirksam und dadurch wird die Steuergruppe auch von Vorstand, Eltern und Lehrern wahrgenommen.

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

30. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Nein, ich glaube, es ist alles zur Sprache gekommen.

### **D3.5 Schule 5 (Schulleitung)**

**Interview 5 geführt mit: SL 5**

**Funktion: Schulleiter**

**Schule: DS 5**

**Datum: 28.09.2009**

**Dauer: 31'**

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Für uns war der ganze PQM-Fahrplan gut, weil wir eine große Motivationshilfe hatten, unsere Schule in relativ kurzer Zeit intensiv zu entwickeln. Das heißt, wir konnten Motivation schaffen, von allen Seiten hier intensiv mitzuarbeiten. Und das Ganze hat sich bei uns abgespielt innerhalb eines Kalenderjahres, d.h. wir haben SEIS+, Peer Review und BLI praktisch in einem Jahr gemacht, was natürlich sehr viel Arbeit bedeutete und ein bisschen problematisch war, das man den BLI-Termin ein Jahr nach vorne gezogen hat, gegenüber dem von uns gewünschten Termin. Das hat uns natürlich ordentlich ins Rotieren gebracht. Aber letztendlich war es richtig, diesen Termin wahrzunehmen und in dem Takt zu bleiben, weil dadurch die Intensität erhalten blieb.

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

In wesentlichen Punkten ja, nicht in allen Einzelheiten, sagen wir `mal ganz spezifisch, aber im Großen und Ganzen trifft er sehr gut den Zustand der Schule.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Es ist klar, dass in einer Schule Bereiche vorhanden sind, die von einer reinen Außenbetrachtung nicht erfasst werden können. So der ganze Führungsbereich. Da würde ich sagen, das ist auch gar nicht möglich. Sagen wir `mal im Strategiebereich. Aber was die Entwicklung der Schule betrifft, besonders was die Entwicklung betrifft, in der wir uns befinden, in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsvorgänge, so hat der Bericht die Schule gut getroffen.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

[Wurde bereits in Frage 3 beantwortet.]



### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Man muss ja Folgendes sagen: Er ist ja erst offiziell [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] unmittelbar am Anfang der Ferien eingetroffen. So dass also während der Ferien ein Bearbeiten nur schwer möglich war. D.h. die Prozesse laufen erst jetzt mehr weniger an. Das heißt wir haben den BLI-Bericht verteilt an die einzelnen Gremien und in der Steuergruppe sitzen ja alle Teil-Gremien vertreten drin. Und wir werden jetzt in der Steuergruppe die wichtigsten Merkmale, die für uns relevant sind, für die weitere Entwicklung der Schule herausarbeiten. Und diese Merkmale werden in den jeweiligen Gremien besprochen und die Vertreter der jeweiligen Gremien teilen die mit, wir werden die sammeln, wir werden die in der Steuergruppe dann entsprechend verarbeiten, bündeln und die wichtigsten Entwicklungsschwerpunkte dann heraus Schälen und danach unsere Planung gestalten.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Im Wesentlichen Zufriedenheit. In einzelnen Punkten – aber was ja völlig normal ist – das eine oder andere, wo man auch Vorschläge gemacht hat, man kann das ja im Feedback, das eine oder andere modifizieren. Es gab zwei kleine sachliche Fehler, die man richtig gestellt hat. Es gab zum Beispiel bei der Frage, inwieweit sich der Schulleiter zentral einbringen sollte, eine Modifizierung, in der deutlich wurde, dass die zentrale Rolle der Schulleitung in der Vergangenheit, in den letzten drei Jahren, notwendig war, die aber darin bestand, die Gremienstruktur der Schule aufzubauen, und das es sehr wohl so ist, dass diese Gremienstruktur jetzt steht und dass diese jetzt funktioniert. Das war aus dem Bericht nicht so ganz klar hervorgegangen. Das wurde dann auch etwas anders dargestellt – wir haben eine Anregung gemacht.

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Was deutlich aus dem Bericht hervorgegangen ist, das ist der tragende Bereich der Unterrichtsentwicklung. Wir haben ja auch positive Dinge entnommen, das ist ja auch wichtig. Wir haben gemerkt, dass z.B. unser Vorgehen bei der Unterrichtsentwicklung ziemlich gut war. Und für uns ist jetzt klar, dass wir den eingeschlagenen Weg weiterführen wollen. Wir haben auch in verschiedenen anderen Bereichen, was die Gestaltung der Schule betrifft, die Rückmeldung bekommen, dass das richtig ist. Da werden wir weiter die Schule sanieren. Wir haben auch die Rückmeldung bekommen, dass die Schulzufriedenheit im Großen und Ganzen sehr groß ist. Und wir werden auch im Bereich der Kommunikation und in unserer ganzen Beratung weiterarbeiten. Alles das wird stattfinden. Wir haben aber z.B. im Bereich der Bewerberführung das deutliche Signal bekommen, dass wir im Bereich der Arbeitsplatzbeschreibungen, im Bereich der Strukturklärungen innerhalb der Belegschaft noch zu arbeiten haben. Da werden wir einen Schwerpunkt setzen. Das sind jetzt nur einige Beispiele.

8. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

[Wurde bereits in Frage 7 beantwortet.]

9. *Wie wurden anschließend bzw. im Vorfeld der Regional- und der Prüfungsbeauftragte eingebunden?*

Dazu muss man Folgendes sagen: Erstmal war ja der Prüfungsbeauftragte zweimal hier in der Zeit, die ich überblicken kann. Und er hat sehr wohl sowohl Unterrichtsbesuche gemacht und Rückmeldungen gegeben, als auch über die Entwicklung der Schule klare Aussagen gemacht, die uns z.T. unterstützt haben, z.T. aber Hinweise gegeben haben, wo wir Schwerpunkte setzen müssen.

Beim Regionalbeauftragten war es so, dass er [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] hier war, eine „Inspektion“ gemacht hat, uns auf der einen Seite beflügelt hat bei unserem grundsätzlichen Vorgehen, in einzelnen Bereichen uns aber auch klare Hinweise gegeben hat.

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

10. *In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Das habe ich ja vorhin schon angedeutet. Das hat diesen ganzen Prozess enorm angetrieben, enorm beschleunigt und enorm intensiviert.

11. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Das kommt darauf an, wie die Schule damit umgeht. Das ist ja wichtig, wie verarbeitet die Schule diese Rückmeldung. Wenn eine Schulleitung ihre Aufgabe wahrnimmt, muss sie per se Schulentwicklung auf jeden Fall machen. Aber sie hat mit der BLI eine objektive Rückmeldung über den Erfolg und über den Stand dieser Entwicklung. Also von daher würde ich sagen, eine gut funktionierende Schulleitung oder Schulführung muss im Grunde die Entwicklung übernehmen, und wenn sie die Ergebnisse der BLI dazu übernimmt, hat auch die BLI ihren Platz in der Entwicklung.

12. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Das glaube ich nicht. Wir hätte sowieso diese Entwicklung gemacht. Das hat man ja auch bei uns gesehen. Wir waren ja – bevor wir uns der BLI überhaupt bewusst waren – schon voll in dem Rhythmus drin, der dann ja auch stattgefunden hat. Also das wäre auf jeden Fall so weitergegangen. Wo es aber auf jeden Fall die Entwicklung sehr stark intensiviert hat, dass war im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Da haben wir dann vor allem im letzten Jahr einen Fahrplan gefahren, der sehr dicht, also Monat für Monat, an der Unterrichtsentwicklung gearbeitet hat, mit den Unterrichtscoaches, mit den Prozessbegleitern, mit vielen, vielen Maßnahmen, was aber letztendlich nicht verfälscht, sondern was ja gewünscht ist. Dadurch hat sich der Unterricht ja verbessert, dass ist ja nun Stand der Dinge und das wird ja auch erhalten.

13. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Alles, was Sie gesagt haben, fand deutlich statt. Der Schulträger hat auf die bevorstehende Evaluation reagiert. Er hat sie sehr ernst genommen. Er hat unsere Wünsche, unsere Vorschläge sehr ernsthaft umgesetzt und das hat der Schule gut getan.

14. *War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?*

Intensiver auf jeden Fall. Es ist natürlich auch so, dass dadurch – sagen wir einmal – ein bestimmter Druck entsteht. Dadurch war auch die Stimmung `mal etwas angeheizt, das ist ja klar. Aber letztendlich hat es dann zu positiven Ergebnissen geführt.

15. *Haben dies Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Auf jeden Fall. Also vor allem im Bereich Unterrichtsentwicklung haben wir das deutlich gemerkt. Was ja auch schon durch den Vortrag des Prüfungsbeauftragten eingeleitet wurde. Da hat man deutlich gemerkt, dass diese Anforderungen sehr ernst genommen wurden und sich Teams gebildet haben, die an der Unterrichtsentwicklung, an der Unterrichtsgestaltung gearbeitet haben. Und diesen Virus, den hat man ein halbes Jahr mindestens gespürt, das hat enorm viel gebracht für die Entwicklung.

16. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Also das Wort „praktizieren“, das würde in diesem Zusammenhang in eine Richtung gehen, die so in Richtung „vorspielen“ geht. Ich denke, es war so, dass die Lehrkräfte schon im Vorfeld an der Aktualisierung ihrer Unterrichtsgestaltung gearbeitet haben, gerade in Hinblick auf die Schülerzentriertheit, weil ja – mit dem Ziel BLI – durch die Rückmeldung aus dem Peer Review – was in die Richtung ging mit unserer Leitfrage – schon deutlich wurde, dass wir da Bedarf haben. Und genau diese Vorbereitung, die hat dazu geführt, dass wir bei diesem Aspekt „Schülerzentriertheit“ ganz gezielt gearbeitet haben, auch mit dem Prozessbegleiter. Das war ein Schwerpunkt unserer Vorbereitung und insofern hat sich das positiv ausgewirkt.

17. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Ja, das mussten wir. Wir haben uns in der Steuergruppe manchmal mehrmals im Monat getroffen. Wir haben die Anzahl der Sitzungen enorm intensiviert, um mit dem gesamten Entwicklungsprogramm durchzukommen.

## **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

*18. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Sie kann auf einer breiten Ebene sehr objektive und relative genaue Erkenntnisse bringen über die Leistung der Schule insgesamt, über Leistungen in verschiedenen Servicebereichen der Schule. Wo ich Grenzen sehe, das ist relativ klar, das ist das, was ich vorhin angesprochen habe. Man kann natürlich nicht in alle Strategie- oder Führungsbereiche eindringen.

*19. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Ich muss dazu sagen, es war für mich die erste Inspektion, die ich in so einer differenzierten und komplexen Form erlebt habe. Von daher möchte ich sagen, dass die aus meiner Sicht doch ziemlich vollständig und perfekt abgespult wurde und ich nicht meine, dass man versuchen sollte, noch mehr aus dieser Inspektion herauszuholen. Denn die Art und Weise, wie sie vorbereitet und durchgeführt wurde, war ziemlich professionell und die Ergebnisse, die wir bekommen haben, bringen auch eine klare Orientierung und ich finde, damit sind die Aufgaben so einer Inspektion auch erfüllt.

*20. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Auf jeden Fall. Es war für uns zwar – ich habe das ja vorhin erwähnt – grenzwertig. Aber letztendlich hat sich das gelohnt. Gerade weil man bei der Erarbeitung auf viele Dinge stößt, auch Defizite feststellt, auch Klärungen herbeiführt, und letztendlich `mal alles überprüft wird, `mal alles auf den Kopf gestellt wird. Und das geht über eine reine Evaluation hinaus, das ist ja auch `mal wieder ein Revirement in einem Schulbetrieb und das hat sich auf jeden Fall gelohnt.

*21. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Also ich finde, wenn man in zwei oder drei Tagen alle Bereiche erfasst, in einer so kompakten Form, ist es vielleicht am besten, es so zu belassen. Weil man ja vorher nie sagen kann, wo Schwachstellen entstanden sind

*22. Welche Rolle / Funktion sollten Regional- und Prüfungsbeauftragte im Rahmen des PQM-Prozesses einnehmen?*

Auf jeden Fall sollten sie die Ergebnisse kennen, damit sie die Schulen auch einschätzen können in ihrem Entwicklungsprozess. Und ich denke, sie sollten einfach Gesprächspartner sein. Denn auf der Ebene der Schulleitung ist es ja gut, wenn man erfahrene Gesprächspartner hat. Es sollte auch Gelegenheit geben, über die weiteren Pläne als Schulleiter mit dem jeweiligen Zuständigen auch zu sprechen. Sie sollten beraten, sie sollten Austausch betreiben. Ich denke, dass sollte so sein, weil sie ja auch den Vergleich haben, Grenzen und Schwerpunkte von anderen Schulen kennen.

23. *Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Also für uns ist es relativ klar. Das sind ja ganz differenzierte und unabhängige Bereiche, wobei es letztendlich, das muss man ja sagen, als Dachkonstruktion um Schulentwicklung geht. Und von daher ist ja die Schulentwicklung, die Information über die Schulentwicklung, immer ein Bindeglied. Also was der Regionalbeauftragte macht, wird vom Prozessbegleiter spezifisch weitergeführt oder bearbeitet. Und insofern greift das schon ineinander. Aber ich sehe da kein Problem. Ich denke, das ergänzt sich gut. Und für uns waren alle diese Personen, die Sie genannt haben, innerhalb ihrer Zuständigkeit eine gute Hilfe.

24. *Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Von der Reihenfolge der einzelnen Evaluationen her auf jeden Fall. Das hat sich bewährt, das fanden wir gut, dieser Dreitakt da. SEIS+, dann Peer Review und am Ende die BLI – das hat gut zueinander gepasst. Was bei uns ein Problem war, das war eben die zeitliche Geschichte, mit der wir umgehen mussten. Wenn wir mehr Zeit gehabt hätten, dann wäre das vielleicht ein bisschen einfacher verlaufen. Auf der anderen Seite muss ich aber sagen, im Nachhinein war es ganz gut, weil das Kollegium nie in ein Loch gefallen ist. Mit dem Ziel vor Augen ist man auf dem Stand geblieben. Und insofern würde auch ich vorschlagen, dass man den zeitlichen Abstand zwischen den einzelnen Evaluationen auch nicht zu groß hält. Weil die angemessene Dichte, die Intensität dazu führt, dass man einen sehr großen Lernerfolg hat, man die Dinge nicht noch einmal wiederholen muss.

### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

25. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Einige Dinge sind schon klar. Wir sind ja auch schon in der Unterrichtsentwicklung weiter, wir wollen ja in Richtung Tandembildung gehen, also gegenseitige Unterrichtsbeobachtung. Wir werden den Prozessbegleiter mit einplanen, wir werden weiterhin Unterrichtscoaches bestellen, die Rückmeldungen geben. Wir werden investieren, das heißt, wir bekommen Unterstützung vom Auswärtigen Amt [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]. Alle diese Dinge sind geplant, werden aber dann bei der Auswertung noch dezidiert festgelegt. Ich gehe davon aus, dass wir nach der BLI in unserem Entwicklungsprozess weitere Förderung brauchen, um die Schule nach und nach auf den beabsichtigten Stand zu bringen.

26. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Was uns betrifft, hat uns das sehr viel geholfen. Wir haben hier einen sehr erfahrenen Mann, der aufgrund seiner Persönlichkeit sehr gut angekommen ist. Der sowohl uns als Schulleitung beraten hat, auch bei Formulierungsfragen, bei Gestaltungsfragen,

bei der Ausformulierung der Texte, die wir erstellen mussten, z.B. Schulprogramm, der aber auch im Bereich der Fortbildung eingegriffen hat, indem er referiert hat über Schwerpunkte. Da hat er sehr gute Arbeit geleistet und für uns war das eine große Hilfe.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

*27. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

Bei „neun“, also ziemlich weit oben.

*28. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Es ist so, man muss natürlich auch aufpassen, eine Steuergruppe ist eine Kreativgruppe zur Entwicklung von Entwicklungsstrategien. Und sie muss gut koordiniert sein mit der Schulleitung, damit sie nicht so etwas ist wie eine Instanz, die mehr oder weniger an der Schulleitung vorbei arbeitet. Insofern ist es wichtig, dass dieses bei den Gremien, Schulleitung und Steuergruppe, gut miteinander koordiniert sind. Bestimmte Dinge sind Schulleitungsangelegenheiten, immer wenn es darum geht, z.B. Dienstanweisungen zu geben, die Auswirkungen auf das Kollegium haben. Sobald es aber um Schulentwicklungsfragen geht, ist die Steuergruppe sehr gefragt. Insofern sehe ich da die Grenze, dass es nicht darum gehen kann, die Schule zu leiten oder irgendwelche Maßnahmen einzuleiten.

Aber das hat bei uns sehr gut funktioniert, und zwar dadurch, dass wir das klar voneinander getrennt haben und auch dadurch, dass der Schulleiter in der Steuergruppe als einfaches Mitglied drin war und im Grunde dann immer abgrenzend eingreifen konnte. Das war aber eigentlich nicht nötig.

*29. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Wir haben folgende Sache gemacht: Es steht ja in den Unterlagen drin, dass man – wenn man eine PQM-Team bildet – man möglicherweise die Steuergruppe nimmt, als Empfehlung. Das haben wir z.B. getrennt. Das war ein ganz wichtiger Punkt. Denn wir haben gesagt: Die Steuergruppe ist eine Kreativgruppe. Ein PQM-Team ist im Grunde genommen schon wieder eine Exekutivgruppe, d.h. sie organisiert dann die Maßnahmen für die Evaluation. Dann haben wir gesagt, das PQM-Team wird wieder unter anderen Kriterien gebildet. Es enthält bestimmte Entscheidungsträger, die im Schulbereich auch Weisungsbefugnis haben, also z.B. den Schulleiter, den Stellvertretenden Schulleiter, den Grundschulleiter, dann noch eine Lehrkraft aus dem Leitungsbereich plus den Leiter der Steuergruppe. D.h. wir haben ein ganz neues PQM-Team gebildet. Das hat sich auch sehr bewährt. Und dadurch konnte das PQM-Team exekutiv ganz klar die ganzen Maßnahmen ableiten, die von der Steuergruppe, und die war ja implementiert vom Schulleiter, vorher entwickelt wurden. Da gab es nie Probleme und das hat sich bewährt.

## **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

*30. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Ich kann eigentlich abschließend nur sagen, dass wir mit dem Ablauf dieser ganzen Evaluationskette und dieses ganzen Konzeptes sehr zufrieden waren. Das war korrekt, das war professionell und die Ergebnisse, die wir bekommen haben, helfen uns, unsere Schule weiterzuentwickeln.

### D3.6 Schule 7 (Schulleitung)

**Interview 6 geführt mit: SL 6**

**Funktion: Schulleiter**

**Schule: DS 7**

**Datum: 14.11.2009**

**Dauer: 58'; Transkription wurde leicht gekürzt<sup>285</sup>; an den entsprechenden Stellen findet sich der Hinweis: [Interviewtext gekürzt]**

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die Ihnen bereits bekannten Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Für mich ist das PQM-Modell und die Durchführung der Bund-Länder-Inspektion in der gewählten Form leider eine verschenkte Chance. Ich unterstütze grundsätzlich den PQM-Prozess. Ich unterstütze diese Outputorientierung von Schulen. Ich finde es richtig, Schulen mehr Freiheit zu geben und die Ressourcen an die Hand zu geben und Schulen dann gleichzeitig zur Rechenschaft heranzuziehen, wie sie damit umgehen, indem man eben ihren Output bemisst – unter fairen Bedingungen, d.h. so ähnlich wie das in Holland gemacht wird. D.h. man muss schauen, was sind die Bedingungen, unter denen Schule arbeitet, was ist der soziodemografische Hintergrund ihrer Schülerschaft etc. Das finde ich richtig. Ich bin aber der Meinung, dass so wie PQM jetzt im Auslandsschulwesen angegangen ist, es diesen Vorgaben nur teilweise gerecht wird – durch seine Orientierung an Niedersachsen, das wiederum sich an Holland orientiert, aber entscheidende Größen weggelassen hat.

Was mich insbesondere stört, ist der Mangel an administrativer und politischer Unabhängigkeit, der nach wie vor nicht gelöst wird, der Konflikt von Rollenüberschneidungen und das Nicht-Anwenden von internationalen anerkannten Evaluations-Standards für akkreditierte Verfahren. SEVAL-Standards heißt das in der Schweiz, in Deutschland heißen die anders, ich müsste nachgucken, diese Standards, nach denen evaluiert wird, so dass das interpersonal nachvollziehbar ist. Und ich vermisse außerdem einen wirklich offenen angstfreien Dialog darüber, eine Kommunikation darüber im Vorfeld des Festzurrens der BLI-Verfahren. Dabei möchte ich ausdrücklich betonen, dass ich das nicht beziehe auf die Personen, die sich von Länder-Seite da engagiert haben. Sondern das bezieht sich auf die Vertreter der Bundesseite.

*[Nachfrage zur „Rollenüberschneidung“: Haben Sie konkrete Beispiele bzw. Belege, die diese Problematik deutlicher machen könnten?]*

Rollenüberschneidung – ich halte es nach wie vor nicht für richtig, dass Mitarbeiter der ZfA, die als Regionalbeauftragte unterwegs sind – wenn auch an anderen Standorten – als Inspektoren eingesetzt werden. Ich hab' auch große Bedenken, was die Leistungen des Projektes betrifft, weil ich meine, da sind diejenigen, die entscheiden und das Projekt kontrollieren, dieselben Personen. Ich halte es für äußerst schwierig, dass die Initiatoren, diejenigen, die zunächst wissenschaftlich Pate standen, dass die

---

<sup>285</sup> Die Gründe werden im Kapitel 5.2.2.1 genannt.



dieselben sind, die das Ganze jetzt wissenschaftlich auswerten; das Ganze entspricht nicht wissenschaftlichen Standards. Und das bleibt hinter dem zurück, was anderswo üblich ist. Und das ist auch der Grund, warum die niedersächsische Inspektion, die in Deutschland ja so sehr hoch gelobt wird, nicht international die Anerkennung bekommt, die sie haben könnte, wenn diese wissenschaftlichen Standards – diese Kriterienkataloge, die vorliegen – wenn diese angewandt worden wären. Und ein Zweites kommt hinzu: Ich halte es für eine Katastrophe, dass Leute als Inspektoren eingesetzt werden, die die Worte „Evaluation“ und „PQM“ vorher kaum in den Mund genommen haben. [Interviewtext gekürzt] Das finde ich umso bedauerlicher, weil ich die Sache an sich gut finde. Wenn ich von vorneherein dagegen eingestellt wäre, dann würd' mich das nicht tangieren. Aber weil ich im Prinzip daran glaube, find' ich das fatal. In dem Moment, als bestimmte Namen kursiert sind, unter Schulleitern, als bekannt wurde, dass bestimmte Personen als Inspektoren aktiv werden würden, wo auch immer auf der Welt, hat die BLI starken Prestigeverlust erlitten, bei den Betroffenen, die davon hörten und die Personen kennen.

## **Fragenkomplex 2: Umgang mit und Wirkung der BLI im Vorfeld**

2. *Welche Reaktionen hat die bevorstehende BLI an der Schule hervorgerufen (Z.B. Stimmungen, Erwartungen bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Eine Fokussierung der Aufmerksamkeit, ein Interesse des Schulträgers an Fragen, für die er sich vielleicht sonst nicht in diesem Ausmaß interessiert hätte. Blick von außen – durchaus von Interesse. Sorge? Eher wie man den Aufwand bewältigen kann, aber auch Prozesse, die vielleicht sorgfältiger gelaufen sind, vor allem sorgfältiger verschriftlicht worden sind, als es sonst der Fall wäre. Also insofern denke ich durchaus an eine positive Ausstrahlung in das Vorfeld. Vor allem dadurch, dass an unserer Schule ohnehin schon Entwicklungen in diese Richtung gingen und von daher schon ein Bewusstsein von Schulentwicklung und auch ein Selbstbewusstsein vorhanden war. Und das wurde durch die Tatsache, dass dann irgendwann einmal der Blick von außen kommen würde, im Großen und Ganzen verstärkt.

3. *Welche Vorbereitungen auf die bevorstehende BLI hat die Schule getroffen?*

Sie trifft Vorbereitung insofern, als sie das ganze BLI-Instrumentarium als Anlass sieht, die Gesamtheit der Schulseitigen – natürlich nicht die Schüler – aber die Lehrer und in Teilen auch den Vorstand weiter zu qualifizieren. Wir gehen davon aus, dass man in kritischer Auseinandersetzung mit den BLI-Instrumenten – zum Beispiel dem Unterrichtsbeobachtungsbogen – dass man die eigene Wahrnehmung schärft, man die eigene Praxis kritisch reflektiert und dies nicht in der Perspektive: Wir müssen jetzt in jedem Fall und in jedem Punkt 100 % der Erwartungen erfüllen, aber wir müssen uns in jedem Fall mit den Erwartungen auseinandersetzen. Wenn wir denn meinen, irgendwo die Dinge anders sehen zu müssen, dann müssen wir uns auch entsprechend fortbilden, weiterdiskutieren miteinander usw. Es ist also ein intellektueller Anreiz da. Und natürlich wie immer, wenn Druck von außen kommt, scharft sich das Team schulgemeinschaftlich zusammen. Und damit werden auch Erwartungen an *alle* Mitglieder gestellt, da ja so ein Thema wie Schulentwicklung nicht nur eines für Schulleitung ist. Also so würde ich das sagen.

Konkrete Schritte waren das, was ich vorhin schon andeutete, nämlich ein viel höheres Maß an Verschriftlichung. Wir haben vorher auch schon vieles verschriftlicht, aber jetzt nehmen wir natürlich auch den Katalog heran mit den Schuldokumenten, die von der BLI vorzulegen sind, um zu schauen, wo wir weiße Flecken haben. Entweder weil eine Entwicklung noch nachgeholt werden muss - das traf z. B. auf das Förderkonzept zu, das wir inhaltlich noch zu erarbeiten hatten - oder aber wir verfügen über eine Praxis, diese ist aber noch nicht kodifiziert und das wird nachgeholt. Oder wir haben ein drittes Feld, wir haben Praktiken, die in den Schuldokumenten nicht abgefragt werden, die wir aber für wertvoll halten und die wir verschriftlichen – oder wir entwickeln die weiter. Es sind vielleicht ein Drittel der Schuldokumente dazugekommen, durch das, was ich eben beschrieben habe. Und alle Schuldokumente haben eine optisch einheitliche Form erhalten – was ein enormer Zeitaufwand ist, der letztlich doch auch sehr stark bei Schulleitungen anfällt – was dann aber auch zu vorzeigbaren Ergebnissen führt. Man ist dann auch stolz, das muss man schon sagen.

4. *In welcher Weise hat die bevorstehende BLI die Qualität Ihrer Schule beeinflusst (also bereits im Vorfeld)?*

Sie hat der Qualität der Schule eine bestimmte Richtung gegeben. Ich bin mir aber nicht sicher, dass die Schule ohne die BLI von geringerer Qualität gewesen wäre. Ich nehme an, die Schule hätte Aktivitäten entfaltet, die jetzt in Hinblick auf die BLI unterbleiben. Ich will ein Beispiel nennen: Wir haben an der Schule einen Schwerpunkt, der nirgends vorgesehen ist, der heißt „jahrgangsübergreifendes Lernen“. Und wir halten das für wichtig, gerade weil wir eine einzügige Schule sind, dass den Schülern die Chance geboten wird, so wie in einer Geschwistergruppe über die Jahrgangsgrenzen hinweg den Kontakt miteinander zu haben. [Interviewtext gekürzt] Wir machen das jetzt – fast hätte ich gesagt: trotz BLI – aber wir könnten diese Aktivitäten nur weiter entfalten, wenn wir mehr Kapazität hätten. Das unterbleibt. Und da gibt es auch das eine oder andere, was wir machen würden, was wir aber – weil wir unsere Kräfte fokussieren – unterlassen müssen.

Insofern hat die BLI einen Einfluss auf die Art, in der die Schule ihre Kräfte einsetzt. Ich habe allerdings Zweifel, ob man sagen kann, dass dadurch die Schule insgesamt besser wird. In einer bestimmten Richtung „ja“, aber möglicherweise unter Vernachlässigung von anderem.

### **Fragenkomplex 3: Wirksamkeit von PQM und BLI**

5. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule in den vergangenen Jahren gesetzt?*

Wir gehören zu den Schulen, die immer alles sehr ernst genommen haben, von Anfang an. Bevor die BLI ausgeformt war – was ja naturgemäß Zeit in Anspruch genommen hat, weil ja auch alles erst erarbeitet werden muss, auch wiederum von Leuten mit begrenzter Zeitkapazität – war ja der Schulentwicklungsprozess von der ZfA schon eingefordert worden und das stieß bei uns auf sehr offene Ohren, weil das unseren Intentionen entsprach. Und wir hatten damals bereits eine intensive Leitbildarbeit gemacht, ein Leitbild, was sich als sehr tragfähig nach wie vor erweist. Und bei

jedem unserer Konzepte steht vorne ein Satz aus dem Leitbild, der also das Motto abgibt für dieses Konzept. Das funktioniert nach wie vor.

Und diese Leitbildarbeit haben wir dann den Regeln entsprechend fortgesetzt dadurch, dass wir eine interne Evaluation gemacht haben und Entwicklungsschwerpunkte definiert haben, die wir sehr breit diskutiert haben, sehr partizipativ mit Vorstand und Kollegium, eigene Wochenende veranstaltet haben.

Drei Entwicklungsschwerpunkte wurden damals ausgehandelt zwischen verschiedenen Beteiligten. Das war zum einen die grundsätzliche Verbesserung unserer Unterbringung, das war zum anderen die Intensivierung des Kulturdialogs mit unserem Umfeld und das Dritte war die Professionalisierung, was sich besonders auf die Lehrkräfte bezog. Und wir haben das runtergebrochen auf ganz viele Einzelaktionen, als wir überrascht wurden von dem Q-Rahmen [*Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, der Verfasser*].

Und nun bestand unsere Problematik darin, wie wir diese Dinge zusammenführen sollten. Wir haben's dann hingekriegt, weil es natürlich auch Überschneidungen gibt. Wir haben einige Jahre lang versucht, die Dinge parallel zu bearbeiten. Also das, was wir uns vorgenommen haben, was sehr spezifisch auf unsere Schule bezogen ist auf der einen Seite, und auf der anderen Seite auch den Erwartungen des Q-Rahmens und dann später den spezifischen BLI-Instrumenten gerecht zu werden.

6. *In welcher Weise hat das PQM (nicht die BLI) die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

[Wurde insbesondere bei Ziffer 5. bereits beantwortet.]

7. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Die Problematik ist, dass dies nicht ganz geklärt ist. Ich mag das für unsere Schule nicht entscheiden. Ich halte das für schwierig, dass das von der Konzeption der BLI her nicht sauberer geklärt ist.

8. *Verfälscht die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI (Fasadenaufbau)?*

Das nehme ich nicht an. Nein. Da sind die Erwartungen an „Inspektion“ dann eigentlich doch zu hoch. Eher die Sorge, dass das Raster, das an die Schule herangetragen wird, zu allgemein ist, nicht spezifisch genau auf die jeweilige Lage der Schule zugeschnitten ist, nicht unserer Schule, sondern ganz generell. Das ist die Sorge, die da ist, und natürlich auch die nach wie vor grundsätzlich ungeklärten Fragen, in Deutschland nicht ausdiskutierte Fragen, über die man vorher hätte einen Konsens herbeiführen müssen. Fragen, die sich jetzt z.B. auf die Methodik des Unterrichts beziehen, nicht auf den Output; sind es die richtigen Fragen, sind es die richtigen Kriterien? Wobei man zuversichtlich ist, dass man da schon ganz ordentlich abschneiden wird.

9. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Der Schulträger reagierte zunächst mit einem großen Lachen. Unser Schulvereinsvorsitzender ist Repräsentant eines großen internationalen Unternehmens. Gerade die Angehörigen der Wirtschaft, der Industrie, kennen Inspektionsverfahren, kennen Qualitäts-Systeme und fanden, dass die Mittel und die Ansprüche weit auseinanderklaffen, und sind von daher nicht so leicht zu beeindrucken. Zum anderen benutzen wir als Schule durchaus das Ganze als Vehikel, um zu erreichen, dass dieses oder jenes Geld investiert wird. Wir dürfen dieses Argument aber auch nicht überreizen aus den genannten Gründen. Insofern: Etwas hilft es. Aber der Anspruch ist von allen Beteiligten an die Schule ohnehin so hoch, dass wir die Dinge vom Schulträger bekommen, die notwendig sind – wenn wir denn ihre Notwendigkeit sauber darlegen und den Effekt später evaluieren. [Interviewtext gekürzt]

10. *War die Kooperation und Abstimmung zwischen Schulträger, Verwaltung und Schulleitung im Kontext der BLI intensiver?*

Ja, diese Abstimmungen sind in den Phasen, die ich vorhin beschrieben habe, sehr intensiviert worden. In diesem erkennbaren Vorfeld der BLI wird die Zusammenarbeit noch `mal einen Schwung bekommen. Der Vorstand wird sich in einem Workshop – von dem Prozessbegleiter moderiert – jetzt noch mal seiner Rolle zuwenden: Was ist seine Rolle bei der Qualitätssicherung? Und da wirkt die BLI wie ein Katalysator. Sonst hätten sich die Mitglieder des Schulvereinsvorstands wahrscheinlich kein ganzes Wochenende frei genommen.

11. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Ich würde das nicht auf das enge Vorfeld der BLI beziehen, sondern wir haben an unserer Schule, wie Sie ja wissen, den Akzent immer sehr stark auf Entwicklung gelegt und jetzt stark auf die Ressource Kollegium. Wir haben in dem Q2E-Verfahren viele Anregungen gefunden, ohne die 1:1 umzusetzen. Für uns war ein ganz wichtiger Meilenstein ein Seminar im Anschluss an unsere Leitbildentwicklung und die Ableitung der Entwicklungsschwerpunkte: Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität. Dabei haben wir dann mit externer Hilfe ein Feedback-Konzept entwickelt, das bis heute funktioniert und das weiterentwickelt wird und das zur Folge hat, dass jede Lehrkraft in einer Q-Gruppe engagiert ist, die nach genau vorgeschriebenen Verfahren Zeugnis von ihrer Arbeit ablegt und die 18 Stunden im Jahr in diese Arbeit investiert. Die Rolle der BLI ist dann so zu verstehen, dass man sagt: Wir haben ganz klar Defizite, die der BLI nicht verborgen werden, die mit der Unterbringung [der Schule / dem Gebäude, der Verfasser] zusammenhängen, die wir zur Ankunft der BLI nicht werden abstellen können. Und daneben haben wir andere Bereiche, die wir beeinflussen können. [Interviewtext gekürzt]

12. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Das Bewusstsein für die Binnendifferenzierung hat sehr zugenommen und Impulse haben wir von sehr verschiedenen Richtungen bekommen, auch von der BLI, aber

nicht nur. Und dahingehend werden Anstrengungen unternommen: durch schulinterne Fortbildungen, dadurch dass die Kollegen, die sich bereits sehr gut auskennen, auch anderswo Fortbildungen wahrnehmen, auch im Rahmen von ReFo, aber auch in Deutschland an verschiedenen Stellen, und diese dann schulintern multiplizieren. Ja.

### *13. Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Im Gegenteil. Wir sind eher im Konflikt, ob wir die Steuergruppe nicht für die BLI eher in eine Form zurückführen müssten, damit das BLI-konform ist. Wir haben eine ganz spezifische Entwicklung hier genommen, weil wir die verschiedenen Etappen der Schulentwicklung, die ich vorhin andeutete, sukzessive durch vier Steuergruppen aus Vertretern von Lehrer-, Schüler-, Elternschaft und Vorstand haben moderieren lassen. Und die haben immer einen neuen Handlungsauftrag von der Gesamtkonferenz bekommen. Wir haben immer sehr großen Wert darauf gelegt, dass das keine Dauer-einrichtung ist, sondern dass es einen Auftrag gibt von der Gesamtkonferenz, der zeitlich befristet ist. [Interviewtext gekürzt] Nachdem die vierte Steuergruppe ihren Auftrag erfüllt hatte, ging die Initiative auf eine nur aus Lehrkräften bestehende professionelle Lerngemeinschaft über, die neben der eigenen Fortbildung auch im Auftrag der Gesamtkonferenz nächste Etappen in der Schulentwicklung organisierte. Dieses Verfahren hat in den letzten zwei Jahren großen Anklang gefunden und entspricht den Bedürfnissen der Schulseitigen. Man kann jedenfalls nicht sagen, dass von der BLI hier ein Impuls ausgegangen ist.

## **Fragenkomplex 4: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

### *14. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Kann Impulsgeber sein, kann zu größerer Verbindlichkeit führen, kann helfen blinde Flecken aufzudecken – das sind drei Dinge, die mir so spontan einfallen. Kann nicht ersetzen: gute Leute; kann nicht ersetzen: Charisma; Schule steht und fällt mit den Personen, die sie machen, und kann nicht ersetzen: die Notwendigkeit, die Dinge auch immer wieder selbst zu reflektieren und sich fortzubilden und im Diskurs mit guten Leuten seinen eigenen Weg zu finden.

### *15. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Das Personal derjenigen, die es machen. Ich habe das ja vorhin sehr deutlich gesagt. Die Personen, die als Inspektoren kommen, dürfen nicht hinterfragt werden. Das heißt zwei Dinge: Zum einen noch stringenter Rollentrennungen und eben keine Leute, die kurz angelernt wurden und gar nicht in der Lage wären, auf der anderen Seite das zu leisten, was sie selbst einfordern. Und das andere wäre, was ich für ganz wichtig halte, eine Auswertung der BLI von unabhängiger Seite nach anerkannten Qualitätsstandards, und sich messen auch im internationalen Bereich. Hingehen zur ARGEV, Arbeitsgemeinschaft externe Schulevaluation in der Schweiz, sich dort mit den Kollegen auseinandersetzen, sich auseinandersetzen mit den Leitern der Fachstellen in den Schweizer Kantonen, die sehr, sehr viel Erfahrung haben. Und weiter sehr anspruchsvoll sein, das halte ich für sehr wichtig. Und wenn dann der Preis ist, weil die Ressourcen begrenzt sind, dass man dann eben nicht im Vier-Jahres-Rhythmus an die Schule gehen kann, dann würde ich diesen Preis bezahlen.

*16. Lohnt sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule?*

Das ist für mich die gleiche Frage wie die nach dem Zusammenhang zwischen der BLI und der Qualität der Schule. Der lohnt sich dann, wenn man sagt, es sei wichtig, die Schule in die und die Richtung zu entwickeln. Dann geht natürlich von der BLI ein hoher Handlungsdruck aus, das ist richtig. Ob man dann im Abstand von zehn Jahren das alles noch für so wichtig hält, dass man das gemacht hat, oder z.B. der Meinung ist, es wäre viel wichtiger gewesen, den Schüler in dieser Zeit Naturerfahrungen zu ermöglichen und sie vielleicht von ihren Computern wegzuziehen, das wird sich dann herausstellen.

*17. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Im Großen und Ganzen würde ich das so sehen. Ich bin nach wie vor nicht sicher, ob das zwingend ist, die Peer Review dabei zwingend einzuplanen. Ich weiß, dass die Kollegen das vielfach sehr gut finden. Man muss da trotzdem sehr genau hingucken. Das eine ist ja, ob die Beteiligten es gut finden, ob sie es interessant finden, sich mit andern Schulen auszutauschen. Das andere ist, wie es wirklich bei der Qualität der Schule ankommt. Etwas, was ich bei einer anderen Ihrer Frage hätte sagen sollen: Ich denke, die BLI sollte in ihre Bewertungsstandards etwas aufnehmen, das da heißt: „Die Schule hat so und so viele Impulse an andere Schulen des Deutschen Auslandsschulwesens gegeben; und sie hat so und so viele Impulse aus anderen Schulen aufgenommen und bei sich angepasst und verarbeitet“ – und das bringt ebenfalls Punkte. Will sagen: Der Austausch zwischen den Schulen ist vermutlich durch den gesamten BLI-Prozess erheblich intensiviert worden und insofern ist auch die Peer Review positiv zu sehen.

Manches Mal waren Situationen da, wo Schulen etwas entwickelt haben, und sie wurden dann gefragt: Können wir das übernehmen? Sie haben in aller Regel großzügig geteilt. Aber man könnte dies unterstützen in der Weise, dass man sagt: Der Schule, die was abgegeben hat und nachweisen kann, dass ein analoges Konzept an einer anderen Schule angewandt wird, der sollte das eben auch positiv angerechnet werden. Das fände ich sehr gut, so dass das latent Konkurrenzelle überwunden wird durch eine positive Bestärkung von Austausch. In diesem Kontext hat die Peer Review ihren Platz. Und eins möchte ich noch sagen, was auch für die Peer Review spricht. Wenn man das so anlegt, dass es nicht der Schulleiter selbst ist, dann ist die Peer Review auch `ne Chance, um ADLK die Gelegenheit zur Weiterqualifikation zu geben. Wir haben das sehr intensiv genutzt und das wird von den Betroffenen als sehr positiv gesehen.

*18. Kennen Sie andere Qualitätsmanagement-Systeme*

*19. und wenn ja, vergleichen Sie bitte die Wirksamkeit mit dem PQM-Modell.*

[Lacht.] Ja, das ist natürlich die Gretchenfrage, ja das fällt mir schwer. Das wäre im Grunde ein eigenes Gespräch, da müsste man die Unterlagen `rausholen und da noch einmal draufschauen. Da kann ich nur ein paar Schlagworte nennen, vor allem, wenn Sie sagen, wir müssen auch die Zeit im Auge behalten. Ich halte die Frage der Unabhängigkeit, das habe ich vorhin ja auch schon gesagt, für wesentlich, wissen

schaftliche und politische Unabhängigkeit, die vermisse ich. Und positiv bei der BLI finde ich, dass von vornherein mitgedacht wurde: Wie können wir Schulen unterstützen? Was in das Prozessbegleiterprogramm gemündet hat, das haben wir ja in den Bundesländern vielfach nicht. Ja, das vielleicht jetzt nur als die Stichwörter dazu. Und im Übrigen, glaube ich, muss man sich die Dinge dann konkreter angucken.

### **Fragenkomplex 5: Unterstützungsleistungen im PQM-Prozess**

*20. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchILf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Vorbereitung der BLI zu erhalten?*

Wir haben SEIS+ angeboten bekommen, was an sich gut war. Was nicht gut war – das sag` ich an dieser Stelle gleich auch – war, dass uns zur Auflage gemacht wurde, dass wir nur die Klasse 9 und eine andere Klasse befragen sollten. Das war bei uns nicht repräsentativ, wegen der Kleinheit der Schule. [Interviewtext gekürzt]

Vielleicht insofern noch ein Hinweis: Wenn man die Instrumente anbietet, sollen sie ein Angebot bleiben, für das man zwar intensiv werben kann. Aber man sollte dann nicht zu klein-bürokratische Auflagen machen, wie die gehandhabt werden. Das wissen die Leute vor Ort oft besser. Und dann hat man vielleicht den Nachteil, dass man nicht so schöne Zahlen über Schulen hat, die man vergleichen kann. Aber das muss man meines Erachtens in Kauf nehmen.

Andere Unterstützung? Ich find`s positiv jetzt mit dem Prozessbegleiter. Wir selbst brauchten den Prozessbegleiter für unsere eigene schulische Entwicklung nicht. Wir haben uns selbst für unsere eigene Entwicklung so viele Aufgaben erarbeitet und sind so damit beschäftigt, dass wir neue Impulse von außen hätten gar nicht verkraften können. Der Prozessbegleiter unterstützt bei uns den Reflexionsprozess des Vorstandes. Und insofern kriegt er natürlich auch Einblick in unsere Schulentwicklung. Und dabei fallen dann auch für uns als Schulleitung Impulse ab. Aber das ist nicht von so großer Wichtigkeit. Aber das ist nun auch eine spezielle Situation unserer Schule – an sich halte ich das für eine gute Sache mit dem Prozessbegleiter.

haben wir noch? Ja natürlich: Dass man solche Sachen hat wie ReFo, dass man die Möglichkeit hat, sich mit den Schulleitern der Region im Rahmen des Pädagogischen Beirats zu treffen, und dass man als Auslandsschule auch finanzielle Möglichkeiten hat zur Fortbildung und zu Maßnahmen, die man im Inland nicht hat. Aber das Wichtigste für mich ist nach wie vor, dass man als Schulleitung – zumindest wenn man den richtigen Standort hat – sich gute Leute aus Deutschland heranholen kann. Also das Rosinenpicken – das wir sicherlich machen bei der Auswahl der Lehrkräfte in der Blüte ihrer Jahre, die beweglich sind, die ins Ausland gehen – das halte ich für ganz wichtig.

