

Mersch, Stephanie; Kühn, Svenja Mareike
Deutsche Schulen im Ausland. Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung

Tertium comparationis 20 (2014) 2, S. 125-151



Quellenangabe/ Reference:

Mersch, Stephanie; Kühn, Svenja Mareike: Deutsche Schulen im Ausland. Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung - In: Tertium comparationis 20 (2014) 2, S. 125-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245880 - DOI: 10.25656/01:24588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245880>

<https://doi.org/10.25656/01:24588>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung

Stephanie Mersch und Svenja Mareike Kühn

Universität Duisburg-Essen

Abstract

The network of currently 141 German schools abroad plays an important role in Germany's Foreign Cultural and Education Policy. Originally established to provide schooling for German children who were living abroad temporarily, by now most of these institutions are so called 'contact schools' (*Begegnungsschulen*) with a strong bridging function as they open their gates to children from the host countries and other nations. German schools abroad therefore provide the opportunity for children from different cultures to meet and engage in dialogue. They prepare pupils from various countries and cultural backgrounds for a shared future.

So far, however, German schools abroad have not been subject to empirical educational research. This article takes up this desideratum and gives a data-based overview of the network of German schools abroad at system level and of the regional and institutional conditions at school level. After summarizing the current state of research, the article outlines the methodology used in this study which is followed by the presentation of key findings. Finally, several perspectives for further research will be described and critically discussed in the light of research limitations experienced during this study.

1. Einleitung

Das Auslandsschulwesen ist ein zentrales Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands. Die derzeit 141 Deutschen Auslandsschulen sind Schulen in privater Trägerschaft (s.u.), die von der Bundesrepublik personelle, finanzielle und materielle Unterstützung erhalten. Sie haben das Ziel, die schulische Versorgung deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu gewährleisten und Kindern und Jugendlichen der Gastländer die Möglichkeit zu bieten, sich mit Deutschland, seiner Sprache und Kultur vertraut zu machen. Damit sind Auslands-

schulen als Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs konzipiert, um Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen und Kulturen auf eine gemeinsame Zukunft in einer globalisierten Welt vorzubereiten.

Die Zahl der Forschungsprojekte, die sich empirisch mit dem deutschen Schulsystem befassen, ist in den letzten Jahren erheblich angestiegen (vgl. Zedler & Döbert, 2010). Gleichwohl sind ‚Deutsche Schulen im Ausland‘ ein bis dato nicht erschlossenes Forschungsfeld der empirischen Bildungsforschung. Der vorliegende Beitrag ist daher als Überblick zu verstehen, der das System der Auslandsschulen insgesamt und regionale sowie institutionelle Bedingungen der Einzelschulen datengestützt darstellt, um das Forschungsfeld zu strukturieren. Im Folgenden wird zunächst der Stand der Forschung knapp umrissen. Es folgt eine Erläuterung des methodischen Vorgehens der hier dokumentierten Studie auf Basis einer systematischen Dokumentenanalyse, an die sich die Darstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse, auch mit Blick auf Forschungsperspektiven, anschließt.¹

2. Stand der Forschung

Bei den wenigen themenbezogenen Publikationen zu Deutschen Auslandsschulen (im Folgenden: DAS) handelt es sich um vereinzelte, zum Teil ältere und methodisch unsystematische Betrachtungen, die primär narrativ-informierenden Charakter haben und entweder einzelne Aspekte des Auslandsschulwesens (z.B. Finanzierung der Schulen, unterrichtspraktische Fragen) oder die Situation einzelner Schulstandorte fokussieren. Darüber hinaus liegen zahlreiche deskriptive Dokumente der zentralen bildungspolitischen Akteure (insbesondere seitens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, im Folgenden: ZfA) vor. Umfassend dokumentiert ist die Geschichte der DAS (z.B. Lepiorz, 1979; Werner, 1988); zur genaueren Betrachtung der Entwicklungen in der DDR sei z.B. auf Fischer (1975) verwiesen. Waibel (2012) nimmt zudem die Situation und Bedeutung der DAS zur Zeit des Nationalsozialismus in den Blick.

Aufbau und Organisation des Auslandsschulwesens werden bei Becker (1990) und Stoldt (2013a) betrachtet; aktuelle Entwicklungen sind bei Geisler (2007) und in den Berichten der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (im Folgenden: AKBP; vgl. z.B. Auswärtiges Amt 2011) aufgegriffen worden. Gauf (1998) thematisiert die Finanzierung des Auslandsschulwesens, konkrete Zahlen liefert zudem das Bundesministerium der Finanzen (2012). Das Verhältnis zwischen DAS und der deutschen Wirtschaft beschreibt Lambertz (2013); Klingebiel (2013) erläutert Merkmale und Besonderheiten der für die DAS kennzeichnenden öffentlich-privaten Partnerschaft.

Einen Überblick über aktuelle Daten (z.B. Schülerzahlen, Verzeichnis der Schulen) gibt es von der ZfA sowohl auf deren Internetpräsenz (vgl. z.B. ZfA, 2013a) als auch in ihren Jahrbüchern. Um genauere Informationen über die inhaltliche, curriculare Ausgestaltung der DAS und der zentralen Prüfungen zu erhalten, können entsprechende Dokumente der KMK hinzugezogen werden (vgl. z.B. KMK, 2010). Das Thema der internationalen Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen wird vor allem im Hinblick auf die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP) aufgegriffen (vgl. z.B. Broeckelmann, 2008). Hüther (2012) erläutert diesbezüglich die Pläne zur Einführung einheitlicher Abiturprüfungen in Form eines Regionalabiturs. Hinsichtlich des seit 2003 eingeführten Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an DAS ist vor allem Brüser-Sommer mit verschiedenen Publikationen zu nennen (vgl. z.B. 2008). Von ihm stammt auch die einzige bislang vorliegende empirische Arbeit zum Auslandsschulwesen, die sich mit der Bund-Länder-Inspektion des PQM an DAS beschäftigt (vgl. ebd., 2010). Eine Betrachtung des Einflusses der PISA-Studie auf DAS wurde von Puck (2008) geliefert.

Zur Situation einzelner Schulstandorte reichen die Publikationen bis weit in die 1980er Jahre zurück, beschränken sich jedoch ausschließlich auf Situationsbeschreibungen einzelner Schulen durch betroffene Akteure (vgl. z.B. Vesper, 2011). Vötter und Treter (2009) beschäftigen sich zudem mit dem Thema der deutschen Sprache in China und der PASCH-Initiative, eines 2008 von Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufenen Programms zum Aufbau eines weltumspannenden Netzes von Partnerschulen.

Aus dem Bereich schulischer und unterrichtlicher Praxis diskutiert z.B. Göbel (2011) die Notwendigkeit auslandsschulspezifischer Lehr- und Lernkonzepte; Paulus (2011) problematisiert zudem die Entwicklung und Förderung einer nachhaltigen Begegnungskultur.

Insgesamt zeigt die Zusammenschau, dass nahezu alle bisher vorliegenden Publikationen keine empirische Fundierung haben: Systematische und umfassende Analysen zu den Bedingungen deutscher Auslandsschularbeit und deren Wirkungen auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse fehlen bislang. Ebenso mangelt es an aktuellen empirischen Befunden, in denen auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements sowie der zentralen Prüfungen und der Implementation einheitlicher Kerncurricula Berücksichtigung finden.

3. Fragestellungen

Vor dem skizzierten Forschungshintergrund zielt das Projekt darauf, das Auslandsschulwesen als neues Themenfeld empirischer Bildungsforschung zu erschließen, indem zentrale Merkmale und (Angebots-)Strukturen grundlegend erfasst und ana-

lysiert sowie Fragestellungen für weiterführende Forschung datengestützt abgeleitet werden.

Entsprechend der gängigen Ebenendifferenzierung des Bildungswesens (vgl. z.B. Fend, 2008) werden in der hier dokumentierten Studie zunächst die *systemischen* und *institutionellen Merkmale* deutscher Auslandsschularbeit betrachtet, um in möglichen Folgeprojekten die dadurch gerahmten schul- und unterrichtsbezogenen Prozesse und Ergebnisse analysieren zu können. Damit knüpft das Projekt an etablierte Zugänge der empirischen Bildungsforschung an, die schulische Prozesse und Ergebnisse unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Rahmenbedingungen betrachten (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Becker & Schulze, 2013).

Im Hinblick auf die Vielzahl von Schultypen im Auslandsschulwesen (vgl. Stoldt, 2013b) liegt der Fokus dieses Forschungsvorhabens auf jenen 141 Schulen, die in einem engeren Begriffsverständnis als ‚Deutsche Auslandsschulen‘ gelten und sich von den ca. 870 weiteren von der Bundesrepublik Deutschland geförderten schulischen Einrichtungen (z.B. Europäische Schulen, Bundesweherschulen) vor allem hinsichtlich ihrer Zielsetzungen (vor allem Schulabschlüsse) und ihres Begegnungscharakters (u.a. Zusammensetzung der Schülerschaft) unterscheiden (vgl. ZfA, 2010, sowie weiterführend in Abschnitt 5).

