

Beitrag zur Wissenschaftlichen Tagung der GEW und der TU Dortmund
am 18. 09. 2015 in Dortmund

Wolfgang Reinert, AGAL der GEW

Fragen zur schulischen Auslandsarbeit aus gewerkschaftlicher und politischer Sicht

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Gestatten Sie mir zu Beginn eine kurze persönliche Vorstellung:
Studium der Mathematik, Geschichte und Philosophie in Tübingen und Darmstadt, 36 Jahre
Lehrertätigkeit an verschiedenen Schulen, darunter sechs Jahre an der Deutschen Schule Paris
(1992 – 1998) und sechs Jahre an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek/Namibia
(2005 – 2011), seit 2013 pensioniert. Für die AGAL aktiv seit 1998. Verheiratet, zwei
erwachsene Kinder, drei Enkelkinder.

Dies ist die zweite wissenschaftliche Tagung, die von der AGAL der GEW in Kooperation mit
Universitäten organisiert wird. Für uns als bildungspolitisch engagierte, praktizierende
Lehrkräfte ist es eine neue, aber sehr begrüßenswerte Entwicklung, dass die Wissenschaft sich
vermehrt mit den Fragen des Auslandsschulwesens beschäftigen möchte. Die Fragen, die
aufgrund unserer Erfahrungen an die Wissenschaft zu stellen sind, umfassen daher zunächst das
ganze Spektrum der schulischen Arbeit im Ausland, weshalb ich mir erlaube, das Tagungsthema
als für mein Anliegen zu eng gefasst zu bezeichnen. Natürlich ist es nicht so, dass die Fragen der
Abschlüsse und ihre Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte und auf die
Leitung und Verwaltung einer Auslandsschule unwichtig wären. Sie erfassen aber doch nur
einen Aspekt der Problematik, und ich möchte in meinem Beitrag versuchen, ein größeres
Spektrum dessen, was eine Lehrkraft an einer Auslandsschule tut und erlebt, in den Blick zu
nehmen.

Es wird Sie daher vielleicht überraschen, wenn ich behaupte, dass es eigentlich nur um zwei
große Fragen geht, nämlich erstens:

Was macht der Auslandseinsatz mit der Lehrkraft?

Und zweitens:

Was macht die Lehrkraft mit dem Auslandseinsatz?

Und es wird Sie nicht überraschen, wenn ich ankündige, dass ich diese beiden allgemeinen
Fragen im Laufe meines Vortrages durch 15 Detailfragen konkretisieren werde.

Zur ersten großen Frage: Was macht der Auslandseinsatz mit der Lehrkraft?

Im beruflichen Leben einer Lehrkraft ist eine mehrjährige Tätigkeit an einer Auslandsschule mit
Sicherheit eine der größten Herausforderungen, der sie sich stellen kann. Das Leben und

Arbeiten im Ausland verändert die Persönlichkeit eines Menschen so tiefgreifend und nachhaltig wie sonst nur wenige andere Ereignisse im Leben. Und die entscheidenden Prägungen finden nicht durch neue Lehrpläne oder Prüfungsordnungen statt, auf diese kann eine qualifizierte Lehrkraft sich ohne allzu große Mühe einstellen. Die entscheidenden Prägungen finden vielmehr durch die Bewältigung der interkulturellen Herausforderungen statt, denen die Lehrkraft an der Auslandsschule ausgesetzt ist – oft ohne dass sie die gewaltige Dimension, die dies umfasst, vorher einschätzen oder auch nur erahnen konnte, und meistens eben auch ohne hinreichende Vorbereitung darauf. Hier erkennen Sie bereits eine erste, wichtige und von uns seit Jahren vorgetragene Kritik an den Vorbereitungslehrgängen, die die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) durchführt, in denen diese Thematik aber nur sehr unzureichend behandelt wird. Eine diese Problematik aufgreifende Frage, die die Wissenschaft genauer erforschen sollte, möchte ich daher so formulieren:

Frage 1: Wie sind die Lehrkräfte, die ins Ausland vermittelt werden, auf die sie erwartenden interkulturellen Herausforderungen vorzubereiten, und wie müssten die Inhalte der Vorbereitungslehrgänge der ZfA dementsprechend angepasst werden?