*21. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

[Wurde bereits an anderer Stelle beantwortet.]

## **Fragenkomplex 6: Steuergruppenarbeit**

22. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

Ich sag` mal „sieben“ bis „acht“.

23. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

In der fachlichen und menschlichen Kapazität der beteiligten Personen und in ihrer zeitlichen Belastbarkeit.

24. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Ich denke, man sollte sich dabei vor Verallgemeinerungen hüten. Was man machen kann und was ja auch geschieht ist, Ressourcen zur Verfügung zu stellen in Form von Fortbildung, in Form von Anrechnungsstunden oder in Form von Funktionsstellenübertragung, wenn das dann passt an der Schule, dies halte ich für wichtig. Aber ich glaube, gerade weil unsere Systeme so unterschiedlich sind, was die Größe betrifft und was die Struktur betrifft, sollte man darauf auch vertrauen, dass die Schulen den richtigen Weg finden.

## **Fragenkomplex 7: Ungelenkte Stellungnahme**

25. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Im Grunde habe ich es bereits gesagt: Im Prinzip `ne gute Sache, unterstützenswert, viele Impulse, ganz zweifelsohne sehr viel Arbeitskraft ist da hineingeflossen. Ich habe großen Respekt vor denjenigen, die das gemacht haben. Ich hab` genug Empathiefähigkeit, um mir vorzustellen, dass das, was jetzt erreicht wurde, vielfach errungen werden musste und dass da viel Lebenskraft hineingegangen ist, und das ist positiv und das ist sehr anzuerkennen.

Hm, ein paar Konstruktionsfehler leider am Anfang, die habe ich schon genannt, ich brauche das nicht zu wiederholen. Was mich persönlich jetzt schon etwas betroffen gemacht hat, das ist der Eindruck – wovon ich wiederum die Ländervertreter ganz ausdrücklich ausnehme, und dies nicht weil ich zufällig mit einem davon rede – dass auf der Bundeseite die Offenheit der Diskussion, die Offenheit wirklich für den intellektuellen Diskurs nicht so war, wie man das hätte im Sinne eines optimalen Ergebnisses hätte erwarten sollen. Was bei Schulleitertagungen und auch in anderen Fällen feststellbar war, wo Schulleiter zu Wort kommen sollten, als Möglichkeit zu reden, um zu sehen: Wo knackt es wirklich? Wo muss Druck möglicherweise aus dem Kessel abgelassen werden?

Aber es hätte Gelegenheit gegeben und es wäre nützlich gewesen, diejenigen, die mit dem System verkoppelt sind, noch in ganz anderer Weise einzubinden. Und ich denke, das wäre von Vorteil gewesen. [Interviewtext gekürzt] Leider ist das Klima insgesamt nicht so offen und angstfrei, dass alles angesprochen würde, wie es das verdient hätte. Das möchte ich zum Schluss sagen. Das finde ich auch schade, dass man eben – aus welcher Motivlage auch immer – nicht noch mehr ein Wir-Gefühl



entwickelt hat: Wir wollen hier gemeinsam ergebnisoffen mit euch diskutieren und optimale Verfahrensweisen finden. Es gab eben immer Signale: Die Würfel sind gefallen und jetzt bitte gebt nun Ruhe an der Stelle. Und die Betroffenen haben`s dann auch verstanden.

### **D3.7 Schule 2 (Steuergruppenleitung)**

**Interview 7 geführt mit: StGL 1**  
**Funktion: Leiter der Steuergruppe**  
**Schule: Deutsche Schule 2**  
**Datum: 18.08.2009**  
**Dauer: 39'**

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Eigentlich zwei Punkte: ein kritischer und ein positiver. Das Gute an der BLI ist, dass die Schulen wirklich gezwungen wurden, sich die Frage zu stellen: Was machen wir? Was wollen wir? Was können wir? Wo wollen wir hin? Eine Bestandsaufnahme zu machen und Ziele zu entwickeln, die man erreichen möchte. Ich denke, es ist Vieles gelaufen an den Schulen. Das ist damit angestoßen worden, mit dem PQM. Negativ anzumerken ist, dass im Grunde die Vorbereitung der Schulen darauf – also am Anfang, nicht in der konkreten Frage der BLI, sondern als Schulentwicklung – dass das nicht professionell genug gelaufen ist. Eigentlich wussten die Schulen damals nicht so ganz richtig: Wo soll es eigentlich langgehen? Die Vorbereitungsseminare, die hätten besser strukturiert sein müssen.

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Ja, im Allgemeinen schon.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Nein, falsch nicht. Was ich denke ist, dass der Bericht sich natürlich auf einen kurzen Zeitraum stützt, dass natürlich nicht ganz die Alltagssituation beobachtet wird. Das liegt einfach in der Natur der Sache. Was aber nicht grundsätzlich den Eindruck fälscht. Insofern gibt es sicherlich an einzelnen Punkten Fragen, das ist auch in Gesprächen mit verschiedenen Gruppen deutlich geworden. Aber ich denke, dass die Grundaussagen zu den einzelnen Bereichen stimmen.

Als nicht stimmig wurde erlebt, dass manche Bereiche sehr positiv klingen. Was sich natürlich daraus ergibt, das liegt auch in der Natur der Sache – wenn man Prozesse verschriftlicht, dann beschreibt man normalerweise einen Idealzustand, der in Einzelpunkten nicht immer erreicht wird. Und das kennt natürlich jeder, der in der Schule drinsteckt, und das ist nach außen nicht sichtbar. Ich denke aber nicht, dass das entscheidend ist für das, was als Gesamtergebnis herauskommt.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

[wurde in Frage 3 beantwortet, d. Verf.]

### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Also, das lief überwiegend über die Steuergruppe. Bei der mündlichen Rückmeldung waren alle schulischen Gruppen, alle Gremien dabei; insofern ist die Information gelaufen. Die Vertreter der einzelnen Gremien, die an der Rückmeldung teilgenommen haben, die haben das wieder in ihre Ursprungsgremien zurückgetragen. Die Auswertung oder die Entwicklung von Maßnahmen ist dann über die Steuergruppe gelaufen, in Abstimmung mit der Gesamtkonferenz.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Insgesamt erstmal Zufriedenheit, dass die Schule so gut abgeschnitten hat. Dann natürlich Kritikpunkte an einzelnen Punkten, dass die Inspektion zu positiv bewertet hat. [Nachfrage: Beispiel?, d. Verf.]

Z.B. bei der Schülermitwirkung. Dann bei Lehrern; da war schon ein bisschen Bestürzung da. Obwohl das nicht unerwartet kam. Da war dann auch der Punkt, wo man angesetzt hat, um Maßnahmen zu entwickeln.

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Wir haben einen Maßnahmenplan entwickelt, um an den Punkten, die nicht so positiv bewertet wurden, zu arbeiten. Und zwar in drei Bereichen: Bereich Lehren und Lernen, Bereich Erziehen (also Sozialkompetenz), dann Baumaßnahmen (weil der Altbau nicht zeitgemäß ist, weil die Räumlichkeiten kein schülerzentriertes Lernen zulassen). Mittlerweile hat es dann Baumaßnahmen gegeben. Die Ausstattung ist verbessert worden.

8. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

Eine grundsätzliche Veränderung hat es nicht gegeben, weil das, was kritisiert worden war, uns nicht überrascht hat. Es hat vielleicht noch ein bisschen eine Akzentverschiebung gegeben.

### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

9. *In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Das ganze PQM hat die Qualität unserer Schule *sehr* beeinflusst. Das PQM hat bei uns einen Prozess in Gang gesetzt, der sich bei uns dann völlig losgelöst hat von dem, was angestoßen worden war. Der Prozess war sehr fruchtbar. Die BLI ist sicherlich sehr notwendig. Natürlich wird für die BLI auch viel Papier produziert. Dadurch, dass erwartet wird, dass alles verschriftlicht wird, entstehen auch manche Papiertiger, das streite ich überhaupt nicht ab. Und da stellt sich dann natürlich die Frage: Muss man alles verschriftlichen, jede Zusammenarbeit zu Papier bringen? Aber der Anstoß durch PQM ist sehr, sehr positiv.

10. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Die BLI? Eine Kontrollfunktion.

11. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Einen Fassadeneffekt nicht, eindeutig nicht. „Verfälscht?“ Nein. Weil, im Grunde spiegelt die BLI schon wieder, was an unserer Schule abläuft. In einzelnen Bereichen kann man schon sagen, dass da die Vorbereitungen – nein, eigentlich auch nicht, lassen Sie mich noch einmal überlegen, bevor ich antworte.

In manchen Bereichen war es sehr positiv, weil die Inspektion uns gezwungen hat, innerhalb gewisser Fristen Dinge zu erledigen. Also z.B. die Beschilderung, was schon lange anstand. Da gibt es eine ganze Reihe von Sachen, die so schnell nicht gelaufen wären, wenn wir die BLI nicht gehabt hätten. Insofern hat die BLI `ne Menge nicht *verfälscht*, sie hat Prozesse *beschleunigt*. Was für die Schule, und vor allem die Schüler und Lehrer, sehr positiv war. Dadurch, dass man Vieles zu Papier bringen musste, ist vielleicht manchmal ein schräges Bild entstanden, das schon.

12. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Ja, ganz eindeutig. [Nachfrage: Beispiel?, d. Verf.]

Das gehört zu dem Bereich, den ich vorhin genannt habe: Beschilderung, Ausstattung der Klassenräume: Das Kontingent von Overhead-Projektoren ist enorm erweitert worden. Solche Dinge, die sind gelaufen. Das war auch eine Vorbereitung auf die BLI. Das wäre so sicherlich nicht gelaufen. Es sind mehr Mittel zur Verfügung gestellt worden, als wir sie sonst gehabt hätten.

13. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Das ist unterschiedlich. Es gibt Bereiche oder Fachbereiche, in denen immer schon eine ganz enge Kooperation gelaufen ist, die in Bezug auf die BLI gar nichts daran verändern mussten. Andere waren gezwungen, sich in den Fachbereichen auseinanderzusetzen.

14. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Wenn man danach urteilen kann, was man an Unterrichtsvorbereitungen im Lehrerzimmer gesehen hat, dann ja.

15. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Jein. Unsere Steuergruppe hat von Anfang an intensiv und zielorientiert gearbeitet. Die Anzahl der Treffen hat im unmittelbaren Vorfeld der BLI zugenommen. Aber es war keine grundsätzliche Intensivierung – es war mehr Arbeit. Aber vom Prinzip her eigentlich nicht. Wir haben von Anfang an eigentlich sehr konzentriert gearbeitet.

## **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

### *16. Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Was die BLI auf jeden Fall leisten kann ist, eine Bestandsaufnahme zu machen und einen Ist-Zustand zu beschreiben. Was sie nicht leisten kann ist, dass eine Schule danach wirklich intensiv an Mängeln weiterarbeitet. Das hängt sehr davon ab, welche Persönlichkeiten beteiligt sind und wie ernsthaft die Schule das angeht. Das kann die BLI eigentlich nur indirekt beeinflussen.

Was ich mir vorstellen kann, dass ist bei uns nicht so gewesen, aber ich kann mir vorstellen, dass in Schulen, die viel Papier produzieren, aber mit wenig Substanz – ich habe Ihnen ja eben gesagt, dass es bei uns aus meiner Sicht eigentlich sehr erfolgreich gelaufen ist, der ganze Prozess, weil gerade die Steuergruppenmitglieder (wir haben eine sehr große Steuergruppe) erkannt haben: Dies ist eine sehr große Chance für die Schule. Und dann war das eigentlich losgelöst. Das war gar nicht mehr entscheidend, da kommt irgendwann einmal eine Inspektion. Sondern für uns war entscheidend: Wir können hier etwas in der Schule bewegen, wir haben jetzt die Möglichkeit voranzukommen, und insofern war PQM für uns sehr gut und die BLI war zwischendurch `mal – so wie man vorläufige Abschlüsse braucht; man muss auf etwas hinarbeiten. Wir waren an einem Punkt, wo wir gesagt haben: Alleine kommen wir jetzt nicht mehr weiter. Jetzt brauchen wir den Blick von außen.

Da kam Peer Review. Da hatten wir wieder einen neuen Ansatzpunkt. Wir hatten Bereiche, da mussten wir auch etwas tun. Da haben wir an diesen Bereichen gearbeitet, sehr intensiv. Und hatten auch wieder ganz klare Zielvorstellungen.

Dann kam der nächste Punkt: Wir arbeiten auf die BLI hin. Bis dahin müssen gewisse Bereiche verbessert sein. Insofern ist ein Blick von außen nötig, um einen Entwicklungsprozess am Laufen zu halten und in gewissen Abschnitten Rückmeldungen zu bekommen. Man könnte sich ja auch vorstellen, dass ein Schulentwicklungsprozess so vor sich hin plätschert. Man macht Selbstevaluation, aber irgendwann läuft der sich tot. Insofern braucht man auch wieder einen Punkt, auf den man hinarbeitet. Da ist eine BLI sinnvoll. Ich glaube nicht, dass sie uns in unserem Falle Neues aufgezeigt hat, Dinge, die wir nicht schon wussten. Also sagen wir `mal so, da wo`s bei uns nicht so gut ausgefallen ist: Das war uns klar, dass das die Knackpunkte sind.

### *17. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Eine gute Frage. Ja, doch: Verbesserungen sind sicherlich immer möglich, bei allem. Es müssten Mechanismen eingebaut werden – jetzt fragen Sie mich nicht wie – die es verhindern, dass Papier produziert wird, das nur Papier ist.

### *18. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Zweierlei: Er hat sich gelohnt. Wir haben das Gütesiegel auf unsere Homepage setzen können und das ist natürlich für die Außenwirkung sehr positiv. Aber der Aufwand? Nein. Wenn man bedenkt, dass wir im Grunde nicht wirklich etwas Neues erfahren haben von der BLI über unsere Schule; wir haben Dinge bestätigt bekommen.

Und das ist gut so. Man hat ja manchmal die Vorstellung: Wenn dann der Blick von außen kommt, dann ist dass der Anlass mehr zu verändern. Aber wenn Aufwand und Ertrag im Verhältnis stehen sollen: Nein, nicht gelohnt.

*19. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Ich denke, die Beobachtungsbögen für den Unterricht sollten überarbeitet werden. Ich habe eine ganze Menge Beobachtungsbögen aus verschiedenen Bundesländern gesehen und die waren oft passender. *[Nachfrage: Beispiel?, d. Verf.] [Der folgende Interviewteil musste herausgenommen werden, weil er Rückschlüsse ermöglicht hätte, um welche Schule es sich handelt.]*

Ich habe auch selber verschiedene Beobachtungsbögen ausgewählt und ich muss sagen, ich konnte mit dem Beobachtungsbogen aus Niedersachsen besser arbeiten.

*20. Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Mit dem Prozessbegleiter haben wir zu wenig Kontakt gehabt, da kann ich wenig zu sagen. Denn das kam zu spät, als der kam, da hatten wir die BLI ja schon. Wir haben den `mal hinzugezogen, aber nur ganz punktuell.

Ich glaube, dass das auch für uns relativ schwierig zu beurteilen ist, wie gut die Rollenabgrenzung da funktioniert. Weil wir gar nicht beurteilen können, was da für Informationen vorliegen.

*[Es findet eine Spezifizierung der Frage nach einer klaren Rollenwahrnehmung statt; d. Verf.]*

Das schon, in dem Moment, als die Inspektoren bei uns waren, waren sie Inspektoren. Punkt. Den Eindruck haben wir schon gehabt. Was natürlich hinter den Kulissen war, da haben wir natürlich keinen Einblick.

*21. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Nein, nicht so richtig. Da kommen wir jetzt wieder zu dem zurück, was ich ganz am Anfang gesagt habe. Die Vorbereitung am Anfang fand ich nicht o.k. Ich denke aber auch, das lag daran, weil die Verantwortlichen selber noch nicht so ganz wussten, worauf sie hinaus wollten, nur grundsätzliche Dinge vorgegeben hatten. *[Der folgende kurze Interviewteil musste herausgenommen werden, weil er Rückschlüsse ermöglicht hätte, um welche Schule es sich handelt.]* Was davor gelaufen war, war zu undifferenziert. Dadurch, dass wir uns eine Beraterin gesucht haben, das hat uns sehr geholfen; ohne das wäre es sehr schwer geworden.

## **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

*22. In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Zur der Analyse des BLI-Berichts haben wir keine Hilfe angefordert. Wir haben die Hilfe des PQM-Beraters angefordert für eine punktuelle Fortbildung, die durchaus aus der BLI erwachsen ist.

*23. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Für unsere Schule waren sie nicht wirksam. Als der Prozessbegleiter kam, war die BLI bei uns schon gelaufen. Wir haben jetzt im Moment keinen direkten Bedarf. Der kann natürlich noch aufkommen im weiteren Verlauf. Aber in Hinblick auf die BLI: Nein. Da kam er ja viel zu spät.

*[Hinweis: Gemeint war natürlich auch im Nachgang der BLI; der Verf.]*

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

*24. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

Enorm hoch. Sicherlich „neun“.

*25. Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?*

Die Steuergruppe hat sich gebildet ganz am Anfang des Schulentwicklungsprozesses.

*26. Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?*

Die Aufträge sind entwickelt worden, und zwar hat man zunächst mit einer Befragung begonnen. Dann wurden Eltern und Schüler befragt und aus den Ergebnissen sind Aufträge entwickelt worden. Die sind also eigentlich immer aus den Gremien gekommen und dann in die Lehrerkonferenz getragen worden, es sind Elternwünsche gekommen, die sind in der Steuergruppe gebündelt worden, als Desiderate zusammengetragen worden und daraus wurden Maßnahmen entwickelt.

*27. Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung? Wenn ja, in welcher Weise?*

Wir haben erhebliche Diskussionen geführt. Aber richtige Konflikte im Sinne von Zusammenstößen, dass die Steuergruppe eine Sache wollte und die Schulleitung andere, das kann man nicht sagen. Die Steuergruppe hat natürlich im Kollegium Überzeugungsarbeit geleistet. Da der Schulleiter in der Steuergruppe drin war und immer an diesem Entwicklungsprozess beteiligt war, haben wir da keine großen Konflikte erlebt. Nein.

*28. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Die Steuergruppe kann nur effektiv arbeiten, wenn sie alle Lehrergruppen vertritt und auch `mal in der Lage ist, unliebsame Maßnahmen im gesamten Kollegium durchzusetzen und auch andere Gruppen miteinzubeziehen. Also: Eltern, Schüler – da sind wir noch nicht so weit. Aber wichtig ist, dass genügend Mitglieder in der Steuergruppe sind, die auch Einfluss in ihrer Gruppe haben. Die dürfen nicht losgelöst vom Lehrerkollegium sein.

*29. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Was ist schon optimal? Die Steuergruppe war bei uns treibende Kraft. Dadurch, dass Lehrer, Schulleitung, Patronat und dadurch auch Eltern in der Steuergruppe waren, war da immer `ne breite Basis. Das ist auch immer noch so, die Steuergruppe arbeitet ja weiter. Was sicherlich noch ein Desiderat wäre und auch sicherlich `ne tolle Fortbildung: Wie man Schüler noch besser einbeziehen kann. Das ist aus meiner Erfahrung eine Frage, mit der man noch nicht richtig umgehen kann.

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

*30. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Nein, wir haben alle wichtigen Punkte angesprochen. Was man vielleicht noch sagen könnte, was man im Blick behalten muss, ist, dass eine BLI eine Momentaufnahme ist. Und im alltäglichen Leben einer Schule mehr passiert, als man an drei Tagen zu sehen bekommt. Was aber nichts daran ändert, dass eine Grundaussage, die eine BLI über eine Schule macht, so wie ich das erlebt habe, dass diese richtig ist.



### **D3.8 Schule 3 (Steuergruppenleitung)**

**Interview 8** geführt mit: **StGL 2**  
**Funktion:** Leiter der Steuergruppe  
**Schule:** DS 3  
**Datum:** 22.07.2009  
**Dauer:** 32'

#### **Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners**

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Was mir wichtig ist, was sind die Konsequenzen der Bund-Länder-Inspektion? Was kommt danach, wie geht es weiter da sind wir als Schule im Moment noch ein bisschen alleingelassen. Die Plakette ist noch nicht da und es ist nicht bekannt, wie die irgendwann aussehen soll. Um trotzdem, hat das überhaupt Auswirkungen, tatsächlich?

#### **Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts**

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Aus meiner Sicht: Ja.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Bis auf einige formale Fehler, wo Akten nicht vorlagen, waren da keine Fehler drin, das ist aber jetzt meine Meinung. An unserer Schule wird das häufig sehr anders gesehen.

Alles was den Unterricht betrifft, ist in dem Bericht sehr genau dargestellt worden und erkannt worden, was oft in Kollegium nicht immer so gesehen wird. Alles was mit Binnendifferenzierung zu tun hat, da hat die Bund-Länder-Inspektion noch mal gespiegelt, wie es eigentlich wirklich ist. Vielleicht hätte man da noch mehr Aufklärungsarbeit leisten müssen, weil er es ja auch ein Kollegium ist, das teilweise schon länger an unserer Schule arbeitet, was vielleicht auch noch andere Vorstellungen von gutem Unterricht hat.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

Der Knackpunkt an unserer Schule war, ob unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden. Für manche Kollege ist Gruppenunterricht oder wenn nicht frontal unterrichtet wird, dies schon Binnendifferenzierung. Da herrscht vielleicht manchmal noch einen unterschiedliche Vorstellung. Nun bin ich ja noch etwas jünger. Meine Ausbildung ist noch nicht solange her, ich war an einer Gesamtschule. Ich habe deshalb auch eine andere Vorstellung von Binnendifferenzierung und gutem Unterricht.

### **Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht**

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Der Bericht ist an den Schulleiter gegangen, der ihn verteilt hat an die Mitglieder der Steuergruppe. Und in der Steuergruppe wurde der Bericht ausgewertet. Da hat uns die/die Prozessbegleiter/in, die neu an der Schule sitzt, sehr geholfen, den Bericht auszuwerten und hat Knackpunkte des Berichts noch mal aufgelistet. Wir haben in der Steuergruppe dann mit einer Priorisierung gesagt, woran wollen wir weiter arbeiten, wo sehen wir Schwerpunkte, was muss noch getan werden.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Wie ich finde, haben wir ein sehr gutes Ergebnis erreicht, und da ist jetzt aber schon eine Wertung drin, wenn ich das sage, was mich gewundert hat ist, dass das Negative hervorgehoben wurde, was vielleicht auch ein bisschen an der Art der Präsentation lag, weil die Präsentation der Ergebnisse meines Erachtens einen großen Raum eingenommen hat.

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Wir haben das ja in der Steuergruppe noch mal angeguckt und dann verschiedene Gremien beauftragt, weiter zu arbeiten. Was wir gemacht haben ist, dass wir gesagt haben, wo wir in Zukunft arbeiten müssen, das ist der Bereich Unterricht, da wollen wir unsere Schwerpunkte setzen. Wir haben uns jetzt in Fortbildung nach mal mit Corporative Learning beschäftigt, das hatten wir bereits angefangen, im Anschluss an die Peer Reviews, da hat man uns ja schon mal gespiegelt, das da wohl auch ein Knackpunkt sitzt. Da war der Prozess wohl noch nicht so weit fortgeschritten, dass man da Ergebnisse sehen konnte und das wird jetzt da weiter fortgeführt.

8. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

Da sind wir noch nicht zu Ende, ich bin damit noch nicht ganz zufrieden. Für viele war das Ergebnis, wir brauchen mehr äußere Differenzierung. Wir haben zunächst gesagt, wir müssen mehr innen differenzieren und jetzt sind so Tendenzen zu erkennen, dass gesagt wird, wir müssen z.B. in den Fremdsprachen alle native Speaker und alle Anfänger in eine Gruppe tun oder in eine Klasse, also das sind ja unterschiedliche Meinungen, wie man das ansetzt, ob man jetzt eine äußere oder innere Differenzierung macht.

## **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

### *9. In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Die Bund-Länder-Inspektion an sich hatte keinen großen Einfluss, mehr die Vorbereitung dessen und der Prozess dahin, so wie er ja von der ZfA auch vorgestellt wird, diese Spirale oder dieses Flussdiagramm, das anfängt mit SEIS+ und den Peer Reviews. Das ist ja ein Prozess, der sich über Jahre erstreckt hat, bei uns ja auch, wobei wir das ja sehr kurz gemacht haben und haben das auf den minimalen Zeitraum, von – ich glaub’ – drei Jahren gepackt. Und ich finde, das war sehr fruchtbar, angefangen von der Vorbereitung auf SEIS+ bis dann jetzt, wo wir das positive Ergebnis auch bekommen haben.

Die Wahrnehmung, dass da was passiert, war schon groß; z.B. dadurch, dass wir die SEIS-Umfrage gemacht haben, war das in aller Munde. Jetzt war ich natürlich auch direkt betroffen, wenn Schüler mich dann angesprochen haben: „Oh, unser SEIS-Koordinator.“ Wann haben sich Schüler schon mal mit Evaluation beschäftigt, und wussten das auch, dass da was passiert, das hab’ ich so an anderen Schulen noch nicht erlebt.

### *10. Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Ganz klar eine Kontrollfunktion. Auch atmosphärisch – da kam mir das manchmal so vor, wie in einem futuristischen Theaterstück, wo dann die Herren mit den Koffern kommen. Wenn man dann mal jemanden von Ihnen auf der Straße sah: „Wir dürfen nichts sagen“ und taten sehr geheimnisvoll. Und ich fand auch, bis auf das erste Gespräch, was wir von der Schulleitung hatten, am Montag, das atmosphärisch ein bisschen schwierig. Das kam mir wirklich vor wie „Inspektoren“.

### *11. Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Ja, glaub’ ich schon auch, ja. Ich sag’ Ihnen nicht Neues, dass wir einen sehr dominanten Schulleiter haben; ich war Sprecher der Steuergruppe und das war auch so, doch – das hat zwei Medaillen – die meiste Arbeit hat er gemacht, doch den meisten Einfluss hat auch er genommen. Er hat m.E. die Dokumentation sehr gut gemacht, wobei da manchmal Dinge drin waren – und das wurde auch von der BLI erkannt und insofern kann man eigentlich sagen, dass das Fassaden waren – dass da Dokumente drin sind, die im Kollegium gar nicht bekannt sind. Beispiel: Alles was mit Stellenprofilen zu tun hat; das steht drin, aber davon wusste keiner was.

12. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Zwei aus dem Vorstand waren in der Steuergruppe drin, was wir dann aber auch geändert haben, denn er ist ja der Schulträger und er ist nicht für das laufende Geschäft zuständig. Dass da irgendwie was „reingebuttert“ wurde, ist mir nicht bekannt.

13. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Nein.

14. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Hab' ich gedacht, aber das Ergebnis zeigt das eigentlich nicht. Von da her wundert mich das Ergebnis noch mal umso mehr. Ja, natürlich waren Anstrengungen da. Ich kann von mir sagen, dass ich in der Woche darauf geachtet habe, dass ich solche Dinge in meinem Unterricht ins Zentrum stelle. Dafür, dass es viele gemacht haben, wurde es wenig beobachtet. Entweder ist es konkret nicht gemacht worden oder die Kollegen haben eine falsche Vorstellung von dem, was Sie gemacht haben.

15. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Ja, wir haben uns gezielt mit bestimmten Dingen beschäftigt, wir wollten ja den Bericht auch fertig kriegen. Und man da hatte da etwas, wo man hin arbeiten konnte. Wir mehr arbeitsteilig gearbeitet, auch zusammen, und das war strukturiert ganz gut gemacht.

### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

16. *Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Vielleicht kann die BLI auch nur eine Kontrolle, also eine Beschreibung eines Ist-Zustandes leisten; vielleicht auch, dass der ganze Prozess mehr in Gang kommt, dass man sich mehr mit PQM beschäftigt, das hat sicher auch die BLI mit beeinflusst. Vielleicht könnte sie darüber hinaus auch – obwohl das sollte sie ja nicht – Tipps geben oder Ratschläge, so etwas, das soll ja nicht sein. Dass kann sicherlich eine BLI nicht, so gut kennt sie die Situation vor Ort nicht. Was ich gut finde ist, dass man die Ergebnisse ja dann bekommt und dass man selber damit entscheiden kann, was man damit machen will.

*17. In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Ich glaube, dass die Atmosphäre während der BLI viel auch mit Personen zu tun hat. Sie waren ja drei Inspektoren, dass man sich bei bestimmten besser aufgehoben gefühlt hat und bei bestimmten nicht so. Und dies ist sicherlich nicht eine Frage der BLI, sondern eine Frage der Persönlichkeit. Vielleicht sollte die Auswahl der Inspektoren nochmals verbessert werden. Wenn es nicht Schulleiter sind, ich weiß, dass unser Schulleiter auch Inspektor werden soll, es sollten m.E. Leute von außen sein, also Dezernenten, was sind Sie eigentlich genau, ich weiß es gar nicht. Es sind ja auch Prüfungsbeauftragte dabei, Frau [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] z.B. ist ja Prüfungsbeauftragte und diese sind ja unmittelbar mit dem Auslandsschuldienst befasst.

*18. Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Ich glaube schon. Das war natürlich viel Arbeit, die meiste Arbeit hat der Schulleiter gemacht. Da müssten Sie den fragen. Der wird bestimmt sagen, dass es sich gelohnt hat. Es gibt natürlich unterschiedliche Meinungen, was das bedeutet, dass wir jetzt eine der ersten Schulen sind, die diese Exzellenzauszeichnung bekommen, bekommen werden, ich weiß nicht, ob wir sie schon haben. Ich finde, das war o.k.

*19. Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Ich weiß nicht, was man anders machen soll, weil ich zu allem, was ich sagen könnte, da fallen einem sofort Gegenargumente ein, also z.B. längere Unterrichtshospitationen oder eine flächendeckendere. Da entstehen immer wieder Diskussionen: Bei mir waren sie in der und der Stunde, bei mir waren sie gar nicht. Um dieses Argument entkräften zu können: Na ja, das ist ein statistischer Fehler, dass wir im Unterricht schlecht abgeschnitten haben. Ich glaube nicht, dass wir aufgrund statistischer Unwägbarkeiten schlecht abgeschnitten haben, aber einige Kollegen meinen das.

*20. Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Bei uns war vielen nicht bewusst, wer jetzt in welcher Rolle da ist, dass gelingt meiner Meinung nach nicht. Es könnte ja auch sein, dass Sie nächstes Jahr der Prüfungsbeauftragte werden, wenn ich das richtig verstehe, Sie sind vergleichbar mit Frau [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht], ich weiß das nicht. Herr [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] ist direkt von der Zentralstelle, das finde ich nicht gelungen.

*21. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Ja (zögerlich), das liegt ja auch immer an der Schule, wie schnell man sich meldet, ich weiß nicht, ob die Inspektion angesetzt wird, auf lange Sicht. Die BLI kam für uns ein Jahr zu früh, nach dem Peer Review. Wobei dies sicherlich auch eine Sonderstellung ist und wobei unser Schulleiter uns dabei auch sehr unter Druck gesetzt hat.

## **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

22. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, ReFo, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Das meiste, was wir da bekommen haben, war von der/dem PQM-Prozessbegleiter/in und das war sehr, sehr effektiv, muss ich sagen, also dass hat uns sehr viel geholfen. [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]

Wir haben, was SchiLF angeht, uns darauf eingestellt; also wir machen SchiLF jetzt hauptsächlich zu Cooperative Learning, was wir uns vorgenommen haben, was uns auch gesagt worden ist. Zur ReFo würde mit jetzt nichts einfallen.

23. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Was uns sehr viel geholfen haben ist, dass wir einen Blick von außen haben und dass der/die Prozessbegleiter/in da einen moderierenden Part übernommen hat. Nicht so sehr als eine/r, die/der da Ratschläge gibt, sondern als eine/r, die/der uns dazu bringt, da was zu tun. Ich bin aber seit einem Jahr nicht mehr Steuergruppenleiter, wie das da jetzt weiter geht, kann ich nicht beurteilen.

## **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

24. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

Insgesamt: „Vier“.

25. *Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?*

Das wurde jetzt geändert, nach der BLI, aber damals war das der Schulleiter. Und der Schulleiter hat nach geeigneten Kandidaten gesucht. Man wurde benannt, aber man wurde nicht dazu verpflichtet. Wir haben uns nach der BLI überlegt, dass wir den Schulverein nicht mehr beteiligen und dass wir dann innerhalb der jeweiligen Gremien nach Interessenten suchen und die Gremien wählen die dann aus. Das sind jetzt zwei Schüler, zwei Eltern, zwei Lehrer und die SchiLF-Koordinatorin.

Zusatzfrage: Was hat denn diesen Wandel ausgelöst, dass Sie jetzt demokratisch legitimieren und vorher nicht, wenn ich das jetzt mal so zuspitze?

Eigentlich nur, dass einige Kollegen gesagt haben, eigentlich kann die Steuergruppe so nicht besetzt sein und dass die SchiLF-Koordinatorin gesagt hat, eigentlich muss ich doch in der Steuergruppe sein. Und dann uns unsere Prozessbegleiterin verschiedenen Modelle dazu vorgestellt, wie man so eine Steuergruppe besetzen kann und wie man die dann wählen kann.

26. *Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?*

Vor der BLI hat die Steuergruppe selbst sich die Aufträge gegeben und jetzt macht das Steuergruppe in Absprache mit den jeweiligen Gremien.

27. *Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung?*

*Wenn ja, in welcher Weise?*

Nein, eigentlich nicht. Wenn, dann ging es um den Prozess: Das geht uns zu schnell, das hatte nicht mit der Steuergruppe zu tun, sondern damit, was der Schulleiter wollte, nämlich möglichst schnell die Bund-Länder-Inspektion durchzuführen.

28. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Der Schulleiter sagt eindeutig: Die Steuergruppe steuert, aber die Leitung hat eindeutig die Schulleitung.

29. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Die Wirksamkeit kann nicht so hoch sein, denn die Steuergruppe muss ja in erster Linie eine *steuernde* Wirkung haben. Was die neue Steuergruppe gesagt ist, dass die Steuergruppe jetzt bei allen Gremiensitzungen einen eigenen Tagesordnungspunkt hat. Wenn jetzt Gesamtkonferenz ist, sollte immer ein Tagesordnungspunkt „Bericht aus der Steuergruppe“ sein. Genauso bei der SV-Sitzung und bei der Elternbeiratssitzung. Aber auch das ist jetzt schon wieder nicht gemacht worden.

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

30. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Wir haben jetzt noch über die Präsentation der Ergebnisse am letzten Tag gesprochen. Ich hätte das gut gefunden, wenn dieser Dreiergruppe das gelungen wäre, so eine Ergebnis, so wie wir das hatten, so zu präsentieren, dass man aus dem Ergebnis herauskommt und das Gefühl hat, jetzt können wir auch feiern. Und das ist irgendwie nicht gelungen. Vielleicht liegt das an uns, aber vielleicht auch an der Präsentation. Das wurde zwar gesagt, dass ist ein Ergebnis, über das Sie sich freuen können, aber das war dann irgendwie nicht so, man stand dann nachher in der [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht] und hat dann sehr verhalten seinen Sekt getrunken.

## D3.9 Schule 4 (Steuergruppenleitung)

**Interview 9** geführt mit: **StGL 3**  
**Funktion:** Leiter der Steuergruppe  
**Schule:** DS 4  
**Datum:** 12.11.2009  
**Dauer:** 31'

### Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners

1. *Bevor wir auf die Ihnen bereits bekannten Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Was aus meiner Sicht ganz wichtig ist, das ist, dass den Schulen entsprechend Zeit gelassen wird, auch angedachte Prozesse umsetzen zu können und dass man dabei bedenkt, dass Schule ein sehr zäher Prozess ist, bei dem eben die Umsetzung bis zur Wirksamkeit in der Regel mehr Zeit in Anspruch nimmt, als es bei Wirtschaftsunternehmen der Fall ist. Und was ich mir auch wünschen würde ist, dass wenn man PQM an Schulen betreibt, dass man dem Kollegium auch die Zeit zur Verfügung stellt, sich mit den Fragen diesbezüglich auseinandersetzen zu können. Es wird das Gefühl vermittelt, dass im Wesentlichen alles auf einmal sein soll, aber die Verpflichtungen immer höher werden, immer höhere Anforderungen gestellt werden und die Lehrer eigentlich nicht mehr ausreichend Zeit haben, sich auf ihre Hauptaufgabe nämlich den Unterricht zu konzentrieren.

### Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Er charakterisiert die Schule zu diesem Zeitpunkt, zu dem der Bericht gemacht wurde, ja.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Würde ich so nicht formulieren.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

[Die Frage entfällt.]

### Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Die Steuergruppe hat den Bericht bekommen, und zwar schon den vorläufigen, und hat gemeinsam diesen Bericht gelesen und wesentliche Entwicklungsschwerpunkte, die benannt wurden in diesem Bericht, zusammengeschrieben, hat sie dann in einer Aktion geclustert, in bestimmte Bereiche gebracht und hat diese Ergebnisse der Gesamtkonferenz dann vorgestellt bzw. auch der Elternbeiratssitzung vorgestellt. Zum



zweiten wurde auf den Elternversammlungen zu Beginn des Schuljahres, da lag der endgültige Bericht vor, den Eltern das Ergebnis der BLI mitgeteilt und den Eltern die Möglichkeit eröffnet, den Bericht einzusehen. Der Bericht steht an bestimmten Stellen in der Schule, wo die Eltern also auch die Möglichkeit haben. Genauso steht der Bericht in allen Lehrerzimmern, so dass also die Lehrer auch die Möglichkeit haben, jederzeit den Bericht einzusehen. Auf dem passwortgeschützten Bereich Homepagebereich der Schule sind Auszüge des Berichts veröffentlicht worden für Eltern, die daran interessiert sind. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um Auszüge, die auch Entwicklungsschwerpunkte aufzeigen, so dass also auf der einen Seite deutlich wird, wo sind wir gut, aber auf der anderen Seite auch klar wird, was muss die Schule noch besser machen.

*6. Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Also ich würde so formulieren, dass die Schulgemeinschaft sehr positiv auf das Ergebnis reagiert hat, sich über das Ergebnis gefreut hat, sich aber auch im Klaren darüber ist, dass trotz der sehr vielen positiven Beurteilungen an der Schule auch das ein oder andere noch verbessert werden muss.

*7. Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Also die Schule ist im Wesentlichen dabei, sich mit solchen Punkten auseinanderzusetzen. Wir haben auf jeden Fall für uns erstmal festgestellt, dass unsere Schule dringend ein Fortbildungskonzept benötigt, weil bei allem, was an Entwicklungsschwerpunkten aufgezeigt wurde, Defizite bei der Fortbildung des pädagogischen Personals da sind und dass man – wenn man Verbesserungen in dem Bereich haben möchte – man erst einmal dem Kollegium das Angebot machen muss: Wo kannst du denn die Dinge überhaupt lernen? So dass also ein großer Bereich momentan ist, ein Fortbildungskonzept zu entwickeln; ein zweiter Bereich, besonders in der Unterrichtsentwicklung, ist die Frage: Wie lernen wir voneinander? Wir sind also dabei, kollegiale Unterrichtshospitationen zu einem festen Bestandteil unseres Schulalltags werden zu lassen, da sind wir jetzt auf dem Weg. Das wir dann im Endeffekt darauf hinauslaufen, ein entsprechendes Hospitationskonzept zu haben am Ende.

Wir haben zusätzlich eine Gruppe ins Leben gerufen, die sich besonders mit einem Deutschkonzept auseinandersetzt, weil auch hier der Bedarf besonders groß ist, dass Deutsch stärker – besonders im Kindergarten – gefördert wird, aber dann auch weiterführend in der erweiterten Schule. Und wir sind dabei, für unsere Schule ein neues Leitbild zu entwickeln, auf dem dann letztendlich Maßnahmen für das Schulprogramm basieren und daran arbeiten wir jetzt. Und wenn man sich das alles anhört, dann merkt schon, dass sehr große Bereiche sind, die auch Zeit brauchen. Und das ist manchmal schwierig, die Zeit zu finden.

*8. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

[Wurde in Frage Ziffer 7 bereits beantwortet.]

## Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI

9. *In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Also aus meiner Sicht war diese Bund-Länder-Inspektion eigentlich der Anlass, dass Schule sich `mal Gedanken darüber macht, alles, was es an der Schule gibt, in eine vernünftige Struktur zu bringen. Und zwar in eine derartige Struktur, die unabhängig davon ist, dass ja der Personalwechsel an einer Auslandsschule extrem hoch ist. Wir haben im Vorfeld festgestellt, dass die Schule zwar über Vieles verfügt, aber niemand eigentlich weiß, wo steht das jetzt, wo finden wir das? Und die BLI hat dazu geführt, all diese Dinge einmal zusammenzusuchen, das strukturiert festzuhalten und somit eigentlich die Möglichkeit zu haben, schneller auf diese Dinge zuzugreifen und wenn neue Kollegen kommen, also zu sagen: „Da steht das, da ist alles drin, was unsere Schule hat. Dort könnt ihr es finden und nachlesen.“

10. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Ich würde sagen, sie tut beides.

11. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Ich würde denken: Ja. Und zwar besonders im Unterrichtsbereich denke ich schon, dass die Lehrer wissen, dass jetzt Inspektoren da sind, die in den Unterricht kommen und denen die Lehrer jetzt gezeigt haben, was sie können, also wie sie Unterricht gestalten können, was so nicht im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zu sehen ist. Ich glaube schon, dass eine intensivere Vorbereitung der einzelnen Kollegen auf ihren Unterricht stattgefunden hat, die so sicherlich nicht bei allen den Unterrichtsalltag darstellt.

12. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Also die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulträger war sehr positiv in diesem Bereich. Und was an Wünschen herangetragen wurde, wurde – sofern es möglich war – vom Schulträger auch getragen und umgesetzt.

13. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Ich würde sagen: In Vorbereitung auf die BLI hat dieselbe Gruppe aktiver gearbeitet, die im Wesentlichen auch sonst in der Schule diejenigen ist, die die Qualitätsentwicklung vorantreibt.

[Nachfrage: Wurde eine Kultur der Kooperation angestoßen?]

Nein, das würde ich so nicht sagen.

14. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Davon gehe ich aus, ja. Das empfinde ich aber als einen positiven Effekt, dabei. Weil den Lehrern nämlich dann bewusst wurde, dass es gar nicht so schlecht ist.

15. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

[Die Antwort wurde nicht gegeben, der Grund dafür wurde benannt; aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht.]

### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

16. *Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Ich denke, die BLI zeigt, dass ein Kollegium auf besonderem Niveau arbeiten kann, wenn es sein muss. Dass ein Kollegium auch zusammenhalten kann, wenn es sein muss. Das heißt also: Wie in einer doch schwierigen Situation das Kollegium doch eine Einheit sein kann, was im Wesentlichen nicht Alltag an dieser Schule ist.

[Nachfrage: *Blieb etwas davon an dauerhafter Wirkung nach der BLI bestehen?*]

Also ich sag`mal: Der Peer Review war für die Schule ein Schlag ins Gesicht. Das Kollegium war demotiviert. Das Kollegium war frustriert und das Kollegium wollte eigentlich nichts mehr. Weil sie gesagt haben: Egal, was wir machen, wir werden abgekanzelt. Und in dem Zusammenhang war die folgende BLI für dieses Kollegium eine absolute Motivation. Dass wir es geschafft haben, dass Kollegium doch noch`mal dazu zu bringen, Anstrengungen zu unternehmen, zusammenzuarbeiten, um einen positiven Erfolg zu haben, war für das Kollegium eine Motivation, weiterzumachen, weiterzuarbeiten. Das hat das Kollegium auch stolz gemacht auf das Ergebnis und ich denke, das hat schon bei einigen zu Veränderungen geführt.

17. *In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden*

Kann ich nicht beantworten. Ich finde an der BLI einfach positiv, dass die Inspektoren von außen kommen, dass sie nicht involviert sind in den normalen Schulalltag und dass sie mit`nem ganz anderen Blick auf die Schule schauen. Wenn man mich fragt, würde man eher den Peer Review abschaffen oder zumindest durch andere Regeln ersetzen.

18. *Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Also wie ich schon am Anfang erwähnt habe, hat es sich insofern gelohnt, als es jetzt eine systematische Niederschreibung all dieser Dinge gibt und auch eine elektronische Sammlung all der Dokumente, die diese Schule eigentlich besitzt. In dem Zusammenhang würde ich sagen: Ja.

