

Adick, Christel

## Deutsche Auslandsscholarbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?

*GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) [Hrsg.]: Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Dokumentation der Fachtagung, 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Frankfurt : GEW 2014, S. 109-122*



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Deutsche Auslandsscholarbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? - In: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) [Hrsg.]: Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Dokumentation der Fachtagung, 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Frankfurt : GEW 2014, S. 109-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301333 - DOI: 10.25656/01:30133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301333>

<https://doi.org/10.25656/01:301333>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Quelle:

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft):  
**Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt.  
Herausforderungen für die deutsche  
Auslandsscholarbeit.**

(Dokumentation einer Fachtagung im Oktober 2013)  
Redaktion: Prof. Dr. Hanna Kiper, Iris Köhler-Fritsch,  
Susanne Hemmerling, Franz Dwertmann  
Frankfurt: GEW, September 2014  
[ISBN: 978-3-944763-04-0]

Christel Adick

# Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?

Die in der Themenstellung aufgeworfene Frage lässt sich gleich zu Anfang ziemlich einfach und eindeutig beantworten: Das deutsche Auslandsschulwesen ist in der Tat ein ‚blinder Fleck‘, nicht nur in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, sondern auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Besonderen. Letzteres ist besonders auffällig, wenn man davon ausgeht, dass sich gerade dieses Fachgebiet eigentlich des Themas annehmen müsste, weil und insofern, als es sich bei den deutschen Auslandsschulen um Erziehung und Bildung im internationalen, d.h. im grenzüberschreitenden Kontext handelt – eine Perspektive, die nach Meinung einschlägiger Einführungen in die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu ihrem Einzugsgebiet zählt (Allemann-Ghionda 2004; Waterkamp 2006; Adick 2008a).

Die Diagnose ‚blinder Fleck‘ kann mit Bezug auf unterschiedliche Betrachtungskontexte in absteigender Häufigkeit des Interesses wie folgt präzisiert werden:

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

Um im Folgenden dennoch das Wissen über das deutsche Auslandsschulwesen in Augenschein zu nehmen, wird zunächst nach der Art der vorliegenden Wissensbestände gefragt (1). Anschließend folgt ein Gedankengang zu den möglichen Ursachen für das (bisherige) erziehungswissenschaftliche Desinteresse an den deutschen Auslandsschulen (2). Daran knüpft ein konstruktiver Vorschlag an, wie man den Gegenstand „deutsches Auslandsschulwesen“ in neuere Diskussionen zu verschieden gearteten grenzüberschreitenden Bildungsräumen einordnen kann (3).

## 1. Wissensproduktion: An der Praxis von Erziehung und Bildung oder an der Wissenschaft orientiert?

Im Zentrum steht dem Thema gemäß die wissenschaftliche Bearbeitung der deutschen Auslandsschulen. Dies macht es zunächst erforderlich, das spezifisch Wissenschaftliche an einer wissenschaftlichen Arbeit zu definieren. In diesem Zusammenhang beziehe ich mich im folgenden Gedankengang (vgl. Abb. 1) auf eine mit Bezug auf die Vergleich-

chende Erziehungswissenschaft ausformulierte Unterscheidung von Wissenstypen und Reflexionsebenen (Adick 2008a, S. 74ff.); dort finden sich auch Hinweise auf den Entstehungszusammenhang des gesamten Konzepts mit Bezug auf Diskussionen in der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft.

Wichtig ist der Blick auf zwei grundsätzlich unterschiedliche Referenzsysteme, an die die Wissensproduktion adressiert ist: zum einen die Praxis von Erziehung und Bildung, zum anderen das Wissenschaftssystem. Mit Blick auf das erst genannte Referenzsystem, die Praxis von Erziehung und Bildung, werden nicht nur Berichte der sprichwörtlichen ‚Praktiker‘ (im Unterschied zu den sprichwörtlichen ‚Theoretikern‘) verfasst, sondern in diesem Feld der Wissensproduktion tummeln sich auch die sprichwörtlichen ‚Experten‘ oder ‚Professionellen‘ einschließlich solcher Wissenschaftlern, die ihre Arbeit oder jedenfalls Teile davon, als Anleitung für die Praxis (Regeln und Modelle), mit Empfehlungscharakter (Konzepte, Programme) oder als Politikberatung verfassen oder als solche deklarieren.

Nicht alles, was Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler produzieren, ist demnach typisch wissenschaftliches Wissen. Ferner haben wissenschaftliche Methoden in der Bearbeitung von Fragestellungen, wie z.B. eine systematische Herangehensweise, eine Unterfütterung von Argumenten mit Daten und Forschungsergebnissen und ähnliches, auch in Managementpositionen von Organisationen Einzug gehalten und werden dort angewendet, ohne dass das auf diese Weise produzierte Wissen damit schon typisch wissenschaftlich wäre.

