

// KULTUR UND BILDUNGSARBEIT IM AUSLAND //



Interkulturalität und Demokratie

Dokumentation zur 21. Fachtagung der GEW-Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer und der Heimvolkshochschule Mariaspring 2016

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: agal@gew.de

www.gew.de

Texte: Iris Köhler-Fritsch, Fatima Chahin-Dörflinger, Cornelia Pieper, Sebastian Kukuk,
Jutta Mägdefrau, Sanem Kleff

Titelfoto: Kennenlernspiel zu Tagungsbeginn

Redaktion: Harald Binder, Iris Köhler-Fritsch, Wolfgang Reinert, Manfred Brinkmann

Gestaltung: Manfred Brinkmann

Fotos: Johanna Zander

Druck: GEW Hauptvorstand

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 4 |
| <hr/> | |
| Grußwort | 6 |
| <hr/> | |
| Drei Jahre Auslandsschulgesetz und mehr | 7 |
| <hr/> | |
| Schulleitungshandeln an deutschen Schulen im Ausland – Ergebnisse einer Interviewstudie | 10 |
| <hr/> | |
| Weltbürgertum als Ziel der Lehrerbildung: Potenziale durch universitäre Internationalisierungskonzepte und Auslandsschularbeit? | 18 |
| <hr/> | |
| Interkulturalität und Demokratie | 26 |
| <hr/> | |
| Arbeitsgruppenergebnisse | 32 |
| <hr/> | |
| Rückkehrberichte | 42 |
| <hr/> | |

Vorwort

Iris Köhler-Fritsch

// Unter dem Thema „Interkulturalität und Demokratie“ veranstaltete die Arbeitsgruppe AuslandslehrerInnen (AGAL) der GEW vom 18. bis 22. November 2016 in Mariaspring bei Göttingen ihre 21. Fachtagung zur deutschen schulischen Arbeit im Ausland. Den rund 40 TeilnehmerInnen bot sich ein buntes Bild von erhellenden Vorträgen, Diskussionen in Arbeitsgruppen und den Präsentationen der RückkehrerInnen, die von ihren schulischen Erfahrungen aus allen Teilen der Welt berichteten. //

Können RückkehrerInnen aus der schulischen Arbeit im Ausland zur Interkulturalität und Internationalität der Schulen in Deutschland beitragen?

Mit dieser Fragestellung beschäftigte sich Prof. Dr. Anatoli Rakhkochkine von der Universität Erlangen-Nürnberg in seinem spannenden Vortrag. Die Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis seien sehr reichhaltig und deshalb seien Austauschforen wie diese Tagung sehr wichtig für beide Seiten. Denn die Wissenschaft verfüge über die Fragestellungen, kaum aber über den „Feldzugang“. Sei der Lehrerberuf bis vor Kurzem überwiegend national orientiert gewesen, würden die heutigen LehramtsstudentInnen aufgefordert, internationale Erfahrungen zu machen. Während die AuslandslehrerInnen lange Zeit die einzigen gewesen seien, die internationale Erfahrungen mitbrachten, sei heute Interkulturalität im Anforderungsprofil für Lehrkräfte enthalten.

Drei Jahre Auslandsschulgesetz

war das Thema von Frau Cornelia Pieper (FDP), die als Staatsministerin die Ausarbeitung dieses Gesetzes maßgeblich vorangetrieben und mitverantwortet hat und die heute die Bundesrepublik Deutschland als Generalkonsulin in Danzig vertritt. Sie berichtete ausführlich und begeistert von den Fortschritten deutsch-polnischer Zusammenarbeit gerade im Bildungsbereich. Das Auslandsschulgesetz (ASchulG) sei ein wichtiger Schritt zur Rechtssicherheit der Schulen im Ausland. Aber es sei an der Zeit, das Gesetz nicht nur zu evaluieren, sondern auch zu reformieren. „Ich finde die Idee eines Auswärtigen Schulamtes hervorragend“. Mit diesem Satz traf Frau Pieper ins Zentrum der AGAL-Arbeit – ist doch diese Forderung der AGAL, deren Verwirklichung viele strukturelle Probleme lösen würde, mehr als 25 Jahre alt.

Der „Global Citizen“ als Ziel von Bildung und Hochschulbildung

Dieses Ziel stellte Frau Prof. Dr. Jutta Mägdefrau von der Universität Passau in das Zentrum ihres Vortrages zum Thema Interkulturalität in der Lehrerbildung. Sie begann mit einem Zitat des Generalsekretärs des DAAD, Christian Bode: „In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten.“

Daran fehlt es komplett (...). Die Zocker dieser Welt (...) waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. (...) Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines Global Citizen sein“. Das Fundament für den „Global Citizen“, so Frau Prof. Mägdefrau, müsse in der Schule gelegt werden. Dafür seien global kompetente Lehrer notwendig, denn der regionale Raum, für den LehrerInnen ausgebildet werden, sei längst internationalisiert.

Beitrag zum Aufbau der Zivilgesellschaft

Mit seinen Forschungsergebnissen zum Thema Schulleitungshandeln an den Deutschen Auslandsschulen, die er durch qualitative Interviews gewonnen hatte, lenkte Sebastian Kukuk noch einmal den Blick auf Ergebnisse der AGAL Tagung von 2014 unter dem Motto „Leiden an Leitung“ und bestätigte viele der dort gewonnenen Erkenntnisse. Einmischen: ja bitte! – So könnte man das europaweite Netzwerk von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage überschreiben, das von der Projektleiterin Sanem Kleff vorgestellt wurde. Es bietet Kindern und Jugendlichen im strukturellen Rahmen von Schule die Möglichkeit, ihren Beitrag zum Aufbau einer Zivilgesellschaft zu leisten und gemeinsam gegen jede Form von Diskriminierung einzustehen. Die Bedeutung der „Richtlinie für die Gewährung von Zuwendungen an Lehrkräfte im Auslandsschuldienst“ für ADLK und BPLK hob der Leiter der ZfA, Joachim Lauer hervor, was bei allen Anwesenden auf Zustimmung stieß. Im Hinblick auf das Problem der Personalvertretung wies er darauf hin, dass die Deutschen Auslandsschulen den nationalen Gesetzen des Sitzlandes unterliegen und deshalb nicht mit einem übergreifenden Personalvertretungsrecht in das nationale Recht eingreifen können.

Vielfältige Erfahrungen im Auslandsschuldienst

Eine wichtige Besonderheit unserer AGAL-Tagung war – wie immer – eine breite Palette von Berichten von RückkehrerInnen, die jedes Mal einen lebendigen Einblick in die Erfahrungen geben, die unsere KollegInnen im Auslandsschuldienst sammeln. Dieses Mal kamen die Berichte u. a. aus Caracas (Venezuela), Guatemala, Sao Paulo (Brasilien), Hurghada (Ägypten), Georgien, Alamogordo (USA), China, Hongkong, Saudi-Arabien und Santa Cruz de Teneriffe (Spanien). Und eine weitere Besonderheit ist die aktive Beschäftigung der TeilnehmerInnen der Tagung in Arbeitsgruppen mit speziellen aktuellen Fragen des Auslandsschulwesens, dieses Mal zu folgenden Themen: ‚Demokratie an Deutschen Auslandsschulen‘, ‚Demokratie an DSD-Schulen‘, ‚Konflikte und Interkulturalität‘, ‚Was müssen Lehrkräfte über deutsche Außenpolitik wissen? ‚und ‚Wissenschaftliche Fragestellungen zur Auslandsschularbeit‘.

Grußwort

Fatima Chahin-Dörflinger

Sehr geehrte Tagungsteilnehmerinnen
und Tagungsteilnehmer,
sehr geehrter Herr Brokmeier,
lieber Günther Fecht,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

vor zwei Jahren war ich zum ersten Mal als
Vertreterin des Vorstands des Verbandes Deutscher
Lehrer im Ausland (VDLiA) hier in Mariaspring zur
Fach- und Rückkehrertagung der GEW.

Heute freue ich mich wieder hier zu sein, und Ihnen
außerdem auch ein Grußwort im Namen unseres
Vorsitzenden Karlheinz Wecht vortragen zu dürfen.
Er kann leider wegen beruflicher und familiärer
Verpflichtungen nicht hier sein, lässt jedoch die
besten Grüße und gute Wünsche für die Tagung
durch mich überbringen. Es sind immer interessante
Themen, die im Zentrum dieser Fachtagungen der
GEW stehen und vielfältige Gespräche sind zu
erwarten. Interkulturalität, Demokratie, Kultur sind
Kernpunkte deutscher auswärtiger Kultur- und
Bildungspolitik, für die sich der VDLiA einsetzt.

Die im Auslandsschulwesen tätigen Verbände,
insbesondere VDLiA wie auch GEW konnten ganz
aktuell einen kleinen Erfolg verbuchen, denn nach
jahrelangen Forderungen und Gesprächen mit
politischen Entscheidungsträgern wurde die
Neuregelung der finanziellen Zuwendung für
Auslandsdienstlehrkräfte und
Bundesprogrammlehrkräfte kürzlich in Kraft gesetzt.
Die beiden genannten Lehrergruppen zumindest
können sich an Weihnachten über eine Nachzahlung
freuen.

Das diesjährige Thema der Tagung beinhaltet
zahlreiche Diskussions- und Anknüpfungspunkte,
nicht nur für Lehrkräfte an Auslandsschulen. Was
fällt mir dazu spontan ein, wenn ich an meine Zeit im
Auslandsschuldienst von 2004 bis 2012 an der
Deutschen Botschaftsschule in Teheran denke?
Interkulturalität besteht sicher im Miteinander und
gemeinsame Lernen in Klassen mit Kindern und
Jugendlichen aus über 30 Nationen. Beim Begriff
„Demokratie“ erinnere ich mich an Politikstunden,

die jährliche Teilnahme am Wettbewerb der
Bundeszentrale für politische Bildung, aber auch an
Konferenzen zur Erstellung einer Satzung für den
Lehrerbeirat. Deutsche Auslandsschulen sind in allen
Erdeilen und über 50 Ländern zu finden.

Gerade in einem Land, das demokratische Prinzipien
wie politische Teilhabe, Rechtsstaatlichkeit,
Gewaltenteilung nicht unbedingt gewährleistet,
bekommt der Begriff Demokratie einen ganz
besonderen Wert und sensible Bedeutung. Sich
darüber Gedanken zu machen, sich zu informieren,
wissenschaftlich und im Alltag den Austausch zu
suchen bedeutet Verantwortung für die gemeinsame
Zukunft und die Gesellschaft anzunehmen.

Wir wünschen allen Teilnehmerinnen und
Teilnehmern, den Vortragenden und den
Organisatoren eine bereichernde, kommunikative
und erfolgreiche Tagung.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.



Rund vierzig Personen nahmen an der GEW-Fachtagung teil

Drei Jahre Auslandsschulgesetz und mehr...

Dr. Cornelia Pieper

Bereits seit 2 Jahren bin ich vom Auswärtigen Amt als Generalkonsulin der Bundesrepublik Deutschland in Danzig bestellt. Zu den originären Aufgaben der Diplomaten gehört auch die Vermarktung eines positiven Deutschlandbildes, bei dem die Kultur, Bildungs- und Wirtschafts-, aber auch Wissenschaftspolitik einen besonderen Schwerpunkt einnehmen.

Nun ist Danzig kein herkömmlicher Ort. Europaweit vielleicht etwas in Vergessenheit geraten! Es ist es der Ort, wo Freiheit, Demokratie und Interkulturalität schon lange ein Zuhause haben. Und das hat auch mit unserer eigenen deutschen Geschichte zu tun! Die Interessierten an Polen von Ihnen wissen, dass Polen ein "Wechselbad" der Geschichte und Gefühle über Jahrhunderte erlebte. Das Land war 123 Jahre geteilt, zum größten Teil von den ausländischen Mächten Russland, Preußen, Österreich besetzt und beherrscht. 1918 wurden Danzig als freier Hansestadt Rechte vom Völkerbund verliehen, die es unabhängig von anderen Einflüssen als autonomes Zentrum machte. Damals, in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, waren 95% der Bevölkerung in Danzig Deutsche. Bis in die 30er Jahre des vergangenen Jahrhunderts waren 39% der Bevölkerung Danzigs jüdischen Glaubens. Sie wurden ab 1933 von den Nazis in die KZs deportiert oder flüchteten ins Ausland. Die Westerplatte an der Weichselmündung in die Ostsee ist heute noch Symbol und Ausgangsort des wohl dramatischsten und grausamsten Aktes unserer gemeinsamen deutsch-polnischen Geschichte: des II. Weltkrieges.

Viele Außenstehende bezeichnen es teilweise als Wunder, dass unsere Beziehungen heute so eng und freundschaftlich sind! Es war gewiss kein einfacher, eher beschwerlicher, Weg dahin. Vor allem begannen die Polen selbst den Weg für ein friedliches Zusammenleben zu ebneten. 1965 schickten polnische Bischöfe an ihre deutschen Brüder den Brief, in dem der berühmte Satz stand: „Wir vergeben und bitten um Vergebung.“. Der Kniefall Willy Brandts 1970 vor dem Denkmal im

Warschauer Ghetto, aber auch später, drei Tage nach dem Fall der Mauer, die Versöhnungsmesse in Kreisau, wo sich Ministerpräsident Mazowiecki und Bundeskanzler Kohl "in den Armen liegen", waren nicht nur wichtige emotional bewegende Momente der Geschichte. Diese Symbolik trug ganz wesentlich zum Überwinden des Hasses und Leides bei, der sich insbesondere bei den Polen über Jahrzehnte angestaut hatte, denn fast jede Familie war von den Gräueltaten des Krieges und der Okkupation betroffen.

1987 reiste Papst Johannes Paul II. nach Polen auf die Westerplatte. Seine Worte "Nie wieder Krieg!" sind dort in Stein gemeißelt und Mahnung für uns. Aber vor allem gab er der Gewerkschaft Solidarnosc für ihren Kampf für Freiheit und mehr Gerechtigkeit seinen Segen und damit zusätzlich der Gewerkschaft die Bedeutung und Kraft nicht nur für das eigene Volk, für mehr Demokratie und Freiheit zu kämpfen! In der Tat hat die 1980 auf der Danziger Werft von Arbeitern gegründete Solidarnosc wesentlich dazu beigetragen, dass die Opposition in der damaligen DDR neuen Mut fasste und 1989 Hunderttausende Menschen friedlich gegen die Diktatur im eigenen Land auf die Straße gingen. Und wenn Sie heute in das vor drei Jahren eröffnete Solidarnosc Museum gehen, werden Sie mit Originaldokumenten belegt finden, dass es Ende der 80er Jahre die polnischen Solidarnosc-Intellektuellen waren, die die Deutsche Einheit forderten und sie als Voraussetzung für die Freiheit und Souveränität des eigenen Landes sahen. Für mich persönlich ist es nicht nur ein Stück miterlebte Zeitgeschichte, sondern vor allem das wohl modernste Museum mit digitaler Technik, was gerade junge Menschen anspricht. Deshalb empfehle ich nicht nur politische Bildungsreisen mit Jugendlichen nach Krakau und Auschwitz, sondern auch nach Danzig, an den Ort, wo europäische Freiheitsgeschichte wie nirgendwo erlebbar ist.

Polen ist das Land mit den meisten Deutschlernenden! In keinem anderen Land der Welt lernen im Verhältnis zur Bevölkerung so viele Menschen Deutsch (2,2 Millionen, davon 1,9 Mio. Schüler)! In Danzig haben die Bürger den Teil der deutschen Geschichte zu ihrer eigenen gemacht. Sie bekennen sich offen dazu und verehren viele Deutsche, vor allem Günter Grass (der eigentlich ein Kaschube war!). Bis heute gibt es die Grass Galerie in

Danzig, die seine berühmtesten Grafiken und Werke zeigt.

Das Generalkonsulat hat anlässlich des 25. Jubiläumsjahres des Deutsch-Polnischen Nachbarschaftsvertrages eine deutsche Woche im neu erbauten Shakespeare Theater in Danzig durchgeführt. Ich könnte auch sagen, es war eine Woche der kulturellen Vielfalt und Demokratie. Während wir in der Grass Galerie mit Grass' "Die Rätin" eine deutsch-polnische Lesung organisierten, zu der noch europäische Lieder, einschließlich jiddischem Gesang, ertönten, wurde im Shakespeare Theater Elfriede Jelineks Flüchtlingsdrama "Die Schutzbefohlenen" vom Bremer Theater aufgeführt.

Interkulturalität ist ein Markenzeichen Deutscher Auslandsschulen! Ich konnte mich weltweit davon überzeugen! In einer globalen Welt sollten Schulen Werkstätten der Demokratie und der Toleranz sein. Mehrsprachigkeit bringt kulturelle Vielfalt und das Verständnis für andere Kulturen, Religionen und Mentalitäten mit sich. Es ist Voraussetzung, um Globalisierung zu verstehen und zu befähigen, die eigenen Chancen zu ergreifen und zu nutzen. Ich habe die Vision, dass jeder zweite Kindergarten in Deutschland bilingual sein sollte! Interkulturelles Lernen muss bereits im Kindergarten und nicht erst in der Schule starten! Nie wieder lernt der Mensch so schnell und spielerisch wie bis zum 6. Lebensjahr, haben die Gehirnforscher längst herausgefunden. Bereits Plato wusste, dass spielerische Handlungen eine Vorbereitung auf Handlungsweisen im Erwachsenenalter sind. Er empfahl, Kindern Spiel- und Werkzeuge zu geben, um sie diese Fähigkeiten üben zu lassen. Kinder wollen von sich aus, von Geburt an, viel lernen!

Dieser seit Langem bekannte angeborene "Lerntrieb" kann, so schrieb Prof. Dr. Katharina Braun (Otto von Guericke Universität Magdeburg, Institut Entwicklungsneurobiologie), mittlerweile neurobiologisch erklärt werden: "Das Gehirn sucht Anregungen, Abwechslungen und Denk- und Erklärungskonzepte zu erstellen. Der Grund für diese Rastlosigkeit, insbesondere des ganz jungen unerfahrenen Gehirns: Jeder Lernerfolg führt zu einem Glücksgefühl, welches, wie im Tierexperiment nachgewiesen werden konnte, über die Ausschüttung körpereigener "Glücksdrogen" vermittelt wird. Das kindliche Gehirn ist also von

Natur aus "lernsüchtig", es sucht nach dem "Kick" und nutzt hierzu seine offenbar unerschöpfliche Leistungskapazität.