19. *Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Ich denke, so wie es war, war es in Ordnung. Wenn man letztendlich Entwicklungspotenzial und dann auch sehen will, ob Entwicklungspotenzial stattgefunden hat, dann denke ich, muss man auch den gleichen Messbereich wieder anlegen und kann ihn nicht verändern, sonst kann ich nicht Entwicklung aufzeigen.

20. *Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Von welcher „Schulaufsicht“ sprechen Sie, wir haben keine Schulaufsicht.

[Von „Schulaufsicht“ im weiteren Sinne, also von Regional- und Prüfungsbeauftragten.]

Die Frage kann ich so nicht beantworten. Ich weiß nicht genau, was Sie jetzt meinen. *[Wurden die unterschiedlichen Rollen und Funktionen transparent voneinander abgegrenzt?]*

Es ist transparent nach außen getragen worden und es war auch im Wesentlichen für alle klar, welche Aufgaben wer hat. Nur ist immer die Frage, ob man das auch so annimmt, akzeptiert, dass derjenige als Inspektor da ist und mir keine Rückmeldung für meinen Unterricht gibt. Aber das ist eine individuelle Frage, die jeder einzelne für sich klären muss. Aber die Transparenz dafür war gegeben.

21. Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?

Da kann ich mich leider nicht zu äußern, weil ich zu kurz an dieser Schule bin und nicht ganzen Prozess durchlaufen habe. Was mir nur aufgefallen ist, das ist, dass in der Zeit, in der ich hier war, das es zuviel zu schnell aufeinander war.

### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

22. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchILf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Das einzige, das wir gemacht haben, ist, dass wir mit dem Prozessbegleiter einen Vertrag geschlossen haben, in dem wir festgehalten haben, welche Wünsche wir bezüglich seiner Unterstützung haben.

Wir haben außerdem den „Rahmen zur Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarung nach einer BLI“ bekommen. Da sind wir gerade dran. Aber da sage ich Ihnen ganz ehrlich, das ist meine persönliche Meinung dazu: Das ist zu viel Papier für Dinge, die ich nicht für notwendig erachte. Wenn ich mir das angucke, was ich alles ausfüllen soll ... Vor allem schreibt man dann: Bis zu fünf Entwicklungsschwerpunkte an der Schule. Wissen Sie, in Deutschland sagt man: Ein bis zwei Entwicklungsschwerpunkte kann eine Schule stemmen. Hier erwartet man bis zu fünf Schwerpunkte. Da sind wir gerade dabei, dass zu machen, aber von der Effektivität dieser Geschichte bin ich nicht überzeugt.

23. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Dazu kann ich nur sagen, dass die Zusammenarbeit zwischen unseren Prozessbegleiter und unserer Schule hervorragend funktioniert. Wir können mit allen Bedürfnissen an ihn herantreten. Er steht immer für Beratungen zur Verfügung. Er versucht unsere Wünsche umzusetzen. Er hilft uns in schwierigen Situationen. Er tritt als Moderator auf, was gerade im Schulentwicklungsprozess so wichtig ist, dass es gerade nicht ein Kollege ist, sondern jemand, der mehr von außen kommt. Ich finde, dass diese Stelle, die man da geschaffen hat, eine sehr positive Stelle für die Schulentwicklung ist. Weil sich diese Person wirklich nur auf diese Punkte konzentriert und sich nur mit Schulentwicklung auseinandersetzen muss. Wenn ich als Steuergruppenleiter eben jetzt Leitbild neu entwickeln muss – ja ich kann mich auch mit Leitbild auseinandersetzen, was ist da usw., aber das bedarf einer Menge Zeit und für mich

ist das schön dann, wenn einen Partner habe, den ich ansprechen kann, der mich unterstützt: „Guck `mal, da haben wir das schon.“ Ich bin sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit, die wir aufgebaut haben.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

24. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

An dieser Schule: „Zehn.“

25. *Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?*

Das kann ich so jetzt nicht beantworten, weil ich die Steuergruppe erst vor relativ kurzer Zeit übernommen habe, und da war es keine Steuergruppe, sondern die Qualitätsgruppe, die sich aus interessierten Lehrern, Eltern und Schülerin zusammensetzte. Ich habe dann erst eine Steuergruppe daraus gemacht, wobei ich natürlich nicht gesagt habe, ihr müsst jetzt daraus aus der Gruppe. Sondern wir haben darauf geachtet, dass wir weiter Schüler, Eltern und Lehrer dabei haben, dass wir aber aus den einzelnen Abteilungen immer Leute dabei haben, die am Führungsprozess beteiligt sind. Dass jemand vom Board [Schulträger] dabei ist, dass jemand vom Elternbeirat dabei ist, dass jemand von der SMV dabei ist und aus den einzelnen Abteilungen der Schule. So dass die Steuergruppe an dieser Schule einen Querschnitt aller Mitglieder der Schulgemeinschaft darstellt.

26. *Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?*

Die Steuergruppe bekommt Aufträge von der Schulleitung.

27. *Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung? Wenn ja, in welcher Weise?*

Im Zusammenhang mit der BLI gab es das nicht. Da wurde schon gesagt: „Das ist jetzt alles ziemlich viel.“ Aber es war allen klar, dass es bis da und da geschafft sein musste und die Schule hat hier wirklich zusammengearbeitet.

28. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Die Steuergruppe ist eigentlich nur eine Gruppe, die Prozesse in Gang setzen kann. Die Prozesse begleiten kann. Aber sie kann sie eigentlich nicht wirklich umsetzen. Sie kann sie auch nicht implementieren. Sie kann sie auch nicht erzwingen. Die Steuergruppe muss nach Möglichkeit kommunikativ gut bestückt sein, so dass Einsicht auf der gesamten Ebene besteht, dass in diesem Bereich Qualitätsentwicklung notwendig ist und an der Schule in diesem Bereich einiges getan werden muss und bei dem Kollegium die Bereitschaft besteht, Maßnahmen umsetzen zu wollen. Und darin sehe ich auch einen großen Vorteil der BLI, die ja auch Entwicklungsschwerpunkte aufgezeigt hat, wo jetzt auch die Steuergruppe `rangehen kann und sagt: „Schaut `mal, da haben wir diesen Punkt, da haben wir diesen Punkt, da haben wir diesen Punkt; das wollen wir so nicht, das wollen wir ändern.“ Der Bericht also letztendlich auch ´ne gute Argumentationsgrundlage, um zu überzeugen, dass in den Bereichen Qualitätsentwicklung notwendig ist und sich damit auseinandersetzen, wie führen wir diese Qualitätsentwicklung, welche Prozesse leiten wir ein und setzen wir um.

29. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Ich sehe keine weitere Möglichkeit.

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

30. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Der einzige Hinweis, der für mich da ist, ist: Wir haben jetzt erneut Entwicklungspunkte festgestellt, wir überlegen uns, daran zu arbeiten, und nun möge man dem Kollegium auch Zeit lassen, das umzusetzen und zu implementieren und zu verfestigen im Schulalltag. Und das war das, als ich hier herkam, hatte ich so das Gefühl: SEIS, Peer, BLI. Nach jedem Messinstrument hat man sich wieder hingesezt. Oh Gott, das ist jetzt da `rausgekommen und man ja niemals Zeit, das umzusetzen. Dann kam schon wieder das Nächste. Und das würde ich mir einfach wünschen, dass man jetzt – nach der BLI – den Schulen schon auf die Finger schaut, dass sie sagen müssen: Hey, daran arbeiten wir, das machen wir, aber gebt uns wirklich Zeit dafür.

## D3.10 Schule 5 (Steuergruppenleitung)

**Interview 10** geführt mit: **StGL4**  
**Funktion:** Leitung der Steuergruppe  
**Schule:** DS 5  
**Datum:** 13.11.2009  
**Dauer:** 26'

### Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners

1. *Bevor wir auf die einzelnen Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Bei der Bund-Länder-Inspektion würde mich interessieren, wie die Nachhaltigkeit nach der Inspektion gewährleistet wird. In welchem Turnus weitere Inspektionen auch geplant sind oder dazwischen auch `mal eine Erhebung stattfindet.

### Fragenkomplex 2: Aussagekraft des BLI Berichts

2. *Charakterisiert der BLI-Bericht Ihre Schule zutreffend?*

Nach meiner Auffassung trifft dieser Bericht zu. Er ist sehr differenziert angelegt und er ist sehr aussagekräftig und er zeigt sehr gut die weiteren Entwicklungsschritte für das Pädagogische Qualitätsmanagement auf, bestätigt die von uns selbst erhobenen Beobachtungen in Form von SEIS+ und Peer Review.

3. *Gibt es Bereiche, die sehr genau / völlig falsch gespiegelt wurden?*

Sehr genau wurde der Unterricht untersucht. Und ich fand das auch sehr zutreffend und passend, da eben eine gute Schule ja auch sehr von gutem Unterricht abhängig ist.

Wenn man selbst an einer Schule arbeitet, ist die eigene Wahrnehmung manchmal eine andere als die derjenigen, die von außen kommen. Aber das ist ja eigentlich die Intention einer BLI auch. Das bedeutet, im Bewusstsein der Lehrer wurden manche Inhalte eben vielleicht zu positiv, manche eben zu negativ gesehen.

4. *Was waren aus Ihrer Sicht dafür die Ursachen?*

[Wurde nicht beantwortet.]

### Fragenkomplex 3: Umgang mit dem BLI-Bericht

5. *Wie wurde mit dem BLI-Bericht nach Eingang verfahren (Wie lief der Prozess ab, alle Gremien und Personen an der Analyse des Berichts zu beteiligen)?*

Unmittelbar nach dem Eintreffen des BLI-Berichts bekam ich als Steuergruppenleiter eine Kopie, der Vorstandsvorsitzende und die Schulleitung jeweils. Danach wurde im Rahmen des PQM-Teams dieser Bericht einmal gelesen und auch mögliche Verbesserungen für die Rückmeldungen wurden erhoben. Danach wurde der BLI-Bericht an alle Mitglieder der Steuergruppe auch ausgeteilt, die bis jetzt noch daran arbeiten,

genau differenziert die zukünftigen Entwicklungsschritte der Schule herauszufiltern. Und die Ergebnisse der BLI wurden auch in Form einer Gesamtkonferenz dem ganzen Kollegium zur Verfügung gestellt und der Bericht wird im Kollegium auch in kopierter Form ausgestellt. Also Transparenz der Ergebnisse.

6. *Welche Reaktionen hat das BLI-Ergebnis hervorgerufen (bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)?*

Es war eine Bestätigung, also es hat insgesamt positiv für die Schule gewirkt, denn alle waren zuerst einmal froh darüber, dass die Schule das geschafft hat. Und das von außen, von der Inspektion auch bestätigt wurde, dass die Schule sich auf dem richtigen Weg befindet. [Aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht.]

7. *Welche Konsequenzen hat die Schule aus der BLI gezogen?*

Da ein Ergebnis der BLI ja auch war, dass die Schule im Bereich Personal- und Teamentwicklung hier noch Entwicklungspotenzial besitzt, geschieht jetzt, dass von der zentralen Position des Schulleiters weg verschiedene Verantwortungsbereiche auch auf eine mittlere Ebene der Funktionsträger übertragen wird. Das bedeutet, jetzt geht es darum, das genauer Stellenbeschreibungen, das was vorher bereits vorhanden war, dass das jetzt noch detaillierter ausgearbeitet wird. Und in Zukunft sollte hier noch stärker im Bereich der Personalentwicklung gearbeitet werden.

8. *Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule auf der Basis der BLI neu / anders gesetzt?*

[Wurde in der Frage Ziffer 7 beantwortet.]

#### **Fragenkomplex 4: Wirksamkeit einer BLI**

9. *In welcher Weise haben BLI bzw. PQM die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Bei uns liegt die BLI gerade einmal 4 bis 5 Monate zurück. Aber im Vorfeld war gut, dass auch Dokumentationen erstellt werden mussten. Das bedeutet, das sickert eigentlich nach unten durch. In allen Fachbereichen wird Wert darauf gelegt, dass auch Archive angelegt werden und dass das alles geordnet ist. Und ich finde, dafür ist so eine Inspektion auch sehr gut. Dass die Schule selbst erkennt, in welchen Bereichen in der Vergangenheit noch Lücken entstanden sind und das aufgearbeitet wird.

10. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Schwierig zu beantworten, denn in der Wahrnehmung der Lehrer und der ganzen betroffenen Schule überwiegt zuerst einmal das Gefühl der Kontrolle, das ja auch durch das Wort „Inspektion“ gleich zum Ausdruck kommt. Wenn ich den ganzen Prozess jetzt beobachte und rekapituliere, über Peer Review und auch über BLI, überwiegt bei mir persönlich eigentlich die Hilfestellung, der Schule bei der Entwicklung zu helfen und die Entwicklungspotenziale aufzuzeigen. Dafür ist diese Sichtweise von außen sehr, sehr notwendig. Denn wir haben daran auch erkannt, in welchen Bereichen noch weiter gearbeitet werden muss.



11. *Hat die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI verfälscht (Fassadeneffekt)?*

Ich habe selbst an Peer Reviews teilgenommen und weiß deswegen auch um die Sicht der Inspektoren. Und ich denke, man kann sehr gut auch als Inspektor erkennen, was jetzt aufgesetzt ist und was normal läuft. Und ich hoffe und gehe davon aus, dass das auch reflektiert wurde, bei Unterrichtsbeobachtungen, und auch Einfluss nahm auf die Ergebnisse. Es ist richtig, bei allen Bemühungen, den Alltag der Schule kennen zu lernen, dass das natürlich bei all den Vorbereitungen – wenn die Schule den Termin auch kennt – dass das in Wirklichkeit geschönt ist.

12. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Für unsere Schule ein klares „Ja!“. Wir hatten ja, Sie wissen das ja, einen enormen Entwicklungsstau, und wenn ich mir anschau, was hier in den vergangenen beiden Jahren angestoßen wurde, dann kann man wirklich sagen, dass hier der Schulträger aus diesem Anlass BLI heraus viele Gelder bereit gestellt hat, was sich sonst in vielen Jahren hätte realisieren lassen.

13. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*

Ja, kann ich auch bestätigen. Denn allein, die Tatsache, dass die Schule als Ganzes bewertet wird, nicht allein einzelne Lehrer, trägt eigentlich dazu bei, dass die Schule sich in der Gesamtheit aufmacht auf diesen Weg. Und im Vorfeld waren bei uns – und ich denke auch bei vielen anderen Schulen, was man so hört – gerade die Fortbildungsmaßnahmen in diesem Bereich des *offenen Unterrichts*, der Zusammenarbeit in Jahrgangsstufenteams usw. wirksam. Man kann sagen, dass jetzt hier bei uns innerhalb der Jahrgangsstufen viel intensiver zusammengearbeitet wird.

14. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Auch hier ein klares „Ja!“. Ähnlich wie man sich auf einen sportlichen Wettbewerb vorbereitet, vor dem man sich genau erkundigt, was abgeprüft wird, so war es auch hier. Und manche Hardliner des Frontalunterrichts ließen sich sicher auch für diese Phase zumindest überreden, dass es opportun ist, in der Phase schülerzentrierten Unterricht zu machen.

[*Nachfrage: Nur in dieser Phase oder als dauerhafter Impuls?*]

Prinzipiell überwiegt schon die Einsicht, dass diese Methoden durchaus ihre Berechtigung haben. Ich glaub` es sind nur ein paar Einzelfälle, bei denen das Ganz so tief drin ist, der Frontalunterricht, so dass sie wahrscheinlich auch wieder zum alten Unterrichtsstil zurückkehren. In der gesamten Breite war es sicher ein großer Schritt Richtung schülerzentrierten Unterricht.

15. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Ja, denn man hatte in unserer Steuergruppe eine klare Marschrichtung. Es war klar, die Aufgaben wurden von außen vorgegeben. Und so kam es in einem Rhythmus von drei Wochen zu regelmäßigen Steuergruppensitzungen, in denen einerseits die Er-

gebnisse ausgewertet wurden, und der der nächste Schritt – eben von SEIS+ zu Peer Review und zur Bund-Länder-Inspektion – vorbereitet wurde, eine sehr intensive Phase innerhalb der Steuergruppe.

### **Fragenkomplex 5: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

16. *Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Die BLI kann leisten, dass sie eine Schule als Gesamtheit sieht und den Blick in sehr differenzierter Weise durchführt und dann eben auch dokumentiert.

Was sie nicht leisten kann ist, was die Schule dann aus diesen differenzierten Ergebnissen macht.

17. *In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Da fällt mir nichts ein.

18. *Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Ja, denn auch bei uns an der Schule, durch den Schulleiterwechsel und durch den Entwicklungsstau war es meines Erachtens notwendig, dass hier grundlegend Dokumente einfach niedergeschrieben wurden und vorbereitet wurden für die BLI. Das bedeutet eben, in vielen Bereichen erkannte man, dass hier Lücken waren.

19. *Was müsste bei einer 2. BLI-Runde anders praktiziert werden?*

Ich denke dann ist es sinnvoll, eine fokussierte BLI zu machen. Das bedeutet im kleineren Umfang mit weniger Vorlauf von der Dauer her und von der Intensität. Und jetzt fokussiert darauf, auf die Punkte, die bei der betreffenden Schule noch einer genaueren Beobachtung bedürfen.

20. *Gelingt aus Ihrer Sicht eine transparente Rollenwahrnehmung bzw. -abgrenzung von Schulaufsicht (Regional- und Prüfungsbeauftragte), Inspektoren und Beratern (Prozessbegleiter PQM)?*

Ich finde es teilweise verwirrend, wenn einerseits ein Prüfungsbeauftragter kommt, dann ein Regionalbeauftragter und ich denke, dass für die breite Masse im Lehrerkollegium der Unterschied nicht klar ist.

21. *Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Ja, er ist insgesamt sinnvoll aufeinander abgestimmt. Für uns als Schule war es schwierig, weil der Termin zu kurzfristig angesetzt wurde. Es war nur mit einer enormen Kraftanstrengung möglich, weil man von diesem ursprünglichen Zeitfenster, was sich so über fünf Jahre erstreckt, von SEIS+ bis BLI, abwich. Da wäre mein Appell, dass man sich an diesen Zeitvorstellungen hält, so dass die Schule die Möglichkeit erhält, einen Schritt nach dem anderen zu gehen.

### **Fragenkomplex 6: Unterstützungsleistungen nach einer BLI**

22. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchiLf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefor-*

*dert, um eine effiziente Hilfe bei der Analyse und Bearbeitung der BLI-Ergebnisse zu erhalten?*

Der Prozessbegleiter ist gleich nach der BLI über das Ergebnis informiert worden und er wird auch gleich in der nächsten Woche an unsere Schule kommen. Wir haben auch schon an der Schule durch Unterrichtscoaches eine Fortbildung gehabt, die in Richtung Tandem-Bildung bei den Lehrern geht. Das war bereits vor der BLI geplant und ist jetzt, nach der BLI, realisiert worden. Und der Prozessbegleiter ist eingebunden in die nächsten Schritte, die auch mit der Steuergruppe zu tun haben. Momentan sind zwei Kollegen im regionalen Fortbildungszentrum, um im Bereich der Steuergruppe noch mehr Professionalität zu erreichen.

*23. Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Da ich nicht den Überblick habe wie der Schulleiter, ist dies für mich sehr schwer. Allerdings hat der Prozessbegleiter uns in entscheidenden Phasen gerade bei der Dokumentation oder gerade im Vorfeld der BLI – auch dadurch, dass er anwesend war in der Schule und dadurch, dass er anwesend war in Steuergruppensitzungen – hat er uns in entscheidenden Phasen schon unterstützt.

### **Fragenkomplex 7: Steuergruppenarbeit**

*24. Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?  
„Sieben.“*

*25. Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?*

Die Steuergruppe ist bei uns ungewöhnlich besetzt. Es gibt Vertreter der Eltern, der Lehrer, Vertreter der Schüler sowie die Schulleitung, die anwesend ist. Diese Besetzung gab es schon traditionell, auch schon, bevor der jetzige Schulleiter an der Schule war. *[Aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht.]*

*26. Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?*

In der Vergangenheit kam das dadurch, dass das Peer Review und SEIS+ die nächsten Schritte schon vorgaben. Der Steuergruppenleiter, also ich, hat sich im Vorfeld mit dem Schulleiter abgesprochen, welche Punkte als nächstes besprochen werden müssen und in der Steuergruppensitzung hat man die nächsten Schritte dann auch geplant.

*27. Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung?  
Wenn ja, in welcher Weise?*

Ich weiß, dass das häufig ein Konfliktfeld ist, aber Gott sei dank war das bei uns an der Schule nicht der Fall. Hier kam es zu keinen Spannungen, weil diese Schritte sehr gut vorbereitet wurden und weil von außen auch diese Schritte vorgegeben wurden.

*28. Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Die Steuergruppe ist insgesamt anfällig dafür, dass sie im Lehrerkollegium als ein elitäres Grüppchen angesehen werden könnte, wenn sie zu sehr versucht, Überzeu-

gungsarbeit zu leisten und auf Gesamtkonferenzen vorzutragen, dass eine Art des Unterrichts beispielsweise sich etablieren sollte. Hier ist es sehr, sehr wichtig – und man muss genau aufpassen, dass es nicht zur Instrumentalisierung der Steuergruppe kommt – und andererseits darf sich die Steuergruppe nicht in Kompetenzen der Schulleitung, diese Grauzone, einmischen. Da muss man die Schritte genau abstimmen aufeinander.

*29. Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Ja, indem von Seiten des Kollegiums noch mehr Kollegen teilnehmen könnten. Und indem die pädagogische Arbeit noch mehr thematisiert werden sollte. Dadurch, dass bei uns Lehrer und Schüler drin sitzen, geht es oft auch um organisatorische Dinge.

### **Fragenkomplex 8: Ungelenkte Stellungnahme**

*30. Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Nach meiner Ansicht ist hier alles angesprochen worden.

## D3.11 Schule 6 (Steuergruppenleitung)

**Interview 11** geführt mit: **StGL 5**  
**Funktion:** Leitung der Steuergruppe  
**Schule:** DS 6  
**Datum:** 07.11.2009  
**Dauer:** 31'

### Fragenkomplex 1: Akzente des Interviewpartners

1. *Bevor wir auf die Ihnen bereits bekannten Fragen eingehen, sollen Sie die Gelegenheit haben, zum Themenfeld BLI / PQM zu äußern, was Ihnen besonders wichtig ist. Worauf möchten Sie unbedingt eingehen?*

Was allgemein zu sagen ist, ist, dass ich die Koordination der Steuergruppe inne habe und erst relativ kurzfristig übernommen habe und dass ich noch dabei bin, mich da rein zu denken. Und je weiter ich mich reindenke, ich sehe, wie komplex das Ganze ist. Ich hab mich erst nur als Koordinatorin dieser Gruppe gesehen, aber PQM ist ja nicht nur eine Sache einer kleinen Gruppe, sondern das ist ja soviel, das merkt man erst so nach und nach und dann merkt man auch erst den Zusammenhang mit der Bund-Länder-Evaluation und den ganzen anderen Evaluationen. Und da war ich auch sehr froh, dass wir diesen Prozessberater hatten. Und als ich auf dieser Fortbildung war zur Vorbereitung der BLI, da habe ich gedacht: „Oh, Gott, worauf hast du dich denn hier eingelassen!“ Das ist schon sehr komplex und was ich schwierig finde, das ist, dass ich selbst damit schon Probleme habe und das ist dann schwierig rüberzubringen, dass das nicht so'n Grüppchen für sich ist; das ist eine echte Herausforderung: Die Kollegen zu motivieren und eine Schnittstelle zu sein zwischen Schulleitung und Kollegium.

### Fragenkomplex 2: Umgang mit und Wirkung der BLI im Vorfeld

2. *Welche Reaktionen hat die bevorstehende BLI an der Schule hervorgerufen (Z.B. Stimmungen, Erwartungen bei den Interviewpartnern, in der Elternschaft, unter den Lehrkräften und Schülern)? Unmittelbar vor der BLI, d.h. in den letzten Wochen und Monaten und langfristig, d.h. in einem Mehr-Jahres-Zeitraum?*

Kurz vor der BLI kann man bei einigen Personen schon von „Panik“ sprechen, weil das ja schon ne Überprüfung ist und man will gut dastehen und das Das-Schaffen-wir-alles-nicht und das Das-fehlt-noch ... das hat schon zu Missstimmungen geführt. Es gibt dann Leute, die sehr perfektionistisch sind und die alles Mögliche an Dokumenten vorlegen wollen. Und dann gibt es andere Leute, die dann eher genervt sind. Das ist so kurzfristig, da gab's schon Spannungen.

Langfristig gab's schon Konflikte. Wir haben ja eine Steuergruppe gebildet. Und wir waren ja zusammen auf dieser Fortbildung und dann gibt es schon Teilnehmer, die dann persönlich werden. Die sagen dann: „Du hast das noch nicht geschafft, nun mal schnell, da fehlt noch was, hopp, hopp, hopp!“ Das sind aber die, die nicht unbedingt im Schulbetrieb arbeiten. Die, im Schulbetrieb arbeiten, sagen: „Wir haben ja auch noch unser ganz normales Schulgeschäft und das können wir ja nicht liegen lassen.“

Die erste Wirkung der BLI war jedenfalls eher negativ, jedenfalls kurzfristig. Es wurde gesagt: „Für die Bund-Länder-Inspektion wird jetzt `ne Bühne gebaut, ein paar Kulissen geschoben und danach machen wir wieder weiter wie vorher. Und ich sehe jetzt meine Aufgabe darin, transparent zu machen, dass PQM nicht mit der BLI abgeschlossen ist, sondern – das habe ich auch nie so gesehen – sondern, dass das danach weiter geht und dass das eine Schubkraft geben soll. Ich glaube, wir haben schon ganz gute Projekte angestoßen, aber wir müssen das noch transparenter machen, dass das noch gesehen wird, dass das wirklich `ne Wirkung hat. Und ich finde das sogar positiv, dass `mal jemand kommt und sich dafür interessiert. Denn das ist auch `ne Wertschätzung.

*3. Welche Vorbereitungen auf die bevorstehende BLI hat die Schule getroffen?*

Erst `mal alle die, die ja beschrieben werden in den ganzen Informationsschreiben und was wirklich viel war, weil wir ja gemerkt haben, dass das eine oder andere gefehlt hat oder wo es überhaupt lag. Viel Organisatorisches – ach ja, die BLI-Gruppe wurde eingerichtet. Und, ach ja, die Monitore mit den Stundenplaninfos wurden eingerichtet und die Schilder mit den Namen an den Türen. Sonst fällt mir nicht viel ein.

*4. In welcher Weise hat die bevorstehende BLI die Qualität Ihrer Schule beeinflusst (also bereits im Vorfeld)?*

Ganz bestimmt bei der Dokumentation und bei der Möglichkeit, Einblick in finanzielle Strukturen zu bekommen. Und da glaube ich, da ist die Qualität noch nicht perfekt, aber da ist die Qualität auf dem Weg, dass es besser wird. Auf jeden Fall hat es dazu geführt, dass die verschiedenen Abteilungen besser zusammenarbeiten, allein dadurch, dass sie gezwungen waren, ihre Arbeitsweise offenzulegen. Und gerade was das Finanzielle anbelangt, da sind wir so in einer Schieflage, nicht die finanzielle Ausstattung, das geht ja, aber da sind viele unzufrieden. Nun sind alle Informationen in den BLI-Ordern drin und das wurde dem Kollegium auch vorgestellt und jeder kann darüber reden und persönlich Einfluss nehmen. Das war für mich auch interessant. Weil ich das Gefühl habe, ich habe jetzt `mal richtig Einblick in diese ganze Komplexität bekommen.

### **Fragenkomplex 3: Wirksamkeit von PQM und BLI**

*5. Welche Entwicklungsschwerpunkte hat die Schule in den vergangenen Jahren gesetzt?*

Ganz wichtig war die Transparenz der Verfahrenswege. Außerdem die Weiterentwicklung des Personalentwicklungskonzeptes und eng verknüpft damit ein Fortbildungskonzept. Ganz großes Ziel ist, den einheimischen<sup>286</sup> und den deutschen Zweig zusammenzukriegen. Auf der einheimischen Seite wird das ja immer eher verordnet und wir Deutschen haben ja das Problem, dass wir nicht viele Anbieter haben; das Fortbildungszentrum wurde hier ja geschlossen. Fortbildung ist hier schwierig. Da muss man schon genau planen, wen lädt man denn ein? Und unsere erste Maßnahmen sollte sein – da sind wir gerade dabei – in allen Stufen zu erheben, was wünschen sich die Lehrer eigentlich an Fortbildung, aber auch, was glauben die Koordi-

---

286 Im Originaltext wird hier die Nationalität des Sitzlandes der Schule genannt; wurde aus Gründen der Vertraulichkeit auch bei den weiteren Interviewpassagen entsprechend geändert.

natoren, was die Schule braucht, und auch im Personalentwicklungskonzept: Was braucht die Schule eigentlich?

6. *In welcher Weise hat das PQM (nicht die BLI) die Qualität Ihrer Schule beeinflusst?*

Die Gruppe gibt es noch nicht sehr lange, erst seit [Passus aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht]. Die Leute, die die Schule führen, wurden aufgeschreckt dadurch. Die Arbeit der Gruppe wurde anfangs als Bedrohung, als Einmischung empfunden. Viele haben das auch als Überprüfung gesehen. Aber dadurch – wie Sie auch schon sagten – kam es auch zu einem Spannungsfeld, aus dem sich sehr viel heraus entwickelt. Und es war eine schwierige Arbeit, erst `mal akzeptiert zu werden.

7. *Übt die BLI aus Ihrer Sicht eher eine Kontroll- oder eine Entwicklungsfunktion aus?*

Eindeutig eine Entwicklungsfunktion, ja auch wenn das anders wahrgenommen wird. Und zwar dadurch, dass wir in der Steuergruppe ja nicht nur aus Lehrern zusammengesetzt sind, sondern auch aus Eltern, Schülervertretern, Vorstand. Wir haben ja versucht, eigentlich jeden Bereich abzudecken. Weil wir aus so vielen verschiedenen Blickwinkeln gucken, glaube ich, kommen wir auch auf verschiedene Maßnahmen, auf die man aus einer Perspektive gar nicht kommen würde. Und wir haben auch gar nicht den Anspruch, alles kontrollieren zu wollen, sondern wir sind in unserer Arbeitsgruppe eher konstruktiv, kreativ – klar, wir möchten natürlich schon, dass man uns ernst nimmt. Schwerpunkte unserer Arbeit sind die Maßnahmen und wie wir die umsetzen.

8. *Verfälscht die Vorbereitung Ihrer Schule auf die BLI die Ergebnisse der BLI (Fasadenaufbau)?*

Ich glaube nicht. Zwischendurch dachte ich schon, so ein bisschen. Also richtig verfälschen nicht. Vielleicht „verschönert“ ein bisschen, dass man mit den Schildern sagt: „Noch `mal schnell aufhängen.“ Aber ich sag` jetzt `mal ein Beispiel, mit dem Leitbild, da sagt jemand: „Das kenn ich jetzt gar nicht `mal so richtig. Was stand denn da drin. Vielleicht sollte man das den Kollegen jetzt doch noch `mal ins Fach legen.“ Das ist natürlich dann, wenn Sie so wollen, `ne Verfälschung, weil vorher, da wusste so keiner richtig `was, vor allem die einheimischen Kollegen nicht.“ Dann ist aufgefallen: „Es gibt ja einen großen Unterschied zwischen dem Leitbild auf Deutsch und dem Leitbild in der Sprache des Sitzlandes.“ Insofern ist das natürlich `ne Verfälschung, als wenn die BLI plötzlich kommen würde. Aber im Endeffekt natürlich auch nicht. Denn nun wissen ja alle das Gleiche.

9. *Wie reagierte der Schulträger auf die bevorstehende BLI (z.B. zusätzliche Gelder für Gebäudeinstandhaltung, Verbesserung der Infrastruktur und Ausstattung, häufigere, zielorientiertere Treffen)?*

Ja, einige Sachen sind in Gang gekommen, wie z.B. die Medienwagen. Wir haben Medienwagen, wir haben das gespendet bekommen, diese Beamer. Seit einem Jahr stehen die da in irgendeinem Keller `rum. Und jetzt, wo BLI ansteht, da werden die aufgebaut und verteilt – da merkt man schon ... genauso mit den Monitoren [die die

Stunden- und Raumänderungen für Schüler und Lehrkräfte anzeigen, der Verfasser], das ist auch schon seit längerer Zeit angedacht und wurde nie umgesetzt, angeblich war kein Geld da, und für BLI macht man dann doch noch etwas locker.

10. *Haben die Lehrkräfte im Kontext der BLI stärker miteinander kooperiert?*  
Das kann ich nicht so richtig sagen [aus Gründen der Vertraulichkeit gelöscht].

11. *Haben Lehrkräfte bewusst Anstrengungen unternommen, vermehrt schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu praktizieren?*

Also, der Schulleiter hat uns ja den Unterrichtsbeobachtungsbogen gegeben, den haben wir auch in die Landessprache übersetzt und wir sind den auch mit unserer landessprachigen Kollegen durchgegangen. Zunächst war die Reaktion: „Meine Güte, machen wir doch schon. Was soll das?“ Aber einige Zeit später kam eine Kollegin in die Grundschule und sagte: „Ihr macht doch da so viel. Kann ich mir das `mal angucken?“ Das fand ich einen sehr positiven Effekt.

12. *Arbeitete die Steuergruppe intensiver und effizienter als zuvor?*

Nein. Als das Thema anfang, da haben wir intensiv gearbeitet. Es ist – ich will nicht sagen die Luft `raus – aber es ist sehr anstrengend und allein diese Meilensteinplanung! Wir haben einiges aus der Fortbildung mitgenommen: Wie man Projekte umsetzt, wie man plant, wie man motiviert, wie man kommuniziert. Da haben wir auch sehr viel Energie `reingesteckt. Wir sind jetzt ein bisschen `runtergefahren.

#### **Fragenkomplex 4: Möglichkeiten und Grenzen einer BLI – Fazit / Empfehlungen**

13. *Was kann eine BLI in Ihren Augen leisten, was nicht?*

Was sie leisten kann, das ist, einen positiven Anstoß zu geben, einen Leistungsanreiz, dass man sich mehr anstrengt. Man vergleicht sich ja dann auch mit den Nachbarschulen.

Ich kann das jetzt nur an einzelnen Beispielen festmachen, aber ich glaube, Sie ändern eigentlich die Lehrer grundsätzlich nicht. Das glaube ich. Da kommt zwar die eine oder andere Kollegin und sagt: „Ich könnte mich ja `mal damit befassen.“ Aber so im Großen und Ganzen macht jeder weiter. Ich weiß es nicht, so ist mein Eindruck. Einfach, weil jeder `ne bestimmte Lehrerpersönlichkeit ist, und ich glaube, dass sich nicht so viel daran ändert, auch wenn man vielleicht mehr zusammenarbeitet. Aber was die Unterrichtsform anbelangt, ganz ehrlich glaube ich, dass Lehrer da resistent sind. [Lehrkraft lacht.]

14. *In welcher Weise könnte eine BLI aus Ihrer Sicht verbessert werden?*

Es ist viel Arbeit, was uns besonders viel vorkam, das ist diese ganze Dokumentation. Da hatte ich auch das Gefühl: „Was wollen die alles wissen?“ Ich hatte den Eindruck: „Interessiert die eigentlich, wie wir unterrichten?“ Jetzt glaub` ich das schon, wenn die kommen. Aber wir haben so viel Zeit mit irgendwelchen Dokumenten verbracht, die miteinander verglichen, ob das Datum stimmt und „da steht etwas anderes“ ... Das fand` ich einfach unpassend.



15. *Hat sich der Aufwand im Zusammenhang mit der BLI für die Schule gelohnt?*

Ich glaube ja, wenn das nicht zur einer Demotivation führt und zu einer Überforderung von Verwaltung und auch Schulleitung oder Koordinatoren, wo wirklich viel Zeit `draufgeht, die Sachen zusammenzustellen, allein das Einscannen! Da gab es wirklich Spannungen zwischen uns. Dann war das Dokument nicht ausgedruckt, dann wurde man angepöfeln von Kollegen ... Das hat zu Spannungen geführt. Das kann auch kippen. Dass man dann sagt: „Das ist uns jetzt egal.“

16. *Sind BLI und der gesamte PQM-Prozess sinnvoll aufeinander abgestimmt?*

Ich bin noch so dabei, das zu durchschauen. Ich frag` mich nämlich, wie geht es dann weiter. Dann ist BLI vorbei und fangen wir dann wieder von vorne an? Dann machen wir wieder eine SEIS+ - Umfrage. Da würde ich mir wünschen, dass das mehr so aufeinander aufbaut, dass das nicht wieder von vorne losgeht, dass man auf einem höheren Niveau einsteigt. Das könnte man, um ein Ziel vor Augen zu haben, verbessern.

### **Fragenkomplex 5: Unterstützungsleistungen vor und nach einer BLI**

17. *In welcher Weise hat Ihre Schule Unterstützung (über SchILf, REFO, Prozessbegleiter, Besuch des Regional- / Prüfungsbeauftragten, Dialog mit ihnen) angefordert, um eine effiziente Hilfe bei der Vorbereitung der BLI zu erhalten?*

Das Einzige, was mir einfällt, ist der Prozessbegleiter. Der hat das wirklich toll gemacht. Der hat immer seine Hilfe angeboten. Und ich finde die Fortbildungen, die er gemacht hat, die waren sehr gut auf unsere Probleme und unsere Situation zugeschnitten. Das fand` ich gut. Aber darüber hinaus war nichts.

Wir haben das ja mit den anderen Schulen in der Region zusammen gemacht. Wir sind ja sehr unterschiedlich weit. Der Prozessbegleiter hat das sehr konkret gemacht, an unterschiedlichen Beispielen. „Nehmt `mal ´ne Maßnahme!“ Und dann hat er uns das an der Meilenstein-Planung vorgestellt. Und an Hand dieser konkreten Maßnahme sollten wir das dann umsetzen. Und das was sehr gut, weil wir diese Maßnahmen immer an Beispielen für die Schule direkt erarbeitet haben. Und wir haben vieles für die Schule direkt so übernehmen können. Oder es war ein Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung. Man ging einfach mit dem Gefühl nach Haus`: Ich bin konkret einen Schritt weiter gekommen.

18. *Schätzen Sie die Wirksamkeit der Prozessbegleiter PQM für die Qualitätsverbesserung Ihrer Schule ein.*

Sehr gut, wirklich.

### **Fragenkomplex 6: Steuergruppenarbeit**

19. *Als wie hoch schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (höchster Wert) die Beteiligung der Steuergruppe an der schulischen Qualitätsentwicklung ein?*

Ich würde sagen: „fünf“ oder „sechs“.

20. *Wie wurde die Steuergruppe besetzt? Wer hat darüber entschieden?*

Ich glaube, das war der Steuergruppenleiter selber, mein Vorgänger. Die Mitglieder wurden dann von den Gremien gewählt.

21. *Wer hat der Steuergruppe Aufträge erteilt?*

Ich glaube, zu Beginn musste sich die Steuergruppe darum bemühen, überhaupt einen Auftrag zu bekommen. Jetzt mittlerweile, dadurch dass wir auch ein Mitglied der Schulleitung darin haben – ich habe dem auch zugestimmt, weil das ist viel einfacher, als wenn man noch eine Sitzung macht und noch eine und dann alles erklärt, was auch zu Missverständnissen geführt hat und zu Unstimmigkeiten – dann ist das viel einfacher, Aufträge direkt zu bekommen.

22. *Kam es zu Spannungen/Konflikten mit dem Kollegium oder der Schulleitung? Wenn ja, in welcher Weise?*

Steuergruppe – Kollegium nicht, das nicht. Aber Steuergruppe – Schulleitung, am Anfang ganz extrem. Ich erinnere mich daran, wir haben wöchentliche Schulleitungssitzungen Schulleitung – Koordinatoren, und die einheimischen Kollegen verstehen das System überhaupt nicht. Weil das nicht in deren Denkweise enthalten ist, dass eine Gruppe, die keine Koordinatoren sind, trotzdem Vorschläge für die Schulentwicklung machen. Die einheimischen Kollegen denken sehr hierarchisch. Man muss also erst eine bestimmte Stufe erreichen und dann darf man solche Vorschläge machen, ich überspitz` jetzt `mal. Wir haben eine der Koordinatoren mit ins Boot geholt, wir haben gedacht: „Irgendwie müssen wir das jetzt `mal aufbrechen, “ damit die uns nicht als Konkurrenz betrachten, aber so richtig glücklich bin ich damit immer noch nicht.

23. *Wo liegen bislang die Grenzen der Steuergruppenarbeit?*

Was ich sehe ist die Motivation der Kollegen. Wir haben zwar viele Maßnahmen, aber die Idee einer Steuergruppe ist ja zu *steuern*, nicht alles selber zu machen, das kann man ja gar nicht. Aber die ganzen Leute zu motivieren, da sehe ich eine ganz große Grenze.

24. *Wie könnte die Steuergruppe noch wirksamer in den Prozess einbezogen werden?*

Da mach` ich mir gerade auch Gedanken. Wirksamer erstmal dadurch, dass ich das Bild von PQM realistischer `überbringe, ich glaube das stimmt so nicht. Entweder werden wir gar nicht wahrgenommen oder als `ne zusätzliche Arbeitsgruppe. Da muss natürlich auch die Schulleitung mitmachen. Wir müssen anders positioniert werden, um wirksamer werden zu können. Denn wenn uns keiner in unserer Wertigkeit wahrnimmt – das muss sich ändern. Damit es auch keine Konkurrenz gibt: „Das ist jetzt ein Projekt der Schulleitung und das ein PQM-Projekt.“ Die Position muss besser geklärt werden.

## **Fragenkomplex 7: Ungelenkte Stellungnahme**

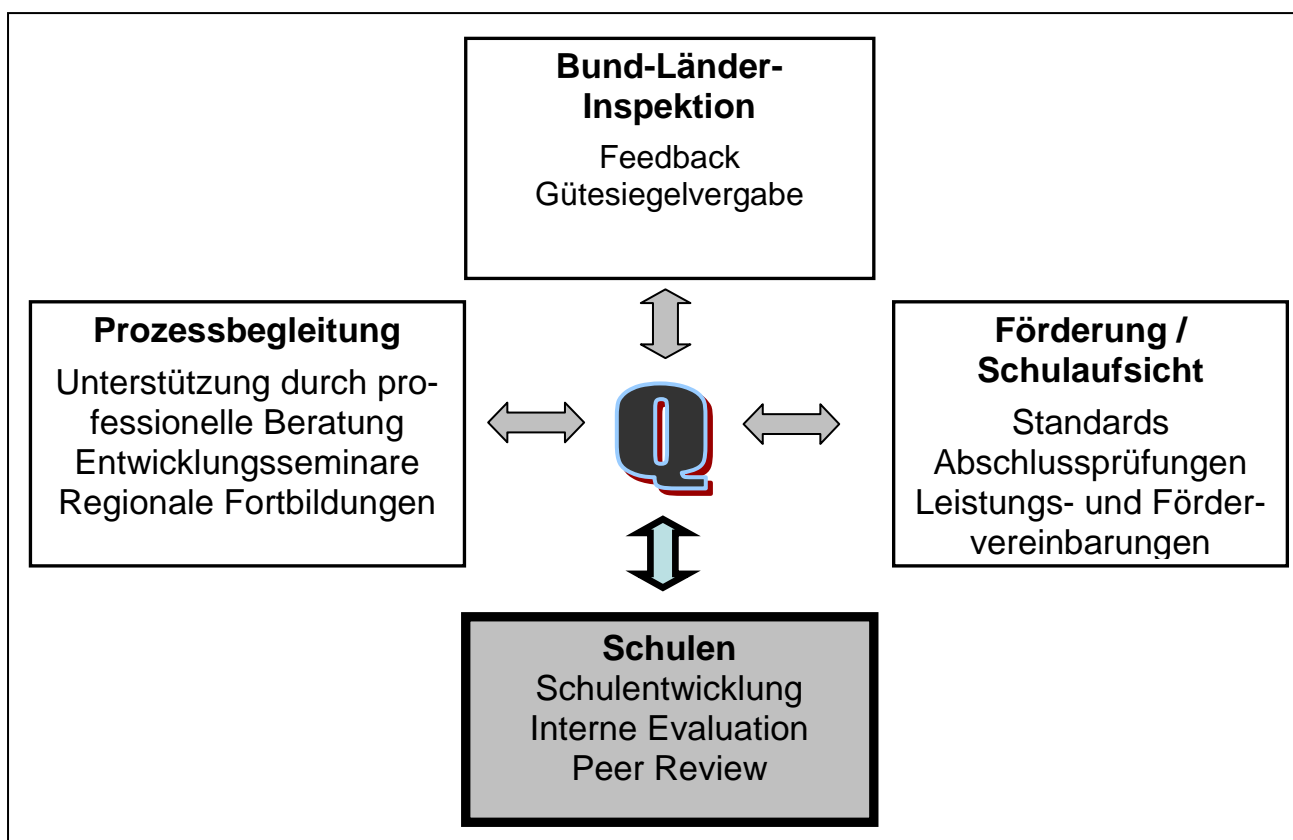
25. *Ist alles zur Sprache gekommen, was Sie zum Themenkomplex BLI / PQM äußern wollten – oder worauf möchten Sie noch abschließend hinweisen?*

Nein, da fällt mir nichts weiter ein.

