

Fragestellungen an die deutsche Auslandsscholarbeit aus wissenschaftlicher Sicht

Einleitung

Ich möchte in meinem Beitrag kurz auf das Ereignis ›Bevölkerungsbe-
wegung‹ oder gar ›Völkerwanderung‹ eingehen, das sich gegenwärtig
unter unseren Augen abspielt (1). Ich frage nach möglichen disziplinären
Perspektiven auf die deutsche Auslandsscholarbeit als Teil der Kultur-
und Bildungspolitik (2) und nenne einige inhaltliche, methodologische
und forschungsethische Fragestellungen aus erziehungswissenschaftli-
cher Perspektive (3). Abschließend mache ich darauf aufmerksam, dass
aus der Erforschung deutscher Auslandsscholarbeit nur bedingt für die
Bewältigung der sich nun stellenden Herausforderungen gelernt werden
kann.

1 Völkerwanderung als Ereignis mit Rückwirkungen auf die Außen- und Innenpolitik

Die Tagung in Dortmund findet zu einem Zeitpunkt statt, an dem ›das
Ereignis Völkerwanderung‹ stattfindet, einer Wanderung aus verschie-
denen Ländern (z.B. Syrien, Afghanistan, Irak) nach Europa und in die
Bundesrepublik Deutschland. Der Philosoph Alain Badiou (geb. 1937 in
Rabat (Marokko)) entfaltet eine Philosophie, in der ›Ereignissen‹ (in
Kunst, Wissenschaft, Liebe und Politik) eine besondere Bedeutung zu-
kommt. Ein „Ereignis muss die vorhergehende Situation negieren. Das
bedeutet, dass es einen anderen Zustand etabliert. Zum Beispiel haben
Kriege als politische Ereignisse, ebenso wie der Fall der Berliner Mauer
oder 9/11, eine unüberbrückbare Kluft zwischen dem Vorher und dem
Nachher geschlagen. Von jetzt an ist alles anders, (...)“ (von Schirach
2014, 98 f). Alain Badiou geht davon aus, dass ein Ereignis Erschütte-
rung bewirkt und Abläufe stört. Es eröffnet möglicherweise Gestaltungs-
spielräume und fordert zu neuen und anderen Ordnungen heraus. Ereig-
nisse finden statt; sie werden nicht gemacht. Sie erfordern Aufmerksam-
keit und können möglicherweise, auch abhängig vom Handeln der Men-

schen, die Zukunft verändern. Menschen werden nicht nur zu Zeugen von Ereignissen, sondern von ihnen mit erzeugt.

Kultur- und Bildungspolitik als Teil der Außenpolitik wurde und wird von solchen Ereignissen beeinflusst. Ich verweise z.B. auf die Neuorientierung der Außenpolitik nach dem Fall der Mauer 1989 und die Suche nach einer Neugestaltung der Weltordnung nach dem 11. September 2001 durch die USA und ihre Verbündeten. Kultur- und Bildungspolitik als Teil von Außenpolitik wird von politischen Ereignissen in Partnerländern, so in Kairo 2011, in Istanbul 2012, in der Ukraine 2014/15 etc. affiziert. Möglicherweise stehen wir jetzt, nach der Völkerwanderung aufgrund von (Bürger-)Kriegen, Konflikten, Verfolgung nach dem Sommer/Herbst 2015 vor grundlegenden Umgestaltungen in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa.

Sind die Menschen auf die Bewältigung von Ereignissen vorbereitet? Der Systemtheoretiker Helmut Willke spricht von einer „Epoche der Konfusion“, auch ausgelöst durch fundamentale Transformationen, die von unterschiedlichen Rationalitäten bestimmt sind, nämlich „von der Rationalität des sich souverän verstehenden Nationalstaates einerseits“ und von der „Rationalität globalisierter Kontexte andererseits“ (Willke 2014, 27). Konfusion wird u.a. durch unterschiedliche ökonomische und politische Rationalität, durch verschiedene Zeithorizonte (z. B. für die Bewältigung von Umweltkrisen bzw. für politische Wahlen) mit verursacht. Helmut Willke fragt, welche Entscheidungsspielräume in den Nationalstaaten bestehen, welche Entwicklungen im dynamischen Umfeld zu bedenken sind, worüber die Bürger abstimmen können und welche kognitiven Anforderungen dabei gestellt sind. Nach Willke geht es darum „übergreifende pathologische Systemdynamiken zu erkennen und in einer Weise verständlich zu machen, dass sie politisch relevant und behandelbar werden. Er fordert die Ausrichtung von Strukturen und Prozessen auf die veränderten Kontextbedingungen. Nur dann gerate die Demokratie als Form politischer Steuerung nicht in Verlegenheit. Kurz: die jüngsten Entwicklungen verweisen auf die Notwendigkeit, in neuer Weise über den Zusammenhang von Außenpolitik und Innenpolitik nachzudenken. Nationale, europäische und Fragen der Weltordnung stehen ebenso auf der Tagesordnung wie die Gestaltung von Asylpolitik, Sozialpolitik, Schulpolitik, Wirtschaftspolitik, also einer Politik der Integration. In die Aspirationen vieler Flüchtlinge gehen Visionen vom guten Leben ein,

oftmals verbunden mit einer Hoffnung auf das emanzipatorische Potential von Bildung. Für unsere Tagung ist das Ereignis Völkerwanderung relevant, weil es die Frage nach der Passung unserer gesellschaftlichen, aber auch schulischen Strukturen im Ausland ebenso wie im Inland auf die Tagesordnung setzt.

2 Ausgewählte disziplinäre Perspektiven auf die deutsche Auslandsschularbeit

Wenn nach der *wissenschaftlichen Sicht* auf das deutsche Auslandsschulwesen gefragt wird, kann aufgefächert werden, unter welchen disziplinären Perspektiven Fragen an die deutsche Auslandsschularbeit gestellt werden könnte. Ich will ausgewählte disziplinäre Perspektiven kurz benennen, bevor ich auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive eingehe.

Unter einer historischen Perspektive kann die deutsche Auslandsschularbeit in verschiedenen Epochen in den Blick genommen werden. Dabei könnte anhand von Dokumenten nachgezeichnet werden, wie die Programmatik der deutschen Kultur- und Bildungspolitik aussah und wie sie für die deutsche Auslandsschularbeit konkretisiert wurde. Dabei könnten die möglichen Zielsetzungen auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik im Kaiserreich, in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik Deutschland anhand offizieller Programme rekonstruiert werden. Der Auseinandersetzung mit der Programmatik kommt Bedeutung zu, weil sich auf einer *Ebene der Werte* Kontinuitäten und Diskontinuitäten zeigen lassen und darüber nachgedacht werden kann, wie über Wertorientierungen politisches und soziales Handeln beeinflusst wird. Mit einer Dokumentenanalyse ist die empirische Wirklichkeit ausländischer Kultur- und Bildungsarbeit nicht zu erfassen. Während anhand von Dokumenten die Programmatik nachgezeichnet werden kann, müssten Berichte von Zeitzeugen herangezogen werden, um jenseits kultur- und bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen etwas über reale Prozesse in Erfahrung zu bringen. Für die jüngere Zeit der Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland könnten Auskünfte über die deutsche Auslandsschularbeit über Befragung von (ehemaligen) Schulleitungen, Schülern, Eltern und Beobachtern in Erfahrung gebracht und diese der Programmatik gegenüber gestellt werden.

