

Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) und seine Auswirkungen auf die deutsche Sprache und deutsche Kultur an deutschsprachigen Schulen im Ausland

Felix Emminger

Die Rangskala der Länder dieser Erde, gemessen am Leistungsprofil ihrer Bildungseinrichtung Schule, ist seit einigen Jahren, genauer seit dem Jahr 2000, heftig durcheinander gewirbelt worden. Galt bis dahin eher die Formel „reiches Land – gescheitertes Land“, haben die vielen Untersuchungen zum Bildungswesen ein zum Teil völlig anderes Bild ergeben. Die wohl bekanntesten und folgenreichsten aller Untersuchungen zum Bildungswesen sind die drei PISA-Studien aus den Jahren 2000, 2003 und 2006. Die Letztere hat Ende Mai 2006 die Datenerhebung abgeschlossen, alle Teilnehmerländer warten mit Spannung auf die Auswertung. Ende 2007 werden die ersten Berichte über die internationalen Vergleiche vorliegen.

Neu an diesen weltweiten Untersuchungen war die Fragestellung. Es wurde nicht untersucht, ob das Bildungswesen das vermittelt, was es zu vermitteln vorgibt, es wurde auch nicht untersucht, wie gut ein Bildungswesen das vermittelt, was es vermitteln will. Ziel der PISA-Studien war es zu erfragen, ob ein Bildungswesen seine Schüler – hier die 15-jährigen – im Laufe der Pflichtschulzeit mit den Kompetenzen versorgt, die ein junger Mensch aller Voraussicht nach braucht, um das nach der Schulzeit so wichtige lebenslange Lernen eigenständig leisten zu können. PISA liefert damit Informationen über die Ergebnisse des Lehrens und Lernens.

Schon nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie, bei der neben den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften als thematischer Schwerpunkt die Lesefähigkeiten und die damit zusammenhängenden Leseverständnisfähigkeiten der 15-jährigen eruiert wurden, brach in vielen Ländern eine Bildungsangst aus. Auch – und vor allem – in Deutschland, wo man von der Qualität des eigenen Bildungswesens felsenfest überzeugt war, brach eine Bildungswelt zusammen.

Die Reaktionen waren vielfältig: Sprachen die einen der Untersuchung die nötige wissenschaftliche Seriosität ab und empfahlen, die Ergebnisse einfach

zu negieren, schlugen andere vor, das gesamte deutsche Bildungswesen umzukrempeln. Es kam zum Glück weder so noch so, Besonnenheit und Augenmaß siegten über Einbildung und Paralyse.

Schon zu Beginn der 90er Jahre gab es in Deutschland Wissenschaftler und Pädagogen, die Schulen als Unternehmen beschrieben, als eine Form von Dienstleistungsunternehmen quasi, in dem es – ähnlich wie in Wirtschaftsbetrieben – Kunden und Lieferanten, Rohstoffe und Produkte, Input und Output etc. gäbe. Diese Aussagen – auch noch im für Pädagogen zumeist unverständlichen ‚Wirtschafts-Chinesisch‘ vorgetragen – erzeugten in der Bildungsszene heftigen Gegenwind: Eine Schule sei doch etwas anderes als eine Schraubenfabrik; Schüler seien keine Kunden und Lehrer keine Produzenten und Unruhe stiftenden Wettbewerb brauche man schon gar nicht, Bildung brauche Kontinuität und Beständigkeit, Ruhe und Gelassenheit.

Nachdem in den ersten Jahren der Diskussion die Gegensätze und zusätzlich die nun wirklich nicht bildungstauglichen Begriffe – wie Kunde und Lieferant, Produzent und Produktionskapazität etc. – ausgetauscht worden waren – blieben vor allem das Bild von der **Bewegung** und der Begriff **Qualität** zurück. Beides kombiniert ergab die Formel: **Bildungsqualität durch Bewegung**. In der Schulpraxis hieße das, dass sich Schulen, von denen der amerikanische Schulforscher Richard Groß einmal gesagt hatte: „Schools change slower than churches!“, sich bewegen, sich verändern müssten. Dies setze allerdings voraus, dass die eigentlich zum **Lehren** gegründete Organisation Schule selbst wieder zu einer **lernenden** Organisation werden müsse: Erst wer sich verändert, lernt, und wer lernt, verändert sich.