Wissenschaftliches Wissen ist demgegenüber durch eine – für Praktiker und Politiker immer wieder ärgerliche – Distanz zum Verwertungskontext der Praxis gekennzeichnet. Das Referenzsystem Wissenschaft verlangt Objektivität, Begriffsdefinitionen, Theorieorientierung, Methodenreflexion, Warnungen vor naturalistischen und normativen Fehlschlüssen, Widerspruchsfreiheit, intersubjektive Überprüfbarkeit und Orientierung am Ziel der Erkenntnisgewinnung. Wissenschaftliches Wissen ist nur mittelbar und per einzufügender bzw. zwischengeschalteter ‚Übersetzungsarbeit‘ zwischen Theorie und Praxis an Praxistauglichkeit interessiert.

Referenzsystem	Wissenstypus	Art der Erkenntnisgewinnung	Textgattungen (Beispiele)
Erziehung und Bildung (Orientierung am Handeln)	Alltägliches Handlungswissen	interessiert wahrgenommene und gedeutete Praxis	Berichte, Protokolle, Jahrbücher, Ratgeberliteratur
Erziehung und Bildung (Orientierung am Handeln und Nutzen für die Praxis)	Professionswissen (Regeln und Modelle/ Konzepte)	Systematische, nach Aspekten geordnete Reflexion, ggf. mit Forschungsergebnissen angereichert	Programmschriften, Empfehlungen, Bestandsaufnahmen, ‚best practice‘-Modelle, Reformkonzeptionen
Wissenschaft (Orientierung an Erkenntnis/ wissenschaftlicher Objektivität / Wahrheit)	Wissenschaftliches Wissen	Methodisch kontrollierte Prüfung von Aussagen auf Richtigkeit und Legitimität	An ausgewiesenen Kriterien ausgerichtete Literatur (explizite Fragestellungen, Theoriebezug, Methodenreflexion)

(Quelle: in Anlehnung an Adick 2008a, S. 74ff.)

Abb. 1: Referenzsysteme und Wissenstypen

## **Klassifikation der Wissensbestände zum Thema deutsches Auslandsschulwesen**

Legt man dieses Modell unterschiedlicher Wissenstypen zugrunde, dann lassen sich die Wissensbestände zum deutschen Auslandsschulwesen wie folgt klassifizieren:

In die *erste Kategorie* (Typus Berichte) gehören vor allem die Eigenpublikationen der mit dem deutschen Auslandsschulwesen verknüpften Organisationen. Beispiele hierfür sind:

- Das Magazin „Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland“; Herausgeber: ZfA im Auftrag des AA; 1980 erschien die Erstausgabe.
- Gedenkbände wie: Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA. 1969-2008, Hrsg.: ZfA.
- Jahrbücher der ZfA: 2001 erschien das erste Jahrbuch des Auslandsschulwesens.
- Die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“; Herausgeber: Verband Deutscher Lehrer im Ausland.

Merkmale dieser Textgattung sind: Es handelt sich um Berichte aus der ‚Innensicht‘ der Organisation, der Schulen, des Auslandsschulwesens. Diese dienen der Außendarstellung (window-dressing), der Selbstvergewisserung und der Legitimation der Akteure. Unter stilistischen Aspekten betrachtet handelt es sich in der Regel um kurze Beiträge, Bilanzierungen, Überblicke, kurz: um die Vermittlung von Handlungswissen („Erfahrungen“), um Berichte über Aktivitäten („Vereinswesen“) oder um Grußworte.

In die *zweite Kategorie*: Expertenwissen oder Professionswissen, gehören die mit dem primären Interesse an der Verbesserung der Praxis vorgelegten Synopsen, Konzepte usw., einschließlich von Texten, die der sog. evidenzbasierten Politikberatung dienen. Unter ‚evidenzbasiert‘ ist zu verstehen, dass – durchaus mit wissenschaftlichen Erhebungsmethoden – Daten und Fakten beigebracht werden, um damit eine bestimmte Position zu rechtfertigen oder ein Programm zu untermauern. Dies geschieht mit Anwendungsinteresse und nicht im Interesse an wissenschaftlicher Theoriebildung und Hypothesenprüfung. Beispiele hierfür sind:

- Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion. Bilanz 2010; Herausgeber: Projektgruppe PQM bei der ZFA; Köln 2010
- Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland. Ausstrahlung ins Gastland. Dokumentation über die Tagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer (AGAL) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Heimvolkshochschule Mariaspring vom 20. bis 24. November 2010. Darmstadt 2011

Merkmale dieser Art Texte sind: Es gibt – im Unterschied zur ersten Kategorie – Literaturangaben, und die Autoren (als Verantwortliche für den Text/die Texte) werden erkennbar, weil namentlich genannt. Die Texte verweisen auf Evidenzen (Fakten, Daten) zur Untermauerung von Argumenten. Wissen wird synoptisch, chronologisch, bilanzierend oder in anderer Weise systematisiert. Diese Texte dienen der Professionalisierung des Handlungsfeldes ‚Auslandsscholarbeit‘. Sie versinnbildlichen das Wissen von Experten, die sich mit dieser pädagogischen Wirklichkeit auskennen, diese vermutlich auch verbessern, aber nicht unbedingt im Interesse der Wissenschaft erforschen wollen.