"Lernen ist nicht nur Wissensaufnahme ("Nürnberger Trichter"), das Wissen entsteht im Netzwerk Gehirn selbst. Lernen ist immer auch mit Emotionen verknüpft, weil die hirnbioologischen Strukturen, das limbische System, sowohl beim Lernen als auch bei der emotionalen Verhaltenssteuerung eine herausragende Rolle spielt." Und wir alle wissen auch, dass die Vernetzung von Synapsen sich nie wieder so rasant vollzieht wie im frühkindlichen Alter. Warum ich dieses Thema so herausstelle? Nun, wenn Sie mich fragen, was würde ich in der zweiten Phase des Auslandsschulgesetzes (ASchG) besser machen, dann muss ich gestehen, ohne der Evaluierung vorgreifen zu wollen:

1. sollte das Gesetz erfüllen, was es in seiner Präambel verspricht, wirkliche Rechtssicherheit und Planungssicherheit für alle Auslandsschulen zu schaffen! Die Budgets der Deutschen Auslandsschulen sollten nicht schlechter aussehen als vor der Reform!
2. sollte das ASchG für Kindergärten geöffnet werden! Ich weiß, dass einige deutsche Schulen dies in Eigeninitiative bereits verwirklicht haben. Aber Qualität und Betreuung einer bilingualen Schule gibt es nun mal nicht zum Nulltarif!
3. sollte eine Bundesbehörde geschaffen werden, die unabhängig von den Kultusministerien der Länder Lehrerinnen und Lehrer für den Auslandsdienst anwirbt, einstellt und entsendet. Angesichts der Herausforderungen durch den "Lehrermangel" dringend geboten!

Lassen Sie mich am Ende auf den Anfang zurückkommen, nämlich auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Leben in Polen. Auf der am Donnerstag stattgefundenen Städtepartnerschaftskonferenz stellte die Stadt Stettin ihre Initiative der Metropolregion mit Nordvorpommern vor "Sprache des Nachbarn lernen!" 3000 deutsche und polnische Schüler profitieren davon, dafür stehen 20 Schulen und Kitas in Polen und 27 in Mecklenburg-Vorpommern bereit. Der Stadtpräsident von Stettin Piotr Krzystek hat sich vorgenommen, dass in zehn

Jahren jeder zweite Stettiner genauso gut Deutsch wie Polnisch versteht! Welch ambitioniertes Ziel! Seine Tochter studiert inzwischen in Berlin. Ich glaube, er hat in ihr eine sehr gute Beraterin gefunden!

Oder nehmen wir NRW, wo die Auslandspolen (POLONIA) am stärksten sind. 600.000 leben in dem Bundesland, die meisten haben bereits die deutsche Staatsangehörigkeit, jährlich ziehen 15.000 Polen dazu. Die Landesregierung hat inzwischen die Initiative "Lebendige Mehrsprachigkeit in NRW" ins Leben gerufen. Man plant, Credit Points für Mehrsprachigkeit, z.B. beim Abitur, einzuführen (12 Modellkommunen, 50 Stadtbezirke), die dann für die Studien- und Berufsaufnahme positiv gewertet werden. Polnisch wird vielerorts als Regelunterricht und jahrgangsübergreifend (5.-10. Klasse) gelehrt.

Ein letztes Beispiel soll aus Sachsen kommen: Das Augustus Annen Gymnasium Görlitz, das zur Hälfte polnische und deutsche Schüler aufnimmt und von Anfang an bilingual in allen Fächern unterrichtet, Bildungsreisen und Ausflüge regelmäßig nach Polen, Deutschland und Großbritannien unternimmt, Berufspraktika ab Klasse 9 für polnische Schüler in sächsischen Betrieben anbietet und sich mit der Kultur und der Geschichte des Nachbarlandes intensiv beschäftigt und auf ein "Leben in der EU" vorbereitet! Es gibt sie also doch noch - die "Lichtblicke" im deutschen Bildungssystem!

Die Auslandsschulen sind für viele Bildungseinrichtungen die Vorzeigeschulen weltweit, oft "Leuchttürme", genannt. Sie sollen aber nicht nur "leuchten", sondern vorausblicken, mit guten Projekten und innovativen Ideen. Das bedeutet aber auch die Anerkennung Ihrer individuellen Leistungen als ADLK, aber insbesondere auch der Ortskräfte, auf die keine Deutsche Auslandsschule verzichten kann. Hinzu kommt, dass Digitales Lernen ganz neue Möglichkeiten eröffnet. Ich denke an die globale Schule: die Welt zu Gast im Klassenzimmer!

Wo seit 2008 an der Deutschen Europäischen Schule Singapur (GESS) Lehrer der 9. und 10. Klassen zeitgleich ihre Schülerinnen und Schüler in Singapur und der Christlichen Deutschen Schule in Chiang Mai in Thailand unterrichten. Möglich wird das durch den Einsatz interaktiver Videokonferenztechnologie, die beide Klassenzimmer immer in unterschiedlichen

Ländern miteinander verbindet. So wird die Schule in Chiang Mai in die Lage versetzt, Unterricht in höheren Klassenstufen in noch sehr kleinen Kursgruppen anzubieten. Die Schüler in Singapur schätzen die einzigartigen Möglichkeiten, ihre kommunikativen und medialen Kompetenzen der Zukunft zu erweitern. Eine Schülerin wurde mit den Worten zitiert: "Durch die neuen Systeme lernt man, mit der ganzen Welt zu kommunizieren. Das braucht man in den Berufen der Zukunft."

Ist die Globale Schule auch ein gutes Integrationsmodell? Ganz bestimmt! Wir sollten dieses innovative Schulmodell der interaktiven und interkulturellen Kommunikation schnellstens in Deutschland einführen, entgegen aller Bedenken der Kultusbürokratie! Freiheit braucht Mut! Und das deutsche Bildungswesen braucht für Innovationen seine deutschen Auslandsschulen! Ich wünsche Ihnen für Ihre Zukunft Glück, Energie und die notwendige Portion Gesundheit!



Cornelia Pieper hat interessante Vorschläge für eine Reform des Auslandsschulgesetzes

Schulleitungshandeln an deutschen Schulen im Ausland – Ergebnisse einer Interviewstudie

Sebastian Kukuk

Mit den Veränderungen im deutschen Bildungssystem - insbesondere im Hinblick auf neue Steuerungsmodelle und die zunehmend erweiterte Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule - ging auch ein Wandel der Rollen schulischer Akteure einher. Vor allem Schulleitenden kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Sie sind nicht länger LehrerInnen mit besonderen Aufgaben, sondern ‚pädagogische Führungskräfte‘, denen die Verantwortung für Schulentwicklung und Qualitätsmanagement übertragen wird. Aus diesen neuen Anforderungen ergeben sich vielseitige Herausforderungen und Chancen für Personen, die sich der Führung einer Schule annehmen. Dabei stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese Veränderungen auch die Aufgabenbereiche und Handlungsfelder der Schulleitung an deutschen Auslandsschulen beeinflussen und welche (ggf. zusätzlichen) Herausforderungen und Chancen sich für den persönlichen Führungserfolg als Schulleiter bzw. Schulleiterin einer Deutschen Schule ergeben (können).

Jede Deutsche Auslandsschule ist einzigartig und im Grunde unvergleichbar. Das liegt nicht nur an den verschiedenartigen Erwartungen und Vorgaben des jeweiligen Sitzlandes, der lokalen Schulaufsicht und dem unterschiedlich geprägten nationalen Selbstverständnis, sondern auch an der schulischen Tradition und den Vorstellungen der privaten Träger (Lauer 2010, S. 7). Dennoch ist anzunehmen, dass sich Herausforderungen und Führungserfolg im Ausland besonders aus systemimmanenten Bedingungen des Auslandsschulwesens ergeben und sich Arbeitsstrukturen sowie persönliche und professionelle Voraussetzungen für die Arbeit an einer Auslandsschule von denen an einer innerdeutschen Schule unterscheiden.

Ich ging daher im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Oldenburg der Frage nach, inwieweit individuelle und strukturelle Voraussetzungen

erfolgreiches Schulleitungshandeln an einer deutschen Auslandsschule bedingen. Insbesondere sollte ergründet werden, ob sich bestimmte Führungsrollen- und Aufgabenidentifikationen auf das persönliche Belastungsempfinden und den Führungserfolg auswirken und welche Ebenen sozialer Handlungsweisen hierfür verantwortlich gemacht werden (können). Bedingen die besonderen Strukturen und daraus resultierenden anderen bzw. umfassenderen Aufgaben die Herausforderungen für die Schulleitung einer deutschen Auslandsschule oder beeinflussen die Eignung im Hinblick auf Qualifikation und das Führungsverständnis eine erfolgreiche Tätigkeit? Es wurde hierfür angenommen, dass das Funktionswissen und die Identifikation mit der Rolle gemäß des Leadership-Modells (s.u.) sowie die Annahme der Verantwortung und zugewiesenen Aufgaben im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik erfolgreiches Schulleitungshandeln im Ausland bedingen. Hierfür wurden Aufgaben und Handlungsfelder für Schulleitungshandeln an deutschen Auslandsschulen abgeleitet und mit Hilfe explorativer Experteninterviews mit den aus der Praxis gewonnenen Ansichten betroffener Akteure abgeglichen, um daraus Erkenntnisse für den Erfolg von Schulleitungshandeln im Auslandsschulwesen abzuleiten. Vor diesem Hintergrund nahm ich im November 2014 an der AGAL Tagung in Mariaspring teil, die unter dem Thema „Leiden an Leitung“ stand. Auf der Grundlage eines zuvor mit Hilfe von Bildungstheorie und verfügbarer Literatur zum Auslandsschulwesen entworfenen Leitfadens führte ich Interviews mit verschiedenen (ehemaligen, z. T. stellvertretenden oder kommissarischen) Schulleitenden und wertete davon insgesamt vier aus.

Im Folgenden werde ich kurz die zentralen theoretischen Annahmen und im Anschluss die Ergebnisse zusammenfassen. Vor dem Hintergrund an mich herangetragener Bedenken einzelner Interviewpartner in Bezug auf eine als unzureichend empfundene Anonymisierung sowie einzeln infrage gestellter Auswertungsergebnisse verzichte ich an dieser Stelle auf die Verwendung wörtlicher Zitate sowie der Beschreibung biographischer Hintergründe der Interviewten, die gleichwohl für die Auswertung eine zentrale Rolle spielten. Auch weise ich darauf hin, dass die Konstruktion des Forschungsdesigns, die Erhebung und Auswertung der Daten durch mich allein erfolgte und daher trotz

Sorgfalt und Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien subjektive Einflüsse nicht ausgeschlossen werden können.

Schulen als lernende Organisationen durch Systemdenken

Auf der Grundlage neuer Steuerungsmodelle im Bildungswesen werden Erkenntnisse aus der Organisations- und Systemtheorie auf das Schulwesen übertragen und systemischer Schulentwicklung vorangestellt, für die die Schulleitung nunmehr die Hauptverantwortung trägt und die in den Fokus ihrer Tätigkeit rücken soll. Dabei werden Schulen als institutionalisierte Regelsysteme begriffen, die sich ferner durch die (stabilen) Beziehungen ihrer Mitglieder und deren soziale Interaktionsprozesse definieren. Im Zentrum organisatorischen Wandels steht dabei systemisches Denken in Gesamtzusammenhängen, da eine Veränderung isolierter Systemteile wenig Einfluss auf größere Herausforderungen habe. Ebenso müsse das Individuum durch Professionalität und Selbstführung zum ‚Lernen der Organisation‘ beitragen (vgl. Senge 2011). Organisationsprozesse müssten im Rahmen der Organisationskultur und bestimmter gemeinsamer Ziele aufeinander abgestimmt werden und die Entwicklung einer gemeinsamen Zielvorstellung nicht nur auf der Einwilligung, sondern dem aktiven Engagement aller Beteiligten beruhen. Das Schaffen geeigneter Interaktions- und Teamstrukturen, die ein ‚gemeinsames Denken‘ ermöglichen, sei dafür Grundvoraussetzung.

Im schulischen Kontext, in dem Schulleitende die Verantwortung für diese Entwicklungsprozesse tragen, ist dies jedoch mit einer Reihe Herausforderungen verknüpft. Trotz ihrer verwaltungsrechtlich klar hierarchisch festgelegten Struktur unterscheidet sich Schule vor dem Hintergrund ihres Auftrags, ihrer historischen Entwicklung und einer hohen Detailkomplexität von sonstigen Organisationen unter staatlicher Verwaltung. Im schulischen Bereich sind einzelne Ebenen und Elemente lose gekoppelt, was sich sowohl auf das Verhältnis Lehrerschaft/Schulleitung als auch auf das Verhältnis zwischen den einzelnen Lehrkräften bezieht und Herausforderungen für systemisches Denken im Sinne einer lernenden Organisation darstellt. Jede extern verordnete Veränderung erfordert auch eine Veränderung der

Fähigkeiten, des Verhaltens und der Überzeugungen der Akteure (vgl. Fullan 1999). Schulische Strukturen müssen daher ebenso dynamisch – das heißt veränderbar und ihre Akteure veränderungswillig – wie die sie umgebenden Strukturen sein. Ohne ein der Arbeit zugrunde liegendes Konzept ist die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen einer lernenden Organisation, die über bloßes individuelles Engagement hinausgeht, nicht möglich. Konzeptualisiertes systemisches Denken beruht zudem auf der Annahme, dass das Verhalten Einzelner vom sozialen System abhängt, in dem er oder sie lebt und arbeitet und dass er oder sie andererseits auch die Möglichkeit besäße, die Entwicklung des Gesamtsystems aktiv zu beeinflussen (vgl. Rosenbusch 2005). Bei der Analyse von Herausforderungen ging es daher nicht darum, einen ‚Schuldigen‘ für Konflikte zu benennen, sondern Faktoren sozialer Systeme zu betrachten, die Aufschluss darüber geben können, auf welcher Ebene des Systems Umstände auftauchen, die professionelles und erfolgreiches Handeln möglicherweise beeinträchtigen.

Die veränderte Rolle der Schulleitung: Schulleitung als Leadership

Da der Begriff des Schulleiters bzw. der Schulleiterin eine Amtsbezeichnung darstellt, die in Deutschland nicht einheitlich definiert ist, wurde er mit Blick auf die Funktion definiert: Eine Schule zu führen beinhaltet die „Sicherung und Verbesserung ihres Kerngeschäfts, Erziehung und Bildung“ (Huber/Schneider 2006, S. 2), besteht also in erster Linie darin, Schüler und Schülerinnen bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen und dafür die geeigneten Rahmenbedingungen im Hinblick auf wirksame Lehr- / Lernprozesse zu schaffen. Eine „schulbezogene Leistungsfähigkeit zu erzeugen und das individuelle Engagement aller [zu] mobilisier[en], die gemeinsam angestrebten Ziele von Schule und Unterricht zu erreichen“ (Schratz 2010, S. 60) ist jedoch nur auf Grundlage wirksamer (Arbeits-) Beziehungen zu erreichen. Führung kann demzufolge als „soziale Aktivität“ und pädagogisch orientiertes Handeln bezeichnet werden. Die Führung trägt also nicht nur Verantwortung für die Ergebnisse von Unterricht und Erziehung, sondern auch für eine zielorientierte Entwicklung des Personals und der Organisation. Werden Erziehungsziele zu übergeordneten Prämissen (vgl. Huber 2005), wohnt dem Führungsbegriff bereits

eine normative Komponente inne, der ihn vom reinen Verwaltungshandeln („dem Schule Leiten“) abgrenzt.

Das von Rolf Dubs (weiter-)entwickelte Leadership Modell (vgl. Dubs 2006) integriert Schulentwicklung und Schulmanagement, direkte (personal-interaktive) und indirekte (systematisch-strukturelle) Führung im Sinne eines ganzheitlichen, systematischen Ansatzes. Indem das Modell Erkenntnisse verschiedener Führungstheorien und -konzepte aufgreift, ermöglicht es eine fundierte Untersuchung und Einordnung von Führungshandeln. Der Begriff Leadership ersetzt bzw. erweitert den häufig negativ und mit illegitimer Autorität assoziierten Führungsbegriff und erlaubt zugleich eine semantische Annäherung an die Begriffe und Konzepte der internationalen Führungs- und Bildungsforschung. Schulleitung müsse hierfür direkte und indirekte, verwaltende und entwickelnde Führung ganzheitlich im Rahmen der neu gewonnenen Entscheidungskompetenzen miteinander verbinden. Die Führungsrolle verknüpft demzufolge *Transactional Leadership* (Schulmanagement) und *Transformational Leadership* (Schulentwicklung). Für die Arbeit spielte daher eine entscheidende Rolle, welcher Form der Führung sich die interviewten Personen selbst zuschrieben und ob daraus Schlüsse für den Handlungserfolg gezogen werden können.

Mit der Erweiterung der Eigenverantwortung der Schulen folgten auch die Weiterentwicklung und die Steuerung der „damit verbundenen Realisierungsprozesse“ (Rolff 2010, S. 30) durch die Schulleitung. Durch mehr Eigenverantwortlichkeit rückt sie in den Fokus von Schulqualität und systematischer Schulentwicklung. Schulentwicklung verknüpft Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung, die in einem gegenseitigen Wechselverhältnis stehen und daher eine Einheit bilden sollen. Zudem wirken Personen in Schulleitung nicht nur als Persönlichkeiten, sondern auch vor dem Hintergrund eines durch die Institution zugeschriebenen Auftrags, der ein konkretes Rollenverständnis und Rollenidentifikation erfordert (vgl. Kiper 2013). „Sie benötigen ein ganzes Bündel zusätzlicher Kompetenzen, die das Anforderungsprofil des Lehrerberufs drastisch, sowohl quantitativ als auch qualitativ erweitern.“ (Rolff 2010, S.10f.). Dabei sind

Schulleitende oft nicht besser qualifiziert als das Lehrpersonal, was sich negativ auf die Bewältigung ihrer Aufgaben und die Akzeptanz angeregter Veränderungsimpulse auswirken kann. Daher wurde der Arbeit die Hypothese zugrunde gelegt, dass die Entwicklung eines wirksamen Schulleitungshandelns Wissen bezüglich Funktionen, Aufgaben und Handlungsfeldern voraussetzt. Ebenso wurde angenommen, dass systemisches Denken auf der Basis neuer Steuerungsmodelle und Schule als lernender Organisation dem eigenen Rollenverständnis zugrunde gelegt werden muss, um erfolgreich handeln zu können. Erfolgreiches Handeln definierten die Interviewpartner prozess- und/oder ergebnisorientiert, zumeist im Hinblick auf die Erfüllung eigener Erwartungen.