Unter einer *politikwissenschaftlichen Perspektive* könnte der jeweilige Kurs der Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland, das jeweilige Verständnis der Kultur- und Bildungspolitik als dritter Säule der Außenpolitik und seine Konkretion für die deutsche Auslandsscholarbeit in den Blick genommen werden. Wie kommen die jeweiligen außenpolitischen Orientierungen in der deutschen Auslandsscholarbeit zum Tragen? Gelingt und gelingt es, deutsche Kultur- und Bildungsarbeit eigenständig auszugestalten (vgl. Hamm-Brücher 1995, Harnischfeger 2007)? Inwiefern wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich die Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenen Ländern unterschiedlich darstellt. Welche Feinanalysen sind mit Blick auf bestimmte Kontinente, Länder und Städte vorzunehmen?

Es kann nach der Vermittlung der Zielsetzungen deutscher Außenpolitik einschließlich ihrer Kultur- und Bildungspolitik in gesellschaftlichen Diskursen im In- und Ausland gefragt werden. Verschiedene Varianten und Akzente in der Thematisierung (z.B. der Veröffentlichungen der ZfA, in Presseerzeugnissen, in Medien, in literarischen Texten) könnten unter einer Perspektive der Ausgestaltung von ›Public Diplomacy‹ untersucht werden (1) (2). Welche Rolle spielt die deutsche Außenpolitik und ihre Kultur- und Bildungspolitik im öffentlichen gesellschaftlichen Diskurs im Inland und in den Partnerländern?

Aus *bildungspolitischer Perspektive* könnte deutsche Auslandsscholarbeit als besonderer Teil der Bildungspolitik untersucht und seine besonderen Strukturen im Wandel nachgezeichnet und auf ihre Effekte befragt werden (vgl. Hepp 2011; Kiper 2015).

Unter einer *sprachenpolitischen Perspektive* stellt sich die Frage, welche Rolle die deutsche Sprache in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft gegenwärtig spielt und ob sie für bestehende Sprecher erhalten oder gar auf neue Sprecher ausgeweitet werden kann. Mit Blick auf die Förderung der deutschen Sprache in Partnerländern wird betont, dass die Möglichkeit der Verständigung in der Muttersprache Deutsch für deutsche Experten wichtig sein könnte, ginge damit doch eine kommunikative Überlegenheit einher. Noch wichtiger sei, dass sich der Gebrauchswert der Sprache Deutsch durch die Zunahme der Zahl der Sprecher/innen erhöhe und damit auch die Voraussetzungen für das Gewinnen weiteren Humankapitals geschaffen würden. Daher stellt sich die Frage, inwiefern

politische (und hochschulpolitische) Initiativen aufeinander abgestimmt und koordiniert sind (vgl. auch Ammon 2015).

Unter einer *philosophischen, kulturwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektive* stellen sich Fragen der Wertorientierung, die sich in verschiedenen philosophischen und pädagogischen Traditionen ebenso finden wie in der Literatur. Mit Blick auf das Selbstverständnis stellt sich die Frage nach der Offenheit für Begegnung, kulturellen Austausch und für das Überdenken des Kanons. Sind wir offen für andere Sichtweisen? Öffnen wir uns für kulturelles Denken der anderen? Für welche Werte treten wir ein? Welche Traditionen nehmen wir auf? Gegen welche Grenzen wir uns ab? Haben sie eine praktische Relevanz? Welche Rolle kommt ihnen mit Blick auf Bildungsprozesse zu? Hier stellt sich die Frage, inwiefern Auslandslehrkräfte in besonderer Weise sich für die Bildung und Kultur der Partnerländer öffnen und inwieweit deutsche Auslandsscholarbeit sich philosophischen und bildungsbezogenen Traditionen in der Welt verpflichtet weiß (Löffler 2014).

Die bisherigen Überlegungen sind von einer *nationalen* Perspektive bestimmt. Aber ist diese ausreichend? Ein Verständnis der Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland muss unter einer *sozialwissenschaftlichen Perspektive* Fragen der Entstehung der Weltgesellschaft (Stichweh 2001) und der Globalisierung in den Blick nehmen. Historische, politische, ökonomische Aspekte spielen bei der Auseinandersetzung mit *Fragen der Weltordnung* und der Konflikte in der Welt und ihrer Genese und der Rolle der Bundesrepublik Deutschland bei ihrer Zuspitzung oder Lösung eine wichtige Rolle. Daher stellt sich die Frage nach dem Beitrag der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Ausgestaltung der Weltordnung und nach dem Niederschlag eines entsprechenden Kurses in der Kultur- und Bildungspolitik.

Darüber hinaus kann gefragt werden, ob es eine *Verselbständigung der Interessen der verschiedenen Akteure der Außenpolitik* einschließlich der Kultur- und Bildungspolitik gibt und welche Effekte diese Eigeninteressen mit Blick auf die Zielsetzungen und Effekte haben (vgl. Hinweise in literarischen Texten z.B. bei Cufaj 2011, Moster 2013, Lenze 2015).

3 Die erziehungswissenschaftliche Perspektive

Wie ist die deutsche Auslandsscholarbeit unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu erfassen? Betrachtet man die Auseinandersetzung mit dem Deutschen Auslandsschulwesen, dann wird deutlich, dass in vielen Darstellungen des Schulwesens oder in Handbüchern zur Theorie der Schule das Auslandsschulwesen kein Thema ist (vgl. z.B. Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik, Sacher 2009; Hellekamps, Plöger, Wittenbruch 2011). Auch in vielen Lexika der Pädagogik wird die deutsche Auslandsscholarbeit ignoriert. Gleichwohl finden sich im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart aus dem Jahr 1930 Ausführungen zum ›Auslandsdeutschum‹ (Schreiber), zum ›Auslandsdeutschen Schulwesen‹ (Größer 1930). (3) In der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ((1984) 1995), herausgegeben von Dieter Lenzen, findet sich im fünften Band ein entsprechender Beitrag von Hildegard Hamm-Brücher. (4) Unabhängig von der inhaltlichen Akzentuierung ist den Beiträgen gemeinsam, dass die politische Zielsetzung und die Strukturen des Auslandsschulwesens jeweils aufgezeigt werden. Die Erziehungswissenschaft sollte nicht dabei stehen bleiben, diese Struktur nachzuzeichnen; wünschenswert wäre es, eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Forschung zu initiieren. Lassen Sie mich exemplarisch und beispielhaft durchdenken, was untersucht werden könnte.