Die *dritte Kategorie*, spezifisch wissenschaftliches Wissen (ungeachtet welcher wissenschaftlichen Richtung) ist, wie eingangs behauptet, selten; darunter finden sich ferner kaum empirische Forschungen. Insgesamt spielt hierbei die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle. Denn es finden sich z.B. eine Reihe Dissertationen aus verschiedenen Disziplinen wie die von Georg Krämer (1997) zur deutschen Schule in Kabul, die von Bernd Müller (1996) zur Geschichte der Auswandererschulen oder die neuere Dissertation von Jens Waibel (2012) zu den deutschen Auslandsschulen im Dritten Reich anhand von Archivmaterialien und die erziehungswissenschaftliche Dissertation von Ehlert Brüser-Sommer (2010) als (selbst-)kritische wissenschaftliche Bilanz der Evaluationen der Auslandsschulen. An dieser Stelle soll es genügen, ein Beispiel zu nennen, an dem die spezifisch wissenschaftliche Herangehensweise an das Thema ‚Auslandsschulen‘ demonstriert werden kann. Es handelt sich im Folgenden zugleich um einen Text, der als Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft gelesen werden kann, da er in einer einschlägigen Fachzeitschrift dieser Disziplin erschienen ist. Das Beispiel: Christiane Paulus: Begegnung findet eigentlich nicht statt. Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 34. Jg. (2011), H. 2, S. 23-28. Folgende Merkmale lassen sich herausstellen:

- Der Text zeigt einen typisch wissenschaftlichen Schreibstil (academic writing), d.h. er enthält recht viele Literaturbelege und einen Anmerkungsapparat.
- Die Methode der Erkenntnisgewinnung wird erläutert. In diesem Falle handelt es sich – laut der Autorin Paulus – um qualitative, rekonstruktive Sozialforschung. Es gibt ein Vergleichsgruppendesign, es erfolgt eine Definition der Stichprobe, die Erfordernisse der Anonymisierung werden angesprochen und anderes mehr.
- Typisch wissenschaftlich ist auch, dass die Begriffe eingehend definiert werden. Ferner wird die eigene Fragestellung in den bestehenden Wissenskontext eingeordnet (was bei Experten- oder Professionsliteratur nicht oder nur marginal vorkommt).
- Die Studie wird in einer Fachzeitschrift aus dem Spektrum der Vergleichenden

Erziehungswissenschaft in Deutschland publiziert, was nicht zuletzt der Grund dafür war, diese Studie als Beispiel für das Vortragsthema auszuwählen.

- Allerdings ist die Autorin laut eigener Angabe Ev. Theologin, und es wird auch nicht klar, ob die Forschung (neben dem Aufsatz) anderswo noch umfänglicher ausgewertet wird, z.B. ob es sich um ein Dissertationsprojekt o.ä. handelt.

Im Aufsatz wird über eine Schule berichtet, in der das Kommunikationsverhalten von Lehrpersonen und Schülern untersucht wurde – mit dem Befund, dass die Ziele der betreffenden deutschen Auslandsschule auf interkulturelle Begegnung offenbar eher verfehlt wurden.

Während des Vortrags am Tagungsort kam es zu Diskussionen über die von einigen für ungenügend befundene Anonymisierung und die teils als zu weitreichend kritisierten Verallgemeinerungen in diesem Aufsatz. Dem ist aus meiner Außensicht als Wissenschaftlerin entgegen zu halten, dass offenbar nur ‚Insider‘ wissen konnten, um welche Schule es sich handelt. Denn ohne zusätzliche Recherchen kann man dies von außen kommend im Text nicht ersehen. (Ich persönlich hatte auf eine Schule ganz woanders getippt, C.A.). Auch ist mir der Aufsatz der Autorin Paulus nicht als ‚Verriss‘ des Begegnungsschulkonzepts schlechthin erschienen. Denn Kritik und Aufklärung sind Kernaufgaben von Wissenschaft (wenn nicht da, wo sonst?), wobei es zur Regel wissenschaftlichen Denkens gehören dürfte, immer um die Vorläufigkeit und die Grenzen von Generalisierungen zu wissen. Kaum jemand von der wissenschaftlichen Zunft würde gerade bei einem Ansatz qualitativer, rekonstruktiver Sozialforschung auf die Idee kommen, aus Einzelfällen auf das deutsche Auslandsschulwesen schlechthin zu verallgemeinern. Allerdings entbindet dies nicht die in der Bildungspraxis oder -politik Tätigen, entsprechende wissenschaftliche Diskussionsbeiträge zu rezipieren und darin enthaltene Befunde einschließlich Kritik als konstruktive Beiträge zur Weiterentwicklung von Praxis und zur Information der Politik zur Kenntnis zu nehmen – nichts mehr und nichts weniger.