### Inhaltsverzeichnis

1. Zentrale Felder des Pädagogischen Qualitätsmanagements
2. Perspektivenwechsel im Bildungsbereich
3. Ergebnisorientierung im Bereich des Lehrens und Lernens
4. Vorbereitung auf die Bund-Länder-Inspektion
5. Pilotinspektionen
6. Qualitätsprozesse im Anschluss an die Schulinspektion
7. Unterstützung der Schulen
8. Funktions- und Rollenbestimmung von Schulaufsicht, Schulinspektion und Schulberatung
9. Evaluation des Pädagogischen Qualitätsmanagements
10. Stand der Umsetzung

### Die vier Felder des Pädagogischen Qualitätsmanagements



287 Zustimmungende Kenntnisnahme durch den 247. BLASchA am 09./10.12.2008

## **1. Zentrale Felder des Pädagogischen Qualitätsmanagements**

Das pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland wird auf vier Feldern wirksam. Den Hauptbeitrag erbringen die Schulen. Bei ihnen liegt die Hauptverantwortung für den Entwicklungsprozess. Die Schule definiert ihre Ziele, Entwicklungsschritte und internen Evaluationsmaßnahmen im Rahmen ihrer verfügbaren Ressourcen. Das zweite Feld bilden Förder- und schulaufsichtliche Maßnahmen. Neben den klassischen Aufgaben der Schulaufsicht entsprechend dem Inland müssen die Deutschen Schulen im Ausland, die fast ausschließlich in privater Trägerschaft sind, finanziell und personell gefördert werden. Hinzu kommt auf einem dritten Feld als externes Evaluations-Instrument die Bund-Länder-Inspektion (BLI). Diese BLI stellt Schulqualität fest, dient der Rechenschaftslegung, legt Entwicklungspotenziale offen und generiert Steuerungswissen. Um die Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen, wird auf einem vierten Feld zurzeit ein Beratungssystem aufgebaut. Kern ist ein Netzwerk von 10 Prozessbegleitern PQM, die die Schulen auf Anforderung in ihren Schulentwicklungsprozessen begleiten.

## **2. Perspektivenwechsel im Bildungsbereich**

Wesentliche Grundlage für die Ausrichtung der Deutschen Schulen im Ausland ist die Entwicklung des innerdeutschen Bildungssystems. Die Steuerung der Auslandsschulen durch die Fördernden Stellen erfolgt im pädagogischen Bereich auf einer „mittleren Linie“ der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Deshalb soll im Folgenden der Blick zu Beginn auf das inländische Schulsystem gelenkt werden.

Die Bildungsforschung hat vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleiche mehr Eigenverantwortung von Schulen eingefordert: Die Autonomie der Einzelschule ist (...) eine wesentliche Voraussetzung für Leistungssteigerung und Wettbewerb (Klieme). Michael Schratz spricht vom Mega-Trend der Dezentralisierung und weist auf den Zusammenhang mit der Evaluation hin: Wenn Schulen finanziell und curricular autonomer und unabhängiger werden, besteht eine entsprechend größere Notwendigkeit für Überprüfung und Vergleiche. Es entsteht die Frage nach einer neuen Grammatik der Systemregulierung und neuen Steuerungsinstrumenten. Der Dezentralisierung auf der operativen Ebene entspricht eine Re-Zentralisierung auf der strategischen Ebene durch neue Steuerungsinstrumente wie der Schulinspektion. Dieser Zusammenhang wird auf die Formel gebracht: Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Qualitätsmaßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse.

Schulforschung, internationale Vergleichsstudien und Praxiserfahrungen legen den Schluss nahe, dass es der Qualität gut tut, wenn den Schulen möglichst wenig Vorgaben gemacht werden, diese aber hochverbindlich sind: Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen und Fremdevaluationen definieren Leistungserwartungen und legen Ergebnisse offen. Was Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten auf der Unterrichtsebene leisten sollen (sie definieren, was Schüler/innen können sollen und erheben den Leistungsstand), sollen Qualitätsrahmen und Evaluationen auf der Schulebene leisten (sie beschreiben ein Idealbild „guter Schule“ und erheben die Schulqualität).

Diese Form einer Outputsteuerung bedeutet: Die Bildungspolitik steuert primär ergebnisorientiert. Es handelt sich damit um eine indirekte Art der Steuerung im Sinne einer Kontextsteuerung. Die strategische Führung liegt bei den Behörden. Diese erteilen den Leistungsauftrag. Die operative Führung liegt in den Händen der Schulleitung. Dieses Konzept verändert im Inland die Rolle der Schulaufsicht, die sich zukünftig auf das Controlling konzentriert. In den meisten Ländern werden zu diesem Zweck Zielvereinbarungen abgeschlossen. Überprüft wird nach einer Entwicklungszeit, ob die Ziele auch erreicht werden. Wenn Ergebnisse messbar sind, können Stärken und Schwächen identifiziert werden; die entsprechende Analyse ist die Grundlage für kontinuierliche Verbesserungen – einzelne Schulen wie das gesamte Schulsystem werden zu Lernenden Organisationen.

Für das Deutsche Auslandsschulwesen gilt: Deutsche Auslandsschulen sind in der Regel private Schulen nach Landesrecht. Damit ist eine Steuerung primär in indirekter Form über die Genehmigung von Bildungsgängen, die Vergabe von Abschlüssen, eine materielle, personelle und finanzielle Förderung möglich. Deutsche Auslandsschulen zeichnen sich seit jeher durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Profilbildung und unternehmerischem Handeln aus. Sie müssen umfeldbezogenen arbeiten, auf sich aufmerksam machen und Mittel erwirtschaften. Insofern kommt der Trend zu Teilautonomie und indirekten Outputsteuerung dem Charakter und Selbstverständnis der Auslandsschulen entgegen. Mit dem Aufbau des PQM geht ein Perspektivenwechsel einher: Neue Instrumente der Outputsteuerung ergänzen die bisherige Inputsteuerung. Auf diese Weise kann Eigenverantwortung mit Qualitätssicherung verbunden werden.

### **3. Ergebnisorientierung im Bereich des Lehrens und Lernens**

Im Zentrum „guter Schule“ steht die Unterrichtsqualität. Deshalb sind in den vergangenen Jahren Fragen der Unterrichtsentwicklung ins Zentrum der Schulforschung gerückt.

Entsprechende Forschungsergebnisse im Bereich des „Lehrens und Lernens“ haben einen Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung ausgelöst und eine Ergebnisorientierung begründet. Bahnbrechend wirkte in diesem Zusammenhang die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards einer Gruppe von Wissenschaftlern um Eckhard Klieme. Sie erklärten, Ergebniskontrolle und Feedback seien ein unverzichtbarer Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung.

Die Forderung nach Bildungsstandards, schulischen Vergleichstests und zentralen Abschlussprüfungen hat sich in den vergangenen Jahren bundesweit durchgesetzt. Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenksstück dar. Sie benennen die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben. (Klieme)

Bislang galten in den Deutschen Schulen im Ausland – neben den Anforderungen der Sitzstaaten – unterschiedliche Lehrpläne der Länder. Erste Stationen auf dem Weg zu einer größeren Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Ergebnisorientierung in Kernbereichen des Unterrichts, insbesondere im Fach Deutsch, sind die Teilnahme der Auslandsschulen an Vergleichsarbeiten der Länder, eine regionale Vereinheitlichung der Lehrpläne – die sehr weit fortgeschritten ist – sowie eine Zentrale Abschlussprüfung auf der Basis des Lehrplans eines Landes und der KMK-Bildungsstandards am Ende der Klasse 10 an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe; die Einführung von Zentralen Klassenarbeiten am Ende der Klasse 10 an Auslandsschulen mit voll ausgebauter gymnasialer Oberstufe soll im Schuljahr 2008/2009 folgen.

Zurzeit werden die curricularen Grundlagen für eine Zentrale Abschlussprüfung auf Abiturniveau gelegt. Im Jahr 2006 hat der BLASchA beschlossen, ein Kerncurriculum für die Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland auf der Basis der Lehr- beziehungsweise Bildungspläne der Länder Baden-Württemberg und Thüringen zu erarbeiten. Die Curricula dieser Länder sind im Auslandsschulwesen am weitesten verbreitet.

Dieses Kerncurriculum wird die Grundlage zentral gestellter Abituraufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Physik, Chemie und Geschichte darstellen. Es wird die Gleichwertigkeit, nicht die Gleichartigkeit der Lernergebnisse an den unterschiedlichen, von landestypischen Kontextbedingungen geprägten Deutschen Schulen sichern.

Auch der Qualitätsrahmen für die Auslandsschulen nennt den Erfolg einer Schule bei den Abschlüssen der Schülerinnen und Schüler als Kriterium und Indikator für Qualität.

Die Bund-Länder-Inspektoren haben deshalb auch den Auftrag, die Ergebnisse schulischen Lernens, wie sie in Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben erhoben werden, in die Bewertung der Schulqualität einzubeziehen. Sobald eine weltweit weitgehend einheitliche Abiturprüfung stattfindet, können auch Prüfungsergebnisse als Indikator für die Qualität einer Schule herangezogen werden.

#### **4. Vorbereitung auf die Bund-Länder-Inspektion**

Die Deutschen Schulen im Ausland wurden langfristig und systematisch auf die Schulinspektionen vorbereitet. Alle Schulen haben zuvor in einem mehrjährigen Prozess die Stationen Schulentwicklungsseminar, Selbstevaluation, Besuch kritischer Freunde (Peer Review) durchlaufen und intensiv mit dem Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland gearbeitet. Auf mehreren Schulleitertagungen wurde über die BLI informiert und die Inspektionsinstrumente sind in dem für Schulleitungen geschützten Bereich im Netz einsehbar ([www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de)). Bei Schulbesuchen und in Gesprächen mit Schulleitern hat sich der Eindruck gefestigt, dass die Auslandsschulen intensiv an ihrer Entwicklung arbeiten und die Bund-Länder-Inspektion bereits im Vorfeld wirkt. Die Ankündigung der Inspektion hat bereits die weitere Schulentwicklung stimuliert.

## **5. Pilot-Inspektionen**

Im Lauf des Jahres 2008 werden 3 Pilot-Inspektionen an Deutschen Auslandsschulen durchgeführt. Schulinspektoren, Mitglieder der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie erfahrene Inspektoren aus Niedersachsen in der Mentorenrolle nehmen daran teil. Die Schulqualität zum Zeitpunkt der Inspektion wird festgestellt und der Schule zurückgemeldet.

Kernziel der Bund-Länder-Inspektion ist es, Stärken und Schwächen sichtbar zu machen und Potenziale für eine weitere Verbesserung der Schulqualität offenzulegen. In diesem Sinne erbringen Inspektoren für Schulen eine Serviceleistung, indem sie Einblicke in Systemzusammenhänge ermöglichen. Die Fördernden Stellen gewinnen in diesem Prozess an Steuerungswissen. Für die BLI-Verantwortlichen aus Bund und Ländern dient die Pilotphase zugleich dazu, die Verfahren und Instrumente an der Praxis zu schärfen und vor dem Einsatz an allen Schulen noch zu optimieren.

## **6. Qualitätsprozesse im Anschluss an die Schulinspektion**

Die Bund-Länder-Inspektion soll Qualitätsprozesse anstoßen. Wichtiger als die Datenerhebung und die Rückmeldung sind die Schlüsse, die die Schulen und die indirekt steuernden deutschen Stellen für die weitere Qualitätsentwicklung ziehen. Ein Schulleiter bringt diesen Zusammenhang auf die Formel: Nach der Schulinspektion beginnt die eigentliche Arbeit. Entscheidend wird sein, dass eine Maßnahmenplanung erfolgt und umgesetzt wird. Dieser Schulleiter zieht als ein positives Fazit der Inspektion, dass die Schulinspektion Wirkung zeigte: Klar verabredete Ziele sind in den nächsten Jahren zu realisieren.

Das hier vorgelegte Konzept für die Deutschen Auslandsschulen verbindet partnerschaftliche Elemente mit der verbindlichen Einforderung definierter Qualitätsstandards. Die Standards des Qualitätsrahmens für Deutsche Schulen im Ausland sind von vorgegeben, den Weg zu einer „guten Schule“ müssen die Schulen in weitgehender Eigenverantwortung festlegen. Zwischen den fördernden Stellen und den Schulen müssen Zeitziele, Ressourcen, Verantwortlichkeiten und an das Umfeld angepasste Maßnahmen dialogisch entwickelt werden.

## **7. Unterstützung der Schulen**

Die gesamte Architektur des PQM mit den Säulen Förderung und Aufsicht / Inspektion / Begleitung zielt auf eine Verbesserung der Schulqualität ab. Die Wirksamkeit von Inspektionen hängt davon ab, dass Schulen bei der Umsetzung von Inspektionsergebnissen in schulische Entwicklungspläne unterstützt werden.

Deshalb wurden weltweit 10 Prozessbegleiter PQM damit beauftragt, Schulen vor Ort zu begleiten. Die Prozessbegleiter agieren grundsätzlich in der Beraterrolle, ohne schulaufsichtlich tätig zu werden. Der entsprechende Auftrag und das entsprechende Beratungskonzept liegen vor.



## **8. Funktions- und Rollenbestimmung von Schulaufsicht, Schulinspektion und Schulberatung**

Wissenschaftler wie Praktiker haben auf das Problem der Rollenvermischung beim PQM aufmerksam gemacht. Es bestehe das Risiko, dass Schulaufsicht sich selbst evaluiert, wenn sie nach Schulbesuchen und Feedback die Schulen per Zielvereinbarung lenkt. Deshalb ist es notwendig, aufgaben- und kontextbezogen ein Rollenswitch zu vollziehen: Die Rollen Schulaufsicht, -Evaluation und -Beratung können von einer Person wahrgenommen werden, nicht aber als Rollenmix in der Zuständigkeit für Aufsicht, Evaluation und Beratung bei ein und derselben Schule. Für Auslandsschulen gilt deshalb der Grundsatz: KMK-Prüfungsbeauftragte, Regionalbeauftragte der ZfA und Schulinspektoren treten einer Schule nur in einer Rolle gegenüber. Die PQM-Prozessbegleiter agieren im Rahmen ihres schulspezifischen Auftrages unabhängig von der Schulaufsicht.

Die BLI deckt bestimmte Ziele ab, die bislang auch von ZfA-Schulinspektionen und Prüfungsbesuchen von KMK-Beauftragten verfolgt wurden. Die Berichte der systematisch und kriteriengestützt angelegten BLI können den ZfA- und KMK-Beauftragten als Quelle für Schulinformationen und als Grundlage für Interventionen dienen. Umgekehrt müssen ZfA- und Prüfungsberichte von der BLI genutzt werden. Eine Definition und Abgrenzung des jeweils spezifischen Auftrags ist notwendig.

Die ZfA ist vorrangig für Strukturfragen der AKBP im Schulbereich zuständig (insbesondere Förderung der deutschen Sprache, Personalversorgung, Liegenschaft, Leistungsziele, Ressourcensteuerung sowie Schulneugründung). Die KMK-Beauftragten sind vorrangig für Bildungsgänge (Berechtigungen, Abschlüsse, Lehrplangrundlagen) sowie die Bereitstellung von Personal (Beurlaubung, Dienstliche Beurteilung, Rückkehr usw.) zuständig. Entsprechende standardisierte Formate für Berichte im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeit sind zu erstellen.

Zentrum schulischer Arbeit ist der Unterricht. In den Kernbereichen des Unterrichts tragen Bund und Länder gemeinsam Verantwortung: Die Ländervertreter sichern vorrangig die Vergleichbarkeit mit innerdeutschen Entwicklungen und Standards und sorgen dafür, dass die unterrichtlichen Anforderungen den schulischen Abschlüssen entsprechen. Deshalb besuchen die Länderbeauftragten vornehmlich Unterricht, der auf deutsche Abschlüsse vorbereitet, und führen im Anschluss an Unterrichtsbesuche Beratungsgespräche mit den Lehrkräften. Die Regionalbeauftragten der ZfA sichern schwerpunktmäßig die auslandsschulspezifischen Anforderungen der AKBP: Förderung der deutschen Sprache / Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts sowie des DFU. Binnendifferenzierung, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Bildungsgänge sowie Nachhaltigkeit der schulischen Angebote sind primär eine gemeinsame Aufgabe. Aus dieser gemeinsamen Verantwortung ergibt sich die Notwendigkeit eines intensiven Informationsaustausches und einer anlassbezogenen Abstimmung zwischen Bundes- und Ländervertretern. Deshalb ist es notwendig, dass Bundes- und Länderbeauftragte den jeweiligen Partner in die Vorbereitung und Auswertung einer Dienstreise einbeziehen.

Im Anschluss an eine BLI entwickelt die Schule eine Maßnahmenplanung (schulischer Aktionsplan). Diese findet Eingang in eine Zielvereinbarung, die als Ergänzung der bestehenden Leistungs- und Fördervereinbarung (LuF) zwischen dem zuständigen Regionalbeauftragten und der Schule abgeschlossen wird. Ein fachlicher Austausch zwischen dem KMK-Beauftragten und dem Regionalbeauftragten findet kontinuierlich statt. Die Zielvereinbarung nennt in verbindlicher und überprüfbarer Form Ziele, Maßnahmen und Zeitpunkte der Umsetzung. Der Regionalbeauftragte unterstützt die Schule bei der Umsetzung durch Ressourcen sowie Beratung und ist für die Überprüfung der Umsetzung in enger Zusammenarbeit mit dem KMK-Prüfungsbeauftragten verantwortlich.

Bei unzureichenden Ergebnissen erfolgt auf eine BLI eine Nachinspektion. Regional- und Prüfungsbeauftragte unterstützen die Schule bei ihren Verbesserungsvorhaben. Schulen werden in der Regel Prozessbegleiter PQM hinzuziehen. Nach einer angemessenen Entwicklungszeit erfolgt eine Nachinspektion. Diese fokussiert auf die definierten Mängelbereiche.

## **9. Evaluation des Pädagogischen Qualitätsmanagements**

Allgemein ist der Grundsatz anerkannt: Wer evaluiert, muss sich auch selbst der Evaluation stellen. Ein erster Schritt sind die standardisierten Rückmeldungen aller Schulen zur BLI. Darüber hinaus wird die Entwicklung des PQM wissenschaftlich begleitet werden, um die PQM-Erfahrungen auszuwerten und die Implementierung des gesamten Qualitätsmanagements zu prüfen.

Den Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung und Beratung erhalten die PQM-Experten Prof. Hans-Günter Rolff und Prof. Claus Buhren. Sie erarbeiten eine Längsschnittstudie, indem sie eine Reihe von Schulen bei ihren Qualitätsentwicklungsprozessen im Rahmen des PQM begleiten und dem Auftraggeber berichten. Auf der Basis entsprechender Reflexionen ist das PQM-Modell weiterzuentwickeln.

## **10. Stand der Umsetzung**

Zentrale Elemente des PQM werden zurzeit in die Tat umgesetzt. Im März 2008 wurde die erste Schulinspektion an der DS Malaga vorgenommen. Im April folgte die BLI der iDS Brüssel. Als weitere Pilotinspektion ist für November 2008 eine BLI der DS Bogotá geplant. Der Einsatz von PQM-Prozessbegleitern hat im August 2008 begonnen. Die Regelphase der BLI beginnt am 01.01.2009. Nach erfolgreicher BLI wird ein Gütesiegel vergeben.

*Konzept: Projektgruppe PQM*

*Beschluss der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung  
des BLASchA, 23.10.2008*

### Kontext

Internationale Vergleichsuntersuchungen wie PISA haben deutlich gemacht, dass schulische Systeme besonders dann gute Ergebnisse erzielen, wenn Schulen ein hohes Maß an Eigenverantwortung besitzen. Dies gilt aber nur, wenn zugleich klar definiert ist, welche Leistungen von Schulen erwartet werden und Leistungen systematisch erhoben werden. Dieser Zusammenhang wird auf die Formel gebracht: „Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Qualitätsmaßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse.“

Mittelmäßige Ergebnisse vieler deutscher Länder in Vergleichsuntersuchungen haben hinter das Ansehen deutscher Bildung im Ausland ein Fragezeichen gesetzt. Die Berufung auf die Humboldt'sche Bildungstradition alleine reicht heute nicht mehr aus, um als Wettbewerber auf dem internationalen Bildungsmarkt erfolgreich zu bestehen. Traditionelle Bindungen an Deutschland genügen nicht mehr, um Kunden zu halten oder zu gewinnen. Englisch zu erlernen ist selbstverständlich, aber für die deutsche Sprache muss geworben werden.

Der Wettbewerb auf dem internationalen Bildungsmarkt erfordert besondere Anstrengungen, um als „gute Schule“ wahrgenommen zu werden. Im Inland wie im Ausland haben Schulen in den 90er Jahren angefangen, ihre Qualität festzustellen und zu entwickeln. Schulen haben mit systematischer Unterrichtsentwicklung, mit Personalentwicklung und Organisationsentwicklung begonnen. Sie haben in diesem Prozess ihr schulisches Profil geschärft und eine größere Eigenverantwortlichkeit gewonnen. Dies trifft für Deutsche Auslandsschulen als private Schulen in besonderem Maße zu.

Schulforschung, internationale Vergleichsstudien und Praxiserfahrungen legen den Schluss nahe, dass es der Qualität gut tut, wenn den Schulen möglichst wenige Vorgaben gemacht werden, diese aber hochverbindlich sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von Outputsteuerung: Kompetenzbildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen und Fremdevaluationen definieren Leistungserwartungen und legen Ergebnisse offen. Was Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten auf der Unterrichtsebene leisten sollen (sie definieren, was Schüler/innen können sollen und erheben den Leistungsstand), sollen Qualitätsrahmen und Evaluationen auf der Schulebene leisten (sie beschreiben ein Idealbild „guter Schule“ und erheben die Schulqualität).

Outputsteuerung heißt: Die Bildungspolitik steuert primär ergebnisorientiert. Die strategische Führung liegt bei den Behörden. Diese erteilen den Leistungsauftrag. Die Operative Führung liegt in den Händen der Schulleitung. Dieses Konzept verändert die Rolle der Schulaufsicht, die sich zukünftig auf das Controlling konzentriert. Damit verbunden ist eine Akzentverschiebung von Schulaufsicht zu Schulberatung.

Deutsche Auslandsschulen zeichnen sich seit jeher durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Profilbildung und unternehmerischem Handeln aus. Sie müssen immer schon umfeldbezogen arbeiten, auf sich aufmerksam machen und Mittel erwirtschaften. Insofern kommt der Trend zu Teilautonomie und Outputsteuerung dem Charakter und Selbstverständnis der Auslandsschulen entgegen. Bislang erfolgte die finanzielle und personelle Förderung sowie die Anerkennung und Genehmigung der Curricula und Abschlüsse jedoch noch auf der Basis eher starrer Richtlinien und Vorgaben. Mit dem Aufbau eines pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) geht ein Perspektivenwechsel einher: Neue Instrumente der Outputsteuerung lösen die bisherige Inputsteuerung ab. Auf diese Weise kann Eigenverantwortung mit Qualitätssicherung verbunden werden.

### **Auf dem Weg zur Schulinspektion**

In den letzten Jahren sind sich viele deutsche Auslandsschulen mit Mitteln der Selbstevaluation ihrer besonderen Stärken und Schwächen bewusst geworden und haben Prozesse der Qualitätsentwicklung an den festgestellten Ergebnissen ausgerichtet. Eine möglichst objektive Messung von Qualität erfordert aber den unparteilichen, unbefangenen Blick von außen. In einem Zwischenschritt zwischen Selbst- und Fremdevaluation liefert ein Besuch kritischer Freunde (Peer Review) Schulen wertvolle Hinweise. International hat sich mittlerweile die Überzeugung durchgesetzt, dass letztlich nur eine systematische und professionelle Form von Fremdevaluation das Qualitätsprofil von Schulen abbilden und Hinweise geben kann, welche Entwicklungsziele und -maßnahmen Schulen ergreifen müssen, um noch erfolgreicher zu werden.

Als neues Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung ist deshalb für Deutsche Schulen im Ausland eine Bund-Länder-Inspektion (BLI) geplant. „Inspektion“ bedeutet soviel wie „Einsichtnahme“. Die BLI soll systematisch und datengestützt Einsicht nehmen in die Arbeit der Auslandsschulen. Grundlage für die erforderlichen Instrumente und Verfahren bildet in erster Linie das niedersächsische Inspektionssystem. Niedersachsen ist bei der Fremdevaluation innerhalb Deutschlands zurzeit führend. Die niedersächsische Inspektion orientiert sich an erfolgreichen Modellen anderer westeuropäischer Länder und vor allem der Niederlande.

Innerhalb des Systems Deutscher Auslandsschulen werden die schulische Vielfalt und die Eigenverantwortung der Schulen weiter zunehmen. Das PQM hat dabei die Aufgabe, für Gleichwertigkeit in der Gestaltungsvielfalt zu sorgen. Die fördernden Stellen in der Bundesrepublik Deutschland müssen Qualitätsstandards setzen und Indikatoren für Kompetenzen definieren, indem sie eine systematische Bewertung durch externe Fachleute durchführen. Rechenschaftslegung und Bewertung sind notwendig, da der Bund und auch die Länder beträchtliche Haushaltsmittel einsetzen. Wichtiger als Kontrolle wird es allerdings sein, Impulse für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit auszulösen. Inspektionen sollen sowohl den einzelnen Schulen wie auch den fördernden Stellen Steuerungswissen an die Hand geben.

Wenn das PQM erfolgreich ist, wird das Markenzeichen „Deutsche Auslandsschule“ zukünftig noch größere Anerkennung genießen. Dies heißt aber auch, dass nur solche Schulen zu diesem Kreis gehören können, die dem Qualitätsverständnis für Deutsche Auslandsschulen entsprechen und ein deutsches Schulziel (z.B. mittlere Bildungsabschlüsse und allgemeine Hochschulreife) und ein entsprechendes deutschsprachiges Unterrichtsprogramm anbieten.

## **Durchführung**

Die Schulinspektionen werden von der Bundesrepublik Deutschland (Bund) gemeinsam mit den Ländern durchgeführt. Die Organisation liegt in den Händen einer Organisationseinheit mit der Bezeichnung „Schulinspektion für Deutsche Schulen im Ausland“.<sup>288</sup> Pädagogische Experten von Bund und Ländern werden die BLI durchführen. Alle Inspektoren durchlaufen eine Ausbildung.

Die BLI stellt die Qualität bei einem mehrtägigen Schulbesuch fest. Was unter Qualität verstanden wird, weist der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland aus. Im Vorfeld des Schulbesuchs werden Schuldaten und Dokumente analysiert.

Inspektionsteam und Schulleitung informieren zu Beginn des Schulbesuchs auf einer schulöffentlichen Veranstaltung die Schulgemeinschaft über das Inspektionsverfahren, um größtmögliche Transparenz zu gewährleisten. Die Bewertungsmaßstäbe sind im Internet zugänglich. Transparenz schafft Vertrauen und nur allgemein bekannte Qualitätsmerkmale können auf die schulische Praxis einwirken.

Im Zentrum der Inspektion stehen Unterrichtsbesuche bei mehr als der Hälfte der Lehrkräfte. Dabei hat es sich als ausreichend erwiesen, eine halbe Unterrichtsstunde zu hospitieren. Wichtig ist der Hinweis, dass es nicht darum geht, das unterrichtliche Können des einzelnen Lehrers festzustellen, sondern das Unterrichtprofil der Schule abzubilden. Deshalb erhalten die Lehrkräfte auch keine individuellen Rückmeldungen. Festgestellt werden soll allein: „So ist der Unterricht an dieser Schule!“

den Unterrichtsbesuchen sind die wichtigsten Informationsquellen der Inspektoren leitfadengestützte Interviews mit allen am Schulleben beteiligten Gruppen sowie eine Schulbegehung.

Am Ende des Schulbesuchs bekommt die Schule unmittelbar ein Feedback. Die Ergebnisse der Inspektion werden der gesamten Schulöffentlichkeit präsentiert. Nach Abschluss der Inspektion kann die Schule die Professionalität der Inspektoren bewerten. Einige Wochen später erhält die Schule den schriftlichen Inspektionsbericht. Dieser Bericht möchte der Schule Entwicklungspotenziale aufzeigen, schließt aber keine Schulberatung oder gar konkrete Handlungsanweisungen ein. Abschließend kann die Schule zu diesem Bericht eine Stellungnahme abgeben. Damit die Schuleinspektion wirksam werden kann, müssen alle am Schulleben Beteiligten sich mit den Ergebnissen auseinander setzen. Schlussfolgerungen sollten sich in einem schulischen Aktionsplan niederschlagen.

---

<sup>288</sup> Diese Bezeichnung ist mittlerweile von der Entwicklung überholt; die Projektgruppe PQM hat gemeinsam mit dem Backoffice der ZfA die Organisation in Händen.

Die Ergebnisse aller Schulen fließen in einen jährlichen Gesamtbericht ein. Dieser wird veröffentlicht und soll im Sinne eines Systemmonitorings Steuerungswissen für die Weiterentwicklung des Gesamtsystems Deutscher Auslandsschulen zur Verfügung stellen. Die fördernden Stellen im Inland erhoffen sich von Inspektionen auch Kriterien, um Förderungsmittel zukünftig gezielter lenken zu können.

Ab Ende 2007 können Schulen auf Wunsch die ersten Inspektionen in Anspruch nehmen. Später werden alle geförderten Deutschen Auslandsschulen in einem Zyklus von vier bis fünf Jahren inspiziert.

### **Vergabe eines Gütesiegels**

Viele deutsche Auslandsschulen genießen bereits bisher an ihren Standorten einen ausgezeichneten Ruf. Auch die Ergebnisse in Abschlussprüfungen können sich sehen lassen. Die positive Arbeit dieser Schulen systematisch zu erfassen und zu belegen ist ein wesentliches Ziel der Schulinspektion. Zu erwarten ist, dass den meisten Schulen im Anschluss an die Inspektionen das geplante Gütesiegel „Qualitätsschule der Bundesrepublik Deutschland“<sup>289</sup> vergeben werden kann und als wichtiges Instrument für die Außendarstellung und Wettbewerbsfähigkeit der geförderten Schulen in ihrem Umfeld genutzt wird.

An einzelnen Standorten wird die Bund-Länder-Inspektion voraussichtlich auch gravierende Mängel feststellen. In diesem Fall werden Schulträger und Schulleitung eine Zielvereinbarung mit den fördernden Stellen abschließen. Nach einer angemessenen Zeit, die für Qualitätsverbesserungen genutzt werden kann, prüft eine auf die festgestellten Mängel fokussierte Nachinspektion, ob die vereinbarten Ziele erreicht wurden.

### **Unterstützung**

Alle Auslandsschulen haben in den vergangenen Jahren bei ihrer Qualitätsentwicklung Unterstützung und Begleitung erfahren. Ein Schwerpunkt regionaler Lehrerfortbildung waren Schulentwicklungsseminare, die von PQM-Experten geleitet wurden. Viele Auslandsschulen haben auch bereits das Selbstevaluationsinstrument SEIS+ eingesetzt, das die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung bereitgestellt hat. SEIS+-Koordinatoren wurden in Einführungsseminaren mit dem Instrument vertraut gemacht. Zusätzlich können Kommentierungen durch ausgebildete Analysten in Anspruch genommen werden. Zurzeit werden Schulentwickler in „Peer-Reviews“ geschult. Schulische Qualitätsexperten erhalten Anrechnungsstunden.

Noch nicht ganz geklärt – auch nicht in den deutschen Ländern – ist, wie Schulen unterstützt und begleitet werden, sobald die Ergebnisse der Inspektion vorliegen. Klar ist, dass wichtiger als die Inspektion selbst die Qualitätsprozesse sind, die darauf folgen müssen. In jedem Fall werden die verschiedenen dienstlichen Funktionen personell und räumlich getrennt, um Rollenkonflikte auszuschließen. Schulaufsicht, Vorsitz bei Abschlussprüfungen und Schulberatung werden nicht vermischt. Selbstverständlich ist, dass Schulen auch auf eigene Kosten Schulberater hinzuziehen können.

---

289 Akutelle Bezeichnung: „Exzellente Deutsche Auslandsschule“

## **Ausblick**

Die Bund-Länder-Inspektion wird zu neuen Grundsätzen, Strukturen und Prinzipien der Eigenverantwortung im Rahmen der Förderung schulischer Arbeit im Ausland führen. Viele Aspekte und Konsequenzen werden sich dabei erst im entstehenden Prozess ergeben. Die Verantwortlichen hoffen, dass die Schulen Inspektionen als Quelle wertvoller Informationen nutzen, und sind davon überzeugt, dass das Deutsche Auslandsschulwesen durch Schulinspektionen im Rahmen des PQM eine wirksame Steuerungs- und Anpassungsfähigkeit angesichts beschleunigter Strukturveränderungen erwirbt.



## Leitbild der Bund-Länder-Inspektoren

### Kontext

Das pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland wird auf vier Handlungsfeldern wirksam. Das erste Handlungsfeld beinhaltet die Qualitätsentwicklung in den Schulen. Das zweite Feld umfasst die Tätigkeit der ZfA-Beauftragten und KMK-Prüfungsbeauftragten. Hinzu kommt auf einem dritten Feld die Schulinspektion. Um die Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen, wird als viertes Feld das Beratungs- und Unterstützungssystem weiter entwickelt.

Die Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen durch dieselben Personen ist unvermeidbar. An einem Ort darf aber nur in einer Rolle aufgetreten werden. Rollenswitch wird dadurch ermöglicht, dass präzise Vereinbarungen über Ziele, Rollenverständnis, Normen und Verfahren vorgenommen werden. Ein Rollenmix muss vermieden werden.

Wichtig ist, die mit den jeweiligen Feldern verbundenen Rollen zu klären, transparent zu machen und sich entsprechend der Rolle zu verhalten. Dazu dient der folgende Text.

### Rolle

Die Aufgabe des Inspektors besteht darin, die Qualität einer Schule anhand der erhobenen Daten auf der Basis definierter, transparenter Kriterien festzustellen und der Schule und den fördernden Stellen zurückzumelden. Die Rolle und die Haltung der Bund-Länder-Inspektoren der Auslandsschulen sind folgendermaßen gekennzeichnet:

- Sachlichkeit, freundliche Offenheit, Gesprächsbereitschaft
- Professionelle Distanz zur Schulgemeinschaft
- Verzicht auf Beratung
- keine Parteinahme bei internen Konflikten
- Entgegennahme von Kritik nur innerhalb des standardisierten Ablaufverfahrens
- keine Versprechungen auf Unterstützung durch Dritte



Da individuelle Wahrnehmungen und Urteile von Inspektoren Realität nicht unmittelbar abbilden, müssen Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Deshalb werden alle Sequenzen des Schulbesuchs außer den Unterrichtsbesuchen im Team durchgeführt. Vor den durch einen einzelnen Inspektor durchgeführten Unterrichtsbesuchen erfolgt eine gemeinsame Normierung der Bewertung (Die teilhabenden Inspektoren gehen als erstes gemeinsam in den Unterricht und gleichen ihre Urteile ab).

Die besondere Anforderung an einen Schulinspektor besteht darin, sich auf eine für ihn fremde Schule einzulassen und zugleich kritische Distanz zu bewahren. Es geht also auf der einen Seite um Wahrnehmen, um freundliches Zuhören, um Anhören und bis zu einem gewissen Grade sogar um Einfühlen. Auf der anderen Seite geht es darum, sich nicht vereinnahmen zu lassen, sich gegen jeden Versuch der Instrumentalisierung zu behaupten und Neutralität zu wahren.

Zu dem Schwierigsten der Inspektorenrolle gehört das mündliche Feedback-Geben am Ende der Inspektion. Wie für jede Form von Feedback gilt auch für die Rückmeldungen der Inspektoren: Feedback muss konstruktiv und wertschätzend sein. Dies besonders dann, wenn Mängel festgestellt werden. Sonst nehmen die Empfänger der Rückmeldung eine Abwehrhaltung ein. Gelingt es aber, bei den Empfängern eine Offenheit zu ermöglichen, dann kann es zu Veränderungsprozessen, zur Nutzung von schlummernden Potenzialen und zu Entwicklungsdynamik kommen. In diesem Sinne sollten Inspektoren auch für Schulen eine Serviceleistung erbringen, indem Einblicke in Systemzusammenhänge ermöglicht werden. Die Rückmeldung an die Schule darf deshalb nicht aus einer bloßen Auflistung von Einzelstärken und -schwächen bestehen, sondern muss den Systemzusammenhang und die Entwicklungsdynamik darstellen. Sie soll auch den Zusammenhang zu Beobachtungen herstellen, die nicht unmittelbar aus den Einzelindikatoren gewonnen werden konnten.

Diese besondere Rolle und Haltung im Kommunikationsprozess unterscheidet sich deutlich vom Alltagshandeln und erfordert spezifische Fähigkeiten, wie sie auch von professionellen Beratern, Coaches oder Supervisoren verlangt werden.

Der spezifische Kontext der schulischen Arbeit im Ausland verlangt nach einigen zusätzlichen Akzenten. Über das Grundverständnis der Inspektorenrolle hinaus kommt es im Auslandsschulwesen darauf an:

1. professionell mit dem ungewohnten Rollenswitch umzugehen, d.h. über ein klares Rollenverständnis zu verfügen und entsprechend zu handeln;
2. die unterschiedlichen kulturellen Kontexte sowie entsprechenden Erwartungen an den Inspektor zu berücksichtigen und das eigene Rollenverständnis gegenüber allen Partnern, Individuen und Gruppen, gezielt darzustellen;
3. diesem Rollenverständnis entsprechende Verhaltensweisen, insbesondere Fragehaltungen und Feedbackformen, so zu praktizieren, dass sie von den Partnern verstanden und angenommen werden können;

4. mit der Situation umzugehen, dass die inspizierten Schulen selbständig sind;
5. die Unabhängigkeit dadurch zu wahren, dass Vergünstigungen höflich zurückgewiesen werden.

Deutlich wird, dass die an sich bereits anspruchsvolle Rolle „Schulinspektor“ im interkulturellen Kontext und in einem Kontext selbständiger Schulen nochmals größere Anforderungen an die Inspektoren stellt.

*Fassung vom 19.10.2007*

## D7 Fragebogen zur Bund-Länder-Inspektion

Sehr geehrte Schulleiterin,  
sehr geehrter Schulleiter,

die Bund-Länder-Inspektion wird evaluiert. Die Erfahrungen der teilnehmenden Schulen mit dem Inspektionsbesuch sollen so in die Verbesserung des Verfahrens einfließen.

Ablauf:

- Bitte lassen Sie auch Rückmeldungen von Schülern, Eltern, Lehrkräften und sonstigen Mitarbeitern in den Evaluationsbogen einfließen.
- Falls nötig, können Sie spezifische Rückmeldungen einzelner Personen oder Gruppen auch gesondert in dem dafür vorgesehenen Textfeld aufführen.
- Bitte senden Sie den ausgefüllten Evaluationsbogen in elektronischer Form spätestens 1 Monat nach Erhalt des abschließenden Inspektionsberichts an die E-Mail-Adresse der Bund-Länder-Inspektion: bli@bva.bund.de.

Eine Überarbeitung des Verfahrens der BLI, das im Sinne des gemeinsamen Anliegens der Qualitätsentwicklung der Deutschen Schulen im Ausland eingeführt wurde, setzt eine offene, sachbezogene Rückmeldung voraus, um die wir Sie bitten möchten.

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mitarbeit.

*Bund-Länder-Inspektion für Deutsche Schulen im Ausland*

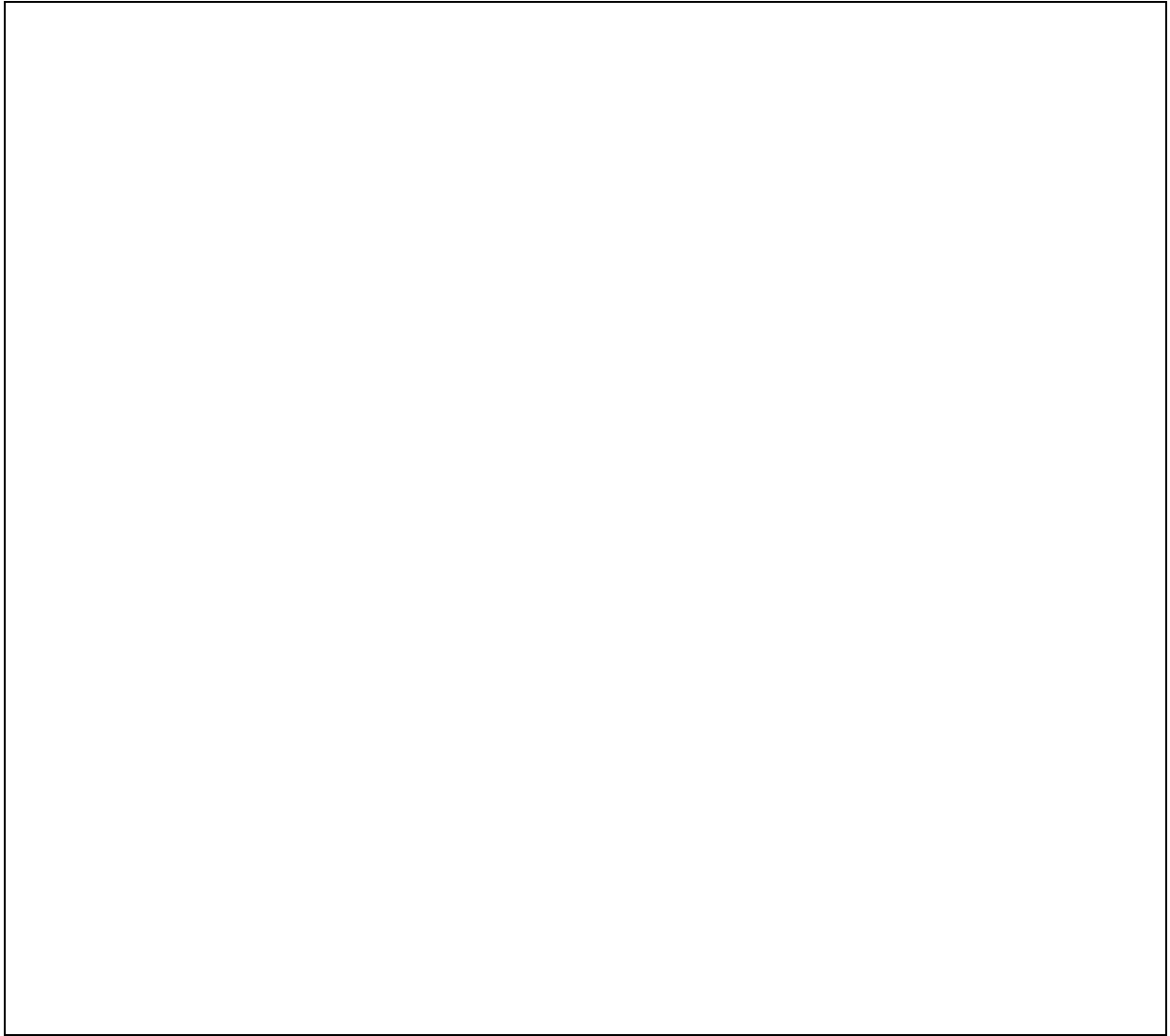
## Fragebogen zur Bund-Länder- Inspektion

Name der Schule

Datum der BLI

|    |  | Stimme<br>völlig<br>zu   | Stimme<br>eher<br>zu     | Stimme<br>eher<br>nicht zu | Stimme<br>gar<br>nicht zu |
|----|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|
| 1  | Wir haben im Vorfeld genügend Informationen zur BLI erhalten (Ziel, Ablauf, Instrumente)                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 2  | Die Zusammenarbeit mit dem Inspektionsteam bei der Vorbereitung der Schulinspektion war gut.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 3  | Der Aufwand für die Zusammenstellung der von der BLI angeforderten Daten und Schuldokumenten war vertretbar.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 4  | Der Ablauf der BLI stimmte mit der abgestimmten Planung überein.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 5  | Die Inspektoren hatten gute Kenntnisse über die von unserer Schule eingereichten Dokumente.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 6  | Das Inspektionsteam hat sich während der BLI freundlich und respektvoll verhalten.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 7  | Die Bewertungen im schriftlichen Bericht stimmen mit der mündlichen Rückmeldung bei der Schulpräsentation überein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 8  | Das Verfahren der BLI hat während des Schulbesuchs den normalen Schul- und Unterrichtsalltag erfasst.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 9  | Der schriftliche Bericht ist verständlich.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 10 | Der schriftliche Bericht spiegelt die Qualität unserer Schule zum Zeitpunkt der BLI insgesamt zutreffend wider.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 11 | Die Bewertungen im schriftlichen Bericht sind hinreichend begründet.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 12 | Die Schule ist insgesamt zufrieden mit der Art und Weise, wie die BLI an unserer Schule durchgeführt wurde.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 13 | Die BLI hat unserer Schule wertvolle Impulse für die weitere Entwicklung geliefert.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |
| 14 | Die Ergebnisse der BLI rechtfertigen den damit verbundenen Aufwand.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>  |

Ergänzende Rückmeldungen:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for providing additional feedback or comments. The box is currently blank.