Mit dem Ziel einer grundlegenden Strukturierung des Forschungsfeldes auf der Systemebene bei gleichzeitiger Klärung möglicher Typisierungsmuster auf einzel-schulischer Ebene sind folgende Fragestellungen für die Analyse leitend:

- Auf der *Systemebene*: Welche Strukturen und Merkmale sind für das Auslandsschulwesen kennzeichnend? Welche aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen sind aus Sicht der Akteure derzeit bedeutsam?
- Auf der *Einzel Schulebene*: Inwieweit lassen sich die 141 DAS hinsichtlich ihrer differenziellen Rahmenbedingungen vergleichen – sowohl im Hinblick auf kontextuelle Faktoren (z.B. Schultyp, Schulgröße oder regionale Lage) als auch bezüglich des schulischen Angebots (z.B. pädagogische Schwerpunkte, auslandsschulspezifische Profilierung)? Lassen sich dabei Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Auslandsschultypen (vgl. dazu Abschnitt 5) und den ermittelten Kontext- und Angebotsmerkmalen erkennen oder können darüber hinaus weitere Typisierungen der DAS vorgenommen werden (vgl. Senkbeil, 2005²)?

4. Methodisches Vorgehen

Das Projekt umfasst zwei Teilstudien: Während Teilstudie I durch *leitfadengestützte Interviews* (vgl. Reinders, 2011) mit Akteuren der Systemebene³ das System des Auslandsschulwesens insgesamt in den Blick genommen hat, lag der Schwerpunkt

des Forschungsvorhabens mit Teilstudie II auf der Untersuchung der regionalen und institutionellen Rahmenbedingungen des Lehren und Lernens an den 141 Einzelschulen, welche mittels einer *kategorienbasierten Dokumentenanalyse* (vgl. Brosius, Haas & Koschel, 2012) erfasst wurden. Das dafür entwickelte Kategoriensystem knüpft zum einen an bereits vorliegende Instrumente zur Erfassung schulischer Lehr- und Lernbedingungen (z.B. Hornberg, Lankes, Potthoff & Schulz-Zander, 2008) an, berücksichtigt zum anderen aber auch die spezifischen Besonderheiten des deutschen Auslandsschulwesens durch eigens entwickelte Kategorien.

Dimensionen des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem arbeitet mit zwei Dimensionen, welche einerseits die *Kontext-* und *Input-*Ebene sowie andererseits die *Prozess-*Ebene von Schule einbeziehen (vgl. z.B. Scheerens, 1990). Die Betrachtung von Ergebnissen und Wirkungen (*Output-*Ebene) als einer dritten Dimension konnte im Rahmen dieses Forschungsvorhabens aufgrund der gegenwärtigen Datenlage und unvorhergesehener Schwierigkeiten im Daten- bzw. Feldzugang (vgl. dazu Abschnitt 6) nicht geleistet werden. Während *Dimension A* schulstrukturelle, regionale und personell-finanzielle Merkmale aufnimmt, beschreiben die Kategorien der *Dimension B* das schulische Profil sowie die (außer-)unterrichtlichen Angebote der Schulen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Dimensionen und Analysebereiche des Kategoriensystems

<i>Dimension A</i> Kontextmerkmale der Einzelschule	<i>Dimension B</i> Schulisches Angebot der Einzelschule
<p>1. <i>Strukturelle Bedingungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schultyp • Schulgröße / Zusammensetzung der Schülerschaft • Bildungsgänge und Abschlüsse • Tagesorganisation <p>2. <i>Regionale Lage und Schulumfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Städtetyp • Entwicklungsstand des Landes • Sicherheit des Schulstandortes <p>3. <i>Ressourcen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • personelle Ressourcen • finanzielle Ressourcen 	<p>1. <i>Allgemeines Schulprofil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Profilierung • Pädagogische Schwerpunkte • Überfachliche und professionsbezogene Schwerpunkte • Aspekte schulischer Organisation <p>2. <i>Auslandsschulspezifisches Schulprofil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitlinien der AKBP • Pädagogische Schwerpunkte: Interkulturalität und Internationalität • Fachliche Profilierung: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung <p>3. <i>Weitere (außer-)unterrichtliche Angebote</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • AG-Angebot • Erwerb von Zusatzqualifikationen • Austauschprogramme • Weitere Veranstaltungen und Projekte

Die Oberkategorien (A1-A3, B1-B3) umfassen jeweils mehrere Teilaspekte, welche mittels konkreter Variablen operationalisiert wurden. So wird z.B. die Kategorie *A3 Ressourcen* durch die Teilaspekte *personelle Ressourcen* und *finanzielle Ressourcen* beschrieben; personelle Ressourcen werden dann genauer erfasst durch die Anzahl der Lehrkräfte und die Anzahl des nicht lehrenden Personals (Erzieherinnen und Erzieher, Schulpsychologinnen und -psychologen usw.), während die finanziellen Ressourcen mit der Höhe des Schulgeldes (Elementar, Primar- und Sekundarbereich) erhoben werden.

Entwicklung des Kategoriensystems

Die Entwicklung des Kategoriensystems basiert auf inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Brosius et al., 2012), wobei die Kategorienbildung für eine möglichst vollständige Erfassung der benannten Dimensionen sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgte: In einem ersten Schritt wurden für die Erfassung schulischer Rahmenbedingungen (Dimension A) etablierte Erhebungsinstrumente gesichtet (vgl. dazu Deutsches Pisa-Konsortium, 2001; Pisa-Konsortium Deutschland, 2009; Quellenberg, 2009). Daraus ging hervor, dass strukturelle (z.B. Schulgröße, vgl. Deutsches Pisa-Konsortium, 2001), regional-lokale (z.B. Gemeindegröße; vgl. Quellenberg, 2009) sowie personell-finanzielle (z.B. Anzahl der Lehrkräfte, vgl. Deutsches Pisa-Konsortium, 2001) Bedingungen als Hintergrundvariablen in Betracht zu ziehen bzw. entsprechend der auslandsschulspezifischen Strukturen zu adaptieren waren.⁴ Die Ermittlung relevanter Kategorien der Dimension B erfolgte zudem unter Rückgriff auf Arbeiten zur Analyse von Schulprofilen bzw. Schul- und Unterrichtskultur (vgl. z.B. Berg, 2007; Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010) sowie Schulprogrammen (vgl. z.B. Burkhard, 2002; Mohr, 2006). Neben der Erhebung einer fachlichen Profilierung (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium, 2001) wurden somit pädagogische (z.B. soziales Lernen, vgl. Mohr, 2006), überfachliche und professionsbezogene Schwerpunkte (z.B. fächerübergreifendes Lernen, vgl. Burkhard, 2002) sowie schulorganisatorische Merkmale (z.B. Elternarbeit, vgl. ebd.) als Teil eines Schulprofils identifiziert. Für die Beschreibung des auslandsschulspezifischen Profils (B2) wurden unter Bezugnahme auf die für die DAS leitenden Ziele der AKBP (vgl. Auswärtiges Amt, 2013) zwei Analysebereiche vorab definiert: hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen die Aspekte *Interkulturalität und Internationalität* und im Bereich fachlicher Profilierung die Aspekte *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung*. Die vorab abgeleiteten Kategorien wurden schließlich durch eine stichprobenbasierte Recherche ($N=42$, 30 %) der Internetpräsenzen der Schulen und der dort verfügbaren Dokumente ergänzt.

Diese Kategorien stellten in Anbetracht des Umfangs des zu recherchierenden Materials zunächst ein Grundgerüst dar, das im Analyseprozess fortwährend auf seine Anwendbarkeit überprüft und zum Teil modifiziert wurde.

Datengrundlage und Datenauswertung

Die Grundlage der Analyse bilden die Internetpräsenzen der 141 DAS und der dort verfügbaren Dokumente. Für die Erhebung schulstruktureller und personell-finanzieller Daten wurden zudem bereits existierende deskriptive Verzeichnisse (vgl. ZfA, 2013a, b; Deutscher Philologenverband, 2012) hinzugezogen. Insgesamt erweist sich die Datenlage als sehr heterogen: Die Internetpräsenzen wiesen zum einen starke Unterschiede hinsichtlich der Qualität und Quantität der verfügbaren Daten auf – so war z.B. nur für ein Viertel der Schulen ($N=36$) das Schulprogramm über die Internetpräsenz zugänglich (vgl. dazu auch Lasik & Böing, 2013) – zum anderen enthielten auch die darüber hinaus verwendeten Dokumente (s.o.) oftmals sehr uneinheitliche oder sogar widersprüchliche Informationen – z.B. zur Anzahl des pädagogischen Personals oder bezüglich der zu vergebenden Abschlüsse.⁵ Um für die Analyse des allgemeinen (B1) und des auslandsschulspezifischen Schulprofils (B2) auf eine möglichst einheitliche Datengrundlage zurückgreifen zu können, wurden für die Auswertung daher schwerpunktmäßig die Leitbilder der Schulen verwendet ($N=126$, 89 %).⁶ Entsprechend der sowohl deduktiv als induktiv erfolgten Kategorienbildung wurden schließlich alle Dokumente in einem inhaltlich-strukturierenden Verfahren ausgewertet (vgl. Mayring, 2010).

Insgesamt ist bei der Auswertung der Daten zu berücksichtigen, dass es sich bei den Dokumenten vornehmlich um Formate der Selbstdarstellung und somit um Willensbekundungen der einzelnen Schulen handelt; inwieweit die dort formulierten Schwerpunkte und Ziele vor Ort ihre Umsetzung finden, lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht überprüfen.

5. Zentrale Befunde

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung beschrieben. Die Darstellung orientiert sich dabei an der zuvor skizzierten Unterscheidung in Kontextmerkmale der Einzelschule und Merkmale des schulischen Angebots. Die quantitativen Ergebnisse werden zum Teil ergänzt durch Kenntnisse und Eindrücke, die aus Expertengesprächen und dem Besuch mehrerer DAS erwachsen sind.