## **2. Warum sind die deutschen Auslandsschulen ein blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? Versuch einer Deutung der Befunde**

In aller Vorläufigkeit und ohne dazu eigene Forschungen unternommen zu haben, sollen einige Überlegungen vorgetragen werden, die das erziehungswissenschaftliche Desinteresse an den deutschen Auslandsschulen in den letzten Jahrzehnten (vielleicht) plausibel machen können:

- Die Marginalität des deutschen Auslandsschulwesens: Hundert Schulen im Ausland (mal mehr, mal weniger als hundert, je nach Epoche) interessierten nur die pädagogischen Insider und die Bildungsadministration. Diese Schulen waren kein Massenphänomen.

- Der Elite-Charakter der deutschen Auslandsschulen: Die aufstrebende Erziehungswissenschaft der 68er Generation und ihrer akademischen ‚Schüler‘ oder Adepten war an „Bildung für alle“ interessiert und nicht an kostspieliger Privatschulbildung.
- Die Selbstgenügsamkeit des deutschen Auslandsschulwesens: Es gab keine (oder jedenfalls keine nachhaltig wirksamen) Kooperationsbestrebungen von seiten der Akteure des Systems mit dem Wissenschaftssystem. Anders gesagt, es bestand auch kein Interesse daran, sich erforschen zu lassen.
- Die Nähe zu einem ‚Kulturimperialismus-Verdacht‘: Die historische Vergangenheit unter Hitler, die enge Bindung an nationale Interessen und an die Außenpolitik führten dazu, dass die Fachvertreter und -vertreterinnen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sich lieber mit anderen Themen beschäftigten, darunter prominent z.B. Bildung in der sog. Dritten Welt oder Ost-West-Systemvergleiche.
- Das Thema Auslandsschulwesen passte nicht oder nur schwer in die Wissenschaftslandschaft: Es fehlte die richtige „Passung“ zwischen dem Praxisfeld und einer speziell darauf gerichteten Wissenschaft. Die Auslandsschulen können ebenso gut sozial-, politik-, rechts-, verwaltungs- und kulturwissenschaftlich erforscht werden wie erziehungswissenschaftlich oder historisch. In jedem Falle werden sie in der betreffenden Bezugswissenschaft am Rande rangieren und keine eigens auf sie zugeschnittene Subdisziplin generieren.

Letzteres soll nun mit Blick auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft und heutige Diskussionsstränge weiter verfolgt werden. Denn es gibt Anzeichen dafür, dass sich die (potentielle) wissenschaftliche Interessenslage hinsichtlich des deutschen Auslandsschulwesens verändert hat oder gerade dabei ist, dieses Thema zu entdecken.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft kann das Thema potentiell in verschiedene Bereiche fallen: in die Lehrerbildung, Didaktik, Schulpädagogik, Geschichte der Pädagogik, Schul(system)entwicklung, Organisationspädagogik. Oder schließlich auch in die Vergleichende Erziehungswissenschaft mit ihren (je nach Wissenschaftskonzept) inzwischen ausdifferenzierten Fach- und Spezialgebieten wie die Komparatistik im engeren Sinne (Ländervergleiche, globale Vergleiche, Kulturvergleiche) oder die Internationale und/oder die Interkulturelle Pädagogik, die sich auf die Praxis internationaler oder interkultureller Erziehung und Bildung innerhalb und außerhalb von Schule, Berufsbildung und Hochschule bezieht.

Fazit: In allen Bereichen der Erziehungswissenschaft ist das Thema bis heute von untergeordneter Bedeutung geblieben. In neuerer Zeit scheinen sich allerdings Veränderungen anzudeuten: Es gibt mehr Veröffentlichungen zum Thema, darunter auch mehr

Professionswissen und wissenschaftliches Wissen, sowie eine zaghafte Zunahme des erziehungswissenschaftlichen Interesses. Mögliche Ursachen hierfür sind – so meine These – folgende Entwicklungen:

- Die Anzahl der deutschen Auslandsschulen und der mit diesen verbundenen Schulen im Ausland (DSD-Schulen, PASCH) ist gestiegen und möglicherweise weiterhin expansiv.
- Das Panorama grenzüberschreitender Bildung hat sich insgesamt qualitativ verändert. Die deutschen Schulen im Ausland müssen sich mit internationaler Konkurrenz auseinandersetzen.
- Beides führt zu Innovationen sowohl (a) im deutschen Auslandsschulwesen als auch (b) in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.
- Daraus könnte ein neues beiderseitiges Interesse erwachen.

