Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

// INTERNATIONALES //

Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung

von Jutta Mägdefrau & Monika Wolff

Gefördert durch Max-Traeger-Stiftung

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Marlis Tepe (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Foto Titel: Manfred Brinkmann

April 2018

Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung

Jutta Mägdefrau & Monika Wolff

„Die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ist im Geschichtsbuch unseres Volkes ein fast unbekanntes Blatt."

Mit diesen Worten beginnt die Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes aus dem Jahre 1914 (zit. n. Kuchler 2016, S. 266), die sich mit dem deutschen Auslandsschulwesen beschäftigt (vgl. Kuchler 2016, S. 261). Um das zentrale Ergebnis des hier vorgestellten Forschungsreports vorweg zu nehmen: Diese Feststellung besitzt heute, gut 100 Jahre später, noch immer Gültigkeit. Dabei blickt das Deutsche Auslandsschulwesen seit der Gründung der ersten Deutschen Auslandsschule im Jahre 1569 in Stockholm auf mittlerweile rund 500 Jahre Geschichte zurück und gilt heute als eine wichtige Säule der deutschen Außenpolitik (vgl. ebd, S. 266). Trotz dieser offensichtlichen Relevanz deutscher Schulen im Ausland wurde der deutschen Auslandsschularbeit in der Forschung bislang kaum Beachtung geschenkt, sowohl aus historischer und bildungspolitischer als auch aus erziehungswissenschaftlich-psychologischer Perspektive.

Das von der Max-Träger-Stiftung geförderte Projekt „Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung" hat sich zum Ziel gesetzt, Arbeiten zu recherchieren und deren Befunde zu referieren, die dem empirischen Forschungsparadigma zuzurechnen sind. Es soll ein Überblick erarbeitet werden, der die Frage beantworten kann, ob wir heute eine Datengrundlage haben, die politisch-strukturelle Entscheidungen auf allen Ebenen von der Politik bis hin zur Einzelschulleitung als empirisch-evidenzbasierte Entscheidungen erscheinen lassen.

1. Problemstellung und Zielsetzung

Als „blinden Fleck" bezeichnet Adick (2013) treffend die Deutsche Auslandsschularbeit in der wissenschaftlichen Landschaft und Hayden und Thompson (2008) sprechen von einem „well-kept secret" in Bezug auf Internationale Schulen – eine Bezeichnung, die auch für die Forschung zum (deutschen) Auslandsschulwesen zutreffend zu sein scheint. Adick (2013) untermauert ihre „Diagnose" mit folgenden Aussagen (vgl. ebd., S.109):

- Publikationen zum deutschen Auslandsschulwesen sind allgemein Mangelware.
- Es gibt wenig wissenschaftliches Wissen zum Thema.
- Empirische Forschungen zum Thema sind kaum vorhanden.
- Explizit erziehungswissenschaftliche Forschungen sind noch seltener.
- Eine Beschäftigung speziell der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit dem Thema ist praktisch gar nicht zu erkennen.

Die Bedeutung der deutschen Auslandsschularbeit wird von politischer Seite stets hervorgehoben, dem steht aber – was gesicherte empirische Befunde angeht – eine relativ große Unsicherheit über zentrale Fragen der Auslandsarbeit gegenüber. Als Grundlage für politische Entscheidungen, gewerkschaftliche Interessenvertretung und Entwicklung der Auslandsschularbeit ist dieser Tatbestand zutiefst unbefriedigend. Ziel dieses Forschungsprojekts ist die Erarbeitung einer Datengrundlage für die wissenschaftliche Weiterbefassung mit den zentralen Zielen der Deutschen Auslandsschularbeit, den für die beteiligten Personen bedeutsamen strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit sowie die Untersuchung der Wirksamkeit des Systems Auslandsschulen.

Die Ziele des Projekts sind daher (a) das Erarbeiten eines Forschungsüberblicks, (b) das Identifizieren aller bereits vorliegenden empirischen Arbeiten zur DAS (Deutschen Auslandsschularbeit) und auch zur Auslandsschule anderer Länder, (c) das Zusammenstellen der zentralen Befunde und (d) das Identifizieren von Forschungsdesiderata.

2. Methodik und Datengrundlage

Da das Projekt auf die Erarbeitung eines Forschungsüberblicks zielt, wurden bei der Recherche alle Aspekte, die in Verbindung mit dem (deutschen) Auslandsschulwesen stehen, in den Blick genommen. Folgende Datenbanken wurden zur Recherche genutzt: FIS, Psyndex, ERIC, Web of Science, Opus und GESIS: sowiport. Zusätzlich wurde die Suche durch eine Google-Scholar-Recherche ergänzt.

Aufgrund der dürftigen Forschungslage zur deutschen Auslandsschularbeit wurde die Perspektive auf die internationale Forschungslandschaft ausgeweitet und ein Blick auf die Auslandsschularbeit anderer Nationen (z.B. Frankreich, Großbritannien, USA) sowie auf Internationale und europäische Schulen geworfen, da es sich auch hier jeweils um Erziehung und Bildung im internationalen, d.h. im grenzüberschreitenden Kontext handelt (vgl. Adick 2013, S.109). Aus diesem Grund fanden sowohl deutsche als auch englische Suchbegriffe Eingang in die Recherche: „Auslandsschulwesen“, „Auslandsschulen“, „Auslandslehrer“, „Auslandsentsendung Lehrer“, „(Deutsche) Auslandsschularbeit“, „Lehrerentsendung“, „Begegnungsschulen“, „Auslandsschuldienst“, „(German) Schools Abroad“, „contact schools“, „(American/British/French…) Overseas Schools“, „teachers abroad“.

Unter den deutschen Suchbegriffen lieferte lediglich der Begriff „Auslandsschule“ eine Vielzahl an Treffern (z.B. FIS: 921 Treffer), wobei die Mehrheit davon thematisch irrelevant war bzw. keine wissenschaftlichen Untersuchungen darstellte. Einen Großteil davon machen Berichte von Betroffenen aus. Bei den anderen Suchbegriffen belief sich die Trefferanzahl fast ausschließlich auf unter 50. Die englische Recherche ergab zwar mehr Treffer, aber auch hier liegen vergleichsweise wenige empirische Arbeiten vor. Das gesamte Forschungsfeld ist sehr unstrukturiert und wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse liegen nur inselhaft vor. Wie bereits Kuchler in seinem Überblick hervorhebt (vgl. Kuchler 2016), handelt es sich bei den Publikationen, die zum Auslandsschulwesen existieren, vornehmlich um deskriptive Berichte – meist von den Akteuren der Deutschen Auslandsschulen selbst verfasst und eher als Praxisberichte von den verschiedenen Standorten verfasst und nicht als wissenschaftliche Beiträge intendiert (z.B. Zeitschrift „Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland“ der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA); Jahrbücher der ZfA; Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland).