Mit der Forderung, dass Schulen selbst wieder lernende Organisationen werden müssten, wuchs aber auch der Widerstand gegen „Bewegung“: Im immer anstrengender werdenden täglichen Schulleben wurden Innovationsüberlegungen eher als Störung denn als Bereicherung angesehen. Außerdem waren doch gerade die, die die nötige Bewegung hätten leisten müssen – die Lehrerinnen und Lehrer nämlich – in ihrer Ausbildung eher zu statischen Verwaltern von Bildung erzogen und ausgebildet worden und weniger zu engagierten und dynamischen Gestaltern. Vielen Lehrerinnen- und Lehrergenerationen hatte man in ihrer Ausbildung lediglich vier der fünf vom Deutschen Bildungsrat im Jahre 1970 festgelegten Aufgaben eines Lehrers vermittelt: Das Unterrichten und Erziehen, das Beurteilen und das Beraten. Die fünfte – und mittlerweile fast wichtigste Aufgabe – wurde sträflich vernachlässigt, oft gar nicht erwähnt – geschweige denn vermittelt: das Innovieren.

Lehrerinnen und Lehrer sollten gar nicht so arg innovativ sein: Sie sollten die bestehenden Bildungsverordnungen durchführen und nicht über sie korrektiv nachdenken, sie sollten den geforderten Stoff beherrschen und ihn nicht anpassen, sie sollten die bestehenden Lehrpläne umsetzen und diese nicht verändern, und sie sollten unterrichtspraktisch vor allem von den Lehrer-Erfahrungen der eigenen Schulzeit leben, die immerhin dazu geführt hätten, dass sie sich selbst wieder für den Lehrerberuf entschieden hatten. Innovieren aber – egal in welchem Bereich des Lebens – bedeutet die Einführung von etwas Neuem und ist damit immer mit Veränderungen verbunden. Veränderungen aber, vor allem dann, wenn sie eine langjährige und durchaus als erfolgreich eingeschätzte Lebens- und Berufspraxis betreffen, besser gesagt: bedrohen, sind immer mit Ängsten verbunden.

Und ich habe verängstigte Schulen, verängstigte Lehrerinnen und Lehrer, verängstigte Schulleiterinnen und Schulleiter erlebt, die schon das Nachdenken über den Ist-Zustand als Fehler verteufelten. Es gab aber Schulen, die mit ihrer Angst anders umgingen, eher im Sinne von Brecht, der davon überzeugt war, dass der Mensch zumindest dann nachzudenken beginnt, wenn er in Not ist. Und immer mehr Schulen kamen in Not: Sie sahen sich plötzlich aufgrund veränderter Rahmenbedingungen einem enormen Veränderungsdruck aus der sie umgebenden Gesellschaft ausgesetzt. Denn um die Schulen herum bewegte sich plötzlich alles, manches davon in einer Furcht erregenden Geschwindigkeit: Wissenschaft und Technik, die Bevölkerungsentwicklung und Migration, damit verbunden eine Internationalisierung der Lebensverhältnisse, der Arbeitsmarkt und das Sozialgefüge, die persönlichen und gesellschaftlichen Werte, die Wirtschaftsstrukturen, die Medienlandschaft, die Lebensformen, und nicht zuletzt die Kinder selbst!

Diese Veränderungen verlangten vom Einzelnen und von den Institutionen, sich flexibel und kreativ, aber vor allem rasch und ständig anzupassen, sich weiterzuentwickeln, wenn man an der Gestaltung der Zukunft aktiv beteiligt sein wollte. Das blieb nicht ohne Wirkung auf die Schule. Wollte sie weiterhin ihren genuinen Auftrag erfüllen, die ihr anvertrauten jungen Menschen auf das Leben in dieser sich nun immer schneller verändernden Welt vorzubereiten, musste sie sich selbst auch verändern.

Es durfte nicht passieren, was sich andeutete: Die Gesellschaft schreitet voran, die Schule hinkt hinterher. Ein solches Hinterherhinken zeigte sich darin, dass – nur um ein Beispiel von vielen zu nennen – die traditionellen Erzie-

hungs- und Unterrichtsstile, die seit Urzeiten der Pädagogik viel zur Qualität der Schule beigetragen hatten, nicht mehr allein ausreichten, um den neuen Erfordernissen im Umgang mit einer neuen Jugend gerecht zu werden. Wenn Schulen aber nicht Gefahr laufen wollten, dass sich die Kluft zwischen ihrer Realität und der Realität um sie herum ständig vergrößerte und ihnen die Erziehungs- und Bildungsarbeit noch weiter erschwerten, mussten sie neue Dynamiken und Handlungskonzepte entwerfen und umsetzen. Mit anderen Worten: Die Schulen mussten sich der Entwicklung stellen und sich selbst entwickeln. Damit diese Entwicklung aber nicht plan- und ziellos verlief, mussten sie gezielte und geplante Schulentwicklung betreiben.