Belastungsfelder im Schulleitungshandeln

Schulleitung bewegt sich zwischen „Zweckrationalität administrativen Handelns und der kommunikativ-interaktionalen Rationalität pädagogischen Handelns“ (Bartz 2005, S. 2). Schulleiterinnen und Schulleiter sind Dienstvorgesetzte im Rahmen einer dezentral organisierten Führungs- und Organisationsstruktur und müssen gleichzeitig Weisungen der Schulaufsicht und Ministerien implementieren und die Schule entsprechend verwalten. Das sorgt für eine „Sandwichposition“ (ebd.) der Schulleitung, die ihre Position nach innen schwächen kann. Weisungen von ‚oben‘ sollen befolgt werden, während ebenso Interessen von ‚unten‘ vertreten werden müssen. „Für die Schulleitung heißt dies, die Verwaltungsstruktur und die Rechts- und Verwaltungsvorschriften als eine Art Reservestruktur zu nutzen und Führung auf dieser Grundlage vorrangig personenorientiert und interaktiv gestalten zu können, ohne der Gefahr zu erliegen, auf der Ebene persönlicher Beziehung zu agieren, statt in einer geklärten Arbeitsbeziehung zusammenzuarbeiten“ (ebd.). Herausforderungen und Belastungen im Arbeitsumfeld Schule betreffen vor allem die hohe Komplexität der Handlungsfelder, einen ständigen Wandel des Arbeitsumfeldes, Rechenschaftspflicht bei geringer Normierung der zu erbringenden Leistung, eine konstante Konfrontation mit teilweise widersprüchlichen Erwartungen durch Dritte, z.B. Vorgesetzte, Kollegen, Schüler, Eltern oder die Öffentlichkeit. Dies hat eine hohe Arbeitsintensität zur Folge und birgt eine Vielzahl von Konfliktpotentialen sowie

Unsicherheiten im Hinblick auf die Erfüllung der eigenen und fremden Erwartungen. Dies geht einher mit einer hohen körperlichen und geistigen Beanspruchung sowie einer insgesamt fehlenden Steuerbarkeit der eigenen Situation (vgl. Steger Vogt 2013).

Vor allem die Verwaltungstätigkeit wird von Schulleitenden oft als starke Belastung empfunden, auf die nur wenige ausreichend vorbereitet werden. In einer empirischen Vergleichsstudie des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug zum spezifischen Belastungserleben bezüglich konkreter Tätigkeiten im Schulleitungshandeln wurden die fünf belastendsten Tätigkeiten bei Schulleitenden identifiziert (vgl. Huber et al. 2013). Die Studie zeigt, dass die Belastungen sich ausschließlich auf Verwaltungsaufgaben beziehen, die als angenehm empfundenen Tätigkeiten hingegen vor allem auf die pädagogische Arbeit. Das scheint nicht verwunderlich, da viele Schulleitende Pädagogen sind, die im Zuge ihrer Laufbahn das Amt des Schulleiters bzw. der Schulleiterin übernommen haben. Huber et al. identifizierten zudem Spannungsfelder, die sich aus der veränderten Rolle der Schulleitung ergeben. Hierzu zählen die zunehmende Forderung nach Qualitätsentwicklung als Aufgabe pädagogischer Führungskräfte und die eigene hohe Erwartungshaltung, die mit unterschiedlich hoher Selbstwirksamkeit und Gratifikationsproblemen verbunden ist; insbesondere, weil Erfolg an sich schwer messbar ist und sich meist erst mit zeitlicher Verzögerung einstellt. Neben der notwendigen Qualifizierung können jedoch auch die Ausgestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen und Implementationsprobleme für das hohe Belastungsempfinden verantwortlich gemacht werden. Dementsprechend nehmen bislang noch nicht viele Schulleitende ihre Rolle als Planer und Gestalter tatsächlich wahr (vgl. Rolff 2010). Das Wissen um diese Führungsaufgabe und die Identifikation mit der ihr zugeschriebenen Rolle ist Teil einer Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen, die effektives Führungshandeln an Schulen bedingen (eine ausführliche Auflistung: vgl. Bonsen 2006, S. 211). Neben den Funktionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements und der allgemein erweiterten Rolle der Schulleitung legt der Vermittlungsbescheid für Schulleiterinnen und

Schulleiter eine Reihe von verbindlichen Grundsätzen fest, zu denen eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter im Rahmen ihrer bzw. seiner Tätigkeit an einer Deutschen Schule im Ausland zusätzlich verpflichtet ist. Ihre Einhaltung bedingt die Voraussetzung für das Dienstverhältnis einschließlich der Zuwendungen im Rahmen der jeweiligen Verordnungen (vgl. BVA 2014). Grundlegend ist also die Frage, inwiefern sich die Belastungsfelder und daraus abgeleiteten Herausforderungen für Schulleitende einer deutschen Auslandsschule durch veränderte Strukturen und Aufgaben unterscheiden und welche Auswirkungen dies für den Erfolg der eigenen Arbeit hat.

Ergebnisse

Die Interviewergebnisse bilden einen begrenzten und nicht repräsentativen Einblick auf die Deutung von Handlungsweisen und beruflichen Rahmenbedingungen einzelner Personen ab. Aus den Interviewdaten lassen sich bestimmte Chancen und Herausforderungen für erfolgreiches Schulleitungshandeln an deutschen Auslandsschulen ableiten, die durch weitere Studien auf ihre Verallgemeinerbarkeit untersucht werden müssten. Die Auswertung der Interviews ergab, dass die ursprünglich angenommene Trennung zwischen individuellen und strukturellen Voraussetzungen und Handlungsebenen kaum möglich und auch nicht zweckdienlich ist, da sich beide Bereiche gegenseitig stark beeinflussen und eine Aufteilung der Komplexität der Aufgaben und Handlungsfelder nicht gerecht würde. Insbesondere die materielle Systemumwelt, routinierte Handlungsweisen der Akteure sowie individuelle Einstellungen und Qualifikation stehen in einem untrennbaren Wechselverhältnis. Daher konnten mit Hilfe der Ergebnisse lediglich Bedingungen identifiziert und grob kategorisiert werden, die erfolgreiches Schulleitungshandeln an deutschen Schulen im Ausland zu beeinflussen scheinen. Vor allem die zusätzlichen Herausforderungen, die mit einer Tätigkeit in einer Schulleitung einer deutschen Auslandsschule in Verbindung stehen, wurden durch die Interviews sehr deutlich. Dazu gehören die Qualifikation und persönliche Führungsrolle, starke Abhängigkeiten und erweiterte Zuständigkeiten, Public-Private-Partnership-Strukturen und stärkere Eigenverantwortlichkeit der Schulen sowie der Bereich der Interkulturalität/Transkulturalität.

Die Problematik der häufig fehlenden oder unzulänglichen Qualifikation der Schulleitenden scheint für das Auslandsschulwesen eine zentrale Rolle zu spielen. Die Interviewauswertung zeigt, dass ein klares Rollenverständnis über Aufgaben und Funktion die Tätigkeit an einer deutschen Schule im Ausland stark beeinflussen kann. Der erste Interviewpartner zeichnet sich durch ein klares Führungsverständnis im Sinne des Leadership aus, stellt Schul- und Unterrichtsentwicklung ins Zentrum seiner Bemühungen und legt diesem Handeln eine klare Vision zugrunde. Seine intrinsische Motivation, seine Vorkenntnisse in Schulleitung und Lehrerbildung, sein persönlicher und beruflicher biographischer Hintergrund und bereits gesammelte Erfahrung mit dem Auslandsschulwesen begünstigen seinen als erfolgreich empfundenen Einsatz. Der zweite Interviewte hingegen beschreibt das Scheitern eines Schulleiters, der sich zwar mit der Rolle identifiziert und sie im Rahmen seiner Verantwortung und legitimen Macht ausfüllen will, jedoch an den informellen und schwer aufzubrechenden Strukturen vor Ort scheitert. Interviewpartner drei setzte sich nicht mit den Aufgaben und Funktionen seiner Rolle auseinander (verweigert sich ihnen teilweise), stellt jedoch aus intrinsischen Motiven im Zuge schlechter Erfahrung als Lehrkraft Schulentwicklung und kooperative Führung in den Vordergrund seines Führungsverständnisses und empfindet sein Handeln letztendlich als Erfolg. Interviewpartner vier identifiziert sich in seinen Aussagen ebenfalls nicht mit der veränderten Rolle der Schulleitung und betrachtet sich indes als Primus inter Pares. Er resigniert im Angesicht des Spannungsverhältnisses zwischen eigenen Ansprüchen, notwendiger Loyalität zum Schulleiter und dem Einfordern nach Anerkennung im Kollegium.

Diese verknappte Darstellung verdeutlicht, dass eine Auseinandersetzung und Vorbereitung mit den Anforderungen und Aufgaben der Schulleitung - bestehend aus einer individuellen Vorbereitung sowie der differenzierten und zielgerichteten Schulung durch die ZfA - zwar Grundlage jeder Führungsstätigkeit an einer Auslandsschule bilden muss, sie jedoch nicht allein für den Führungserfolg verantwortlich gemacht werden kann. Fehlende Vorbereitung, Erfahrung und Einarbeitung in die erweiterten Verwaltungsaufgaben, die ohnehin häufig für hohes Belastungsempfinden

verantwortlich gemacht werden, spielen dabei eine zentrale Rolle. Die Notwendigkeit von Qualifikation bezieht sich zudem auf weitere Akteure, vor allem im Schulvereinsvorstand, die die Verwaltungsarbeit gemeinsam mit der Schulleitung zu leisten haben. Die Entwicklung eines Mentoring und das Schaffen neuer Positionen (zum Beispiel eines Verwaltungsbeauftragten) deuten auf die Einsicht der ZfA hin, dass die Systemstrukturen (z.B. die ehrenamtliche Arbeit von Schulvereinsvorständen) bereits zusätzliche Herausforderungen bedingen. Die Komplexität der Schulstrukturen macht hierbei eine differenzierte Betrachtung nötig und erschwert das Finden genereller Lösungen.

Zudem weisen die Erkenntnisse auf eine erweiterte ‚Sandwich-Position‘ der Schulleitung durch vielfache Abhängigkeiten von Akteuren innerhalb und außerhalb der Schulen und zugleich breiterer Zuständigkeiten im Rahmen der Schulentwicklung und Personalführung hin. Die Schulleitenden sind nicht nur in ihrer Rolle als besondere Vertreter der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, sondern vor allem durch die größere Eigenverantwortlichkeit der Schulen zuständig für ein durch Verschiedenheit und hohe Fluktuation gekennzeichnetes Kollegium. Fluktuation kann sich hierbei nicht nur als hemmend für die nachhaltige Implementierung von Schulstrukturen erweisen, sondern beeinträchtigt gegebenenfalls auch die Personalführung durch die Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen und Einstellungen der aus sechzehn Bundesländern (und ggf. verschiedenen Schultypen) kommenden deutschen Lehrkräfte. Auch können hierbei die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen der ADLKs (BPLKs) und OLKs eine besondere Rolle spielen. Die ohnehin oftmals starke Belastung durch Verwaltungsaufgaben wird hierdurch insgesamt noch deutlich erhöht. Es besteht die Gefahr, dass der Fokus zu stark - selbst bei einer erfolgreichen Rollen- und Aufgabenidentifikation im Sinne der Leadership - von Unterrichtsentwicklung und pädagogischen Aufgaben auf das betriebswirtschaftliche Management gelenkt wird.

Eine weitere Herausforderung, die von allen Interviewpartnern thematisiert wird, besteht in der Abhängigkeit zwischen Schulvereinsvorstand und Schulleitung. Insbesondere informelle Netzwerke, die die Position der Schulleitenden verändern, Schulvereinsvorstände, die sich ihrer

Zuständigkeiten nicht bewusst sind oder persönliche Beziehungen, die sich nachteilig auf die Wirksamkeit und/oder Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung auswirken, können den Führungserfolg beeinflussen. Unprofessionelles Handeln der Schulleitenden kann zudem Loyalitätskonflikte hervorrufen, die sich dysfunktional auf Schulleitungshandeln und unter Umständen auf das gesamte Schulklima auswirken können. Die Aussagen bestätigten zudem, dass wirksame Stellvertretung nur dann gelingen kann, wenn die Loyalität auf Gegenseitigkeit beruht (vgl. Dubs 2006, S. 140) und sich beide Parteien ihrer gemeinsamen Aufgaben und Rollen bewusst sind. Werden Konflikte im Zusammenhang mit Abhängigkeiten oder konkurrierenden Zuständigkeitsbereichen nicht gelöst, führen sie zu Gratifikationskrisen, Resignation und unter Umständen auch gesundheitlichen Problemen. Hierin kommt auch das Problem einer fehlenden Dienstaufsicht zum Ausdruck.

Alle Interviewpartner heben die Bedeutung des Privatschulstatus der Schulen für die besondere Zusammensetzung der Schülerschaft hervor, die sich häufig in einem starken finanziellen und akademischen Hintergrund der Eltern ausdrücken. Das Konzept der Private-Public-Partnership wird dabei positiv, ambivalent oder kritisch angesehen, insbesondere im Hinblick auf die deutsche Perspektive der Verantwortung des Staates und seinen Bildungsauftrag. Ein Rückbezug der Interviewpartner auf den dadurch entstehenden Autonomiegrad der Schulen findet nur bedingt statt und wird zumeist kritisch betrachtet. Generell eröffne die Eigenverantwortlichkeit der deutschen Auslandsschulen Handlungsspielräume in der Personalauswahl, bringe jedoch die Schulen in die Situation, um ein ausgewähltes Schülerklientel werben zu müssen, insbesondere bei zurückgehenden Schülerzahlen vor dem Hintergrund eines Wettbewerbs mit anderen Schulen vor Ort. Ein Interviewpartner verweist jedoch auch auf die Möglichkeit, die Autonomie an Auslandsschulen für die Realisierung kooperativer oder demokratischer Schulstrukturen zu nutzen.

In den Interviews kommen zudem besondere Anforderungen zum Ausdruck, die sich aus der interkulturellen bzw. bikulturellen Dimension des Einsatzes ergeben. Vor allem die Rolle der Sprache wird dabei durch die Interviewpartner

hervorgehoben; zum einen als Herausforderung und Hindernis bei der Konfliktlösung, zum anderen als nützliches Instrument für die Bildung informeller Netzwerke oder im Hinblick auf politisch-gesellschaftliche Probleme des Einsatzlandes. Beides kann sich auf die Alltagsbewältigung und die Rahmenbedingungen der Schule auswirken. Die Pflichten des Zuwendungsbescheides schreiben zwar vor, die Sprache des Landes oder eine europäische Verkehrssprache zu erlernen. Dennoch kann das Konfliktpotential, das sich selbst bei Erfüllung dieser Pflicht aus etwaigen sprachlichen (und generell kulturellen) Hürden ergibt, nicht beseitigt, sondern nur verringert werden. Die Kultur des Sitzlandes wirkt zudem durch andere Unterrichtskulturen und Mentalitäten auf die Arbeit der Schulleitenden. Eine generelle Empathie und Aufgeschlossenheit der Kultur des Gastlandes gegenüber wird von den Interviewpartnern als Voraussetzung einer gelungenen Integration und Bewältigung der Herausforderungen beschrieben, die sich aus interkulturellen Phänomenen ergeben (können).

Die Erkenntnisse weisen insgesamt darauf hin, dass Schulleitungshandeln an deutschen Auslandsschulen vor allem durch komplexe Anforderungen, erweiterte Abhängigkeiten und Unstetigkeit gekennzeichnet ist. Bereits vor dem Hintergrund der veränderten Rolle der Schulleitung im Inland kommen erweiterte Aufgaben und eine Vielzahl an Verantwortlichkeiten auf Personen zu, die sich für eine Position in der Schulleitung entscheiden. Eine solche Tätigkeit an einer deutschen Auslandsschule ist jedoch mit einer Reihe weiterer Herausforderungen verbunden, die die Spannungen, die sich aus dem allgemeinen veränderten Führungsverständnis ableiten, verstärken können. Es wurden Faktoren identifiziert, die diese Herausforderung deutlich zu beeinflussen scheinen. Die Ergebnisse der Arbeit weisen zudem darauf hin, dass die Funktion als Schulleiter oder Schulleiterin einer deutschen Auslandsschule neben entsprechenden Kompetenzen und Qualifikationen vor allem ein Verständnis über den Zweck des eigenen Einsatzes vor dem Hintergrund der Funktion der Auslandsschularbeit sowie eine klare Identifikation mit der ihnen zugeschriebenen Führungsrolle bedarf. „Sollen Führungs-, Strategie- und Zielfindungsverantwortung vom Schulleiter übernommen werden, setzt dies voraus, dass Aufgaben und Funktion von den politischen

Verantwortungsträgern klar beschrieben und allen Beteiligten kommuniziert sind“ (Klein 2008, S. 7). Das gilt in besonderem Maße für das Auslandsschulwesen. Dazu gehören klare Zielvorstellungen, eine angemessene und zielgerichtete Vorbereitung sowie das Schaffen eines Bewusstseins für die Arbeitsintensität und -komplexität der Aufgabe und das Bereitstellen wirksamer Hilfen und Strategien zu ihrer Bewältigung. Schulleitende an deutschen Auslandsschulen müssen „trotz der vielfältigen persönlichen Kontakte, Beziehungen, Berührungspunkte und Abhängigkeiten [ihren] zentralen Aufgaben der Führung und des Managements gerecht [werden]. [...] Gerade in der Situation der persönlichen Nähe und häufiger Kontakte kommt es auf klares professionelles Handeln an, [...]“ (Gries 2013, S. 147).

Die unzureichende Forschungslage machte die Entwicklung eines Leitfragenkatalogs auf Grundlage der Erkenntnisse der Schulmanagementforschung, verfügbarer Literatur zum Auslandsschulwesen und eigener Vorannahmen nötig. Diese beziehen sich ausschließlich auf theoretische Ableitungen, die mitunter nicht empirisch abgesichert sind. Der fehlende Praxisbezug schafft jedoch eine vorurteilsfreie Forschungsperspektive, die für eine Betrachtung und Einordnung von Führungserfolg, insbesondere in der Beschreibung von Konfliktfeldern und Führungskompetenzen, hilfreich ist. Ziel der vorliegenden Arbeit war sodann auch eine Überprüfung der Theorie an Aussagen und Deutungen, die sich über Praxiserfahrung gebildet haben. Die starke Systematisierung in der Auswertung kann dabei den Blick auf die Ganzheitlichkeit der subjektiven Deutungsmuster der Interviewten verstellen. Eine Reduktion bedeutet auch immer den Verlust des Bezugs auf Zusammenhänge und macht die Interpretation stark vom Untersuchenden abhängig. Mit der Verwendung und Erläuterung von Zitaten wurde dieser Schwierigkeit begegnet. Auch mussten Aspekte wie Alter, Geschlecht und die Bedingungen des spezifischen Einsatzortes zugunsten der Anonymisierung ausgespart werden. Es ist anzunehmen, dass sich allgemeine Erkenntnisse der Führungsforschung zur Rolle von Kultur oder Geschlecht (vgl. Walenta/Kirchler 2011) auch auf das Führungshandeln im Ausland niederschlagen. Auch politische, religiöse oder militärische Konflikte

können sich aus der Lage des Einsatzortes ergeben und haben vermutlich starke Auswirkungen – insbesondere im Hinblick auf das Spannungsverhältnis Akteur im Sinne der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und gleichzeitig gebotener politischer Zurückhaltung – auf das Führungshandeln. Weitere Forschungen sollten daher einen ganzheitlichen Ansatz wählen und sich auf eine repräsentative, große Fallauswahl – z. B. im Rahmen einer quantitativen Fragebogenstudie – beziehen, um den vermeintlichen Zusammenhang zwischen Führungsverständnis, Aufgabenidentifikation im Sinne der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und Führungserfolg sowie bestimmten Herausforderungen nachzuweisen oder zu widerlegen. Hierbei gilt es zu ergründen, welche verallgemeinerbaren Kriterien für Schulleitende an deutschen Auslandsschulen Führungserfolg ausmachen, mit welchen Kompetenzen und Führungsverständnissen sie diesen verbinden und ob ein Zusammenhang zwischen Qualifikation und bestimmten Herausforderungen nachgewiesen werden kann.