Einen Einblick in die Dimension dieser Frage möchte ich Ihnen anhand meiner persönlichen Erfahrungen geben. Meine erste interkulturelle Erfahrung machte ich nämlich zu Beginn meiner ersten Vermittlung an die Deutsche Schule Paris 1992 überraschenderweise nicht mit der französischen Schulkultur, sondern mit der deutschen, und zwar im Lehrerzimmer dieser Schule. Ich stieß dort – als ein aus Hessen kommender Lehrer – auf Kolleginnen und Kollegen aus Bayern, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz usw., und darunter waren nicht wenige, die in Konferenzen bei der Erörterung zu lösender Probleme mit dem Spruch aufwarteten: „Bei uns zu Hause haben wir das immer so und so gemacht!“ Darüber war ich nicht wenig verwundert, hatte ich mich doch darauf eingestellt, dass neue Entwicklungen auf mich zukommen würden und dass ich diesen flexibel und geistig offen gegenüberzutreten sollte. Der selbstbewusste Unterton des „Bei uns zu Hause geht das so und so!“ ließ aber nur wenig Zweifel daran, dass einige Kolleginnen und Kollegen die landestypische Lösung ihres jeweiligen Bundeslandes für die einzig gangbare hielten. Genauer zu untersuchen wäre deshalb die folgende Frage:

Frage 2: Welche Hindernisse, aber auch welche Chancen bringt der deutsche Kulturföderalismus im Auslandsschulwesen mit sich?

Hinzu kam dann als zweite interkulturelle Erfahrung die Zusammenarbeit mit Ortslehrkräften. Auch das war mir anfangs ganz neu, und auch darauf war ich nicht vorbereitet. In den deutschen Auslandsschulen gibt es eine geradezu anarchische Personalstruktur, eine fast schon unübersichtlich große Vielfalt an Lehrkräfte-Typen. Diese reicht von der ADLK und der BPLK über die einheimischen bis zu den aus Deutschland kommenden Ortslehrkräften. Wir haben im Jahr 2008 unter dem Thema „11 Lehrkräfte-Typen, ein Ziel?“ eine Fachtagung dazu durchgeführt und die Ergebnisse dokumentiert. Wie aber gehe ich als ADLK mit diesen Ortskräften um? Sie leisten die gleiche Arbeit wie ich, werden aber in aller Regel sehr viel schlechter bezahlt (das war in Namibia noch krasser als in Frankreich), und es gibt nicht wenige ADLK, die allein wegen dieses Umstandes auf sie herabschauen. Man ist ja schließlich deutscher Beamter in der Besoldungsgruppe A13 oder A14, was ist da schon so ein französisches oder namibisches Lehrerlein, von dem man nicht mal weiß, wie und wo es ausgebildet wurde? Diese Haltung habe ich mir zu meinem Glück niemals zu eigen gemacht. Ich habe mir eher umgekehrt die Meinungen derer zu eigen gemacht, die darauf hinweisen, dass diese einheimischen Ortskräfte eigentlich die

Kontinuität der Schule wahren und ihr Rückgrat bilden. ADLK kommen und gehen, die einheimischen Ortskräfte aber haben viel bessere und intimere Kenntnisse der Schule und gestalten sie weiter, auch wenn ich selbst schon lange nicht mehr da bin. Und als gewerkschaftlich engagierter Kollege bin ich immer schon für den Grundsatz „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ eingetreten, der meines Erachtens auch an einer Auslandsschule gelten sollte. Eine solche Haltung war für mich die Grundlage dafür, den einheimischen Ortskräften mit Respekt und auf Augenhöhe zu begegnen, echte Kollegialität zu verwirklichen und auch Freundschaften zu schließen. Deshalb schließe ich hier die nächste Frage an:

Frage 3: Unter welchen Bedingungen kann eine gute Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrkräftetypen an einer Auslandsschule gelingen, und wie können die großen Unterschiede dieser Lehrkräftetypen – u. a. in der Besoldung – überwunden oder zumindest reduziert werden?

