

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

Differenzposition und differenzierende pädagogische Bestimmungen
im Spiegel von Fachpublikationen des Zeitraums 1885 bis 1969

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

(Dr. phil.)

vorgelegt von

Birgit Böll

Berlin, im Oktober 2024

Erstgutachter: Herr Professor Dr. Uwe Gellert

Zweitgutachterin: Frau Professorin Dr. Christel Adick

Tag der Disputation: 24. Januar 2025

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich,

- dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe,
- dass ich die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen und KI-basierte Tools) entnommen sind, unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe,
- dass ich alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, angegeben habe. Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Ort, Datum

Eigenhändige Unterschrift

Vor- und Nachname

Vorwort

»Der Strom der Geschichte der Pädagogik rauscht weiter, im alten Bette, in der alten Richtung, an den alten Auen, Rebhügeln, Städten und Heidestrecken vorbei. Wohl aber sind wir an eine Stelle gelangt, wo der Strom einen Arm entsendet, der, zwar aus derselben Hauptquelle mit demselben Wasser gespeist, seitlich hinübergreift in eine terra incognita. Schon sind der Schiffe eine kleine Zahl dem Laufe dieses Seitenarmes gefolgt, und vor den Blicken der Bemannung breitet sich im rosigen Morgenrot anbaufähiges Land aus, pädagogisches Neuland: die deutsche Schule im Auslande!« (Amrhein 1902, S. 95).

110 Jahre später.

Das tropische Äquivalent zu Laubfall ist Laubausschüttung. Der Prozess der Erneuerung von altem, dunkelgrünem Laub zu einem vollends in frischem, hellem Laub erstrahlenden Mangobaum dauert gerade einmal ein paar Tage. Zum ersten Mal sah ich die Laubausschüttung eines Mangobaums auf dem Schulhof der *German Swiss International School – Accra, Ghana* (GSIS) im Oktober 2012, wenige Wochen nach Beginn meiner zweijährigen Tätigkeit als Lehrerin an der Deutschen Auslandsschule. Es war ein Faszinosum für meine deutschen Kolleg:innen und mich. Der damaligen Kita-Erzieherin kam eine originelle Idee, die rückblickend die Initialzündung meines Forschungsinteresses am Thema der vorliegenden Arbeit war. Sie nahm die Laubausschüttung des Mangobaums zum Anlass für ein pädagogisches Angebot: einen Herbstspaziergang!

Kurz darauf griff eine Kollegin in Klasse 5/6 im Naturwissenschaftsunterricht das Thema *der See* auf. Es ging um Enten, Reiher, Haubentaucher und Schilfrohr, einen typischen deutschen See also, und im späteren Verlauf ebenso selbstverständlich um Krokodile, Bilharziose und tropische Schlangen. Als im Sozialkundeunterricht meiner

damaligen Klasse 7/8 das Thema *Armut* an die Reihe kam, war meine Verwunderung darüber, was die pädagogische Arbeit an einer Deutschen Auslandsschule ausmachen kann, komplett. Als Unterrichtsmaterial diente ein Schulbuch des Bundeslandes Thüringen, denn die Lehrtätigkeit an der GSIS richtete sich verpflichtend nach dem Lehrplan für die allgemeinbildenden Schulen dieses Bundeslandes. Es ging in dem Schulbuch um Hartz IV, Konsum, Bildung und Teilhabe. Abgebildet waren Plattenbauten und Menschen, die Plastiktüten in einer Einkaufszone trugen. Bilder, die aus einer ghanaischen Perspektive nicht gerade ikonisch für den Themenkomplex Armut sind. In der gemeinsamen Betrachtung der Abbildungen entstand daher ein Unterrichtsgespräch, das den geplanten Rahmen des Schulbuchs unweigerlich verließ. Wir sprachen über Armut und Reichtum in europäischen und westafrikanischen Lebensrealitäten und nahmen globale Zusammenhänge in den Blick. Wir waren eigentlich nicht vom Thema abgekommen, trotzdem hatten wir das durch den Lehrplan adressierte Thema verfehlt?! War dieser Unterricht noch ‚im Sinne des Erfinders‘? War das Erarbeitete etwas, das wir sichern sollten/konnten/durften? Wäre es meine Aufgabe gewesen, das Thema in den Grenzen des Schulbuchs zu halten? Wäre das überhaupt möglich gewesen? – Im Lehrkräftezimmer der GSIS waren Gespräche über solche Situationen an der Tagesordnung. Was wir als Lehrer:innen an einer Deutschen Auslandsschule pädagogisch umzusetzen hatten, entsprach für uns auch 2012 in Teilen noch der gleichen *terra incognita*, die Hans Amrhein im Jahr 1902 vor Augen hatte. Auslandsschul-spezifische Vorgaben, ähnlich einem eigenen Lehrplan, der bestimmte, wie mit all solchen Auslandsschulsituationen umzugehen sei, existierten nicht.

Diese Arbeit ist ein Versuch, das ‚unbekannte Land‘ zu erforschen. Sie ist mit Amrhein (1902) ‚ein Schiff‘, das dem Arm im Strom der pädagogischen Geschichte folgt. Wind in den Segeln ist das Interesse zu erkennen, inwiefern deutsche schulische Arbeit im Ausland spezifisch ist, was sie bedingt und wie sie weiter erforscht werden kann.

Abstract

Eine *Deutsche Auslandsschule* (DAS) lässt bereits in ihrem Namen ein herausforderndes pädagogisches Setting vermuten. Wie gehen DAS mit der paradoxen Situation um, deutsche Bildung im Ausland zu realisieren? Gibt es eine eigene *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* (PdDAS) und, wenn ja, welche Gestalt hat sie?

Zur Beantwortung dieser Frage wird auf Grundlage der Theorie voneinander differenter *Pädagogiken* nach Paschen (1979/1997) ein Modell zur Erhebung von *Differenzposition* und *differenzierenden pädagogischen Bestimmungen* entwickelt. Mit einem softwaregestützten inhaltsanalytischen Verfahren wird ein empirischer Zugang zum pädagogischen Feld der DAS in Fachpublikationen des Zeitraums 1885 bis 1969 erreicht. Die systematische Abbildung von zuvor aus dem Diskurs verschwundenen pädagogisch-schöpferischen Vorstellungen zeigt kontinuierliche und kongruente pädagogische Strukturen auf. Eine PdDAS kann, so legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, als ein eigenes pädagogisches Gebilde begriffen werden, das wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz hat. Die gefundenen pädagogischen Strukturen sind auch für die heutigen DAS von Belang, da gezeigt werden kann, dass entscheidende Merkmale des Schultyps unverändert bestehen.

The very name of a German School Abroad (DAS) suggests a challenging educational setting. How do DAS deal with the paradoxical situation of providing German education abroad? Is there a specific pedagogy of the German Schools Abroad (PdDAS) and, if so, what form does it take?

To answer this question, a model based on the theory of differentiated pedagogies according to Paschen (1979/1997) is being developed to determine differentiating positions and differentiating pedagogical provisions. Using a software-supported content analysis method, an empirical approach to the pedagogical field of DAS in

specialist publications from the period 1885 to 1969 was achieved. The systematic mapping of pedagogical-creative ideas that had previously disappeared from the discourse reveals continuous and congruent pedagogical structures. The results of this study suggest that a PdDAS can be understood as a pedagogical entity in its own right that has scientific and social relevance. The pedagogical structures found are also relevant for today's DAS, as it can be shown that key characteristics of the school type remain unchanged.

Inhalt

Vorwort	4
Abstract	6
Inhalt	8
Einleitung.....	11
1 Die Deutschen Auslandsschulen	16
2 Die Deutschen Auslandsschulen als (pädagogischer) Forschungsgegenstand.....	39
2.1 Forschungsstand.....	42
2.2 Forschungslücke und Forschungsfragen	64
3 Forschungsdesign: Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen im Spiegel pädagogischer Essays von 1885 bis 1969	69
3.1 Pädagogik und Pädagogiken	70
3.2 Modell zur Erforschung einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen.	84
3.3 Empirische Rekonstruktion einer Pädagogik mittels qualitativer Forschung	91
3.4 Qualitative Inhaltsanalyse	93
3.4.1 Sampling.....	96
3.4.2 Kategoriensystem und Codierleitfaden.....	102
3.4.3 Ablauf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXQDA	106
4 Forschungsergebnisse zur Differenz einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen.....	108
4.1 Beschreibung der Daten.....	110
4.2 Darstellung der detaillierten Ergebnisse der Analyse.....	117
4.2.1 Analysedimension <i>systematische Differenzposition</i>	118
4.2.1.1 Differenzindikator <i>Genese</i>	121
4.2.1.2 Differenzindikator <i>Intention</i>	123

4.2.1.3	Differenzindikator <i>Entwicklung</i>	127
4.2.1.4	Differenzindikator <i>Begründung</i>	128
4.2.1.5	Differenzindikator <i>Beschreibung</i>	131
4.2.1.6	Differenzindikatoren <i>historische Genese und aktuelle Verbreitung</i>	132
4.2.1.7	Differenzindikator <i>systematische Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen)</i>	134
4.2.1.8	Differenzindikator <i>Fokus Deutsche Auslandsschule</i>	134
4.2.1.9	Differenzindikator <i>Skopus deutsche Bildung im Ausland</i>	139
4.2.1.10	Differenzindikator <i>pädagogische Differenzen</i>	148
4.2.1.11	Differenzindikatoren <i>Alternativen und Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil)</i>	158
4.2.1.12	Differenzindikator <i>Evaluation</i>	159
4.2.1.13	Zwischenfazit <i>systematische Differenzposition</i>	160
4.2.2	Analysedimension <i>differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe</i>	163
4.2.2.1	Differenzierende Bestimmungen der Ebene <i>Produkte</i>	164
4.2.2.2	Differenzierende Bestimmungen der Ebene <i>Institutionen</i>	168
4.2.2.3	Differenzierende Bestimmungen der Ebene <i>Faktoren</i>	175
4.2.2.4	Differenzierende Bestimmungen der Ebene <i>Vermittlungen</i>	179
4.2.2.5	Zwischenfazit <i>differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe</i>	187
4.3	Prüfung des Modells zur Erforschung einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen	193
4.3.1	Fokus Deutsche Auslandsschule und Skopus deutsche Bildung im Ausland als Dreh- und Angelpunkte einer eigenen Pädagogik	197
4.3.2	Finales Modell	200
4.3.3	Pädagogische Handlungen an DAS	203

5	Diskussion.....	208
5.1	Kritische Einordnung des finalen Modells.....	209
5.2	Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand	214
5.3	Methodenreflexion.....	226
5.4	Implikationen	233
5.5	Forschungsbedarf	235
5.6	Kritische Würdigung	238
6	Fazit.....	240
6.1	Zusammenfassung	240
6.2	Beantwortung der Forschungsfrage	242
6.3	Ausblick.....	244
7	Literaturverzeichnis	248
8	Anhang	267
8.1	Verzeichnis der Abkürzungen.....	267
8.2	Textauswahl Essays	269
8.3	Literaturangaben analysierter Essays in der empirischen Studie	275
8.4	Zusammenfassungen der Essays in chronologischer Reihenfolge.....	277
8.5	Rubriken der untersuchten Jahrgänge der Zeitschriften <i>Die deutsche Schule im Auslande</i> (1901–1938) und <i>Deutsche Lehrer im Ausland</i> (1954–heute).	317
8.6	Code-Matrix gesamtes Kategoriensystem	325
8.7	Auszug Codebuch	326
8.7.1	Codebuch Seite 2–14	326
8.7.2	Codebuch Seite 31–38	340

Einleitung

Die *Deutschen Auslandsschulen* (DAS) gelten aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven als ein Forschungsdesiderat. Im Besonderen gilt dieser Befund für den pädagogischen Bereich. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie einen Zugang zu dem Feld der *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* (PdDAS) schafft.

Im ersten Kapitel dieser Studie werden DAS definiert und als eigener Schultyp bestimmt. Zunächst erfolgt ein kurzer Blick auf geschichtliche Prozesse im Auslandsschulwesen, welche die heutigen Wirklichkeitsbereiche der DAS historisch erklären. Der geschichtliche Abriss mündet in der Darstellung der aktuellen Verbreitung der 135 Schulen und des Status quo des Schultyps DAS.

Das zweite Kapitel ist dem Forschungsstand zu dem (pädagogischen) Raum der DAS gewidmet. DAS tauchen bislang kaum auf, weder in Schultheorien noch in der Schulpädagogik. Dies irritiert, denn DAS blicken, wie Kapitel 1 zeigt, auf eine lange Tradition der deutschen schulischen Arbeit im Ausland unter staatlicher Aufsicht zurück. Forschungen zum Auslandsschulwesen, die in Kapitel 2.1 vorgestellt werden, konzentrieren sich bisher auf die Bereiche Geschichte und Organisation des Auslandsschulwesens sowie die (historische) Mittlerrolle der DAS in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Es liegen isolierte Erkenntnisse zu fokussierten Themenbereichen vor, welche einen generellen Blick auf die pädagogische Praxis zumeist nur streifen. Weiler (2021) analysiert die DAS in Mexiko auf die Nachweisbarkeit transnationaler Bildungsräume hin. Mersch und Kühn (2014) strukturieren das Forschungsfeld der DAS anhand von Internetpräsenzen, worin auch pädagogische Profilbildungen deutlich werden. Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2014) erhob Daten zur gesellschaftlichen Bedeutung der DAS. Adick (2014) reflektiert die Gründe, weshalb die Vergleichende Erziehungswissenschaft die DAS übersieht, und bedenkt die Rollen der DAS als Vermittlungsinstanz von Kulturkapital, als Mittel internationaler politischer Machtausübung auf Grundlage kultureller Attraktivität und als

diplomatische Mittlerorganisationen im internationalen Bildungstransfer (vgl. Adick 2015, 2016, 2017). Besondere Lebens- und Arbeitsbedingungen von Schüler:innen und Lehrer:innen nimmt Kiper (2013, 2015b) in den Blick. Mit der Rolle der DAS in der Weltgesellschaft beschäftigen sich Kiper (2013, 2015a), Scheunpflug (2014) und Lang-Wojtasik (2014). Mit Gelingensbedingungen des Auslandseinsatzes von Lehrkräften befasst sich Mägdefrau (2014). Brüser-Sommer (2010) beschäftigt sich mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM) an DAS. Paulus (2011) problematisiert die ‚Begegnungskultur‘ an DAS. Eine Betrachtung des Einflusses der PISA-Studie auf DAS liegt von Puck (2008) vor. Nach Wittig (1988) bedarf es einer eigenen ‚Pädagogik der Auslandsschulen‘, welche der Vielgestaltigkeit der pädagogischen Praktiken und Theorien sowie der allgemeinen Differenzierung in der Erziehungswissenschaft entspreche. Die pädagogische Perspektive auf DAS ist jedoch bis heute ein Forschungsdesiderat. Denn was bislang als eine für das Kerngeschäft einer Schule maßgebliche und alles miteinander verbindende Perspektive fehlt, ist ein Blick auf pädagogische Strukturen des Schultyps DAS.

Diese Arbeit hat das Ziel, einen Zugang zu dem Forschungsdesiderat im pädagogischen Feld der DAS zu ermöglichen. Dazu wird im dritten Kapitel ein Modell einer PdDAS entwickelt. Diesem zugrunde liegt eine Theorie zu *Pädagogiken* nach Paschen (1979/1997), nach welcher allgemein keine singuläre Pädagogik vorherrscht, sondern in einer pluralen Vorstellung von Pädagogiken ebendiese aus Kritik aneinander entstehen und sich systematisch voneinander differenzieren. In der Herstellung von Differenz erfolgt zum einen eine explizite Abgrenzung nach außen durch das systematisch erkennbare Einnehmen einer *Differenzposition*, zum anderen wird die Differenz zu anderen Pädagogiken auch an spezifischen und *differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* deutlich. Existiert nach dieser Vorstellung eine eigene PdDAS und, wenn ja, welche Gestalt hat sie? – In einer qualitativen Inhaltsanalyse, gestaltet nach Kuckartz und Rädiker (2022), werden die Strukturmuster des entworfenen Modells einer PdDAS im Spiegel pädagogischer Essays, die im Zeitraum von

1885 bis 1969 publiziert wurden, geprüft. 2 Detailfragen operationalisieren die Forschungsfrage nach einer eigenen PdDAS in Hinblick auf das Datenmaterial:

1. Inwiefern grenzen Pädagog:innen den pädagogischen Raum an DAS systematisch nach außen hin ab und konstituieren somit seine Differenzposition?
2. Inwiefern werden kontinuierlich und kongruent differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe in den Texten erkennbar?

Die im vierten Kapitel detailliert dargelegten Ergebnisse bestätigen das Modell einer differierten PdDAS weitgehend, zeigen jedoch auch Besonderheiten und Einschränkungen einer eigenen PdDAS auf. Neben einem finalen Modell, das die herausgearbeiteten Strukturen und Kennzeichen festhält, werden auch pädagogische Handlungsmöglichkeiten und -muster an DAS angebahnt.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Dissertation kritisch diskutiert und mit dem Stand der Forschung in Beziehung gesetzt. Ein erfolgreicher Diskursabbruch zum Thema PdDAS in den untersuchten Datenquellen nach 1969 wird auch anhand eines ausgewiesenen Rubrikenwandels der Zeitschriften *Die deutsche Schule im Auslande* (1901–1938) und *Deutsche Lehrkräfte im Ausland* (1954–heute) ersichtlich. Die Historizität des erhobenen Datenmaterials (Zeitraum: 1885–1969) wirft die Frage auf, wie bedeutsam die Ergebnisse für die Gegenwart sind. Da der für diese Arbeit definierte Schultyp DAS unverändert existiert, erscheint eine Relevanz der Ergebnisse für die aktuellen DAS logisch. In einer methodisch nicht kontrollierten quantitativen Anschlussstudie an die hier erfolgte Analyse werden zudem Hinweise dazu erkennbar, dass Teile der herausgearbeiteten Gestalt einer PdDAS von aktuellen Lehrkräften bestätigt werden können.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit bekräftigen den Bedarf nach einer PdDAS, welcher ursprünglich von Wittig (1988) formuliert wurde. Inhaltlich wird Wittigs (1988) Konzept mit dem Modell jedoch teilweise revidiert. In Hinblick auf den Forschungsstand im Feld liefert die vorliegende Arbeit erstmalig die Möglichkeit, bestehende Befunde durch pädagogische Erklärungsansätze zusammenzuführen. Aktuelle Studien werden

durch eine pädagogische Brille neu betrachtet und über das entstandene pädagogische Terrain einer PdDAS werden Vernetzungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Terminologische Vorbemerkungen

Deutsche Auslandsschulen sind Bestandteile des *deutschen Auslandsschulwesens*, neben anderen Schulformen. Allein die staatlich anerkannten Deutschen Auslandsschulen (DAS) sind der Gegenstand dieser Arbeit.

Unter dem Begriff *deutsche Lehrkräfte* werden alle in der BRD durch Studium und Referendariat ausgebildeten Lehrkräfte zusammengefasst, unabhängig von ihrer Nationalität oder national-kulturellen Identität.

Auch wenn die folgende Arbeit keinen Vergleich zwischen Schulen in Deutschland und DAS anstrebt, bedarf die Charakterisierung der (Pädagogik der) DAS teilweise eines vergleichenden Verweises auf die Schulwirklichkeit an *staatlichen Regelschulen* und auch auf die *deutsche Schulpädagogik*, die mithin als scheinbar homogene Phänomene missverstanden werden könnten. An den entsprechenden Stellen müsste eigentlich auf alle möglichen Zusammenhänge verwiesen und eingegangen werden, da die Schullandschaft in Deutschland divers ist. Um dies zur besseren Lesbarkeit dieser Arbeit zu vermeiden, sei hier vorangestellt, dass unter staatlicher Regelschule Einrichtungen der Schularten der BRD gemeint sein können, die laut Artikel 7 Abs. 1 GG »unter der Aufsicht des Staates« stehen. Explizit nicht gemeint sind Auslandsschulen anderer Nationen, welche Deutschland zum Gastland haben. Ebenso fallen Europäische Schulen und andere Schulen mit einem besonderen Schwerpunkt auf Internationalität oder Interkulturalität (z. B. Europaschulen) hier nicht unter die Bezeichnung *staatliche Regelschulen*, auch wenn sie teilweise staatlich betrieben werden.

Mit *Kulturen* werden in der recherchierten Literatur zu dieser Arbeit zumeist während einer bestimmten Epoche geschaffene, als charakteristisch angesehene, geistige,

künstlerische, gestaltende und sprachliche Tatsachen in Form von geografisch begrenzten ‚Kulturräumen‘ bezeichnet. Der Begriff wird an gegebener Stelle übernommen. Es soll jedoch vorangestellt werden, dass dieses Abgrenzungskonzept kritisch ist, da Kultur auf diese Weise missverstanden werden kann als »partikulares, askriptives Merkmal von Abstammungsgruppen von Menschen« (Adick 2010, S. 110), was mitunter »ahistorisch, statisch, essentialistisch, naturalistisch, (kultur-)rassistisch [und] ethnisierend« (ebd.) ist.

1 Die Deutschen Auslandsschulen

Schwerpunkt des ersten Kapitels ist es, Deutsche Auslandsschulen (DAS) als einen eigenen Schultyp (nach Hornberg 2010, S. 81–82) zu erfassen und eine Definition der DAS für diese Arbeit festzulegen. Eingangs erfolgt ein kurzer Blick auf geschichtliche Fragen der DAS und des Auslandsschulwesens, mit dem Ziel, dadurch einen Einblick in die typische historisch gewachsene Kombination aus individuellen Einzelschulgeschichten und einer im Laufe der Zeit sukzessiv aufgebauten staatlichen Anbindung und Steuerung zu erlangen, die basal für das Verständnis der (heutigen) pädagogischen Realitäten der DAS ist. Ein Überblick über die Geschichte deutscher Bildungsarbeit im Ausland ist zudem zweckdienlich, um die empirische Forschung in dieser Arbeit historisch einzuordnen.

Die geschichtlichen Darlegungen münden in einer Übersicht über die heutige Verbreitung der aktuell 135 DAS und einer Bestandsaufnahme zum Status quo der heutigen Schulen. Darin fließen auch Überlegungen zu postkolonialen Perspektiven, Ideen zu einer potenziellen schultheoretischen Verortung der DAS sowie begründete Hinterfragungen zu aktuell geläufigen DAS-Typen ein. Die Themenkomplexe werden jedoch nur kurz angerissen, um den pädagogischen Fokus der Dissertation zu wahren.

Ein kurzer Blick in die Geschichte

Die ersten deutschen Schulgründungen im Ausland reichen bis in das Hochmittelalter zurück. In der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA; 2008) veröffentlichten Chronik zum 40-Jahr-Jubiläum wird der Beginn des Auslandsschulwesens mit der *Domschule in Reval* auf das Jahr 1319 datiert (vgl. Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - 2008, S. 14). Auch Werner (1982) benennt die Schule als »Ursprungsschule« (Werner 1982, S. 7). In den nächsten Jahrhunderten

folgten die Gründungen von 8 weiteren Schulen,¹ die teilweise heute noch existieren. Nach Herzner (2019) blieben die Auslandsschulen bis Anfang des 19. Jahrhunderts lokal verortete Institutionen »ohne Vernetzung und staatliche Verankerung« (Herzner 2019, S. 14).

Die Dynamik der bis dahin »unkoordinierten Einzelentwicklungen« (Werner 1982, S. 8) änderte sich in dem Zeitraum von 1851 bis 1870, als mit der deutschen Massenauswanderung nach Übersee je nach Autor zwischen 65 und 74 DAS errichtet wurden (vgl. Abelein 1968, S. 108; Jutzi 1977, S. 53). Die Entwicklung zog eine weltweite Verbreitung der DAS mit sich. Schulgründungen und ihr Betrieb, inklusive des Unterrichts, wurden größtenteils familiär oder nachbarschaftlich organisiert. Das Ziel war, den eigenen Kindern eine deutsche Erziehung zu ermöglichen (vgl. Krebs 1969, S. 129). Über einen jahrhundertelangen Zeitraum hinweg mussten DAS ohne eine staatliche Förderung aus Deutschland auskommen. Für die bis dahin gegründeten, teilweise heute noch existierenden DAS bedeutete dies je eine jahrhundertelange Einzelschulgeschichte in Form »gemeinschaftliche[r] Selbsthilfe« (Werner 1982, S. 4). Lehrkräfte gingen auf eigenes Risiko als Privatlehrer ins Ausland.

Die Reichsgründung im Jahr 1871 führte sowohl im Inland als auch bei Auslandsdeutschen zu einem »neuen Staats- und gekräftigten Volksbewusstsein« (Werner 1982, S. 10). In der Zeit des Deutschen Kaiserreichs erfolgte eine allgemeine Umkehr von einem bis dahin vorherrschenden »konfessionellen Charakter« (Amrhein 1905, S. 38) hin zu einem nationalen Gedanken (vgl. ebd.). Zu dieser Entwicklung zählt, dass als einendes Element nun mehr die Sprache statt der Religion in den Mittelpunkt rückte.

In die Zeit des Deutschen Kaiserreichs fiel auch die Geburtsstunde des Auslandsschulwesens. Diese Entwicklung begann mit der amtlichen Schulförderung, womit auch

¹ 1569: Göteborg und Stockholm, 1575: Kopenhagen, 1626: Moskau, 1710: St. Petersburg, 1740: Bukarest, 1769: London, Marienkirche, 1805: London, St. Georg (vgl. Jutzi 1977, S. 51–53).

langfristig Maßnahmen der Lenkung und Steuerung durch behördliche Eingriffe möglich wurden. 1878 wurde bereits ein *Reichsschulfonds* geschaffen (vgl. Werner 1982, S. 10; Mitterer 1957, S. 12).

Ein enormes Wachstum des sich zunehmend etablierenden Auslandsschulwesens hatte seinen quantitativen Höhepunkt im Deutschen Kaiserreich, je nach Angaben, mit bis zu 5.000 Auslandsschulen (vgl. Werner 1982, S. 9; Mitterer 1957, S. 10). Die Vermittlung von Direktoren und Lehrkräften wurde zur Aufgabe des Auswärtigen Amtes (AA). Es wurden nunmehr Lehrkräfte entsandt, die sich in der Heimat bewährt hatten und nach ihrer Persönlichkeit für den Auslandsdienst geeignet erschienen (vgl. Mitterer 1957, S. 14).

Das Deutsche Kaiserreich war stark vernetzt und Teil der weltweiten Kolonialherrschaft sowie Mitantreiber der Globalisierung. Es setzte ein Umschwung in der Wertschätzung der Auslandsdeutschen ein. Nunmehr wurden die Auslandsdeutschen nicht mehr als »Volksüberschuss« (Schmidt 1927, S. 16–17), sondern als Vertreter nationaler Interessen auf dem Weltmarkt erachtet. Die Aufmerksamkeit der Heimat für die deutsche Bildungsarbeit im Ausland wirkte sich bestärkend auf eine bisher eher passive auswärtige Kulturpolitik Deutschlands aus. Die zunehmende Entwicklung und Vernetzung im Auslandsschulwesen wurde begleitet von ersten expliziten Überlegungen Müllers (1885), Streichs (1888) und Amrheins (1905) zu einer eigenen ‚Pädagogik der deutschen Auslandsschulen‘ (vgl. Kap. 2.1).

Der Erste Weltkrieg (1914–1918) machte die Ergebnisse jahrzehntelanger Arbeit zu einem großen Teil zunichte (vgl. Jutzi 1977, S. 53–56). Große Teile des bereits weit gespannten Netzes des deutschen Auslandsschulwesens wurden zerstört.

Im Jahr 1920 wurde erstmals die Kulturabteilung *Abteilung für Deutschtum im Ausland und kulturelle Angelegenheiten* gegründet. Zu ihren Aufgaben zählte die ‚Pflege des Auslanddeutschtums‘ und damit auch die Förderung der DAS (vgl. Froese 1969, S. 7–17). Die amtlichen Beihilfen für DAS stiegen. Ein *Reichsschulausschuss* wurde

gegründet und Auslandsschulen erhielten erstmals die Berechtigung, anerkannte deutsche Abschlusszeugnisse auszustellen. In der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre war der Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens so weit fortgeschritten, dass die Zerstörungen des Ersten Weltkrieges als weitgehend behoben galten. Im Sommer 1927 wurde auf einer Tagung in Darmstadt der *Verband (später: Weltbund) deutscher Auslandslehrer* gegründet, der dem heutigen *Verband Deutscher Lehrkräfte im Ausland* (VDLIA) voranging (vgl. Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - 2008, S. 12). Zu den Gründungsmitgliedern gehörten auch die Herausgeber der Zeitschrift *Die deutsche Schule im Ausland* (1901–1938), Gaster und Hettich. Ziel des Verbandes war der Zusammenschluss der Auslandslehrkräfte zu einer Gemeinschaft ideeller und materieller Hilfe. 1929 erfolgte der Erlass einer Prüfungsordnung für Schulabschlüsse, die nunmehr einheitliche Richtlinien über die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses, Zulassung, Art und Gegenstände der Prüfung, Anforderungen, Verlauf der schriftlichen Prüfung, Verfahren bei der mündlichen Prüfung, Zeugniserteilung usw. vorsahen (vgl. Mitterer 1957, S. 17–18).

Das sogenannte ‚Dritte Reich‘ übernahm die DAS »in bester Form« (Mitterer 1957, S. 19). Die Zahl der Schulen hatte sich gegenüber dem Nachkriegswert von 853 auf über 1.600 erhöht. Die Zahl der Schüler:innen war von 48.000 auf 80.000 gestiegen. Immer mehr Schulen waren zwischenzeitlich zu sechs- oder neunklassigen höheren Lehranstalten ausgebaut worden. Im Jahr 1933 gab es bereits 25 anerkannte höhere Schulen. Die Lehrkräfte waren mittlerweile rechtlich und wirtschaftlich gesichert. Die Reichsbeihilfen hielten sich auf einer beachtlichen Höhe (vgl. ebd.).

Die Außenpolitik des NS-Staats war darauf gerichtet, Deutschlands Niederlage im Ersten Weltkrieg vergessen zu machen und die vorherige Großmachtstellung zu erneuern und zu erweitern. Nach Waibel (2010) wurden die meisten Schulen bis 1936 gleichgeschaltet (vgl. Waibel 2010, S. 423–432). Durch Hitlers Machtübernahme wurde das deutsche Auslandsschulwesen zunehmend indoktriniert und ideologisch

vereinnehmte. Der Schulfonds wurde stark erhöht. Auch die Zahl der vermittelten Lehrkräfte verdoppelte sich von 1933 bis 1935 (vgl. ebd.).

Der Zweite Weltkrieg (1939–1945) bedeutete für die deutsche Bildungsarbeit im Ausland abermals schwere Einbußen. Es erfolgten Schulschließungen mit Gebäudebeschlagnahmen (ohne numerische Angaben, vgl. Jutzi 1977, S. 55).

Im Gegensatz zu der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, als eine selbstständige deutsche Regierung in Berlin bald wieder auch auf kulturellem Gebiet mit dem Ausland Kontakt aufnehmen konnte, war 1945–50 keine deutsche Stelle existent, die sich von Amts wegen mit dem Ausland hätte verbinden können (vgl. Simon 1956, S. 14). Unmittelbar auf den Zweiten Weltkrieg folgte daher zunächst eine Latenzzeit für das Auslandsschulwesen. Ein einsetzender Neubeginn nach 1945 wurde vor allem von den privaten Initiativen in den Gastländern getragen, dem die ausländischen Behörden entgegenkamen. Es gingen Hilferufe der DAS um Unterstützung und Entsendung von Lehrkräften ein. Manche DAS arbeiteten wieder, ohne dass man in Deutschland davon wusste (vgl. ebd., S. 15). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde auch der *Verband Deutscher Lehrer* (heute: *Lehrkräfte*) *im Ausland* wiedergegründet (vgl. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1982, Anlg. IV).

Zu Beginn der 1950er-Jahre nahm die BRD die Förderung des Auslandsschulwesens auf und läutete gleichzeitig eine neue »freiheitliche und auf kulturelle Partnerschaftlichkeit gerichtete Ära« (Werner 1982, S. 16) ein. Die ehemalige DDR betrieb keine Auslandsschulen, abgesehen von einzelnen Botschaftsschulen, an welchen DDR-Pädagog:innen eingesetzt wurden (vgl. Fischer 1994, S. 559–561). Im April 1950 beschlossen die Kultusministerien, dass die Zuständigkeit für Auslandsschulen, die das *Reichsministerium des Inneren* bis 1933 innehatte, auf die Kultusministerkonferenz (KMK) übergehen sollte. 1951 wurde als Nachfolger eines früheren *Gutachterausschusses* ein *Ausschuß für das deutsche Auslandsschulwesen* eingesetzt (vgl. Fischer

1994, S. 552–559). 1951 wurde wieder ein Auswärtiges Amt errichtet. Es übernahm das *Schulreferat* als *Referat der Kulturabteilung* (vgl. Frank 1995, S. 40).

Mit Voranschreiten der internationalen Verflechtungen der noch jungen Bundesrepublik wuchs die Erkenntnis, dass über wirtschaftliche Faktoren hinaus auch geistige und kulturelle Güter für eine gelungene Außenpolitik im Ausland bedeutsam seien. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) wurde ab Mitte der 1960er-Jahre zu einer tragenden Säule der Außenpolitik erklärt (Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - 2008, S. 12). Im Jahr 1954 gab es rund 300 DAS und ca. 1.000 entsandte Lehrkräfte (vgl. Simon 1956, S. 16). Die Mittel wurden stark erhöht. Von 600.000 D-Mark im Jahr 1952 stiegen die Ausgaben auf 50.000.000 D-Mark im Jahr 1960.

Im April 1957 wurde ein *Dokumentations- und Auskunftsdienst* oder *Pädagogischer Austauschdienst* der KMK mit der Buch- und Lehrmittelversorgung der DAS beauftragt. Die finanzielle Betreuung der Auslandslehrkräfte ging ab Juli 1960 in die Hand des neugegründeten Bundesverwaltungsamts (BVA) in Köln über. Im Jahr 1960 wurden 785 Lehrkräfte an DAS vermittelt, 1981 waren es 1.380. Werner (1982) sieht in einer dynamisch steigenden Anzahl der Vermittlung laufbahngerecht ausgebildeter und für den Auslandsschuldienst besonders qualifizierter Lehrkräfte eine sich festigende Verbindung von methodisch-didaktischen Entwicklungen an In- und Auslandsschulen (vgl. Werner 1982, S. 12).

Das Wachstum des deutschen Auslandsschulwesens nach 1949 kann auch mit einem weltweiten Wachstum an *internationalen Schulen* seit Ende des Zweiten Weltkriegs im Zusammenhang gebracht werden (vgl. Hornberg 2009, S. 411).

Am 1. Oktober 1968 kam es zur Gründung der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA), die, als Abteilung VI des BVA, eine dem Bundesinnenministerium nachgeordnete selbstständige Bundesbehörde wurde (vgl. Frank 1995, S. 41–42). Seit den 70er Jahren erfuhr die AKBP eine Neuorientierung und Neubestimmung hinsichtlich

der Position und des Bildungsauftrags der DAS. Fischer (1994) beschreibt den Wandel als eine Abkehr von utilitärer Selbstdarstellung, hin zu einer neuen Idee des Kulturaustausches. Mit tragend in dem Prozess war ein *Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit* aus dem Jahr 1978 (vgl. Arbeitsgruppe A 1980).

Im Jahr 2014 wurde ein eigenes Auslandsschulgesetz (ASchulG) verabschiedet, das alle DAS betrifft. Am 1. Januar 2021 wurde das *Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten* (BfAA) als eine nachgeordnete Bundesbehörde des AA geschaffen. Die ZfA wurde mit der Gründung in das BfAA eingegliedert.

Ende der 1960er-Jahre existierten 252 DAS mit ca. 63.500 Schulkindern, davon in Europa 36 Schulen mit 12.000 Schulkindern (vgl. Retterath 2021, S. 27). Stehle (1973) schrieb 1973 von 250 Auslandsschulen (vgl. Stehle 1973). Im Jahr 2014 waren es 142 DAS (vgl. Mersch und Kühn 2014).

Aktuelle Verbreitung und Status quo

Aktuell existieren 135 DAS in 72 Ländern. Das gesamte deutsche Auslandsschulwesen umfasst heute, nach Angaben der ZfA, mehr als 1.200 Schulen außerhalb der Grenzen der BRD. Dazu zählen, neben den 135 DAS, 1.100 *Sprachdiplomschulen* und 27 *Deutsch-Profil-Schulen*.² Nach Angaben des Weltverbands Deutscher Auslandsschulen (WDA), der sich auf die ZfA beruft, arbeiten heute insgesamt 8.450 Lehrkräfte an DAS, davon ca. 1.100 Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK, 13 %), 150 Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK, 2 %), 3.450 deutschsprachige Ortslehrkräfte (OLK, 41 %) und 3.760

² Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/schulnetz_node.html, zuletzt abgerufen am 06.05.2024.

sonstige Ortslehrkräfte (OLK, 44 %).³ Insgesamt besuchen 83.380 Schüler:innen die DAS in 4.240 Schulklassen. Davon sind ca. 25 % deutscher und 75 % nicht deutscher Herkunft (vgl. Weltverband Deutscher Auslandsschulen 2018, S. 11). Die 135 DAS stellen insgesamt einen besonderen Raum sozialer Wirklichkeit dar. Gemessen an der Zahl der Schüler:innen, ist dieser insgesamt etwa doppelt so groß wie das Schulwesen des Bundeslandes Bremen.⁴

Abbildung 1 zeigt auf einer von der ZfA im Internet veröffentlichten Weltkarte die aktuelle Verteilung der 135 DAS. Die meisten liegen in Europa, gefolgt von Asien, Südamerika, Nordamerika, Afrika, Mittelamerika, den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und Ozeanien.



Abbildung 1: Weltkarte der DAS, Quelle:

https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/DAS/Weltkarte/weltkarte_node.html, zuletzt abgerufen am 06.05.2024

³ Auslandsdienstlehrkraft (ADLK): verbeamtete oder unbefristet angestellte Lehrkräfte im Landesschuldienst. Bundesprogrammlehrkraft (BPLK): Lehrkräfte ohne feste Anstellung im Landesschuldienst sowie Absolventen mit einem Masterabschluss im Fach Deutsch als Fremdsprache oder einem als gleichwertig anerkannten Abschluss. Ortslehrkraft (OLK): pädagogisches Personal in Schulen und Kindergärten unmittelbar von der Schule angestellt (vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Bewerbung/bewerbung_node.html, zuletzt abgerufen am 23.05.2024).

⁴ Vgl. <https://www.statistik.bremen.de/themen/bildung-1865>, zuletzt abgerufen am 07.05.2024.

Der knappe geschichtliche Abriss zeigt, dass DAS traditionell in einer für sie typischen Organisationsform arbeiten, die zum einen von Gründung und Trägerschaft in Eigeninitiative und zum anderen historisch fortschreitend auch durch die staatliche Steuerung Deutschlands bestimmt wird. Heute wird diese Form der Zusammenarbeit *öffentlich-private Partnerschaft (Public-Private Partnership)* genannt (vgl. Weltverband Deutscher Auslandsschulen 2017, S. 14). In Hinblick auf die Betrachtung des pädagogischen Raums an DAS ist relevant: Das Auslandsschulwesen war zu keiner Zeit ein zentralistisch aus Deutschland geschaffenes Schulwesen. DAS waren seit jeher Privatschulen, die in der Regel aus dem persönlichen Interesse von ausgewanderten Deutschen entstanden sind. Heute werden die Schulen von gemeinnützigen Schulvereinen vor Ort geleitet und tragen sich mit 70–80 % der Kosten nach wie vor größtenteils selbst (vgl. Klingebiel 2014, S. 50).

DAS erheben hohe Schulgelder, im Jahr 2014 waren es meist zwischen 4.760 Euro und 9.830 Euro (vgl. Mersch und Kühn 2014, S. 13–14). Dies begünstigt privilegierte soziokulturelle Umfelder und eine teilweise exklusive Teilhabe an globaler Kommunikation durch eine entsprechende technische Infrastruktur (vgl. Seitz 2002, S. 331). Nach Kiper (2013) herrschen privilegierte Lernumgebungen vor, die sich auch aus dem Privatschuldasein mit hohen Gebühren und einem daraus resultierenden elitären Personenkreis ergeben (vgl. Kiper 2013, S. 260–263). Nach Scheunpflug (2014) können Auslandsschulen als »besondere Orte von Bildung in der Weltgesellschaft« (Scheunpflug 2014, S. 31) betrachtet werden, was damit begründet wird, dass sie »die Kultur einer der Nationen dieser Welt« repräsentieren, welche »relativ wohlhabend und demokratisch organisiert ist und gleichzeitig über ein relativ entwickeltes Bildungswesen verfügt« (ebd.).

In einer 1.100 Seiten umfassenden Studie zur Schulgeschichte Deutschlands von Geißler (2013) wird das Thema Auslandsschulen nur peripher, in einem Unterkapitel *Kolonial- und Auslandsschulwesen zu Schule im Deutschen Kaiserreich* angerissen (vgl.

Geißler 2013, S. 197–200). Das ist bezeichnend, denn Geißler (2013) trifft mit dieser Kontextualisierung einen entscheidenden Punkt: DAS waren geschichtlich betrachtet im Besonderen bedeutsame Elemente von deutschem Imperialismus und Kolonialismus. Es handelt sich um die Epoche, in der das Auslandsschulwesen mit bis zu 5.000 Schulen Hochkonjunktur hatte (vgl. o.). Nach wie vor sind DAS und ein deutsches Auslandsschulwesen Ausdruck einer machtvollen Ausbreitung deutscher Wirtschaft und Kultur in der Welt. Denn vor allem einflussreiche Industrienationen betreiben Auslandsschulwesen, wie Frankreich, Deutschland oder China. Sie sichern den Anschluss der Kinder von weltweit an bedeutsamen Wirtschaftsstandorten beschäftigten ‚Expatriates‘ an das jeweilige nationale Bildungswesen und damit an die Teilhabe ihrer privilegierten Gesellschaften. DAS haben Anschluss an die stark ungleiche und undemokratische Weltgesellschaft (vgl. Kiper 2013, S. 261–265) und DAS-Absolvent:innen oft an eine globale Elite (vgl. ebd.). Einzelne Schulen sowie das Auslandsschulwesen insgesamt tragen ihre Verflechtungen mit dem Kolonialismus mit sich. Wenn Schule allgemein als gestaltete und mitgestaltende gesellschaftliche Einrichtung verstanden wird (vgl. Blömeke und Herzig 2009, S. 15–16; Dolch 1982, S. 13), müssen DAS in ihrer spezifischen Weise auch als (historisch) an Imperialismus, Kolonialismus und an weiter bestehenden weltweiten Ungleichheits-, Macht- und Ausbeutungsstrukturen angeschlossen gelten.

Diskussionen um das Auslandsschulwesen stehen heute traditionell politorganisatorisch unter dem Dach der AKBP (vgl. Frank 1995, S. 56–60). Nach eigenen Angaben des AA aus dem Jahr 2015 bildet die AKBP neben den politischen und wirtschaftlichen Beziehungen die dritte Säule der deutschen Außenpolitik (vgl. Auswärtiges Amt 2015). Nach Angaben von Herzner (2019) belegten DAS im Haushaltsjahr 2017 mit 252.000.000 Euro, noch vor dem Goethe-Institut mit 219.000.000 Euro, den ersten Platz in den Budgetplanungen des AA (vgl. Herzner 2019, S. 26). DAS gelten heute als *Mittlerorganisationen*, d. h., sie werden damit betraut, Maßnahmen und Programme

der AKBP auszuführen (vgl. Fischer 1994). Die Bundesregierung schafft durch strategische Leitlinien die Rahmenbedingungen; die Mittlerorganisationen sind in der Programm- und Projektgestaltung nach Angaben des Auswärtigen Amtes (2015) weitgehend frei. Die mit Auslandsschulfragen befassten Behörden der BRD können den Schulvorständen keine direkten Anweisungen oder Aufträge erteilen, sondern verkehren mit ihnen im Wege der Kooperation, wobei sie, neben anderen Einflussmöglichkeiten, über die der finanziellen und personellen Unterstützung der Schulen verfügen (vgl. Frank 1995, S. 40). Die Fördermittel der BRD sind Schulbau, Vermittlung von deutschen Lehrkräften und Versorgung mit Unterrichtsmaterial (vgl. Wagner 1969, S. 18–25). 4 ausgemachte DAS-Ziele beruhen auf dem o. g. Rahmenplan aus dem Jahr 1978:⁵

- Begegnung mit Kultur und Gesellschaft des Gastlandes
- Schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland
- Förderung der deutschen Sprache
- Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandorts Deutschland

Der ZfA obliegt, die Schulaufsicht für die DAS auszuüben, was insbesondere in der Aufsicht, der Qualität und Vergleichbarkeit der deutschen Schulabschlüsse im Ausland deutlich wird. Zur Qualitätssicherung gibt es das *Pädagogische Qualitätsmanagement* (PQM), die *Bund-Länder-Inspektionen* (BLI) und 14 Prozessbegleitungen, welche jeweils eine bestimmte Region im Auslandsschulwesen betreuen. Im Jahr 2006 wurde im Rahmen des PQM der *Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland* veröffentlicht, der den DAS zur Orientierung hinsichtlich der Schulqualität dient. Die BLI hat das Ziel, mittels eines standardisierten Verfahrens die Schulqualität der DAS festzustellen. Nach erfolgreichem Abschluss der BLI wird einer DAS das Siegel *Exzellente Deutsche Auslandsschule* verliehen. Die Fachaufsicht über die ZfA hat das AA (vgl. Köhler 2012, S. 21). In einem *Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland* (BLAschA)

⁵ Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html, zuletzt abgerufen am 07.05.2024.

der Kultusministerkonferenz (KMK) und der ZfA werden zentrale Entscheidungen verhandelt und getroffen.

Die staatliche Steuerung der DAS erfolgt auf der Grundlage des im Jahr 2014 verabschiedeten Auslandsschulgesetzes (ASchulG). Aus dem per ASchulG amtlich vorgeschriebenen Ziel der DAS, deutsche Schulabschlüsse zu ermöglichen (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 26.08.2013), folgt unerlässlich eine pädagogische Zugrundelegung deutscher Lehrpläne für alle DAS. Nach Angaben der KMK wird zu etwa 80 % der Thüringer Lehrplan zugrunde gelegt und zu 20 % der baden-württembergische (vgl. KMK 2010a, S. 2). Die Anwendung eines deutschen Lehrplans bringt in der Regel auch die Anwendung von deutschen Schulmaterialien (Lehrbüchern, Arbeitsheften etc.) mit sich.

Fischer (1994) macht darauf aufmerksam, dass DAS neben der Anbindung an das deutsche Schulwesen auch einer weiteren, von der bestimmten Nationalität losgelösten Schulform zugehörig sind: »Auslandsschulen im Allgemeinen, die teilweise auch internationale Schulen genannt werden« (vgl. Fischer 1994, S. 553). Hornberg (2010) definiert: »Internationale Schulen sind im Ausland angesiedelt und folgen einem vom Aufnahmeland abweichenden nationalen Curriculum« (Hornberg 2010, S. 152). Diesem Teil der Definition entsprechen DAS; außerdem richten sich DAS, wie im Weiteren von Hornberg (2010) als Merkmale für internationale Schulen aufgeführt, an autochthone wie allochthone Schüler:innen. In mindestens einer vom Aufnahmeland abweichenden Muttersprache wird unterrichtet und ein nennenswerter Teil der stets befristet angestellten Lehrenden an den Schulen hat eine andere Nationalität und Muttersprache(n) als die sie umgebende Gesellschaft (vgl. Hornberg 2010, S. 152). Jedoch entsprechen DAS nicht allen Definitionsmerkmalen nach Hornberg (2010). Sie offerieren nicht qua Definition »international anerkannte Abschlüsse, wie das Internationale Bakkalaureat oder das Europäische Bakkalaureat« (ebd.). Es ist vielmehr so, dass sie

entsprechend dem ASchulG *deutsche*, also bestimmte nationale Abschlüsse vergeben *müssen* (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 26.08.2013).

DAS sind Privatschulen auf dem Hoheitsgebiet fremder Staaten und daher, vor allem in räumlicher Hinsicht, in erster Instanz Bestandteile der jeweiligen Schulsysteme der Gastländer. Die Schulgebäude der DAS stehen nicht, wie etwa Botschaften, aufgrund besonderer Vereinbarungen unter der Hoheitsgewalt der BRD. Als im Gastland ansässig, jedoch nicht in den Staat bürgerlich integriert, können DAS-Räume oder Teile ihrer Communitys auch als *transnationale Sozial- und Bildungsräume* verstanden werden (vgl. Pries 2008, Adick 2008a, Weiler 2021). DAS gelten auch deswegen als transnationale Bildungsorganisationen, weil sie trotz gewisser staatlicher Zuwendungen und Einflussnahmen letztlich immer privat betrieben werden. Die Schulen unterliegen je der lokal gültigen Rechtsprechung des Gastlandes. Sie sind landschaftlich, klimatisch, kulturell und sprachlich mit ihrem jeweiligen Standort verwachsen. Aufgrund ihrer weltweiten Verteilung arbeiten sie unter sehr heterogenen Bedingungen an dem gemeinsamen Ziel, deutsche Bildung im Ausland umzusetzen. Das Gastland hat als direkte Schulumgebung Einfluss auf Bildungsprozesse an DAS, denn »Bildung findet letztendlich immer konkret, lokal, kontextgebunden statt und kann daher nicht [...] auf Weltsystemebene vollzogen werden« (Seitz 2002, S. 327).

Lehrkräfte und die Schulvereine der DAS sind vielfältig miteinander vernetzt. Der Verband Deutscher Lehrkräfte im Ausland (VDLIA) und die Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Lehrer (AGAL) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) setzen sich für die Belange der Lehrkräfte im Auslandsschuldienst ein. Die Interessen der privaten Schulträger vertritt der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA).

Definition Deutsche Auslandsschule

Früheste Definitionen der DAS beruhten nach Jutzi (1977) allein auf Zielvorstellungen wie der Bewahrung einer kulturellen Eigenständigkeit im Ausland und der Abgrenzung von der Kultur des Gastlandes (vgl. Jutzi 1977, S. 21–22). Als erste amtliche, aber nach Jutzi (1977) unzureichende Bestimmung verweist er auf eine Definition des AA aus dem Jahr 1914, die besagt, dass DAS »in fremden Ländern bestehen und dem Schulwesen der fremden Staaten nicht eingefügt sind« (Boelitz und Schmidt 1928, zitiert nach Müller 1995, S. 4). Eine Definition von Wittig (1970) erachtet Jutzi (1977) schon als treffender. Nach dieser sind DAS allgemeinbildende, in einem fremden Sprach- und Kulturraum lokalisierte Privatschulen ausländischen Rechts, die von Schulvereinen oder anderen Schulträgern gegründet wurden. Die Schulen vermittelten Bildungsinhalte des deutschen und europäischen Kulturraumes. Vorwiegend deutsche Lehrkräfte unterrichteten in deutscher Sprache nach Lehrplänen der Bundesländer oder in Anlehnung an diese. Sie seien keine Regierungsschulen Deutschlands, werden aber vom Staat finanziell, materiell, personell und pädagogisch unter Berücksichtigung spezieller Eigenstrukturen gefördert (vgl. Wittig 1970, S. 44–45, zitiert nach Jutzi 1977, S. 21–22). Jutzi (1977) hält jedoch den Aspekt der Rechtsform für falsch, da seines Erachtens auch ausländische Regierungsschulen mit deutschem Unterricht DAS sein können. Er selbst definiert DAS als allgemeinbildende Schulen auf »fremdem, nicht deutschsprachigem Staatsgebiet, die deutsche Kulturwerte in einem besonderen Maß pflegen [...], und sei es nur über reinen Fremdsprachenunterricht hinausgehende Pflege der deutschen Sprache im Unterricht« (ebd., S. 22). Dazu verweist er auf eine Definition nach Keiper (1929), laut der eine DAS eine »Schule deutscher Kultur« ist, die mit der deutschen Sprache steht und fällt, welche ihr festes und oft einziges Bindeglied ist. Eine Förderung durch die BRD oder deutsche Staatsangehörige kommt laut Jutzi (1977) zwar als Charakteristikum in Frage, wird aber definitorisch ausgeschlossen, weil es als Merkmal nicht in der Schule liegt. Die ‚Pflege des Deutschen‘ bezeichnet er als alleiniges determinierendes Merkmal einer DAS. Keine DAS könne

es in der ehemaligen DDR, in der Schweiz oder in Österreich geben, weil es sich um deutschsprachige Staaten handle. Außerdem könnten Berufs- und Fachschulen keine DAS sein, weil sie nicht allgemeinbildend seien. Etwa mangle es Kulturinstituten wie dem Goethe-Institut an dem Merkmal der allgemeinbildenden pädagogischen Ausrichtung.

Eine von Jutzi (1977) abweichende Definition nimmt Werner (1988) vor. Nach dieser zählen zu DAS nach »gegenwärtiger, allgemein geltender Auffassung [...] nur die Schulen im Ausland, die unter den Zielen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland besondere amtliche Förderung genießen« (Werner 1988, S. 109). Nach dieser Auffassung kann keine »pädagogische Einheitlichkeit« (ebd.), sondern allenfalls eine zahlenmäßige Feststellung »der Institution ‚Deutsche Schule‘ und ihrer heutigen Verbreitungsräume« (ebd.) erfolgen. Auch Fischer (1994) stellt fest, dass keine einheitliche Definition für DAS vorliege. Ältere Definitionen seien überholt, weil veränderte Zielvorstellungen vorherrschten. So sei es früher um die Bewahrung kultureller Eigenständigkeit in Form einer »Abkapselung« und »Disqualifikation« (Fischer 1994, S. 552–559) der Kulturen der Gastländer gegangen. Ende des 20. Jahrhunderts zeichneten sich dagegen partnerschaftliche Beziehungen zwischen Deutschland und den Gastländern ab (vgl. ebd.). Fischer (1994) definiert: »Unter Auslandsschulen werden allgemein und übergreifend jene Einrichtungen erfaßt, die von zahlreichen Staaten außerhalb ihres Hoheitsgebiets unterhalten bzw. personell und finanziell unterstützt und gefördert werden« (Fischer 1994, S. 553).

Müller (1995) verweist auf ein Zeugnis der Peisert-Kommission aus dem Jahr 1971, das besagt, DAS seien mit der »Unterrichtung von deutschstämmigen Kindern in Sprache und kultureller Tradition der Elterngeneration« (Müller 1995, S. 3–6) beauftragt. Das Gutachten erwähne zudem ein »System der deutschen Auslandsschulen« (ebd.), was eine absichtsvolle Organisation des Schulnetzwerks voraussetze. Die Bezeichnung Auslandsschulwesen verdeutliche durch die »Verbindung des Substantivs Wesen

nach dem Muster Staatswesen, Gemeinwesen, Justizwesen, Schulwesen« einen »auf die Bestrebungen und Verhältnisse in einem durch gleichgerichtetes Wirken zusammengehaltenen menschlichen Lebensbereich« (Müller 1995, S. 3–6).

Die verschiedenen Überlegungen zu einer passenden Definition zeigen, dass mindestens in der Vergangenheit diverse und konträre Meinungen darüber vorherrschten, was eine DAS genau sei. Es wird erkennbar, dass die Definitionsversuche zwischen einer staatlichen und einer kulturellen Anbindung changieren. In dieser Untersuchung wird dafür plädiert, beide Anteile in eine Definition aufzunehmen. Entgegen Jutzis Darstellung (1977) erscheint das Merkmal der staatlichen Förderung, insbesondere der staatlichen Anerkennung, durchaus entscheidend für die Bestimmung einer DAS. Denn zwar mag eine Schule im Ausland sich ihrerseits zur ‚Pflege des Deutschen‘ verpflichten, es bedarf doch auch einer Instanz, die dies in der Umsetzung beaufsichtigt, prüft und anerkennt, um es sicherzustellen. Gleichzeitig ist es auch schlüssig, dass eine DAS unabhängig von einer formalen staatlichen Anerkennung in der Form und Beschaffenheit ihres pädagogischen Profils irgendwie typisch sein muss. Außerdem erscheint relevant, die Schulen neben ihrer individuellen Verfasstheit auch als Teile des Netzwerks Auslandsschulwesen zu verstehen, denn ebenso wie in einem staatlichen Regelschulwesen makroperspektivische Einflüsse auf Einzelschulen wirken, können auch im Auslandsschulwesen Steuerungen oder Entscheidungen bis in die pädagogische Praxis der Einzelschule wirksam werden. Ein zudem entscheidender Punkt ist das am 1. Januar 2014 in Kraft getretene ASchulG, das in sämtlichen bis hierher referierten Definitionen nicht berücksichtigt wurde, weil sie vor der Verabschiedung des Gesetzes verfasst wurden. Das ASchulG betrifft alle Schulen, denen der Status ‚Deutsche Auslandsschule‘ verliehen wird. In dem Gesetz heißt es: »Eine Deutsche Auslandsschule ist förderfähig, wenn sie 1. deutschsprachigen Unterricht anbietet und deutschsprachig geprägte Abschlüsse nach § 2 Absatz 2 vermittelt« (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 26.08.2013, S. 2). Dieses seit Verabschiedung des Gesetzes verbindliche Abzielen auf deutsche Schulabschlüsse

impliziert, dass deutsche Lehrpläne zugrunde gelegt werden, was beides verkörpert: eine staatliche Steuerung und eine pädagogische Orientierung. Die heutigen 135 anerkannten Deutschen Auslandsschulen (DAS) umfassen nach wie vor ein breites Kontinuum an Schulwirklichkeiten. Auf der Grundlage des ASchulG können sie jedoch gegenüber den älteren (oben referierten) Definitionen im Folgenden konkreter bestimmt werden.

Die derzeitigen 135 DAS sind deutschsprachige, allgemeinbildende Schulen mit Sitz im nicht deutschsprachigen Ausland⁶. Das Streben nach deutschen Schulabschlüssen ist rechtlich für alle DAS im ASchulG verankert. Dies impliziert eine curriculare Orientierung der DAS an einem der 16 deutschen Lehrpläne eines Bundeslandes. Faktisch werden vorrangig die Lehrpläne der Länder Thüringen und Baden-Württemberg verwendet (vgl. KMK 2010a, S. 2, Kiper 2013, S. 261). DAS werden privat, von gemeinnützigen Schulvereinen getragen, die aufgrund ihres Standorts unter dem jeweiligen ausländischen Recht agieren. Administrativ, pädagogisch und finanziell werden die DAS von der ZfA in Abstimmung mit dem AA und der KMK betreut. Verbeamtete oder staatlich angestellte Lehrkräfte aus Deutschland werden über die ZfA an die Schulen vermittelt, eigens vorbereitet und während der Dienstzeit im Ausland fortgebildet. Auch privat durch die Schulvereine angeworbene Lehrkräfte unterrichten an DAS. Deutsche und internationale Schüler:innen, insbesondere der jeweiligen Gastländer, besuchen die Schulen (vgl. Adick 2017, S. 353). DAS gehören nicht dem allgemeinbildenden Schulwesen der BRD an, sondern sind Teil des deutschen Auslandsschulwesens. Zudem sind sie je Teil des Bildungswesens ihres Gastlands, in dessen Schulwesen eine DAS eine internationale Schule darstellt (vgl. Mersch und Kühn 2014; Weltverband Deutscher

⁶ Hierunter fällt auch die französischsprachige Schweiz.

Auslandsschulen 2018; Fischer 1994; Wittig 1988). Alle DAS sind Stadtschulen; oft sind es Schulen der Hauptstädte der jeweiligen Gastländer.⁷

Je weiter der Blick in die Geschichte zurückreicht, desto weniger mag diese (oder überhaupt eine detailreiche) einheitliche Definition für DAS zutreffen und doch geht es im Kern um einen Typ der deutschen Schulen im Ausland. Perspektivisch geht es in dieser Arbeit um die pädagogische Arbeit der aktuellen die Merkmale der Definition erfüllenden 135 anerkannten DAS. Auf der Suche nach empirischen Zugängen werden jedoch auch pädagogische Überlegungen zu DAS relevant, die bis in das Jahr 1885 zurückgehen. Es lässt sich bezogen auf das gesamte Auslandsschulwesen nicht rekonstruieren, wann welche DAS der heutigen Definition inwiefern entsprachen. Während die Bezeichnung ‚deutsche Auslandsschule‘ bereits für Schulen seit Anbeginn der Gründungen verwendet wird, wird von ‚Deutschen Auslandsschulen‘ erst geschrieben, seitdem es sich bei der Bezeichnung um einen Eigennamen im Sinne eines Etiketts handelt, der die Großschreibung von Deutsch begründet. Dieser Wandel trat nicht exakt mit dem Datum der Verabschiedung des ASchulG ein, sondern allmählich. In den meisten Fällen existierten die DAS bereits vor Verabschiedung des Gesetzes und trugen entscheidende Merkmale schon in sich. Wenn es darum geht, alle deutschen Auslandsschulen historisch über verschiedene Epochen hinweg und geografisch in zunehmender Verbreitung über den gesamten Globus (tendenziell) als einen Schultyp zu begreifen, bedarf es einer ‚Minimaldefinition‘, die sämtliche DAS umfasst. Sie lautet für diese Arbeit:

⁷ Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/DAS/Weltkarte/weltkarte_node.html, zuletzt abgerufen 24.05.2024.

Eine Deutsche Auslandsschule (DAS)⁸ ist eine im nicht deutschen Sprach- und Kulturraum verortete allgemeinbildende Schule, die sich als deutsch deklariert.⁹ Sie wird im Gastland privat getragen und ist (soweit im Kontext ihrer Epoche erreichbar) in Deutschland staatlich anerkannt.

Abbildung 2: Definition Deutsche Auslandsschule

Dieser Definition einer DAS kann entnommen werden, dass die Schulen klassischerweise von 2 paradoxen Gleichzeitigkeiten bedingt werden. Es sind dies die Gleichzeitigkeit von *deutsch* und *nicht deutsch* bzgl. der ‚Identität‘ der Schule und ihres Standorts und die Gleichzeitigkeit von *privat* und *staatlich* in Trägerschaft und behördlicher Steuerung sowie Anbindung an das deutsche Schulwesen.

Handelt es sich bei DAS um einen eigenen Schultyp? – Einen Hinweis liefert Hornberg (2010), die eine Typologie von 4 verschiedenen internationalen Schulmodellen aufstellt, nach welcher diese »in doppelter Hinsicht von anderen, ‚herkömmlichen‘ Schulen unterschieden werden« (Hornberg 2010, S. 81). Es werden zum einen Schulen *mit internationalem Profil* und zum anderen internationale *Schultypen* unterschieden, welche verschiedene »institutionelle Artikulationen« (ebd., S. 82) aufweisen. Internationale *Schultypen* sind »genuin internationale Bildungseinrichtungen« (ebd., S. 81), wie internationale Schulen (vgl. o.). Wie oben mit Hornberg (2010) gezeigt wurde, lassen sich DAS nicht zu 100% dem Schultyp internationale Schule zuordnen, jedoch entsprechen DAS noch weniger Schulen mit internationalem Schulprofil, d. h. »Bildungseinrichtungen, die additiv zu ihrem staatlichen Bildungsauftrag ein

⁸ Zu einer guten Lesbarkeit werden von hier an alle Schulen, die der Definition in Abbildung 2 entsprechen, im Sinne eines Eigennamens (Deutsche Auslandsschulen) großgeschrieben.

⁹ Es wird bewusst *sich als deutsch deklariert* verwendet, anstatt etwa *deutschsprachig*, mit dem Grund, dass es denkbar ist, dass eine DAS nicht unbedingt deutschsprachig betrieben wird und sich trotzdem einem deutschen Bildungsauftrag verpflichtet sieht und mithin auch staatlich anerkannt wird/wurde/würde (vgl. auch Löffler 1957).

internationales Profil entwickelt haben« (Hornberg 2010, S. 81). – DAS stellen gewissermaßen das Gegenteil dessen dar, man könnte sich ihnen wohl besser annähern als ‚internationale Schulen mit nationalem Profil‘. Das macht sie zu einem eigenen Typ einer deutsch-internationalen Schule. Adick (2014) bezeichnet den spezifischen Raum auch als »als grenzüberschreitend operierendes Bildungswesen besonderer Art« (Adick, 2014, S. 120). DAS sind qua Standort als Privatschulen Teil des Schulwesens ihrer jeweiligen Gastländer. Aufgrund ihrer Deklaration als deutsche Schulen außerhalb der BRD sind sie internationalen Schulen ähnlich, aber nicht gleich (vgl. o.). Sicherlich bedarf die genaue Zuordnung zu dem richtigen Schulmodell einer gesonderten Betrachtung (vgl. Forschungsbedarf in Kap. 5.5). In dieser Arbeit wird postuliert, dass das Schulmodell DAS der institutionellen Artikulation eines *Schultyps* entspricht. Es wird daher hier von einem *Schultyp DAS* ausgegangen.

Typologisierungen Deutscher Auslandsschulen

Versuche, Typen innerhalb der DAS auszumachen, wurden bereits im Deutschen Kaiserreich dokumentiert. Werner (1982) verweist unter der Überschrift *Schultypen* auf einen Typ namens *Volkstumsschulen*, auf ab Beginn des 20. Jahrhunderts geschaffene *Werbe-/Propagandaschulen* und von 1907 bis 1912 bestehende *deutsche Realschulen* in Nah- und Fernost. Werners (1982) Typennennungen sind zwar keine systematische Darstellung voneinander abgrenzbarer Typen, allerdings zeigen sie auf, dass es verschiedene Ansätze geben kann, DAS zu gruppieren. Das folgende Zitat zeigt, dass anhand von pädagogischen Idealen der Schulen (anstatt etwa organisatorischer, rechtlicher oder verwaltungstechnischer) in dem Spektrum von deutsch-kultureller Rückbindung bis interkulturelle Öffnung vorgenommen unterschieden wurde.

»Die ‚Volkstumsschule‘ dient der Bewahrung deutscher Sprache, Sitte und des Volkstums bei den Auswanderern und ihren Nachfahren, sie versucht, die Verbindungen zur deutschen Sprache und Kulturgemeinschaft in Mitteleuropa zu bewahren und zu festigen, wobei sie vor dem steten Problem der Ausgewogenheit mit der Lebenswirklichkeit in der neuen Heimat steht« (Werner 1982, S. 14–15).

Ein anderes Verfahren der Typologisierung nutzt Jutzi (1977). Er unterschied die DAS-Typen: *Expertenschulen* (Botschafts-/Diplomatenschulen), *Volkstumsschulen* (Kolonie-Nachfolger-Schulen/Siedlerschulen/Sprachgruppenschulen), *Regierungs-/Privatschulen mit deutschem Unterricht*, *Begegnungsschulen* und *Sonnabendschulen*. Der Unterricht an Expertenschulen sei explizit für Kinder deutscher Eltern. Die Schulgründungen der Volkstumsschulen gingen auf deutschstämmige Auswanderer aus eigener Initiative zurück; es sei die Hauptgruppe der DAS vor dem Ersten Weltkrieg gewesen. Das Ziel sei, in dem fremden Kulturkreis nicht aufzugehen. Regierungs-/Privatschulen mit deutschem Unterricht seien dagegen öffentliche oder private Schulen des Gastlands, an denen einheimische Kinder in deutscher Sprache unterrichtet werden, teilweise aber nur in einem Fremdsprachenunterricht, in dem auch eine Vermittlung deutscher Kulturwerte erfolgte. Begegnungsschulen seien nach Jutzi (1977) gleichermaßen für deutsche und fremdsprachige Kinder konzipiert. Es erfolgten parallel deutsche und fremdsprachige Unterrichtsprogramme. Sonnabendschulen böten einen Samstagsunterricht, zu dem vormals nur deutsche Kinder, zur Zeit Jutzis auch oft Kinder aus den Gastländern erschienen (vgl. Jutzi 1977, S. 29–47).

Wittig (1988) stellt klar: »Die Haupttypen der deutschen Auslandsschule können konkret nur nach eingehender empirischer Feldforschung definiert werden« (Wittig 1988, S. 94). Der Auftakt für eine solche Erhebung würde, nach Wittig (1988), in empirischen Schulbestandsaufnahmen bestehen, derer seinerzeit 2 in Kopenhagen und Rotterdam angelaufen waren. Jedoch wurden solche flächendeckenden, synchronen Studien, die es erlauben würden, von einer empirisch fundierten Typologie der DAS auszugehen, nicht weitergeführt. Es existiert bis dato keine wissenschaftlich fundierte Typologie der DAS. Trotzdem ist es in aktueller (wissenschaftlicher) Literatur geläufig geworden, von 4 DAS-Typen auszugehen, die auf politisch definierte organisatorisch-konzeptionelle Verschiedenheiten verweisen. Diese 4 DAS-Typen stehen ursprünglich mit dem *Rahmenplan* in Zusammenhang, den das Bundeskabinett 1978 verabschiedete (vgl. o., Deutscher Bundestag - 8. Wahlperiode Unterrichtung durch die Bundesregierung

(19.09.78])). In diesem werden unter den DAS »*Begegnungsschulen, Europäische Schulen und Expertenschulen (künftig: Deutschsprachige Auslandsschulen)*« (ebd.) voneinander unterschieden. *Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, Sprachgruppenschulen und Sprachkurse an Schulen* werden außerdem unter »*Weitere Maßnahmen der auswärtigen Kulturpolitik*« (ebd.) beschrieben.

Da sich die genauen Bezeichnungen und Festlegungen der Typen seither etwas geändert haben, werden hier die weithin bekannten 4 Typenfestlegungen von Mersch und Kühn (2014, S. 132) gelistet. Es sind:

- *Deutschsprachige Auslandsschulen*
- *Integrierte Begegnungsschulen*
- *Gegliederte Begegnungsschulen*
- *Landessprachliche Schulen mit vermehrtem Deutschunterricht*

Die Typen unterscheiden sich, nach Angabe von Mersch und Kühn (2014), auch in ihren pädagogischen Zielsetzungen (bspw. hinsichtlich eines additiven Anbietens weiterer nationaler Abschlüsse oder des International Baccalaureate) und hinsichtlich ihrer »inhaltslich-curricularen Zielsetzung« (Mersch und Kühn 2014, S. 132). Nach Wittig (1988) werden die 4 DAS-Typen aus pädagogischen und kulturpolitischen Bestimmungen sowie deren Zwischenformen abgeleitet. Er bezweifelt ihren Aussagewert, räumt jedoch ein, dass die Typen mit Blick auf die Pädagogik an DAS ein »erster Anfang in forschungsmethodischer Hinsicht sind« (Wittig 1988, S. 94).

Die 4 Typen gelten auch in einer Publikation des Weltverbands der Deutschen Auslandsschulen (WDA) als gesetzt. Nach Daten, die im Jahr 2018 seitens des Vereins veröffentlicht wurden (vgl. Weltverband Deutscher Auslandsschulen 2018, S. 12), sind in etwa:

- 36 % der DAS dem Typ *Deutschsprachige Auslandsschulen* (51 DAS),¹⁰
- 47 % den Typen *Integrierte* (44 DAS) und *Gegliederte* (22 DAS) *Begegnungsschulen* und
- 16 % dem Typ *Landessprachliche Schulen mit verstärktem Deutschunterricht* (24 DAS) zuzuordnen.

Als Sonderform werden 2 rein *berufsbildende Schulen* von dem WDA benannt, die einen sehr geringen Anteil von etwa 1 % ausmachen. Es zeige sich, dass der Großteil der DAS mit 47 % einen »Begegnungscharakter« (vgl. Weltverband Deutscher Auslandsschulen 2018, S. 12) habe.

Es ist fraglich, inwiefern die aktuell gebräuchlichen Typenzuordnungen einer empirischen Prüfung standhalten würden. Zudem ist offen, wie sinnvoll die vorherrschende hypothetische Typisierung ist, denn andere Typisierungen wären denkbar (bezogen auf Weltregionen, Schulgrößen, geschichtliche Zusammenhänge, z. B. Gründungsmotive etc.) und möglicherweise sinnvoll, je nachdem unter welchen Aspekten man auf die Schulen schaut. Hinsichtlich der hier gestellten Forschungsfrage ist interessant und bemerkenswert, dass verschiedene recherchierte Versuche der Typologisierung in der Regel (auch) pädagogisch-konzeptionell verortet sind, und zwar zumeist entlang einer Achse von ‚kulturelle Rückbindung an Deutschland‘ nach ‚interkulturelle Öffnung‘. Bei den o. g. vorherrschenden 4 Schultypen wird dies auch in den Typenbezeichnungen deutlich. *Deutschsprachig* steht für eine enge Rückbindung an Deutschland, während *Begegnung* eine interkulturelle Offenheit verkörpern soll und *landessprachlich* eine verstärkte Anbindung an das Gastland meint.

¹⁰ Schulanzahlen im Klammern nach Mersch und Kühn 2014, S. 132–133, bei einer Gesamtzahl von 141 DAS im Jahr 2014.

2 Die Deutschen Auslandsschulen als (pädagogischer) Forschungsgegenstand

Trotz ihrer teils bereits Jahrhunderte andauernden Existenz und ihrer festen staatlichen Anbindung an die BRD (vgl. Kap. 1), wurden und werden DAS in deutschen Schultheorien kaum beachtet (vgl. Wittig 1988, S. 93). Kiper (2015) erneuerte diese Feststellung nach einer eingehenden Beschäftigung mit dem Auslandsschulwesen. In zahlreichen Darstellungen des Schulwesens oder in Handbüchern zur Theorie der Schule werde das Auslandsschulwesen nicht thematisiert (vgl. Kiper 2015b, mit Verweis auf Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik, Sacher 2009; Hellekamps, Plöger, Wittenbruch 2011). In der Literaturrecherche zu dieser Dissertation konnte festgestellt werden, dass DAS in Schultheorien, außer bei Kiper (2013, S. 261–265), nicht auftauchen (vgl. Kiper 2015, Blömeke und Herzig 2009, Wiater 2012, Lang-Wojtasik 2009, Fend 2006). Bemerkenswert ist, Kiper (2013) betrachtet DAS nicht als Teil des Schulsystems der BRD bzw. als Teil eines dem deutschen Schulsystems zugehörigen Auslandsschulwesens, sondern exklusiv unter der Kapitelüberschrift *Schule in der Weltgesellschaft* (vgl. Kiper 2013, S. 254–268).

Nach Adick (2014) passt das Thema DAS nirgends recht in die Wissenschaftslandschaft. Nicht nur in der Erziehungswissenschaft, auch in anderen denkbaren Bezugswissenschaften seien DAS randständig positioniert und es reiche an keiner Stelle recht aus, eine »eigens auf sie zugeschnittene Subdisziplin [zu] generieren« (Adick 2014, S. 114). – Warum tauchen die DAS in theoretischen Betrachtungen zu Schule und Wissenschaft allgemein bis dato so selten oder nur marginal auf? Ein Grund ist die vergleichsweise geringe Größe des Auslandsschulwesens (vgl. Adick 2014, S. 113). DAS entsprechen nominal mit aktuell 135 Schulen im Vergleich zu insgesamt 32.332

allgemeinbildenden Schulen innerhalb der BRD¹¹ gerade einmal circa 0,4 % des deutschen Regelschulwesens.¹² Ein weiterer Grund ist, dass der Wirklichkeitsbereich ein mit allzu eigensinnigen Umständen und einer ausgeprägten Heterogenität umgehender Raum ist. Werner (1982) befindet, DAS bedeuten: »Schulwirklichkeiten jenseits unserer Grenzen mit einer verwirrenden Fülle von institutionellen Erscheinungsformen, Bezeichnungen, pädagogischen Selbst- und Fremdeinschätzungen, behördlichen Beziehungen der Schulen am Ort, in der Region, die den Regierungsstellen des Gast- bzw. Sitzlandes und zur Bundesrepublik Deutschland, dem Bund und den Ländern« (Werner 1982, S. 21). Ein Wissen um die Schulrealität einer einzelnen DAS kann von der einer anderen stark abweichen, denn jede DAS stellt eine eigene, und zwar aufgrund ihres Sitzes im Ausland weit über das übliche Maß an Heterogenität im innerdeutschen Schulwesen hinausgehende Handlungseinheit dar. Schneider (1969) bezeichnet die Auslandsschulen daher je als »suis generis« (Schneider 1969, S. 114). Die Schulen unterliegen unterschiedlichen historischen, soziokulturellen, regionalen und personellen Faktoren. Sie stehen in den meisten Fällen separiert in einer Region, einer Stadt, oft sogar als einzige DAS in einem Land oder gar in einer kontinentalen Großregion (z. B. Indischer Subkontinent, Westafrika, vgl. Abbildung 1).

Für die schultheoretische Leerstelle des Weiteren verantwortlich erscheint die dem Grunde nach paradoxe Gleichzeitigkeit von expliziter Nationalität und faktischer Exterritorialität der DAS. »Wenn wir heute von Schule sprechen, dann haben wir in der Regel eine gesellschaftliche Einrichtung im Blick, die sich ideengeschichtlich mit der

¹¹ Im Schuljahr 2019/2020: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/>, zuletzt abgerufen 29.07.2024.

¹² In der Vergangenheit haben die DAS jedoch wesentlich größere Vergleichswerte mit dem deutschen Schulwesen gezeigt. Diverse Quellen gehen von bis zu 5.000 deutschen Auslandsschulen zur Weimarer Zeit aus (vgl. Werner 1982, S. 9; Mitterer 1955, S. 10). Mitterer (1957) macht im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen darauf aufmerksam, dass vor dem Zweiten Weltkrieg »ungefähr 30 Millionen Deutsche, das war etwa die Hälfte der reichsdeutschen Bevölkerung, jenseits der Grenzen des Reiches« (Mitterer 1957, S. 3) lebten und der »Lebensnerv dieses Deutschtums draußen« die »Schule« gewesen sei (ebd.).

Durchsetzung des Nationalstaates als einem weltweit akzeptierten und verbreiteten Gesellschaftsmodell seit dem Ende des 18. Jahrhunderts etabliert« (Adick 1992; Meyer, Kamens & Benavot 1992, zitiert nach Lang-Wojtasik 2009, S. 33–41). – Schultheorien beschäftigen sich vornehmlich mit dem nationalstaatlich organisierten Regelschulwesen von innen betrachtet. Bisher vorliegende Schultheorien sind überwiegend in einem nationalen Denkrahmen verortet (vgl. Kiper 2013, S. 266), welcher ausschließlich Schulen im Inland voll umfasst.

Wie auch in Schultheorien, wird in einem Großteil der Fachliteratur zu (Schul-)Pädagogik die potenziell eigene pädagogische Praxis der DAS außen vor gelassen. Kiper (2015b) findet in der Recherche pädagogischer Lexika allein für die Gegenwart des Jahrs 1930 pädagogische Ansätze in Form von Ausführungen zum *Auslandsdeutschtum* bei Schreiber (1930) und zum *Auslandsdeutschen Schulwesen* bei Größer (1930). In beiden Beiträgen werden, nach Kiper (2015b), politische Zielsetzungen und die organisatorischen Strukturen des Auslandsschulwesens beleuchtet, also nicht die pädagogische Praxis. In einer Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, herausgegeben von Dieter Lenzen (1984/1995), findet sie im fünften Band einen Beitrag zu DAS von Hamm-Brücher, der ebenfalls organisationsstrukturell ansetzt (vgl. Kiper 2015b, S. 6). Die Erziehungswissenschaft sollte nach Kiper (2015b) jedoch nicht dabei stehen bleiben, allein die politischen und organisatorischen Strukturen nachzuzeichnen, sondern eine »eigenständige erziehungswissenschaftliche Forschung« (ebd.) anbahnen. Was in der Recherche zu dieser Studie an Forschungsarbeiten gefunden werden konnte, wird im folgenden Kapitel 2.1 dargestellt. Dass und worin die pädagogische Forschungslücke besteht, zeigt das Kapitel 2.2 auf.

2.1 Forschungsstand

Zur Erschließung des Forschungsstands zu pädagogischen Fragestellungen im Feld der DAS wurde Literatur des Gemeinsamen Bibliotheksverbund (GBV), speziell des Kooperativen Bibliotheksverbunds Berlin-Brandenburg (KOBV), recherchiert. Neuere Studien konnten online über das Bibliotheksportal Primo der Freien Universität Berlin abgerufen und heruntergeladen werden. In dieser eigenen Recherche konnte kein Forschungszweig der DAS im Themenfeld Pädagogik gefunden werden. Erst eine vertiefende Recherche von antiquarischer Literatur, vorrangig aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik, brachte einen bestimmbaren Diskurs im Feld der Pädagogik an DAS zutage, welcher in aktuellen Veröffentlichungen kaum noch referiert wird. Die Texte konnten, ausschließlich vor Ort, teilweise in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) und teilweise der Staatsbibliothek zu Berlin (Stabi), eingesehen werden. In recherchierten Publikationen konnten Ansätze, den pädagogischen Raum an DAS geisteswissenschaftlich zu erschließen, identifiziert werden. Die Aufsätze werden im Rahmen des nun folgenden Forschungsstands nur kurz skizziert. Sie dienen zentral als empirischer Zugang zur Klärung der Forschungsfrage und werden mithin in Kapitel 4 detailliert bearbeitet.

Die Recherche aktueller Literatur im Forschungsfeld DAS ergab gehäuft Veröffentlichungen, die entweder ganzheitliche historische Betrachtungen der Strukturen des Auslandsschulwesens oder in gegenwärtiger Perspektive einzelne Schulen oder Regionen betreffen. Gerade historische Studien fokussieren die Organisation und Steuerung und verstehen die DAS schwerpunktmäßig als außenpolitische Mittlerorganisationen. Fokussierte pädagogische Fragen werden im Feld der DAS seltener und zu meist in Form von Fallstudien bearbeitet. Nur wenige Forschungen blicken ganzheitlich pädagogisch auf DAS als einen eigenen Schultyp. Ein genereller pädagogischer Blick auf DAS fehlt daher in der aktuellen Literatur, wenngleich gerade dies von vielen

Autor:innen als Forschungsdesiderat ausgewiesen wird, wie in Kapitel 2.2 gezeigt wird.

In einem ersten Schritt werden im Folgenden kurz ältere Forschungsansätze aufgegriffen, die pädagogische Fragen an DAS geisteswissenschaftlich bearbeiten (a).¹³ Unter b) werden historisch orientierte Forschungsarbeiten gelistet. Unter c) werden aktuelle Forschungen referiert, die DAS als Einzelschulen in einer bestimmten Region in den Blick nehmen (Fallstudien). Für die hier anvisierte Studie sind wissenschaftliche Forschungen insbesondere dann von Interesse, wenn sie DAS als einen eigenen Schultyp begreifen oder Wirkungszusammenhänge des Auslandsschulwesens analysieren, anstatt eine Einzelschule oder eine bestimmte Region in den Blick zu nehmen. Hierzu zählen die Forschungsansätze und synchronen Vollerhebungen unter d). Unter e) wird ein isoliert vorliegendes Konzept zu einer ‚Pädagogik der Auslandsschule‘ von Wittig (1988) wegen der hohen Bedeutsamkeit für diese Arbeit exklusiv und detailliert vorgestellt.

a) Geisteswissenschaftliche Zugänge zu pädagogischen Fragestellungen an Deutschen Auslandsschulen

In einem Zeitraum ab 1885 bis vor der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft Ende der 1960er-Jahre ergab die Literaturrecherche Texte, die sich gezielt pädagogischen Fragestellungen an DAS nähern. Diverse Essays wurden in Monografien, Sammelwerken und in den Zeitschriften *Die deutsche Schule im Auslande* (1901 bis 1938) und *Deutsche Lehrer im Ausland* (ab 1954) publiziert. Die Verfassenden der Texte waren in der Regel pädagogische Professionelle des Auslandsschulwesens, die teilweise zudem in der Wissenschaft beschäftigt waren und/oder im Laufe ihres Lebens politische Ämter bekleideten (vgl. Tabelle 2, S. 112). Die Texte entspringen der

¹³ Diese Texte werden ausführlich in den Kapitel 4 und 5 als empirischer Zugang behandelt.

erziehungswissenschaftlichen Ära der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie sind nicht empirisch belegt und erscheinen daher aus heutiger Perspektive nicht hinreichend fundiert. Sie werden daher wissenschaftlich heute nicht mehr in den pädagogischen Diskurs um DAS aufgenommen (vgl. Kap. 2.2). In der vorliegenden Dissertation werden die genannten Texte als theoretisch-schöpferische Zugänge von Pädagog:innen zum Terrain der PdDAS gedeutet (vgl. Kap. 3.4.1). Auch um eine unnötige inhaltliche Dopplung zu vermeiden, werden die Ansätze daher hier im Abschnitt Forschungsstand nicht inhaltlich besprochen. Es erscheint jedoch relevant, darauf hinzuweisen, dass Forschungsansätze im Feld der Pädagogik an DAS, entgegen einer vorherrschenden Diagnose des völligen Forschungsdesiderats (vgl. Kap. 2.2), durchaus vorliegen. Eine Vielzahl an weiteren in den beiden Zeitschriften publizierten Essays adressiert detaillierte pädagogische Fragen an DAS (wie etwa zu einzelnen Schulfächern an DAS oder zu spezifischen Aufgabenbereichen von Lehrkräften). Es handelt sich um Fachaufsätze, vorrangig aus dem Publikationszeitraum der Zeitschrift *Die deutsche Schule im Auslande* von 1901 bis 1938. Die Fülle an Texten lässt diese im Rahmen eines zeitgemäßen hermeneutischen Forschungsparadigmas wie einen vorliegenden, wenn auch veralteten, elaborierten Forschungszweig erscheinen, der daher auch hier, unter dem Forschungsstand aufgeführt wird.

b) Deutsche Auslandsschulen im historischen Kontext

Verschiedene Publikationen beleuchten die Geschichte einzelner DAS oder Regionen des Auslandsschulwesens unter verschiedenen historischen Aspekten.