Literatur

- Bartz, A. (2005). *Verwaltungsstruktur und qualitätsorientierte Steuerung* komplementär gestalten. in: Bartz, A. et al. (Hrsg.) (2014). *PraxisWissen SchulLeitung 12.11*. Wolters Kluwer: München.
- Bonsen, M. (2006). *Wirksame Schulleitung*. in: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2013). *Professionswissen Schulleitung*. 3. Aufl. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- [BVA] Bundesverwaltungsamt. (2014). *Vermittlungsbescheid für Schulleiterinnen / Schulleiter*. ZfA: Köln.
- Dubs, R. (2006). *Führung*. in: Rolff, H.-G. & Buchen, H. (Hrsg.) (2013). *Professionswissen Schulleitung*. 3. Aufl. Beltz: Weinheim und Basel.

Fullan, M. (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen - Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Klett-Cotta: Stuttgart.

Gries, W. (2013). Die Arbeit an Auslandsschulen – b) Als Schulleiter (SL) im Ausland. in: Egenhoff, M. & Stoldt, P. H. (Hrsg.) (2013). Deutsche Lehrer im Ausland - Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. Aschendorff: Münster.

Huber, S. G. (2005). Schulleitungshandeln als pädagogisch orientiertes Handeln verstehen. in: Bartz, A. et al. (Hrsg.) (2014). PraxisWissen Schulleitung 10.12. Wolters Kluwer: München.

Huber, S. G. & Schneider, N. (2006). Anforderungen an Schulleitung - Was wird in den Ländern von pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet? in: Bartz, A. et al. (Hrsg.) (2014). PraxisWissen Schulleitung. 10.24. Wolters Kluwer: München.

Huber, S. G. et al. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich und der Schweiz. in: Huber, S. G. (Hrsg.) (2013) Jahrbuch Schulleitung 2013. Carl Link: Köln.

Kiper, H. (2013). Theorie der Schule - Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Kohlhammer: Stuttgart.

Klein, H. (2008). Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT: Köln.

Lauer, Joachim. (2010) Grußwort des Leiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. in: Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (2010). Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz - Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2010. ZfA: Köln.

Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2010). Führung, Steuerung, Management. Friedrich Verlag / Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze.

Rosenbusch, H. (2005). Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Luchterhand und Carl Link: München.

Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. in: Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2010). Führung, Steuerung, Management. Friedrich Verlag / Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze.

Senge, K. (2011). Das Neue am Neo-Institutionalismus - Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Steger Vogt, E. (2013) Personalentwicklung - Führungsaufgabe von Schulleitungen. Waxmann: Münster.

Walenta, C. & Kirchler, E. (2011). Führung. Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien.



V.r.n.l.: Johanna Zander, Wilfried Auel und Wolfgang Reinert vom GEW-Tagungsteam

Weltbürgertum als Ziel der Lehrerbildung: Potenziale durch universitäre Internationalisierungskonzepte und Auslandsscholarbeit?

Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

„In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die künftigen Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten. Daran fehlt es komplett (...). Die Zocker in Wall Street, London und Frankfurt, oftmals Topabsolventen der Top-Business Schools, waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. Wir brauchen endlich auch eine Debatte über das Persönlichkeitsziel, das unsere Bildung und Hochschulbildung befördern soll. Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen sein“ (Bode 2012, 16 f).

Mit diesen Worten beschreibt Christian Bode, Generalsekretär des DAAD, das Leitziel von Bildungsprozessen in einer globalisierten Welt: Zu einem interkulturell und international gebildeten Menschen gehören nicht nur Sprachkenntnisse und Wissen über andere Kulturen, sondern auch Haltungen und Überzeugungen. Zu Kompetenzen gehören bekanntlich neben Wissen auch Fertigkeiten und motivationale Haltungen und Orientierungen. Unter dem global citizen versteht Lenzen „Weltbürger, die in der Lage sind, in lokalen, regionalen und globalen Kontexten verantwortungsvoll zu handeln“ (Lenzen 2013, 4). Wie sind die erforderlichen interkulturellen Kompetenzen auf dem Weg zum *global citizen* zu erwerben? Bereits in der Schule müssten diese Kompetenzen grundgelegt werden, von Lehrkräften, die selbst *global citizens* sind. „No matter how deep their passion for developing globally competent students, teachers cannot teach what they do not know. Teachers need ongoing opportunities to develop their own global competence as well as the

pedagogical capacities to foster global competence in their students“ (Mansilla & Jackson 2011, 85). Leitfrage dieses Beitrags ist daher: Wie ist es um die Internationalisierung der Lehrerbildung bestellt und welche Rolle kann die deutsche Auslandsscholarbeit spielen, wenn es darum geht, das Leitbild des *global citizen* in der Lehrerbildung zu fördern? Zunächst sollen die Maßnahmen zur Internationalisierung der Universitäten kurz umrissen werden, bevor der Frage nachgegangen wird, welche Rolle die Lehrerbildung in diesen Internationalisierungskonzepten spielt. Im dritten Teil des Beitrags wird dargelegt, welche Potenziale durch Zusammenarbeit des deutschen Auslandsschulwesens mit den Universitäten für Internationalisierungsbemühungen in der Lehrerbildung genutzt werden können.

1. Internationalisierungsmaßnahmen an Universitäten

Internationalitätsbestrebungen an Universitäten sind kein neues Phänomen. Wissenschaftlichen Gedankenaustausch durch Konferenzen oder durch Studienaufenthalte von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gab es seit Gründung von Gelehrtenschulen und Universitäten (in Europa z.B. Bologna im Jahre 1088), waren aber tendenziell Maßnahmen einzelner und nicht eingebunden in universitäre Internationalisierungskonzepte (vgl. Graumann 2016, 20). Aktuell hingegen ist Internationalisierung an Hochschulen eine zentrale Zielsetzung und systematischer Bestandteil von Universitätsentwicklungsplänen und Zielvereinbarungen, kurz: Internationalisierung im Hochschulbereich ist mittlerweile zu einem Qualitätsanspruch geworden (vgl. Leutwyler, Mantel & Tremp 2011, 7). Dies zeigt sich daran, dass Internationalitätsindikatoren in Hochschul-Rankings aufgenommen wurden, die überprüfen sollen, ob gesetzte Ziele erreicht wurden bzw. wie eine Universität im Vergleich mit anderen in diesem Bereich aufgestellt ist. Solche Indikatoren sind: Internationalität der Lehrenden, Zahl der Austauschstudierenden, Vorhandensein eines auslandsbezogenen Career Centers, Summe der Stipendienmittel für Auslandsaufenthalte, fremdsprachliche Angebote, Mobilitätsfenster in allen Studiengängen und internationales Bewerbertraining. Allein die Existenz solcher Indikatoren zeigt die gestiegene Bedeutung der Internationalität und stellt gleichzeitig einen

normativen Appell an die strategische Universitätsentwicklungsplanung dar (ebd.). Die von den Universitäten ergriffenen Maßnahmen beziehen sich auf die Erhöhung der Studierendenmobilität, auf eine Zunahme verschiedener grenzüberschreitender Zusammenarbeiten in Forschung und Lehre im Sinne einer thematischen Internationalisierung, auf Netzwerkbildungen mit strategisch relevanten Partneruniversitäten oder Forschungseinrichtungen sowie auf den Export eigener Studiengänge ins Ausland. Die Studierendenmobilität wird dabei vielfach als „Herzstück“ der Internationalisierung begriffen (vgl. Hahn 2004), warum dies aber auch im Bereich der Lehrerbildung zu kurz greift, wird nun auszuführen sein.

2. Internationalisierung der Lehrerbildung: Eine noch immer unbefriedigende Bilanz

„Für zukünftige Generationen von Lehrerinnen und Lehrern werden internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen unabdingbar sein, um die Diversität in Klassenzimmern nutzen zu können, andere Lernkulturen und -konzepte kennenzulernen und als Vorbilder für grenzüberschreitendes Lernen zu dienen“ (aus der Resolution einer Expertentagung von HRK und DAAD, Bonn 2013, zitiert nach Barsch & Dziak-Mahler 2015, 9). Politische und gesellschaftliche Entwicklungen wie internationale Migration, die europäische Einigung und der Prozess der Globalisierung begründen die Notwendigkeit interkultureller Bildung und Erziehung (Krüger-Potratz 2005, 15). Dies betrifft natürlich nicht nur Bildungsprozesse bei künftigen Lehrpersonen, wie Bode in seinen oben zitierten Worten über die internationalen Zocker deutlich zum Ausdruck gebracht hat. Aber es betrifft die Multiplikatoren – und nichts anderes sind Lehrkräfte hier – natürlich in besonderer Weise. Debatten um geflüchtete Menschen und Zuwanderung sind aktuell präsenter denn je. Lehrpersonen sind zunehmend mit einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen Schülerschaft konfrontiert, mit der sie pädagogisch-didaktisch angemessen umgehen müssen, um optimale Bildungsbedingungen für alle herzustellen. Die erforderlichen Maßnahmen setzten sich aber nur sehr langsam durch. Daher bedarf es verstärkt Lerngelegenheiten in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, bei denen die Heterogenität der Lernenden und die gesellschaftliche Vielfalt als innovative Chance erlebt werden kann (vgl. z.B. Graumann 2016, 23).

Interkulturelle Kompetenz und Sensibilität als Grundlage von Weltbürgertum wird damit zum Leitziel der Internationalisierung der Lehrerbildung. Migrationsbewegungen spielen in unseren Schulen seit vielen Jahren eine Rolle, dennoch hat sich das Thema als Gegenstand der Lehrerbildung noch wenig durchgesetzt. Durch die aktuelle Situation der Geflüchteten ist die Thematik aber nun brisanter denn je und trifft auf eine häufig schlecht vorbereitete Lehrerschaft. Dabei steht „Interkulturelle Erziehung“ als „Querschnittsaufgabe in der Schule“ (KMK 1996, 7) bereits seit den späten 90er Jahren in vielen Bildungsplänen. Betrachtet man die Internationalisierungskonzepte der Hochschulen, so muss man feststellen, dass an vielen Hochschulen Maßnahmen zur Förderung der Internationalität in der Lehrerbildung unterentwickelt sind. Lenzen berichtet von Universitäten, die zwar am HRK-Audit „Internationalisierung“ teilgenommen, die Lehrerbildung aber explizit ausgeklammert haben (Lenzen 2013, 2). Es bestehe dadurch die Gefahr der Abkoppelung der Lehrerbildung von den Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen und damit von großen Entwicklungsprozessen (vgl. Lenzen ebd.). Aus welchen Gründen spielen Internationalisierungsmaßnahmen in der Lehrerbildung noch immer eine so untergeordnete Rolle? In der Fachliteratur wird hier oft auf ein Spannungsfeld verwiesen, nämlich der traditionell auf einen lokalen Arbeitsmarkt ausgerichteten Lehrerbildung in den 16 unterschiedlichen Lehrerbildungssystemen der deutschen Bundesländer auf der einen Seite und den Ansprüchen auf eine Intensivierung des Internationalisierungsdiskurses an Hochschulen auf der anderen Seite (z.B. vgl. Leutwyler 2013, 13; Leutwyler et al. 2011, 16; Mentz & Dietrich-Chénel 2016, 176). Selbstverständlich gibt es deutsche Hochschulen, die in vorbildlicher Weise eigene Internationalisierungskonzepte in der Lehrerbildung entwickelt haben und ihre Maßnahmen in den Curricula verankert und nachhaltig abgesichert haben. Hier sind beispielhaft die Universitäten Köln (Think ahead), Kiel (LiCAU-Projekt), Pädagogische Hochschule Freiburg (Cursus Intégré) oder die Universität Kassel mit dem Projekt „Teaching Right Livelihood“ zu nennen. In der Breite wird aber auch im Jahr 2016 von Fachleuten noch beklagt, dass sich „Lehrerbildung (...) per se traditionell an national

definierten Standards orientiert und (...) sich nur sehr schwer internationalen Tendenzen“ öffnet (Mentz & Chénel 2016, 176). Dies ist besonders deswegen verwunderlich, weil die internationale Realität ja längst in den Klassenzimmern angekommen ist und anzunehmen ist, dass sich Lehrkräfte mit interkulturellen Kompetenzen und internationalen Erfahrungen leichter tun, den Umgang mit Heterogenität als Chance zu begreifen und sicher didaktisch zu nutzen: „Nur solche Lehrer und Lehrerinnen, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen, werden befähigt sein, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten.“ (Lenzen 2013, S.5) Interkulturelle Bildung könnte leicht zur Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts werden. Aktuell wird die Lehrerbildung in Deutschland diesem Anspruch wohl erst in Ansätzen gerecht. Es wäre erforderlich, alle die Lehrerbildung betreffenden Prozesse, Fachbereiche und ihre Lerngelegenheiten in eine internationale, interkulturelle oder globale Perspektive einzubinden (vgl. Knight 2008; Barsch & Dziak-Mahler 2015, 10), so dass Vielfalt zur Grundlage pädagogischen Handelns werden kann. Somit wäre eine international ausgerichtete Lehrerbildung ein „Erfolgsfaktor des Professionalisierungsprozesses angehender LehrerInnen in der ersten Phase ihrer Ausbildung“ (Barsch & Dziak-Mahler 2015, 10). Im Folgenden soll entlang der verschiedenen Maßnahmenbündel im Bereich der Internationalisierung im Hinblick auf Lehrerbildung gefragt werden, wie es um den Stand der Konzeptbildung bestellt ist.

a) Studierendenmobilität

Um dem Anspruch einer von Diversität geprägten Schule gerecht zu werden, beginnen aktuell viele Universitäten, ein Kontaktnetz von Auslandsschulen und Universitäten für den internationalen Austausch aufzubauen. Dies ist sicherlich sinnvoll, gleichwohl wird der Fokus auf Mobilität als Ausdruck von Internationalisierungsbestrebungen zunehmend kritisiert (vgl. Leutwyler, Mantel & Tremp 2011, 11), wenn sie sich nicht mit anderen Bestrebungen verbindet (insbesondere curricularer Internationalisierung, siehe Abschnitt b). Aktuell ist die Mobilität von Lehramtsstudierenden noch immer wesentlich geringer als die von Studierenden anderer Fächergruppen. So berichtet

der Erasmus Student Mobility Bericht aus dem Jahr 2015 von 4% Erasmus Studierenden aus dem Bereich „Education“. Die Gruppe der Studierenden aus den Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht macht hingegen 41% der Erasmus-Studierenden aus, Ingenieurwissenschaften 15% (European Commission 2015, 9). Wie erreichbar Lehramtsstudierende aber bei Vorliegen entsprechender Konzepte für Auslandsaufenthalte sind, zeigt die Erfahrung an der Universität Passau, wo nach Gründung einer Arbeitsstelle für Internationalisierung in der Lehrerbildung die outgoing-Raten im Bereich des Grund- und Mittelschullehramts innerhalb eines Jahres von ein auf drei Prozent gesteigert werden konnten. Studierende des Gymnasial- und Berufsschullehramts sind offenbar deutschlandweit etwas mobiler als Studierende der anderen Lehramter, aber Lehramtsstudierende sind noch immer unter den am wenigsten mobilen Gruppen. Allerdings sind im Lehramt in den letzten Jahren auch Steigerungen nachzuweisen: Während bei allen Studierenden 2015 jeder Dritte einen Auslandsaufenthalt nachweisen kann (2007: 23%), liegt die Zahl im Lehramtsstudium bei nun 29% (2007: 20%) (Woisch & Willige 2015, 8). Von der von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) im Jahr 2013 beschlossenen Zielquote von 50% auslandsmobilen deutschen Studierenden sind wir im Lehramt allerdings noch deutlich entfernt (vgl. GWK 2013). Können Auslandsaufenthalte die damit verknüpften Erwartungen erfüllen? Die Befunde im „outgoing“-Sektor sind insgesamt vielversprechend: Leutwyler & Meierhans (2011) sowie Leutwyler (2013) berichten unter Bezug auf eigene und fremde vorliegende Studien von gesteigerter beruflicher Selbstwirksamkeit, höherer Wertschätzung kultureller Heterogenität in der Schulklasse, sichererem Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten, häufigerem Aufgreifen globaler Perspektiven im Unterricht sowie vertiefter Reflexion über kulturelle Unterschiede im monokulturell geprägten schulischen Kontext bei Studierenden und Lehrpersonen mit Auslandserfahrung.