5.1 Dimension A: Kontextmerkmale

Schulstrukturelle Aspekte: Schultypen, Bildungsgänge und Schulabschlüsse

Im Hinblick auf die Vielzahl von Schultypen im deutschen Auslandsschulwesen ist zunächst eine Definition der in diese Analyse eingegangenen Schultypen nötig. Die hier betrachteten 141 ‚Deutschen Auslandsschulen‘ lassen sich in fünf Schultypen untergliedern, welche sich sowohl gemäß der Form, in der die Einzelschule der Kultur und Sprache des Gastlandes begegnet, als auch in ihrer inhaltlich-curricularen Zielsetzung unterscheiden (vgl. ZfA, 2010):

- *Deutschsprachige Auslandsschulen* sorgen durch die Vergabe deutscher Abschlüsse in erster Linie für die schulische Versorgung der Kinder vorübergehend im Ausland lebender deutscher Staatsangehöriger und ermöglichen so bei der Rückkehr nach Deutschland eine möglichst problemlose Fortsetzung ihrer schulischen Laufbahn.
- *Integrierte Begegnungsschulen* haben ein integriertes Unterrichtsprogramm und führen die Schülerinnen und Schüler zu einem bikulturellen Abschluss: Lernen der deutschen und anderer Muttersprache werden auf Grundlage der deutschen sowie der Bildungsinhalte des Partnerlandes gemeinsam und überwiegend auf Deutsch unterrichtet.
- *Gegliederte Begegnungsschulen* bieten ein gegliedertes Unterrichtsprogramm an und führen die Schülerinnen und Schüler zu einem bikulturellen Abschluss. Sie gliedern sich in zwei Zweige, einen mit verstärktem Deutschunterricht sowie einen mit integriertem Unterrichtsprogramm. Die Zweigliedrigkeit dieser Schulen ermöglicht im Gegensatz zu integrierten Begegnungsschulen auch solchen Schülerinnen und Schülern den Zugang, die über keine guten Deutschkenntnisse verfügen.
- *Landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht* unterrichten das Fach Deutsch (einschließlich deutscher Landeskunde) als verbindliche Fremdsprache sowie weitere Sachfächer auf Deutsch.
- *Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel* sind mehrheitlich als berufsbildende Zweige an allgemeinbildenden Auslandsschulen organisiert. Daneben gibt es auch zwei selbständige Berufsschulen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier eine deutsche (auch in dualen Ausbildungsgängen) Berufsausbildung.

Mit 51 Schulstandorten sind Deutschsprachige Auslandsschulen der derzeit am häufigsten vertretene Schultyp,⁷ gefolgt von 44 Integrierten Begegnungsschulen, 22 Gegliederten Begegnungsschulen sowie 24 Landessprachigen Schulen. Ein Blick auf die regionale Verteilung der Schulen zeigt, dass Deutschsprachige Aus-

landsschulen schwerpunktmäßig im asiatischen Raum liegen, während Begegnungsschulen typischerweise in Nord-West-Süd-Europa, Lateinamerika und Afrika, zunehmend aber auch in den MOE/GUS-Staaten (seit 1990 wurden 8 von insgesamt 14 Integrierten Begegnungsschulen hier gegründet) zu verorten sind. Standorte Landessprachiger Schulen finden sich hingegen fast ausschließlich in Lateinamerika (vgl. Tab. 2).

Die DAS werden derzeit von knapp 79.500 Schülerinnen und Schülern besucht, wobei sich der Anteil mit deutscher Staatsbürgerschaft insgesamt auf ein Viertel beläuft, jedoch je nach Schultyp zwischen etwa 70 Prozent und 6 Prozent liegt (vgl. Tab. 2). Ebenso variiert die Schülerzahl zwischen 15 und 3.355 pro Standort; mit durchschnittlich 237 Lernenden ($SD = 222.17$) sind Deutschsprachige Auslandsschulen tendenziell kleinere und Gegliederte Begegnungsschulen mit durchschnittlich 1.151 Schülerinnen und Schülern ($SD = 652.52$) eher größere Schulstandorte.

Tabelle 2: Regionale Verteilung der Schultypen und Schülerzahlen (vgl. ZfA, 2013a)⁸

	Afrika	Asien/ Australien	Nord- amerika	Latein- amerika	Nord-West- Süd-Europa	MOE/GUS	Weltweit	Gesamt- schülerzahl	Anteil dt. Schüler- schaft im Ø
Deutschsprachige Auslandsschulen	5	26	7	0	11	2	51	12.099	69,1 %
Integrierte Begegnungsschulen	12	2	0	0	20	10	44	22.545	33,1 %
Gegliederte Begegnungsschulen	0	2	0	18	1	1	22	25.327	18,3 %
Landessprachige Schulen	1	3	0	19	1	0	24	19.487	5,6 %
Deutsche Auslandsschulen	18	33	7	37	33	13	141	79.458	25,7 %

Als Privatschulen verfügen die meisten DAS über ein umfassendes Bildungsangebot, das an 121 Schulen (86 %, davon an 12 Schulen im Aufbau) vom Elementarbereich bis zu einem Abschluss der Sekundarstufe II führt. An 11 der 51 Deutschsprachigen Auslandsschulen erwerben Schülerinnen und Schüler einen mittleren Schulabschluss, während 14 Schulen über einen berufsbildenden Bereich verfügen. Insgesamt ergibt sich daraus ein breites Spektrum angebotener Schulabschlüsse, das sich zum einen aus den unterschiedlichen Zielsetzungen der zuvor genannten Schultypen ableitet, zum anderen aber auch durch eine Öffnung hin zu internationalen Abschlüssen zu erklären ist.

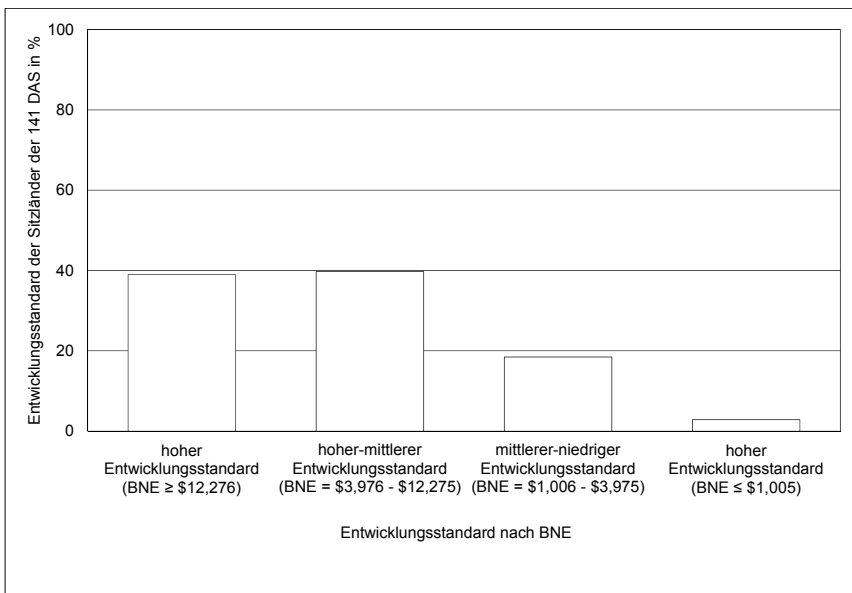
- *Deutsches Abitur* und *Deutsche Internationale Abiturprüfung* (DIAP): Die Mehrheit der Schulen ($N=71$, davon an 8 Schulen im Aufbau) führt ihre Schülerinnen und Schüler zum Deutschen Abitur oder seit 2005 auch zur DIAP ($N=32$, davon an 4 Schulen im Aufbau). Im Interesse internationaler Wettbewerbsfähigkeit zeichnet sich das DIAP im Gegensatz zum deutschen Abitur durch einen erhöhten Fremdsprachenanteil (bis zu 50 % des Gesamtunterrichts, auch in Sachfächern) aus. Zudem werden die Abschlussprüfungen durch eine weitere mündliche Prüfung ergänzt, welche einen Akzent auf die Kommunikations- und Präsentationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler legt. Einzelne Schulen bieten derzeit sowohl den Erwerb des deutschen Abiturs als auch die DIAP an.
- Die *Hochschulreifeprüfung des Sitzlandes* ist der zentrale Abschluss der Schulzweige an Gegliederten Begegnungsschulen und Landessprachigen Schulen, an denen Schülerinnen und Schüler keine kombinierte oder integrierte Abiturprüfung absolvieren.⁹
- Das *Deutsche Sprachdiplom (DSD)* der Kultusministerkonferenz kann an Deutschen Auslandsschulen als Sprachprüfung für Deutsch als Fremdsprache auf den drei Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) abgelegt werden. Etwa 40 Prozent der Auslandsschulen bieten den Erwerb des DSD I (A2/B1-Niveau) und DSD II (B2/C1-Niveau) an. Die Kombination von DSD II und Sekundarabschluss des Sitzlandes berechtigt schließlich zu einem Hochschulstudium in Deutschland und wird damit vorrangig an Gegliederten Begegnungsschulen sowie Landessprachigen Schulen (75 %) absolviert.
- Das *Gemischtsprachige International Baccalaureate (GIB)* wird derzeit an 27 Schulen (davon an 3 Schulen im Aufbau) angeboten. Unterrichtet wird nach den Lehrplänen der International Baccalaureate Organisation (IBO), wobei das Fach Deutsch als fortgeschrittene Fremdsprache auf Standardniveau (A-Niveau) oder als muttersprachlicher Leistungskurs belegt werden kann. Zusätzlich werden die Sachfächer Geschichte und Biologie auf Deutsch unterrichtet. Das GIB wird seit 2002 vornehmlich an Landessprachigen Schulen ($N=18$) absolviert, da diese zu keiner deutschen Abiturprüfung führen können, mit dem GIB aber dennoch einen in Deutschland und international anerkannten Schulabschluss vergeben.
- Bei den *berufsbildenden Abschlüssen* handelt es sich um kaufmännische Ausbildungsberufe (vgl. ZfA 2013a, S. 35), die derzeit an 11 Schulen (schwerpunktmäßig in Lateinamerika) angeboten werden. 10 Schulen führen zur *Fachhochschulreife*.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es sich bei der Unterscheidung der Schultypen und der damit verbundenen Schulziele um „Grundtypen“ (Stoldt, 2013b, S. 29) handelt und daneben Zwischenformen – auch innerhalb eines Schultyps – bestehen; diese könnten sich z.B. durch einzelschulisch notwendige Anpassungen an eine sich verändernde Schüler- bzw. Elternklientel und die damit einhergehenden Schulwahlmotive erklären – so etwa die Bevorzugung (inter)nationaler Abschlüsse einer zunehmend nicht deutschen Klientel.