Folgende Bedingungen mussten die Treffer erfüllen, um in den Datenkorpus des Forschungsberichts aufgenommen zu werden: Es musste sich um eine empirische Studie (qualitativ oder quantitativ) handeln, die musste eine klar formulierte Fragestellung aufweisen, die Angabe von Stichprobe und Design sowie wissenschaftlich kontrollierbarer Methode war erforderlich. Die für eine Metaanalyse erforderlichen Kennwerte (*N*, *M*, *SD*, Effektstärken) wurden in den meisten Studien nicht angegeben, sodass die Erarbeitung einer Metaanalyse nicht möglich war. Zudem lagen hierfür auch zu den einzelnen Forschungsfragen zu wenige Studien vor. Die Anzahl an Treffern, die letztendlich Eingang in den Forschungsbericht gefunden haben, belief sich insgesamt auf 36. Die beiden vorliegenden Forschungsbereichte von Kuchler (2016) und Halicioglu (2015) wurden bei den Ergebnisdarstellungen ebenfalls einbezogen, soweit sie sich auf empirische Arbeiten beziehen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Treffer und informiert über die Art der Forschungsarbeiten (vgl. Tab. 1).

Art der Studie	Studien	Anzahl (N = 36)
Dokumentenanalysen	Mersch & Kühn (2014)	1
Explorative Fallstudien	Paulus (2011); Brüser-Sommer (2010); Eickelmann (2010); Sander & Admiral (2016); Pander (2015); Amodio (2015); Roskell (2013); Köhler (2012); [Keßler (2016)*]; Thompson & Walker (2004); Savva (2013)	10
Querschnittuntersuchungen	Klingebiel & Wolfmeyer (2014); Ketterer & Marsh (2001); Hug (1994); Hayden & Thompson (1995, 1997, 1998); Hayden, Rancic & Thompson (2000); Hayden, Thompson & Williams (2003); Zfa (2012); Hefferon (1997); Berman (1998); Mägdefrau & Genkova (2013, 2014); Odland & Ruzicka (2009); Hardman (2001); Mancuso, Roberts & White (2010); Mancuso, Roberts, White, Yoshida & Weston (2011); Desroches (2013); Areias (2016); Rifenbary (1998); Hrycak (2015); Cosco (2011); CBIE (2014); Schumacher & Dohrmann (2010); Black & Scott (1997)	25

*untersucht allerdings nur internationale Schulen in Deutschland

Tab. 1: *Überblick Treffer – empirische Arbeiten*

Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 2) zeigt die Stichprobengrößen der einbezogenen Studien. Durch den hohen Anteil von Studien mit qualitativen Fallstudiendesigns ergibt sich der große Anteil an Arbeiten mit sehr kleinen Stichproben. Bei einzelnen Studien wurde keine Stichprobengröße angegeben (sic!).

N	Zahl der Studien
< 50	10
51 – 100	4
101 – 500	13
501 – 1000	2
> 1000	4

Tab. 2: *Stichprobengrößen der Studien*

Stellt man die Anzahl der Studien zum deutschen Auslandsschulwesen (n=12) und die Anzahl internationaler Studien (n=22) gegenüber, überwiegen internationale Forschungsarbeiten, wobei einschränkend anzumerken ist, dass in der hier berichteten Recherche nur Studien einbezogen wurden, deren Befunde auf Englisch publiziert wurden. Die meisten dieser Studien aus dem englischsprachigen Raum beziehen sich auf das amerikanische Auslandsschulwesen.

Sortiert man die Forschungsarbeiten nach Jahren (vgl. Abb. 1), wird deutlich, dass Forschungsaktivitäten zum Auslandsschulwesen erst seit jüngster Zeit verstärkt vorliegen. Ca. 63% der vorliegenden Studien sind nach 2009 entstanden. Möglicherweise ist dieser Befund ein Spiegel gestiegenen Interesses an der Auslandsschularbeit und setzt sich in den nächsten Jahren fort.

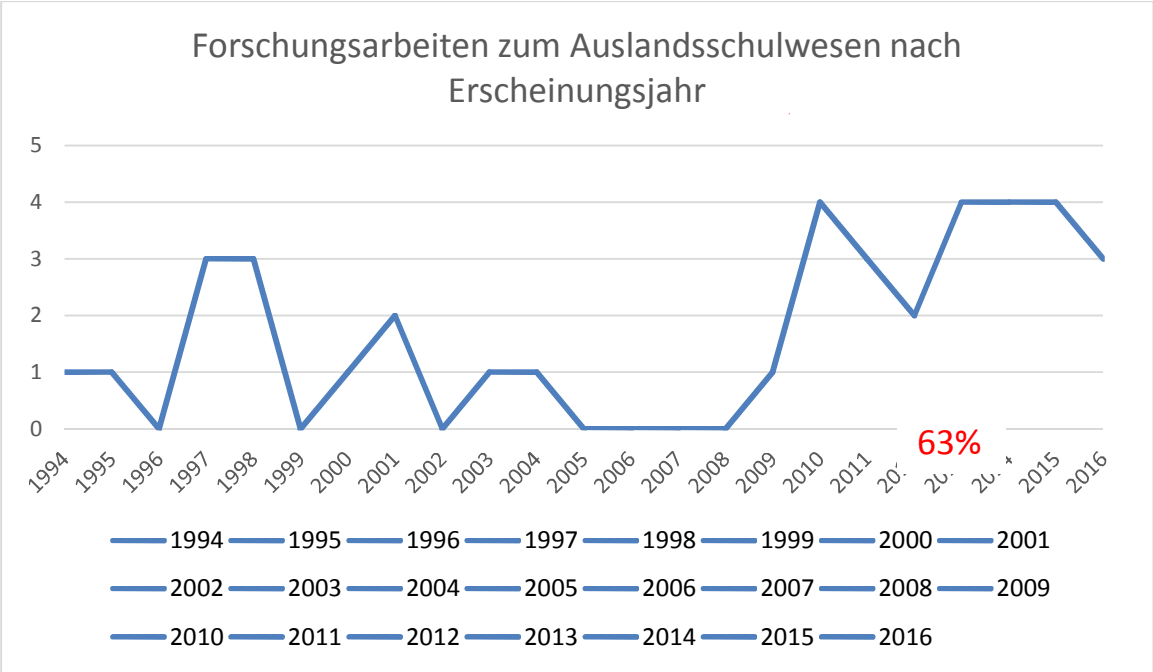

Abb. 1: *Forschungsaktivität zum Auslandsschulwesen seit 1994*

Um erste Forschungstendenzen aufzeigen zu können, wurden alle Arbeiten mit empirischer Fundierung berücksichtig, (zunächst) ungeachtet der Stichprobengröße bzw. Repräsentativität.