Empirische Befunde deuten aber auch darauf hin, dass nicht alle Studierenden gleichermaßen profitieren und ein Aufenthalt an sich in einem fremden Land nicht automatisch zu produktiven

Entwicklungen und damit zu einem direkten Nutzen für die Lehrerbildung führe (vgl. Leutwyler & Meierhans 2011, 106; Leutwyler 2013, 8). Nicht jede Erfahrung führt automatisch zu einem Lernprozess, dies braucht Begleitung durch geeignete, zur Reflexion anleitende Maßnahmen der Internationalisierung daheim. Als Grund, warum das in den Studierendenaustauschen liegende Potenzial noch nicht voll ausgeschöpft wird, gibt Leutwyler an, dass die hochschulischen Konzepte sich oft auf organisatorische Unterstützung des Auslandsaufenthaltes beschränken, die Aufenthalte aber nicht für inhaltliche Internationalisierung genutzt werden und insofern eher als individuelle persönliche Bereicherung erlebt und nicht in ein Konzept von Lehrerprofessionalität eingebunden werden (Leutwyler 2013, 9).

b) Curriculum-basierte/ inhaltliche Internationalisierung

Zentrale Herausforderung für eine auf die Lehrerbildung bezogene Internationalisierungsstrategie ist neben der sinnvollen konzeptionellen Einbettung von Auslandsaufenthalten in die Ausbildung von Lehrpersonen die „*internationalization at home*“, also jene Maßnahmen, die auf Haltungen und Orientierungen des global citizen zu Hause vorbereiten. Zu diesem Maßnahmenbündel gehört die inhaltliche oder auch curriculare Internationalisierung. Internationalität in pädagogisch relevante Begriffe zu überführen, die im Curriculum der Lehrerbildung platziert werden können, darin sehen Leutwyler und Kollegen (2011, 16) die wichtigste Maßnahme bei der Überarbeitung von Modulen in den Lehramtsstudiengängen. Einer dieser Begriffe ist z.B. Interkulturalität oder interkulturelle Kompetenz. Die Lehrinhalte in der Lehrerbildung aller Fächer (nicht nur, aber zentral der pädagogisch-psychologischen Studienanteile) sind daraufhin zu befragen, wo eine globale Perspektive möglich ist, wo Verschiedenheit (auch der Studierenden und der Lehrenden) anregende Grundlage kommunikativ gestalteter Lernprozesse werden kann, wo interkulturelle Kompetenzen erworben werden können etc. Fachinhalte vieler Fächer bieten ausreichend Anregungen, westlich-europäisch geprägte Verzerrungen zugunsten globaleren Denkens zu erweitern und kulturell geprägte Denkmuster als solche zu identifizieren und ggf. zu problematisieren. Es geht also darum, „im

Curriculum für alle Studierenden Elemente der Internationalisierung zu thematisieren“ (vgl. Leutwyler 2013, S.9). Wichtig scheint zu sein, geeignete Lernanlässe und Erfahrungsräume auch innerhalb eines Studiums in Deutschland zu ermöglichen, z.B. Praktikumseinsätze in Schulen mit ausgeprägter soziokultureller Heterogenität oder in International Schools.

c) Campusbasierte Internationalisierung

Ob eine Universität international aufgestellt ist, sieht man schon bei einem Bummel über den Campus. Interkulturell zusammengesetzte Studierendengruppen bevölkern ihn, man hört unterschiedliche Sprachen und sieht Plakate vielfältiger interkulturell orientierter Campusaktivitäten. Maßnahmen aus diesem Bereich gehören ebenfalls zur „*internationalization at home*“. Die Internationalität soll auf dem eigenen Campus erlebbar und sichtbar werden. Dies zeigt sich nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei den Dozierenden. Analysen zeigen aber für die Lehrerbildung, dass dort ein „monolingualer und monokultureller Habitus“ (vgl. Leutwyler 2013, 10) vorherrschend ist: Multikulturelle Biographien sind in der Lehrerbildung noch immer eher die Ausnahme. Der monokulturelle Habitus sei, so Leutwyler und Kollegen, Ausdruck eines „eher geringen Stellenwertes der internationalen Dimension in einer stark national gesteuerten und national gebundenen Berufsausbildung“ (Leutwyler et al. 2011, 14). So lange die Lehrenden im Bereich der Lehrerbildung in der Mehrzahl für Monolingualität und Monokulturalität stehen, müssen Maßnahmen der curricularen Internationalisierung den Blick öffnen und das Missverhältnis zwischen einem multikulturellen Schulfeld und einer weitgehend monokulturellen Studierenden- und Dozierendenschaft minimieren. Auf die lehrerbildenden Universitäten mit noch wenig ausgereiften Internationalisierungskonzepten im Bereich der Lehrerbildung kommen hier große konzeptionelle und didaktische sowie im Bereich der Personalrekrutierung liegende Herausforderungen zu.

d) Internationale Zusammenarbeit

Unter diese Überschrift fallen eine Reihe unterschiedlicher Maßnahmen der Universitäten, in erster Linie grenzüberschreitende Forschungszusammenarbeit,

Mitarbeitermobilitätsprogramme und Anbietermobilität. Im Bereich der Lehrerbildung gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenige institutionalisierte Programme in diesem Bereich. Ein Beispiel ist das Projekt „Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Stiftung Bildung und Entwicklung in der Schweiz (vgl. Sieber & Lottenbach 2009). Lehramtsstudierende können hier angeleitete und unterstützte Einsätze in der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit leisten und so Kompetenzen im Bereich interkultureller Sensibilität, Perspektivenübernahme und systemischem Denken aufbauen. Spezifische für die Lehrerbildung entwickelte Programme internationaler Zusammenarbeit von Universitäten bilden m.E. eine der großen noch wenig ausgeschöpften Möglichkeiten im Bereich der Internationalisierungsstrategien der Hochschulen und ihrer Lehrerbildungszentren.

e) Programm- und Anbietermobilität

Unter den verschiedenen Maßnahmen im Bereich der Internationalisierung, die in der Lehrerbildung noch wenig genutzt werden, ist laut Leutwyler (2013, 12) auch die Programm- und Anbietermobilität. Darunter versteht man den Transfer ganzer Studienangebote an eine ausländische Universität z.B. im Rahmen von double-degree Programmen, Franchise-Konzepten u.a. Insgesamt stellen solche Programme eine zahlenmäßig im Steigen begriffene Internationalisierungsmaßnahme dar, nicht jedoch im Lehramtsbereich. Auch hierfür macht Leutwyler die noch immer stark lokal gebundenen Arbeitsmärkte für Lehrer und die in Bundesländern verankerte Vergabe von Lehrberechtigungen verantwortlich.

Zieht man ein Fazit bei der Überprüfung des Standes der Internationalisierung der Lehrerbildung, so bleibt die Lehrerbildung aufs Ganze gesehen hinter den Entwicklungen in anderen Studiengängen zurück. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der an einzelnen deutschen Universitäten herausragenden Konzepte für die Lehrerbildung. Bestimmte Maßnahmenbündel sind noch stark unterentwickelt, so dass hier für viele deutsche Lehrerbildungsuniversitäten noch deutlicher Handlungsbedarf besteht, um kohärente Konzepte zur Internationalisierung unter Nutzung lokaler Ressourcen entwickeln und umsetzen zu können.

Der Fokus liegt Baedorf zufolge häufig nur auf Studierendenaustausch, so wichtig er auch sein mag. Maßnahmen, die auf Curriculumentwicklungen oder die Internationalisierung des beteiligten Personals zielen, finden sich deutlich seltener (vgl. Baedorf 2015, 50).

Dennoch besteht Anlass zu Optimismus: Baedorf listet eine ganze Reihe von Maßnahmen der letzten Jahre auf, die auch oder teilweise speziell der Lehrerbildung zugutekamen wie z.B. die Gründung von International Offices an Hochschulen, Auslands-BAföG (seit 2001), der Aktionsplan Internationalisierung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Ausweitung der Mittel des DAAD und zahlreiche EU-Programme wie Comenius (z.B. LinE – LehrerIn in Europa). Eine ganze Reihe von Initiativen und Ansprechpartnern sollen die Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden fördern: DAAD-Stipendien, die Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen (ZfA), das Goethe-Institut (unterhält sog. Fit-Schulen), Promos-Stipendien, das Erasmusprogramm oder die PASCH-Initiative. Und auch im Bereich der ‚Internationalisierung zu Hause‘ im Unterbereich Curriculumentwicklung gibt es bereits Förderungen durch das *Sokrates*-Programm. Daneben wurden eine Reihe von Preisen ausgelobt für Good-/Best-Practice im Bereich der Internationalisierung der Lehrerbildung: z.B. Best Practice Award for Global and International Teacher Education (AACTE), Excellence in International Education (Goldman Sachs), International Award for Innovative Practice in Higher Education (University Design Consortium) (vgl. Baedorf 2015, 36).



Jutta Mägdefrau forscht in Passau zur Internationalisierung der Ausbildung von Lehrkräften

3. Potenzial für Internationalisierung der Lehrerbildung durch Kooperationen mit dem deutschen Auslandsschulwesen?

Erfahrungen im Ausland sammeln zu können und sich dabei auf den Lehrberuf vorbereiten, das geht z.B. durch Praktika an deutschen Schulen im Ausland. Viele Universitäten kooperieren hier bereits seit Jahren erfolgreich mit dem deutschen Auslandsschulwesen. Die Betreuung der in den Lehrbildungsprogrammen der deutschen Bundesländer vorgeschriebenen Schulpraktika kann auch an deutschen Schulen im Ausland sichergestellt werden, wenn man z.B. im Rahmen von „learning agreements“ einfache Vereinbarungen zwischen den Partnern trifft, welche Leistungen jede Seite zum Kompetenzerwerb der Studierenden im Praktikum beizutragen hat. Bestehen solche Vereinbarungen, gibt es keinen Grund, warum die Praktika nicht auch zu Hause angerechnet werden sollten. Vorbehalte mancher Praktikumsämter, die Studierenden müssten doch das heimische Schulwesen kennenlernen, muten angesichts der überragenden Zahl von Studierenden, die in demjenigen Bundesland Lehramt studieren, in dem sie selbst zur Schule gegangen sind, wenig überzeugend an. Hier wäre im Sinne des Ziels eines *global-citizen-teacher* wohl eine großzügige Anrechnungspraxis zu empfehlen.

Aber Praktika an Auslandsschulen stellen nur eine der möglichen Kooperationen dar, die zwischen Auslandsschulwesen und Universitäten vorstellbar sind. Eine bedeutende Ressource für die Kompetenzerwerbs- und übergreifenden Bildungsprozesse zur Weltbürgerschaft spielen m.E. die Rückkehrer aus den Auslandsschulen im Rahmen der „Internationalisierung zu Hause“: Rückkehrer könnten stärker als bisher im Rahmen entsprechender Konzepte in die Lehrerbildung eingebunden werden: als Praktikumsbetreuer an den Schulen, als Multiplikatoren in den Seminaren, als Lehrbeauftragte an Universitäten, als Lehrerfortbildner, also in allen Phasen der Lehrerbildung. Personalentwicklung an Schulen könnte die interkulturellen Kompetenzen der Rückkehrer nutzen und sich z.B. bei der Entwicklung von Praktikumskonzepten zwischen Uni und Schule ihrer Mitwirkung versichern.

Auch im Bereich der Internationalisierungsmaßnahmen unter der Überschrift „Internationale Zusammenarbeit“ lässt sich Kooperationspotenzial ausmachen: So könnten Qualifikationsarbeiten im Rahmen der Lehramtsstudien wie z.B. kleine empirische Studien zum Vergleich von Lehr-Lernprozessen im In- und Ausland, zum Umgang mit kultureller Heterogenität oder ganz allgemein Studien zum Auslandsschulwesen an den deutschen Schulen im Ausland durchgeführt werden. Das Auslandsschulwesen, die Lehrerschaft, der Unterricht dort, muss als insgesamt wenig untersuchte Domäne der empirischen Lehr-Lernforschung bzw. der Lehrerforschung betrachtet werden (Mersch & Kühn 2014a, 2014b). Vor diesem Hintergrund könnten Kooperationen auch durch den Aufbau von Forschungsstellen zum Auslandsschulwesen an einigen deutschen Universitäten entstehen.

Ein zentrales Problem der deutschen Lehrerbildung ist deren starke institutionelle Segmentierung. Für die Entwicklung spiralcurricular angelegter Kompetenzerwerbsprozesse im Bereich interkultureller Kompetenzen, in denen sich die Verantwortlichen der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung einbringen, sind Kooperationen zwischen interkulturell erfahrenen Vertretern der Universität und der Schule sinnvoll. Das wäre dann auch ein weiterer Baustein in einem Konzept der „Internationalisierung zu Hause“.

An jenen Standorten, an denen die universitären Lehrbildungszentren noch keine Gesamtkonzepte zur Internationalisierung der Lehrerbildung vorgelegt haben, sollten sinnvollerweise alle Maßnahmenbereiche der Internationalisierung integrativ durchdacht werden. Dabei stehen standortspezifische Ressourcen zur Verfügung, nämlich z.B. die jeweiligen internationalen Partneruniversitäten, bestehende Forschungskontakte, die ausgebaut werden könnten, internationale Partnerschulen der universitätsnahen Gemeinden und nicht zuletzt ein deutsches Auslandsschulwesen, das sich für eine Reihe deutscher Universitäten mit elaborierten Internationalisierungskonzepten bereits als kompetenter Partner in der Lehrerbildung bewährt hat.

Literatur

Baedorf, D. (2015): Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In: M. Kricke und L. Kürten (Hg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Theorie und Praxis: Waxmann Verlag GmbH, S. 32–56.

Barsch, S. & Dziak-Mahler, M. (2015): Blickwechsel - Die Zukunft der LehrerInnenbildung international denken. In: M. Kricke und L. Kürten (Hg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Theorie und Praxis: Waxmann Verlag GmbH, S. 9–13.

ode, C. (2012): Internationalisierung - Status Quo und Perspektiven. In: Angela Borgwardt und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung (Netzwerk Exzellenz an deutschen Hochschulen, [5]), S. 7–17.

European Commission (Hg.) (2015): Erasmus Student Mobility: Subject Areas. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

Graumann, O. (2016): Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule. In: *International Dialogues on Education* 3 (1), S. 19–35.

GWK (2013). Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin.

Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften (Hochschulforschung, 1).

KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.

Knight, J. (2008): Higher education in turmoil. The changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers (Global perspectives on higher education, 13).

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster, New York: Waxmann (Lernen für Europa, Bd. 10).

Lenzen, D. (2013): Einführungsvortrag. DAAD Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung. HRK Hochschulrektorenkonferenz. Berlin, 08.11.2013.

Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011): Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 29 (1), S. 100–108.

Leutwyler, B. (2013): Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen. In: *Kentron: Journal zur Lehrerbildung* 26.

Leutwyler, B., Mantel, C., & Tremp, P. (2011): Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 29 (1), S. 5–19.

Mansilla, V.; Jackson, A. (2011): Educating for global competence. Preparing our youth to engage the world. New York, N.Y., Washington, D.C.: Asia Society; Council of Chief State School Officers.

Mentz, O.; Dietrich-Chénel, K. (2016): Cursus Intégré: ein Beitrag zur Europäisierung der Lehrerbildung. In: *Romanische Studien* 1 (4), S. 171–180.

Mersch, S. & Kühn, S.M. (2014a). Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 20 (2), S. 125–152.

Mersch, S. & Kühn, S.M. (2014b). Deutsche Schulen im Ausland. Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven. In: *Die deutsche Schule : DDS Jg. 107 (2014) ; Nr. 2 , S. 193 – 203*

Sieber, P. & Lottenbach, S. (Hrsg.). (2009) . Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Lit Verlag.

Woisch, A. & Willige, J. (2015). Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität.



V.l.n.r.: Akteure im Auslandsschulwesen: Reiner Ries (ZfA), Günther Fecht (GEW-AGAL), Dorothee Bauni (KMK), Oliver Schramm (Auswärtiges Amt) und Thilo Klingebiel (WDA)

Interkulturalität und Demokratie

Sanem Kleff

Die deutschen Auslandsschulen sind in ihrem nicht-deutschen Umfeld immer Teil einer Minderheit. Bei ihnen geht es zwangsläufig um Fragen wie: für welche Kernanliegen stehen wir, wie gehen wir mit der heterogenen Schülerschaft um, wie mit unserem Anspruch der Inklusion, was verstehen wir unter Interkulturalität, wie sollten ihre Anliegen umgesetzt werden, wie befördern wir damit demokratische Überzeugungen und Haltungen?

Aber auch jede Schule im Einwanderungsland Deutschland steht heute vor diesen Fragen. Um gemeinschaftlich gute Antworten auf all diese Herausforderungen zu entwickeln, haben sich mehr als 2.400 Schulen aller Schularten und -stufen in ganz Deutschland im Netzwerk *Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage* zusammengeschlossen. Sie vernetzen sich über die Courage-Koordinationsstellen mit den außerschulischen Kooperationspartnern und untereinander, tauschen Erfahrungen aus und unterstützen sich erfolgreich mit Publikationen, Ideen und Projekten. Diese enge Vernetzung erzeugt Synergieeffekte, erleichtert die Arbeit im Bereich der Menschenrechtserziehung und transportiert viele inspirierende Ideen über die Grenzen der Schulen und Bundesländer hinaus.

Aus diesem Grunde wollen auch viele Auslandsschulen ebenfalls Teil des Courage-Netzwerks werden. Sie wenden sich mit diesem Anliegen an die Bundeskoordination in Berlin. Und immer wieder erhalten sie die enttäuschende Antwort, dass nur Schulen in Deutschland dem Courage-Netzwerk beitreten können.

Die Hintergründe dieser scheinbar ihre Bedürfnisse nicht erkennenden, ablehnenden Antwort erschließen sich besser, wenn das organisatorische und inhaltliche Profil des Netzwerks durch die folgenden Ausführungen zu den Zielen, der Struktur, den Akteuren und den Methoden des Netzwerks deutlich wird.

Lernziel Gleichwertigkeit

Das Ziel des Netzwerks ist, die Courage-Schulen dabei zu unterstützen, maßgeschneidert ein geeignetes Schulprofil zu entwickeln und nachhaltig zu verankern, welches die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, Resilienz gegen jede Form menschenverachtender Ideologien zu entwickeln und ggf. erfolgreich gegen diese vorzugehen. Dies gelingt nur, wenn sie einen klaren Standpunkt vertreten und davon überzeugt sind, dass die Würde aller Menschen unantastbar ist. Das Lernziel: Gleichwertigkeit!

Dafür ist ein Klimawechsel an Schulen notwendig. Denn Schulen sind in sehr unterschiedlichem Maße in der Lage, dieses Leitbild im Schulalltag konsequent umzusetzen. Und dies, obwohl die Gesellschaft sehr hohe Ansprüche an die Institution Schule und an ihre Rolle bei der Vermittlung von Haltungen an Kinder und Jugendliche stellt.

Wird irgendwo in Deutschland ein Flüchtlingswohnheim von rechtsextremen Jugendlichen angegriffen, eine Moschee, eine Synagoge mit Molotow-Cocktails beworfen, laufen junge Salafisten als selbsternannte Sharia-Polizei in bedrohlicher Pose in der Fußgängerzone Streife oder nehmen Cyber-Mobbing und Hassmails zu, heißt es, die Schule habe an entscheidender Stelle versagt. Genauer: Die Lehrerinnen und Lehrer hätten versagt. Schließlich hätten ja sie die jungen GewalttäterInnen davon abhalten müssen, sich rassistischen, homophoben, antisemitischen oder anderen menschenverachtenden Ideologien und Organisationen anzuschließen.

Nach solch schlagzeilenträchtigen Vorfällen wird regelmäßig der Ruf nach einer entscheidenden Rolle der Schulen im Bereich der Gewalt- und Radikalisierungsprävention laut. Oft aber nur kurzfristig und kaum folgen den Klagen praktische Konsequenzen für den Schulalltag. So bleibt es in Deutschland weiterhin dabei, dass präventive Maßnahmen gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit nach wie vor nur an wenigen Schulen, und dann auch eher unsystematisch umgesetzt werden. Selten sind sie als fester Bestandteil des Regelunterrichtes konzipiert und mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet.

Versäult und isoliert

Hinzu kommt, dass die Institution Schule in der gängigen Organisationsform eine Reihe struktureller Defizite aufweist, die eine fundierte Menschenrechtserziehung erschweren. Steigender Konkurrenz- und Prüfungsdruck im Bildungssystem lässt den Stellenwert von politischer Bildung in den Hintergrund treten.

Die personellen und zeitlichen Ressourcen für soziales Lernen wurden in den letzten Jahren eher reduziert als ausgebaut. In der Folge fehlen im Schulalltag oft die nötigen Zeitfenster für einen intensiven und durchaus kontroversen Austausch von Meinungen, Haltungen und Wertvorstellungen. Es fehlen die Zeit und das Personal für den persönlichen Austausch und die Entwicklung funktionierender Kommunikationsbeziehungen unter den Akteuren. Die für den positiven emotionalen Zugang zu den SchülerInnen notwendige Vertrauensatmosphäre kann sich kaum entwickeln.