a) Die normativen Orientierungen der Kultur- und Bildungspolitik als Teil der Außenpolitik

Hier wäre zunächst eine Frage nach den Zielsetzungen zu stellen. Welche werden formuliert? Verändern sie sich? Können wir darauf verweisen, dass Menschen, die mit deutscher Kultur- und Bildungspolitik in Berührung gekommen sind, in besonderer Weise demokratisch orientiert, den Menschenrechten verpflichtet sind, regelgeleitet handeln und ein Verständnis über die Bedeutung verschiedener Institutionen haben? Es könnte eine Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Zielsetzungen und ihrer Fortschreibung oder auch Veränderung auf der Grundlage von Dokumenten durch eine Dokumentenanalyse stattfinden. Die Ergebnissen könnten mit den Zielsetzungen deutscher Außenpolitik (vgl. Schöllgen 2013) in einen Vergleich gesetzt werden, auch um den Spielraum auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik für pädagogisches Handeln auszuloten.

b) Zur Passung der Strukturen zu den Zielsetzungen der deutschen Kultur- und Bildungspolitik

Die außenpolitischen Schwerpunktsetzungen haben Rückwirkungen auf die Kultur- und Bildungspolitik, z.B. auf die Gründung von Auslandsschulen, auf die Veränderung ihres Typs (von der Expertenschule zur Begegnungsschule) und auf die finanzielle Zuwendung. Passend zu veränderten außenpolitischen Zielsetzungen wird auch die Auslandsschularbeit neu orientiert mit der Konsequenz einer Ausdifferenzierung (deutsche Auslandsschule als Expertenschule, als Begegnungsschule, deutsche Auslandsschularbeit in Schulen der Partnerländer). Die Zielsetzungen und die Passung der Strukturen zu diesen könnten untersucht werden.

c) Zur Rolle verschiedener bundesrepublikantischer Akteure

In der Bundesrepublik Deutschland sind vielfältige Akteure an der Kultur- und Bildungspolitik beteiligt. Es könnte eine Bestandsaufnahme der Akteure und das Erfassen ihrer Sicht auf die Kultur- und Bildungsarbeit (z.B. durch Experteninterviews) oder/und die Systematisierung von finanzierten Praxisprojekten und die in sie eingehenden Interessen erfolgen und die Evaluation der Ergebnisse ausgewählter Projekte vorgenommen werden. Ein besonderer Blick könnte auf die beteiligten Ministerien und ihre Fachreferate und auf das Nebeneinander oder die Koordinierung der Aktivitäten der Fachreferate gerichtet werden. Auch die verschiedenen Kulturabteilungen des Auswärtigen Amtes könnten mit Blick auf die Qualität der Absprachen in den Blick genommen werden. Die Koordinierung der regierungsunabhängigen Mittlerorganisationen und ihrer Arbeit könnte untersucht werden. Wie erfolgreich sind die verschiedenen Akteure? Ist ihre Arbeit aufeinander abgestimmt oder läuft sie nebeneinander oder gar gegeneinander?

d) Die einzelne deutsche Auslandsschule

Der Begriff der ›deutschen Auslandsschularbeit‹ wird eher unter rechtlicher und verwaltungsbezogener Perspektive verwendet. Entspricht ihm auch eine vergleichbare empirische Realität? Oder werden unter diesen

Begriff unterschiedliche strukturelle Ansätze subsumiert, die ihre jeweilige Ausformung je abhängig von den Bedingungen auf verschiedenen Kontinenten, in verschiedenen Staaten und/oder Städten erfahren? Wie beeinflussen die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen in den Partnerländern die jeweilige Gestalt der deutschen Auslandsschularbeit? Was ist das Minimum, um von deutscher Auslandsschularbeit zu sprechen? Welche Aspekte deutscher Kultur- und Bildungsarbeit werden in den einzelnen Schulen aufgenommen, angeschlossen, überformt oder neu entwickelt oder ignoriert und abgestoßen? Welche Lösungen für welche Probleme wurden jeweils vor Ort entfaltet? Inwiefern sind sie funktional? Können diese Lösungen auch von anderen Schulen übernommen werden?

Hier könnten Fallstudien über einzelne deutsche Auslandsschulen hilfreich sein. Weitere Fragen könnten sein:

Wie ist die Passung der Schul- und Unterrichtskultur der Begegnungsschulen zu den besonderen Strukturen der Partnerländer? Gibt es Irritationen?

Welche Erfolge erzielen die Auslandsschulen unterschiedlichen Typs? Welche Konflikte und Krisen treten auf? Welche Ursachen können erkannt werden? Kann den Krisen vorgebeugt werden? Durch welche Handlungen werden sie gelöst?

Wie unterscheiden sich die deutschen Auslandsschulen voneinander? Welche Gemeinsamkeiten liegen vor?

Welche Faktoren sind für den Erfolg resp. Misserfolg verantwortlich?

Sowohl mit der Analyse von Dokumenten (Schulprogrammen, Schulordnungen, schulinternen Curricula) als auch durch eigenständige empirische Untersuchungen (Beobachtung, Befragung) können Ergebnisse gewonnen werden. Ein Vergleich der Fallstudien verschiedener Einzelschulen unterschiedlichen Typs in den Partnerländern könnte dazu führen, die Heterogenität der deutschen Auslandsschulen sichtbar zu machen. Es könnte nach Mustern erfolgreicher pädagogischer Arbeit gesucht und Bedingungen des Gelingens oder des Scheiterns identifiziert werden.

e) Die deutsche Auslandsschule als Kristallisationsort für die deutsche Community

Blickt man aus der Perspektive der einzelnen Auslandsschulen auf die deutsche Auslandsschularbeit und wählt man einen Focus von unten, kommen Besonderheiten in den Blick, die sich auch aus der jeweiligen Gründungs- und Neugründungsgeschichte der einzelnen Schulen, ihrer Bedeutung für die Gruppe der deutschen Führungs- und Arbeitskräfte in Partnerländern und der Herausbildung „deutscher Communities“ in den Partnerländern mit ergibt. Welche Rolle spielt die deutsche Auslandsschule in der Community der Partnerländer? Welche Rolle spielt die Auslandsschule und ihr Schulleben für die Anbahnung von Kontakten und für die Verortung neuer Eltern und Kinder/Jugendlicher vor Ort?