Grundströme und Weichenstellungen des Auslandsschulwesens, auch in ihren die Pädagogik betreffenden historischen Zusammenhängen (vgl. Kap. 1), lassen sich anhand von Lammers (1884), Müller (1885), Schmidt und Boelitz (1927), Schmidt (1956), Abelein (1968), Reimers (1969), Jutzi (1977), Lepiorz (1979), Werner (1982), Fischer (1994) und Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2008)

rekonstruieren. Ausführlich hat Waibel (2010) das Auslandsschulwesen der NS-Zeit untersucht. Weitere Entwicklungen im Auslandsschulwesen stellen Reimers (1969), Onnen (1969) und Stoldt (2013) differenziert dar. Die historisch gewachsene Rolle der DAS in der AKBP findet bei Müllendorff (1888), Rohrbach (1927), Abelein (1968), Wagner (1969), Froese (1969), Wagner (1981), Werner (1982), Kiper (2015a), Herzner (2019) und König (2022) Beachtung. Was aus den gelisteten Studien für diese Arbeit Relevanz hat, wurde in Kapitel 1 eingebunden.

c) Fallstudien

Fallstudien zu DAS beschäftigen sich mit kultureller Begegnung, Spracherwerb, Aneignungspraktiken von Global Citizenship und transnationalen Bildungsräumen im Kontext von Auslandsschulen.

In der in Italien erhobenen Studie von Hug (1994) mit 207 Befragten wurde untersucht, ob sich die AKBP-Ziele in den konkreten Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler:innen widerspiegeln. Die Begegnung zweier Kulturen wurde in dem Zusammentreffen von Schüler:innen festgemacht. Dieses verstehen die Forscher:innen als interkulturellen Kontakt. Das Ausmaß an harmonischen Beziehungen und Freundschaften untereinander bestätige eine konstruktive interkulturelle Begegnungskultur. Die geknüpften Kontakte ermöglichten, dass sich die deutschen Schüler:innen in ihrem Sprachverhalten und in ihrem Zugehörigkeitsgefühl auch der Sprache des Gastlandes zuwenden. Freundschaftliche Begegnungen sind nach Hug (1994) aufgrund einer mangelnden Sprachkompetenz zwar zunächst gehemmt, auf Dauer führt das Aufeinandertreffen jedoch zu einer Auseinandersetzung mit der Sprache der lokalen Bevölkerung. Die möglichen Auswirkungen auf die Einstellungen und auf das Verhalten im internationalen Raum werden in die Theorie der sozialen Identität und die Theorie der sozialen Attribution eingeordnet. Hug (1994) interpretiert, dass die DAS-Kinder und -Jugendlichen interkulturell gebildet sind. Als Frage bleibt offen, welche

pädagogischen Praktiken mit den gefundenen Entwicklungsprozessen der Kinder und Jugendlichen einhergehen. Führt das Aufeinandertreffen ‚von sich aus‘ zu interkultureller Kompetenz oder werden die Entwicklungen zielführend pädagogisch begleitet?

Aus einer kritischen Perspektive problematisiert Paulus (2011) die Begegnungskultur an DAS. Es werden Befunde aus einem systemtheoretischen Zugang dargestellt, welche auf der Untersuchung einer deutschen Begegnungsschule im postkolonialen Ausland basieren. Diesem zufolge werden Erwartungen der Beteiligten bezüglich des Emblems der ‚Begegnung‘ nicht erfüllt, sondern die Situation erscheint problematisch. Zurückgeführt wird der Umstand auf einen Mangel an lokaler Sprachkompetenz auf der deutschen Seite des Kollegiums. Aus diesem wird ein Fortbestehen des kolonialen Stils der Auslandsschule interpretiert und die Hypothese aufgestellt, dass die deutsche Außenpolitik von diesem Umstand profitiere. Unklar bleibt, inwiefern das herausgearbeitete Fortbestehen des kolonialen Stils auch auf pädagogische Prozesse abfärben könnte. Sollten sich koloniale Muster auch im Unterricht wiederfinden?

Cornelißen (2016) ging in einer gleichnamigen Forschungsarbeit der Frage: *Geschichte an deutschen Auslandsschulen unterrichten – was ist anders?* nach. Die Analyse erfolgte am Fallbeispiel Rom und befasst sich konkret damit, welchen Herausforderungen aus Deutschland entsandte Lehrkräfte im Geschichtsunterricht an DAS begegnen und welche Rolle der Didaktik des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) bei der Vorbereitung dieser Lehrkräfte zukommt. Die besondere Herausforderung der Lehrkräfte besteht demnach darin, ihre Sachfächer als DFU zu unterrichten, weil bei einem Großteil der Lernenden Deutsch nicht die Erstsprache ist. Deutsche Lehrkräfte wurden für diese Aufgabe nicht ausreichend ausgebildet und viele gehen unwissend an die Aufgabe, Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache zu unterrichten. Dies führt oftmals zu einem »Praxischock« (Cornelißen 2016, S. 307). An den DAS mit bikulturellem Schulziel konkurriert der DFU aus Sicht der Schüler:innen zudem mit dem nationalen Geschichtsunterricht des Gastlands. Aus Lehrkräftesicht können daraus eine

spannende Herausforderung, aber auch Differenzen hinsichtlich einer Auswahl an relevanten Inhalten entstehen, so Cornelißen (2016). Die Erkenntnisse zum Fach Geschichte lassen sich möglicherweise auf diverse Unterrichtsfächer an DAS übertragen, allerdings fehlen dazu jegliche Erhebungen.

Die quantitative Studie von Sander und Admiraal (2016) vergleicht die Unterschiede im Umfang des deutschen Ausdrucks- und Rezeptionsvokabulars zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler:innen an DAS im Alter zwischen 5 und 11 Jahren. Sie liefern damit eine erste Studie über das bereits tiefer erforschte Feld Mehrsprachigkeit, die sich konkret mit dem Aufwachsen an DAS beschäftigt. 65 mehrsprachige Schüler:innen mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund wurden an der DAS in Den Haag (Niederlande) rekrutiert und mit einer Gruppe von 880 einsprachigen Schüler:innen an einer deutschen Regelschule verglichen. Um den Wortschatzumfang der Kinder zu testen, wurde ein Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige durchgeführt. Die Studie ergab teilweise deutlich niedrigere Ergebnisse im Ausdrucksvokabular bei den mehrsprachigen Schüler:innen, wie von den Forschern aufgrund von früheren Studien bereits vermutet wurde. In solchen stand der Unterschied zwischen Populationen mehrsprachiger und einsprachiger Sprecher:innen einer bestimmten Sprache zur Untersuchung. In der Testung des rezeptiven Wortschatzes unterschieden sich die Ergebnisse der mehrsprachigen und einsprachigen Schüler:innen nicht signifikant. Auch dieses Ergebnis stimmt mit vergleichbaren Forschungen zu Mehrsprachigkeit überein.

Das Forschungsprojekt *globalDAS* der Gruppe Szakács-Behling, Bock, Keßler, Macgilchrist und Spielhaus (2020) untersucht die pädagogische Praxis an DAS als eine Variante von Aneignungspraktiken von *Global Citizenship*. Das Forschungsinteresse des *globalDAS*-Projekts bezieht sich auf den Einsatz von gedruckten und digitalen Bildungsmedien im Unterricht, um das vermittelte Wissen über die Welt zu untersuchen. *Global Citizenship Education* (GCE) wird in internationaler Perspektive auf deutsche

Lehrpläne, Schulbücher und weitere schulischen Bildungsmedien betrachtet. In je dreiwöchigen Aufenthalten an 6 DAS (in Ostasien, Afrika, Nordamerika, Südamerika, Europa und im Nahen Osten) wurden Unterrichtsbeobachtung, Interviews mit Lehrkräften und weiteren Mitarbeitenden, Fokusgruppen mit Schüler:innen und Dokumentenanalyse/Medienanalyse (Schulbücher, Lehrpläne, bildungspolitische Dokumente, Bildungsmedien) durchgeführt. Schüler:innen wurden individuell und/oder kollektiv hinsichtlich ihres Engagements für soziale Projekte befragt. An allen 6 Standorten konnten Aneignungspraktiken von GCE erfasst werden. Das Verständnis der Schüler:innen und Lehrkräfte für Identität, Diversität und religiöse/kulturelle Werte wurde mit der spezifischen Situation der DAS in Verbindung gebracht. Die Forschenden beobachteten dabei unterschiedliche Unterrichtsbausteine, wie ein „Human-Rights-Modul“ (Dublin), „Global-Classroom-Greenschool-Projekt“ (Silicon Valley, USA) und ein „Model United Nations“ (Seoul). Mit dem Forschungsprojekt *globalDAS* blickt die Forschergruppe auf die DAS schwerpunktmäßig als internationale Schulen. Was nicht erfolgt, ist eine Gegenüberstellung mit möglicherweise gleichzeitig stattfindenden nationalen Bildungsaspirationen, sowohl hinsichtlich des Gastlands als auch des deutschen Bildungswesens.

Weiler (2021) befasst sich mit Transnationalisierung von Bildung, speziell an DAS. Die Analyse des Gegenstands erfolgte anhand des Fallbeispiels einiger DAS in Mexiko. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der potenziellen Nachweisbarkeit eines *transnationalen Bildungsraums*. Die untersuchten DAS in Mexiko zeichnen sich durch ein gleichzeitiges Angebot von deutschen und mexikanischen Curricula, durch dementsprechend binationale Abschlüsse und eine überwiegend mexikanische Schüler:innenschaft aus. Das von Weiler (2021) verwendete Konzept der transnationalen Bildungsräume basiert auf Adick (2005), deren Ansatz wiederum der Idee der *transnationalen Sozialräume* von Pries (1998) entspringt. Nach diesem Konzept ist die soziale Wirklichkeit nicht (mehr) durch ein einfaches Modell nationaler Containergesellschaften erklärt, sondern es bedarf dazu quer, neben und über nationalstaatlichen Grenzen

verorteten Zusammenhängen. Der Fragestellung, ob die DAS in Mexiko einem transnationalen Bildungsraum entsprechen, wird von Weiler (2021) auf der Mesoebene nachgegangen. Fokussiert werden Aspekte wie der Rechtsstatus, die Finanzierung, die Steuerung, die Abschlüsse, die Curricula und die Schüler:innen und Lehrkräfte als Akteur:innen an DAS. Weiler (2021) stellt fest, dass es sich bei den DAS in Mexiko um Mischformen zwischen nationalen und internationalen Bildungsräumen handelt, da eigene zwischenstaatliche Abkommen existieren. Abschließend wird festgestellt, dass sich »Merkmale von Transnationalität andeuten, allerdings die formalen Anforderungen der Pflichtschulsysteme Deutschlands und Mexikos so raumgreifend sind, dass die Schulen in einem internationalen Bildungsraum verhaftet bleiben« (Weiler und Hahm 2014, S. 74). Weiler (2021) arbeitet eine institutionelle Struktur der DAS in Mexiko heraus, die potenziell alle DAS betreffen kann (vgl. Kap. 1). Die Untersuchung regt an, den Befund für weitere oder alle DAS zu prüfen.

An den Strang der Transnationalisierungsforschung zu DAS knüpfen auch Fißmer et al. (2024) an, indem sie DAS zum Forschungsfeld der Untersuchung transnationaler Berufsbiographien von Lehrkräften heranziehen. Sie befassen sich mit *berufsbiographischen Perspektiven (angehender) pädagogischer Professioneller auf das Social Boundary (Un)Making*, indem (angehende) Lehrkräfte und Schulleitungen hinsichtlich ihrer berufspraktischen Erfahrungen an einer DAS in der Türkei (retrospektiv) befragt werden. Es handelt sich bei den Befragten um in Deutschland mit türkischem Background als »Migrationsandere« (Mecheril, 2004, S. 36) identifizierte Personen. Die biographisch-narrativ orientierten Interviewdaten werden mittels eines Grounded-Theory Verfahrens analysiert. Zur Rekonstruktion des *social boundary (un)making* wird die Theorie sozialer Grenzziehungsprozesse von Wimmer (2013) herangezogen. Zu den Ergebnissen der Untersuchung zählt, dass defizitorientierte Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit in Form eines von den Proband:innen geschilderten monolingualen Habitus an der DAS nachvollzogen werden können. Dies wird in einen Kontrast zu der Annahme eines transnationalen (Bildungs-)Raums an DAS gestellt, da mit diesem

linguizistischen sozialen Phänomen Grenzlinien unter Verweis auf nationalstaatliche Kategorisierungen gezogen werden, anstatt verflüchtigt oder relativiert. Die Autorinnen der Studie bezweifeln in ihrem Fazit den ‚Mythos‘ einer pauschal anzunehmenden Professionalisierung von Lehrkräften an DAS für die schulische Arbeit in einer Migrationsgesellschaft.

Der Beitrag *Bildungsbiografische Verhandlungen von Zugehörigkeit: Empirische Fallrekonstruktion und forschungsprogrammatische Reflexionen am Beispiel einer Jugendlichen einer Deutschen Auslandsschule* von Keßler und Schippling (2024) führt drei heuristische Linien zusammen: Überlegungen zum Konzept des transnationalen Bildungsraums, zu Biografien als Orte transnationaler Räume im Kontext von biografischer Arbeit und Perspektiven einer transnational ausgerichteten Kindheits- und Jugendforschung. Die Autorinnen vollführen eine Fallrekonstruktion eines biografisch-narrativen Interviews mit einer Jugendlichen an einer DAS in Asien, deren Zugehörigkeitskonstruktionen als vielschichtig und nicht eindeutig dokumentiert werden. Eine Identitätskonstruktion von sich selbst als je halb zu der Nationalität der Mutter (x-ländisch) und des Vaters (deutsch) gehörig wird selbstreflexiv als ‚Dilemma‘ identifiziert. Alternative Identitätskonstruktionen erfolgen über die Zugehörigkeit zum konkreten Ort der DAS sowie zu einem übergreifenden transnationalen Sozialraum von ‚Auslandsschulen‘. Da es sich um eine bildungsbiografische Studie handelt, wären auch Einschätzungen der Probandin zu einem möglicherweise erlebten pädagogischen Umgang mit ihrer Situation interessant gewesen.

In einer Studie tom Diek et al. (2024) mit dem Titel *Denied recognition of teachers' mobility experiences – case studies of teachers returning to Germany from schools abroad* werden von den Autorinnen zwei Fallstudien mit Lehrkräften geliefert, die beide 2016 aus dem Auslandsschuldienst (eine Lehrkraft aus der Türkei, die andere aus den USA) nach Deutschland zurückgekehrt sind. Methodisch werden biographisch-narrative Interviewdaten und ethnographische Daten mit der Grounded Theory Methode

insbesondere im Hinblick auf mehrsprachige Bildung untersucht. Die empirischen Analysen lassen übergreifend erkennen, dass der Auslandsschuldienst für einen sprachbewussten Unterricht und Deutsch als Zweitsprache professionalisiert hat. Aus den empirischen Daten schlussfolgern die Autorinnen der Studie jedoch auch eine hohe Einschränkung im innerdeutschen Schulsystem, wenn es darum geht Erfahrungen und Wissen aus dem Auslandsschulunterricht in den Schulalltag einzubringen.

d) Den Schultyp Deutsche Auslandsschulen oder das deutsche Auslandsschulwesen betreffende Forschungen

Die folgenden Studien begreifen DAS als einen eigenen Schultyp oder analysieren Wirkungszusammenhänge des Auslandsschulwesens, anstatt eine Einzelschule oder eine bestimmte Region in den Blick zu nehmen.

Brüser-Sommer (2010) beschäftigt sich in einer Struktur- und Wirkungsanalyse mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an DAS. Es ist eine Untersuchung zu Wahrnehmung und Wirksamkeit der Bund-Länder-Inspektion (BLI) im Rahmen des PQM. Es wird die Frage nach der Wirksamkeit und Stimmigkeit des Qualitätsmanagements an DAS gestellt. Dazu wurde eine ausgewählte Stichprobe der am PQM Beteiligten in Schulen auf ihre Einschätzungen der Stimmigkeit und Wirksamkeit hin befragt. Die Ziele und Wirksamkeit des PQM der DAS werden als vielversprechend beschrieben. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die BLI in hohem Maße stimulierend auf die Qualitätsentwicklung an DAS einwirkt. Offen bleibt, ob die Qualität der DAS, die ein eigenes pädagogisches Management nutzt/erfordert, auch mit eigenen und spezifischen pädagogischen Strukturen in Zusammenhang gebracht werden kann.

Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2014) publizierte in Kooperation mit der Universität St. Gallen eine Studie über die gesellschaftliche Bedeutung der DAS, wörtlich zum *Public Value*. Es wurde der gesellschaftliche Nutzen der DAS anhand

verschiedener Dimensionen wie Wirtschaftlichkeit, Bildung und sozialer Zusammenhalt erfasst. Die Studie bestätigt eine bedeutende Rolle der DAS in der AKBP. Es äußerten sich in Interviews Expert:innen aus Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften, Verwaltung und Verbänden in Interviews wertschätzend gegenüber DAS. An einer parallel durchgeführten Onlinebefragung beteiligten sich zudem 285 Vorstandsmitglieder, Schul- und Verwaltungsleitungen der DAS. Nach den Ergebnissen der Studie zu urteilen leisten DAS einen wichtigen Beitrag zum Ansehen Deutschlands in der Welt. Es wird dargestellt, dass die Schulbildung und Abschlüsse international hohe Anerkennung erfahren. Im Besonderen profitieren deutsche Unternehmen, die Mitarbeiter:innen ins Ausland entsenden, von der Verfügbarkeit deutscher Bildung im Ausland. Der *Public Value* der DAS wird in mehreren Punkten konkretisiert: Bildung ‚Made in Germany‘ sei ein Markenzeichen und die deutschen Abschlüsse erführen ein hohes Ansehen in der Welt, die Schulen seien Visitenkarte für Deutschland. Sie seien zudem Partner der Wirtschaft, denn sie machten die deutschen Unternehmen international stark. Sie seien ein Bezugspunkt für die deutsche Gemeinschaft, quasi ein Stück Heimat im Ausland. DAS sorgten für Begegnung der Kulturen und förderten damit die Völkerverständigung. Sie sicherten die Gemeinnützigkeit, indem sie offen für alle Schichten seien. Sie seien Impulsgeber und Innovator und verträten deutsche Bildungsideale, indem sie Sprache, Kultur und Werte vermittelten. Es bleibt die Frage offen, welche DAS-spezifische Gestalt die von den Autoren als wertvoll herausgearbeitete Bildung ‚Made in Germany‘ hat.

In einer weiteren Studie im Auftrag des Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2017) unter dem Titel *Deutsche Schulen, globale Bildung: Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win* handelt es sich um eine Untersuchung in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann Stiftung, bei der weltweit 908 Absolvent:innen und 135 ehrenamtliche und hauptamtliche Führungskräfte der DAS (Schulleitungen und Vorstandsmitglieder) an 96 DAS online befragt wurden. Parallel wurden 6 leitfragengestützte Interviews mit Expert:innen und Absolvent:innen geführt. Die Studie kommt

zu 12 zentralen Ergebnissen: Jeder zweite DAS-Absolvent, egal ob deutscher oder anderer Nationalität, gehe zur weiteren Ausbildung nach Deutschland (jährlich rund 2.500 Deutsch sprechende und mit der deutschen Kultur vertraute junge Menschen). Danach bleibe jede:r dritte DAS-Absolvent:in in der BRD. Jede:r dritte DAS-Absolvent:in im Gastland habe beruflich mit Deutschland zu tun. Alle Absolvent:innen werden überwiegend in Berufsfeldern ausgebildet, die von Fachkräfteengpässen oder -mangel betroffen sind. Eine:r von 10 Absolvent:innen werde eine Führungskraft und jede:r fünfte selbstständig. 60 Prozent haben das deutsche Abitur, viele zusätzlich ein Sprachdiplom. Außerdem seien sie mehrsprachig auf hohem Niveau. Bei der Anerkennung von Abschlüssen und der Integration von DAS-Absolvent:innen in Deutschland sieht das Forschungsteam Lücken. Jede:r zweite ehemalige DAS-Schüler:in gehöre einem Alumni-Verein an und viele seien sogar beruflich oder ehrenamtlich an ihrer früheren Schule tätig. 3 von 4 DAS-Schüler:innen lernen Deutschland bereits während der Schulzeit kennen, z. B. durch Schüleraustausche und Praktika. Zu den Kompetenzen der Absolvent:innen zählten Sprachkenntnisse, Abschlüsse und kulturelle Kompetenzen. Insgesamt stimmen die Expert:innen und Absolvent:innen zu, dass DAS einen wichtigen Beitrag zur Begegnung der Kulturen leisten und erfolgreich auf das Leben in einer globalisierten Welt vorbereiten.

Mersch und Kühn (2014) strukturieren das Forschungsfeld der zum Zeitpunkt der Studienveröffentlichung noch 141 existierenden DAS hinsichtlich der Kontextmerkmale und des schulischen Angebots der Einzelschulen. Untersucht wurden die Internetpräsenzen der Schulen unter Berücksichtigung regionaler und institutioneller Bedingungen. Es handelt sich um die einzige synchrone und empirische Vollerhebung, die sämtliche DAS erfasst. Ziel der Studie ist, das Auslandsschulwesen als ein neues Themenfeld empirischer Bildungsforschung zu erschließen, indem zentrale Merkmale der Angebotsstrukturen der Schulwebseiten erfasst und analysiert werden. Pädagogische Schwerpunktsetzungen erfassten die Autorinnen in den pädagogischen Aspekten: soziales Lernen, Persönlichkeitsentwicklung, Umwelterziehung und etwas weniger in

Gesundheitserziehung/gesunde Schule. Unter überfachlichen und professionsbezogenen Schwerpunkten wurden hohe Standards (Lehrqualität und Leistungsorientierung), individuelle Förderung/Qualifikation des Personals, Förderung von eigenverantwortlichem Lernen, Methodenkompetenz und der Einsatz neuer Medien, weniger dagegen neuere Lehr- und Lernformen ausgewiesen. Die Leitbilder der Schulen enthielten auch Angaben zu schulorganisatorischen und außerunterrichtlichen Themen, wie der Wichtigkeit eines positiven Schulklimas, einer positiven Schulentwicklung, Maßnahmen schulischer Evaluation, Aspekten der Ausstattung und Lernumgebung (Räumlichkeiten, Lehr-/Lernmaterial), einem umfassenden Bildungsangebot der Schule (z. B. nahtloser Übergang zwischen Kindergarten/Primarstufe/Sekundarstufe) und Elternarbeit. Seltener werden Aussagen zu Kooperationen/Öffnung von Schulen, Angeboten im Bereich der Berufsorientierung und dem Ganztagsangebot der Schule gemacht. Systematische Zusammenhänge der Ergebnisse zu einzelnen Faktoren wie dem Schultyp oder der regionalen Lage sehen Mersch und Kühn (2014) nicht, jedoch durchaus schultypen- und regionenspezifische Tendenzen, z. B. eine stärkere Betonung der Umwelterziehung in Nord- und in Lateinamerika. Auch wurden von Mersch und Kühn (2014) die Zielformulierungen der AKBP mit den ausgewiesenen Schulzielen abgeglichen. Von den 4 zentralen Zielen der AKBP (Förderung der deutschen Sprache, schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland, Förderung einer Kultur der Begegnung sowie Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandortes Deutschland, vgl. Kap. 1) tauchte nahezu durchgängig eine Förderung der Kultur der Begegnung auf (90 %). Eine Förderung der deutschen Sprache wurde mit 79 % ebenso regelmäßig ausgewiesen. Ein gutes Drittel der Schulen (k. A. in %) thematisierte die Versorgung einer bestimmten Schülerklientel (6 Schulen explizit die Versorgung deutscher Schüler:innen). Zu dem vierten AKBP-Ziel (Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandortes Deutschland) werden seitens der Autorinnen keine Angaben gemacht.

Mit den *Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes* von Lehrkräften an DAS beschäftigen sich Mägdefrau und Genkova (2014; 2013). Es wurden 426

Auslandslehrkräfte, die in kulturell mehr oder weniger zu Deutschland distanzierten Kulturen arbeiteten, hinsichtlich ihrer beruflichen Belastung und beruflichen und allgemeinen Zufriedenheitswerte untersucht. Das Forschungsdesign wurde angelehnt an ein ähnliches Projekt im amerikanischen Raum von Odland und Ruzicka (2009), Hardman (2001), Mancuso, Roberts und White (2010) bzw. Mancuso et al. (2011) sowie Desroches (2013) (vgl. Mägdefrau und Wolff 2018, S. 9). Die Untersuchung ergab, dass kulturelle Anpassung eher in proximalen (ähnlicheren) Kulturen besser gelinge und dass ein Zusammenhang zwischen kultureller Anpassung und Zufriedenheit sowie zwischen kultureller Anpassung und Belastungserleben bestehe (vgl. Mägdefrau 2014, S. 203). Interkulturelle Schwierigkeiten werden in der Studie als häufige Gründe für einen Abbruch beschrieben. Insgesamt haben der Studie zufolge rund 60 % der Lehrkräfte bereits über den Abbruch ihrer Auslandstätigkeit nachgedacht. Mägdefrau (2014) sieht dringenden Forschungsbedarf, um Lehrkräfte besser auf ihre Aufgaben an Auslandsschulen vorzubereiten. Der von Mägdefrau (2014) angeführte Forschungsbedarf könnte sich zukünftig neben privaten und organisatorischen Fragen auch mit den konkreten pädagogischen Anforderungen an Lehrkräfte auseinandersetzen. Möglicherweise liegen in der pädagogischen Praxis entscheidende Parameter der Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes verborgen.

Von Amrhein und Waschke (2018) liegt eine Auswertung von 135 Inklusionskonzepten an DAS vor. Es handelt sich um die von den Schulen im Schuljahr 2015/2016 verfassten Inklusionskonzepte, die analytisch reflektiert wurden, indem Aussagen über die Konstitution des Inklusionsprozesses getroffen wurden, um mögliche weitere Unterstützungsszenarien anzubahnen. Die systematische Auswertung zeigt, wie unterschiedlich die Einzelschulen mangels zentraler Vorgaben an das Thema Inklusion herangegangen sind. Die große Heterogenität der DAS-Landschaft schlägt sich in den sehr verschiedenen Konzepten nieder. Einzig in einem Bedarf nach weiterer Unterstützung sind sich alle Schulen gleich. »Als großer Vorzug lässt sich aktuell auch bewerten, dass sich viele Auslandsschulen ohnehin schon durch ihre Lage im internationalen Raum

als Schulen der Vielfalt begreifen« (Amrhein und Waschke 2018, S. 45). – In diesem Zitat wird deutlich, dass Amrhein und Waschke (2018) die Separation der Einzelschule (welche ein typisches Merkmal einer DAS ist, vgl. Kap. 1) als förderlich für eine gelingende Inklusionspädagogik erachten (vgl. auch Amrhein 2016).

Kiper (2013, 2015b) befasst sich mit den besonderen Lebens- und Arbeitsbedingungen von Schüler:innen und Lehrkräften an DAS. Auf einer AGAL-Fachtagung an der Technischen Universität Dortmund (am 18.09.2015) formulierte sie einen Katalog an *Fragestellungen an die deutsche Auslandsschularbeit aus wissenschaftlicher Sicht*, in dem sie auf ausgewählte disziplinäre Perspektiven und im Besonderen auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive an DAS blickt. Gerahmt werden die Überlegungen von der Annahme, dass die AKBP auf aktuelle Ereignisse in der Globalisierung reagiere. Z. B. wird unter einer historischen Perspektive von Kiper (2015b) vorgeschlagen, Werte, Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu erforschen und daraus politisches und soziales Handeln abzuleiten. Auch unter »einer philosophischen, kulturwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektive stellen sich Fragen der Wertorientierung, die sich in verschiedenen philosophischen und pädagogischen Traditionen ebenso finden wie in der Literatur« (Kiper 2015b, S. 6). Das Selbstverständnis der Schulen werfe die Frage nach der Offenheit für Begegnung, kulturellen Austausch und für das Überdenken des Kanons auf. Unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive verweist Kiper (2015b) darauf, dass das Auslandsschulwesen bisher kein Thema sei, und fordert, dass die Erziehungswissenschaft eigenständige Forschung zu DAS initiieren solle. Es wird hierzu eine Reihe exemplarischer Forschungsrichtungen skizziert:

- »a) Die normativen Orientierungen der Kultur- und Bildungspolitik als Teil der Außenpolitik
- b) Zur Passung der Strukturen zu den Zielsetzungen der deutschen Kultur- und Bildungspolitik
- c) Zur Rolle verschiedener bundesrepublikanischer Akteure
- d) Die einzelne deutsche Auslandsschule
- e) Die deutsche Auslandsschule als Kristallisationsort für die deutsche Community
- f) Deutsche Pädagogik als Unterscheidungsmerkmal
- g) Identitätsbildungsprozesse im Medium des Lernens an deutschen Auslandsschulen
- h) Die Schulklasse als Ort der Begegnung in deutschen Auslandsschulen
- i) Besondere Erfahrungen mit Sprache an deutschen Auslandsschulen
- j) Deutsche Auslandsschulen als Orte von „Third Culture“?

- k) Deutsche Auslandsschularbeit, Kulturkonflikte und interkulturelle Kompetenzen
- l) Schulerfolg und Schulmisserfolg an deutschen Auslandsschulen
- m) Bildungs- und Ausbildungswege nach dem Erwerb von Abschlüssen
- n) Selbstverständnis und Kompetenzen der Professionellen
- o) Eltern als Akteure
- p) Eigene Migrationserfahrungen
- q) Steuerungsprozesse an Auslandsschulen
- r) Schulen mit verstärktem Deutschunterricht
- s) Kompetenzen für die globale Welt« (ebd.)

Kiper (2013) bezeichnet die DAS als »Vorreiter von Modernisierungsprozessen« (Kiper 2013, S. 260–263), denn aufgrund ihrer internationalen und interkulturellen Position gehöre der Umgang mit Pluralität zum Alltag an DAS. Veränderte Curricula, vorrangig bikulturelle Curricula, und veränderter Unterricht, wie bilingualer Fachunterricht, gehörten zu DAS, ebenso wie neue Kommunikationsformen (vgl. ebd.). Was zur Validierung dieser Annahmen fehlt, sind Erhebungen zu Curricula an DAS, die bestätigen und beschreiben, inwiefern diese tatsächlich ‚verändert‘ sind. Wie genau sieht ein ‚veränderter‘ Unterricht an DAS aus?

Kiper (2015a) beschäftigt sich mit der Rolle der DAS in der Weltgesellschaft. Dass sich Strukturen eines Weltbildungssystems abzeichnen, macht Kiper (2015a) an einer Reihe von Phänomenen fest. Deutsche Auslandsschularbeit habe in dem Prozess der Globalisierung eine doppelte Loyalität. Sie sei einerseits der nationalen AKBP verpflichtet und andererseits in internationaler Konkurrenz Teil eines *Doing-Globalization*-Prozesses. Als entscheidende Frage in dem Zusammenhang bleibt offen, wie DAS mit dieser doppelten Loyalität *pädagogisch* umgehen. Gibt es eigene pädagogische Strukturen oder Praktiken, die die doppelte Loyalität bewältigen?

Auch Scheunpflug (2014) befasst sich mit den DAS in der Weltgesellschaft. DAS sind nach Scheunpflug (2014) spezielle Orte von Bildung in der Weltgesellschaft, denn sie repräsentieren einerseits eine Nation und sind gleichzeitig als solche im internationalen Raum aktiv. Dass globale Ordnungssysteme vor dem Horizont einer Weltgesellschaft (nach Luhmann) entstehen, bezeichnet Scheunpflug (2014) als einen

schleichend fortschreitenden Prozess, mit dem wachsende Bildungsherausforderungen einhergehen. Scheunpflug (2014) unterscheidet 4 Anforderungsbereiche: a) Anforderungen auf der sachlichen Ebene: Gerechtigkeit, b) Anforderungen im Umgang mit Zeit: Beschleunigung, c) Anforderungen auf der räumlichen Ebene: Entgrenzung und globale Vernetzung, d) Anforderungen auf sozialer Ebene: Pluralität. Anhand dessen konzipiert Scheunpflug (2014) 4 DAS-spezifische (pädagogische) Handlungsfelder: zu a) Engagement für Gerechtigkeit, Visionen globaler Entwicklung, Lebensbedingungen in Weltregionen, Menschen- und Kinderrechte, Post-Millenniums-Entwicklungsstrategien, Solidarität, Umgang mit Nichtwissen, zu b) pädagogisch gestaltete Ungewissheitserfahrung vor dem Hintergrund der in einer DAS vorhandenen vielfältigen kulturellen Hintergründe, zu c) Umgang mit Glokalität an DAS als Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung und zu d) Umgang mit Alterität an DAS als Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung. Scheunpflug (2014) plädiert dafür, dass DAS funktionale Orte weltbürgerlicher Bildung sein können. Die stark selektierte Schülerpopulation (aufgrund von hohen Schulgeldern) und die kulturelle Eingebundenheit in 2 Kulturen stellen dabei ein Manko dar. DAS müssen sich dezidiert und reflektiert um weltbürgerliche Bildung, dann könne diese gelingen. Wenn DAS ihre Aufgabe in dem Bereich erkennen und wahrnehmen, können sie, nach Scheunpflug (2014), Vorreiter für weltbürgerliche Bildungsangebote werden.

Von Adick liegen diverse Forschungsansätze aus den Jahren 2015, 2016, 2017 und 2020 vor, welche die Rolle und Funktion der DAS global kontextualisieren und kritisch einordnen. In einem Tagungsbeitrag auf der o. g. AGAL-Fachtagung wurde seitens Adick (2015) *Das deutsche Auslandsschulwesen als Vermittlungsinstanz von Kulturkapital* thematisiert. Nach diesem Ansatz geht das Vermitteln deutscher Bildungsinhalte auf nicht deutschem Territorium mit dem Inkorporieren von deutschem Kulturkapital einher. Die Annahme bezieht sich vor allem auf den Kompetenzbereich Sprache und auf die deutschen Abschlüsse an DAS (institutionalisiertes Kulturkapital). Außerdem seien auch »mehr oder weniger intendierte[n] Sozialisationseffekte[n] hinsichtlich

Geschmack und Freizeitverhalten« (Adick 2015, o. S.) erkennbar. Je nach Schulform und Klientel fördere das deutsche Auslandsschulwesen »Facetten ‚deutscher‘ kultureller Identitäten in einem transnationalen Raum« (ebd.). Ein Blick auf die Frage, wie DAS die Vermittlung von deutschem Kulturkapital pädagogisch umsetzen, bleibt bislang aus. – Wenn an DAS deutsches Kulturkapital vermittelt wird, wie gestalten sich die Prozesse der Aneignung vor dem Hintergrund der Exterritorialität?

In einem englischsprachigen Artikel von Adick (2016) unter dem Titel *German Foreign Cultural and Educational Policy as a Means of Soft Power* wird der an DAS stattfindende ‚Bildungstransfer‘ als eine spezifische Variante von ‚sanfter Machtausübung‘ (*Soft Power*) in der AKBP herausgearbeitet. Beleuchtet werden die Goethe-Institute, die DAS und der Akademische Austauschdienst als Institutionen mit dem Ziel, kulturelle und pädagogische Interessen im Ausland durchzusetzen. Sie werden als Instrumente der Außenpolitik beschrieben und analysiert, indem sie mit dem Interpretationskonzept der *Soft Power* (nach Joseph Nye) in Zusammenhang gebracht werden. Das Ergebnis des Ansatzes ist, dass ein oft proklamierter Verweis auf ‚Kooperation‘ eher als Rhetorik betrachtet werden muss, weil es wahrscheinlich ist, dass die dahinterstehenden politischen Eigeninteressen verschleiert werden.

Aus einem ähnlichen Blickwinkel trägt Adick (2017) auch mit dem Aufsatz *Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland* zur Einordnung der DAS in weltweite Zusammenhänge bei. ‚Internationaler Bildungstransfer‘, der nach der Autorin zunehmend in den Fokus der Erziehungswissenschaft rückt, wird als übergeordnete Klassifikation einer Vielfalt an unterschiedliche Landesgrenzen überschreitender Bildungswirklichkeiten skizziert. Adick (2017) plädiert für eine inhaltlich begründete Differenzierung der AKBP als eine ‚im Namen der Diplomatie‘ operierende Variante des internationalen Bildungstransfers, an DAS und auch den Goethe-Instituten.

In Adicks (2020) Beitrag *Deutsche Auslandsschulen als Sozialisationsagenturen* wird der Frage nachgegangen, mit welchen Besonderheiten die in diesem Schultyp eingeschulten Kinder (Sozialisanden) zu erwachsenen Gesellschaftsmitgliedern heranwachsen. Unter Hinzunahme des sozialökologischen Sozialisationskonzepts von Urie Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner 1981) wird auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem) gezeigt, wie sich Sozialisationsprozesse in den internationalen und interkulturellen Bezügen und Verflechtungen der DAS ereignen können. Entlang einiger Erfahrungsberichte von Alumni wird aufgezeigt, wie facettenreich das Sozialisationsmodell prägende DAS-Erfahrungen erklären kann.

Einen anderen Forschungsschwerpunkt legt Meyer-Engling (2022) fest. Sie befasst sich mit der ‚Auffassung von Bildung‘ an DAS. Laut der Autorin wird Bildung in Deutschland oft negativ wahrgenommen. Zu dieser Hypothese werden keine Daten geliefert, jedoch der Kontrast konstruiert, dass Bildung ‚Made in Germany‘, wie sie gerne im Zusammenhang mit DAS genannt wird, eine »viel größere Strahlkraft« (Meyer-Engling 2022, S. 187) besitze. Das Auslandsschulwesen wird kurz dargestellt und die Nachfrage und die Leistungsfähigkeit nach/von deutscher Bildung im Ausland wird an Beispielen aufgezeigt. Zu dem referierten Markenzeichen ‚Bildung Made in Germany‘ erfolgt keine fundierte Einordnung, was für die vorliegende Untersuchung gewinnbringend gewesen wäre.

e) Pädagogik der Auslandsschule nach Wittig (1988)

Eine Konzeption zu einer eigenen *Pädagogik der Auslandsschule* (PdAS)¹⁴ lieferte Horst E. Wittig, der als Professor der Pädagogischen Hochschule Oldenburg 1968 eine ehemalige *Forschungsstelle für Auslandspädagogik und (deutsches)*

¹⁴ PdAS ist im Folgenden von PdDAS zu unterscheiden. PdAS bezieht sich auf Wittigs (1988) Konzeption, PdDAS auf das später in dieser Arbeit modellierte Konzept.

Auslandsschulwesen beim Lehrstuhl für Pädagogik initiierte. Im Jahr 1977 hielt er auf einer Informationstagung für Lehrkräfte, die sich für den Auslandsschuldienst interessierten, einen Vortrag über PdAS (vgl. Wittig 1979). Im Jahr 1988 veröffentlichte Wittig diesen Vortrag in seiner Schrift *Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, polytechnischen Elementarbildung, sowjetischen Reformpädagogik, Bildungswelt Ostasiens und Pädagogik der Auslandsschule*, einer Publikation, die in ihrer thematischen Komposition zeigt, wie unzusammenhängend das Thema bis zuletzt blieb.

Nach Wittig (1988) bedarf es einer eigenen erziehungswissenschaftlichen »Disziplin« (Wittig 1988, S. 93) für Auslandsschulen, welche der Differenzierung der Erziehungswissenschaft und der Vielgestaltigkeit der pädagogischen Praxis entspreche, genannt: »Pädagogik der (deutschen) Auslandsschule« (ebd.), die er in im Weiteren ausschließlich *Pädagogik der Auslandsschule* nennt. Aufgabe der ‚Disziplin‘ (besser: Pädagogik) sei es, alle für Bildung, Erziehung, Ausbildung und Praxis bedeutungsvollen Tatbestände, konzentriert auf DAS, zu erforschen. Wittig (1988) stellte die PdAS in Zusammenhang des pädagogischen Pluralismus sowohl a) des Gastlandes als auch b) der BRD, von denen eine PdAS je symmetrisch bedingt werde (s. Abbildung 3).

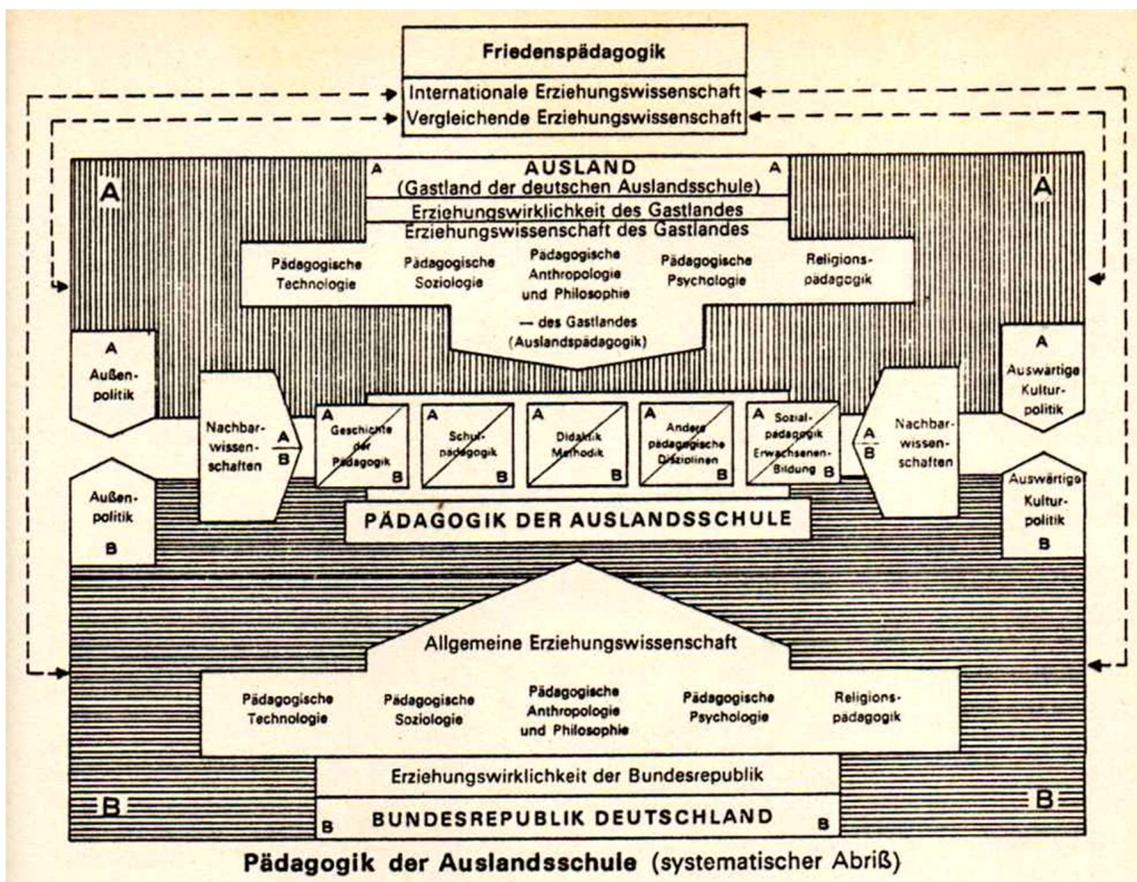


Abbildung 3: Pädagogik der Auslandsschule (systematischer Abriß), Bezeichnung und Darstellung aus Wittig 1988, S. 95

Die PdAS steht, nach Wittig (1988), im Schnittpunkt deutscher und ausländischer Bildungsvorstellungen und nationaler Kulturpolitik. Zur Grundlage habe sie die *Friedenspädagogik* und sie sei international verpflichtet (vgl. Wittig 1988, S. 93). Die *Erziehungswirklichkeit* des jeweiligen Gastlandes gilt, nach Wittig (1988), als ein konstitutiver Bestandteil der PdAS und sie steht in engem Zusammenhang mit *internationaler Pädagogik*, mit *Auslandspädagogik*, mit *vergleichender Erziehungswissenschaft* und *vergleichender Schulpädagogik* (vgl. Wittig 1988, S. 93).

Jegliche hypothetische Auslandsschultypen, wie *Deutschsprachige Auslandsschulen*, *Begegnungsschulen* oder *Landessprachliche Schulen mit vermehrtem*

Deutschunterricht bezeichnete Wittig (1988) als nicht fundiert (vgl. Kap. 1). Trotzdem verwies er auf die *Begegnungsschule* als zukünftige Normalform der DAS. Innerhalb dieses ‚Schultyps‘ solle die PdAS begriffsgeschichtlich und theoretisch zur Erhellung des Begriffs der ‚Weltoffenheit‘ beitragen. In diesem Bestreben werde eine PdAS zur internationalen Erziehungswissenschaft, die Grundlagen für eine Friedenspädagogik schaffe.

Zentrales Thema der PdAS sei die Allgemeine Didaktik der Auslandsschule, die bestimmt werde von Fragen der Zwei- und Mehrsprachigkeit, Fachdidaktiken an Auslandsschulen, didaktischen Konzeptionen der Deutschlandkunde und Landeskunde (hierbei werden Politik, Geschichte, Wirtschaft, Kultur usw. des Gastlandes bestimmt), Probleme der Vorschulerziehung, Primar- und Sekundarstufe, der Aufbau berufsbezogener Zweige, Schulbücher, Pädotropika (d. s. Arbeits- und Spielmittel – für die Persönlichkeitsentwicklung) und Medienpädagogik (vgl. Wittig 1988, S. 96–97).

Wittig (1988) machte einen Vorschlag für ein eigenes Ausbildungsprogramm für Auslandslehrkräfte. In diesem folgte auf das reguläre Vollstudium Lehramt ein »Kontaktstudium für Lehrer aller Schularten zur Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst [und ein ...] Fernstudium und Ferienkurse für Auslandslehrer« (Wittig 1988, S. 97). Auch Recht und Verwaltung der Auslandsschule und eine Lehre vom Schulmanagement sah Wittig (1988) als zu bearbeitende Themen. Eine ‚Vergleichende Pädagogik der Auslandsschule‘ wurde in die verschiedenen Systematiken eingegliedert. Die Schaffung einer *kritischen Pädagogik der Auslandsschule* sah Wittig (1988) seinerzeit in naher Zukunft kommen, welche in enger Verbindung mit der Auslandsschulpraxis und im Zusammenhang mit einer progressiven auswärtigen Kulturpolitik stehen sollte. Sie reflektiere u. a. die Geschichte des Auslandsschulwesens »in regionaler Gliederung« (Wittig 1988, S. 97).

Wittig (1988) bahnte mit dem Konzept einer PdAS eine eigene pädagogische Lehre an, die Antworten auf erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fragen zu DAS

hervorbringen sollte. Diese hat sich entgegen Wittigs (1988) Vorstellung in Form einer eigenen wissenschaftlichen ‚Disziplin‘ (sic) nicht entwickelt. Jedoch lassen sich möglicherweise jenseits einer etablierten Pädagogik Überlegungen und Ansätze zu eigenen pädagogischen Gestaltungs- und Organisationsstrukturen an DAS oder Ideen/Vorstellungen/Konzepte dazu finden.

Für die hier vorliegende Arbeit wird alternativ zu *Pädagogik der Auslandsschule* [dem Terminus, den Wittig (1988) am häufigsten wählt] der Terminus *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* (PdDAS) als die treffendere Bezeichnung eines zu aktualisierenden Konzepts gewählt. Wittig (1988) selbst lieferte den entscheidenden Grund für die Präzision, indem er definiert, dass die gemeinte Pädagogik sich mit dem Problemkreis, der Geschichte, der Entwicklung und auch der internationalen Position der DAS befasse. Entscheidend für die hier gewählte Präzision ist, dass es sich bei einer DAS nicht um jedwede Auslandsschulen aller möglichen Staaten handelt, die dabei in den Fokus treten. Sondern es geht im Speziellen um *deutsche* Schulen im Ausland, insofern die spezifische welt-politische, welt-historische und welt-kulturelle Position der (heutigen) BRD für die Gestalt einer PdDAS mit determinierend sein können und auch eine spezifische deutsche Schulpädagogik referentiell ist.

2.2 Forschungslücke und Forschungsfragen

Die Diagnose, es handele sich bei DAS um ein pädagogisches Forschungsdesiderat, tradiert sich geradezu in Beiträgen über das Auslandsschulwesen. Nach Wittig (1988) formulierte ursprünglich Müller im Jahr 1882 den Bedarf nach mehr pädagogischem »Meinungsaustausch in einem regelmäßig erscheinenden Schulblatte« (vgl. Wittig 1988). Wenig später prangerte Streich (1888) an, dass es »noch nicht zu einer Konzeption der *Pädagogik der Auslandsschule*« kam (vgl. Streich 1888, V, 168). Amrhein

b (1902) befand bald darauf: »Aber vergebens schlagen wir die Geschichtswerke auf, um Genaueres darüber zu erfahren, wie früher die Völker ihr Schulwesen im Auslande und in den Kolonien ausgestaltet haben« (Amrhein 1902, S. 95). Auch in einer *Geheimen Denkschrift zum gegenwärtigen Stand des Auslandsschulwesens* vom April 1914 steht geschrieben: »Die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ist im Geschichtsbuch unseres Volkes ein fast unbekanntes Blatt« (Kuchler 2016, S. 261). Boelitz und Schmidt (1927) formulierten: »Wer das Buch sorgsam durchliest, wird endlich auch die Grundlage einer systematischen Auslandspädagogik gewinnen können, die uns bitter not tut« (Boelitz und Schmidt 1927, S. VI–VII). Böringer (1929) leitet seinen Aufsatz zur *Pädagogik der Auslandsschule* mit den Worten ein: »Die Mannigfaltigkeit der Erfahrungen auf diesem Neuland der Schularbeit ist bis heute noch nicht grundsätzlich durchgearbeitet, ja, in ihrem Wesen noch nicht einmal geschaut« (Böringer 1929, S. 69). Wittig (1988) vertritt die Position, dass es bis zur Gegenwart des Jahres 1988 nicht zur Konzeption einer Pädagogik der Auslandsschule kam, »obwohl zahlreiche Einzelbeiträge aus der praktischen pädagogischen Erfahrung an Auslandsschulen vorliegen« (Wittig 1988, S. 89).

Die Diagnose verfestigt sich in der neueren Welle an Publikationen seit etwa 10 Jahren. Adick (2014) bezeichnet die deutsche Auslandsschularbeit als „blinden Fleck“ in der wissenschaftlichen Landschaft. Die Feststellung erfolgt entlang folgender 5 Parameter: Publikationen zum deutschen Auslandsschulwesen seien allgemein Mangelware. Es gebe wenig wissenschaftliches Wissen zu dem Thema. Empirische Forschungen seien kaum vorhanden. Explizit erziehungswissenschaftliche Forschungen seien noch seltener. Eine Beschäftigung speziell der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit dem Thema sei praktisch gar nicht zu erkennen (vgl. Adick 2014, S.109). Auch Historiker, wie Retterath (2021), Herzner (2019) oder Kuchler (2016), bezeichnen das »Auslandsdeutsche Schulwesen« (Titel Retterath 2021) als ein Desiderat der Forschung und gar als »ein gut gehütetes Geheimnis« (ebd., S. 64). Kuchler (2016) erachtet die Erforschung der Geschichte des Auslandsschulwesens als stark lückenhaft,

da eine Fülle an Quellen (Bestände der nationalen Institutionen, die den Kontakt zu den Auslandsschulen suchten und erhielten, v. a. das AA, und bislang unerschlossene Quellen des Bundesarchivs) noch unerforscht brachliegen (vgl. Kuchler 2016, S. 265). Auch befindet er, dass weder die Wissenschaft noch die breite Öffentlichkeit von der deutschen Auslandsschularbeit größere Notiz nähmen (vgl. ebd., S. 261) und die deutschen Schulen im Ausland daher insgesamt ein »Desiderat der Forschung« (ebd., S. 263) seien.

Köhler (2012) schreibt: »Insbesondere für den deutschsprachigen Raum wäre es vermessen, überhaupt von einem Forschungsfeld ›internationales Schulwesen‹ auszugehen« (Schuhmacher/Dohrmann 2010, S. 393/Hornberg 2009, S. 411, zitiert nach Köhler 2012, S. 20). Dass der Befund im Besonderen für das Pädagogische gelte, wird beispielhaft in folgendem Zitat von Scheunpflug (2014) treffend umschrieben:

»Ausgehend von der empirischen Erkenntnis, dass Auslandsaufenthalte bzw. Jugendbegegnungen nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen beitragen (vgl. Thomas u. a. 2006; Krogull & Scheunpflug 2013), ist davon auszugehen, dass auch Auslandsschulen nicht alleine durch ihre Existenz zur weltbürgerlichen Bildung beitragen. Allerdings fehlen in diesem Bereich noch klärende empirische Untersuchungen« (Scheunpflug 2014, S. 31–32).

Der gemeinsame Tenor der Teilnehmer:innen einer *Fachtagung Deutsche Auslandsschularbeit und interkulturelle Sozialisation der GEW – Arbeitsgruppe AuslandslehrerInnen (AGAL)* im Oktober 2017 lautete, das deutsche Auslandsschulwesen sei – nach wie vor – bis auf wenige Ausnahmen, eine Forschungsleerstelle der Erziehungswissenschaft, und zwar vor allem im pädagogischen bzw. didaktischen Bereich (vgl. Dokumentation der Tagung von Müllauer 2018, S. 57). Mägdefrau und Wolff (2018) schrieben im Anschluss an die Tagung:

»Am meisten verwundert, dass der Unterricht selbst ein vollkommen unerforschtes Gebiet ist. Nun kann man sagen, dass der Unterricht auf deutschen Lehrplänen beruht und die Effekte der 16 deutschen Lehrerbildungssysteme dem pädagogischen Handeln der Lehrkräfte zugrundeliegen. Aber würde das nicht unterstellen, dass es tatsächlich keine Rolle spielt, in welchem Kontext sich der Unterricht vollzieht?« (Mägdefrau und Wolff 2018, S. 13).

Über die (pädagogische) Realität an DAS wird, unter deutlichen Hinweisen auf die Forschungsmängel, in der Regel gerade so viel befunden, wie unweigerlich zutreffen muss, wie hier:

»Konturenreich und widerspruchsvoll, eigenartig und dynamisch, von inneren Spannungen erfüllt und immer wieder von epochalen Gefahren bedroht, oft auch Verfall und Zerstörung ausgesetzt – haben diese Bildungseinrichtungen einerseits teil an den geistigen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen im Mutterland, wie sie andererseits unausweichlich einbezogen sind in das entsprechende Geschehen in den Gastländern auf fünf Kontinenten« (Werner 1988, S. 9).

Oder hier:

»Deutsche Auslandsschularbeit ist heterogen und disparat. Die besonderen Profile und Programme der einzelnen Auslandsschulen sind z. T. in einigen Aspekten ihrer Gründungsgeschichte verbunden. Gleichwohl kann jede Schule – mehr oder weniger – auf Modernisierungs- und Veränderungsprozesse zurückblicken. Wurden einige Schulen gegründet, um die Herkunftskultur lebendig zu erhalten und weiterzugeben, erhielten sie später die Aufgabe, anderen Menschen zu begegnen und sie mit deutscher Bildung und Kultur bekannt zu machen“ (Kiper 2013, S. 262).

Solche Feststellungen, die auch die pädagogische Realität und Arbeit an DAS betreffen, sind grundlegend richtig. Denn ja, offensichtlich wirken auf die weltweit verbreiteten DAS vielfältigste Faktoren ein (vgl. Kap. 1). Befunde, die bei dieser Vielfältigkeit und einer Paradoxität selbst als Phänomen stehen bleiben, erreichen jedoch nicht die Alltagspraxis von Pädagog:innen, insofern damit keine konkrete Orientierung für pädagogische Handlungen geschaffen wird.

Wenn Forschungsfragen zu DAS schwerpunktmäßig pädagogisch gestellt wurden, dann erfolgte dies zumeist aus einer internationalen Perspektive, z. B. als Teilhabende an der Weltgesellschaft (Kiper 2015a, Scheunpflug 2014, Lang-Wojtasik 2014) oder bspw. als Anwendungsgebiet von Aneignungspraktiken von GCE (Szakács-Behling et al. 2020). Was demgegenüber fehlt, ist eine Perspektive, die von dem deutschen Schulwesen her auf die Schulen blickt. Die Perspektive fehlt deswegen, weil DAS aufgrund ihrer staatlichen Steuerung durch die BRD und ihrer pädagogischen Anbindung an das deutsche Schulwesen nicht erschöpfend aus einer internationalen Perspektive begriffen werden können. Der Schultyp DAS muss auch verstanden werden als

(exterritorial) teilhabend am deutschen Bildungswesen. Es handelt sich um eine Forschungsperspektive, die DAS als einen ‚Sonderfall von deutscher Schule‘ versteht. Aufgrund ihrer staatlichen Legitimation (durch das ASchulG) kommen den Schulen Aufgaben, Möglichkeiten, Pflichten und Verantwortung zu, die (national)gesellschaftlich relevant sind. DAS gelten als ‚Visitenkarten‘ der BRD (vgl. Weltverband Deutscher Auslandsschulen 2014, Meyer-Engling 2022). In dieser ‚Rolle‘ hat auch bzw. gerade ihre pädagogische Gestaltung Relevanz.

Was aus deutscher Perspektive pädagogisch-konzeptuell an DAS passiert, ist bestenfalls eine Black Box, aber selbst über das äußerlich Wahrnehmbare, das eine Black Box sinngemäß zu beschreiben vermag, liegen nur wenige Daten vor. Das Forschungsreview (vgl. Kap. 2.1) zeigt, dass das Themenfeld PdDAS, welches Ende des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts zunächst in einem geisteswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs vorkam, mittlerweile aus dem Blick der deutschen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik verschwunden ist. Es liegen relativ wenige und unzusammenhängende Studien mit unterschiedlich ausgeprägten empirischen Fundierungen vor, welche einen generellen Blick auf die pädagogische Praxis an DAS jeweils nur marginal berühren. Die Forschungslücke besteht darin, die Pädagogik an DAS in einer Weise zu erforschen, die die Alltags- und Unterrichtspraxis des Schultyps als eigenen pädagogischen Raum begreift und auf diesen grundlegend ausgelegt ist. Es geht darum, die Pädagogik an DAS auf ein eigenes pädagogisches Gebilde hin zu prüfen. Um das Forschungsdesiderat aufzubrechen, wird hier als zentrale Forschungsfrage formuliert: Existiert eine eigene *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* und wenn ja, welche Gestalt hat sie?

3 Forschungsdesign: Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen im Spiegel pädagogischer Essays von 1885 bis 1969

Wie im ersten Kapitel dargestellt, sind DAS ein eigener Schultyp (Definition s. Abb. 2), der Tradition hat und in fester staatlicher Anbindung an die BRD besteht. Im zweiten Kapitel wurde deutlich, dass ein Forschungsdesiderat im pädagogischen Feld der DAS vorliegt. Dabei zeigte der Forschungsstand auch einen geschichtlich erfolgten Bruch in der Literatur zu pädagogischen Fragen an DAS auf. Ansätze, pädagogische Fragen zu DAS grundlegend zu bearbeiten, die ab dem Jahr 1885 bis einschließlich 1969 gefunden wurden, verloren, vermutlich auch mit der empirischen Wende Ende der 1960er Jahre, ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft und werden in aktuellen Studien zu DAS nicht mehr erwähnt. Ein isoliertes Konzept zu einer Pädagogik der Auslandsschule (PdAS) wurde von Wittig (1988) entworfen. Diese Arbeit hat zum Ziel, zur Erforschung der Pädagogik an Deutschen Auslandsschulen beizutragen. Aber wie lässt sich (eine) Pädagogik erforschen? – Nach einem kurzen Blick auf das Fachgebiet Pädagogik allgemein wird ein Konzept nach Paschen (1979/1997) detailliert dargestellt, das sich mit der Differenz von Pädagogiken befasst (vgl. Kap. 3.1). Auf Grundlage dieses Konzepts wird in Kapitel 3.2 das Modell einer eigenen Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen (PdDAS) entwickelt. Wie das Modell empirisch rekonstruiert werden kann, ist Gegenstand des Kapitels 3.3. Kapitel 3.4 zeigt das Forschungsdesign unter Ausweisung von Sampling, Kategoriensystem und Codierleitfaden auf und beschreibt den Ablauf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unter Anwendung der Software MAXQDA.

3.1 Pädagogik und Pädagogiken

Im Allgemeinen beschäftigt sich Pädagogik mit der Entwicklung von Kindern, mit Erziehung und Bildung. Pädagogik wird teilweise fälschlich synonym zu Erziehungswissenschaft verwendet; nach Gudjons und Traub (2020) setzt sich dies mehr und mehr durch (vgl. Gudjons und Traub 2020, S. 21). Für die hier angestrebte Forschung ist der möglicherweise diffus erscheinende Unterschied der beiden Disziplinen relevant, aus dem Grund, dass der Titel dieser Arbeit mit *Erziehungswissenschaft der Deutschen Auslandsschulen* spürbar verfehlt wäre.

Adick (2008b) unterscheidet 2 verschiedene Referenzsysteme, die den entscheidenden Unterschied zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft markieren. Die Reflexionsebenen von Erziehung und Pädagogik werden als am ‚Handeln‘ und am ‚Nutzen‘ orientiert, Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie werden als am ‚Erkennen‘ und an (wissenschaftlicher) ‚Wahrheit‘ orientiert verortet (vgl. Adick 2008b, S. 74–77). Pädagogik ist demnach, in Abgrenzung zu Erziehungswissenschaft, mit dem Referenzhorizont des Handelns in der Alltagspraxis verbunden, während Erziehungswissenschaft wissenschaftliches Wissen anhand der Prüfung von Tatsachen und Legitimität erforscht (vgl. ebd.). – Pädagogik ist eine Handlungslehre, sie kommt von griechisch „*país*“ = *Kind* und „*ágo*“ = *ich führe, leite*. Die Endung „-ik“ weist auf ein Fachgebiet prozeduralen Wissens hin, wie z. B. eine Kunst(-lehre) oder eine Technologie, während die Endung „-wissenschaft“ auf ein Feld des deklarativen Wissens verweist. Pädagogik ist zudem (hier) Gegenstand einer pluralistischen Welt von *Pädagogiken*, über welcher Erziehungswissenschaft wie ein Dach waltet. Nach Adick (2008b) beziehen sich Pädagogiken auf den Wissenstypus: Regelwissen, Modelle und Professionswissen; methodisch werden sie »in systematische[r] Reflexion, nach bestimmten Aspekten geordnet und mit Forschungsergebnissen angereichert« (Adick 2008b, S. 75). Das unterscheidet Pädagogik wiederum von Erziehung, welche als Wissenstypus alltägliches »Handlungswissen« (ebd.) hervorbringt.

Eine PdDAS nimmt potenziell teil an dem Pluralismus von Pädagogiken. Um sie beschreiben und reflektieren zu können, müssen auftretende Fragen und Probleme auch in zentrale erziehungswissenschaftliche Theorien verwoben werden können. Eine Beschäftigung mit einer potenziellen PdDAS, ohne Erziehungswissenschaft und Allgemeine Pädagogik als Grundlagen anzuerkennen, wäre eine unbedarfte und unbewegliche Betrachtung. Aus diesem Grund bilden Modelle und Konzepte der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, im Speziellen der Schultheorie und Schulpädagogik, wie Erkenntnisse zum Schulwesen, zu kindlicher Entwicklung, zu Unterrichts-, Lehr- und Lernformen sowie Bildungsbegriffe, einen übergeordneten theoretischen Rahmen dieser Untersuchung.

Der historisch gewachsene Pluralismus an Pädagogiken geht nach Gudjons und Traub (2020) besonders auf eine starke Ausdifferenzierung in den 1960er- und 1970er-Jahren zurück (vgl. Gudjons und Traub 2020, S. 20). Gudjons und Traub (2020) zeigen, beruhend auf Lenzen (1989), auf, wie sich das aktuelle plurale Feld der Pädagogik (seitens der Verfasser:innen im Singular) grob gliedern lässt (vgl. ebd.). Es werden Subdisziplinen (z. B. Allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik, Vergleichende Pädagogik, Schulpädagogik etc.), Fachrichtungen (z. B. Ausländerpädagogik (sic), Betriebspädagogik, Medienpädagogik, Friedenspädagogik etc.) und Praxisfelder (z. B. Schule, Verkehrserziehung etc.) gelistet. Die Existenz von zahlreichen Teilgebieten spiegeln auch die Strukturen der pädagogischen Fakultäten, Fachbereiche und Institute an den deutschen Universitäten und pädagogischen Hochschulen wider. Die von Gudjons und Traub (2020) referierte Gliederung ist nicht die *eine* Gliederung der Pädagogik, vielmehr spiegelt sie die Pluralität in einer Momentaufnahme wider, in der die Wissenschaftsrichtung »seismographisch auf sich wandelnde gesellschaftliche Problemlagen reagiert« (ebd., S. 20). Jede Darstellung der Pluralität von Pädagogiken muss nach Ansicht der Autor:innen als Spiegel ihrer Zeit begriffen werden, die jeweils zeigt, welche Felder in der Gegenwart ihrer Darstellung pädagogisch bearbeitet werden. Je höher in der referierten Hierarchie angesiedelt, desto stabiler ist eine Pädagogik in

der Gesellschaft verankert. Neben anderen Subdisziplinen ist die Schulpädagogik ein beständiges pädagogisches Teilgebiet, welches die hohe Stabilität der Institution Schule widerspiegelt.

Pädagogik im Handlungsfeld der Schule, also Schulpädagogik, beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion pädagogischer Konzepte im institutionellen Rahmen der Schule. Schulpädagogik befasst sich mit allen Dimensionen des schulischen Lehrens, Lernens und der menschlichen Entwicklung im Rahmen der Schule. Ihr Referenzsystem ist die Gestaltung von Schulleben und Unterricht. Sie umfasst verschiedene Perspektiven auf die Organisation Schule (Sozialisation, Schulleben, Unterricht etc.) unter Bezugnahme auf die theoretischen Grundlagen des Lehrens und Lernens des Bildungssystems (Schultheorie). Die deutsche Schulpädagogik bezieht sich auf das national organisierte Schulwesen, welches von staatlicher Einführung und Geschlossenheit der Kultusbürokratie geprägt ist. Es gibt eine Vielzahl an pädagogischen Teilgebieten/Pädagogiken innerhalb der (deutschen) Schulpädagogik. Dazu zählen bspw. Grundschulpädagogik, integrative/inklusive Pädagogik, reformpädagogische Lehren, wie Fröbelpädagogik oder Montessoripädagogik, offener Unterricht, Handlungsorientierung, interkulturelle Erziehung, globales Lernen oder Demokratieerziehung. In diesem vielseitigen Pluralismus wäre eine eigene PdDAS als pädagogisches Teilgebiet naheliegend.

Der Erforschung der Existenz einer PdDAS dient im Besonderen ein Konzept einer pluralistischen Auffassung von Pädagogiken von Harm Paschen (1979/1997). Von 1980 bis 2002 war Paschen Professor für Allgemeine Pädagogik an der damaligen Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.¹⁵ Sein wissenschaftliches Interesse an der Erziehungswissenschaft galt der Pluralität von Pädagogiken, welche er über systematische Vergleiche metatheoretisch erschloss. Schwerpunktmäßig hat Paschen in den

¹⁵ Vgl. https://blogs.uni-bielefeld.de/blog/erziehungswissenschaft/entry/trauer_um_prof_dr_harm, zuletzt abgerufen am 07.05.2024.

1980er Jahren die Waldorfpädagogik zum erziehungswissenschaftlichen Gegenstand gemacht. Im Jahr 2010 gab er einen Sammelband mit dem Titel *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik* heraus (vgl. Paschen 2010). Paschens spezifische Perspektive war, dass, wann immer die Waldorfpädagogik akademisch ausgeklammert oder abgelehnt wurde, er dies als einen Mangel der erziehungswissenschaftlichen Solidität empfand. Paschen (1979/1997) plädierte dafür, dass Pädagogiken *in ihrer Pluralität* der »wahre Gegenstand der Erziehungswissenschaft« (Paschen 1979, S. 11) seien und es die Aufgabe von Pädagog:innen sei, zwischen ihnen kompetent zu wählen.

Paschens (1979/1997) Theorie der Pädagogiken eignet sich zur Prüfung einer eigenen PdDAS, gerade weil diese ähnlich der damaligen Situation um die Waldorfpädagogik bisher schulpädagogisch kaum beachtet wird (vgl. Kap. 2.1). Mit seinem Ansatz bietet Paschen (1979/1997) ein Konzept, das den Pluralismus von Pädagogiken nicht nur in den faktischen ‚wissenschaftlich gebilligten‘ Gegebenheiten eines aktuellen pluralen Felds (wie etwa nach Lenzen 1989, vgl. o.) erfasst, sondern dem übergeordnet die *Systematik* der Abgrenzungen voneinander zum Gegenstand hat. Diese spezifische Perspektive ermöglichte Paschen, die aufgrund ihres nichtakademischen/‚weltanschaulichen‘ Hintergrunds erziehungswissenschaftlich randständige Waldorfpädagogik mit in den pädagogischen Pluralismus einzubeziehen. In Hinblick auf den Gegenstand dieser Arbeit lässt sich mit Paschen (1979/1997) auch eine potenzielle PdDAS erfassen, welche bislang ebenso nicht regelmäßig in Darstellungen etablierter (schul)pädagogischer Teilgebiete vorkommt, denn zentral ist allein eine systematisch nachweisbare *Differenz* zu anderen Pädagogiken.

Eine Expansion an Pädagogiken geht, nach Paschen (1979), ursprünglich auf die Zeit der Aufklärung zurück. Entscheidender Motor war eine Pluralisierung des Denkens und der Gesellschaft. Säkularisierung, Verwissenschaftlichung und Demokratisierung führten zu einem damals neuartigen Bedarf nach »rekonstruierter Legitimität

geistiger Ordnungen« (Paschen 1979, S. 16). Diese zogen neue Rekonstruktionen des Menschen nach sich. Die Überzeugungskraft einer bis dahin einzelnen Pädagogik verringerte sich, weil sie immer weniger auf unangezweifelte metaphysisch-allgemeingültigen Grundüberzeugungen bauen konnte, sondern stärker auf die Subjekte der Rekonstruktion und die Welten der Subjekte verweisen musste. Dieser Prozess, in dem die Logizität der Theorien immer mehr zunehmen muss, um noch überzeugen zu können, hielt nach Paschen (1979) bis in die damalige Gegenwart an (vgl. ebd., S. 15–17).

Das *Pädagogische*¹⁶ als ein den pluralen Pädagogiken übergeordnetes Konzept bedeutet die *systematische Rekonstruktion* des Menschen durch Erziehung und Unterricht. Die *Re*-konstruktion wird mit den 4 Bedeutungsrichtungen des lateinischen Präfix „re-“ differenziert erläutert, indem 4 pädagogische Motive abgeleitet werden:

„re-“ in der Bedeutung „entgegen“ (lat. re-luctor – Kontrafaktizität
– sich heftig widersetzen)

„re-“ in der Bedeutung von „zurück“ (lat. re-duco – Ursprünglichkeit
– zurückbringen)

„re-“ in der Bedeutung von „wiederum“ (lat. re-bello – Wiederholung
– den Kampf erneut aufnehmen)

„re-“ in der Bedeutung „sorgfältig“ (lat. re-censeo – Sorgfalt
– mustern)

¹⁶ Während es *eine* Pädagogik nach Paschen (1979) nicht gibt, existiert als ein gemeinsamer Nenner aller Pädagogiken das Pädagogische. Das Pädagogische führt Paschen (1979) historisch auf 3 entscheidende Entdeckungen zurück: (1) die pädagogische Entdeckung in der Antike, dass Inhalte (Wissen, Tugenden etc.) lehrbar seien, (2) die pädagogische Entdeckung des Problems des Arrangements von Lehre, das heißt die Entdeckung von Unterricht und Erziehung als Vermittlung der Rekonstruktion des Menschen (vgl. ebd., S. 21), und schließlich (3) die pädagogische Entdeckung des Pädagogischen, das heißt des Systematischen (1) und (2) (vgl. ebd., S. 24–25). Die letztgenannte Entdeckung des Pädagogischen stellt nach Paschen (1979) die Geburtsstunde der Erziehungswissenschaft dar.

Für einen empirischen Zugang zu Pädagogiken entscheidend ist Paschens (1979) Annahme, dass Unterricht und Erziehung keine Gegenstände sind, die sich unmittelbar phänomenologisch beobachten lassen. Die Prozesse, die es ermöglichen, ein bestimmtes menschliches Verhalten zu bestimmten Zeiten einer Pädagogik zuzuordnen, finden allein in der Theoriebildung statt. Unterricht und Erziehung bedürfen *Arrangements*, in denen eine Fülle von bekannten Gegenständen, Zeichen, Personen, Aktionen und Reaktionen in pädagogische Beziehungen gesetzt werden (Paschen 1979, S. 12). Während die empirisch wahrgenommene Welt einen kontinuierlichen Zusammenhang aufweist, weist die hier adressierte *gedachte Welt* einen notwendigen, begründeten Zusammenhang auf, der sich nicht im Ganzen beobachten lässt. Pädagogiken sind daher nicht zu beobachten, denn beobachtbare Phänomene sind nur Elemente in pädagogischen Arrangements (vgl. ebd.). Um eine Pädagogik als geistiges Phänomen sowie ihre Beziehungen zu Unterricht und Erziehung darzustellen, muss ihre Logik als ein notwendiger und begründeter Zusammenhang eines pädagogischen Arrangements dargestellt werden (vgl. ebd., S. 15). Wie dieses pädagogische Arrangement nach Paschen (1979) schematisch aufgebaut ist, zeigt das folgende *Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe*.

Das Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe

Um einen kategorialen Rahmen zur Vermessung pädagogischer Terrains zu bieten, stellt Paschen (1979) die wichtigsten Elemente, über die oder mit deren Hilfe eine Pädagogik Aussagen macht, in einem *Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe* (s. Abb. 4) zusammen. Ursprung und ein Baustein des Modells ist das Didaktische Dreieck, welches ein Faktorenverhältnis auf der Ebene des Unterrichts, bestehend aus den 3 Faktoren: Lehrkraft – Lerngegenstand – Schüler:in, in Interdependenz modelliert. Unterricht und mithin diese 3 Faktoren werden zum Ausgangspunkt für weitere Ebenen der pädagogischen Rekonstruktion erhoben. Paschen (1979) erweitert das

Modell um insgesamt 5 weitere Ebenen und konstruiert damit ein Werkzeug, mit dessen Hilfe Pädagogen in ihren Bestimmungen rekonstruiert werden können (vgl. ebd., S. 29). Er verfährt dabei so: Die 3 Faktoren Lehrkraft – Lerngegenstand – Edukand überführt er in ihre »eigentlichen Vermittlungsgrößen« (ebd., S. 27), welche sie repräsentieren: Gesellschaft (zu Lehrkraft) – Kultur (zu Lerngegenstand) – Individuum (zu Edukand). Es entsteht daraus eine weitere Ebene der Produkte mit 3 Elementarkomplexen: gesellschaftlicher Mensch – kultureller Mensch – individueller Mensch. Die »Vermittlung ‚Unterricht‘« (ebd.), die das Didaktische Dreieck modelliert, erklärt er zu einem eigenen pädagogischen Elementarkomplex der Trias: Erziehung – Unterricht – Bildung; es ist die Ebene der Vermittlungen (s. Abb. 4). Des Weiteren werden die Ebenen: Institutionen (Bildungswesen – Lehrplan/Curriculum – biografischer Bildungsgang), Prozesse (Prägung – Lernen – Entwicklung) und Medien (Kontakt – Information – Kommunikation) ergänzt. Insgesamt entsteht ein Modell dessen, was Paschen als *Terrain einer Pädagogik* bezeichnet (s. Abb. 4).

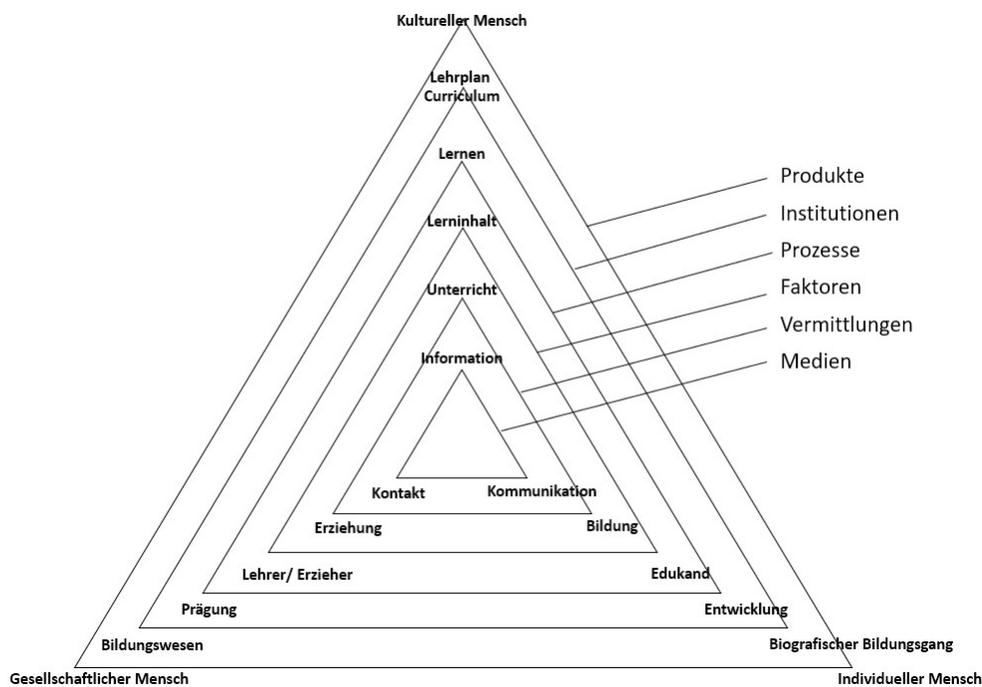


Abbildung 4: Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe, nach Paschen (1979, S. 29)

Das von Paschen (1979) konzipierte Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe ist nach seiner eigenen Einschätzung nicht »die Rekonstruktion von Pädagogiken«, sondern ein mögliches »Kategoriengefüge« [später auch: »Bündel an Kategorien« (ebd., S. 31)]. Dieses Kategoriengefüge ist »arbiträr« (ebd., S. 28), d. h., es ist lediglich ein Vorschlag zur Systematisierung des pädagogischen Terrains.

Tatsächlich wirft das Modell Fragen auf. Die Ausdifferenzierung in 6 Ebenen erscheint ausreichend komplex, fragwürdig jedoch die jeweilige Ausdifferenzierung auf exakt 3 Pole. Es ist nicht sicher, dass Bildung und Erziehung als Prozesse voneinander zu trennen sind oder ob ein *biografischer Bildungsgang* als ‚Institution‘ neben *Schulwesen* und *Curriculum* gleichartig ist. Möglicherweise wäre eine nicht zwingend gleichförmige Anzahl an Polen je Ebene funktionaler. Fraglich erscheint auch die zumindest darstellerisch angedeutete Kongruenz der Pole über die Ebenen hinweg. Denn passt *Prägung* besser zu *Lehrkraft* als zu *Lerngegenstand*, können nicht auch inspirierende Inhalte Kinder prägen? Steht *kultureller Mensch* perspektivisch nur richtig in dem Polpfad von *Unterricht* und *Lerngegenstand*? Sind nicht auch pädagogisch vermittelte Verhaltensweisen der *Lehrkraft* kulturell besetzt? Mitunter liegen offene Fragen auch daran, dass Begriffe wie ‚Bildung‘ oder ‚Medien‘ seit der Konzeption des Modells im Jahr 1979 einen merklichen Bedeutungswandel erlebt haben. *Medien* auf der Hierarchiestufe einer Ebene mit *Kommunikation* als dem untergeordneter Elementarkomplex erscheinen geradezu, als wären die Begriffe vertauscht. Denn sind nicht Medien eher ein Mittel von Kommunikation? – Insgesamt stellt das Modell plausibel dar: Pädagogik wird verstanden als ein *Terrain*, ein Flickenteppich an Elementarkomplexen, deren Bestimmungen nur im Zusammenspiel miteinander das Wesentliche einer Pädagogik greifen. Das Modell erlaubt das systematische Erfassen einer Pädagogik, jenseits einzelner zu beobachtender Phänomene. Durch die Bezeichnung ‚Elementarkomplexe‘ wird angedeutet, dass je ein Kosmos an Bestimmungen pädagogischer Elemente darunter liegen kann. Der Umfang an verfügbarer Literatur zu komplexen

Themen wie Unterricht, Bildung, Lernen etc. zeigt, welches Potenzial an kleinteiligen Bestimmungen hier insgesamt möglich ist.

Das Wesen einer eigenen Pädagogik nach Paschen (1979) liegt darin, sich nicht nur auf einen oder auf wenige dieser Bestimmungskomplexe zu beschränken, sondern das gesamte Feld einer eigenen Pädagogik zu betreffen, wie im Folgenden dargestellt wird.

Totalrekonstruktion, Fokus, Skopus und Explizität

Eine Pädagogik neigt nach Paschen (1979) dazu, die pädagogischen Elementarkomplexe in *Totalrekonstruktion* (auch genannt *in universaler Strukturierung*) zu bestimmen. Eine Totalrekonstruktion ist deswegen entscheidend für die Nachweisbarkeit einer Pädagogik, weil das Pädagogische (d. h. die systematische Rekonstruktion, vgl. o.) ursprünglich und sorgfältig ist (vgl. o.). Daher müssen Beziehungen zwischen pädagogischen Bestimmungen zu Kultur, Gesellschaft und Individuum oder zwischen Unterricht, Erziehung und Bildung begrifflich logisch gelöst, argumentativ begründet und in ihren Auswirkungen untersucht werden (vgl. Paschen 1979, S. 30).

Es geht Pädagogiken immer besonders um die Rekonstruktion bestimmter Phänomene, die aufgrund von pädagogischer Kritik als defizitär behauptet werden (vgl. ebd.). Jede Pädagogik wird aus der Kritik an bestehenden Pädagogiken als eine neue, notwendige Rekonstruktion begründet. Die pädagogische Kritik muss also immer als eine Kritik an Pädagogiken verstanden werden. Aus dem Motiv des Kontrafaktischen (vgl. o.) resultiert innerhalb der Totalrekonstruktion, einen *Fokus* auf bestimmte Elemente oder Elementarkomplexe oder Ebenen des Modells auszurichten und zwischen den Bestimmungen gleichsam hierarchisch zu strukturieren. Jeder Elementarkomplex (und Elemente dessen) kann grundsätzlich Fokus einer Pädagogik werden. Je schwerwiegender ein Defizit bewertet wird, umso bedeutungsvoller wird eine

Rekonstruktion des pädagogischen Terrains (vgl. ebd., S. 53). Die pädagogische Kritik ist Quelle und Motor von Pädagogiken und pädagogischen Handlungen (vgl. ebd., S. 92).

Die Verbindung von Fokus und Totalrekonstruktion (universaler Strukturierung) einer Pädagogik erfolgt durch die Wahl eines *Skopus*, d. h. eines bestimmten zentralen Deutungsmusters, durch das die pädagogische Gesamtstruktur und ihre spezifische Perspektive zusammengehalten werden. Ein Skopus kann z. B. eine weltanschauliche Orientierung, ein methodologischer Ansatz oder Adressatenmerkmale sein (vgl. ebd., S. 31).

Die Rekonstruktion eines pädagogischen Terrains als geistiges Gebilde muss als wirksam erachtet und die Logik seines Zusammenhangs und seiner Vermittlung eingesehen werden. Die Aufgabe pädagogischer Rekonstruktionen besteht darin, Ebenen und Elementarkomplexe als rekonstruierbar miteinander zu vermitteln. Pädagogiken sind ausführlich und differenziert, d. h. *explizit* (vgl. ebd., S. 55).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Pädagogisch sind die Bestimmungen eines Terrains, wenn die Elementarkomplexe den pädagogischen Motiven: Kontrafaktizität, Ursprünglichkeit, Wiederholung und Sorgfalt (vgl. o.) folgen und sie demnach die Merkmale des Pädagogischen: Totalrekonstruktion, Fokus, Skopus und Explizität tragen.