## **D8            Rahmen zur Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarungen**

### **Kontext: Eigenverantwortliche Schule und neue Steuerungsinstrumente<sup>1</sup>**

Die Bildungsforschung hat vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleiche mehr Eigenverantwortung von Schulen eingefordert.<sup>2</sup> Es entsteht damit die Frage nach einer neuen Struktur der Systemregulierung mit entsprechenden neuen Steuerungsinstrumenten.

Deshalb wurde für die Deutschen Schulen im Ausland ein Qualitätsmanagementmodell aus den Säulen Bund-Länder-Schulaufsicht, Bund-Länder-Inspektion (BLI), schulinterne Entwicklungsprozesse sowie Unterstützung und Beratung durch PQM-Prozessbegleiter<sup>3</sup> entwickelt.

Nach wie vor ist eine zentrale Steuerung des Bildungssystems unverzichtbar, muss aber mit der zunehmenden Eigenständigkeit der Schulen in Einklang gebracht werden. Dazu dient insbesondere der Abschluss einer Leistungs- und Fördervereinbarung zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und den Deutschen Schulen im Ausland als Konzept für das Zusammenwirken von Schule und Fördernden Stellen<sup>4</sup>, für das analog gilt, was für innerdeutsche Entwicklungen festgestellt werden kann: „Zielvereinbarungen verbinden die aus der erweiterten Eigenverantwortung erwachsenden Entwicklungsimpulse der einzelnen Schule mit den bildungspolitischen Vorgaben (...). So ermöglichen Zielvereinbarungen die systematische Verknüpfung von schulischer Eigenständigkeit, Evaluation der Schulentwicklungsprozesse und schulaufsichtlicher Verantwortung.“<sup>5</sup>

### **Zielvereinbarungen**

Die Bedeutung und der Stellenwert der Inspektion hängen wesentlich davon ab, welche Konsequenzen die Ergebnisse haben. Übereinstimmung herrscht darin, dass sich die Schulinspektion unglaublich mache, wenn sie folgenlos bliebe.<sup>6</sup> Die internationale Schulforschung stellt ein breites Spektrum an Interventionen zwischen den Polen „Sanktionen“ (eher die geübte Praxis im englischen System) sowie „Unterstützung und Beratung“ (eher Praxis in Schweden und der Schweiz) fest.

---

1 Vorlage der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung vom 05.05.2009

2 Vgl. KLIEME u.a. 2007, S. 93 und SCHRATZ u.a. 2002, S. 131

3 Prozessbegleiter für Pädagogisches Qualitätsmanagement

4 Für den Bund nimmt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Auftrag des Auswärtigen Amtes, für die Länder nimmt KMK die Steuerungsaufgaben wahr. Da es sich um private deutsche Schulen im Ausland handelt, die seit jeher eine hohe Eigenverantwortung besitzen, aber finanziell von der Bundesrepublik Deutschland aus Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert werden, wird statt dem Begriff „Schulaufsicht“ häufig synonym, allerdings mit einer anderen Akzentsetzung, der Begriff „Fördernde Stellen“ verwendet.

5 Wolfgang Fröhlich, Amtschef des Kultusministerium von Baden-Württemberg, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2007, Handbuch Abschnitt 14, S. 4

6 Vgl. BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007, S. 16

Abgeraten wird davon, Schulen „unter Standard“ an den Pranger zu stellen. Schwache Schulen sollten vor „Naming-and-shaming-Effekten“ geschützt werden<sup>1</sup>. Andernfalls verhalten sich Schulen bei Inspektionen defensiv, täuschen positive Ergebnisse nur vor und simulieren Alibianstrengungen.

Für die Systeme in den deutschen Ländern wurde überwiegend der Weg der „Zielvereinbarungen“ zwischen Schule und Schulaufsicht gewählt. Zu favorisieren ist ein dialogisches Verfahren. Dieses kann folgendermaßen begründet werden: „Man kann erwarten, dass Zielvereinbarungen in diesem Sinne von den Betroffenen mitgetragen werden und entsprechend engagiert werden sie versuchen, die getroffenen Absprachen auch zu erfüllen, denn es sind ihre Ziele und nicht in erster Linie die einer vorgesetzten Behörde.“<sup>2</sup> Dieser Ansatz verlangt: „Zielvereinbarungen werden demnach in erster Linie vom Konsens bestimmt, stehen für Übereinkünfte, die nicht polarisieren, sondern integrieren; die nicht ausschließen, sondern einschließen; die nicht auf Misstrauen beruhen, sondern Vertrauensvorschuss gewähren.“<sup>3</sup> Im Deutschen Auslandsschulwesen dienen die Ergebnisse der BLI dazu, die jeweiligen bestehenden Leistungs- und Fördervereinbarungen zu analysieren und partnerschaftlich eine Aktualisierung vornehmlich in dem Abschnitt „Entwicklungsschwerpunkte / Handlungsfelder“ herbeizuführen. Daneben verdeutlichen die Leistungs- und Fördervereinbarungen vor dem Hintergrund des erheblichen öffentlichen Mitteleinsatzes auch die Erwartungen der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Deutschen Auslandsschulen. Dieser Ansatz entspricht der strukturellen Partnerschaft zwischen privaten Schulträgern im Ausland und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in besonderer Weise, die die Grundlage der Leistungs- und Fördervereinbarungen im Deutschen Auslandsschulwesen bildet. Die Länder beteiligen sich daran im Rahmen ihrer Verantwortung für Abschlüsse und Unterrichtsqualität.

### **Grundlage: Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements**

Grundlage der Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozesse im Deutschen Auslandsschulwesen ist das Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM), das auf dem Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland aufbaut. Zentrales Element der externen Evaluation ist die Bund-Länder-Inspektion (BLI). Diese dient auch dazu, die Umsetzung der Leistungs- und Fördervereinbarung in den Bereichen zu evaluieren, die von der BLI abgedeckt werden.

Das vorliegende Papier regelt diejenigen Qualitätsprozesse, die sich an eine BLI anschließen. Im Zentrum stehen die dialogische Aufarbeitung der BLI-Ergebnisse sowie die Fortschreibung der Leistungs- und Fördervereinbarung als wesentliches Steuerungsinstrument.

Das vom Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) auf seiner 247. Sitzung im Jahr 2008 beschlossene Modell des Pädagogischen Quali-

---

1 Vgl. BÖTTCHER / KOTTHOFF 2007, S. 224

2 NISSEN 2006, S. 242

3 NISSEN 2006, S. 243

tätsmanagements von Deutschen Schulen im Ausland nennt für die Qualitätsprozesse, die an eine BLI anschließen<sup>1</sup>, Eckpunkte, die folgendermaßen umgesetzt werden:

- Nutzung der BLI-Berichte von ZfA- und KMK-Beauftragten als Informationsgrundlage
- Vorrangige Zuständigkeit der ZfA für Strukturfragen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) im Schulbereich / vorrangige Zuständigkeit der KMK-Beauftragten für Abschlüsse und vorbereitenden Unterricht sowie die Freistellung von Personal; Notwendigkeit entsprechender standardisierter Formate für Berichte im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeit
- Besondere Verantwortung der Länder für die Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität
- Verbindliche und überprüfbare Maßnahmen und Zeitziele der Umsetzung der in der Neufassung der LuF vereinbarten Handlungsfelder
- Unterstützung der Schule bei der Umsetzung der Entwicklungsschwerpunkte (ESP) durch Bereitstellung von Ressourcen sowie Beratung
- Überprüfung der Umsetzung der ESP durch den von Regionalbeauftragten unter Beteiligung des KMK-Beauftragten

### **Weiterentwicklung der Steuerungsstruktur**

Wachsende Herausforderungen im Auslandsschulwesen, welche die Schulen überwiegend in Eigenverantwortung zu meistern haben, führen zu einem neuen Verständnis von Steuerung im Sinne einer „indirekten“ Steuerung. Für die Fördernden Stellen bedeutet dies eine Veränderung der Tätigkeit hin zu einer systembezogenen Evaluation, Unterstützung und einem Controlling, um die Verwirklichung der außerkultur- und bildungspolitischen Ziele sichern zu können.

Das erste Element der neuen Steuerungsinstrumente stellt die Implementierung eines schulinternen PQM-Systems dar. Die BLI als externe Evaluation von Schulen ist das zweite Element. Die Leistungs- und Fördervereinbarung zwischen Schule und ZfA ist ein weiteres Element zur Steuerung der Qualitätsentwicklung. Die PQM-Prozessbegleiter bilden das vierte Element.

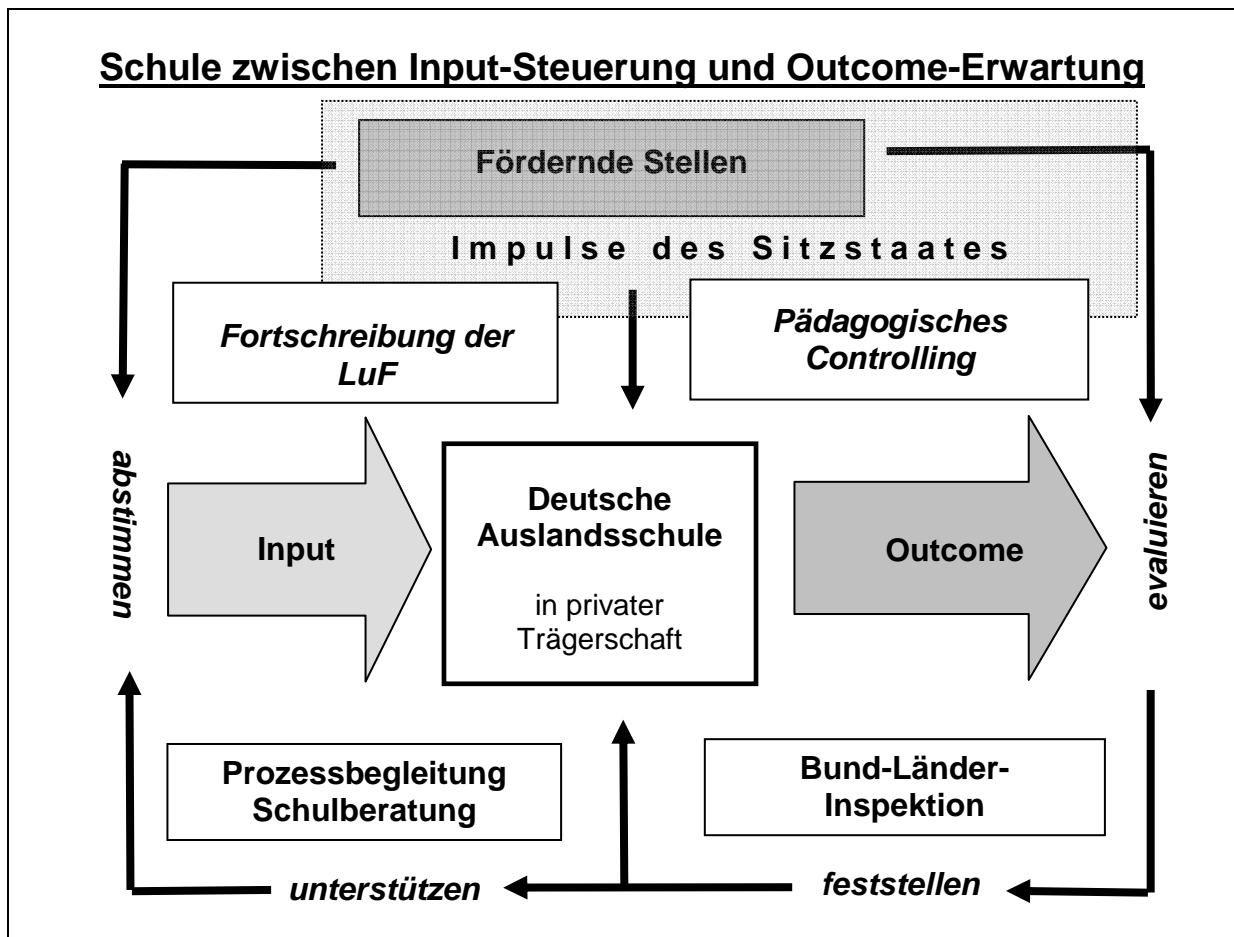
### **Fortschreibung der LuF als zentrales Element der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung**

Zukünftig aktualisiert die ZfA im Anschluss an eine Bund-Länder-Inspektion die LuF und konkretisiert mit der Schule zu vereinbarende Maßnahmen der sich anschließenden Qualitätssicherung und -entwicklung. Daran wird der zuständige KMK-Beauftragte im Rahmen der Unterrichtsentwicklung beteiligt.

---

<sup>1</sup> Vgl. Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Deutschen Schulen im Ausland (PQM), S. 6f.





In diesem Zusammenhang werden im Rahmen eines Qualitätszyklus:

1. Ziele festgelegt und schriftlich vereinbart (Fortschreibung der LuF)
2. Maßnahmen geplant
3. Maßnahmen umgesetzt
4. Soll und Ist verglichen
5. ggf. Ursachen für Abweichungen analysiert
6. ggf. Maßnahmen neu ausgerichtet
7. Ziele angepasst und vereinbart

Die Aktualisierung der LuF wird – unter Einbeziehung eines Beitrages des KMK-Beauftragten – zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und der Institution Schule partnerschaftlich festgelegt, die durch den Schulträger auf der einen Seite und den Leiter der ZfA auf der anderen Seite repräsentiert werden.

## LuF-Fortschreibungsprozess und Qualitätsentwicklung

Der Fortschreibungsprozess der LuF liegt in der Verantwortung der Zentralstelle. Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung der aktualisierten LuF ist die im Bericht der Bund-Länder-Inspektion festgestellte Qualität der Schule.

Die bestehende Leistungs- und Fördervereinbarung sowie weitere Quellen sind einzubeziehen. Zusätzlich vorliegendes Datenmaterial über Ergebnisse von zentralen Prüfungen, Lernstandserhebungen, Ergebnisse der internen Evaluation usw. können z. B. bei der Erarbeitung hinzugezogen werden.

### Der Fortschreibungsprozess soll wie folgt ablaufen:

- 1 Nach Zustellung des BLI-Berichts bzw. zu Beginn des LuF-Fortschreibungsprozesses erfolgt eine Abstimmung zwischen Schule und Regionalbeauftragten über den **zeitlichen Ablauf** des Prozesses. Der Zeitraum bis zum Abschluss einer aktualisierten LuF soll nach Vorlage des BLI-Berichts 6 Monate nicht überschreiten.
- 2 Die **Analyse des BLI-Berichts** und der zur Verfügung stehenden Informationen über die Qualität der Schule erfolgt von Schule und Fördernden Stellen jeweils getrennt zuerst in einem internen Verfahren. Dabei sind zur Einschätzung der Schulsituation auf beiden Seiten z. B. außerkultur- und bildungspolitische Zielsetzungen, der Qualitätsrahmen und die bestehende Leistungs- und Fördervereinbarung zu Grunde zu legen.
- 3 Anschließend entwickelt die Schule einen **Schulischen Aktionsplan**. Der zuständige PQM-Prozessbegleiter sollte von der Schule eingebunden werden. Ggf. sind Vorgespräche mit den Fördernden Stellen zweckmäßig, damit sich der Prozessschritt 4 anschließen kann.
- 4 Daraus wird in einem dialogischen Prozess unter Beteiligung des für die Schule zuständigen KMK-Beauftragten die **Fortschreibung der LuF** erarbeitet. Zu berücksichtigen sind für die Schule Aspekte wie Zielsetzung, Prioritätenbildung, Maßnahmen- und Arbeitsplanung, Ressourcenplanung, Indikatoren für die Zielerreichung und Evaluation.  
  
Für die Fördernden Stellen stehen Überlegungen zu Unterstützungsangeboten und zum pädagogischen Controlling im Vordergrund. Dabei sind insbesondere die PQM-Prozessbegleiter zu beteiligen. Die Fördernden Stellen können auch Beratung anderer Stellen vermitteln, aber auch selbsttätig beraten. Außerdem kann die ZfA zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stellen (z.B. verstärkte personelle, finanzielle, sachliche Förderung).
- 5 Die **aktualisierte LuF** wird vom Regionalbeauftragten schriftlich ausgearbeitet. Sie wird unter Beteiligung des Schulleiters vom Schulträger und dem Leiter der ZfA unterschrieben. Schule, ZfA und KMK-Beauftragter erhalten je ein unterschriebenes Exemplar. Die LuF enthält Angaben zu den festgelegten Handlungsfeldern und Entwicklungsschwerpunkten. Ziele, ggf. Teilziele mit Meilensteinen, Zeitmanagement, Indikatoren der Zielerreichung, Maßnah-

men, die intern vereinbart wurden, externe Unterstützung sowie Terminierung der Bilanzierung (s. Anlage) werden in gesonderten Formularen als Anlage zur LuF konkretisiert. Sie gewährleistet eine transparente Struktur und damit eine für alle Beteiligten einfache Nutzung. Diese wird erreicht durch Konzentration auf wenige, nicht mehr als fünf Kernziele.

- 6 Nach Abschluss der aktualisierten LuF führt die Schule die **Maßnahmen** durch und nimmt die vereinbarten Beratungen und Unterstützungsleistungen in Anspruch. Falls notwendig, wird sie auch darüber hinaus Unterstützungsleistungen erhalten können, wenn dies zur Zielerreichung erforderlich ist und Ressourcen zur Verfügung stehen.

Das schulinterne **Controlling** umfasst einen regelmäßigen Abgleich von Soll und Ist. Auf Seiten der Fördernden Stellen müssen zur Vorbereitung der Bilanzierung die systembezogene Informationen (z. B. Berichte von KMK- und Regionalbeauftragten, Veränderungen lokaler Rahmenbedingungen, personelle oder sächliche Ressourcenänderungen usw.) ggf. auf aktuellem Stand gehalten werden.

- 7 und 8 Im Rahmen der Bilanzierung werden Soll und Ist abgeglichen. Diese Bilanzierungen basieren seitens der Schule auf einem schulinternen Controlling, seitens der Fördernden Stellen auf einer Einschätzung aktueller systembezogener Informationen (s. Prozessschritt 6).

Gemeinsam werden Ursachen für Abweichungen analysiert und ggf. adaptierte Maßnahmen entwickelt. Auch dies geschieht in einem diskursiven Prozess, in dem veränderte Ziele festgelegt, vereinbart und erneut dokumentiert werden. Formen und standardisierte Verfahren werden hierzu entwickelt.

Ist frühzeitig abzusehen, dass die Maßnahmen nicht erreicht werden können, müssen Bilanzgespräche vorgezogen werden. Auch bei längerfristigen Entwicklungsvorhaben soll ein bilanzierender Austausch zwischen Schule und Fördernden Stellen mindestens zweimal im Jahr stattfinden.

- 9 Grundsätzlich besucht der Regionalbeauftragte etwa 2 Jahre nach einer BLI die Schule, um den **Entwicklungsstand** der bis zu 5 Kernziele sowie die Vorgaben der LuF zu **evaluieren** und entsprechende weitere Schritte mit der Schule abzustimmen.

Die Prüfungsbeauftragten analysieren im Rahmen ihres Auftrags den Sachstand insbesondere im Rahmen beratender Unterrichtsbesuche.

- 10 Der Entwicklungsprozess wird nach einer erneuten BLI durch die dialogische Erarbeitung einer **erneuten Fortschreibung der LuF** aufgrund der dann vorliegenden Daten fortgesetzt.

## **Einbindung der KMK-Beauftragten**

Um eine effiziente Handhabung sowie eine klare Aufgabenzuordnung zwischen Bund und Ländern zu ermöglichen, beteiligen sich die KMK-Beauftragten im Rahmen der Fortschreibung der LuF durch die Unterstützung und das Controlling im Bereich *Unterrichtsqualität und Abschlussverfahren*. In diesem Bereich sorgen die Länder dafür, dass den Schulen insbesondere Ressourcen im Bereich der Vorbereitungslehrgänge und der Fortbildung zur Verfügung stehen. Fortbildungsveranstaltungen, Tagungsstätten, Materialien und Referenten sollen bedarfsgerecht bereitgestellt werden. Die KMK-Beauftragten können ihre Unterstützung und das Controlling sowohl im Rahmen ihrer Prüfungsreisen als auch vom Inland aus wahrnehmen und kommunizieren ihre Beiträge mit dem Regionalbeauftragten, der den Dialog mit der Deutschen Auslandsschule federführend pflegt.

## **Controlling des Fortschreibungsprozesses der LuF**

Die Abteilungs- und zuständige Bereichsleitung der ZfA prüfen im Sinne eines internen Controlling fortlaufend, ob entsprechend dem hier geregelten Verfahren Fortschreibungen der Leistungs- und Fördervereinbarungen erfolgreich abgeschlossen werden.

## **Literatur**

Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF: Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion, S. 223 – 229, in: Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007

Wolfgang Fröhlich in: Handbuch, hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart 2007

Handreichung zum institutionellen Zielvereinbarungsprozess zwischen Schulen und Schulaufsicht in NRW, unveröffentlichtes Papier des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2009

Eckhard KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn / Berlin 2007

Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements von Deutschen Schulen im Ausland (PQM), unveröffentlichtes Papier des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, Berlin

Peter H. NISSEN: Zielvereinbarungen. Bausteine zur Schulentwicklung?, in: Pädagogische Führung, Nr. 4, 2006, S. 241 – 243 2008

Michael SCHRATZ / Lars Bo JAKOBSEN / John MACBEATH/Denis MEURET: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern, Innsbruck 2002

Uwe TECHT / Birgit MERKT: Qualität und Eigenständigkeit – Unternehmen Schule, Norderstedt 2006

*Textfassung vom 26.06.2009*

**D9 Das PQM-Unterstützungssystem für Deutsche Schulen im Ausland  
Überblick über das Unterstützungssystem PQM**

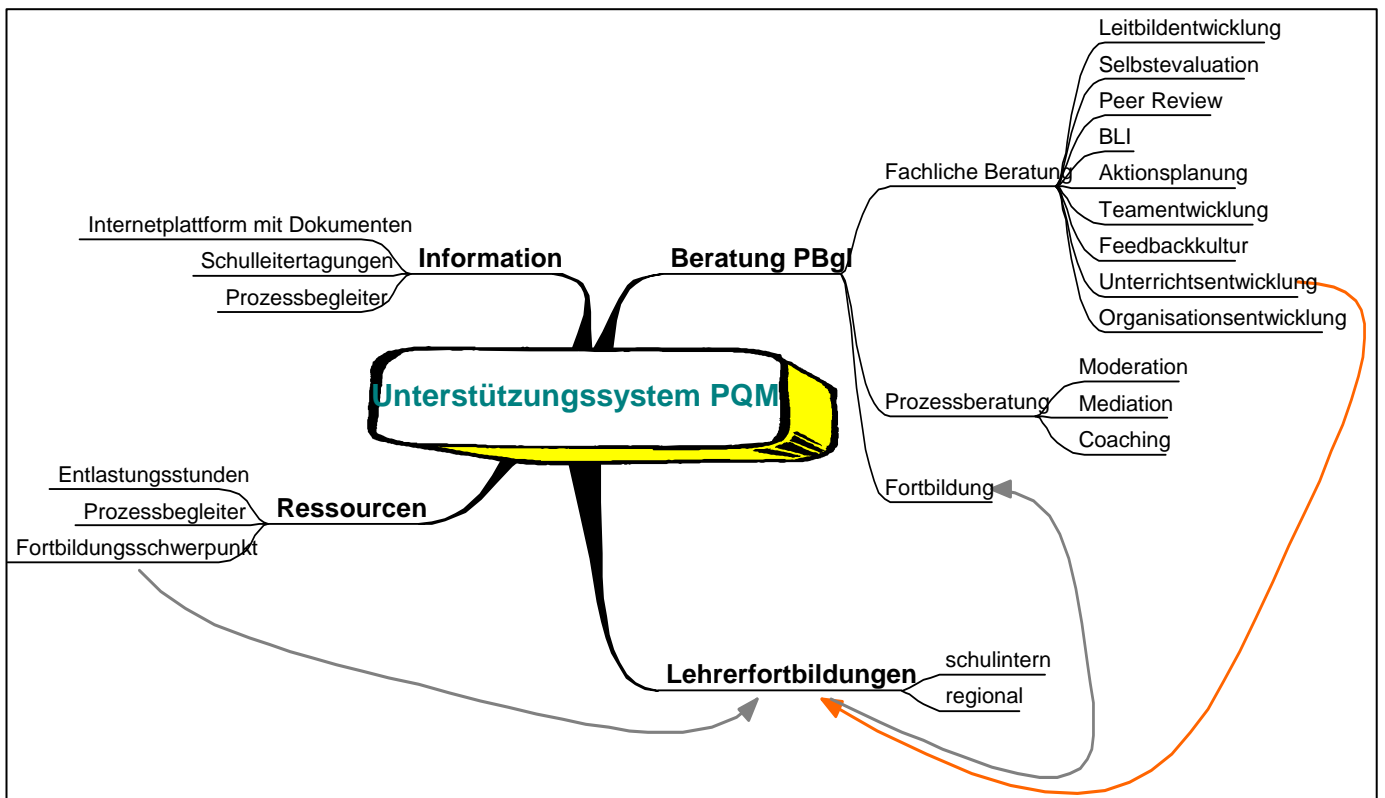
„Im Umgang mit Menschen ist es am besten, nicht zu diktieren“ (Edgar H. Schein)

Das pädagogische Qualitätsmanagement für Deutsche Schulen im Ausland umfasst ein Unterstützungssystem. Dieses besteht aus vier Handlungsfeldern: Informationen, Beratung, Fortbildung und Ressourcen.

Informationen können der PQM-Internetplattform entnommen werden. Auf Schulleiter-tagungen wurde und wird weiterhin fortlaufend über den PQM-Prozess informiert. Zu den wichtigsten Aufgaben der künftigen Prozessbegleiter wird es gehören, in Schulen als Ansprechpartner für Informationen zur Verfügung zu stehen.

Die künftigen Prozessbegleiter haben einen komplexeren Auftrag wahrzunehmen: es geht um fachliche Beratung, Beratung bei Prozessen und Fortbildung auf dem Themenfeld „Pädagogisches Qualitätsmanagement“.

Die fachliche Beratung schließt alle Stationen auf dem Weg der schulischen Qualitätsentwicklung ein: Leitbild, Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Feedbackkultur, Schulinterne Evaluation, Schulinspektion und Entwicklung sowie Umsetzung eines schulischen Aktionsplanes auf Basis der Rückmeldungen der Schulinspektion, außerdem Organisationsentwicklung. In diesem Bereich sind die Prozessbegleiter in der Rolle des Experten für Schulqualität gefragt.



Auf dem Feld der Prozessberatung ist der Prozessbegleiter Experte für Verfahren und Methoden. In dieser Rolle ist es besonders wichtig, in den Mittelpunkt des Geschehens die konkreten Ziele und die vorhandenen Kompetenzen des Klientensystems zu stellen, sich als Person zurückzunehmen und auf diese Art und Weise eine nicht-hierarchische Beziehung zu ermöglichen. Selbstverständlich ist, dass alle dienstlichen Aktivitäten in das gültige PQM-Konzept eingebettet sind und dazu beitragen, den vorgegebenen Leistungsauftrag im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu erfüllen. Im Einzelnen geht es um die Moderation von Besprechungen, Projekten und Prozessen. Treten Konflikte auf, kann Mediation zum Einsatz kommen, um die Arbeitsfähigkeit von Teams wiederherzustellen. In Einzelfällen kann Coaching dazu dienen, Funktionsträger oder Gruppen dabei zu unterstützen, ihre Ziele besser zu erreichen. Sichtbar werden neben der Beraterrolle unterschiedliche Rollen, in denen Prozessbegleiter agieren. In diesem Zusammenhang ist das vorliegende „Leitbild für Prozessbegleiter“ zu beachten.

Ob Schulen qualitativ besser werden, hängt in erster Linie von der Einstellung und den Fähigkeiten der in ihnen arbeitenden Menschen ab. Lehrerfortbildung – schulinternen und regional – muss deshalb Lehrkräfte weiter qualifizieren. Dies gilt besonders für die Organisation von Lernprozessen, weil Unterrichtserfolge den Kern guter Schule in ausmachen.

Für das Unterstützungssystem werden entsprechende Ressourcen bereitgestellt. Lehrkräfte können bereits bisher – wie die Leiter der Regionalen Fortbildungszentren – PQM-Entlastungsstunden erhalten. Bis zu 10 Prozessbegleiter können vollzeitlich von Schulen angefordert werden. PQM und insbesondere die Unterrichtsentwicklung wird zu einem Fortbildungsschwerpunkt der kommenden Jahre.

Im Folgenden wird das Handlungsfeld der Beratung eingehend dargestellt.

# Das Beratungssystem für Deutsche Schulen im Ausland

## 1. Basis: Das allgemeine Konzept der *Systemischen Beratung* sowie der *Kooperativen Beratung*

Den Hintergrund bilden Konzeptionen *Kooperativer Beratung*<sup>1</sup>, die *Systemische Organisationsberatung*<sup>2</sup>, *Kommunikationspsychologie*<sup>3</sup>, *Grundannahmen des NLP*<sup>4</sup> und der *Konstruktivismus*<sup>5</sup>.

- Definition: Prozessbegleitung ist eine beraterische Intervention, die der Steuerung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in und zwischen Organisationen und Umwelten dient.
- Ziel ist, das System überlebensfähiger, erfolgreicher und effizienter zu machen und letztlich Selbststeuerung zu ermöglichen.
- Kooperative Beratung strebt eine non-direktive Beziehung an und nimmt die Form eines Sich-Miteinander-Beratens an.
- Die grundsätzliche Haltung des Prozessbegleiters besteht in einer „Zurückhaltung“. Daneben ist der Prozessbegleiter in der Rolle des beratenden Experten tätig.
- Organisationen sind nicht tatsächlich zielorientierte, absichtsvoll und zweckrational gestaltete Gebilde, sondern systemisch gesehen von
  - Komplexität und Dynamik
  - Ambivalenz und Widersprüchlichkeit
  - Prozessen und Konfliktengekennzeichnet.
- Probleme von Organisationen sind zu interpretieren als Verhärtungen der internen Ordnungsstruktur angesichts dynamischer Umwelten, die überlebenswichtiges Reagieren, Anpassen und Lernen verlangen ("Lernende Organisation").

---

1 Begriff: Vgl. Wolfgang Mutzek: *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*, Weinheim und Basel 2002; Konzept: Vgl. Edgar H. Schein: *Prozessberatung. Für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*, Bergisch Gladbach 2003; Schein benutzt den nicht unproblematischen Begriff der „helfenden“ Beziehung.

2 Vgl. Roswita Königswieser / Martin Hillebrand: *Einführung in die systemische Organisationsberatung*, Heidelberg 2007 und Elisabeth Haberleitner / Elisabeth Deistler / Robert Ungvari: *Führen, Fördern, Coachen. So entwickeln Sie die Potentiale ihrer Mitarbeiter*, München 2007; Systemisch bedeutet, nicht die Einzelperson, sondern Beziehungen zwischen Menschen, also Netzwerke in den Blick zu nehmen.

3 Vgl. z.B. Friedemann Schulz von Thun/Johannes Ruppel / Roswitha Stratmann: *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*, Hamburg 2000

4 Barbara Seidl: *NLP. Mentale Ressourcen nutzen, Planegg bei München* 2007

5 Paul Watzlawick: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?*, München 1976

Basis für eine Beratung ist, dass der Prozessbegleiter auf Anforderung der Schule tätig wird.<sup>1</sup> Entscheidend für das Gelingen der beratenden Aufgabe des Prozessbegleiters ist, ob eine kooperative Arbeitsbeziehung mit dem Klientensystem (System Einzelschule, Gruppen, Einzelpersonen) aufgebaut wird. Problematisch ist es, wenn der Prozessbegleiter unreflektiert die Expertenrolle annimmt:

- Das Klientensystem nimmt in diesem Fall eine abhängige Position ein; Ziel ist es dagegen, das System zu befähigen, selbst Lösungen zu entwickeln und umzusetzen;
- der Berater weiß weniger über das komplexe Klientensystem als der Klient;
- Abwehr und Widerstand sind aus diesem Blickwinkel gesehen legitim; der Berater sollte mit außerordentlicher Disziplin der Versuchung widerstehen, die Macht anzunehmen, die ihm der Klient mit der Bitte um einen Rat anbietet;
- eine entsprechende ungleichgewichtige Beziehung entwickelt leicht eine psychologische Dynamik, die die Auftragserfüllung erschwert.

## **Grundannahmen und Menschenbild in Anlehnung an NLP**

- *Menschen erleben die Welt unterschiedlich / „Die Landkarte ist nicht die Landschaft“.*
- *Unterschiede sind nicht abzuwerten, sondern als Reichtum anzunehmen.*
- *Dem Verhalten von Menschen liegt in der Regel eine positive Absicht zugrunde.*
- *Menschen treffen die beste Wahl aus dem, was ihnen momentan zur Verfügung steht.*
- *Anzustreben ist eine Balance von Bewahren und Verändern.*
- *Ein „Fehler“ ist eine Rückmeldung, er benennt die Abweichung vom gewünschten Ziel und ist die Grundlage für Lösungen.*
- *Ohne Konflikte ist keine Veränderung möglich.*

## **2. Aufgabenbeschreibung der Prozessbegleiter<sup>2</sup>**

Die Qualität der Deutschen Auslandsschulen ist systematisch weiter zu entwickeln; insbesondere sind Schulen bei der Umsetzung der im Rahmen des PQM vorgegebenen Entwicklungsaufgaben und bei eigenen Entwicklungsvorhaben zu beraten und zu begleiten (Leitbild, Schulcurriculum, Schulprogramm, Unterrichtsentwicklung, Selbstevaluation, Peer Review, Schulinspektion, Schulischer Aktionsplan, Gütesiegel usw.). Die Entwicklungsanliegen und Ziele sind unter systemischem Blickwinkel und auf der Basis von Vereinbarungen professionell zu klären. Dies umfasst insbesondere:

---

<sup>1</sup> Schein weist darauf hin, dass selbst dann noch Abwehrhaltungen eintreten können: "Wir alle haben, als Klienten, die Erfahrung gemacht, wie irrelevant der Rat oder die Empfehlung eines Helfers sein kann oder wie sehr es einem zuwider laufen kann, wenn man gesagt bekommt, was man zu tun hat, selbst wenn man zuvor um Rat gefragt hat."

<sup>2</sup> Vgl. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen: Ausbildung zum/zur Prozessbegleiter/in, Quelle: [wwwhttp://lehrerfortbildung-bw.de/sueb/proz/](http://lehrerfortbildung-bw.de/sueb/proz/)



- Die Qualität der Lehr-Lernprozesse systematisch und kontinuierlich sichern und entwickeln.
- Selbstevaluationsvorhaben auf der Basis der empirischen Erhebung von Schulqualität unterstützen.
- Expertise zum PQM, insbesondere zu Evaluation und BLI einbringen.
- Prozess- und Projektmanagementkompetenzen vermitteln.
- Schulen beim Aufbau einer Qualitätsdokumentation unterstützen.
- Schulen bei der Umsetzung von Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Schulinspektion beraten (Schulischer Aktionsplan).
- Schulen ggfs. bei der Umsetzung von Zielvereinbarungen beraten.
- Schritte bei der Entwicklung einer Lernenden Organisation unterstützen.
- Den Aufbau und die Weiterentwicklung organisatorischer Strukturen und Netzwerke fördern, die der schulinternen und schulübergreifenden Qualitätsentwicklung dienen (Steuergruppen, Qualitätszirkel); insbesondere bei Entwicklungsvorhaben innerhalb der Region zusammenzuarbeiten und Erfahrungen sowie Wissen auszutauschen.
- Zum Aufbau und zur Entwicklung von Team- und Feedbackstrukturen anleiten, insbesondere zur Unterrichtsentwicklung.
- In Zusammenarbeit mit dem ReFoKo Fortbildungen zum PQM anbieten.
- Schulleitungsteams beim Change-Management beraten und unterstützen.
- Erfahrungen nationaler und internationaler Best-Practice-Modelle von Schule und Lernen einbringen sowie bildungspolitische Entwicklungen darlegen, insbesondere im Auslandsschulwesen.
- Evaluationsinstrumente zur Bewertung des Prozessbegleiter-Einsatzes an Schulen anwenden.

### **3. Anforderungsprofil Prozessbegleiter**

#### **3.1 Fachliche Kompetenzen**

- Das System der Deutschen Schulen im Ausland kennen.
- Konzepte und Methoden des Pädagogischen Qualitätsmanagements kennen.
- Instrumente der Schulentwicklung kennen.
- Evaluationskonzepte und -methoden kennen und anwenden.

- Über Wissen zu Unterrichtsentwicklung, Schulprofilen, Leitbildern, Schulprogrammen und BLI verfügen.
- Über Basiswissen zu systemischer Schulentwicklung verfügen.
- Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung zur Schul- und Unterrichtsqualität kennen.

### **3.2 Methodische Kompetenzen**

- Beratungsmodelle, -strategien und -methoden kennen und anwenden, insbesondere das Modell der systemischen Beratung.
- Feedback- und Evaluationskultur fördern.
- Methoden der Bestandsaufnahme der Schulqualität (Stärken-Schwächen-Analyse) und der Planung von Entwicklungsschritten anwenden.
- Verfahren der Dokumentation der Qualitätsprozesse kennen.
- Zielvereinbarungsprozesse steuern.
- Moderationstechniken anwenden.
- Präsentationsmethoden beherrschen.
- Methoden der Gruppenkommunikation/Gruppenarbeit anwenden.
- Methoden der Teamentwicklung anwenden.
- Konfliktgespräche moderieren.

### **3.3 Personale und soziale Kompetenzen**

- Eine optimistische, lösungsorientierte Grundhaltung einbringen.
- Eigene Wahrnehmungsmuster kritisch reflektieren.
- In kritischen Situationen den Überblick behalten.
- Im Team kooperieren.
- Im Spannungsfeld unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen integrative Lösungen entwickeln.
- Bescheiden in den zu beratenden Schulen auftreten.
- Den Schulleiter in seiner Rolle als Letztverantwortlichen beteiligen und respektieren.
- Mit den fördernden und steuernden Stellen im In- und Ausland vertrauensvoll zusammenarbeiten.
- Die notwendige Vertraulichkeit gegenüber den zu beratenden Schulen wahren.

### 3.4 Formale Voraussetzungen

- Mehrjährige Erfahrungen mit Pädagogischem Qualitätsmanagement (Steuergruppenarbeit, Evaluation o.ä.) in schulischen Führungspositionen im In- und Ausland.
- Aus- oder Weiterbildung in Beratungstätigkeit (Prozessbegleiter, Schulberater, Organisationsentwickler, Coach o.ä., möglichst zertifiziert)
- Freistellung / Beurlaubung durch das Land als ADLK für 3 Jahre mit 3-jähriger Verlängerungsmöglichkeit.

### 4. Beratungsverständnis – Rolle und Haltung

- Der Prozessbegleiter trägt in erster Linie Verantwortung für die Prozesssteuerung. Er versteht sich vorrangig als Unterstützer, Berater, „Gärtner“ und Dienstleister. Demzufolge begegnet er den an einer Schule vorgefundenen Sichtweisen und Lösungsversuchen mit Wertschätzung. Beurteilen und Belehren treten in den Hintergrund.
- Schlüssel zum Gelingen von Beratung ist immer die Haltung der beratenden Person:
  - die Authentizität, die innere Einstellung, das Bewusstsein um die subjektive Konstruktion von Wirklichkeiten und die Art der Beziehungsgestaltung
  - Respekt, Wertschätzung im Umgang mit anderen, Vertrauen in die Fähigkeit zur Selbsthilfe und der Glaube an die Entwicklungsfähigkeit von Menschen und Organisationen
  - Zuhören können; Haltung des Nicht-Wissens sowie Haltung der Askese funktional einnehmen können.
- Prozessbegleiter gestalten gemeinsam mit dem zu beratenden System (Kollegien, Steuergruppe, Teams, Leitungen) langfristige, nachhaltige Entwicklungsprozesse, um Schulen auf ihrem eigenständigen Weg bei der systematischen Qualitätsentwicklung als Lernende Organisation zu unterstützen.
- Ziel ist es, gemeinsam mit dem zu beratenden System (s.o.) anschlussfähige Interventionen – orientiert an Voraussetzungen und Zielen der Schule – zu entwickeln und vorzuschlagen.
- Die beraterische Zusammenarbeit basiert auf gemeinsamen Vereinbarungen. Die Inhalte unterliegen der Vertraulichkeit.
- Beraterische Interventionen erfolgen in Achtung vor der Eigenverantwortung der Schule und deren Entscheidung über Prozesse und Inhalte.

- Ein systemisches Verständnis von Beratung schließt Expertenberatung und Fortbildungsangebote z.B. auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements, der Evaluation/Inspektion, der Unterrichts- und Schulentwicklung ein. Die Entscheidung über aufgezeigte Varianten, Wege und Gestaltungsmöglichkeiten bleibt dabei grundsätzlich den Schulen vorbehalten.

## **5. Schulung, Fortbildung, Unterstützung und Supervision der Prozessbegleiter**

### **5.1 Prinzipien**

- Alle Prozessbegleiter bringen die notwendigen Kompetenzen bereits aufgrund ihrer Vorausbildung mit; Ziel der Weiterqualifizierung ist die Vermittlung von Systemkenntnissen und die Teamentwicklung.
- Alle Prozessbegleiter bringen ihre Kenntnisse auch in der Rolle des Lehrenden ein (WELL – wechselseitiges Lehren und Lernen).

### **5.2 Bausteine der Schulung**

- Das System der deutschen schulischen Arbeit im Ausland
- Das PQM-System im Auslandsschulwesen
- Abgleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem PQM im Ausland und anderen QM-Systemen
- Ziele, Strukturen, Auftrag, Aufgaben und Haltung der Prozessbegleitung
- Entwicklung des Prozessbegleiter-Teams und der Teamstrukturen
- Rollenklarheit: Prozessbegleiter, Schulberater, Fachberater, Fortbildner, Inspektor, Coach, Mediator, Mentor
- sowie ReFoKo, SchiLF-Beauftragter, Schulleiter, Schulträger

### **5.3 Fortbildung**

Kontinuierliche Fortbildungen auch in Form von Selbstlernphasen und als „Blended Learning“ sind notwendig. Der Fortbildungsbedarf für die Prozessbegleiter wird erhoben.

## 5.4 Unterstützung

- Internetgestützte Lernplattform (z.B. „Circa-Server“) und Prozessbegleiter-Tagungen in festem Rhythmus.
- Teilnahmemöglichkeit an aufgabenbezogenen Fort- und Weiterbildungen im Inland.
- Beratungsbesuche durch den / die Verantwortlichen der Qualitätsagentur möglich.

## 5.5 Supervision

Supervision oder Kollegiales Coaching findet statt. Dokumentationen der Beratungsprozesse können Grundlage des kollegialen Austausches sein. Die Vertraulichkeit ist zu wahren. Möglichkeiten und Grenzen von Supervision aufgrund der räumlichen Distanzen müssen berücksichtigt werden.

Frageperspektiven können sein:

- Was waren für mich besondere Herausforderungen bei der Tätigkeit?
- Wie erlebe ich meine persönliche Stimmigkeit und Identität in der Berater-Rolle?
- Wie gelingt mir die Rollenklarheit?
- Wo benötige ich Unterstützung?
- Welche Form der regelmäßigen Selbstreflexion habe ich gewählt (z.B. Portfolio) und welche Bedeutung hatte regelmäßige Selbstreflexion für meine Entwicklung?
- Mit welchen professionellen Entwicklungsthemen sollte sich das Team besonders auseinandersetzen?
- Welche strukturellen Begrenzungen der Prozessbegleitung bestehen und wie können diese überwunden werden?