Erst meine dritte interkulturelle Erfahrung konfrontierte mich dann mit dem Schulsystem des Gastlandes, und zu meiner Überraschung lernte ich dabei das deutsche Schul- bzw. Unterrichtssystem besser kennen und schätzen, als mir das ohne die Auslandserfahrung möglich gewesen wäre. Denn sowohl in Frankreich als auch in Namibia geschieht das Unterrichten noch in hohem Maße so, wie ich es selbst als Schüler in den fünfziger und sechziger Jahren kennengelernt habe, nämlich als System des Paukens, Eintrichterns und Auswendiglernens. Die Lehrkraft hat immer Recht; was sie sagt, wird nicht hinterfragt, Lernen heißt abspeichern und nicht kritisch durchdenken, eine eigene Meinung soll die Schülerin oder der Schüler gar nicht erst entwickeln. Diese über Jahrzehnte, wenn nicht gar Jahrhunderte geprägte und auch heute noch von namhaften Wissenschaftlern vehement verteidigte Unterrichtskultur schlägt sich natürlich auch in der Arbeitsweise der Ortskräfte nieder, und auch hier bedarf es der Anstrengung der vermittelten deutschen Lehrkraft, diese Kultur zu akzeptieren und zu respektieren, sich mit ihr zu arrangieren und dennoch behutsam und beharrlich darauf aufmerksam zu machen, dass man eigene anders geartete Akzente praktiziert. Daraus ergibt sich demgemäß meine nächste Frage:

Frage 4: Lässt sich im internationalen Vergleich eine spezifisch deutsche Schul- und Unterrichtskultur identifizieren, und inwiefern unterscheidet sie sich von der Schul- und Unterrichtskultur anderer Länder?

Die vierte und letzte interkulturelle Erfahrung, die ich hier einbringen möchte, betrifft die Kultur, Geschichte und Lebensstile des Gastlandes überhaupt. Hier habe ich durch mein jeweils sechsjähriges Leben in Frankreich und Namibia natürlich sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. In Frankreich zu leben, einzukaufen, im Restaurant zu essen, die Museen in Paris zu besuchen, die französische Geschichte und Zivilisation genauer kennen zu lernen und das Land zu bereisen, also das französische savoir vivre kennenzulernen, war für mich eine gewaltige Erweiterung meines Horizonts, und ich habe u. a. ein tieferes Verständnis dafür gewinnen können, welche schmerzhaft Erfahrung es für das französische Volk gewesen sein muss, in den letzten 150 Jahren dreimal von deutschen Armeen überfallen worden zu sein und wie wichtig die europäische Integration und die Entwicklung der deutsch-französischen Freundschaft in den letzten 50 Jahren für unsere beiden Völker geworden ist. Eine ebenso enorme Erweiterung meines Horizonts war für mich das Leben in Namibia, einem Entwicklungsland, in dem auch heute noch große Armut und Arbeitslosigkeit herrschen, einem Land mit einer deutschen Kolonialvergangenheit, von der durchaus noch Spuren vorhanden sind, und mit einer doch sehr viel anderen Kultur als der deutschen – genauer: mit vielen anderen Kulturen, denn die 13

Ethnien, aus denen das Land besteht, haben nicht nur eigene Sprachen. Neben der schulischen und kulturellen Erfahrung war es aber vor allem die Naturerfahrung, die mich in diesem Land enorm beeindruckt hat. Grandiose Landschaften, eine unendlich scheinende Weite des Landes, eine faszinierende Tierwelt und der phantastische afrikanische Sternenhimmel hinterließen bei mir das Gefühl, dass uns in Europa durch die hochentwickelte Zivilisation Wichtiges unwiederbringlich verloren gegangen ist. Sollte ich aus alledem eine Bilanz ziehen, müsste ich sagen: ich bin durch den Auslandsschuldienst ein anderer, ein innerlich reicherer Mensch geworden. Nicht mehr ganz Deutscher, aber weder Halbfranzose noch Halbnamibianer, fühle ich mich heute in viel stärkerem Maße als früher als Europäer und als Kosmopolit, obwohl ich meine deutsche Heimat damit nicht aufgebe. Ich bin durch meine Auslandstätigkeit zum „third culture teacher“ geworden. Zu erforschen wäre, ob diese Erfahrungen verallgemeinerbar sind. Deshalb meine nächste Frage, die unabhängig von länderspezifischen Prägungen zu untersuchen wäre:

Frage 5: Ist die Erkenntnis verallgemeinerbar, dass sich die Persönlichkeit einer Lehrkraft durch einen Auslandsaufenthalt verändert, indem sie Teile der Kultur des Gastlandes in sich aufnimmt, aber durch das schiere Vorleben auch Teile der eigenen Kultur im Ausland einbringt und so an der Schaffung einer Drittkultur mitwirkt, die weder das eine noch das andere ist und doch Elemente von beiden Kulturen enthält?