Darstellung einer Pädagogik als Sammlung pädagogischer Möglichkeiten

Pädagogiken determinieren pädagogische Tätigkeit nach Paschen (1979) nicht, sondern sie stellen den Vermittlungsrahmen der pädagogischen Handlungen dar. Dieser wird materiell (Institutionen, Laufbahnen, Gebäude, Lehrmittel, Personen) und symbolisch (Begriffe, Sinngehalte, Funktion, Curricula) oder über einzelne Tätigkeiten fixiert. Pädagogiken können als ‚Spielräume‘ verstanden werden, in denen man sich

durchaus unterschiedlich bewegen kann, aber doch auf das Spielfeld bezogen bleibt. Sie bieten einen Handlungsraum, der weder ein totaler Freiraum noch eine Verhaltensvorschrift für das pädagogische Handeln darstellt (vgl. Paschen 1979, S. 72).

Pädagogisches Handeln setzt also eine *Gruppe von Möglichkeiten* voraus, die eine Logik pädagogischer Handlungen ausmacht. Solch eine Gruppierung nennt Paschen (1979) »*pädagogische Operation*« (ebd.). Nach Paschen (1977) sind dies »innere kognitive Tätigkeiten, denen äußere Tätigkeiten zugeordnet werden können« (Paschen 1977, S. 430). Zur operativen Beschreibung pädagogischer Tätigkeiten wird unterschieden zwischen der operativen Tiefenstruktur der Tätigkeit und den Erscheinungsformen, der Oberflächenstruktur dieser Tätigkeiten. Diese Unterscheidung geht auch mit dem einher, was Adick (2008) als die verschiedenen Referenzsysteme von *Erziehung* und *Pädagogik* deklariert (alltägliches Handlungswissen vs. Regelwissen/Modelle/Pädagogiken/Professionswissen, vgl. Adick 2008, S. 75). Eine Operation nach Paschen (1977) meint ein über die Tätigkeiten »hinausgehend[es] fachspezifisches Schema« (Paschen 1977, S. 432), also ein Regel- oder Professionswissen.

Systematik pädagogischer Differenzen

Nach Paschen (1979) ist es nicht systematisch vorhersagbar, welche Pädagogiken sich jeweils gegenseitig über bestimmte Defizite präzisieren, aber typologisch rekonstruierbar. So können gesellschaftliche von kulturalen oder individualen Pädagogiken unterschieden werden. Ebenso produktorientierte von prozess-, faktoren-, institutions- oder vermittlungsorientierten Pädagogiken (vgl. Paschen 1979, S. 53–54). In seiner späteren Schrift *Pädagogiken* befasste sich Paschen (1997) weiterführend mit der *Systematik pädagogischer Differenzen* (Untertitel). – Zur Differenzierung von Pädagogiken müssen insbesondere Fokus und Skopus der verschiedenen Pädagogiken bestimmt werden. Ihre pädagogische Begründungskritik sowie die Kritik an ihren Alternativen müssen erfasst werden (vgl. Paschen 1997, S. 32). Paschen (1997) definiert

eine Pädagogik in seinem ergänzenden Konzept schwerpunktmäßig in Hinblick auf ihre Positionen innerhalb eines systematischen und wechselwirksamen Pluralismus von Pädagogiken, anhand im Folgenden dargestellter Indikatoren.

Tabelle 1: Indikatoren einer systematischen Differenzposition nach Paschen (1997)

»Was ist eine Pädagogik?

Definition:	Ein nach Intention, Mitteln, Wirkung von seinen Alternativen differentes, entschieden begründetes praktisches Arrangement oder dessen Konzept zur umfassenden Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung.
Genese:	Eine Pädagogik entsteht aus der pädagogischen Kritik defizitärer Pädagogik.
Intention:	Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben will eine Pädagogik alternative, defizitäre Pädagogiken ersetzen, kompensieren oder ergänzen.
Entwicklung:	Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation.
Begründung:	Eine Pädagogik begründet sich durch ein pädagogisches Argument, dessen Prämissen von gewichteten Argumenten aller Art gestützt werden können.
Beschreibung:	Eine Pädagogik kann nach ihrer historischen Genese, ihrer aktuellen Verbreitung, aber auch nach ihrer systematischen Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen), ihren Begründungen (Argumente, Gewichte) sowie ihrer Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil) sowie nach ihren Verständnissen dargestellt werden.
Evaluation:	Erziehungswissenschaftlich muß eine Pädagogik im Hinblick auf die (aktuelle) Bedeutung ihrer systematischen Differenzposition, der argumentativen und topischen Plausibilität ihres Arguments beurteilt werden, wobei die normative Wertung des Defizits und

die (langfristige) Wirkung die entscheidenden Größen sind« (Paschen 1997, S. 32–33).¹⁷

Mit diesen Merkmalen einer Pädagogik konzipierte Paschen (1997) einen Indikatorenkatalog, der insgesamt eine klare Abgrenzung einer Pädagogik nach außen schafft. Entgegen der Konzeption einer Pädagogik als spezifisches Terrain von eigenen Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe (vgl. Abbildung 4), welches sich implizit durch die flächendeckend eigensinnigen Bestimmungen dieses Teppichs aller möglichen pädagogischen Elemente von anderen Pädagogiken differenziert, wird dies hier durch die Verdeutlichung der systematischen Differenzposition explizit vollzogen. Die Indikatoren der systematischen Differenzposition verkörpern Erklärungen, mit denen pädagogische Bestimmungen verbunden werden, um sie explizit als Teil eigener pädagogischer Darlegungen auszuweisen. Darstellungen zu *Genese, Intention, Entwicklung, Begründung, Beschreibung* und *Evaluation* einer Pädagogik machen argumentativ deutlich, dass es sich um ein eigenes pädagogisches Gebilde handelt, das eine klare Abgrenzung zu anderen Pädagogiken aufweist.

Spezielle Pädagogiken

Etablierte systematische Differenzlinien sieht Paschen (1997) in: Mitteln, Methodiken, Allgemeinheit, Spezialisierung, Methodologie, Metaphysik, Historizität, Curriculum, Epistemologie und Aktualität. Für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit sind

¹⁷ Zu der Definition gehört ein letzter Indikator: »Bedeutung: Erziehungswissenschaftlich sind Pädagogiken die entscheidenden Steuerungsinstrumente von Unterricht, Erziehung, Bildung, sofern diese aufgrund von Erziehungsbedürftigkeit, Idealen und planender Sorge kollektiv zu steuern sind: Sie gestalten die (intentionalen) Möglichkeiten und Grenzen von Lernen, Entwicklung und Sozialisation. Aufgrund ihrer Reflexivität (Erzogene erziehen) und eingeschränkten Begründbarkeit bleiben sie aber plausible Dogmatiken, zwischen denen nicht wissenschaftlich universell entschieden werden kann. Ihre Vielfalt gründet sich in der Vielfalt menschlicher Aktivitäten und ihrer Unterschiedlichkeit und dient deren Sicherung und Entfaltung« (Paschen 1997, S. 33). Da dieser Aspekt für die hier anvisierte empirische Studie weniger relevant ist, wird er nicht mit aufgeführt.

im Besonderen *spezielle Pädagogiken* (Paschen 1997, S. 66–78) relevant. Diese pädagogisieren spezielle Phänomene, wie z. B. eine Institution, etwa eine Schulform. In ihrem Namen zeigen spezielle Pädagogiken meist schon ihren Fokus. Im Unterschied zu z. B. Mittelpädagogiken (etwa Spielpädagogik, Lernpädagogik oder Medienpädagogik) stellt der Fokus einer speziellen Pädagogik nicht den Lösungsansatz, sondern das Problem dar. Dass der Fokus jeweils eine *spezielle* Pädagogik brauche und wie diese beschaffen sei, ist Inhalt einer speziellen Pädagogik. Im ersten Schritt muss daher der Fokus *pädagogisiert* werden. Der Fokus einer speziellen Pädagogik kann etwa: Kleinkinder, Menschen mit Behinderungen, Schulformen oder Schularten, Bauernhof oder Freizeit sein (vgl. ebd.). Einem solchen Fokus lassen sich bestimmte Aufgaben zuordnen und es gilt, den Fokus als defizitäres und pädagogisch zu bearbeitendem Problem darzustellen (vgl. ebd.).

Spezielle Pädagogiken sind solche, die sekundär aus einseitigen und daher als defizitär erachteten vorherrschenden Pädagogiken entstehen. Eine sich verändernde Gesellschaft kann etwa der Auslöser dieses Prozesses sein. Eine differente spezielle Pädagogik, also eine Alternative, zu der es eine Entscheidung zu treffen gilt, zeichnet sich dadurch aus, dass sie eigene Zielvorstellungen, Inhalte und passende Methoden findet (vgl. ebd., S. 68). Für die Freizeitpädagogik ergeben sich bspw. als Ziele Freizeitfähigkeit, Befähigung zu Rekreation und freie Persönlichkeitsentwicklung. Nach Paschen (1997) entstehen eigene Ausbildungen, Tagungen, Zeitschriften und Forschung, außerdem eine Fülle von Einrichtungen.

Eine Rückbildung der Differenzierung einer speziellen Pädagogik ist ihre Integration in eine andere (oft allgemeinere) Pädagogik. Spezielle Pädagogiken stellen nach Paschen (1997) immer pädagogische Ausdifferenzierungen dar, die auch, wenigstens prinzipiell, wieder reintegriert werden können. Die anhaltende Geschichte der Pädagogiken im Raum Schule zeigt, wie stets neue pädagogische Richtungen entstehen, während andere obsolet werden. Ein kritisches Defizit in der Gesellschaft im Zusammenhang

mit der Schulpädagogik regt eine Erneuerung an, die mittelfristig eine eigene pädagogische ‚Blase‘ schafft. Ist das neue Wesen in alle Strukturen der Schulpädagogik hinreichend überführt, löst sich die vormals eigene Pädagogik zugunsten der Schwesterpädagogik auf. Ein Beispiel ist *Koedukation*. Die einst ein eigener Ansatz und eine neue ‚Welt‘ der Pädagogik darstellende Idee, ist heute selbstverständlich in die deutsche allgemeine Schulpädagogik übergegangen. Ebenso die *antiautoritäre Pädagogik*, die als Antwort auf eine allzu autoritäre NS-Zeit mit fatalen Folgen entwickelt wurde und heute in die allgemeine Schulpädagogik integriert ist (Gewaltfreiheit, prinzipielle Demokratieorientierung). In dem aktuellen Diskurs und Prozess der Aufnahme in die allgemeine Schulpädagogik befindlich sind bspw. *Inklusion* oder *Gemeinschaftsschulpädagogik*. Es handelt sich zunächst um eigene pädagogische ‚Denkwelten‘, die Veränderungen der aktuellen (Schul-)Pädagogik auf allen möglichen Ebenen bedeuten. Sie wurden bereits gesetzlich verankert (Inklusion) bzw. ideell bereits vollumfänglich in die Lehrkräfteausbildung aufgenommen, haben sich jedoch noch nicht vollends in das Schulwesen eingeschrieben, das nach wie vor separatistisch vorgeht. Andere Pädagogiken, wie *Waldorfpädagogik* oder *Montessoripädagogik*, haben ihre Plätze als randständige Alternativen zum klassischen Schulwesen etabliert. Das gilt auch, wenn die ‚besonderen‘ Programme (Montessoripädagogik) in einer Regelschule mit angeboten werden.

3.2 Modell zur Erforschung einer Pädagogik der Deutschen

Auslandsschulen

Eine *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* (PdDAS) wird auf der Grundlage der Theorie zu Pädagogiken nach Paschen (1979/1997; vgl. Kap. 3.1) als ein eigenes pädagogisches Gebilde modelliert, welches *differenzierende Bestimmungen*

pädagogischer Elementarkomplexe aufzeigt und entscheidende Indikatoren einer *systematischen Differenzposition* erfüllt.

Der Fokus einer PdDAS liegt, wie ihre Bezeichnung schon verrät, auf der DAS. Mithin steht im Fokus das pädagogisch zu bearbeitende Problem, das aus spezifischen Merkmalen der Schuldefinition erwächst, d. h. aus der Verortung einer deutschen Schule in einem nicht deutschen Sprach-/Kulturraum (vgl. Abb. 2). Das zu bearbeitende Problem ist, deutsche Bildung im Ausland umzusetzen.

Analysedimension differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe

Die DAS, die hier zum pädagogischen Fokus werden, sind von ihrer Verfasstheit als deutsche Schule am Standort eines nicht deutschen Sprach- und Kulturraums präeterminiert. Das kritische Defizit, das der Fokus DAS hervorbringt, ist eine Ungereimtheit mit allen möglichen sie berührenden Schulsystemen und Schulpädagogiken, denn ihres Standorts wegen kann eine DAS keine deutsche Schule sein; sie ist jedoch auch keine Regelschule des Gastlands. In dem Bestreben eine deutsche Schule zu sein, erwächst eine Differenzposition gegenüber der deutschen Schulpädagogik aus der Verortung im ‚Ausland‘. Nach Paschen (1979, S. 29–30) verbinden den Fokus und alle möglichen anderen Elementarkomplexe ein zentrales Deutungsschema (Skopus); es entsteht hier das eigene pädagogische Deutungsmuster: deutsche Bildung im Ausland realisieren. Die Elementarkomplexe werden auf tendenziell allen Ebenen (Produkte, Institutionen, Prozesse, Faktoren, Vermittlungen und Medien) Neubestimmt. Basale Neubestimmungen der Elementarkomplexe lassen sich bereits theoretisch modellieren: Schüler:innen → DAS-Schüler:innen, Lehrkräfte → DAS-Lehrkräfte, Unterricht → DAS-Unterricht.

Das Basismodell der pädagogischen Elementarkomplexe von Paschen (1979; vgl. Abbildung 4) wird für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit auf die potenziell wesentlichen Elementarkomplexe reduziert. Weniger zu erwarten ist, dass eine PdDAS Neubestimmungen auf der Ebene der Prozesse (Lernen – Prägung – Entwicklung) erfährt, denn der Skopus deutsche Bildung im Ausland erzielt zumindest keine grundlegenden entwicklungs- und lerntheoretischen Veränderungen in Annahmen zu den Prozessen, die nicht in anderen Bestimmungsgrößen auch auftauchen sollten. Aus diesem Grund fließt die Ebene nicht in das Modell ein. Die gleiche Konsequenz wird auf Ebene der Medien (Kontakt – Kommunikation – Information) gezogen, wenngleich aus einem gegensätzlichen Grund. Dass pädagogische Elemente im Großbereich Sprache – Kommunikation – Umgang und Einsatz von Medien an DAS sehr charakteristisch bestimmt sind, steht aufgrund der Definition der Schulen denkbar fest. Gerade deswegen würde eine Analyse der Bestimmungen auf dieser Ebene eine eigene Forschungsfrage darstellen, die der Fachdidaktik des Schulfachs Deutsch obläge. Aufgrund ihrer Untrennbarkeit werden die Elementarkomplexe *Bildung* und *Erziehung* zu einem Komplex *Bildung/Erziehung* zusammengefasst. Gestrichen wird der Elementarkomplex *Biografischer Bildungsgang* der Ebene Institutionen, weil im Rahmen des Forschungsdesigns dieser Studie keine entscheidenden Ergebnisse zu erwarten sind.

Abbildung 5 zeigt das für diese Arbeit reduzierte Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe mit dem markierten Fokus auf *Bildungswesen* (DAS).

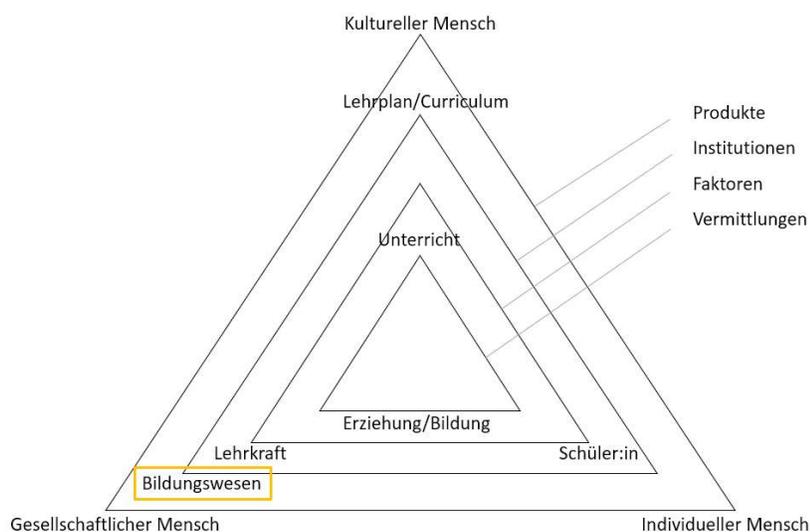


Abbildung 5: Reduziertes Modell pädagogischer Elementarkomplexe – Fokus auf Bildungswesen (Deutsche Auslandsschulen)

Analysedimension *systematische Differenzposition*

Die *systematische Differenzposition* der potenziell eigenen PdDAS äußert sich in expliziten Darstellungen zu den Indikatoren: *Genese, Intention, Entwicklung, Begründung, Beschreibung* und *Evaluation* (vgl. Tabelle 1; Paschen 1997, S. 32–33). Die Differenzposition dient dazu, das eigene pädagogische Terrain einer PdDAS explizit nach außen hin abzugrenzen. Deswegen wird sie in folgender Darstellung in Kreisform um das reduzierte Modell pädagogischer Elementarkomplexe – Fokus auf Bildungswesen (DAS) angeordnet. Abbildung 6 zeigt das vollständige Modell zur Erforschung einer PdDAS.

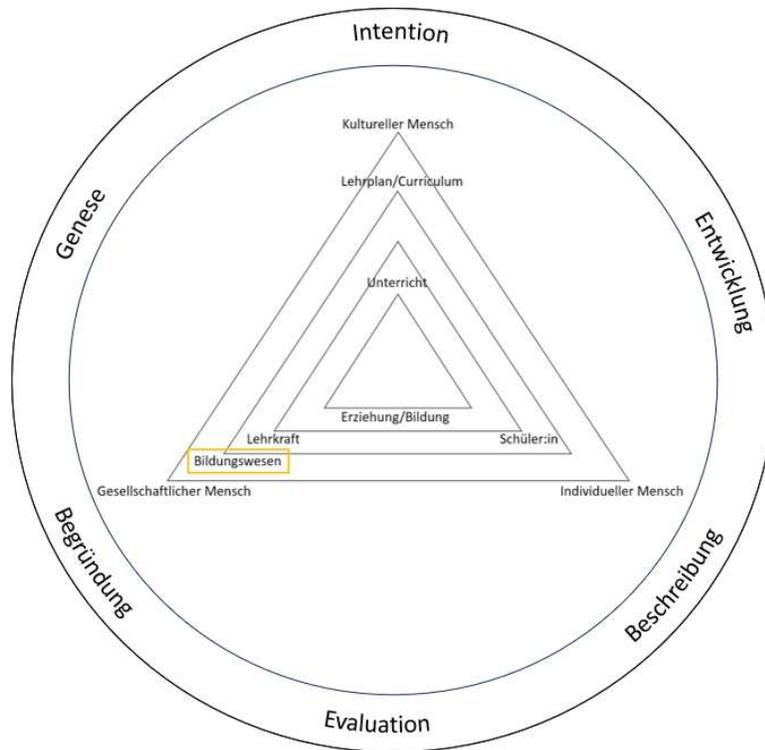


Abbildung 6: Modell zur Erforschung von systematischer Differenzposition und differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

Die entscheidende Aussagekraft des Modells besteht in der Annahme, dass der pädagogische Fokus DAS, aufgrund der dem Schultyp genuinen Aufgabe, deutsche Bildung im Ausland zu realisieren, eine eigene PdDAS hervorbringt, deren Differenz sowohl in einer messbaren *Differenzposition* (explizite Abgrenzung nach außen) als auch in *differenzierenden Bestimmungen von pädagogischen Elementarkomplexen* (eine eigensinnige Neustrukturierung des pädagogischen Terrains) erkennbar wird.

Es handelt sich bei einer PdDAS, Paschen (1997) zufolge, um eine *spezielle Pädagogik*, denn die Differenz einer speziellen Pädagogik liegt in der Differenzierung des Speziellen selbst (vgl. o.). Im Fall der PdDAS ist dies die Differenz des Schultyps DAS gegenüber der deutschen Regelschulen. Eine PdDAS erwächst daraus, dass die Schulpädagogik die Schulrealitäten der DAS nicht integriert hat. Eine hinreichende Integration

von DAS-Realitäten in die Schulpädagogik würde eine differente PdDAS obsolet machen (in dem Fall veränderte das pädagogische Defizit die Normalschule, vgl. Paschen 1997, S. 73).

Alleinstellungsmerkmal einer PdDAS gegenüber anderen, existierenden oder denkbaren Pädagogiken im deutschen Raum ist, dass ihre Differenz nicht etwa durch gesellschaftliche ‚Strömungen‘, ‚Ideen‘ oder neue ‚Erkenntnisse‘ entsteht, sondern sie hängt mit der Existenz der deutschen Schule im Ausland zusammen, weil diese zwar eine deutsche Schule sein *soll*, aber aufgrund ihres Standorts im Grunde nicht ohne Weiteres sein *kann*. Die Besonderheit einer als different verstandenen PdDAS ist daher auch, dass ihre Spezialisierung nicht entlang eines Sondermotivs aus dem historisch gewachsenen deutschen Pädagogikpluralismus heraus erwächst, sondern qua des Standorts der Schule im Ausland deutsche Bildung selbst zu einer Spezialisierung wird. Die PdDAS steht konzeptionell außerhalb der Grenzen der Systematik der differenten Pädagogiken nach Paschen (1979/1997), sie fällt aus dem »Land der Pädagogiken« (Paschen 1997, S. 40) heraus. Während Pädagogiken innerhalb dieses bildlichen und tatsächlichen *Landes* in Abwägung mit allen möglichen Alternativen entstehen, praktiziert und diskutiert werden, gibt es an einer DAS keine Alternative dazu, den *Fokus DAS* auszubilden, weshalb die potenzielle PdDAS alternativlos ist. Das an Paschen (1997) angelehnte Modell ist daher nur begrenzt ‚im Sinne des Erfinders‘. Trotzdem funktioniert es als ein Instrument zur Vermessung einer eigenen pädagogischen ‚Blase‘, weil die maßgeblichen Parameter vor allem die Eigenständigkeit/-sinnigkeit einer Pädagogik messen, welche den Kern der Fragestellung nach einer eigenen PdDAS ausmachen.

Das hier konzipierte Modell zur Erforschung einer PdDAS ist ein neues Konzept zur Betrachtung des pädagogischen Raums an DAS. Es bezweckt, die Vielfalt von eigensinnigen pädagogischen Phänomenen an DAS in einem gemeinsamen Konzept zu bündeln. Das Modell wurde bisher noch nicht in anderen Forschungen angedacht und

folglich nicht geprüft. Es hat potenziell Geltung für alle DAS, ist jedoch, der starken Heterogenität im Auslandsschulwesen und hypothetischen DAS-Typen geschuldet, unterschiedlich stark in seiner Aussagekraft einzuschätzen. Je nachdem ob eine DAS sich überwiegend als deutsche Schule versteht (z. B. ‚Typ‘ *Deutschsprachige Auslandsschule*) oder ob verschiedene Zweige nebeneinander laufen (z. B. ‚Typ‘ *Landessprachige Schule mit vermehrtem Deutschunterricht*), kann das Modell mehr oder weniger relevant sein. Das Modell erfasst gezielt den Ausschnitt des Wirklichkeitsbereichs einer DAS, der zentral mit dem *Skopus deutsche Bildung im Ausland* verbunden ist. Es handelt sich dabei um den Ausschnitt, welcher einer deutschen Perspektive auf den Schultyp DAS entspringt. Um eine Abgrenzung einer potenziell eigenen Pädagogik auch hinsichtlich internationaler Schulen und Gastlandschulen zu messen, wären möglicherweise veränderte Zugänge nötig, die jedoch den thematischen Fokus dieser Arbeit sprengen würden.

Wenn angenommen werden müsste, dass das pädagogische Terrain an DAS sich nicht von der allgemeinen Schulpädagogik im deutschen Regelschulwesen unterscheiden, würde dies gegen das Modell zur Erforschung einer PdDAS sprechen. Das Modell wäre fehlerhaft, wenn nicht ausreichend pädagogische Neubestimmungen innerhalb eines eigenen pädagogischen Terrains nachgewiesen werden könnten, d. h. keine tendenzielle Totalrekonstruktion der pädagogischen Elementarkomplexe deutlich würde. Wenn nur wenige Elementarkomplexe oder gar nur einzelne Elemente neubestimmt werden, wären pädagogische Strukturen an DAS keine eigene Pädagogik, sondern ein Anwendungsgebiet/ein Praxisfeld der deutschen Schulpädagogik. Das Modell der PdDAS wäre außerdem widerlegt, wenn eine Differenzposition anhand der Indikatoren nach Paschen (1997) nicht ausreichend nachvollzogen werden könnte.

3.3 Empirische Rekonstruktion einer Pädagogik mittels qualitativer Forschung

Qualitative Forschung zielt darauf ab, ein umfassendes und tiefgreifendes Verständnis eines Phänomens empirisch zu erforschen. Qualitative Analysen ermöglichen Forschenden, tiefe Einblicke in Phänomene zu gewinnen und komplexe Zusammenhänge zu analysieren. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung, die numerische Daten (wie im Feld der Schule z. B. Schüler:innenzahlen, Noten- oder Abschlussdaten) verwendet, um statistische Analysen durchzuführen, fokussiert qualitative Forschung nicht-numerische Daten wie etwa Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Videos, Fokusgruppen, Tagebucheinträge und andere Texte. Innerhalb einer qualitativen Forschung können quantitative Analyseschritte (Codierhäufigkeiten, Worthäufigkeiten, Wortlisten etc.) jedoch dienlich sein (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 15–18). Ein bedeutendes Analyseverfahren der qualitativen Forschung ist die *qualitative Inhaltsanalyse*. Qualitativ erhobene Daten werden mit dem Verfahren systematisch in einen Zusammenhang mit Theorien gebracht. Die Sammlung der Daten und ihre Analyse müssen intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sein, weshalb das Verfahren regelbasiert durchgeführt und detailliert protokolliert wird.

Die systematische Anwendung von empirisch-analytischen Forschungsmethoden in der Pädagogik, wie z. B. der Einsatz systematischer Beobachtungen, wird als empirische Pädagogik bezeichnet. – Paschen (1979) verweist in seiner Theorie der Pädagogik auf plausible Stolpersteine in der pädagogischen Empirie, wenn diese direkt zu beobachtende Phänomene als Zugang verwendet (vgl. o.). Paschen (1979) schreibt: »Das Denken, unabhängig nun davon, wie unterschiedlich es nach verschiedenen wissenschaftlichen und metaphysischen Vorstellungen erklärt werden kann, erfährt und erzeugt Phänomene, die nicht unmittelbar aus der empirisch wahrgenommenen Welt abgeleitet werden können« (Paschen 1979, S. 14). Nach Paschen (1979) kann in einer pädagogischen Empirie die Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht und Bildung immer

nur in der Perspektive einer bestimmten Pädagogik erfahren werden (vgl. Paschen 1979, S. 114). Es gibt nach Paschen (1979) keine pädagogische Empirie an sich, an deren Feststellung Pädagogiken sekundär geschlossen werden könnten. Die entscheidende pädagogische Qualität in der Empirie liegt in der Klassifizierung der beobachteten Phänomene. Pädagogisch relevant sind nach Paschen (1979) empirische Ergebnisse dann, wenn die Kategorien ihrer Phänomenbeschreibungen es erlauben, qualitative, kritische Unterscheidungen einzuführen, aus denen sich Pädagogiken ableiten lassen. Eine besondere Relevanz gilt dem Moment, in dem das Pädagogische als defizitär erfahren wird, weil sich an diesem Punkt eine eigene Pädagogik formt. Für die empirische Forschung in dieser Studie bedeutet das, diese Stellen der pädagogischen Abgrenzung zu erforschen. In ihnen erhält eine Pädagogik nach Paschen (1979) empirische Daten. Das Grundelement ist die Erfahrung der Wirkungslosigkeit einer Pädagogik und die Notwendigkeit einer pädagogischen Rekonstruktion. Es wird erfahren, dass eine bestimmte Pädagogik ihren empirischen Grund verliert; sie wird unwirksam, unwirklich. »Das Fiktive wird erfahren« (Paschen 1979, S. 113).

Die Empirie einer Pädagogik ist nach Paschen (1979) folglich eine ‚geistige‘, sie wird von ihm als eine Erfahrung des geistigen *Logos* und innerhalb dessen als ein Erfahrungsbereich der *Poiesis*, der schöpferischen Gestaltung, beschrieben (vgl. ebd.). Dieses gedankliche Reich der *Poiesis* ist »weder ein freies Gebiet der anschauenden Theorie noch eines der deterministisch beschränkten Praxis« (ebd., S. 115), sondern es ist ein Bereich, der die in den Phänomenen liegende Möglichkeit ihrer Rekonstruktion zum Gegenstand hat. Die empirische Rekonstruktion des Pädagogischen kann nach Paschen (1979) auf 2 Arten geschehen: theoretisch-schöpferisch und praktisch-schöpferisch. Durch die Kategorie des Möglichen sind empirische und noch nicht empirische Phänomene von Erziehung, Unterricht und Bildung theoretisch verknüpft, durch das empirisch Mögliche werden sie praktisch verknüpft (vgl. ebd., S. 115–116). Theoretische und praktische Rekonstruktionen pädagogischer Empirie lassen sich nach Paschen (1979) weder durch das Gegensatzpaar Denken – Tun noch durch das ähnliche

Paar Plan – Ausführung unterscheiden (vgl. ebd.). »Im Zeigen schon ist die theoretische Rekonstruktion praktisch« (ebd., S. 131).

Paschens (1979) Annahmen bzgl. eines Zugangs zur pädagogischen Empirie sind für diese Arbeit handlungsleitend, denn sie sind Teil der Theorie zu Pädagogiken, welche dem hier zu erforschenden Modell einer PdDAS zugrunde liegt. Die Annahmen bedeuten für den Zugang zu einer möglichen PdDAS, dass Phänomene und Erfahrungen zwar potenziell mit einer Menge zu beobachtender Phänomene einhergehen können, das Kernstück ihrer rekonstruierten Konstellation aber nicht von ebendieser operationalisierbaren empirischen Qualität ist. Der empirische Zugang zu einer möglichen PdDAS erfolgt aus diesem Grund nicht auf der Basis von zu beobachtenden Vorgängen und Phänomenen, sondern in der Erforschung der ‚geistigen Welten‘ von Pädagog:innen. Auf dieser Basis wird für die folgende Analyse bestimmt, dass erfahrene DAS-Lehrkräfte Träger:innen von Erfahrungen und Wissen um das zu erforschende pädagogische Terrain sind. Sie werden Expert:innen der Schulpraxis an DAS herangezogen, die ein »Sonderwissen« haben, welches »komplex integrierte Wissensbestände umfasst« (Bogner et al. 2002, S. 42) und konstitutiv auf die pädagogischen Tätigkeiten im Auslandsschulwesen bezogen ist. Der empirische Zugang erfolgt über das Sammeln und Analysieren von qualitativen Daten, in denen die *Poiesis*, d. h. die schöpferischen Gestaltungsvorstellungen von erfahrenen Pädagog:innen an DAS deutlich werden.

3.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Die *qualitative Inhaltsanalyse* eignet sich als eine Methode der qualitativen Sozialforschung, um in Textform vorliegende Daten systematisch zu analysieren und zu interpretieren. Die Methode ermöglicht es, Muster, Themen, Bedeutungen und Zusammenhänge in Texten zu identifizieren und mit einer bereits bestehenden Theorie zu verbinden. Mayring (2015a) betont die hohe Bedeutung der Theoriegeleitetheit der

Analyse (vgl. Mayring 2015a, S. 52–53). Anders als etwa in der Grounded Theorie (die sich in dem noch unerforschten Gebiet der PdDAS auch anbieten würde, um einen ersten Zugang zum Feld zu bahnen), bei der Datenmaterial radikal induktiv analysiert wird, werden in der qualitativen Inhaltsanalyse der Analyseprozess und folglich auch die Ergebnisse auf Grundlage einer bestehenden Theorie vorstrukturiert. Trotz dieser Theorieanbindung bleibt auch die qualitative Inhaltsanalyse eine flexible Forschungsmethode, die auch zur Entwicklung neuer Theorien beitragen kann. Mithilfe des Verfahrens kann ein Modell, wie hier das der PdDAS, empirisch vermessen werden. Dabei gilt es, Strukturen und Zusammenhänge zu identifizieren.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann komplexe und vielschichtige Zusammenhänge, so wie sie nach dem Modell einer PdDAS (vgl. Kap. 3.2) zu erwarten sind, mithilfe eines hierarchisch sortierten Kategoriensystems erfassen. Es können tiefergehende Einsichten dazu hervorgebracht werden, wie bestimmte Ideen und Themen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Es wird in dieser Studie mithilfe des Verfahrens bislang unzusammenhängendes Datenmaterial miteinander in Zusammenhang gebracht, indem kongruente pädagogisch-schöpferische Muster entdeckt werden sollen.

Bei der Bezeichnung *qualitative Inhaltsanalyse* ist zu beachten, dass es die *eine* qualitative Inhaltsanalyse nicht gibt, sondern dass es sich zum einen um verschiedene mehr oder weniger ähnliche Verfahren mit derselben Bezeichnung handelt und zum anderen jede einzelne Forschung individuell mit diesen Verfahren umgehen kann. In einer *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* werden bspw. die wesentlichen Inhalte des Datenmaterials gewonnen, aus denen ein überschaubarer Kurztext entsteht. Die *explizierende Inhaltsanalyse* ist quasi das Gegenstück dazu, denn bei dieser Form werden die Daten durch Hinzunahme von Kontextdatenmaterial erweitert. Schreier (2014) unterscheidet als Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse voneinander: inhaltlich-strukturierende, evaluative, formale, zusammenfassende, typenbildende,

explikative, summative qualitative Inhaltsanalyse und qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion (vgl. Schreier 2014). Für die hier angestrebte Analyse ist die *inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* von zentraler Bedeutung. Bei dieser wird unter vorher festgelegten Ordnungskriterien ein Querschnitt durch das Material gelegt und das Material unter bestimmten Kriterien analysiert. Dies kann neben inhaltlichen auch nach formalen, typisierenden und skalierenden Maßgaben und Vorgehensweisen geschehen. In der Regel besteht eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse sowohl aus deduktiven als auch aus induktiven Analyseschritten. Deduktive Kategorien entstehen aus theoriegeleitet entwickelten Strukturierungsdimensionen. Hinzu kommen schrittweise aus einem Material entwickelte induktive Kategorien (vgl. Mayring 2015b, S. 471–473). Mayring (2015a) betont die Bedeutung des Gegenstandsbezugs gegenüber der reinen Anwendung einer bestimmten Technik. Das konkrete Analyseverfahren einer Studie wird entsprechend ihrem Gegenstand modifiziert (vgl. Mayring 2015a, S. 52). Verschiedene Subformen können hier das letztendlich stets individuelle Analyseverfahren weiter prägen.

Das hier durchgeführte Verfahren basiert vorrangig auf Kuckartz und Rädiker (2022), nachrangig auf Mayring (2015a). Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse beider ‚Schulen‘ umfasst mehrere Schritte, um Textdaten systematisch und strukturiert zu analysieren und zu interpretieren. Zuerst wird das Datenmaterial systematisch ausgewählt. Hier sind es Texte, die einen empirischen Zugang zu der ‚geistigen Welt‘ von Pädagog:innen zu einer PdDAS darstellen, und zwar publizierte Essays, die sich im Themenfeld PdDAS bewegen (s. Kap. 3.4.1). Die Texte wurden transkribiert¹⁸ und in die Software MaxQDA eingepflegt. Aus der Theorie zu Pädagogiken nach

¹⁸ Zur Transkription von Texten, die in altdeutscher Schrift abgedruckt wurden, wurde die Software *Transkribus* benutzt (online verfügbar unter: <https://readcoop.eu/de/transkribus/altdeutsche-schrift-uebersetzen/>), die altdeutsche Schriften wie Kurrent, Sütterlin, Fraktur oder Antiqua in lesbaren Text umwandelt. Alle PDF-Dokumente wurden mit der Software PDFCONVERT von PADDLE.NET (online verfügbar unter: <https://www.freepdfconvert.com/>) in einen digitalisierten Fließtext überführt. Zahlreiche Korrekturen wurden nach beiden Softwareanwendungen manuell ergänzt.

Paschen (1979/1997) wurden deduktive Kategorien, zum einen wortgemäß aus der detaillierten Definition zu Differenzposition (vgl. Paschen 1997, S. 32–33) und zum anderen aus dem Modell der pädagogischen Elementarkomplexe (Paschen 1979, S. 29), extrahiert (vgl. Kap. 3.2; Abbildung 6). Zusätzliche induktive Kategorien wurden aus dem Datensample gewonnen. Die Textdaten wurden nach festgelegten Analyseeinheiten den Kategorien inhaltlich zugeordnet und die codierten Daten mithilfe verschiedener Anwendungen der Software MaxQDA kategorienbasiert analysiert. Durch fokussiertes Vergleichen und Interpretieren von Textsegmenten in gleichen Kategorien werden wiederkehrende Muster sichtbar. Die Datenerhebung und -auswertung erfolgte ausschließlich durch eine Person. Eine Nachvollziehbarkeit der Codierungen wird durch die Anwendung von ausgewiesenen Kodierleitfäden zu jeder Kategorie erreicht. 2 Auszüge aus dem 78-seitigen Codebuch, die beispielhaft zeigen, wie die Kodierleitfäden aussehen, sind in Anhang 8.7 zu finden.

Entstanden ist ein sehr komplexes Analyseergebnis mit insgesamt 285 Kategorien und 1.988 Codierungen. Es erschien fraglich, die hohe Komplexität bestehen zu lassen. Einige Kategorien wurden ausgelassen, um die Komplexität etwas zu reduzieren (vgl. Kap. 3.2). Optional hätte man die Ergebnisse weiter reduzieren können. Die hohe Komplexität ist jedoch selbst ein relevanter Teil des Gesamtergebnisses (vgl. Kap. 3.1), indem sie selbst ein Argument für die Existenz einer eigenen Pädagogik ist. Würden noch mehr Kategorien herausgenommen, könnte nicht mehr schlüssig für eine nachweisbare Totalrekonstruktion/universale Struktur (vgl. ebd., Paschen 1979, S. 29–30) in dem Datensample argumentiert werden.

3.4.1 Sampling

Nach Paschen (1979) eignen sich als empirischer Zugang zu Pädagogiken die schöpferischen Gestaltungsvorstellungen von Pädagog:innen (vgl. 3.3). Da es sich bei DAS um Schulen handelt, sind die relevanten Pädagog:innen vor allem Lehrkräfte. Lehrkräfte

sind neben Paschens (1979) Festlegung auch aus einem allgemein qualitativen Forschungsparadigma begründet Expert:innen, da sie ein komplexes Spezialwissen über den Wirklichkeitsbereich Schule besitzen. Nach Bogner et al. (2002) ist die Vergleichbarkeit der Expert:innenäußerungen durch eine gemeinsame organisatorisch-institutionelle Anbindung gesichert, was hier sowohl das deutsche Regelschulwesen als auch das deutsche Auslandsschulwesen ist. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen, hier von Lehrkräften oder Schulleitungen, werden daher zum Ausgangspunkt der Analyse und der späteren Theoriebildung (vgl. Bogner et al. 2002, S. 38). Die Grundgesamtheit der Lehrkräfte, die sich für eine Erhebung zu DAS eignen, sind alle, die an DAS bereits eine Weile unterrichten oder längere Zeit unterrichtet haben. Zur Sicherung der Qualität der Daten werden hier als Kriterien festgelegt: die Autor:innen oder Gesprächspartner:innen müssen in Deutschland voll ausgebildete Lehrkräfte sein und gleichzeitig erfahren in der Praxis an Auslandsschulen. Diese Lehrkräfte haben mit ihrer Ausbildung bereits Erfahrung mit dem deutschen Schulwesen gesammelt, zu welcher hier potenziell die entscheidende pädagogische Kritik erfolgt (vgl. Kap. 3.1). Die Erfahrungen im Auslandsschulwesen sollen mindestens den Zeitraum von einem Schuljahr an einer DAS umfassen, sodass ihnen das pädagogische ‚Spielfeld‘ DAS hinreichend vertraut geworden ist.

In dem Zeitraum April 2018 bis Januar 2020 wurden als ein erster Zugang zum Feld insgesamt 10 Interviews mit Schulleitungen und Prozessbegleitungen an DAS geführt. Am Anfang der Interviewphase stand eine selektive Samplingstrategie mit einem Fokus auf Schulleitungen und den zu der Zeit 16 Prozessbegleitungen im Auslandsschulwesen. Die Prozessbegleitungen sind Teil eines »fachlichen Unterstützungssystems von Bund und Ländern zur Sicherung und Entwicklung der Qualität Deutscher Auslandsschulen«. ¹⁹ In ihrer Funktion als Prozessbegleiter:innen arbeiten i. d. R.

¹⁹ Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/Qualitaetsmanagement/Prozessbegleitung/prozessbegleitung_node.html, zuletzt abgerufen am 14.05.2024.

ehemalige DAS-Lehrkräfte auf der Mesoebene (der behördlichen Steuerung) im Auslandsschulwesen. Die 7 interviewten Prozessbegleitungen der damals 16 (heute 14) Regionen des Auslandsschulwesens hatten oft langjährige Erfahrungen als Lehrkräfte an DAS gesammelt. Eine anvisierte Vollerhebung musste leider aufgrund einer schriftlichen Ablehnung der Bitte um Genehmigung weiterer Interviews durch die ZfA (per E-Mail vom 04. Juni 2020) abgebrochen werden.

In der parallel laufenden Literaturrecherche brachte die Sichtung der Zeitschriften *Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen* (5 Jahrgänge: 1895–1899), *Die deutsche Schule im Auslande* (1901–1938) und *Deutsche Lehrer* (heute: *Lehrkräfte*) *im Ausland*²⁰ (1954 bis heute) einen Textkorpus zu pädagogischen Fragen des Auslandsschulwesens zutage, der in Forschungen zum Auslandsschulwesen bisher noch nicht beachtet wurde (vgl. Kap. 2.1).²¹ Es handelt sich um Essays zu allgemeineren und spezielleren pädagogischen Themen. Unter Essays werden hier Sachtexte verstanden, die wissenschaftlich anmuten, da sie sich in argumentativer Weise mit einer Fragestellung auseinandersetzen. Der Standpunkt des Essayisten wird plausibel entwickelt, das heißt an die logische Nachvollziehbarkeit des Lesenden gerichtet. Jedoch erfolgt die Argumentation wenig formalisiert und Aussagen werden nicht mit Quellen belegt. Bei pädagogischen Essays von Expert:innen an DAS handelt es sich, sofern ihnen ein vollumfänglicher Blick auf ein eigenes pädagogisches Terrain innewohnt, um pädagogisch-schöpferische Darlegungen. Die Textform Essay, die nicht auf formale Kriterien wissenschaftlicher Methodik bedacht ist, sondern subjektive Erfahrungen und Urteile der Essayist:innen widerspiegelt, entspringt dem, was Paschen (1979)

²⁰ Zu Beginn hieß die Zeitschrift auch *Der Deutsche Lehrer im Ausland*. Da die Zeitschrift in einem Großteil des Zeitraums, zu dem Texte entnommen wurden, *Deutsche Lehrer im Ausland* hieß, wird fortan dieser (ehemalige) Titel geführt.

²¹ Die Zeitschrift *Deutsche Lehrer* (heute: *Lehrkräfte*) *im Ausland* gilt als die Tochterzeitschrift von *Die deutsche Schule im Ausland*, welche seit Ausbruch des Zweiten Weltkriegs nicht mehr gedruckt wurde. 1954 wurde die Publikation einer einschlägigen Zeitschrift durch den neu gegründeten *Verband deutscher Lehrer im Ausland* wiederaufgenommen.

unter Poiesis als Ursprung und empirischen Zugang zu pädagogischen Neuordnungen versteht (vgl. Kap. 3.3).

Dem Bedarf nach einer Alternative zu den anvisierten Interviews mit Prozessbegleitungen schlossen sich triftige Vorteile eines möglichen Zugangs zum Feld über bereits vorliegende Essays an. Erster Vorteil ist der zeitliche Umfang der Daten aus dieser Quelle gegenüber synchron erhobenen Interviews mit aktuellen Beschäftigten im Auslandsschulwesen. Potenziell vorherrschende Strukturen und pädagogisch-schöpferische Muster können über eine lange Dauer nachgezeichnet werden. Zum Zweiten sind die gefundenen Essays ohne jeglichen Impuls von außen entstanden. Während Interviews immer auch ein gewisser thematischer Suggestivanteil zugerechnet werden müsste, liegen die hier gewählten Daten aus eigenem Antrieb der Verfassenden vor. Sie sind gänzlich unbeeinflusst von einem leitfadengestützten Fragebogen, ohne thematische Vorgaben oder Schwerpunktsetzungen.

Das Sampling der für die Studie ausgewählten Essays erfolgte mit dem Ziel, solche Beiträge herauszufiltern, welche, neben einer Vielzahl an Beiträgen zu pädagogischen Fragen zu Einzelfächern oder Einzelschulen, die Pädagogik im Allgemeinen thematisieren. Die Textauswahl erfolgte nach systematischem Identifizieren folgender Textgruppen:

1. Texte, die *PdDAS* zum Gegenstand machen, d. h. Aufsätze, die diese Bezeichnung oder eine quasi synonyme Überschrift, z. B. *Deutsche Auslandsschulpädagogik*, tragen
2. Texte die den *Skopus deutsche Bildung im Ausland* zum Gegenstand machen und im Titel tragen
3. Texte die allgemein von DAS handeln (z. B. *Gestaltung der ...*, *Zukunft der ...*) und bei einem ersten Lesen deutlich wird, dass sie einen Schwerpunkt auf pädagogische Fragen legen
4. Andere Texte (*Vorwort*, *Nachwort* etc.), die eine reiche Anzahl an pädagogischen Bestimmungen treffen (z. B. Lehrkräfteeigenschaften/-kompetenzen, schulische Bedingungen, Zusammensetzung von Schüler:innengruppen, pädagogische Ziele oder Prinzipien)

Bei der Auswahl der Texte anhand der Textgruppen wurden solche wieder aussortiert, die zwar im Titel angeben, es gehe zentral um das Themenfeld PdDAS, inhaltlich aber z. B. eine Fokussierung auf eine Einzelschule oder ein bestimmtes Gastland legen, eine allzu intensive Beschäftigung mit einem Fach beinhalten, bzw. einer Jahrgangsstufe oder dem, was überhaupt der Inbegriff der deutschen Bildung sei. Letzteres wird z. B. in einem Essay von Georg von Hassel (1901) mit dem Titel: *Deutsche Erziehung im Auslande. Ein Wort für Schule und Haus* (vgl. Hassel 1901) deutlich. In dem Text geht es allenfalls peripher um die Besonderheit einer deutschen Erziehung auf dem Grund und Boden einer nicht deutschen Region. Der Text beschreibt schlicht in zahlreichen Punkten die Eigenheiten einer dem Autor nach deutschen Werteerziehung, ohne Bezugnahme auf die Situation im Ausland.

Umgekehrt können Texte in die Analyse aufgenommen werden, die in ihrem Titel ihren Gehalt für eine Konzeption einer PdDAS nicht errahnen lassen. Dazu gehören z. B. ein *Vorwort* (Müller 1885) und ein *Ausblick* (Schneider 1969). Da in Anbetracht einer Fülle an Artikeln sämtliche Texte dieser Art zu finden der Suche einer Nadel im Heuhaufen gleichkommt, ist es wahrscheinlich, dass Texte dieser Art existieren, die nicht aufgespürt werden konnten.

Die Texte sind in sich rund, sie zielen darauf ab, den Gegenstand PdDAS insgesamt zu begreifen oder zu skizzieren. Dabei darf der einzelne Text nicht zu lang sein, weshalb z. B. aus Streich (1888) das Essay von Müllendorff (1888) genommen wurde und nicht das gesamte Buch mit dem Titel: *Beiträge zu einer Pädagogik für die Deutschen Schulen des Auslands*. Existieren mehrere sehr ähnliche Texte eines Autors zu dem Thema, wird der prägnanteste und umfangreichste Text ausgewählt. Im Falle der Zeitschriftenaufsätze von Amrhein (1902), Amrhein (1903), Amrhein (1904) und der Monografie von Amrhein (1905) wurde nur das Essay der Monografie beachtet, da dieses inhaltlich eine Zusammenfassung der 3 Zeitschriftenbeiträge ist. Eine Analyse aller

Texte, auch wenn jeder einzelne in sich in die Auswahl passen würde, würde die Gesamtanalyse verzerren, denn der eine Autor argumentiert jedes Mal identisch.

Nach diesem Schema wurden Monografien und Sammelwerke im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens sowie Zeitschriftenbeiträge o. g. relevanter Zeitschriften auf geeignetes Datenmaterial hin durchsucht. Ein Großteil der Texte wurde in dem Zeitraum April 2022 bis September 2022 aus der Campusbibliothek der Freien Universität Berlin, der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin, aus der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung und aus der Staatsbibliothek zu Berlin vor Ort eingescannt.

Um möglichst keine relevanten Essays zu übersehen, wurden alle Inhaltsverzeichnisse der Zeitschrift *Die deutsche Schule im Auslande* (1901–1938) eingescannt. Sämtliche Exemplare der Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland* (1954–heute) liegen für Vereinsmitglieder, von Seiten des Verbands Deutscher Lehrkräfte im Ausland in einem Onlinearchiv (<https://vdlia.de/zeitschriftenarchiv/>, zuletzt abgerufen am 14.05.2024) vor. Aus den PDF-Dokumenten wurden die Inhaltsverzeichnisse ebenfalls herauskopiert. Insgesamt ergaben alle Inhaltsverzeichnisse der beiden Zeitschriften eine 545 Seiten umfassende PDF-Datei, welche darauf verweist, wie umfangreich das gesamte Textkorpus der beiden Zeitschriften ist. Die Inhaltsverzeichnisse wurden sorgfältig und wiederholt daraufhin geprüft, welche Texte potenziell für die Analyse in Frage kommen. Dabei wurden zunächst 178 Titel mit der Markierfunktion in MAXQDA als potenzielles Datenmaterial gekennzeichnet. Ziel dieses Verfahrens war, möglichst lückenlos alle relevanten Texte für die Untersuchung zu lesen und über die eigentliche Analyse hinaus einem Gesamteindruck davon zu erlangen, welche Bedeutung das Thema PdDAS in den Zeitschriften spielte und bis dato spielt. In einem analytischen Nebenschritt wurden zudem die sich mit der Zeit wandelnden Rubriken der Zeitschriften herausgeschrieben (s. Anh. 8.4). Sie geben des Weiteren Aufschluss darüber, wie

der Zeitschriftendiskurs im Themengebiet PdDAS im Wandel der Zeit verlief, was in die Interpretation und Diskussion der Analyseergebnisse miteinfluss.

In Anhang 8.2 ist eine Tabelle zu finden, welche die 20 Aufsätze listet, die nach dem erläuterten Samplingverfahren in die engere Auswahl kamen (graue Schrift) oder ausgewählt wurden (schwarze Schrift). Nichtaufnahmen von für nach Inhalt ungeeignet erachteten Texten werden darin stichwortartig begründet. Zu erkennen ist in dieser Tabelle auch, wo die chronologischen Randzonen des Samplings liegen. Zum einen ist dies die Zeit des Aufkommens der hier gesuchten Textsorten; neben 2 Aufsätzen aus Monografien und Sammelwerken aus den Jahren 1885 und 1888 konnte in einer einschlägigen Zeitschrift Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen (1895–1900) kein geeigneter Text für das Sample identifiziert werden, obwohl eine Vielzahl an Texten DAS thematisieren. Wie in der Tabelle in Anhang 8.2 erkennbar, kamen nach dem Jahr 1969 noch etwa 15 Texte in die engere Auswahl, die sich nicht als geeignet erwiesen haben. Über mögliche Gründe für die Zeitpunkte des Aufkommens und des Abbruchs der hier erhobenen Textsorten wird in Kapitel 5 reflektiert. Sämtliche 20 zur Analyse bestimmten Texte liegen als publizierte Beiträge in den Monografien, Sammelwerken oder einschlägigen Zeitschriften vor. In Anhang 8.3 ist ein eigenes Verzeichnis der Literaturhinweise der analysierten Essays zu finden. Die 20 hier ausgewählten Essays werden in Kapitel 4.1 vorgestellt und beschrieben.

3.4.2 Kategoriensystem und Codierleitfaden

Am Anfang einer qualitativen Inhaltsanalyse steht die Operationalisierung der Forschungsfrage, welche die Analyse leitet. Operationalisierung kann definiert werden als der Prozess der Umwandlung abstrakter Konzepte oder Modelle in eindeutige Beobachtungen. Zentral für das Wesen einer Pädagogik ist nach Paschen (1979/1997) ihre Differenz zu anderen Pädagogiken. Die Differenz wird in 2 Wesensanteilen deutlich, vgl. Abbildung 6: Modell zur Erforschung von systematischer Differenzposition

und differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen. Zum einen nimmt eine eigene Pädagogik eine Differenzposition ein (vgl. Kap. 3.1), indem anhand eines Indikatorenkatalogs eine explizite Abgrenzung zu anderen Pädagogiken nachgewiesen werden kann (vgl. ebd.). Zum anderen zeigt sich die Differenz implizit auch darin, dass eine Pädagogik ein eigenes pädagogisches Terrain differenziert und insgesamt zu anderen Pädagogiken differenzierend bestimmt (vgl. ebd.). Die beiden Wesensanteile an der hier zu messenden Differenz bedeuten für die qualitative Inhaltsanalyse des Datenmaterials

2 Analysedimensionen:

1. Inwiefern werden die Indikatoren einer systematischen Differenzposition einer PdDAS deutlich? Das heißt operationalisiert: Inwiefern wird die systematische Differenzposition einer PdDAS in Essays von DAS-Pädagog:innen, gemessen anhand der 6 Indikatoren: Genese, Intention, Entwicklung, Begründung, Beschreibung und Evaluation, deutlich?

2. Inwiefern sind differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe gegeben? Hierzu wird das reduzierte Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe (vgl. Abbildung 5/6) herangezogen. Operationalisiert wird die Frage an das Material gestellt: Inwiefern bestimmen Pädagog:innen eine PdDAS auf den 4 Ebenen: Produkte, Institutionen, Faktoren und Vermittlungen? Welche pädagogischen Bestimmungen sind spezifisch für/exklusiv an DAS vorzufinden? Welche Bestimmungen erfolgen kontinuierlich und kongruent? Welche pädagogischen Elementbestimmungen sind zentral? Welche widersprechen sich?

Beide Analysedimensionen einer nach dem Modell aus Kapitel 3.2 differenten Pädagogik werden, wie 2 unabhängige deduktive Kategoriensysteme, nebeneinander geführt. Die Differenzposition lässt sich eher anhand von sprachlichen Indikatoren identifizieren, die differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe werden von inhaltlichen Bestimmungen strukturiert. Strukturell werden die beiden

Analysedimensionen von deduktiven Ober- und Hauptkategorien getragen, welche induktiv am Datenmaterial ergänzt werden. Insgesamt entsteht ein deduktiv-induktives Kategoriensystem mit den 2 *Analysedimensionen: systematische Differenzposition und differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe*.

Das Kategoriensystem

Analysedimension *systematische Differenzposition*

Der folgende Kasten zeigt die deduktiven Ober- und Hauptkategorien durch Kursivschreibung, extrahiert aus der Definition: »Was ist eine Pädagogik?« (Paschen 1997, S. 32–33). Die bereits in Kapitel 3.1 zitierte Definition wird hier wiederholt aufgeführt, weil so anhand von Kursivmarkierungen gezeigt werden kann, dass die deduktiven Kategorien direkt aus dem Wortlaut Paschens (1997) genommen wurden.

<i>»Genese:</i>	Eine Pädagogik entsteht aus der pädagogischen <i>Kritik</i> defizitärer Pädagogik.
<i>Intention:</i>	Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben will eine Pädagogik defizitäre Pädagogiken <i>ersetzen, kompensieren</i> oder <i>ergänzen</i> .
<i>Entwicklung:</i>	Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen <i>allgemeinen Anspruch</i> und eine <i>umfassende Organisation</i> .
<i>Begründung:</i>	Eine Pädagogik begründet sich durch ein <i>pädagogisches Argument</i> , dessen Prämissen von gewichteten <i>Argumenten aller Art</i> gestützt werden können.
<i>Beschreibung:</i>	Eine Pädagogik kann nach ihrer <i>historischen Genese</i> , ihrer <i>aktuellen Verbreitung</i> , aber auch nach ihrer <i>systematischen Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen)</i> , ihren Begründungen (Argumente, Gewichte) sowie ihrer <i>Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil)</i> sowie nach ihren Verständnissen dargestellt werden.
<i>Evaluation:</i>	Erziehungswissenschaftlich muß eine Pädagogik im Hinblick auf die (aktuelle) Bedeutung ihrer systematischen Differenzposition, der

argumentativen und topischen Plausibilität ihres Arguments beurteilt werden, wobei die normative Wertung des Defizits und die (langfristige) Wirkung die entscheidenden Größen sind« (ebd.).

Analysedimension *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe*

Die deduktiven Kategorien der differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe wurden aus dem reduzierten Modell der pädagogischen Elementarkomplexe (vgl. Abbildung 5) extrahiert. Die 4 Ebenen des Modells bilden die Oberkategorien, die Elementarkomplexe die Hauptkategorien (in Klammern dahinter): *Produkte (gesellschaftlicher Mensch, individueller Mensch, kultureller Mensch)*, *Institutionen (Bildungswesen, Curriculum)*, *Faktoren (Lehrkraft, Schüler:in)* und *Vermittlungen (Unterricht, Bildung/Erziehung)*.

Codierleitfaden

Da die empirische Rekonstruktion des Pädagogischen theoretisch-schöpferisch und praktisch-schöpferisch geschehen kann (vgl. Kap. 3.3), werden sowohl theoretische Konzeptionen als auch dargestellte praktische Erfahrungen codiert, sofern sie eine Generalisierung bezüglich des Schultyps DAS enthalten und sich nicht nur auf eine konkrete Erfahrung an einer Einzelschule beschränken.

Codierte Textsegmente sollen schwerpunktmäßig explizit, d. h. ausdrücklich, deutlich, eindeutig und klar, einer Kategorie zugeordnet werden können. Es gibt aber auch Fälle, in denen implizite Informationen codiert werden können, wie z. B. unter *Konfrontation mit neuartigen Aufgaben* als eine Subkategorie von *Lehrkräfte*. Hier werden sowohl explizite Aussagen darüber codiert, dass eine Konfrontation mit neuartigen Aufgaben geschieht, als auch wenn Aufgaben benannt werden, die im Kontext des Textes eindeutig als neuartig zu kategorisieren sind.

Eine minimale Codiereinheit, d. h. der kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf, ist eine Bezeichnung, eine Phrase oder Wortfolge. Es sollten möglichst ganze Sätze codiert werden. In seltenen Fällen sind auch kleinere Einheiten als der ganze Satz codierbar, z. B. der Hauptsatz eines verschachtelten Satzes, dessen Nebensätze irrelevant für die Kategorie sind. Zieht sich ein Argument über mehrere Sätze hinweg, so müssen diese ebenfalls codiert werden, um die Codierung nachvollziehen zu können. Wird das Argument nicht durch ein anderes Argument unterbrochen, so zählt auch eine Codierung über mehrere Sätze hinweg als eine Codierung. Kategorien dürfen einander überschneiden. Die detaillierten Codierleitfäden einiger beispielhafter Einzelkategorien sind dem Anhang 8.7 zu entnehmen.

3.4.3 Ablauf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXQDA

Zur Analyse des Datenmaterials wurde die Software MAXQDA eingesetzt, welche Werkzeuge zu der Codierung der Daten sowie der Visualisierung und Interpretation der Ergebnisse bietet. Mithilfe der Software können verschiedene Datentypen importiert und analysiert werden. Es wurden zunächst das 545-seitige PDF-Dokument aller Inhaltsverzeichnisse und später die 20 transkribierten Aufsätze eingepflegt. Das Datensample wurde in die Software hochgeladen und chronologisch sortiert. Es wurden zudem folgende vier Datensets erstellt²²: Datenquellen [Monografien und Sammelwerke, Zeitschrift DESIA²³ (1901–1938), Zeitschrift DELIA²⁴ (1954–heute)], Textsorten [1–4 (vgl. Kap. 4.2.1)], Epochen (DK, WR, NS-Zeit, BRD), Textlängen [bis 10.000, 10.001 bis 20.000, 20.001 bis 30.000, über 30.000 Zeichen (je ohne Leerzeichen)].

²² Genaueres dazu s. Tab. 2

²³ Akronym für den Zeitschriftentitel *Die deutsche Schule im Auslande*

²⁴ Akronym für den Zeitschriftentitel *Deutsche Lehrer im Ausland*

Eine erste Annäherung an das Datenmaterial wurde durch eine initiiierende Textarbeit erreicht. Es wurden Textzusammenfassungen geschrieben (s. Anh. 8.4) und es erfolgten erste grobe Kategorienzuordnungen zu Ober- und Hauptkategorien. Dem schlossen sich mehrere Codierungsdurchläufe an. Ab dem zweiten Durchlauf durch das Material wurden die Kategoriensysteme auch mit induktiven Subkategorien aufgefüllt. In mehreren Durchläufen wurde das Kategoriensystem verfeinert und gefestigt. Texte wurden dann nicht weiter analysiert, wenn sich keine weiteren Codierungen oder Änderungen mehr zeigten. In einem letzten Durchgang, in dem keine weiteren induktiven Kategorien mehr gebildet werden konnten, wurde unter Kenntnis aller finalen Kategorien noch ein letztes Mal alle Texte geprüft.

Ein letzter Codierschritt war ein von einem weiteren Durchlauf losgelöstes Präzisieren und Verfeinern der Subkategorien des fertigen Kategoriensystems. Teilweise wurden Subkategorien zusammengefasst, weniger relevante (sehr selten codierte) wurden gelöscht und einige sehr relevante in Subkategorien- bzw. Merkmalspektren ausdifferenziert. Dabei wurden prägnante Muster in den Texten deutlich, die das pädagogische Terrain der PdDAS im Rahmen des Datensamples ordnen und Zusammenhänge herstellen. Zuletzt wurden die Ergebnisse unter Hinzunahme von Analyse- und Visualisierungstechniken verschriftlicht und interpretiert.

Die Literaturrecherche zu DAS brachte ein älteres *Lesebuch für Auslandsschulen* (vgl. Eine Arbeitsgemeinschaft 1961) des Diesterweg Verlags hervor. Da es sich um ein in Deutschland publiziertes exklusives Unterrichtsmittel für DAS handelt, ist die getroffene Inhaltsauswahl für diese Untersuchung relevant. Es wird in einem Exkurs, der unter dem pädagogischen Elementarkomplex *Vermittlungen – Unterrichtsmaterial* (Kap. 4.2.2.4) erfolgt, hinsichtlich der Frage analysiert, welche DAS-eigenen pädagogischen Bestimmungen darin deutlich werden.

4 Forschungsergebnisse zur Differenz einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

Für das in der vorliegenden Dissertation gewählte inhaltsanalytische Verfahren konnten in einer umfangreichen Recherche 20 Texte im Themenfeld Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen (PdDAS) systematisch ausgewählt werden, die von praxiserfahrenen Pädagogen²⁵ des Auslandsschulwesens im Zeitraum 1885 bis 1969 verfasst wurden (vgl. Kap. 3.4.1; Anh. 8.2). Ein auf der Theorie zu Pädagogiken nach Paschen (1979/1997) basierendes deduktives Kategoriensystem wurde zur Wiedergabe der sich darbietenden Komplexität der Darlegungen induktiv ergänzt (vgl. Kap. 3.4.2).

In dem folgenden Kapitel 4.1 wird das Datenmaterial mithilfe einer tabellarischen Übersicht, die Angaben zu Epochen, Autoren, Textlängen und Datenquellen enthält, genauer vorgestellt. Für diese Arbeit verfasste Zusammenfassungen der Essays sind in Anhang 8.4 zu finden. Die Texte werden auf 2 Differenzmerkmale einer Pädagogik, systematische Differenzposition und differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe, hin analysiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Teilbereiche zunächst in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 einzeln betrachtet und daraufhin in Kapitel 4.3 in ein Gesamtergebnis zusammengeführt und ausgewertet.

Paschen (1979) weist auf eine »Gefahr, eine Pädagogik nicht adäquat zu erfassen« (Paschen 1979, S. 71) hin, wenn sie nicht hinreichend und ganzheitlich dargestellt wird, weil ihre Differenz nicht deutlich werden kann, wenn sie unterkomplex nachvollzogen wird. Paschen verdeutlicht die Komplexität einer Pädagogik mit dem Bild eines »Spiel- oder Handlungsraum[s]« (ebd.), der nicht zu eng beschrieben werden sollte, da sonst keine Pädagogik, sondern eine Verhaltensvorschrift generiert würde. Ausgehend von der Hypothese, dass die hier untersuchten Texte versuchen einen

²⁵ Es sind ausschließlich männliche Autoren, vgl. Tabelle 2.

solchen Spielraum bzw. ein solches Spielfeld herauszuarbeiten, muss ihre ‚Vermessung‘ auch die mit dem Bild verdeutlichte Komplexität erfassen. Aus diesem Grund ist es erforderlich die Ergebnisse ausführlich und komplex darzustellen. Zudem rücken quantitative Analyseschritte in der qualitativen Inhaltsanalyse mit in den Fokus, denn es ist von Bedeutung, welche ‚Bereiche des Spielfelds‘ gehäuft ‚begangen‘ werden. Es ist relevant, inwiefern komplexe Aspekte des Spielraums Autoren zu ähnlichen Ansichten kommen, bildlich inwiefern sie das gesamte ‚Feld‘ der Pädagogik ‚bespielen‘.

In der Darstellung der Ergebnisse wird möglichst präzise, kurz und knapp verfahren. Auch um den Rahmen eines lesbaren Umfangs zu wahren, wurde bereits zur Erstellung des Modells zur Erforschung der PdDAS das Basismodell pädagogischer Elementarkomplexe teilweise gekürzt (vgl. Abbildung 5) und weniger relevante (induktive) Ergebnisse blieben unbeachtet. Gleichwohl haben die nun folgenden Darstellungen Komplexität und Länge, auch weil 2 Konzepte nach Paschen (1979/1997) geprüft werden. Es werden sowohl 6 Parameter der systematischen Differenzposition mit je mehreren Indikatoren als auch 9 Elementarkomplexe der pädagogischen Bestimmungen geprüft, welche je Unmengen an Elementen enthalten können. Elementarkomplexe, wie bspw. Unterricht oder gesellschaftlicher Mensch, sind Themengebiete, die je eine eigene umfassende Analyse der Inhalte der Essays in Bezug auf DAS erlauben würden. Sie werden so knapp wie möglich dargestellt, insgesamt entsteht jedoch ein (für Schulen typisches) hoch komplexes pädagogisches Terrain. Die Detailliertheit all dessen verleiht einer Pädagogik ihren differenten Charakter (vgl. ebd.); sie lässt sich gerade oder *nur* in dieser Komplexität (vgl. Totalrekonstruktion/universale Struktur, ebd.) als eigene Pädagogik rekonstruieren. Würden weitere Teilbereiche der Ergebnisse weggekürzt, entstünde ein unterkomplexes Ergebnis und die für die Fragestellung entscheidende Differenz der Pädagogik könnte nicht mehr stichhaltig geprüft werden.

4.1 Beschreibung der Daten

Pädagogisch-schöpferische Vorstellungen von DAS-Pädagog:innen konnten in einer Recherche in Fachpublikationen ab dem Jahr 1880 bis heute in 20 Aufsätzen identifiziert werden (vgl. Kap. 3.4.1). Von den 20 Texten sind 16 Aufsätze, die eine umfassende Auseinandersetzung oder Abhandlung im Themenfeld PdDAS bieten. Es sind Müllendorff (1888), Von Hassel (1901), Amrhein (1905), Wuttig (1907), Gaster (1908), Lenz (1908), Weber (1924), Henß (1928), Böringer (1929), Löffler (1934), Löffler (1935), Tepp (1956), Mitterer (1957), Löffler (1957), Johs (1964) und Onnen (1967). Des Weiteren sind ein *Vorwort* von Müller (1885), ein Tagungsbericht von Sewing (1964; in dem verschiedene Redner:innen protokolliert wurden²⁶), ein veröffentlichter Brief von Koch (1954) und ein *Ausblick* von Schneider (1969) darunter, weil auch diese Texte umfassende und abhandelnde pädagogische Überlegungen in Bezug auf Pädagogik an DAS bieten. Diese Texte sind gerade deswegen interessant für die Analyse, weil sie das Themenfeld nicht explizit zum Gegenstand machen. Die zu messende Differenz einer eigenen Pädagogik wird in ihnen ‚nebenbei‘ deutlich, ohne dies ausdrücklich zu bezwecken. In allen Texten werden pädagogische Überlegungen dargestellt, die sich dadurch auszeichnen, dass sie einen generellen Blick auf die Schulform DAS werfen, nicht auf Einzelschulen oder bestimmte Regionen (vgl. Kap. 3.4.1). Allen Texten gemeinsam ist die essayistische Auseinandersetzung mit verschiedenen generellen pädagogischen Fragen zu DAS, d. h. eine Form der schriftlichen Abhandlung, bei der Fragen subjektiv und nicht formal wissenschaftlich, jedoch fachorientiert und plausibel behandelt werden (vgl. ebd.).

²⁶ Die 4 Reden wurden hier als eine Texteinheit gewertet, weil sie in ihrer inhaltlichen Komposition wie *eine* Abhandlung kuratiert sind. Zudem sind die Reden alle von dem gleichen Autor protokolliert, der durch das Verfassen des Gesamtprotokolls *ein* Textwerk erschaffen hat. Die einzelnen Reden hätten je nicht den Maßgaben für die Aufnahme in den Datenkorpus genügt (vgl. Anh. 8.4).

Folgende Tabelle 2 zeigt das Datensample der 20 systematisch ausgewählten Texte in chronologischer Reihenfolge. Unter Autoren (2. Spalte) werden teilweise kurze biografische Angaben gemacht. Außerdem werden die jeweiligen Zuordnungen der Texte zu folgenden Sets (Bezeichnung für Datengruppierungen aus MAXQDA) ersichtlich:

- Epochen:
 - Deutsches Kaiserreich, 1871–1914
 - Weimarer Republik, 1918–1933
 - NS-Diktatur, 1934–1945
 - Bundesrepublik, ab 1949
- Textsorten in farblicher Markierung dunkel- bis hellgrün:
 1. Texte, die ~Pädagogik der DAS~²⁷ zum Gegenstand machen, d. h. Aufsätze, die den Begriff oder einen sehr ähnlichen Begriff (z. B. deutsche Auslandsschulpädagogik) zum Titel haben
 2. Texte, die den Skopus deutsche Bildung im Ausland zum Gegenstand machen
 3. Texte, die allgemein von Bildung/Erziehung/der Arbeit an DAS handeln
 4. Texte, die allgemein von DAS handeln und bei einem ersten Lesen deutlich wird, dass sie einen Schwerpunkt auf pädagogische Fragen legen/eine reiche Anzahl an pädagogischen Festlegungen/Bestimmungen aufweisen
- Textlängen (ohne Leerzeichen) in farblicher Markierung hell bis dunkelbraun:
 - bis 10.000
 - 10.001–20.000
 - 20.001–30.000
 - ab 30.001 Zeichen
- Textquellen:
 - M&S (Monografien/Sammelwerke)
 - DESIA (Zeitschrift *Die deutsche Schule im Auslande*)
 - DELIA (Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland*)

²⁷ Die Rahmung der Bezeichnung PdDAS mit den Zeichen ~ ~ steht fortan dafür, dass es sich nicht exakt um die Bezeichnung *Pädagogik der Deutschen Auslandsschule* handeln muss, sondern auch sehr ähnliche Bezeichnungen wie *Auslandsschulpädagogik*, *Deutsche Schulpädagogik im Ausland* gemeint sein können.

Tabelle 2: Datensample chronologisch, Zuordnungen zu Epochen-, Textsorten- und Textlängensets

Epoche	Jahr	Autor ²⁸	Titel (Textsorte farblich markiert)	Textlänge	Textquelle
Deutsches Kaiserreich, 1871–1914	1885	Müller Dr., Direktor in Antwerpen ²⁹	<i>Vorwort zu Die deutschen Schulen im Auslande</i>	20.231	M&S
	1888	Müllendorff Dr., Dirigent in Karagatch (bei Adrianopel) ³⁰	<i>Die deutsche Pädagogik im Auslande</i>	41.452	M&S
	1901	Von Hassel Direktor Genua, Schulrat ³¹	<i>Deutsche Erziehung im Auslande. Ein Wort für Schule und Haus</i>	11.839	DESIA
	1905	Amrhein Lehrer in Antwerpen; Schulleiter in Galtz und Lüttich ³²	<i>Die Pädagogik der deutschen Schulen im Auslande</i>	36.515	M&S
	1907	Wuttig	<i>Die Auslandschule als Stätte deutscher Erziehung</i>	10.275	DESIA

²⁸ Die geografischen Angaben, die teilweise in der Autorenspalte auftauchen, stehen in keinem inhaltlich-determinierenden Zusammenhang mit den Texten. D. h., auch wenn Wohn- oder Standortangaben insgesamt gehäuft auf den europäischen Raum begrenzt sind, werden in den Texten nicht ausschließlich europäische Kontexte referiert.

²⁹ Angabe aus: Streich 1888, S. VIII.

³⁰ Angabe aus: Streich 1888, S. VIII.

³¹ Angabe aus Schmidt-Boelitz, S. XII.

³² Angabe aus <https://www.deutsche-biographie.de/pnd124834396.html>.

	1908	Gaster Dr. phil., Direktor Antwerpen ³³	<i>Nationale Erziehung in der deutschen Auslandsschule, ein Problem</i>	33.634	DESIA
	1908	Lenz	<i>Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande</i>	19.233	DESIA
Weimarer Republik, 1918–1933	1924	Weber	<i>Die Erziehung unserer Auslandsjugend zum Volksbewusstsein</i>	15.752	DESIA
	1928	Henß Dr. phil., Lehrer Konstantinopel, Studienassessor Den Haag ³⁴	<i>Pädagogisch-psychologische Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande</i>	31.742	M&S
	1929	Böringer Lehrer in Brüssel und Bukarest, Schulrat ³⁵	<i>Pädagogik der deutschen Auslandsschulen</i>	36.768	M&S
NS-Diktatur, 1934–1945	1934	Löffler Dr. rer. nat., Pädagoge und Schulpolitiker, 1949 bis 1956 Vorsitzender des Auslandschulausschusses ³⁶	<i>Die Bedeutung der dt. Auslandsschule für den volksdeutschen Gedanken</i>	36.247	DESIA

³³ Angabe aus Schmidt-Boelitz 1927, S. XI.

³⁴ Angabe aus Schmidt-Boelitz 1928, S. XII.

³⁵ Angabe aus Schmidt-Boelitz 1927, S. X.

³⁶ Angabe aus Wikipedia, https://de.wikipedia.org/wiki/Eugen_L%C3%B6ffler, zuletzt abgerufen am 29.07.2024

	1935	Löffler s. o.	<i>Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung in der deutschen Auslandsschule</i>	26.108	DESIA
Bundesrepublik Deutschland, ab 1949	1954	Koch Lehrer Santa Cruz de Tenerife, später Leiter der Grundschule ³⁷	<i>Warum gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer?</i>	14.945	DELIA
	1956	Tepp	<i>Gestaltung der deutschen Auslandsschule</i>	9.840	DELIA
	1957	Mitterer	<i>Kapitel Erziehung und Unterricht in Das deutsche Auslandsschulwesen</i>	8.909	M&S
	1957	Löffler s. o.	<i>Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt</i>	6.983	DELIA
	1964	Sewing	<i>Die Auslandsschule – offenes Spannungsfeld für die erzieherischen Forderungen unserer Zeit³⁸</i>	34.219 ³⁹	DELIA
	1964	Johs Dr., Oberstudien- direktor Ge- nuua	<i>Aufgaben und Wirkungen deutscher Auslandsschularbeit</i>	4.857	DELIA
	1967	Onnen	<i>Auslandsschule und Gesamtschule</i>	14.019	DELIA

³⁷ Angabe aus https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=28651&token=d85585c1bbf8ebba14d55fb4892534f6380dc2bd&sdownload=&n=agal_50_Jahre_AGAL.pdf, zuletzt abgerufen am 29.07.2024.

³⁸ Tagungsbericht, inkl. 4 protokollierter Redner:innen.

³⁹ Große Textlänge aufgrund mehrerer Beiträge; Textlänge bereits gekürzt um irrelevante Berichtanteile und protokollierte Beiträge zu irrelevanten Themen.

		Abteilungs- präsident und Leiter der ZfA			
	1969	Schneider Dr., For- schungs- stelle für Verglei- chende Er- ziehungs- wissen- schaft ⁴⁰	<i>Ausblick</i>	13.135	M&S

Die Zuordnungen der Texte zu den historischen Epochen (in Spalte 1 der Tab. 2) beruhen auf den Jahren der Veröffentlichungen. 7 Texte wurden zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs (fortan: DK) veröffentlicht. Es sind: Müller 1885, Müllendorff 1888, Von Hassel 1901, Amrhein 1905, Wuttig 1907, Gaster 1908, Lenz 1908. 3 Texte wurden zur Zeit der Weimarer Republik (fortan: WR) verfasst. Es sind: Weber 1924, Henß 1928, Böringer 1929. 2 Texte eines Autors wurden zur Zeit des Nationalsozialismus (fortan: NS) publiziert. Es sind: Löffler 1934, Löffler 1935. 8 Texte wurden seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland (fortan: BRD) verfasst. Es sind: Koch 1954, Tepp 1956, Mitterer 1957, Löffler 1957, Sewing 1964, Johs 1964, Onnen 1967, Schneider 1969.

Die Autoren der Texte sind ihren Vornamen zufolge allesamt männliche deutsche Pädagogen. Unter den protokollierten Redner:innen des Tagungsberichts von Sewing (1964) ist, neben 3 männlichen Rednern (Kluxen, Stegmann, Schneider), eine Frau (Förster). Sämtliche Autoren sowie protokollierte Redner:innen sind, zumindest dem Kontext der Textinhalte nach, deutsche Pädagog:innen mit zumeist mehrjährigen Erfahrungen im Auslandsschulwesen. Nicht für jeden Autor ließen sich biografische

⁴⁰ Angabe aus Schneider 1969, Autorenverzeichnis.

Daten recherchieren. Da aber in einem Großteil der Texte persönliche berufliche Erfahrungen als Lehrkräfte verwoben wurden, handelt es sich womöglich in allen Fällen um Lehrkräfte, von denen auch einige in der Funktion des Schulleiters im Ausland tätig waren. Einige der Autoren bekleideten (später) höhere und hohe politische Ämter und/oder waren beruflich in der Wissenschaft tätig (vgl. Tab. 2, 3. Spalte).

3 Texte kündigen bereits im Titel explizit das Thema ~Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen~ an (Textsorte 1: Müllendorff 1888, Amrhein 1905, Böringer 1929). 7 Essays titeln in einer Weise, die mit dem Skopus ~Deutsche Bildung im Ausland~ synonym oder verwandt ist (Textsorte 2: Von Hassel 1901, Wuttig 1907, Gaster 1908, Lenz 1908, Weber 1924, Löffler 1934, Löffler 1935). 7 Texte handeln allgemein von Bildung/Erziehung an DAS (Textsorte 3: Henß 1928, Koch 1954, Tepp 1956, Mitterer 1957, Sewing 1964, Johs 1964). 4 Texte handeln allgemein von DAS, wobei bei einem ersten Lesen ein pädagogischer Schwerpunkt erkennbar wird (Textsorte 4: Müller 1885, Löffler 1957, Onnen 1967, Schneider 1969), vgl. Tabelle 2, 4. Spalte.

Die Texte sind zwischen 4.857 (Johs 1964) und 41.452 (Müllendorff 1888) Zeichen (ohne Leerzeichen) lang.⁴¹ Durchschnittlich sind die Texte rund 20.000 (20.266) Zeichen lang, was circa 8 Seiten Text mit einer Schriftgröße von 12 Punkten und einem Zeilenabstand von 1,5 entspricht. 4 Texte haben eine Länge unter 10.000 Zeichen (Tepp 1956, Mitterer 1957, Löffler 1857, Johs 1964), 7 zwischen 10.001 und 20.000 Zeichen (Von Hassel 1901, Wuttig 1907, Lenz 1908, Weber 1924, Koch 1954, Onnen 1967, Schneider 1969), 2 eine Länge zwischen 20.001 und 30.000 Zeichen (Müller 1885, Löffler 1935) und 7 eine Länge von über 30.000 Zeichen (Müllendorff 1888, Amrhein 1905, Gaster 1908, Henß 1928, Böringer 1929, Löffler 1934, Sewing 1964). In etwa reichen die Textlängen, nach o. g. Zuordnung, von circa 2 Seiten (Johs 1964) bis 16 Seiten (Müllendorff 1888) Text. Das Gesamtvolumen sämtlicher Texte, die im DK

⁴¹ Mit 57.017 Zeichen war ursprünglich DAS-Tagungsprotokoll von Sewing (1964) am längsten. Längere irrelevante Passagen zu Teilnehmerzahlen oder dem Tagungsort wurden herausgekürzt.

publiziert wurden, umfasst 173.179 Zeichen. In der WR sind es 84.262, zur Zeit des NS 62.355 und seit Gründung der BRD 101.197 Zeichen (ohne Leerzeichen).

Als ein erster Schritt der inhaltsanalytischen Verdichtung wurden die 20 Texte zusammengefasst (s. Anh. 8.4). Da es in der pädagogischen Analyse um viele inhaltliche Punkte verschiedener Ebenen geht (vgl. Kap. 3.4.2), waren oft sämtliche Sätze in Hinblick auf die Analyse bedeutungstragend. Aus diesem Grund wurden in den Zusammenfassungen nicht Sinnabschnitte paraphrasiert, sondern die Texte wurden größtenteils satzweise in prägnante Stichpunkte umgewandelt. Seltener wurden 2 oder mehr Sätze zusammengefasst oder kleinere für die Analyse unbedeutsame Abschnitte ausgelassen. Das Material wurde, mit dem Ziel, keine relevanten Inhalte zu verlieren, maximal verdichtet. Sämtliche Zusammenfassungen sind in Anhang 8.4 einsehbar.

4.2 Darstellung der detaillierten Ergebnisse der Analyse

Zur Beantwortung der Fragestellung der Forschungsarbeit: *Existiert eine eigene Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen (PdDAS) und, wenn ja, welche Gestalt hat sie?* wurden theoriebasiert folgende 2 Detailfragen entwickelt: *Inwiefern wird eine Differenzposition deutlich?* und *Inwiefern zeigen sich kongruent und kontinuierlich differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe?* In einem gemeinsamen Kategoriensystem bilden die beiden Fragen 2 *Analysedimensionen*, welche je *Ober- und Hauptkategorien* enthalten. Es sind die Analysedimensionen *systematische Differenzposition* und *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe*. Die Analyseergebnisse zu den beiden Detailfragen werden im Folgenden zunächst einzeln betrachtet, jeweils zum Ende der Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 ein Zwischenfazit gezogen und zuletzt in einem Gesamtergebnis in Kapitel 4.3 zusammengefügt und interpretiert. In den Unterkapiteln 4.2.1.1 bis 4.2.1.12 und 4.2.2.1 und 4.2.2.4

werden die Analyseergebnisse entlang der Oberkategorien geliefert, in den Zwischenfazit und dem Kapitel 4.3 werden die Ergebnisse interpretiert.

4.2.1 Analysedimension *systematische Differenzposition*

Die *Differenzposition* der PdDAS ist ihre systematische Abgrenzung gegenüber anderen Pädagogiken, die nach Paschen (1997) sprachlich anhand eines Katalogs bestimmter Indikatoren deutlich wird (vgl. Kap. 3.1).

Die hier unter der Analysedimension *systematische Differenzposition* genutzten Oberkategorien entstammen wortwörtlich der ausführlichen Definition von Pädagogiken nach Paschen (1997, S. 32, vgl. Kap. 3.4.2). Laut dieser wird die Differenzposition anhand der Indikatoren *Genese, Intention, Entwicklung, Begründung, Beschreibung* und *Evaluation* systematisch deutlich. Die Indikatoren werden von Paschen (1997) je tiefergehend bestimmt, was die Hauptkategorien deduktiv generierte und im Folgenden stets wortgemäß den Darstellungen der Ergebnisse vorangestellt wird. Zuordnungen zu Subkategorien erfolgten induktiv. Je nach Oberkategorie gibt es zudem weitere Ausdifferenzierungen in *Merkmale* (z. B. Motive oder Kontextualisierungen), die teilweise darüber hinaus weitergehende *Merkmalsausprägungen* aufweisen. Ab der Hierarchieebene Subkategorie formen die Zuordnungen teilweise bereits die konkrete inhaltliche Gestalt der Differenzposition der PdDAS auf Grundlage des Datenmaterials. In einem Zwischenfazit der Ergebnisse (in Kap. 4.2.1.13) wird bewertet, wie deutlich und in welcher inhaltlichen Form die Differenzposition in dem Datensample erkennbar ist.