Die Prozessbegleiter pflegen auch untereinander eine wertschätzende Kommunikation und entwickeln eine Kultur konstruktiver Rückmeldung.

## 6. Dokumentation

Eine erfolgreiche beratende Begleitung in der Rolle als Prozessbegleiter/in (und auch als Experte im Bereich Qualitätsentwicklung / Evaluation) setzt eine Dokumentation des Beratungsprozesses (incl. Auswertung und Reflexion) voraus. Die Dokumentation soll folgende Aspekte enthalten:

1. Beratungsanlass (Warum / wozu wurden Sie gerufen bzw. eingesetzt?)
2. Kontrakt (Welche Vereinbarung mit wem liegt der Beratung zugrunde?)

3. Kurze Beschreibung der Problem- bzw. Sachlage (Exploration: Worum geht es? Wer sieht das wie oder anders? In welchem Kontext ist die Beratung zu sehen?).
4. Formulierung von Hypothesen im systemischen Kontext als Ausgangsbasis für die Beratung
5. Entwicklung der Ziele und Lösungsideen
6. Beschreibung des Vorgehens; Strategie
7. Ergebnis der Beratung; Rückkoppelung zu den Hypothesen, abschließende Bewertung. Evtl. Möglichkeiten alternativen Vorgehens.

Die Prozessbegleiter legen einen jährlichen Bericht vor und sind jederzeit den Projektleitern gegenüber rechenschaftspflichtig. Daten einzelner Schulen werden nur aggregiert offengelegt.

## **7. Struktur**

- 10 Prozessbegleiter für Schulentwicklung an dt. Auslandsschulen mit enger Kooperation
- 2 verantwortliche Projektleiter im Inland mit Steuerungs- und Beratungsfunktion

## **8. Steuerung der Prozessbegleitung**

Durch klare Rollen, Aufträge und Verantwortlichkeiten:

- Auftraggeber: AA (ZfA) und KMK (Ländervertreter in der Berichterstattergruppe PQM) geben strategische Ausrichtung und Ziele vor;
- interne Projektleitung (innerhalb der „Qualitätsagentur“, Arbeitsbegriff, in der ZfA angesiedelt) führt in Abstimmung mit der Schulaufsicht und der Schulinspektion fachlich strategisch und operativ;
- Eigenverantwortung der Prozessbegleiter vor Ort innerhalb des Auftrags; Berichtspflicht aggregierter Daten sowie Rechenschaftspflicht gegenüber den Projektleitern;
- Dienstaufsicht als ADLK durch die ZfA.

*Fassung vom 16.01.2008*

## **D10            Stellenausschreibung Prozessbegleiter**

### **Stellenanzeige**

**Qualifikation** (z.B.: Grundschule, Sekundarstufe II, Erzieher/-in):

Beamter/Beamtin auf Lebenszeit im Schuldienst bis zur Bes. Gr. A14 / A 15 bzw. unbefristet angestellte Lehrkraft aus den neuen Bundesländern mit entsprechender Tarifgruppe.

Deutsche Lehrbefähigung (1. und 2. Staatsexamen) sowie langjährige Unterrichtserfahrung.

**Bewerbungsfrist: 31.12.2007**

**Arbeitsbeginn: 01.04.2008 bzw. 01.08.2008**

Die folgenden 9 Stellen als Prozessberater/ -innen für das Pädagogische Qualitätsmanagement an den Deutschen Schulen im Ausland in den Großregionen

- Nordamerika
- Nördliches Lateinamerika
- Südliches Lateinamerika
- Nordwesteuropa
- Iberische Halbinsel
- Südosteuropa
- Afrika (ohne Ägypten)
- Nahost
- Fernost

sind zu besetzen.

Die Deutschen Auslandsschulen sind im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements in vielfältige Schulentwicklungsprozesse eingebunden, die einer schulfachlichen Beratung und Begleitung vor Ort bedürfen.

In den kommenden Jahren sollen alle Schulen von einer Bund – Länder – Inspektion (BLI) besucht werden. Die Aufgaben der Prozessberater bestehen darin, die Schulen bei der Vorbereitung auf die Schulinspektion und bei den vorausgehenden und sich anschließenden Entwicklungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen.

## **Anforderungsprofil:**

### **Fachliches Anforderungsprofil**

Der Prozessbegleiter sollte über fundierte Kenntnisse in den Bereichen

- Schulstrukturen und Bildungsgänge der Deutschen Schulen im Ausland
- Konzepte und Methoden des Pädagogischen Qualitätsmanagements einschließlich der Bund-Länder-Schulinspektion
- Instrumente, Verfahren und Prozesse der Schulentwicklung
- Evaluationskonzepte und -methoden
- Methodik / Didaktik von Deutsch als Fremdsprache (DAF, auch Fremdsprachenfrühbeginn)
- Methodik des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)
- Schul- und Unterrichtsforschung (insbesondere zu Binnendifferenzierung, offenen, schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichtsformen)

verfügen.

### **Methodisches Anforderungsprofil**

Der Prozessbegleiter sollte über fundierte Kenntnisse in den Bereichen

- Inhaltliche und logistische Gestaltung von Fortbildungsmaßnahme zum Pädagogischen Qualitätsmanagement
- Beratungsmodelle, -strategien und -methoden, insbesondere systemische Beratung
- Erwachsenendidaktik
- Moderationstechniken
- Präsentationsmethoden
- Methoden der Teamentwicklung
- Mediation
- Methoden der internen und externen Evaluation (Stärken-Schwächen-Analyse, SEIS+, Peer Review)
- Verfahren der Dokumentation von Qualitätsprozessen
- Zielvereinbarungen

verfügen.



## **Persönliches Anforderungsprofil**

Der Prozessbegleiter soll über eine hohe personale und soziale Kompetenz, insbesondere über

- Kommunikationskompetenz und Kooperationsfähigkeit
- Interkulturelle Kompetenz
- Fremdsprachenkompetenzen
- Teamfähigkeit
- Selbstreflexionsfähigkeit
- Managementkompetenzen
- hohe Einsatzbereitschaft und Belastbarkeit
- hohe Flexibilität bei der Arbeitszeit sowie Bereitschaft zu häufigen und regelmäßigen Dienstreisen
- Kompetenz / Erfahrung im Umgang mit elektronischen Medien

verfügen und eine von Wertschätzung und Respekt geprägte Haltung einnehmen.

## **Formales Anforderungsprofil**

Die Prozessbegleiter sollten

- mehrjährige Erfahrungen mit Pädagogischem Qualitätsmanagement (Steuergruppenarbeit, Evaluation o. ä.) möglichst in schulischen Führungspositionen im In- und Ausland nachweisen
- eine Aus- oder Weiterbildung in Beratungstätigkeiten (Prozessbegleiter, Schulberater, Organisationsentwickler, Coach o. ä.) abgeschlossen haben

## **Tätigkeitsprofil:**

Zu den Aufgaben des Prozessberaters/ der Prozessberaterin gehören:

- Beratung Deutscher Schulen im Ausland hinsichtlich der Qualitätssteigerung ihres Bildungsangebotes auf der Grundlage des Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder
- Moderierende Begleitung von Schulentwicklungsprozessen
- Selbständige Entwicklung von Beratungs-, Begleitungs- und Betreuungskonzepten
- Fortbildung der Schulen im Bereich PQM
- Berichterstattung/ Öffentlichkeitsarbeit

## **Bewerbungsverfahren**

Wenn Sie bereits in die Bewerberdatei der Zentralstelle aufgenommen sind, teilen Sie bitte Ihr Interesse am Einsatz als Prozessberater/in der Zentralstelle schriftlich (formlos) mit. Wichtig: Informieren Sie bitte auch mit einem gesonderten Schreiben das im Kultusministerium/Senatsverwaltung des Landes zuständige Mitglied des Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland über Ihre Bewerbung.

Sollten Sie sich neu auf diese Stelle bewerben, richten Sie bitte Ihre Bewerbung auf dem Dienstweg an das

Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - VI R 1 50728  
Köln

Eine Kopie Ihrer Bewerbungsunterlagen schicken Sie bitte gleichzeitig unmittelbar an die Zentralstelle. Eine weitere Ausfertigung richten Sie bitte gleichzeitig an das im Kultusministerium/Senatsverwaltung des Landes zuständige Mitglied des Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland.

Eine Berücksichtigung der Bewerbung kann nur bei rechtzeitigem Eingang der vollständigen Bewerbungsunterlagen (Freistellung, dienstliche Beurteilung) auf dem Dienstweg erfolgen.

Bewerbungsunterlagen (ADLK-Bewerbungsbögen) erhalten Sie über die oben genannte Adresse oder über die Homepage der Zentralstelle ([www.auslandsschulwesen.de](http://www.auslandsschulwesen.de)).

Das Bundesverwaltungsamt hat sich Frauenförderung zum Ziel gesetzt. Daher werden Bewerbungen von Frauen besonders begrüßt. Schwerbehinderte Menschen werden bei gleicher Eignung vorrangig berücksichtigt. Es wird lediglich ein Mindestmaß an körperlicher Eignung verlangt

Ansprechpartner:

01888-358-... (Herr ...)

Besondere Hinweise:

Das Bewerberprofil soll eine zunächst dreijährige Regeleinsatzzeit ermöglichen.

Mehrfachbewerbungen (auf verschiedene Einsatzorte) sind erwünscht.

Die Präferenzen für eine bestimmte Großregion sowie der dienstliche Wohnsitz werden mit den Bewerbern im Rahmen des Bewerbungsverfahrens erörtert.

| Phasen<br>(nicht linear)                         | Einzelschritte  | Ziele und Interventionen<br>müssen transparent sein  | Ressourcen, Haltungen<br>das Wichtigste: das Feedback des Klienten  |
|--|---|--|---|
| Vorgespräch:<br>Kontext klären<br>Auftrag klären | Wessen Bedeutungsgebungen?<br>Ziele erreichbar?<br>Rahmenbedingungen?<br>Hintergrundinformationen<br>Auftragsannahme?<br>Vertragsschluss – Dienstvertrag, kein Werkvertrag<br>Arbeitsbündnis<br>Rahmen: würdigende Begegnung kompetenter Kontraktpartner, bei der alle gewinnen können.                                       | Wer hatte die Idee der Beratung?<br>Was soll erreicht werden?<br>Woran wäre der Erfolg erkennbar?<br>Ziel im Einflussbereich des Klienten<br>Was wurde bisher schon unternommen?<br><br>(kein: Schulseingeständnistribunal)  | ... des Coachs:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>▪ positives Menschenbild</li> <li>▪ Ruhe und Zuversicht</li> <li>▪ Beziehungsfähigkeit</li> <li>▪ Geduld</li> <li>▪ Humor</li> </ul> Funktion des Coachs:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veränderungsexperte</li> <li>▪ Kommunikationsbrücke</li> <li>▪ Prozesswächter – kein Richter/keine Urteile</li> <li>▪ macht sich überflüssig</li> </ul> Veränderungsbereitschaft/Freiwilligkeit<br>Wandel schafft Entwicklung und Widerstand  |
| Kontakt herstellen<br>Orientierung schaffen      | Erstgespräch:<br>Auf der Metaebene viele Infos/Transparenz:<br>Klärung der Aufgabe/<br>Rolle als Berater<br>Neutralität und Diskretion<br>Einstellung auf den Klienten<br>Fragen!<br>Voraussetzungen beim Klienten und Art der Beziehung<br>Verteilung der Verantwortlichkeiten für das Gelingen<br>Tabuzonen?<br>Arbeitsplan | <i>Wir sind Partner unter klaren und fairen Bedingungen</i><br>die Entscheidungen trifft immer der Klient<br>Aufträge, Rollen und Rahmenbedingungen klären<br>Vergrößerung individueller Wahlfreiheiten<br>Verkleinerung von Wahrnehmungsverzerrungen<br>Umsetzung erfolgt zwischen den Sitzungen!<br>Selbstverantwortung – Klienten = <i>Selbstmelder</i><br>Beratung – keine Betreuung<br>Balance zwischen Bewahren und Erneuern<br>Vertrauen auf Gegenseitigkeit muss erworben werden<br>Einverständnis überprüfen<br>Sicherheit und Orientierung schaffen<br>aktives Zuhören | Kunde = kundo (ahdt.) = ein Kundiger in die Erlebniswelt <b>folgen</b> und den Prozess <b>führen/ Kontakt kommt vor Kooperation</b> :<br>Aufbau einer <i>kooperativen Ja-Haltung</i><br>Wertschätzung, ganz Ohr sein dem anderen aus dem Herzen sprechen<br>individuelle/organisationsspezifische Werte achten und nutzen – es geht nicht darum, was dem Coach nicht gefällt<br>Kernaussagen auf den Punkt bringen<br>Feedback konstruktiv<br>Irritationen – nur solange sie konstruktiv aufgenommen werden (können)<br>einen geschützten Raum bieten ( <i>Insel</i> ) – entspannt + angstfrei – mit Neuem experimentieren können |
| Situation klären<br>Vision erleben               | Worum soll es genau gehen und was wollen Sie erreichen?<br>Situation und Anliegen verstehen<br>Klärung/Verdichtung/<br>Überblick<br>Sortieren und Priorisieren  | Fragen sollen dem <u>Klienten</u> helfen, sich ein Bild zu machen<br><i>Reframing</i> – Tunnelblick öffnen, neue Bewertungen schaffen<br>das <i>Problem würdigen</i> :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>– als erfolgreiche <i>Lerngeschichten</i></li> <li>– Ausdruck von ungünstig wirkenden Realitätskonstruktionen in bestimmten Kontexten</li> <li>– kompetente Lösungen mit Preis</li> </ul>   | <i>Der Coach hat die Fragen und der Klient die Antworten</i><br>Ziel: Im Umfeld der souveränen Gestalter werden<br>in der Beratung müssen Kompetenz/Kraft/Zuversicht/Neugier erlebt werden<br>Fragen des Klienten/Teams zurückgeben<br>mit dem arbeiten, was <i>da</i> ist  |
| über die Vision das Ziel herausarbeiten          | Ziele formulieren<br>Ambivalenzen prüfen<br>Was ist bewahrens-wert?<br>Unterschiede bilden – <i>mach' mehr davon!</i><br>Kontrakt schließen   | <i>Die Einstiegsfrage: Was möchten Sie erreichen? Was soll anders sein, wenn Sie dieses Ziel erreicht haben?</i><br>5 Kriterien:<br>1. positiv (wenn negativ: was statt dessen?)<br>2. attraktiv (reizvoll, Gewinn?)<br>3. selbst erreichbar<br>4. konkret messbar<br>5. ökologisch sinnvoll (Neben-/Wirkungen, Preis)   | 3 Ausstiegsmöglichkeiten:<br><i>Love it – change it – or leave it</i><br>Ressourcen würdigen und nutzen<br>Askese: es geht immer um den anderen!<br>Geduld aufbringen – keine vorschnellen Lösungen – nicht das Mitgebrachte überstülpen<br><i>Wer fragt – der führt!</i>   |
| Lösungen entwickeln                              | Was braucht der Klient auf seinem Weg zum Ziel?<br>Lösungsideen sammeln<br>Vergleich von Problem- und Lösungsmustern = Kontrastbildung<br>Lösungsoptionen durchspielen, bewerten und prüfen   | <i>Wie könnten Sie vorgehen?</i><br><i>Was brauchen Sie ...</i><br><i>... was können Sie jetzt schon anders machen?</i><br>Welche Ressourcen stehen zur Verfügung?<br>Den Blick weiten!<br>Impuls: <i>Der Lösung ist es egal, wo das Problem herkommt!</i>   | Lösungen können auch Auf-Lösungen sein (von blockierenden Verhaltensmustern usw.)<br>Souveränität in der Rolle gewinnen<br>Tieferes Erleben fördern (nicht verantwortungsloses Herumwühlen) <u>und</u> distanziert-sachliche Betrachtung fördern (nicht oberflächliches Darüberberreden) – Balance aus Aktivierung der Selbstreflexion durch reflexionsfördernde Maßnahmen (nicht Grübeln) und (nicht vorschnellem) Handeln   |

|                              |   |   |   |
|------------------------------|---|---|---|
| nächste Schritte vorbereiten | Anker finden  | Was müssten Sie tun, damit Sie in x Monaten dort stehen, wo Sie hin möchten? Wann? Wie? Mit wem? In welcher Reihenfolge (Termine)? Hindernisse?   | Hilfen: Anker, Erinnerungshilfen, Stopp-Codes<br>Micro-Acting |
| Transfer sichern             | Umsetzung konkretisieren<br>Aufwand, Einwände und Risiken prüfen<br>Coach als Wächter<br>Motivation sichern | <i>Wie sichern Sie die Umsetzung?</i><br>Trampelpfade im Verhaltensfeld neu bahnen - <i>Anker</i> setzen<br><i>Schattentage</i> am Arbeitsplatz<br>Umsetzung abfragen und wertschätzend und ressourcenorientiert reflektieren | Muster durchbrechen   |
| Auswertung durchführen       | rechtzeitig aufhören<br>Fazit ziehen<br>Ergebnisqualität<br>Zusammenarbeit abschließen                      | <i>Wenn Sie jetzt auf das Coaching zurückschauen – was war nützlich, weniger nützlich?</i><br>Zielerreichung?<br>Zufriedenheit?<br>größere Problembewältigungskompetenz?  |   |

## **D12            Leistungs- und Fördervereinbarung (LuF)**

Leistungs- und Fördervereinbarung

zwischen dem

Bundesverwaltungsamt

- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - in Köln

und dem

Schulverein der Deutschen Schule

### **I. Präambel**

Schulen kommt in der globalen Informations- und Wissensgesellschaft eine entscheidende Rolle zu. Die deutschen Auslandsschulen sind in besonderer Weise geeignet, Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturkreise auf eine gemeinsame Zukunft vorzubereiten. Sie ermöglichen die Begegnung zwischen Gesellschaften, Kulturen und Sprachen, sichern die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache.

Mit dieser Leistungs- und Fördervereinbarung sichert der Schulverein als Träger der Deutschen Schule ... zu, dass die Deutsche Schule ... als deutsch - einheimische Begegnungsschule die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik unterstützt und als Teil des Qualitätsnetzwerks deutscher Auslandsschulen durch ihre pädagogische Arbeit, hohe Leistungsstandards und die stetige Qualitäts- und Profilentwicklung einen herausragenden Platz im nationalen und internationalen Bildungswettbewerb anstrebt.

Im Auftrag des Auswärtigen Amts und unter Beachtung der jeweils geltenden haushaltsrechtlichen Bestimmungen unterstützt das Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – die Deutsche Schule ... zur Erreichung dieser Leitziele beratend und durch die Gewährung finanzieller und personeller Förderung.

### **II. Leitziele**

1. Die Deutsche Schule ... unterstützt als deutsch - ... Begegnungsschule die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik:
  - Schulische Versorgung von vorübergehend im Ausland lebenden deutschen Kindern,
  - Begegnung mit Gesellschaft, Kultur und Sprache des Gastlandes,
  - Förderung der deutschen Sprache,

- Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit im Schulbereich und
  - Stärkung des Studienstandorts Deutschland.
2. Die Deutsche Schule ... bietet einen bilingualen Bildungsgang mit einheimischer und deutscher allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung an. Darüber hinaus wirkt sie als kulturelles Zentrum in ... hinein.
  3. Die Schule verpflichtet sich, qualifizierte Ortslehrkräfte zu beschäftigen und für deren Fort- und Weiterbildung Sorge zu tragen.
  4. Die Deutsche Schule ... arbeitet im Bereich der Fort- und Weiterbildung eng mit anderen deutschen Auslandsschulen zusammen und trägt aktiv zur wechselseitigen Unterstützung bei.
  5. Der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie der Erarbeitung von Qualitätsstandards wird unter Bezug auf innerdeutsche Entwicklungen sowie Vorgaben und Regelungen der Kultusministerkonferenz ein besonderes Augenmerk gewidmet.

Als Orientierungsrahmen für die Entwicklung des Unterrichts, des Personals und der Organisation erarbeitet die DS ... ein Leitbild mit einem abgestimmten Verständnis von Werten und Normen und stimmt dieses mit dem Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - ab. Schwerpunkte bilden die Bereiche des Schülerlernens, der innerschulischen Kooperation und der regelmäßigen internen Evaluation.

Wichtige Kriterien für die Beurteilung der Schule sind:

- Hervorragende Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler
- Hohes Niveau der Unterrichtsqualität
- Unterrichts- und Prüfungsergebnisse
- Individuelle Schullaufbahnbetreuung
- Studien- und Berufsberatung
- Umfassende Elternberatung
- Leistung förderndes Schulklima
- Breite IT - Anwendungen im Unterricht
- Verlässliche Ganztagesangebote
- Systematische Personalentwicklung
- Abgestimmtes pädagogisches Verständnis der Lehrkräfte
- Kollegiale Zusammenarbeit der Lehrkräfte in der Unterrichtsentwicklung
- Öffnung des Unterrichts im Sinne interkultureller Begegnung
- Kundenorientierte, effiziente Schulverwaltung
- Ausgestaltung und Pflege der Schulliegenschaft

- Entwicklung von Partnerschaften mit deutschen inländischen und ausländischen Schulen (Schüleraustausch)
- Teilnahme an regionalen bzw. internationalen Wettbewerben und Veranstaltungen
- Beteiligung am Erfahrungsaustausch zwischen deutschen Auslandsschulen
- Zusammenarbeit in der Fortbildung und bei weiteren qualitätssichernden Maßnahmen mit anderen deutschen Auslandsschulen
- Kulturelle Beiträge im Gastland, Sprachlernangebote Deutsch als Fremdsprache
- Nachfrageentwicklung
- Förderung des Netzwerkes Ehemaliger und Freunde der Schule (Nachhaltigkeit)

### **III. Schulstruktur und Schulentwicklung**

1. Grundlagen der Erziehungsarbeit der Deutschen Schule ... sind das Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und ... .
2. Die Deutsche Schule ... ist eine Schule mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel. Sie hat die Aufgabe, deutsche und spanische Schüler auf die Prüfungen zur deutschen allgemeinen Hochschulreife vorzubereiten und damit gleichzeitig die ... Hochschulzugangsprüfung (...) zu ermöglichen. Deutschen (und für die Mittlere Reife im Rahmen der vierjährigen ... auch ...) Schülern mit Haupt- oder Realschulprofil wird der Erwerb der mittleren Bildungsabschlüsse ermöglicht (Hauptschulabschluss nach Klasse 9; Realschulabschluss nach Klasse 10).
3. Die Deutsche Schule ... richtet das Auswahl- und Aufnahmeverfahren für Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, auf solche Bewerber aus, die den sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen des bilingualen Unterrichtsprogramms entsprechen und erfolgreich gefördert werden können.

Darüber hinaus sichert die Deutsche Schule ... die Aufnahme und Integration deutscher Schüler sowie ihre Reintegration in das innerdeutsche Schulwesen.

Die systematische Spracharbeit mit ihrer zeitgemäßen methodisch-didaktischen Ausrichtung in Kindergarten und Schule ermöglicht den Erwerb der für die deutschen Schulziele notwendigen Deutsch- und Fachkenntnisse.

Schülern nicht-einheimischer Muttersprache wird das Erlernen der Sprache und der Erwerb von Kenntnissen der Kultur des Gastlandes ermöglicht.

#### **IV. Schulentwicklungsbereiche**

Das Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -, hat die Struktur und Arbeit der Deutschen Schule ... analysiert. Daraus ergeben sich folgende Festlegungen:

1. Die Deutsche Schule ... entwickelt ein Schulprofil, das die Erwartungen und Bedürfnisse der deutschen wie spanischen Eltern jeweils angemessen berücksichtigt. Insbesondere ist im Interesse der Kundenorientierung eine Ganztagesbetreuung aufzubauen.
2. Um das gedeihliche Zusammenwirken in der Schulgemeinschaft zu sichern, ist die Verpflichtung aller Eltern, Mitglieder des Schulträgers, Lehrkräfte und Schüler auf das Leitbild der Schule nötig.

Die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten müssen von allen am Schulleben Beteiligten beachtet werden.

3. Um der Schule die Zweizügigkeit zu sichern, müssen geeignete Maßnahmen ergriffen werden:
  - Maßnahmen zur Verbesserung der finanziellen Situation des Schulhaushaltes
  - Schaffung eines Netzes von Kindergärten als Zubringer und Erarbeitung transparenter Aufnahmeverfahren
  - Erarbeitung eines schulischen Gesamtkonzepts
  - Ausbau des Bereichs Deutsch als Fremdsprache in Kindergarten/ Vorschule mit zielorientierten und systematischen Lernphasen
  - Verbesserung der schulischen Infrastruktur (Cafeteria, Bibliothek) und des schulischen Ambientes
  - Aufbau eines Systems von Nachmittagsangeboten und Planung eines Ganztagsangebot
  - Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements zum Zwecke gezielter und systematischer Schulentwicklung
  - Vereinheitlichung der Lehrpläne, Definition von Bildungsstandards, Erstellung von Vergleichsarbeiten und ggf. gemeinsamen Reifeprüfungsprofilen in Abstimmung mit dem zuständigen KMK – Beauftragten des BLASchA.



## V. Leistungen

Leistungen der Deutschen Schule ...

Im Rahmen eines systematischen Qualitätsmanagements entwickelt die Schule die Bereiche Infrastruktur, Verwaltung, Personal und Pädagogik.

Unterrichtsgestaltung und -organisation der einzelnen Schulbereiche werden nach dem aktuellen methodisch-didaktischen Erkenntnisstand auf Differenzierung und Durchlässigkeit ausgerichtet, um jedem Schüler einen möglichst hochwertigen Bildungsabschluss zu ermöglichen.

Die Schule erfüllt in herausragender Weise die deutschen und spanischen Anforderungen an eine gute Schule. Dem internationalen Profil wird auch durch die Einbeziehung spanischsprachigen Sachfachunterrichts entsprochen. Die Förderungswürdigkeit wird besonders aus der Leistung bei der Vermittlung der deutschen Sprache und der deutschen Kultur in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Muttersprache und Deutschsprachiger Fachunterricht sowie den Nachweisen zur Nachhaltigkeit der schulischen Arbeit abgeleitet.

Der geförderte Bereich der Schule gliedert sich in

- die einzügige Grundschule (Jahrgänge 1 bis 4)
- die zweizügigen, deutsch-einheimischen Jahrgangsstufen 5 bis 9 (ein Zug mit ehemaligen Grundschulern, ein zweiter mit Schülern der Neuen Sekundarstufe)
- die zweizügigen, integrierten Jahrgänge 10 bis 12

Eine Überschreitung dieser Struktur kann außerhalb der Förderung um jeweils eine Klasse der Stufen 1 bis 4 vorgenommen werden.

Nach Aufbau eines zweizügigen Grundschulbereichs ist die Schule gehalten, durch geeignete Maßnahmen bei Beginn des Seiteneinstiegs bzw. durch Aufgabe der Neuen Sekundarstufe in Klasse 5 und folgende die Zweizügigkeit nicht zu überschreiten.

Für eine Übergangsphase von vier Jahren kann die Überschreitung dieser Struktur außerhalb der Förderung um jeweils eine dritte Klasse in den Jahrgangsstufen 5 – 7 vorgenommen werden, um für die Neue Sekundarstufe zukunftsfähige Strukturen zu entwickeln und erproben.

Die Zweizügigkeit gilt für mindestens 29 Schüler in der Sekundarstufe I (Klassen 5 – 9) und 26 in der Sekundarstufe II (Klassen 10 – 12), wobei im mehrjährigen Durchschnitt mindestens 30 Schüler der Abschlussklassen die deutsche und einheimische Hochschulzugangsberechtigung erwerben.

## **Förderungsmaßnahmen**

Die Bemessung der personellen Förderung mit amtlich vermittelten Lehrkräften geht von einer einzügigen Grundschule und einer Zweizügigkeit ab Klasse 5 aus. Im Rahmen der Gesamtförderung wird für die Schule die Richtzahl von 13 amtlich vermittelten Lehrkräften festgesetzt.

Die finanzielle Förderung der deutschen Schule ... kann insbesondere folgende Bereiche umfassen:

- Zuwendungen zu den Personalkosten für Ortslehrkräfte
- Zuwendungen zur Vergabe von Schulgeldermäßigungen aus sozialen Gründen
- Zuwendungen zu Lehr- und Lernmitteln
- Zuwendungen zu Schuleinrichtungen
- Zuwendungen zu Projektkosten
- Zuwendungen zur regionalen und schulinternen Fortbildung

Die Förderung richtet sich nach den jeweils geltenden Richtlinien.

Im Rahmen der Förderung werden je Jahrgangsstufe in der Grundschule bis zu 26 Schüler, in der Sekundarstufe I bis zu 56 und in der Sekundarstufe II bis zu 50 Schüler, jedoch nicht mehr als die tatsächliche Schülerzahl berücksichtigt.

Die Zentralstelle berät die Schule im Rahmen ihrer Zuständigkeiten in allen pädagogischen, administrativen und wirtschaftlichen Fragen.

Die Zuständigkeit der Kultusministerkonferenz insbesondere bei der fachlichen Beratung der Schule im Hinblick auf Prüfungsberechtigungen bleibt hiervon unberührt.

## **VI. Evaluation**

Zum Zwecke der Überprüfung von Unterrichts- und Erziehungszielen, der Entwicklung gemeinsamer Ziele und Normen sowie der Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen und Veränderungen führt die Deutsche Schule ... in regelmäßigen Abständen interne wie externe Evaluationen durch.

In Form von externer Bewertung ermöglicht Evaluation auch bei individueller Eigenart und Profilierung die Feststellung bestimmter Qualitätsstandards und Qualitätsansprüche.

Zum Aufbau einer Evaluationskultur nützt die Schule überregionale, regionale sowie schulinterne Fortbildungsmaßnahmen.

Im jährlichen Bericht des Schulleiters wird hierzu berichtet.

## **VII. Voraussetzung der amtlichen Förderung aus deutschen öffentlichen Mitteln**

### **1. Förderungsgrundsätze**

Die Förderung deutscher Auslandsschulen ist eine freiwillige Leistung der Bundesrepublik Deutschland, die nur bei einem erheblichen Interesse der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik gewährt werden kann.

Die Förderung kann teilweise oder ganz entfallen, wenn die in dieser Leistungs- und Förderungsvereinbarung festgelegten Grundsätze und Ziele nicht beachtet bzw. nicht erreicht werden.

Vor einer Kürzung/Einstellung der Förderung aus diesen Gründen wird der Vorstand des Schulvereins der Deutschen Schule ... angehört.

Die Förderung unterliegt dem Haushaltsvorbehalt, so dass finanzielle Mittel nur bereitgestellt werden können, wenn im Haushaltsplan des Bundes entsprechende Mittel vorgesehen und diese zur Bewirtschaftung freigegeben sind.

Die Rechtsform und der Aufgaben- und Entscheidungsbereich des Schulträgers sind innerhalb einer genehmigungspflichtigen Satzung geregelt. Jede Änderung bedarf der Genehmigung des Auswärtigen Amtes.

Im Rahmen der genehmigten Satzung regelt der Schulvereinsvorstand organisatorische Angelegenheiten im Einvernehmen mit dem vermittelten Schulleiter und unterstützt ihn in dessen Aufgaben und Zuständigkeiten im pädagogischen und administrativen Bereich, die durch die Dienstordnung, den Dienstvertrag, den weiteren inneren Ordnungen der Schule sowie den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid der Zentralstelle festgelegt sind.

Grundlage für die Bindungen der Schule und des Schulvereins an das Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - ist diese Fördervereinbarung. Die Schule legt der Zentralstelle die für die Förderung notwendigen Anträge und Unterlagen rechtzeitig vor.

### **2. Stellung des amtlich vermittelten Schulleiters**

Die Rechte und Pflichten des Schulleiters, insbesondere sein Auftrag bei personellen Entscheidungen, sind durch den Dienstvertrag, den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid sowie die Dienst-, Schul- und Konferenzordnung und den anderen inneren Ordnungen der Schule geregelt. Der Schulleiter berichtet der Zentralstelle regelmäßig gemäß den Vorgaben im Handbuch für das Auslandsschulwesen.

Die Vertragsangelegenheiten des Schulleiters sind zwischen dem Schulträger und den fördernden Stellen einvernehmlich festgelegt. Die Regelungen aus dem Schulleiterdienstvertrag sind Bestandteil dieser Leistungs- und Förderungsvereinbarung.

Die Dauer des Dienstvertrages sowie Formen der Beendigung des Vertragsverhältnisses sind im Schulleiterdienstvertrag geregelt. Die Förderung der Schule setzt die Beschäftigung eines vermittelten deutschen Schulleiters voraus.

### **3. Maßnahmen und Regelungen im Konfliktfall**

Die Schule verpflichtet sich, Überprüfungen durch die fördernden deutschen Stellen durch Offenlegung aller relevanten Daten und durch Ermöglichung einer umfassenden Inspektion zu unterstützen.

Treten bei Erreichen der Ziele bzw. bei der Umsetzung der Maßnahmen dieser Vereinbarung Schwierigkeiten auf, werden die Vertragspartner einvernehmlich nach Möglichkeiten suchen, die Vereinbarung den neuen Gegebenheiten anzupassen.

Im Falle von Konflikten zwischen den Parteien dieser Vereinbarung können u.a. folgende Maßnahmen erfolgen:

- Einsetzen eines Schlichtungsausschusses unter Leitung der deutschen Auslandsvertretung
- (Vorläufiges) Einschränken/Aussetzen der finanziellen Förderung
- (Vorläufiges) Einschränken/Aussetzen der amtlichen Vermittlung von Lehrkräften
- Entsendung eines kommissarischen Schulleiters / Schulberaters
- Externe Wirtschaftsprüfung

### **4. Gründe für die Einstellung der Förderung**

Werden die in dieser Vereinbarung festgelegten Ziele nicht erreicht bzw. vom Schulträger nicht verfolgt oder festgelegte Regelungen des Auslandsschulwesens (vgl. Handbuch für das Auslandsschulwesen) nicht eingehalten, kann die Förderung der Schule ganz oder teilweise eingestellt werden.

Gründe hierfür können insbesondere sein:

- Schließung der Schule oder Auflösung des Schulträgers
- Veränderung der vereinbarten Schulstruktur / Schulziele ohne Abstimmung mit den fördernden Stellen
- Fortgesetzte Verstöße gegen Regelungen und Richtlinien insbesondere auch gegen die Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik
- Dauerhafte Unterschreitung der festgelegten Absolventenzahl

Von diesen Regelungen unberührt bleibt die Möglichkeit der Kultusministerkonferenz, die Anerkennung als Deutsche Auslandsschule zu widerrufen.

### VIII. Unterzeichnung

Diese Vereinbarung tritt am Tage ihrer Unterzeichnung in Kraft. Zusagen über die Zuwendungen aus Haushaltsmitteln des Bundes stehen unter dem Vorbehalt, dass die Bundesregierung die Mittel im Rahmen des jährlichen Haushaltes bewilligt.

Diese Vereinbarung kann bei wesentlichen Veränderungen auf Anregung einer der Partner neu gefasst werden. Sie soll regelmäßig alle 4-5 Jahre überprüft und angepasst werden.

Einschlägige gesetzliche Bestimmungen des Sitzlandes Spanien werden durch diese Vereinbarung nicht berührt.

Diese Vereinbarung wurde am ... in gegenseitigem Einvernehmen geschlossen.

Für das Bundesverwaltungsamt  
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -

Für den Schulträger  
der Deutschen Schule ...

.....  
..., Abteilungspräsident

.....  
..., Vorstandsvorsitzender

## D13 Leitbild der Prozessbegleiter



### Leitbild der Prozessbegleiter PQM <sup>307</sup>

#### 1. Kontext

Das pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland wird auf vier Handlungsfeldern wirksam. Das erste Handlungsfeld beinhaltet die Qualitätsentwicklung in den Schulen. Das zweite Feld umfasst die Tätigkeit der ZfA-Beauftragten und KMK-Prüfungsbeauftragten. Hinzu kommt auf einem dritten Feld die Schulinspektion. Um die Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen, wird als viertes Feld das Beratungs- und Unterstützungssystem weiter entwickelt. Schwerpunkt der Beratungsmaßnahmen ist ein Netzwerk von Prozessbegleitern PQM. Wichtig ist, die mit den jeweiligen Feldern verbundenen Rollen zu klären und an den Schulen eine entsprechende Rollenklarheit zu leben. Dazu dient der folgende Text.

#### 2. Haltung

Unter der Haltung ist die Grundhaltung zu verstehen, auf der das rollengebundene Verhalten der Prozessbegleiter basiert.

Die Prozessbegleiter sind dem Grundverständnis der humanistischen Psychologie verpflichtet. Menschen und Organisationen werden die Fähigkeit zur Selbsthilfe und zur Entwicklung zugesprochen. Das Verhalten eines Beraters ist dann besonders wirksam, wenn es auf einer Grundeinstellung basiert, die keinesfalls anordnen, sondern verstehen und eine gemeinsame Lösung suchen will. In diesem Sinne ist oftmals vor allem Zurück-Haltung hilfreich. Beratung wird in diesem Verständnis zu einem Sich-miteinander-Beraten. Immer geht es darum, Menschen zu befähigen, eigenverantwortlich ihre Aufgaben zu bewältigen und ihre Ziele zu erreichen. Ob diese Aufgabe dem Prozessbegleiter gelingt, hängt in erster Linie davon ab, dass er zum Klientensystem eine kooperative Beziehung entwickelt.

---

<sup>307</sup> Vorläufige Fassung – Im Sinne einer lernenden Organisation wird dieses Leitbild in Zusammenarbeit mit den Prozessbegleitern weiterentwickelt.

### 3. Rolle

Die Aufgabe des Prozessbegleiters besteht aus fachlicher Beratung, Beratung bei Prozessen und Fortbildung auf dem Themenfeld des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Daraus ergeben sich unterschiedliche Rollen: Die Rolle des Experten für Unterricht und Methoden des PQM sowie des Referenten bei Fortbildungen auf der einen Seite und die Rolle des Beraters als Moderator, Mediator oder auch Coach auf der anderen Seite. Die Prozessbegleiter unterstützen die Schulen dabei, die Erwartungen der fördernden Stellen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu erfüllen.

Die Beraterrolle<sup>308</sup> ist folgendermaßen gekennzeichnet:

- Der Berater handelt grundsätzlich im Auftrag des Klienten auf der Basis von Vereinbarungen;
- im Mittelpunkt des Geschehens stehen die Anliegen und Ziele des Klientensystems; eigene Anliegen haben zurückzustehen;
- die an der Schule vorgefundenen Sichtweisen und Lösungsversuche werden wertgeschätzt; daran ist anzuschließen;
- Entscheidungen über aufgezeigte Varianten, Wege und Gestaltungsmöglichkeiten bleiben grundsätzlich den Schulen vorbehalten;
- die Beziehungen sind nicht-hierarchisch und kooperativ zu gestalten;
- ein Berater muss sich der Versuchung bewusst sein, die von der Macht ausgeht, die mit einer Ratsuche verbunden ist;
- eine optimistische, lösungsorientierte Grundhaltung;
- eigene Wahrnehmungsmuster müssen kritisch reflektiert werden;
- im Spannungsfeld unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen muss der Prozessbegleiter integrative Lösungen entwickeln;
- Bescheidenheit im Auftreten;
- Vertraulichkeit und Verschwiegenheit;
- Bereitschaft zur Selbstreflexion und persönlichen Weiterentwicklung auf der Basis von Feedback, auch im Rahmen von (kollegialer) Supervision.

Diese besondere Rolle und Haltung im Kommunikationsprozess unterscheidet sich deutlich vom Alltagshandeln und erfordert eine spezifische Professionalität.

---

308 Im Rahmen der Tätigkeit sind neben der Beraterrolle u.U. auch andere Rollen einzunehmen.

Der besondere Kontext der schulischen Arbeit im Ausland verlangt nach einigen zusätzlichen Akzenten. Im Auslandsschulwesen kommt es darauf an:

1. Über ein klares Rollenverständnis zu verfügen und entsprechend zu handeln;
2. die unterschiedlichen kulturellen Kontexte sowie entsprechenden Erwartungen an den Prozessbegleiter zu berücksichtigen und das Rollenverständnis gegenüber allen Partnern, Individuen und Gruppen, gezielt darzustellen;
3. diesem Rollenverständnis entsprechende Verhaltensweisen, insbesondere Fragehaltungen und Feedbackformen, so zu praktizieren, dass sie von den Partnern verstanden und angenommen werden können;
4. sensibel mit der Situation umzugehen, dass die inspizierten Schulen teilautonom sind und den Steuerungsanspruch der innerdeutschen Stellen teilweise infrage stellen.

Deutlich wird, dass die an sich bereits anspruchsvolle Rolle „Prozessbegleiter“ im interkulturellen Kontext und in einem Kontext teilautonom privater Schulen nochmals größere Anforderungen an den Berater stellt.



## **D14           Muster Zielvereinbarung BLI**

Zielvereinbarung zwischen der  
Deutschen Schule XXX  
und der  
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen  
im Bundesverwaltungsamt Köln

### **1. Präambel**

In einer seit Herbst 2003 laufenden Qualifizierungsmaßnahme wurden alle deutschen Auslandsschulen in sog. PQM-Workshops mit den grundlegenden Strukturen eines schulischen Qualitätsmanagements vertraut gemacht. An den Workshops nahmen im Idealfall jeweils der Schulleiter, ein Mitglied des Schulvorstandes sowie ein Mitglied des Kollegiums oder der schulischen Steuergruppe teil. Aus den Workshops ergaben sich je nach Entwicklungsstand der Schule folgende Aufgaben, die die Schule in den beiden darauf folgenden Jahren bis zu einem Follow-Up-Seminar bearbeitet:

- Einrichtung einer Steuergruppe,
- Durchführung einer Stärken-Schwächen-Analyse,
- Entwicklung eines Leitbildes und eines daraus abgeleiteten Schulprogramms,
- Festlegung von Schwerpunktmaßnahmen der Schulentwicklung (vor allem im Bereich Unterrichtsentwicklung) sowie
- Ansätze einer schulinternen Evaluation dieser Schwerpunktmaßnahmen.

Inzwischen verfügt eine nicht unerhebliche Anzahl von Schulen über ein Leitbild und ein Schulprogramm; fast alle Schulen haben eine Steuergruppe eingerichtet und erste Schritte auf dem Weg der Schwerpunktbildung und Evaluation wurden gemacht.

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse und einer zunehmenden Konkurrenz der Deutschen Auslandsschulen mit anderen internationalen Schulen (je nach Standort) wurde vor allem von den Schulen Lateinamerikas wie auch anderer Standorte der Wunsch nach einer Zertifizierung geäußert. Im Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM-Vorlage von Prof. Rolff) ist bereits eine Zertifizierung angedacht, ohne dass die einzelnen Schritte und der Ablauf einer Zertifizierung im Detail ausgearbeitet sind.

Auf der Schulleitertagung im Juli 2005 wurde von Prof. Buhren ein Modell eines Zertifizierungsverfahrens unter Angabe einer konkreten Zeitplanung und Vorstellung des schulinternen Evaluationsinstruments SEIS der Bertelsmann Stiftung präsentiert.

Als Basis einer aus diesen Intentionen entwickelten Bund-Länder-Inspektion mit möglicher Vergabe eines Gütesiegels dienen der Referenzrahmen für Deutsche Auslandsschulen mit seinen 6 Qualitätsbereichen und 42 Qualitätsfeldern sowie die entsprechenden Quellen der Nachweisbarkeit zur Schulqualität.

In der folgenden Zielvereinbarung zwischen Schulträger / Schulleitung und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen soll die Deutsche Schule XXX

- ihren Beitrag und die Prioritäten in Bezug auf die Vergabe eines Gütesiegels spezifizieren
- ausgehend von der bisherigen Situation formulieren, was innerhalb des Vereinbarungszeitraumes erreicht werden soll
- einen Peer-Review durchführen und dessen Ergebnisse in einem ca. einjährigen Prozess im Rahmen der Schulentwicklung aufgreifen
- einen Selbstreport als Basis einer Bund-Länder-Inspektion vorlegen

Als Gegenleistung werden der Deutschen Schule XXX für einen Zeitraum von YY Schuljahren maximal insgesamt 9 Jahreswochenstunden als Anrechnungsstunden zugesagt.

Die zwischen Zentralstelle und Schulträger abgeschlossene Leistungs- und Förderungsvereinbarung sowie das Leitbild der Deutschen Schule XXX sind verbindliche Grundlage für diese Zielvereinbarung.