Obendrein krankt diese viel zu wenigen Ansätze auch noch an einem strukturellen Defizit: die Maßnahmen zielen in der Regel isoliert nur auf eine bestimmte Variante der Ungleichwertigkeitsideologien, wie Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Homophobie ab. Werden Konzepte und Maßnahmen zugespitzt gegen spezifische Ausprägungen menschenfeindlicher Ideologie entwickelt und diese im Schulalltag auch noch losgelöst von den sonstigen Präventionsmaßnahmen umgesetzt, werden Präventionsziele aber nur schwer erreicht.

An den Schulen führt dies dazu, dass jeweils andere Lehrkräfte zum Beispiel für die Themen Rechtsextremismus, Sexismus, Antisemitismus oder Islamismus zuständig sind. Diese über viele Schuljahre hoch spezialisierten PädagogInnen wissen allerdings oft nicht einmal von einander. Und noch seltener kennen sie den Inhalt der Arbeit ihrer KollegInnen. Eine derartige Versäulung der Antidiskriminierungsarbeit ist im hohen Maße ineffektiv: sie verhindert notwendige Synergieeffekte und verschleudert damit die wertvollen Zeit- und Personalressourcen.

Eine weitere negative Folge ist, dass durch die Versäulung letztlich kaum jemand mehr an der

Schule den vollständigen Überblick über die diversen Projekte und Modellversuche im Bereich der Menschenrechtserziehung hat. Einmal aufgegriffene Themenfelder bleiben, aber wichtige aktuelle Herausforderungen, wie der Rechtspopulismus oder Ultra-Nationalismus unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund, werden dem erprobten Themenkatalog nicht hinzugefügt.

Trotz aller widriger Umstände sehen die meisten PädagogInnen ihre zentrale Aufgabe nicht in der bloßen Vermittlung von Faktenwissen, sondern wollen den Kindern und Jugendlichen humanistische Werte und couragierte Haltungen vermitteln. Das Courage-Netzwerk unterstützt sie dabei.

Multidimensionaler Präventionsansatz

Der Präventionsgedanke geht davon aus, dass die meisten Faktoren, die das Verhalten bestimmen, verändert werden können, so etwa die soziale Kompetenz oder Problemlösungskompetenzen. Geeignetes Handeln soll ungewollte Ereignisse erst gar nicht entstehen lassen. Präventionsmaßnahmen, die in diesem Sinne erfolgreich sein wollen, handeln zeitgleich in zwei Richtungen. Einerseits entwickeln sie Aktivitäten, die darauf abzielen, der Entstehung unerwünschter Ereignisse und Entwicklungen zuvorzukommen, um sie zu verhindern. Andererseits stärken sie diejenigen Maßnahmen, mit denen erwünschte Haltungen und Einstellungen der Zielgruppe geschaffen und befördert werden.

Der im Courage-Netzwerk gestärkte Präventionsansatz vertritt einen systemischen, ganzheitlichen Ansatz. Er nimmt alle Ideologien, die eine Hierarchisierung der Menschen nach ihren angeborenen oder angenommenen Eigenschaften begründen, und damit eine Werteordnung legitimieren wollen, in der manche Menschen mehr und andere weniger Wert sind, gleichzeitig in den Blick. Der Fokus liegt hierbei auf ihren nahezu identischen Wirkungsmechanismen und Entfaltungsvoraussetzungen. Letztere gilt es durch Prävention abzubauen.

Eine Institution wie die Schule bildet ein System, in dem die dominierenden Dynamiken und Mechanismen entweder einen inkludierenden Charakter aufweisen oder einen exkludierenden. Zugespitzt formuliert, liegt der „Leitkultur“ der Schule – bewusst oder unbewusst – entweder die

Annahme zugrunde, dass alle Menschen gleichwertig sind, oder sie akzeptiert oder fördert gar die Ungleichwertigkeit von Menschen. Dabei ist irrelevant, welche Kriterien die Ungleichwertigkeit begründen und legitimieren sollen: die soziale Herkunft, die sexuelle Orientierung, das Geschlecht, körperliche Merkmale wie die Hautfarbe oder eben die Religion.

Wertvolle Erfahrungen verknüpfen

Bei der Entwicklung geeigneter Strategien gegen Ungleichwertigkeitsideologien braucht das „didaktische Rad“ nicht neu erfunden zu werden. Langjährige Erfahrungen aus der bewährten Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen bilden sinnvoller Weise den effektiven Ausgangspunkt für die Entwicklung des multidimensionalen Präventionsansatzes. Dieser übernimmt nicht nur Ansätze aus den reichen Erfahrungen bisheriger Konzepte, sondern sieht die Konzepte als Facetten eines ganzheitlichen schulischen Konzeptes, die sich sinnvoll ergänzen und mosaikartig zu einem erfolgreichen Präventionskonzept fügen.

Wichtige Erfahrungen entstammen der Gewaltprävention, der Förderung der Kommunikationskompetenz und der Partizipationsmöglichkeiten, der interkulturellen Pädagogik, der Menschenrechts- und Demokratieerziehung. Die soziale Anerkennung ist ein existentielles Bedürfnis aller Menschen. Sie ist nicht einfach zu erlangen und sehr stark von Voraussetzungen abhängig. Über je mehr körperliche, geistige, materielle und soziale Ressourcen jemand verfügt, umso mehr soziale Anerkennung ist ihm sicher. Wem diese Ressourcen fehlen, versucht das Anerkennungsdefizit zu beheben, um mittels Gewalt doch noch Einfluss, Macht und Kontrolle über Andere zu gewinnen. Die Ausübung von Gewalt erfüllt für den Täter eine positive kompensatorische Funktion und verspricht die Befriedigung eines Bedürfnisses, das scheinbar nicht anders befriedigt werden kann. Ein Weg, Gewalt entgegen zu wirken wäre demnach, das Ausmaß der unbefriedigten Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu minimieren. Genau an dieser Stelle setzen auch viele Konzepte zur Gewaltprävention an. Der Leidensdruck, den ein mangelndes Selbstwertgefühl auslöst, wirkt stark Gewalt fördernd. Viele Maßnahmen zielen deshalb

auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen. Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen Erfolgserlebnisse möglich. Auch wenn manche diesen Ansatz diffamierend in die Schublade „Kuschelpädagogik“ stecken, führen sie erfolgreich zu den erwünschten psycho-sozialen Lerneffekten.

Selbstwirksamkeit heißt im Verständnis des hier vertretenen Präventionsansatzes aber mehr als nur, dass Kinder und Jugendliche mal über das Thema mitreden und in konkreten Debatten punktuell eigene Perspektiven setzen können. Erfolgreiche politische Bildungsarbeit erfordert Kommunikationsbereitschaft, -fähigkeit und -möglichkeiten. Ein Ziel des Courage-Netzwerkes ist deshalb, den Lernort Schule derart zu stärken, dass er zu einem zentralen, geschützten Ort wird, an dem sich Kinder und Jugendliche begleitet von kompetenten Erwachsenen angstfrei und offen mit allen Themen, die sie bewegen, auseinandersetzen können.



Eine angstfreie Auseinandersetzung über mehr oder weniger krude Ideologien muss über konkrete Statements erfolgen, die mit Lebenslagen oder Vorurteilsstrukturen zu tun haben. Es bleibt immer eine Herausforderung, wie aus einer demokratischen Perspektive mit problematischen Positionen umzugehen ist, die auf antisemitischen Stereotypen, fundamentalistischen Weltbildern, patriarchalen Traditionen oder muslimfeindlichen Argumentationsmustern beruhen.

Diversität als Normalität

Geht es um die heterogene Einwanderungsgesellschaft, den „Fremden“ und den „Anderen“, fällt der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“. Die Interkulturelle Pädagogik wird zur Hilfe gerufen. Was aber genau darunter zu verstehen ist, divergiert stark und erschwert einen sicheren, eindeutigen Umgang mit diesem Begriff. Dazu trägt bei, dass der Begriff Kultur inflationär genutzt und mit divergierenden Definitionen belegt wird. „Kulturen“ sind nicht als in sich geschlossene, statische Systeme zu betrachten, sondern als eine Klammer für ein Bündel von Werteordnungen und Traditionen in allen Lebensbereichen, wie politischen Überzeugungen, Familienidealen, Geschlechterrollen, Kunstformen, religiösen und weltanschaulichen Orientierungen, die in bestimmten historischen Kontexten ihre Ausformung fanden.

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, die eigenen wie auch die fremden Werte, Normen, Traditionen und Haltungen nicht als Wesensmerkmal einer Gruppe zu sehen, sondern die historischen Hintergründe des So-geworden-seins dieser Erscheinungen zu erkennen. Die eigene Positionierung wird dann erkannt als eine unter anderen möglichen, denen, in entsprechende Kontexte eingebunden, ihre Legitimation ebenfalls nicht abgesprochen werden kann.

Dies ist keineswegs als Plädoyer für einen beliebigen Werterelativismus zu verstehen. Vielmehr sind handfeste Fähigkeiten zu entwickeln: die Heterogenität von Haltungen muss ausgehalten werden, eigene Positionsbeschreibungen müssen begründet sein, in unterschiedlichen Handlungsmustern die gemeinsamen Absichten zu erkennen muss gelernt werden, die eigenen Haltungen als relativierbar zu erkennen ohne gleich alle bisherigen Wertmaßstäbe aus der Hand zu legen, ebenfalls.

An Schulen manifestieren sich Fehlinterpretationen „Interkultureller Kompetenz“ in einer Vielzahl von oft gut gemeinten, aber die Ziele verfehlenden Projekten und Methoden. Wird vornehmlich auf den Ausbau der „Toleranz gegenüber dem Fremden“ fokussiert, entsteht leicht eine everything-goes-Haltung. Die PädagogInnen würden damit auf eine passive, hinnehmende, beobachtende Rolle reduziert.

Die Anerkennung von Unterschieden darf nicht zu einem Kultur- und Rechtsrelativismus führen.

Kinder und Jugendliche sind in Werten und Haltungen zu stärken, die zur Anerkennung von Minderheiten, zur Stärkung von Partizipation und Menschenrechten und zur Akzeptanz religiöser bzw. weltanschaulicher Pluralität führen. Demokratieerziehung in der Schule beginnt bei der Wahrnehmung individueller Rechte wie des Rechts auf selbstbestimmte Lebensführung, Meinungs- und Chancengleichheit sowie dem freien Zugang zu Bildung. Demokratie lebt von der aktiven Abwehr sie gefährdender Ideologien.

Ein nachhaltiger Präventionsansatz schlägt sich letztlich in institutionellen Strukturen nieder. Wenn Kinder und Jugendliche in schulinternen Gremien der Mitbestimmung anhand konkreter Konflikte lernen, ihre Rechte zu vertreten und die anderer zu respektieren, wenn an ihrer Schule ein offenes Debattenklima herrscht, dann wird diese positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit sie auch stärken, in der Auseinandersetzung mit Ideologien demokratische Positionen zu vertreten, welche die Selbstbestimmung stärken. Nur ein starkes Selbstwertgefühl schützt Kinder und Jugendliche effektiv gegen die Verführungen menschenverachtender Ideologien.

Das Courage-Netzwerk

Die Zielgruppe des Netzwerks sind die Courage-Schulen, die institutionell und personell unterstützt werden, um das Lernziel Gleichwertigkeit effektiv zu vermitteln. Der dafür notwendige andauernde Entwicklungsprozess bedarf der Unterstützung von außerschulischen ExpertInnen. Mehr als 300 außerschulische Kooperationspartner verfügen über diverse Kompetenzen, welche dabei behilflich sein können. Jugendbildungsstätten, Museen, Migrant*innenorganisationen, TheaterpädagogInnen, RechtsextremismusexpertInnen, Konfliktlotsen, MediatorInnen oder KunstpädagogInnen. In Deutschland gibt es eine Vielzahl von öffentlichen Institutionen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, die dabei mitwirken können.

Zu oft aber kommen die hilfreichen Kompetenzen nicht mit den schulischen Akteuren zusammen, die ihre Unterstützung benötigen. Beide Seiten klagen. Die Schulen und besonders die aktiven KollegInnen beklagen, dass sie sich alleingelassen fühlen mit den

Aufgaben rund um das soziale Lernen. Die außerschulischen Einrichtungen, die über eine hohe Fachkompetenz in ihren jeweiligen Bereichen verfügen, beklagen, sie kämen an ihre Zielgruppe, die Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Schule nicht heran. Die Lehrerinnen und Lehrer hätten kein Interesse an einer Zusammenarbeit, scheuten die Mehrarbeit oder wollten sich nicht genauer in die Karten blicken lassen. Sie hielten das Prinzip der geschlossenen Klassentüren hoch. Tatsächlich gibt es derartige Einstellungen nur als Ausnahme unter den PädagogInnen. Der weitaus größte Teil möchte unterstützt werden, verfügt aber nicht über die notwendige Zeit und das Fachwissen, dies zu organisieren. Dies führt auf allen Seiten zu noch mehr Frustration und Resignation, viele Kompetenzen bleiben ungenutzt und wertvolle Ressourcen werden verschwendet.

Die Netzwerk-Akteure

Diese Leerstelle zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen füllt *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* mit ihren Koordinationsstellen auf Bundes-, Länder- und Regionalebene. Diese bilden ein Scharnier zwischen den Courage-Schulen und den vielen KompetenzträgerInnen außerhalb. Sie sammeln Informationen über deren Angebote und leiten dieses Wissen an die Aktivengruppen weiter, vernetzen die Aktiven auf Landes- und Regionaltreffen mit den Kooperationspartnern in Workshops und auf einem Markt der Möglichkeiten.

Das Courage-Organigramm



Will eine Schule dem Netzwerk beitreten, dann müssen die formalen Anforderungen erfüllt werden. Mindestens 70% der Schulmitglieder müssen sich per Unterschrift dazu bekennen, das Selbstverständnis des Netzwerks anzunehmen.

Wer sich zu den Zielen einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* bekennt, unterschreibt folgende Selbstverpflichtung:

1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, uns zukünftig zu achten
3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule ein Mal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

Die Unterschriften werden an die Bundeskoordination geschickt, welche dann eine Anerkennungsurkunde zuschickt. Nun gilt es eine Patin oder einen Paten zu finden. Die PatInnen stehen den Courage-Schulen unterstützend zur Seite. Die zuständige Landes- bzw. Regionalkoordination übergibt den Titel und das Schild mit dem Logo. Dieses muss sichtbar am Schulgebäude angebracht werden, denn schließlich gilt es auch öffentlich das Schulprofil zu zeigen.

Wie die Aktivitäten an der Schule nun weiter gehen, bestimmen die Aktiven selbst. Nur sie wissen, welches Thema sie gerade besonders interessiert. Geht es an der einen Schule um Homophobie, so setzt sich die Aktivengruppe einer anderen Schule mit dem Islamismus auseinander. Die SchülerInnen und PädagogInnen wenden sich an die Regional- oder Landeskoordination und erhalten Beratung und Unterstützung bei der Planung und Umsetzung des Projektes. Die KoordinatorInnen vermitteln ExpertInnen aus dem Kreise der Kooperationspartner, reichen geeignete Materialien weiter und können oft auch finanziell unterstützen.

Die wichtigste Funktion der Koordinierungsstellen ist, die Nachhaltigkeit der Arbeit an den Courage-Schulen zu befördern. Sie wenden sich dafür regelmäßig über Rundbriefe und Info-Mails an die Ansprechpartner, versenden Publikationen, laden zu Vernetzungstreffen ein oder kommen sogar im Rahmen eines Schulbesuches persönlich vorbei. Sie wollen erfahren, wie sie die Schule dabei unterstützen können, am Courage-Leitbild festzuhalten und dafür zu sorgen, dass dieses Bemühen über die wechselnden Generationen von SchülerInnen hinaus fortgeführt werden.

Courage-International

Die Auslandsschulen können mit der jetzigen Organisationsstruktur des Netzwerks aus mehreren Gründen nicht Teil des Netzwerks werden, da der Nutzen der Beteiligung ihnen nicht zur Verfügung steht. Eine Schule profitiert von der Mitgliedschaft, nicht alleine deshalb, weil der ein schulinterner Prozess der Selbstdefinition und der Selbstverpflichtung voran geht, der sehr zur produktiven, kritischen Reflexion über alle Dimensionen des Schulalltags beiträgt. Die Einbindung ins regionale, landes- und bundesweite Netz lässt den Schulen über die Koordinationsstellen

praktische Unterstützung zukommen, die sie sonst nicht erhielten. Im Ausland existieren aber keine Koordinationsstellen, und damit fehlt diese entscheidende Unterstützung.

Sicher könnten die Aktiven sich auch dann schulintern weiter an den Grundsätzen des Netzwerks orientieren und bei der Umsetzung ihrer Projekte auf die ExpertInnen von außerschulischen Organisationen zurückgreifen. Sicher würden sinnvolle Projekte umgesetzt werden. Aber tatsächlich hätte sich am Schulalltag der Schule, dem Arbeitsaufwand für die PädagogInnen nichts geändert. Sie wären, wie auch schon vor der Titelübergabe, allein auf die schulinternen Kompetenzen und Ressourcen angewiesen. Wenn die formalen Voraussetzungen erfüllt sind, einer Auslandsschule den Titel *Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage* zu übergeben und das Schild mit dem Logo am Schulgebäude zu befestigen, ist das gut möglich. Aber wenn dem Schild keine Unterstützung, keine Beratung, kein Anstupsen bei eingeschlafenen Aktivitäten über viele Jahre folgt, dann wird der Titel reduziert auf den Ausdruck einer Haltung. Auch dies zählt ganz sicher. Aber dafür braucht es kein Schild an der Wand.

Ähnliche Vorläufer und Nachahmer wie das Netzwerk *Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage* in Deutschland existierten zumindest zeitweilig in weiteren europäischen Ländern wie Belgien, die Niederlande, Spanien und Österreich. Eine europaweite Vernetzung gab und gibt es nicht. Die Bundeskoordination will keine Vernetzungs- und Kooperationsversprechen machen, ohne die dafür notwendigen Strukturen geschaffen zu haben. Erst wenn das Courage-Netzwerk in Deutschland mit einer guten Zukunftsperspektive arbeitet, stehen die nächsten Schritte auf der internationalen Ebene an. Die Auslandsschulen sind heute schon herzlich eingeladen, von den Erfahrungen und Ideen des Courage-Netzwerks über die Homepage und die Publikationen zu partizipieren.

ARBEITSGRUPPEN

Arbeitsgruppe 1:

Demokratie an Deutschen Auslandsschulen – Schülerrechte, Eltern, Lehrerbeirat

Leitung: Günther Fecht

Protokoll: Thomas Rosenbaum

TeilnehmerInnen: Harald Binder, Günther Fecht (Leitung), Wolfgang Gotterbarm, Jutta Hebbeler, Ulrike Puteanus, Werner Riesch, Thomas Rosenbaum (Protokollant), Ulrike Warmbier-Gotterbarm

Die AG „Demokratie an Deutschen Auslandsschulen“ hat sich während der Tagung 2016 auf der Grundlage der Ergebnisse der AG "Demokratische Strukturen innerhalb der Schulorganisation" aus dem Jahr 2010 über rechtliche Möglichkeiten der Installation eines Lehrerbeirates an Deutschen Auslandsschulen ausgetauscht. Hierbei prüften die Mitglieder rechtliche Grundlagen, bestehende Vorschriften und Richtlinien.