Zur Einführung in die Analysedimension zeigt folgende Abbildung 7 ein Dokumenten-Vergleichsdiagramm,⁴² in dem alle Codierungen der Analysedimension *systematische Differenzposition* über die Textverläufe hinweg gelb (darunter hervorgehoben in hellorange: *Fokus DAS* und dunkelorange: *Skopus deutsche Bildung im Ausland*) markiert wurden. In der Abbildung wird ersichtlich: Textsegmente, die der Differenzposition dienen, ziehen sich durch sämtliche Dokumente von Anfang bis Ende hindurch, in einer analogen Verteilung von Codierhäufigkeiten zu Textsorten und -länge.

In längeren Dokumenten stehen sie oft vermehrt am Anfang und am Ende des Textes und rahmen folglich den weiteren Inhalt eines Essays. Oft entsprechen bereits die Überschriften einem Indikator der Differenzposition. Gerade Texte der Sorte 1, wie z. B. Amrhein (1905): *Pädagogik der deutschen Schulen im Auslande*, machen bereits mit der Benennung der eigenen Pädagogik im Titel den *allgemeinen Anspruch* (s. Kap. 4.2.1.3) der pädagogischen Überlegungen deutlich. In Textsorte 2 steht der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* (s. Kap. 4.2.1.9) als Indikator für die Differenzposition bereits im Titel, wie z. B. Lenz (1908): *Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Ausland*. Auch Texte der Sorten 3 und 4, wie z. B. Sewing (1964): *Die Auslandsschule – offenes Spannungsfeld für die erzieherischen Forderungen unserer Zeit*, können bereits im Titel die Differenzposition der pädagogischen Überlegungen anbahnen, wie in diesem Beispiel in Form des *Fokus DAS als Problem* (s. Kap. 4.2.1.8).

⁴² Auf der vertikalen Achse eines Dokumenten-Vergleichsdiagramms (Bezeichnung ebendieser Visualisierungsfunktion der Software MAXQDA) sind die Texte (in der Regel in chronologischer Reihenfolge, von oben nach unten) angeordnet. Die horizontale Achse stellt von links nach rechts die Länge der Texte dar. Die Farben im Darstellungsbereich zwischen den Achsen entsprechen den in der Software zugeordneten Farben der Kategorien.

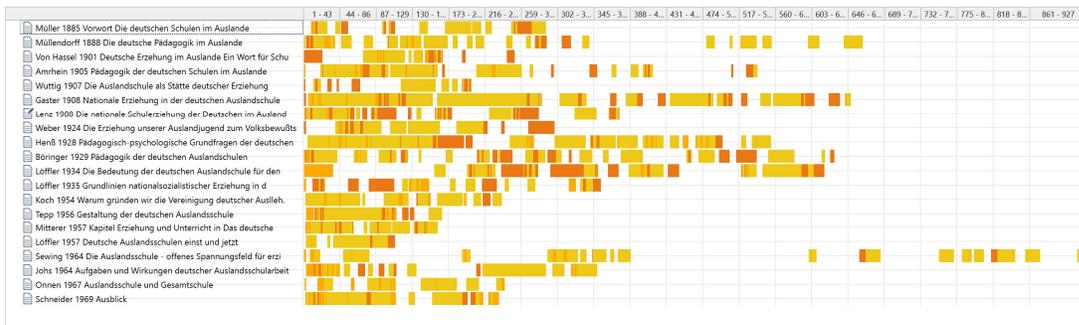


Abbildung 7: Dokumenten-Vergleichsdiagramm: systematische Differenzposition

Von insgesamt 930 Codierungen unter der Analysedimension *systematische Differenzposition* fallen 624 auf die Oberkategorie *Beschreibung*. Die hohe Anzahl der Codierungen unter *Beschreibung* ist darauf zurückzuführen, dass es sich bei dem Datenmaterial um in Fachliteratur veröffentlichte Essays handelt, die viele ‚Beschreibungen‘ enthalten (weniger Aufrufe, Vorschläge, Vorschriften o. Ä., die etwa vermehrt in politischen Reden, Konzeptpapieren usw. vorkommen würden). Aufgrund ihrer hohen Bedeutung werden die eigentlichen Hauptkategorien unter *Beschreibung*, nämlich *historische Genese*, *aktuelle Verbreitung*, *Gültigkeit*, *systematische Einordnung*, und unter letztgenannter auch die eigentlichen Subkategorien, *Fokus DAS*, *Skopus deutsche Bildung im Ausland*, *pädagogische Differenzen*, *Alternativen*, auf die Ebene der Oberkategorien gehoben. Je länger und je präziser ein Dokument des Datensamples auf das Thema PdDAS gerichtet ist, desto intensiver wird also die Differenzposition einer eigenen Pädagogik in der Summe der codierten Textsegmente deutlich gemacht.

In den Texten wurden jeweils zwischen 14 und 90 Codierungen unter der Analysedimension *systematische Differenzposition* vorgenommen. Schwerpunkte der Codierungen lagen auf *pädagogischen Differenzen* (N = 247 Codierungen), *Skopus deutsche Bildung im Ausland* (N = 236), *Begründungen* (N = 114) und *Fokus DAS* (N = 106). *Intention* (N = 88), *Entwicklung* (N = 82) wurden oft codiert. *Historische Genese* (N = 18), *Genese* (N = 12), *Gültigkeit* (N = 8), *aktuelle Verbreitung* (N = 6), *Evaluation* (N = 6) und *Alternativen* (N = 3) wurden selten codiert.

Am Anfang der nun folgenden Kapitel 4.2.1.1 bis 4.2.1.12 (Oberkategorien) wird die jeweilige Definition des zugehörigen Indikators nach Paschen (1997) vorangestellt. Die Kapitel sind zu einem systematischen Vorgehen nach ihrer Reihenfolge in der Definition Paschens (1997; vgl. 3.1) sortiert. Aufgrund der Komplexität der Ergebnisse werden die Analyse der codierten Textsegmente und ihre Interpretation getrennt behandelt. In der Interpretation der Analyseergebnisse in Kapitel 4.3 werden Indikatoren je nach ihrer Bedeutsamkeit weniger oder mehr ausführlich diskutiert.

4.2.1.1 Differenzindikator *Genese*

»Genese: Eine Pädagogik entsteht aus der pädagogischen Kritik defizitärer Pädagogik« (Paschen 1997, S. 32).

Die qualitativ-inhaltliche Analyse der Texte brachte hervor, dass etwa in einem Drittel der Texte *Kritik an einer defizitären deutschen Schulpädagogik* (Hauptkategorie) geäußert wird. Insgesamt wurden 12 Segmente aus 7 Dokumenten codiert, die ein Spektrum an Kritik vortragen. Die Kritiken variieren stark, widersprechen sich jedoch inhaltlich nicht. In Summe wird die Unzulänglichkeit der deutschen Schulpädagogik an einer DAS von mehreren Seiten beleuchtet. Teilweise wird eine Unzulänglichkeit einer deutschen Pädagogik oder des deutschen Schulsystem gegenüber DAS in genereller Weise postuliert, z. B. als Einseitigkeit der deutschen Schulpädagogik gegenüber einer Mannigfaltigkeit der Realitäten der DAS, wie hier:

„Angefangen von den klimatischen Verhältnissen der anderen Länder, der Mentalität und Sozialpsychologie ihrer Menschen, dem Problem der Zweisprachigkeit, der Methodik und Didaktik beim Lehren der eigenen Muttersprache, den pädagogischen und menschlichen Erfahrungen mit den Kindern des Gastlandes, deren Eltern, der Erwachsenen schlechthin, einschließlich der Auslandsdeutschen selbst

bis hin zur Wirtschaft und Technik der neuen Länder. Eine Stelle, bei der diese Erfahrungen zusammenlaufen und ausgewertet werden, gibt es in der Bundesrepublik nicht“⁴³ (Johs 1964, Pos. 233–240).

Johs (1964) nennt hier eine ganze Reihe an pädagogisch relevanten Phänomenen einer im Ausland veränderten Umgebung, für die er implizit eine ‚Stelle‘ der pädagogischen Bearbeitung vermisst. Er kritisiert somit ein deutsches Schulwesen, das die pädagogischen Realitäten an DAS nicht miteinschließt.

Es wird auch geäußert, dass die deutsche Schulpädagogik ihre eigene nationale Prägung übersehe, was daran zu erkennen sei, dass diese nicht explizit gemacht werde, was für DAS jedoch zentral wäre (vgl. Amrhein 1905, Pos. 81–94).

Teilweise wird Kritik konkreter auf pädagogische Elemente hin erläutert. Z. B. seien konkret Lehrbücher unzulänglich, da sie davon ausgingen, dass die Umgebung der Schule, in der sie angewendet werden, immer deutsch sei, während DAS sich an nicht deutschen Standorten befinden. Folgende 2 Zitate machen diesen Punkt zur Kritik:

„Auch die Lehrbücher der Heimat lassen einen draußen im Stich. Viele derselben sind schon stofflich ungeeignet“ (Mitterer 1957, Pos. 80–82).

„Die Verfasser der wenigen unzulänglichen Lehrbücher für den ersten Leseunterricht haben die Probleme gar nicht gesehen; die Lehrer der Unterstufe aber, welche die Unlösbarkeit der Aufgabe, eine brauchbare Fibel zu schreiben, eingesehen haben, wagen sich an das ‚Geschäft‘ nicht heran“ (Amrhein 1905, Pos. 247–251).

Andere Textsegmente mit Blick auf die DAS-Lehrkräfte erhalten folgende Punkte: Die deutsche Schulpädagogik bedenke nicht, woher Lehrkräfte ihr Unterrichtsmaterial nehmen sollten. Eine Begegnung und Zusammenarbeit mit ausländischen Kolleg:innen werde nicht in Erwägung gezogen. Das Lehren der Muttersprache in einem Umfeld fremder Sprache und Kultur sei nicht Bestandteil der herkömmlichen Deutschdidaktik (vgl. Müllendorff 1888, Pos. 143–149; Sewing 1964, Pos. 781–787; Schneider 1969, Pos. 126–131).

⁴³ Zitate aus der Untersuchungsstichprobe werden mit Anführungszeichen („“) zitiert, anders als Zitate, die als wissenschaftlich Quellen für Angaben im Text genutzt und mit Guillemets («») zitiert werden.

Textstellen Genese: Müllendorff 1888 (4), Amrhein 1905 (4), Mitterer 1957, Schneider 1969, Sewing 1964, Johs 1964, Wuttig 1907.

4.2.1.2 Differenzindikator *Intention*

»Intention: Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben will eine Pädagogik defizitäre Pädagogiken ersetzen, kompensieren oder ergänzen« (Paschen 1997, S. 32).

Die 3 aus diesem Zitat deduktiv gesetzten Hauptkategorien sind *Ersetzen*, *Kompensieren* und *Ergänzen*. Im Verlauf der Codierungen zeigte sich, dass sich unter ihnen inhaltlich 2 unterscheidbare Pole ausformten: zum einen *Ergänzen*, *Ersetzen* als ein Pol (dem induktiv *Auslassen* und *Intensivieren* hinzugefügt wurden) und zum anderen *Kompensieren* als ein dazu gegensätzlicher Pol. – Die Polarität der Textsegmente besteht darin, dass sich solche des einen Pols, *Ergänzen*, *Ersetzen*, *Auslassen*, *Intensivieren*, inhaltlich stets auf die deutsche Schulpädagogik (welche ergänzt, ersetzt, teilweise ausgelassen oder intensiviert wird) beziehen, während *Kompensieren* sich auf die Situation einer DAS im Gastland (welche kompensiert wird) bezieht. Des Weiteren erschien die Ausdifferenzierung des erstgenannten Pols in die 2 Subkategorien *Intensivieren* (N = 33) und *Ergänzen*, *Ersetzen*, *Auslassen* (N = 20) sinnvoll, da es sich um 2 gegensätzliche pädagogische (unterrichtliche) Prinzipien handelt. Zum einen werden Anteile der deutschen Schulpädagogik werden verstärkt/hervorgehoben zum anderen werden Anteile verändert, verbessert, weggelassen oder ausgetauscht.

Textstellen zu einem *Intensivieren* von deutscher Schulpädagogik beziehen sich auf: verstärkte Anschauung im Unterricht, Zuwendung zu den Kindern, verstärkte Förderung eines kritischen Denkens, intensiviertes ‚Deutsch-sein‘ der Lehrkraft, die deutsche Sprache verstärkt zu betreiben, intensiv deutsche Kultur zu leben [z. B. viele deutsche Lieder singen oder besonders viele deutsche Texte (insb. Lyrik) zu lesen] und auch allgemein intensiv pädagogisch zu handeln (das heißt, über das herkömmliche Maß hinaus mit den Bedingungen vor Ort sinnvoll pädagogisch zu interagieren).

Über das Herkömmliche hinaus einen Beitrag zu leisten, unter den Absolventen ‚Deutsche‘ hervorzubringen, was im Inland nonchalant passiere, kommt auch vor. Mitterer (1957) z. B. illustriert eine besondere ‚Eindringlichkeit‘ der Bildungsarbeit einer DAS anhand folgender umfassender Reihe von Praxisbeispielen:

„Um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, wird die Schule draußen außerhalb des reinen Unterrichts alle Bildungs- und Erziehungsmittel gebrauchen, die geeignet sind, die deutsche Jugend, die fern der Heimat ihrer Väter aufwächst, die tiefsten Kräfte ihres Volkes erleben zu lassen und in ihnen die Sehnsucht nach engster Verbundenheit mit diesem Volkstum zu wecken. Solche Mittel sind die Pflege des deutschen Liedes, das zum lebendigen Eigentum der Jugend werden soll, solche sind die Hinführung zu deutscher Kunst mit ihren tiefen Gemütswerten, solche sind die Arbeitsgemeinschaften zur Pflege geistiger Interessen wie Literaturzirkel und Laienspielgruppen, solche sind Lesebüchereien, Jugendverbände und Vereinigungen ehemaliger Schüler mit Geselligkeit, Volkstanz und Wandern — letzteres kennt das Ausland meist nicht —, solche sind auch die körperliche Ertüchtigung durch Turnen und Sport. Mit all dem dient die Schule im Ausland eindringlich der Erhaltung deutscher Art und der Pflege des Volksbewußtseins“ (Mitterer 1957, Pos. 131–146).

Als Gegenstück zu einer Intensivierung bestimmter Inhalte und Verfahren wird an anderen Textstellen *ergänzt*, *ersetzt* oder *ausgelassen*, was sich ebenso auf die deutsche Schulpädagogik bezieht und oft mit einem Anpassen an die Lebens- und Schulbedingungen des Gastlands verbunden wird. Größere schulpädagogische und administrative Strukturen etwa, wie sie im Inland üblich und nach diversen Autoren im Ausland Mangelware sind, werden als *ersetzt* durch eine individuelle Organisation der Einzelschule dargestellt. Andere Textsegmente *ergänzen* den Unterricht an DAS um die Tatsache, dass nicht nur ein deutsches Curriculum gelehrt wird, sondern zusätzlich curriculare Elemente des Gastlands unterrichtet werden. Die Sprache des Gastlands zu integrieren wird dabei als eine curriculare Ergänzung beschrieben, die ein besonderes Gewicht erhält. Ideen dazu, eigene Aufgabensammlungen spezifisch für den Schulstandort zu erstellen, entsprechen einem *Ersetzen* der Anwendung üblicher für das deutsche Inland produzierter Aufgabensammlungen und Lehrwerke. Ein eigenes Lesebuch für DAS ist dabei ein besonders häufig genannter Ersatz gegenüber einer

üblichen deutschen Fibel.⁴⁴ Unerhebliche Unterrichtsthemen *auszulassen*, wie z. B. Rechtschreibung oder Spitzfindigkeiten in der Literaturanalyse, wird als probates Mittel erachtet.

Als zweiter Pol der Oberkategorie *Intention* steht ein *Kompensieren*. An diversen Textstellen des Datensamples wird eine als nicht hinreichend wahrgenommene Schulpädagogik des Gastlands *kompensiert* (N = 35). Inhalte dessen sind: Die örtlichen Verhältnisse bedingten eine andere Schulausstattung als in inländischen Schulen, z. B. was Sportgeräte anbelangt, die kompensatorisch nach einem deutschen Standard hergestellt werden sollen. Die Annahme, dass Kinder durch eine als weniger anregend erachtete Umgebung einen geringeren Sprachschatz haben, wenn sie in die Schule eintreten, werde etwa durch eine obligatorische Angliederung eines Kindergartens an eine jede DAS kompensiert. Zur Erzielung „ersprießlicher Resultate“ (Müllendorff 1888, Pos. 14) erscheine es notwendig, „mit deutschen Augen“ (ebd.) auf das Gastland zu blicken, denn eine „fehlende Zivilisation“ (ebd.) bedeute den Wegfall von Kulturfaktoren, „von denen in einem Kulturstaate sich jedes Kind im Elternhause, in Hof, in Garten, Wald und Feld, in den Straßen, den Schaufenstern und Läden, Menagerien, zoologischen Gärten etc. umgeben sieht“ (ebd.).

Eine reiche Anschauung wird (neben Mittel der *Intensivierung* der deutschen Schulpädagogik) teilweise auch als ein Mittel der *Kompensation* der Situation im Gastland beschrieben. Z. B. könne eine breite Berufsspartenvielfalt der genannten „Zivilisation“ (ebd.) künstlich im Unterricht nachvollzogen werden, wo diese nicht vorliege. Eine möglicherweise fehlende Infrastruktur werde von Lehrkräften durch ein „höheres Maß von Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue“ (Müllendorff 1888, Pos. 64) kompensiert, z. B. auch indem die Lehrkraft eigenständig auf das körperliche Wohl ihrer

⁴⁴ In Kapitel 4.2.2.4 wird ein exklusives Lesebuch für DAS in einem kurzen Exkurs analysiert.

Kinder achte. Es wird darauf hingewiesen, wie „schädlich es auf das Gemüt eines kleinen deutschen Kindes wirken muß, wenn es in der Schule nicht die lieb gewordenen Laute der Mutter, sondern eine ihm fremde Sprache hört“ (Wuttig 1907, Pos. 166–168). Kinder fielen zu leicht der Sprache des Gastlands anheim, was mit einer deutschsprachlichen Erziehung kompensiert werde. Auch eine hohe kulturelle Diversität der Schulgemeinschaft zu kompensieren wird als durch ein strammes Erziehungskonzept in Richtung deutscher Gleichförmigkeit zu erreichen beschrieben.

Die elterliche Erziehung im Gastland wird an einer Stelle als „moralischer Sumpf“ (Müllendorff 1888, Pos. 60) bezeichnet. Fremde Kultur solle der Schule ferngehalten werden. Auf unterrichtlicher Ebene gelte es, Widersprüche, etwa im Fach Geschichte, zwischen Deutschland und dem Gastland hinsichtlich der Etablierung einer deutschen Perspektive zu kompensieren. Und auch wo die ‚kulturelle Entwicklung‘ des Gastlands als gleichwertig erachtet wird, besteht nach Ansicht einiger Autoren ein Bedarf an Kompensation, um deutsche Bildung zu betreiben, wie hier z. B. deutlich wird:

„Die Schüler deutscher Abstammung müssen fühlen, daß die deutsche Geschichte ihre eigene Geschichte ist, auch wenn ihre Eltern belgische oder englische oder argentinische Staatsangehörige geworden sind“ (Gaster 1908, Pos. 139–142) [...]. „Es liegt das nicht allein daran, daß die fremdländischen Klassiker an Bedeutung nicht an unser Dichterpaar heranreichen, sondern auch daran, daß die französische Dichtung nach ihrem ganzen Wesen unserm Charakter, unserer Stimmung gar nicht recht zusa-gen kann“ (Gaster 1908, Pos. 582–586).

Textstellen Intensivieren: Müllendorff 1888 (4), Von Hassel 1901 (3), Amrhein 1905 (5), Gaster 1908 (5), Lenz 1908 (2), Weber 1924 (2), Henß 1928 (3), Böringer 1929, Löffler 1934, Tepp 1956, Mitterer 1957 (2), Sewing 1964 (3), Schneider 1969.

Textstellen Ergänzen, ersetzen, auslassen: Müllendorff 1888, Amrhein 1905 (6), Gaster 1908 (4), Henß 1928, Böringer 1929 (3), Mitterer 1957 (3), Sewing 1964, Onnen 1967.

Textstellen Kompensieren: Müller 1885, Müllendorff 1888 (9), Amrhein 1905 (9), Wuttig 1907 (2), Gaster 1908 (5), Henß 1928 (4), Böringer 1929 (2), Mitterer 1957 (3).

4.2.1.3 Differenzindikator *Entwicklung*

»Entwicklung: Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation« (Paschen 1997, S. 32).

Mit dieser Definition liegen 2 Hauptkategorien deduktiv vor: *allgemeiner Anspruch* und *umfassende Organisation*. Dem Bereich *allgemeiner Anspruch* wurde als Subkategorie *Begriff* hinzugefügt. Dabei handelt es sich um Segmente, die den Begriff ~PdDAS~ [auch z. B. *Auslandpädagogik* (Amrhein 1905, Pos. 43) oder *Erziehungslehre der deutschen Auslandsschule* (Löffler 1935, Pos. 338)] enthalten, da solche Betitelungen per se einen allgemeinen Anspruch in sich tragen. Der Begriff PdDAS ist zum einen in den 3 Texten, die diesen bereits im Titel haben (Textsorte 1), enthalten, zum anderen in 8 weiteren Texten. Mit ihrer Bezeichnung wird die Differenzposition einer eigenen Pädagogik in beiden Fällen sprachlich manifestiert.

Ein *allgemeiner Anspruch* wird an Textstellen, neben der Begrifflichkeit, durch generelle und prinzipielle pädagogische Überlegungen für den pädagogischen Raum DAS deutlich. Z. B. zählt Müllendorff 1888 9 „eine Lehrthätigkeit im Auslande beeinflussenden Hauptpunkte, die ganz oder teilweise bei allen exoten Anstalten besondere Berücksichtigung erheischen“ (Müllendorff 1888, Pos. 33–34), auf. Auch Amrhein sieht „eine gewisse Allgemeingültigkeit pädagogischer Grundsätze und Maßnahmen an deutschen Auslandsschulen“ (Amrhein 1905, Pos. 41–42). Bei Koch (1954) und Mittlerer (1957) treten ähnliche grundlegende Wesensbestimmungen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an DAS auf, die sie in ‚Hauptprobleme‘ oder spezifische allgemeingültige Tätigkeitsfelder untergliedern.

Unter *umfassende Organisation* überwiegen codierte Textsegmente zu *Bedarfsmeldungen* gegenüber *vorhandenen Organisationsstrukturen*. Es werden *administrative Strukturen* (gemeinsame Organisation des Auslandsschulwesens, z. B. durch das AA

hinsichtlich Lehrkräftevermittlung oder finanzieller Unterstützungen) und *Strukturen*, die einen kollegialen Austausch betreffen (z. B. Vereinigungen von Lehrkräften), angeführt.

Textstellen allgemeiner Anspruch: Müller 1885 (3), Lenz 1908 (4), Henß 1928, Löffler 1935, Koch 1954, Löffler 1957 (2), Sewing 1964, Johs 1964 (3), Onnen 1967, Schneider 1969 (4).

Textstellen umfassende Organisation: Müller 1885 (2), Müllendorff 1888, Lenz 1908, Henß 1928, Löffler 1934, Koch 1954 (5), Sewing 1964 (5), Johs 1964 (3), Schneider (4).

Textstellen nicht vorhandene umfassende Organisation: Müller 1885, Weber 1924, Henß 1928 (2), Börringer 1929 (2), Onnen 1967, Schneider 1969 (2).

4.2.1.4 Differenzindikator *Begründung*

»Begründung: Eine Pädagogik begründet sich durch ein pädagogisches Argument, dessen Prämissen von gewichteten Argumenten aller Art gestützt werden können« (Paschen 1997, S. 32–33).

Codierungen in der Oberkategorie *Begründung* kommen in 19 der 20 Texte vor. 18 der 20 Texte formulieren ein *pädagogisches Argument* und 15 der 20 Texte enthalten stützende *Argumente aller Art*.

Es gibt unter *pädagogisches Argument* 2 unterschiedliche Argumentationsfiguren (induktiv generierte Subkategorien), die sich darin unterscheiden, dass sie (implizit) an unterschiedlichen Momenten der Etablierung der Schule ansetzen. Die erste setzt an dem ‚Moment‘ der Gründung und dem Sinn des Betriebs der Schule an. Der Betrieb wird mit dem *Erhalt der Nationalität, deutschen Kultur oder Muttersprache* (N = 29) begründet. Die zweite Argumentationsfigur setzt bei der bereits existenten DAS an. Sie sucht nicht nach ‚dem Grund‘ für die Schule selbst, sondern nach einem Grund für

eine eigene Pädagogik. Sie wirft den logischen Schluss auf, der kurz lautet: *weil Umstände besonders, Pädagogik besonders* (N = 22).

Das pädagogische Argument *Erhalt der Nationalität, deutschen Kultur oder Muttersprache* wird vornehmlich in den Epochen DK, WR und NS bedient. Das Argument wird oft pathetisch, mitunter auch nationalistisch (vgl. v. a. Löffler 1934) vorgetragen. Beispielhaft ist diese Äußerung:

„Wir als ein weit abstehender, dünner Zweig am großen Baume des deutschen Volkstums müssen darauf bedacht sein, mit dem Stamme dieses Baumes in Verbindung zu bleiben und aus denselben Wurzeln wie dieser unsre Nahrung zu ziehen, wie auch umgekehrt die jungen, grünenden Zweige dem Stamme unentbehrlich sind. Um diese Verbindung zu erhalten, ist diese deutsche Schule mit großen Opfern gegründet und erhalten worden“ (Wuttig 1907, Pos. 13–20).

Das pädagogische Argument *weil Umstände besonders, Pädagogik besonders* wird dagegen von Anbeginn an eher rational entwickelt und besteht bis in die BRD fort. Ein frühes Beispiel ist dies:

„Wie nun jedes Individuum seine besondere pädagogische Behandlung verlangt, so muß auch die individuelle Verschiedenheit inländischer und ausländischer Schulen Besonderheiten des Lehrplans und der Lehrmethode zur Folge haben. Wenn sich aber unter diesen Besonderheiten solche finden, die allen oder doch vielen der deutschen Schulen im Auslande gemeinsam sind, so werden sich in gleichem Umfange auch Modifikationen der landesüblichen pädagogischen Praxis angeben lassen, die für alle Schulen mit gemeinsamen Eigentümlichkeiten zweckmäßig, ja zur Erzielung ersprießlicher Resultate notwendig sind“ (Müllendorff 1888, Pos. 13–20).

Codierte *Argumente aller Art*, die die Gründung und einen spezifischen pädagogischen Betrieb der DAS erklären oder erläutern, gehören potenziell 3 induktiv generierten Subkategorien an: *Klientel im Gastland* (N = 33), *Situation/Umwelt/Phänomene im Gastland* (N = 18) und *Lehrplan, Lehrbuch, übliche deutsche Schulpädagogik* (N = 11). Zuschreibungen zu der *Klientel im Gastland* betreffen vor allem folgende Merkmale: hoch divers, Migrationserfahrungen, mit der Existenz im Ausland

beschäftigte Eltern, mehrsprachig, in Anrengungsarmut lebend.⁴⁵ Angeführte Argumente im Bereich *Umwelt/Phänomene im Gastland* beziehen sich vorrangig auf eine als defizitär wahrgenommene Schulumgebung. Es fehle an kulturellen Mustern zur Nacheiferung, Infrastruktur, Literatur, ‚Zivilisation‘, Berufsvorbildern, Verkehrs- und Münzverhältnissen, insgesamt der deutschen Umwelt als ‚stiller Miterzieherin‘ einer deutschen Schule. Darunter wird auch mit dem Fehlen einer regionaltypischen Flora und Fauna argumentiert, wie hier:

„Wir hatten nicht das Rauschen des deutschen Waldes, nicht den zarten Schmelz der ersten Frühlingsblumen, die daheim Flur und Wald schmücken, überhaupt keinen eigentlichen Frühling, nicht das zarte Pfingstgrün der Maien, nicht das saftige Wiesengrün“ (Weber 1924, Pos. 125–129).

Argumente im Bereich *deutsche Lehrpläne, Lehrbücher oder Schulpädagogik* stellen Darlegungen zu behördlichen Vorgaben oder üblichen Standards der unterrichtlichen Orientierung an innerdeutschen Regelschulen dar, die auch als maßgeblich für DAS angeführt werden. Diese werden oft zusammen mit anderen Argumenten aller Art formuliert, da ihre spezifische Relevanz erst vor dem Hintergrund des Auslands entsteht. Teils werden auch alle Argumentfiguren und -gruppen zusammen angeführt, wie hier:

„Welch schwere Problematik aus diesem Satz für die Bildungsarbeit im Auslande entsteht, wird man sofort einsehen können, wenn man berücksichtigt, daß nationale Bildung etwas ist, was aus dem nationalen Leben selber hervorgehen, was mit dem Leben der Gegenwart innerlich verbunden sein muß. Was dem deutschen Kinde draußen im Auslande aber fehlt, das ist die Volksgemeinschaft, die bei dem auf eigenem Boden lebenden Volke bereits einen starken und außerordentlich wirksamen erzieherischen Einfluß ausübt“ (Henß 1928, Pos. 355–362).

Henß (1928) lässt durchblicken, dass eine Zugehörigkeit zum „Volke“ (ebd.) Grund für den Betrieb einer DAS ist und dass ‚nationale Bildung‘ unter den Bedingungen des

⁴⁵ Pädagogische Bestimmungen zu Kindern und Jugendlichen, die DAS besuchen, und ihren Familien, werden detailliert unter den „pädagogischen Bestimmungen zu Edukand“ (Kap. 4.2.2.3) dargestellt, weshalb hier auf weitergehende Details verzichtet wird.

Auslands verändert werden muss, wenn das „Leben der Gegenwart“ (ebd.) hinsichtlich Umwelt und Bevölkerung von einer deutschen Realität abweicht.

Textstellen pädagogisches Argument Erhalt der Nationalität, deutschen Kultur oder Muttersprache: Müller 1885, Von Hassel 1901, Wuttig 1907 (2), Gaster 1908 (3), Lenz 1908 (3), Weber 1924 (3), Henß 1928 (3), Böringer 1929 (4), Löffler 1934 (7), Löffler 1935, Sewing 1964.

Textstellen pädagogisches Argument weil Umstände besonders, Pädagogik besonders: Müllendorff 1888, Von Hassel 1901, Amrhein 1905 (3), Gaster 1908 (2), Weber 1924, Henß 1928 (2), Böringer 1929, Löffler 1934, Löffler 1935, Koch 1954 (2), Tepp 1956, Mitterer 1957 (2), Löffler 1957, Sewing 1964, Onnen 1967.

Textstellen Argumente aller Art – Klientel im Gastland: Müllendorff 1888 (5), Von Hassel 1901, Amrhein 1905 (4), Wuttig 1907, Lenz 1908 (3), Weber 1924 (5), Henß 1928 (4), Böringer 1929, Löffler 1935 (2), Tepp 1956, Mitterer 1957 (3), Johs 1964, Onnen 196.

Textstellen Argumente aller Art – Umwelt/Phänomene im Gastland: Müllendorff 1888 (7), Von Hassel 1901, Amrhein 1905 (3), Wuttig 1907, Weber 1924, Henß 1928 (2), Böringer 1929 (2), Sewing 1964 (7).

Textstellen Argumente aller Art – deutsche Lehrpläne, Lehrbücher oder die Schulpädagogik: Müllendorff 1888, Wuttig 1907 (2), Lenz 1908, Henß 1928 (4), Löffler 1934, Johs 1964, Mitterer 1957.

4.2.1.5 Differenzindikator *Beschreibung*

»Beschreibung: Eine Pädagogik kann nach ihrer historischen Genese, ihrer aktuellen Verbreitung, aber auch nach ihrer systematischen Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen), ihren Begründungen (Argumente, Gewichte) sowie ihrer Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil) sowie nach ihren Verständnissen, Organisationen und Sicherungen dargestellt werden« (Paschen 1997, S. 33).

Da die in der Definition erneut auftretenden Indikatoren ‚Begründungen‘ und ‚Organisationen‘ bereits oben unter Differenzindikator *Entwicklung* oder Differenzindikator *Begründung* codiert wurden, wurden sie nicht erneut unter *Beschreibungen* codiert. Auch sind Verständnisse (allgemein) und Organisationen/Sicherungen (s. Kap. 4.2.1.3) Teilaspekte, die in anderen Kategorien aufgehen und daher hier keine eigenen Codierungen erhielten. Die anderen Punkte der *Beschreibung* haben sich dagegen in der

Analyse als so relevant erwiesen, dass sie auf der Hierarchieebene des Kategoriensystems den Oberkategorien gleichgesetzt werden. Die den Darlegungen vorangestellten ‚Zitate‘ sind hier Extrakte aus dem Zitat oben.

4.2.1.6 Differenzindikatoren *historische Genese* und *aktuelle Verbreitung*

Eine Pädagogik kann nach ihrer historischen Genese oder nach ihrer aktuellen Verbreitung dargestellt werden (vgl. Paschen 1997, S. 33).

Bei Textstellen, an denen eine *historische Genese* (N = 18) einer PdDAS deutlich gemacht wird, handelt es sich um Darlegungen zu relevanten historischen Prozessen an DAS oder des Auslandsschulwesens. In 9 Segmenten sind dies solche, die ein *Gründen von Auslandsschulen und Schaffen von administrativen Strukturen des Auslandsschulwesens* betrifft. Es sind Anteile des Etablierens von Infrastruktur, die grundlegend für die Etablierung einer eigenen Pädagogik wären und deswegen auch Teil einer historischen Genese sind. Solche Textstellen führen i. d. R. die geschichtlichen Prozesse des Auslandsschulwesens an, um aus diesen heraus pädagogische Schlussfolgerungen anzubahnen. Löffler (1957) z. B. erklärt die ‚Gestalt der DAS‘ als aus der Historie des Auslandsschulwesens gewachsen:

„Die heutige Gestalt der Deutschen Auslandsschule ist ein mannigfach bedingtes und bedingendes Ergebnis einer langen geschichtlichen Entwicklung. Vergangene Schichten der Kultur und des deutschen Kulturbewußtseins leben in der Stille noch fort und wirken in ihr gegenwärtiges Wesen hinein“ (Löffler 1957, Pos. 4–7).

Es wurden außerdem Darstellungen codiert, die einen historisch gewachsenen *faktischen pädagogischen Diskurs* enthalten. Es handelt sich um Beschreibungen des kollegialen Gedankenaustauschs zu einer PdDAS. Ein Beispiel ist:

„Die Frage wird gelöst durch die Arbeit vieler Jahrzehnte und vieler Tausende von deutschen Erziehern, die ihre Kräfte sicher nicht an diese Arbeit gesetzt haben, ohne sich über Grund und Zweck klar zu sein“ (Weber 1924, Pos. 204–207).

Neben 7 Textstellen, die ähnliche Beschreibungen eines kollegialen Austauschs aufweisen, wird in einem Textsegment ein solcher Diskurs negiert:

„Die alten Völker haben damals zu ihrem Schaden eine nationale Erziehung des Nachwuchses ihrer Landsleute im Auslande versäumt. Wenigstens gibt die Geschichte der Pädagogik keine Auskunft über eine derartige Pflege. Infolge dieser empfindlichen Lücke in der Geschichte der Pädagogik setzt der deutsche Erzieher, der ins Ausland geht, um an der Erhaltung deutschen Wesens zu arbeiten, unbelehrt durch Beispiele der Vergangenheit, den Fuß auf pädagogisches Neuland“ (Amrhein 1905, Pos. 21–26).

Koch (1954) macht, im Gegensatz dazu, faktische Angaben zu einer historisch gewachsenen pädagogischen Vernetzung in Bezug auf DAS, indem er anführt, die Vereinigung von (ehemaligen) Auslandslehrkräften habe bereits seit 1879 Tradition. Ein „Bund der Auslandslehrer“ (Koch 1954, Pos. 3–37) sei bis in die 1930er-Jahre mit über 20 Landesverbänden „draußen aktiv gewesen“ (ebd.). Die Zeitschrift *Die deutsche Schule im Auslande* und die seinerzeit neue Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland* seien „Sprachrohr unter uns allen draußen und drinnen“ (Koch, Pos. 16).

Textsegmente zu *aktuelle Verbreitung* wurden in 6 Dokumenten je einmal codiert. Im keinem der Segmente wurde jedoch eine ‚echte‘ Verbreitung einer eigenen Pädagogik beschrieben, sondern die Textstellen beziehen sich auf das Auslandsschulwesen, das nach der Zahl der Schulen sowie nach geografischem Ausmaß weit verbreitet sei. Die Verbreitung einer PdDAS wird dabei teilweise angedacht. Beispielhaft dafür ist diese Stelle:

„Wir wissen überdies auch zu gut, daß wir von Vollkommenheit in der Bildungsarbeit im Auslande noch himmelweit entfernt sind, daß die Entwicklung der deutschen Schulen im Auslande bisher mehr in die Breite als in die Tiefe gegangen ist und daß darum noch viel Arbeit und auch persönliche Opfer, die sich ja mit jeder pädagogischen Tat notwendig und unvermeidlich verbinden, erforderlich sein werden, um sie überall zu Stätten wahrer deutscher Bildung zu machen“ (Henß 1928, Pos. 547–553).

Textstellen Gründen von Auslandsschulen und Schaffen von administrativen Strukturen des Auslandsschulwesens: Müller 1885, Gaster 1908 (2), Böringer 1929, Löffler 1934, Löffler 1957 (2), Johs 1964, Schneider 1969.

Textstellen faktischer pädagogischer Diskurs: Müller 1885, Amrhein 1905, Lenz 1908, Weber 1924 (2), Henß 1928, Koch 1954 (2), Tepp 1956.

Textstellen aktuelle Verbreitung: Müller 1885, Weber 1924, Henß 1928, Böringer 1929, Sewing 1964, Onnen 1967.

4.2.1.7 Differenzindikator *systematische Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen)*

Eine Pädagogik kann nach ihrer systematischen Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen) dargestellt werden (vgl. Paschen 1997, S. 33).

Die Oberkategorie *systematische Einordnung* der PdDAS ist der mit 592 Codierungen am ausgeprägtesten codierte Kategorienkomplex unter der Analysedimension. Die Hauptkategorien unter *systematische Einordnung*, namentlich *Fokus*, *Skopus* und *pädagogische Differenzen*, wurden mit 106, 237 und 247 Codierungen sehr häufig codiert und ihre Analyse ergab detailreiche Ergebnisse. Sie sind besonders relevant für die spätere Interpretation der Ergebnisse und werden daher im Folgenden in eigenen Kapiteln dargestellt.

4.2.1.8 Differenzindikator *Fokus Deutsche Auslandsschule*

Eine Pädagogik kann nach ihrem Fokus dargestellt werden (vgl. Paschen 1997, S. 33).

Der *Fokus Deutsche Auslandsschule* ist mit 106 Codierungen eine stark ausgeprägt codierte deduktiv-induktive Hauptkategorie.⁴⁶ Sämtliche Dokumente enthalten Segmente dazu. Die DAS wird unter verschiedenen Gesichtspunkten (Subkategorien) in den pädagogischen Fokus genommen. Es findet sich darunter, dass sie

- *von eigener Gestalt* (N = 26) ist,
- dass sie eine *Aufgabe* (N = 25),

⁴⁶ Sie ist deduktiv-induktiv, weil *Fokus* als theoriebasierte Kategorie deduktiv steht, während *DAS* sich als inhaltliche Bestimmung von Fokus induktiv aus dem Material ergibt.

- ein *Problem* (N = 23) oder
- ein *Defizit* (N = 10) mit sich bringt.

Außerdem sei sie

- *von Bedeutung* (N = 10),
- *von Interesse* (N = 10) und
- *wirkungsvoll* (N = 8).

Abbildung 8 liefert eine Übersicht dazu, wie sich das Spektrum der Subkategorien auf die einzelnen Dokumente verteilt. Auffällig ist, dass der Großteil der Dokumente mehrere der Gesichtspunkte einer DAS (Subkategorien) anführt.

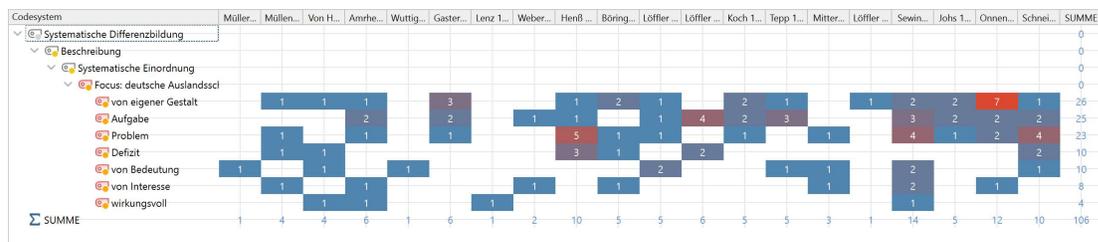


Abbildung 8: Code-Matrix: Subkategorien des Fokus DAS/Datensample chronologisch

Am häufigsten wurde der *Fokus DAS* unter dem induktiv gewonnenen Gesichtspunkt codiert, dass die Schulen *von eigener Gestalt* (N = 26) sind.⁴⁷ Beispielhaft für die Codierungen ist:

„Der neu eintretende Auslandslehrer steht in der Kolonie einem völlig neuen Gebilde gegenüber, dessen Aufbau und Geist zunächst richtig erfaßt sein will“ (Böringer 1929, Pos. 121–123).

Alle codierten Textstellen führen die eigene Gestalt der DAS (implizit oder explizit) auf den genuinen Umstand zurück, dass es sich um eine deutsche Schule im nicht

⁴⁷ Die eigene Gestalt der DAS wird hier nur unter dem Aspekt dargestellt, eine Subkategorie des pädagogischen Fokus zu sein. Unter *pädagogische Bestimmungen – Bildungswesen* wird die ‚Gestalt der DAS‘ als eine Hauptkategorie der pädagogischen Bestimmungen detailliert dargestellt.

deutschen Ausland handelt. Wie in Abbildung 8 zu sehen, werden die verschiedenen Gesichtspunkte des *Fokus DAS* oft zusammen in einem Dokument aufgeführt. Oft werden dabei die weiteren Subkategorien, *Aufgabe*, *Problem* und *Defizit* einer DAS, aus ihrer *eigenen Gestalt* abgeleitet. Folgende chronologisch-kontrastären Segmente zweier Zitate der Jahrgänge 1905 und 1969 illustrieren eine epochenunabhängige Beständigkeit dieses Zusammenhangs:⁴⁸

„Die außergewöhnliche Erscheinung, daß die mit dem Schutze der äußeren und inneren Güter betraute Obrigkeit zwiefach ist, daß ein Teil eines Volkes seine Sprache, sein Recht, seine Sitte, seine Geschichte und seine völkischen Eigentümlichkeiten von der natürlichen Grundlage des vaterländischen Bodens ablöst und in den Staat eines durch ganz andere nationale und rechtliche Verhältnisse organisierten fremden Volkes hineinverlegt und doch gegen beide, das Vaterland und das Ausland, die Pflicht der Dienstbereitschaft zu beider die allgemeinem Wohl ebenmäßig übernimmt, nötigt die deutsche Schule im Auslande, ihre Gesamtaufgabe in den Brennpunkt des Problems des Nationalen im Internationalen zu rücken“ (Amrhein 1905, Pos. 62–71).

„[...] Zum anderen handelt es sich in jedem einzelnen Fall zunächst um eine Schule mit der ihr eigenen Gesetzlichkeit, die dadurch in einer besonderen Situation ist, daß sie, wenn auch wesentlich von deutscher Auffassung geprägt, jeweils das rechte positive Verhältnis zu einer von anderen kulturellen, sozialen und politischen Gegebenheiten bestimmten Umgebung zu finden hat“ (Schneider 1969, Pos. 18–27).

Das „Nationale im Internationalen“ (Amrhein 1905) zu verkörpern und „wenn auch wesentlich von deutscher Auffassung geprägt“ mit einer von „anderen kulturellen, sozialen und politischen Gegebenheiten bestimmten Umgebung“ (Schneider 1969) pädagogisch zusammenwirken zu müssen erfassen die genuine *Aufgabe* einer DAS in ähnlicher Weise. – Aus der *eigenen Gestalt*, eine deutsche Schule außerhalb der Grenzen dieser Nation zu sein, wird ein *Problem* oder *Defizit* entwickelt, aus dem die *Aufgabe* abgeleitet wird, diesen Umstand funktional zu bewältigen.

Segmente der Subkategorie *Aufgabe* konkretisieren untergeordnete/spezifischere Aufgaben einer DAS. Etwa beziehen sich diese auf eine Eigenständigkeit der Schule, die Anwendung der deutschen Sprache im Ausland, Aufgaben, die mit der Vielfalt der

⁴⁸ In den Zitaten wurden die Schlüsselwörter unterstrichen, die die Codierungen unter der Hauptkategorie *Fokus DAS* und den Subkategorien *von eigener Gestalt*, *Aufgabe* und *Problem* erklären sollen.

Schüler:innen einhergehen oder Feinheiten der Umsetzung des deutschen Lehrplans im Ausland. Inhaltlich zeigt sich, dass *Aufgabe* und *Problem* wie 2 Seiten einer Medaille erscheinen, die je die DAS als einen pädagogischen Fokus legitimieren. Besonders umfangreich und intensiv beschäftigt sich Henß (1928) mit dem *Problem* der DAS. Die Argumentation steigert sich dahin, dass das Problem so fundamental formuliert wird, dass die allgemeine Funktionalität als Schule in Frage gestellt wird, wie folgende 2 Segmente am Textanfang und -ende von Henß (1928) belegen:

„Wenn ich hier von Schwierigkeiten rede, so denke ich dabei nicht an äußere Schwierigkeiten, wie etwa solche, die auf der Unzulänglichkeit der äußeren Ausstattung der Schulen infolge unzureichender Geldmittel beruhen und im Besitz dieser Mittel leicht behoben werden könnten; ich denke auch nicht an Schwierigkeiten, die der Erziehung und dem Unterricht in unseren deutschen Auslandsschulen aus dem privaten Charakter der Schulen und den damit verbundenen Auswüchsen erstehen, sondern ich denke hier an Schwierigkeiten, die aus dem Wesen der Schule als deutscher ‚Auslandsschule‘ hervorgehen, mit dem Bildungsvorgang in engstem Zusammenhang stehen und hervorgerufen werden durch die nun einmal unabänderlich gegebene Tatsache der Losgelöstheit von der deutschen Heimat und des Lebens in der Fremde mit ihren mannigfachen Einflüssen auf die heranwachsende auslandsdeutsche Jugend“ (Henß 1928, Pos. 42–55).

„Wir stehen in der Tat vor großen Schwierigkeiten, die sich der Erziehung in unseren deutschen Auslandsschulen entgegenstellen, und wir müssen die Frage erheben, ob unter diesen Umständen Erziehung überhaupt noch möglich ist oder ob sie nicht zu einem Stückwerk und zu einem künstlichen Ersatzmittel wahrer Erziehung werden muß. Der Beantwortung dieser Frage könnte uns die Tatsache entheben, daß eine solche Erziehung doch bestehen muß. Andererseits aber kann der Erzieher nur wirken im Glauben an die unbedingte Notwendigkeit seiner Aufgabe und vor allem auch im Glauben an ihren Erfolg. Es kann uns darum nicht ankommen auf jenes Scheuklappendeutschtum, das sich die Augen verbindet vor jenen Gefahren und sie nicht sehen will, sondern wir werden in jedem Einzelfall die Diagnose stellen müssen und den Gefahren mutig ins Auge sehen, werden aber auch, nachdem wir diese Gefahren erkannt haben, alles aufwenden müssen, was ihnen begegnen kann; denn sonst gibt es in unseren deutschen Auslandsschulen im besten Falle Unterricht, aber keine Erziehung“ (Henß 1928, Pos. 466–481).

Henß (1928) betrachtet das Problem deutlich fundamentaler als alle anderen Autoren. In ihren Motiven entsprechen die meisten codierten Textstellen jedoch einander weitgehend. Der Gesichtspunkt *Problem* ist stets der gleiche (und spiegelt die *Aufgabe* wider): das Wesen der Schule als *deutsche* Schule im *Ausland* ist von widersprüchlichen Zugehörigkeiten zu (mindestens) 2 Regionen/Gesellschaften/Nationen/Kulturen geprägt. Auch der Gesichtspunkt *Defizit* wird aus dem ‚Spannungsfeld‘, welches eine deutsche Bildung im Ausland hervorruft, gespeist. Ein *Defizit* der DAS wird in einem

aus der Umgebung begründeten Mangel der Schulform gesehen. Dieser Problem-/Defizit-Aufgabe-Zusammenhang wird an allen Textstellen als dringend pädagogisch zu bearbeiten herausgestellt.

Der *Fokus DAS* wird des Weiteren unter den Gesichtspunkten dargestellt, von *Bedeutung*, von *Interesse* und *wirkungsvoll* zu sein. Diese Segmente dienen der Legitimation des pädagogischen Fokus DAS. Sie machen deutlich, dass die DAS, mitsamt *Defizit*, *Problem* und *Aufgabe*, pädagogisch zu bearbeiten relevant ist. Folgende 2 Beispiele stehen exemplarisch dafür:

„So bleibt noch ein Mittel übrig, und zwar das wirksamste, die deutsche Schule“ (Lenz 1908, Pos. 28–29).

„Die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an den deutschen Auslandsschulen wäre einer längeren gesonderten Besprechung wert, so vielseitig ist sie“ (Mitterer 1957, Pos. 3–5).

Textstellen von eigener Gestalt: Müllendorff 1888, Von Hassel 1901, Amrhein 1905, Gaster 1908 (3), Henß 1928, Böringer 1929 (2), Löffler 1934, Koch 1954 (2), Tepp 1956, Löffler 1957, Sewing 1964 (2), Johs 1964 (2), Onnen 1967 (7), Schneider 1969.

Textstellen Aufgabe: Amrhein 1905 (2), Gaster 1908 (2), Weber 1924, Henß 1928, Löffler 1934, Löffler 1935, Koch 1954 (2), Tepp 1956 (3), Sewing 1964 (3), Johs 1964 (2), Onnen 1967 (2), Schneider 1969 (2).

Textstellen Problem: Müllendorff 1888, Amrhein 1905, Gaster 1908, Henß 1928 (5), Böringer 1929, Löffler 1934, Koch 1954, Mitterer 1957, Sewing 1964, Johs 1964, Onnen 1967 (2), Schneider 1969 (4).

Textstellen Defizit: Müllendorff 1888, Von Hassel 1901, Henß 1928 (3), Böringer 1929, Löffler 1935 (2), Schneider 1969 (2).

Textstellen von Bedeutung: Müller 1885, Von Hassel 1901, Wuttig 1907, Löffler 1934 (2), Tepp 1956, Mitterer 1957, Sewing 1964 (2), Schneider 1969.

Textstellen von Interesse: Müllendorff 1888, Amrhein 1905, Weber 1924, Böringer 1929, Mitterer 1957, Sewing 1964 (2), Onnen 1967.

Textstellen wirkungsvoll: Von Hassel 1901, Amrhein 1905, Lenz 1908, Sewing 1964.

4.2.1.9 Differenzindikator *Skopus deutsche Bildung im Ausland*

Eine Pädagogik kann nach ihrem Skopus dargestellt werden (vgl. Paschen 1997, S. 33).

Der Skopus einer Pädagogik ist ihr zentrales Deutungsmuster. In dem Datensample wurde deduktiv-induktiv die Hauptkategorie *Skopus deutsche Bildung im Ausland* gesetzt, welche mit 236 Codierungen die am zweithäufigsten codierte Kategorie der Analysedimension ist. In 19 der 20 Dokumente wurden Codierungen vorgenommen.

In Textsegmenten, in denen der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* dargestellt wird, zeigen sich unterschiedliche Kontextualisierungen (Subkategorien). Es sind Begründungs- bzw. Auslegungs- und Ableitungsrahmungen, die in Summe ein Spektrum davon abbilden, warum (Begründungen), wie (Auslegungen) und inwiefern (Ableitungen) der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* von den Autoren vertreten wird. Es zeigten sich folgende Kontextualisierungen:

- mit dem Ziel der *Anbindung/Zugehörigkeit* (Begründung),
- im Sinne von *deutsche Bildungsprogrammatis* (Auslegung),
- als *Säule der AKBP* (Begründung und Auslegung),
- mit dem Zusatz: *Bildung für das Gastland* (Ableitung) und
- mit dem Ziel der *Völkerverständigung* (Ableitung).

Abbildung 9 zeigt, wie die Kontextualisierungen auf das Datensample verteilt sind und dass der Großteil der Texte mehrere Kontextualisierungen bedient. In Amrhein (1905), Lenz (1908), Böringer (1929) und Sewing (1964) wurden sämtliche Kontextualisierungen codiert.

Codesystem	Müller...	Müllen...	Von H...	Amrhe...	Wüttig...	Gaster...	Lenz 1...	Weber...	Henß...	Böring...	Löffler...	Löffler...	Koch 1...	Tepp 1...	Mitter...	Löffler...	Sewin...	Johs 1...	Onnen...	Schnei...	SUMME		
Systematische Differenzbildung																						0	
Beschreibung																							0
Systematische Einordnung																							0
Scopus: deutsche Bildung in																							0
> Anbindung/ Zugehörigk	5	2	4	7	3	13	13	8	9	5	16	2	1	8	4	1	2	3				106	
> deutsche Bildungsprogr	3		4	7	4	4	8	6		3	7		1	1	3		1	2				54	
> als Säule der AKB	3	2	1	1	2	7	4	6		7	4	6										40	
> als Zusatz: Bildung des/	1	1	1	1		3	1		1	2		4			3	2	1	2				22	
> Völkerverständigung	1									1	3		2					3				15	
Σ SUMME	11	6	9	17	9	27	27	14	10	18	30	12	4	9	10	4	6	10	0	4		237	

Abbildung 9: Code-Matrix: Subkategorien des Skopus deutsche Bildung im Ausland/Datensample chronologisch

Die Kontextualisierung des *Skopus deutsche Bildung im Ausland* wurden weiter, in der Regel in vivo, d. h. per direkter Übernahme von Schlagwörtern, zu detaillierteren Merkmalen ausdifferenziert, welche im Folgenden dargestellt werden.

Skopus deutsche Bildung im Ausland mit dem Ziel der Anbindung/Zugehörigkeit

Der 106-mal codierte Kategorienpfad *Skopus deutsche Bildung im Ausland – mit dem Ziel der Anbindung/Zugehörigkeit* wurde in rund der Hälfte der Codierungen auf eine Anbindung oder Zugehörigkeit zu dem Komplex *Heimat, Vaterland, Deutschtum, Volkstum oder deutscher Stamm* und damit auf eine faktische Gruppenzugehörigkeit gemünzt. An wenigen Textstellen geht es um eine *Anbindung/Zugehörigkeit* im Sinne von *Identität, deutsches Wesen, Emotionalität oder Werte*, also eher ein inneres Zugehörigkeitsgefühl oder um eine *Anbindung/Zugehörigkeit* an die *Muttersprache*, selten auch an *Religion*.

Der Großteil der Codierungen zu Anbindung oder Zugehörigkeit zu *Heimat, Vaterland, Deutschtum, Volkstum* oder *deutscher Stamm* entfällt auf die Zeit des DK, der WR und des NS. Die Vorstellung eines deutschen Stamms, also eines Volks, das per *Abstammung* eine Gruppe ist, findet neben den älteren Texten jedoch auch in einem Text der jungen BRD noch einmal den gleichen emotionalen Anklang, mit dem sie auch früher vorgetragen wurde. Hier 3 Zitate (aus den Epochen DK, WR, BRD):

„Wir als ein weit abstehender, dünner Zweig am großen Baume des deutschen Volkstums, müssen darauf bedacht sein, mit dem Stamme dieses Baumes in Verbindung zu bleiben und aus denselben Wurzeln wie dieser unsre Nahrung zu ziehen, wie auch umgekehrt die jungen, grünenden Zweige dem Stamme unentbehrlich sind. Um diese Verbindung zu erhalten, ist diese deutsche Schule mit großen Opfern gegründet und erhalten worden“ (Wuttig 1907, Pos. 13–20).

„Denn überall, wo draußen eine deutsche Schule gegründet wird und wo der Verein für das Deutschtum im Ausland eine deutsche Schule jenseits der Grenzen und jenseits der Meere unterhält oder fördert, da ist diese Seite der erzieherischen Tätigkeit Grundgedanke und Richtschnur für die Gründung und Unterhaltung der Schule, nämlich: Jene geheimen und feinen Fäden weiterzuspinnen, zu verstärken und zu einem haltbaren Gewebe zu verknüpfen, durch die der deutsche Mensch und sein Wesen mit dem deutschen Heimatboden verbunden sind“ (Weber 1924, Pos. 53–61).

„Um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, wird die Schule draußen außerhalb des reinen Unterrichts alle Bildungs- und Erziehungsmittel gebrauchen, die geeignet sind, die deutsche Jugend, die fern der Heimat ihrer Väter aufwächst, die tiefsten Kräfte ihres Volkes erleben zu lassen und in ihnen die Sehnsucht nach engster Verbundenheit mit diesem Volkstum zu wecken“ (Mitterer 1957, Pos. 131–136).

Nicht selten zusammen mit dem soeben beschriebenen Merkmal gemeinsam codiert, bildet es jedoch eine eigene Idee, eine *Anbindung/Zugehörigkeit* im Sinne des Komplexes *Identität, deutsches Wesen, Emotionalität oder Werte*, d. h. einem inneren Zugehörigkeitsgefühl, in Verbindung zu bringen. Die Idee einer inneren Zugehörigkeit tritt insgesamt seltener auf als die Idee einer Gruppenzugehörigkeit. Dies gilt vor allem für die Zeiten DK, WR und NS; zur Zeit der BRD treten beide gleich oft auf. Folgender chronologischer Querschnitt durch die Segmente zeigt, wie die Idee einer inneren Zugehörigkeit über die Jahre Bestand hat, wenngleich sie in dem Datensample an Emotionalisierung abnimmt und zunehmend sachlicher vorgetragen wird.

„Bei dem Unterrichte in Geschichte und Geographie ist natürlich das deutsche Vaterland am eingehendsten zu behandeln, und der deutsche Schüler ist mit voller Liebe und Verehrung für sein Land und dessen Geschichte zu erfüllen“ (Müllendorff 1888, Pos. 275–277).

„Betrachten wir nun von diesem Standpunkte aus die Folgerungen aus dem Grundaxiom des Bildungsprozesses für den Fall der deutschen Auslandsschule, so muß es jedem als unzweifelhaft erscheinen, daß für den deutschen Menschen kraft seiner eigentümlichen Wesens- und Seelenstruktur nur das aus der deutschen Seele heraus entstandene, aus deutschem Denken, Fühlen und Wollen heraus geborene Kulturgut dasjenige sein kann, was seiner Seele adäquat und darum zum Bildungsgut für ihn werden kann und werden muß“ (Henß 1928, Pos. 341–351).

„Es gibt so manche Arbeitsstelle, die fern von aller romantischen Schwärmerei gute Arbeit leistet in der internationalen Begegnung, deren Ziel und Inhalt es bleibt, daß wir Deutschen uns unseres eigenen Wesens bewußt werden, indem wir fremdes kennen und achten lernen“ (Koch 1954, Pos. 216–221).

„Mit all dem dient die Schule im Ausland eindringlich der Erhaltung deutscher Art und der Pflege des Volksbewußtseins“ (Mitterer 1957, Pos. 144–146).

Zuletzt wird der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* an 21 Textstellen in Zusammenhang mit einer *Anbindung/Zugehörigkeit zu Muttersprache* und 7-mal zu *Religion* gebracht. Eine *Anbindung/Zugehörigkeit zu Religion* wird ausschließlich in den Epochen DK und WR bedient. Eine *Anbindung/Zugehörigkeit zu Muttersprache* ist dagegen eine Idee, die über alle Epochen hinweg persistiert. Der Erhalt der deutschen Sprache bedeutet ihre schulische und unterrichtliche Pflege. Durch diesen Umstand wird sie zum *unterrichtlichen* Inbegriff der Umsetzung des Skopus. Gerade jüngere Autoren betonen die Bedeutsamkeit, hier ein Beispiel:

„Wenn aber die Deutsche Auslandsschule einen Sinn behalten soll, so muß bei allen Änderungen in Organisation und innerem Gehalt das eine Hauptziel unverrückbar festgehalten werden: Sie muß die deutschsprachigen Kinder, die in fremder Umgebung aufwachsen, bei ihrer Muttersprache halten, den Söhnen und Töchtern fremder Nationen und Sprachen, die sie besuchen, den Zugang zu deutscher Sprache und Kultur öffnen und auf diese Weise bei voller Achtung nationaler Eigenart zur Verständigung und Freundschaft unter den Völkern beitragen“ (Löffler 1957, Pos. 101–108).

Skopus deutsche Bildung im Ausland im Sinne einer deutschen Bildungsprogramm

Die Auslegung, dass der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* im Sinne einer *deutschen Bildungsprogramm* umgesetzt wird, enthält 2 Deutungsschemata: im Sinne von *deutscher Erziehung, Inhalte, Methoden und Didaktik* (N = 41) und im Sinne einer *Gesinnung* oder *eines geistigen Prinzips* (in vivo, N = 12). Das Erste entspricht einer zu verfolgenden Ausführungsvorschrift, das Zweite einer inneren Haltung oder auch einem unabhängig von curricularen Vorgaben anzuwendenden unterrichtlichen Prinzip.

Der *Skopus deutsche Bildung im Ausland*, gedeutet als *deutsche Bildungsprogramm* im Sinne von *deutscher Erziehung, Inhalte, Methoden und Didaktik*, meint eine pädagogische Praxis, die deutschen Standards entspricht. Das sind in der Schule

insbesondere die Standards des Unterrichts, also curricular geordnete Inhalte und didaktisch-methodische Verfahren, mit den Worten Müllers (1885): „[...] bewährte deutsche Unterrichtsverfahren“ (Pos. 95–96) oder veraltet nach von Hassel (1901): „[...] das Wesen der deutschen Zucht“ (Pos. 19). Die gemeinte deutsche pädagogische Praxis wird teilweise nur grob angedeutet, teilweise wird sogar einer Art Standardcurriculum für den Schultyp DAS skizziert. Die folgenden Beispiele zeigen einen Streifzug durch das Spektrum von grob nach fein:

„Die Schule soll das deutsche Kulturgut in den Mittelpunkt der Arbeit stellen“ (Mitterer 1957, Pos. 38–39).

„Das Gebiet, auf dem sich die deutsch-nationale Erziehung betätigt, umfaßt die deutsche Heimat und Natur in einem nationalen Geographie- und naturkundlichen Unterricht, ganz besonders aber die deutsche Sprache, Literatur und Kunst sowie die deutsche Kultur und Geschichte“ (Amrhein 1905, Pos. 151–154).

„Besonders sind einige Unterrichtsfächer, die auch bei uns eine nationale Färbung haben müssen, gerade für die deutschen Auslandsschulen sehr geeignet, den völkischen Sinn der deutschen Jugend heranzubilden und zu entwickeln. Zu diesen Fächern gehören außer dem eigentlichen Unterricht im Deutschen: Geschichte, Geographie, Naturkunde, Singen und Turnen; für höhere Schulen kommt noch Kunst- und Literaturgeschichte hinzu. Vornehmlich soll die Geschichte das nationale Selbstbewußtsein der Kinder wecken, indem sie ihnen die großen Taten unsrer Vorfahren sowie die hervorragenden Leistungen, die wir auf geistigem Gebiete aufzuweisen haben, in lebendiger Darstellung vorführt, ohne dabei in chauvinistische Prahlerei zu verfallen, d. h. ohne die Verdienste und Vorzüge der anderen Kulturvölker zu verkleinern und die Treue gegen das Adoptivland zu erschüttern. | Der Unterricht in der Geographie und Naturkunde soll dem nationalen Gefühl der deutschen Auslandjugend die deutsche Heimat und Natur näher bringen. In der Singstunde ertönen ergreifende deutsche Weisen und nehmen das Empfinden des Kindes gefangen. Das Turnen, ein spezifisch deutsches Fach, stärkt mit der Ausbildung des Körpers und Charakters den Sinn für deutsche Tüchtigkeit. Kunst- und Literaturgeschichte führen die Jugend ein in die wunderbaren Werke unsrer Geisteshelden, vor allem in unsre unvergleichliche Lyrik“ (Lenz 1908, Pos. 88–110).

Deutsche Bildung im Ausland, gedeutet als *deutsche Bildungsprogrammatik* im Sinne von *Gesinnung* und als *geistiges Prinzip*, bezieht sich ebenso auf die unterrichtliche Ausführung, welche hier jedoch weniger in einem Ablaufmodell als mehr in einer ‚inneren Haltung‘ oder einer prinzipiellen Orientierung liegt. Gaster (1908, Pos. 39–40) z. B. schreibt: „Gewiß soll eine deutsche Auslandsschule vor allem deutsche Gesinnung

pflegen und festigen.“ Amrhein (1905) fordert gar einen eigenen „Gesinnungsunterricht“ (Amrhein 1905, Pos. 406).

Skopus deutsche Bildung im Ausland als eine Säule der AKBP

Eine weitere Kontextualisierung des *Skopus deutsche Bildung im Ausland*, der gleichzeitig Begründungs- und Auslegungsaspekte zum Tragen bringt, ist, dass deutsche Bildung im Ausland eine *Säule der AKBP* (N = 40) bildet. Es zeigen sich darunter verschiedene außenpolitische Ideen. Am häufigsten taucht auf, dass der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* als eine *Säule der AKBP* im Sinne von *Erhalt oder Ausbreitung deutscher Kultur* (deutsche Lebensart, Sprache, Bildung; N = 22) erfolgt. Dabei wird die (Re-)Konstruktion deutscher Kultur verschieden hinsichtlich der deutschen Diaspora und der im Ausland einheimischen Bevölkerung ausgedeutet. Es zeigen sich die beiden Ideen: *Erhalt deutscher Kultur bei Ausgewanderten* (N = 14) und *Verbreitung deutscher Kultur und Bildung im Gastland* (N = 8). Eine weitere außenpolitische Idee ist *weltwirtschaftliche Bestrebungen* (N = 6), d. h. eine wirksame Rolle der DAS beim Herstellen und Aufrechterhalten von weltweiten Handelsstrukturen mit deutscher Beteiligung. Die außenpolitische Idee der Erweiterung von *Macht und Einflussnahme* (N = 4) in der Welt taucht ausschließlich in der Epoche des DK auf.

Der *Skopus deutsche Bildung im Ausland als eine Säule der AKBP* im Sinne von *Erhalt deutscher Kultur bei Ausgewanderten* wurde in den Epochen DK, WR und NS codiert. Auffällig ist, dass in 4 der Essays die (außen)politische Idee für Abschlussworte genutzt wird – in denen möglicherweise noch einmal ein letzter, bleibender Eindruck formuliert werden sollte. Hier 2 Beispiele dafür:

„Wir Reichsdeutschen müssen aus nationalen, wirtschaftlichen und kulturellen Gründen unsre Brüder im Auslande in ihren Bestrebungen, sich und ihren Nachkommen durch ihre deutschen Schulen ihre Muttersprache, deutsche Sitte und Eigenart zu erhalten, mit allen Kräften unterstützen, denn es hängt die ganze Stellung Deutschlands mit davon ab, sagt Treitschke, »wieviele Millionen Menschen in Zukunft deutsch sprechen werden.«“ (Lenz 1908, Pos. 368–374).

„Deutschland hat zwar seine Kolonien verloren, aber die Auslandschule wird sie in den zahlreichen Siedlungen im geistigen Sinne wieder gewinnen, wenn es ihr gelingt, sie in den allgemeinen deutschen Blutkreislauf einzuführen“ (Böringer 1929, Pos. 625–628).

Wie die politische Gegenseite einer Medaille dazu erscheint *Verbreitung deutscher Kultur und Bildung im Gastland*. Hier wird nun die schulische (Re-)Konstruktion deutscher Kultur und Bildung in der Bevölkerung vor Ort fokussiert. Gaster (1908) z. B. fordert, „die Verbreitung der deutschen Sprache im fremden Volk zu fördern“ (Gaster 1908, Pos. 121–122). Löffler (1935) macht an einem praktischen Beispiel deutlich, wie er sich die Umsetzung der Idee im Schulalltag vorstellt:

„Endlich erwähne ich unter den allgemeinen Erziehungsmitteln der Auslandschule, die nationalsozialistisch ausgewertet werden können, die Ferienfahrten und Ferienlager, den Schüleraustausch und den Schülerbriefwechsel. Dabei denke ich wiederum nicht nur an die deutschstämmigen Schüler, für die Ferienfahrten und Ferienlager eine besondere nationalpolitische Bedeutung haben und deshalb von den volklichen Organisationen veranstaltet werden (vgl. z. B. das Deutschlandlager der HJ und die Kinderverschickung der NSD), sondern ich glaube, daß es von der Schule aus auch möglich ist, geeignete nicht deutsche Kinder in solche Veranstaltungen einzubeziehen und damit im Sinne nationalpolitischer Kulturpolitik zu wirken“ (Löffler 1935, Pos. 220–228).

An 3 Textstellen von 2 Autoren wird die Funktion der DAS als Mittel einer AKBP *negiert*. Die Anzahl der Codierungen ist zwar gering, jedoch wird eine triftige pädagogische Perspektive herausgestellt:

„Wir wenden uns nun, nachdem das Vorgelände der Auslandschule durchschritten ist, der Schule selbst zu. Da erhebt sich zunächst die ernste Frage, welche allgemeinen Ziele ihr gesteckt sind. Daß sie aus großer seelischer Not um die deutsche Erziehung der Kinder geboren ist, ist ebenso unumstößlich wie die Tatsache, daß sie als politisches Instrument etwa der auswärtigen Politik nicht in Frage kommt. Wäre sie das, so hätten Reich und Volksvertretung sich in ganz anderem Ausmaße der Erziehungsbedürfnisse angenommen“ (Böringer 1929: Pädagogik der deutschen Auslandschulen, Pos. 207–214).

Eine letzte außenkulturpolitische Idee ist *Imagepflege und Werbung für Deutschland* (N = 2). Es ist eine selten codierte außenpolitische Idee, die jedoch rückblickend im Spiegel des aktuell geläufig gewordenen Ausdrucks ‚Bildung Made in Germany‘ zukunftsweisend erscheint. Hier eine der beiden Codierungen:

„Die deutsche Auslandschule wird, fast möchte man sagen, zum ‚Ausstellungsobjekt‘ an dem der Fremde die Richtigkeit der theoretischen Grundlagen studieren kann. Die Berufspflicht erweitert sich

von diesem Gesichtspunkte aus zu einer neuen und vierten Aufgabe, die Dr. Mann in dem angeführten Aufsatz mit den zutreffenden Worten kennzeichnet: „Es ist Pflicht der deutschen Auslandschule, ein Musterbild des in Deutschland erreichten Höhestandes der Pädagogik darzustellen.“ (Böringer 1929: Pädagogik der deutschen Auslandschulen, Pos. 290–298).

Skopus deutsche Bildung im Ausland mit dem Zusatz Bildung für das Gastland oder Bildung des Gastlands

Ein Ableitungskontext, in den der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* gesetzt wird, ist ihn mit dem Plus einer *Bildung für das Gastland* (N = 22) zu versehen, teilweise auch *Bildungshilfe* genannt. Es wird stets betont, dass es sich um eine additive Funktion oder Rolle handelt, die deutsche Bildung im Ausland annehmen kann, eine, die in dem Datensample nie vordergründig wird.

Skopus deutsche Bildung im Ausland mit dem Ziel der Völkerverständigung

Als eine letzte Kontextualisierung des *Skopus deutsche Bildung im Ausland* taucht *Völkerverständigung* (N = 15) in allen Epochen auf. Folgende 3 Zitate aus den Epochen DK, NS und BRD zeigen, inwiefern das Aufeinandertreffen von Nationalität und Internationalität an DAS in dem Datensample epochenübergreifend als förderlich für die Idee der Völkerverständigung anerkannt und als Bestandteil des generellen Deutungsmusters *Skopus deutsche Bildung im Ausland* abgeleitet wird.

„Bei dem Unterrichte in Geschichte und Geographie ist natürlich das deutsche Vaterland am eingehendsten zu behandeln, und der deutsche Schüler ist mit voller Liebe und Verehrung für sein Land und dessen Geschichte zu erfüllen. Dabei ist jedoch das Stammesbewußtsein fremder Kinder zu schonen, und bei der Behandlung ihres Landes hat man jede Verletzung eines edlen und heiligen Gefühls zu vermeiden. Es ist nicht schwer zu erreichen, daß jedes Kind fremder Nationalität bei aller Liebe zum eigenen Vaterlande sich doch mit Stolz rühmt, einer deutschen Schule als Zögling anzugehören. In solchen Schulen ist es besonders am Platze, auf die Vorurteile genauer einzugehen, welche bei fremden Völkern gegen Deutschland herrschen, die gehässigen Anfeindungen zu widerlegen, welche den Deutschen in den Weg geworfen werden, und die gesunden Grundsätze zu entwickeln, auf denen der deutsche Handel und Gewerbefleiß basiert“ (Müllendorff 1888, Pos. 275–288).

„Und schließlich sehe ich noch eine dritte Aufgabe der deutschen Auslandsschule, in der ihre Bedeutung für den volksdeutschen Gedanken zum Ausdruck kommt. Sie setzt bei den Erwachsenen das fort, was ich soeben als Wirkung des Unterrichts für die Schüler angedeutet habe. Sie besteht im Zusammenführen fremder kultureller Welten in wertvoller Vertretung. Man hat das geistige Zusammenarbeiten der Völker genannt; ich möchte es lieber geistige Auseinandersetzung zwischen völkisch geprägten Kulturen nennen“ (Löffler 1934, Pos. 519–526).

„Mit Recht wird die Frage gestellt, ob sich diese Ausgabe lohne; was wird damit erreicht? In den Auslandsschulen ist der Bundesrepublik ein Instrument in die Hand gegeben, mit dem es ihr möglich ist, im weitgespannten Rahmen der Völkerverständigung zu dienen. Was in den Auslandsschulen geschieht, ist mehr als nur ein flüchtiges Sichkennenlernen, mehr als nur die Erlernung einer anderen Sprache und Bekanntwerden mit anderen Kulturgütern. Es ist eine echte Begegnung von Menschen verschiedener Geistes- und Lebenshaltung“ (Johs 1964, Pos. 66–73).

Textstellen Skopus Deutsche Bildung im Ausland – Anbindung oder Zugehörigkeit zu Heimat, Vaterland, Deutschtum, Volkstum oder zu dem deutschen Stamm: Müller 1885, Von Hassel 1901 (3), Amrhein 1905 (3), Wuttig 1907 (2), Gaster 1908 (6), Lenz 1908 (8), Weber 1924, Henß 1928 (5), Böringer 1929 (5), Löffler 1934 (9), Löffler 1935 (2), Tepp 1956, Mitterer 1957 (3), Johs 1964.

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – Anbindung/Zugehörigkeit im Sinne des Komplexes Identität, deutsches Wesen, Emotionalität oder Werte: Müller 1885, Müllendorff 1888, Von Hassel 1901, Amrhein 1905, Gaster 1908 (5), Lenz 1908 (2), Weber 1924 (5), Henß 1928 (2), Löffler 1934 (5), Koch 1954, Tepp 1956 (3), Mitterer 1957.

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – Anbindung/Zugehörigkeit zu Muttersprache: Müller 1885 (2), Amrhein 1905, Wuttig 1907, Lenz 1908 (3), Weber 1924, Henß 1928 (2), Löffler 1934 (2), Tepp 1956 (4), Löffler 1957, Sewing 1964 (2), Johs 1964 (2).

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – Anbindung/Zugehörigkeit zu Religion: Müller 1885, Müllendorff 1888, Amrhein 1905 (2), Gaster 1908 (2), Weber 1924.

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – deutsche Bildungsprogrammatisierung im Sinne von deutscher Erziehung, Inhalte, Methoden und Didaktik: Müller (2), Von Hassel 1901 (4), Amrhein 1905 (3), Wuttig 1907 (4), Gaster 1908 (3), Lenz 1908 (6), Weber 1924 (6), Böringer 1929 (2), Löffler 1934 (5), Mitterer 1957 (3), Sewing 1964, Johs 1964 (2).

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – deutsche Bildungsprogrammatisierung als Gesinnung und geistiges Prinzip: Amrhein 1905 (4), Gaster 1908, Lenz 1908 (2), Böringer 1929, Löffler 1934 (2), Koch 1954, Tepp 1956, Gaster 1908, Pos. 39–40.

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – als eine Säule der AKBP im Sinne von Erhalt deutscher Kultur bei Ausgewanderten: Müller 1885, Von Hassel 1901, Lenz 1908 (2), Böringer 1929 (2), Löffler 1934 (4), Löffler 1935 (4).

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – als eine Säule der AKBP im Sinne von Verbreitung deutscher Kultur und Bildung im Gastland: Müller 1885, Gaster 1908 (3), Böringer 1929 (2), Löffler 1935 (2).

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – als eine Säule der AKBP negiert: Wuttig 1907 (2), Böringer 1929.

Textstellen Skopus deutsche Bildung im Ausland – als eine Säule der AKBP – Imagepflege und Werbung für Deutschland: Müller 1885, Böringer 1929.

4.2.1.10 Differenzindikator *pädagogische Differenzen*

Eine Pädagogik kann nach ihren pädagogischen Differenzen dargestellt werden (vgl. Paschen 1997, S. 33).

Mit 247 Codierungen wurde die Hauptkategorie *Pädagogische Differenzen* innerhalb der Analysedimension am häufigsten codiert. *Pädagogische Differenzen* zeichnen sich dadurch aus, dass hier pädagogische Überlegungen in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Konzepten/Pädagogiken angestellt werden.

Pädagogische Differenzen an DAS werden von den Autoren mit 160 Codierungen am häufigsten zur *innerdeutschen (Schul-)Pädagogik* herausgestellt. Die Bezeichnung der mit 52 Codierungen am zweithäufigsten codierten Kategorie *Gemeinsamkeiten Inlands- und Auslandspädagogik* wirkt als eine Subkategorie von *Differenzen* zunächst paradox. Jedoch werden hier Gemeinsamkeiten zweier als different zueinander wahrgenommenen pädagogischen Räumen skizziert. ‚Gemeinsamkeiten‘ ist daher kein Widerspruch zu ‚Differenzen‘.⁴⁹ In 14 Fällen wurde als Subkategorie *Pädagogik des Dazwischen* codiert. Hier erfolgen Abgrenzungen einer potenziellen DAS-Pädagogik in beidseitiger Abgrenzung gegenüber deutscher Pädagogik und gegenüber z. B. einer Gastlandpädagogik. 13 Codierungen wurden an Textstellen vorgenommen, die allein

⁴⁹ Ein echter Gegensatz zu *pädagogische Differenzen* im Sinne des Konzepts der Pädagogiken (nach Paschen 1997) wäre, wenn ein Autor die pädagogische Praxis, die an DAS stattfindet, als einen Anwendungsfall oder einen ‚inneren‘ Fachbereich einer anderen Pädagogik skizzieren würde, wie etwa eine innerdeutsche Schulart als Teilgebiet der Schulpädagogik (z. B. Grundschule, Realschule).

Differenzen zu *einer Pädagogik des Gastlands* aufzeigen, 5 gegenüber *Schulpädagogik* generell und 3 gegenüber *internationaler Pädagogik*.

Unter den Datenquellen liegt in der Menge der Codierungen ein Schwergewicht auf den Texten, die aus Monografien und Sammelwerken gewonnen wurden. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass mit Monografien und Sammelwerken ein breiteres Publikum angesprochen wird als in den einschlägigen Zeitschriften zum Auslandsschulwesen. Einem breiten Publikum gegenüber scheint es relevanter zu sein, die Differenzen der pädagogischen Praxis an DAS im Vergleich zu anderen Pädagogiken (vornehmlich deutsche Schulpädagogik) herauszustellen. In den Zeitschriften DESIA und DELIA wird hingegen gezielt ein Publikum adressiert, das diese Differenz tendenziell bereits selbst erlebt (hat) und dem gegenüber dieser Punkt daher nicht mehr in gleicher Weise verständlich gemacht wird.

Pädagogische Differenzen zu innerdeutscher Pädagogik

Die am häufigsten codierte Subkategorie *pädagogische Differenzen – zu innerdeutscher Pädagogik* (N = 160) wurde in 4 Merkmalsbereiche ausdifferenziert, unter denen in den Dokumenten häufig Mehrfachnennungen zu finden sind. Die pädagogischen Differenzen zu innerdeutscher Pädagogik werden mit 75 Codierungen am häufigsten *schulprogrammatisch* dargestellt. Außerdem wurden *organisationale* (N = 37), *institutionelle* (N = 32) und *schulpolitische* (N = 16) Differenzen induktiv kategorisiert. Wie in Abbildung 10 zu sehen, weist das Datensample eine dichte Codierung über alle Merkmale und Merkmalsausprägungen auf. 5 Dokumente, darunter 3 seit Gründung der BRD, enthalten alle genannten thematischen Blickwinkel auf pädagogische Differenzen zu innerdeutscher Pädagogik.

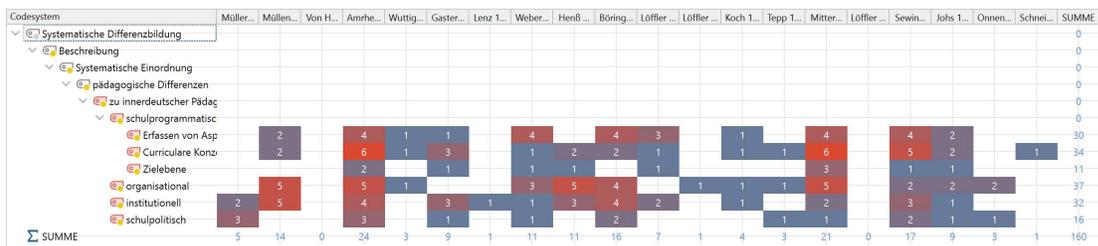


Abbildung 10: Code-Matrix: Pädagogische Differenzen zu innerdeutscher Pädagogik (Subkategorie)/Datensample chronologisch

Die meisten Differenzen werden *schulprogrammatisch* (N = 75) gesehen. Das bedeutet alles, was das planvolle Vorgehen der Schule betrifft, wie es in (Schul-)Programmen, Vorschriften, Lehrplänen oder schulinternen Curricula verschriftlicht ist oder daneben mündlich vereinbart wird, einschließlich des Explizitmachens von Ausgangslagen und Zielsetzungen. Schulprogrammatische Differenzen werden am häufigsten in *curricularen Konzeptionen* (N = 34) aufgezeigt. Es werden darunter sowohl prinzipielle, pauschale oder schematische Ideen geäußert als auch konkrete bis hin zu detaillierten fachdidaktischen curricularen Vorgaben gemacht. Auf welchem Kontinuum, von grob nach fein, sich die Segmente bewegen, zeigen folgende 3 Zitate:

„Dank ihrer größeren Bewegungsfreiheit und Selbstständigkeit ist die deutsche Schule im Auslande in der günstigen Lage, manches zu verwirklichen, was sich als nationaler Philanthropinismus in den pädagogischen Reformbestrebungen der Gegenwart Gehör verschafft“ (Amrhein 1905, Pos. 534–537).

„Allerdings braucht die Kameradschaft einen anderen Rahmen ihrer Tätigkeit als die zu unterrichtende Klasse, mehr Freiheit des Handelns, weniger Gebundenheit an den Lehrstoff, lebt sie doch in ihrem eigenen Gesetz, ihrer eigenen Verantwortlichkeit, ihrer eigenen Begeisterung. Was in einer Schulklasse Lehr- und Stundenplan verordnen, ist hier Lebensluft“ (Tepp 1956, Pos. 149–153).

„Was die rein sprachliche Seite des Unterrichts betrifft, so wird nicht immer dieselbe orthographische und grammatische Korrektheit der Schriftsprache, wie sie in der Heimatschule verlangt wird, zu erreichen sein. Es erscheint auch recht gleichgültig, ob die Interpunktionsregeln nach dem neuesten Schema gewußt werden, und es macht nicht viel aus, ob Träne oder Thräne geschrieben wird; natürlich müssen solche Fehler auch angestrichen werden, aber sie fallen für die Beurteilung einer schriftlichen Arbeit nicht so sehr ins Gewicht wie in der Heimat“ (Gaster 1908, Pos. 461–473).

Die Autoren zeigen in allen 3 Zitaten auf, dass sich ein eigener pädagogischer Raum an DAS auch in schulischen Ablaufplänen abzeichnet. Dabei treten sowohl ideelle Vorstellungen in Richtung: der Plan ist kein Plan [„Was in einer Schulklasse Lehr- und

Stundenplan verordnen, ist hier Lebensluft“ (Tepp 1956, Pos. 150–153)] als auch konkrete fachcurriculare Vorgaben [„es macht nicht viel aus, ob Träne oder Thräne geschrieben wird; natürlich müssen solche Fehler auch angestrichen werden, aber sie fallen für die Beurteilung einer schriftlichen Arbeit nicht so sehr ins Gewicht wie in der Heimat“ (Gaster 1908, Pos. 461–473)] auf.