Schulentwicklung wurde das neue Schlagwort. Theoriegestützte Konzepte und Modelle, ja sogar eine ganze Menge von Forschungsergebnissen – vor allem aus dem Ausland – lagen vor, sie lieferten für die schulpraktische Arbeit reichlich Informationen und Hinweise, die mit etwas Mut und Zuversicht in Handlungshilfen umgesetzt werden konnten.

Die einen setzten auf das Modell der **Organisationsentwicklung**. Ausgangsbasis für die Vertreter dieses Modells war die Auffassung: Wer Schule besser machen will, muss die Organisation dieser verkrusteten Institution verändern, sprich verbessern. Über die Organisationsentwicklung versprach man sich die Verbesserung der Leistungsfähigkeit des „Unternehmens Schule“, zum Beispiel durch erstens eine Reduzierung der schultypischen Überbürokratisierung und zweitens den Abbau der stark hierarchischen Schulstrukturen zugunsten verstärkter Teamarbeit, mit dem Ziel, Planungs- und Arbeitsabläufe zu optimieren und gleichzeitig eine größere Humanisierung der Arbeitswelt zu erreichen. Voraussetzung für das Erreichen dieses Zieles war allerdings, dass sich die bisher hauptsächlich lehrende Organisation Schule wieder selbst zu einer lernenden Organisation entwickeln musste.

Eine andere Gruppe setzte auf die **Personalentwicklung** nach dem Motto: Wer Schule besser machen will, muss bei den in ihr arbeitenden Menschen beginnen, diese entwickeln und stärken; dann nämlich wird sich automatisch auch die Organisation entwickeln. Von diesem Modell, das sich die planmäßige und systematische Förderung des Humankapitals eines Betriebes, hier der Schule, zum Ziel setzte – so zum Beispiel durch eine Professionalisierung, durch Fort- und Weiterbildung, durch Teamentwicklung und durch gegenseitige Beratung – versprach man sich als Ergebnis Mitarbeiter, die sich den neuen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft selbstbewusst, motiviert und kreativ stel-

len werden. Lernen wird damit zu einem Prozess, der nicht mehr nur die Aufgabe derer ist, die schon immer diese Rolle in der Schule gespielt hatten – der Schüler nämlich –, sondern Lernen wird dann wieder erste Pflicht und vornehmste Tugend der Lehrenden!

Eine dritte Gruppe legte den Fokus wieder stärker auf das „Unternehmen“ selbst: **die Schule**. Sie definierte als Herzstück schulischer Arbeit, als genuine Aufgabe von Schule also, den Unterricht und vertrat das Modell der Unterrichtsentwicklung, gemäß dem Motto: Wer Schule besser machen will, muss das Herzstück besser machen, was schlicht und einfach bedeutet: Unterricht besser zu machen, besseren Unterricht zu machen. Unterrichtsentwicklung bedeutet, dass Lehrpersonen gezielt ihre Unterrichtskompetenz verbessern, ihre Sach- und Fachkompetenzen, ihre Methoden- und Sozialkompetenzen. Auch dieses Modell setzte auf die Lernfähigkeiten von Lehrpersonen, denn es verlangte, von gewohnten Praktiken Abschied zu nehmen, sich neue anzueignen und diese dann im Unterricht auch einzusetzen.

Jede Gruppe vertrat vehement ihr Modell als das einzig brauchbare und praktikable. Viel Zeit und Kraft wurde aufgewandt, um die anderen Modelle auszustechen, gewonnen haben eigentlich am ehesten die Verlage, die in der zweiten Hälfte der 90er Jahre die Schulentwicklungsszene mit ungezählten Raummetern an Literatur überschwemmt. Schulentwicklungskongresse, Schulreform – Symposien, Schulprozess – Tagungen, Schulqualitätskonferenzen und viele andere Veranstaltungen sorgten zumindest dafür, dass die Notwendigkeit und Bedeutung der Entwicklung der Schule – nach welchem Modell auch immer – immer mehr zur Selbstverständlichkeit wurde. Denn allen Modellen lag zumindest eine Erkenntnis zugrunde, ohne die keines der Modelle funktionieren würde: **Die Schule als lernende Organisation, die Lehrerinnen und Lehrer als Lernende!**

Just in die Zeit dieser Erkenntnis fiel die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der ersten Erhebung im Jahre 2000. So schockierend diese für die damals auch in anderen Bereichen nicht gerade erfolgsverwöhnte Bundesrepublik Deutschland auch war, sie bestätigten, dass die zu dieser Zeit schon begonnene Arbeit an der Schul- und Unterrichtsqualität in deutschen Schulen ein richtiger Weg war. Da war es nur logisch, dass der Blick über den Tellerrand des eigenen Bildungswesens hinaus auch auf das deutsche Auslandsschulwesen gelenkt wurde. Vieles von dem, was bei den deutschen Inlandsschulen als Desiderat festgestellt wurde, war, wenn auch nicht an allen, so doch an vielen dieser Schulen längst Alltag, so zum Beispiel:

- Bemühungen um die Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich,
- die enge Verzahnung von Vorschule und Grundschule,
- Fördermaßnahmen für Kinder mit unterschiedlichen Bildungsbiographien,
- Unterrichtsstandards und Qualitätsentwicklung,
- Schulprofile und Schulentwicklung,
- Schulische Ganztagesangebote etc.