Nach diesem etwas umfangreicheren Kapitel der Konfrontation mit den interkulturellen Herausforderungen möchte ich den Blick auf weitere Aufgaben richten, denen sich eine Lehrkraft im Auslandsschuldienst zu stellen hat. Es sind nicht nur mehr, sondern vor allem neue und andere Aufgaben, die auf sie zukommen und die aus der Tatsache resultieren, dass Auslandsschulen eine größere Autonomie haben als innerdeutsche Schulen. Für die einzelne Lehrkraft ergibt sich daraus mehr Verantwortung, aber auch größere Freiheiten in der Gestaltung des schulischen Lebens, meist verbunden mit der stärkeren Einbeziehung in Führungsaufgaben und schlicht und einfach auch mit mehr Arbeit. Ich kann, wie so viele Auslandslehrkräfte, von mir sagen: ich habe noch nie so viel gearbeitet, aber ich habe auch nie so gerne gearbeitet wie an den Auslandsschulen. Sowohl in Paris als auch in Windhoek war ich z. B., unabhängig von meiner Position in der Hierarchie der Schule, an der Ausarbeitung von Curricula beteiligt. Wir haben dabei die als Orientierungsrahmen vorgegebenen deutschen Lehrpläne teilweise gekürzt, sie aber um jeweils landesspezifische Elemente ergänzt, z. B. französische respektive namibische Geschichte, Politik, Biologie und Geographie. Und in diesem Zusammenhang stellt sich hier dann auch die Frage der Prüfungen, die ja eigentlich im Zentrum dieser Tagung steht. In Frankreich ging es zu meiner Zeit um die Einführung des sogenannten Abibac, also einer Kombination aus deutschem Abitur und französischem Baccalauréat, und in Windhoek habe ich die Einführung der DIAP, der Deutschen Internationalen Abiturprüfung, mit in die Tat umgesetzt. Beide Prüfungsformate, so verschieden sie sind, haben die Gemeinsamkeit, dass sie Elemente des deutschen Abiturs mit internationalen Prüfungselementen kombinieren. All dies hat auf die Schülerinnen und Schüler an deutschen Auslandsschulen eine ähnlich interkulturell bildende Wirkung, wie ich sie oben im Hinblick auf die Lehrkräfte beschrieben habe. Seitens der Wissenschaft wurden sie, z. B. von Frau Professorin Kiper, als „Third Culture Kids“ bezeichnet. Da es diese Forschungen fortzusetzen gilt, hier meine nächste Frage:

Frage 6: Welche Wirkungen haben die international ausgerichteten Unterrichtsinhalte und Prüfungsformate auf die Schülerinnen und Schüler an deutschen Auslandsschulen im Hinblick auf ihre interkulturellen Kompetenzen und ihre Berufs- bzw. Studienchancen?

Und im Hinblick auf die damit verbundene Mehrbelastung möchte ich folgende weitere Frage nachschieben:

Frage 7: Bringt die größere Autonomie einer deutschen Auslandsschule auch automatisch mehr Verantwortung und mehr berufliche Zufriedenheit für die einzelne Lehrkraft mit sich, wie kann die damit verbundene Mehrbelastung aufgefangen werden und welche Konsequenzen wären hieraus für das innerdeutsche Schulsystem zu ziehen?