f) Deutsche Pädagogik als Unterscheidungsmerkmal

Aus den Ergebnissen empirischer Forschung über Schule und Unterricht geht hervor, dass Faktoren für das Gelingen von Unterricht und Schule (mit Blick auf gute Schulleistungsergebnisse) weitgehend nicht mit reformpädagogischen Leitideen korrespondieren (vgl. auch Kiper 2001). Gleichwohl zeigen Berichte über besondere Aktivitäten (vgl. die Darstellungen in den Jahrbüchern der ZfA), dass Lehrkräfte oftmals von Projektwochen, besonderen Aktivitäten oder Reisen berichten (vgl. Graw 2015). Welche Bedeutung kommt den Standards in der Deutschen Internationalen Abiturprüfung und dem Deutschen Sprachdiplom, dem Curriculum und der Schul- und Unterrichtskultur zu? Gibt es – neben den Schulabschlüssen und den Curricula - Besonderheiten deutscher Pädagogik? Worin bestehen sie? Gehen solche Momente deutscher Pädagogik in die Ausgestaltung der Unterrichts- und Schulkultur, in Angebote zur Partizipation und in die Ausgestaltung einer eher symmetrischen Lehrkräfte-Schüler/innen-Beziehung ein? Werden den Schüler/innen, z.B. durch Formen kooperativen Lernen, Möglichkeiten eröffnet, miteinander sachliche und soziale Erfahrungen zu machen? Finden sie die Akzeptanz von Ortslehrkräften, die ebenfalls an deutschen Schulen unterrichten?

g) Identitätsbildungsprozesse im Medium des Lernens an deutschen Auslandsschulen

Kinder und Jugendliche, die deutsche Auslandsschulen besuchen, haben oftmals eine besondere persönliche und schullaufbahnbezogene Biographie. Einige Aspekte seien angedeutet: Sie wachsen z.B. in binationalen, bikulturellen und bilingualen Elternhäusern auf, sie wechseln die Länder und die Schulen (oftmals nicht nur einmal, sondern mehrmals), die gesellschaftliche Stellung ihrer Eltern und ihr persönlicher Lebensstandard kann sich in verschiedenen Ländern unterscheiden, ihre jeweiligen Lebenswelten können je unterschiedlich sein, sie können isoliert und abgeschirmt leben oder ggf. Erfahrungen mit anderen machen, die ihren Horizont unter gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer, kultureller, sprachlicher Perspektive erweitern. Die Grade der Selbstbestimmung können sich, abhängig von den Bedingungen im Partnerland, unterscheiden (z.B. mit Blick auf die Wohnsituation, Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft). Der Aufenthalt in Partnerländern kann von den einzelnen Familienmitgliedern unterschiedlich erlebt werden.

Der Schule kann daher möglicherweise eine deutlich größere Relevanz im Leben der Kinder und Jugendlichen zukommen als in der Bundesrepublik Deutschland. Von daher könnte die deutsche Auslandsschule als „sozialökologischer Ausschnitt“ (Baacke 1984) in besonderer Weise in den Blick genommen werden. Einige Fragen könnten sein:

Welche Rolle spielt die Auslandsschule für den Erwerb von Wissen und Können und für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen? Welche Rolle kommt ihr für Identitätsbildungsprozesse der Jugendlichen im Kontext der Konstituierung einer Peer-Kultur zu (vgl. Köhler 2012)? Führt die Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten des deutschen Curriculums zu besonderen Wertorientierungen? Engagieren sich die Schüler/innen deutscher Auslandsschulen z.B. in besonderer Weise für Menschenrechte, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, globales Lernen? Unterscheiden sich ihre Sichtweisen von denen altersmäßig vergleichbarer Schüler/innen/gruppen aus deutschen Gymnasien? Wie nehmen die Schüler/innen die deutsche Auslandsschule wahr? Welches Selbstverständnis haben sie als Personen und als Schüler/innen der Auslandsschule?

h) Die Schulklasse als Ort der Begegnung in deutschen Auslandsschulen

Die Schulklasse ist ein besonderer Ort der Begegnung. Sie hat das Potential, die Jugendlichen bei Identitätsbildungsprozessen zu unterstützen (vgl. auch Kiper & Mischke 2004, 2008). Gibt es Besonderheiten mit Blick auf die Schulklassen an deutschen Auslandsschulen? Welche besonderen Bedingungen bestimmen die Beziehungen der Gleichaltrigen untereinander (Dauer des Aufenthalts im Partnerland, Neuzugänge, Neuabgänge, Unsicherheit mit Blick auf die Dauer des Aufenthalts, Verbindungen zum Herkunftsland, Fluktuation der Lehrkräfte)? Welche Prozesse der Integration resp. Ausstoßung in diesen Schulklassen gibt es? Muss in den Schulklasse aufgrund der Fluktuation die eigene Position immer wieder neu ausgehandelt werden? Was bedeutet es, mit anderen Gleichaltrigen zusammen arbeiten zu müssen, mit denen keine lange gemeinsame Geschichte und nur bedingt persönlich geteilten Erfahrungen bestehen? Werden besondere Angebote gemacht, um der Labilität und Brüchigkeit mit Blick auf Beziehungen (der Schüler/innen untereinander und der Lehrer-Schüler-Beziehung) entgegenzuwirken? Welche Auswirkungen haben Maßnahmen, die Schulklassen in deutschen Auslandsschulen ggf. nach einem Jahr jeweils neu zusammensetzen?

i) Besondere Erfahrungen mit Sprache an deutschen Auslandsschulen

Welche Rolle kommt der deutschen Sprache in der Globalen Welt zu? Welche Rolle kommt der deutschen Sprache in den Partnerländern zu? Welche beiläufigen und informellen Sprachlernprozesse spielen sich vor Ort ab? Die deutschen Auslandsschulen sind in besonderer Weise Orte, an denen Spracherfahrungen und Sprachkompetenzen von Schüler/innen untersucht werden können. Auf der Grundlage eines Angebots-Nutzungsmodells kann die Qualität des Angebots (Deutsch als Unterrichtssprache, als Bildungssprache, als Fachsprache) und als Fremdsprache betrachtet werden. Mit Blick auf die Nutzerseite kann das Interesse an der deutschen Sprache, der Kompetenzerwerb, die Nutzung der deutschen Sprache in der Alltagskommunikation und in der unterrichtlichen Kommunikation untersucht werden. Welche Erfahrungen mit Deutsch im Unterricht (als Unterrichtssprache und als Fachsprache) lie-

gen vor? Gibt es besondere didaktische Ansätze für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache in Auslandsschulen? Welche organisatorischen und didaktischen „Erfindungen“ liegen vor? In welchen Sprachen wird in der Schule kommuniziert (unter Schüler/innen, Lehrkräften, Eltern)? Wie unterscheiden sich die Erfahrungen an verschiedenen Auslandsschulen? Von welchen sprachpolitischen Rahmenbedingungen sind Angebot und Nutzung mit abhängig?

j) Deutsche Auslandsschulen als Orte von „Third Culture“?