3. Befunde: Was wissen wir?

Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse lassen sich nun aus den Forschungsarbeiten ableiten? Was wissen wir? Man könnte auch treffender fragen: Was wissen wir nicht? Drei übergeordnete Forschungsthemen konnten mit dem vorliegenden Datenmaterial bearbeitet werden, wobei zu beachten ist, dass die berichteten Befunde (aufgrund der wenigen inhaltlich dem gleichen Thema verpflichteten Arbeiten) noch keine belastbaren Erkenntnisse darstellen, sondern lediglich Tendenzen bzw. erste Hinweise liefern.

1. Themenbereich Interkulturelle Begegnung: Was bedeutet „Internationale Bildung“? Welchen Stellenwert hat diese für die interkulturelle Begegnung? Findet eine (interkulturelle) Begegnung (als Ziel der Auslandsschularbeit) tatsächlich statt? Welche Rolle spielt die Berücksichtigung der einheimischen Sprache und Kultur in Bezug auf interkulturelle Begegnung?
2. Themenbereich: Gelingensbedingungen der Entsendung: Welche Faktoren haben einen Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen einer Lehrerentsendung?
3. Themenbereich Rückkehrer: Wie ergeht es den Auslandslehrkräften nach ihrer Rückkehr? Werden die im Ausland erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen genutzt?

3.1 Internationale Bildung und ihr Beitrag zur interkulturellen Begegnung

Mit der steigenden Anzahl an Auslandsschulen wurde der Begriff „Internationale Bildung“ zunehmend benutzt (vgl. Hayden & Thompson 1998, S.551), ohne allerdings eindeutig definiert zu werden: „a term that meant all things to some people and meant very little to many“ (Gellar, 1981). Zumeist wird internationale Bildung als förderliche Voraussetzung für interkulturelle Begegnung gesehen. Die ersten, die sich mit dieser Thematik näher beschäftigten, sind Hayden und Thompson (1997; 1998).

In einer quantitativen Querschnittstudie (N = 1489 Probanden) untersuchten die Autoren aus den USA aus Schüler- und Lehrersicht Faktoren, die eine internationale Bildung begünstigen. Die Forscher machen in ihren Analysen darauf aufmerksam, dass eine Schule, die den Begriff „international“ im Titel trägt, eine internationale Bildung nicht automatisch gewährleistet:

> „[…] not only do international schools not necessarily promote international education (in that they may well be promoting an essentially ‚national' education away from its home context) but that, equally, international education is not only to be found in international schools (since it may be promoted in some national schools committed to a broader perspective than the local). While helpful perhaps in separating the two concepts, such an approach also leads inevitably to a requirement to define the concept of international education" (Hayden, Thompson & Williams 2003, S.207f.).

Als wichtige Faktoren für eine interkulturelle Bildung an internationalen Schulen erachten sowohl die von der amerikanischen Forschergruppe befragten Schülerinnen und Schüler als auch die befragten Lehrkräfte kulturelle Vielfalt unter der Schülerschaft innerhalb der Schule, Lehrkräfte als Vorbilder für „internationale Einstellung“, den Kontakt zu anderen unterschiedlicher Kulturen außerhalb der Schule sowie den Lehrplan und das Beherrschen einer Zweitsprache.

Ob an internationalen Schulen interkulturelle Begegnung tatsächlich stattfindet, ist Gegenstand einer kleinen Zahl von Studien, die prüfen möchten, ob die Zielsetzungen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik durch die Auslandsschulen tatsächlich verwirklicht werden und die Schüler und Schülerinnen an diesen Schulen zu „world citizens“ ausgebildet werden. Begriffe wie „Partnerschaft“, „Austausch“ und „Dialog“, die in diesem Zusammenhang oft fallen, suggerieren eine ausgeglichene Beiderseitigkeit (vgl. Paulus 2011, S.28). Laut Mersch & Kühn (2014) wird der Aspekt „Förderung einer Kultur der Begegnung“ von 90% der Leitbilder der Deutschen Auslandsschulen aufgegriffen. Aber findet dieser gegenseitige (kulturelle) Austausch und eine kulturelle Durchdringung wirklich statt? Adick (2013) weist darauf hin, dass es durchaus möglich ist, „dass in transnationalen Bildungsräumen nicht unbedingt transkulturell gedacht und gehandelt wird, sondern recht ‚monokulturell' […]. Und die in diesem System handelnden Lehrpersonen, Schüler und Eltern können in ihren kulturellen Praktiken monokulturell agieren…“ (S.121). Das heißt also, nur weil eine deutsche Schule im Ausland liegt, muss es nicht zwangsläufig zu einer „Begegnung“ beider Kulturen (der deutschen und der des Gastlandes) kommen.
Die wenigen vorliegenden Studien hierzu lassen keine klare Tendenz erkennen. An der (einen!) von ihr untersuchten Schule konnte Paulus (2011) eine Begegnung beider Seiten und einen kulturellen Austausch nicht erkennen; sowohl unter den Lehrenden als auch unter den Schülern herrschten monokulturelle Praktiken vor, was dem Konzept einer Begegnungsschule entgegenstehe. In der in Italien durchgeführten Querschnittuntersuchung von Hug (1994) mit 207 Befragten gestaltet sich die Kontaktsituation zwischen zwei Kulturen positiver. Hug zielte in seiner Untersuchung darauf festzustellen, ob sich die kulturpolitischen Zielsetzungen für Begegnungsschulen in konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler widerspiegeln, was teilweise bestätigt werden konnte. Er schlussfolgert, dass die Schülerschaft der Auslandsschulen interkulturell gebildet sei, was sich durch harmonische Beziehungen und Freundschaften untereinander zeige. Paulus (2011) hingegen macht als Hauptgrund für die missglückte Begegnung an der untersuchten Auslandsschule die mangelnde Sprachkompetenz der deutschen Seite aus. Die Schüler und Schülerinnen seien nicht in der Lage, mit den einheimischen Kameradinnen und Kameraden (die die Mehrheit an den Auslandsschulen bilden) zu kommunizieren, weil sie die Sprache des Gastlandes im Unterricht nicht systematisch lernten. Hug