Mit dem hier erwähnten Problem der Arbeitsbelastung ist ein nächster Aspekt verbunden, der hohe Aufmerksamkeit erfordert und mit dem wir von der AGAL uns seit vielen Jahren beschäftigen. Es handelt sich um den rechtlichen Status und die demokratischen Mitwirkungsrechte der Lehrkräfte. Die Brisanz dieser Frage wird unmittelbar deutlich, wenn wir überlegen, was an einer Auslandsschule passiert, wenn eine Lehrkraft z. B. die Senkung ihrer Pflichtstundenzahl fordert. Dann merkt diese Lehrkraft nämlich sehr schnell, dass sie sich mit ihrer Vermittlung in den Auslandsschuldienst auf ein rechtlich äußerst unsicheres Terrain begeben hat. Denn die Instanzen, an die man sich im innerdeutschen Schulwesen wenden kann, z. B. den Personalrat, gibt es an der Auslandsschule nicht. Es gibt zwar in der Regel einen sogenannten Lehrerbeirat – und auch den gibt es längst noch nicht an allen Auslandsschulen – dieser hat aber nur eine beratende Funktion und keine rechtlich geregelten Mitwirkungs- oder gar Mitbestimmungsrechte. Auch der rechtliche Status der Lehrkraft steht auf höchst wackligem Boden: als Auslandsdienstlehrkraft war ich von meinem innerdeutschen Arbeitgeber, dem Land Hessen, für die Arbeit an der jeweiligen Auslandsschule beurlaubt. Mein Beamtenstatus ruhte in dieser Zeit, unabhängig davon, dass das Land Hessen für mich weiterhin die Pensionsrückstellungen zahlte. Ich schloss mit dem Schulträger der Auslandsschule, das ist in der Regel ein privater Schulverein, einen Dienstvertrag und erhielt außerdem von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), über die die Vermittlung organisiert wurde, einen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid, durch den ich für die Arbeit an der Auslandsschule verpflichtet wurde und der mir regelmäßige monatliche Zuwendungen zubilligte. Diese regelmäßigen monatlichen Zuwendungen waren aber im rechtlichen Sinne kein Gehalt, sondern eine Art Geschenk, über das ich mich jeden Monat neu freuen durfte. Eine solche Konstruktion ist aus unserer Sicht als GEW völlig unhaltbar und entspricht spätestens seit dem Inkrafttreten des Auslandsschulgesetzes am 1. Januar 2014 längst nicht mehr den rechtlichen Anforderungen, die an das Auslandsschulwesen zu stellen sind. Wir fordern aus diesem Grunde ein zweites Gesetz für das Auslandsschulwesen, nämlich ein Auslandslehrkräftegesetz. Durch ein solches Gesetz müsste das Auslandsschulwesen als ein 17. Bundesland definiert werden, wodurch der Kulturföderalismus jedenfalls in diesem Bereich aufzuheben wäre. Für alles, was es für das Auslandsschulwesen im Detail zu regeln gibt, müsste eine neu zu schaffende Behörde zuständig werden, nämlich ein Auswärtiges Schulamt. Zu klären wäre daher zweierlei:

Frage 8: Wie kann der rechtliche Status einer aus Deutschland vermittelten Auslandslehrkraft (ADLK, BPLK oder OLK) sinnvoll, tragfähig und nachhaltig definiert werden? Kann die Einrichtung eines Auswärtigen Schulamtes durch ein Auslandsschulamts- oder Auslandslehrkräftegesetz die gegenwärtig unbefriedigende Situation überwinden?

Neben dem rechtlichen Status der Lehrkräfte möchte ich auf ein weiteres Feld hinweisen, das bisher von Politik und Wissenschaft nicht hinreichend in den Blick genommen worden ist. Es handelt sich um den rechtlichen Status und die Struktur der deutschen Auslandsschulen. Die Literatur von Lehrkräften, die sich über undemokratische Zustände beschweren, die sie dort vorgefunden haben, ist umfangreich; ich will hier aus Zeitgründen keine Beispiele nennen. Hier also gleich die nächste Frage:

Frage 9: Welche demokratischen Mindeststandards können und müssen von den örtlichen Schulvereinen erwartet werden?

Und in diesem Zusammenhang – ohne größere Erläuterung, weil die Frage sich von selbst erklärt – eine Frage, die ebenfalls zur rechtlichen Struktur einer Auslandsschule gehört:

Frage 10: Wie kann eine funktionierende, diesen Namen verdienende Schülerversammlung an DAS installiert werden?