## **2. Kernziele der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik**

Das Schulprofil der Deutschen Schule XXX begründet sich maßgeblich aus ihrem Beitrag zur auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Herausragendes Ziel ist dabei der Beitrag zur schulischen Versorgung von vorübergehend im Ausland lebenden deutschen Kindern sowie die Begegnung der Sprachen und Kulturen.

Hinzu kommt eine Reihe weiterer Kernziele der deutschen schulischen Arbeit im Ausland:

- Hervorragende Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler
- Leistung und Sozialintegration förderndes Schulklima
- Öffnung des Unterrichts im Sinne interkultureller Begegnung
- Pflege und Vertiefung der mit deutschen inländischen und ausländischen Schulen bestehenden Austauschbeziehungen und Partnerschaften (Schüleraustausch)
- Zusammenarbeit in der Fortbildung und bei weiteren qualitätssichernden Maßnahmen mit anderen deutschen Auslandsschulen
- Beiträge im Gastland, Sprachlernangebote Deutsch als Fremdsprache
- Nachhaltigkeit

Die Deutsche Schule XXX soll im Rahmen der abgeschlossenen Leistungs- und Fördervereinbarung

- die Ziele gewichten, Prioritäten setzen und durch schulspezifische Ziele ergänzen
- Indikatoren und Evaluationsverfahren für diese Ziele entwickeln und anwenden
- die bisherige Zielerreichung analysieren und angestrebte Zielwerte sowie zielführende Maßnahmen vorschlagen.

### 3. Ziele und Ablauf der Bund-Länder-Inspektion

Für die Bund-Länder-Inspektion und die Vergabe eines Gütesiegels stehen die folgenden Schritte und Maßnahmen im Vordergrund:

| Schritte/Maßnahmen                          | Leistung der Schule  | Zeitplanung            |
|---|--|------------------------|
| Benennung des / der PQM-Verantwortlichen    | Antrag der Schule auf Gewährung der Anrechnungsstunden für ADLK  | bis 10/05              |
| Planung der Bund-Länder-Inspektion          | Vorlage des Maßnahmenkatalogs auf der Grundlage bisheriger interner Evaluationsergebnisse bzw. des Einsatzes von SEIS+ einschließlich Verfahrensschritte und Zeitplanung | bis 11/05              |
| Peer-Review                                 | Auswahl und Schulung der Peers   | bis 01/06              |
| Durchführung und Auswertung des Peer-Review | Organisation des Peer-Review   | bis 03/06<br>bis 04/06 |
| Definition von Entwicklungsschwerpunkten    | Auswertung des Peer-Reports und systematische Bearbeitung von SE-Schwerpunkten   | bis 12/06              |
| Erstellung eines Selbstreports              | Vorlage eines formgebundenen Selbstreports   | 12/06                  |
| Externe Evaluation                          | Organisation der externen Evaluation gemäß Vorgaben des Evaluationsteams   | bis 02/07              |

Diese Schritte und Maßnahmen werden von den Beauftragten der Deutschen Schule XXX schriftlich präzisiert und messbar gemacht. Dazu sind folgende Angaben in dieser Zielvereinbarung dokumentiert:

- Benennung der mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement beauftragten vermittelten Lehrkräfte als Verantwortliche für den PQM- Prozess.
- Schriftliche Darstellung des PQM-Planungsrasters unter Angabe von Indikatoren, Messansätzen und zeitlichen Vorgaben
- Vorstellung der ausgewählten Peer-Gruppe unter Beschreibung des Bezugs zur Schule, Erfahrungen im Bereich des QM und geplanter Vorbereitungsmaßnahmen (ggf. als SchiLf / REFO mit Referenten aus Deutschland)
- Vorlage des Ablaufplans für den Peer- Review
- Vorlage von abgeleiteten Entwicklungsschwerpunkten einschließlich Angabe der Kriterien, Indikatoren und Standards
- Erstellung und Vorlage des Selbstreports der Schule zum Tag. Monat. 200x
- Ansprechpartner / Verantwortlicher für Vorbereitung und Organisation der externen Evaluation gemäß Katalog des Evaluationsteams

#### **4. Zeitplanung und Berichtspflicht**

Die Laufzeit der Zielvereinbarung beträgt ab Beginn des Schuljahres 200Z/0A YY Schuljahre. Der / die PQM-Verantwortliche(n) der Deutschen Schule XXX berichtet/berichten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gemäß o. a. Maßnahmenkatalog und Zeitplanung jeweils unverzüglich über den Stand der Umsetzung und Zielerreichung. Die Gesamtverantwortung zur Berichtspflicht verbleibt beim Schulleiter.

#### **5. Gewährungsversprechen der Zentralstelle**

Die Unterstützung des PQM-Prozesses mit anschließender Bund-Länder-Inspektion an der Deutschen Schule XXX soll eine Kombination aus Gewährung von Anrechnungstunden und Beiträgen zur Fortbildung / Schulung im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements sein. Für die Zielverfolgung gilt:

- Der Schule werden für die Dauer von YY Schuljahren insgesamt 9 Lehrerwochenstunden als Sonderanrechnungstunden für vermittelte Lehrkräfte zuerkannt. Die Schule belegt diese über die jährlich vorzulegende Lehrverfassung und die Unterrichtsverteilung. Die gemäß Anrechnungsstundenregelung festgelegte Mindest-Unterrichtsverpflichtung für Schulleiter bleibt unberührt.
- Fortbildungsmaßnahmen zum Pädagogischen Qualitätsmanagement werden im Rahmen des SchiLf-Nachweises bzw. der REFO-Angebote entsprechend den Regelungen mit finanziert.

Marktpolitische Anreize zur Vergabe eines Gütesiegels werden in folgender Weise gesetzt:

- Nach erfolgreichem Abschluss der Bund-Länder-Inspektion erhält die Schule als Qualitätsnachweis eine entsprechende Urkunde und die Berechtigung, das Siegel zu werbewirksamen Zwecken zu nutzen.
- Das Gütesiegel stellt ein wichtiges Kriterium für die Förderungswürdigkeit der Schule dar. Hohe Zielerreichung ist ein bedeutsames Merkmal bei der Beurteilung der kultur- und bildungspolitischen Wirksamkeit der Schule.
- Die Zentralstelle behält sich vor, nach Prüfung der eingehenden Berichte die Zusage auf Gewährung von Anrechnungsstunden zurückzunehmen.

Diese Zielvereinbarung tritt mit Beginn des Schuljahres 200... / 200... in Kraft

Für das Bundesverwaltungsamt  
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Für die Deutsche Schule XXX

xxx, Abteilungspräsident

xxx, Vorstandsvorsitzender

xxx, PQM-Beauftragter ZfA

xxx, Schulleiter

xxx, PQM-Beauftragter der Schule

## **D15 Vorbereitung und Durchführung eines Peer-Review**

### **Fahrplan zur Vorbereitung und Durchführung eines Peer-Review**

- Das Peer-Review orientiert sich am Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland.
- Dem Peer-Review sollte eine Selbstevaluation der Schule vorausgehen, die mindestens sechs Monate, aber in der Regel ein Jahr vorher erfolgt sein sollte. Die Selbstevaluation ist eine der drei Grundkomponenten des PQM und dient der Selbststeuerungsfähigkeit von Schulen und als datengestützte Grundlage für die Ein- bzw. Fortführung von Schulentwicklung. Maßnahmen zu Entwicklungsschwerpunkten müssen zumindest eingeleitet sein, bevor sich ein Peer-Review produktiv darauf beziehen kann.
- Zur Vorbereitung des Peer-Reviews erstellt die Schule einen Schulbericht (siehe dort).
- Die Schule formuliert bis zu vier Evaluationsfragen an die Peers, von deren Beantwortung sie sich Aufschluss für ihre Entwicklungsschwerpunkte und die Verstetigung ihres Qualitätsmanagementsystems verspricht. Mindestens eine davon muss sich auf Lehr- und Lernprozesse im Unterricht beziehen. Diese Fragen werden schriftlich gestellt und erläutert. Die Peers verpflichten sich, lediglich die vereinbarten Fragen zu untersuchen.
- Zusätzlich zu den Evaluationsfragen untersuchen die Peers die Handhabung des schulischen QM in Bezug darauf, wie die Schule das PQM insgesamt durchführt. Eine Orientierung erfolgt am 6. Bereich des Qualitätsrahmens.
- Das Peer-Review dauert ca. drei Tage. Der Schulbericht sollte den Peers spätestens sechs Wochen vor der Durchführung des Peer-Reviews zur Verfügung stehen.
- Die Vorbereitung und Begleitung des Peer-Reviews übernimmt ein inner-schulischer Evaluationsausschuss (besonders geeignet: Steuergruppe), der auch den Schulbericht vorbereitet und editiert. Der Schulbericht wird sowohl von der Schulleitung als auch vom Schulvorstand unterzeichnet.
- Das Team für das Peer-Review (in der Regel 3 bis 4 Personen) wird von der jeweiligen Schulleitung in Abstimmung mit dem Schulvorstand eingeladen. Die Peers dürfen nicht von der Schule abhängig sein, aber auch umgekehrt die Schule nicht von den Peers.
- Konstitutive Bestandteile des Peer-Reviews sind Schulrundgang, Dokumentenanalyse, Unterrichtsbeobachtung und Befragung.

- Die Peers geben der Schule am Ende des Peer-Reviews ein mündliches Feedback und spätestens vier Wochen danach einen schriftlichen Bericht ab. In diesem Peer-Bericht dokumentieren sie ihre Erkenntnisse und Erfahrungen während des Peer-Reviews, formulieren ihre Rückmeldungen zu den Evaluationsfragen und geben der Schule datengestützte Empfehlungen für die weitere Qualitätsentwicklung.
- Die Schule verfügt über die Hoheit der beim Peer-Review erhobenen Daten und entscheidet über deren Weitergabe.

### **Inhalte des Schulberichts**

Der Schulbericht soll enthalten:

- Text des Leitbildes und zentrale Aussagen des Schulprogramms
- Ergebnisse einer Überblicksevaluation, also einer Evaluation über die ganze Schule hinweg. Als Erhebungsinstrument kommt in erster Linie das
- SEIS bzw. SEIS+ von der Bertelsmann-Stiftung in Frage
- Weitere Möglichkeiten sind
- die Selbstevaluationsbögen einzelner Bundesländer
- das IFS-Barometer des Instituts für Schulentwicklungsforschung und
- schuleigene Fragebögen
- Datengestützte Ergebnisse von ca. zwei Fokusevaluationen (Mit Fokusevaluation ist die interne intensive Evaluation eines spezifischen Bereichs gemeint, der ein besonderes Interessengebiet der Schule bezeichnet.)
- Dokumentation der Entwicklungsschwerpunkte und der aus der Überblicksevaluation abgeleiteten Maßnahmen mit ihren jeweiligen Zielbestimmungen
- Bezüge der Schulentwicklungsaktivitäten zum Q-Rahmen der Deutschen Auslandsschulen
- Grunddaten der Schule: Anzahl und Zusammensetzung der Schüler- wie der Lehrerschaft, Budget usw. (s. a. ISAS-Dokumentation)
- Informationen über Fortbildungsaktivitäten
- Innere Organisations-/ Kooperationsstruktur
- Bericht über einschlägige Aktivitäten des Vorstandes

Darüber hinaus soll der Bericht, sofern es einen Bezug zu den Entwicklungsschwerpunkten hat, enthalten:

- Ergebnisse von gastlandspezifischen Evaluationen
- Ergebnisse von testbasierten Lernstandserhebungen
- Ergebnisse von Vergleichsarbeiten
- International anerkannte Qualitäts-Zertifizierungen

Der Schulbericht soll nicht länger als 30 Seiten und aus sich heraus verständlich sein.

*Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung, 29.11.2006*



## **D16 Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland**

### **Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland – Kontext und Ziele**

Seit einigen Jahren erfahren Schulen im Inland wie im Ausland eine Stärkung ihrer Eigenverantwortung. Dies hat Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Einzelschule und Schulaufsicht. Es findet eine Akzentverschiebung von Schulaufsicht zu Schulberatung statt, denn internationale Vergleichsstudien haben ergeben: Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Maßstäbe, die aber mit regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse verbunden werden müssen. Deshalb haben Länder in der Bundesrepublik Deutschland begonnen, Systeme der Schulinspektion nach europäischen Vorbildern aufzubauen.

Die privat verfassten Deutschen Auslandsschulen benötigen in besonderem Maße Gestaltungsräume. Kulturpolitisch gewollt ist die Einbeziehung von Gegebenheiten der Sitzstaaten. Darüber hinaus müssen sie sich zukünftig noch stärker an den Entwicklungen auf den internationalen Bildungsmärkten orientieren, um ihre Existenz zu sichern.

Die innerdeutschen fördernden Stellen nehmen Verantwortung für die Qualität der Deutschen Schulen im Ausland in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation wahr. Diese Aufgabe setzt systematische und ganzheitlich ausgerichtete Vorstellungen von Schulqualität voraus und findet ihren Ausdruck in dem hier vorgelegten Qualitätsrahmen.

Der Bund-Länder-Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland nimmt zum einen die Aufgaben und Ziele des Bundes für Deutsche Auslandsschulen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) auf und bildet zum anderen das Qualitätsverständnis der Länder in den Bereichen Unterricht und Ergebnisse schulischen Lernens ab. Der Qualitätsrahmen weist schulische Qualität in Qualitätsbereichen, Qualitätsmerkmalen, Qualitätskriterien und Qualitätsindikatoren aus.

Er ist entstanden aus der Zusammenarbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit Beauftragten der Kultusministerkonferenz im Rahmen der Berichterstattungsgruppe „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Bund-Länder-Ausschusses für die schulische Arbeit im Ausland“ sowie einer Gruppe anerkannter Qualitätsexperten aus Hochschulen und Lehrerbildungsinstituten der Länder unter Leitung von Prof. H.G. Rolff.

Der vorliegende Qualitätsrahmen besteht aus 6 Qualitätsbereichen, 29 Qualitätsmerkmalen und 73 Qualitätskriterien und orientiert sich am Niedersächsischen Qualitätsrahmen sowie am Qualitätsrahmen für die INIS-Schulen („Internationales Netzwerk Innovativer Schulen“) der Carl Bertelsmann Stiftung unter Aufnahme zusätzlicher auslandsschulspezifischer Kriterien.

## **Der Qualitätsrahmen**

- entwickelt das gemeinsame Qualitätsverständnis aller Deutschen Auslandsschulen;
- ermöglicht den Schulen differenzierte Rückmeldungen über den Stand der Schulentwicklung und der Schulqualität;
- regt an, Entwicklungsschwerpunkte zu vereinbaren;
- bildet die Grundlage für interne und externe Evaluation;
- ist die Basis für Schulberatung und Zielvereinbarungen der fördernden in-nerdeutschen Stellen mit den Schulen;
- ist die Voraussetzung für die Vergabe eines Gütesiegels geförderter Deutscher Auslandsschulen als Qualitätsschulen der Bundesrepublik Deutschland.

Dresden, im September 2006

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen  
Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland

## Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland

| 1<br>Ergebnisse<br>und Erfolge<br>der Schule               | 2<br>Lernkultur –<br>Qualität der<br>Lehr- und<br>Lernprozesse                               | 3<br>Schulkultur  | 4<br>Schulleitung<br>und Schulma-<br>nagement                  | 5<br>Lehrer-<br>profession-<br>alität und<br>Personal-<br>entwicklung | 6<br>Ziele und Stra-<br>tegien der<br>Qualitäts-<br>entwicklung      |
|--|--|---|--|---|--|
| 1.1<br>Persönlich-<br>keitsbildung                         | 2.1<br>Curriculum der<br>Schule: Ziele,<br>Inhalte und<br>Methoden                           | 3.1<br>Soziales Klima<br>in der Schule<br>und in den<br>Klassen               | 4.1<br>Schulleitungs-<br>handeln und<br>Schulgemein-<br>schaft | 5.1<br>Zielgerichtete<br>Personal-<br>entwicklung                     | 6.1<br>Leitbild- und<br>Programm-<br>orientierung                    |
| 1.2<br>Fach-<br>kompetenzen                                | 2.2<br>Lernangebote<br>zur Stärkung<br>der Persönlich-<br>keit                               | 3.2<br>Beteiligung der<br>Schüler- und<br>Elternschaft                        | 4.2<br>Zielführende<br>Leitung und<br>Beteiligungs-<br>formen  | 5.2<br>Lehrer-<br>kooperation   | 6.2<br>Evaluation der<br>Schul-<br>entwicklung                       |
| 1.3<br>Schulab-<br>schlüsse<br>und weitere<br>Bildungswege | 2.3<br>Unterrichts-<br>gestaltung<br>(Lehrerhandeln<br>im Unterricht)                        | 3.3<br>Öffnung der<br>Schule und<br>Kooperation mit<br>externen Part-<br>nern | 4.3<br>Qualitäts-<br>management                                | 5.3<br>Professio-<br>nalisierung                                      | 6.3<br>vgl. Bilan-<br>zierung und<br>Dokumentation<br>der Ergebnisse |
| 1.4<br>Schul-<br>zufriedenheit                             | 2.4<br>Leistungs-<br>anforderungen<br>und Rück-<br>meldungen<br>über erbrachte<br>Leistungen | 3.4<br>Unterstützungs-<br>system für<br>Schüler                               | 4.4<br>Verwaltungs-<br>und Ressour-<br>cen-<br>management      | 5.4<br>Personal-<br>management  |  |
| 1.5<br>Selbst-<br>präsentation<br>der Schule               |  | 3.5<br>Integration neu<br>eintretender<br>Schüler                             | 4.5<br>Unterrichts-<br>organisation                            |   |  |
|  |  | 3.6<br>Begegnungs-<br>charakter /<br>außenkultur-<br>politischer Auf-<br>trag | 4.6<br>Operatives<br>Management                                |   |  |

| 1. Ergebnisse und Erfolge der Schule |  |   |  |
|--------------------------------------|--|---|--|
| 1.1 Persönlichkeitsbildung           |  |   |  |
|                                      | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 1.1.1                                | Die pädagogische Arbeit vermittelt demokratische Werte und fördert demokratisches Handeln. | <p><b>Es liegt ein innerschulisch vereinbartes Konzept zur Demokratieerziehung vor, das praktiziert wird.</b></p> <p>Die Schule beteiligt die Schüler an der Gestaltung des Schullebens und fördert ehrenamtliche Tätigkeiten von Schülern.</p> <p>Eine demokratische Unterrichtskultur bezieht die Schüler altersgerecht in die Planung des Unterrichts ein.</p>   | <p>Fragebogen und Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülervertretern<br/>(Selbsteinschätzung der Schüler)</li> </ul> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zusammensetzung der Gremien und Ausschüsse</li> <li>▪ Unterrichtsdokumentation</li> <li>▪ Leitbild</li> </ul> |
| 1.1.2                                | Die pädagogische Arbeit erzielt die Herausbildung interkultureller Kompetenz.              | <p><b>Es sind curriculare und extracurriculare Konzepte zur Sensibilisierung für kulturell geprägte unterschiedliche Sichtweisen und Verhaltensformen schriftlich vereinbart.</b></p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülerzeitung</li> <li>▪ Berichte über Schulfeste und Begegnungsanlässe</li> <li>▪ Jahrbuch</li> </ul> <p>Beobachtungen in Schule und Unterricht</p>   |
| 1.2 Fachkompetenzen                  |  |   |  |
|                                      | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 1.2.1                                | Die Leistungen der Schüler entsprechen im Fach Deutsch den Prüfungsanforderungen.          | <p><b>Bei den Abschlussprüfungen erreichen die Schüler nicht deutscher Muttersprache im Fach Deutsch zu 65% den deutschen Notenbereich 07 bis 15 Punkte</b> (Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge).</p> <p><b>Schulen mit verstärktem DU: 12 C1 Diplome pro gefördertem Zug</b> (Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge).</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prüfungsergebnisse und Schulstatistik</li> </ul>  |
| 1.2.2                                | Die Schüler nehmen erfolgreich an Wettbewerben/Vergleichstests teil.                       | <p>Die einheimischen Schüler nehmen an Wettbewerben/Vergleichstests des Sitzlandes teil.</p> <p><b>Sofern nationale Ranking-Listen geführt werden, gehört die DS zu den oberen 35% (Durchschnitt der letzten drei Jahre).</b></p> <p>Die DS (Deutschsprachige Auslandsschulen, RP-Zweige an Begegnungsschulen) nehmen regelmäßig das Angebot zur Teilnahme an innerdeutschen Vergleichstests wahr.</p> <p><b>Der Erfolg der teilnehmenden Lerngruppen liegt im Bereich der oberen 35% der Vergleichsgruppe.</b></p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ergebnislisten von Wettbewerben</li> <li>▪ Ranking-Listen</li> <li>▪ Vergleichsarbeiten</li> </ul>  |

| 1. Ergebnisse und Erfolge der Schule         |  |  |   |
|--|--|--|---|
| 1.3 Schulabschlüsse und weitere Bildungswege |  |  |   |
|  | Kriterien  | Indikatoren  | Erhebung und Dokumentation  |
| 1.3.1  | Die Schüler erreichen den in ihrem Bildungsgang angestrebten Abschluss.  | <b>90% der Schüler erreichen ihren angestrebten Abschluss.</b>   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Schulstatistik</li> </ul>   |
| 1.3.2  | Die Schule bereitet erfolgreich auf ein Hochschulstudium vor.  | <b>70% der einheimischen Absolventen mit Studienwunsch im Sitzland erreichen den nationalen Hochschulzugang im gewünschten Fach an der gewünschten Universität.</b><br><b>Die Leistungsanforderungen und Unterrichtsmethoden sind oberstufengerecht und orientieren sich an der Studierfähigkeit.</b><br>Die Schule unterhält institutionalisierte Kontakte mit Hochschulen. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Schulstatistik</li> <li>Fachkonferenzprotokolle</li> <li>Konzepte für Berufs- und Studienorientierung</li> </ul> Unterrichtshospitationen |
| 1.3.3  | Die Absolventen der Schule nehmen in einem angemessenen Umfang ein Studium / ein Aufbaustudium / eine Berufsausbildung in Deutschland auf. | <b>Kennzahl der Zentralstelle „Nachhaltigkeitsquotient“: Im Durchschnitt der letzten drei Jahre erklären mindestens 25% der einheimischen Absolventen der Sekundarstufe II, dass sie ein Studium/ein Aufbaustudium/eine deutsche Berufsausbildung in Deutschland aufnehmen möchten.</b>  | Statistik <ul style="list-style-type: none"> <li>Absolventenabfrage (jährliche Datenabfrage im Abschlussjahrgang)</li> </ul>  |
| 1.3.4  | Die Schule betreibt eine regelmäßige Kontaktpflege zu ihren Absolventen.   | <b>Die Schule unterstützt einen <i>Alumniverein</i> und veranstaltet regelmäßige Treffen.</b><br><b>Die „Ehemaligen“ erhalten auf Wunsch fortlaufend das Jahrbuch der Schule.</b><br><b>Die Schule gewinnt ehemalige Absolventen als Sponsoren.</b><br><b>„Ehemalige“ in Führungspositionen werden in schulische Veranstaltungen einbezogen.</b>                             | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>Jahresplanung: Einbeziehung der Ehemaligen</li> <li>Versanddatei des Jahrbuches</li> <li>Nachweise über Sponsoring</li> </ul>             |

| 1. Ergebnisse und Erfolge der Schule |  |   |  |
|--------------------------------------|--|---|--|
| 1.4 Schulzufriedenheit               |  |   |  |
|                                      | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 1.4.1                                | Die Schüler sind mit den Bildungs- und Unterstützungsangeboten der Schule zufrieden. | <p>Die DS erhebt alle zwei Jahre mit Hilfe eines eigenen oder externen Fragebogens die Schülerzufriedenheit. <b>Bei 80% der Schüler erreicht die Schule ein gutes bis sehr gutes Ergebnis</b> (ggf. Durchschnitt der letzten drei Erhebungen).</p> <p>Unentschuldigte Fehlzeiten sind an der Schule gering.</p> <p>Der Anteil der Schüler, die sich aktiv an der Gestaltung des Schullebens beteiligen, ist hoch.</p>   | <p>Fragebogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülerfragebogen</li> </ul> <p>Erhebungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ anhand von Zeugnislisten</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülersprecher</li> </ul>  |
| 1.4.2                                | Die Eltern sind mit der Schule zufrieden.  | <p>Die DS erhebt alle zwei Jahre mit Hilfe eines eigenen oder eines externen Fragebogens die Elternzufriedenheit. <b>Bei 80% der Eltern erreicht die Schule ein gutes bis sehr gutes Durchschnittsergebnis</b> (ggf. Durchschnitt der letzten drei Erhebungen).</p> <p>Die Eltern arbeiten aktiv in den schulischen Gremien und im Trägerverein mit.</p> <p>Die Eltern würden ihre Kinder wieder an diese Schule schicken.</p>  | <p>Fragebogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ für Eltern</li> </ul> <p>Statistik (z.B. Anzahl der schriftlichen Beschwerden)</p> <p>Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleitung</li> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul>   |
| 1.4.3                                | Die Lehrkräfte sind mit ihren Arbeitsbedingungen in der Schule zufrieden.            | <p><b>Verschiedene Indikatoren zur Lehrerzufriedenheit werden mit einem Fragebogen gemessen. Bei 80% der Lehrkräfte erreicht die Schule ein gutes bis sehr gutes Durchschnittsergebnis</b> (ggf. Durchschnitt der letzten drei Erhebungen).</p> <p>Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung werden von einem großen Teil (ca. 70%) des Kollegiums engagiert wahrgenommen.</p> <p>Einbringen in QU-Projekte, Teilnahme an gegenseitigen Hospitationen und Fehlquote unter dem Durchschnitt weisen eine hohe Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule aus.</p> <p>Verweildauer der ADLK / Mitglieder der Schulleitung.</p> | <p>Fragebogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ für Lehrkräfte</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lehrkräfte</li> <li>▪ Fortbildungsbeauftragter</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Steuergruppe zur Schulentwicklung</li> </ul> <p>Dokumenteneinsicht / Statistiken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortbildungsbeteiligung</li> <li>▪ Fehlquote</li> <li>▪ Verweildauer</li> </ul> |

| 1. Ergebnisse und Erfolge der Schule |  |   |  |
|--------------------------------------|--|---|--|
| 1.5 Selbstpräsentation der Schule    |  |   |  |
|                                      | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 1.5.1                                | Die Schulliegenschaft ist geordnet und gepflegt.                             | <p><b>Die Schule bietet eine hohe Lern-, Arbeits- und Aufenthaltsqualität.</b> Lernergebnisse werden in der Schule ansprechend und informativ präsentiert.</p> <p>Die Schule präsentiert sich einladend Besuchern gegenüber (zweisprachige Hinweistafeln usw.).</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fotodokumentation</li> <li>▪ Schulprospekt</li> <li>▪ Homepage</li> </ul> <p>Begehung der Schule</p> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulgemeinde</li> </ul>   |
| 1.5.2                                | Infrastruktur und Ausstattung der Schule entsprechen modernen Anforderungen. | <p><b>Die Schule verfügt über eine zeitgemäß ausgestattete Bibliothek zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung (Schülerarbeitsplätze für mindestens 5% der Schülerschaft).</b></p> <p>Den Schülern und den Lehrern stehen PC-Arbeitsplätze mit Internetzugang zur Verfügung.</p> <p>Sammlungen und Schülerarbeitsmaterialien ermöglichen schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsformen.</p> | <p>Begehung der Schule</p> <p>Unterrichtshospitationen</p> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erhebungsprotokolle</li> <li>▪ Maßnahmenplanung</li> </ul>   |
| 1.5.3                                | Die Schule betreibt erfolgreich Öffentlichkeitsarbeit.                       | <p><b>Die Schule gibt ein Jahrbuch heraus und gestaltet einen informativen, ansprechenden und ständig aktualisierten Internetauftritt.</b></p> <p>Die Schule ist erfolgreich in der Einwerbung von Drittmitteln.</p> <p>Die Öffentlichkeitsarbeit wirkt sich positiv auf die Nachfrage nach Schulplätzen aus.</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pressemappe</li> <li>▪ Jahrbuch</li> <li>▪ Internetauftritt</li> <li>▪ Drittmittelnachweis</li> <li>▪ Schulstatistik</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorstand</li> <li>▪ Schulleitung</li> </ul> |

| 2. Lernkultur- Qualität der Lehr- und Lernprozesse     |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 2.1 Curriculum der Schule: Ziele, Inhalte und Methoden |   |   |   |
|  | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 2.1.1  | Das vom BLASchA genehmigte Curriculum ist an die Landesgegebenheiten angepasst und wird weiterentwickelt.   | <b>Es liegt ein schulintern entwickeltes Curriculum vor.</b><br><b>Die Gegebenheiten des Landes werden curricular eingearbeitet und weiterentwickelt.</b>   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ schuleigenes Curriculum</li> <li>▪ Protokolle von Gesamt- und Fachkonferenzen</li> </ul>  |
| 2.1.2  | Lern- und Arbeitstechniken sowie neue Medien sind durchgängig in den Lernprozess integriert.  | In die Unterrichtskonzepte in den verschiedenen Fächern ist die Nutzung neuer Medien integriert.<br><b>Die Schule verfügt über ein von den Lehrkräften erarbeitetes Methodencurriculum.</b><br><br>Die Schule vermittelt Kenntnisse von Anwenderprogrammen und Medieneinsatz im Rahmen der Erstellung und Präsentation von Schülerarbeiten. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Methodencurriculum</li> </ul> Teilnahme an Projektpräsentationen  |
| 2.1.3  | Differenzierungsangebote für die jeweiligen Abschlüsse im Sekundarbereich I sind eingearbeitet.   | <b>Unterricht wird differenziert nach Inhalt, Methode und Bewertung.</b><br><br>Binnen- und Außendifferenzierung der Lerngruppen sind in der Abschlussklasse zielgerichtet gesichert.   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curricula-Vergleich</li> <li>▪ Stundentafel</li> <li>▪ schriftliche Aufgabenstellungen</li> </ul> Unterrichtshospitationen <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interview mit Fachkonferenzleitern</li> </ul> |
| 2.1.4  | Das Curriculum beinhaltet Schwerpunkte in der Entwicklung der Deutschkompetenz (Deutsch als Fremdsprache / DaF und Deutschsprachiger Fachunterricht / DFU). | <b>Es ist an der Schule ein abgestimmtes Konzept zur Sprachförderung einschließlich Diagnostik vorhanden.</b><br><br>Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten von Schülern nicht deutscher Muttersprache zeigen eine positive Entwicklung.   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Förderkonzepte</li> <li>▪ Ergebnisse von Vergleichsarbeiten</li> <li>▪ Diagnoseprotokolle</li> </ul>  |



| 2. Lernkultur - Qualität der Lehr- und Lernprozesse |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persönlichkeit    |  |   |  |
|   | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 2.2.1   | Die Schule fördert individuelle Interessen und Begabungen der Schüler im Unterricht und im kocurricularen Bereich.                 | <p><b>Die Lehrkräfte erörtern regelmäßig die Entwicklung besonders begabter Schüler und erstellen gemeinsam individuelle Förderkonzepte, die mit den Eltern abgestimmt werden.</b></p> <p>Die schulbezogene Einstufung entspricht den Begabungen und Leistungsmöglichkeiten der Schüler.</p> <p>Die Schule hält Lernangebote und Verfahrensweisen für Hochbegabte und Hochleistende vor (<i>Einrichtung</i>, Teilnahme am Unterricht einer höheren Klassenstufe, Überspringen von Klassen, Angebote außerschulischer Lernorte).</p> | <p>Fragebogen / Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler</li> <li>▪ Eltern</li> </ul> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Testergebnisse</li> <li>▪ Schulprogramm</li> <li>▪ Statistiken</li> <li>▪ Förderkonzepte</li> <li>▪ Beschlüsse von Klassenkonferenzen</li> </ul> |
| 2.2.2   | Die Schule fördert das soziale Lernen durch die Lehr- und Lernarrangements.  | <p><b>Kooperatives Lernen hat in den verschiedenen Fächern einen hohen Anteil.</b></p> <p>Eine lobend-aufbauende Haltung der Lehrpersonen und eine entspannte und anregende Lernatmosphäre fördern die Lernmotivation der Schüler.</p> <p>Die Schule führt regelmäßig geeignete Projekte, Exkursionen und Praktika durch, die von den Schülern vor- und nachbereitet werden.</p> <p>Klassenfahrten und außerschulische Aufenthalte werden für soziales Lernen genutzt.</p>  | <p>Unterrichtshospitationen</p> <p>Interviews</p> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berichte über außerunterrichtliche Aktivitäten</li> <li>▪ Schul- und Klassenregeln</li> <li>▪ Schulprogramm</li> </ul>  |
| 2.2.3   | Das unterrichtliche Angebot fördert die Kreativität und Gestaltungskompetenz der Schüler im Rahmen eigenverantwortlichen Handelns. | <p><b>Im Unterricht ist ein hoher Anteil an Schüleraktivitäten zu beobachten.</b></p> <p>Im Unterricht werden häufig ergebnisoffene Fragestellungen formuliert, die individuelle Lösungsansätze zulassen.</p> <p>Den Schülern wird für die Präsentation eigener Ergebnisse/Lösungen ausreichend Zeit eingeräumt.</p>  | <p>Unterrichtshospitationen</p> <p>Interviews</p> <p>Projektpräsentationen</p>   |

| 2. Lernkultur - Qualität der Lehr- und Lernprozesse     |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 2.3 Unterrichtsgestaltung (Lehrerhandeln im Unterricht) |  |   |   |
|   | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 2.3.1   | Der Unterricht hat eine hohe fachliche Qualität.                                   | <b>Die Unterrichtsplanung, die eingesetzten Arbeitsmaterialien, die Unterrichtsdurchführung und gemeinsame Reflektion setzen die Bildungsstandards sowie die schulinternen Lehrpläne fachlich korrekt um.</b>   | Unterrichtshospitationen<br>(standardisierter Beobachtungsbogen)<br>Schüler-Feedback  |
| 2.3.2   | Der Unterricht ist deutlich strukturiert und an transparenten Zielen ausgerichtet. | <b>Die Lehrkräfte erläutern die Unterrichtsziele und den geplanten Verlauf des Unterrichts.</b><br><b>Die Arbeitsanweisungen sind stimmig und eindeutig formuliert.</b><br><b>Das Erreichen der Unterrichtsziele wird am Ende der Arbeitsphasen reflektiert.</b>  | Unterrichtshospitation<br>Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lerntagebücher</li> <li>▪ Unterrichtsmaterialien</li> </ul> |
| 2.3.3   | Der Unterricht nutzt die Lehr- und Lernzeit effektiv.                              | <b>Der Anteil sachfremd verwendeter Unterrichtszeit ist gering.</b><br>Die Lehrkraft verdeutlicht durch ihr eigenes Handeln, dass Unterrichtszeit wertvoll ist (Vorbildfunktion).<br>Es gibt verbindliche Klassenregeln, die eine effektive Zeitnutzung unterstützen und Unterrichtsstörungen reduzieren. | Unterrichtshospitation<br>Schüler-Feedback<br>Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Klassenregeln</li> </ul>                |

| 2. Lernkultur - Qualität der Lehr- und Lernprozesse                    |   |   |  |
|--|---|---|--|
| 2.4 Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen |   |   |  |
|  | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 2.4.1  | Die Schule sorgt für regelmäßige individuelle Lernstandsanalysen und die Rückmeldung individueller Förderziele. | <p><b>Es ist an der Schule ein abgestimmtes Konzept zur Sprachförderung einschließlich Diagnostik vorhanden.</b></p> <p>Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten von Schülern nicht deutscher Muttersprache zeigen eine positive Entwicklung.</p>  | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernstandsbericht</li> <li>▪ Diagnoseprotokolle</li> <li>▪ Individuelle Lehr- und Förderpläne</li> </ul> <p>Lernvertrag</p>   |
| 2.4.2  | Leistungsanforderungen sind transparent.  | <p>Die Schule hat Grundsätze zur Leistungsbewertung vereinbart.</p> <p><b>Für alle Fächer liegen konkrete und aktuelle Beschlüsse zur Leistungsbewertung vor, die Schülern sowie deren Eltern bekannt sind.</b></p> <p>Ergebnisse von Leistungsüberprüfungen, Orientierungs- und Vergleichsarbeiten sowie Abschlussprüfungen werden in der Schule kommuniziert.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Konferenzprotokolle</li> <li>▪ Gremienbeschlüsse</li> <li>▪ Aufbereitung von Test- und Prüfungsergebnissen</li> <li>▪ Schulprogramm</li> </ul> <p>Fragebögen / Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eltern und Schülern</li> </ul> |
| 2.4.3  | Die Schule bestärkt die Schüler in ihrer Leistungsbereitschaft.   | <p><b>Die Leistungsanforderungen im Unterricht sind herausfordernd und erfüllbar.</b></p> <p>Die Schule würdigt herausragende Schülerleistungen.</p>  | <p>Unterrichtshospitationen</p> <p>Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler</li> <li>▪ Eltern</li> </ul> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Portfolio</li> <li>▪ Lerntagebücher</li> <li>▪ Auszeichnungen</li> </ul>  |

| 3. Schulkultur                                      |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen |  |   |  |
|   | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 3.1.1   | Die Schule hat ein Modell zur friedlichen Lösung von Konflikten erarbeitet.  | <p><b>Ein Modell zur friedlichen Lösung von Konflikten nutzt eine Infrastruktur (z.B. aus Streitschlichterprogramm, Beratungslehrer, Schülervertretung, Vertrauenslehrer), die auch präventiv tätig ist.</b></p> <p>Gewalttätiges Verhalten und Drogenmissbrauch werden nicht geduldet.</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ z.B. Streitschlichterprogramm</li> <li>▪ Organigramm der Schule</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Vertrauenslehrer“</li> </ul>  |
| 3.2 Beteiligung der Schüler- und Elternschaft       |  |   |  |
| 3.2.1   | Die Schüler besitzen Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, um sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung zu beteiligen. | <p><b>Eine gewählte Schülervertretung wirkt in den schulischen Gremien bei der Schulentwicklung mit.</b></p> <p>Die Schüler führen jährlich mindestens eine Veranstaltung in eigener Verantwortung durch und werden dabei von den Lehrkräften unterstützt.</p> <p>Die auf den Jahrgangsstufen 7-12 eingesetzten Lehrkräfte nutzen in ihren Lerngruppen zumindest ein Mal pro Jahr einen Schüler-Feedback-Fragebogen zum Unterricht.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Protokolle oder Papiere der Schulentwicklungsgremien</li> <li>▪ Schüler-Feedback-Fragebogen</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülersprecher / Schülervertretung</li> </ul> |
| 3.2.2   | Die Schule informiert die Eltern umfassend und regelmäßig über das Schulgeschehen.   | <p>Regelmäßige Informationen der Schulleitung halten die Eltern über Entwicklungen in der Schule auf dem Laufenden.</p> <p>Die Schulleitung informiert regelmäßig den Elternbeirat.</p> <p>Die Schulleitung nutzt im Jahresplan fest verankerte Informationsveranstaltungen für Eltern sowie Klassenelternabende, um die Eltern über Ereignisse, Entwicklungen, Planungen und Strukturen aufzuklären.</p>                               | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elterninfos</li> <li>▪ Jahresplaner</li> <li>▪ Elternbeiratsprotokolle</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul>                                     |

| 3. Schulkultur   |   |  |  |
|--|---|--|--|
| 3.3 Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern |   |  |  |
|  | Kriterien   | Indikatoren  | Erhebung und Dokumentation   |
| 3.3.1  | Die Schule pflegt verbindliche Kooperationen mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern im regionalen und internationalen Umfeld.                              | <p><b>Vereinbarungen regeln die Kooperation mit außerschulischen Partnern</b> (z.B. Unternehmen, Hochschulen).</p> <p>Diese öffnen ihre Einrichtungen für Lerngänge der Schüler und werden an schulischen Projekten beteiligt.</p> <p>Im Rahmen von Kooperationen mit deutschen Schulen und Schulen des Gastlandes begegnen Schüler einander systematisch inner- und außerschulisch.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kooperationsvereinbarungen</li> </ul>   |
| 3.3.2  | Die Schule versteht sich als Teil des Netzes Deutscher Auslandsschulen und pflegt den erfolgreichen Austausch im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements.       | <p><b>Der Informationsaustausch zwischen den Schulen einer Region sowie die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Rahmen der Regionalen Fortbildung (REFO) sind institutionalisiert.</b></p> <p>Schulleiter nehmen an den Tagungen der ZfA teil.</p>  | <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Kollegen</li> </ul> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterlagen der ZfA</li> <li>▪ Jahresberichte der Kollegen</li> </ul>           |
| 3.4 Unterstützungssystem für Schüler                         |   |  |  |
| 3.4.1  | Die Schule gibt Hilfen bei persönlichen und schulischen Problemen.  | <p><b>Lehrkräfte, insbesondere Klassenlehrer, führen in Sprechstunden Beratungsgespräche mit Eltern und Schülern durch.</b></p> <p>Beratungskompetenz ist Teil der Fortbildungsangebote (z.B. Diagnosefähigkeit, Gesprächsführung)</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sprechstundenaushang</li> <li>▪ Fortbildungsprogramm</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul>                           |
| 3.4.2  | <p>Bedarfsgerechte Ganztageseinrichtungen bestehen.</p> <p>Die Schule bietet ein breites Angebot von Arbeitsgemeinschaften, Projekten und Austauschmöglichkeiten.</p> | <p><b>Jeder Schüler der Jahrgangsstufen 5 - 12 hat die Möglichkeit, (im Durchschnitt) an zwei Nachmittagen in der Woche je eine extracurriculare Aktivität zu belegen.</b></p> <p>Hausaufgabenbetreuung wird im Nachmittagsbereich bedarfsgerecht angeboten.</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AG-Liste</li> <li>▪ Stundenplan</li> </ul> <p>Teilnehmererhebung</p> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul> <p>Schulrundgang</p> |

|            |   |   |   |
|------------|---|---|---|
| <b>3.</b>  | <b>Schulkultur</b>  |   |   |
| <b>3.4</b> | <b>Unterstützungssystem für Schüler</b>   |   |   |
|            | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 3.4.3      | Die Schule gewährleistet die Berufs- und Studienberatung unter besonderer Berücksichtigung der Angebote des deutschen Hochschulwesens.            | <b>Der Studien- und Berufsberater informiert die Schüler der Oberstufe regelmäßig über Berufs- und Studienmöglichkeiten und organisiert einzelne Hochschultage.</b><br><br>Die Informationsmöglichkeiten zum Studien- und Bildungsstandort Deutschland werden durch einschlägige regelmäßige Kontakte zum DAAD und zu deutschen Hochschulen effektiv genutzt. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenbeschreibung für die Funktionsstelle des Studien- und Berufsberaters</li> <li>▪ Schriftliche Informationen zum Studien- und Bildungsstandort Deutschland</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülersprecher / Schülervertretung</li> </ul> |
| 3.4.4      | Die Schule gewährleistet die Berufs- und Arbeitsweltorientierung (z. B. in Form von Informationsveranstaltungen und Betriebspraktika).            | <b>Die Schule organisiert Betriebserkundungen und mehrtägige Betriebspraktika.</b>  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Schüler-) Berichte von Betriebspraktika</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülersprecher / Schülervertretung</li> </ul>   |
| <b>3.5</b> | <b>Integration neu eintretender Schüler</b>   |   |   |
| 3.5.1      | Die Schule bietet Sprachkurse und Integrationshilfen für Seiteneinsteiger an.   | Ein Konzept mit differenzierten Maßnahmen zur sozialen und schulischen Integration liegt vor und wird umgesetzt.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integrationskonzept</li> </ul>  |
| 3.5.2      | Seiteneinsteiger unterliegen einem abgestuften Bewertungs- und Beurteilungskonzept unter Berücksichtigung des entsprechenden BLASchA-Beschlusses. | Ein Konzept zur Umsetzung der einschlägigen BLASchA-Empfehlungen liegt vor und ist Bestandteil der Zeugnis- und Versetzungsordnung.   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zeugnis- und Versetzungsordnung</li> <li>▪ Umsetzungskonzept</li> </ul>   |