Darüber hinaus war auch bekannt geworden, dass eine deutsche Auslandsschule – nämlich das *Colegio Alemán Alexander von Humboldt* in Mexiko-Stadt – an der PISA-Studie 2003 teilgenommen und vor allem in den Naturwissenschaften exzellent abgeschnitten hatte. Und trotzdem wurde die offene Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studie und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Qualitätssicherung- und -entwicklung in Unterricht und Schulalltag von den deutschen Auslandsschulen ausdrücklich als Reformchance gesehen und angenommen.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) berief ein Expertengremium ein, das erkunden sollte, wie das Thema Qualitätsmanagement für alle deutschen Auslandsschulen zu einem Kernthema ihrer Entwicklung gemacht werden könne. Das Gremium entwickelte unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Rolff (ROLFF 2002) ein umfassendes pädagogisches Modell des schulischen Qualitätsmanagements: das **Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM)**. Der Vorzug dieses im Folgenden skizzierten Modells liegt darin, dass es – im Gegensatz zu anderen Modellen – sowohl die Qualitätssicherung als auch die Qualitätsentwicklung und Qualitätsfortentwicklung ermöglicht. Es beantwortet die Leitfrage, die im Begriff selbst steckt: Was muss die organisierte Bildung und Erziehung – die Schule also – tun, das heißt, welches Management, welche Führung und Organisation braucht eine Schule, um die bereits bestehende Qualität ihrer pädagogischen Arbeit zu sichern beziehungsweise, da Sicherung in Zeiten einer immer stärker werdenden Konkurrenz allein nicht mehr ausreicht, noch zu steigern? Die Antwort lautete: Sie braucht ein Pädagogisches Qualitätsmanagement, verstanden als eine professionelle und dennoch menschliche, teamorientierte, zielorientierte und feedbackorientierte Organisation, bei der alle Beteiligten immer die in regelmäßigen Abständen neu zu definierende Qualität ihrer Arbeit im Fokus behalten. Das PQM ist ein Kreismodell, das sich – gemäß der Vorstellung, dass Qualität nach oben offen ist – im Laufe der Arbeit zu einer nach oben offenen Spirale entwickeln lässt (vgl. Abb. 1).