Was meine eigenen Erfahrungen angeht, möchte ich auf eine letzte, aber sehr wichtige hinweisen: Die Rolle und Bedeutung der Ehefrau (da ich nicht mit einem Mann verheiratet bin, erlaube ich mir hier, mich auf die weibliche Form zu beschränken) und die der mit ausgewachsenen Kindern darf nicht unterschätzt werden. Gerade im Ausland, wo man am Anfang niemanden kennt und wo eine Schule so intensiv in Anspruch nimmt wie im innerdeutschen Schuldienst niemals, ist die familiäre Stütze eine wichtige Erfolgsbedingung. Dabei ist vor allem auch zu berücksichtigen, dass die Partnerin, sofern sie nicht an der Schule arbeitet, selbst auch neu und fremd im Lande ist und sich neu orientieren muss. Auch sie hat durch den Umzug ins Ausland zunächst die gewohnten Bindungen an zu Hause gebliebene Freunde und an das weitere familiäre Umfeld verloren. Für die Kinder gilt dies noch mehr. Gerade diese Aspekte der schulischen Arbeit im Ausland sind meines Wissens noch relativ wenig erforscht, hier liegt ein großes Aufgabenfeld für die Wissenschaft. Daraus ergibt sich meine Frage:

Frage 11: Welche Rolle spielt das familiäre Umfeld für die in den Auslandsschuldienst vermittelte Lehrkraft, und wie finden sich die Familienmitglieder im Ausland zurecht? Wie können der Partner oder die Partnerin der Auslandslehrkraft und die Kinder schon in die Vorbereitung des Auslandsaufenthalts einbezogen und wie können sie bei der Bewältigung der Probleme im Ausland unterstützt werden?

Am Ende meines ersten Kapitels möchte ich auf ein spezielles Problem hinweisen, in dem ich keine persönlichen Erfahrungen habe, das aber für eine gelingende schulische Arbeit im Ausland essentiell ist: das Problem, dem sich ein Schulleiter oder eine Schulleiterin an einer Auslandsschule ausgesetzt sieht. Ich mache es ganz kurz: in den beiden Kollegien in Paris und Windhoek, in denen ich gearbeitet habe, waren wir uns immer einig, dass der Schulleiter bzw. die Schulleiterin die einsamste Person an der Schule ist. Denn wir Kolleginnen und Kollegen konnten uns immer wieder untereinander austauschen und uns mit unseren Problemen an diejenigen wenden, zu denen wir Vertrauen hatten. Ein Schulleiter bzw. eine Schulleiterin kann das nicht, will er oder sie nicht Gefahr laufen, sein Vertrauen missbraucht oder seine Position untergraben zu sehen. Möglicherweise könnte das Angebot einer regelmäßigen professionellen Supervision weiterhelfen. Wir von der AGAL haben diesem Problem im November 2014 unsere große Fachtagung unter dem Thema „Leiden an Leitung“ gewidmet. Die Dokumentation darüber

erscheint demnächst, aus ihr ergibt sich folgende weitere Frage, die wissenschaftlich genauer erforscht werden sollte:

Frage 12: Wie kann die Schulleiterin oder der Schulleiter einer deutschen Auslandsschule zur Erfüllung ihrer oder seiner Aufgaben unterstützt werden? Könnte das Angebot einer regelmäßigen professionellen Supervision die Lage verbessern?