(1994) dagegen berichtet, dass die geknüpften Kontakte dazu beitrügen, dass sich die deutschen Schüler und Schülerinnen in ihrem Sprachverhalten und in ihrem Zugehörigkeitsgefühl der Sprache des Gastlandes zuwenden. Einerseits kann demnach Begegnung aufgrund der mangelnden Sprachkompetenz nicht stattfinden, andererseits führt der Kontakt zu einer Auseinandersetzung mit der Sprache der Einheimischen. Die Befunde von Paulus (2011) und Hug (1994) sind möglicherweise nur scheinbar widersprüchlich und weisen auf eine Interdependenz von Sprache und Chance auf Begegnung hin, der man sich konzeptionell stärker als bisher annehmen könnte.
Die Sprache scheint auch einer der Hauptgründe zu sein, warum oftmals die Begegnung unter den Lehrkräften nicht funktioniert. Paulus (2011) vermutet, dass die kurze Verweildauer der Lehrkräfte im Ausland dabei eine große Rolle spielt. Ihrer Interpretation zufolge sehen es die meisten Lehrkräfte nicht als lohnenswert, für die kurze Zeit die Anstrengung aufzubringen, eine neue Sprache zu erlernen. Vielmehr ließen sie sich in den common sense des eigenen Kollegiums und der „deutschen Community“ hineinziehen. Eine interaktive Kommunikation und Integration werde auf diese Weise nicht möglich. Die einheimischen Lehrer dagegen können kein Deutsch und fühlen sich oftmals diskriminiert aufgrund der finanziellen Unterschiede zu den Deutschen, was eine Begegnung wiederum erschwert.
Die Begegnungssituation in ihrer Untersuchung beschreibt Paulus (2011) als „verzerrt“ (S. 27), da die Minderheitenkultur/-sprache dominant an der Schule sei (Großteil der Schülerschaft bilden einheimische Kinder und Jugendliche) und die Mehrheitskultur/-sprache rezessiv. Das Hauptproblem dieser Situation sieht Paulus (2011) in der Forderung der deutschen Auslandsschularbeit verortet:

> „einerseits Begegnung mit den Kulturen der ‚Sitzländer‘ zu fordern, aber gleichzeitig die Konzentration auf die Verbreitung der deutschen Sprache und Bildungsinhalte zu legen. Damit werden faktisch die Landessprachen und die lokalen Bildungsinhalte für die deutschen Schüler/-innen unterlaufen. Die Begegnung erweist sich als leere Norm ohne Möglichkeit der Realisierung“ (S. 27).

Die Berücksichtigung der einheimischen Sprache spielt offensichtlich in Bezug auf die interkulturelle Begegnung eine gewisse Rolle. Ähnliche Hinweise lassen sich auch für die Berücksichtigung der Mehrheitskultur finden. Ketterer und Marsh (2001) untersuchten in ihrer Querschnittstudie die Wirkung des Systems ‚Amerikanische Auslandsschule‘ auf die Einstellungen und Ansichten von Schülern und Schülerinnen (N = 695) hinsichtlich Amerika. Im Zentrum der Untersuchung stehen dabei die Auslandsschulen in Lateinamerika. Dem Ziel nach sollen in amerikanischen Auslandsschulen Führungskräfte der Zukunft ausgebildet werden. Die USA möchten somit mit ihren Auslandsschulen einen direkten Einfluss auf die Ausbildung von Einstellungen der zukünftigen Führungskräfte von Lateinamerika nehmen. Unter den Befragten konnten sehr negative Einstellungen berichtet werden, wobei Mexiko eine Ausnahme bildete. Hier wurden signifikant positivere Einstellungen festgestellt. In der Diskussion ihrer Befunde führen die Autoren als möglichen Grund hierfür die stärkere Berücksichtigung der einheimischen Kultur und des nationalen Curriculums an Auslandsschulen in Mexiko an. Möglicherweise bewirkt diese verstärkte Berücksichtigung eine wahrgenommene Wertschätzung, die positivere Einstellungen begünstigt und somit bessere Bedingungen für eine Begegnung schafft.
Insgesamt stellt die interkulturelle Begegnung als Ziel der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ein bedeutsames Forschungsfeld dar, um Effekte der deutschen Auslandsschulen in Bezug auf interkulturelle Begegnung belastbar nachzuweisen. Allerdings liegen derzeit noch zu wenige Befunde für Schlussfolgerungen vor. Grundsätzlich bleiben mehr Fragen offen als beantwortet werden können: Gibt es einen konzeptuellen Konsens darüber, was interkulturelle Bildung an (deutschen) Auslandsschulen konkret bedeutet? Haben die Bildungsbemühungen Auswirkungen? Welche? Offensichtlich

spielt die Berücksichtigung der einheimischen Sprache und Kultur eine Rolle als Gelingensbedingung für politische Ziele. Ob dies auch für deutsche Auslandsschulen zutrifft, kann mit der aktuellen Forschungslage nicht belegt werden.

Sprache spielt aber auch noch in einem anderen Zusammenhang eine große Rolle. Die deutschen Lehrkräfte an der Auslandsschule stehen teilweise vor einer besonderen Herausforderung, denn sie müssen ihre Sachfächer als „deutschsprachigen Fachunterricht“ (DFU) unterrichten, weil bei den meisten Lernenden an den deutschen Auslandsschulen Deutsch nicht die Muttersprache ist (vgl. Cornelißen 2016, S. 305). Die meisten aus Deutschland entsandten Lehrkräfte sind dafür nicht ausreichend ausgebildet und viele sind sich auch nicht bewusst, was es heißt, Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache zu unterrichten, was Cornelißen zufolge oftmals zu einem „Praxisschock“ führe (vgl. ebd., S. 307) und somit einen Einfluss auf das Ge- bzw. Misslingen einer Lehrerentsendung haben könne. Auch in den vorliegenden Forschungsarbeiten konnten immer wieder Hinweise gefunden werden, dass das Unterrichten von Lernenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, von deutschen Lehrkräften, die dafür nicht ausreichend ausgebildet sind, problematisch sein kann. Dass Verbesserungsbedarf in diesem Bereich vorliegt, hat z.B. die Bund-Länder-Inspektion (2012) in einer Querschnittstudie bei 72 Befragten gezeigt, in der bei „Deutsch als Fremdsprache“ Defizite festgestellt wurden. Dieses Problem ist nicht nur im deutschen Auslandsschulwesen zu erwarten. In seinem Forschungsbericht zu Herausforderungen von Auslandslehrkräften – unabhängig von Schultyp, Ort und Nationalität – weist auch Halicioglu (2015) darauf hin, dass Lehrkräfte nicht ausreichend darauf vorbereitet seien, ihre Sprache als Zweitsprache zu unterrichten. Die Schulungen vorab bzgl. des Unterrichtens in einem anderen Land und in einer anderen Kultur seien generell unzureichend, denn es werde angenommen Lehren sei Lehren – unabhängig vom Land und der Kultur des Unterrichtens.