Während die bundesrepublikanische Migrationsforschung sich mit besonderen Herausforderungen der Integration auseinandersetzt, ist von anderer Seite auf die Entstehung einer „Third Culture“ aufmerksam gemacht worden, also auf eine „Dritte Kultur“, die diejenigen verbindet, die vielfach die Kontinente, Länder, Städte und Schulen wechseln und die sich in besonderer Weise verorten müssen (vgl. Pollock, van Reken, Pflüger 2007). Sind deutsche Auslandsschulen Orte, wo sich „Third Culture Kids“ treffen bzw. wo zur Herausbildung von Third Culture beigetragen wird? Fragen könnten sein:

Was bedeutet die Migration der Eltern für die mitreisenden Kinder und Jugendlichen? Wie erleben sie die (zeitweilige) Auswanderung oder den mehr oder weniger häufigen Wechsel der Länder und der Schulen? Welche besonderen Bedingungen treffen sie jeweils vor Ort (mit Blick auf die Wohnsituation, den Schulweg, die persönliche Sicherheit, den Status der Familien) an? Welche Verlust- und Gewinnerfahrungen mit Blick auf soziale Einbindung (in Schulklassen, Gleichaltrigennetzwerke) machen sie? Gibt es Prozesse der Eingliederung? Wie werden diese von der deutschen Auslandsschule unterstützt? Welche Effekte haben die häufigen Fluktuationen (mit Blick auf Lehrkräfte, Schulleitung, Mitschüler/innen) auf das eigene Selbstverständnis? Inwiefern entsteht ein „neuer Blick“, eine „Third Culture“? Wie sehen Eingliederungsprozesse nach der Rückkehr aus?

k) Deutsche Auslandsschularbeit, Kulturkonflikte und interkulturelle Kompetenzen

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz wird in einer Entschließung der Kultusministerkonferenz (KMK) betont. Deutsche Schulen im Ausland, besonders Begegnungsschulen, können als Orte angesehen werden, in denen es zu inter-nationalen, interethnischen, inter-kulturellen Erfahrungen kommen kann. Daher könnten diese Schule als „Labore“ für besondere Erfahrungen angesehen werden. Untersuchungsfragen könnten sein: Kommt es zu interkulturellen Konflikten? Welche Kompetenzen gibt es zu ihrer Bewältigung? Wie sehen Verstehensprozesse von Schüler/innen deutscher Auslandsschulen im Vergleich zu denen von Schüler/innen von Inlandsschulen zu ausgewählten Frage- und Problemstellungen aus? Entwickeln die Schüler/innen interkulturelle Kompetenzen? Sind ihre Lehrkräfte fähig, sie dabei zu unterstützen?

I) Schulerfolg und Schulmisserfolg an deutschen Auslandsschulen

Die Schullaufbahnen von Schüler/innen in der Bundesrepublik Deutschland sind mit der Notwendigkeit verbunden, Übergänge zu bewältigen. Durch den Wechsel nach der Klasse 4 (resp. 6) und durch einen ausdifferenzierten Sekundarbereich I, in den die Schüler/innen nach der Klasse 4 einmünden, kann es durch die Wiederholung von Klassen oder durch Abschlüssen zu Brüchen in der Schullaufbahn kommen. Die deutsche Auslandsschule (oftmals als Ganztagschule mit aufeinander aufbauenden und verzahnten Schulstufen) und mit dem gymnasialen Bildungsgang sind ein besonderes Angebot, das Übergänge erleichtert. Schwierigkeiten und Konflikte mit Blick auf die Schullaufbahn könnten durch häufige Länder- und damit verbundene Schulwechsel entstehen. Hier stellt sich die Frage nach der Abstimmung der Curricula und den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Curricula deutscher Auslandsschulen, die sich aus der Modifikation eines festgelegten Curriculums ergeben. Die gedachte Ordnung der Schullaufbahn durch das Curriculum (Angebot) und die Nutzungsmöglichkeiten aufgrund besonderer Schülerbiographien könnten in den Blick gerückt und Fragen nach Kontinuität oder nach Brüchen gestellt werden. Welche Anpassungen an die jeweiligen Besonderheiten des Partnerlandes erfolgen auf curricularer Ebene und auf der Ebene der Projekte? Welche Bedingungen an deutschen Auslandsschulen verursachen erfolgreiche Schüler/innen/biographien? Kommt es zu Schulmisserfolg? Welche Ursachen hat dieser? Welche Bedeutung kommt dabei den Sprachkenntnissen zu?

Ermöglicht die deutsche Auslandsschule in besonderer Weise den Wechsel von Bildungsgängen (nach oben)? Aus welchen Gründen kommt es zum Abbruch der Schullaufbahn an deutschen Auslandsschulen? Was wird aus Schulabbrecher/innen?

m) Bildungs- und Ausbildungswege nach dem Erwerb von Abschlüssen

Schulerfolg oder Schulmisserfolg kann an den vergebenen resp. erworbenen Abschlüssen festgemacht werden. Darüber hinaus aber könnte interessieren, wie die Absolvent/innen deutscher Auslandsschulen ihre Bildungskarriere fortsetzen. Schließen sie eine Berufsausbildung oder ein Studium an? Welche Berufsausbildungen wählen sie? Studieren sie? Was und wo studieren sie? Gelingt ihnen der Abschluss eines Studiums? Welche zusätzlichen besonderen Kompetenzen haben sie? Gibt es Möglichkeiten, diese auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmärkten erfolgreich einzubringen? In welchen Berufs- und Handlungsfeldern sind sie nach dem Studium tätig? Wie verlaufen ihre Berufsbiographien? Inwiefern übernehmen sie „Brückenfunktionen“ innerhalb von Betrieben oder Institutionen?

n) Selbstverständnis und Kompetenzen der Professionellen

Seit 2001 gibt es ein Berufsleitbild für Lehrkräfte (Gemeinsame Erklärung, 2001) und daran orientierte „Standards für die Lehrerausbildung“ (KMK 2004), die die Kompetenzen markieren, über die Lehrkräfte verfügen sollen. Eine Tätigkeit an deutschen Auslandsschulen stellt an die Schulleiter/innen, Fachberater und Lehrkräfte Anforderungen, die über die in den jeweiligen Berufsleitbildern erwarteten Kompetenzen und die darin ausgewiesene Berufsethik hinausgehen. Es könnte untersucht werden, welches Verständnis von den Anforderungen mit Blick auf die deutsche Auslandsschularbeit vorhanden ist und welches professionelle Selbstverständnis die jeweiligen Schulleitungen und Lehrkräfte formulieren. Haben sie sich mit Leitlinien und Prinzipien deutscher Außenpolitik (auch mit Blick auf das jeweilige Partnerland) auseinandergesetzt? Verstehen sie die Besonderheiten der offiziellen und inoffiziellen Strukturen im Partnerland? Haben sie ein Verständnis der besonderen Bedingun-

gen der pädagogischen und schulischen Arbeit an deutschen Auslandsschulen als Privatschulen oder gehen sie mit unzureichenden oder gar Fehlvorstellungen in die neuen Berufs- und Handlungsfelder? Mit welchem Selbstverständnis beginnen Schulleiter/innen und Lehrkräfte ihre Tätigkeit in der deutschen Auslandsschularbeit? Haben sie ein Berufsbild und ein Verständnis von Professionalität, das trägt? Können sie es für die deutsche Auslandsschularbeit konkretisieren? Inwiefern sind sie vorbereitet? Was lernen sie durch Erfahrungen? Inwiefern kommt es zu Konflikten? Wie werden sie gelöst (oder auch nicht gelöst)? Verändert sich ihr professionelles Selbstverständnis? Gibt es Möglichkeiten der Weitergabe von Erkenntnissen aus diesen Erfahrungen für die nachfolgende Kohorte der Auslandsdienstlehrkräfte oder Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte? Was könnte daraus für Vorbereitung und Begleitung und Unterstützung der verschiedenen Lehrkräfte in der deutschen Auslandsschularbeit gelernt werden? Entsteht eine eigene Gruppe Lehrkräfte, die sich für deutsche Auslandsschularbeit interessieren?