Was ich hier geschildert habe, beruht, wie Sie gesehen haben, weitgehend auf eigenen Erfahrungen. Mir ist klar, dass das, was ich erlebt habe, nicht immer verallgemeinerbar ist. Vielleicht sehe ich vieles zu rosig und habe einfach nur Glück gehabt, vielleicht verkläre ich auch manches im Nachhinein und habe eigene negative Erfahrungen, die es auch gab, ausgeblendet. Ich weiß von anderen Lehrkräften, dass es auch andere, negative Erfahrungen gibt. Exemplarisch deutlich machen kann ich dies am Beispiel des Umgangs der Eltern unserer Schülerinnen und Schüler mit der Schule. Auch hier habe ich selbst überwiegend positive Erfahrungen gemacht. An beiden Auslandsschulen, an denen ich tätig war, habe ich erlebt, dass die Eltern meiner Arbeit eine viel höhere Aufmerksamkeit widmeten und ihr eine ganz andere Wertschätzung entgegenbrachten, als ich dies aus Deutschland gewöhnt war. In Deutschland hatte ich oft den Eindruck, dass Eltern sich um das schulische Leben ihrer Kinder schon deshalb wenig kümmern, weil sie selbst in ihrer eigenen Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht hatten. Im Ausland wurde mir und meinen Schülerinnen und Schülern von den Eltern deutlich gemacht, dass die Schulzeit ein ganz wichtiger Abschnitt im Leben eines jungen Menschen ist und dass die Lehrkraft prägende Einflüsse auf diese jungen Menschen hat. Für mich hatte diese Erfahrung eine enorm motivierende Wirkung. Dies kann allerdings dann sehr schnell ins Gegenteil umschlagen, wenn Lehrkräfte die Bedeutung von Eltern ausblenden und den emotionalen Aspekt von Bildung ignorieren. Dann können Eltern, um mit Schiller zu sprechen, „zu Hyänen werden“ und eine Lehrkraft im Extremfall regelrecht fertigmachen. Denn ihr Einfluss auf den Schulträger, der ja in der Regel ein privater Schulverein ist, in dem die Eltern Mitglied sind, ist sehr viel größer als im innerdeutschen Schulwesen.

Aus alledem ergibt sich die Frage, wie es um das Konfliktmanagement an den deutschen Auslandsschulen bestellt ist. Die Studie von Frau Professorin Mägdefrau über die Gelingensbedingungen des schulischen Auslandseinsatzes hat gezeigt, dass es auch Lehrkräfte gibt, die mit den hier aufgezeigten Herausforderungen heftig zu kämpfen haben oder letztlich gar scheitern. In den Blick zu nehmen sind in diesem Zusammenhang insbesondere immer wieder auftauchende Konfliktsituationen, die im Alltag einer deutschen Auslandsschule unvermeidlich auftauchen und die umso häufiger und intensiver auftauchen, je weniger qualifiziert das vermittelte Personal ist. Wir von der AGAL fordern für solche Fälle seit Langem die Einrichtung der Stelle einer Ombudsperson. Daraus ergibt sich die letzte in diesem Teil zu stellende Frage:

Frage 13: Welche Art von Konfliktmanagement sollte im Auslandsschulwesen eingerichtet werden? Was geschieht mit Lehrkräften, deren Auslandseinsatz nicht erfolgreich verläuft? Wie können sie so gestärkt werden, dass sie im Anschluss an einer innerdeutschen Schule wieder erfolgreich arbeiten können?

Soweit meine Ausführungen zur ersten großen Frage. Meine Ausführungen zur zweiten großen Frage werden deutlich kürzer ausfallen.

**Zur Erinnerung: Die zweite große Frage lautete:
Was macht die Lehrkraft mit dem Auslandseinsatz?**

Ein Zitat von Goethe scheint wie für die Auslandslehrkraft erfunden zu sein; er sagte:

„Es wandelt niemand ungestraft unter Palmen, und die Gesinnungen werden gewiss andere in einem Lande, wo Elefanten und Tiger zu Hause sind.“

(Johann Wolfgang von Goethe, Die Wahlverwandtschaften (1809), Zweiter Teil, Siebentes Kapitel)

Hier hat der Altmeister etwas erkannt, womit viele von uns zu kämpfen haben. Denn viele, vielleicht sogar die meisten Auslandslehrkräfte machen die gleiche Erfahrung: Die Rückkehr ist oft noch schwieriger als das Hinausgehen. Deshalb veranstaltet die AGAL der GEW auch seit über 40 Jahren Fachtagungen zum Auslandsschulwesen, die ursprünglich als reine Rückkehrer-Tagungen ausgerichtet wurden und diesen Charakter bis heute schwerpunktmäßig beibehalten haben.