Pädagogische Differenzen zur innerdeutschen Schulpädagogik werden in *Eigenschaften und Relationen von Sachverhalten* deutlich gemacht, die als Ist-Zustand für programmatische Überlegungen oder Beschreibungen dargestellt werden. Sie beziehen sich auf die nicht deutsche Schulumgebung einer DAS, insbesondere die Bevölkerung vor Ort, die Schülerdiversität und eine Mehrsprachigkeit am Campus. Auch der Schultyp selbst wird in seiner Eigenart zu einem Sachverhalt, der zur Ausgangslage für schulprogrammatische Überlegungen wird. Das betrifft ihre Ungebundenheit und Eigenständigkeit sowie kleine Klassengrößen, Diversität im Kollegium und eine enge Schulgemeinschaft. Als Beispiel für das Erfassen von differenten Sachverhalten gegenüber der innerdeutschen Schulpädagogik sticht Amrhein (1905) hervor, der eine Art Quantifizierungsversuch vornimmt:

„In vielen Auslandsschulen reden die Kinder 2 oder mehr Sprachen. Dieser Umstand allein genügt, um ein neues Unterrichtsverfahren auszubilden. Mit der Verschiedenartigkeit der Bezeichnung der Vorstellungen und der Mannigfaltigkeit der Formen, in denen die Vorstellungen miteinander in Beziehung treten, sind psychische Auffassungsverschiebungen verbunden. Schon beim Eintritt des Kindes in die Schule machen sich je nach der Beschaffenheit der Umgebung des Zöglings 50 grobe Verschiedenheiten bei der Analyse des kindlichen Erfahrungskreises bemerkbar, daß dagegen der Unterschied zwischen Land- und Stadtkindern der Gebirge und Ebenen Deutschlands verschwindend gering erscheint. Ob der deutsche Lehrer im Auslande die Anschauung als Prinzip oder als Disziplin auffaßt, kann nichts von der Notwendigkeit abschwächen, von Anfang an den völlig neuen, fremdartigen Apperzeptionen gerecht zu werden“ (Amrhein 1905, Pos. 138–149).

Auf der *Zielebene* von Schulprogrammatik wird von einigen Autoren ein deutsches Bildungsideal definiert, dessen Differenz an DAS gegenüber staatlichen Regelschulen darin liegt, dass aus der verschiedenen Umgebung und der Verschiedenheit der

Schulart eine Andersartigkeit dieses Ideals gegenüber der deutschen Schulpädagogik mit einhergeht. Folgendes Beispiel veranschaulicht dies:

„Was für jede Schule gilt, nämlich daß sie nicht nur ein Lehrziel, sondern auch ein Erziehungsziel hat, gilt für die Auslandsschule in erhöhtem Maße. Hier erschöpft sich der Unterricht nicht im Vermitteln von Wissen. Er zielt nicht auf geistige Spitzenleistungen ab, sondern vielmehr neben Vermittlung einer Summe unbedingt nötigen Wissens, auf einen Schatz sicheren Könnens, auf praktische Lebenstüchtigkeit und auf Charakterfestigkeit, Eigenschaften, die für die Deutschen draußen notwendig sind, wenn sie den Konkurrenzkampf bestehen und ihr Volkstum bewahren sollen. Deswegen brauchen sich die Schulen ihrer Leistungen auf wissensmäßigem Gebiet nicht zu schämen. Die Jugend draußen ist ohnedies durch größere Berührung mit der Welt verhältnismäßig aufgeschlossen“ (Mitterer 1957, Pos. 106–117).

Neben dem Schulprogrammatischen werden pädagogische Differenzen zu innerdeutscher Pädagogik auch *organisational*, *institutionell* und *schulpolitisch* dargestellt. Die 3 Differenzaspekte unterscheiden sich von dem ersten darin, dass sie auf höheren Handlungsebenen Vergleiche ziehen, während Schulprogrammatisches, gerade an der so eigenständigen Schulart DAS (vgl. Kap. 4.2.2.2), von Lehrkräften umgesetzt, bestimmt und beschlossen wird. Daher zeichnen sich die folgende Textsegmente dadurch aus, dass vergleichsweise passiv, beobachtend und analysierend strukturelle Eigenschaften des Auslandsschulwesens und des Schultyps DAS in Differenz zum deutschen Schulwesen dargestellt werden, welche DAS-spezifische pädagogische Konsequenzen nach sich ziehen.

Organisational gesehen ist die Schule ein soziales Gebilde aus Lehrenden und Lernenden, Verwaltung und anderen Bediensteten, die in einem arbeitsteiligen, planvollen Zusammenspiel miteinander agieren. An DAS spielen, dem Datensample zufolge, die örtlichen Bedingungen der Umwelt wegen der Verortung einer als deutsch deklarierten Organisation im Ausland eine entscheidende Rolle, z. B. wenn es darum geht, geeignete Arbeitskräfte zu rekrutieren. Zu den wichtigsten organisationalen pädagogischen Differenzen zum innerdeutschen Schulwesen zählt innerhalb des Datensamples, dass eine DAS abgeschnitten von dem deutschen Schulsystem agiert. Wie andere Autoren münzt auch Sewing (1964) eine differente organisationale Situation auf die

veränderte Arbeitssituation der deutschen Lehrkräfte, eine Situation jenseits von ‚Paragrafen‘ und ‚Obrigkeitsdenken‘:

„Die Begegnung mit der unerhörten Situation, die von keiner Verordnung in Paragraphen erfaßt ist. Die Improvisationsgabe und die eigene Entschlußkraft, das Wachsen natürlicher Autorität werden entscheidend gefördert. Irrtum und Niederlage können Stufen zum Erfolg werden. Das Obrigkeitsdenken wird in solcher Lage absurd. Stattdessen wächst die Einsicht in selbstverantwortliches, demokratisches Verhalten. Wer nicht am Gängelband der Instanzen geführt wird, wird vom subalternen Befehlsempfänger zum Offizier. Nur so lassen sich schwierige Situationen meistern. Auch der Sinn für den Humor des Absurden ist nicht zu verachten“ (Sewing 1964, Pos. 798–805).

Onnen (1967) findet in seinem weitgehend übereinstimmenden Vergleich von Auslandsschule und Gesamtschule in der Organisationalität das entscheidende Differenzmerkmal:

„Diese vier Punkte betreffen einen Fragekomplex, der offensichtlich dem Problembereich der Gesamtschule in einem beträchtlichen Umfange kongruent ist, nur daß er noch viel größere Schwierigkeiten als dieser enthält: Behördenzuständigkeit, Sprachschwierigkeiten, Finanzfragen, Sozialstruktur, Lehrerwechsel und noch einige andere mehr. Für diese Probleme nach Lösungen zu suchen, das kann eine Auslandsschule nun ihrer Natur nach nicht Behörden, Kommissionen oder Hochschulinstituten überlassen, sondern sie muß sie für ihre jeweilig besonderen Gegebenheiten selber finden. Die deutschen Auslandsschulen konnten und können auch nicht abwarten, bis Modelle erarbeitet sind, sondern jede mußte und muß versuchen, mit ihrem selbstgewählten oder ihr bestimmten Auftrag fertig zu werden“ (Onnen 1967, Pos. 77–87).

Codierungen zu Pädagogischen Differenzen zur innerdeutschen Pädagogik in *institutioneller* Hinsicht betreffen vielfältige Aspekte des Schullebens. Sie reichen von Veränderungen in der Durchmischung der Schüler:innenschaft, dem Wegfall eines Orientierung stiftenden deutschen Berufswesens über Fragen von Traditionen an der Schule bis hin zur einer veränderten Schulkind- und Lehrkräfte-rolle. Mitterer (1957) z. B. schreibt: „Was in der Heimat auf verschiedene Schultern verteilt ist, muß draußen die Schule allein besorgen, um die Vielseitigkeit des kulturellen Lebens der Heimat zu ersetzen“ (Pos. 146–148). Löffler (1934) schreibt: „Die Gemeinschaft zwischen Lehrern, Eltern und Schülern ist draußen viel enger als in den Schulen innerhalb des Reiches, und deshalb ist ihre erzieherische Wirkung unmittelbarer“ (Pos. 392–394).

Organisationale und *institutionelle* Aspekte der DAS werden oft auch als *schulpolitisch* bedingt herausgestellt. Hinsichtlich der Situation als Privatschule tritt die schulpolitische Situation besonders deutlich zutage, was bereits in dem chronologisch ersten Text des Datensamples Erwähnung findet:

„Ein großer Teil der Schwierigkeiten läßt sich auf die Geldfrage zurückführen. Nur selten ist eine öffentliche Schule darauf angewiesen, sich selbst zu erhalten. Stadt und Staat wetteifern im Spenden der Zuschüsse, um allen Anforderungen der Pädagogik und der Hygiene gerecht zu werden; sie wissen wohl, daß von der Heranziehung eines gebildeten, erwerbsfähigen Bürgerstandes die Wohlfahrt des Gemeinwesens in erster Linie abhängt. Die deutschen Schulen im Auslande haben aber weder auf eine Stadt, noch auf den Staat zu rechnen; nur wenige erhalten einen Zuschuß vom deutschen Mutterlande, andere von den wohlhabenderen kirchlichen Gemeinden oder von Vereinigungen anderer Art, meist sind sie auf sich selbst angewiesen“ (Müller 1885, Pos. 138–147).

Pädagogische Differenzen – Gemeinsamkeiten mit innerdeutscher Pädagogik

Unter der Kategorie *Gemeinsamkeiten* (N = 52) von ‚Inlandspädagogik‘ und ‚Auslandspädagogik‘ wurden Textsegmente codiert, in denen eine Rückbindung oder eine Orientierung an einer deutschen Schulpädagogik erfolgt. Gemeinsamkeiten von Inlands- und Auslandspädagogik zeigen sich in dem Datensample in einer *Wechselwirkung zwischen Inlands- und Auslands-Schulpädagogik* (N = 29), konkret zum einen in einer *Rückwirkung* (N = 23) der DAS auf das deutsche Schulwesen und zum anderen in *Auswirkungen* (N = 6) einer Inlands- auf eine Auslandspädagogik, in einer gemeinsamen *grundsätzlichen pädagogischen Haltung/Unterrichtsprinzipien* (N = 20) und in der Orientierung an DAS, *Anschluss an das Schulwesen der BRD* (N = 3) zu behalten.

Unter *Wechselwirkungen* zwischen Inlands- und Auslands-Schulpädagogik sind *Rückwirkung* weitaus häufiger codiert als *Auswirkungen*. Sie erfolgen über die auslandserfahrenen Lehrkräfte, welche zurück in den innerdeutschen Schuldienst gehen. In aller Regel wird dies an einer gereiften Lehrerpersönlichkeit festgemacht, mitunter auch durch neue Diskurse, die Rückkehrer:innen in das innerdeutsche Schulwesen tragen. Koch (1954) spricht davon, „welche Erkenntnisse wir ‚als unsichtbares Gepäck‘ von

draußen mit in die Heimat bringen“ (Koch 1954, Pos. 192–193). „Die im Ausland gesammelten Erfahrungen werden sich, wenn der Auslandslehrer in die Heimat zurückkehrt, in mannigfacher Hinsicht positiv auswirken können“, schreibt Schneider (1969, Pos. 154–156). In dem Tagungsbericht von Sewing (1964) finden sich 11 Codierungen zu Rückwirkungen. Prägnant ist dieses Zitat:

„Zusammenfassend: Frage an einen jungen Lehrer nach zweijähriger Tätigkeit im Ausland auf Heimaturlaub: ‚Glauben Sie, daß Sie draußen etwas Wichtiges gelernt haben, was Ihnen später in der Heimat von Nutzen sein wird?‘ – ‚Ja, ich habe gelernt, daß es für ein Problem meist nicht nur eine Lösung gibt.‘“ (Sewing 1964, Pos. 823–826).

Sewing (1964) fasst in seinem Schlusswort zusammen:

„Es ist erstaunlich, wieviel moderne Gedanken, die heute in der Luft liegen, draußen schon seit langem praktiziert, wieviel Erfahrungen dort gesammelt worden sind, die auch dem Schulwesen in der Heimat zugutekommen sollten“ (Sewing 1964, Pos. 918–923).

Auswirkungen einer Inlands- auf eine Auslandspädagogik zeigen sich in einer ‚Mitnahme‘ von je aktuellen Unterrichtsverfahren, darunter finden sich Ansätze oder Konzepte wie „Arbeitsschule“ (Böringer 1929, Pos. 552) oder pädagogische Ideen von Pestalozzi (vgl. Müllendorff 1888, Pos. 478). Onnen (1967) plädiert dafür, aufgrund der hohen Ähnlichkeit an DAS Unterrichtsprinzipien der Gesamtschule anzuwenden (vgl. Onnen 1967, Pos. 163). Eine andere Ebene der *Gemeinsamkeiten* mit der innerdeutschen Pädagogik sind *grundsätzliche pädagogische Haltungen/Unterrichtsprinzipien*. Es sind darunter vor allem *Ziele (Werte, Charakter, Tugenden, Menschsein)* häufiger codiert, bei denen das Kind (der Mensch) im Mittelpunkt der Betrachtung steht, insofern das Ziel der allgemeinen Menschenbildung unabhängig vom Standort sei. Ein Beispiel: „Die Erziehung zur Gründlichkeit und Wahrhaftigkeit muß die Grundlage alles deutschen Schulwesens sein“ (Wuttig 1907, Pos. 121–123). Henß (1928) stellt heraus:

„Da das allgemeine Ziel der Erziehung in unseren deutschen Auslandsschulen kein anderes sein kann als in Inlandsschulen, so kann es darum auch keine besondere Bildungstheorie für die Auslandsschule geben; vielmehr wird es sich darum handeln, zu untersuchen, in welcher Weise die oben angedeuteten

Einflüsse auf das Kind einwirken, wie das Kind auf diese Einflüsse reagiert, ob unter so gegebenen Voraussetzungen das Bildungsziel erstrebt werden kann und in welcher Weise bei der Organisation und im Unterricht dieser Schulen den besonderen Umständen Rechnung zu tragen ist“ (Henß 1928, Pos. 81–89).

Pädagogische Differenzen – Pädagogik des Dazwischen

Die Idee einer *Pädagogik des Dazwischen* (N = 14) an DAS, die sich sowohl von einer deutschen Schulpädagogik als auch der Schulpädagogik des Gastlands differenziert oder Gemeinsamkeiten mit beiden herausstellt, tritt in dem Datensample in allen Epochen auf. Es handelt sich zumeist um pädagogische *Aspekte*, seltener um die jeweilige gesamte Schulpädagogik. Es wird weniger eine gleichartige Bezugnahme auf die beiden Schulpädagogiken/Schulsysteme oder Gesellschaften hergestellt, sondern mehr differenziert zwischen z. B. einer sich ‚natürlich‘ vollziehenden Beheimatung auf der einen Seite (Gastland) und einem Ideal des ‚geistigem Mitbürgersein‘ (Deutschland) auf der anderen Seite. Hier 2 prägnante Beispiele:

„Allgemein erzieherisch betrachtet, begegnen wir dem merkwürdigen Problem eines Doppelspieles, dem auf den ersten Blick unlösbar Widersprüche anhaften. Das deutsche Kind soll ein doppeltes Vaterland haben, indem es dem Lande seiner Väter Liebe und Treue bewahren soll, die auch das neue Land, das in den allermeisten Fällen seine wahre Heimat ist und bleibt, von ihm als Staatsbürger fordert. [...] Da nun das Kind in der Auslandsschule, wenigstens als Fiktion, zum deutschen Geistesbürger und zum wirklichen Staatsbürger des neuen Landes erzogen werden soll, so ist es selbstverständlich mit beiden Staatsverfassungen hinreichend bekannt zu machen“ (Böringer 1929, Pos. 336–342, Pos. 356–361).

„Viel pädagogisches Gedankengut strömt hier von einer Seite zur anderen und wird über die Auslandsschule zu Hause und draußen fruchtbar. Wo an fremdländischen Schulen gar Germanisten tätig sind, ergeben sich besondere Möglichkeiten der Fühlungnahme“ (Johs 1964, Pos. 124–133).

Pädagogische Differenzen zu Gastlandpädagogik

An 13 Textstellen wird auf *pädagogische Differenzen zu einer Gastlandpädagogik* hingewiesen. Böringer (1929) macht deutlich, inwiefern eine Abgrenzung gegenüber einer Pädagogik des Gastlands auch initial für Schulgründungen sein konnte:

„Gerade weil das jeweilige Gastland in seinen Schulverhältnissen, sowohl was die äußere Organisation als die eigentliche didaktisch-methodische Arbeit anbelangt, den Ansprüchen der Eltern nicht genügen konnte, mußten sie zur kostspieligen Selbsthilfe schreiten. Die meisten Länder verfügten oder verfügen noch nicht über die bodenständige Überlieferung, die uns mindestens seit Pestalozzis Tagen gleichsam im Blute liegt. [...] Die deutschen Eltern erwarten pädagogische Leistungen, die das Gastland nicht zu bieten vermag“ (Böringer 1929, Pos. 214–220, Pos. 285–286).

Textstellen pädagogische Differenzen zur innerdeutschen Pädagogik – schulprogrammatisch: Müllendorff 1888 (2), Amrhein 1905 (6), Wuttig 1907, Gaster 1908 (3), Weber 1924, Henß 1928 (2), Böringer 1929 (2), Löffler 1934, Koch 1954, Tepp 1956, Mitterer 1957 (6), Sewing 1964 (5), Johs 1964 (2), Schneider 1969.

Textstellen pädagogische Differenzen zur innerdeutschen Pädagogik – schulprogrammatisch in Eigenschaften und Relationen von Sachverhalten: Müllendorff 1888 (2), Amrhein 1905 (4), Wuttig 1907, Gaster 1908, Weber 1924 (4), Böringer 1929 (4), Löffler 1934 (3), Koch 1954, Mitterer 1957 (4), Sewing 1964 (4), Johs 1964 (2).

Textstellen pädagogische Differenzen zur innerdeutschen Pädagogik – schulprogrammatisch – Ziel Ebene: Amrhein 1905 (2), Gaster 1908, Weber 1924, Henß 1928, Löffler 1934, Mitterer 1957 (3), Sewing 1964, Johs 1964.

Textstellen pädagogische Differenzen zur innerdeutschen Pädagogik – organisational: Wuttig 1907, Weber 1924 (3), Tepp 1956, Sewing 1964 (2), Onnen 1967 (2), Müllendorff 1888 (4), Mitterer 1957 (5), Löffler 1935, Koch 1954, Johs 1964 (2), Henß 1928 (5), Böringer (4), Amrhein 1905 (5).

Textstellen pädagogische Differenzen zur innerdeutschen Pädagogik – institutionell: Amrhein 1905 (4), Böringer 1929 (4), Gaster 1908 (3), Henß 1928 (3), Johs 1964, Koch 1954, Lenz 1908, Löffler 1934 (2), Mitterer 1957 (2), Müllendorff 1888 (5), Müller 1885 (2), Sewing 1964 (3), Weber 1924.

Textstellen pädagogische Differenzen – Gemeinsamkeiten: Amrhein 1905 (2), Böringer 1929, Gaster 1908 (2), Henß 1928, Johs 1964 (4), Koch 1954 (5), Lenz 1908 (3), Löffler 1934 (4), Löffler 1957 (4), Mitterer 1957, Müllendorff 1888 (2), Onnen 1967 (4), Schneider 1969 (4), Sewing 1964 (12), Weber 1924, Wuttig 1907 (2).

Textstellen pädagogische Differenzen – Pädagogik des Dazwischen: Amrhein 1905 (2), Böringer 1929 (3), Gaster 1908 (3), Johs 1964, Löffler 1934 (2), Löffler 1935, Müllendorff 1888, Müller 1885.

Textstellen pädagogische Differenzen – zu Gastlandpädagogik: Böringer 1929 (3), Lenz 1908 (2), Löffler 1935 (2), Mitterer 1957, Müllendorff 1888, Müller 1885, Onnen 1967 (2), Wuttig 1907.

4.2.1.11 Differenzindikatoren *Alternativen* und *Gültigkeit* (*Überzeugung, Plausibilität, Stil*)

Eine Pädagogik kann nach ihren Alternativen und nach ihrer Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil) beschrieben werden (vgl. Paschen 1997, S. 33).

Bei dem, was an *Alternativen* in 3 Textsegmenten, von Müller (1885), Löffler (1935) und Tepp (1956), in Erwägung gezogen wird, handelt es sich um pädagogische Alternativen auf der Mikroebene der pädagogischen Umsetzung, nicht um grundlegende oder konzeptionelle pädagogische Alternativen. Es geht konkret um Alternativen in der Ausgestaltung des Schulleiteramts an einer DAS sowie um solche in der unterrichtlichen Umsetzung der Vermittlung deutscher Bildung im Ausland.

Unter der Hauptkategorie *Gültigkeit* wurden 8 Textstellen, vertreten in allen Epochen, codiert, die darstellen, dass eine PdDAS ‚gelte‘ und als ‚richtig‘ anerkannt werden müsse. Dies wird auch durch Darstellungen von *Überzeugungen, Plausibilität* und einem eigenen *Stil* deutlich. Es geht zumeist darum, differente Praktiken, die sich auch in einem eigenen pädagogischen Stil äußern, zu betonen. Henß (1928) weist auf die Exklusivität des Raums DAS und ein grundsätzliches Umdenken hin (Ausschnitt aus codiertem Textsegment):

„Diese Tatsache schafft nämlich Verhältnisse, die keineswegs nur an der Peripherie der Erziehung liegende Probleme, sondern aufs engste mit dem Wesen aller Erziehung sich berührende Grundfragen aufwerfen, die es neu zu denken, umzudenken und in ihrer Auswirkung auf die Praxis des Unterrichts und der Erziehung in unseren deutschen Auslandsschulen zu untersuchen gilt“ (Henß 1928, Pos. 55–61).

Auch Amrhein (1905) macht eine *Gültigkeit* in folgendem Beispiel explizit:

„Für diese von der heimatlichen Schularbeit abweichende Wirksamkeit läßt sich trotz der weiteren Verschiedenartigkeit der Verhältnisse, mit welchen deutsche Auslandsschulen außerdem im Vergleich miteinander zu rechnen haben, dennoch eine gewisse Allgemeingültigkeit pädagogischer Grundsätze und Maßnahmen an deutschen Auslandsschulen nachweisen, die unter dem zwar ungenauen aber kurzen Namen ‚Auslandpädagogik‘ sich zusammenfassen lassen“ (Amrhein 1905, Pos. 38–44).

Textstellen Alternativen: Müller 1885, Löffler 1935, Tepp 1956.

Textstellen Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil): Amrhein 1905, Gaster 1908, Henß 1928 (3), Löffler 1935, Schneider 1969, Von Hassel 1901.

4.2.1.12 Differenzindikator *Evaluation*

»Evaluation: Erziehungswissenschaftlich muß eine Pädagogik im Hinblick auf die (aktuelle) Bedeutung ihrer systematischen Differenzposition, der argumentativen und topischen Plausibilität ihres Arguments beurteilt werden, wobei die normative Wertung des Defizits und die (langfristige) Wirkung die entscheidenden Größen sind« (Paschen 1997, S. 33).

Textsegmente zu *Evaluation* wurden in 3 Dokumenten gefunden, z. B. hier:

„Dem aufmerksamen Leser wird es wohl gehen wie jedem kulturpolitisch interessierten Reisenden, der sich vor allem bei länger dauernden Auslandsaufenthalten bemüht, einen Einblick in die deutsche Kulturarbeit im Ausland und in die Situation der Deutschen Auslandsschulen zu gewinnen. Wenn er dann versucht, die Fülle der Eindrücke zu ordnen und zu analysieren, stellt sich notwendigerweise die Frage, ob man mit der augenblicklichen Situation zufrieden sein kann oder wo noch ungelöste Probleme stecken“ (Schneider 1969, Pos. 9–17).

In diesem Zitat wird die Anbahnung einer *Evaluation* der pädagogischen Praxis an DAS deutlich, wie an insgesamt 6 Textstellen. Sowohl bei Schneider (1969) sowie in allen anderen Codierungen bleibt es jedoch bei einer Idee oder Aussicht auf Evaluation. In keinem Fall werden real vorherrschende evaluative Praktiken beschrieben. Koch (1954) stellt heraus, warum er eine Evaluation im Besonderen für relevant erachtet:

„So untergeordnet neben dieser Gesamtschau all die besonderen und einzelnen pädagogischen Erfahrungen und Erkenntnisse an unseren Auslandsschulen auch erscheinen mögen, als ebenso wichtig empfinden wir doch die Verpflichtung, auch sie weiterzugeben an die jungen Kolleginnen und Kollegen, die nach draußen gehen. Wie viele Illusionen könnten vermieden, wie viele Fehlleistungen und hemmenden Enttäuschungen erspart werden, wenn die Nachfolger in unserer Arbeit draußen schon hier mit sachlichen Informationen über die besondere Situation an den Auslandsschulen festen Boden unter die Füße bekämen!“ (Koch 1954, Pos. 143–150).

Textstellen Evaluation: Henß 1928 (2), Koch 1954 (2), Onnen 1967, Schneider 1969.

4.2.1.13 Zwischenfazit *systematische Differenzposition*

Es wurden in den Kapitel 4.2.1.1 bis 4.2.1.12 verschiedene Parameter des Einnehmens einer *systematischen Differenzposition* einer Pädagogik geprüft. Die verschiedenen Anteile, mit denen eine Pädagogik nach Paschen (1997) von Pädagog:innen explizit nach außen hin abgegrenzt wird, werden in dem Datensample unterschiedlich stark deutlich. Ähnliche pädagogische Vorstellungen der Autoren werden durch kongruente Schwerpunktsetzungen deutlich.

Unter der Kategorie *Genese (Kritik an bestehender Pädagogik)* wurden diverse Kritikpunkte an einer deutsche Schulpädagogik codiert, welche in Hinblick auf eine Anwendung an DAS als unzulänglich eingeschätzt wird (vgl. Kap. 4.2.1.1). Unter den codierten Textsegmenten der Kategorie *Intention* konnten 2 inhaltliche Pole identifiziert werden: *Ergänzen, Ersetzen, Auslassen* und *Intensivieren*, welcher sich stets auf die deutsche Schulpädagogik bezieht, und *Kompensieren*, welcher sich auf die Situation im Ausland bezieht (vgl. Kap. 4.2.1.2). Die *Entwicklung* einer PdDAS wird in dem Datensample mehr in Form eines *allgemeinen Anspruchs* als anhand einer *umfassenden Organisation* deutlich gemacht. Eine induktive Subkategorie *Begriff* steht dafür, dass bereits eine häufig gebrauchte Bezeichnung ~PdDAS~ die Vorstellung einer differenten Pädagogik manifestiert. Eine umfassende Organisation einer PdDAS wird durch das Aufzeigen von administrativen Strukturen erkennbar gemacht oder es werden Bedarfsmeldungen formuliert, in denen es um die Etablierung eines eigenen pädagogischen Diskurses/Apparats geht (vgl. Kap. 4.2.1.3). Unter *Begründung* konnten 2 zentrale pädagogische Argumentationsfiguren gefunden werden: *Erhalt der Nationalität, der deutschen Kultur oder Muttersprache* und die Figur *weil Umstände besonders, Pädagogik besonders*. Allein zweitgenannte Argumentationsfigur persistiert durch das gesamte Datensample, während die erste mit Gründung der BRD nicht mehr regelmäßig auftaucht. *Argumente aller Art*, die das jeweilige pädagogische Argument stützen, wurden den induktiven Subkategorien *Klientel, Umwelt* und *Vorgaben aus deutschen*

Lehrplänen und Lehrbüchern zugeordnet (vgl. Kap. 4.2.1.4). Eine *historische Genese* wird mehr im *Gründen von DAS* und *Schaffen von administrativen Strukturen des Auslandsschulwesens* als in einem faktisch etablierten *pädagogischen Diskurs* dargestellt. Eine ‚echte‘ *historische Genese* einer eigenen Pädagogik würde in der Verbindung einer faktisch gewachsenen Infrastruktur mit einer ebenso gewachsenen pädagogischen Apparaturbildung bestehen, wie etwa die Einrichtung von Seminaren, Fortbildungen, Handbüchern etc. Textstellen dazu konnten nicht gefunden werden. Eine *aktuelle Verbreitung* wird vereinzelt dargestellt und es geht darin vor allem um das Auslandsschulwesen als administratives Netzwerk, dessen pädagogisches Wesen vergleichsweise unklar ist (vgl. Kap. 4.2.1.6).

Eine *systematische Einordnung* erfolgt sehr deutlich anhand von *Fokus DAS*, *Skopus deutsche Bildung im Ausland* und anhand von *pädagogischen Differenzen*, weniger anhand von *Gültigkeit* und von *Alternativen*. Der Schultyp DAS wird unter verschiedenen Gesichtspunkten in den pädagogischen Fokus genommen. Der häufigste Aspekt ist, dass sie *von eigener Gestalt* ist. Dass daraus eine *Aufgabe*, ein *Problem* oder ein *Defizit* entstehen, wird als Fokus zum Kern einer potenziell differenten Pädagogik. Die Fokussierung wird zudem legitimiert, dadurch dass sie *von Bedeutung*, *von Interesse* und *wirkungsvoll* sei (vgl. Kap. 4.2.1.8). Das zentrale Deutungsmuster, der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* entspricht einer Aufgabe, die der *Fokus DAS* hervorruft, nämlich als DAS deutsche Bildung im Ausland zu realisieren. Er wird sehr häufig dargestellt und dabei in unterschiedliche Kontextualisierungen gesetzt, die in Summe zeigen, wie komplex die pädagogische Situation an DAS sein kann. Die Kontextualisierungen sind: deutsche Bildung im Ausland mit dem Ziel der *Anbindung/Zugehörigkeit* (Begründung), im Sinne von *deutsche Bildungsprogrammatis* (Auslegung), als *Säule der AKBP* (Begründung und Auslegung), mit dem *Zusatz: Bildung für das Gastland* und mit dem Ziel der *Völkerverständigung* (Ableitung) (vgl. Kap. 4.2.1.9). *Pädagogische Differenzen* werden am häufigsten zu einer *innerdeutschen (Schul-)Pädagogik* dargestellt. Daneben werden auch *Gemeinsamkeiten* von Inlands- und Auslandspädagogik als ein

Baustein einer *systematischen Einordnung* dargestellt. Codiert unter *Pädagogik des Dazwischen* werden Abgrenzungen einer potenziellen DAS-Pädagogik gleichzeitig in verschiedene Richtungen, gegenüber deutscher Pädagogik und gegenüber (z. B.) einer Gastlandpädagogik, vorgenommen. Außerdem werden Abgrenzungen allein zu *einer Pädagogik des Gastlands* vorgenommen (vgl. Kap. 4.2.1.10).

Alternativen zu einer PdDAS werden nicht beschrieben (vgl. Kap. 4.2.1.11). Eine *Gültigkeit* wird in wenigen stichhaltigen Textsegmenten dargestellt (vgl. Kap. 4.2.1.11). Eine *Evaluation* wird gefordert und als relevant herausgestellt, bereits existierende Praktiken werden nicht beschrieben (vgl. Kap. 4.2.1.12).

Eine *systematische Differenzposition* der hier zu prüfenden PdDAS anhand von ausgewiesenen Indikatoren nach Paschen (1997) wird an unterschiedlichen Stellen unterschiedlich stark deutlich: Anhand der Indikatoren *Genese*, *Intention* und *Begründung* wird sie erkennbar, wie die Ergebnisse zeigen. Eine *Entwicklung* einer eigenen Pädagogik, gemessen an ihrem *allgemeinen Anspruch* und ihrer *umfassenden Organisation*, ist in dem Datensample wenig ausgeprägt, jedoch wird ein Bedarf nach Entwicklung deutlich gemacht. Eine *historische Genese* und eine *aktuelle Verbreitung* werden wenig ausgeprägt dargestellt, was dem faktisch bis heute niedrigen Stand der *Entwicklung* einer PdDAS (vgl. Kap. 2) entspricht. Als ein Teil von *Beschreibung* wird eine *systematische Einordnung* einer PdDAS dagegen sehr deutlich gemacht, vor allem anhand detaillierter Beschreibungen zu *Fokus DAS* und *Skopus deutsche Bildung im Ausland*. Letztgenannte sind zentrale und initiale Indikatoren einer eigenen Pädagogik, mit denen eine Differenzposition trotz mangelnder andere Indikatoren deutlich herausgestellt wird. Sie sind als besonders relevant für die Einschätzung einer pädagogischen Differenz zu bewerten, denn sie bilden den Ursprung einer eigenen Pädagogik, welcher in dem Datensample sehr deutlich und differenziert herausgearbeitet wird. Ebenfalls werden *pädagogische Differenzen* zu anderen Pädagogiken, insbesondere

der deutschen Schulpädagogik, von verschiedenen Autoren dezidiert ausgearbeitet (vgl. Kap. 4.2.1.10).

Die weniger ausgeprägten Punkte der Analyse (*Entwicklung, historische Genese, Evaluation*) spiegeln die Tatsache wider, dass eine PdDAS faktisch nicht als eine etablierte Pädagogik mit eigenem pädagogischen Apparat existiert, wie er etwa durch Lehrstühle, Handbücher, etablierte Forschungsbestrebungen etc. deutlich würde (vgl. Kap. 3.1). Oft kongruente und insgesamt plausible Darstellungen, besonders im Bereich der systematischen Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogischen Differenzen), die ein eigenes pädagogisches Terrain begründen und beschreiben, zeigen jedoch auf, dass eine PdDAS von den hier untersuchten Autoren als eigenes Gebilde abgegrenzt wird.

In dem hier analysierten Datensample kann die systematische Differenzposition einer PdDAS mit Einschränkungen, aber in den entscheidenden Parametern (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen) deutlich herausgearbeitet werden. Insgesamt lässt sich feststellen: Analyseergebnisse auf einer ideellen/abstrakten Ebene, d. h. solche, die der Überzeugung, des Verdachts oder einer wahrgenommenen Notwendigkeit entspringen, überwiegen gegenüber Analyseergebnissen, die faktisch etablierte pädagogische Strukturen betreffen. Insgesamt zeigt sich eine PdDAS als eigenes Gebilde in einer systematisch und kongruent dargestellten Differenzposition, die jedoch keine Anhaltspunkte für etablierte pädagogische Strukturen (Lehrbücher, Lehrstühle etc.) aufweist.

4.2.2 Analysedimension *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe*

Die Analysedimension *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* wurde deduktiv aus dem reduzierten Basismodell der pädagogischen

Elementarkomplexe (vgl. Kap. 3.23.1) abgeleitet. Die Oberkategorien sind die Ebenen: *Produkte, Institutionen, Vermittlungen* und *Faktoren*. Die Elementarkomplexe der Ebenen sind die Hauptkategorien: *gesellschaftlicher Mensch, individueller Mensch, kultureller Mensch, Bildungswesen, Lehrplan/Curriculum, Unterricht, Bildung/Erziehung, Lehrkraft* und *Edukand*. Die zugeordneten Subkategorien wurden induktiv aus dem Datenmaterial gebildet. Regelmäßig auftauchende Subkategorien bestimmen das Terrain einer PdDAS auf Grundlage der Datenbasis. Weitere induktive Bestimmungen, die zu Merkmalen und Merkmalsausprägungen gebündelt wurden, differenzieren die Ergebnisse weiter.

Unter der Analysedimension *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* erfolgten insgesamt 1067 Codierungen. Schwerpunkte in den codierten Bestimmungen liegen bei den Elementarkomplexen *Bildungswesen* (N = 250), *Lehrer:in/Erziehr:in* (N = 246) und *Unterricht* (N = 161), was typisch für den Raum Schule erscheint.

4.2.2.1 Differenzierende Bestimmungen der Ebene *Produkte*

Nach Paschen (1979) sind *Produkte* eines Bildungssystems die Absolvent:innen der Schule. Es handelt sich herkömmlicherweise um Mitglieder einer Gesellschaft, zu der ein Bildungssystem ein Subsystem ist. Mithilfe des Bildungswesens werden zukünftige Gesellschaftsmitglieder systematisch eingegliedert und sozialisiert (vgl. Wiater 2012; Fend 2006). Der Mensch kann, nach Paschen (1979), in Bezug auf verschiedene Rollen als Individuum, als individuelles Gesellschaftsmitglied und als ein in Kultur lebender Mensch betrachtet und pädagogisch bestimmt werden. Es wurden hier Textsegmente codiert, die normierende Ansichten, Ansprüche und Forderungen gegenüber Menschen formulieren, unabhängig davon, ob diese konkret auf Absolvent:innen gemünzt wurden. Die 3 Bestimmungsbereiche in der Betrachtung von Menschen nach Paschen (1979), als Produkte einer Pädagogik, werden da die dreipolige Anordnung in dem

Modell (vgl. Abbildung 6: Modell zur Erforschung von systematischer Differenzposition und differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen) keine Hierarchisierung vorgibt nach Codierhäufigkeiten sortiert: *gesellschaftlicher Mensch* (N = 67), *individueller Mensch* (N = 36) und *kultureller Mensch* (N = 23).

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *gesellschaftlicher Mensch*

In den codierten Textsegmenten des Datensamples werden unter der Oberkategorie *gesellschaftlicher Mensch* Bezüge zu unterschiedlichen ‚Gesellschaften‘ erkennbar. Die meisten Bestimmungen beziehen sich auf eine *deutsche Enklave* (N = 29) im Ausland. Den codierten Textsegmenten zufolge ist eine deutsche Enklave quasi eine ‚Gesellschaft‘, die die deutsche Kultur und Sprache außerhalb der nationalen Grenzen, mitunter in Ermangelung an verfügbarer Infrastruktur (z. B. Presse, Sprachumwelt), tradiert und pflegt. Sie wird in dem Datensample oft als eine ‚Gesellschaft der Einheit‘ dargestellt. Da es sich den Beschreibungen nach oft um kleinere Gemeinschaften handelt, wird diese ‚Gesellschaft‘ als wenig ausdifferenziert beschrieben. D. h., es gibt in diesem speziellen sozialen Raum keine Standes- oder Klassen- oder Schichtsysteme, kein ausdifferenziertes Berufssystem und eben auch keine unterschiedlichen Schulararten, sondern alleine eine DAS. Zur Betonung der Einheit in der Enklave wird auf die Differenz zu einem Länderpartikularismus in der deutschen Gesellschaft verwiesen.

Mit 18 Codierungen beziehen sich die zweitmeisten Codierungen zu *gesellschaftlicher Mensch* auf eine *deutsche Gesellschaft*. Böhringer (1929) liefert ein Beispiel dafür, inwiefern DAS-Absolvent:innen auch als Gesellschaftsmitglieder Deutschlands antizipiert werden:

„Da nun das Kind in der Auslandsschule, wenigstens als Fiktion, zum deutschen Geistesbürger und zum wirklichen Staatsbürger des neuen Landes erzogen werden soll, so ist es selbstverständlich mit beiden

Staatsverfassungen hinreichend bekannt zu machen. Ich wüßte keinen besseren Ausgangspunkt als den ersten Absatz des Artikels 163 unserer Reichsverfassung: Jeder Deutsche hat unbeschadet seiner persönlichen Freiheit die sittliche Pflicht, seine geistigen und körperlichen Kräfte so zu betätigen, wie es das Wohl der Gesamtheit erfordert, wobei unter Gesamtheit Deutschland und neues Vaterland zu verstehen wären“ (Böringer 1929, Pos. 356–366).

11 Codierungen erfolgten zu *deutsch-internationale Gesellschaft*, womit hier eine spezifische ‚Gesellschaft‘ identifiziert wurde, die sich als Teil einer internationalen Gemeinschaft versteht, jedoch in manifester deutscher Identität bleibt. Eine *internationale Gesellschaft* wird in 4 Codierungen zur Bezugsgröße. Nur 3 Codierungen beziehen sich auf die *Gesellschaft des Gastlands* und 2 Codierungen auf eine *binationale Gesellschaft*.

Eine zunächst dichte Bestimmungstradition zu *deutsche Enklave* erfolgte im DK, in späteren Epochen nur noch partiell. Ähnlich verhält es sich mit *deutsche Gesellschaft*. Bezugnahmen auf eine *deutsch-internationale Gesellschaft* und eine *internationale Gesellschaft* kommen dagegen als Bezugsgesellschaften ab dem Jahr 1905, ab 1929 vermehrt und zunehmend dichter vor.

Textstellen gesellschaftlicher Mensch: Amrhein 1905 (13), Böringer 1929 (3), Gaster 1908 (6), Henß 1928, Johs 1964 (4), Lenz 1908 (4), Löffler 1934 (6), Löffler 1935 (4), Mitterer 1957 (3), Müllendorff 1888 (4), Müller 1885 (2), Onnen 1967, Schneider 1969, Sewing 1964 (3), Tepp 1956 (2), Von Hassel 1901 (6), Wuttig 1907 (4).

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *individueller Mensch*

Codierungen in der Hauptkategorie *individueller Mensch* wurden in Bestimmungskomplexe gebündelt (Subkategorien). Mit 16 Codierungen wurden am häufigsten Textstellen zu *deutsche Identität/Zugehörigkeit* codiert, allerdings ausschließlich in den Epochen DK, WR und NS. Hier ein Beispiel:

„Der Weg zum Menschentum führt nur über das Volkstum und das Heimatgefühl.‘ Gelingt es darum in unseren deutschen Auslandsschulen nicht, über das Heimatgefühl hin zum deutschen Volkstum zu

erziehen, so wird auch das höchste Ziel der Erziehung, die allgemeine Menschenbildung, niemals erreicht werden“ (Henß 1928, Pos. 232–238).

An 13 Textstellen wurden Bestimmungen eines individuellen Menschen hinsichtlich der Eigenschaften: *kompetent, kritisch, erwachsen, stark, selbstständig, frei* getroffen, hierunter wurde auch diese Passage codiert:

„Leichter bemerkbar als die Gründlichkeit ist ihre notwendige Folge, die Wahrhaftigkeit. Es liegt mir fern, die Pflege der Wahrheitsliebe allein für deutsche Schulen in Anspruch zu nehmen: da aber neben Gründlichkeit leerer Schein, Heuchelei und Dünkel unmöglich bestehen können, da die Wahrhaftigkeit notwendigerweise aus der Gründlichkeit sich entwickeln muß, deshalb bin ich der Überzeugung, daß auch in bezug auf die Pflege der Wahrheitsliebe die deutsche Erziehung die Garantie für eine gesunde Entwicklung des Charakters bietet“ (Wuttig 1907, Pos. 101–109).

In 7 Codierungen wurden soziale Eigenschaften wie *Menschlichkeit, Freundlichkeit, Sozialverhalten* als Zielebenen für den individuellen Menschen bestimmt.

Textstellen individueller Mensch: Amrhein 1905 (7), Böringer 1929 (4), Gaster 1908, Henß 1928 (4), Koch 1954, Lenz 1908, Löffler 1934 (4), Löffler 1935 (3), Mitterer 1957, Müllendorff 1888, Sewing 1964 (3), Tepp 1956, Von Hassel 1901 (5), Wuttig 1907.

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *kultureller Mensch*

Unter der Hauptkategorie *kultureller Mensch* wurden unterschiedliche Bezugnahmen zu verschiedenen Kulturräumen erkennbar. Mit 15 Codierungen überwiegen Bezugnahmen auf einen *deutsch-kulturellen Menschen* gegenüber Bezugnahmen auf einen *interkulturellen Menschen* (N = 5). Alle Codierungen sind relativ gleichmäßig über sämtliche Epochen verteilt. Folgendes Zitat zeigt beispielhaft, wie hier ein deutsch-kultureller Mensch zum Ziel der Schule erklärt wird:

„Schon in der Sprache selbst liegt die Eigenart eines Volkes. Der nationale Charakter, den die Sprache bedingt und beeinflußt, wird durch die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit und Wirksamkeit der Schule weiter ausgebildet. Der deutsche Unterricht macht die Schüler mit den Sitten, der Eigenart und dem Geistesleben unseres Volkes bekannt, lehrt, worin es Hervorragendes geleistet hat, hebt seine Tugenden hervor und warnt vor den ihm anhaftenden Fehlern“ (Lenz 1908, Pos. 68–75).

In folgendem Zitat wird wie oft die Bedeutung von (deutscher) Sprache für (deutsche) Kultur betont:

„Wenn man bedenkt, daß die Kenntnis einer Sprache die Voraussetzung für engere Beziehungen von Angehörigen verschiedener Nationalität auf gesellschaftlichem, wirtschaftlichem, kulturellem und wissenschaftlichem Gebiet ist, kann diese Aufgabe nicht hoch genug bewertet werden. Neben der Sprache und mit der deutschen Sprache werden die Schüler bekannt gemacht mit den deutschen Leistungen auf kulturellem, wissenschaftlichem und technischem Gebiet“ (Johs 1964, Pos. 86–92).

Textstellen kultureller Mensch: Amrhein 1905 (7), Gaster 1908, Henß 1928, Johs 1964, Lenz 1908, Löffler 1934 (2), Löffler 1935, Löffler 1957, Mitterer 1957, Müllendorff 1888 (3), Müller 1885, Sewing 1964, Tepp 1956, Weber 1924.

4.2.2.2 Differenzierende Bestimmungen der Ebene *Institutionen*

Eine Institution ist ein Ordnungs- und Regelsystem, welches soziales Verhalten und Handeln von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften in einer Weise formt, stabilisiert und lenkt, wie es im Ergebnis für andere Interaktionsteilnehmer zu erwarten ist. Zu der hier angesetzten Oberkategorie *Institutionen* gehören *Bildungswesen* und *Curriculum/Lehrplan* als Hauptkategorien (vgl. Abbildung 6).

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *Bildungswesen*

Unter der Hauptkategorie *Bildungswesen* erfolgten 250 Codierungen in 2 zentralen Subkategorien: *Deutsche Auslandsschule* und *Auslandsschulwesen*. Mit 216 Codierungen zu *Deutscher Auslandsschule* wurden wesentlich mehr Bestimmungen als mit 34 zu *Auslandsschulwesen* getroffen.

Deutsche Auslandsschule

Die *Deutsche Auslandsschule* wurde in sämtlichen Texten mit pädagogischen Bestimmungen versehen, wenn auch unterschiedlich ausführlich und unterschiedlich gewichtet. Mit 92 Codierungen sind Bestimmungen, in denen die Schule mit einer anderen *Schulart* verglichen wird, am häufigsten. In 42 Codierungen werden des Weiteren unter *Bedingungen der Verortung im Ausland* Bestimmungen getroffen. 29 Codierungen markierten Textsegmente, die *Begriffsbestimmungen* vornehmen, 14 an solchen, die eine DAS mit einem *Kulturzentrum für Deutsche im Ausland* gleichsetzen, und weitere 14 an solchen, die eine *enge Schulgemeinschaft* als Merkmal der Schule beschreiben. Weitere Codierungen erfolgten zu: *hohe Flexibilität* (N = 11), *Individualität der Einzelschule* (N = 11), *beliebte Schule* (N = 11), *knappe Ressourcen* (N = 11) und *Ausstattungen* (N = 11).

In der Verteilung aller Codierungen über die Merkmale und Merkmalsausprägungen von *Deutscher Auslandsschule* fällt auf, dass in 3 Dokumenten eine Bestimmung der DAS erfolgt, die nahezu alle in dem Datensample auftretenden Merkmale betrifft (Müller 1885, Böringer 1929, Johs 1964). Die 3 Dokumente stammen aus dem DK, der WR und der BRD. Ihre große Ähnlichkeit zeigt, dass hier Ansichten und Einschätzungen zu der Schulart DAS, auch in ihrer Detailliertheit, unabhängig von einem historischen Kontext in gleicher Weise erfolgen können. Das Wesentliche einer DAS (und das, was sie zum pädagogischen Fokus macht) wird in dem untersuchten Datensample epochenunabhängig teilweise in einer komplexen Ähnlichkeit dargestellt.

Unter *Schulart/Schultyp* wurden Bestimmungen gebündelt, welche die DAS beschreiben, indem sie diese mit einer bestimmten Schulart oder einem Schultyp vergleichen oder sie diesen zuordnen. In 49 Textsegmenten wird die DAS als eine *Privatschule* begriffen. Dabei werden folgende Merkmale einer Privatschule als relevant ausgearbeitet: *private Trägerschaft* (N = 21), *Konkurrenz* (N = 7) zu anderen Schulen,

Eigenständigkeit (N = 7), das Erheben von *Schulgeldern* (N = 4), *Elternmitbestimmung* (N = 4), *Freiheit* der Schule (N = 4) und ihre (privaten) *Gründungen* (N = 2).

An 23 Textstellen wird die DAS mit einer *Gesamtschule* oder *Gemeinschaftsschule* verglichen oder zugeordnet, wie hier: „Die Auslandsschule kann gar nicht – ob sie es will oder nicht – an dieser Auseinandersetzung vorbeigehen, denn sie ist als solche eine Gesamtschule“ (Onnen 1967, Pos. 23–25). Als Gesamt- oder Gemeinschaftsschule betrachtet, werden wiederum bestimmte Perspektiven oder Merkmale als zentral bestimmt. In 10 Codierungen wird darauf hingewiesen, dass eine DAS *nolens volens* (unweigerlich; Merkmal in vivo nach Onnen 1967, Pos. 105) eine *Gesamtschule/Gemeinschaftsschule* ist, sich also zwangsläufig in der Situation einer nicht segregierenden Schulform befindet. Eine ähnliche Perspektive wird auch deutlich, wenn die Zwangsläufigkeit als eine „Einheitsschule“ (Lenz 1908, Pos. 183–184) bezeichnet wird. Außerdem wird ein Gesamt- oder Gemeinschaftsschulcharakter vermehrt am *Anschluss eines Kindergartens* (N = 9) an die Schule deutlich gemacht, dessen Bedeutung auch für die deutsche Sprachbildung betont wird. Auch wird die Notwendigkeit der unterrichtlichen Binnendifferenzierung durch *Integration/Inklusion* (N = 3) mit einer Existenz als Gesamt- oder Gemeinschaftsschule verbunden.

In 8 Textsegmenten wird die Gestalt einer DAS mit der einer *Laborschule* gleichgesetzt oder verglichen, in der gerade Lehrkräfte experimentelle pädagogische Erfahrungen sammeln (vgl. Sewing 1964, Pos. 302). Auch als *Eliteschule* (N = 6) wird sie (epochenübergreifend) bezeichnet, ebenso als *Musterschule* (N = 3), wie z. B. als „Ausstellungsobjekt“ für deutsche Bildung (Böringer 1929, Pos. 292). Erstmals in Dokumenten der BRD werden DAS seitens der Autoren auch als *Schulen des Gastlands* (N = 2) und als *internationale Schulen* (N = 1) verstanden.

Mit 42 Codierungen sind *Bedingungen der Verortung im Ausland* der am zweithäufigsten codierte Komplex, anhand dessen pädagogische Bestimmungen zu *Deutschen Auslandsschulen* erfolgen. Bedingungen, die in den Dokumenten dargestellt werden,

sind: *Bedingungen politischer/staatlicher Art* (N = 24) und *Bedingungen der Schulumwelt* (N = 17). Bedingungen politischer/staatlicher Art sind etwa, wie Onnen listet: „Behördenzuständigkeit, Sprachschwierigkeiten, Finanzfragen, Sozialstruktur, Lehrerwechsel und noch einige andere mehr“ (Onnen 1967, Pos. 79–81). Oder Löffler (1957), der darauf verweist, dass DAS unter der „staatspolitischen Oberhoheit eines fremden Volkes mit nicht deutscher Sprache“ stehen (Löffler 1957, Pos. 14–15). Je nach Epoche verändern sich dabei die konkreten politischen/staatlichen Bedingungen, die anfangs eher in einer mangelnden Durchsetzung der Schulpflicht in den Gastländern gesehen werden, später in einem wachsenden politischen Selbstbewusstsein der Gastländer mit der Folge von Einschränkungen für den deutschen Schulbetrieb (vgl. Schneider 1969, Pos. 33–34). *Bedingungen der Schulumwelt* werden bei Müllendorff (1888) als besonders prägnant herausgestellt:

„Haben wir bereits erkannt, daß an die Leistungen einer deutschen Schule im Auslande gemeinlich höhere Anforderungen gestellt werden als an eine heimatliche von nominell gleicher Qualität, so ist diesen Mehrforderungen im Ausland um so schwieriger zu genügen, als im allgemeinen die pädagogische Mitwirkung derjenigen Faktoren in Wegfall kommt, die bei einer hohen Stufe der Zivilisation im Inland allseitigen Einfluß auf die Geistesrichtung und die Anschauungsweise der Kinder ausüben. Die Unzahl von Gegenständen, von denen in einem Kulturstaate sich jedes Kind im Elternhause, in Hof, in Garten, Wald und Feld, in den Straßen, den Schaufenstern und Läden, Menagerien, zoologischen Gärten etc. umgeben sieht, erweitern den Umfang seiner Begriffe, regen seinen Geist und seine Phantasie an, veranlassen es zu Fragen und damit zu Erweiterung seines Wissens, versorgen es mit einer Unzahl von Vorstellungen, die ihm das Verständnis für neu aufzunehmende Begriffe erleichtern, kurz, unterstützen den Unterricht in der Schule ohne deren Zuthun in einem Maße, das man erst dann schätzen lernt, wenn man alle diese Faktoren entbehren muß. Letzteres aber ist im Auslande mehr oder weniger der Fall. Auch da, wo diese Einflüsse nicht ganz fehlen, sind sie doch von den heimatlichen wesentlich verschieden und dienen deshalb nicht in gleicher Weise zur Erleichterung des Verständnisses für die in den Lese- oder sonstigen Lehrbüchern gebotenen Begriffe, die sich ja meist an heimatliche Verhältnisse anschließen“ (Müllendorff 1888, Pos. 116–135).

Die in 29 Textsegmenten erfolgten *Begriffsbestimmungen* stellen Ansätze dar, die DAS, im Gegensatz zu der erstgenannten Kategorie ohne eine Gleichsetzung oder einen Vergleich mit einer bereits bestehenden Schulform (s. o.), als einen eigenen Schultyp zu erfassen. Die Begriffsdefinition von Löffler (1957) lautet:

„Unter deutschen Schulen im Ausland sind solche Schulen zu verstehen, die von deutschen Volks- und Sprachgenossen errichtet werden, welche, sei es als deutsche, sei es als fremde Staatsbürger, außerhalb der Grenzen Deutschlands unter der staatspolitischen Oberhoheit eines fremden Volkes mit nicht deutscher Sprache leben. Zu den wesentlichen Kennzeichen dieser Schulen gehört es, daß der Unterricht ausschließlich oder zu einem erheblichen Teil in deutscher Sprache erteilt wird“ (Löffler 1957, Pos. 11–17).

In einer untergeordneten Weise wird eine Begriffsannäherung auch immer dann deutlich, wenn Autoren daran arbeiten, etwas *regelmäßig Spezifisches* (N = 19) der DAS darzustellen. Dies ist mit zunehmender Häufigkeit in Texten der BRD zu finden. In 5 Textsegmenten kommt auch eine Darstellung von *DAS-Typen* (N = 5) hinzu, die dem Konzept eines einzelnen Schultyps gegenüber differenzierend einlenkt.

In 14 Textsegmenten wird die DAS als *Kulturzentrum Deutscher im Ausland* dargestellt. Diese Annahme bedeutet eine spezifische Zusatzfunktion, die eine DAS nach Ansicht der Autoren ausübt und welche über das herkömmliche Schulleben hinausgeht. Weitere Merkmale und Eigenschaften, die der DAS in verschiedenen Dokumenten zugeschrieben werden, sind: *enge Schulgemeinschaft* (N = 14), *hohe Flexibilität* (N = 11), *Individualität der Einzelschule* (N = 5) und *beliebte Schule* (N = 4).

Textstellen Deutsche Auslandsschule: Amrhein 1905 (11), Böringer 1929 (27), Gaster 1908 (2), Henß 1928 (3), Johs 1964 (24), Koch 1954 (4), Lenz 1908 (9), Löffler 1934 (14), Löffler 1935 (4), Löffler 1957 (11), Mitterer 1957 (4), Müllendorff 1888 (20), Müller 1885 (21), Onnen 1967 (18), Schneider 1969 (9), Sewing 1964 (20), Tepp 1956 (20), Von Hassel 1901, Weber 1924 (4), Wuttig 1907 (8).

Auslandsschulwesen

Das *Auslandsschulwesen* wurde mit 34 Codierungen sehr viel seltener pädagogisch bestimmt als *Deutsche Auslandsschulen* (N = 216).⁵⁰ Mit 14 von 20 Dokumenten wird *Auslandsschulwesen* jedoch immerhin in einem Großteil der Dokumente und auch über alle Epochen hinweg bestimmt. Die Bestimmungen fokussieren eine

⁵⁰ Die Definitionen der Begriffe *Deutsche Auslandsschulen* und *Auslandsschulwesen* entsprechen in den hier untersuchten Essays nicht unbedingt exakt den Definitionen, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Dies ist auch historisch bedingt.

Heterogenität des Auslandsschulwesens (N = 20) und eine *gemeinsame Organisation* (N = 13) der DAS in einem Auslandsschulwesen. Außer bei Amrhein (1905), der explizit trotz der Heterogenität eine Allgemeingültigkeit in pädagogischen Fragen vermutet, wird eine *Heterogenität des Auslandsschulwesens* (N = 20) an den meisten Textstellen als Veto gegen bestimmte Teile *einer* PdDAS erachtet. Folgende 3 Zitate aus den Epochen DK, WR und BRD verdeutlichen die Persistenz des Arguments:

„Jede deutsche Auslandskolonie hat ihr eigenes Gesicht, ihren individuellen Charakter, der auf ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Zusammensetzung, ihrer Stellung zu dem anderssprachigen Volkstamme, ihrer kommerziellen oder wirtschaftlichen Bedeutung, ihrer Konfession beruhen kann. Selbst zwei so nahe liegende Städte wie Antwerpen und Brüssel zeigen in ihren deutschen Kolonien und demgemäß auch in ihrer Schulorganisation verschiedene Bilder. Wie ist es erst in der weiten, großen Welt! Welche Unterschiede zwischen den deutschen Auslandsschulen in West-, in Ost-, in Südeuropa und in Übersee. Die Kulturfaktoren, auch die persönlichen Einflüsse, welche den verschiedenartigen Entwicklungsgang der einzelnen Schulen bestimmt haben, sind so vielfältig und so verworren, daß sich auch der Kundige mit seinem Urteil, was in Bezug auf nationale Erziehung grundsätzlich richtig ist oder nicht, zurückhalten wird“ (Gaster 1908, Pos. 289–303).

„Dasselbe Zufallsmoment, das sich in der Gründung und inneren Entwicklung der über die ganze Erde verstreuten deutschen Siedlungen findet, spiegelt sich auch wieder in der Gestaltung und der pädagogischen Tätigkeit unserer deutschen Auslandsschulen. [...] Wenn es so etwas wie eine ‚auslanddeutsche Seele‘ gäbe, wie Ludwig Finck in seinem Auslandsbüchlein ‚Bruder Deutscher‘ (1926) anzunehmen geneigt ist, so ließe sich vielleicht ein Schlüssel finden, der den Weg zu Richtlinien für einen Lehrplan für Auslandsschulen erschliesse. Davon kann jedoch keine Rede sein, denn schon die alten Siedlungen z. B. in Siebenbürgen im Banat und an der Wolga weisen in ihrem geistigen Verhalten Unterschiede auf, die auf Stammeszugehörigkeit und die geschichtlichen Kämpfe um die neue Heimat zurückzuführen sind. Diese beiden Bedingungen, die für geschlossene Bauernkolonien maßgebend sind, treffen für die Städte nicht zu, und zwar um so weniger, wenn es sich um Groß- und Weltstädte handelt“ (Böringer 1929, Pos. 3–6, Pos. 317–328).

„Dem Bedürfnis nach geeigneten Lehrbüchern ist mehrfach abzuhelfen versucht worden. Die Schwierigkeit dabei ist, daß jedes Land wieder eigene Bücher erfordern würde, die seinen spezifischen Verhältnissen Rechnung tragen. [...] Die Lehrpläne sind, da sie den verschiedensten Faktoren Rechnung tragen müssen, nicht einheitlich und können es auch gar nicht sein. Es gibt fast so viele Lehrpläne als es Schulen gibt“ (Mitterer 1957, Pos. 82–85, Pos. 119–122).

Textstellen Auslandsschulwesen: Amrhein 1905, Böringer 1929 (4), Gaster 1908 (2), Johs 1964 (8), Lenz 1908 (3), Löffler 1934 (3), Löffler 1957 (4), Mitterer 1957 (2), Müllendorff 1888, Müller 1885, Onnen 1967 (2), Schneider 1969, Sewing 1964, Tepp 1956.

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *Lehrplan/Curriculum*

Codierungen zu *Lehrplan/Curriculum* erfolgten 71-mal in 16 der 20 Dokumente. Die meisten Codierungen betrafen den Bereich *Unterrichtsfächer*⁵¹ (N = 35), darunter 3 allgemein den *Fächerkanon*, alle anderen die konkreten Fächer/Fachbereiche: *Kunst/Musik* (N = 7), *Geografie* (N = 5), *Deutsch* (N = 5), *Naturwissenschaften* (N = 5), *Geschichte* (N = 5), *Sport* (N = 3), *Religion/Ethik* (N = 1) und *Politik* (N = 1). Außerdem erfolgen in den Texten Bestimmungen zu weiteren curricularen Elementen, wie *Anwendung deutscher Lehrpläne* (N = 9), *Schulveranstaltungen/-feste/-fahrten/Schüleraustausch* (N = 7), *eigener Lehrplan für DAS* (N = 5), Bestimmungen zu *Schulstufen/Schularten* (N = 4), *schulinternen Curricula* (N = 3), *Lehrplänen der Gastländer* (N = 3), *Freiheit im Lehrplan* (N = 3), dem *Vereinen verschiedener Lehrpläne* (N = 1) und *bilingualen Lehrplänen* (N = 1). Die Autoren Müllendorff (1888), Amrhein (1905), Lenz (1908) und Böringer (1929) bestimmen die curricularen Vorstellungen mehrerer Schulfächer an DAS. Müllendorff (1888), Amrhein (1905) und Böringer (1929) bieten auch Textstellen zu einem *eigenen Lehrplan an DAS* (N = 5), darunter am prägnantesten Amrhein (1905):

„Die Methode der deutschen Erziehung im Auslande, sowohl hinsichtlich ihrer Mittel als auch mit Rücksicht auf das Verfahren, weist die meisten unterscheidenden Merkmale auf. Scheinbar liegt sogar hier das Eigentümliche der deutschen Auslandpädagogik, ihr engerer Sinn. Die Leibespflge bedingt manche Änderungen der eigenartigen Schuleinrichtungen im Auslande. Die Gegenstände für Spiel und Sinnesübung richten sich nach den örtlichen Verhältnissen. Ebenso muß sich ein Teil der Bildungstoffe für Geist nach Herz der Beschaffenheit des Landes anpassen. Infolgedessen ist auch der Unterricht

⁵¹ Hier erfolgte Codierungen zu Unterrichtsfächern im Rahmen von *Lehrplan/Curriculum* betreffen Bestimmungen bezüglich eines generell planvoll strukturierten Vorgehens. Unter dem Elementarkomplex *Unterricht* wurden im Bereich *Fächer* weitere prinzipielle/fachdidaktische pädagogische Bestimmungen codiert.

seinem Stoffe und seiner Anordnung nach verschieden von dem heimischen“ (Amrhein 1905, Pos. 121–129).

In einem Gros der Subkategorien wird deutlich, dass neben der Erfüllung deutscher Vorgaben auch eine Fülle an Fachspezifika von Curricula an DAS bestimmt werden. *Schulveranstaltungen/-feste/-fahrten/Schüleraustausch* (N = 7) sind zudem Ereignisse, die in dem Datenmaterial die planvollen Vorstellungen für DAS mitprägen. Hier einige curriculare Ideen für Schulveranstaltungen von Mitterer (1957):

„Um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, wird die Schule draußen außerhalb des reinen Unterrichts alle Bildungs- und Erziehungsmittel gebrauchen, die geeignet sind, die deutsche Jugend, die fern der Heimat ihrer Väter aufwächst, die tiefsten Kräfte ihres Volkes erleben zu lassen und in ihnen die Sehnsucht nach engster Verbundenheit mit diesem Volkstum zu wecken. Solche Mittel sind die Pflege des deutschen Liedes, das zum lebendigen Eigentum der Jugend werden soll, solche sind die Hinführung zu deutscher Kunst mit ihren tiefen Gemütswerten, solche sind die Arbeitsgemeinschaften zur Pflege geistiger Interessen wie Literaturzirkel und Laienspielgruppen, solche sind Lesebüchereien, Jugendverbände und Vereinigungen ehemaliger Schüler mit Geselligkeit, Volkstanz und Wandern — letzteres kennt das Ausland meist nicht —, solche sind auch die körperliche Ertüchtigung durch Turnen und Sport“ (Mitterer 1957, Pos. 131–144).

Textstellen Lehrplan: Amrhein 1905 (10), Böringer 1929 (8), Gaster 1908 (3), Henß 1928, Johs 1964 (3), Lenz 1908 (13), Löffler 1934 (6), Löffler 1935 (4), Löffler 1957 (2), Mitterer 1957 (6), Müllendorff 1888 (7), Onnen 1967, Sewing 1964 (3), Tepp 1956, Von Hassel 1901, Wuttig 1907 (2).

4.2.2.3 Differenzierende Bestimmungen der Ebene *Faktoren*

Ein Faktor ist etwas, das in einem bestimmten Zusammenhang bestimmte Auswirkungen hat. Als pädagogische Faktoren werden, nach Paschen (1979), die 3 Bestandteile des Didaktischen Dreiecks (vgl. Kap. 3.1) bezeichnet. Dieses veranschaulicht das Unterrichtsgeschehen anhand der 3 Faktoren Lehrkraft–Schüler:in–Lerngegenstand, die in gegenseitigen Abhängigkeiten stehen. *Lehrkraft* und *Schüler:in* wurden als Hauptkategorien gesetzt (vgl. Abbildung 6).

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *Lehrkraft*

Insgesamt wurden mit 246 Codierungen sehr viele Codierungen zu *Lehrkraft* vorgenommen. Die Codierungen der Hauptkategorie wurden in 3 Subkategorien der pädagogischen Bestimmungen unterteilt:

- *Eigenschaften/Merkmale von Lehrkräften* (N = 121)
- *Anforderungen an Lehrkräfte* (N = 109)
- *Umstände/Bedingungen für Lehrkräfte* (N = 16)

Unter *Eigenschaften/Merkmale* bildet der mit 59 Codierungen meistgenannte Bereich, unter dem Eigenschaften gebündelt wurden, das Stichwort *Persönlichkeit*. Hierunter ist mit 20 Codierungen *Eigenständigkeit* die am häufigsten genannte Eigenschaft. Mit 15 Codierungen tritt an zweite Stelle *Talent für DAS*. 10 Codierungen fallen auf *Stärke*. Mit 27 Textstellen sind Bestimmungen dazu, dass es sich bei einer Lehrkraft um *eine:n Deutsche:n* handelt oder handeln sollte, die am zweithäufigsten genannte Subkategorie. Eine Variante davon ist, dass die Lehrkraft *in Deutschland ausgebildet* (N = 4) wurde. Weitere Eigenschaften/Merkmale, mit denen Lehrkräfte an DAS pädagogisch bestimmt werden, sind, *ein:e Vertreter:in Deutschlands* zu sein (N = 12), von *eigenen Lernerfahrungen* zu profitieren (N = 8) und *naiv gegenüber dem Auslandseinsatz* (N = 8) zu sein. Nur 3 Textstellen beziehen sich auf *Lehrkräfte der Gastländer*.

Neben den genannten Bestimmungen zur *Persönlichkeit* sind mit insgesamt 109 Codierungen Bestimmungen zu *Anforderungen an Lehrkräfte* oft codiert worden. 40 davon enthalten Bestimmungen zu *Konfrontation mit neuartigen Aufgaben*. Davon betrafen wiederum 15 Codierungen *gesteigerte Anforderungen* und 15 *Zusammenarbeit mit unterschiedlich ausgebildeten Kolleg:innen*, was sowohl Lehrkräfte unterschiedlicher Schulstufen als auch in unterschiedlichen Regionen ausgebildete Personen

betrifft. Eine *tadellose Arbeitsweise* wird als Anforderung an 7 Textstellen deutlich gemacht. In weiteren 7 Textsegmenten wird darauf hingewiesen, dass Lehrkräften an DAS eine *besondere Bedeutung* zukomme.

An 11 Textstellen unter *Anforderungen an Lehrkräfte* wird die *Notwendigkeit einer Enkulturalisierung* im Gastland, an 4 davon unter dem besonderen Aspekt die *Sprache des Gastlands erlernen* betont. 6 Textsegmente enthalten Darstellungen zu einem *hohen Engagement* der DAS-Lehrkräfte, 7 Codierungen beschreiben, dass Lehrkräfte im Ausland *auch über die Schule hinaus wirksam* seien.

In dem Gesamtbild der pädagogischen Bestimmungen zu *Anforderungen an Lehrkräfte* werden verschiedene Perspektiven auf die Tätigkeit als Lehrkraft deutlich, d. h., die Autoren begründen neuartige Aufgaben mit verschiedenen Erklärungen oder legen sie verschieden aus. Mit 15 Codierungen ist die Vorstellung, dass neuartige Aufgaben *hinsichtlich kultureller (auch erzieherischer) Abweichungen* vorkommen, am häufigsten. 7 der 15 Codierungen legen einen Schwerpunkt auf *sprachliche Schwierigkeiten*, die die neuartigen Aufgaben für Lehrkräfte bedingen. 12 Codierungen betreffen neuartige Aufgaben, die *aus der Gestalt der Schule* resultieren, darunter 8 in ihrer Gestalt *zwischen den Realitäten* und 2 in ihrer Funktion als *deutsches Kulturzentrum*. 5 begründen eine Konfrontation mit neuartigen Aufgaben mit dem *Fehlen von Behörden und Strukturen* eines sonst üblichen Schulwesens. In 5 Textsegmenten wird die Konfrontation mit neuartigen Aufgaben auf die allgemein *veränderte Situation im Ausland* bezogen. An 3 Textstellen wird die Konfrontation mit neuartigen Aufgaben mit einer *mangelnden Ausbildung für DAS* in Zusammenhang gebracht.

Eine dritte Perspektive der pädagogischen Bestimmungen hinsichtlich der Lehrkräfte ist ein Blick auf die *Umstände und Bedingungen* der Auslandstätigkeit. Textsegmente aus dieser Perspektive treten ab dem Jahr 1929 regelmäßig auf, wengleich der Blickwinkel auf Lehrkräfte mit 16 Codierungen im Vergleich zu *Eigenschaften/Merkmale* von und *Anforderungen an Lehrkräfte* insgesamt gering ausfällt. Mit 12 Textstellen

beziehen sich Segmente zu Arbeitsbedingungen am häufigsten auf die Idee einer *eigenen Ausbildung*, darunter lose Forderungen, aber auch Angaben zu faktischen Lehrerseminaren im Ausland, z. B. in Siebenbürgen oder Brasilien (vgl. Löffler 1934, Pos. 60), oder auch auf Weiterbildungseinrichtungen, wie „jährlich 10-tägige[n] Vorbereitungskurse[n] des Auswärtigen Amtes, an denen nicht alle Hinausgehenden teilzunehmen vermögen“ (Johs 1964, Pos. 214–215).

Textstellen Lehrkräfte: Amrhein 1905, Böringer 1929 (31), Gaster 1908 (19), Henß 1928 (14), Johs 1964 (23), Koch 1954 (23), Lenz 1908 (3), Löffler 1934 (15), Löffler 1935 (8), Löffler 1957 (3), Mitterer 1957 (4), Müllendorff 1888 (26), Müller 1885 (11), Onnen 1967 (2), Schneider 1969 (11), Sewing 1964 (28), Tepp 1956 (4), Von Hassel 1901 (2), Weber 1924 (18).

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *Schüler:in*

Mit 107 Codierungen kommen der Hauptkategorie *Schüler:in*, d. h. den Kindern und Jugendlichen an DAS, die vierthäufigsten pädagogischen Bestimmungen zu. Dabei gibt es 2 Bestimmungsperspektiven (Subkategorien), unter denen die Schüler:innen betrachtet werden. Mit 52 Codierungen überwiegen Aspekte in der Betrachtung einer *Vielfältigkeit* der Schülerschaft gegenüber 23 Codierungen zu *Familien*. Des Weiteren wird in 15 Codierungen dem *Aufwachsen im Ausland als Umstand für das Aneignen deutscher Bildung* und in 11 Codierungen einem zur Schullaufbahn parallel laufenden Prozess der *Beheimatung im Ausland* Einfluss zugerechnet. An 6 Textstellen wird isoliert auf die autochthonen *Kinder des Gastlands* an DAS geblickt.

Die häufigste Subkategorie *vielfältige Schülerschaft* (N = 52) wird vorrangig als in sprachlicher Hinsicht von Bedeutung eingeschätzt. In 14 Codierungen werden *vielfältige Erstsprachen* genannt, in 13 Codierungen die *Mehrsprachigkeit* unter den Kindern und Jugendlichen. *Verschiedene Nationalitäten* an DAS werden in 8 Codierungen erwähnt, in 7 Codierungen *vielfältige Kulturen*, in 6 *vielfältige Religionen* und in 4 *unterschiedliche Vorbildungen*. In der Subkategorie *Familien* (N = 23) werden pädagogische

Bestimmungen zu Schüler:innen aus ihren familiären Situationen generiert. Mit 5 Codierungen ist hier eine Idee vertreten, dass *Auswandererfamilien regelmäßig aufsässig und ungebildet* sind, allerdings nur in den Epochen DK (N = 4) und WR (N = 1). Mit je 4 Codierungen treten die Vorstellungen auf, dass Familien *verschieden gegenüber einheimischen Familien* sind und als *Erziehungspartner* fungieren. 3 Codierungen blicken auf *Familien anderer Nationen oder Kulturen* als Bezugsnorm, 3 gehen davon aus, dass sie *weniger bildungsorientiert* sind, und 3, dass die Familien sehr *in Anspruch von ihrem Leben im Ausland* genommen sind.

Textstellen Schüler:in: Amrhein 1905 (12), Böringer 1929 (6), Gaster 1908 (8), Henß 1928 (10), Johs 1964 (3), Koch 1954 (4), Lenz 1908 (4), Löffler 1934 (3), Löffler 1957 (2), Mitterer 1957 (5), Müllendorff 1888 (23), Müller 1885 (5), Onnen 1967 (2), Schneider 1969 (2), Sewing 1964 (3), Tepp 1956 (6), Von Hassel 1901 (6), Weber 1924 (3).

4.2.2.4 Differenzierende Bestimmungen der Ebene *Vermittlungen*

Vermittlungen sind diejenigen »Phänomene« (Unterricht/Bildung/Erziehung; Paschen 1979, S. 47–48), durch welche »die pädagogische Rekonstruktion bewirkt werden soll« (ebd.). Als Subkategorien der Vermittlung wurden *Unterricht* und *Bildung/Erziehung* gesetzt und codiert. Mit 161 Codierungen überwiegen Bestimmungen zu *Unterricht* gegenüber 106 Codierungen zu *Bildung/Erziehung*. Beide kommen in je 19 der 20 Dokumente sehr regelmäßig vor.

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *Unterricht*

In der Subkategorie *Unterricht* liegen 3 Bestimmungsbereiche (Merkmale) vor. Der weitaus ausgeprägte Ansatz der Autoren zur Bestimmung von *Unterricht* beruht auf *pädagogischen/didaktischen Prinzipien* (N = 112). Des Weiteren liegen Bestimmungen zu *Unterrichtsfächern* (N = 30) und zu *Unterrichtsmaterial* (N = 18) vor. Unter

pädagogischen/didaktischen Prinzipien zeigt sich ein Fächer an pädagogischen Ansätzen der prinzipiellen Unterrichtsgestaltung. Darunter ist mit 67 Codierungen *Deutschlandbezug* besonders prägnant. Dieser *Deutschlandbezug* zeigt 2 Merkmalsausprägungen: den prinzipiellen Gebrauch der *deutschen Sprache* (N = 44) und eine *Anschauung deutscher Natur und Kultur* (N = 15).

Die Idee eines prinzipiellen Deutschlandbezugs zieht sich, mit wenigen Ausnahmen (Löffler 1935, Koch 1954, Schneider 1969), durch das gesamte Datensample. Die Bedeutung der *deutschen Sprache* für den DAS-Unterricht wird mit *Erhalt der Muttersprache/des deutschen Wesens und Denkens* begründet (N = 17). Daneben wird deutsche Sprache auch als *Teil des Schulcurriculums* bestimmt (N = 15). 11 Textsegmente beschreiben sie zudem als *notwendigen Teil von deutscher Bildung*. Eine *Anschauung deutscher Natur und Kultur* (N = 15) zieht sich ebenfalls als Unterrichtsprinzip durch das gesamte Datensample. Weitere Unterrichtsprinzipien sind *Beschränkung auf das Wesentliche* (N = 10), bestimmte *pädagogische/didaktische Programme* (N = 8), die an DAS zum Tragen kommen können, wie etwa ein „Bell-Lancaster System“ (Müllendorff 1888, Pos. 93), eine „Arbeitsschule“ (Böringer 1929, Pos. 552) oder Goethes „pädagogische Provinz“ (Tepp 1956, Pos. 156). Diese erscheinen (ähnlich einem Vergleich der DAS mit einer *Schulart*, s. o.) als ein Versuch, sich per bereits bestehenden, irgendwie verwandten Pädagogiken oder Konzepten dem Unterricht an DAS anzunähern. *Binnendifferenzierung und Individualisierung* (N = 12) sind Prinzipien, die stets mit der Vielfalt in der Schülerschaft begründet werden. Weitere pädagogische und didaktische Prinzipien zeigen Verschränkungen eines Potpourris an Unterrichtsprinzipien mit DAS-spezifischen Anteilen: *Selbstständiges/selbstorganisiertes Lernen* (N = 5), *Vergleiche* (N = 4), *Schüler:innen als Co-Lehrkräfte* (N = 3), *Schülermitverantwortung* (N = 2), *Anpassungen an Sprachvielfalt* (N = 2), *Ganzheitlichkeit* (N = 3) und *Handlungsorientierung/Lebensweltorientierung* (N = 2). Sie alle werden in den Texten in Erläuterung ihrer spezifischen Relevanz für DAS dargestellt, wie hier zu *selbstständigem/selbstorganisiertem Lernen*:

„Wo aber, wie es meist der Fall ist, die Schule mit beschränkteren Mitteln zu arbeiten hat, da kann durch geschickte Auswahl der Lehr- und Lernbücher, an denen ja kein Mangel ist, unendlich viel erreicht werden. Je weniger Lehrer zur Verfügung stehen, um so mehr muß die Schulleitung auf Bücher bedacht sein, die eine Selbstbeschäftigung der Schüler gestatten“ (Müllendorff 1888, Pos. 85–89).

Unter pädagogischen Bestimmungen zu *Unterrichtsfächern* sind zu finden: *Deutsch* (N = 7), *Kunst/Musik* (N = 6), *Mathematik* (N = 5), *Geschichte* (N = 4), *Naturwissenschaften* (N = 3), *Geografie* (N = 2), *Sport/Turnen* (N = 2) und *Religion* (N = 1). Während die Bedeutungen von *Deutsch* und *Kunst/Musik* in dem deutsch-interkulturellen Raum einer DAS ad hoc plausibel erscheinen, verwundert zunächst die Position des am dritthäufigsten codierten Fachs *Mathematik*. Böringer (1929) erläutert, warum seiner Meinung nach Mathematikunterricht an der Lebenswelt, und zwar hier dem ‚Ausland‘, der Kinder und Jugendlichen orientiert sein soll und inwiefern ihm zufolge gerade Mathematik an einer DAS auch zu ‚globaler Bildung‘ beitragen kann:

„Was den Unterricht im Rechnen bis zur Mathematik auf der höheren Stufe anlangt, so gibt es für das Verständnis des rein Zahlenmäßigen unter keinem Himmelsstrich einen Unterschied, es sei denn im Methodischen. Wohl aber führt die Überlegung, woher der Schüler oder sein Lehrer das Aufgabenmaterial nehmen soll, zu der Erkenntnis, daß die Rechenbücher der Heimat für die Auslandsschule in keiner Weise zu gebrauchen sind. Seit langem hat man mit guten Gründen vom Rechenunterricht verlangt, die Verhältnisse des Lebens zahlenmäßig zu erfassen‘ (Richtlinien Preußens für die Lehrpläne der Volksschulen), dasselbe was Herbart vor beinahe hundert Jahren den Lehrern zurief: ‚Der pädagogische Wert des gesamten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreift‘ (Umriss pädagogischer Vorlesungen § 259). Weil also das Kind die Dinge seiner Umwelt und der erlebten Heimat, sofern sie sich zur rechnerischen Verarbeitung eignen, zur Unterlage des angewandten Rechnens nehmen soll, muß der Unterricht auf die Dinge des andern Landes zurückgreifen; mit anderen Worten, der Lehrer muß sich eine eigene Aufgabensammlung anlegen. Auf den höheren Stufen, wo die geschichtliche Entwicklung der Mathematik ihren Platz fordert, wird man gerade in dieser Wissenschaft zeigen können, daß die Zusammenarbeit der verschiedenen Völker den geschlossenen Bau der Mathematik bewirkt hat und daß deutsche Bausteine zu den wertvollen gehören“ (Böringer 1929, Pos. 469–491).

Bestimmungen zu *Unterrichtsmaterial* (N = 18) betreffen im Besonderen ein eigenes *Lesebuch für DAS* (N = 7). Außerdem werden die Einbeziehung von *Kulturgütern des Gastlands* (N = 4) bestimmt sowie die Bedeutung von *Sammlungen/Nachbildungen und deutscher Literatur* (N = 3) und eine *Reichhaltigkeit* (N = 3) des Unterrichtsmaterials betont.

Ein Lesebuch für Auslandsschulen, das vom Auswärtigen Amt im Jahr 1961 in Auftrag gegeben wurde und im Diesterweg Verlag veröffentlicht wurde, wird im Folgenden in einem kurzen Exkurs genauer betrachtet. Dies bezweckt, den analysierten Essays einen empirischen Einblick in eine eigene Vermittlung (Unterricht) an DAS mittels eigenem DAS-Unterrichtsmaterial hinzuzufügen.

Exkurs: Analyse eines *Lesebuches für Auslandsschulen*

Die Illustration des Buchdeckels des *Lesebuches für Auslandsschulen*, s. Abbildung 11, verbildlicht den Inhalt der Lesetexte. Das in typischer Gestaltung einer Kinderbuchillustration mit Aquarellfarben gemalte Bild zeigt 3 Kinder im Grundschulalter, die sich

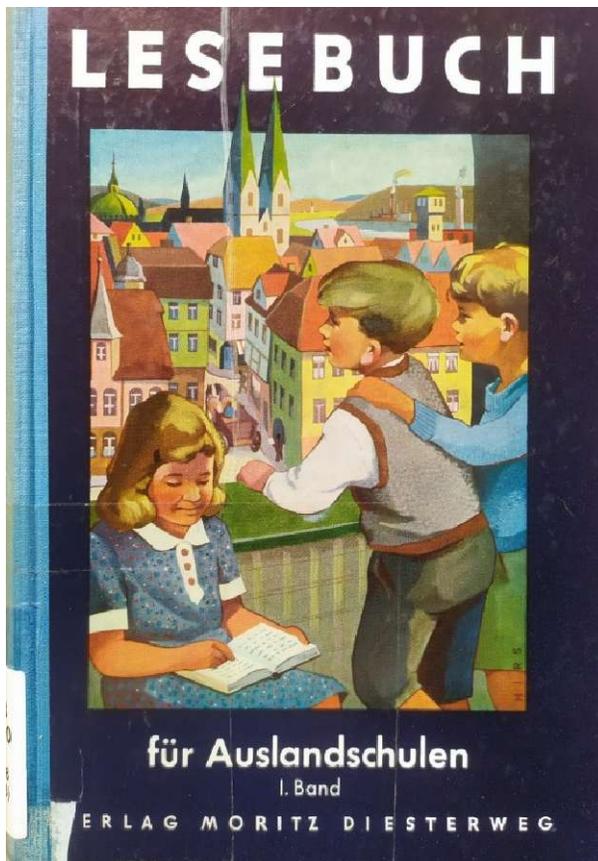


Abbildung 11: Buchdeckel *Lesebuch für Auslandsschulen* (1961)

am Fenster eines höheren gemauerten Gebäudes in einer Stadt befinden. 2 Kinder, die typische Kleidung und Frisuren für Jungen tragen, blicken nach links in die Ferne. Kameradschaftlich legt der rechts stehende blonde Junge seinen Arm über seinen aschblonden Freund, der seinen linken Arm auf dem Gemäuer, sich leicht stützend, abgelegt hat. Sie schauen zufrieden; ihre leicht geöffneten Münder lassen erahnen, dass sie sich miteinander unterhalten. Ein Mädchen sitzt links neben den Jungen, mit dem Rücken an den Fenstersims gelehnt und liest mit verständlicher Miene, ihrem Finger folgend, ein

Buch. Das Mädchen ist ebenfalls blond und trägt ein sommerliches hellblaues Kleid. Im Hintergrund befindet sich ein pittoreskes Stadtzentrum, das drei- bis vierstöckige Altbauten mit pastellfarbenen Fassaden aufweist. Insgesamt 5 Gebäude besitzen Türme. Eines von ihnen, ein rosafarbenes Gebäude im Vordergrund der Stadtlandschaft, macht den Anschein, ein Rathaus darzustellen. Die anderen vier, von denen 2 einen Spitzturm besitzen, eins einen Doppelspitzturm und eines eine Domkuppel, stellen kirchliche Gebäude dar. Eine der Kirchen befindet sich weitab der Stadt, im Hintergrund. Neben ihr fließt ein Fluss, an dessen Ufer, weiter vorne, 2 Fabriken errichtet werden können. Am Boden der Stadt sind 3 Personen unterwegs. 2 gehen zu Fuß, eine Person führt eine Kutsche mit 2 Pferden. Insgesamt lässt die Illustration keinen Zweifel daran, dass es sich bei der Darstellung um 3 deutsche Schulkinder in einer typischen deutschen Kleinstadt handelt. Die beglückten Ausdrücke der 2 gesund und munter wirkenden Jungen beim Betrachten der Stadt ließen sich gut mit dem Wort ‚Heimatliebe‘ betiteln. Das studierende Mädchen strahlt in seiner der Attraktion des Stadtblicks trotzenden Konzentration Wissensdurst, Sorgsamkeit und Fleiß aus. Die Darstellung ließe sich als ‚Studieren der Heimat‘ verstehen. Besonders wird diese Ausdeutung im Zusammenhang mit dem Buchtitel *Lesebuch für Auslandsschulen* deutlich.