o) Eltern als Akteure

Schule und Eltern teilen sich die Aufgabe der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Eltern kommt ein deutlicher Einfluss auf die Bildungsaspirationen ihrer Kinder und Jugendlichen und auf Bildungsentscheidungen (für Schulen, Bildungsgänge) und die Auswahl von Schulen zu. Im Ausland ist die Wahl der Schule von verschiedenen Faktoren abhängig (z.B. Bedeutung des Abschlusses, Ruf der Schule, Kosten). Die Eltern spielen in diesen Schulen eine besondere Rolle aufgrund der Zahlung des Schulgeldes, ihrer gesellschaftlichen Position und ihres Einfluss im Schulverein etc. Hier könnten eigenständige Untersuchungen ansetzen:

Welche Bildungsaspirationen bestimmen die Eltern? Was sind die Gründe dafür, dass Eltern ihre Kinder in der deutschen Auslandsschule anmelden? Dabei müsste die Rolle weiterer Auslandsschulen und die Schulstrukturen im Partnerland als (mit) bedingender Kontext untersucht werden. Wie werden die Abschlüsse von den Eltern und Schüler/innen eingeschätzt? Wie sehen die Eltern und die Schüler/innen die Unterrichts- und Schulkultur? Wie sehen die Eltern und die Schüler/innen das Curriculum?

Welche Rolle kommt den Eltern in der Schule zu? Welche Einfluss haben sie auf das Verhalten von Schulverein, Schulvorstand, Schulleitung und Lehrkräften? Welche Einfluss nehmen sie auf die Pädagogik, aber auch auf die Schullaufbahn ihrer Kinder?

Welche Rollen spielen Netzwerke (wie Einladungen, persönliche Begegnungen, Nähe der Wohnungen) auf Handeln und Verhalten verschiedener Akteure?

Welche Rolle spielen die Eltern durch Einladungen, gemeinsamen Schülertransport etc. bei der Konstituierung von Peer- und Freundschaftsbeziehungen ihrer Kinder und Jugendlichen? (vgl. auch Köhler 2012, 157)

p) Eigene Migrationserfahrungen

Schulleiter/innen, Lehrkräfte, Eltern müssen, wenn sie zeitweilig in Partnerländern tätig sind, eigene Migrationserfahrungen verarbeiten. Wie gelingt das? Welche Erfahrungen machen sie möglicherweise mit der Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien auch im Ausland unter den Expatriierten? Wie positionieren sich Schulleitungen und Lehrkräfte innerhalb dieser offenen oder heimlichen Hierarchien? Welche Erfahrungen mit Isolation oder Vernetzung gibt es? Welche Auswirkungen hat das auf ihr professionelles und persönliches Selbstverständnis? Wie positionieren sie sich angesichts gesellschaftlicher Strukturen in den Partnerländern?

q) Steuerungsprozesse an Auslandsschulen

Die deutschen Auslandsschulen sind Privatschulen mit einer besonderen Struktur. Sie werden von einem Verein getragen, haben in der Regel einen Schulvorstand, der weitgehende Befugnisse besitzt und eine oder mehrere Leitungen (ggf. für den Kindergarten, für die Grundschule und die Schule insgesamt). Fragen der Leitung, Steuerung und Verwaltung (auch in Konkurrenz mit anderen Schulen) sind eine besondere Aufgabe.

Die deutschen Auslandsschulen als Privatschulen ›spielen‹ unter je unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Hier könnte die Arbeit der Trägervereine, der Kooperation mit der Schulleitung, der Wirkung des Sponso-

rings durch einzelne Firmen, die Rückwirkung der Höhe der zu erbringenden Schulgelder auf die Anmeldezahlen, die Bedeutung der Schul- und Unterrichtskultur auf die Akzeptanz resp. Ablehnung der Schule untersucht werden. In besonderer Weise sind Effekte der Fluktuation (mit Blick auf die Schulleiter/innen und die Lehrkräfte) zu untersuchen. Gibt es Kontinuitäten mit Blick auf die Schul- und Unterrichtskultur in deutschen Auslandsschulen oder sind sie wenig stabile Gebilde und in der Gefahr, diffus aufgestellt zu sein? Welche Effekte haben die Instrumente der Steuerung? Welche Wirkungen hat der Qualitätsrahmen, die Bund-Länder-Inspektion, die Verleihung des Siegels „Deutsche Auslandsschule“ auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen und Akteure? Passen die Instrumente der Evaluation (z.B. die Bund-Länder-Inspektion) und die Art ihrer Durchführung für die Auslandsschulen, in denen, mit Blick auf Schulleitung, Lehrkräfte und auch Eltern und Schüler/innen eine große Fluktuation herrscht? Haben die Instrumente je unterschiedliche Wirkungen auf die verschiedenen Akteure? Wie kann Stabilität und Kontinuität in deutschen Auslandsschulen bei Wechsel des Personals sichergestellt werden? Wie kann die Schule als »lernende Organisation« bei Wechsel des Personals konstituiert werden?

r) Schulen mit verstärktem Deutschunterricht

Eine Variante deutscher Auslandsschularbeit ist die Unterstützung von Schulen in den Partnerländern, die verstärkt Deutschunterricht anbieten und die das Deutsche Sprachdiplom vergeben. Die Bedingungen für die Lehrkräfte, die an diesen Schulen arbeiten, sind deutliche andere als die an deutschen Auslandsschulen. Hier stellen sich besondere Fragen:

Welche Kenntnisse haben die Lehrkräfte über Schulstrukturen der Partnerländer und über die Schulverfassung? Welche Unterrichts- und Schulkultur finden sie vor? Welche Kompetenzen müssen sie mitbringen, um erfolgreich Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten? Wie können sie einerseits die eigene Migration bewältigen und andererseits professionell und kooperativ arbeiten? In welchen Ländern/Schulen des Partnerlandes gelingt es? Welche Rolle spielen dabei die besonderen professionellen Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft?

s) Kompetenzen für die globale Welt

Erfahrungen von Schulleiter/innen und Lehrkräfte im Ausland können beglückend sein; sie können aber auch mit punktuell oder gänzlichem Scheitern einhergehen. Auf jeden Fall ist zu vermuten, dass diese Erfahrungen die Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst für Schulleiter, Lehrkräfte und ihre Kinder mit beeinflusst; die Menschen kommen verändert und mit neuen Blicken auf das Partnerland und die Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland zurück. Hier könnten Untersuchungen über die Migrationserfahrungen und die Rückkehrerfahrungen und deren Verarbeitung ansetzen.