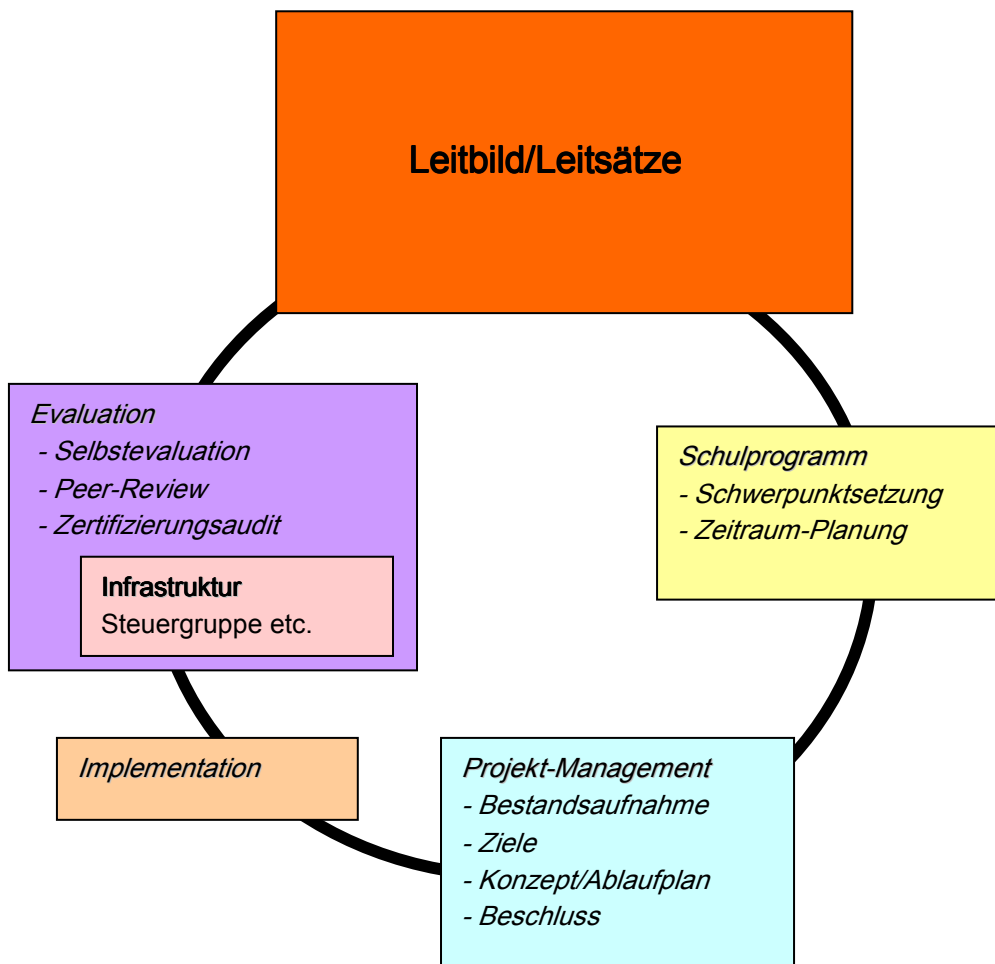


Abbildung 1: PQM – Kreismodell

Dazu einige Erläuterungen:

Ein **Leitbild** drückt aus, welches Verständnis die gesamte Schulgemeinde (Lehrer – Eltern – Schüler – Vorstand – Mitarbeiter – Außenpartner) von ihrer Schule hat. Es beinhaltet einprägsame und verständliche Aussagen – so kurz wie möglich und so ausführlich wie nötig – darüber, welche übergeordneten Ziele alle an Schule Beteiligten verfolgen, das heißt es beschreibt – anders ausgedrückt – den Zukunftswillen einer Schulgemeinschaft; es artikuliert die Grundideen, die für die gesamte Schule leitend sind. Ein Leitbild hat visionären Charakter; es beschreibt den Soll-Zustand einer Schule, es ist individuell und möglichst unverwechselbar für eine ganz bestimmte Schule formuliert. Ein Leitbild wird von der Schule selbst erarbeitet.

Der Orientierungsrahmen für ein Leitbild ist der pädagogische Minimalkonsens, getragen und beschlossen von möglichst allen an der Schule Betei-

ligten, wobei als ultimativer, inhaltlicher Bezugspunkt der Lernfortschritt der Schüler im Fokus der gesamten Arbeit (bei weitem Lernbegriff: kognitives, emotionales, ästhetisches und motorisches Lernen) steht. Es wird eine Entwicklungsperspektive für die gesamte Schulgemeinschaft, das heißt letztendlich ein spezifisches Schulprofil, dargestellt.

Das **Schulprogramm** stellt gemeinsam beschlossene Entwicklungsschwerpunkte dar, das **Projektmanagement** regelt das Verfahren, die **Implementation** betrifft die Umsetzung und die **Evaluation** die datengestützte und kriterienorientierte, interne und externe Bewertung mit einem entsprechenden Referenzrahmen.

1. Ergebnisse und Erfolge der Schule	2. Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse	3. Schulkultur	4. Schulleitung und Schulmanagement	5. Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung	6. Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Persönlichkeitsbildung	2.1 Schuleigenes Curriculum: Ziele, Inhalte und Methoden	3.1 Förderung des sozialen Klimas in der Schule und in den Lerngruppen	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	5.1 Zielgerichtete Personalauswahl	6.1 Leitbild- und Programmentwicklung
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persönlichkeit	3.2 Beteiligung der Schüler- und Elternschaft sowie des Schulträgers	4.2 Zielführende Leitung und Beteiligungsformen	5.2 Zielgerichtete Personalentwicklung	6.2 Konzepte und Evaluation der Unterrichts- und Erziehungsarbeit
1.3 Schlüsselkompetenzen	2.3 Unterrichtsgestaltung (Lehrerhandeln im Unterricht)	3.3 Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern	4.3 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	5.3 Lehrerverkooperation (Arbeits- und Kommunikationskultur i.d.S.)	6.3 Konzepte und Evaluation der Schulentwicklung (Sch. als Ganzes)
1.4 Praktische Kompetenzen	2.4 Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen	3.4 Unterstützungssystem für Schüler	4.4 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	5.4 Personaleinsatz und Ressourcenplanung	6.4 Maßnahmen zum schulübergreifenden Vergleich
1.5 Schulabschlüsse und weitere Bildungswege	2.5 Schülerunterstützung im Lernprozess	3.5 Integration nicht-muttersprachlicher Schüler	4.5 Unterrichtsorganisation	5.5 Professionalisierung	6.5 Dokumentation der Evaluation und der Umsetzungsplanung
1.6 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.6 Außerunterrichtliche Schülerbetreuung	3.6 Begegnungsauftrag	4.6 Operatives Management	5.6 Fürsorgliches Personalmanagement	6.6 Verbesserung der Ausgangs- und Rahmenbedingungen
1.7 Gesamteindruck und Selbstpräsentation der Schule	2.7 Integriertes Medienkonzept	3.7 Sonstiger außenkulturpolitischer Auftrag	4.7 Strategisches Management	5.7 Nichtlehrendes Personal	6.7 Zertifizierung