Das potentiell neue Interesse der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an den deutschen Auslandsschulen verdankt sich – plakativ gesagt – der Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft und der Staatenwelt ebenso wie der Internationalisierung der Arbeits- und Lebenswelt von Eltern und ihren Kindern. Es gibt steigende Zahlen von grenzüberschreitend mobilen Arbeitskräften. Diese steigern die Nachfrage nach deutschen Schulangeboten im Ausland für drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern: *deutsche* Kinder im Ausland, *binationale (bikulturelle)* Kinder (ein Elternteil deutsch) im Ausland und *Kinder des Gastlandes oder aus Drittstaaten* im Ausland mit besonderen Interessen an Deutschland, z.B. aufgrund beruflicher Affiliation wegen der Arbeit in einem im Gastland operierenden deutschen multinationalen Konzern oder wegen eines Studienwunsches in Deutschland. Deutsche Schulen im Ausland sind aber in der Regel nicht die einzigen grenzüberschreitenden Akteure in einem Gastland. Aus diesem Grunde kommt es dort nicht nur zu einer Konkurrenz der *deutschen Schulangebote* mit dem Schulsystem des Gastlandes, an das man sich anpassen muss, sondern auch zur Konkurrenz mit *anders-nationalen* Auslandsschulen (z.B. britischen, französischen) im Gastland und mit dort operierenden anderen Arten von *internationalen* Schulangeboten (z.B. IB World Schools, die das Internationale Bakkalaureat anbieten).

Veränderungen haben sich auch aufgrund von Tendenzen zur Internationalisierung von Bildung und Erziehung ergeben: Nationale Schulsysteme werden sich strukturell immer ähnlicher; dies erleichtert die Beziehungen deutscher Schulen mit der Schullandschaft des Gastlandes. Die Inhalte von Bildung werden immer internationaler (z.B. Aufstieg des Englischen, wo nicht als Erst-, dann als wichtigste Fremdsprache;

„Weltkunde“-Anteile in den Fächern nehmen zu). Die Schulabschlüsse werden international kompatibel (gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, Doppeldiplome, internationale Abschlüsse wie das Internationale Bakkalaureat (IB)). Zu diesem Themenkomplex gibt es eine Reihe von deutschsprachigen Veröffentlichungen, die sich meist auf die Forschungen der sog. World Polity-Theorie von und um John W. Meyer von der Stanford University (USA) beziehen. Denn dieser theoretische Ansatz behauptet in ganz exponierter Weise die Angleichung nationaler Schulsysteme weltweit (Adick 2009). Zugleich bedeutet Internationalisierung im Bildungsbereich auch das Hervortreten internationaler Schulprofile innerhalb nationaler Bildungswesen oder gar internationale Schultypen par excellence (Hornberg 2010; Adick 2011).

Vor dem Hintergrund dieses nur andeutungsweise skizzierten gesellschaftlichen Wandels wird hier folgende These abgeleitet: *Das deutsche Auslandsschulwesen entwickelt sich weiter in Richtung eines „internationalen Modells“*. Waren die deutschen Auslandsschulen auch bisher schon je nach Gastland und Schulverein unterschiedliche Formen von Privatschulen mit einem Mix von deutschen und Gastland-typischen Merkmalen, so haben sie sich in der jüngeren Vergangenheit hin zu einem breiten Panorama hybrider und neuer Formen von Schule entwickelt, die verschiedene kulturelle Traditionen, Einflüsse und Herausforderungen zu vereinen trachten. Anzeichen dafür sind insbesondere in den Zertifikaten zu sehen, die immer mehr internationalisiert zu werden scheinen. Dies bezieht sich auf das Internationale Bakkalaureat, das an manchen deutschen Auslandsschulen erworben werden kann, oder auf die Deutsche Internationale Abiturprüfung DIAP, was fast wie ein Widerspruch in sich klingt (international und/oder/vs. national?).

Auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist das Interesse an verschiedenen Varianten von Internationalisierung angewachsen. Angestiftet von Diskussionen in der Migrationssoziologie und in der Globalisierungsdiskussion wurden die Fachvertreterinnen und Fachvertreter dafür sensibilisiert, nicht mehr einfach in Kategorien von nationalen Bildungssystemen zu denken, die gelegentlich irgendwie über nationale Grenzen hinweg miteinander in Beziehung treten, sondern verschiedene Akteure – staatliche, wirtschaftliche, zivilgesellschaftliche – zu unterscheiden, die grenzüberschreitend in unterschiedlichen Logiken agieren. Überdacht werden muss dabei auch die wissenschaftliche Terminologie, wenn man Begriffe wie international, transnational, multilateral, global, universal usw. nicht unreflektiert und quasi-synonym verwenden will. Im Folgenden werden zwar nicht alle diese Begriffe gegeneinander abgegrenzt, aber es wird ein von der Autorin entwickeltes Konzept vorgestellt, in dem *nationale, internationale und transnationale Bildungsräume* definiert und mit Bezug auf das Thema deutsches Auslandsschulwesen erläutert werden.