Exkurs: Masterarbeiten zur Fragen des Auslandsschulwesens als Ansatz für dessen Erforschung

Die hier entfalteten Fragestellungen sind nur eine kleine Auswahl. Über viele dieser Fragen liegen aus der Perspektive der ZfA, aber auch durch Berichte von Betroffenen Aussagen vor. An der Universität Oldenburg sind in den letzten Jahren einige Masterarbeiten zu ausgewählten Fragestellungen entstanden. Die mit der Erforschung verbundene Schwierigkeit für die Studierenden besteht darin, dass das deutsche Auslandsschulwesen so komplex ist, dass es zunächst einer umfangreichen Lektüre bedarf, um ansatzweise die Strukturen zu verstehen.

Diskutiert man aber mit „Insidern“ der deutschen Auslandsschularbeit auf entsprechenden Tagungen, kann die Erfahrung gemacht werden, dass – auch bei anonymisierten Darstellungen – einige Experten sehr schnell erkennen, über welche Schule oder welchen Schulleiter/Schulleiterin oder sogar über welche Lehrkraft hier Forschungsergebnisse vorgestellt werden (vgl. auch Dwertmann/Kiper 2014). Daher sehe ich, aufgrund der Überschaubarkeit es Bereichs für Experten, unter *methodologischen Gesichtspunkten* besondere Herausforderungen:

- Flächendeckend angelegte Befragungen können auf bestimmte Kernprobleme aufmerksam machen.
- Viele Entwicklungen in Einzelschulen sind diskontinuierlich. Sie sind davon abhängig, welche Eltern sich in der Elternvertretung

engagieren, welche Person die Schule leitet, welche Lehrkräfte gerade vor Ort arbeiten oder gearbeitet haben.

- Die jeweiligen Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, können sich ändern. Daher sind Aussagen über Bedingungsfaktoren für den Erfolg der Arbeit nur schwer zu treffen, weil undeutlich bleibt, auf welche Instrumente resp. Kompetenzen von Personen oder ihr Zusammenspiel bestimmte Effekte zurückzuführen sind.

Gleichwohl eignen sich hier gerade Instrumente qualitativer Forschung wie Beobachten, Beschreiben, Befragungen, alle Formen von Interviews, Dokumentenanalyse, Diskursanalyse. Die Methode des *Vergleichens* könnte mit Blick auf die Ausgestaltung der Jugendphase, der Wertschätzung von Bildung, Lernen und Schule, der studien- und berufsbezogenen Aspirationen vorgenommen werden.

Neben wissenschaftlichen Untersuchungen, die von der ZfA in Auftrag gegeben werden, könnten auch Studierende für eigene kleine Forschungsarbeiten interessiert werden. Die heutige Generation der Studierenden ist in besonderer Weise in die globale Welt eingebunden. Austauschprogramme als Schüler/innen, Studien oder Schulpraktika im Ausland, Erfahrungen als Lehrkräfte vor dem Studium oder zwischen dem Bachelor- und Masterstudium oder Erfahrungen im Rahmen von ›work and travel‹ oder in Freiwilligendiensten haben eine gewisse Sensibilität für Bildungsarbeit in anderen Ländern geschaffen. Im Rahmen von Masterarbeiten können Aspekte deutscher Auslandsscholararbeit erforscht werden, die unter heuristischer Perspektive durchaus aufschlussreich sind.

Schlussüberlegungen

In rasantem Tempo tragen Ereignisse auf verschiedenen Kontinenten und in verschiedenen Ländern dazu bei, dass Außenpolitik und ihre Kultur- und Bildungspolitik sich verändern muss. Das Aufnehmen von Traditionen und Erfahrungen, das Neuerfinden geeigneter Strukturen, auch unter Berücksichtigung der besonderen Gegebenheiten in den verschiedenen Partnerländern und das Erfinden und Stabilisieren geeigneter

Ordnungen nach Phasen des Umbaus, die Entfaltung von Lösungsmöglichkeiten bei Probleme und Konflikten stellt sich in der deutschen Kultur- und Bildungspolitik als besondere Aufgabe. Das Lernen aus Erfahrungen, auch basiert durch Forschung, könnte dabei hilfreich sein. Gleichwohl ist zu bedenken, dass Forschungsergebnisse über die Effekte deutscher Auslandsschularbeit nicht immer dabei helfen, die neuen Herausforderungen zu bewältigen, die durch ›Ereignisse‹ (Alain Badiou) ausgelöst werden. Hier ist zukunftsorientierte gesellschaftliche Phantasie und exemplarisches Lernen durch die Akteure und die Wissenschaftler/innen erforderlich.

Anmerkungen:

(1) Daniel Ostrowski unterscheidet Public Diplomacy in politische Information und kulturelle Kommunikation. Kulturelle Kommunikation „zielt ab auf wechselseitiges Verständnis in einer auf Langfristigkeit angelegten Präsentation der Gesamtgesellschaft bzw. von Teilaspekten“ (Ostrowski 2010, 25). Für Ostrowski gehört die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik zur ›Cultural Diplomcy‹ als „einem Teilbereich von Public Diplomacy, wobei (...) hier ein Langzeitansatz im Vordergrund steht“ (Ostrowski 2010, 35).

(2) Nach Claudia Auer, Alice Srugies und Martin Löffelholz bezeichnet Public Diplomacy „die Kommunikationsaktivitäten internationaler Akteure (z.B. Regierungen, multinationale Organisationen, Nichtregierungsorganisationen), die darauf abzielen, politische, wirtschaftliche, kulturelle oder wissenschaftliche Beziehungen zu anderen internationalen Akteuren und Öffentlichkeiten zu gestalten, insbesondere die eigene Wahrnehmung im Ausland positiv zu beeinflussen. Public Diplomacy gehört damit zu den Instrumenten internationaler Akteure, um internationale Beziehungen zu verbessern und damit langfristig die Durchsetzung eigener Interessen zu erleichtern“ (Srugies, Auer 2013, 57). Zuletzt wage ich zu fragen, ob der Roman selbst Teil von ›Public Diplomacy‹ (Ostrowski 2010) ist.