Regional-lokale Rahmenbedingungen: Städtetyp, Entwicklungsstand und Sicherheitslage

Neben den schulstrukturellen Faktoren wurden mit dem Städtetyp des Schulstandortes sowie dem Entwicklungsstand und der allgemeinen Sicherheitslage des Landes auch regional-lokale Kontextbedingungen der 141 Schulen in den Blick genommen. Im Rekurs auf nationale und internationale Forschungsarbeiten kann angenommen werden, dass diese Standortfaktoren schulisches und unterrichtliches Handeln erheblich beeinflussen.

Abbildung 1: Entwicklungsstandard der Sitzländer (bezogen auf alle 141 Schulstandorte)



Gemäß der *Stadttypologie* von Klöpfer (1995) liegt mit 85 Standorten die Mehrheit der Auslandsschulen (60 %) in einer Millionenstadt und 35 Schulen befinden sich in Großstädten (25 %). Die Stadttypen Mittelstadt (7 %) und Megastadt (8 %) sind hingegen selten vertreten. In 61 der insgesamt 70 Sitzländer (90 %) liegt mindestens eine Auslandsschule in der jeweiligen Landeshauptstadt. Um zudem den *Entwicklungsstand der Sitzländer* zu beurteilen, wurde das Bruttonationaleinkommen (BNE) als anerkannter Indikator herangezogen (vgl. The Worldbank, 2011). Demnach ist die überwiegende Zahl der Schulen ($N = 111$, 79 %) in Ländern mit hohem (z.B. Kanada) oder hohem-mittlerem Entwicklungsstand (z.B. China) zu verorten, ein mittlerer-niedriger Entwicklungsstand trifft auf 26 Schulstandorte (18 %, z.B. Paraguay) zu und nur 4 Schulen (3 %) liegen in niedrig entwickelten Ländern (hier: Afghanistan (2), Kenia und Äthiopien) (vgl. Abb. 1).

Neben dem Entwicklungsstand wurde auch die *allgemeine Sicherheitslage* mithilfe des Failed States Index erfasst (vgl. The Fund for Peace, 2012).¹⁰ Daraus geht hervor, dass sich insgesamt 64 Schulen in Ländern befinden, deren Sicherheitslage als *nachhaltig stabil* ($N = 11$, z.B. Norwegen) oder *stabil* ($N = 53$, z.B. Chile) eingestuft wird, während für 53 Schulstandorte die Sicherheitslage des Landes mit einem *Warnhinweis* (z.B. in Indien) versehen ist und 14 Schulen in Ländern mit *alarmierenden Sicherheitslagen* (z.B. Ägypten) liegen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Verteilung der Schulen gemäß ihrer allgemeinen Sicherheitslage ($N = 138$)

	nachhaltig stabile Sicherheitslage	stabile Sicherheitslage	Warnhinweis zur Sicherheitslage	alarmierende Sicherheitslage
Afrika	0	0	7	11
Asien/Australien	2	8	17	3
Nordamerika	2	5	0	0
Lateinamerika	0	11	26	0
Nord-West-Süd-Europa	7	21	5	0
MOE/GUS	0	8	5	0
Gesamt	11	53	60	14

Ergänzt man diese Befunde um eine Recherche der Reise- und Sicherheitshinweise des Auswärtigen Amtes, so enthalten die *Landesspezifischen Sicherheitshinweise* für 24 Sitzländer in der Regel allgemeine Informationen zu erhöhten Kriminalitätsraten oder Naturkatastrophen, lassen aber auf keine konkrete Gefährdung der jeweiligen Schulstandorte schließen. Die *(Teil)Reisewarnungen*, welche zum Zeitpunkt der Erhebung für 6 Sitzländer bestehen, haben zum Teil direkte Auswirkungen auf

die Schulstandorte (z.B. Ägypten: Kairo und Alexandria) oder aber betreffen Stadt- bzw. Landesgebiete, in denen keine Auslandsschule liegt (z.B. Nigeria: Abuja – DS Abuja befindet sich auf einem firmeneigenen Gelände außerhalb der Stadt).

Um umfassend einschätzen zu können, wie sich die benannten regional-lokalen Standortfaktoren schließlich auf das schulische Handeln auswirken, müsste eine Befragung der einzelnen Schulen weiteren Aufschluss geben; etwa hinsichtlich der Konkurrenzsituation zu anderen internationalen Schulen in Millionenstädten wie New York und Tokyo oder im Hinblick auf den möglicherweise (un)günstigen Einfluss einer (in)stabilen Sicherheitslage auf die Rekrutierung deutscher Lehrkräfte und das Schulleben insgesamt.

Ressourcen: Personalsituation und Schulgeld

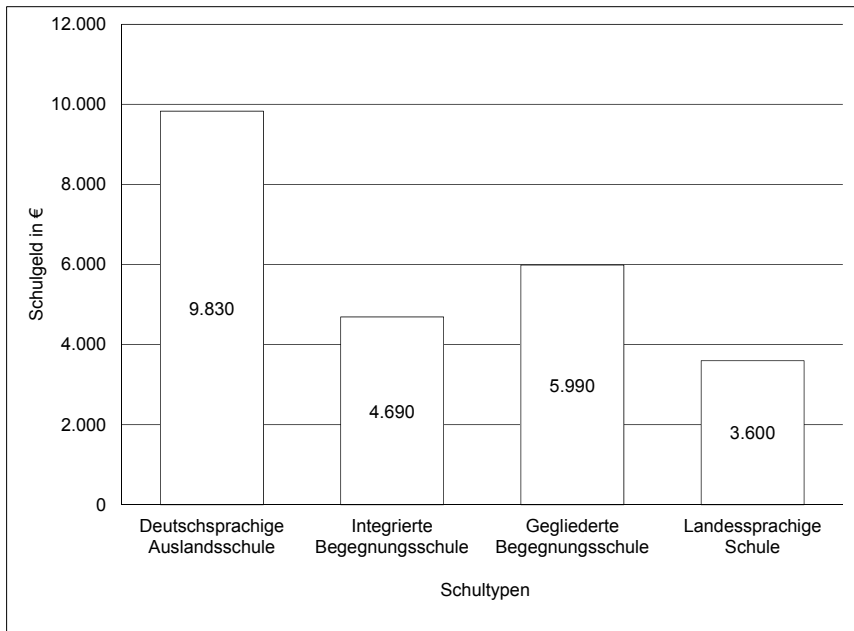
Die Personalsituation hat entscheidenden Einfluss auf die Qualität einer Schule. Um die Auslandsschulen hinsichtlich ihrer *personellen Ressourcen* zu beurteilen, wurde daher die Anzahl der Lehrkräfte und des nicht lehrenden pädagogischen Personals (z.B. Erzieherinnen und Erzieher, Schulpsychologinnen und -psychologen) erfasst. Eine Einschätzung der *finanziellen Ressourcen* ergibt sich durch die Analyse der von den Schulen erhobenen Schulgelder.

Das Lehrpersonal der DAS setzt sich zum einen aus deutschen Lehrkräften zusammen, die als *Auslandsdienstlehrkräfte* (ADLK), *Bundesprogrammlehrkräfte* (BPLK) oder *Landesprogrammlehrkräfte* (LPLK) für einen Beurlaubungszeitraum von drei bis sechs Jahren an Auslandsschulen entsandt und durch die ZfA vergütet werden. Zum anderen setzt es sich aus deutschen und einheimischen *Ortslehrkräften* (OLK) zusammen, welche von den örtlichen Schulträgern eingestellt und bezahlt werden. Die Zahl der zu vermittelnden Auslandsdienstlehrkräfte bemisst sich dabei nach der Größe der Schule und der für die Anerkennung der Schulabschlüsse vereinbarten Anzahl an ADLK. Auslandsdienstlehrkräften werden zumeist Funktionsstellen – sogenannte ‚schulstrukturtragende Aufgaben‘ (vgl. ZfA, 2013c) – übertragen; sie stellen aber mit durchschnittlich 8 Lehrkräften pro Schule nur einen kleinen Anteil des Lehrerkollegiums, verglichen mit durchschnittlich jeweils 29 weiteren deutschsprachigen Lehrkräften (OLK, BPLK, LPLK) und 29 einheimischen Ortslehrkräften. Von diesen erhält insbesondere die letztgenannte Gruppe ein zum Teil deutlich geringeres Gehalt, da sich dieses nach dem – oftmals niedrigeren – Gehaltsniveau des Sitzlandes richtet – ein Ungleichverhältnis, das Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und damit auf die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis nahelegt.