| 3. Schulkultur   |  |   |  |
|--|--|---|--|
| 3.6 Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag |  |   |  |
|  | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 3.6.1  | Die Schule wirkt als Zentrum interkultureller Begegnung.                               | <p><b>Der Jahresveranstaltungs-kalender spiegelt in einem ausgewogenen Verhältnis Kulturtraditionen des Gastlandes und Deutschlands wider.</b></p> <p>Mit anderen deutschen Kulturmittlern und Institutionen wird intensiv am Ort zusammengearbeitet.</p> <p>Theatergruppe, Chor oder ein Schülerorchester sind vorhanden.</p>  | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jahresveranstaltungs-kalender</li> <li>▪ Jahrbuch</li> </ul> <p>Besuch einer Arbeitsgemeinschaft (Theatergruppe, Chor oder Schülerorchester)</p> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leiter der Kulturabteilung der diplomatischen / konsularischen Vertretung</li> </ul> |
| 3.6.2  | Die Schule betreibt Schüleraustausch mit deutschen und internationalen Partnerschulen. | <p><b>Für bestimmte Schülergruppen an Begegnungsschulen findet jährlich ein mehrwöchiger Deutschlandaufenthalt statt.</b></p> <p><b>Schulpartnerschaften im Sitzland ermöglichen in einem regelmäßigen Rhythmus gemeinsame Schüler- bzw. Lehreraktivitäten (Kultur, Sport).</b></p> <p>Die Schule nimmt an internationalen Schülertreffen teil (z.B. Model United Nations).</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berichte von Begegnungen mit Partnerschulen</li> <li>▪ Berichte von Deutschlandaufenthalten an Partnerschulen</li> <li>▪ Jahrbuch</li> </ul>  |

| 4. Schulleitung und Schulmanagement            |  |   |   |
|--|--|---|---|
| 4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft |  |   |   |
|  | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 4.1.1  | Der Schulleiter zeigt Führungskompetenz.   | <b>Der Schulleiter verfügt über die Vision einer guten Schule. Er entwickelt auf dieser Basis klare strategische Schulentwicklungsziele und verankert sie partnerschaftlich in der Schulgemeinschaft.</b>   | Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Lehrerbeirat</li> </ul>  |
| 4.1.2  | Die erweiterte Schulleitung bearbeitet teamorientiert alle wichtigen schulrelevanten Fragen. In die erweiterte Schulleitung werden einheimische Lehrkräfte einbezogen. | <b>Ein schriftlicher Geschäftsverteilungsplan regelt die Zuständigkeiten innerhalb der erweiterten Schulleitung.</b><br><b>Einheimische Lehrkräfte sind wichtige Beteiligte zum Sitzstaat und werden in die erweiterte Schulleitung einbezogen.</b><br>Regelmäßig finden Teamsitzungen statt. Protokolle dokumentieren die Ergebnisse.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geschäftsverteilungsplan</li> <li>▪ Protokolle</li> <li>▪ Organigramm der Schule</li> </ul> Hospitation bei Teamsitzung<br>Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ einheimische Funktionsstelleninhaber</li> </ul> |
| 4.1.3  | Die Schulleitung sorgt für eine effiziente Gestaltung und Dokumentation von Konferenzen.   | <b>Die Schulleitung legt dem Kollegium und dem Schulvereinsvorstand zu Beginn eines Schuljahres eine Jahreskonferenzplanung vor.</b><br>Eine partizipatorische und ergebnisorientierte Konferenzkultur beteiligt Lehrkräfte, die in Ausschüssen und Arbeitsgruppen Tagesordnungspunkte vorbereiten.<br>Konferenzergebnisse werden einsehbar unter Wahrung des Konferenzgeheimnisses dokumentiert. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jahreskonferenzplanung</li> <li>▪ Dokumentation der Konferenzergebnisse</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lehrerbeirat</li> </ul>   |



| 4. Schulleitung und Schulmanagement             |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 4.2 Zielführende Leitung und Beteiligungsformen |   |   |   |
|   | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 4.2.1   | Schulvereinsvorstand und Schulleitung arbeiten im Bereich der strategischen und operativen Planungen unter Anerkennung der jeweiligen Zuständigkeiten gut zusammen. | <b>Schulleitung und Schulvereinsvorstand bewerten unabhängig voneinander die Zusammenarbeit als positiv.</b>  | Strukturiertes Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Schulleitung</li> </ul>  |
| 4.3 Qualitätsmanagement                         |   |   |   |
| 4.3.1   | Vorstand und Leitung betreiben systematisch Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.   | <b>Ein Unterrichts-, Organisations-, und Personalentwicklungskonzept liegt vor und wird mit Hilfe eines ein- bis zweijährigen Maßnahmenkataloges systematisch umgesetzt.</b>  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterrichtsentwicklungskonzept</li> <li>▪ Organisationsentwicklungskonzept</li> <li>▪ Personalentwicklungskonzept</li> <li>▪ Maßnahmenkatalog</li> </ul>  |
| 4.3.2   | Die Schule pflegt in diesem Bereich (4.3.1) eine Feedback-Evaluationskultur.  | <b>Mitarbeiter, Eltern und Schüler haben die Möglichkeit, mindestens alle zwei Jahre den für die Qualitätssicherung Zuständigen (z.B. Schulleitung, Steuergruppe) Rückmeldungen über die Schulqualität zu geben, die regelmäßig evaluiert wird.</b><br><br>Diese Ergebnisse werden in geeigneter Form veröffentlicht (Internet, Jahrbuch, Elternmitteilungen) und in den Gremien ausgewertet. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rückmeldungen über die Schulqualität</li> </ul> soweit bereitgestellt: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ergebnisse von Evaluationen (SEIS+, Peer-Review)</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Steuergruppe</li> </ul> |

| 4. Schulleitung und Schulmanagement       |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 4.4 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement |  |   |  |
|   | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 4.4.1                                     | Die Beantragung öffentlicher Fördermittel erfolgt korrekt.   | <b>Die Qualität (Klarheit, Vollständigkeit, Fristgerechtigkeit) der übermittelten erforderlichen Schuldaten ermöglicht der ZfA eine effektive Bearbeitung der Anträge bei geringer Häufigkeit von Rückfragen und Nachbesserungsaufgaben.</b>  | Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zuständiger Mitarbeiter in der ZfA</li> </ul>   |
| 4.4.2                                     | Der Schulträger verfügt über ausreichende Rücklagen.   | <b>Die betriebswirtschaftliche Kennzahl der Zentralstelle „Vorsorgequotient“ als Verhältnis von Rücklagen und Rückstellungen zu den Gesamtausgaben des Schulhaushaltes beträgt mindestens 30% eines Schulhaushaltes, ggf. erheblich mehr, wenn z.B. Verpflichtungen für Pensionsrückstellungen gesetzlich vorgeschrieben sind.</b><br><br>Die Kennzahl wird regelmäßig im mehrjährigen Vergleich (Periodenvergleich) ausgewertet. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Periodenvergleich der Kennzahl „Vorsorgequotient“</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verwaltungsleiter</li> <li>▪ Vorstand</li> </ul>                                   |
| 4.4.3                                     | Der Schulträger nutzt alle Möglichkeiten zur Erschließung zusätzlicher Finanzressourcen.   | <b>Durch Sponsoring, Spenden, Dienstleistungen und Vermietungen erwirtschaftet der Schulvereinsvorstand zusätzliche finanzielle Ressourcen.</b><br><br>Die Schule belegt ihre entsprechenden kontinuierlichen Anstrengungen / Aktivitäten und dokumentiert die Ergebnisse.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ergebnis der zusätzlich erwirtschafteten Ressourcen</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verwaltungsleiter</li> <li>▪ Vorstand</li> </ul>                                 |
| 4.4.4                                     | Der Schulvorstand bezieht bei seiner Finanzplanung die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen und Benchmarks der Zentralstelle ein. | Die Schule kann dokumentieren, dass sie die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen der Zentralstelle regelmäßig erhebt und für periodische Vergleiche und zukünftige Finanzplanungen nutzt.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finanzplanungen auf Basis der betriebswirtschaftlichen Kennzahlen der Zentralstelle</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verwaltungsleiter</li> <li>▪ Vorstand</li> </ul> |
| 4.4.5                                     | Die Verwaltung ist kundenorientiert ausgerichtet.  | <b>Eine Organisationsuntersuchung mit Verbesserungsvorschlägen liegt vor.</b><br><br>Die Verwaltung wird regelmäßig geschult, um den Kundenkontakt und die Serviceleistung gegenüber Eltern und Interessenten zu verbessern. Entsprechende Maßnahmen werden dokumentiert (z.B. Erreichbarkeit, Räumlichkeiten, Hinweisschilder, Formulare).   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dokumentation der Organisationsentwicklung</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul> Schulrundgang                    |

| 4. Schulleitung und Schulmanagement |   |  |  |
|-------------------------------------|---|--|--|
| 4.5 Unterrichtsorganisation         |   |  |  |
|                                     | Kriterien   | Indikatoren  | Erhebung und Dokumentation   |
| 4.5.1                               | Der deutschsprachige Unterricht ist im Rahmen des Stundenplans angemessen eingeplant.   | <p><b>Die Platzierung des Deutschunterrichts und des Deutschsprachigen Fachunterrichts im Stundenplan schafft günstige Lernvoraussetzungen.</b></p> <p>Der Umfang von Randstunden im Mittagsbereich bzw. im Nachmittagsunterricht ist vertretbar.</p>  | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stundenplan</li> </ul>  |
| 4.5.2                               | Der Einsatz der vermittelten Lehrkräfte entspricht den Vorgaben und Zielsetzungen der fördernden Stellen.                     | Die Schule vergibt die Deputats- und Anrechnungsstunden den Regelungen entsprechend. Die vermittelten Lehrkräfte sind in den Kernbereichen von Unterricht und Leitungsstruktur eingesetzt.   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterrichtsverteilung</li> </ul>  |
| 4.5.3                               | Die Unterrichtsorganisation ermöglicht gegenseitige Hospitationen und Durchführung von Workshops und Team- / Fachsituationen. | <p><b>Gezielte Leerstellen im Stundenplan, in Randstunden oder am Nachmittag ermöglichen die fachliche Zusammenarbeit.</b></p> <p>Die Schulleitung fördert, wenn nötig auch durch eine Umstellung von Unterricht, dass sich Lehrkräfte gegenseitig im Unterricht besuchen und den Unterricht reflektieren.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stundenplan</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lehrerbeiratsvorsitz oder (dem Sprecher) der Steuerungsgruppe</li> </ul>   |
| 4.5.4                               | Eine effektive Vertretungsregelung vermeidet weitgehend Unterrichtsausfall.   | <p>Die Schule erfasst den Unterrichtsausfall datenmäßig und wertet ihn am Schuljahresende aus.</p> <p><b>Der Jahresunterrichtsausfall beträgt im Dreijahresdurchschnitt max. 3%.</b></p> <p>Die Schule hat ein Vertretungskonzept, das Unterrichtsausfall minimiert und Vertretungsunterricht ausweist.</p>    | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auswertung: Jahresunterrichtsausfall im Dreijahresdurchschnitt max. 3%</li> <li>▪ Vertretungskonzept</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul> |

| 4. Schulleitung und Schulmanagement |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|
| 4.6 Operatives Management           |   |   |   |
|                                     | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 4.6.1                               | <p>Struktur, Prozesse und Ergebnisse des PQM werden klar und übersichtlich dokumentiert und im Rahmen eines effizienten Informationsflusses der Schulgemeinschaft offen gelegt.</p> | <p><b>Eine abgestimmte Planung für die PQM-Maßnahmen liegt vor.</b></p> <p>Sie beinhaltet Aussagen zur Unterrichts- und Personalentwicklung, zu materiellen Rahmengenheiten (z.B. Raumbestand und -ausstattung, Mediensammlungen, Lehrerarbeitsplätze) sowie zu pädagogischen Rahmengenheiten (z.B. Klassenfrequenzen, äußere Differenzierungsmöglichkeiten, Hausaufgabenbetreuung, extracurriculares Angebot).</p> <p>Die jeweiligen Prozesse und Ergebnisse werden für die Schulgemeinschaft transparent gemacht.</p>                   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PQM-Plan</li> <li>▪ Informationen für die Schulgemeinschaft</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Elternbeiratsvorsitz</li> </ul> |
| 4.6.2                               | <p>Die Schule verfügt über ein ausgearbeitetes Krisenvorsorgekonzept.</p>   | <p><b>Der Schulvereinsvorstand hat in Abstimmung mit der Schulleitung sowie der Auslandsvertretung ein Krisenpräventions- / und Krisenvorsorgekonzept („Krisenplan“) in Kraft gesetzt.</b></p> <p>Die darin vorgesehenen personellen und materiellen Ressourcen stehen zur Verfügung.</p> <p>Die Empfehlungen des Auswärtigen Amtes (ggf. auch anderer deutscher Behörden) zur Krisenvorsorge und Krisenintervention sind berücksichtigt.</p> <p>Evakuierungsübungen und Feueralarme finden regelmäßig statt und werden dokumentiert.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Krisenplan</li> <li>▪ Dokumentation von Evakuierungsübungen und Feueralarmen</li> </ul>  |

| 4. Schulleitung und Schulmanagement |   |   |  |
|-------------------------------------|---|---|--|
| 4.7 Strategisches Management        |   |   |  |
|                                     | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 4.7.1                               | Der Schulträger verfügt über eine schlüssige Finanzplanung mit mittelfristiger Perspektive. | <p><b>Eine mittelfristige Finanzplanung über fünf Jahre liegt vor.</b></p> <p>Die Annahmen (z.B. zur Schülerzahlentwicklung und Schulgeldeinnahmeentwicklung) sind realistisch. Sie bezieht Periodenvergleiche auf der Basis betriebswirtschaftlicher Kennzahlen ein.</p>                         | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mittelfristiger Finanzplan</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvereinsvorstand</li> </ul>           |
| 4.7.2                               | Langfristige Strukturentwicklungen werden auf professionelle Marketingstudien gestützt.     | <p><b>Die Nachfrageentwicklung (Bewerberzahlen, Aufnahmezahlen, Abgänge) wird systematisch erhoben und ausgewertet.</b></p> <p>Eine Marketingstudie mit Schlussfolgerungen für langfristige Strukturanpassungen liegt vor.</p> <p>Ihre Ergebnisse finden in einem Maßnahmenkatalog Anwendung.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marketingstudie mit Maßnahmenkatalog</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvereinsvorstand</li> </ul> |

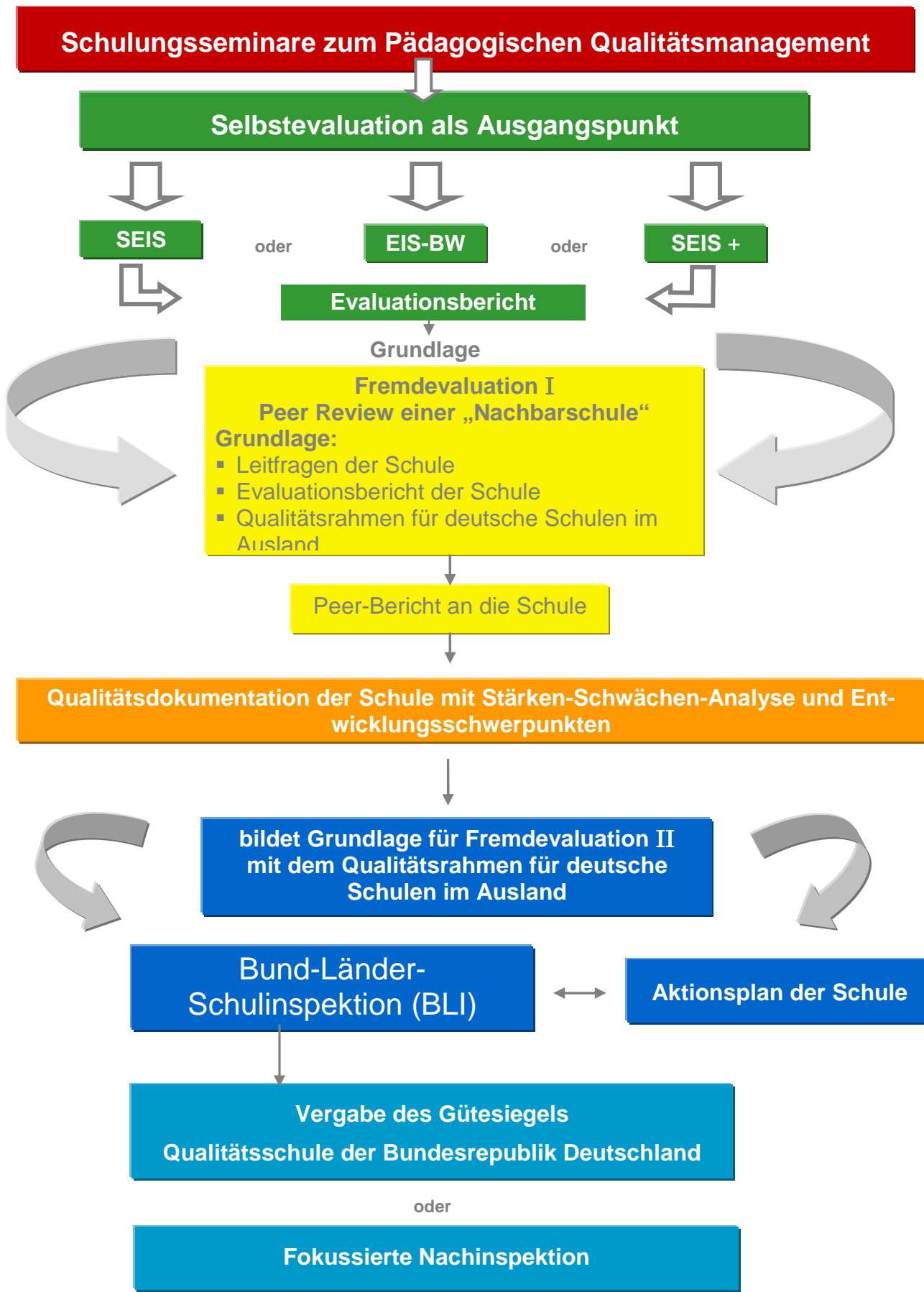
| 5. Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung            |  |  |  |
|   | Kriterien  | Indikatoren  | Erhebung und Dokumentation   |
| 5.1.1   | Die Schule verfügt über ausgearbeitete Stellenprofile mit differenzierter Beschreibung der Aufgaben und Anforderungen und Instrumente / Maßnahmen der Personalauswahl. | <p><b>Für alle Bereiche (Lehr-, Verwaltungs- und Hauspersonal) liegen aussagekräftige Stellenprofile mit detaillierter Beschreibung von Aufgaben, Anforderungen, Entscheidungskompetenzen, fachlichen Voraussetzungen und spezifischen Erwartungen vor.</b></p> <p>Die Stellenprofile eignen sich als Grundlage für die Vorauswahl von Bewerbern, die Strukturierung von Bewerberinterviews, die Auswahlentscheidung und die Einweisung der Mitarbeiter.</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organigramm</li> <li>▪ Tätigkeitsprofile</li> <li>▪ Stellenbeschreibungen</li> <li>▪ Ablauf des Auswahlverfahrens</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Verwaltungsleiter</li> </ul>                    |
| 5.1.2   | Personalauswahl, -einsatz und -feedback erfolgen transparent und zielgerichtet.  | <p><b>Ein zwischen Vorstand und Leitung abgestimmtes Maßnahmenkonzept der Personalentwicklung liegt vor.</b></p> <p>Eine mittelfristige Personalplanung weist den Personalbedarf aus sowie Maßnahmen zur spezifischen Vorbereitung auf Übernahme von Funktionsstellen und besonderer Aufgabenbereiche.</p> <p>Besonders engagierte und qualifizierte Mitarbeiter werden über ein Anreizsystem bestätigt.</p>   | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personalplanung</li> <li>▪ Lehrauftragsverteilung</li> <li>▪ Leistungsanreize</li> <li>▪ Sonderaufgaben</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Personalvertretung</li> </ul>                           |
| 5.2 Lehrerkooperation                             |  |  |  |
| 5.2.1   | Die Lehrkräfte arbeiten im Team zusammen.  | <p><b>Klassenteams</b> stimmen regelmäßig erzieherische Maßnahmen sowie die fächerübergreifende Zusammenarbeit ab.</p> <p><b>Fachteams / Fächergruppenteams</b> stimmen regelmäßig Stoffpläne, Parallelarbeiten sowie Leistungsbewertungen ab und erarbeiten gemeinsame Materialien.</p> <p><b>Jahrgangsstufenteams</b> treffen sich regelmäßig und stimmen alters- und stufenspezifische Projektarbeit, Exkursionen und Klassenfahrten ab. Alle Entscheidungen und Maßnahmen werden dokumentiert.</p> | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Protokolle</li> <li>▪ Arbeitsmaterialien</li> <li>▪ Bewertungsmaßstäbe</li> <li>▪ Projektkonzepte</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oberstufenkoordinator</li> <li>▪ Teamleiter</li> <li>▪ Fachsprecher/-leiter</li> </ul> |

| 5. Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 5.2 Lehrerkooperation                             |   |   |   |
|   | Kriterien   | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation  |
| 5.2.2   | Parallel- und Vergleichsarbeiten sichern schuleinheitliche Standards und gemeinsame Bewertungsmaßstäbe.   | <p><b>Mindestens einer der schriftlichen Leistungsnachweise pro Halbjahr und Jahrgangsstufe (Klassenarbeiten, Klausuren) wird in den einzelnen Fächern als Parallelarbeit durchgeführt.</b></p> <p>Vergleichsarbeiten im Inland werden bei der Aufgabenstellung und dem Anforderungsniveau berücksichtigt.</p>  | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parallelarbeiten</li> <li>▪ Vergleichsarbeiten</li> <li>▪ Statistik</li> </ul>   |
| 5.2.3   | Institutionalisierte Verfahren sichern den effektiven Informationsfluss im Kollegium.   | <p><b>Das Kollegium verfügt über ein Instrumentarium von Koordinations- und Kommunikationsstrukturen.</b></p> <p>Konferenz- bzw. Teamentscheidungen stehen allen Lehrkräften in Form von übersichtlichen Dateien oder Konferenzordnern zur Verfügung. Beauftragte Team- bzw. Konferenzvertreter berichten (der Gesamtkonferenz) regelmäßig über aktuelle Entwicklungen in ihrem Bereich.</p>                    | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Protokolle</li> <li>▪ Beschlüsse</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Personalvertretung</li> </ul> <p>Kreisgespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fachsprecher/-leiter</li> </ul>   |
| 5.3 Professionalisierung                          |   |   |   |
| 5.3.1   | Die Schule setzt die Fort- und Weiterbildung konsequent für die Lehrerprofessionalisierung unter systematischer Nutzung der Schulinternen und Regionalen Fortbildung ein. | <p><b>SchiLF- und ReFo-Maßnahmen sind auf die Schulentwicklung abgestimmt.</b></p> <p><b>Jede Lehrkraft nimmt mindestens an einer ein- oder mehrtägigen Fortbildung pro Jahr teil.</b></p> <p>Bei der Planung werden fachliche und pädagogische Bedürfnisse der Schule und der einzelnen Lehrkräfte berücksichtigt, deren Verbesserung der Sicherung der Leistungs- und Bildungsstandards der Schule dient.</p> | <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortbildungsbeauftragter</li> </ul> <p>Statistik</p> <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pädagogischer Beirat</li> <li>▪ SchiLF-Programm</li> <li>▪ Fort- bzw. Weiterbildungskonzept</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Eltern</li> </ul> |
| 5.4 Personalmanagement                            |   |   |   |
| 5.4.1   | Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche und Zielvereinbarungen bieten den Lehrkräften Orientierung und Sicherheit.   | <p><b>Im Verlauf des Schuljahres führt der Schulleiter Personalgespräche. Verlauf und Ergebnisse des Personalgesprächs sind dokumentiert. Bei Bedarf werden schriftliche Zielvereinbarungen geschlossen.</b></p>  | <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> <li>▪ Lehrerbeirat</li> </ul>  |

| 6. Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 6.1 Leitbild- und Programmorientierung           |  |  |  |
|  | Kriterien  | Indikatoren  | Erhebung und Dokumentation   |
| 6.1.1  | Das Leitbild ist innerhalb der Schulgemeinschaft abgestimmt.   | <b>Ein verabschiedetes Leitbild liegt vor.</b>   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitbild</li> <li>▪ Protokolle</li> </ul>  |
| 6.1.2  | Das Leitbild orientiert sich an den Kernzielen der AKBP unter angemessener Berücksichtigung landesspezifischer Bedingungen.                      | <b>Die Förderung der deutschen Sprache, die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland sowie der Begegnungsgedanke sind Bestandteile des Leitbilds.</b>   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitbild</li> </ul>  |
| 6.1.3  | Das Schulprogramm wurde vom Gesamtkollegium erarbeitet, weist operationalisierbare Entwicklungsschwerpunkte aus und wird umgesetzt.              | <b>Das Schulprogramm enthält die Grundsätze des Leitbildes und legt fest, wie kurzfristige und langfristige Entwicklungsziele und -maßnahmen geklärt, priorisiert und umgesetzt werden.</b><br><br>Die Fortschreibung wird dabei gesichert.  | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulprogramm</li> <li>▪ Planung der Umsetzung</li> </ul>  |
| 6.1.4  | Vorstand und Schulleitung haben eine Steuergruppe eingerichtet, die die Umsetzung der gemeinsamen Vision einer guten Schule koordinierend lenkt. | <b>Schulvereinsvorstand und Schulleitung haben eine PQM-Steuergruppe eingesetzt, in der alle Schulbeteiligten und Lehrergruppierungen vertreten sind.</b><br><br>Ein Grundlagenpapier zu Aufgaben und Vorgehensweisen der Steuergruppe liegt vor und ist mit Schulleitung und Kollegium vereinbart.<br><br>Die Steuergruppe hat einen Arbeitsplan entwickelt und setzt auf dieser Grundlage Impulse. | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterlagen für die Steuergruppe</li> <li>▪ Vereinbarungen und Beschlüsse</li> </ul> Interview <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulvorstand</li> <li>▪ Schulleiter</li> </ul> Mitglieder der Steuergruppe |
| 6.1.5  | Die Schule stimmt ihre Programmentwicklung mit den relevanten Außenpartnern ab.  | Die Schule weist regelmäßige Initiativen gegenüber den fördernden Stellen in Deutschland und ggf. dem Sitzstaat nach, die der gemeinsamen Abstimmung von Entwicklungsschwerpunkten dienen.<br><br>Die Ziele und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sind mit diesen Außenpartnern abgestimmt.   | Dokumenteneinsicht <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Korrespondenz zur QE mit den fördernden Stellen</li> <li>▪ Vereinbarungen mit diesen Außenpartnern zur QE</li> </ul>   |



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>6. Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung</b>                |  |   |  |
| <b>6.2 Evaluation der Schulentwicklung</b>                             |  |   |  |
|  | Kriterien  | Indikatoren   | Erhebung und Dokumentation   |
| 6.2.1  | Die Schule nutzt regelmäßige interne wie externe Evaluation zur Qualitätsverbesserung in den Bereichen Organisation, Personal und Unterricht.                        | <p><b>Ergebnisse interner Qualitätsevaluation (Überblicksevaluation, Fokusevaluation) liegen dokumentiert vor.</b></p> <p>Schlussfolgerungen in Form konkreter Maßnahmen werden gezogen. Die Schule nutzt kritischen Außenblick, um Problembereiche zu identifizieren bzw. erkannte Problembereiche zu verbessern.</p>  | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Methoden der internen Evaluation</li> <li>▪ Ergebnisse und Folgehandlungen</li> <li>▪ <i>SEIS+</i></li> <li>▪ <i>Peer Review</i></li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mitglieder der externen Evaluation</li> </ul>               |
| <b>6.3 Vergleichende Bilanzierung und Dokumentation der Ergebnisse</b> |  |   |  |
| 6.3.1  | Die Schule bilanziert jährlich Leistungs- und Entwicklungsdaten und vergleicht sie mit den Daten anderer Schulen im Land bzw. im Netzwerk deutscher Auslandsschulen. | Für das Innen- wie Außenverhältnis (fördernde deutsche Stellen) werden die wichtigsten Ergebnisse und Entwicklungen eines Schuljahres datenmäßig zusammengestellt und in einem Bilanzbericht dokumentiert. Vergleichende Darstellungen der eigenen Leistungsdaten mit denen anderer Auslandsschulen liegen vor bzw. werden systematisch vorbereitet. Regionale Vergleichsarbeiten dienen der Einschätzung des eigenen Leistungsstandes. | <p>Dokumenteneinsicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bilanzbericht der QE an der Schule</li> <li>▪ Ergebnisspiegel mit vergleichbaren anderen Auslandsschulen oder Schulen im Land</li> <li>▪ Regionale Vergleichsarbeiten</li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulleiter</li> </ul> |



## Verzeichnis der verwendeten Literatur

Rolf ARNOLD / Ingeborg SCHÜSSLER: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998

Elke BERNINGER-SCHÄFER, Kollegiale Coachingkonferenz. Leitfaden, Karlsruhe 2008, unveröffentlichtes Manuskript

Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007

Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF: Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion, S. 223 – 229, in: Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007

Wolfgang BÖTTCHER / Michaela BROHM: Die Methodik des Change Management und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität, in: Die deutsche Schule, Nr. 3, 2004, S. 268 – 278

Wilfried BOS / Heinz Günter HOLTAPPELS / Hermann PFEIFFER / Hans-Günter ROLFF / Renate SCHULZ-ZANDER (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 14), Weinheim und München 2006

Wilfried BOS / Heinz Günter HOLTAPPELS / Ernst RÖSNER: Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung, in: Wilfried BOS / Heinz Günter HOLTAPPELS / Hermann PFEIFFER / Hans-Günter ROLFF / Renate SCHULZ-ZANDER (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 14), Weinheim und München 2006, S. 81 – 123

Ehlert BRÜSER-SOMMER: Deutsche Botschaftsschule Peking, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 3, 2002, S. 166 – 173

Ehlert BRÜSER-SOMMER: Schulinspektion für deutsche Schulen im Ausland beschlossene Sache, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 4, 2006a, S. 276 – 281

Ehlert BRÜSER-SOMMER: Beratungskonzepte für deutsche Schulen im Ausland, Karlsruhe 2006b, unter: [http://fueak.bw21.de/PortalData/5/Resources/inhaltsbereich/3\\_fuehrungsakademie/33\\_coachingzenrum/veroeffentlichungen/Beratungskonzepte\\_für\\_deutsche\\_Schulen\\_im\\_Ausland.pdf](http://fueak.bw21.de/PortalData/5/Resources/inhaltsbereich/3_fuehrungsakademie/33_coachingzenrum/veroeffentlichungen/Beratungskonzepte_für_deutsche_Schulen_im_Ausland.pdf)

Ehlert BRÜSER-SOMMER: Lehren und Lernen im Ausland, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Magazin Schule, Stuttgart 2007, S. 6 - 7

Ehlert BRÜSER-SOMMER / Wilfried JANSSEN / Anita SCHRÖDER-KLEIN: Pilotphase der Bund-Länder-Inspektion abgeschlossen. Auswertung und weitere Entwicklungen, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2, 2009a, S. 119 – 122

Ehlert BRÜSER-SOMMER: Hirnfreundlich Lernen. Erkenntnisse der Neurowissenschaften für Lehr-Lernprozesse nutzen, in: Amt für Lehrerbildung (Hg.): Bildung bewegt, Nr. 2, 2009b, S. 4 – 9

Johann C. van BRUGGEN: Schulinspektion in den Niederlanden. Metaevaluation und punktuelle Tiefe auf Wunsch der Schule, in: Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulinspektion und Schulleitung, Stuttgart 2006, S. 107 – 124

Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulen auf dem Weg zur Selbstständigkeit, Stuttgart 2005

Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulinspektion und Schulleitung, Stuttgart 2006

Claus G. BUHREN: Auf dem Weg zur Zertifizierung, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2, 2006, S. 96 – 101

Claus G. BUHREN / Katrin DÜRING: Critical friends – Schulentwicklung mit kritischen Freunden. Verfahren, Methoden und Wirkungen von Peer Reviews, Schulmanagement-Handbuch 127, München 2008

Bundesverwaltungsamt (Hg.): Das ABC des Auslandsschulwesens, Stand: 17.07.2008, unter: [http://www.auslandsschulwesen.de/nn\\_1646658/Auslandsschulwesen/DieZfA/WirUeberUns/Abk\\_C3\\_BCruzungsverzeichnis/ABC,templated=raw,property=publicationFile.pdf/ABC.pdf](http://www.auslandsschulwesen.de/nn_1646658/Auslandsschulwesen/DieZfA/WirUeberUns/Abk_C3_BCruzungsverzeichnis/ABC,templated=raw,property=publicationFile.pdf/ABC.pdf)

Robert CHEESMAN: School Inspection in England, in: Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007, S. 33 – 41

Ralf DAHRENDORF: Homo Sociologicus, Wiesbaden 2006

Edward L. DECI / Richard M. RYAN: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1993, Nr. 2, S. 223 – 237

Jörg DIETRICH: Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in Hessen durch Einführung der Schulinspektion, in: Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007, S. 199 – 221

Rolf DUBS: Der Schulleiter in der selbstständigen Schule, in: Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulen auf dem Weg zur Selbstständigkeit, Stuttgart 2005, S. 23 - 40

Rolf DUBS: Die Administration muss den Rahmen setzen!, in: Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit, Stuttgart 2005, S. 43 - 58

Nina L. DULABAUM: Mediation: Das ABC. Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln, Weinheim 1998

Felix E. EMMINGER: Schulentwicklungsseminare, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2, 2006, S. 102 - 107

Tobias FELDHOFF / Michael KANDERS / Hans-Günter ROLFF: Schulleitung und innere Schulorganisation, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 146 – 173

Tobias FELDHOFF / Michael KANDERS / Hans-Günter ROLFF: Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 183 – 194

Tobias FELDHOFF / Michael KANDERS / Hans-Günter ROLFF: Verortung und empirische Operationalisierung erweiterter Selbstständigkeit, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 47 – 62

Maren FISCHER-EPE: Coaching: Miteinander Ziele erreichen, Reinbek bei Hamburg 2004

Helmut FRENZL: Von der externen Evaluation zur Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006, S. 175 – 177

Werner FUCHS: Schulinspektion – Motor der Entwicklung selbstverantwortlicher Schulen, in: Schulverwaltung NRW, Nr. 5 / 2005

Helmut FUCHS / Andreas HUBER: Das Rubicon-Prinzip. Ein Selbstmanagement-Programm für mehr Handlungskompetenz und Entscheidungsstärke, München 2003

Herbert GUDJONS: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn 2006

Elisabeth HABERLEITNER / Elisabeth DEISTLER / Robert UNGVARI: Führen, Fördern, Coachen. München 2007

Ulrich HERRMAN (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim und Basel 2006

Christopher HÖFER / Petra MADELUNG: Lehrern und Lernen für die Zukunft. Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen, Troisdorf 2006

Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008

Heinz Günter HOLTAPPELS / VOSS: Schulqualität, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsau-

tonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, Seite 62 - 76

Hans-Georg HUBER/Hans METZGER: Sinnvoll erfolgreich. Sich selbst und andere führen, Hamburg 2004

Karl KÄLIN / Peter MÜRI: Sich und andere führen. Psychologie für Führungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Bern 2005

Guy KEMPFERT / Hans-Günter ROLFF: Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, Weinheim und Basel 2005

Tim KEY: School Inspection in England: Evaluation, Accountability and Quality Development, in: Wolfgang BÖTTCHER / Hans-Georg KOTTHOFF (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007, S. 21 – 32

Hans-Michael KLEIN / Christian KOLB: Mit Psychologie erfolgreich führen. Menschen verstehen – Verhalten steuern, Berlin 2006

Eckhard KLIEME u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn / Berlin 2007

Heinz KLIPPERT: "Methodentraining" – Übungsbausteine für den Unterricht; Weinheim und Basel 1994

Roswita KÖNIGSWIESER / Martin HILLEBRAND: Einführung in die systemische Organisationsberatung, Heidelberg 2007

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch Geschichte, Biologie, Chemie und Physik, Berlin 2010

Siegfried LAMNEK: Qualitative Sozialforschung, Weinheim / Basel 2005

Norbert LANDWEHR: Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung, Quelle: [www.weiterbildung.ph-ag.ch/myUploadData/files/Qualitaet\\_durch\\_Evaluation\\_und\\_Entwicklung.doc](http://www.weiterbildung.ph-ag.ch/myUploadData/files/Qualitaet_durch_Evaluation_und_Entwicklung.doc)

Heinz LENZ: Beraten will gelernt sein, Seite 32 – 35, in: Lehren und Lernen, Nr. 3, Villingen-Schwenningen 2006

Armin LOHMANN / Jens REISSMANN: Schulinspektion in Neidersachsen. Rahmen, Instrumente, Entwicklungstendenzen, in: Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulinspektion und Schulleitung, Stuttgart 2006, S. 27 – 53

Armin LOHMANN: Externe Evaluation – unumkehrbar, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006a, S. 131

Armin LOHMANN: Externe Evaluation als Balanceakt, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006b, S. 134 – 138

Armin LOHMANN: Die Königsdisziplin der externen Evaluation – das Feedback, o.O. 2007, unveröffentlichtes Manuskript

Norbert MARITZEN: Schulinspektion in Deutschland, in: Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulen auf dem Weg zur Selbstständigkeit, Stuttgart 2005; S. 7 – 26

Philipp MAYRING: Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), 2(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm> (2001, Februar), Datum des Zugriffs: 11.02.2008

Hilbert MEYER: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004

Zielvereinbarung zwischen Schulen und Schulverwaltung, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.): Das Konzept „Operativ Eigenständige Schule“ für berufliche Schulen in Baden-Württemberg, Stuttgart 2007, Abschnitt 14 / S. 1 – 41 (Handbuch, im Internet veröffentlicht unter: [http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche\\_schulen/oes/konzeptOES/konzeptOES.htm](http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/konzeptOES/konzeptOES.htm))

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Bildungsplan 2004, Stuttgart 2004

Gabriele MÜLLER: Systemisches Coaching im Management. Das Praxisbuch für Neueinsteiger und Profis, Weinheim 2003

Sabine MÜLLER / Kathrin DEDERING / Wilfried BOS (Hg.): Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven, Köln 2008

Sabine MÜLLER / Kathrin DEDERING / Wilfried BOS: Schulinspektion – begriffliche Konkretisierung und Verortung im Kontext eines umfassenden Bildungsmanagements, in: Sabine MÜLLER / Kathrin DEDERING / Wilfried BOS (Hg.): Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven, Köln 2008

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, Hannover 2006

Peter H. NISSEN: Zielvereinbarungen. Bausteine zur Schulentwicklung?, in: Pädagogische Führung, Nr. 4, 2006, S. 241 – 243

Hermann PFEIFFER: Ziele des Modellvorhabens und Fragestellungen der Begleitforschung, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 5 – 15

Hermann PFEIFFER: Selbstständigkeit von Schule – Entwicklungen und empirische Befunde, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 16 – 36

Manfred PRIOR: Mini-Max-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung, Heidelberg 2002

Projektgruppe PQM (Hg.): Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion. Bilanz 2010

Christopher RAUEN (Hg.): Handbuch Coaching, Göttingen 2005

Christopher RAUEN (Hg.): Coaching-Tools, Bonn 2004

Theresa RÖHRICH: Prozesse der Selbstständigkeitsentwicklung: Schulische Fallstudien, in: Heinz Günter HOLTAPPELS / Klaus KLEMM / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008, S. 225 – 287

Hans-Günter ROLFF: Pädagogisches Qualitäts-Management (PQM). Skizze einer Gesamtübersicht, Dortmund 2001 in der Fassung vom 01.09.2009, unter: [http://www.auslandsschulwesen.de/cln\\_100/nn\\_1004118/sid\\_B581E13DF5B7BB5C745FFE957ED74B9B/nsc\\_true/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?\\_\\_nnn=true](http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_1004118/sid_B581E13DF5B7BB5C745FFE957ED74B9B/nsc_true/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true)

Hans-Günter ROLFF: Selbstständige Schule. Begründung und Konkretisierung, in: Herbert BUCHEN / Leonhard HORSTER / Hans-Günter ROLFF (Hg.): Schulen auf dem Weg zur Selbstständigkeit, Stuttgart 2005, S. 9 – 21

Hans-Günter ROLFF: PQM – Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2, 2006a, S. 87 – 96

Hans-Günter ROLFF: Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung, in: Wilfried BOS / Heinz Günter HOLTAPPELS / Hermann PFEIFFER / Hans-Günter ROLFF / Renate SCHULZ-ZANDER (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 14), Weinheim und München 2006b, S. 221 – 245

Hans SCHACHL: Was haben wir im Kopf, Linz 2005

Edgar H. SCHEIN: Prozessberatung. Für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung, Bergisch Gladbach 2003

Gunther SCHMIDT: Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten, Heidelberg 2004

Michael SCHRATZ / Lars Bo JAKOBSEN / John MACBEATH / Denis MEURET: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern, Innsbruck 2002

Anita SCHRÖDER-KLEIN: Der Blick auf eine externe Evaluation von Schulen – Annäherungen an die niedersächsische Schulinspektion als Modell für die Evaluation der Deutschen Auslandsschulen, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 4, 2006, S. 272 – 276

Friedemann SCHULZ VON THUN / Johannes RUPPEL / Roswitha STRATMANN: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Reinbek bei Hamburg 2003



Ulrich SCHUNDER: Systematische Selbstevaluation, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006, S. 139 – 141

Barbara SEIDL: NLP. Mentale Ressourcen nutzen, Planegg bei München 2007

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München und Neuwied 2005

Wolf SINGER: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2002

Manfred SPITZER: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg / Berlin 2002

Manfred SPITZER: Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, München 2004

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. 93 – 112

Uwe TECHT / Birgit MERKT: Qualität und Eigenständigkeit – Unternehmen Schule, Norderstedt 2006

Diethelm WAHL: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2005

Paul WATZLAWIK: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1978

Heribert WEGMANN: Nicht der Weg ist das Ziel, sondern besserer Unterricht, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2, 2006, S. 82 – 86

Werner WILKEN: Routinen Niedersächsischer Schulinspektion, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006, S. 152 – 156

Holger GÄRTNER / Sebastian WURSTER: Befragung zur Wirkung von Schulvisitation in Brandenburg. Ergebnisbericht, Berlin 2009

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006

## Über den Autor

Der Verfasser ist Beauftragter des Landes Baden-Württemberg für Deutsche Schulen im Ausland und Vertreter des Landes im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) sowie Prüfungsbeauftragter der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK). Schwerpunkte der Arbeit sind Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Als Mitglied der dreiköpfigen Projektgruppe PQM wurde das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland maßgeblich mitentwickelt. Als Inspektor nimmt der Verfasser an Bund-Länder-Inspektoren teil. Außerdem werden Qualitätsmanagementaufgaben im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wahrgenommen.

2006 wurde eine Coaching-Ausbildung der Führungsakademie des Landes Baden-Württemberg in Karlsruhe abgeschlossen. Die Abschlussarbeit befasst sich mit dem Thema Beratungskonzepte für Deutsche Schulen im Ausland.

Von 2005 bis 2007 zählte zu den Aufgabenbereichen die Zusammenarbeit des Kultusbereichs mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm unter der Leitung von Professor Manfred Spitzer. Dabei galt das besondere Interesse der mit neubiologischen Erkenntnissen begründeten Unterrichtsentwicklung.

Der Verfasser war zuvor an einem Gymnasium in Baden-Württemberg tätig und leitete mehrere Jahre die Steuergruppe für Schulentwicklung an der Deutschen Botschaftsschule Peking. Nach der Rückkehr folgte eine Referententätigkeit im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.



Die Qualitätsfrage im Schulwesen hat sich in allen Industriestaaten zu einer Kernfrage entwickelt. Dies gilt umso mehr für die 135 Deutschen Schulen im Ausland, die als private Schulen im Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen an ihren Standorten stehen und Kunden gewinnen und an sich binden müssen.

Für diese Schulen wurde ein eigenes „Pädagogisches Qualitätsmanagement“ (PQM) entwickelt. Das Basis-Modell hat Prof. Hans-Günter Rolff konzipiert. An der Weiterentwicklung und Umsetzung des Modells war der Autor beteiligt.

Beispielgebend ist der umfassende Charakter des PQM, der auf eine langfristige Entwicklung zielt. Zum PQM gehören Schulentwicklungsseminare, Selbstevaluation, Besuch Kritischer Freunde, Bund-Länder-Inspektionen (BLI) und Unterstützung durch PQM-Prozessbegleiter. Am Ende einer BLI steht eine Gütesiegelvergabe. An eine BLI schließt sich ein Pädagogisches Controlling an.

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass Pädagogisches Qualitätsmanagement Qualitätsentwicklung stimuliert. Die Studie benennt außerdem Optimierungsbedarf für das Qualitätsmanagement sowie das System der Deutschen Schulen im Ausland.