### **3. Das deutsche Auslandsschulwesen im Geflecht nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume**

Als erste Neuerung ist die Erweiterung der Perspektive auf internationale Verursachungsfaktoren für Entwicklungen im Bildungswesen zu nennen (vgl. Adick 2005): Über Generationen war die hauptsächliche Interpretationsfolie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft das sog. „nationalstaatliche Paradigma“. Erziehung und Bildung wurden als Ausdruck der kulturellen, ökonomischen, politischen und sonstigen Besonderheiten des jeweiligen Landes betrachtet. Entwicklungen einschließlich von Reformbedarfen wurden auf eben diese Faktoren inklusive diagnostizierter Mängel zurückgeführt. In der Schultheorie findet sich dieses nationalstaatliche Paradigma in Gestalt von Funktionen der Schule bzw. von den Leistungen, die die Schule für eben diese Gesellschaft erbringt, wieder (Qualifikations-, Allokations-, Selektions-, Integrations-, Legitimationsfunktion und terminologische Varianten); Generationen von Lehramtsstudierenden sind mit Theorien wie der von Helmut Fend (1980, danach zahlreiche Neuauflagen und Überarbeitungen) instruiert worden. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft betrieb man überwiegend in eben diesem Sinne Ländervergleiche und ähnlich auch Systemvergleiche, z.B. zwischen Ost und West. Diese meist völlig unhinterfragt verwendete wissenschaftliche Herangehensweise wird als sog. „methodologischer Nationalismus“ inzwischen stark kritisiert (vgl. Adick 2008a, S. 184ff.).

Was ist daran zu kritisieren? Im nationalstaatlichen Paradigma fungieren die Nationalstaaten bzw. Länder wie „Container“; d.h. Flächen- und Sozialraum werden – bildlich gesprochen – als übereinanderliegend gedacht. Viele Formen von Vergesellschaftung funktionieren heute allerdings nicht oder nicht mehr nach dem Container-Modell. Denn Menschen, Sozialsysteme und Organisationen existieren und operieren grenzüberschreitend, jenseits, oberhalb oder unterhalb staatlich-territorialer Aggregatenebenen. Da es in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft um internationale Vergleiche und Beziehungen geht und nicht um sub-nationale Analyseebenen (z.B. Bundesländer, Kommunen, Einzelschule), und da es um soziale Räume geht, in denen Erziehung und Bildung stattfinden, und nicht um Territorien als physische Räume, stellt sich die Aufgabe, internationale Varianten von Vergesellschaftung in den Blick zu nehmen und zu definieren. Dies erfordert nichts weniger als die Ausdifferenzierung des Begriffs „international“. Hierzu wurde in Anlehnung an einschlägige Literatur (Pries 2008) entschieden, zwischen einem weiten Begriff von „international“, der allgemein für „grenzüberschreitend“ steht, und einem engen Begriff, der sich auf zwischenstaatliche, anders gesagt, intergouvernementale oder „inter-nationale“ Beziehungen gründet, zu unterscheiden. Da es neben inter-nationalen Beziehungen, in denen staatliche Akteure das Sagen haben, Verträge schließen, Regeln verabreden, Organisationen gründen und

anderes mehr, aber viele weitere grenzüberschreitende Verflechtungen gibt, in denen private, wirtschaftliche oder zivilgesellschaftliche Akteure auf ihre eigene Rechnung und Initiative operieren, sollte hierfür ein anderer Begriff verwendet werden. In der einschlägigen Fachliteratur hat sich hierfür der Begriff „transnational“ eingebürgert. Während in internationalen Räumen Flächen- und Sozialräume noch identisch sind (bildlich gesprochen interagieren zwei oder mehr ‚Container‘), liegen diese in transnationalen Räumen nicht mehr übereinander. Transnationale Sozialräume verbinden vielmehr Menschen, ihre Aktivitäten, Familien und Organisationen an verschiedenen Orten dieser Welt und erstrecken sich über mehrere staatliche Territorien hinweg. Die in transnationalen Räumen operierenden individuellen oder kollektiven Akteure (Individuen, Familien, Firmen, Vereine und Organisationen) kollidieren, sie kooperieren aber auch mit nationalen und mit internationalen Akteuren (z.B. staatliche Organe wie Zoll, Polizei, Schulgesetze, Verwaltung und internationale Organisationen wie UNESCO oder Europarat). Solange und sobald die letztendliche Verantwortlichkeit bei staatlichen Instanzen liegt, ist von nationalen oder – im Falle dass entsprechende Konsultationen und Abkommen vorliegen – von internationalen (d.h. zwischenstaatlichen) Sozialräumen auszugehen. Liegt indessen die Initiative und Verantwortung bei einzelnen Menschen und ihren grenzüberschreitenden Initiativen, Unternehmungen und Organisationen, d.h. bei nicht-staatlichen Akteuren, dann handelt es sich um transnationale Sozialräume. Auf diese Weise kann es auf einem Territorium zu einer vielfachen Verschachtelung von nationalen, internationalen und transnationalen Sozialräumen kommen.

Der nächste Schritt war dann, diese Unterscheidungen konzeptionell auf den Bildungsbereich umzulegen (Adick 2008b). Dies verdeutlicht die folgende Tabelle (Tab. 2). In der dort zugrunde gelegten Perspektive ist ein „Bildungsraum“ ein Sozialraum besonderer Art, der dadurch gekennzeichnet ist, dass in ihm – plakativ gesprochen – Bildung vermittelt oder erworben wird oder beides. Diese ‚pädagogische Intentionalität‘ kommt in unterschiedlichen Logiken zum Ausdruck, je nachdem, um welche Art von Bildungsraum es sich handelt, und zwar gemessen daran, welche Akteure in ihm das Sagen haben. In der folgenden Klassifikation werden nur Bildungsangebote und Bildungserwerb in Organisationen berücksichtigt; d.h. es können keine Aussagen gemacht werden zu informellen Bildungsprozessen oder zu Bildung, die sich im Alltagshandeln ereignet (und die zugegebenermaßen vielleicht für eine Person prägender sein mag als Bildung, die in organisierter Form erworben wurde).