Das Auslandsschulwesen ist ein Beispiel öffentlich-privater Partnerschaft: Die 141 DAS werden von einem privaten Schulträger (in ca. 80 % der Fälle von einem gemeinnützigen Schulverein, daneben von Stiftungen (6 %), GmbHs (5 %) oder

sonstigen Trägern (7 %, z.B. staatliche Träger, kirchliche Orden)) geführt und decken neben der personellen und finanziellen Förderung durch die Bundesrepublik 80 Prozent ihres Haushaltes aus eigenen Mitteln (vgl. Klingebiel, 2013), vornehmlich durch das erhobene Schulgeld. Betrachtet man die durchschnittliche Höhe des Schulgeldes – etwa für den Besuch der Sekundarstufe I/II pro Schuljahr – ergeben sich zwischen den Schulen erhebliche Unterschiede: von einem gebührenfreien Schulbesuch (an zwei Schulen in staatlicher Trägerschaft) bis hin zu einem jährlichen Schulgeld von ca. 18.600 €. Diese Schwankungsbreite lässt sich in erster Linie als schultypenspezifisch charakterisieren (vgl. Abb. 2), da zwar zum Teil ein Zusammenhang zwischen Schultypen und Regionen besteht, sich aber in Regionen, in denen mehrere Schultypen vertreten sind (vgl. Tab. 2), wiederum vor allem Unterschiede zwischen den Schultypen ergeben (z.B. Nord-West-Süd-Europa: Deutschsprachige Schulen: $M = 8.440 \text{ €}$ ($N = 8$, $SD = 1.124$), Integrierte Begegnungsschulen: $M = 4.010 \text{ €}$ ($N = 19$, $SD = 2.085$)).

Abbildung 2: Durchschnittliche Höhe des Schulgeldes für die Sekundarstufe I/II pro Schuljahr nach Schultypen



Neben dem regulären Schulgeld fallen an den meisten Schulen weitere Gebühren, wie eine Aufnahmegebühr (93 %, $N = 104$) oder (optionale) Zusatzkosten für Mittagessen, Ausflüge oder zusätzlich buchbaren (Nachmittags-)Unterricht an. Die Recherche der Internetpräsenzen bestätigt zudem für etwa 40 Prozent der Schulen die Einwerbung weiterer Mittel durch Sponsoring und Fundraising. Diesbezüglich können Schulen auf Unterstützungsangebote des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA) zurückgreifen, der als Vertreter der privaten Schulträger die Interessen von derzeit 75 Prozent der Schulen ($N = 107$) gegenüber Politik, Wirtschaft und den fördernden Stellen vertritt (vgl. WDA, 2013). So informiert der WDA u.a. über Möglichkeiten der Spendenakquise und bezieht für die Schulträger kritisch Position, z.B. aktuell zur Neuordnung der Finanzierung der Auslandsschulen durch das ab 2014 in Kraft getretene Auslandsschulgesetz (ASchulG) (vgl. Krath, 2014).

5.2 Dimension B: Schulisches Angebot der Einzelschule

Allgemeines Schulprofil

Im Folgenden werden unter dem Begriff ‚Schulprofil‘ die pädagogischen und fachlichen Schwerpunktsetzungen einer Schule verstanden, die in Form eines Leitbildes und/oder Schulprogramms schriftlich fixiert zum Ausdruck gebracht werden. Solche Dokumente spiegeln in der Regel die spezifischen Herausforderungen einer Schule bzw. Schulform wider und dienen mitunter der Profilbildung und somit der Abgrenzung von anderen Schulen (vgl. Burkhard, 2002). Die Analysen zu einer allgemeinen sowie auslandsschulspezifischen Profilierung beziehen sich nachfolgend schwerpunktmäßig auf die Leitbilder der DAS, welche mit insgesamt 126 Dokumenten (90 %) eine verlässliche Datenbasis bieten, während nur 36 Schulprogramme (25 %) für eine Auswertung verfügbar waren. Die Auswertung des allgemeinen Schulprofils unterscheidet dabei Aussagen zu fachlichen Profilierungen, pädagogischen Schwerpunkten, überfachlich-professionsbezogenen Akzenten sowie schulorganisatorischen Aspekten.

Betrachtet man zunächst das fachliche Angebot der DAS, so ist in der Regel *keine eindeutige Profilierung* zu erkennen. Etwa die Hälfte der Schulen (55 %, bezogen auf $N = 133$) macht im Leitbild oder auf ihrer Internetpräsenz Angaben zu fachlichen Schwerpunktsetzungen, diese (Mehrfach-)Nennungen – darunter gleichermaßen die Fachbereiche Naturwissenschaften, Deutsch, Fremdsprachen und Kunst/Musik – dokumentieren zumeist aber das breite Bildungsangebot und weniger eine konkret fachspezifische Ausrichtung der Schule. Wenn eine fachliche Profilierung vorliegt, handelt es sich vor allem um den sprachlichen Bereich: 40 Schulen stellen *Deutsch*, 37 Schulen *Fremdsprachen* als besonderes Angebot heraus.

Hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen (bezogen auf $N = 122$) wurden die Aspekte *soziales Lernen* (85 %) und *Persönlichkeitsentwicklung* (82 %) am häufigsten benannt. Knapp die Hälfte gibt weiterhin *Umwelterziehung* (48 %) als ein Ziel der pädagogischen Arbeit an, während z.B. der Bereich *Gesundheitserziehung/Gesunde Schule* (6 %) deutlich seltener aufgegriffen wird. Das schulische Profil lässt sich zudem um Aussagen zu überfachlichen und professionsbezogenen Schwerpunkten erweitern, von welchen vor allem die Aspekte *hohe Standards* (Lehrqualität und Leistungsorientierung) (82 %), *individuelle Förderung* (58 %) und *Qualifikation des Personals* wie etwa Aus- und Fortbildung (53 %) Erwähnung finden. Danach sind die Förderung von *eigenverantwortlichem Lernen* (40 %) und *Methodenkompetenz* (35 %) sowie der Einsatz *neuer Medien* (26 %) zu nennen, wohingegen neuere Lehr- und Lernformen selten thematisiert werden: *fächerübergreifendes Lernen* (20 %), *kooperatives Lernen* (20 %), *alternative Arbeitsformen* wie Projektarbeit (15 %) oder die Hinzunahme *außerschulischer Lernorte* (10 %) und *jahrgangsübergreifendes Lernen* (9 %). Schließlich enthalten die Leitbilder auch Angaben zu schulorganisatorischen und außerunterrichtlichen Themen. Vorrangig betont wird hier die Wichtigkeit eines *positiven Schulklimas* (72 %), gefolgt von Schwerpunkten im Bereich der *Schulentwicklung* (45 %) sowie der häufig damit verbundenen Nennung von *Maßnahmen schulischer Evaluation* (37 %). Aspekte der *Ausstattung und Lernumgebung* (Räumlichkeiten, Lehr-/Lernmaterial) werden von einem Drittel der Schulen aufgegriffen. Etwa ein Viertel betont zudem das *umfassende Bildungsangebot* der Schule (z.B. nahtloser Übergang zwischen Kindergarten – Primarstufe – Sekundarstufe) und die *Elternarbeit*. Seltener hingegen finden sich Aussagen zu *Kooperationen/Öffnung von Schule* (20 %), Angeboten im Bereich der *Berufsorientierung* (17 %) und dem *Ganztagsangebot* der Schule (13 %).

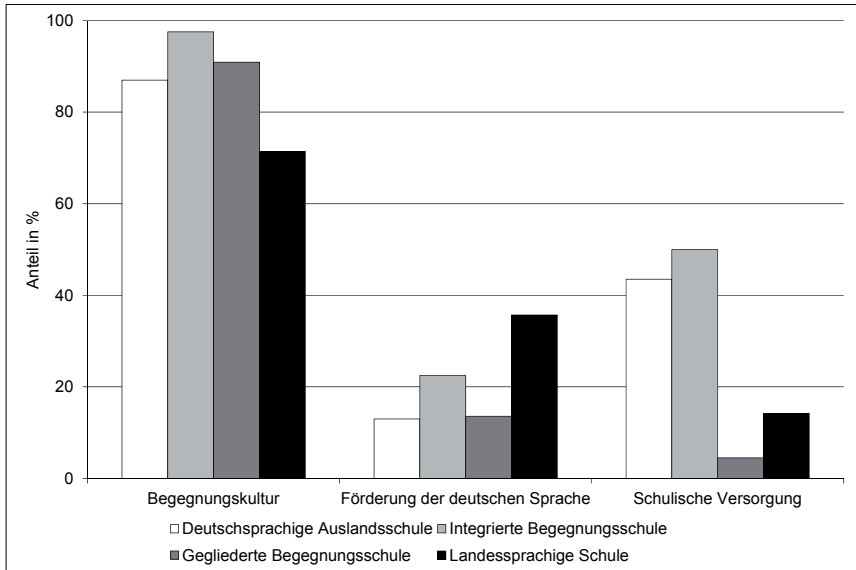
Insgesamt lassen sich die benannten Ausprägungen nicht systematisch auf einzelne Faktoren wie den Schultyp oder die regionale Lage zurückführen; da aber für einzelne Aspekte durchaus schultypen- bzw. regionenspezifische Tendenzen festzustellen sind (z.B. stärkere Betonung der *Umwelterziehung* in Nordamerika (83 %, $N = 6$) und Lateinamerika (65 %, $N = 31$)), könnten vertiefende Analysen weiteren Aufschluss über die für die schulische Profilierung relevanten Prädiktoren geben.