3.2 Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung

Die Sprache ist jedoch nur eine der Herausforderungen, denen Lehrkräfte bei der Entsendung gegenüberstehen. Sie müssen sich bei ihrem Auslandseinsatz einer Reihe von Herausforderungen stellen, die manchmal sogar zum Abbruch des Entsendungsvertrages oder zum Wechsel der Schule führen. Da dieser Bereich einer der wenigen ist, zu dem mehrere unterschiedliche Studien vorliegen, lassen sich bereits einige Hinweise ableiten, welche Faktoren dazu beitragen, ob ein Auslandseinsatz gelingt oder nicht. Dieser Thematik haben sich besonders die Arbeiten zu *teacher turnover and retention* der angloamerikanischen Forschungsliteratur zugewandt. In Deutschland bestehen dagegen weniger Forschungsaktivitäten in diesem Bereich (Mägdefrau & Genkova 2013; 2014).
Während *teacher turnover* den Wechsel von Auslandslehrern zwischen Schulen bzw. Schulsystemen meint (d.h. Verträge werden meist schon nach einem Jahr nicht mehr verlängert), beschreibt *teacher retention* das Verbleiben eines Auslandslehrers an der gleichen Schule für mehrere Jahre. Vorreiter auf dem Gebiet sind Odland und Ruzicka (2009) mit einer mixed-methods Querschnittstudie mit N = 281 Probanden sowie Hardman (2001) mit einer quantitativen Studie mit N = 30 Befragten, die Faktoren für das Verbleiben bzw. Verlassen einer Schule identifizieren wollten. In beiden Untersuchungen standen dabei an vorderster Stellte als Ursache für Abbrüche die Schulleitung bzw. organisatorische Bedingungen. Daneben wurde die Vergütung als sehr einflussreich identifiziert. Diese Befunde konnten in weiteren quantitativen Untersuchungen der Forschergruppe Mancuso, Roberts und White (2010) bzw. Mancuso et al. (2011) sowie von Desroches (2013) ebenfalls gefunden werden. Die Schulleitung bzw. Faktoren der Kategorie organisatorische Bedingungen haben offenbar die stärkste Einflusskraft bei der Entscheidung einer Lehrkraft zu gehen oder zu bleiben. Mancuso et al. (2011)

verweisen auf den praktischen Wert dieser Befunde, denn diese Faktoren können durch entsprechende Maßnahmen positiv beeinflusst werden und somit die *turnover*-Rate möglicherweise senken. Um Maßnahmen zur Senkung der Vertragsabbruchrate bzw. Erhöhung des *teacher retention* geht es auch in den Studien von Amodio (2015; Explorationsstudie, quantitativ, N = 31) und Areias (2016; Querschnitt, quantitativ, N = 268). Amodio (2015) untersucht den Einsatz von organisatorischen Bedingungen als Anreize zu bleiben. Die Bezahlung und finanzielle Zuschüsse scheinen dabei die einflussreichsten Anreize darzustellen. Areias (2016) dagegen geht davon aus, dass Lehrkräfte, die bei Entscheidungsfragen mehr Partizipationsgelegenheiten haben und die bei Führungsaktivitäten beteiligt sind, mit höherer Wahrscheinlichkeit an der Schule bleiben.

Auch unter den Befragten in Roskells Fallstudie mit 12 Probanden (2013) war einer der Hauptgründe für den Abbruch die Schulleitung. Allerdings beschäftigt sich die Studie von Roskell primär mit dem Übergang bzw. der interkulturellen Anpassung bei einer Auslandsentsendung, die ebenfalls zum Ge- bzw. Misslingen einer Entsendung beitragen kann. Alle befragten Auslandslehrkräfte haben bestimmte Emotionen und Verhaltensweisen eines Kulturschocks gezeigt. Eine gewisse Form des Kulturschocks scheint bei einer Auslandsentsendung Roskells zufolge unvermeidbar zu sein, wobei die arbeitsbezogene Anpassung schwerer fiel und zum Teil gar nicht stattfand (im Gegensatz zur nicht-arbeitsbezogenen Anpassung, die leichter gelang). Die arbeitsbezogene Anpassung war letztendlich bei den Befragten dominanter bei der Entscheidung zu bleiben oder zu gehen.

Ein weiterer Faktor, der das Ge- oder Misslingen einer Auslandsentsendung beeinflussen kann, ist vermutlich die kulturelle Nähe bzw. kulturelle Distanz des Gastlandes zum Herkunftsland. Mägdefrau und Genkova konnten in ihrer Querschnittstudie mit N = 426 befragten Auslandslehrkräften (2014) aufgrund der Stichprobengröße nicht mit Sicherheit die Annahme bestätigen, dass die Anpassungsleitungen und auch die arbeitsbezogenen Belastungen umso höher sind, je distanter die Kultur des Gastlandes ist. Die Mittelwerttendenzen wiesen zwar in die hypothetische angenommene Richtung, aber die Teilstichproben für die verschiedenen Entsendungsregionen wurden zu klein, um varianzanalytisch belastbare Befunde abzuleiten. Auch Pander (2015) stellt in ihrer qualitativen Fallstudie mit 14 Familien, darunter vier Lehrerfamilien fest, dass es Gastländer mit einer subjektiv größeren oder geringeren „Passung“ im Empfinden der Befragten gibt. Allerdings spielt wohl auch die Verweildauer eine entscheidende Rolle: Wegen der befristeten Entsendungsdauer war die Bereitschaft und auch die Gelegenheit bzgl. einer Anpassung an die Gastländer bei der Mehrheit der Befragten reduziert. Pander (2015) kommt zu dem Schluss, dass je geringer die Entsendungsdauer und je weniger sich das Gastland vom Herkunftsland unterscheidet, desto geringer die Integrationsschwierigkeiten im Land seien und in der Folge auch bei der Rückkehr.

Mägdefrau und Genkova (2013) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass die Motive für einen Auslandsschuldienst Auswirkungen auf das Ge- bzw. Misslingen der Lehrerentsendung haben können. Sie unterschieden zwischen Pull-Motiven (Gründe zu gehen liegen im Ausland; „es zieht mich fort“) und Push-Motiven (Gründe zu gehen liegen im Inland; „es treibt mich fort“) sowie intrinsischen und extrinsischen Motivationslagen. So konnten die Autorinnen bei Personen mit einer günstigen Motivlage („intrinsisch-Pull“) ein höheres Arbeitsengagement sowie positivere arbeitsbezogene Emotionen feststellen. Bei Personen mit eher ungünstigen Motiven („extrinsisch-Push“) konnten höhere berufliche Belastungen (höhere Arbeitsunzufriedenheit, höheres Kontrolliertheitserleben, höhere Arbeitsüberforderung) ausgemacht werden. Auch Pander (2015) weist darauf hin, dass die Motivation für eine Ausreise ausschlaggebend für den Entsendungsverlauf sein könne. Diese Befunde ließen sich dazu nutzen, Motive für den Auslandsschuldienst einer begleiteten Reflexion zu unterziehen, bspw. in den vorbereitenden Schulungen der ZfA.