Der Inhalt der Fibel verweist auf ausschließlich auf die geografischen, sprachlichen und kulturellen Grenzen Deutschlands ausgerichtete Lesetexte. Die nur selten bebilderten Texte werden in folgende Themenfelder gegliedert: *Daheim Und Draußen* (S. 3–28), *Von Der Arbeit* (S. 29–40), *Durch Feld Und Wald* (S. 42–52), *Im Jahreskreis* (S. 54), *Im Frühling* (S. 54–60), *Im Sommer* (S. 61–73), *Im Herbst* (S. 76–83), *Im Winter* (S. 84–94), *Feste Und Feiern* (S. 95–106), *Tiergeschichten* (S. 107–120), *Märchen Und Sagen* (S. 121–155) und *Allerlei Geschichten* (S. 158–167). Sämtliche Texte der Fibel sind von deutschen Autoren im Deutschen verfasst und abgedruckt. Unter dem Themenbereich *Daheim Und Draußen* sind Texte zu Tagesverlauf, Berufen, Straßenverkehr, zum Thema Familie, Haus- und Nutztiere zu finden. Sämtliche Geschichten und Gedichte spielen in der deutschen Kultur. Unter *Von Der Arbeit* werden außer der

Polizei vor allem handwerkliche Berufe aus Deutschland thematisiert. Wie *Durch Feld Und Wald* bereits im Namen erahnen lässt, tauchen in diesem Teil sowohl heimische Tiere als auch Zier- und Nutzpflanzen aus Deutschland auf. Als einen zusammenhängenden Teil verstanden bilden die Bereiche *Frühling, Sommer, Herbst* und *Winter* den geografischen Rückbezug zu der gemäßigten Zone ab. In Beiträgen wie *Das Wandern ist des Müllers Lust* (S. 64) wird ein unverkennbar deutsch-kultureller Rückbezug in der Wahl des Texts deutlich. Unter *Feste Und Feiern* finden sich typisch deutsche und christliche Feste. *Tiergeschichten, Märchen* und *Sagen Und Allerlei Geschichten* enthalten die ‚klassischen deutschen Märchen‘ aus Volksüberlieferungen, der Gebrüder Grimm oder es sind Geschichten, Gedichte und Anekdoten, die mit typischen deutschen Fabelwesen, Symbolen und Gebräuchen arbeiten.

In vorkommenden Illustrationen der Lesetexte werden allein die deutsche Kultur und das geografische Territorium Deutschlands thematisiert. Von insgesamt 169 Texten sind 28 bildunterstützt. Die allesamt gezeichneten Abbildungen zeigen hauptsächlich ‚heimische‘ Tierarten, Darstellungen von ‚deutschen‘ Berufsgruppen, typische Feste und Brauchtümer, nationaltypisches Essen, christliche Symbole und jahreszeitliche Darstellungen. Das Lesebuch nimmt an keiner Stelle eine Thematisierung oder Auseinandersetzung mit kultureller Begegnung oder Internationalität vor. Die ausschließliche und intensive Thematisierung von deutschen Themen, Kontexten, Bildern, Metaphern, gesellschaftlichen Normvorstellungen spricht dafür, dass mit einem solchen Lesebuch für Auslandsschulen die deutsche Gesellschaft und Kultur resubjektiviert werden sollte.

Exkurs Ende

Textstellen Unterricht: Amrhein 1905 (16), Böringer 1929 (16), Gaster 1908 (18), Henß 1928 (9), Johs 1964 (3), Lenz 1908 (6), Löffler 1934 (17), Löffler 1935 (12), Löffler 1957 (3), Mitterer 1957 (8), Müllendorff 1888 (24), Müller 1885 (3), Onnen 1967 (6), Schneider 1969, Sewing 1964 (4), Tepp 1956 (5), Von Hassel 1901, Weber 1924 (3), Wuttig 1907 (5).

Differenzierende Bestimmungen des pädagogischen Elementarkomplexes *Bildung/Erziehung*

Unter der Hauptkategorie *Bildung/Erziehung* zeigen sich 3 Hauptstränge (Subkategorien) an Bildungsideen oder -vorstellungen. Mit 60 Codierungen fallen die meisten Bestimmungen auf *Interkulturelle Bildung/Erziehung*, 39 adressieren eine *nationale Bildung/Erziehung* und 3 Codierungen betreffen Textstellen, an denen Ideen von *globaler Bildung* deutlich werden.

Unter *interkultureller Bildung/Erziehung* überwiegt gegenüber Codierungen einer im eigentlichen Sinne *interkulturellen Bildung/Erziehung* (N = 17) mit 29 Codierungen eine Idee, die am besten mit *deutsch-interkulturelle Bildung/Erziehung* zu bezeichnen ist. Dies ist eine in dem Datensample häufig gefundene Bildungsvorstellung, welche die an einer DAS vorherrschende Interkulturalität und die Notwendigkeit, diese erziehend und bildend zu begleiten, als erforderlich anerkennt, dabei jedoch die deutsche Nationalität und Identität betont und pädagogisch manifestiert. Folgende Textsegmente illustrieren beispielhaft und epochenübergreifend diese spezifische Form von deutsch-interkultureller Bildung und Erziehung an DAS:

„Gegen den Chauvinismus sind wir Deutschen durch den uns eigentümlichen kosmopolitischen Zug gefeit, der uns befähigt, neben dem nationalen Werke auf dem Gebiete unseres Schulwesens im Auslande auch den Bestrebungen einer sich in bescheidenen Grenzen haltenden internationalen Pädagogik Geltung zu verschaffen, indem wir friedliche, sittliche Beziehungen zwischen den Kulturvölkern anbahnen und unsere Zöglinge mit der Achtung vor dem Rechte fremder Völker erfüllen und einsehen lehren, daß nicht von kriegerischen Erfolgen, sondern von der Beteiligung an der Hebung der gesamten menschlichen Kultur der Wert einer Nation abhängt“ (Amrhein 1905, Pos. 525–533).

„Das Aufgehen im allgemeinen Menschentum erfordert zuerst die Erfüllung aller nationalen Pflichten. Man kann nicht zur allgemeinen Menschenliebe gelangen ohne die beständige Läuterung durch die nationale Bruderliebe. Wir wollen vor allem das kostbare Gold unserer herrlichen Sprache, unserer erhebenden Geschichte, unserer überreichen Literatur, Kunst – und Wissenschaft und unseres deutschen Gemüts nicht hingeben für noch so glitzernde Glasperlen und bunten Flitter“ (Weber 1924, Pos. 207–214).

„Wenn aber die Deutsche Auslandsschule einen Sinn behalten soll, so muß bei allen Änderungen in Organisation und innerem Gehalt das eine Hauptziel unverrückbar festgehalten werden: Sie muß die deutschsprachigen Kinder, die in fremder Umgebung aufwachsen, bei ihrer Muttersprache halten, den Söhnen und Töchtern fremder Nationen und Sprachen, die sie besuchen, den Zugang zu deutscher

Sprache und Kultur öffnen und auf diese Weise bei voller Achtung nationaler Eigenart zur Verständigung und Freundschaft unter den Völkern beitragen“ (Löffler 1957, Pos. 101–108).

„Beziehungen zwischen den Kulturvölkern“ (Amrhein 1905), „allgemeine[n] Menschenliebe“ (Weber 1924) oder „Verständigung und Freundschaft unter den Völkern“ (Löffler 1954) verweisen je auf einen gegebenen internationalen Kontext an DAS, in den die drei Autoren ihre Ansichten zu deutsch-nationalen Bildungsidealen verweben.

Zudem zeigen sich 2 konkretere Bildungszielebenen und -ideale unter interkultureller Bildung: *Begegnung* (N = 10) und *Frieden* (N = 4).

Eine identifizierte Bildungsidee *Nationale Bildung/Erziehung* wird anhand verschiedener ‚Bausteine‘ (Merkmale) dargestellt: *Werte, Tugenden etc. als spezieller Teil deutsch-nationaler Bildung/Erziehung* (N = 17), *Nationalität/Nationalbewusstsein/Patriotismus/Bindung an Deutschland* (N = 11), *explizit deutsch-nationale Bildung/Erziehung* (N = 8) und *deutsche Schulabschlüsse* (N = 2). Die nationale Bildungsaspiration überwiegt im DK, der WR und der Zeit des NS. Ab Gründung der BRD taucht sie nicht mehr auf, außer unter dem Aspekt der deutschen Schulabschlüsse (Sewing 1964). Ein Beispiel für die Kategorie (Merkmal) *explizit deutsch-nationale Bildung/Erziehung*, welche ausschließlich im DK codiert wurde, ist folgendes:

„Im Auslande wirken ganz andere erziehende Mächte als im Vaterlande. Natur und Umgebung üben einen Einfluß auf das seelische und leibliche Leben des Kindes aus, der die Gegenwirkung einer verschärft betonten, gewagten nationalen Erziehung erforderlich macht. Ein Ausgleich zwischen dem natürlichen Egoismus des persönlichen Individuums und den ethischen Forderungen der altruistischen Humanität ist ohne die nationale Bindekraft unmöglich“ (Amrhein 1905, Pos. 51–56).

Werte, Tugenden etc. als spezieller Teil deutsch-nationalen Bildung/Erziehung äußern sich wie hier:

„Aber nicht bloß verhüten und beschützen muss der deutsche Erzieher, nein, auch festigen und aufbauen in der Kindesseele. Einfachheit, Wahrhaftigkeit, Wagemut, Opferfreudigkeit, Ausdauer, Standhaftigkeit, Sicherheit, Selbstgefühl, Dankbarkeit, Hingebung, Heimatliebe und Frömmigkeit — das ist ein duftiger Strauß deutscher Blüten, die sich aus den Knospen kindlich deutscher Willenskraft und Treue entwickeln und entfalten können. Heil dem Lehrer, dem solche Blumen aus seiner Kinder Herzen erblühen!“ (Von Hassel 1901, Pos. 178–187).

Textstellen Bildung/Erziehung: Amrhein 1905 (14), Böringer 1929 (5), Gaster 1908 (9), Henß 1928 (2), Johs 1964 (6), Koch 1954 (5), Lenz 1908 (11), Löffler 1934 (7), Löffler 1935 (3), Löffler 1957, Mittlerer 1957, Müllendorff 1888 (7), Onnen 1967 (2), Schneider 1969, Sewing 1964 (11), Tepp 1956 (3), Von Hassel 1901 (5), Weber 1924 (3), Wuttig 1907 (5).

4.2.2.5 Zwischenfazit *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe*

Pädagogische Bestimmungen wurden über alle hier untersuchten Ebenen und Elementarkomplexe hinweg in einer hohen Anzahl (N = 1067) gefunden. Die Bestimmungen erfolgten, was zentrale Punkte angeht, oft in kongruenter Weise. Dies ist daran erkennbar, dass unter den Elementarkomplexen in der Regel 1 bis 3 Punkte gehäuft codiert wurden, während wenige andere vereinzelt codiert wurden. Die Hauptpunkte sind Festlegungen bezüglich regelmäßig auftretender charakteristischer Merkmale des Schultyps *Deutsche Auslandsschule*, Bestimmungen von Eigenschaften und Merkmalen von *Lehrkräften* sowie Anforderungen, die an diese gestellt werden. Weitere Schwerpunkte der Codierung sind auf der Ebene der *Vermittlungen*, im Bereich *Bildung/Erziehung* und *Unterricht*, hinsichtlich zentraler Ideen und Prinzipien zu finden. Auch *Schüler:innen* werden in kongruenter Weise, mit Blick auf eine hohe Diversität, pädagogisch bestimmt. Auch auf der Produktebene, d. h. in Vorstellungen von (an DAS gebildeten) Menschen als *individuellen*, *gesellschaftlichen* und *kulturellen Menschen*, zeigen sich ähnliche Muster.

Der Mensch wird von den Autoren in erster Linie als Gesellschaftsmitglied rekonstruiert. In den dahingehend codierten Textsegmenten, welche weitgehend vor Gründung der BRD liegen, erscheinen eine jeweilige *deutsche Enklave* im Ausland und die *deutsche Gesellschaft* als vorrangige Bezugsgesellschaften. Eine *deutsch-internationale Gesellschaft* und eine *internationale Gesellschaft* werden chronologisch betrachtet zunehmend relevant. Neben charakterlichen Merkmalen eines gebildeten Menschen wird in dem Datensample für das Individuum auch bestimmt, dass es eine *deutsche*

Identität oder ein Zugehörigkeitsgefühl besitzt. Der *kulturelle Mensch* wird vornehmlich als *deutsch-kultureller Mensch* definiert (vgl. Kap. 4.2.2.1). Die *Deutsche Auslandsschule* wird oft mit einer verwandten *Schulart* verglichen, um ihr Wesen zu erfassen. Aber auch eigene *Begriffsbestimmungen* liegen vor und sind in einem ausgeprägten Maß kongruent zueinander. Weitere pädagogisch relevante Merkmale sind, dass eine DAS als *Kulturzentrum für Deutsche im Ausland* erachtet wird, eine *hohe Flexibilität* hat und eine *Individualität der Einzelschule* gesehen wird. Das *Auslandsschulwesen* steht einer möglichen Einheitlichkeit des Schultyps DAS durch eine hohe Heterogenität als Veto entgegen (vgl. Kap. 4.2.2.2). *Lehrpläne an DAS* obliegen nach Ansicht der Autoren einer Mischung aus deutschen Vorgaben und Anpassungen an die nicht deutsche Schulumwelt. Lehrkräfte werden im Besonderen hinsichtlich ihrer *Persönlichkeit* bestimmt. Merkmale, die sie nach Ansicht der Autoren haben (sollen), und oft gleich beschriebenen Anforderungen, die der Auslandsschuldienst an sie stellt, bilden nach *Deutsche Auslandsschulen* den häufigsten Bestimmungskomplex pädagogischer Elemente. *Schüler:innen* an DAS sind nach Ansicht einer Vielzahl der Autoren vielfältig, im Besonderen was die Sprachenvielfalt an der Schule betrifft (vgl. Kap. 4.2.2.3). *Unterricht* mit einem starken *Deutschlandbezug*, in Form der Anwendung der *deutschen Sprache* und unter Hinzunahme von *Anschauung deutscher Natur und Kultur*, werden als zentrale Elemente für die Vermittlungsebene einer PdDAS dargestellt. Es gibt zudem kleinteilige, z. B. bis hin zu Feinheiten der einzelnen Unterrichtsfächer, und spezifische Bestimmungen (vgl. Kap. 4.2.2.4).

Als ‚Prüfsteine‘ eines eigenen pädagogischen Terrains gibt Paschen (1979) das Vorhandensein von *Fokus*, *Skopus*, *Totalrekonstruktion* und *Explizität* vor (vgl. Kap. 3.1). Sie werden unter den folgenden 4 Zwischenüberschriften jeweils geprüft.

Fokus Deutsche Auslandsschule

Pädagogische Bestimmungen des untersuchten Datensamples werden regelmäßig an den Fokus DAS geknüpft bzw. die pädagogischen Gesamtstrukturen stellen durchweg den Fokus DAS heraus. Folgende Darstellung (Abb. 12) bekräftigt diese Feststellung. Sie zeigt ein Dokumenten-Vergleichsdiagramm, welches die Codierungen zu den Bestimmungen der Elementarkomplexe in ihrer Abfolge innerhalb der Texte darstellt. Es sind darin die Hauptkategorien (Elementarkomplexe) farblich markiert: *Produkte (gesellschaftlicher/individueller/kultureller Mensch)*: hellblau, *Institutionen (Bildungswesen/Lehrplan/Curriculum)*: dunkelblau, *Faktoren (Lehrkräfte, Schüler:in)*: grün, *Vermittlungen (Unterricht/Bildung und Erziehung)*: rot.

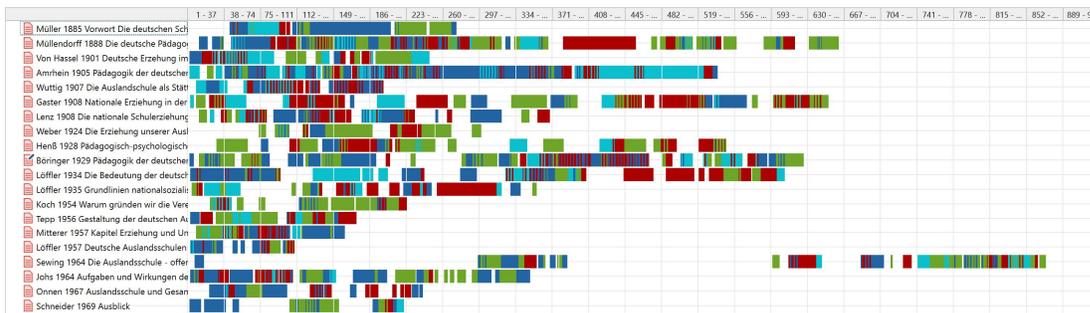


Abbildung 12: Dokumenten-Vergleichsdiagramm: Ebenen der Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe

Das Dokumenten-Vergleichsdiagramm (Abb. 12) zeigt, dass Darstellungen zu *Institutionen* (dunkelblau), darunter vor allem zu *Deutsche Auslandsschule*, welche der Fokus einer PddAS ist, vermehrt in der je ersten Hälfte der Essays stehen, während Bestimmungen zu *Faktoren* (*Lehrkräfte* und *Schüler:innen*) und zu *Vermittlungen* (*Unterricht* und *Bildung/Erziehung*) eher später in den Texten auftreten. Die Visualisierung entspricht der Tatsache, dass die hier untersuchten Autoren in der Regel zuerst die Schulart oder Schulsituation pädagogisch bestimmen, woraufhin Schlussfolgerungen auf *Faktoren* (vor allem *Lehrkräfte*) und *Vermittlungen* (vorrangig *Unterricht*) gezogen

werden. Als eines von vielen Beispielen sei hier auf Sewing (1964) verwiesen, der über ein paar Absätze hinweg aus dem Fokus DAS Schlussfolgerungen für Lehrkräfte zieht:

„Es gibt einige typische Situationen und Probleme, die den Auslandslehrer zur Auseinandersetzung mit seiner eigenen Aufgabe zwingen: 1. Vor allem tritt das Grundproblem der Schule überhaupt (d. h. ihre Stellung zwischen den Realitäten des sozialen und kulturellen Lebens und deren Forderungen einerseits und der Aufgabe der Erziehung, die dem Kinde zur Selbstwerdung helfen soll, andererseits) hier in aller Schärfe in Erscheinung. | [...] | 3. Ein Problem, das den Lehrer in der Heimat normalerweise nur am Rande berührt, gewinnt oft entscheidende Bedeutung: Die Frage, wie die verschiedenen, im Leben der Schule verantwortlich beteiligten Autoritäten fruchtbar zusammenwirken können (Lehrerschaft, Direktor, Schulvorstand, Auswärtiges Amt, Heimatbehörde, Auslandsschulausschuß, nationale Behörden, Elternschaft, Kirchen usw.). Der Schulleiter, der sich in diesem Kräftefeld als Persönlichkeit zu behaupten versteht, hat wahrhaftig seine Eignung als Direktor auch an der Schule in der Heimat bewiesen“ (Sewing 1964, Pos. 308–313/Pos. 329–335).

Die DAS kann in dem gesamten Datensample als pädagogischer Fokus identifiziert werden, der zum Ausgangspunkt einer spezifischen Defizitkompensation mittels neuartiger pädagogischer Bestimmungen wird.

In der Zusammenführung der beiden Analysedimensionen unter 4.3.1 wird die im Gesamten des hier untersuchten Datensamples nachvollziehbare *Pädagogisierung* des Fokus DAS erläutert.

Skopus deutsche Bildung im Ausland

In den Schlussfolgerungen, Verknüpfungen und Verbindungen des Fokus DAS mit den anderen Bestimmungskomplexen zeigt sich ein zentrales Deutungsmuster: Es ist der *Skopus deutsche Bildung im Ausland*. Einen Hinweis auf das gefundene Muster liefert eine Erhebung der 100 häufigsten Wörter des gesamten Datensamples (mit der Funktion *Wortwolke* in MAXQDA). Es zeigt sich darin: „deutsche“/„deutschen“ sind die am häufigsten vorkommenden Wörter des gesamten Datensamples; insgesamt taucht 731-mal das Wort *deutsche* und 482-mal das Wort *deutschen* auf. – Deutsch zu sein, zu leben und vor allem zu bilden, lehren und zu erziehen, vor dem Hintergrund der Verortung im Ausland, ist das zentrale Deutungsmuster der hier analysierten

pädagogischen Überlegungen zu DAS. In der Vermittlung einer PdDAS durch Unterricht, so wie diese hier von diversen Autoren bestimmt wird, wird der Skopus deutsche Bildung im Ausland durch spezifische Inhalte der Unterrichtsfächer, die bis zu individuellen Details der verschiedenen Schulfächer reichen, umgesetzt.

Weitergehend wird die Bedeutung des Skopus deutsche Bildung im Ausland innerhalb des hier untersuchten Datensamples in Kapitel 4.3.1 besprochen, in dem die beiden Analysedimensionen zusammen betrachtet werden.

Totalrekonstruktion

Nach Paschen (1979) werden in einer Pädagogik nicht nur einige der möglichen Elemente rekonstruiert, sondern es müssen viele Dinge bedacht werden, da die Defizitkompensation (der Fokus) auf alle möglichen zu bestimmenden Elemente Einfluss nimmt. Auch müssen Zusammenhänge zwischen Elementen hergestellt und ihre Beziehungen strukturiert werden. Hierin wird die *universale Struktur (Totalrekonstruktion)* erkennbar (vgl. Paschen 1979, S. 29–30). Abbildung 13 zeigt, inwiefern flächendeckende Bestimmungen einer potenziellen PdDAS über die Hauptkategorien des Modells der pädagogischen Elementarkomplexe hinweg gegeben sind (bis zu 9 Hauptkategorien pro Dokument). 159 von insgesamt 180 Hauptkategorien wurden bestimmt, das entspricht zunächst einer *Totalbestimmung* von circa 88 %.

Codesystem	Müller...	Müllen...	Amrhe...	Henß ...	Böring...	Mitter...	Von H...	Wuttig...	Gaster...	Lenz 1...	Weber...	Löffler ...	Löffler ...	Koch 1...	Tepp 1...	Löffler ...	Sewin...	Johs 1...	Onnen...	SUMME		
Bestimmungen pädagogischer Element																					0	
Produkte																						0
> gesellschaftlicher Mensch	2	4	13	1	3	3	6	4	6	4		6	4		2		3	4	1		66	
> individueller Mensch	1	6	4	4	1	5	1	1	1		4	3	1	1	1		3				36	
> kultureller Mensch	1	3	7	1		1			1	1	2	1		1	1	1	1				23	
Institutionen																					0	
> Bildungswesen	22	21	12	3	31	6	1	8	4	12	4	17	4	4	3	15	21	32	20		240	
> Lehrplan/ Curriculum	7	10	1	8	6	1	2	3	13		6	4		1	2	3	3	1			71	
Faktoren																					0	
> Lehrerin/ Erzieherin	11	26	1	14	31	4	2		19	3	18	15	8	23	4	3	28	23	2		235	
> Edukand	5	23	12	10	6	5	6		8	4	3	3		4	6	2	3	3	2		105	
Vermittlungen																					0	
> Unterricht	3	24	16	9	16	8	1	5	18	6	3	17	12		5	3	4	4	6		160	
> Bildung / Erziehung		8	15	2	5	1	5	5	9	11	3	8	3	6	3	1	11	6	3		105	
Σ SUMME	44	117	92	45	104	35	27	25	69	55	32	78	39	38	26	27	77	76	35		1041	

Abbildung 13: Code-Matrix: Hauptkategorien der pädagogischen Bestimmungen/Datensample chronologisch

Je länger die Texte sind, desto stärker ist die Tendenz zur Totalbestimmung ausgeprägt. Die Texte bis 20.000 Zeichen Länge zeigen zu 20 % (2 von 10) eine Totalbestimmung über alle codierten Elementarkomplexe hinweg (alle Texte haben eine Mindestabdeckung von circa 56 % (5 von 9 Elementarkomplexen). Texte mit einem Umfang zwischen 20.001 und 30.000 Zeichen zeigen zu rund 33 % (1 von 3) eine Totalbestimmung. Bei den Texten ab 30.001 Zeichen weisen knapp 86 % (6 von 7) Codierungen über alle Elementarkomplexe hinweg auf. Es wird darin deutlich, je ausführlicher sich ein Autor mit dem Thema Auslandsschulpädagogik beschäftigt hat, desto wahrscheinlicher ist hier eine hohe oder vollständige Bestimmung der pädagogischen Elementarkomplexe gegeben. Dass auch kurze Texte zu einem erheblichen Anteil (50–57 %) vielschichtige und umfangreiche Bestimmungen vornehmen, spricht dafür, dass das Thema auch bei weniger intensiver Betrachtung bereits eine ganzheitliche Struktur anregt. Insgesamt betrachtet weisen etwa 40 % (8 von 20) der Texte eine 100%-Totalbestimmung auf. Kein Text zeigt weniger als 55 % Bestimmungen und 95 % (19 von 20) der Texte treffen Bestimmungen auf allen 4 Ebenen (Produkte, Institutionen, Faktoren und Vermittlungen). Insgesamt weisen die pädagogischen Überlegungen also eine starke Tendenz zur Totalbestimmung auf.

Für eine messbare *Totalrekonstruktion*, die nicht nur vollständig, was bis hierhin gezeigt wurde, sondern auch ursprünglich und sorgfältig ist (vgl. Kap. 3.1), müssen zudem Beziehungen, z. B. zwischen Kultur, Gesellschaft und Individuum oder zwischen Unterricht, Erziehung und Bildung, begrifflich logisch gelöst und argumentativ begründet werden. Das oben dargestellte zentrale Deutungsmuster, der Skopus deutsche Bildung im Ausland, schafft kausale und funktionale Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Elementarkomplexen. Wie weiter oben dargestellt, lässt sich in den Verwobenheiten innerhalb der Texte das Grundmuster Pädagogisierung des Fokus DAS erkennen (welches unter 4.3.1 erläutert wird). Aus der Pädagogisierung erwächst der Skopus deutsche Bildung im Ausland, welcher zu Schlussfolgerungen und damit zu eigenen Bestimmungen für weitere Elementarkomplexe führt (vgl. ebd.).

Explizität

Grundsätzlich sind alle Texte als Publikationen oder Zeitschriftenbeiträge *explizite* Darlegungen von bewussten und reflektierten Überlegungen oder geordnet zusammengefasste Protokolle von zuvor ausgearbeiteten Vorträgen. Da es sich nicht oder wenig um einen aufeinander bezogenen Diskurs handelt, sind Begrifflichkeiten jedoch nicht einheitlich. In der Analyse ergaben sich thematische Komplexe der Bestimmungen, zu denen einen Überbegriff bestimmt wurde, deren individuellen Begrifflichkeiten seitens der Autoren jedoch nicht diskutiert wurden. Eine Etablierung von einheitlichen Begriffen, die nicht vorliegt, würde ein theoretisches und praktischen System darstellen, das den Zusammenhalt der PdDAS sprachlich-symbolisch manifestierte (vgl. Paschen 1979, S. 30).

4.3 Prüfung des Modells zur Erforschung einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

Mit 926 Codierungen unter der Analysedimension *systematische Differenzposition* und 1062 unter *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* wurde das Datensample insgesamt dicht und unter den beiden Analysedimensionen in etwa gleichverteilt codiert. Im Folgenden wird ein Gesamtergebnis interpretiert und mit dem Modell zur Erforschung einer PdDAS (vgl. Kap. 3.2) abgeglichen.

Abbildung 14 zeigt ein Dokumenten-Vergleichs-Diagramm sämtlicher erfolgten Codierungen der beiden Analysedimensionen. Markierungen des Farbspektrums gelb-orange gehören zu der Analysedimension *Differenzposition*, alle anderen farblichen Markierungen zu den *differenzierenden Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* (hellblau: *Produkte*, dunkelblau: *Institutionen*, grün: *Faktoren*, rot: *Vermittlungen*). Die Grafik visualisiert eine durchweg hohe Codierdichte und eine ausgeprägte Verwobenheit von Codierungen der beiden Analysedimensionen. Die

Differenzposition wird tendenziell verstärkt in dem jeweils ersten Textdrittel herausgearbeitet, während Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe teilweise, vor allem wenn es längere Texte sind, sich etwas mehr in den zweiten und dritten Textteilen zeigen.

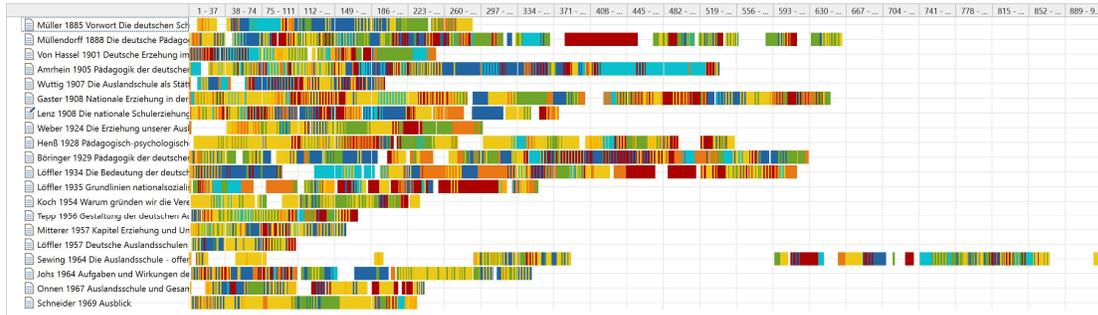


Abbildung 14: Dokumenten-Vergleichs-Diagramm: Differenzposition & differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe

Die in dem Dokumenten-Vergleichs-Diagramm sichtbar werdende Verschränkung der beiden Analysedimensionen spricht dafür, dass in den Essays Verknüpfungen zwischen argumentativen Darstellungen hinsichtlich der Differenzposition und pädagogischen Bestimmungen erfolgen. Dies bekräftigt den Befund einer vorliegenden universalen Struktur aus Kapitel 4.2.2.5, denn es zeigt, dass Bestimmungen kausal und funktional auch in der Darstellung der Differenzposition (der expliziten Abgrenzung nach außen) miteinander verknüpft werden. Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe werden oft im Zuge der Darstellung der Differenzposition zu anderen Pädagogen formuliert und umgekehrt untermauern die Autoren mittels der Darstellungen von pädagogischen Bestimmungen eine DAS-spezifische Differenzposition. Z. B. ist folgendes Textsegment gleichzeitig unter *Differenzposition – Beschreibung – Fokus DAS – Problem* und unter *pädagogische Bestimmungen – Faktoren – Lehrkraft – Anforderungen – hohes Engagement* codiert:

„Was nun die Situation der einzelnen Schulen und die dort geleistete Arbeit angeht, so geben die hier gebrachten Berichte interessante Einblicke, die zeigen vor allem, mit welchem inneren Engagement die

Praktiker an der Arbeit sind trotz der vielfältigen Schwierigkeiten, die sich auch aus dem bisher Gesagten ergeben“ (Schneider 1969, Pos. 105–109).

Die hier referierte „Situation der einzelnen Schule“ (ebd.), welche Schneider (1969) als pädagogischen *Fokus* mit „vielfältigen Schwierigkeiten“ (ebd.) einhergehend *problematisiert*, wird verknüpft mit einer *pädagogischen Bestimmung zu Lehrkräften*, mit einem „inneren Engagement [...] an der Arbeit“ (ebd.) zu sein.

In folgendem Beispiel wurden sowohl *Differenzposition – Beschreibung – historische Genese – des Auslandsschulwesens (einschließlich des Schaffens päd. Strukturen)* als auch *Pädagogische Bestimmungen – Produkte – kultureller Mensch – deutsch-kultureller Mensch* codiert:

„Die heutige Gestalt der Deutschen Auslandsschule ist ein mannigfach bedingtes und bedingendes Ergebnis einer langen geschichtlichen Entwicklung. Vergangene Schichten der Kultur und des deutschen Kulturbewußtseins leben in der Stille noch fort und wirken in ihr gegenwärtiges Wesen hinein“ (Löffler 1957, Pos. 4–7).

Eine Bedeutung und Wirkung von deutschem Kulturbewusstsein wird für die Schule *bestimmt*, während gleichzeitig eine *historische Genese* von gewachsenen Strukturen auch deswegen *beschrieben* wird, um das Thema des Textes *abzugrenzen*.

Es sind 2 Beispiele, in denen je genau 2 Codierungen (eine aus jeder Analysedimension) über exakt dasselbe Textsegment erfolgten. In zahlreichen weiteren Textabschnitten überschneiden sich mehrere verschiedene Codierungen, oft anteilig an einem Segment. Mit 9 gleichzeitigen Codierungen (3 zur Differenzposition, 6 zu pädagogischen Bestimmungen) wirkt z. B. folgendes Zitat wie ein Zentralpunkt in der Darstellung von Differenz:

„Die eine Lehrthätigkeit im Auslande beeinflussenden Hauptpunkte, die ganz oder teilweise bei allen exoten Anstalten besondere Berücksichtigung erheischen, sind im wesentlichen folgende: 1. Das Ziel. 2. Die Zivilisation. 3. Die Vorbildung. 4. Die Nationalität. 5. Die Konfession. 6. Die Sprache. 7. Die Natur des Landes. 8. Das Elternhaus. 9. Die Behörde“ (Müllendorff 1888, Pos. 33–37).

In diesem Zitat wird deutlich klargemacht: Die Rede ist von einem eigenen Gebiet mit eigenen Strukturen. Sowohl Differenzposition als auch eigene Differenziertheit des

pädagogischen Terrains werden in der systematischen Betrachtung anhand einer Aufzählung von entscheidenden Faktoren des eigenen pädagogischen Gebildes herausgestellt. Insgesamt deutet dieser Satz daher deutlich darauf hin, dass der Autor eine PdDAS als *eigenes* Gebilde erachtet, das auf *bestimmte* Weise gestaltet ist (u.a. kulturell, national, sprachlich, sozial, politisch).

Die verschiedenen pädagogischen Überlegungen zu DAS in dem hier analysierten Datensample verweisen insgesamt nicht darauf, dass DAS als ein Anwendungsgebiet der deutschen Schulpädagogik erachtet werden, sondern die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein eigener pädagogischer Raum an einem eigensinnigen Schultyp gesehen wird. Zwar wird der Schultyp DAS oft dadurch erörtert, dass er mit anderen Schultypen verglichen wird, jedoch ist dies nie erschöpfend, wie im Fall des Essays *Auslandsschule und Gesamtschule* von Onnen (1967):

„Eine deutsche Auslandsschule sieht sich also der Aufgabe gegenüber, Kinder verschiedener sozialer Schichten und sehr verschiedener Begabungshöhe zu unterrichten und zu erziehen, mit anderen Worten, sie befindet sich in der Situation einer Gesamtschule, und zwar zwangsläufig“ (Onnen 1967, Pos. 57–60).

Onnen (1967) setzt den Schultyp DAS hier zwar mit einer Gesamtschule gleich, jedoch ist damit nicht gemeint, dass eine DAS mit ‚Gesamtschule‘ erschöpfend definiert ist. Das stellt Onnen (1967) an späterer Stelle wie folgt klar:

„Diese vier Punkte betreffen einen Fragekomplex, der offensichtlich dem Problemkreis der Gesamtschule in einem beträchtlichen Umfange kongruent ist, nur daß er noch viel größere Schwierigkeiten als dieser enthält: Behördenzuständigkeit, Sprachschwierigkeiten, Finanzfragen, Sozialstruktur, Lehrerwechsel und noch einige andere mehr“ (Onnen 1967, Pos. 77–81).

Onnen (1967) plädiert des Weiteren dafür, dass man sich einer DAS-Pädagogik mithilfe von Gesamtschulpädagogik annähert. Jedoch stellt er nicht, wie auch kein anderer Autor, heraus, dass eine DAS zum reinen Anwendungsgebiet einer anderen Pädagogik werden könne.

4.3.1 Fokus Deutsche Auslandsschule und Skopus deutsche Bildung im Ausland als Dreh- und Angelpunkte einer eigenen Pädagogik

In beiden Analysedimensionen sind der *Fokus Deutsche Auslandsschule* und der *Skopus deutsche Bildung im Ausland* Teil der Ergebnisse, die sich klar herausstellen ließen. Im Folgenden werden die beiden Analysedimensionen mit Blick auf die beiden zentralen Elemente einer eigenen Pädagogik zusammengeführt.

Die DAS ist der pädagogische *Fokus* in beiden Analysedimensionen, d. h. Ursprung einer Defizitkompensation und damit einer eigenen pädagogischen ‚Denkwelt‘. Der Schultyp wurde in der Analyse des Datensamples unter Kapitel 4.2.1.8 epochenunabhängig als mit *eigener Gestalt*, einem *Defizit* und folglich einem *Problem* einhergehende Schule herausgearbeitet, die mithin eine spezifische *Aufgabe* hervorbringt. In Kapitel 4.2.2.2 wurde die Schule als von den Autoren mit einer Reihe an typischen Charakteristika einhergehend bestimmt, u. a. sind kongruente Bestimmungen zu finden hinsichtlich: *Begriffsbestimmungen, Bedingungen der Verortung im Ausland, eines Kulturzentrums für Deutsche im Ausland, einer engen Schulgemeinschaft, hohen Flexibilität und Individualität der Einzelschule*. Führt man die beiden Analysedimensionen bzgl. des *Fokus DAS* zusammen, entsteht eine Pädagogisierung des Fokus, welche nach Paschen (1997) ein zentraler Schritt in der systematischen Darstellung einer speziellen Pädagogik ist (vgl. Kap. 3.1).

Eigene *Begriffsbestimmungen* zu DAS, die innerhalb des Datensamples als pädagogische Bestimmungen identifiziert wurden (vgl. Kap. 4.2.2.2), entsprechen in einem ‚kleinsten Nenner‘ auch der für diese Arbeit festgelegten Minimaldefinition (vgl. Kap. 1, Abb. 2) als eine private deutsche Schule mit deutscher staatlicher Anerkennung, verortet in einem nicht deutschen Territorium. Eine typische DAS-Gestalt wird von den Autoren an der Definition festgemacht (vgl. Kap. 4.2.1.8). Sie ruft nach Ansicht eines Großteils der Autoren ein kritisches Defizit hervor, das größtenteils als pädagogisches Problem identifiziert wird. Zur Bewältigung dieses Problems wird eine

weitestgehend gleich konzipierte Aufgabe erfasst (vgl. ebd.). Insgesamt lässt sich diese Abfolge als ein Schema der Pädagogisierung herausarbeiten, das in folgender Abbildung 15 visualisiert und im Folgenden erläutert wird.



Abbildung 15: Pädagogisierung des Fokus Deutsche Auslandsschule anhand der analysierten Essays

Die Aufgabe einer DAS beruht, dem Großteil des Datensamples zufolge, auf ihrer spezifischen Gestalt/ihrer Charakteristik. Die Charakteristik ist von dem spezifischen Defizit geprägt, eine *deutsche* Schule im *nicht deutschen* Ausland zu sein. Zum Problem wird der Umstand, weil deutsche Bildung umzusetzen eigentlich auf deutschem Territorium geschieht, in das Bildungsprozesse herkömmlicherweise verwoben sind. Aus dieser problematischen Situation erwächst die Aufgabe der DAS, deutsche Bildung im Ausland anzubieten.

Diese Aufgabe ist sowohl logisch begründbar als auch in dem hier untersuchten Datensample empirisch feststellbar. Sie wird zu dem zentralen Deutungsmuster, dem *Skopus deutsche Bildung im Ausland*. Dieser ist ebenso strukturbildend in der systematischen Einnahme einer Differenzposition als auch in DAS-spezifischen pädagogischen Bestimmungen. Dabei spiegelt er die Charakteristik des Schultyps wider, zum einen als eine deutsch-internationale, zum anderen als eine öffentlich-private Schule, insofern als in diversen Bereichen der Analyse wiederkehrend Strukturmuster aufgezeigt werden, die die widersprüchlichen Umstände einer deutschen Schule im Ausland als 2 Seiten einer Medaille ausdeuten. Z. B. soll deutsche Bildung intensiviert werden,

während/indem die Einflüsse der direkten Schulumgebung kompensiert werden (vgl. *Intention*, Kap. 4.2.1.2).

Mithilfe des Skopus erfolgen reflexiv kongruente pädagogische Bestimmungen des Schultyps DAS, z. B. aus der spezifischen Schulsituation heraus zusätzlich als ein Kulturzentrum für Deutsche im Ausland zu fungieren, eine enge Schulgemeinschaft zu bilden oder hoch flexibel zu sein (vgl. *Institutionen*, Kap. 4.2.2.2). Ein Deutschlandbezug soll hergestellt werden; Platz wird dafür geschaffen, indem nur das Wesentliche unterrichtet wird (vgl. *Unterricht*, Kap. 4.2.2.4). Es erscheint auch unter *Unterricht* wesentlich, dass die meisten pädagogischen Bestimmungen auf die Fächer Kunst/Musik (N = 7), Geografie (N = 5), Deutsch (N = 5), Naturwissenschaften (N = 5) und Geschichte (N = 5) fallen. Verbunden werden oft Fachinhalte mit einer prinzipiellen Vermittlung deutscher Kultur. Dementsprechend soll ein nationales Curriculum unter Einbeziehung der nicht deutschen Schulumgebung generiert werden (vgl. *Curriculum*, Kap. 4.2.2.2). Lehrkräfte sollen als Mensch und als Fachkraft besonders ‚deutsch sein‘, damit sie nach Handlungsanweisungen arbeiten können, während sie gleichzeitig eigenständig, flexibel und mit Talent und Offenheit für neuartige Aufgaben umgehen (vgl. *Lehrkräfte*, Kap. 4.2.2.3). Neben der Referenz einer deutschen Gesellschaft wird Bezug genommen auf eine hier konstruierte ‚deutsch-internationale Gesellschaft‘ (vgl. *Produkte*, Kap. 4.2.2.1).

Besonders prägnant wird der Skopus deutsche Bildung im Ausland in der spezifischen Vorstellung einer deutsch-internationalen Bildung herausgestellt. Folgende 3 Zitate, welche den 3 Epochen DK, WR und BRD entspringen, veranschaulichen dies:

„Die Erhaltung des Deutsch-Nationalen im Inter-Nationalen, zweier freundlich-feindlicher Elemente, die einander bereichern oder schädigen, indem dieses von jenem empfängt und das eine vom andern: die Erziehung zur Humanität in deutsch-nationaler Prägung, das ist das Wesen, der Zweck und die Aufgabe der deutschen Schule im Auslande. [...] In diesem Sinne gibt es ein nationales Weltbürgertum, einen Kosmopolitismus, kraft dessen sich die Eigenarten der Nationen enthalten“ (Amrhein 1905, Pos. 408–412, Pos. 455–456).

„Was Wunder, wenn Herz und Kopf mitunter im Streite liegen, wenn es sich um alte und neue Heimat handelt, was Wunder, wenn seine Liebe geteilt ist! Den inneren Pendelschlag kann nur die heitere

Seelenruhe regeln, die auf guter Bildung aufgebaut ist, und das ist nur die deutsche Erziehung“ (Böringer 1929, Pos. 524–528).

„Vom Kindergarten an bis zum Abschluß der Volks-, Mittel- oder gymnasialen Oberschule sitzen deutsche Kinder mit Kindern des Gastlandes auf derselben Schulbank und werden von deutschen Lehrern unterrichtet. Hier vollzieht sich die intensivste und auf die Dauer nachhaltigste Begegnung, weil sie sich auf den ganzen Menschen in der Zeit seines Heranwachsens und Reifens erstreckt“ (Johs 1964, Pos. 73–78).

Die 3 Motive/Bildungsideale, die in den Zitaten aufgezeigt werden, des „Deutsch-Nationalen im Inter-Nationalen“ (Amrhein 1905), des „inneren Pendelschlags“ (Böringer 1929), der mit „guter Bildung“ in Form von „deutsche[r] Erziehung“ (ebd.) in rechte Bahnen gelenkt werde, und des bis heute vorherrschenden Emblems der „Begegnung“⁵² (Johs 1964), versuchen die Autoren je die Quintessenz einer PdDAS zu greifen. Es wird kongruent eine Bildungsidee konzipiert, die Menschen gleichermaßen befähigt, sich in einer internationalen Gesellschaft zu orientieren und mitzuwirken, während sie in deutscher Identität und Zugehörigkeit zu der nationalen Gesellschaft Deutschlands ‚bleiben‘ (vgl. *Bildung/Erziehung*, Kap. 4.2.2.4).

4.3.2 Finales Modell

Die empirische Studie bestätigt das Modell einer PdDAS (vgl. Kap. 3.2). Die Ergebnisse bekräftigen eine ausgeprägte Differenzposition und sie zeigen eigene und vollständige pädagogische Bestimmungen, die durch kausale und funktionale Zusammenhänge miteinander verbunden werden. In den zusammengefassten Analysedimensionen lassen sich Fokus DAS und Skopus deutsche Bildung im Ausland als Dreh- und Angelpunkte einer differenten PdDAS rekonstruieren. Aus beiden heraus entspringend kann ein eigenes pädagogisches Terrain auf Grundlage der Daten nachvollzogen werden, das eine Vielzahl eigener pädagogischer Neubestimmungen in tendenzieller

⁵² Von 1980 bis 2022 erschien eine Zeitschrift namens *BEGEGNUNG* als ein eigenes Magazin der deutschen Auslandsschularbeit, herausgegeben von der ZfA.

Totalrekonstruktion erfährt. Explizit sind die analysierten Daten durch ihre Form als publizierte Aufsätze. Die Rekonstruktionen des pädagogischen Terrains an DAS werden je als geistiges Gebilde als wirksam erachtet und die Logik eines pädagogischen Zusammenhangs eingesehen.

Ein aus den Ergebnissen der Analyse abgeleitetes finales Modell wird in folgender Abbildung 16 visualisiert. Die wichtigsten Hauptpunkte der Differenzposition (*Intention*, *Begründung*, *Beschreibung*) und der pädagogischen Bestimmungen (*Bildungswesen*, *Lehrkräfte*, *Bildung/Erziehung* und *Unterricht*) werden (durch Rahmungen oder fett) markiert.

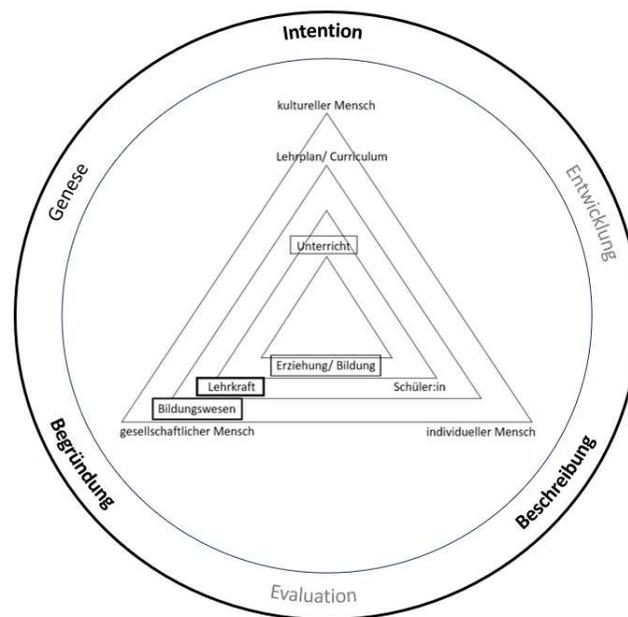


Abbildung 16: Finales Modell einer differenzierenden Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

Die sehr gering ausgeprägten Indikatoren *Entwicklung* und *Evaluation* (graue Schrift) lassen sich mit der Tatsache erklären, dass eine PdDAS bis heute kein etabliertes

pädagogisches Teilgebiet darstellt, das z. B. durch Lehrwerke, Lehrstühle und Ausbildungssysteme erkennbar wäre (vgl. Kap. 3.2).

Paschen (1979/1997) liefert verschiedene Möglichkeiten der Einordnung der hier anhand der Daten empirisch rekonstruierten PdDAS zu Pädagogikgruppierungen (vgl. Kap. 3.1). Da der Fokus DAS auf die eigene Gestalt der Schulart fällt, die in Form einer Aufgabe/eines Problems pädagogisiert wird, lässt sie sich als eine *spezielle Pädagogik* bestätigen (vgl. Paschen 1997, S. 66–78). Sie zeigt in ihrem Namen bereits ihren Fokus: Pädagogik *der DAS*. Und es trifft zu, dass der Fokus der speziellen Pädagogik PdDAS nicht der Lösungsansatz, sondern das Problem ist (vgl. Kap. 3.1/4.3.1). Die aus dem Problem resultierende Aufgabe, deutsche Bildung im Ausland zu realisieren, besteht, wenn man das Datensample betrachtet, unabhängig von historisch-epochalen Zusammenhängen und ist genuin für die Schulart.

Die Systematik pädagogischer Differenzen setzt Paschen (1997) (analog zu der deutschen Schulpädagogik insgesamt) in einen nationalen Referenzrahmen. Er selbst benutzt die Metapher, es handele sich bei dem pädagogischen Pluralismus um ein »Land der Pädagogiken« (Paschen 1997, S. 40) – nicht etwa eine oder die ‚Welt der Pädagogiken‘. Tatsächlich liegt in seinem Konzept eine implizite Begrenzung der Reichweite der von Paschen (1997) dargestellten Systematik auf das nationale Bildungssystem vor. Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, gilt als ein Alleinstellungsmerkmal einer PdDAS, dass das kritische Defizit nicht, wie ‚üblicherweise‘ innerhalb dieses »Land[es] der Pädagogiken« (ebd.), mit einem Wandel innerhalb einer nationalen Gesellschaft und ihres nationalen Subsystems Schule einhergeht (vgl. auch Hornberg 2010, S. 16), sondern an ihrem Ort außerhalb dieser Gesellschaft nicht nur besteht, sondern sogar begründet ist. Sehr wenige Codierungen zu *Alternativen* (vgl. Kap. 4.2.1.11) und wenige zu *Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil)*; (vgl. Kap. 4.2.1.11) lassen sich damit erklären, dass eine PdDAS außerhalb eines deutschen ‚Landes‘ an Pädagogiken

entsteht. Weder ‚muss‘ sie mit Alternativen abgewogen noch ‚muss‘ ihre Gültigkeit im Konkurrenzkampf mit zahlreichen anderen pädagogischen Ideen bewiesen werden.

4.3.3 Pädagogische Handlungen an DAS

Zum Abschluss des Ergebniskapitels fällt der Blick auf Überlegungen zu pädagogischen Handlungen an DAS. Es geht darum, anzudenken die Ergebnisse der empirischen Studie mit aktuellen Phänomenen in Verbindung zu bringen.

Pädagogische Handlungen finden auf der Ebene der Vermittlungen statt. Vermittlungen haben einen besonderen Stellenwert innerhalb einer Pädagogik, weil sie diejenigen »Phänomene« (Unterricht/Bildung/Erziehung) sind, durch welche »die pädagogische Rekonstruktion bewirkt werden soll« (Paschen 1979, S. 47–48). Bei dem Blick auf pädagogisches Handeln an DAS geht es um die Fragen: Was ist der eigensinnige pädagogische ‚Spielraum‘, den der Schultyp DAS aufspannt, in welchem Akteure sich unterschiedlich bewegen, aber doch auf das gemeinsame Spielfeld bezogen bleiben (vgl. Paschen 1979, S. 72)? Wie agieren Schulleitungen und Lehrkräfte pädagogisch-kompetent an DAS? Die Analysen der hier untersuchten Fachtexte haben kontinuierliche und kongruente Strukturen in pädagogischen Überlegungen sichtbar gemacht, deren Relevanz auch für aktuelle DAS gegeben ist, weil sie am Kern eines unverändert bestehenden Schultyps orientiert sind (vgl. Kap. 4.3.2). Auf dieser Grundlage wird im Folgenden der Versuch unternommen, stichpunktartig den pädagogischen Handlungsraum DAS anhand von pädagogischen Handlungen grob zu skizzieren, welcher mithin weder ein totaler Freiraum ist noch Verhaltensvorschriften für das pädagogische Handeln bedeutet.

Es geht, nach Paschen (1977) darum, pädagogische Operationen, d. h. »innere kognitive Tätigkeiten, denen äußere Tätigkeiten zugeordnet werden können« (Paschen

1977, S. 430), zu formulieren. Paschen (1977) macht keine Angaben dazu, wie bei der Ermittlung von pädagogischen Operationen systematisch vorgegangen werden soll/kann. Für die Skizze pädagogischer Handlungsoptionen werden daher 3 Teilbereiche der Ergebnisse herausgegriffen, die sich als pädagogische Operationen eignen, weil sie innere kognitive Tätigkeiten umfassen: 1) ein deutsch-internationales Bildungs- und Erziehungsverständnis (vgl. Kap. 4.2.2.4), 2) der Skopus deutsche Bildung im Ausland (vgl. Kap. 4.2.1.9) und 3) Intensivieren deutscher schulpädagogischer Elemente bei gleichzeitig gewinnbringendem Umgang mit der Schulumwelt im Gastland (vgl. Kap. 4.2.1.2). Zur operativen Beschreibung pädagogischer Tätigkeiten wird im Folgenden unterschieden zwischen der operativen Tiefenstruktur der Tätigkeit, d. h. einem über die Tätigkeiten »hinausgehend[en] fachspezifische[n] Schema« (Paschen 1977, S. 432; Tab. 4, linke Spalte) und den Erscheinungsformen, d. h. der Oberflächenstruktur dieser Tätigkeiten (Tab. 4, rechte Spalte).⁵³

Tabelle 3: Skizze einer Auswahl pädagogischer Handlungsoptionen/-muster im Rahmen einer PdDAS

Pädagogische Operation (innere kognitive Tätigkeiten) operative Tiefenstruktur der Tätigkeit	Erscheinungsformen (äußere Tätigkeiten) Oberflächenstruktur der Tätigkeiten
Deutsch-internationales Bildungs- und Erziehungsverständnis (vgl. Kap. 4.2.2.4):	- Deutsch-internationales

⁵³ Die Skizze einer Auswahl pädagogischer Handlungsmöglichkeiten ist vorläufig; die Ergebnisse sind nicht systematisch erarbeitet und daher nicht endgültig, denn dazu wären eine weitreichende Diskussion zu ihrer systematischen Erarbeitung und zudem systematische empirische Prüfungen nötig (s. Kap. 5.5). Hinweise auf potenzielle empirische Verankerungen einzelner Handlungsmuster werden teilweise in Fußnoten geliefert. Die Sortierung der Inhalte erfolgt nach einer von dem Vorgehen in der Analyse losgelöst eingeschätzten Bedeutsamkeit.

	<p>Leitbild/Schulprogramm⁵⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulkonzept auf Umsetzung deutscher Bildung ausgerichtet, eingebettet in internationale/-kulturelle Begegnung → schulinterne Curricula⁵⁵ in Hinblick auf deutsch-internationale Bildung (Auswahl wesentlicher Elemente der Lehrplanvorgaben zu zwei Dritteln, gezielte Einbindung der Schulumwelt des Gastlandes zu einem Drittel⁵⁶)
<p>Deutsche Bildung im Ausland konzeptionell umsetzen (vgl. Kap. 4.2.1.9 <i>Skopus</i>)</p>	<p><u>Im Sinne von deutscher Bildungsprogrammatik (vgl. Kap. 4.2.1.9 <i>Skopus</i>)⁵⁷</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fächerkanon und Stundenpläne nach deutschen Vorbildern - In Deutschland übliche schulpädagogische Modelle/Elemente [z. B. offene Schuleingangsphase, Freiarbeit, Projektunterricht, Demokratieerziehung, z. B. Schülerparlament (Schülermitverantwortung), Inklusion, offene Unterrichtsformen,⁵⁸

⁵⁴ Diese auslandsschulspezifische Erscheinung nach dem zentralen Befund von Mersch und Kühn (2014): »Nahezu durchgängig wird die Förderung einer Kultur der Begegnung (90 %) von den Schulen im Leitbild aufgegriffen« (Mersch und Kühn 2014, S. 141).

⁵⁵ Kiper (2015b) fragt in eine ähnliche Richtung gehend: »Welche Anpassungen an die jeweiligen Besonderheiten des Partnerlandes erfolgen auf curricularer Ebene und auf der Ebene der Projekte?« (Kiper 2015b, S. 8).

⁵⁶ Vgl. zur 2/3-1/3-Regelung der schulinternen Curricula: Beschluss der KMK in KMK 2010a, S. 3.

⁵⁷ Zu dem am 14.5.2024 stattgefundenen *Austauschforum der ZfA* in Berlin wurde seitens »Alle[r] Anwesenden« deutlich gemacht, »dass die Schulen für Qualität und auch für Werte stehen [...] Hier wurde die Deutschlandbindung unterstrichen« (<https://www.ds-iberien.de/austauschforum-der-zfa-in-berlin/>, zuletzt überprüft am 03.09.2024)

⁵⁸ Ein Unterrichtskonzept mit der Bezeichnung *Frei-Day*, das aktuell an der DS Bratislava läuft, bedeutet, zeitlich gestaffelt bis zu einem Wochentag, freie Arbeit an selbstgewählten Projekten. Sowohl die deutsch-englische Bezeichnung *Frei-Day* als auch eine dem Konzept inbegriffene Zuordnung zu verschiedenen Gruppierungen, die verschiedene Grade der Freiheit im Arbeiten ermöglichen, mit den Benennungen: Schwarz-, Rot- und Gold-Status, verweisen auf eine gewollte Profilbildung als deutsche Schule im Gastland (vgl. Kaune und Horvat 2024, S. 161–165).

	<p>Handlungsorientierung, Wandertage, Klassenfahrten]⁵⁹</p> <p><u>Im Sinne einer Anbindung an die BRD (vgl. Kap. 4.2.1.9 Skopus)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - An bundesdeutschen Schulveranstaltungen partizipieren (z. B. Bundesjugendspiele⁶⁰, Tag des Buchs, Wahl-O-Mat⁶¹) <p><u>Als Säule der AKBP (vgl. Kap. 5.2.1.10 Skopus)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulalltag und -veranstaltungen im Bewusstsein einer »Visitenkarte für Deutschland« (Weltverband Deutscher Auslandsschulen 2014, S. 8) <p><u>Außerschulische Lernorte zielführend einbinden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lokale, nationale und internationale Einrichtungen, internationale Verbindungen, Kooperationen - Klassenreisen im Gastland, aber auch nach Deutschland oder in Drittländer - Internationaler Schüler:innen-Austausch
<p>Intensivieren deutscher schulpädagogischer Elemente bei gleichzeitig gewinnbringendem Umgang</p>	<p><u>Anschauung deutscher Kultur initiieren (vgl. Kap. 4.2.2.4 Vermittlungen)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsche Schulbibliothek am Campus - Sammlungen, Exponate, Nachstellungen

⁵⁹ Vgl. z. B. Inhalte aus: *Studienbuch Schulpädagogik*, Haag et al. 2013.

⁶⁰ Auf der Webseite der Bundesjugendspiele, herausgegeben von der Internetredaktion des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, werden unter der URL <https://www.bundesjugendspiele.de/international-2/> (zuletzt abgerufen am 22.09.2024) DAS vorgestellt, die Bundesjugendspiele durchführen.

⁶¹ Das Projekt *Wahl-O-Mat* ist eine pädagogisierte Wahlentscheidungshilfe im Internet, die seit 2002 von der *Bundeszentrale für politische Bildung* betrieben wird. Sie wird je für in Deutschland anstehende Europa-, Bundestags- und Landtagswahlen angeboten und in Schulen pädagogisch genutzt. Die KMK wünschte die Teilnahme aller DAS an dem Projekt Wahl-O-Mat zur Bundestagswahl 2021. Vgl. <https://www.bpb.de/lernen/projekte/wahl-o-mat-im-unterricht/>, zuletzt abgerufen 10.09.2021.

<p>mit der Schulumwelt im Gastland (vgl. Kap. 4.2.1.2 <i>Intention</i>)</p>	<p>deutscher Kulturgüter (Kunstsammlungen, Exponate im Schulgebäude, vgl. Kap. 4.2.2.4 <i>Unterricht</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsche Unterrichtsmaterialien⁶² (Schreibwaren, Kunstmaterialien, auch z. B. typische Musikinstrumente) - Nutzen deutscher Webseiten im Unterricht (z. B. Kinder-Suchmaschinen, Onlinemuseen/-ausstellungen) <p><u>DAS als deutsche Kulturzentren (vgl. Kap. 4.2.2.2 <i>Deutsche Auslandsschule</i>)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulveranstaltungen mit Deutschlandbezug (Karneval/Fasching⁶³, Oktoberfest, deutsche Film-/Kinoveranstaltungen) - Eltern einbinden in Gestaltung von Festivitäten (Schuldekorationen, kulinarische Beiträge, als Schulhelfer:innen) - Theateraufführungen auf Grundlage ausgewählter Werke deutscher Literatur - Deutscher Schulchor - Enge Schulgemeinschaft - Referent:innen/Kunst- und Kulturschaffende aus Deutschland⁶⁴
---	--

⁶² Schulbücher, Arbeitshefte, Unterrichtsmaterial und Raumausstattungen an DAS sind oft deutschen Ursprungs. Es existieren exklusive Wirtschaftsunternehmen, »die sich auf die Ausstattung der DAS spezialisiert haben. Firma F. Undütsch GmbH, Bremen ist strategischer Partner bzw. exklusiver Lieferant des WDA; Werbeslogan: ‚Wir sind der globale Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland‘« (Adick 2015, o. S.).

⁶³ Unter der URL <https://www.ds-doha.de/fasching-2/> (zuletzt geprüft am 22.09.2024) berichtet die Deutsche Internationale Schule Doha, Qatar in einem eigenen Beitrag über ein erfolgreiches Faschingsfest.

⁶⁴ Die Deutsche Schule Stockholm berichtet auf ihrer Webseite von einer Referentin namens Renate Höppner (geb. 1953). Sie erzählte in einem Vortrag an der DAS von ihrer Biografie in der DDR und bot

5 Diskussion

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurden DAS definiert und als eigener Schultyp bestimmt. Im zweiten Kapitel wurde gezeigt, dass ein pädagogisches Forschungsdesiderat bzgl. des Schultyps DAS vorliegt. Im dritten Kapitel wurde ein Modell zur Erforschung einer eigenen *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* (PdDAS) auf Grundlage einer pluralen Vorstellung von Pädagogiken nach Paschen (1979/1997) entworfen. Anhand einer empirischen qualitativen Untersuchung von DAS-bezogenen pädagogischen Essays des Zeitraums 1885 bis 1969 wurde untersucht, ob in diesem Datenkorpus Anzeichen für eine eigene PdDAS zu finden sind. Es wurde geprüft, ob sowohl eine *systematische Differenzposition* als auch *differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* (vgl. Modell in Kap. 3.2) vorliegen. Die Analyse der Daten zeigt, dass entscheidende Indikatoren einer differenten PdDAS in dem Datensample auftreten. Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist daher eine Bestätigung des Modells der PdDAS, jedoch mit Einschränkungen aufgrund einer bis heute nicht erfolgten Etablierung einer eigenen Pädagogik als pädagogisches Teilgebiet in Forschung und Ausbildung. Die Ergebnisse konnten vorläufig mit aktuellen pädagogischen Handlungsmustern in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Kap. 4.3).

In einem ersten Schritt der nun folgenden Diskussionen der Ergebnisse werden diese reflektiert und kritisch eingeordnet (Kap. 5.1). Daraufhin werden die Ergebnisse in Kapitel 5.2 mit dem Forschungsstand zu DAS (vgl. Kap. 2.1) verwoben. In einer Methodenreflexion werden die Grenzen der Aussagekraft der Untersuchung (Kap. 5.3) ausgelotet. In 5.4 werden Implikationen der Untersuchung formuliert und unter 5.5 ein aus der Studie resultierender Forschungsbedarf entwickelt. Das Kapitel schließt mit

dabei einen eindrucksvollen und anschaulichen Einblick in ihr Leben im ‚sozialistischen Deutschland‘ (vgl. <https://tyskaskolan.se/erwachsenwerden-in-der-ddr-einblicke-von-renate-hoepfner/>, zuletzt abgerufen am 22.09.2024).

einer kritischen Würdigung der Forschung in Kapitel 5.6 ab. Im darauffolgenden sechsten Kapitel wird ein Fazit zu der gesamten Forschungsarbeit gezogen.

5.1 Kritische Einordnung des finalen Modells

Kritisch einzuordnen sind die Ergebnisse des hier analysierten Datensamples hinsichtlich der Historizität. Einige kleinteilige Ergebnisse sind anachronistisch, wie z. B., dass deutsche Bildung im Ausland auch als ‚Bildungshilfe‘ (Begriff und Idee veraltet) dienen könne (vgl. Kap. 4.2.1.9) oder dass ausgewanderte Familien bekannt dafür seien, aufässig und ungebildet zu sein (vgl. Kap. 4.2.2.3). Dergleichen Analyseergebnisse sind für eine weitere Verwendung peripher. Darüber hinaus muss das gesamte Sample und damit auch das Ergebnis in seiner Historizität kritisch eingeordnet werden. Die folgende Abbildung 17 stellt anhand eines schematischen Zeitstrahls dar, wie begrenzt der Ausschnitt des durch die Texte analysierten Zeitraums ist. Es fehlen jüngere Datengrundlagen, um die Existenz einer PdDAS abschließend zu bewerten. Die sich darbietende Historizität lässt vermuten, dass die hier festgestellte PdDAS ein zeitlich beschränktes Phänomen gewesen sein könnte, welches für die heutige Zeit keine Bedeutung mehr hat. Zumal Texte, die namentlich von PdDAS oder dem Skopus deutsche Bildung im Ausland handeln (gelb markiert) als auch längere Texte häufiger zur Zeit des DK, der WR und der NS-Zeit vorkommen als zur Zeit der BRD (vgl. Kap. 4.1).

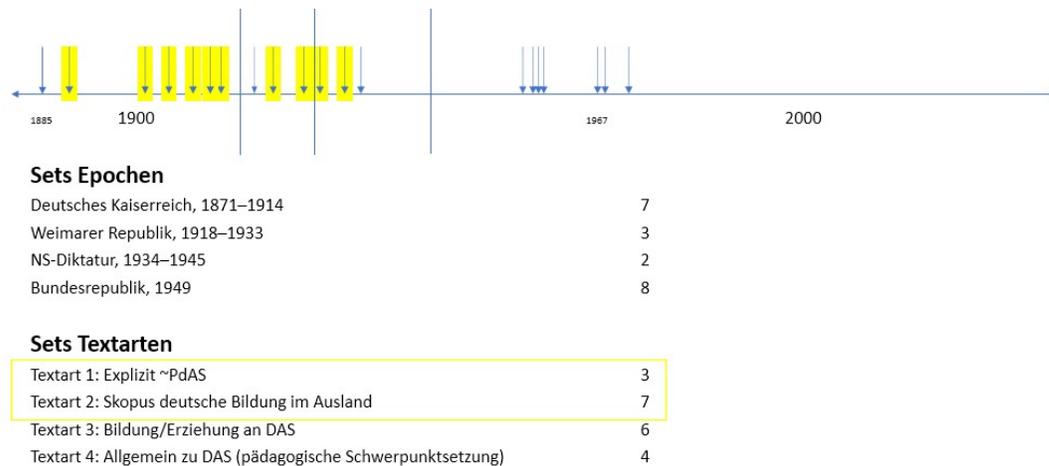


Abbildung 17: Zeitachse des Datensamples (schematische Darstellung)

Untermuert wird die Einschätzung historischer Begrenztheit des Themas im pädagogischen Diskurs von einem Blick in die Rubriken der untersuchten Zeitschriften DESIA und DELIA im Wandel der Zeit. In einem analytischen Nebenschritt wurden alle Rubriken der beiden Zeitschriften herausgeschrieben (vgl. Anh. 8.5). Darin wird eine sich verändernde Bedeutsamkeit allgemeiner und spezifischer pädagogischer Fragestellungen im Themenfeld ersichtlich: Von 1904 bis 1910 ist die Rubrik *Aufsätze pädagogischen Inhalts* zu finden. 1911 bis 1913 werden *Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts* geführt, 1927 *Allgemeine Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts*.⁶⁵ Von 1928 bis 1938 gibt es die Rubrik *Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an (unseren) Auslandsschulen*. 1955 bis 1956 heißt die Rubrik *Einzelfragen zur Unterrichtsgestaltung an den Auslandsschulen*, 1959 *Einzelfragen des Unterrichts – Deutsch für Erwachsene* und 1961 bis 1962 *Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse für Erwachsene*, 1967 bis 1968 *Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher*, 1970 bis 1977 *Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen*. Ab 1978/79 wird die Rubrik *Didaktik* eingeführt, die auch 1982, 1986, 1989 bis 1994, 1996 bis 1999, 2001 bis 2003 und 2007 vereinzelt

⁶⁵ Die Zeitschrift DESIA wurde im Zeitraum 1915–1921 nicht publiziert.

auftaucht. 1996 und 2001 erscheint wieder vereinzelt die Rubrik *Pädagogik*. Von 2000 bis 2002 und von 2013 bis 2017 ist *Unterricht* eine Rubrik. – Der Rubrikenwandel spricht dafür, dass theoretisch-schöpferische Annäherungen an eine potenzielle PdDAS insgesamt weniger werden. Anfänglich sind die Ressorts grundlegend, fundiert und explizit wissenschaftlich markiert (z. B. *Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts*, s. o.), im Laufe der Jahre wird das Thema Pädagogik zunehmend kleinteiliger und seltener als Rubrik aufgeführt (z. B. *Einzelgebiete des Unterrichts*, s. o.) und insgesamt taucht das Ressort seltener auf (vgl. Anh. 8.5). Der sich im Wandel darbietende diskursive Verlauf im Themenfeld PdDAS in den Zeitschriften erscheint in seiner inhaltlichen Tiefe zum einen analog zu der geschichtlichen (quantitativen) Entwicklung des Auslandsschulwesens, das im DK seine Hochphase hatte, im Ersten und im Zweiten Weltkrieg viele Schulen verlor und seit Gründung der BRD zunächst wieder an Schulen hinzugewann, in den letzten Jahren jedoch sogar zu schrumpfen scheint (vgl. Kap. 1). Zum anderen lässt sich das ‚Verschwinden‘ des Themas in Publikationen nach dem Jahr 1969 auch mit der Gründung der ZfA (im Jahr 1968) erklären. Denn mit ihrer Gründung bekam die ZfA auch die pädagogische Steuerung zugewiesen. Gegenüber dieser Instanz maß(t)en sich (verbeamtete) Lehrkräfte möglicherweise weniger an, ‚großspurige‘ Überlegungen zu pädagogischen Fragen an DAS zu publizieren. Mit ihrer Gründung schien eine Stelle für pädagogische Fragen zuständig zu sein, weshalb eine kollegiale Diskussion in einer Verbandszeitschrift für potenzielle Autor:innen möglicherweise unnötig erschien.

Trotz des weitgehenden Verschwindens des Themenfelds in den zugrunde gelegten Publikationen und Zeitschriften wird dafür plädiert, die Bedeutsamkeit der Ergebnisse der hier untersuchten pädagogischen Ansätze auch für die heutigen DAS anzuerkennen. Die Essays im Themenfeld PdDAS liegen zwar bis zu 130 Jahre zurück, aber das pädagogische Grundproblem, das der Schultyp DAS hervorruft, lässt nach wie vor eine reine Anwendung deutscher Schulpädagogik nicht zu. Das in Kapitel 1 dargestellte aktuelle pädagogische Setting an DAS entspricht in seiner entscheidenden

Grundstruktur dem in den Texten deutlich gemachten Fokus DAS unverändert. Der Fokus DAS wird von den gleichen spezifischen Merkmalen bestimmt, die sich auch aus ihrer Definition (vgl. Abbildung 2/Kap. 4.3.1) ergeben. Als maßgebliche Merkmale, die aus der Definition resultieren, werden in den Texten deutlich gemacht: die privaten Trägerschaften, die mit einem hohen Maß an Eigenständigkeit einhergehen, die großen Gemeinsamkeiten mit Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, die Abhängigkeiten der regionalen (staatlichen wie umwelttechnischen) Bedingungen, das Dasein als Kulturzentrum für Deutsche im Ausland. Diese und andere mehr entsprechen nach wie vor dem heutigen Status quo der DAS (vgl. Kap. 1) und jene pädagogischen Fragen, die die Autoren der Essays zum Nachdenken gebracht haben, liegen unverändert vor. Auch wenn das Schulwesen und die Schulpädagogik weltweit in den letzten anderthalb Jahrhunderten wesentliche innere Veränderungen erlebt haben, hat sich doch an der entscheidenden Differenzmodalität einer DAS gegenüber der national verfassten deutschen Schulpädagogik nicht viel geändert. Die DAS sollen, damals wie heute, deutsche Bildung im Ausland umsetzen. Diese Tatsache lässt sich als Skopus interpretieren, der vielfältige pädagogische ‚Konsequenzen‘ mit sich bringt, und sie manifestiert sich, wie auch immer die epochale Gestalt dessen im Detail ausgesehen haben mag, anhand gleichbleibender Strukturmuster in einem Großteil aller Wesensmerkmale einer potenziell eigenen Pädagogik (vgl. Kap. 4.3.3).

Um ergänzend zu diesem pädagogisch-logischen Schluss vorläufig auszuloten, inwiefern aktuelle DAS-Lehrkräfte den hier gefundenen Mustern und Strukturen zustimmen würden, wurde im April 2023 in einer methodisch nicht kontrollierten quantitativ gestalteten Anschlussuntersuchung mit 30 DAS-Lehrkräften⁶⁶ in 19 Fragen erhoben, inwiefern diese den Inhalten – teils wortwörtlich – zur *Differenzposition* der

⁶⁶ 40 Lehrkräfte nahmen an der Befragung teil, von denen 30 Personen die Kriterien zur Beantwortung der Zustimmungsfragen erfüllten (voll ausgebildet in Deutschland und mind. ein Jahr im Auslandsschuldienst tätig).

untersuchten Essays ‚heute‘ zustimmen würden. Kontaktiert wurden DAS-Lehrkräfte über eine Facebook-Gruppe mit der Bezeichnung *Deutsche Lehrer im Ausland*, also einen losen Zusammenschluss von DAS-Lehrkräften⁶⁷ über eine Social-Media-Plattform. Die Ergebnisse zeigen hohe Zustimmungswerte zu Aussagen, die aus den Ergebnissen des Teilbereichs der Differenzposition entlehnt wurden. Z. B. wurde die These formuliert: „Die Gestalt der deutschen Auslandsschulen ist ein Spezialfall“, welche dem Indikator *Fokus* der Differenzposition zuzuschreiben ist. Die Zustimmungswerte waren (Anzahl aller Antworten: 30): 5 (N = 13), 4 (N = 11), 3 (N = 6), 2 (N = 0), 1 (N = 0). Eine andere These lautete: „Es ist angezeigt, Deutsche Auslandsschulen zum Fokus eigener pädagogischer Überlegungen/Konzeptionen zu machen.“ Die Zustimmungen betragen (Anzahl Antworten: 30): 5 (N = 10), 4 (N = 7), 3 (N = 10), 2 (N = 2), 1 (N = 1). 2 Thesen aus dem Bereich *Skopus* waren: „Es ist die Aufgabe einer Deutschen Auslandsschule, deutsche Bildung im Ausland zu realisieren.“ – Die Zustimmungswerte betragen (Anzahl Antworten: 29): 5 (N = 11), 4 (N = 13), 3 (N = 5), 2 (N = 0), 1 (N = 0). Zu „Das gemeinsame Ziel aller deutschen Schulen im Ausland ist, die deutsche Sprache zu erhalten, deutsche Kultur zu pflegen und den Anschluss an Deutschland zu wahren“ lagen die Werte bei (Anzahl Antworten: 29): 5 (N = 14), 4 (N = 12), 3 (N = 2), 2 (N = 1), 1 (N = 0).

Die Zustimmungswerte zu folgenden Thesen, die nahezu wortwörtlich aus dem Datensample entnommen wurden, sprechen für eine mögliche Aktualität von Teilen der antiquarischen Daten. Zum einen ist dies eine Zustimmungsbefragung, angelehnt an folgendes Zitat aus dem Jahre 1928:

„Die besonderen Gegebenheiten, die zeitlichen und örtlichen Bedingungen aber, unter welchen sich die Erziehung in unseren deutschen Auslandsschulen vollzieht, können einzig und allein in der Tatsache gefunden werden, daß diese Erziehung losgelöst von der Heimat, in einer fremden Umgebung und unter den Einflüssen einer fremden Sprache und einer fremden Kultur erfolgt“ (Henß 1928, Pos. 75–81).

⁶⁷ Vgl. <https://www.facebook.com/groups/500290726841398>, zuletzt abgerufen am 22.09.2024.

Der den Proband:innen präsentierte Text lautete: „Die besonderen Gegebenheiten, unter welchen sich die Erziehung in deutschen Auslandsschulen vollzieht, können in der Tatsache gefunden werden, dass die schulische Erziehung in einer fremden Umgebung und unter Einflüssen einer fremden Sprache und einer fremden Kultur erfolgt.“ Es wurden folgende Zustimmungswerte gegeben (Anzahl Antworten: 28): 5 (N = 12), 4 (N = 9), 3 (N = 5), 2 (N = 2), 1 (N = 0). Eine weitere Zustimmungsbefragung war angelehnt an folgendes Zitat aus dem Jahr 1905:

„Im Auslande wirken ganz andere erziehende Mächte als im Vaterlande. Natur und Umgebung üben einen Einfluss auf das seelische und leibliche Leben des Kindes aus, der die Gegenwirkung einer verschärft betonten, gewagten nationalen Erziehung erforderlich macht“ (Amrhein 1905, Pos. 51–54).

Der Wortlaut: „Im Ausland wirken ganz andere erziehende Mächte als in Deutschland. Natur und Umgebung üben einen Einfluss auf das seelische und leibliche Leben des Kindes aus, der die Gegenwirkung einer dem deutschen Schulwesen entsprechenden Pädagogik erforderlich macht“ erhielt Zustimmungswerte von (Anzahl Antworten: 20): 5 (N = 9), 4 (N = 4), 3 (N = 3), 2 (N = 3), 1 (N = 1).

Es zeigten sich einige Proband:innen mit teils längeren Ausführungen in einer letzten offenen Frage recht engagiert, über das Thema Pädagogik an DAS weiter in Austausch zu gehen. Einige übermittelten, auf die Option hin, im Nachgang an die Befragung für ein Interview bereitzustehen, ihre Kontaktdaten. Insgesamt hinterließ der Großteil der zusätzlich im Zuge dieser Dissertation erfolgten Forschungsversuche mit Fachleuten (auch aus Interviews mit Schulleitungen und Prozessbegleitungen im Vorhinein, vgl. Kap. 3.4.1) den Eindruck eines vorherrschenden Bedürfnisses nach pädagogischem Austausch und Thematisierung einer eigenen PdDAS.

5.2 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Aufgrund der hohen Bedeutung werden die hier erzielten Ergebnisse als Erstes mit Wittigs (1988) Konzept einer PdAS abgeglichen. Daraufhin werden Zusammenhänge

mit ausgewählten Studien im Feld der DAS hergestellt, indem gezeigt wird, wie durch das hier entwickelte Modell einer PdDAS aktuelle Forschungen zu DAS erstmals pädagogisch verortet und miteinander vernetzt werden können. Fokussiert werden hier Studien zu Fragen der Bildung an DAS (Adick 2015; Szakács-Behling et al. 2020), zu DAS-Lehrkräften (Kiper 2015; Mägdefrau und Genkova 2013) und zu Einordnungen des Schulcharakters der DAS (Amrhein und Waschke 2018). Abschließend fällt der Blick auf ein Querschnittsthema, das einer ‚kritischen PdDAS‘, welches bereits von Wittig (1988) antizipiert wurde und dessen Relevanz durch diverse Studien (z. B. Fißmer et al. 2024, Paulus 2011, Vogt und Raut 1988) gezeigt werden kann.

Gegenüberstellung mit Wittigs (1988) Pädagogik der Auslandsschule

Die Ergebnisse vorliegender Analyse bekräftigen Wittigs (1988) Konzept eines eigenen pädagogischen Teilgebiets im Feld der DAS. Das erste Kapitel dieser Arbeit stützt Wittigs (1988) Annahme, dass die DAS theoretisierbar sind, da das spezifische Merkmal- und Faktorengefüge des Schultyps pädagogische Schlussfolgerungen bedingt, und dass dies die Grundlage einer eigenen Pädagogik darstellt. Die Erkenntnisse dieser Arbeit untermauern Wittigs (1988) Annahme einer vorherrschenden Vielfalt an bedeutungsvollen Tatbeständen für Bildung, Erziehung, Ausbildung und Praxis an DAS (vgl. Wittig 1988, S. 93). Die Ergebnisse der hier erfolgten Datenanalyse bestätigen die Annahme einer eigenen Pädagogik, indem die Analyse systematisch kongruente und kontinuierliche Merkmale einer eigenen Pädagogik nachvollzieht. Insgesamt wird eine differente Pädagogik nachvollziehbar, was nach Wittig (1988) der allgemeinen Differenzierung der Erziehungswissenschaft und der Vielgestaltigkeit der pädagogischen Praxis (vgl. Kap. 2.1) entspricht.

Im Detail zeigen die hier gewonnenen Ergebnisse jedoch Unstimmigkeiten mit Wittigs (1988) Konzept einer PdAS auf. Die nach Wittig (1988) konzipierte PdAS wurde symmetrisch in den Zusammenhängen des pädagogischen Pluralismus sowohl a) des Gastlandes als auch b) der BRD verortet (vgl. Abb. 5 in Kap. 2.4). Die hier erzielten Erkenntnisse sprechen hingegen für eine eher einseitige pädagogische Eingliederung in den Pluralismus des deutschen Erziehungswesens, welche in Komplementarität zu einer unweigerlich miteinzubeziehenden Schulumwelt auf dem Territorium eines Gastlands steht. Diese Einschätzung beruht auf den Ergebnissen des Kapitels 4.2.1.10 zu der Kategorie *pädagogische Differenzen* (vgl. Kap. 4.2.1.10). Die Ergebnisse zeigen Differenzlinien zu einer Gastlandpädagogik sehr viel seltener (N = 13) als zu einer ‚innerdeutschen Pädagogik‘ (N = 120). Die Autoren des hier untersuchten Datensamples arbeiten sich intensiv daran ab, den pädagogischen Raum in Differenz zu einer deutschen Schulpädagogik zu stellen (vgl. ebd.). Gegenüber dem Gastland werden Einordnungen nur selten erwähnt. Das Gastland wird als direkte Schulumwelt als pädagogisch von großer Bedeutung beschrieben, jedoch wird gerade die Aufgabe einer DAS betont, sich von dem *Erziehungswesen* des Gastlands abzugrenzen, um vor Ort eine Alternative darzustellen. In der empirischen Analyse zeigt sich passend dazu, dass unter der Kategorie *Intention* ein Intensivieren von deutscher Schulpädagogik einem Kompensieren der ‚ausländischen‘ Schulumwelt gegenübersteht (vgl. Kap. 4.2.1.2). Es handelt sich nach den Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit bei a) dem Gastland und b) der BRD um 2 *unsymmetrische* Zusammenhänge, wenn auch mit dieser Arbeit bekräftigt werden kann, dass beide eine hohe Relevanz besitzen.