Auslandsschulspezifisches Schulprofil

Die DAS sollen im Rahmen der Förderung durch die Bundesrepublik vier wichtige Ziele der AKBP realisieren: Förderung der deutschen Sprache, schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland, Förderung einer Kultur der Begegnung sowie Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandortes Deutschland. Seit der Einsetzung eines Qualitätsrahmens für DAS als Teil des Pädagogischen Qualitätsmanagements

(PQM) sind alle Schulen aufgefordert, ein Leitbild zu formulieren, das diese zentralen Ziele widerspiegelt (vgl. ZfA, 2006). Die Beschreibung einer auslandsschulspezifischen Profilierung nimmt daher zum einen Bezug auf diese Zielsetzungen der AKBP und betrachtet daran anknüpfend hinsichtlich pädagogischer Schwerpunktsetzungen die Aspekte *Interkulturalität und Internationalität* und im Bereich fachlicher Profilierung die Aspekte *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung*.

Abbildung 3: Leitlinien der AKBP in Leitbildern der Auslandsschulen



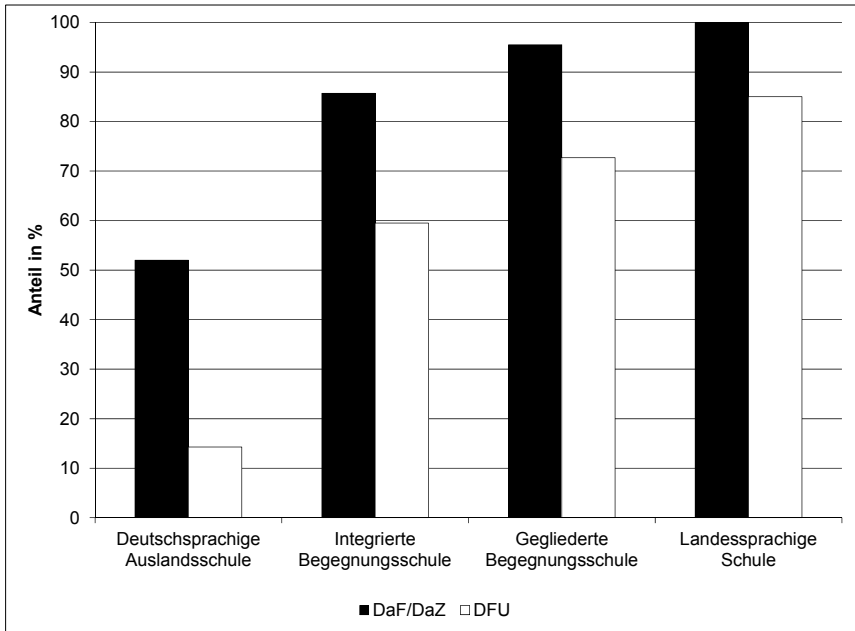
Ziele der AKBP: Sprachförderung, Versorgung deutscher Kinder und Begegnungskultur (N = 122): Die von der AKBP formulierten Zielvorstellungen haben nur zum Teil Eingang in die Leitbilder der DAS gefunden. Nahezu durchgängig wird die Förderung einer Kultur der Begegnung (90 %) von den Schulen im Leitbild aufgegriffen – dabei am häufigsten in den Dokumenten Integrierter Begegnungsschulen (98 %) und bei 71 Prozent der Landessprachigen Schulen. Etwas weniger oft wird der Bereich der Sprachförderung behandelt (79 %); auffällig ist besonders, dass davon nur ca. 19 Prozent auf die Förderung der deutschen Sprache entfallen und die Mehrheit der Schulen die Förderung von Mehrsprachigkeit (34 %) oder Zweisprachigkeit (20 %) betont. Es sind in diesem Fall Landessprachige Schulen, welche die Förderung der deutschen Sprache (36 %) hervorheben, deutlich seltener aber eine mehrsprachige Ausbildung (14 %). Ein gutes Drittel der Schulen themati-

siert zudem die Versorgung einer bestimmten Schülerklientel; dabei benennen lediglich 6 Schulen explizit die Versorgung deutscher Schülerinnen und Schüler, während 37 Schulen sich als Institution verschiedener Nationalitäten verstehen (vgl. Abb. 3).

Pädagogische und überfachliche Schwerpunkte: Interkulturalität und Internationalität (N = 122): Neben den Leitlinien der AKBP wurden die Leitbilder auch hinsichtlich weiterer auslandsschulspezifischer Schwerpunktsetzungen analysiert. Dabei zeigt sich, dass die *Förderung interkultureller Kompetenz* von der Mehrheit der Schulen (69 %) als ein wichtiges Ziel ihrer pädagogischen Arbeit definiert wird. Im Zuge dessen wird allerdings weniger häufig von einer Einbindung der *deutschen Kultur* (32 %) oder der *Kultur des Sitzlandes* (25 %, gilt nur für 7 % der Landessprachigen Schulen) in den Schulalltag gesprochen, obgleich das Begegnungskonzept in Curricula und Prüfungen in den vergangenen Jahren gestärkt wurde (vgl. Stoldt, 2013a). Des Weiteren benennen vor allem Begegnungsschulen die *internationale Anschlussfähigkeit* der angebotenen Abschlüsse (45 %) als eine Leistung ihrer Institution und 42 Prozent der Schulen verorten sich und ihre Arbeit in einem *internationalen Kontext*.

Fachliche Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung (N = 134): Für eine Analyse fachlicher Schwerpunktsetzungen wurden die Leitbilder und Internetpräsenzen zudem auf Charakteristika des Sprachangebots und Angebote zur Sprachförderung untersucht. Während an allen Schulen der Erwerb der deutschen Sprache vorausgesetzt bzw. Deutsch ein Pflichtfach ist, informieren nur 77 Prozent der Schulen über ein Unterrichtsangebot für *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* bzw. *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Die zusätzliche Förderung der deutschen Sprache durch Fachunterricht nach *DFU-Kriterien* (vgl. Leisen, 2003) wird von 49 Prozent der Schulen berichtet. Es lässt sich für beide Fälle zeigen, dass die Häufigkeit eines solchen Angebots von den Schultypen abhängig ist (vgl. Abb. 4). An Deutschsprachigen Auslandsschulen wird zudem – anstatt einer Fokussierung auf Deutschsprachigen Fachunterricht – häufig durch fremdsprachlichen oder bilingualen Fachunterricht (71 %) die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert, während an Landessprachigen Schulen mit einer vornehmlich nicht deutschen Schülerklientel (d.h. Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsbürgerschaft) der Abschluss des Gemischtsprachigen Baccalaureate (s.o.) das Angebot eines Fachunterrichts nach DFU-Kriterien (mindestens in Biologie und Geschichte) erforderlich macht. In ähnlicher Weise unterscheiden sich die beiden Schultypen hinsichtlich der Verpflichtung, die Landessprache zu erwerben. Während dies nur für 50 Prozent der Deutschsprachigen Auslandsschulen zutrifft, wird es an 95 Prozent der Landessprachigen Schulen erwartet.

Abbildung 4: Häufigkeit von DaF/DaZ- bzw. DFU-Angeboten nach Schultyp



Betrachtet man über das unterrichtliche Sprachangebot hinaus *weitere Maßnahmen der Sprachförderung*, so betonen 88 Prozent der Schulen – gleichermaßen gültig für alle Schultypen – explizit die Sprachförderung durch *Fördermaßnahmen im vorschulischen Bereich*. Die Möglichkeit *zusätzlicher Förderung im Fach Deutsch* wird von etwa 73 Prozent der Schulen berichtet, dabei bleibt jedoch häufig unklar (in 32 % der Fälle), in welchem Rahmen – als unterrichtliche Differenzierungsmaßnahme oder als außerunterrichtliches Förderangebot – die Sprachförderung stattfindet. Insgesamt bieten Deutschsprachige Auslandsschulen und Integrierte Begegnungsschulen deutlich häufiger (jeweils 81 %) Förderunterricht im Fach Deutsch an, während nur 62 Prozent der Gegliederten Begegnungsschulen und 31 Prozent der Landessprachigen Schulen über diese Option informieren. Ein möglicher Grund kann in der zuvor beschriebenen unterschiedlichen Bedeutung bzw. geringeren Differenzierung von fremdsprachlichem und muttersprachlichem Deutschunterricht liegen. *Zusätzliche Förderung in anderen Fremdsprachen* wird nur von 20 Prozent der Schulen benannt; auch ist die Arbeit in *leistungsdifferenzierten Gruppen* nur bei 13 Prozent der Schulen Teil des Fremdsprachenunterrichts (29 % an Deutschsprachigen Auslandsschulen).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die zuvor betrachteten Aspekte nur bedingt als auslandsschulspezifische Merkmale geltend gemacht werden können; es wären vertiefende Analysen nötig, um zum einen die zwischen den einzelnen Schultypen benannten unterschiedlichen Ausprägungen erklären und zum anderen z.B. die Förderung interkultureller Kompetenz sowie die geleisteten Sprachfördermaßnahmen in ihrer Konzeption und Realisierung differenzierter beurteilen zu können.