Nach Meinung der AG muss es hinsichtlich der Einrichtung eines Lehrerbeirates zwingend klare und insbesondere rechtsverbindliche Regelungen in Form von z. B. Verwaltungsvorschriften geben. Diese müssen vordergründig den Schutz der Mitglieder eines Beirates (vor dem Hintergrund des § 99 Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG) „Schutz der Mitglieder“) sowie Regelungen zu Entlastungsstunden der Mitglieder des Lehrerbeirates beinhalten.

Ferner wurden Möglichkeiten diskutiert, die Einrichtung eines Lehrerbeirates verbindlich auch im Auslandsschulgesetz zu implementieren. Eine Möglichkeit wäre nach Meinung der AG vor dem Hintergrund des § 8 „Förderfähigkeit“ gegeben. Dort wird vor dem Hintergrund der Förderfähigkeit auf die Notwendigkeit der Sicherung demokratischer Werte hingewiesen. Denn es heißt:

„Eine Deutsche Auslandsschule ist förderfähig, wenn sie... (3) den demokratischen Werten Deutschlands Rechnung trägt, indem sie den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Lehrkräften eine angemessene Beteiligung am Schulleben sichert“.

Hier eine zwingend notwendige Einrichtung eines Lehrerbeirates zu verankern, würde deutlich weiter greifen als die bereits bestehende Empfehlung der KMK.

Daneben bestünden auf der Grundlage des Auslandsschulgesetzes auch Möglichkeiten des Erlasses von Verwaltungsvorschriften durch das Auswärtige Amt: „§ 18 Verwaltungsvorschriften Das Auswärtige Amt wird ermächtigt, die nach diesem Gesetz erforderlichen Verwaltungsvorschriften im Einvernehmen mit dem Bundesministerium der Finanzen zu erlassen. Die Verwaltungsvorschriften regeln die Berechnung des geförderten Unterrichtsaufwandes, das Antragsverfahren, das Verfahren zum Nachweis der Verwendung der Förderung und die Datenübermittlung zwischen Schulträger und Bund sowie die Übergangsbestimmungen (§ 13)“.

Wie in vielen weiteren Zusammenhängen ist aus Sicht der AG auch hier die Einrichtung eines Auswärtigen Schulamtes zwingend notwendig. Die Abordnung der Lehrkräfte durch ein solches Auswärtiges Schulamt hätte zur Folge, dass die Kolleginnen und Kollegen an den Deutschen Auslandsschulen und an den DSD-Schulen Rechte auf der Grundlage des BPersVG hätten.

Und natürlich alle Forderungen der AG aus dem Jahr 2010 aufrechterhalten!

[siehe dazu die Tagungsdokumentation der 18. RückkehrerInnen-Tagung der AGAL der GEW vom 20. – 24. November 2010 unter dem Titel „Ausstrahlung ins Gastland“, hrsg. von der Ländlichen Heimvolkshochschule Mariaspring e. V. und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2011, S. 76 – 83]:

www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/auslandslehrer/publikationen/publikationen/list/

Arbeitsgruppe 2:

Demokratie an DSD-Schulen

Leitung: Holger Dähne

Protokoll: Michaela Frömmer

TeilnehmerInnen: Rita Bouthier, Volker Busch, Holger Dähne (Leiter der Arbeitsgruppe), Michaela Frömmer (Protokollantin), Stephan Münchhoff (nahm nicht bis zum Schluss teil)

Da wir nicht konsequent von Anfang an Protokoll geführt haben (erst nachdem dazu der dringende Wunsch am 2. Beratungstag während der Sitzung an uns herangetragen wurde), handelt es sich hier im Weiteren eher um ein Gedächtnisprotokoll. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurden bestimmte Prämissen gesetzt, die den Rahmen dessen abstecken sollten, was eventuell in der Kürze der Zeit an Diskussion und anschließenden Ergebnissen bzw. Vorschlägen möglich sein kann. Der Diskussionsgegenstand bezog sich also daher nur auf die vermittelten LehrerInnen; die OLK wurden nicht berücksichtigt, was in der Runde bedauert und auch als inhaltlicher Mangel angesehen wurde. Ebenso blieb mehr oder weniger unberücksichtigt, wie ein Umgang mit aus deutscher Lehrersicht undemokratischen Gegebenheiten, die im Gastland anzutreffen sind und damit Einfluss auf die tägliche Arbeit haben, zu „händeln“ sei. Zunächst versuchten wir uns klarzumachen, wie die vermittelten LehrerInnen im Arbeitsprozess, dem Unterstellungsverhältnis, dem sozialen Status... zueinander stehen und welche Intransparenz, Disproportionen, Missverständnisse auf der einen, aber auch welche Möglichkeiten und „Herrschaftsformen“ auf der anderen Seite entstehen (können), die dann von der Machtseite aus, die sich in den Fallbeschreibungen immer wieder und vor allem auf die bei der ZfA direkt angestellten Fachberater bezog, weidlich ausgenutzt zu werden scheinen. Ein Dauerbrenner in den Gesprächen waren die menschlichen Qualitäten bzw. das, was das besondere und dringend benötigte Führungs- und Leitungs-Know-How ausmacht, um im Ausland seinen MitarbeiterInnenstab so zu motivieren, zu unterstützen, zu begleiten, ihm auf Augenhöhe zu begegnen, dass eine gelingende und tatsächlich wirkungsvolle Unterrichts- und Kulturarbeit geleistet werden kann. Mehrfach tauchte der Begriff des zusammenarbeitenden

Teams auf, das sich finden sollte. Die Leitungsebene muss hier unterstützend wirken und nicht im Gegenteil durch eine in den Fallberichten dargestellte „Kleinkriegsmentalität“ in Erscheinung treten, die mit „Gutsherrenart“ und eigenartigem Machtgehabe beschrieben wurde. Dadurch entstanden Missstimmungen, die die Arbeit beeinträchtigten und sogar zu vorzeitiger Rückkehr von LehrerInnen oder dem Nichtbesetzen von Stellen bzw. dem plötzlichen Wegfallen von Stellen ohne erkennbare Logik führten. Es war nicht immer einfach, den roten Gesprächsfaden aufrechtzuerhalten, da persönliche Fallberichte auch emotional aufgeladenes Potenzial besitzen und so manche unschöne Erinnerung an Durchlittenes wiederbeleben. An dieser Stelle sei allen Beteiligten gedankt – sowohl für die Berichte aus dem eigenen Arbeitsleben vor Ort, der Gesprächsleitung für die besonnene Art der Diskussionsführung und dem Rechtsexperten für die Versachlichung der Gespräche immer mit dem Blick auf den inhaltlichen Gegenstand.

Vorschläge für die Bewältigung von Konflikten

1. Maximalforderung:

Einrichtung eines Auswärtigen Schulamtes, das alle im Lehrentsendeprogramm agierenden Lehrkräfte auswählt, entsendet und diese mit Arbeitsverträgen ausstattet, die eine Personalvertretung nach dem inländischen Personalvertretungsgesetz ermöglicht.

2. Beschäftigung von 5 ProzessbegleiterInnen nur für den DSD-Bereich, u.a. mit dem Auftrag als Konfliktmanager zu wirken

3. Bildung einer Schiedskommission bestehend aus einem/einer FachberaterIn/KoordinatorIn, einem/einer FachschaftsberaterIn und einer Programmlehrkraft, die als MediatorInnen ausgebildet werden.

Der/Die FachberaterIn/KoordinatorIn wird auf der FachberaterInnen-Tagung gewählt, der/die FachschaftsberaterIn und die Programmlehrkraft (PLK) im jeweiligen Gebiet der Regionalen Fortbildung, evtl. könnte der/die PLK-VertreterIn in diesem Gremium auch im Wechsel von den Verbänden gestellt werden

4. Die FachschaftsberaterInnen dürfen sich im Konfliktfall an eine Vertrauensperson (evtl. Personalrat) unter Umgehung des Dienstweges wenden, die sich der Konflikte annimmt. Weitere Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2

Arbeitsgruppe 3:

Konflikte und Interkulturalität

Leitung: Sandra Bender, Bernd Lüdke

TeilnehmerInnen: Sandra Bender (Leitung mit Bernd Lüdke), Tanja Dettmering, Manfred Egenhoff, Andreas Geiseler, Susanne Goschin, Bernd Lüdke (Referent und Diversity-Trainer, Leitung mit Sandra Bender), Susanne Torazzina, Marlene Wagner

Samstag, 19.11.2016:

Interkulturalität und Konflikte

In der ersten Sitzung der Arbeitsgruppe wurde während eines Inputs eine thematische Arbeitsgrundlage geschaffen: Was bedeutet „Interkultur“ überhaupt? Dazu wurden u. a. die Begriffe „Kultur“ und „Interkultur“ anhand von Kulturmodellen kurz erläutert. Ausgehend von der Herderschen Kulturkreis-Definition wurde auf die Mosaikhaftigkeit von Individualkultur hingearbeitet, die mit dem No-Some-All-Modell von Geert Hofstede etwas enger gefasst wurde. Die Phasen der individuellen kulturellen Prägung wurden mit drei Zugängen näher erläutert:

Die Phase der Enkulturation, die prägendste Aneignung, da sie meist nicht systematisch, sondern unbewusst erfolgt, wurde am Beispiel von Begrüßungsformen verdeutlicht. Diese werden als Form der „praktizierten Kultur“ unreflektiert ausgeübt und erst dann hinterfragt, wenn Personen anderer kultureller Prägung diese Begrüßungsformen missachten oder missdeuten. Dabei wurde recht schnell deutlich, dass diese Phase eine grundlegende Quelle interkultureller Irritationen und somit auch interkultureller Konflikte sein kann.

Die Phase der Akkulturation, die während des Lebens mehrfach und immer wieder erneut stattfindet, befasste sich mit den Gruppendynamiken. Auch hier wurde die Begrüßung als Quelle der Eigenheiten akkultureller Aneignungen zum Beispiel genommen. Die Gruppe sprach dabei ausführlich auch über z. B. Generationsunterschiede in der Begrüßung und machte die Generation als einen der Punkte von möglichen Konflikten aus. Dabei wurde deutlich, dass sich „interkulturelle Missverständnisse“ und „interkulturelle Konflikte“ nicht nur bzw. ausschließlich auf den Umgang mit Migranten

beziehen, sondern dass Interkulturalität und deren Konfliktpotenzial auch innerhalb von gesellschaftlichen Schichtungen, Generationen oder auch zwischen Regionen einer Nation stattfinden können. Die Inkulturation, das Einbringen von Kulturmustern in andere Kulturbereiche wurde am Beispiel des Konfliktpotenzials beim sogenannten „Demokratietransfer“ in (ehemals) autokratische oder oligarchisch geprägte Staaten thematisiert. Mit einer Definition und einem ersten Einblick in das Feld der „Konflikte“ endete der erste Tag.

Sonntag, 20.11.2016:

Konfliktsensibilität durch interkulturelles Lernen?

Am zweiten Tag wurde das intensiv diskutierte Thema „Interkulturelle Sensibilität“ anhand von einem Schulungskonzept erarbeitet. Bei dem Konzept „A World of Difference“ geht es um die selbstreflexive Arbeit im Umgang mit Begrifflichkeiten wie „Rassismus“, „Alltagsrassismus“ und „Diskriminierung“. Wie Diskriminierung bereits im Kleinen stattfinden kann, wurde bei der Behandlung von SchülerInnen, die linkshändig sind, angesprochen. Pragmatismus im Alltag einer normierten Gesellschaft, die auf Rechtshändigkeit fokussiert ist, führt beispielsweise dazu, dass Kinder in der freien Platzwahl durch LehrerInnen eingeschränkt werden. Auch die diskriminierungsfreie Sprache wurde intensiv und auch kontrovers diskutiert. Ist eine kultur- und diskriminierungssensible Sprache überhaupt möglich, ohne einen erheblichen Eingriff in den eigenen Lebensbereich vornehmen zu „müssen“? Sind Vorgänge wie Diskussionen zum „Gendermainstreaming“ sinnvoll oder führen sie nur zu einer ggf. inneren Zerrissenheit und zur Infragestellung eigener Wertvorstellungen? Das Bewusstmachen von Alltagsdiskriminierung und das Erlebbarmachen von kultureller Vielfalt stand dann im Zentrum von zwei kurzen Vorstellungen von Übungen aus interkulturellen Schulungen und welche Zielsetzungen mit diesen Übungen (auch im Einsatz mit SchülerInnen) erreicht werden können. Die TeilnehmerInnen konnten so die interkulturellen Kompetenzen (z. B. „Kulturelles Wissen“, Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz) als Vergleichsfolien in der praktischen Arbeit des „Interkulturellen Lernens“ (in Trainingsmaßnahmen) betrachten.

Montag, 21.11.2016:

Konfliktminimierung durch Demokratietraining?

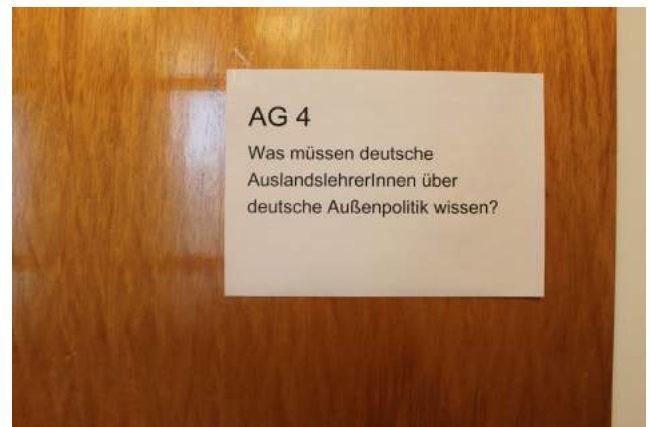
Am dritten Tag wurde ein möglicher Weg zur Konfliktminimierung vorgestellt. Mit dem Schulungsprogramm „BETZAVTA – miteinander“ wurde eine Variante des Demokratie- und Toleranztrainings vorgestellt, bei dem die Interkulturalität nicht unmittelbar auf der Hand liegt. Bei genauerer Betrachtung wurde jedoch schnell klar, dass mit den Ergebnissen der ersten beiden Tage eine Konfliktminimierung z. B. dadurch erfolgen kann, dass demokratische Kernprinzipien wie Anerkennung der Freiheit anderer oder die Zubilligung von Grund- und Menschenrechten, die sich teils widersprechen können, ein aktiver und anti-diskriminierender Minderheitenschutz sein können, der zu einer Konfliktminimierung und zur Konfliktbewältigung beitragen kann. Zum Abschluss wurde die Systematik des „Demokratielernens“ anhand von Übungsbeispielen zur Konfliktbewältigung aufgegriffen und mit den Teilnehmenden erarbeitet.

In der Zusammenfassung der drei Arbeitsgruppentermine wurde noch einmal beschrieben, wie Interkulturalität, Konflikte und die Bereitschaft zur Beschäftigung mit diesen Themen nicht unbedingt konfliktfrei sind. Aber Konflikte per se können auch als Chance begriffen werden, an denen alle Beteiligten ihr Selbstverständnis und ihre Konflikttoleranz erproben, hinterfragen und ggf. auch neu konzipieren können.

Dienstag, 22.11.2016:

Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse

Am Dienstag erfolgte die Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse durch Andreas Geiseler und Susanne Goschin. Die Arbeitsgruppe hält es für wünschenswert, ein Modul zur Interkulturalität und Konflikten in den Vorbereitungslehrgang der ZfA aufzunehmen, um im Vorfeld für möglicherweise auftretende interkulturelle Konflikte sensibilisiert zu sein.



Arbeitsgruppe 4:

Was müssen deutsche AuslandslehrerInnen über deutsche Außenpolitik wissen?

Leitung: Prof. Hanna Kiper

Protokoll: Jürgen Hahn-Schröder

TeilnehmerInnen: Jörg Cygan, Benjamin Feiler, Sabine Hageneuer, Jürgen Hahn-Schröder (Protokoll), Prof. Hanna Kiper (Leitung), Peter Mazanek, Maria Melber, Rudolf Retzler, Anette Sauer, Maike Süberkrüb, Eileen Thomas

Samstag, 19.11.2016

Was sollen Lehrkräfte über Außenpolitik wissen? Müssen sie überhaupt etwas wissen? Was dürfen sie sagen?

Es sollen zunächst eigene Thesen formuliert, diese mit dem Partner/der Partnerin in einer fünfminütigen Tuschelphase ausgetauscht, dann erste Thesen im Plenum vorgestellt werden. Es werden verschiedene Thesen geäußert:

Eine Deutsche Schule ist Bestandteil der Kultur- und Bildungspolitik als Teil der Außenpolitik, insofern ist man als Lehrkraft auch Teil der Außenpolitik, ob man will oder nicht und dann ist es gut, wenn man das systemisch reflektiert.

Die Frage, ob man sich im, mit dem Kollegium politisch positioniert, sollte landesbezogen beantwortet werden.

Beamtenrechtlich wird man von der ZfA zur Zurückhaltung verpflichtet: Es gilt das Mäßigungsgebot. In Saudi-Arabien sei es geboten gewesen, von sich aus nicht über Politik und Religion zu sprechen.

Wie verhalten wir uns im Partnerland, wenn man berücksichtigt

- dass es einen Offizialkurs gibt bzw. die Konzeptebene des beschriebenen, geduldigen Papiers
- Realien, auf Interessen bezogen
- die offene Privatmeinung?

Was ist in der Welt los? Was sind die Interessen der BRD in der Welt? Wer sind die Vordenker, welche Gesamtordnungsvorstellungen gibt es? Siehe Samuel P. Huntington: Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert (1996), Henry Kissinger: Weltordnung (2014); Robert Kagan: Demokratie und ihre Feinde. Wer gestaltet die neue Weltordnung (2008), Joschka Fischer: Die Rückkehr der Geschichte. Die Welt nach dem 11. September und die Erneuerung des Westens (2005).

Wie gewichten wir staatliche Ordnungen, wenn wir Demokratiekriterien anwenden?

Sonntag, 20.11.2016

Einstieg mit einem Lese- und Diskussionsauftrag für Tuschel-/Murmelgruppen, der sich auf den ZEIT-online Artikel „Das neue Wettrüsten“ von Matthias Naß (vom 29.10.2016) bezieht.

Was war und was ist das Problem? Der bilaterale Atomabrüstungs-Vertrag von 1987 (INF) soll nach dem Wunsch Russlands entweder zu einem multilateralen Vertrag ausgeweitet oder aufgekündigt werden, weil es nicht mehr nur die USA und Russland sind, die über landgestützte Trägersysteme verfügen, sondern inzwischen auch China, Iran, Indien, Israel usw.