Abbildung 2: Qualitätsbereiche und Qualitätsfelder

Der wichtigste Garant für die Entwicklung einer nachhaltigen Bildungsqualität an einer Schule ist und bleibt das dort wirkende Lehrerkollegium: Ein quali-

tätsbewusstes Kollegium an einer Schule ist nicht alles – aber ohne ein qualitätsbewusstes Kollegium an einer Schule ist alles nichts! Die Qualität einer guten Schule wird entscheidend durch die professionellen und menschlichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Ein qualitätsorientiertes Kollegium an einer Schule weist demnach bestimmte Besonderheiten auf, die es von einem normalen Kollegium unterscheidet: Wir nennen diese qualitäts-erzeugenden Faktoren die so genannten **Treiber**. Ich möchte zwei – die wichtigsten – kurz vorstellen:

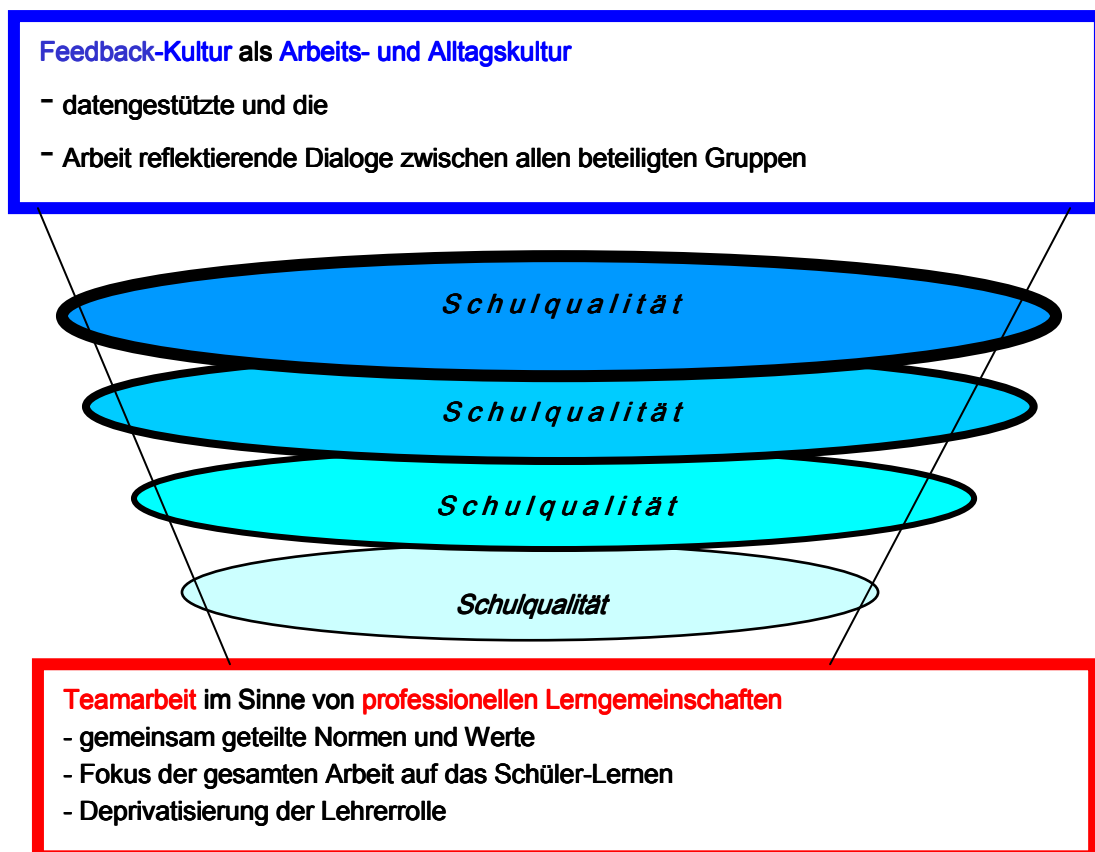


Abb. 3: Treiber

Dennoch wäre es eine sehr eingeeengte Betrachtungsweise, würde man nun ausschließlich die Lehrerinnen und Lehrer zu den für die Qualität einer Schule Zuständigen beziehungsweise zu den für die fehlende Qualität an einer Schule Verantwortlichen machen. Qualitätsentwicklung in der Schule erfordert ein umfassendes und gemeinschaftliches Handeln aller an Schule Beteiligter, innerhalb und außerhalb der Schule: So sind die Schulleitung und der Schulvorstand, Eltern und andere Partner und nicht zuletzt die Schülerinnen

und Schüler selbst ganz wesentliche Akteure. Darüber hinaus aber müssen noch bestimmte Rahmenbedingungen vorhanden sein, ohne die sich eine pädagogische Kultur der Qualitätsentwicklung nicht entwickeln und entfalten kann, nämlich materielle und finanzielle.

Zum Abschluss will ich versuchen, **10 Punkte** zu benennen, in welcher Form nun das Deutsche oder genauer das Fach Deutsch an den Deutschen Schulen im Ausland zur Qualitätsentwicklung beitragen kann beziehungsweise wie es von dieser Entwicklung betroffen ist.

1. **Qualität** beginnt im Kopf aller an Schule Beteiligter – dazu gehört auch die Deutschabteilung. Auch sie muss mitmachen, wenn die Schule insgesamt ihre Qualität steigern möchte. Vielleicht aber kann die Deutschabteilung nicht nur Mit-Macher, sondern Vor-Macher sein. Den Wolkenberg besteigen und nach ersten Erfolgen vermelden: Auf dem Gipfel ist Sonne! Qualität steckt an!