	Nationale Bildungs-räume	Internationale Bildungsräume	Transnationale Bildungsräume
<b>Beispiele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>das nationale Schulpflichtwesen</li> <li>die staatlich kontrollierte Lehrerbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>UNESCO-Projektschulen</li> <li>Europaschulen</li> <li>Schüler- und Studierendenaustausch</li> <li>Internationale Programme wie Bildung für nachhaltige Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grenzüberschreitende Bildungsunternehmen, z.B. Sprachschulen</li> <li>Ausländische private Bildungsangebote (auch religiöser Art, wie z. B. Koranunterricht in Moscheen in Deutschland)</li> <li>Franchising und Offshore Campus</li> </ul>
<b>Steuerung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Staatliche Bildungsverwaltung</li> <li>Ministerien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intergouvernementale Organisationen (z.B. OECD, UNESCO)</li> <li>Bi-/multilaterale Abkommen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marktmechanismen (Konkurrenz; Profit)</li> <li>Private Eigeninitiative und Finanzierung (ggf. auch durch Spenden)</li> <li>Das General Agreement on Trade in Services (GATS) der WTO (World Trade Organization)</li> </ul>
<b>Legitimation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung als öffentliches Gut</li> <li>Kompetente und loyale Staatsbürger</li> <li>Chancengleichheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Internationale Kooperation und Verständigung</li> <li>Förderung weltbürgerlichen Bewusstseins</li> <li>Frieden und Verhinderung von Krieg; Katastrophenbewältigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unternehmertum</li> <li>Innovation, liberaler Weltmarkt</li> <li>Globale Wissensgesellschaft</li> <li>Partikularistische Rechte (z.B. auf Religionserziehung)</li> </ul>

(Quelle: Neuformulierung in Anlehnung an Adick 2008 b)

Abb. 2.: Merkmale nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume

In einem nachfolgenden Gedankengang zur Verbreitung und Wirkungsmacht der drei verschiedenen Arten von Bildungsräumen (Adick 2012) wurde diagnostiziert, dass (organisierte) Bildung weltweit immer noch und vermutlich noch lange Zeit überwiegend in ‚nationalen Bildungsräumen‘ vonstattengeht. Nächstfolgend sind dann ‚internationale Bildungsräume‘ von Relevanz, da diese sich auf relativ dauerhafte zwischenstaatliche

Vereinbarungen und international zumindest rhetorisch weit akzeptierte Programme berufen und damit teils Eingang in nationale Bildungswesen finden. An letzter Stelle in Bezug auf Verbreitung und Wirkungsmacht rangieren die ‚transnationalen Bildungsräume‘: Hier gibt es zwar einige Organisationen, die den Status von ‚global players‘ haben, weil sie in bestimmten historischen und gesellschaftlichen Konstellationen erheblichen Einfluss auf Bildungsentwicklungen haben (Beispiele: Fethullah Gülen für islamische Klientele weltweit, die Soros-Stiftung in Osteuropa nach dem Ende des Sowjet-Imperiums), aber insgesamt stellen sie zumindest bislang keine ‚Bedrohung‘ des Modells nationalstaatlich organisierter allgemeiner Pflichtschulbildung dar.

Es wird davon ausgegangen, dass die Perspektive einer Verschachtelung unterschiedlich denominierter Bildungsräume auf einem staatlichen Territorium zukunftsweisend für Forschungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu den deutschen Auslandsschulen sein kann und vielleicht wird. Nicht umsonst dürften die Veranstalterinnen und Veranstalter dieser Tagung den Titel „Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit“ gegeben haben. Allerdings wird, wie angedeutet, der Begriff ‚transnationale Bildungsräume‘ meistens nicht definiert, was aber eigentlich für eine ‚typisch‘ wissenschaftliche Analyse unabdingbar ist.

Die hier vorgestellte Perspektive ähnelt der von Hanna Kiper (2010, S. 65f.) vorgeschlagenen nach Transkulturalität als Theorierahmen. Teilweise wird von ihr dort auch der Begriff transnational oder Transnationalisierung verwendet, indessen ohne dort die beiden Begriffe transnational – transkulturell weiter zu unterscheiden.

Während der Begriff ‚transnational‘ – auch auf Bildung bezogen – sich im deutschen Sprachraum meist auf die Arbeiten von Ludger Pries bezieht (Gogolin & Pries 2004; dort ist aber der Begriff ‚transnationale Bildungsräume‘ nicht definiert), entstammt der Begriff ‚transkulturell‘ in der Regel dem Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch, das inzwischen ebenfalls in der (Interkulturellen) Pädagogik rezipiert und ansatzweise kritisiert wurde (vgl. Adick 2010).