3.3 Rückkehrerstudien

Bereits 1981 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einen Beschluss über die Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrkräfte, der 2001 um den Aspekt der Internationalisierung von Unterricht und Schule erweitert wurde[1]. Diese Vereinbarung stellte einen „Appell an Lehrer und innerdeutsche Verwaltungen zugleich [dar], im Ausland gewonnene Erfahrungen, spezielle Kenntnisse und Einsichten in das öffentliche Leben, in Schulen und Unterricht hierzulande zum Nutzen internationaler Begegnung einzubringen und hierfür pädagogischen Spielraum und institutionelle Angebote bereitzuhalten“ (Petry 2013, S. 61f.). Dass diese Empfehlungen tatsächlich umgesetzt und berücksichtig werden, ist fraglich. Für viele der entsandten Lehrkräfte stellt sich erst die Rückkehr als Schockerlebnis dar. Die meisten von Panders (2015) Befragten gaben an, dass sie die Rückkehr nach Deutschland gegenüber der Ausreise als größere Herausforderung erlebt haben. Sie erfuhren nur mangelnde Anerkennung des Geleisteten seitens des beruflichen und privaten Umfelds und die Rückkehr fand ohne ausreichende Unterstützung des beruflichen und sozialen Umfeldes statt. Außerdem nutzen die meisten Arbeitgeber die im Ausland erworbenen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter nicht und sehen auch keine Notwendigkeit, die Rückkehr speziell zu unterstützen. Für den Bereich des Auslandsschulwesens wäre dies noch genauer zu überprüfen, da in Panders Untersuchung nicht nur Lehrerfamilien befragt wurden. Hinweise aus britischen Forschungsarbeiten ergeben ein relativ negatives Bild. In der Untersuchung von Black und Scott (1997) gaben die 51 Befragten an, dass die Schulleitungen der einheimischen Schulen von Auslandsschulen wenig Kenntnis hatten und ihre Auslandserfahrungen bestenfalls als irrelevant für das Unterrichten im Heimatland sahen. Erworbene Kompetenzen und Erfahrungen wurden weder geschätzt noch genutzt. Daneben erfuhren die Befragten die durch den Auslandsaufenthalt entstandenen Wissenslücken als benachteiligend nach der Rückkehr. Zu ähnlichen Befunden kam Hrycak (2015) in einer mixed-methods Querschnittstudie mit N=90 Befragten). Auch hier gaben die Lehrkräfte an, dass die Rückkehr schwierig war und sie das Gefühl hatten, den Anschluss verloren zu haben und mit den Kollegen nicht mithalten zu können.

4. Skizzierung eines Forschungsrahmenplans zum Deutschen Auslandsschulwesen

Insgesamt konnten drei Forschungsstränge festgestellt werden, denen die Forschungsarbeiten zugeordnet werden konnten:

I. Interkulturelle Begegnung
- interkulturelle/internationale Bildung
- Sprache und Kultur (des Gastlandes)

II. Lehrerentsendung - Gelingensbedingungen
- DaZ/DaF; DFU
- Schulleitung/organisatorische Bedingungen *(teacher turnover and retention)*
- interkulturelle Anpassung/kulturelle Distanz
- Motive für die Ausreise

III. Rückkehreraspekte
- Nutzung der Erfahrung und Kompetenzen zurückgekehrter Lehrkräfte

1 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_12_06-Nutzung-Erfahrung-Lehrer-Ausland.pdf

Welches generelle Bild von der Forschungslandschaft zum (deutschen) Auslandsschulwesen ergibt sich aus diesen Ausführungen? Insgesamt lässt sich das Auslandsschulwesen nach wie vor als „Desiderat der Forschung“ (Kuchler 2016, S. 263) bezeichnen. Das betrifft nicht nur das deutsche Auslandsschulwesen. Die Recherche zur Auslandsschularbeit anderer Länder hat gezeigt, dass eine Vielzahl von Ländern Auslandsschulen unterhalten (z.B. Großbritannien, Frankreich, Österreich, Japan, Schweiz, USA, Kanada, Australien). Jedoch stammen Forschungen aus dem internationalen Raum fast ausschließlich aus den USA. Die eigenartige Forschungszurückhaltung im Bereich dieses stark politisch inspirierten Sonderfalls „Auslandschulen“ in nationalen Bildungssystemen ist also keinesfalls nur ein deutsches Phänomen. Die Mehrheit der existierenden Forschungsarbeiten (63%, s. oben) ist erst in den letzten sechs Jahren entstanden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass viele der Studien mit dem Hinweise beginnen, dass Forschung in diesem Bereich kaum vorhanden ist. Aber auch von den vorhandenen Studien lassen sich keine gesicherten Erkenntnisse ableiten, da - typisch für ein junges Forschungsfeld - viele Studien eher explorativen Charakter aufweisen und teilweise auch methodische Schwächen erkennen lassen, weshalb die Validität mancher Studien fraglich erscheint. Aufgrund der fehlende Repräsentativität durch viele nur kleine Stichproben können die Befunde in den entsprechenden Forschungsarbeiten nur bedingt verallgemeinert werden. Auch die Inselhaftigkeit der Themen (teilweise nur eine Studie pro Subthema) machen eine Generalisierung von Befunden unmöglich.

Um aussagekräftigere Befunde erhalten zu können, wäre es sinnvoll, sowohl begonnene Forschungsthemen weiterzuverfolgen als auch noch nicht betretene Pfade zu erschließen. Die Ziele, die mit der deutschen Auslandsschularbeit verfolgt werden, sind klar formuliert. Inwieweit diese tatsächlich umgesetzt werden, ist jedoch nicht so klar. Dies betrifft zum einen die interkulturelle Bildung. Studien in diesem Bereich müssten die Effekte Deutscher Auslandsschularbeit auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen, ihre Einstellungen und Überzeugungen sowie deren Karrierewege untersuchen. Unter welchen Bedingungen gelingen interkulturelle Bildungsprozesse? Dabei wären auch die Effekte der Berücksichtigung der einheimischen Sprache und Kultur auf das Ausmaß an Begegnung näher zu untersuchen. Daneben bedarf es Längsschnittstudien um längerfristige Entwicklungen aufzeigen zu können. So ließen sich beispielweise Schülerkarrieren deutscher Auslandsschulen vergleichen, um festzustellen, ob es sich bei (deutschen) Auslandsschulen tatsächlich um eine internationale Elitebildung handelt.

Aus den berichteten Forschungsbefunden lassen sich Hinweise erkennen, dass Auslandslehrkräfte mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert werden, die bis zu einem Abbruch der Entsendung führen können. Als zweite Forschungslinie müssten also die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen weiterverfolgt werden. Um die Entsandten besser unterstützen zu können, bedarf es an gesicherten Erkenntnissen, was zu einem Gelingen des Auslandseinsatzes beiträgt. Weitere Studien könnten die interkulturelle Anpassung der Auslandslehrkräfte genauer erforschen und die Rolle der kulturellen Distanz dabei berücksichtigen. Welche Ursachen führen zu Vertragsabbrüchen? Welche Bedeutung hat dabei die Schulleitung? Besonders sinnvoll wären Studien, die die Arbeitssituation und die berufliche Zufriedenheit dem Inlandsschulwesen gegenüberstellen, um ein Vergleichsmaß zu haben.