2. Kehren wir dazu zum unverzichtbaren Ausgangspunkt einer Qualitätsentwicklung zurück, zum **Leitbild**. Da es eine gemeinsame Willenserklärung aller darstellt, kann es für mich kein Leitbild für eine deutschsprachige Auslandsschule geben, in dem nicht dem Deutschen mindestens ein eigener Leitsatz gewidmet ist – wie immer auch dieser formuliert ist. Als Beispiel der Leitsatz 3 aus dem Rahmenleitbild der deutschsprachigen Schulen in Chile: „Die Begegnung mit der deutschen Sprache und Kultur bereichert; sie steht im Zentrum unserer bikulturellen Erziehung.“
3. Der **Teamgedanke**: Die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an einer Schule arbeiten im Team. Das beginnt bei der Vorbereitung von Unterricht und schließt alle methodisch-didaktischen Handlungen im Unterricht und nach dem Unterricht mit ein.
4. Der Deutsch-**Unterricht** bildet den Kern der Qualitätsentwicklung: Moderner, schülerorientierter und methodengeprägter Deutschunterricht muss das Ziel sein. Dabei sind die neuen Erkenntnisse der allgemeinen Unterrichtsforschung, der Sprachen-Lernforschung und der Fachdidaktik Deutsch wahrzunehmen und nach – möglichst gemeinsamer – didaktischer Abwägung zu berücksichtigen. Der Deutsch-Unterricht kann demnach eine Vorreiterrolle einnehmen und didaktisch und methodisch die anderen Fächer, sprich Lehrkräfte dieser Fächer, mit auf den Weg nehmen.
5. In guten und qualitätsbewussten Schulen hat die **Leistung** der Schüler einen hohen Stellenwert. Das gilt auch für den Deutschunterricht. Mit Verlaub, ich wundere mich immer wieder, wie Schüler es schaffen, in zirka 1200 Unterrichtsstunden das Erlernen dieser sicher nicht einfachen Sprache so erfolgreich zu verweigern!
6. **Qualitätstheatrik**: Die Deutsch-Abteilung einer deutschsprachigen Schule im Ausland muss mit hohem Engagement ihre Selbstdarstellung pflegen und immer wieder für alle verständlich verdeutlichen, dass das Erlernen der deutschen Sprache einen enormen Gewinn für die berufliche und persönliche Zukunft darstellt und nicht nur ausschließlich der Tradition irgendwelcher vermeintlicher deutscher, zumeist doch sehr diffuser Werte dient. Visualisiertes, inszeniertes und vor allem ästhetisches Stimmungsmanagement im Sinne einer Qualitätskampagne.