Meinungsäußerungen von TeilnehmerInnen:

- Die baltischen Staaten sind eng mit Russland verflochten und trotzdem wünschen sie sich NATO-Schutz und Integration, ohne russische Sicherheitsinteressen historisch-politisch realistisch zu berücksichtigen.
- China mit seiner offensiven Meerespolitik, durch Schaffung von aufgeschütteten Inseln versucht, Meereszonenrechte auszudehnen. Diese Politik wird von den USA sehr kritisch beäugt.
- Die deutsch-russischen Beziehungen sind alt und haben sich bewährt und sind so leicht nicht zu erschüttern.
- Der Artikel macht den Eindruck, als ob er nicht sauber recherchiert ist und mit den historischen

Fakten nicht redlich umgeht, so dass die Gegensätzlichkeit der Positionen von USA/Nato und Russland weder historisch noch aktuell ungleich faktenbasiert ist.

Was wir festhalten: Wird Europa sich an den eigenen Problemen verzehren oder an den neuen Anforderungen der Sicherheitspolitik bei der Positionierung in einer multipolaren Welt wachsen und sich verändern?

Montag, 21.11. 2016

Hanna Kiper leitet die Sitzung ein mit einer Nachfrage zum ZEIT-online-Text „Die gekaufte Grenze“ von Hauke Friederichs und Catarina Lobenstein (ZEIT-online vom 29.10.2016).

Zunächst nehmen alle der Reihe nach Stellung, was der Artikel für sie bedeutet.

- „Mein Bruder ist ein netter Mensch, der den Beruf hat, Abschiebungen zu vollziehen. Er leitet ein Flüchtlingscamp für unbegleitete Jugendliche. Tunesien akzeptiert die Rückabschiebung von Tunesiern nicht. Wenn wir uns raushalten, haben wir keinen Fuß in der Tür zu den Staaten, die wichtig für die Regulierung von Flüchtlingsbewegungen sind.
- Von Außenpolitik ist im gesamten Artikel nicht die Rede. Die politische Arbeitsteilung sieht das Bundesinnenministerium dafür vor und es wird als Sicherheitspolitik verortet. Wie hängen eigentlich Außen- und Sicherheitspolitik zusammen?
- Der Sohn des obersten Folterministers war in Ägypten an der Deutschen Schule und seine Familie wurde im Zuge des arabischen Frühlings verhaftet.
- Was ist die Alternative, wenn wir als deutsche LehrerInnen im Auslandsschuldienst arbeiten und die Entwicklung nicht nur beschreiben und bewerten, sondern mittragen durch die Art der Bildung, die wir favorisieren?
- Nicht nur einfach Hochqualifizierte sollen hervorgebracht werden, sondern solche Menschen, die die Ethik der Menschenrechte selbst achten und praktizieren. Erst diese Perspektive ist die einer wohlverstandenen modernen Bildung und nicht nur gerichtet auf pragmatisches Verwendungswissen. Eine Teilnehmerin macht den Vorschlag, statt die Rüstungs- und Sicherheitsunternehmen und die Polizei- und Militärausgaben zu forcieren, die Bildungsausgaben zu verstärken und überall in den afrikanischen Ländern mehr Bildungseinrichtungen zu schaffen.

- Bildung kann etwas Subversives haben, wenn sie über formale und instrumentelle Bildung hinausgeht und sie wird auch als solche gesehen.
- „Wenn ich als Lehrperson tätig bin, in der Klasse stehe, bin ich Ansprechperson, gleichzeitig Repräsentant der BRD und bewege mich in einem Feld von Fragwürdigkeiten.“
- Was habe ich an individueller Freiheit und was muss ich vom Kanon her repräsentieren und vermitteln?
- Wie weit werden wir durch die Lehrerausbildung darauf vorbereitet?
- Wie erlebe ich die Sicherheitsorgane in dem Land meines Schulstandorts?
- Haben wir einen Plan für die nächsten 10 bis 20 Jahre als europäisches Land für den afrikanischen Kontinent, für die verschiedenen afrikanischen Länder mit ausgeprägten Flüchtlingsbewegungen?
- Was soll man an einer der Deutschen Schulen z. B. in Mexiko tun, wenn dort Bandenstrukturen bis in den Staat hineinreichen und Lehrkräfte auch direkt Betroffene von offener Gewalt werden?
- Ein Teilnehmer liest aus einer Verlautbarung zur außenpolitischen Strategie bezüglich Tunesien vor, worin zum Ausdruck kommt, dass es sich bei Tunesien um eine Transformationsgesellschaft handele, deren demokratischen Elemente durch verschiedene Zivil- und Bildungsprojekte (Berufsbildungszentrum) unterstützt werden.

In Bezug auf unser gestelltes Thema ist es für eine Teilnehmerin klar, dass man sich Überlegungen stellen muss, welche Rolle/n man im Feld der Außenpolitik spielt. Rückkehrer müssen sich nicht nur befragen, welche Stellung sie selbst innehatten, sondern auch, unter welchen allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen sie ihre Arbeit gemacht haben.

- Es ist wichtig, sich die verschiedenen Facetten der beruflichen Rolle klarzumachen. Die unmittelbare unterrichtliche Praxis hat eine andere Dimension als die politische Stellungnahme in der Klasse, im Kollegium, vor der Elternschaft oder sogar darüber hinaus.
- Stellt die Auslandslehrerschaft eine positive Auswahl im Hinblick auf berufliche Kompetenzen und schulische Aktivitäten dar?

Frau Kiper fragt nach, was die Gruppe an Arbeitsergebnissen präsentieren will und wie wir vorgehen wollen. Soll jede/r noch einmal Thesen

notieren, die abzugeben sind und von 2,3 Leuten sortiert würden? Soll daraus eine PowerpointP, ein szenisches Spiel, eine Expertenrunde, ein Interview gestaltet werden? Alle schreiben Thesen und tragen sie noch einmal vor. Es ergibt sich ein mehrstimmiges Bild, sodass alle Thesen noch einmal aufgehängt, sondiert, für die Präsentation in eine Ordnung gebracht werden.

Arbeitsgruppe 5:

Wissenschaftliche Fragestellungen zur Auslandsscholarbeit

Leitung: Franz Dwertmann

TeilnehmerInnen:

Wilfried Auel, Fatima Chahin-Dörflinger, Franz Dwertmann (Leitung), Iris Köhler-Fritsch, Prof. Jutta Mägdefrau (zeitweise), Uschi Martens-Bertenbrink (zeitweise), Malte Steffen

Franz Dwertmann fasst den Stand der Arbeiten an dem AG-Thema zusammen: Seit 2012 gibt es in der AGAL diesen neuen Schwerpunkt ihrer Arbeit. Zentrales Anliegen war von Anfang an, die verstreuten wissenschaftlichen Arbeiten über die deutsche schulische Arbeit im Ausland zu erfassen und ein Forum zu schaffen, in dem relevante diesbezügliche Fragestellungen entwickelt würden, die es wert seien, wissenschaftlich aufgearbeitet zu werden. Man ging davon aus, dass dies von der ZfA (und ihrem wissenschaftlichen Beirat) nicht geleistet würde. Gleichwohl gibt es natürlich wissenschaftlich fundierte Beiträge und Untersuchungen, die etwa auf Schulleiter-Tagungen oder für den Weltverband der Auslandsschulen erstellt wurden. Die AGAL wolle allerdings systematischer sowohl frühere als auch aktuelle Untersuchungen vor allem aus dem universitären Bereich erfassen und zukünftige initiieren. Ziel müsse sein, für die gewerkschaftlichen Positionierungen gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse nutzen zu können.

Deswegen hat die AGAL die Zusammenarbeit mit den betreffenden WissenschaftlerInnen gesucht, zunächst insbesondere mit Prof. Hanna Kiper von der Universität Oldenburg, wo es vor vielen Jahren sogar eine Professur für Auslandsscholarbeit gegeben hat sowie eine zugeordnete Arbeitsstelle, deren Bedeutung aber immer mehr reduziert wurde und inzwischen nur noch durch das Engagement von

Frau Kiper und einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin überhaupt erhalten geblieben ist. Initiativen der AGAL, mit der Universitätsleitung über einen neuen Impuls für die Arbeitsstelle ins Gespräch zu kommen, wurden 2015 GEW-intern verhindert.

Es gab aber 2013 in Zusammenarbeit mit Prof. Kiper und der Universität Oldenburg eine erste Tagung „Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit“ und 2015 mit Prof. Hornberg und der Universität Dortmund: „Abschlüsse und Zertifikate als Steuerungsinstrumente in der deutschen Auslandsscholarbeit“. Die Vorträge und Diskussionen der jeweils ca. 50 TeilnehmerInnen sind dokumentiert.

Iris Köhler-Fritsch legt den TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe einen Katalog von Fragestellungen vor, die sie aus den Dokumentationen der beiden genannten Tagungen ermittelt hat (siehe unten, Anlage). Darüber hinaus liegen den TeilnehmerInnen zwei weitere Dokumente vor: Hanna Kiper, „Fragestellungen an die deutsche Auslandsscholarbeit aus wissenschaftlicher Sicht“ (2015) und Wolfgang Reinert, „Fragen an die deutsche Auslandsscholarbeit aus gewerkschaftlicher und politischer Sicht“ (2015). Sie sollen Grundlagen für die Beratungen der Arbeitsgruppe sein.

Zunächst werden die TeilnehmerInnen aber selbst gebeten, die von ihnen als wichtig für eine wissenschaftliche Aufarbeitung angesehenen Bereiche des Auslandsschulwesens darzustellen. Mehrfach wird dabei auch die Bedeutung historischer Fragestellungen genannt (z. B. aus kolonialen Kontexten, Deutsche Schulen unter Militärdiktaturen Südamerikas), wozu die Archive des Auswärtigen Amtes genutzt werden sollten. Malte Steffen stellt seine Master-Arbeit vor, die sich mit der Rückkehrer-Problematik beschäftigt.

Die Gespräche schließen zunächst an die Tagungsthematik an. Es gibt Klärungsbedarf schon auf der begrifflichen Ebene: Interkulturalität, interkulturelle Erfahrungen, demokratische Teilnahme (im Ausland, an Deutschen Schulen und Einrichtungen dort, unter autokratischen Regimen, aktuell Türkei?), Internationalisierung. Demokratische Bildung und Interkulturalität an

Auslandsschulen: Wird sie schon gewährleistet, wenn es eine Schülervvertretung (SV) gibt, wenn „Jugend debattiert“ durchgeführt wird, wenn sie das Label „Schule ohne Rassismus“ erhielten? Welche Bedingungen und Voraussetzungen sind notwendig, um aus interkulturellen Erfahrungen der Auslandslehrkräfte dann Kompetenzen werden zu lassen?

Zentral war immer wieder die Frage, was Lehrkräfte im Ausland überhaupt bewirken können. Und was kann die Auslandslehrkraft dann im Inland einbringen? (Welche strukturellen Faktoren verhindern, dass selbst die entsprechenden KMK-Empfehlungen umgesetzt werden? Warum bleibt die GEW/AGAL-Stellungnahme zur Nutzung der Auslandslehrer-Ressourcen im Inland wirkungslos?) Die zentrale Rolle der SchulleiterInnen müsste detailliert untersucht werden.

Von den Auslandslehrkräften und mit den Erfahrungen aus den Auslandsschulen könnte dann ein wichtiger Beitrag für die dringend notwendige Internationalisierung der deutschen Inlandsschulen geleistet werden (vgl. Vortrag Prof. Mägdefrau). Aber auf welchem Wege müsste das geschehen? Die Schulbehörden (und damit auch die KMK/BLASchA) verfügen nicht einmal über einfache empirische Daten. (Welche Lehrkraft war wann mit welchen Fächern und Erfahrungen im Ausland?)

In welcher Weise können überhaupt – im Kontext der AKBP immer wieder genannte – Aspekte wie Demokratie, „westliche“ Werte oder pädagogische Innovationen in den Schulen gelebt und wirksam werden? Haben die ausgewählten LehrerInnen die Voraussetzungen dazu? Was leistet die Vorbereitung (der ZfA) dafür? Was bedeutet es diesbezüglich, dass die Schulen nun selbst die KollegInnen auswählen dürfen? Welche Gelingensbedingungen gelten für so unterschiedliche Bereiche wie Schulleitung oder das Familienleben der Auslandslehrkraft?

Es wird auch darauf hingewiesen, dass ganz einfache Aspekte der Auslandsschulen nicht erforscht sind, sondern von Behauptungen leben: Wie ist die Schülerschaft an den deutschen Auslandsschulen zusammengesetzt? Lohnt sich der finanzielle Aufwand für die Deutschen Schulen im Ausland überhaupt (auch im Vergleich mit dem Deutschen

Sprachdiplom)? Wie stark ist die Konkurrenz mit den anderen internationalen Schulen tatsächlich? Wie kann man eine deutsche Schule im Ausland gründen? Hier wird Bezug genommen auf den Tagungs-Vortrag von Frau Piper und ihren Wunsch, mit Unterstützung der GEW-Expertise eine Deutsche Schule in Gdansk/Danzig aufzubauen.

Neben den inhaltlichen Aspekten geht es aber auch um die wissenschaftlichen Methoden. Wäre nicht eine systematische Erforschung der Erfahrungsberichte von Auslandslehrkräften notwendig? Dazu bedarf es einer empirischen Wirkungsforschung, die den vielen subjektiv gefärbten Darstellungen kritisch begegnet. Verschiedene Varianten der Biografie-Forschung müssten einbezogen werden. Mit welchen Methoden kann eine Evaluation der außenpolitischen Zielsetzungen erfolgen, wie können Gelingensbedingungen für demokratische Bildung an Auslandsschulen überhaupt untersucht werden?

Es muss auch geprüft werden, ob die bisher veröffentlichten Arbeiten zur Auslandsscholarbeit den heutigen wissenschaftlichen Standards überhaupt genügen. Inwiefern können Untersuchungen wie die vom WDA (Weltverband der Deutschen Auslandsschulen) in Auftrag gegebene zum „Wertbeitrag der Auslandsschulen“ (Public value) den Kriterien wissenschaftlicher Objektivität standhalten?

Aus den Diskussionen ergeben sich auch immer wieder konkrete Forderungen, die die GEW/AGAL öffentlich vertreten sollte. Neben schon früher erhobenen wie der jährlichen Durchführung von Rückkehrer-Tagungen in jedem Bundesland und die Erfassung der RückkehrerInnen in den Schulbehörden und der Nutzung ihrer Kompetenzen („konzeptionell in die Schulen implementieren“) sollte angeregt werden, an jeder deutschen Inlandsschule eine Stelle für Internationales einzurichten. Info-Veranstaltungen auch für Lehramtsstudenten an der Uni und für Referendare als Teil der Internationalisierung der Lehrerbildung.

Die Arbeitsgruppe fordert die AGAL auf, die Möglichkeiten für eine finanzielle Unterstützung von Forschungsaufträgen/wissenschaftlichen Arbeiten zu

prüfen (Max-Traeger-Stiftung). Zunächst könnte es um die Finanzierung einer wissenschaftlichen Hilfskraft für 6 Monate gehen, die die vorhandenen wissenschaftlichen Untersuchungen zur Auslandsscholarbeit in einem Kompendium systematisch aufarbeitet und darstellt. Darüber hinaus ginge es um eine herausragende Fragestellung, die auch für die gewerkschaftliche Positionierung in der Auslandsscholarbeit von Bedeutung ist (s. o.) Zu prüfen wäre auch der Aufbau von Forschungsstellen zur Auslandsscholarbeit. Die Arbeitsgruppe hält die Fortführung der Tagungen der GEW/AGAL zur wissenschaftlichen Erforschung der deutschen schulischen Arbeit im Ausland für sinnvoll. Die dritte Tagung sollte für den Herbst 2017 in Absprache mit den ProfessorInnen Kiper, Hornberg, Mägdefrau und Rakhkockhine geplant werden. Sinnvoll erscheinen 1 – 2 Tage, von Do 18 Uhr bis Freitagabend. Der Samstag könnte für spezielle Angebote, auch Stadterkundungen, zur Verfügung gestellt werden.

Anlage:

Neben den in vergangenen Tagungen bereits referierten Themen haben wir weitere Fragestellungen gesammelt, die uns zur wissenschaftlichen Erforschung relevant erscheinen:

1. Welche Voraussetzungen und Bedingungen sind nötig, damit aus interkulturellen Erfahrungen aus interkulturelle Kompetenzen werden können?
2. Auf welche Weise ist der Export von Demokratie möglich? (Dies war eine Grundidee in den 90er Jahren).
3. Was bewirkt eine Lehrkraft im Inland? Was kann man (noch) im Ausland bewirken? Hinweise dazu gibt es auch bei der Migrationspädagogik, z. B. Prof. Mecheril, Oldenburg.
4. Welche Faktoren lassen einen Einsatz an einer Deutschen Auslandsschule gelingen?
5. Welche Faktoren bewirken einen Abbruch des Vertrages? - Hier könnte die "Expatriat"-Forschung, die sich intensiv dieser Frage widmet, zur Klärung beitragen.
6. Es fehlt eine empirische Wirkungsforschung zu den Auslandsschülererfahrungen.
7. Welche strukturellen Faktoren begünstigen oder verhindern eine erfolgreiche

Reintegration von Lehrkräften? Wie entscheidend ist die Rolle der Schulbehörden?

8. Welche Faktoren tragen zu einem gelingenden Schulleiterhandeln bei?
9. Stimmt die allgemeine Auffassung, dass Deutsche Auslandsschulen zur Elitebildung beitragen? Auch hier fehlt empirische Forschung.
10. § 8 des Auslandsschulgesetzes fordert die Sicherung einer "angemessenen" Beteiligung aller am Schulleben Beteiligten. Geschieht das?
11. Vertragsabbruchgründe sind nicht systematisch erforscht. Die bisherige Datenbasis zur Studie über die "Gelingensbedingungen" war zu klein und nicht repräsentativ. Gründe für den Abbruch des Vertrages sind auch im familiären Umfeld zu finden, z.B. die Frage nach der Beschäftigung des/der mitausreisenden Ehepartners/partnerin („MausE“).
12. Das Problem für die Wissenschaft ist, die Kontakte zu bekommen, um eine repräsentative Studie erheben zu können.



Leiter Joachim Lauer (links), ehemaliger Leiter der ZfA mit dem AGAL-Vorsitzenden Günther Fecht

Rückkehrberichte

Folgende Rückkehrberichte der Tagung sind auf der Internetseite der GEW veröffentlicht:

Venezuela: Vier Jahre an der Deutschen Schule Caracas

www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/vier-jahre-an-der-deutschen-schule-caracas/

Saudi Arabien: Kann man freiwillig in so ein Land gehen?

www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/wie-kann-man-freiwillig-in-so-ein-land-gehen/

Als ADLK vier Jahre an der Deutschen Schule Guatemala

www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/als-adlk-vier-jahre-an-der-deutschen-schule-guatemala/

Brasilien: Als DaF-Fachleiterin am Colégio Humboldt in São Paulo

www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/als-daf-fachleiterin-am-colegio-humboldt-in-sao-paulo/

Als Fachschaftsberaterin in Polen

www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/als-fachschaftsberaterin-in-polen/

Grundschulleiterin in Hongkong

www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/grundschulleiterin-in-hongkong/