Weitere (außer-)unterrichtliche Angebote

Über die Analyse der pädagogischen sowie fachlichen Schwerpunktsetzungen hinaus, wurde auch das Spektrum zusätzlicher bzw. außerunterrichtlicher Angebote der DAS in den Blick genommen. Neben einem AG-Angebot aller Schulen, das jedoch keine auslandsschulspezifische Prägung – indem etwa Sprachen oder interkulturelle Themen ein wichtiger Bestandteile wären – aufweist, bietet etwa die Hälfte der Schulen (bezogen auf $N = 130$) ihren Schülerinnen und Schülern den Erwerb weiterer *Zusatzqualifikationen* an. Dies betrifft vornehmlich anerkannte Sprachzertifikate in Englisch (33 %, Cambridge Certificates) und Französisch (14 %, DELF-Diplome). Zudem berichten 58 Prozent der Schulen ($N = 133$) über ein *Austauschprogramm*, welches in 80 Prozent der Fälle auch einen Austausch mit einer innerdeutschen Schule einschließt. Weiterhin enthalten die meisten Internetpräsenzen Informationen zu weiteren Veranstaltungen des Schullebens ($N = 126$). 82 Prozent der Schulen berichten von *Feiern mit Deutschlandbezug* (Karneval, St. Martin, Oktoberfest, Tag der deutschen Einheit), wohingegen *Feiern mit Bezug zur Kultur des Sitzlandes* mit durchschnittlich 44 Prozent deutlich seltener benannt werden. Weitere Veranstaltungen wie Autorenlesungen, Konzerte und Vorträge hingegen rücken nahezu gleichermaßen die deutsche Kultur (56 %) und die Kultur des Sitzlandes (63 %) in den Mittelpunkt. Ein Beispiel interkultureller Projektarbeit ist dabei die Beteiligung einiger Schulen am Comenius-Programm im Rahmen des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen.

Es bleibt offen, inwieweit die Schulen z.B. die benannten Feiern und Veranstaltungen systematisch als Teil eines interkulturellen Profils gestalten – 90 Prozent der Schulen hatten die Förderung einer Begegnungskultur benannt – und welche Wirkungen dieses hinsichtlich der Herausbildung interkultureller Kompetenzen seitens der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrkräfte, erzielt.

6. Diskussion und Ausblick

Das deutsche Auslandsschulwesen ist ein ebenso heterogenes wie komplexes Konstrukt. Die derzeit 141 DAS, welche ihrerseits für die Umsetzung zentraler Ziele

der AKBP stehen, unterscheiden sich hinsichtlich der von ihnen verfolgten Schulziele und Abschlüsse. Sie verfügen über unterschiedliche personelle sowie finanzielle Ressourcen und sehen sich mitunter aufgrund ihrer regional-lokalen Verortung mit individuell herausfordernden Rahmenbedingungen (z.B. geopolitisch bedingte Gefährdung des Schulstandortes, Veränderungen der Schüler- bzw. Elternklientel und Schulwahlmotive) konfrontiert.

Im Rahmen dieses Beitrags wurden zentrale Merkmale und (Angebots-)Strukturen der DAS dargestellt und zum Teil hinsichtlich unterschiedlicher Bedingungsfaktoren (vor allem Schultyp, Regionen) vergleichend analysiert. Da sich die Datenerhebung hauptsächlich auf die Recherche der Internetpräsenzen der Schulen – in Abhängigkeit der Quantität und Qualität des dort verfügbaren Materials – beschränkte, konnten neben den benannten Vergleichsaspekten jedoch keine vertiefenden Analysen oder weitere Typisierungen vorgenommen werden. Dass sich Schulen auch innerhalb eines Schultyps und einer Region aufgrund weiterer, differenzieller Rahmenbedingungen unterscheiden können, wurde in Gesprächen mit Akteuren des Auslandsschulwesens (u.a. Schulleitungen, Lehrkräfte und Interessenvertreter) verschiedentlich bestätigt. Es ist daher anzunehmen, dass eine Befragung der unterschiedlichen schulischen Akteure weiteren Aufschluss über die für sie bestimmenden Faktoren und deren Einfluss auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse geben würde.

Entsprechend der gängigen Ebenendifferenzierung des Bildungswesens lässt sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sowie durch die Hinweise und Einschätzungen der oben benannten Akteure insgesamt eine Vielzahl weiterführender Forschungsperspektiven ableiten, von welchen einige abschließend knapp skizziert und im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit reflektiert werden sollen.

Auf der *Prozessebene* von Schule und Unterricht: *Stellenwert der deutschen Sprache und Kultur*: Die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur ist ein zentrales Ziel aller DAS. Abhängig von Faktoren wie Schultyp, Klientel und Standort ergeben sich an der einzelnen Schule unterschiedlich intensive Ausprägungen und Darstellungsformen deutscher Kultur. Ebenso kann der Erwerb der deutschen Sprache das ausschlaggebende Schulwahlmotiv sein (Besuch der Schule *wegen* Deutsch, wie oftmals der Fall an Schulen in osteuropäischen Ländern) oder aber nur als notwendiges Additum in Kauf genommen werden (Besuch der Schule *trotz* Deutsch, zum Teil an Schulen in Lateinamerika) – so die voneinander unabhängige Feststellung mehrerer Gesprächspartner (vor allem Schulleitungen); im zweiten Fall gelten DAS oftmals als qualitativ anerkannte und zugleich preisgünstigere Alternative zu anderen internationalen Privatschulen vor Ort. Es wäre zudem genauer zu betrachten, inwieweit Schulen und (aus Deutschland entsandte) Lehrkräfte auf diese spezifischen Erfordernisse vorbereitet sind – etwa hinsichtlich einer

Ausbildung in DaF/DaZ, notwendiger Erfahrungen mit Deutschsprachigem Fachunterricht (DFU) oder entsprechender materieller Ressourcen.

Auf der *Zielebene* von Schule und Unterricht: *Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz*: Als Orte der Begegnung scheinen DAS besonders geeignet, junge Menschen verschiedener Nationen auf die Erfordernisse einer zunehmend globalisierten Welt vorzubereiten. Dabei wäre es interessant zu klären, in welcher Hinsicht Schülerinnen und Schüler der DAS möglicherweise interkulturell kompetent(er) sind und an welche Gelingensbedingungen dies geknüpft ist. Eine angemessene Erfassung interkultureller Kompetenz erweist sich als besonders voraussetzungsreich und ist bislang wenig erprobt (vgl. Reinders, Gniewosz, Gresser & Schnurr, 2011).

Auf der *Lehrerebene*: *Lehrkräfte an Auslandsschulen – Überzeugungen und Multiplikatoren-Rolle*: Weiterhin ergeben sich auch aus der besonderen Konstellation der Lehrerschaft an DAS weitere Anknüpfungspunkte; so arbeiten eher kurzfristig beschäftigte, aus Deutschland entsandte Lehrkräfte neben langfristig angestellten Lehrerinnen und Lehrern des Sitzlandes. Es könnte etwa in den Blick genommen werden, inwieweit deutsche Lehrkräfte innerhalb ihrer kurzen Aufenthaltsdauer Kompetenzen erwerben, die einen Mehrwert für innerdeutsche Schulen darstellen. Durch die multikulturelle und multilinguale Zusammensetzung ihrer Schülerschaft können DAS z.B. Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität geben (vgl. Strasser, 2011; Trautmann & Wischer, 2011) und zu einer flexibilisierten und individualisierten Unterrichtsplanung und -gestaltung anregen, welche an DAS durch die Fluktuation der Schülerschaft erforderlich ist. Diese und weitere Transferpotenziale verstehen sich als vorbehaltlich der Funktionalität entsprechender Strukturen der Rück- bzw. Einbindung der Auslandsschullehrkräfte seitens der zuständigen Behörden und Schulen.

Die benannten Forschungsperspektiven wurden in Gesprächen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Interessenvertretern ausdrücklich unterstützt und das wissenschaftliche Interesse als öffentlichkeitswirksame Wertschätzung der Arbeit der DAS begrüßt. Für entsprechend fundierte, vertiefende Analysen ist gleichwohl ein unabhängiger Feldzugang erforderlich, der sich im Kontext dieses Projektes im Austausch mit den zuständigen Behörden als sehr voraussetzungsreich erwiesen hat. Hier bedarf es offensichtlich weiterer Annäherung zwischen Wissenschaft und Administration, die im Kontext der Stärkung empirischer Bildungsforschung nach PISA 2000 innerhalb Deutschlands deutlich weiter fortgeschritten erscheint als mit Blick auf die deutschen Schulen im Ausland und ihrer spezifischen Bildungsverwaltungsstruktur. Vor diesem Hintergrund erscheint es zudem aufschlussreich, weitere Forschungsvorhaben zu DAS mit einer international vergleichenden Perspekti-

ve zu versehen, indem auch die Auslandsschulwesen anderer Länder (z.B. Frankreich, vgl. www.aefe.fr) und die dort grundgelegten Systemstrukturen sowie damit verbundene Zielsetzungen in den Blick genommen werden. Im Sinne einer Systemanalyse können so Gemeinsamkeiten und Unterschiede der existierenden Auslandsschulmodelle und ihrer Funktionen herausgearbeitet und aktuelle Entwicklungstrends gegenübergestellt werden.