Die Ziele, die mit der deutschen Auslandsschularbeit verfolgt werden, sind erst vollends erfüllt, wenn die im Ausland erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen im Inland entsprechend genutzt werden (vgl. KMK, 2001). Erste Hinweise (aus dem internationalen Raum) deuten darauf hin, dass das nicht der Fall ist. Hierzu müssten die Erfahrungen der Zurückgekehrten systematisch empirisch erfasst

werden, um mit Sicherheit sagen zu können, wie es den ehemaligen Auslandslehrkräften nach ihrer Rückkehr in Heimatland ergangen ist. (Wie) Können die Kompetenzen von Rückkehrern für Schulentwicklungsprozesse im Inland genutzt werden? Welche Effekte sind davon zu erwarten?

Neben dieser Vertiefung bereits betretener Pfade, eröffnen aber gerade die Leerstellen in den berichteten Befunden interessante und wichtige Forschungslinien. Am meisten verwundert, dass der Unterricht selbst ein vollkommen unerforschtes Gebiet ist. Nun kann man sagen, dass der Unterricht auf deutschen Lehrplänen beruht und die Effekte der 16 deutschen Lehrerbildungssysteme dem pädagogischen Handeln der Lehrkräfte zugrundeliegen. Aber würde das nicht unterstellen, dass es tatsächlich keine Rolle spielt, in welchem Kontext sich der Unterricht vollzieht? Einflussreiche Modelle schulischen Lernens (z.B. das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke 2007) postulieren einen erheblichen Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen auf den *outcome* von Unterricht. Warum fehlen dann Studien zum Unterricht an deutschen Auslandsschulen, den subjektiven Unterrichtstheorien der Lehrkräfte, ihren Bewältigungsstrategien im Umgang mit (kultureller) Vielfalt? Was geschieht im Unterricht an Auslandsschulen, mit welchen Wirkungen. Unterscheidet sich der Unterricht an den deutschen Auslandsschulen von dem an Inlandsschulen? Worin? Warum? Welche Effekte hat die Klassenkomposition? Gibt es Interaktionen zwischen Entsendungsmotivationen der Lehrkräfte und ihrem Unterrichtshandeln?

Methodisch wären neben weiteren qualitativen Studien zum Aufschluss über subjektive Theorien und Bewältigungsstrategien der Handelnden dringend längsschnittliche, vergleichende Untersuchungen und repräsentative Studien mit größeren Stichproben geboten. Zum heutigen Tage wissen wir noch nicht viel, das empirisch ausreichend gesichert ist. Aber nicht nur der steigende Bedarf an Auslandsschulen durch eine zunehmend mobile Belegschaft in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt macht es notwendig, den Auslandsschulen mehr Beachtung zu schenken. Das in ihnen liegende Potenzial für die Bildung von „world citizens“ verdient es, untersucht und sichtbar gemacht zu werden, um das Auslandsschulwesen von einem „well kept secret“ zu einem Katalysator internationaler Verständigung zu machen.

5. Literatur

Adick, C. (2013). Deutsche Auslandsschularbeit - Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? In AGAL (Ed.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit* (pp. 109–122).

AGAL (Ed.) 2013. *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit.*

Amodio, M. J. (2015). *The role of incentives on teacher intentions to re-sign in American overseas schools in Europe* (Dissertation). Lehigh University.

Areias, S. M. (2016). *Supports for Teacher Leadership: Teachers‘ Perceptions in American-Sponsored Overseas Schools in Africa* (Dissertation). Lehigh University.

Auswärtiges Amt. (2016). Deutsche Auslandsschulen - Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. Retrieved from http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Themen/KulturDialog/04_Schulen/ Uebersicht_node.html (zuletzt 28.06.2017)

Berman, B. T. (1998). *Barriers to Upward Mobility in International Schools for Women Administrators*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Black, D. R., & Scott, W. A. H. (1997). Factors affecting the employment of teachers returning to the United Kingdom after teaching abroad. *Educational Research*, *39*(1), 37–64. https://doi.org/10.1080/0013188970390103

Brüser-Sommer, E. (2010). *Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur- und Wirkungsanalyse* (Dissertation). Technische Universität Dortmund.

Bundesverwaltungsamt. (o. J.). Auslandsschularbeit. Retrieved from http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/ Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/node.html (zuletzt 28.06.2017)

Bunnell, T. (2016). Teachers in international schools: a global educational 'precariat'? *Globalisation, Societies and Education*, *14*(4), 543–559.

CBIE Canadian Bureau for International Education. (2014). Canada's schools abroad: Expanding the Pathways. *CBIE Market Reports*. (1).

Cornelißen, H.-J. (2016). Geschichte an deutschen Auslandsschulen unterrichten - was ist anders? *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *67*(5/6), 304–310.

Cosco, L. (2011). Canadian overseas schools - A unique approach to the export of Canadian education.

Desroches, S. M. (2013). *Exploring Teacher Turnover in American-Accredited Schools in South America* (Dissertation). Lehigh University.

Eickelmann, B. (2010). Das Globale-Schule-System – eine Handlungsalternative im Distance Learning für das deutsche Auslandsschulwesen. Retrieved from https://scholar.google.de/scholar?hl=de&q=Das+Globale-Schule-System+%E2%80%93+eine+Handlungsalternative+im+Distance+Learning+f%C3%BCr+das+deutsche+Auslandsschulwesen&btnG=&lr=

Fail, H., Thompson, J., & Walker, G. (2004). Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education*, *3*(3), 319–338. https://doi.org/10.1177/1475240904047358

Gellar, C. A. (1981). International Education: Some Thoughts on What It Is and What It Might Be. *International Schools Journal*, *1*, 21–26.

Halicioglu, M. L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education*, *14*(3), 242–257. https://doi.org/10.1177/1475240915611508

Hardman, J. (2001). Improving recruitment and retention of quality overseas teachers. In S. Blandford & M. Shaw (Eds.), *Managing International Schools* (pp. 123–135).

Hayden, M. C., Rancic, B. A., & Thompson, J. J. (2000). Being International: Student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education*, *26*(1), 107–123. https://doi.org/10.1080/030549800103890

Hayden, M. C., & Thompson, J. J. (1995b). Perceptions of international education: A preliminary study. *International Review of Education*, *41*(5), 389–404.

Hayden, M. C., & Thompson, J. J. (1997). Student Perspectives on International Education: A European dimension. *Oxford Review of Education*, *23*(4), 459–478. https://doi.org/10.1080/0305498970230403

Hayden, M. C., & Thompson, J. J. (1998). International education: Perceptions of teachers in international schools. *International Review of Education*, *44*(5/6), 549–568. https://doi.org/10.1023/A:1003493216493

Hayden, M., Thompson, J., & Williams, G. (2003). Student Perceptions of International Education Stitle a Comparison by Course of Study Undertaken. *Journal of Research in International Education*, *2*(2), 205–232. https://doi.org/10.1177/14752409030022005

Hayden, M. C. & Thompson, J. J. (1995a). International Schools and International Education: A Relationship Reviewed. *Oxford Review of Education*, *21*(3), 327–345.