Innerhalb des deutschen Pädagogikpluralismus verortete Wittig (1988) die PdAS, was auf den ersten Blick logisch erscheint, in dem erziehungswissenschaftlichen ‚Winkel‘ der *interkulturellen Pädagogik* und der *Auslandspädagogik* (vgl. Kap. 2.1). Jedoch sprechen die Erkenntnisse dieser Arbeit weniger dafür, dass eine PdDAS damit richtig verortet wäre, aus dem Grund, dass in diesen Pädagogiken die »Konstruktion und Beobachtung von Internationalität [... in der ...] Vorstellung separierter nationaler

Gesellschaften verhaftet« (Seitz 2002, S. 21) bleiben. Konzepte hinsichtlich ‚Ausländer:innen‘, Interkulturalität oder auch aktuell Migration befassen sich zwar auch mit ‚Begegnung‘ von Kulturen, sie bleiben aber dabei von dem innerdeutschen Schulwesen gerahmt. Es sind mithin Konzepte, die ein nationalstaatliches Paradigma des Bildungswesens »mittragen und mitkreieren« (Adick 2005, S. 245) und nicht wie DAS (in Teilen) verlassen haben. Es wird in der deutschen Schulpädagogik davon ausgegangen, dass Kultur und Gesellschaft semantisch als deckungsgleich eingeschätzt werden (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 34). Wenngleich die Bezeichnung als veraltet gilt, lässt sich der nicht vorhandene Zusammenhang gerade an ‚Auslandspädagogik‘ gut darstellen. Diese pädagogische Konzeption ergibt schon begrifflich da keinen Sinn, wo das gemeinte Ausland (nämlich alles außerhalb der Grenzen Deutschlands) das faktische Inland der Schule ist. Was ist an einer DAS Ausland, wer ist an einer DAS Ausländer:in? Die Kinder des Gastlands? Oder eher die Deutschen? Alle anderen, außer diesen beiden Gruppen? – Ähnliches gilt für die interkulturelle Pädagogik. Diese Pädagogik als Bezugsteilgebiet zu nehmen ergibt zumindest teilweise da keinen rechten Sinn, wo explizit Nationalität vor dem Hintergrund einer gleichzeitigen Exterritorialität rekonstruiert wird. Die interkulturelle Pädagogik, verstanden als ein Teilgebiet der deutschen Pädagogiklandschaft, geht davon aus, dass eine mit dem Bildungswesen konforme Kultur in der Schulumgebung vorliegt, zu welcher von außerhalb dieser kulturellen Grenzen hinzukommende interkulturelle Elemente in Bildungsprozesse integriert werden. An DAS liegen die Dinge, wie geschildet, anders.

In der Umsetzung von deutscher Schule außerhalb der Landesgrenzen erfolgt möglicherweise, darauf weist die Auswertung des Datensamples hin, eine Explizit- und Bewusstmachung des ‚Deutschen‘ in der ‚Bildung‘. Eine PdDAS verhält sich, folgt man den Ergebnissen zu Differenzindikator *pädagogische Differenzen* aus Kapitel 4.2.1.10, wie eine ‚kleine Schwester‘ der deutschen Schulpädagogik, die ‚versucht‘ die große möglichst gut zu imitieren, indem sie Elemente wie Nationalität/Kultur/Muttersprache und Anbindung/Zugehörigkeit (vgl. Kap. 4.2.1) sowie deutsche Lehrkräfte,

Deutschlandbezug oder deutsche Unterrichtsmaterialien (vgl. Kap. 4.2.2) intensiv explizit und bewusst macht, weil sie nicht in der Schulumgebung vorhanden sind und daher nicht selbstverständlich für Bildungsprozesse zur Verfügung stehen. Die Verortung einer potenziellen PdDAS erscheint möglicherweise am besten in einer noch unbesetzten Nische einer prononcierten deutschen Schulpädagogik vor dem Hintergrund einer exterritorialen Verortung. Diese Idee lässt sich auch in einem von der KMK 2016 erlassenen Kerncurriculum für die Oberstufe an DAS nachvollziehen. Für das Fach Geschichte wird formuliert:

»In diesem Zusammenhang vermitteln die Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen und Deutschen Abteilungen die deutsche Sprache und Kultur sowie ein wirklichkeitsgerechtes Deutschlandbild. Unterrichtsziel ist es unter anderem, Interesse und Aufgeschlossenheit für die Kultur, die Geschichte und die Politik der Bundesrepublik Deutschland zu wecken [...]« (KMK 2010b, S. 4–5).

Die »deutsche Sprache und Kultur sowie ein wirklichkeitsgerechtes Deutschlandbild« (ebd.) sollen »vermittel[t]« (ebd.) werden, was im Kontext der DAS bedeutet, dass dieses Bild explizit aus der Ferne rekonstruiert werden muss. Dies wird hier mittels eines von der KMK konzipierten Kerncurriculums substantiell zum Bildungsziel erklärt.

Der Schluss, dass eine PdDAS im deutschen pädagogischen Pluralismus eher richtig als ein Teilgebiet der Schulpädagogik verortet ist, welches aus einer Explizit- und Bewusstmachung von deutscher Bildung erwächst, erscheint auch deswegen logisch, weil, wie weiter unten dargestellt wird, gerade hieran, d. h. an der nationalen Begrenztheit der Bildung im internationalen Raum, eine mögliche Kritik⁶⁸ an einer PdDAS erwächst.

Pädagogische Verortungen und Vernetzung von aktuellen Studien im Feld

Kiper (2015b) erneuerte die Forderung nach einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den DAS. Sie schlug dazu eine umfangreiche Liste an

⁶⁸ Nach Paschen (1979) gilt es auch als Kriterium für eine differente Pädagogik selbst wieder kritisierbar zu sein (vgl. Kap. 3.1).

exemplarischen Forschungsrichtungen vor [Punkte (a) bis (s); vgl. Kap. 2.1]. Die Ergebnisse aus dieser Arbeit bestätigen die Komplexität der vorgeschlagenen Forschungsbereiche auf verschiedenen Ebenen. Sie lassen sich anhand des hier erarbeiteten Modells auf dem pädagogischen Terrain einer PdDAS wie folgt verorten und damit insgesamt in einen pädagogischen Zusammenhang miteinander bringen (zu a) bis s) vgl. Kap. 2.1):

- Produkte:* l) Schulerfolg und Schulmisserfolg
m) Bildungs- und Ausbildungswege nach DAS
- Institutionen:* a) Akteure der BRD
b) Strukturen/Zielsetzungen AKBP
c) Einzelschulen
e) DAS als Kristallisationsort der deutschen Community
q) Steuerungsprozesse
- Faktoren:* n) Selbstverständnis und Kompetenzen der Professionellen
o) Eltern als Akteure
- Vermittlungen:* g) Identitätsbildungsprozesse
f) deutsche Pädagogik als Unterscheidungsmerkmal
h) Schulklasse als Ort der Begegnung
i) Erfahrungen mit Sprache
j) ‚Third Culture‘ an DAS
k) interkulturelle Kompetenzen
r) verstärkter Deutschunterricht
s) Kompetenzen für die globale Welt

Das hier erarbeitete Modell bietet in ähnlicher Weise eine pädagogische Reflexionsfolie für verschiedene Forschungen im Feld, mit der diverse wissenschaftliche Zugänge auf dem entstandenen pädagogischen Terrain der PdDAS pädagogisch in Zusammenhang gebracht werden. Die Auswahl an möglichen Verortungen von Studien

in dem pädagogischen Terrain PdDAS, die im Folgenden besprochen werden, zeigt Abbildung 18.

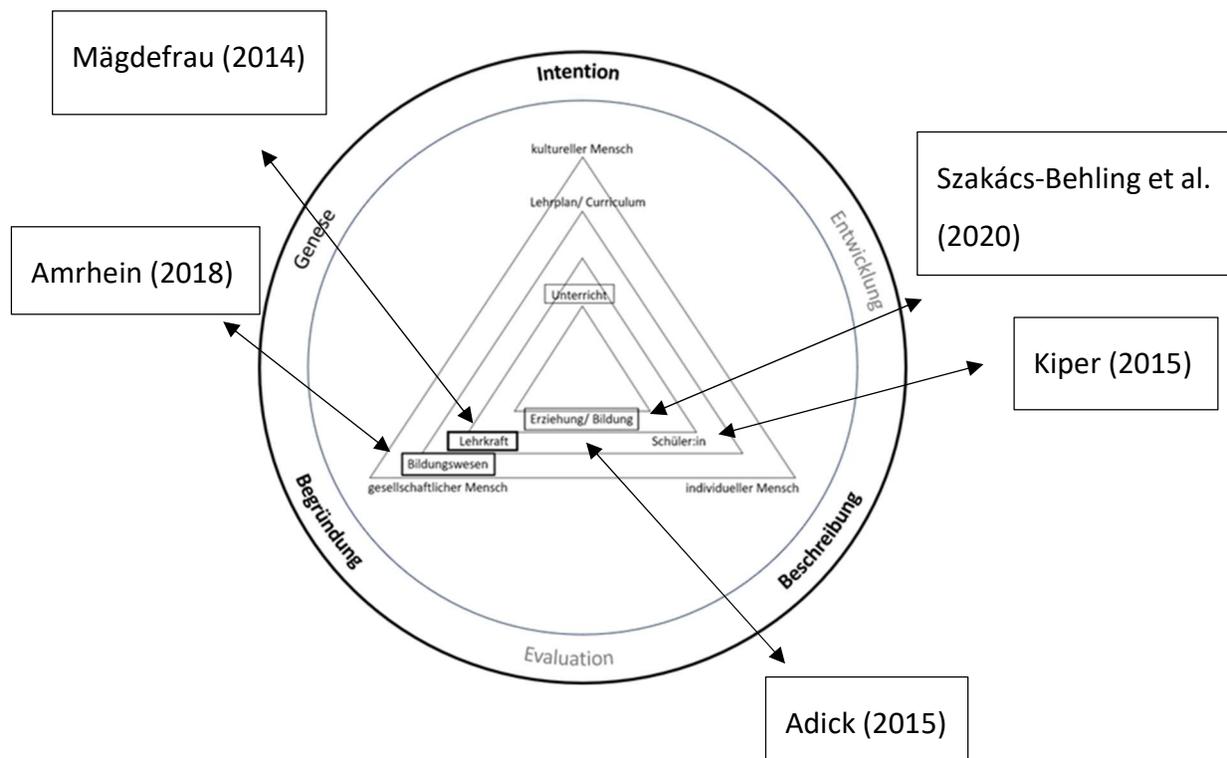


Abbildung 18: Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand (Auswahl)

Vermittlungen in Unterricht und Bildung/Erziehung

Der herausgearbeitete *Skopus deutsche Bildung im Ausland* sowie Teilergebnisse im Bestimmungsbereich *Vermittlungen* bekräftigen Adicks (2015) Konzept der DAS als *Vermittlungsinstanz* von Kulturkapital. Zum einen bestätigen zahlreiche Teilbefunde, in denen herausgearbeitet werden konnte, dass die deutsche Kultur zentral für eine PdDAS erscheint, das Konzept Vermittlungsinstanz von Kulturkapital (vgl. Kap. 4.2.1.4, 4.2.1.9). Zum anderen verweisen die codierten pädagogischen Bestimmungen zu

Unterricht und Bildung/Erziehung (der Ebene Vermittlungen) auf Ideen und Vorstellungen dazu, *wie* die Vermittlung von deutschem Kulturkapital möglicherweise pädagogisch gestaltet wird.

Unter *Unterricht* wurde vermehrt als pädagogisches/didaktisches Prinzip ‚Deutschlandbezug‘ genannt. Konkreter bestimmt wird dieses Prinzip durch spezifische Unterrichtsmaterialien, darunter ein eigenes Lesebuch für DAS sowie DAS-eigene Sammlungen oder Nachbildungen deutscher Kulturgüter und deutscher Literatur. Kinder und Jugendliche kommen an DAS demzufolge potenziell (über das ohnehin angestrebte institutionalisierte Kulturkapital in Form von deutschen Abschlüssen und deutsche Sprachkompetenzen hinaus) mit einer Art nachgestellter ‚deutscher Welt‘ in Berührung, anhand derer inkorporiertes Kulturkapital erlangt werden kann. Als Hinweis darauf kann das in Kapitel 4.2.2.4 in einem Exkurs analysierte Lesebuch für Auslandsschulen (Eine Arbeitsgemeinschaft 1961) betrachtet werden, in dem intensiv und alleinig die deutsche Kultur thematisiert wird. Es ist jedoch unklar, inwiefern ein solches Unterrichtsmittel heute noch eingesetzt würde.

Die pädagogische Rekonstruktion einer deutschen Umgebung wird auch maßgeblich von vermittelten deutschen Lehrkräften geprägt. Herzner (2019) schreibt treffend: »Neben den finanziellen Fördermaßnahmen und der Etablierung deutscher Abschlüsse waren es vor allem die aus Deutschland kommenden Lehrkräfte, die für eine ideelle Verbindung zum Heimatland sorgten« (Herzner 2019, S. 69). Innerhalb des Datensamples wird vermehrt gefordert, dass Lehrkräfte an DAS *Deutsche* (N = 27) oder auch *Vertreter:innen Deutschlands* (N = 12) sein sollen. Bis heute hält sich die staatliche Entsendung deutscher Lehrkräfte als eine wesentliche pädagogische Stellenschraube des Betriebs des Auslandsschulwesens (vgl. Kap. 1). Möglicherweise wird damit auch eine Vermittlung von inkorporiertem deutschem Kulturkapital anvisiert, indem hier gezielt Personen eingesetzt werden, die einen bestimmten Lebensstil der deutschen Familien spiegeln und pflegen.

In dem Datensample werden auch pädagogische Elemente erkennbar, die historisch gewachsene Kontinuitäten an DAS von Elementen der Global Citizenship Education (GCE) vermuten lassen. Codierungen zu *interkultureller Bildung* (N = 17), zu *Friedenserziehung* (N = 4), zu *globalem Lernen* (N = 3) oder zu *Menschenrechts- und Demokratiebildung* (N = 2) sind elementar für GCE und wurden an diversen Stellen, insbesondere in den Texten ab Gründung der BRD, dokumentiert. *Frieden und Völkerverständigung* (N = 15) tauchen als Kontextualisierung des Skopus deutsche Bildung im Ausland auf. Allerdings sind Codierungen, die mit GCE in Zusammenhang gebracht werden können, jeweils im Vergleich zu alternativen Subkategorien gering ausgeprägt. In dem hier untersuchten Datensample steht ein deutsch-interkulturelles Bildungsideal im Vordergrund.

Schulcharakter Deutscher Auslandsschulen

Der Befund von Amrhein und Waschke (2018), ein Vorzug der DAS in Richtung funktionaler Inklusion sei, dass sich diese »ohnehin schon durch ihre Lage im internationalen Raum als Schulen der Vielfalt begreifen« (Amrhein und Waschke 2018, S. 45), wird durch die hier erbrachten Ergebnisse untermauert. Bereits ab 1888 und durchgehend bis 1964 tauchen Textstellen auf, die einen Gesamt- oder Gemeinschaftsschulcharakter der DAS (N = 23) beschreiben. In den meisten Fällen wird dieser Zusammenhang als *nolens volens* (unweigerlich; N = 10) beschrieben, mit dem Grund dass eine DAS stets die einzige ihrer Art vor Ort und daher für viele alternativlos sei. Aus dem typischen Schulcharakter als Gesamt- oder Gemeinschaftsschule werden pädagogische Schlüsse gezogen. Bereits 1888 wird auf die Bedeutsamkeit integrativer Kompetenzen seitens der Lehrkräfte verwiesen:

„Auch muß von jedem Lehrer im Auslande gefordert werden, daß er über die Behandlung schwachsinniger, taubstummer und blinder Kinder unterrichtet sei. Die Heilung derselben ist mehr oder weniger Sache des Arztes, aber der Lehrer muß die Mittel kennen, auch solchen Kindern einen gewissen Grad von Kenntnissen beizubringen. Der Segen eines einzigen Resultats lohnt reich die verwendete Mühe.

Man muß ferner von jedem Lehrer im Auslande beanspruchen, daß derselbe ein stotterndes Kind zu heilen verstehe, ein stammelndes wenigstens in dem Falle, daß das Stammeln nur ein Gewohnheitsfehler ist. So nur kann er in jeder Richtung seiner humanitären Aufgabe gewachsen sein“ (Müllendorff 1888, Pos. 185–193).

Dem Datensample zufolge scheinen DAS auf einen tradierten Umgang mit einer hochdiversen Schülerschaft zurückzublicken. 52 Codierungen erfolgten zu *vielfältige Schülerschaft*, 27 davon in Bezug auf Sprache, 25 in Bezug auf Nationalitäten/Kulturen/Religionen/Vorwissen. Ein verbreitetes Selbstverständnis der DAS als Schulen der Vielfalt kann auf Grundlage des Datensamples insgesamt bestätigt werden.

Deutsche Lehrkräfte im Auslandsschuldienst

Die Ergebnisse von Mägdefrau und Genkova (2013) zeigen ein erhöhtes Abbruchrisiko bei Lehrkräften an DAS (vgl. Kap. 2.1). Die hier erarbeiteten Ergebnisse bieten die Möglichkeit, Erklärungen dafür in den herausgearbeiteten kollektiven Einschätzungen zu einer herausfordernden beruflichen Situation im Auslandsschuldienst anzubahnen. 40 Codierungen erfolgten zu Konfrontation mit neuartigen Aufgaben, 15 zu gesteigerten Anforderungen. – Deutsche Lehrkräfte werden seit jeher für ein deutsches Schulwesen ausgebildet und es wurde bis dato keine dem pädagogischen Gegenstand entsprechende Möglichkeit etabliert, eine qualifizierende Vorbereitung für die besonderen Aufgaben an einer DAS innerhalb der Hochschul- und Referendariatsausbildung zur Lehrkraft zu erhalten. Zu den Ergebnissen der empirischen Analyse zählt auch eine Kontinuität der Idee, dass eine bestimmte Persönlichkeitsdisposition bei Lehrkräften [Eigenständigkeit (N = 20), Talent (N = 15), Stärke (N = 10)] als vorteilhaft für einen gelingenden Auslandsaufenthalt erachtet wird (vgl. Kap. 4.2.2.3). Dass Persönlichkeitsmerkmale in dem Datensample derart hochgehalten werden, untermauert, dass eine solide Ausbildung für DAS fehlt(e). Denn gerade in Ermangelung einer *pädagogischen* Qualifizierung für DAS fallen Eigenständigkeit, Talent und Stärke im Umgang mit neuartigen Aufgaben ins Gewicht. Nach Adicks (2008b) Taxonomie (vgl. Kap. 3.1)

beziehen sich Pädagogiken auf Regelwissen, Modelle und Professionswissen, was sie von Erziehung abgrenzt, welche alltägliches Handlungswissen betrifft (vgl. ebd.). Eigenständigkeit, Talent und Stärke adressieren ebendiesen ‚Wissenstypus‘ der Arbeit von Lehrkräften an DAS. Eine solide fachliche Vorbereitung für den Auslandsschuldienst würde konkrete fachliche Kompetenzen hervorbringen, die eine kompetente pädagogische Praxis systematisch beschreiben, jenseits von Talent und Stärke. Forderungen nach einer eigenen Ausbildungsmöglichkeit für DAS werden dieser Notwendigkeit entsprechend in dem Datensample erkennbar (N = 12).

Kritische Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

Zu der Frage, wie eine DAS pädagogisch gestaltet und organisiert sein sollte, gehört auch die Frage, was darf/muss/kann/soll im Rahmen von weltweiten historischen und politischen Zusammenhängen pädagogisch an DAS erfolgen? Bis hierher wurden schwerpunktmäßig Fragen bearbeitet, die aus einem ‚didaktisch-technischen‘ Blickwinkel entstehen, etwa wie die *Umsetzung* von deutscher Bildung im Ausland aussehen sollte, um möglichst funktional zu sein. Darüber hinaus ist ein fundierter kritischer Blick auf die pädagogische Praxis an DAS wichtig. Es stellen sich Fragen wie: Wie kommt es überhaupt dazu, dass deutsche Schulen im Ausland so verbreitet sind? Welche deutschen Migrationsströmungen sind damit verbunden und welche politischen Machtverhältnisse gehen damit einher? In was für eine soziale Weltwahrnehmung wachsen Kinder und Jugendliche an DAS hinein? Wittig (1988) erwartete den baldigen Entwurf einer *kritischen PdAS*, welche auch eine Aufarbeitung der Geschichte des Auslandsschulwesens enthalten sollte (vgl. Wittig 1988, S. 97). Da bis heute keine etablierte PdAS existiert, existiert auch keine kritisches Teilgebiet dieser Lehre. Jedoch zeigen sich aktuelle Forschungen im Feld gehäuft kritisch gegenüber dem Schultyp DAS.

Laut Mersch & Kühn (2014) wird der Aspekt ‚Förderung einer Kultur der Begegnung‘ von 90 % der Leitbilder der Deutschen Auslandsschulen aufgegriffen. Andere Autor:innen fragen mit Grund, ob dieser gegenseitige (kulturelle) Austausch und eine kulturelle Durchdringung wirklich stattfinden. Fißmer et al. (2024) stellen heraus, dass Lehrkräfte an DAS in Anschluss an Mechanismen des innerdeutschen Bildungswesens als ‚Migrationsandere‘ stigmatisiert werden. Paulus (2011) bezweifelt, dass Begriffe wie ‚Partnerschaft‘, ‚Austausch‘ und ‚Dialog‘ die ihnen innewohnende »ausgeglichene Beiderseitigkeit« (vgl. Paulus 2011, S. 28) tatsächlich verwirklichen. Auch Mägdefrau und Wolff (2018) äußern sich kritisch zu dem DAS-Emblem der ‚Begegnung‘: »Nur weil eine deutsche Schule im Ausland liegt, muss es nicht zwangsläufig zu einer ‚Begegnung‘ der deutschen und der Kultur des Gastlandes kommen« (Mägdefrau und Wolff 2018, S. 7). Adick (2010) weist darauf hin, dass es durchaus möglich ist, »dass in transnationalen Bildungsräumen nicht unbedingt transkulturell gedacht und gehandelt wird, sondern recht ‚monokulturell‘ [...]. Und die in diesem System handelnden Lehrpersonen, Schüler und Eltern können in ihren kulturellen Praktiken monokulturell agieren« (Adick 2010, S. 121). Vogt und Raut (1988), die sich auf einer Sonnenbergtagung mit *Auslandsschulen – Partner in der dritten Welt* kritisch mit der Auslandsschularbeit in Entwicklungsländern beschäftigen, formulieren treffend und zukunftsweisend:

»Schulen haben als pädagogisch-kulturelle Einrichtungen im Besonderen die Aufgabe, eine sozial integrierte Identitätsbildung zu unterstützen, anstatt westlich-abendländische Erscheinungsformen der Kultur zu verbreiten. Denn unsere eigene Zivilisation führt uns in Sackgassen. Bestehen auf der einen Seite für Völker und Länder das Recht und die Notwendigkeit ihrer jeweils eigenständigen sozio-kulturellen Ausformung, so ist andererseits die ständig fortschreitende Internationalisierung vor allem über wirtschaftliche Expansion und Verflechtungen eine Tatsache. Weltweite Abhängigkeiten, die auch auf entlegenste Regionen inzwischen direkten Einfluß ausüben, können auch von der Schule nicht mehr ignoriert werden. In diesem Zusammenhang ist es falsch, von Erster, Zweiter und Dritter Welt zu sprechen. Richtig ist die ‚E i n e W e l t‘, in der allerdings die Rollen recht unterschiedlich verteilt sind. Die von der Auswärtigen Kulturpolitik geforderte partnerschaftliche Zusammenarbeit läuft Gefahr, diese Verhältnisse zu verfestigen. Gerade die Hauptansprechpartner der deutschen Auslandsschulen – vorwiegend die führenden Schichten – haben ein für sie existentielles Interesse am Erhalt der internationalen und auch der jeweils nationalen Strukturen. Die Lage der Länder in der Dritten Welt ist gekennzeichnet durch zunehmende Armut, durch Hunger, wirtschaftliche Not und politische Spannungen. Das darin liegende Konfliktpotential in Verbindung mit anderen weltweiten Problemen wie Umweltbelastung,

ökologische Katastrophen, Wettrüsten und Krisen durch politische und wirtschaftliche Abhängigkeit von Völkern muß von den Auslandsschulen zur Kenntnis genommen werden. Die Auseinandersetzung damit muß generelles Prinzip ihrer Arbeit sein« (vgl. Vogt und Raut circa 1988, S. 139–140).

Tepe und Kiper (2014) plädieren dafür, dass weltbürgerliche Bildung in den nächsten Jahrzehnten steigende Bedeutung erlangt und DAS ihre Ressourcen sorgfältig nutzen können, um konzeptionelle Vorreiter für weltbürgerliche Bildungsangebote zu werden. »Dazu bedarf es der Wahrnehmung, dass sich Räume zunehmend in ihrer kulturellen Geschlossenheit aufweichen und Hybridisierung und Transkulturalität an Bedeutung gewinnen. Dazu bedarf es einer Erziehung zum ‚fernen Nächsten‘ im Sinne weltweiter Solidarität und Sozialerziehung« (Tepe und Kiper 2014, S. 35). Das klingt zunächst verwandt mit Pädagogiken im deutschen Raum die Interkulturalität, Diversität oder Migration bearbeiten. Eine kritische PdDAS ist auch deswegen belangvoll, weil gerade die Kritik an einer PdDAS ihre Teilhabe an dem pädagogischen Pluralismus bekräftigt, denn die pädagogische Kritik steht in dem Dienst, sich der richtigen Pädagogik zu vergewissern (vgl. Paschen 1979, S. 92). Nach Paschen (1979/1997) wird jede Pädagogik aus Kritik an bestehenden Pädagogiken als eine neue, notwendige Rekonstruktion begründet. Die pädagogische Kritik ist Quelle und Motor von Pädagogiken und pädagogischen Handlungen. Wenn ein eigenes pädagogisches Gebilde an DAS denkbar ist und empirisch nachvollzogen werden kann, ist das zum einen ein Indiz für ihre Existenz und zum anderen ist es gerade deswegen relevant, eine eigene PdDAS zu etablieren, damit begründete Kritik an ihr zum eigenen Gegenstand von pädagogischen Überlegungen werden kann.

5.3 Methodenreflexion

Als ein Charakteristikum der hier gewählten Vorgehensweise bleibt, wie in Kapitel 5.1 reflektiert, eine fragliche Repräsentanz der Ergebnisse für die Gegenwart, denn die Lücke des Textmaterials nach 1969 macht es letztendlich schwer, die Bedeutung der

Erhebung für die Gegenwart abschließend zu bewerten. Es bleibt unklar, inwiefern aktuelle bildungspolitische Prozesse ein heutiges Bild mit prägen. Folgende Auszüge aus den im Vorfeld der Analyse geführten Interviews mit Schulleitungen und Prozessbegleitungen (vgl. Kap. 3.4.1) liefern z. B. Hinweise darauf, dass von gegenwärtigen pädagogischen Akteur:innen aktuelle politische Entscheidungen als einflussreich für pädagogische Strukturen an DAS eingeschätzt werden können. Dieser Auszug aus einem der geführten Interviews verdeutlicht dies:⁶⁹

I: Und würden Sie auch sagen, dass das dazu führt, dass unterschiedliche Lehrerkollegien entstehen an den Schulen? #00:16:22#

B: Ich verstehe die Frage noch nicht. #00:16:27#

I: Also unterschiedlich qualifiziert, weil sich unterschiedliche Leute bewerben auf die verschiedenen Standorte? Ortskräfte, ADLKs, BPLKs und so weiter? #00:16:35#

B: Das ist ja noch ein ganz anderes Kaliber. Ich habe ja eben nur von ADLKs geredet. Also bei ADLK wird man sukzessive andere Teile der deutschen Lehrerschaft rekrutieren. Also für Familien wird es völlig unattraktiv. Habe ich 2 Sekunden Zeit, um Ihnen ein Beispiel zu geben? #00:16:56#

I: Ja, gerne. #00:16:59#

B: Okay. Ein ganz anderes Beispiel: VW mit seiner Schule in Changchun hat für das Werk in Changchun eine Zeitlang die Familienzulagen so zurückgefahren, dass sich nur noch alleinstehende Männer als Ingenieure beworben haben. Die Konsequenz war, dass VW nach einem Jahr das reduzieren musste, weil die jungen Männer als Erstes nach Arbeitsschluss sich nur die Kante gegeben haben und sich dann chinesische Freundinnen gesucht haben. Also das Ziel ist überhaupt nicht erreicht worden. Zurzeit arbeitet das Auswärtige Amt – ich muss die ZfA da in Schutz nehmen – genau in die gleiche Richtung. Also an den großen Standorten sind die Zulagen so zurückgefahren, dass es für Familien unattraktiv wird. Das heißt, man wird eine andere Klientel aus Deutschland anwerben. So. Und für Ortslehrkräfte, die man aus Deutschland anwirbt, gilt das analog für ganz viele Standorte. Völlig [unverständlich] und sexistisch formuliert, dass es nur noch attraktiv für abenteuerlustige junge Frauen kurz nach dem Referendariat für 2 Jahre ist. #00:18:03#

I: (lacht) #00:18:07#

B: So, das ist für einen Input an pädagogischer Kompetenz relativ einseitig. Ich glaube, dass die jungen Kolleginnen viele neue Impulse haben, aber dafür keine Erfahrung. Und alles für die sozusagen den Charakter einer Erstaufführung hat. Während eine gestandene Lehrkraft durchaus auch auf bestimmte Erfahrungsstrukturen zurückgreifen kann. Wenn sich dazu noch ein schlechtes Gehaltsniveau bei den ortsansässigen OLKs gesellt – wie das hier teilweise in [Region] ist –, dann hat man mit einer außerordentlichen hohen Fluktuation zu kämpfen. Mit der Konsequenz, dass das Wissensmanagement und

⁶⁹ Interview mit einer Prozessbegleitung vom 06.07.2018.

Changemanagement besonders gut ausgebaut werden wird. Wenn dann noch die Zerrüttung zwischen Vorstand und Schulleitung dazukommt, ist eigentlich ein ganz guter Katastrophenzyklus aufgebaut. #00:19:05#

Die hier interviewte Person entwirft auf plausible Weise aus einer gegenwärtigen Entwicklung in der Personalpolitik im Auslandsschulwesen eine pädagogische Bedingungsgröße im Bestimmungsbereich Lehrkräfte. Tauchten ähnliche Darlegungen und Perspektiven aus dem Datensample der untersuchten Essays von 1885 bis 1969 auf, waren diese anachronistisch und daher für die Analyse wenig bedeutsam (vgl. Kap. 5.1). In einer Interviewstudie wären gegenwärtige Strukturen des Auslandsschulwesens möglicherweise begründet verstärkt in den Fokus gerückt, was die Perspektive auf das Thema verschoben hätte. Auch die folgende Passage eines anderen Interviews weist darauf hin:⁷⁰

I: Gibt es noch was, was Du zum Thema Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen ergänzend erwähnen möchtest? Was nicht vorkam? #00:44:54#

B: Also ein Unique Selling Point – und das habe ich auch immer wieder deutlich gemacht in den Gesprächen mit den Eltern – ist sicherlich die Tatsache, dass Deutsche Auslandsschulen, anders als IB-Schulen, dieses Qualitätsmanagement als unterstützendes Element innerhalb der Organisation haben. Über den Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen. Dass sie aber auch mit dem Instrument der Prozessbegleitung eine Dienstleistung, eine kostenlose Dienstleistung, bekommen, die sich andere internationale Schulen für sehr viel Geld einkaufen müssen. Und bei uns hat das den großen Vorteil, dass wir Prozessbegleiter – es gibt ja 16 Prozessbegleiter weltweit – erstens mit Auslandsschulerfahrung ausgestattet an diese Auslandsschulen gehen und damit überhaupt ja das ganze System Auslandsschule gut kennen. Und dass wir eben Experten sind für Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Und das sehr viel differenzierter sehen können und auf der Metaebene den Überblick haben. Das hat meines Erachtens eine Agentur, die jetzt aus Australien, aus England oder von sonst wo kommt, in meinen Augen in der Umfänglichkeit – glaube ich zumindest – so nicht. Und eine internationale Mutter hat auch mal zu mir gesagt: „Das ist ein Element, das man durchaus auch an Deutschen Auslandsschulen als etwas sehr Besonderes noch stärker herausarbeiten könnte.“ Der neue Qualitätsrahmen, der, wie ich schon sagte, hoffentlich ab Dezember 2018 herauskommen wird, der hat einen Qualitätsbereich, der Governance heißt. Das, könnte ich mir vorstellen, gibt auch nochmal einen anderen Drive für Deutsche Auslandsschulen, sich da nochmal genauer zusammensetzen und zu überlegen: Was heißt Good Governance bei uns an den Schulen? Was sind handlungsleitende Prinzipien bei Governance? Und dann kommen wir eigentlich auf den Kern. Und der wird ja dann, denke ich, wiederum sehr spannend erarbeitet: Was macht uns aus? Und was sind Prinzipien, die ‚Made in Germany‘ sind? #00:47:07#

⁷⁰ Interview mit einer Prozessbegleitung vom 08.06.2018.

Als typisches Merkmal von DAS und ihrer Bildung ‚Made in Germany‘ werden hier aktuelle Steuerungsverfahren durch deutsche Behörden beschrieben, welche DAS von anderen internationalen Schulen unterscheiden und ihre Konkurrenzfähigkeit stärken. Das PQM existierte über die gesamte Dauer der hier erhobenen Daten (1888–1969) noch nicht. Die hier erarbeiteten Ergebnisse sind gegenüber aktuellen Auslandsschulischen Prozessen anachronistisch. Die hier erfolgte empirische Analyse brachte jedoch im Kontrast dazu eher langfristige pädagogische Strukturen ans Licht. Der zeitliche Umfang des Datenmaterials zeigt Kontinuitäten auf, die vielleicht in einer zeitlich-punktuellen Erhebung nicht darstellbar gewesen wären. Damit wurden gerade diejenigen Phänomene zutage gebracht, die, unabhängig von zeitlich begrenzten politischen Entscheidungen, möglicherweise als grundlegender zu bewerten sind.

Die getroffene Auswahl des Datenmaterials in Form von veröffentlichten Essays hatte den Vorteil, dass suggestive Beeinflussungen von Aussagen, z. B. durch einschlägiges Fragenstellen oder die arrangierte Interviewsituation, per se ausgeschlossen waren (vgl. 3.4.1). Im Vorfeld oder während der Interviews kam oft das Thema auf einen gemeinsamen Erfahrungsbereich im Auslandsschulbetrieb der Interviewpartner:innen. Von dieser Tatsache beeinflusst fielen Gesprächsinhalte möglicherweise verändert aus, was sich in einer reinen Interviewstudie auch in den Ergebnissen niedergeschlagen hätte. Z. B. ging es in dem Interview weiter oben wie folgt weiter:⁷¹

I: (lacht) Das Wort finde ich witzig. Ja. Gut. So viel zum Thema Personal und auch Leitung durch die Eltern. Was sehen Sie beim Thema ‚Zusammensetzung der Schülerschaft‘? #00:19:27#

B: Also .../Waren Sie schon mal im Ausland? #00:19:29#

I: Ja. Ich war genau der Fall „2 Jahre nach dem Referendariat nach Abenteuer Ghana“ (lacht). #00:19:39#

B: Das ist ja schon mal .../#00:19:43#

I: Deswegen musste ich schmunzeln .../Bitte? #00:19:44#

⁷¹ Interview mit einer Prozessbegleitung vom 06.07.2018.

B: Hut ab! #00:19:47#

I: Ja, danke. #00:19:48#

B: [unverständlich] ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Schülerschaft .../Ich weiß nicht, wie es in Accra war. Das hängt wirklich echt von der Zusammensetzung Begegnungsschule oder Expertenschule ab. Es hängt wirklich auch bei den Deutschen nochmal davon ab, was für ein Industriestandort das ist. Also ist es ein Industriestandort [...]

Der in dieser Passage stattgefundene persönliche Informationsaustausch hat möglicherweise zu einer Veränderung weiterer potenzieller Aussagen der Prozessbegleitung zu „abenteuerlustige[n] junge[n] Frauen“ (vgl. o.) geführt. Was relevant ist, denn die wahrgenommene Vielzahl an jungen Frauen unter den DAS-Lehrerinnen wurde zuvor als pädagogische Strukturen beeinflussend herausgearbeitet und hätte weiter ausgebaut werden können.

Die hier analysierten Daten sind besonders zuverlässig, wenn es darum geht, intrinsisch motivierte pädagogische Ansichten zu erheben. Andererseits bringen die publizierten Essays auch nur zutage, was die Autoren reiflich überlegt haben. Das begrenzt die empirische Bedeutung mancher Inhalte wieder, denn hinter dem für Aufsätze und Vorträge reiflich Durchdachten bleiben spontane Äußerungen, offene Fragen und andere alltägliche Praxisausschnitte verborgen, die sich dem Wohlüberlegten entziehen, den Alltag jedoch mitprägen. Gemeint sind Momente, in denen Teile der pädagogischen Praxis an DAS möglicherweise doch nichts anderes sind als eine einfache Anwendung der deutschen Schulpädagogik, z. B. weil es keine Zeit zur Reflexion der Situation einer DAS gab oder weil Lehrkräfte ihre pädagogische Arbeit eher unreflektiert nach dem Motto ‚Dienst nach Vorschrift‘ machen. Folgender kurzer Interviewausschnitt aus einem mit Prozessbegleitungen geführten Interview steht beispielhaft dafür, inwiefern pädagogischen Herausforderungen an DAS auch mit einem hier dreimal verwendeten „keine Ahnung“ begegnet werden kann:⁷²

⁷² Interview mit einer Prozessbegleitung vom 24.10.2019.

I: Also sagen wir mal, es geht um ein spezielles Tier. Angenommen, in Bio geht es um die Vögel. Und wir haben ja eine bestimmte Vögel-Welt hier in Deutschland. Würde jetzt der deutsche Lehrer, der das Material erstellen muss, weil er kein Lehrwerk hat, würde er eher sich an Deutschland orientieren und dort aus der Vogel-Welt sich ein Material zusammenbasteln oder nimmt er dann eher die Vogel-Welt aus [Gastland]? #00:58:40-1#

B: Keine Ahnung. Das weiß ich wirklich nicht. #00:58:42-8#

I: Was glauben Sie? #00:58:46-7#

B: Also ich glaube, es ist eine Mischung. Also ich glaube, es ist eine Mischung und es hängt davon ab, was ich sozusagen sagen möchte. Wenn es jetzt darum geht, keine Ahnung, ein schützenswertes Tier zu nehmen, dann nehme ich natürlich eines von [Gastland], das ich auch noch besuchen kann. Also den Brillenbär z. B.. Wenn es jetzt um irgendwelche Klassifizierungen geht, also keine Ahnung, Finken, was weiß ich was, denn würde ich wahrscheinlich eher die Deutschen nehmen. Aber, nee. Da nehme ich wahrscheinlich auch wieder die Darwinfinken, weil die hier jeder kennt und weil die da draußen rumfliegen. #00:59:26-5#

Selbstverständlich ist es nicht die Aufgabe einer Prozessbegleitung, über alle möglichen fachdidaktischen Fragen des Biologieunterrichtes informiert zu sein. Jedoch liefert der kurze beispielhafte Ausschnitt eine Idee davon, dass Ungewissheiten den pädagogischen Apparat an DAS womöglich mehr mitprägen als etwa nach der Lektüre des Textes von Amrhein (1905) zu vermuten wäre, anhand dessen Ausführungen eine eindeutige Antwort auf die Frage generiert werden könnte:

„Das Gebiet, auf dem sich die deutsch-nationale Erziehung betätigt, umfaßt die deutsche Heimat und Natur in einem nationalen Geographie- und naturkundlichen Unterricht, ganz besonders aber die deutsche Sprache, Literatur und Kunst, sowie die deutsche Kultur und Geschichte“ (Amrhein 1905, Pos. 151–154).

Was daran gezeigt werden soll: Die Ergebnisse der hier untersuchten Essays dürfen – obwohl sie, auf der Grundlage Paschens (1979), als pädagogisch-empirischer Zugang geeignet sind – nicht als unmittelbar den Alltag widergebende empirische Erhebung missverstanden werden. Denn die Ergebnisse spiegeln nicht die virulente pädagogische Wirklichkeit wider, die von mannigfachen Einflüssen bedingt wird und gerade an DAS aufgrund der weltweiten Verteilung der Schulen als besonders heterogen eingeschätzt werden muss.

Um die alltäglichen schulischen Interaktionsprozesse in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität zu erfassen, wären ergänzend zu der hier gewählten Methode weitere verstehende Zugänge der qualitativ-rekonstruktiven Forschung ideal gewesen, die aufgrund von enormen Zeit-, Personal- und Kostenpunkten im Rahmen dieser Dissertation nicht realisierbar waren. Als additiver Forschungszugang, der Kontraste von schöpferischen Gestaltungsvorstellungen und tatsächlicher pädagogischer Wirklichkeit hätte sichtbar machen können, wären Beobachtungen des Schullebens und der Unterrichtspraxis an DAS hilfreich gewesen. In ihnen liegt das Potenzial einer validen, detaillierten und mikrosoziologischen Rekonstruktion von Interaktions- und Lernprozessen in komplexen Schul- und Unterrichtssituationen.

Um abschließend zu klären, ob eigene pädagogische DAS-Strukturen gegenwärtig flächendeckend vorliegen, wäre eine synchrone Vollerhebung aller Schulen ein optimales Forschungsdesign gewesen. In dieser kämen auch Dokumentanalysen [z. B. von Schulinternen Curricula (SchiC)], Befragungen von Lehrkräften, Gruppendiskussionen und Schülerinterviews in Frage, die das pädagogische Terrain DAS in direkter empirischer Weise multiperspektivisch und multimethodisch hätten erfassen könnten. Dies war eine nicht zu realisierende Idealvorstellung, die nicht deswegen hier angedacht wird, um den Gehalt der erfolgten Untersuchung zu schmälern, sondern um zu reflektieren, was die realistischen Grenzen der Aussagekraft des erfolgten Verfahrens sind und es daher weitergehen sollte (vgl. Kap. 5.5). Die erfolgte Studie hat als empirischen Zugang die Poiesis (durch Auseinandersetzung mit einem Gegenstand eine Wirklichkeit ideell *schaffend*) von DAS-Pädagogen in einem historischen Kontext als einen ersten Zugang zum Feld untersucht. In Kapitel 2.2 wurde gesagt, dass bisher noch nicht einmal ausreichend Informationen über äußerlich wahrnehmbare Phänomene einer ‚Black Box Pädagogik an DAS‘ vorliegen. Genau dazu liefert die hier erfolgte Studie ebenso wenig Aufschluss. Was hier untersucht wurde sind allein die inneren Strukturen der ‚Box‘ in einem historischen Kontext. Die Daten geben allenfalls peripher (z. B. zur *historischen Genese*) faktische Hinweise zu realen Vorgängen. Im Großen und

Ganzen sind es konzeptuelle Überlegungen und es bleibt fraglich, inwiefern diese Überlegungen auf eine direkt empirisch messbare pädagogische Realität Einfluss hatten oder haben. Unter 5.5 (Forschungsbedarf) wird darüber reflektiert, wie das Forschungsgebiet in Anschluss an diese Arbeit weiter erschlossen werden kann.

5.4 Implikationen

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind für die steuernden Behörden im Auslandsschulwesen aufgrund ihrer Fürsorgepflicht relevant. Ein potenziell eigenes pädagogisches Profil und eine mit ihm einhergehende hohe Komplexität der pädagogischen Praxis an DAS verweisen darauf, dass Lehrkräfte möglicherweise tagtäglich pädagogisch-professionell in einem Setting arbeiten, auf das sie ihre fachliche Ausbildung im Rahmen einer deutschen Schulpädagogik, inklusive des Referendariats, nicht vorbereiten konnte. Die ZfA, insbesondere das Referat 4 (ZfA-4, Pädagogisches Qualitätsmanagement, Fortbildung), könnte die Erkenntnisse dieser Studie zur Kenntnis nehmen und strategische Schlüsse für die Weiterentwicklung des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) daraus ziehen.

Als eine Maßnahme wäre vorstellbar, eine Variante zu schaffen, deutschen Lehrkräften als eine Option das Referendariat an einer DAS zu ermöglichen. Damit könnten interessierte Lehrkräfte einerseits gezielt und umfangreich auf einen Auslandsschuldienst vorbereitet und andererseits Strukturen für langzeitige, verbreitete und tiefgründige Reflexionen des Praxisbetriebs an DAS etabliert werden. Angehende Lehrkräfte könnten an allen 135 DAS eingesetzt und ihre Seminarverpflichtungen online durchgeführt werden. In allgemeinen und fachbezogenen didaktischen Modulen könnte hier eine Art ‚Zusatzqualifikation für die pädagogische Praxis an DAS‘ im Rahmen der staatlichen Ausbildung des Lehramts erfolgen. Angesichts von vielfältigen Forschungsmöglichkeiten im Themenfeld PdDAS böte es sich auch an, durch die ZfA

eine Forschungsgruppe zu beauftragen, die, mit stetem Blick auf die Verwendbarkeit für Lehrkräfte, umfassende Studien in Verflechtung mit den durch ein ‚Auslandsreferendariat‘ geschaffenen Strukturen erarbeiten könnte.

Es würde sich auch die Erarbeitung eines Handbuchs DAS anbieten. Ein solches ermöglichte einen ersten Überblick über pädagogische Zusammenhänge und Praktiken an DAS, der folglich auch von einschlägigen Verbänden und der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer (AGAL) der GEW für Hinweise und Ratschläge an künftige Kolleg:innen genutzt werden könnte. Neben einem fachdidaktischen Tiefgang sollten im Laufe weiterer Erarbeitung von Praxisleitfäden zunehmend kritische und postkoloniale Perspektiven verantwortungsvoll mitintegriert werden. Die Fürsorgepflicht des Bundes als Arbeitgeber verzahnt sich hier mit einer außenpolitischen Verantwortungsübernahme für weltgeschichtliche Themen und auch mit der Pflicht zur Gleichbehandlung aller Arbeitnehmer:innen an DAS.

In zukünftiger vertiefender Forschung anvisierte detailliertere, aktuelle und validierte Ergebnisse könnten zur Legitimation und Orientierung für die Schul- und Unterrichtsplanung auf Lehrplanebene genutzt werden. Zwischen 2010 und 2015 wurden von der KMK einheitliche Kerncurricula an DAS für 5 Fächer der gymnasialen Oberstufe⁷³ beschlossen, deren Spezifika für das Auslandsschulwesen jedoch nicht auf einschlägigen wissenschaftlich fundierten Studien basieren. Vertiefende Analysen könnten empirische Daten liefern, welche sich für die weitere Erstellung von Kerncurricula/Lehrplänen der KMK, auch für die Primar- und Sekundarstufe 1, eignen und welche sich bereits durch neuere Publikationen bzgl. der Orientierung im Prüfungsverfahren bei Mittleren Schulabschlüssen im Ausland abzeichnen (vgl. KMK 2017).

⁷³ Es handelt sich um Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Geschichte (vgl. KMK 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2010b).

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind für die deutsche Erziehungswissenschaft von Belang, denn die Betrachtungen der DAS zeigen, sowohl literaturbasiert als auch im Spiegel des hier gewählten empirischen Zugangs, dass der pädagogische Raum DAS sehr eigene Gesetze hat. Durch die Analyse wird deutlich, dass es eine DAS, in der die deutsche Schulpädagogik irritationslos umgesetzt wird, potenziell nie gab und auch nicht geben kann. Den Raum und die pädagogische Praxis an DAS als eigene Pädagogik anzuerkennen bedeutete, diese als je eigenes Teilgebiet von Schultheorie und Schulpädagogik zu begreifen. Als etwa ein ‚17. Schulwesen‘ überwinden DAS den Länderpartikularismus des binnendeutschen Schulwesens und die Ergebnisse der Studie verweisen auf einen tradierten erfolgreichen Umgang mit hoher Diversität. Wird eine PdDAS als Teilgebiet der Schulpädagogik anerkannt und erforscht, kann hier ein Zweig entstehen, der reflexiv gewinnbringende Erkenntnisse für eine neu zu etablierende PdDAS sowie für die allgemeine Schulpädagogik zutage bringt. Z. B. könnte Schulforschung im Auslandsschulwesen Orientierung bieten, wenn es darum geht, bundeseinheitlich Standards hinsichtlich globalen Lernens zu entwickeln. Langfristig sollte das Forschungsgebiet PdDAS als ein Forschungsprojekt an einer deutschen Hochschule oder an Forschungseinrichtungen vorkommen.

5.5 Forschungsbedarf

Der hier erarbeitete Zugang zum Feld der PdDAS mithilfe von historischen Essays von Lehrkräften schafft eine Basis, auf der eine PdDAS weitergehend erschlossen werden kann.

Das systematisch gewonnene Datenmaterial kann erneut mit anderen Mitteln beforscht werden, indem alternative Theorieanbindungen zur Grundlage gemacht und/oder andere Forschungsmethoden angewendet werden (Literaturverzeichnis der Essays, s. Anh. 8.3). Die Texte könnten mit aktuellen Bildungskonzepten im

»Begriffsumfeld des Globalen Lernens« (Adick 2023, S. 46), wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), GCE etc., verschränkt werden und dazu beitragen, historische Anfänge globaler Bildung an DAS zu rekonstruieren.

In weiteren Textanalysen einer Vielzahl an Texten der beiden Hauptdatenquellen DESIA und DELIA ließen sich die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchung vertiefen und, zusammen mit aktuellen Erhebungen und Auseinandersetzungen, auf den Stand der Zeit bringen. Die Zeitschriften bieten einen enormen Textkorpus, der weitergehend zur (historischen) Erforschung des Themas PdDAS untersucht werden kann. Zur Erschließung früher Ansätze fachdidaktischer Fragen bietet eine Vielzahl an Aufsätzen zu kleinteiligen unterrichtsfachbezogenen Themen einen Zugang. Eigene Forschungszweige zu Fachdidaktiken an DAS, vor allem der Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte, Sachunterricht und Naturwissenschaften, sind denkbar. Nicht nur fachdidaktisch kann eine PdDAS auf Grundlage der hier erzielten Ergebnisse weiter erforscht werden, auch andere Themenkomplexe erlauben eine Vertiefung, wie Lehrkräfte, Bildungs- und Erziehungsvorstellungen oder Vorstellungen zu DAS-Absolvent:innen.

Quantitative Erhebungen können an die hier erzielten Ergebnisse anschließen, indem diese geprüft werden. In einer ersten methodisch nicht kontrollierten Anschlussuntersuchung erhobene hohe Zustimmungswerte (vgl. Kap. 5.1) verweisen darauf, dass dieser Pfad weitergeführt werden sollte, weil sich diverse Kontinuitäten bis in die Gegenwart zeigen können. Andere und aktuelle Zugänge zum Feld können Befragungen und Gruppendiskussionen in DAS-Kollegien, auf jährlichen Schulleitungstreffen und Austauschforen der ZfA in Berlin, anlässlich von Vollversammlungen der Verbände VDLIA, der GEW-AGAL oder des WDA werden. Auch Lehrkräftefortbildungen, die zukünftige oder amtierende DAS-Lehrer:innen absolvieren, können als Zugang zum Feld dienen. Fragen können sein: Welche Bedarfe äußern Lehrkräfte, die im Ausland tätig werden, für eine gelingende pädagogische Praxis? Wo sehen DAS-Lehrkräfte Meilen-

und Stolpersteine in ihrem Berufsalltag? Welche Besonderheiten sehen Schulleitungen? In künftigen Analysen sollten auch Eltern und Schüler:innen berücksichtigt werden, um ein ganzheitliches Bild zu erlangen. Nach Paschen (2002) ist es außer für Pädagog:innen auch für Edukanden und die Öffentlichkeit wichtig, den *Sinn* einer Pädagogik zu verstehen. Zu den Trägern pädagogischer Sinnhaftigkeit zählen daher auch Erfahrungen und Schilderungen aller Akteur:innen, Zeug:innen sowie Dokumente und Zeugnisse, denn an ihnen allen kann die Wirklichkeit und Wirksamkeit von Sinn erkannt werden (vgl. Paschen 2002, S. 109–115).

SchiC sind ein geeigneter und bislang brachliegender empirischer Zugang, anhand dessen spezifische Strukturen von pädagogischer Praxis an DAS sichtbar werden können. Auch Kiper (2015b) plädiert für eine zukünftige »Analyse von Dokumenten (Schulprogrammen, Schulordnungen, schulinternen Curricula)« (Kiper 2015b). Es handelt sich bei SchiC um die konzeptionelle Ebene zwischen staatlichen Rahmenvorgaben und unterrichtlicher Praxis auf der Mikroebene der Einzelschule (vgl. Buschmann 2008, S. 6–8). SchiC beschreiben den Ablauf eines oder mehrerer Schuljahre einer Einzelschule, in Festlegungen auf: Ziele, Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Lern-/Leistungskontrollen. Sie sind verbunden mit dem Anspruch, Schulprofile und Schulprogramme zu erarbeiten. Sie werden für DAS von der KMK mit der Anmerkung gefordert, dass Lehrplanvorgaben zwei Drittel und interne curriculare Elemente ein Drittel der Unterrichtszeit ausmachen sollen (vgl. KMK 2010a, S. 3). Es werden generelle Zielvorstellungen und Leitideen sowie eine konzeptionelle Gestaltungen des Schullebens der Einzelschulen deutlich (vgl. Blömeke et al. 2007, S. 239–254).

In dieser Arbeit wurde eine Definition der DAS geliefert, die möglichst alle Schulen historisch und geografisch umfasst. Zudem wurde angerissen, dass es sich bei DAS um einen eigenen Schultyp handeln muss. Um das Feld der DAS weiter zu beforschen, ist es essenziell, eine Schulmodell/eine Theorie der DAS zu entwickeln, auf der aufbauend weitere Fragen gestellt werden können (vgl. Wittig 1988). Um den spezifischen

Wirklichkeitsbereich der DAS zu betrachten, bieten z. B. 4 »Grundfragen einer jeden Schultheorie« (Wiater 2012) einen möglichen ‚roten Faden‘, entlang dessen eine systematische Erörterung des Schultyps DAS erfolgen kann: »Was ist die Schule? Welche zentralen Faktoren weist der Wirklichkeitsbereich Schule auf? Wie ist die Schule geworden, was und wie sie heute ist? Wie sollte die Schule pädagogisch und didaktisch gestaltet und organisiert sein?« (ebd., S. 16). An DAS gerichtet könnten die 4 Fragen lauten: Was ist eine DAS? Welche zentralen Faktoren weist der Wirklichkeitsbereich DAS auf? Wie sind die DAS geworden, was und wie sie heute sind? Wie sollen DAS pädagogisch und didaktisch gestaltet und organisiert sein?

Offene Fragen bestehen weiterhin in Hinblick auf die historische und anhaltende Funktion der DAS in der Manifestierung von weltweiten Ungleichheitsverhältnissen. In der Zukunft ist weitere Forschung zu den Aspekten Gemeinnützigkeit, Werte- und Gerechtigkeitsvermittlung und Ungleichheiten in Lehrkräftekollegien notwendig. Postkoloniale Perspektiven auf DAS stellen eine relevante Forschungsperspektive dar, in der historische und aktuelle Erhebungen miteinander verbunden werden können, um die Pädagogik an DAS kritisch einzuordnen.

5.6 Kritische Würdigung

Die Erkenntnisse dieser Arbeit eröffnen einen bisher unbewanderten Zugang zu einem bereits seit Jahrzehnten postulierten Forschungsdesiderat der Pädagogik an DAS. Mit der Prüfung einer eigenen PdDAS anhand der Theorie Paschens (1979/1997) wurden als wissenschaftlich veraltet und daher irrelevant angenommene pädagogische Zugänge aus dem Zeitraum 1885 bis 1969 wiederbelebt und in empirische, pädagogisch-schöpferische Ansätze umgedeutet, worin kontinuierliche Strukturmuster der pädagogischen Arbeit an DAS als ein eigenes Gebilde deutlich wurden. Die hier gewählte Methodik, ältere pädagogische Essays inhaltsanalytisch zu untersuchen, lässt

die Ergebnisse auf den ersten Blick historisch erscheinen. Die Kontinuität, die hier jedoch über einen langen Zeitraum von 84 Jahren Schulgeschichte nachvollzogen werden kann, verweist auf eine gegebene Relevanz der gefundenen Strukturen. Eine an die Erhebung angeschlossene methodisch nicht kontrollierte quantitative Anschlussstudie (vgl. Kap. 5.1) lässt die begründete Vermutung zu, dass die gefundenen pädagogischen Muster auch heute noch von Lehrkräften bestätigt werden können.

Das hier entstandene Modell einer PdDAS ermöglicht es, bislang vereinzelt und unzusammenhängend vorliegende Vorstellungen miteinander in einen pädagogisch-logischen Zusammenhang zu setzen. Der Forschungsstand zu DAS wird mit dieser Arbeit um einen relevanten Baustein erweitert, der ein erster Zugang zum spezifischen Forschungsdesiderat PdDAS ist. Die Studie schafft Anknüpfungspunkte für Folgestudien.

6 Fazit

6.1 Zusammenfassung

Es wurde in dieser Arbeit die Forschungsfrage aufgeworfen, ob eine eigene *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* existiert und, wenn ja, welche Gestalt diese hat. Die Deutsche Auslandsschule wurde definiert und als eigener Schultyp identifiziert. Deutsche Schulen im Ausland haben die genuine Aufgabe, deutsche Bildung im Ausland umzusetzen. Die Schulen haben je eigene Schulgeschichten und teilen eine gemeinsame geschichtliche Entwicklung des Auslandsschulwesens. Früheste Auslandsschulgeschichten beginnen im 13. Jahrhundert, jüngste Gründungen liegen wenige Jahre zurück. Mit einer Ende des 19. Jahrhunderts aufkommenden staatlichen Steuerung und Anerkennung setzte eine Hochphase des Auslandsschulwesens im Imperialismus ein. Die beiden Weltkriege richteten je großen Schaden an und zogen Rekonstruktionsphasen nach sich. In der Gegenwart bestehen 135 Deutsche Auslandsschulen mit eigener Rechtsordnung und eigenem Verwaltungsapparat. Der Wirklichkeitsbereich der heutigen 135 Deutschen Auslandsschulen ist geprägt einerseits von der Steuerung durch deutsche Behörden und andererseits je von den privaten Schulvereinen. Deutsche Auslandsschulen arbeiten vernetzt und organisiert in deutschen Verbänden, wie dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA), dem Verein Deutscher Lehrkräfte im Ausland (VDLIA) und der Arbeitsgemeinschaft Auslandslehrkräfte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW-AGAL). Diverse Lehrkräfte, zu einem bedeutenden Teil aus Deutschland vermittelt, und eine diverse Schülerschaft prägen das Schulleben an Deutschen Auslandsschulen. In den vergangenen Jahren werden postkoloniale Perspektiven auf das mit Imperialismus und Kolonialismus verwobene Auslandsschulwesen zunehmend relevant.

Aktuelle Forschung konzentriert sich bislang auf eine institutionelle Perspektive auf Deutsche Auslandsschulen, auf die Rolle der Deutschen Auslandsschulen als Mittlerorganisationen der AKBP und auf thematisch und regional fokussierte Fragestellungen

bezüglich Lehrkräften, Schulleben und Unterricht. Nach Wittig (1988) legte die Pluralität von Pädagogiken eine eigene ‚Pädagogik der Auslandsschulen‘ nahe. Zu pädagogischen Fragen gab es bisher jedoch kaum Erkenntnisse, was von zahlreichen Wissenschaftler:innen bemängelt wird.

Im deutschen Raum herrscht ein Pluralismus an Pädagogiken vor. Paschen (1979/1997) zeigt auf, wie sich Pädagogiken systematisch voneinander differenzieren. Auf Grundlage der Theorie zu Pädagogiken nach Paschen (1979/1997) wurde in dieser Arbeit das Modell einer eigenen Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen entwickelt. Nach diesem richtet eine Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen in Kritik an einer bestehenden Pädagogik einen eigenen Fokus auf den Schultyp Deutsche Auslandsschulen aus. Ein zentrales Deutungsmuster, der Skopus deutsche Bildung im Ausland, der aus der Pädagogisierung des Fokus DAS erwächst, bestimmt alle möglichen pädagogischen Elementarkomplexe mit ganz eigenen Akzenten neu. Ein empirischer Zugang zu einer potenziellen Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen erfolgte über die schöpferischen Gestaltungsvorstellungen von Pädagog:innen, indem publizierte pädagogische Essays untersucht wurden. In einer systematischen Textauswahl aus Monografien und Sammelwerken sowie den beiden Fachzeitschriften Die deutsche Schule im Auslande (1901–1938) und Deutsche Lehrer im Ausland (1954–heute) wurden 20 Texte aus dem Zeitraum 1885 bis 1969 gefunden, die sich gezielt in dem Themenfeld Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen bewegen. Mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) wurden die Essays unter Verwendung der Software MAXQDA regelgeleitet analysiert.

Die Ergebnisse zeigen Anzeichen sowohl einer systematischen Differenzposition einer Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen als auch differenzierende Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe. Die Erhebung ist trotz der Historizität der Daten (1885–1969) für aktuelle Deutsche Auslandsschulen bedeutsam, denn das

entscheidende pädagogische Differenzmoment, das aus der Gestalt der Schule, mit- hin dem Fokus DAS, erwächst, liegt unverändert vor.

Die vorliegende Forschung zeigt, dass eine eigene Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen, wie bereits Wittig (1988) postulierte, dem Pluralismus der Pädagogiken entspricht und ein eigenes pädagogisches Gebilde wahrscheinlich ist. Jedoch wird eine Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen nach den Ergebnissen der Forschung nicht, wie von ihm angenommen, symmetrisch von der BRD und dem Gastland bedingt, sondern von beiden Seiten verschieden (pädagogische Rückbindung zu dem deutschen Schulwesen versus pädagogischer Umgang mit der direkten Schulumgebung). Vorliegende Studie vernetzt bereits veröffentlichte Forschungsergebnisse auf einer pädagogischen Ebene miteinander. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Deutsche Auslandsschule eine tradierte Einrichtung mit spezifischen Merkmalen ist und eine eigene deutsch-internationale Bildung bereits seit Beginn des Auslandsschulwesens konzipiert wurde. Sie zeigen, dass Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen speziellen Herausforderungen begegnen und dass es Forderungen nach einer fundierten pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema seither gab. Die ZfA könnte die Ergebnisse dieser Studie zur Kenntnis nehmen und die Weichen für eine weitere Bearbeitung des Feldes anzubahnen, auch um Lehrkräfte nicht länger in potenzielle Überforderungssituationen zu vermitteln.

6.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation lautet: Existiert eine eigene Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen und, wenn ja, welche Gestalt hat sie? – Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Untersuchung sprechen dafür, dass ein eigenes pädagogisches Gebilde an DAS anhand von verschiedenen Merkmalen erkennbar wird. Es gibt bislang keine etablierte *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen*, wie sie

durch Lehrbücher, Lehrstühle oder andere Ausbildungsangebote erkennbar wäre, jedoch ist ihre potenzielle Zweckdienlichkeit theoretisch und empirisch begründbar.

Deutsche Auslandsschulen sind ein eigener Schultyp. Eine eigene Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen erscheint dem adäquat. Die Schulen eignen sich als eigener pädagogischer Fokus DAS. Der aus dem Fokus resultierende Skopus deutsche Bildung im Ausland führt potenziell zu einer universalen Neuordnung von pädagogischen Bestimmungen eines eigenen pädagogischen Terrains.

Das kritische Defizit, aus dem eine Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen entsteht, bezieht sich auf die deutsche Schulpädagogik. Eine Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen ist daher im Pluralismus der deutschen Pädagogiken zu verorten – in einem Explizit- und Bewusstwerden des Nationalen, vor dem Hintergrund der Verortung im Ausland. Pädagogische Handlungsmuster ergeben sich aus der spezifischen Gestalt und einer deutsch-internationalen Bildungsvorstellung. Es geht dabei zentral darum, ein deutsches Bildungsprogramm bei gleichzeitiger internationaler Bildungsaspiration umzusetzen.

Die professionelle Bewältigung der pädagogischen Aufgaben an einer Deutschen Auslandsschule ist von einer ausreichenden Qualifizierung der Lehrkräfte abhängig. Die Anerkennung einer eigenen Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen birgt das Potenzial, einen fachlichen Austausch zu ermöglichen.

6.3 Ausblick

„Der Strom der Geschichte der Pädagogik rauscht weiter, im alten Bette, in der alten Richtung, an den alten Auen, Rebhügeln, Städten und Heidestrecken vorbei. Wohl aber sind wir an eine Stelle gelangt, wo der Strom einen Arm entsendet, der, zwar aus derselben Hauptquelle mit demselben Wasser gespeist, seitlich hinübergreift in eine terra incognita. Schon sind der Schiffe eine kleine Zahl dem Laufe dieses Seitenarmes gefolgt, und vor den Blicken der Bemannung breitet sich im rosigen Morgenrot anbaufähiges Land aus, pädagogisches Neuland: die deutsche Schule im Auslande!“ (Amrhein 1902, S. 95).

120 Jahre später.

Es ist frappierend, wie treffend diese Metapher von Hans Amrhein aus dem Jahr 1902 auch heute noch ist. Im Spiegel der zähen wissenschaftlichen Entwicklungen seit jeher fällt es schwer, einen Ausblick zu formulieren, der heute ebenso enthusiastisch eine kommende Expansion der Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen prognostiziert. Ein wohl erster Schritt, um das ‚Schiff in Richtung pädagogisches Neuland‘ aus seiner Blockade zu lösen, bestünde darin, Deutsche Auslandsschulen als eigenen Schultyp und eigenen pädagogischen Raum anzuerkennen und damit einen pädagogischen Diskurs neu zu initiieren. Die Deutschen Auslandsschulen sollten, wie schon Wittig (1988) forderte, als eine Sonderform von deutscher Schule in die Schultheorie aufgenommen werden. Die institutionellen Grundlagen sollten mit Blick auf professionelles pädagogisches Handeln tiefgehender erforscht werden.

Das pädagogische Terrain, das hier skizziert wurde, sollte weiter erschlossen werden, indem pädagogische Elementarkomplexe einzeln als Forschungsfelder bearbeitet werden, mit dem Ziel, Lehrkräften eine fundierte Orientierung auch als Fachlehrer:innen an Deutschen Auslandsschulen zu bieten. Alle möglichen schulpädagogischen Fragen können auf Deutsche Auslandsschulen übertragen werden, von allgemeindidaktischen über fachdidaktische bis zu Fragen der spezifischen Sozialisierung und der Lehrkräfteprofessionalität (vgl. Perspektiven der Schulpädagogik nach Gudjons und Traub 2020, Kap. 3.1). Z. B. werfen vertiefende Merkmale von Schüler:innen an Deutschen Auslandsschulen, wie Entwicklungsaspekte von ‚Third Culture Kids‘, vgl. Pollock

et al. 2007; Richter 2011), weitere Fragen nach spezifischen sonderpädagogischen Forschungsfeldern an Deutschen Auslandsschulen auf. Bereits existierende Erkenntnisse zu globalem Lernen müssen an Deutschen Auslandsschulen vor dem Hintergrund einer spezifisch deutsch-internationalen Ungleichverteilung von Privilegien, Macht und Teilhabe differenziert kontextualisiert werden.

Als Teilnehmende an einem pädagogischen Pluralismus muss auch eine Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen selbst den Raum für Kritik öffnen. Die Genese einer kritischen Pädagogik der Auslandsschule sah Wittig im Jahr 1988 in naher Zukunft kommen, in enger Verbindung mit der Auslandsschulpraxis und im Zusammenhang mit einer progressiven Auswärtigen Kulturpolitik. Die hohe Bedeutsamkeit einer kritischen PdAS erkannte er bereits, als postkolonialistische Denkrichtungen gerade erst aufkamen (vgl. Wittig 1988, S. 97). Er definierte, dass eine Auslandsschulpädagogik sich auch mit dem Problemkreis, der Geschichte, der Entwicklung und der internationalen Position der DAS befasse (vgl. ebd.). Der entscheidende Punkt ist hier, dass deutsche Schulen im Ausland spezifische welt-politische, welt-historische und welt-kulturelle Positionen einnehmen, die verwoben sind mit Macht- und Ungleichheitsstrukturen. Einer kritischen Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen wird im Kontext einer von globalen, mit Imperialismus und Kolonialismus in Verbindung stehenden Verbreitung der Deutschen Auslandsschulen eine hohe Relevanz beigemessen.

Die weitere Erforschung der Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen kann ein reicher pädagogischer Schatz für allgemeine schulpädagogische Forschung werden. Es zeichnet sich ab, dass Deutsche Auslandsschulen auf eine (jeweils) eigene Tradition inklusiver Bildung zurückblicken. Wie genau setzen die Deutschen Auslandsschulen selbstverständliche Diversität seit jeher pädagogisch um? Wie genau schaffen sie den widersprüchlichen Spagat zwischen expliziter Nationalität und faktischer Internationalität? Wie funktioniert eine öffentliche-private Steuerung und welche positiven (?) pädagogischen Konsequenzen entstehen daraus? Welche zukunftsweisenden (?)

Haltungen und Praktiken erlernen Lehrkräfte möglicherweise im Ausland? – Die weitere Erforschung der Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen bietet die Chance, gewinnbringende pädagogische Erkenntnisse und auch allgemeingesellschaftliche Ideen zu einem in Globalisierungsprozessen weltweit wachsenden Spannungsfeld von Nationalität und Internationalität zu gewinnen. Aktuell ließe die weitere Erforschung der Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen auch Rückschlüsse darüber zu, wie sich das Auslandsschulwesen im Spiegel von politischen Nationalisierungstendenzen verhält, wie sie in der BRD durch den Einzug der rechtspopulistischen Partei „Alternative für Deutschland“ in den Bundestag seit 2017 belegt werden. Studienergebnisse, die nachweisen würden, dass die Deutschen Auslandsschulen, als mitunter große, erfolgreiche Privatschulen, globales Lernen, Diversität und Inklusion unbeirrt fördern, d. h. offen sind für Globalisierungsprozesse, Begegnung, Interkulturalität, Menschenrechte und Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Adick 2002, S. 399–400), könnten dafür stehen, dass antidemokratische Nationalisierungstendenzen heute nicht – so wie einst im Zuge des Aufstiegs der NSDAP, als Deutsche Auslandsschulen zunehmend zu ‚Propagandaschulen‘ umfunktioniert wurden – auf das Auslandsschulwesen abfärben. Deutsche Auslandsschulen sind Professionszentren der Pflege von gleichzeitiger nationaler Identität und kultureller Begegnung. Entsprechende fundiert Forschungsergebnisse könnten zeigen, dass die kulturelle Repräsentation durch Deutsche Auslandsschulen nach wie vor, ihrem Auftrag nach 1945 entsprechend, »Vertrauen in die Friedfertigkeit und die demokratisch gefestigte Grundordnung der Bundesrepublik« (Zimmermann 2010, S. 628, zitiert nach Adick 2017, S. 345) schafft.

Forschung im Auslandsschulwesen ist dadurch erschwert, dass das Feld über den gesamten Globus verteilt liegt. Vor allem Forschungsdesigns, die mit teilnehmenden Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Archiven arbeiten, stehen vor der Herausforderung, entsprechende Ressourcen zu mobilisieren, die die erforderlichen Aufenthalte an verschiedenen Standorten ermöglichen würden. Die wohl größte Problematik in einer weiteren Erforschung wird sein, in Ermangelung von universitären

Zuständigkeiten, Forschungsmittel zu erwerben. Hier wäre die Wiederbelebung einer eigenen Forschungseinrichtung Auslandsschulwesen wünschenswert. Es bedarf einer der Komplexität und Relevanz des Gegenstands adäquaten *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen*.

7 Literaturverzeichnis

Abelein, Manfred (1968): Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland Ihre verfassungsgeschichtliche Entwicklung und ihre verfassungsrechtlichen Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Veröffentlichungen des Arnold-Bergstraesser-Instituts, 8). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-02181-0>.

Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. München: Schöningh (Internationale Gegenwart). Online verfügbar unter <https://download.digitale-sammlungen.de/pdf/17307202348888bsb00045187.pdf>.

Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung* 55 (4), S. 397–416.

Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*. Vol. 11, 2 (2005).

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

Adick, Christel (2008b): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 694).

Adick, Christel (2010): Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffssarbeit inkulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Alfred Hirsch und Ronald Kurt (Hg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 105–133.

Adick, Christel (2014): Deutsche Auslandsscholarbeit - Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? In: Marlis Tepe und Hanna Kiper (Hg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsscholarbeit"; 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main), S. 109–123.

Adick, Christel (2015): Das deutsche Auslandsschulwesen als Vermittlungsinstanz von Kulturkapital. Vortrag auf der AGAL Fachtagung am 18.09.2015 an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik. AGAL Fachtagung. Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik. Technische Universität Dortmund, 18.09.2015.

Adick, Christel (2016): German Foreign Cultural and Educational Policy as a Means of Soft Power. In: *HERJ* 6 (1), S. 11–22. DOI: 10.14413/herj.2016.03.02.

Adick, Christel (2017): Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), S. 340–360.

Adick, Christel (2020): Deutsche Auslandsschulen als Sozialisationsagenturen. Ausarbeitung eines unveröffentlichten Vortrages auf der Wissenschaftlichen Tagung der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) und der Universität Erlangen-Nürnberg zum Thema „Deutsche Auslandsscholarbeit und interkulturelle Sozialisation“ im Oktober 2017 (Info zur Tagung: [https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=57332&token=d3021deb38f9e470ff7aed65ad2ce4d0ae0143e2&sdownload=&n=Flyer AGAL-Fachtagung 2017.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=57332&token=d3021deb38f9e470ff7aed65ad2ce4d0ae0143e2&sdownload=&n=Flyer+AGAL-Fachtagung+2017.pdf); 24.06.2019).

Adick, Christel (2023): Globales Lernen als Antwort auf Globalisierung? In: Meike Sophia Baader, Tatjana Freytag und Karolina Kempa (Hg.): Politische Bildung in

Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 43–64.

Amrhein, Bettina (2016): Inklusion ist kein Selbstläufer. Bei der Umsetzung der Inklusion befinden sich die Deutschen Auslandsschulen in Bewegung. Ihr internationales Umfeld bietet Chancen, doch der Prozess muss begleitet werden. In: Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (Hg.): Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (Hg.) 2015 - Deutsche Auslandsschularbeit: Bildungspartnerschaften Jahrbuch 2015/16, S. 61–63.

Amrhein, Bettina; Waschke, Lee (2018): Bericht zur Auswertung der Inklusionskonzepte der Deutschen Auslandsschulen. Entwicklung des IDAS8Index. Online verfügbar unter https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/Inklusionsbroschuere_DAS.pdf?__blob=publicationFile&v=6, zuletzt geprüft am 09.03.2021.

Amrhein, Hans (1902): Die Deutsche Schule im Auslande, II. pädagogisches Neuland. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 1 (3), S. 90–103.

Amrhein, Hans (1903): Auslandspädagogik - ein Unding? In: *Die deutsche Schule im Auslande* 2 (3), S. 120–126.

Amrhein, Hans (1904): Die nationale Erziehung unserer deutschen Schuljugend im Ausland. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 3, S. 387–403.

Amrhein, Hans (1905): Die deutschen Schulen im Auslande. Leipzig: G.J. Göschen'sche Verlagshandlung.

Arbeitsgruppe A (1980): Auswirkungen des Rahmenplans auf die Schulpraxis. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Probleme der deutschen Auslandsschulen, 16.-22. November 1980.

Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien.

In: Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392). Online verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/bloemeke-herzig_schultheorien.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2021.

Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo; Tulodziecki, Gerhard (2007): Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boelitz, Otto; Schmidt, Franz (Hg.) (1927): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Erster Band: Europa. Langensalza: Julius Beltz.

Boelitz, Otto; Schmidt, Franz (Hg.) (1928): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Zweiter Band: Außer-europa.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang; Littig, Beate (Hg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böringer, Fritz (1929): Die Pädagogik der deutschen Auslandsschule. In: Otto Boelitz und Hermann Südhof (Hg.): Die deutsche Auslandsschule. Beiträge zur Erkenntnis ihres Wesens und ihrer Aufgaben. Langensalza: Beltz.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürl. u. geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brüser-Sommer, Ehlert (2010): Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur- und Wirkungsanalyse. Online verfügbar unter <http://eldorado.tu-dortmund.de:8080/bitstream/2003/27372/1/Diss%2004.08.10.pdf>, zuletzt geprüft am 22.09.2023.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (26.08.2013): Gesetz über die Förderung Deutscher Auslandsschulen (Auslandsschulgesetz). ASchulG.

Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (2008): Deutsche Auslandsschularebit: 40 Jahre ZfA. 1968-2008. Online verfügbar unter https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publicationen/Jahrbuch/ZfA_Chronik_40-Jahre.pdf?__blob=publicationFile&v=5, zuletzt geprüft am 14.12.2021.

Buschmann, Renate (2008): Schulinternes Curriculum. Ziele, Inhalte, Struktur und Erarbeitungsverfahren. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch).

Cornelißen, Hans-Joachim (2016): Geschichte an deutschen Auslandsschulen unterrichten - was ist anders? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (5-6), S. 304 ff.

Deutscher Bundestag - 8. Wahlperiode Unterrichtung durch die Bundesregierung (19.09.78): Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit.

Dolch, Josef (1982): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Unveränderter reprografischer Nachdruck der 3. Aufl. Ratingen, Wuppertal & Kastellaun 1971. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Eine Arbeitsgemeinschaft (Hg.) (1961): Lesebuch für Auslandsschulen. 1. Band. 2 Bände. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn: Moritz Diesterweg.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Fischer, Hans-Joachim (1994): Deutsche Bildungseinrichtungen im Ausland. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. München: Ehrenwirth, S. 552–561.

Fißmer, Janine; Mantel, Carola; Rosen, Lisa (2024): „ich bin wirklich wieder zur Türkin ... geworden“ – berufsbiographische Perspektiven (angehender) pädagogischer Professioneller auf das Social Boundary (Un)Making im transnationalen Bildungsraum Deutscher Auslandsschulen. In: Sina-Mareen Köhler und Lisa Rosen (Hg.): Transnationale schulische Bildungsräume - Rekonstruktion von (Berufs-)Biographien schulischer Akteur*innen. Münster, New York: Waxmann (Tertium comparationis, Vol. 30, Nr. 1 (2024)), S. 57–76.

Frank, Claus-Günter (1995): Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. Dargestellt an der Einführung der neuen Sekundarstufe an der Deutschen Schule Lissabon. Zugl.: Diss., 1994. Saarbrücken: Verl. für Entwicklungspolitik Breitenbach (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, 193).

Froese, Leonhard (1969): Auswärtige Kulturpolitik - Kulturelle Außenpolitik. In: Christian W. Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 7–17.

Gaster (1908): Nationale Erziehung in der deutschen Auslandsschule, ein Problem. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 7, S. 57–75.

Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2020): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 13., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb Pädagogik).

Haag, Ludwig; Rahm, Sibylle; Apel, Hans Jürgen; Sacher, Werner (Hg.) (2013): Studienbuch Schulpädagogik. 5., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB (UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, 2949). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838540580>.

Hassel, Georg von (1901): Deutsche Erziehung im Auslande. Ein Wort für Schule und Haus. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 1 (1), S. 34–39.

Herzner, Dominik (2019): Deutsche Auslandsschulen in Spanien. Auswärtige Kulturpolitik zwischen Konflikt und Kooperation. Bielefeld: transcript-Verlag (Histoire, 153).

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hg.) (1982): Probleme des Auslandsschuldienstes. Grundsatztagung vom 6.-8.1.1982.

Hornberg, Sabine (2009): Internationale Schulen. In: Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 411–414.

Hornberg, Sabine (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster: Waxmann (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft / Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, 11).

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

Johs, Max (1964): Aufgaben und Wirkungen deutscher Auslandsschularbeit. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 11 (12), S. 329–336.

Jutzi, Siegfried (1977): Die deutschen Schulen im Ausland. Eine Untersuchung der Zuständigkeitsverteilung zwischen dem Bund und den Ländern nach dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges (Völkerrecht und Außenpolitik, 26).

Kaune, Emma Aurelia; Horvat, Emma (2024): Jeder Dienstag ist ein Frei-Day. In: *Deutsche Lehrkräfte im Ausland* 71. (2), S. 161–165.

Keßler, Catharina I.; Schippling, Anne (2024): Bildungsbiografische Verhandlungen von Zugehörigkeit: Empirische Fallrekonstruktion und forschungsprogrammatische

Reflexionen am Beispiel einer Jugendlichen einer Deutschen Auslandsschule. In: Sina-Mareen Köhler und Lisa Rosen (Hg.): Transnationale schulische Bildungsräume - Rekonstruktion von (Berufs-)Biographien schulischer Akteur*innen. Münster, New York: Waxmann (Tertium comparationis, Vol. 30, Nr. 1 (2024)), S. 43–56.

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

Kiper, Hanna (2015a): Arbeit in der Weltgesellschaft – Deutsche Schulen im Ausland. In: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.): Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden. 3. Aufl.: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 148–158.

Kiper, Hanna (2015b): Fragestellungen an die deutsche Auslandsschularbeit aus wissenschaftlicher Sicht. AGAL Fachtagung. Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Technischen Universität Dortmund, 18.09.2015, zuletzt geprüft am 19.03.2018.

Klingebiel, Thilo (2014): Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen - ökonomische Grundlagen, strategische Konsequenzen. In: Marlis Tepe und Hanna Kiper (Hg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsschularbeit"; 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main), S. 48–65.

KMK (2010a): Die dem Kerncurriculum für die Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland zugrunde liegende Konzeption. KMK. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Die_dem_KC_zugrunde_liegende_Konzeption_29.01.10.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2017.

KMK (2010b): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen im Fach Geschichte, zuletzt geprüft am 01.11.2017.

KMK (2015a): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen im Fach Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.04.2010 in der Fassung vom 10.09.2015. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_29-Kerncurriculum-Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2017.

KMK (2015b): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen im Fach Englisch. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_29-Kerncurriculum-Englisch.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2017.

KMK (2015c): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen im Fach Mathematik. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_29-Kerncurriculum-Mathematik.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2017.

KMK (2015d): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen in den Fächern Biologie, Chemie, Physik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.04.2010. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_29-Kerncurriculum-Bio-ChePhy.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2017.

KMK (2017): Ordnung für den Abschluss der Sekundarstufe I an Deutschen Schulen im Ausland. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.03.2017), zuletzt geprüft am 01.04.2018.

Koch, Herbert R. (1954): Weshalb gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer? In: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 1 (4), S. 5–9.

Köhler, Sina-Mareen (2012): *Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

König, Karlheinz (2022): Deutsche Kulturpropaganda und deutsche Auslandsschulen. Von der Kaiserzeit bis in den Nationalsozialismus. In: *Bildung und Erziehung* 75 (2), S. 206–235.

Krebs, Ricardo (1969): Die Deutsche Schule aus der Sicht eines Schulvorstands in Chile. In: Christian W. Schneider (Hg.): *Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Kuchler, Christian (2016): Deutsche Visitenkarten in der Welt. Geschichte des Auslandsschulwesens als Instrument auswärtiger Kulturpolitik. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (6/6), S. 261–271.

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung : Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden). Online verfügbar unter <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf>.

Lammers, Mathilde (1884): *Deutsche Lehrerinnen im Auslande*. Berlin: Habel (Deutsche Zeit- und Streitfragen, 205/206 = Jg. 13).

Lang-Wojtasik, Gregor (2009): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Sigrid Blömeke (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 33–41.

Lang-Wojtasik, Gregor (2014): Schule in der Weltgesellschaft. Anregungen für den Diskurs um Auslandsschulen. In: Marlis Tepe und Hanna Kiper (Hg.): *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsschularbeit"*; 11. - 13.

- Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main), S. 38–47.
- Lenz, Gustav (1908): Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 7, S. 127–138.
- Lepiorz, Gerhard (1979): Zur Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* Jg. 29 (H. 1), S. 18–29.
- Löffler, Eugen (1934): Die Bedeutung der deutschen Auslandsschule für den volksdeutschen Gedanken. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 26, S. 219–232.
- Löffler, Eugen (1935): Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung in der deutschen Auslandsschule. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 27, 256-260b.
- Löffler, Eugen (1957): Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 4 (7), S. 145–147.
- Mägdefrau, Jutta (2014): Erfolgreichere Auslandsentsendung in kulturell näher liegende Länder? – Weitere Befunde aus der Studie zu Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung deutscher Lehrkräfte. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* 61 (3), S. 197–203.
- Mägdefrau, Jutta; Genkova, Petia (2013): Gelingensbedingungen des Auslandsschulleinsatzes – Eine empirische Studie. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* 60 (4), S. 387–391.
- Mägdefrau, Jutta; Wolff, Monika (2018): Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main).
- Mayring, Philipp (2015a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mayring, Philipp (2015b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.

Originalausgabe, 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 468–475.

Mersch, Stephanie; Kühn, Svenja Mareike (2014): Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Tertium Comparationis - Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 20 (2), S. 125–151, zuletzt geprüft am 23.01.2017.

Meyer-Engling, Bettina (2022): Bildung made in Germany – zur Auslandsschularbeit in Bildungsallianzen. In: *Bildung und Erziehung* 75 (7), S. 187–205.

Mitterer, Richard (1957): Das deutsche Auslandsschulwesen. 2. Aufl. Bamberg: Buchner.