Wie sollte nun mit beiden Konzepten verfahren werden? Auf die deutschen Auslandsschulen (im Plural) als grenzüberschreitend operierendes Bildungswesen besonderer Art lässt sich nach dem hier vertretenden Konzept besser die Unterscheidung „national – international (im Sinne von zwischenstaatlich) – transnational“ anwenden, statt von einem „kulturellen Dazwischen“ auszugehen (Kiper 2013, S. 202). Denn es geht um Systemkomponenten, die nationalen oder zwischenstaatlichen Regeln und Zuständigkeiten unterliegen oder die neu, d.h. quer oder jenseits zu diesen erfunden werden müssen (z.B. die Deutsche Internationale Abiturprüfung, DIAP). Die Lebenssituation und die kulturellen Alltagspraktiken der in diesem Bildungswesen handelnden Lehrpersonen, Schüler, Eltern, Verwaltungsangestellten und sonstigen Personen können vermutlich jedoch sehr gut auch mit dem Transkulturalitäts-Konzept analysiert und interpretiert

werden. Dennoch wäre dafür zu plädieren, ‚transnational‘ und ‚transkulturell‘ nicht quasi-synonym zu verwenden; denn beides ist nicht unbedingt deckungsgleich. Es ist ja durchaus möglich, dass in transnationalen Bildungsräumen nicht unbedingt transkulturell gedacht und gehandelt wird, sondern recht ‚monokulturell‘ – was also zunächst einmal erst erforscht werden müsste. So kann z.B. das deutsche Auslandsschulwesen als Organisationsmodell dem Typus ‚transnationaler Bildungsraum‘ zugeordnet werden (privater Träger, kostenpflichtig, eigene Kontrollorgane und letztendlich private Verantwortlichkeit). Dennoch können sich Verschachtelungen mit nationalen Bildungsräumen (dem deutschen und dem des jeweiligen Gastlandes) und mit internationalen Bildungsräumen (z.B. Beteiligung an Programmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung unter der Ägide der UNESCO) ergeben, die auch entsprechend analysiert werden können. Und die in diesem System handelnden Lehrpersonen, Schüler und Eltern können in ihren kulturellen Praktiken monokulturell agieren, oder ein „Dazwischen“ oder transkulturelles Handeln praktizieren oder auch nicht.

## **Literatur**

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*, 11. Jg., H. 2, S. 243-269.

Adick, C. (2008a): *Vergleichende Erziehungswissenschaft – Eine Einführung*. Stuttgart.

Adick, C. (2008b): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. In: *Tertium Comparationis*, 14. Jg., H. 2, S. 168-197.

Adick, C. (2009): *World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen*. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden, S. 258–291.

Adick, C. (2010): Inter-, multi-, trans-kulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen*. Wiesbaden, S. 105-133.

Adick, C. (2011): *Globalisierungseffekte im Schulsystem*: In: *Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*, hrsg. von Sander, W./Scheunpflug, A. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung), Bonn, S. 145–164.

Adick, C. (2012): *Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur?* In: *Tertium Comparationis*, 18. Jg., H. 1, S. 82-107.

Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel.

Brüser-Sommer, E.: Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur- und Wirkungsanalyse, Köln 2010 [online verfügbar: <http://d-nb.info/1009032011/34>].

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.

Gogolin, I. & Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 1, S. 5-19

Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster etc..

Kiper, H. (2011): Die Arbeit der Arbeitsstelle deutsche Auslandschularbeit an der Universität Oldenburg. In: GEW (Hrsg.): Kultur und Bildungsarbeit im Ausland (18. AGAL-Tagung in Mariaspring November 2010), S. 58-69.

Kiper, H. (2013): Die ‚Arbeitsstelle Deutsche Auslandschularbeit‘ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in der globalen Welt – einige schultheoretische Überlegungen. In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, hrsg. von M. Egenhoff & P.H. Stoldt, Münster, S. 199-214.

Krämer, G. E. (1997): Die Deutsche Schule Kabul im Wechselspiel von deutschen Engagement und politischen Konstellationen. Geburt(en), Leben und Sterben einer deutschen Auslandsschule, Dissertation.

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

Paulus, C. (2011): „Begegnung findet eigentlich nicht statt.“ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 34. Jg., H. 2, S. 23-28.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt/Main.

Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA)/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.). Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2010. Köln (2010) [online verfügbar: [http://www.auslandsschulwesen.de/cln\\_319/nn\\_2141654/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/BLI-Bilanz2010.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/BLI-Bilanz2010.pdf](http://www.auslandsschulwesen.de/cln_319/nn_2141654/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/BLI-Bilanz2010.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/BLI-Bilanz2010.pdf)].

Waibel, J.: Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches, Frankfurt/Oder (2012) [online verfügbar: <http://d-nb.info/1027453414/34>].

Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster etc..