7. Nicht weniger wichtig ist eine **Offenheit** für alle neuen Entwicklungen. Dies zeigt sich vor allem in der Nutzung des Fort- und Weiterbildungsangebots, das sich den zuvor genannten Themen Teamentwicklung, Feedbackkultur sowie Unterrichtsentwicklung annehmen muss. Wer sich ständig weiterbildet und professionalisiert, gibt zu verstehen, dass er sich immer auf dem Weg und nie am Ziel fühlt – ein Verständnis, das gute und qualitätsorientierte Lehrerinnen und Lehrer in guten und qualitätsorientierten Schulen ausweist.
8. Die **Kollegiale Unterrichtshospitation** als Kernstück eines Professionalisierungsgedankens: Obwohl sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer für (Fremd-)Evaluationsprofis halten – schließlich evaluieren sie tagtäglich ihre Schülerinnen und Schüler – erscheint ihnen die eigene, schon gar die fremde Evaluation der eigenen Arbeit eher unnötig. Wer sich aber Ziele setzt, sollte hin und wieder überprüfen, besser noch: überprüfen **lassen**, ob er seine Ziele auch erreicht hat. Hier bietet das Modell *Sistema Anfitrión* (EMMINGER 2005) eine angstfreie und stressreduzierte Form der gegenseitigen Unterrichtshospitation, bei der Kollegen thematisch gezielt und datenbasiert verschiedene didaktische und pädagogische Elemente ihres Unterrichts gemäß gemeinsam vereinbarter Prinzipien eines guten Unterrichts analysieren, um daraus für die Qualitätssteigerung des eigenen Lehr- und Lernprozesses zu profitieren. Die Lehrkräfte des Fachbereichs Deutsch könnten auch hier eine Vorreiterrolle spielen und anschließend Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer an Bord nehmen.
9. **Externe Beratung** und Begleitung durch freie Anbieter: Hier sind die weithin existenten aber nicht immer berechtigten Ängste gegenüber externer Beratung abzubauen. Die weit verbreitete Selbstgenügsamkeit nach dem Motto „Lehrer wissen selbst am besten, wie erfolgreich unterrichtet wird“ muss aufgebrochen werden. Mittlerweile gibt es, hauptsächlich außerhalb des Sprach-Mutterlandes, eine ständig wachsende Zahl von Beratungsinstitutionen, die sich um die Schulen als Klientel bemühen. So wie der Blick über den Tellerrand – in welchem Metier auch immer – keine Überflüssigkeit, sondern nach der Globalisierung auch im Bildungsbetrieb ein fast unverzichtbares Muss geworden ist, ist der auch fachfremde Blick von außen nach innen unabdingbar geworden.
10. Damit sind wir mit der Nummer 10 bei der vielleicht nicht wichtigsten so doch sehr elementaren Feststellung angelangt: **Qualität ist nirgendwo** – schon gar nicht im Bildungsbereich – **zum Nulltarif zu erhalten**. Investitionen im Bildungsbereich zeitigen ihren Erfolg nicht unmittelbar, vielleicht eine Erklärung, warum hier gerne gespart wird. Eine Lernumgebung, in der aktuelle, anregende, aktivierende und abwechslungsreiche Lernmittel eingesetzt werden, stellt keinen Luxus dar. Das gilt auch für die personale Lernumgebung, wenn es gilt, durch manchmal sehr kostenintensive Fort- und Weiterbildung das Lehrpersonal ständig auf den aktuellen Stand einer Fremdsprachendidaktik zu bringen bzw. zu halten. Nur eines ist teurer als das Bemühen um Bildungsqualität – der Verzicht darauf!

Die Deutsche Sprache ist – vor allem in lateinamerikanischen Ländern – gefährdet, in manchen Regionen sogar sehr stark. Der Grad der Professionalisierung ihrer Vermittlung / ihrer Vermittler wird ganz wesentlich mit darüber entscheiden, ob das Tief überwunden werden kann. Hier gibt es viel zu tun – beginnen wir noch heute.

Literatur

BUHREN, Claus G. / ROLFF, Hans-Günther. *Personalentwicklung in Schulen*. Weinheim/Basel, Beltz 2003.

BURKARD, Christoph / EIKENBUSCH, Gerhard. *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin, Cornelsen 2003.

EMMINGER, Felix E. „Evaluation mit dem Gastgeber-Modell“. In: *Schulleitung und Schulentwicklung* 22 (2005), E 3.7, 1-17.

HORSTER, Leonhard / ROLFF, Hans-Günther. *Unterrichtsentwicklung*. Weinheim/Basel, Beltz 2001.

KEMPFERT, Guy / ROLFF, Hans-Günther. *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Weinheim/Basel, Beltz 2002.

ROLFF, Hans-Günther et al. *Manual Schulentwicklung*. Weinheim/Basel, Beltz 1998.