Anmerkungen

1. Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Förderprogramms MERCUR der Stiftung Mercator unter dem Förderkennzeichen AN-2012-0027 gefördert. Die Förderlinie MERCUR ist Teil des Kompetenzzentrums ‚Wissenschaft‘ der Stiftung Mercator und unterstützt in diesem Zusammenhang die Exploration neuer und perspektivenreicher Forschungsfelder.
2. Im Rahmen der PISA-Studie von 2003 wurden hier auf der Basis von Schulleiterangaben zur Belastungssituation der Schule und der Nutzung von Handlungsspielräumen Schulen als aktiv bzw. passiv und belastet bzw. unbelastet typisiert.
3. Es wurden Interviews mit drei Verbandsvertretern (Lehrer- und Schulträgerverbände) geführt. Die geplante Befragung der zuständigen innerdeutschen Behörden wurde schließlich nicht durchgeführt (vgl. dazu auch Abschnitt 6), sodass insgesamt keine umfassende Darstellung systemisch relevanter Strukturen und Entwicklungen erfolgen konnte.
4. So galt es beispielsweise, die Angaben zu personellen Ressourcen an die Personalstruktur der DAS (deutsche Auslandslehrkräfte, einheimische Ortslehrkräfte) anzupassen. Entsprechend der internationalen Verortung der DAS wurde die Analyse regionaler Bedingungen (Städte-typ) zudem um landesspezifische Faktoren (Entwicklungsstandard der Sitzländer) ergänzt.
5. Diese und weitere Angaben beziehen sich auf den Erhebungszeitraum Mai bis Juli 2013.
6. Der Qualitätsrahmen der DAS (vgl. ZfA, 2006) sieht die Formulierung eines Leitbildes vor.
7. Diese Zählung schließt die zwei selbständigen Berufsschulen in Spanien ein (vgl. ZfA, 2013a).
8. Auf Basis verschiedener Informationsquellen (u.a. Selbstauskünfte der Schulen, Dokumente der ZfA) wurde eine eigenständige Zuordnung durchgeführt, in 11 Fällen war dies aufgrund der Datenlage nur unter Vorbehalt möglich. Nutzt man die Angaben der ZfA zum Abgleich (vgl. ZfA, 2013a), ist eine identische Verteilung zu erreichen.
9. Zur Unterscheidung kombinierter und integrierter Abschlüsse vgl. ausführlicher Stoldt, 2013a.
10. Es existieren verschiedene Indizes, um die Sicherheitslage eines Landes einzuschätzen. Der Failed States Index wurde ausgewählt, da er als geeignetes Instrument gilt, die allgemein wahrgenommene Fragilität eines Staates zu beschreiben (vgl. Ziaja & Mata, 2010).

Literatur

- Auswärtiges Amt. (Hrsg.). (2011). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten*. Verfügbar unter: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/595030/publicationFile/161964/AKBP-Konzeption-2011.pdf> [21.10.2013].
- Auswärtiges Amt. (Hrsg.). (2013). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Ziele und Aufgaben*. Verfügbar unter: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/ZieleUndPartner/ZielePartner_node.html [01.10.2013].
- Becker, H.-G. (1990). Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens. In W. Hammer (Hrsg.), *Deutsche Lehrer in aller Welt* (S. 2–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.). (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, O. (2007). *Pädagogisches Konzept und Schulprofilakzente. Empirische Darstellung am Beispiel des Obermenzinger Gymnasiums (München)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Broeckelmann, F. (2008). Potenziale nutzen: die Deutsche Internationale Abiturprüfung. In ZfA (Hrsg.), *Deutsche Auslandsscholarbeit: Zukunft gestalten. Jahrbuch der ZfA 2007/2008* (S. 79). Köln: ZfA.
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung* (6., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Brüser-Sommer, E. (2008). Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland nimmt Gestalt an. Erste Pilotinspektion in Schulen. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 55, 107–112.
- Brüser-Sommer, E. (2010). *Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur und Wirkungsanalyse*. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27372/1/Diss%2004.08.10.pdf> [19.09.2013].
- Bundesministerium der Finanzen. (2012). *Bundeshaushalt 2012. Pflege kultureller Beziehungen zum Ausland*. Verfügbar unter: <http://www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2012/pdf/epl05/s0504102.pdf> [23.10.2013].
- Burkhard, C. (2002). Inhalte – Schwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme. Landesweite Auswertung der Erhebungsbögen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 25–54). Bönen: Kettler.
- Deutscher Philologenverband. (2012). *Auslands-Kunze. Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte*. Münster: Aschendorff.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, H.-J. (1975). *Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR*. Paderborn: Schöningh.
- The Fund for Peace. (Ed.). (2012). *Failed States Index 2012*. Verfügbar unter: <http://www.fundforpeace.org/global/library/cfsir1210-failedstatesindex2012-06p.pdf> [03.04.2013].

- Gauf, G. (1998). Die finanzielle Förderung der deutschen Schulen im Ausland. *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 45, 142–145.
- Geisler, J. (2007). ‚Im Ausland für Deutschland Schule machen.‘ oder: Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 54, 232–241.
- Göbel, A. (2011). Interkulturelle Musikerziehung im Auslandsschulkontext. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 58, 225–230.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Lankes, E.-M., Potthoff, B. & Schulz-Zander, R. (2008). Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 29–50). Münster: Waxmann.
- Hüther, G. (2012). Zentral- und Regionalabitur: Der Weg zu einheitlichen Abiturstandards im In- und Ausland. In ZfA (Hrsg.), *Deutsche Auslandsschularbeit: Rohstoff Bildung. Jahrbuch der ZfA 2011/2012* (S. 68–69). Köln: ZfA.
- Klingebiel, T. (2013). Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership – Eine Analyse. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 215–230). Münster: Aschendorff.
- Klöpffer, R. (1995). Stadtypologien. In Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 911–916). Hannover: ARL.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2010). *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Kerncurriculum_KMK-Beschluss_v_29.04.10.pdf [19.09.2013].
- Krath, S. (2014). Auslandsschulgesetz: Gestaltungsfreiheit für Auslandsschulen. *Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, 35 (1), 6–8.
- Lambertz, G. (2013). Bedeutung der Deutschen Auslandsschulen für die Wirtschaft. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 236–239). Münster: Aschendorff.
- Lasik, A. & Böing, M. (2013). *Förderung der deutschen Sprache und Kultur an Deutschen Schulen im Ausland. Eine exemplarische Analyse von Schulprogrammen in Hinblick auf die einzelschulische Umsetzung der Ziele auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik*. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für Lehramter an Schulen, Universität Duisburg-Essen.
- Leisen, J. (2003). *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus-Verlag.
- Lepiorz, G. (1979). Zur Geschichte des Auslandsschulwesens. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 20 (1), 18–29.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Mohr, I. (2006). *Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*. Münster: Waxmann.
- Paulus, C. (2011). ‚Begegnung findet eigentlich nicht statt.‘ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungs-pädagogik*, 34 (2), 23–28.
- Pisa-Konsortium Deutschland. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Puck, M. (2008). PISA unter Palmen. Einflüsse der PISA-Studie auf deutsche Auslandsschulen. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 55, 115–121.
- Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 24). Frankfurt a.M.: DIPF.
- Reinders, H. (2011). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden* (S. 85–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 429–452.
- Senkebil, M. (2005). Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 299–322). Münster: Waxmann.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61–80.
- Stoldt, P.H. (2013a). Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 37–47). Münster: Aschendorff.
- Stoldt, P.H. (2013b). Standorte oder Einsatzorte – eine Frage der Perspektive. In M. Egenhoff & P.H. Stoldt (Hrsg.), *Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit* (S. 28–36). Münster: Aschendorff.
- Strasser, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 14–28.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vesper, G. (2011). *Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, interkulturelle Begegnung*. Husum: Matthiesen.
- Vötter, S. & Treter, C. (2009). Die deutsche Sprache in China und die PASCH-Initiative. *Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2009*, 33–36.
- Waibel, J. (2012). *Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches*. Frankfurt (Oder): Universitätsbibliothek der Europa-Universität Viadrina Frankfurt.
- WDA (Weltverband Deutscher Auslandsschulen). (2013). *Liste der Mitgliedsschulen*. Verfügbar unter: <http://www.auslandsschulnetz.de/www/mitgliedsschulen.php?sid=81165985351351973736505620659850> [27.09.2013].
- Werner, H. (1988). *Deutsche Schulen im Ausland*. Berlin: Westkreuz-Verlag.
- The Worldbank. (Ed.). (2011). *World Development Report 2012*. Verfügbar unter: <http://site.resources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936222006/Complete-Report.pdf> [03.04.2013].

- Zedler, P. & Döbert, H. (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2006). *Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2010). *Broschüre Auswärtige Kulturpolitik. Auszüge aus der Broschüre Auswärtige Kulturpolitik*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2013a). *Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen 2012*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2013b). *Auslandsschulverzeichnis*. Köln: ZfA.
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). (2013c). *ABC des Auslandsschulwesens*. Köln: ZfA.
- Ziaja, S. & Mata, J.F. (2010). Was leisten Indizes staatlicher Fragilität? In Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (Hrsg.), *Analysen und Stellungnahmen*, 5 (S. 1–4). Verfügbar unter: www.die-gdi.de/uploads/media/AuS_5.2010.pdf [27.09.2013].

Internetquellen

Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE):

<http://www.aefe.fr/>

Auswärtiges Amt (Reise- und Sicherheitshinweise):

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Laenderinformationen/SicherheitshinweiseA-Z-Laenderauswahlseite_node.html

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA):

http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/zfa_node.html