Hayden, M. C. & Thompson, J. J. (2008). *International schools: Growth and influence*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Hefferon, D. D. (1997). Adjusting to U.S. College Life: The Experiences of American Overseas School Graduates. *College Board Review*, *32*(182), 22.

Helmke, A, (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Online verfügbar unter https://www.bildung.koeln.de/ imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf. Zuletzt 2.11.2017

Hrycak, J. (2015). Home and away: An inquiry into home-based and overseas teacher perceptions regarding international schools. *Journal of Research in International Education*, *14*(1), 29–43. https://doi.org/10.1177/1475240915573136

Hug, K. R. (1994). *Bikulturelle Erziehung. Eine empirische Studie der Effekte bei Schülern der Deutschen Schule Rom*: Waxmann Verlag.

Keßler, C. (2016). Migrationsgeschichten, Anwahlmotive und Distinktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern einer Internationalen Schule. In H.-H. Krüger, C. Keßler, & D. Winter (Eds.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (pp. 167–189). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13162-3_8

Ketterer, J. J., & Marsh, G. E. (2001). Impact of U.S. Overseas Schools in Latin America on Political and Civic Values Formation. *Education Policy Analysis Archives*, *9*(1).

Kiper, H. (2013). Die "Arbeitsstelle Deutsche Auslandsschularbeit" an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg in der globalen Welt - einige schultheoretische Überlegungen. In M. Egenhoff & P. H. Stoldt (Eds.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (pp. 199–214). Münster: Aschendorff.

Klingebiel, T., & Wolfmeyer, A. (2014). *Wertvoll für die Welt, wertvoll für Deutschland: Studie zum Public Value der deutschen Auslandsschulen*. Berlin.

KMK. (2001). Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte: Beschluss der KMK vom 06.12.2001. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_12_06-Nutzung-Erfahrung-Lehrer-Ausland.pdf

Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Krüger, H.-H., Keßler, C., & Winter, D. (Eds.). (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kuchler, C. (2016). Deutsche Visitenkarten in der Welt. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *67*(5/6), 261–271.

Kühn, S. M. & Mersch S. (2015). Deutsche Schulen im Ausland: Strukturen - Herausforderungen - Forschungsperspektiven. *DDS - Die Deutsche Schule*, *107*(2), 193–202.

M. Egenhoff, & P. H. Stoldt (Eds.). (2013). *Deutsche Lehrer im Ausland: Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit*. Münster: Aschendorff.

Maaß, K.-J. (Ed.). (2005). *Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.

Mägdefrau, J., & Genkova, P. (2013). Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes: Eine empirische Studie. *Deutsche Lehrer im Ausland*, *60*.

Mägdefrau, J., & Genkova, P. (2014). Der Zusammenhang von kultureller Distanz, kultureller Anpassung und beruflichem Belastungserleben: Eine Studie zum Gelingen der Entsendung von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen. *PAradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik - Empirische Forschung zu Schule und Unterrricht*, *2013/2014*(5), 68–84.

Mancuso, S. V., Roberts, L., & White, G. P. (2010). Teacher retention in international schools: The key role of school leadership. *Journal of Research in International Education*, *9*(3), 306–323. https://doi.org/10.1177/1475240910388928

Mancuso, S. V., Roberts, L., White, G. P., Yoshida, R. K., & Weston, D. (2011). Strategies to Improve Teacher Retention in American Overseas Schools in the Near East South Asia Region: A Qualitative Analysis. *Journal of School Leadership*, *21*(6), 818–844.

Mersch, S., & Kühn, S. M. (2014). Das deutsche Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld empirischer Bildungsforschung. *Deutsche Lehrer im Ausland*, *61*(1), 9–17.

Meyer-Engling, B. (2013). "Ich bin ein richtiges Kind der Deutschen Schulen.": Alumniarbeit: Qualität des Auslandsschulwesens sichtbar machen. In M. Egenhoff & P. H. Stoldt (Eds.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (pp. 231–235). Münster: Aschendorff.

Müller, B. (1996). *Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalsozialismus vor dem Ersten Weltkrieg* (Dissertation), Würzburg.

Odland, G., & Ruzicka, M. (2009). An investigation into teacher turnover in international schools. *Journal of Research in International Education*, *8*(1), 5–29. https://doi.org/10.1177/1475240908100679

Pander, C. (2015). *Rückkehr in ein fremd gewordenes Land: Erfahrungen deutscher Familien mit einer Auslandsentsendung*. Frankfurt am Main: Campus Frankfurt / New York.

Paulus, C. (2011). "Begegnung findet eigentlich nicht statt." Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *34*(2), 24–29.

Petry, L. (2013). Rückkehreraspekte. In M. Egenhoff & P. H. Stoldt (Eds.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (pp. 61–67). Münster: Aschendorff.

Rifenbary, D. (1998). School counsellors in American-sponsored overseas schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *20*, 37–44.

Roskell, D. (2013). Cross-cultural transition: International teachers' experience of 'culture shock'. *Journal of Research in International Education*, *12*(2), 155–172. https://doi.org/10.1177/1475240913497297

S. Blandford, & M. Shaw (Eds.). (2001). *Managing International Schools.*

Sander, A. E., & Admiraal, W. (2016). German schools abroad: Hotspots of elite multilingualism? *Journal of Research in International Education*, *15*(3), 224–237. https://doi.org/10.1177/1475240916669030

Savva, M. (2013). International schools as gateways to the intercultural development of North-American teachers. *Journal of Research in International Education*, *12*(3), 214–227. https://doi.org/10.1177/1475240913512589

Schraut, A. (2013). Ungewöhnliche Einsatzorte als Herausforderung: Deutsche Schulen im Ausland. *Grundschulzeitschrift*, *27*(268.269), 8–9.

Schumacher, E., & Dohrmann, C. (2010). (Bildungs-)übergänge ins Ausland. Erste Einsichten am Beispiel Deutschland/Singapur. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *30*(4), 390–405.

Stoldt, P. H. (2013). Standorte oder Einsatzorte - eine Frage der Perspektive. In M. Egenhoff & P. H. Stoldt (Eds.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (pp. 28–36). Münster: Aschendorff.

Wacker, A. (2017). Das Auslandsschulwesen unserer Nachbarn: Ein Blick nach Frankreich und in die Schweiz. *Begegnung*, *38*(1), 14–16.

Waibel, J. (2010). *Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches* (Dissertation).

Winter, K. (2005). Ein Erfolgsmodell - Deutsche Schule im Ausland. In K.-J. Maaß (Ed.), *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis* (1st ed., pp. 171–183). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.

Wolfmeyer, A. (2014). Standortbestimmung in der Gesellschaft. *Deutsche Lehrer im Ausland*. (3), 204–207.

ZfA. (2012). Deutsche Schulen - Strategien und Struktur: Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2012. Retrieved from https://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/Publikationen/BLI-Bilanz2012.pdf?__blob=publicationFile&v=2