Für mich selbst stellte sich dies bei meiner ersten Rückkehr aus Paris folgendermaßen dar: Als ich pflichtgemäß rechtzeitig vor der Rückkehr im Regierungspräsidium Darmstadt vorsprach, um meine Rückkehr anzukündigen, sagte mir die zuständige Dezernentin wörtlich: „Nun, Herr Reinert, Sie waren ja jetzt sechs Jahre im Urlaub, da wollen wir mal sehen, dass Sie hier wieder ordentlich arbeiten können.“

Diese Haltung einer Leitungskraft in einer innerdeutschen Schulbehörde ist beileibe kein Einzelfall, sondern bis heute gang und gäbe, auch wenn sich in den letzten Jahren – nicht zuletzt aufgrund unseres Engagements – erfreulicherweise einiges geändert hat. Diese Haltung reflektiert einerseits Ignoranz gegenüber dem, was sich im Auslandsschulwesen tut, und andererseits vielleicht auch eine gewisse Portion Neid gegenüber jemandem, der den großen Sprung eines Lebens im Ausland gewagt hat und dabei offensichtlich nicht gescheitert ist. Vor allem aber ist diese Haltung für die Weiterentwicklung des innerdeutschen Schulwesens enorm schädlich, da sie nicht berücksichtigt, was mit der Lehrkraft, die draußen war, vor sich gegangen ist. Denn diese Lehrkraft ist ein anderer Mensch geworden, selbstbewusster, offener gegenüber neuen Herausforderungen, sie hat einen weiteren Horizont gewonnen, spricht eine neue Sprache, ist international orientiert – und anstatt dass diese Erfahrungen aktiv genutzt werden, kommt sie zurück in das Korsett der Vorschriften und Erlasse des innerdeutschen Schulwesens, wo alles geregelt ist und wo sich niemand für die neu erworbenen Kompetenzen interessiert, am wenigsten die Schulbehörde. Dies kontrastiert erheblich mit den Erfordernissen im Zeitalter der Globalisierung, wo Migration zum Alltag gehört, wo immer mehr Flüchtlinge nach Europa und nach Deutschland drängen und wo die Orientierung unserer Schülerschaft auf neue internationale Herausforderungen zum Schulalltag gehören sollte. Deshalb meine nächste Frage:

Frage 14: Was können Schulbehörden und Lehrkräfte tun, um im Ausland erworbene zusätzliche Kompetenzen angemessen in den innerdeutschen Schulbetrieb einzubringen und fruchtbar zu machen? Welche Hemmfaktoren verhindern eine konsequente Nutzung im Ausland erworbener Kompetenzen, obwohl die Kultusministerkonferenz eine diesbezügliche Empfehlung herausgegeben hat?

Am Ende meines Vortrages möchte ich darauf hinweisen, dass die Perspektive, die ich aufgerissen habe, trotz aller Bemühungen um eine möglichst umfassende Sichtweise beschränkt ist. Ich war zweimal als ADLK ins Ausland vermittelt und konnte daher die Erfahrungen, die BPLK oder Ortslehrkräfte an Auslandsschulen machen, nur unzureichend mit einbringen. Darüber hinaus gibt es von der ZfA vermittelte Fachberater und Fachschaftsberater, die an den sogenannten DSD-Schulen arbeiten, also staatlichen Schulen des Gastlandes, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Dieses Feld ist mir nur aus Erzählungen bekannt, ich kann die dort auftretenden Probleme und Herausforderungen daher nicht mit der nötigen Kompetenz

benennen. Trotzdem verdienen natürlich auch diese eine entsprechende wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Deshalb meine letzte Frage:

Frage 15: Mit welchen Problemen sehen sich Fachberaterinnen und Fachberater an DSD-Schulen konfrontiert, und welche Lösungsansätze lassen sich hierfür ermitteln?

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
mit den hier aufgeworfenen Fragen sind meines Erachtens die wichtigsten Felder benannt, auf denen wissenschaftliche Forschung zum Auslandsschulwesen betrieben bzw. fortgeführt werden sollte. Wir von der GEW erhoffen uns davon wesentliche Erkenntnisfortschritte und nicht zuletzt Ergebnisse, die zu einer nachhaltigen Verbesserung der Situation im Auslandsschulwesen führen können. Und natürlich sind wir selbst als akademisch ausgebildete Lehrkräfte weiterhin an einer engen Zusammenarbeit mit der Wissenschaft interessiert und gerne bereit, unsere Erfahrungen und Erkenntnisse einzubringen. Die vielen von uns gesammelten Berichte von Rückkehrer*innen warten auf ihre wissenschaftliche Auswertung. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.