(3) Der Beitrag zum ›Auslandsdeutschen Schulwesen‹ aus dem Jahr 1930 hat folgende Struktur: Nach einer Definition des Begriffs werden typologische Unterscheidungen vorgenommen (Schulen für Reichsdeutsche, Schulen für Deutschstämmige und Schulen für Fremdnationale) und es wird auf Umfang, Verwaltungsstrukturen und Unterricht, auf Einrichtung und Betrieb unter Berücksichtigung von Lehrplan, Lehrbüchern, Unterrichtssprache und Unterrichts- und Erziehungsarbeit eingegangen (vgl. Größer 1930).

(4) Hildegard Hamm-Brücher definiert den Begriff ›Auslandsschulen‹ und geht auf die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ein. Es folgt eine Entfaltung der Ziele und Prinzipien auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik, Ausführungen über die

Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesens (1968) und die neue Kultur- und Bildungspolitik, wie sie der Rahmenplan (1978) vorsah, einschließlich der Unterscheidung verschiedener Schultypen (Begegnungsschulen, Deutschsprachige Auslandsschulen, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und Sprachgruppenschulen). Es wird ausgeführt, welche Schulen amtlich gefördert werden und auf finanzielle Aufwendungen, Zahl der vermittelten Lehrkräfte und Fachberater und auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften eingegangen (Hamm-Brücher (1984) 1995).

Literatur:

Ammon, Ulrich: Denken, Sprechen. Verhandeln – die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur- und Außenpolitik. (3. Auflage) Baden-Baden: Nomos 2015, S. 101-114

Andrej, Verena, Rittberger, Volker: Macht, Interessen und Normen –Auswärtige Kulturpolitik und Außenpolitiktheorien illustriert am Beispiel der auswärtigen Sprachpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur- und Außenpolitik. (3. Auflage) Baden-Baden: Nomos 2015, S. 13-38

Auer, Claudia, Srugies, Alice, Löffelholz, Martin: Schlüsselbegriff der internationalen Diskussion – Public Diplomacy und Soft Power. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur- und Außenpolitik. (3. Auflage) Baden-Baden: Nomos 2015, S. 39-46

Avenarius, Hermann, Pieroth, Bodo, Barczak, Tristan: Die Herausforderung des öffentlichen Schulwesens durch private Schulen – eine Kontroverse. Baden-Baden: Nomos 2012

Baacke, Dieter: Die 6-bis 12jährigen. Weinheim, Basel: Beltz 1984

Badiou, Alain: Das Sein und das Ereignis. Berlin: diaphanes 2005

Blömeke, Sigrid, Bohl, Thorsten, Haag, Ludwig, Lang-Wojtasik, Gregor, Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heibrunn: Klinkhardt 2009

Cufaj, Beqe: projekt@party. Zürich: Seccession Verlag 2012 (1. albanische Ausgabe: Prishtina 2011)

Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen (Josef Spieler): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Erster Band: Freiburg im Breisgau: Herder 1930

Dwertmann, Franz, Kiper, Hanna: Ausblick. In: Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Tagungsdokumentation, herausgegeben von der GEW (Arbeitsgruppe Auslandslehrer). Frankfurt/Main 2014, S. 140-142

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS 2006

Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbuch DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000

Graw, Sonja: Deutsche Auslandsschularbeit aus der Sicht von Lehrkräften – Eine kritische Analyse ihrer Erfahrungsberichte. Masterarbeit an der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften der Universität Oldenburg. Oldenburg 2015

Hamm-Brücher, Hildegard: Auslandsschulen. In: Lenzen, Dieter: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, herausgegeben von Martin Baethge und Knut Nevermann: Stuttgart: Ernst Klett (1984) 1995, 429-435

Hamm-Brücher, Hildegard: Freiheit ist mehr als ein Wort. Eine Lebensbilanz. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1996

Harnischfeger, Horst: Auswärtige Kulturpolitik. In: Schmidt, Sigmar, Hellmann, Gunther, Wolf, Reinhard (Hrsg.). Handbuch zur deutschen Außenpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 712-723

Hellekamps, Stephanie, Plöger, Wilfried, Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh 2011

Hepp, Gerd F.: Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS 2011

Keller, Richard August: Auslandsdeutsches Schulwesen. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen (Josef Spieler): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Erster Band: Freiburg im Breisgau: Herder 1930, S. 162-166

Kiper, Hanna : Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2001

Kiper, Hanna: Theorie der Schule. Stuttgart: Kohlhammer 2013

Kiper, Hanna: Arbeit in der Weltgesellschaft – Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur- und Außenpolitik. (3. Auflage) Baden-Baden: Nomos 2015, S. 149-159

Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz 2004

Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz. Stuttgart: Kohlhammer 2008

Köhler, Sina-Mareen: Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen. Wiesbaden: Springer 2012

Lenze, Ulla: Die endlose Stadt. Frankfurt/Main: Frankfurter Verlagsanstalt 2015

Löffler, Sigrid: Die neue Welt-Literatur und ihre großen Erzähler. München: C.H. Beck 2014

Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur- und Außenpolitik. (3. Auflage) Baden-Baden: Nomos 2015

Manthe, Heinz: Pflege des Auslandsdeutschtums in den Schulen. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen (Josef Spieler): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Erster Band: Freiburg im Breisgau: Herder 1930, S. 158-161

Moster, Stefan: Die Frau des Botschafters. Hamburg: Mare Verlag 2013

Ostrowski, Daniel: Die Public Diplomacy der deutschen Auslandsvertretungen weltweit. Theorie und Praxis der deutschen Auslandsöffentlichkeit. Münster: Waxmann 2010

Pollock, David C., van Reken, Ruth E., Pflüger, Georg: Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg an der Lahn: Francke 2007 (2. Auflage)

Schirach, Ariadne von: Aus Liebe zum Tod. Alain Badiou und ermittelnde Singles. In: Ellenberger, Wolfram (Hrsg.): Tatort und die Philosophie. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung 2014, S. 92-11

Schreiber, Georg: Auslandsdeutschtum. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen (Josef Spieler): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Erster Band: Freiburg im Breisgau: Herder 1930, S. 155-156

Schöllgen, Gregor: Deutsche Außenpolitik. Von 1945 bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck 2013

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Dezember 2004 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.6.2014)

Spieler, Josef: Auslandspädagogik. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen (Josef Spieler): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Erster Band: Freiburg im Breisgau: Herder 1930, S. 166-167

Srugies, Alice, Auer, Claudia: Deutsche Public Diplomacy. Eine Analyse im internationalen Vergleich. Prmagazin (Remagan) Heft 11, 2013, S. 56-61

Stichweh, Rudolf: Die Weltgesellschaft. Frankfurt/M: Suhrkamp 2000

Willke, Helmut: Demokratie in Zeiten der Konfusion. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2014

Kontakt:

Prof. Dr. Hanna Kiper

Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg

Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften

Institut für Pädagogik

Postfach 2503

26111 Oldenburg

hanna.kiper@uni-oldenburg.de

Tel. 04402 – 695 774 (privat)