Müllendorff, E. (1888): Die deutsche Pädagogik im Auslande. Eine Studie von Dr. phil. E. Müllendorff. In: A. Streich (Hg.): Beiträge zu einer Pädagogik für die Deutschen Schulen des Auslandes. Eine Handreichung für die deutschen Schulvorstände und Lehrer an den zweisprachigen Schulen im Auslande. Unter Mitwirkung von deutschen Schulmännern des In- und Auslandes. Hannover: Meyer, S. 152–167.

Müller, Bernd (1995): Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Hainbach: Druckerei Herke.

Müller, Johann Paul (1885): Die deutschen Schulen im Auslande, ihre Geschichte und Statistik. Breslau: Hirt.

Onnen, Engelbart (1967): Auslandsschule und Gesamtschule. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 14 (5), S. 115–120.

Onnen, Engelbart (1969): Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. In: Christian W. Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 32–41.

- Paschen, Harm (1977): Pädagogische Handlungen – pädagogische Operationen. In: *Bildung und Erziehung* 30 (Jg), S. 426–440. DOI: 10.7788/bue-1977-jg47.
- Paschen, Harm (1979): Logik der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Schwann-Pädagogik).
- Paschen, Harm (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Paschen, Harm (2002): Sinnleere, sinnvolle Pädagogiken. Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinneswandel. Münster, Hamburg: Lit (Pädagogik, 2).
- Paschen, Harm (Hg.) (2010): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=750605>.
- Pollock, David C.; van Reken, Ruth E.; Pflüger, Georg (2007): Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg an der Lahn: Francke (Edition TCK).
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. 1. Aufl., Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (edition suhrkamp, 2521).
- Reimers, Hans (1969): Der Auslandsschulausschuss der Kultusministerkonferenz. In: Christian W. Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 26–31.
- Retterath, Hans-Werner (Hg.) (2021): Auslandsdeutsches Schulwesen des 20. Jahrhunderts zwischen ‚Volkstumsarbeit‘ und Auswärtiger Kulturpolitik. 1st, New ed. Münster: Waxmann (Schriftenreihe des Instituts für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa, 24). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830994718>.
- Richter, Nina (2011): Third Culture Kids. Transkulturelle Kindheits- und Jugenderfahrungen. s.l.: Tectum Verlag.

Rohrbach, Paul (1927): Deutsche Auslandsschulgedanken. In: Otto Boelitz und Franz Schmidt (Hg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Erster Band: Europa. Langensalza: Julius Beltz, S. 3–15.

Sander, Anne E.; Admiraal, Wilfried (2016): German schools abroad: Hotspots of elite multilingualism? In: *Jnl of Research in Internatl Education* 15 (3), S. 224–237. DOI: 10.1177/1475240916669030.

Scheunpflug, Annette (2014): Bildung in der Weltgesellschaft. In: Marlis Tepe und Hanna Kiper (Hg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsscholarbeit"; 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main), S. 28–37.

Schmidt, Franz (1927): Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande. In: Otto Boelitz und Franz Schmidt (Hg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Erster Band: Europa. Langensalza: Julius Beltz, S. 16–35.

Schmidt, Franz (1956): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege: Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Braunschweig: Westermann.

Schneider, Christian W. (1969): Ausblick. In: Christian W. Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 113–118.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser der Begrifflichkeiten. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Research* 15 (1).

- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. 1. Aufl. Frankfurt [a. M.]: Brandes und Apsel.
- Sewing, H. (1964): Die Auslandsschule - offenes Spannungsfeld für die erzieherischen Forderungen unserer Zeit. Bericht über den Erfahrungsaustausch von Lehrern an deutschen Auslandsschulen und an innerdeutschen Schulen während der Studientage des Düsseldorfer Landesinstituts für schulpädagogische Bildung in dem Christlichen Bildungswerk "Die Hegge" über Warburg vom 24. bis 28. Juli 1964. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* 11 (11), S. 301–320.
- Simon, A. (1956): Der Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens seit 1945. In: Franz Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und zweiten Weltkrieg. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Stehle, Hansjakob (1973): Bürokraten im Elitegetto. In: *Die Zeit*, 16.11.1973. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/1973/46/buerokraten-im-elitegetto>, zuletzt geprüft am 07.06.2021.
- Stoldt, P. H. (2013): Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen. In: *Deutsche Lehrer im Ausland*, S. 37–47.
- Streich, A. (Hg.) (1888): Beiträge zu einer Pädagogik für die Deutschen Schulen des Auslandes. Eine Handreichung für die deutschen Schulvorstände und Lehrer an den zweisprachigen Schulen im Auslande. Unter Mitwirkung von deutschen Schulmännern des In- und Auslandes. Hannover: Meyer.
- Szakács-Behling, Simona; Bock, Annekatrin; Keßler, Catharina I.; Macgilchrist, Felicitas; Spielhaus, Riem (2020): Global Citizenship in Motion: Comparing Cross-Border Practices in German Schools Abroad. In: Stephen Carney und Eleftherios Klerides (Hg.): Identities and education. Comparative perspectives in times of crisis. First

edition. London, London, England: Bloomsbury Academic; Bloomsbury Publishing, S. 95–116.

Tepe, Marlis; Kiper, Hanna (Hg.) (2014): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsschularbeit"; 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main), zuletzt geprüft am 19.03.2018.

Tepp, Max (1956): Gestaltung der deutschen Auslandsschule. In: Franz Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und zweiten Weltkrieg. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, S. 37–41.

tom Diek, Fenna; Fißmer, Janine; Rosen, Lisa (2024): Denied recognition of teacher's mobility experiences - case studies of teachers returning to Germany from schools abroad. In: Sina-Mareen Köhler und Lisa Rosen (Hg.): Transnationale schulische Bildungsräume - Rekonstruktion von (Berufs-)Biographien schulischer Akteur*innen. Münster, New York: Waxmann (Tertium comparationis, Vol. 30, Nr. 1 (2024)), S. 77–94.

Vogt, Hans Dieter; Raut, Johann (circa 1988): Bericht der Arbeitsgruppe: Schulen und Auswärtige Kulturpolitik in der Dritten Welt. In: Vergin, Wittmann, Wiemann, Furck u. a. (Hg.): Auslandsschulen - Partner in der dritten Welt. Dokumentation zur Internationalen Sonnenberg-Tagung vom 13.11. bis 19.11.1988. Braunschweig: Internat. Arbeitskreis Sonnenberg, S. 139–146.

Wagner, Richard (1969): Die Förderung der Auslandsschulen im Rahmen der deutschen Kulturarbeit im Ausland. In: Christian W. Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 18–25.

Wagner, Richard (1981): Die Entwicklung des Auslandsschulwesens nach der Verabschiedung des Rahmenplans für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. In: Probleme der deutschen Auslandsschulen. Dokumentation zur Sonnenberg-Tagung vom 16. - 22. November 1980. St. Andreasberg. Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg. Braunschweig (Dokumentation / Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, 14), S. 17–28.

Waibel, Jens (2010): Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches. Dissertation Europa-Universität Viadrina. Frankfurt (Oder).

Weber, Walter (1924): Die Erziehung unserer Auslandsjugend zum Volksbewußtsein. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 16 (3), S. 338–344.

Weiler, Anne (2021): Bildung im transnationalen Raum: Transnationale Bildungsräume am Beispiel einer Deutschen Auslandsschule in Mexiko-Stadt. Online verfügbar unter https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/acc0e02b-504d-4295-b657-6ac80d317fe7/diss_weiler.pdf, zuletzt geprüft am 05.04.2024.

Weiler, Anne; Hahm, Esther (2014): Deutsche Auslandsschularbeit auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum - Das Fallbeispiel Mexiko. In: Marlis Tepe und Hanna Kiper (Hg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsschularbeit"; 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt (Main), S. 66–75.

Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2014): Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen. Unter Mitarbeit von Detlev Ernst und Timo Meynhardt. Online verfügbar unter <https://www.auslandsschulnetz.de/wp-content/uploads/2021/11/studie-zum-public-value-der-deutschen-auslandsschulen.pdf>, zuletzt geprüft am 23.09.2024.

Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2017): Deutsche Schulen, globale Bildung. Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win. Online verfügbar unter https://www.auslandsschulnetz.de/wp-content/uploads/2021/11/pubilc-value-studie-2017_deutsche-schulen-globale-bildung_wda-bst-1.pdf, zuletzt geprüft am 23.09.2024.

Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2018): Weltweite Wertschöpfung. Quantifizierung des Wertbeitrags der Deutschen Auslandsschulen. Online verfügbar unter https://www.auslandsschulnetz.de/wp-content/uploads/2021/11/weltweite-wertschoepfung_studienbericht-wifor.pdf, zuletzt geprüft am 23.09.2024.

Werner, Harry (1982): Inlandschule - Auslandsschule: Aspekte ihres Zusammenhangs. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hg.): Probleme des Auslandsschuldienstes. Grundsatztagung vom 6.-8.1.1982, Anlg. III.

Werner, Harry (1988): Deutsche Schulen im Ausland. Werdegang und Gegenwart. Band 1. Berlin u.a.: Westkreuz-Verl.

Wiater, Werner (2012): Theorie der Schule. 5., überarb. Aufl. Donauwörth: Auer (Didaktik).

Wittig, Horst E. (1970): Ausbildungsprogramm für künftige Auslandslehrer. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 17 ff.

Wittig, Horst E. (1979): Pädagogik der Auslandsschule. In: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hg.): Probleme des Auslandsschuldienstes. 1. Aufl., S. 44–61.

Wittig, Horst E. (1988): Pädagogik und Schule in Ost und West. Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, polytechnischen Elementarbildung, sowjetischen Reformpädagogik, Bildungswelt Ostasiens und Pädagogik der Auslandsschule. Münster: Lit-Verl. (Erziehungswissenschaften, 21).

Wuttig (1907): Die Auslandsschule als Stätte deutscher Erziehung. Eine Kaisersgeburtstagsrede vom Lehrer Wuttig in Johannesburg. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 6 (1), S. 14–19.

8 Anhang

8.1 Verzeichnis der Abkürzungen

AA

Auswärtiges Amt

ADLK

Auslandsschuldienst Lehrkraft

AGAL

Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer (der GEW)

AKBP

Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik

ASchulG

Auslandsschulgesetz

BfAA

Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten

BLAschA

Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland

BPLK

Bundesprogramm Lehrkraft

BRD

Bundesrepublik Deutschland

BVA

Bundesverwaltungsamt

DAS

Deutsche Auslandsschule

DESIA

Zeitschrift: Die deutsche Schule im Auslande (1901–1938)

DELIA

Zeitschrift: Deutsche Lehrkräfte im Ausland (1954–heute)

DK

Deutsches Kaiserreich

GEW

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

GCE

Global Citizen Education

KMK

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland

NS

Zeit des Nationalsozialismus

OLK

Ortslehrkräfte

PBG

Prozessbegleitung

PdDAS

Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen

PdAS

Pädagogik der Auslandsschulen (Konzept nach Wittig 1988)

PQM

Pädagogisches Qualitätsmanagement

SchiC

Schulinternes Curriculum

WDA

Weltverband Deutscher Auslandsschulen

WR

Weimarer Republik

VDLIA

Verband Deutscher Lehrkräfte im Ausland

ZfA

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

8.2 Textauswahl Essays

Datenquelle	Autor	Titelanalyse	evtl. Ausschlussgrund
Essays in Monografien oder Sammelwerken	Müller (1885)	<i>Vorwort zu Die deutschen Schulen im Auslande</i>	
	Müllendorff (1888) in Streich (1888)	<i>Die deutsche Pädagogik im Auslande</i>	
	Amrhein (1905)	<i>Die Pädagogik der deutschen Schule im Auslande</i>	
	Henß (1928)	<i>Pädagogisch-psychologische Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande</i>	
	Böringer (1929)	<i>Pädagogik der deutschen Auslandsschulen</i>	
	Tepp (1956)	<i>Gestaltung der deutschen Auslandsschule</i>	
	Mitterer 1957	Kapitel <i>Erziehung und Unterricht</i> in <i>Das deutsche Auslandsschulwesen</i>	
	Schneider 1969	<i>Ausblick in Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik.</i>	
	Wittig (1988)	<i>Pädagogik der deutschen Auslandsschule</i>	Erziehungswissenschaftliches

			Referenzsystem, keine päd. Bestimmungen	
	Werner (1988)	<i>Inlandschule – Auslandsschule: Aspekte ihres Zusammenhangs</i>	In Teilen pädagogische Konzeption, im Kern jedoch Organisationsstrukturen betreffend (Behörden, Lehrkräftevermittlung)	
	Furck (1988) in Auslandsschulen – Partner in der Dritten Welt	<i>Deutscher Schulunterricht an jedem Ort der Welt</i>	Handelt von einem Fernlehrwerk.	
Zeitschriftenbeiträge	Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtsweisen 1895-1900	Zahlreiche Texte über einzelne Deutsche Auslandsschulen; im 5. Jahrgang (1899) eigenes (neues) Ressort: Deutsche Schulen im Auslande; jedoch keine Text der Textsorten 1-4.		
	Die deutsche Schule im Auslande, 1901–1938	Amrhein (1901)	Die Deutsche Schule im Auslande I. Pädagogisches Neuland	Textdopplung
		Von Hassel (1901)	<i>Deutsche Erziehung im Auslande. Ein Wort für Schule und Haus.</i>	
		Amrhein (1903)	<i>Auslandspädagogik, ein Unding?</i>	Textdopplung
		Amrhein (1904)	<i>Die nationale Erziehung unserer deutschen Schuljugend im Ausland</i>	Textdopplung
		Wuttig (1907)	<i>Die Auslandsschule als Stätte deutscher Erziehung</i>	
		Gaster (1908)	<i>Nationale Erziehung in der deutschen Auslandsschule, ein Problem</i>	
		Lenz (1908)	<i>Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande</i>	

		Weber (1924)	<i>Die Erziehung unserer Auslandjugend zum Volksbewusstsein</i>	
		Weber (1928)	<i>Die Deutsche Auslandsschule als pädagogische Sonderform der Heimatschule</i>	Eher auf der wissenschaftlichen Metaebene als pädagogisch.
		Schmidt (1928)	<i>Schulreform und Auslandsschule</i>	Zu wenig Bezug zu pädagogischen Fragen.
		Meyer (1932)	<i>Die deutsche Auslandsschule im Dienst deutscher Kulturwerbung</i>	Handelt von DAS in Nueva, Paraguay.
		Löffler (1934)	<i>Die Bedeutung der dt. Auslandsschule für den volksdeutschen Gedanken</i>	
		Löffler (1935)	<i>Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung in der deutschen Auslandsschule</i>	
	Deutsche Lehrer im Ausland, 1954– heute	Koch (1954)	<i>Warum gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer</i>	
		Schröter 1955	<i>Grundschulfragen an unseren Auslandsschulen</i>	Bericht über eine (interessante) Erhebung, leider keine eigenen pädagogischen Schlussfolgerungen.
		Schneider (1960)	<i>Auslandsschule und Rahmenplan</i>	Kurzer politischer Text zur Implementierung des Rahmenplans.
		Tepp (1956)	<i>Gestaltung der deutschen Auslandsschule</i>	
		Sewing (1964)	<i>Die Auslandsschule – offenes Spannungsfeld für die erzieherischen Forderungen unserer Zeit</i>	

	Johs (1964)	<i>Aufgaben und Wirkungen deutscher Auslandsschularbeit</i>	
	Garaycochea (1966)	<i>Die soziale Aufgabe der deutschen Auslandsschule</i>	Bezieht sich konkret auf eine einzelne DAS.
	Schröder (1966)	<i>Die deutschen Auslandsschulen</i>	Politische Bundestagsrede; touchiert PdDAS, benennt Skopus, führt jedoch nichts weiter pädagogisch aus; es geht um Schulbau, Lehrervermittlung, Besoldungsfragen etc.
	Onnen (1967)	<i>Auslandsschule und Gesamtschule</i>	
	Schröter (1968)	<i>Die deutschen Auslandsschulen im Bild</i>	Bilddokumentation
	Schmidt (1969)	<i>Begegnungsschule – Zielsetzung und Verwirklichung</i>	Handelt von Badtillerato-Zweig in Madrid.
	Onnen (1970)	<i>Heute und morgen in den deutschen Auslandsschulen</i>	Handelt schwerpunktmäßig von Wettbewerbsfähigkeit.
	Schneider (1971)	<i>Die deutschen Schulen im Ausland</i>	Rezension
	Hansen (1971)	<i>Wie deutsch ist eine deutsche Auslandsschule?</i>	Betrifft zu konkret die DAS in Athen.
	Alban (1972)	<i>Gibt es einen Idealtypus der deutschen Auslandsschule?</i>	Geht darum, ob Modelltypus Istanbul auf die Verhältnisse in Ägypten übertragbar ist.

		Reis (1974):	<i>Zur psychischen Situation des Kindes im Ausland</i>	Beschreibt mögliche psychische Reaktionsmuster von Kindern auf Veränderung der Lebensumwelt, leider ohne umfassende pädagogische Ableitungen.
		Arnold (1976)	<i>Deutsche Auslandsschulen für wen, wozu?</i>	Politischer Text, ohne pädagogische Inhalte
		Binder (1999)	<i>Wie ein trojanisches Pferd Über die Notwendigkeit, deutsche Unterrichtsprinzipien an deutschen Auslandsschulen zu verwirklichen</i>	Geht um allgemeine Unterrichtsprinzipien methodischen Charakters (unabhängig von DAS-Bestimmungen).
		Geisler (2007)	<i>Im Ausland für Deutschland Schule machen</i>	Handelt von DAS als Wirtschaftsfaktor.
		Geisler (2011)	<i>Rettet die Deutschen Auslandsschulen</i>	Politischer Text zu Förderung der DAS durch BRD
		Ernst und Klingebiel (2012)	<i>Die Deutschen Auslandsschulen - Erfolgsmodelle Made in Germany</i>	„Bildung Made in Germany“ rein aus wirtschaftlicher Perspektive beleuchtet

8.3 Literaturangaben analysierter Essays in der empirischen Studie

Müller, Johann Paul (1885): Vorwort. In: *Die deutschen Schulen im Auslande, ihre Geschichte und Statistik.*

Müllendorff, E. (1888): Die deutsche Pädagogik im Auslande. Eine Studie von E. Müllendorff. S. 152–167. in Streich, A. (Hg.): *Beiträge zu einer Pädagogik für die Deutschen Schulen des Auslandes. Eine Handreichung für die deutschen Schulvorstände und Lehrer an den zweisprachigen Schulen im Auslande. Unter Mitwirkung von deutschen Schulmännern des In- und Auslandes.*

Von Hassel, Georg (1901): Deutsche Erziehung im Auslande. Ein Wort für Schule und Haus. In *Die deutsche Schule im Auslande* 1 (1), S. 34–39

Amrhein, Hans (1905): IV. Die Pädagogik der deutschen Schulen im Auslande. In *Die deutschen Schulen im Auslande*

Wuttig (1907): Die Auslandschule als Stätte deutscher Erziehung. Eine Kaisersgeburtstagsrede vom Lehrer Wuttig in Johannesburg. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 6 (1), S. 14–19

Gaster (1908): Nationale Erziehung in der deutschen Auslandschule. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 7 (2), S. 57–75

Lenz, Gustav (1908): Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Ausland. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 7 (2), S. 127–138

Weber, Walter (1924): Die Erziehung unserer Auslandjugend zum Volksbewußtsein. In: *Die deutsche Schule im Auslande* 16 (3), S. 338–344

Henß, Wilhelm (1928): *Pädagogisch-psychologische Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande.* In: Schmidt-Boelitz (1928): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande* (2. Band), S. 599–611

Böringer, F. (1929): *Die Pädagogik der deutschen Auslandsschulen.* In: Boelitz/Südhoff (1929): *Die deutsche Auslandsschule*, S. 69–83

Löffler, Eugen (1934): *Die Bedeutung der deutschen Auslandsschule für den volksdeutschen Gedanken.* In: *Die deutsche Schule im Auslande* 26, S. 219–232

Löffler, Eugen (1935): *Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung in der deutschen Auslandsschule.* In: *Die deutsche Schule im Auslande* 27, S. 256–260b

Koch, Herbert (1954): *Weshalb gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer?* In: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 1 (4), S. 5–9

Tepp, Max (1956): *Gestaltung der deutschen Auslandsschule.* In: *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und zweiten Weltkrieg. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*, S. 37–41

Mitterer, Richard (1957): *Kapitel Erziehung und Unterricht.* In: *Das deutsche Auslandsschulwesen*. S. 42–45

Löffler, Eugen (1957): *Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt.* In: *Deutsche Lehrer im Ausland* 4 (7), S. 145–147

Sewing, H. (1964): *Die Auslandsschule- offenes Spannungsfeld für erzieherische Forderungen unserer Zeit. Bericht über den Erfahrungsaustausch von Lehrern an deutschen Auslandsschulen und an innerdeutschen Schulen während der Studientage des Düsseldorfer Landesinstituts für schulpädagogische Bildung in dem Christlichen Bildungswerk „Die Hegge“ über Warburg vom 24. bis 28. Juli 1964* In: *Deutsche Lehrer im Ausland* 11 (11), S. 301–320

Johs, Max (1964): *Aufgaben und Wirkungen deutscher Auslandsscholarbeit.* In: Deutsche Lehrer im Ausland 11 (12), S. 329–336

Onnen, Engelbart (1967): *Auslandsschule und Gesamtschule.* In: Deutsche Lehrer im Ausland 14 (5), S. 115–120

Schneider, Christian W. (1969): *Ausblick.* In: Schneider, Christian W. (Hg): *Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik.* Heidelberg. S. 113–118

8.4 Zusammenfassungen der Essays in chronologischer Reihenfolge

Müller, Johann Paul (1885): *Vorwort*

1882 bereits Zusammenstellung aller DAS erfolgt, Beachtung. Nun Vervollständigung. Große Bedeutung DAS rechtfertigt Aufarbeitung → Zuschussfragen. Bieten Bild deutscher Bildung im Ausland. Zahlen zeigen, dass Arbeiten der Lehrkräfte lohnt. Lücken in Informationen zu DAS. Lang gepflogener Gedankenaustausch zwischen Pädagogen. Unterschiedliche DAS: kleine/große, arme/reiche, verschiedene Schulformen.

Definition DAS: nicht deutschsprachiges Ausland (deswegen nicht Schweiz, Österreich etc.). Deutsche, trotz Geburtsort im Ausland; Deutsche, jenseits Staatsangehörigkeit. Gemeinschaft in Anschauungen, Sitten, Gewohnheiten; an gemeinsame Sprache geknüpft. Sprache, kulturelle Bestimmungen = Bindemittel gesellschaftlicher Vereinigungen. Gruppenzusammenhalt errichtet Sozialsystem, Kirchen und Schulen. Wenn nicht nur wegen Unzulänglichkeit des Gastlandschulwesens gegründet, dann um deutsche Unterrichtsverfahren mit Anforderungen der neuen Heimat zu verbinden. Absicht, Kindern die Muttersprache zu erhalten; Wertschätzung der deutschen Unterrichtsmethoden; Maßnahme, um Kinder an Religion zu binden. → Meist Schulen aus Gemeinden entstanden. Sonst Privatunternehmungen Schulvorsteher oder Gründungen Familienväter. Schulen trotz religiös motivierten Gründungen nicht immer konfessionell. Kinder anderer Religionen willkommen, auch wegen Schulgeldern. Verwaltung, Aufsicht der Schulen nach deutschem Vorbild. Überall durch Kommission, die kirchliche Vertretungen beinhaltet. Zweite Behörde, die Geschäftsführung übernimmt, manchmal auch höhere Instanz für alle anderen Sachen. Staatlich Regierung des Gastlands = Oberaufsicht. Schule Mittelpunkt deutschen Lebens im Ausland, Geschichtsträgerin der Kolonie.

Ressourcenschwierigkeiten. DAS gleichzeitig öffentliche Schule/private Schule. Muss sich selbst erhalten. Spendengelder, aber keine verlässliche Unterstützung des Heimatlandes. Auf sich selbst angewiesen. Gemessen an Durchschnitt der Etatzahlen in Deutschland (1 Kind 139 Mark, ohne Gebäude), beispielhafte DAS nur 61 Mark Schulgeld. Eigentliches Schulgeld, das anfällt, viel zu hoch. Gefahr der Eliteschule. Zudem wird um Kosten gefeilscht. Zwingt Schulen zu Ersparnissen, die Pädagogik zuwiderlaufen. Freiheit der Schulen zweischneidiges Schwert.

Keine stabile Leitung durch etablierte Behörden. Höhere Unterrichtsbehörden treffen wichtige pädagogische Entscheidungen. Im Ausland ist gewählte Schulkommission oft einzige Behörde. Mitglieder fällen Entscheidungen nach subjektivem Ermessen, im Inland geschulte Fachleute. Sowohl hohe Fluktuation als auch zu langes Verharren im Vorstand problematisch. Bedeutung des Verhältnisses von Direktor und Vorstand. Vorstand muss Direktor großes Vertrauen schenken. In jedem Fall problematische Situation. Wenn sehr engagiert, droht Einseitigkeit in Pädagogik. Wenn „Everybody's Darling“ eigene Vorstellungen dem Willen des Vorstands unterordnen. ← Eltern sind Vorgesetzte, die auch kündigen können. Selbst wenn guter Mittelweg, Schule allein auf weiter Flur; keine Besprechungen/Meinungsaustausche wie im Inland. Daher Meinungsaustausch in einer Zeitschrift angestrebt.

Jede Schule abhängig von konkreten Mitarbeitern. Schwierigkeit, Lehrkräfte des Gastlands auszuwählen. Diese nur schwer in fremden Organismus einfügen. Leichter, deutsche Lehrkräfte engagieren. Vorsicht vor Naivität der Bewerber. Unsichere Arbeitsverhältnisse im Ausland. Im Inland wenig Anerkennung für Dienstzeit im Ausland. Dabei besonderer Dienst für das Vaterland. Große Bedeutung der Person des Lehrers für Vaterlandsliebe bei den Kindern und Jugendlichen. Lehrkraft Vertreter ganz Deutschlands im Ausland. Ganzes Reich Interesse am Gedeihen DAS. Staat erkennt mit hohen Zahlungen Leistungen der DAS an. Daher können Lehrkräfte auch auf 1) gemeinsame Pensionskasse, 2) Anrechnung der Dienstzeiten, 3) Gründung gemeinsamer Zeitschrift hoffen.

Müllendorff, E. (1888): *Die deutsche Pädagogik im Auslande*

Deutsche Kolonisationspolitik → gelebte deutsche Kultur im Ausland (deutsche Sprache, Sitten). DAS haben dementsprechend zu wirken. Phänomen führt zu Interesse von Pädagogen für DAS. Verschiedenheit und Individualität müssen zu curricularen und didaktischen Veränderungen führen. Wenn Besonderheiten DAS Gemeinsamkeiten aufweisen, kann einheitliche eigene Pädagogik gefunden werden, die zweckdienlich ist. Lehrkräfte sollen Praxisratschläge erhalten, die aus dem Sondercharakter der DAS resultieren. Hinweise auch allgemein bedeutsam.

Pädagogische Schlussfolgerungen aus einzelnen Merkmalen, die spezifisch für DAS sind. Vorteil des Verfahrens je Merkmal kann individuell geprüft werden, ob einzelne DAS dieses erfüllt. Demnach gelte auch pädagogische Konsequenz. Zentralen spezifischen Merkmale DAS

unterliegen Kategorien: 1. Ziele, 2. Zivilisation, 3. Vorbildung, 4. Nationalität, 5. Konfession, 6. Sprache, 7. Natur des Landes, 8. Elternhaus, 9. Behörde. Eigene Erfahrungen aus dreijähriger Praxis in Adrianopel - besonders plakatives Beispiel für spezifische Merkmale einer DAS. 1. Ziel: Innerdeutsche Schularten verfolgen unterschiedliche Ziele (insb. Abschlüsse), DAS muss allen Zielen genügen → Lehrplan und Unterricht den höheren Lehranstalten folgen. In Deutschland verschiedene Berufsschulzweige. Im Ausland muss DAS Spezifikationen der Schüler:innen ermöglichen. Es bedarf sehr gutem Unterrichtsmaterial. „Monitorialsystem“ optional. Wechselseitiges Unterrichten der Schüler:innen. Schüler:innen als Hilfslehrkräfte, aus sprachlichen Gründen sinnvoll. Höhere Anforderungen als deutsche Regelschule. 2. Zivilisation: Anschauung Schulumwelt (Ziel einer deutsch-kulturellen, gesellschaftlichen Bildung) fällt im Ausland weg. Unzählige Gegenstände, Schaufenster, Zoos etc., = komplexe menschliche Gesellschaft, bei der soziale und materielle Lebensbedingungen durch wissenschaftlichen und technischen Fortschritt ermöglicht, von Politik, Wirtschaft geschaffen (Zivilisation). Begriffsbildung im Deutschen durch Wegfall dessen erschwert. In Regionen, die weniger reich/komplex sind, wird Fantasie weniger beflügelt. Pädagogische Herausforderung. Auch in ähnlich komplexen Gesellschaften Dinge wesentlich verschieden, in Kombination mit deutschen Lehrwerken, welche sich auf deutsche Kultur beziehen, Unterricht erschwert. Lehrkraft braucht reiche Sammlung an Anschauungsmaterial. Lehrkräfte nicht dafür ausgebildet, dass Schulumwelt an DAS derart andere Umstände. Zivilisation bietet für künstlerisch begabte Kinder Inspiration zur Nacheiferung. Als Ersatz gute Nachbildungen berühmter Gemälde in den Unterricht. Künstlernamen. Gleiches Verfahren Musikunterricht. Eigenes Vortragen klassischer Lieder. Künstler- und Musikerbiografien behandeln. Lehrkräfte müssen in Erster Hilfe fit sein, denn im Ausland keine gesundheitliche Infrastruktur wie in Deutschland. Erste Hilfe im Inland wünschenswert, im Ausland unerlässlich. Lehrkräfte gezwungen, inklusiv zu unterrichten. 3. Vorbildung: Wegen weniger komplexen Gesellschaften vor Ort, verschiedenen Sprachen und beschäftigten Eltern Kinder geringere Vorbildung. Zur Gegensteuerung soll DAS Kindergarten beinhalten. Wichtigstes Ziel: sprachliche Vorbildung; gemeinsames Spiel/soziales Lernen. 4. Nationalität: Gemeinsames Spiel wegen interkultureller Bildung bedeutsam. Beugt Nationalfeindlichkeiten vor. Wecken von Korpsgeist, Ehre der Schule an Auftreten des Einzelnen knüpfen, auch Schuluniformen. Disziplin, Kinderschiedsgerichte. Kulturelle Verschiedenheiten bedenken. Diverse Sitten → diverse Erziehungsmaßnahmen. Vorurteile und Gehässigkeiten gegen Deutschland widerlegen. Erziehungsziel: Achtung vor dem Deutschtum. 5. Konfession: Mannigfaltigkeit der Religionen → Duldung gegen Andersgläubige. Duldung predigende Lehre in den Fokus nehmen. Viele deutsche Schulen im Auslande konfessionslos (darum nicht religionslos) → Besprechung religiöser Fragen nicht von ihrer dogmatischen, sondern höheren, rein ethischen Seite. Kritische Auffassung des gebotenen Stoffes seitens der Schüler mehr Pflege als ihr gewöhnlich zu Teil wird. Heimatlose Kinder brauchen später mehr Ratio zu Verankerung. 6. Sprache: Größte Schwierigkeit, dass eine Reihe von Kindern deutsche Sprache nicht Muttersprache, ohne jedwede Kenntnis in die Schule eintreten (Notwendigkeit Kindergarten). Lehrkraft wird nicht anerkannt, wegen Sprachbarriere. Schüler

als Co-Lehrkräfte. Binnendifferenzierung im Unterricht, selbstorganisiertes Lernen, für sprachlichen Austausch sorgen. Vorsicht gegenüber Muttersprachler in Aussprache und Wahl von Wörtern. → Notwendigkeit Sprache des Gastlands zu lernen. 7. Natur des Gastlands: Lebensweltorientierung → Schwierigkeiten, deutsche Unterrichtsinhalte (Flora/Fauna/Verkehr/Währungen etc.) zu unterrichten. Notwendigkeit Anschauungsmaterial. Bücher, Schulbibliothek. Lehrkraft muss „Heimat“ im Ausland erschließen, was erschwert sein kann, da keine Literatur vorhanden. Exkursionen erschwert. Kulturelles Wissen und Lehrgegenstände verändert. Notwendig, Kontakt zu tüchtigem Arzt aufzunehmen. 8. Familien: Elternhaus wichtiger als im Inland. Größere Heterogenität: Berufsklassen, Vermögensverhältnisse, Konfessionen, Nationalitäten, Sprachen, Sitten, an DAS größer als sonst wo. Abweichungen nötig, liegen im eigenen Ermessen. Familien Charakter der Aufmüpfigkeit (Beweis: Entscheidung Migration) → Ämter im Unterricht vergeben (Aufsicht über Katheder, Schwamm, Trinkgläser, Tinte, Türen, Turngeräte, Abreißen des Kalenders). Kinder anderer Nationalitäten teils von übler Moral. Eltern können nicht bei Schularbeiten helfen. Kinder teilweise keine Schreibwaren. Eltern ist Schule nicht immer wichtig. Lehrer Einblick in die häusliche Erziehung, um geschickt entgegenzuwirken. 9. Behörde: Keine Schulpflicht im Ausland, deswegen späte Schulanfänger und heterogene Altersmischung in Unterstufe (6–14) → teilweise gemeinsame Erziehung unmöglich, da zu unterschiedlich entwickelt. → Geschick der Lehrkraft gefragt. Ohne Schulpflicht unregelmäßiger Schulbesuch. Eltern ärgern auch Lehrkraft mit Schuldistanz. Lehrkraft auch Hausmeister, Gesundheitsdirektor. Erfordert höheres Maß Selbstständigkeit, Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue. Lehrer im Ausland höhere Anforderungen Wissen, pädagogische Befähigung, Intelligenz, Berufseifer als im Inland → Größte Vorsicht für Gemeinden in der Wahl eines Lehrers fürs Ausland. Deutschland mehr Interesse am Gedeihen der DAS als gemeiniglich bekannt.

Von Hassel, Georg (1901): *Deutsche Erziehung im Auslande. Ein Wort für Schule und Haus*

„Deutsche Zucht geht über alle“ (Von der Vogelweide, zum Ruhm deutscher Erziehung). Lob nicht verklungen. Zeugen: Tausende von fremden Schülern, die DAS aufsuchen, Hunderte von Schulmännern im Ausland, vielfältigen DAS, durch die Geist Pestalozzis und Diesterwegs weht; Zeugnis auch: Andrang der außerdeutschen Jugend. → Deutsche Erziehung besonders. Wunderbare Macht. Frage: Was ist deutsche Erziehung? Keine Antwort in Büchern, Wissenschaft, sondern Wesen deutscher Zucht fühlen/empfinden. Liegt in Tiefe des deutschen Volkscharakters. Deutsches Herz durch Erziehung. Charakterbild eines deutschen Mannes vielfältig, einige Züge, im Ganzen eigentümliches Gepräge: stählerne Kraft, eiserner Wille, goldene Treue, ehrwürdige Erbtugenden Vorväter. Bewährung in jeweiliger Lebenslage. Urwüchsige Kraft, auch in der gefahrvollsten und schwierigsten Arbeit noch süße Lust des Tätigseins; unbeugsamer Wille, unwandelbare Treue. Schöne Dreifaltigkeit deutscher Gesinnung Kern

Deutschtum. Erzeugen weitere Charaktereigenschaften: Sitte in der Familie, Gewohnheit im Hause und Art und Weise im öffentlichen Leben. = Idealbild eines Deutschen = für deutsche Erziehung leuchtendes Ziel vor Augen.

Erziehungsweise DAS: Befreiung deutscher Natur und Entfaltung deutschen Wesens (in Erbgut angelegt). Nicht Wahngelassenen, Hirngespinnsten nachjagen, sondern Erreichbares anstreben. Wie Von Armin, Bismarck, Kapitän v. Gössel werden. → Erziehung: Antrieb zur Nacheiferung. Siegfried-Sehnsucht in uns allen, Antrieb zum festen Willen, heilige Pflicht der deutschen Erziehung. Kein Zufall, dass deutscher Wissenschaftler kategorischen Imperativ fand! Liegt uns im Blute. Im Ausland besonders geboten, deutsche Zucht an uns zu üben! Keine stillen Miterzieher zur Erhaltung Deutschtum; keine deutsche Welt, die tausendfache Eindrücke birgt, kein deutscher Mutterboden. Eigene Person/deutsches Haus muss alles tun. Mangelt oft an beidem! Ganze sittliche Spannkraft einer erzogenen Person gehört dazu, alles fremde Wesen fernzuhalten. Viele ohne jene deutsch-sittliche Panzerung, viele Hausväter und Hausmütter wenig imstande, in deutscher Weise erziehend einzuwirken. Bittere Not im Kampf ums Dasein zwingt viele, geregelte Zucht für das Deutschtum entwöhnen zu müssen. National/konfessionell gemischte Ehen Hindernis für deutsche Erziehung. Deutsche Alleinstehende begründetes Recht, sich deutscher Erziehung nicht anzunehmen. Waisenkinder? Im Winkel geborene? Wichtigkeit einer nationalen Erziehung lebendig vor Seele stellen. Zweite Frage: Was ist für deutsche Erziehung im Auslande nötig? Elternhaus natürliche Erziehungsstätte. Da nicht immer möglich, Erziehungspflicht zu genügen, Schulen gegründet, Erziehungsaufgabe übertragen. Kinder in Gemeinschaft, vorteilhaft für Gemeinschaft. → Deutsche Erziehung im Ausland, zunächst gute deutsche Schule nötig. Glücksfall Auslandskolonie, Errichtung einer deutschen Schule bereits erfolgt; dank Wirksamkeit Kirche. Gegenwärtig 1000 DAS. Innenleben entscheidend: in ausgesprochener Weise dem Deutschtum dienen. → Guter Lehrplan = Lehrstoffe nach Klassen, Abteilungen und Zeitabschnitten, plus wirksame Beziehung zum Deutschtum darstellen. → Gedeihliche Schularbeit in deutscher Gründlichkeit und deutscher Ordnung. Mindestens ebenso große Berechtigung, als wenn Lehrstoffe heutzutage meist aus psychologischen oder praktischen Rücksichten auswählt; jedenfalls für DAS, die noch weit mehr als Schwesteranstalten daheim Erziehungsstätten.

Lehrerschaft gebraucht, die deutsche Eigenart betont und pflegt. Deutscher Auslandslehrer muss in Wissen, Wollen, Können ganze deutsche Persönlichkeit sein. Erziehungskunst: muss deutsche Stammesfehler kennen. Gleichgültigkeit, Sicherheitswahn, gutmütige Leichtgläubigkeit gefährliche Untugenden, in nationale Stammeseigenschaften sich nur zu leicht verkehren. Einfachheit, Wahrhaftigkeit, Wagemut, Opferfreudigkeit, Ausdauer, Standhaftigkeit, Sicherheit, Selbstgefühl, Dankbarkeit, Hingebung, Heimatliebe und Frömmigkeit — duftiger Strauß deutscher Blüten, die aus Knospen kindlich deutscher Willenskraft und Treue erwachsen können. Heil dem Lehrer, dem solche Blumen aus seiner Kinder Herzen erblühen! Heil der deutschen Auslandsgemeinde, die einst aus ihnen gereifte Früchte genießt! DAS Gottesgarten an deutscher, freier Luft für zarten Saatkörner der Kindheit — kein Treibhaus! Pflege des

Deutschtums an Jünglingen und Jungfrauen? Deutsche Haus in Pflicht. Probleme, wenn Familienleben nicht mit DAS zusammengeht. Natürliches Ansehen der Eltern durch keinen Lehrer veränderbar. Einziges Vaterwort reißt stundenlanges Aufbauen der Schule nieder. Wichtig darum, das Haus gewinnen für Erfolge der Zucht! Besonders im Ausland, wo neben Schule nur dies Pflanzstätte des Deutschtums. Deutschzucht nur, wenn Hausvater und Hausmutter und alle Glieder der Familie deutsche Sitte. Zusammen großes Glück. Bestand Deutschtum im Ausland abhängig vom deutschen Haus.

Herrliche Eigenschaften deutschen Charakters, doppelt herrlich, weil Grundlagen alles Wahren, Guten und Schönen auf Erden. Welt in hehrer Dreiheit fördert Gottes ewiger Ratschluss; deutscher Charakter in reichem Maße Anlagen. Deutsche besondere Aufgabe in der Welt. Außerordentlich viel auf Erden durch deutsches Blut gewirkt, nirgends Christentum so tief aufgefasst und festgewurzelt. Nicht stolz, sondern bescheiden bekennen: Noch ist viel zu arbeiten — selbst an eigenem Volke! Darum Mitwirkung aller Volksglieder. Wer an Herausbildung deutschen Volkscharakters arbeitet, steht im Dienste Gottes. → Hand an den Pflug, der Acker bestellen! Möge Same aufgehen, Seele ist darob voll Hoffnung. „Deutsche Zucht geht über alle!“

Amrhein, Hans (1905): Die Pädagogik der deutschen Schulen im Auslande

Einheit im Ausland Deutsche im Ausland nicht Preußen, Schwaben, Bayern oder Sachsen, sondern Deutsch-Amerikaner, Deutsch-Brasilianer, Deutsch-Argentinier usw. National geeintes Rom an zersetzender Wirkung Mischkultur zugrunde gegangen. Vorchristliche Völker zu ihrem Schaden nationale Erziehung im Ausland versäumt. Erziehende, der im Ausland deutsches Wesen erhalten will, keine Beispiele aus Vergangenheit. Nationale Erziehung im Ausland daher pädagogisches Neuland. Da grundlegende pädagogische Annahmen/Methoden gleichbleiben, Erzieher nicht unbedarf. Im Einzelnen wesentliche Unterschiede des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens im In- und Ausland. Trotz Heterogenität im Auslandsschulwesen gewisse Allgemeingültigkeit pädagogischer Grundsätze und Maßnahmen an DAS = „Auslandpädagogik“. Mensch = Kind des Bodens, auf dem er lebt. Klima, Milieu, Sprache beeinflussen Charakter, Temperament. Dies ganz anders im Ausland als im Inland. Stimmen der Natur der deutschen Heimat fehlen, mit ihnen schwindet entsprechende Stimmung. → Gegenwirkung einer verschärften nationalen Erziehung. Größte Erziehungsanstalt, der Staat, ist fremde Macht. Mit dem Schutz der äußeren und inneren Güter betraute Obrigkeit zwiefach. Gegen beide, das Vaterland und das Ausland Pflicht der Dienstbereitschaft zu beider allgemeinem Wohl, gegeben. Nötigung DAS, Gesamtaufgabe in Brennpunkt des Problems Nationales im Internationalen rücken. Ziel: Erhaltung des Deutschtums, Zugehörigkeit zum deutschen Volk, Gefühl der Dankbarkeit, liebevolle Pflege des Volkstümlichen – formal in Sprache, materiell in den Charaktereigentümlichkeiten: nationale Literatur, vaterländische Geschichte.

→ Lehrplan! Erziehungsziele lange Kulturgeschichte (Sozialismus Spartaner, Rousseaus Naturalismus, Rationalismus, Utilitarismus Lockes/Philanthropen, Pietismus Spenners/Palmers, Humanismus Diesterwegs, Moralismus des modernen Frankreich, Individualismus Nietzsches) = praktische Anhaltspunkte formalen und materialen Charakters. Fehlt Ethos der nationalen Prägung. Erziehungsziel der DAS: Gedenke, dass du Deutscher bist!/Gedenke, dass du an einer deutschen Schule bist! Voraussetzung Volkstumspädagogik. Im Ausland Nationaltugenden voll aufblühen, deutsche Laster rücksichtsloser bekämpft. Größere Freiheit der DAS wird vorübergehendem Selbstzweck Kinder gerechter. Motive der Erziehung gegenüber Vaterland intensiver. Eltern sorgen sich mehr. Kinder aufgrund veränderter Umgebung selbstständiger und geschickter. Natürlicher Wissensdurst durch internationale Umgebung. Didaktik/Methodik verändert, was das Eigentümliche ausmacht. Veränderte Bedingungen → veränderte Verfahren, Mittel, Anordnung des Stoffes. Vorschriften fremder Behörden relevant. Besondere Korrektur einer individualisierenden Erziehung des Elternhauses. Spezielle Didaktik. Umwelt, Denken, Sprache = Dreieinigkeit. Veränderte Verhältnisse hinsichtlich Verschiedenartigkeit der Bezeichnung, Vorstellungen, Mannigfaltigkeit der Formen. Psychische Auffassungsverschiebungen. Einheit der Deutschen im Vergleich zu Diversitäten im Inland. Anschauung als Prinzip/Notwendigkeit.

Unterschiede Praxis des Unterrichts. Deutsch-nationale Erziehung → deutsche Heimat und Natur in nationalem Geographie- und naturkundlichem Unterricht, besonders deutsche Sprache, Literatur, Kunst, Geschichte. Geographieunterricht aus den Vorstellungen von fremden Gegenden phantasiemäßig nachschaffen. Doppelsinn des Wortes Heimat. Nationalstolz fördern. Deutsche Dichter behandeln. Naturkunde: Sentimentale Einfühlung in Natur auch im Ausland praktizieren. In die Natur hinaus gehen. Deutsche Industrielle (z. B. Krupp) würdigen. Geschichtsunterricht Nationalgefühl und Nationalbewusstsein als Quelle deutscher Geschichte. Begeisterung für Geschichte. Verdienste um die Menschheit. Deutsches Sitten- und Familienleben, Recht, Ehre, Humor, Gemüt und Gemütlichkeit. Gesellschaftskunde (Verfassung, Gesetz, Volkswirtschaft, Statistik, Politik, Auswanderung, Konsulatswesen). Deutsche Sprache Inhalte: Weisheit Sprichwörter, Sagen, Märchen, Volkslied. Größte methodische Schwierigkeiten, weil gesamte Umwelt fremder Sprache. → Deutschunterricht muss besonders gut sein. Bedeutung Phonetik. Entspricht Lautiermethode im Inland. Hauptarbeit hat Anfangsunterricht. Pädagogischer Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren. Phonetische Sprechschwierigkeit, Leseschwierigkeit, Schreibschwierigkeit. Verbindung mit interessanten geistigen, erziehlischen Inhalten. Didaktik eines Parallelismus zwischen Leseunterricht in der deutschen und der Landessprache. Entweder Lesefertigkeit zunächst nur in Landessprache, währenddessen Übungen Sprechfertigkeit Deutsch oder parallel Aussprache, Schreiben, Lesen. Von Anfang an Diktate. Aufsätze in allen Fächern. Religionsunterricht katholisch/evangelisch nur für Glaubensmitglieder. Andersgläubige auf Wunsch. Keine Missionierung. Möglichkeit von konfessionslosem Religionsunterricht. Konfessionalismus nicht förderlich für staatspolitische Existenz des Deutschtums/nationale Kultur/einigende, gemeinsame Ideale/nationales

Erziehungssystem. Obwohl beide Konfessionen der Nation verdient. Würdigung und erzieherlich veredelnde Aneignung der Errungenschaften beider Geistesmächte in interkonfessioneller DAS umso mehr, da Pflege Toleranz schon auf der Schulbank erworben wird. → Undogmatischer Religionsunterricht. Kein Moralunterricht. Moral als Prinzip. Religion trotz konfessionslos zentral und wichtig, denn Wirkung auf Gemütsleben und lange Tradition in der Gesellschaft, Trost, Glaube. Gesangunterricht. Aus Melodien und Harmonien Volkslieder klingen Unterschiede der Völker hervor. Reich der Töne offenbart Nationalcharakter. Reichlich Gelegenheiten durch Pflege von Volksliedern, deutsche Musik in der Fremde zur Geltung zu bringen. Pflege klarer Aussprache. Rechenunterricht. Vorstellen Einer vor Zehnern sprachliche Inkonsequenz. Stoff/Aufgaben den Lebensbedürfnissen im Auslande anpassen. Turnunterricht. In Deutschland militärischen Drill vor Augen. Zeichen-/Handfertigkeitunterricht selbe Grundsätzen wie Vaterland. Für Ansehen und Beliebtheit DAS wichtig. Kunstunterricht teilweise von reichem Schatz des Gastlands unterstützt.

Lösung: Gesinnungsunterricht. Erhaltung des Deutsch-Nationalen im Internationalen. Erziehung zur Humanität in deutsch-nationaler Prägung = Zweck und Aufgabe DAS. → Gesinnungsunterricht in Literatur, Religion, Geschichte. Poesie offenbart Innenleben Völker ← Sitten und Charakter der Nation. Meisterwerke Dichtung haben internationalen Einfluss. Diffusion im Reiche des Geistes/der Ideen. Neues Wesen durch Paarung nationaler Gemütsleben, ohne Selbstaufgabe. Im klaren Spiegel deutschen Seele fremde Wesen erkennen, die aber Menschen wie wir selbst. Geheimnis des Nationalen im Internationalen: wertvolles Fremdes dem Wesen nach unverfälscht wiedergeben, ausländische Art im eigenen nationalen Gehalte durchscheinen lassen → nationales Weltbürgertum, Kosmopolitismus. Erziehungsziel: „Gedenke, daß du ein Deutscher bist!“ keineswegs Chauvinismus. Humanität hat nationale Prägung. Abstreifen Nationalcharakter → Spannungsverlust, die Kunst braucht; nationale Charakterlosigkeit → langweilige Nüchternheit. Neben nationaler Bildung auch internationale Bildung. Frieden schaffen, Menschheit heben. Große Bewegungsfreiheit der DAS, pädagogische Flexibilität.

Wuttig (1907): *Die Auslandsschule als Stätte deutscher Erziehung*

Kaisers Geburtstag für Deutsche fern der Heimat Gelegenheit, Deutschtum, Zugehörigkeit zu starkem, tüchtigem Volke zu erinnern. Wir abstehender, dünner Zweig am großen Baume des deutschen Volkstums, mit Stamm in Verbindung bleiben, aus Wurzeln Nahrung ziehen, umgekehrt junge, grüne Zweige dem Stamm unentbehrlich. Um Verbindung zu erhalten, DAS gegründet/erhalten. Weitere Opfer nötig. Eltern versichert, dass Opfer gewürdigt. → Schulgelder und freiwillige Gaben gut angelegtes Kapital, Kinder für verhältnismäßig geringes Schulgeld drei oder auch vier Sprachen lernen (keine andere Schule), sondern Stätte deutscher Erziehung. Absichtlich *deutsche Erziehung*, nicht Propaganda. Wir hier (Johannesburg) Gäste der Briten → Anstandspflicht, DAS kein Herd politischer Agitation. Nicht Verdienste

anderer Nationen zu unterschätzen. Mannigfaltigkeit der Zusammensetzung Bevölkerung → Gelegenheit, Vorzüge anderer Nationen schätzen. Geschäftlicher Verkehr. Besonnenheit/klug abwartende Geduld stark ausgeprägte Charakterzüge afrikanischer Mitbürger. DAS Gelegenheit, dieselben zu würdigen. Weil frei von Dünkel, auf jedem Gebiete andern als Vorbild zu gelten; gutes Recht, auf Vorzüge deutscher Eigenart hinzuweisen/pflegen. = DAS wesentliche Aufgabe. Natürlich Zweck einer jeden Schule (englisch, holländisch, deutsch) anvertraute Kinder möglichst gut fürs Leben vorbereiten. Doch verschiedene Wege/Ziele, die erreicht werden! Jede Schule eigenen Charakter; auch DAS. Vorteile – nötig, da manche deutsche Eltern Kinder fernhalten ← Überzeugung, Kind ebenso gut in englische oder afrikanische Schule. Verneinen wir; ebenso zugeben, dass englisches Kind besser englische Schule. Nicht nur Pflichtgefühl deutsche Sprache Kinder auf DAS, sondern bewusst, das Richtige zu tun. Wahrscheinlich unbestrittene Eigenschaft deutscher Schulen: Gründlichkeit. Kontinuierlich, für alles, was später gelernt werden soll, gesunde, feste Grundlage; Kind niemals beschäftigt mit etwas, das es nicht begreifen kann, nie angehalten, Worte zu gebrauchen, deren Bedeutung es noch nicht erfasst hat. → Prinzip in allen Klassen/Unterrichtsfächern. In jedem Lehrfach zu befolgenden Methoden. Dank Gründlichkeit, Behauptung überall, unter allen Völkern, auch unter schwierigen Verhältnissen. Pole und Italiener auch, aber hauptsächlich infolge sehr bescheidener Lebenshaltung. Leichter bemerkbar als Gründlichkeit: Wahrhaftigkeit. Wahrheitsliebe nicht allein für DAS in Anspruch. Da aber neben Gründlichkeit leerer Schein, Heuchelei und Dünkel unmöglich bestehen können, da Wahrhaftigkeit notwendigerweise aus der Gründlichkeit entwickelt → Pflege der Wahrheitsliebe in deutscher Erziehung Garantie für gesunde Entwicklung des Charakters. Wahrhaftigkeit vornehmste Tugend der Starken und Tüchtigen, gerade Ausland, wo man sie oft vermisst. → Achtung Mitbürger anderer Nationalität. Erziehung zur Gründlichkeit und Wahrhaftigkeit Grundlage des deutschen Schulwesens. Eigentümlichkeiten DAS, sogar im Vorteil zu heimischen Schulen: Berücksichtigung/Pflege Eigenart einzelner Schüler, ermöglicht durch geringere Anzahl, jeder seiner Veranlagung nach behandelt. Weiterer Vorteil: Fremdsprachen wirklich gesprochen. Erste Jahre fremdsprachlicher Unterricht im Inland meistens unfruchtbares Pauken Grammatik. Gelegentlich Versuch, Fremdsprachen durch den ausschließlichen Gebrauch zu lehren, aber Resultat bleibt weit hinter dem zurück, was DAS unter Ausnutzung der gegebenen günstigen Verhältnisse erreicht. Meiste Schulen, nicht nur deutsche, Resultat der Erziehung/des Unterrichts viel Wissen, wenig Können. Unzulänglichkeit solchen Unterrichts hin. Forderung, dass ebenso wie Verstand/Gemüt, auch Hände geschult. Nur in vereinzelt Fällen Praxis dieser Forderung gerecht. Wesentlicher Schritt in diese Richtung: Eigentätigkeit der Schüler fördern. → Experimente (Na-Wi) selbst ausgeführt. Ähnlich Geometrie-Unterricht, Lehrsätze durch Praxis gefunden, mehr konstruiert als doziert. Schädlich für Gemüt des deutschen Kindes, wenn in der Schule ohne Laute der Mutter, sondern fremde Sprache, derer Sinn und Schönheit unbegreiflich. Englisch lernen selbstverständlich. Aber besser langsam und gründlich. Oberste Klassen DAS ebenso weit in Englisch wie Kinder englische Schulen. In Wirkung auf Ausbildung des Gemütes, Muttersprache nicht ersetzbar. Gefühl der Zusammengehörigkeit. Von schweren

Zeiten, wie jetzt, Ausländer naturgemäß am stärksten betroffen; bei Arbeitsmangel zuerst „Foreigner“ entlassen. Umso nötiger Zusammenschluss der Deutschen untereinander → auf das Wohlwollen seiner Landsleute rechnen können. Wichtigstes Bindeglied zwischen Gemeinde und deutscher Heimat DAS. Gründlichkeit deutscher Erziehung; Pflege der Eigenart, Anregung zur Selbsttätigkeit der Schüler, Fertigkeit im Gebrauch Landessprachen, Benutzung Muttersprache für Bildung des Gemütes, daraus entspringendes Gefühl der Zusammengehörigkeit, die unerlässliche Grundlage einer lebensfähigen deutschen Gemeinde.

Gaster (1908): *Nationale Erziehung in der deutschen Auslandsschule, ein Problem*

Motto: Patriotismus mehr Tugend als Leidenschaft, schließt keineswegs Vernunft aus (nach Goethe). Je länger im Auslandsdienst tätig, desto schwerer Probleme, welche Begriff DAS, Aufgabe und Daseinszweck betrifft. Zunächst geglaubt, Richtiges zu tun, durch angepasste Übertragung der Verhältnisse der Heimat in anderes Unterrichtswesen. Erkenntnis, dass historisch Gewordenes in der Fremde auch große Macht/begründete Rechte hat. DAS = Nationales im Internationalen (nach Amrhein).

DAS-Begriff von zwei entgegengesetzten Seiten her bestimmt: Deutsche/Nichtdeutsche. Was in Heimat leicht (nationale Erziehung), an DAS viel schwieriger; bloße Begriffsbestimmung schwierig. Anfänger, mangelnde Erfahrung, ohne Verständnis für umgebende fremde Welt/Weltanschauung, glaubt durch „stramme“ Betonung nationales Deutschtum, erkennt Schüler folgen nicht. Längere Erfahrung → Überzeugung, nationale Erziehung, von der am wenigsten gesprochen.

DAS Auftrag deutsche Gesinnung pflegen/festigen, aber „Deutsche Gesinnung“ uneindeutig. Vaterländische Geschichte in preußischer Schule etwas anders als in bayrischer, katholische als in evangelisch; DAS weder preußisch noch bayrisch (partikularistisch), sondern deutsch. → eigentliche deutsche Schulen außerhalb Deutschlands, denn in Heimat äußerliche Organisation, Lehrzielen, vor allem Gesinnung partikularistisch. → Eigentlich leichter, „deutsche Gesinnung“ für DAS als in Heimat. Aber Bevölkerung Gastland Recht auf Berücksichtigung. DAS bestrebt, Sympathie zu erwerben. Zu freundliche Berührung jedoch gefährlich (Kosmopolitismus). Feindliche Stellungnahme gegen nationale Gesinnung der Bevölkerung unklug → Reibereien/Kämpfe → Ende der DAS.

Drei Hauptzwecke DAS: reichsdeutschen Kindern deutsche Erziehung ermöglichen; Kinder deutscher Abstammung Deutschtum erhalten/wiedergewinnen; Kinder fremder Abstammung deutsche Sprache/Bildung vermitteln ← „Handel folgt der Sprache“ richtiger als Umkehrung, Handel = Kriegsführung des Friedens. Nur für ersten Zweck rein nationale (patriotische) Erziehung; für beide anderen Zwecke unmöglich, denn »Vaterland« nicht Deutschland. Nicht erster Zweck an Bedeutung überragend. Reichsdeutsche Kinder ohnehin deutsch. Einfluss deutschen Volkstums in deutscher Kolonie stärken, deutsche Erziehung, mindestens

Verbreitung Sprache. Kein »Hurratriotismus«. Feiern vaterländischer Siege, keine einseitige Schönfärberei der heimatlichen Geschichte/liebevoller Behandlung sämtlicher Fürsten eines Herrscherhauses (für das fremde Land nicht die geringste Bedeutung)/Phrasen vom »Erbfeind«, von »Niedertracht« und »Tücke« jedweder fremder Nation; dergleichen passt nicht in DAS. Geschichtsunterricht so objektiv wie nur möglich. Geschichte fremden Landes relevant; ohne objektive Behandlung Jugend Widersprüche erkennt. Objektivität schließt nicht aus, vaterländische Geschichte mit Liebe/eindringlichem Ernst zu behandeln. Schüler deutscher Abstammung fühlen, dass deutsche Geschichte eigene, auch wenn Eltern belgische/englische/argentinische Staatsangehörige; müssen Unterschied fühlen zwischen Geschichte Gastland (auch genau kennen), und der ihres Volkes (mit ganzem Herzen Anteil nehmen). → Behandlung deutsche Geschichte = weniger Einprägung Daten von Schlachten, sondern Erweckung Verständnis Berechtigung deutscher Eigenart/Wert deutscher Kultur. Geschichtslehrer schwierige Aufgabe, das vaterländische Gefühl zu stärken, ohne preußischen/bayerischen Patriotismus. Gilt auch für Erdkunde; kein Einzelwissen Nebenflüsse und dergleichen, sondern Sehnsucht nach Reizen der deutschen Heimat. Betrachtung historische Entwicklung; unermessliche Verschiedenheiten der Daseinsbedingungen DAS. Vor 1870 Europa und Übersee (von Nordamerika abgesehen), etwa 60 DAS; nach nationaler Einigung im DK, Zahl auf etwa 1200 gestiegen! ← Nationalgefühl; aber auch vor 1870 sehr stark; Familien durch Generationen hindurch deutsche Sprache erhalten, neuerdings eingewanderte Familien fremde Sprache aus Erwerbsrücksichten. Auslandsschulwesen in letzten 40 Jahren glänzend entwickelt, wegen Nationalbewusstsein/materiellen Notwendigkeiten. Nation-Wohlstand, kräftige Beteiligung an Welthandel/Weltindustrie, früher nur Volk Dichter und Denker. Nationalreichtum an Menschenmaterial gewachsen. Jedes Jahr vermehrt um eine Million. Überall in der Welt. Deutscher Handel, Industrie, Sprache, mehr als deutsches Nationalbewusstsein, Bedeutung. Kommerzielle, industrielle, materielle Tatsächlichkeiten deutsche Auslandskolonien, damit DAS vermehrt, gestärkt. ← nicht blendender Nationalstolz, sondern materielle, emsige Tätigkeit. Schule das Nationale im Materiellen betonen → deutscher Unterricht tiefe ideale und reale Werte in Seelen der Jugend pflanzen: Werke Dichter und Denker so behandeln, dass unvergängliches geistiges Eigentum entsteht. Grundsatz, nationaler Unterricht wirksam, der „Vaterlandsliebe“ nicht im Munde führt, sondern in ruhiger Arbeit vaterländische Werte einprägt.

Gründe/Ziele. 1. idealer Standpunkt: eigentümlichen Vorzüge Volk Jugend erhalten (Treue, Wahrheitsliebe, Gründlichkeit, Sittlichkeit, Freiheit, Tüchtigkeit, Tugend), 2. praktischer Standpunkt: nötiger großer Anteil an Weltwirtschaft und Weltsprache sichern. Vorsichtiges Abwägen aller Umstände, zielbewusstes praktisches Handeln. Jede Auslandskolonie individueller Charakter. Selbst nahe liegende Städte wie Antwerpen/Brüssel in deutschen Kolonien und Schulorganisation verschieden. Unterschiede DAS in West-, Ost-, Südeuropa, Übersee. Kulturfaktoren, persönliche Einflüsse → verschiedenartigen Entwicklungsgang der Einzelschule → vielfältig/verworren. Geschichtliche Entwicklung der DAS, Frage: deutschnationale,

deutschkirchliche oder deutschsprachliche Entstehung? Meiste DAS kirchlichen Ursprungs, erst allmählich (nicht alle) von der Kirche losgelöst, jetzt meistens deutschsprachlicher Charakter, nur sehr wenige Schulen aus bewusster Vertretung rein nationaler Ideen hervorgegangen. Zweifel, ob rein nationale Erziehung Gewähr des Erfolges; Aufgaben deutsche Erziehung DAS noch auf einem anderen Wege als Betonung nationaler Patriotismus. → Lehrer nüchterne Betrachtung der Dinge, damit nicht durch Übereifer Schaden. Schulen in Kolonien gehören Reich; sonst keine DAS ausschließlich von reichsdeutschen, der völkischen Abstammung nach deutschen Kindern besucht. DAS in Belgien $\frac{3}{4}$ deutsch, Bukarest $\frac{2}{8}$, Konstantinopel unter 50 %, in Teheran unter mehr als 200 Schülern ein Reichsdeutscher. DAS in Bukarest und Konstantinopel ebenso wichtig, DAS in Teheran für deutschen Einfluss in Westasien von größter Bedeutung. Reichsdeutsche Kinder weniger in Gefahr, dem Deutschtum verloren zu gehen, als diejenigen, deren Eltern aus Reichsangehörigkeit ausgeschieden. DAS fehlt Schulzwang, Möglichkeit/Machtmittel, Kinder zum Besuch der deutschen Schule zu zwingen. Fremde Staatsschule für späteres Fortkommen Vorteile, z. B. Berechtigungsfrage → schwierigste Aufgabe für Schulleiter, Kinder möglichst vollzählig für Besuch gewinnen. Deutschtum bei Kindern pflegen → unterrichtliches Prinzip ausharrender Tapferkeit, Ziel fest im Auge. Letzte Aufgabe der DAS (deutsche Sprache, Achtung vor deutscher Bildung anderssprachiger Bevölkerung) nicht durch laute Betätigung reichsdeutscher Patriotismus. Heimatliche Kritik, Geld Steuerzahler für Unterricht spaniolischer Juden verwandt, beweist Unzulänglichkeit in Beurteilung ausländischer Zustände. Verfechten deutscher Interessen, Vermittlung deutscher Zucht und Bildung Gemeinsames aller DAS, im Einzelnen Wege und die Ziele andere. DAS friedliche Wirksamkeit kriegerischer Organisationen auf Kampfplatz Welthandel, Weltindustrie, Weltsprachen. DAS vorgeschobene Schanzen und Forts, dahinter deutscher Handel, Industrie, Sprache; Aufgabe, Gegend für deutschen Einfluss, Handel, Industrie, nationalen Reichtum, Volkstum zu gewinnen/erhalten. Waffe ist bessere geistige Bildung, auch in Sprachbeherrschung. → Zielbewusst arbeiten, unbeirrt durch aufreizende nationale Schlagworte. Patriotismus mehr Tugend als Leidenschaft, schließt keineswegs Vernunft aus (Goethe). Deutsche Sprach- und Literaturstunden = Wesensbegriff DAS; Lehrer des Faches Bewahrung deutscher Charakter der Schule; Mission geht über Aufgabe Fachlehrern; Hüter geistiger Gehalt der Schule. Deutsch-Lehrer davon aufs Tiefste durchdrungen. Lehrer Latein, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen nicht viel anders als in der Heimat, aber Deutsch-Lehrer, vor allem Oberstufe, nicht bloß Wissen/Sprache, sondern gesamte Formung, Bildung des Geistes, Gemüts der ihm anvertrauten Jugend. Stolz und Sorge. Im Rahmen dieses Aufsatzes keine methodischen Unterschiede; nur besondere Punkte. Nicht dieselbe orthographische, grammatische Korrektheit wie Heimatschule. Gleichgültig, ob Interpunktionsregeln nach neuestem Schema, Fehler auch angestrichen, aber unerheblich. Desto schärfer richtiger, guter Ausdruck; weder französisierend noch dem lateinisch; Lehrer, außer technische Ausdrücken, keine Fremdwörter in Anwendung der Sprache dem Schüler vor Augen: Gedenke, dass du ein Deutscher bist! Gegen Sprachmengerei, auch Mathematik, andere Fachlehrer. Anwendung deutsche Schrift belanglos; eher Nachteil. Wichtig: Wesensbedeutung deutscher Worte

in Unterschied fremde Sprache. »Wald« anders als »la foret«, »Eiche« Gefühl anders erregt als »le chene«. Natur zu lebendiger deutscher Natur. Natur betrachten als ein deutsches Kind; mit empfindungsvollem, ahnendem Sehnen nach Heimat, durch Abstammung in der Brust. → Lehrer zum Herzen des Kindes dringen, mit fühlender Überlegung Lesestücke, Gedichte wählen, aus deutschem Gemüt entsprossen. Behandlung deutscher Sagen, Singen Volkslieder. Vom Kindesalter auf Unterschied zwischen deutscher und fremder Auffassung schärfen. Lehrer mit glücklicher Gabe, Herz und Seele der Kinder im deutschen Sinne gefangen zu nehmen. Ihre Wirksamkeit im nationalen Sinne Gold wert. Entscheidend für Bewahrung deutscher Gesinnung in den oberen Klassen, Einführung in die große Weltliteratur. Wunsch nach dem Ausbau wichtiger DAS zu Vollarbeiten. Große Literatur = Zugang Seele eines Volkes. Schatz großer Gedanken entspricht Tiefe deutschen Gemüts. Schülern unverlierbares Eigentum. Nicht wie in Heimat pro Halbjahr nur 1–2 deutsche Dramen, gute deutsche Literatur bekannt werden: der ganze Schiller; Goethe. Werke anderer großen Dichter, wie Klopstock, Lessing, Uhland, Grillparzer, die Geist und Gemüt der Jugend einnehmen. Moderne Lyrik, moderne Prosadichtung. Storm, Keller, Meyer, Raabe, Fontane, v. Wildenbruch, Mörike, Geibel, Scheffel, Lenau, Liliencron, Fulda, Falke, Lienhard, Avenarius, auch Trojan, Seidel, Busch, Hebbel → Deutsche im Auslande zur guten Lektüre angehalten, nicht französische Literatur → Literarhistorischer Unterricht. Gemeinschaftliches, ausgedehntes Lesen möglichst vieler deutscher Dichtungen. Deutsche Lehrer der Oberklassen künstlerisches Empfinden. Werke unterrichten/bilden. Französische Dichtung unserm Charakter, Stimmung nicht zuträglich. Deutsche Lyrik aus deutschem Gemüt entfließen. Behandlung philosophischer Probleme großer ethischer Fragen, Bekenntnis unerschütterlichen Glaubens an göttlichen Willen und Unsterblichkeit der Seele in deutschen Stunden, da Religionsunterricht im Ausland vielfach kein Bestandteil des Lehrplanes. Behandlung philosophische und ästhetische Schriften Schillers, kritische Schriften Lessings, auch moderne wissenschaftliche Prosaschriftsteller → Achtung vor deutschem Wissen, deutscher Gründlichkeit, deutscher Wahrheitsliebe, Liebe zu deutschem Wesen und deutschem Gemüt; Abprallen fremdländischen Wesens. Zweisprachigkeit, häufig Dreisprachigkeit erwünscht, aber Herz soll deutsch bleiben. Entwicklung willensstarken Verstandes, Pflege tiefführenden Gemüts. ← Großer Dichter und Denker. → kräftige deutsch-nationale Gesinnung. Nationales Empfinden nicht durch laute Bestätigung patriotischer Gesinnung bei Festen/Versammlungen, sondern aus Bewusstsein Zugehörigkeit zum deutschen Volkstum. Geschichtsunterricht/Deutschunterricht Deutschtum im Ausland erhalten, fördern. → Aufgabe jedes deutschen Lehrers, höchste Ziele zu verfolgen. Ganz davon durchdrungen, Unterricht Rückgrat der deutschen Erziehung. Stunden von weihvoller Stimmung getragen, Erinnerung für das ganze Leben. DAS = Anker Deutscher im Ausland an Vaterland/Volk. Lehrer DAS gewaltige Verantwortlichkeit. Verantwortlichkeit bewusst → Tätigkeit von dauerndem Erfolg sein, glücklich, weil sinnvoll.

Lenz, Gustav (1908): *Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Ausland*

Deutsche weltbürgerlich gesinnt. → Gefahr Deutschtum im Ausland zu verlieren. Natürlichste Bewahrerin des Volkstums: Familie. Kirche auch Bewahrerin, macht aber auch, gerade sprachlich, dem Englischen enorme Zugeständnisse. Deutsche Presse fehlt. → Wichtigstes Mittel zur Erhaltung des Deutschtums: DAS.

1. Bewahrung/Pflege der Muttersprache durch Unterrichtssprache. Erhaltung deutscher Art, Sitte, Geistesleben. Nationale Bedeutung des Unterrichts, besonders eigener Lehrfächer. Aufgabe DAS: Muttersprache erhalten, denn an Muttersprache hängt Volkstum. Kinder im Ausland verlieren mit Sprache Zugehörigkeit zum Volkstum. DAS pflegen Sprache, nationale Erziehung, eigentlich Ziel inneren und äußeren Friedens der Nation. Unterrichtssprache daher Deutsch. Wenn nicht deutsch gesprochen, keine DAS. Sprache enthält Eigenart des Volks. Unterrichtseigenarten machen Kinder mit deutscher Kultur vertraut. DAS trägt zu Erhaltung und Pflege des Deutschtums bei. Manche Fächer besonders relevant, um Deutschtum zu fördern. 2. Völkischer Einfluss der Schule auf die Familie. Nationale Wirksamkeit der Schule gegen Einflüsse von außen. Nationale Bedeutung des Kindergartens/der Mädchenschule. Deutscher Geist aus Schule überträgt sich auf Elternhaus. Lähmt verderbliche Einflüsse des Gastlands. Besondere Bedeutung Kindergartens und Erziehung Mädchen, weil diese perspektivische Nationalität der Familie bestimmen. 3. Deutsche Zucht. Nationales Gepräge Lehrmittel. Einjährig-freiwilliges Zeugnis. Deutsche Tugenden. Lehr- und Unterrichtsmittel deutsch. DAS atmet deutschen Geist, ist Bindeglied zwischen Deutschen im In- und Ausland. Deutsche Schulabschlüsse. 4. Stärkung des alldeutschen Gedankens. Sammelplatz nationaler Interessen aller Deutschen. Nationale Wirksamkeit der Auslandslehrer. DAS Gesamtschule, fördert Einheit aller Deutschen im Ausland. Kulturzentrum mit deutschen Festen, auch Vorträge. Lehrkräfte in regionalen Vereinen und Verbänden. Lehrkräfte müssen erzieherisch wirken. Bekannt seit 1885 (J. P. Müller). 5. Nationale Propaganda. Politische und wirtschaftliche Bedeutung. Deutsch-nationale Erziehung fremder Kinder. → DAS Außenpolitik Mittler, mit allen damit verbundenen Interessen und Vorzügen. 6. Tabellarische Übersicht der DAS. Zahlen zu Ländern/Kindern (Tab. siehe Seite 136). 7. Reichsunterstützung. Regierung würdigt gewaltige ideale und materielle Vorteile, DAS »unentbehrliche Bestandteile des großen nationalen Körpers«. In jeder Weise zu heben und zu fördern. Angaben zu Geldern. 8. Unterstützung durch Allgemeinen Deutschen Schulverein und Alldeutschen Verband. Allgemeiner Deutscher Schulverein: Bestrebungen einzig und allein auf Erhaltung des Deutschtums im Auslande gerichtet, Hauptmittel nach Österreich-Ungarn. Angaben zu Geldern. Schulverein 1902 Lehrervermittlungsstelle. Alldeutscher Verband Stärkung deutsch-völkischen Wesens und Förderung deutscher Belange im In- und Ausland. Gelder. Trotz aller Unterstützungen große finanzielle Not der Schulen, trotzdem moralische und nationale Wirkung, stolzes Gefühl Zugehörigkeit zu großem deutschem Volk. → Große, schwere Opfer. Sollte mit allen Kräften unterstützt werden, denn ganze Stellung Deutschlands hängt mit davon ab, wie viele Millionen Menschen in Zukunft deutsch sprechen werden.

Weber, Walter (1924): *Die Erziehung unserer Auslandjugend zum Volksbewußtsein*

Hauptausschuss-Sitzung des Vereins für das Deutschtum im Ausland mit geistiger Höhe. Anekdoten zu Konflikten mit Auslandsschulwesen anderer Staaten in Gastländern. Gesamte deutsche Geschichte unter dem Schicksal jenes ewigen Krieges um die Grenze. Erziehung unserer Jugend zum Volksbewußtsein – stolze, schöne, aber unendlich schwere Aufgabe an DAS. Erziehungsaufgabe: Anbindung an Deutschtum. Mythos des grauen Altertums → köstliche Bilder Beziehung Mensch – Heimerde. Kräfte erhalten durch ständige Berührung mit mütterlichen Erde. → Diese einst aus deutscher Erde entsprossenen deutschen Menschen zum klaren, stolzen Bewusstsein ihres Volkstums führen ist Richtschnur für alle erzieherische Tätigkeit Lehrkraft DAS. Lehrkräfte ganz besonders bedacht auf deutsches Wesen. Verschiedenheit in Erziehungsarbeit des Auslandlehrers, wegen verändertem Kind und veränderter Stellung Erzieher. Einheitlichkeit der Kinder fehlt. Tradition des Auslanddeutschtums. Einschläge fremden Blutes, fremde Sprache, fremdes Land. Lehrkraft auf sich selbst gestellt. Bedeutung der Persönlichkeit. Kindliche Problematik, zwischen Ich (deutsch) und Wir (gastländisch) Position zu beziehen. Schwierigkeit, nicht aufzugehen in fremder Gesellschaft. Andererseits nicht übertrieben stolz zu werden. Schwierige Aufgabe des DAS-Lehrers, weil nie alle Hilfsmittel zur Verfügung wie im Inland. Keine deutsche Umgebung. Fremde Sprachen, die verführerisch sind. Schwer, deutsche Muttersprache durchzusetzen. Nichtwollen und Nichtverstehen der Kinder. Bloß nicht nachgeben/müde werden, das Deutsche zu erhalten, keine Sinnfragen stellen. Früher starkes Deutsches Reich im Hintergrund, das Sinnfragen obsolet machte. Heute auch im Inland Kritik. Zwei Fragen, die Klarheit bedürfen: 1. Aus welchem Grunde, zu welchem Zwecke Kindern im Ausland deutsches Wesen/Sprachebewahren? 2. Wie umsetzen? Beispiele Deutsche in Siebenbürgen, im Banat, in Galizien, im Böhmerland, im Baltikum, an der Wolga, in Wolhynien, Teilen des alten Europa: Erhalten des Deutschtums im Ausland möglich. Kosmopolitentum bedarf nationalem Bewusstsein/Identität. Frage nach „Wie?“ der Erziehung. Kräfte, Tugenden, Vorzüge und Untugenden deutschen Wesens unbewusst im Dunkel unseres inneren Wesens. Kann mit kleinen Kindern noch nicht reflektiert werden, später ja. Deutschlandbezug als Prinzip. Tadellose Lehrkräfte mit hohem Deutschbewusstsein. Deutsche Familie ebenso wichtig. Lehrkraft muss Familie mit anbinden. Zusammenarbeiten mit Behörden, Kirche. Lehrkraft darf nicht nur mit Elite Familien kommunizieren. Geistlicher hat bei Erziehung zum Volksbewusstsein innerhalb deutscher Familien den Hauptteil der Arbeit. Glaube Tradition, die oft noch nach Jahrhunderten in Seelen der Nachkommen der Auswanderer ruhen. Zusammenwirken deutscher Familie, deutscher Schule, deutscher Kirche und Auslandsbehörde → Erziehung der Jugend zum Volksbewusstsein.

Henß, Wilhelm (1928): Pädagogisch-psychologische Grundfragen der Bildungsarbeit im Auslande

Wissenschaftliche Reflexion Erziehung beruht auf Praxis. Wertvolle Ansätze Reflexion der Erziehungsarbeit DAS, keine echte Pädagogik DAS. Ursprünglich pragmatische Organisation DAS. Päd. Reflexion entwickelte sich, ist bedeutungsvoll. Schulen anhand von spezifischen Zielen/inneren Gesetzen konzipiert. Lehrkräfte nehmen wahr, dass Schulen besondere Aufgaben aufweisen, die im binnendeutschen Schulwesen nicht auftauchen. Unerforschte Sonderform der Erziehung. Beruht auf Losgelöstheit von Heimat, was Wesen der DAS bestimmt. Berührt Grundfragen der Erziehung. Normalerweise Ort, Zeitpunkte Bestimmungen weniger große Rolle. Anders an DAS. Dort entscheidende Grundlage der pädagogischen Überlegungen. Nämlich allein Tatsache des Standorts im Ausland, fernab der Heimat, fremder Sprache/Kultur, verändern Kind und damit Unterricht. Drei Grundprobleme aus Losgelöstheit von Heimat: Heimatprinzip, Zwei-/Mehrsprachigkeit, Kultur-/Bildungsproblem. Grundfrage Heimatproblem: Heimatgedanke an DAS → zwei getrennte Forderungen. Aus Anschauungsgrundsatz folgt, Ausland als Umgebung wie Heimat. Heimatgedanke fordert angestammte Heimat ebenso als Heimat zu sehen. Tun innerdeutsche Schulen automatisch, durch Anschauungsgrundsatz. Beschäftigung mit Umwelt DAS → Gefahr der Entfremdung. Zwei Mittel zur Überbrückung: deutsche Sprache & deutsche Lehrkräfte. Sprache formt Außenwelt in deutscher Weise. Durch Sprache deutsches Gemüt. Bedeutung von Märchen. Lehrkraft muss Deutsch als Muttersprache sprechen. Und muss Deutscher sein, weil Teil des Volks. Grundfrage Zwei- und Mehrsprachigkeit. In doppeltem Sinn zweisprachig: 1. Zweite Muttersprache Landessprache oder 2. Muttersprache Deutsch ist zweite Sprache → organisatorische, didaktische, allgemeinpädagogische Fragen. Zudem Frage, was Zweisprachigkeit an sich bedeutet. Zweifel an Mehrwert. Studien zu Benachteiligung bei Zweisprachigkeit. Grundfrage: fremde geistige Welt, fremde Kultur – Einfluss auf Geist und Charakter? Struktur der Seele durch Abstammung, Rasse, Nationalität vorgezeichnet. Kulturgut wiederum Erzeugnis der so und so strukturierten Seele, trägt als solches Kennzeichen dieser schaffenden Seele. → Kultur gleiche Struktur wie Seele (bedingt durch Abstammung, Rasse, Nationalität). → Volksseele = Gemeinsames in Struktur der Seelen in einem Volk. Keine Existenz einer internationalen Kultur; entweder nationale Kultur oder gar keine Kultur. → Schwere Problematik DAS, denn nationale Bildung geht aus dem nationalen Leben direkt hervor, muss im Leben der Gegenwart innerlich verbunden sein. Fehlt deutschem Kind im Ausland: Volksgemeinschaft. Volksgemeinschaft formt Wesen des Menschen. Für Kind im Ausland Deutschtum nicht Lebenswirklichkeit, allenfalls innere Wirklichkeit. → Kampf des innerlich Vorgegebenen mit dem Außen. Erschütterung bis in Wurzeln des Seins bedeutet frühzeitige Problematik. Sicheres Gefühl nationalen Werts fehlt. Innere Zerrissenheit durch Kampf um Klarheit. Haltlose Unausgeglichenheit. Mangel an Disziplin und geistiger Zucht, Willensschwäche. Besondere Persönlichkeit, wer trotz äußerer Unruhe innere Zugehörigkeit. Deutschtum im Ausland Forderung gegenüber Dasein/Problem gegenüber notwendiger Gegebenheit/zu erkämpfendes Ziel gegenüber friedlicher Sicherheit.

→ Weg dahin (Erziehung) voller Gefahren, Tragik für Lehrkraft. Äußere Natur stärker und mächtiger als er. Was er ans Kind bringt ist nicht das Spontane und aus innerer Notwendigkeit entspringende Leben, sondern etwas Gekünsteltes. → Frage von Sinnhaftigkeit deutscher Erziehung im Ausland auf. Lehrkraft braucht Glaube/Liebe eigener Tätigkeit. Lehrkraft durch Unmittelbarkeit seines deutschen Wesens auf Kinder wirken. Bedeutung der deutschen Sprache. Sprache = tiefstes Wesen eines Volkes → Bewusstsein einer geistigen Volksgemeinschaft. Lösung also: durch Sprache Umwelt aneignen. Gefestigter Standpunkt, von dem aus die Umwelt Kind nicht aufsaugen kann. Fremdes, das Wert darstellt, in Becken der deutschen Sprache & Kultur leiten. Erziehung im Auslande bedarf pädagogischer und psychologischer Blick-einstellung. Eine Aufgabe, die wahrer Pädagog:innen bedarf. Keine angelernten Unterrichts-verfahren und -techniken, sondern auf individuelle Schulverhältnisse einstellen. Weiter Weg Pädagogik DAS bis in Tiefe durchdrungen und wahrhaft hilfreich für DAS.

Böringer, F. (1929): *Die Pädagogik der deutschen Auslandsschulen*

Durch Zufall verstreute deutsche Siedlungen auf der Welt → ebenso zufällige Gestaltung pädagogischer Tätigkeiten DAS. Pädagogisches Neuland. Lehrkräfte können sich nicht vorbereiten. Wer zurück geht, reflektiert auch nicht über DAS-Päd. Umwelt im Inland kongruent mit Volkstum. An DAS davon abhebende Gastland-Umwelt. Wenn Eltern deutsche Kultur leben, Umstand gemildert. Urerlebnis Deutsch fehlt. Kann nur mittelbar durch Anschauung vermittelt werden. Fremde Sprache dominiert. Sprachgefühl nicht so gut entwickelt. Kinder sprechen auf dem Hof Fremdsprache. Ältere Kinder mehr Deutsch, weil Schönheit der Sprache erkannt. Lehrkräfte müssen auf Sprachenvielfalt eingehen. Unterrichtsstörungen aufgrund von langwierigen Übersetzungen. Lehrkraft muss Landessprache beherrschen. Je nach kultureller Differenz verschiedene pädagogische Anforderungen. Allein verschiedener Bedarf an DAS, denn in ähnlich entwickelten Regionen nicht unbedingt nötig. Wenn Gastland Weltsprache, dann eventuell sogar besser. Amerika deutsche Siedlungen eingeschmolzen. DAS stabil vor allem in Kolonien. Wechselseitige Beziehung Kolonie/Schule. Über Schüler werden Elternhäuser an Deutschtum gebunden. So etwas gibt es im Inland nicht. Schulen privat, flexibel. Geist der Unabhängigkeit bei Auswanderfamilien. Ländliche Schulen oft konfessionell gerichtet. Städtische interkonfessionell. Anders als im Inland, kein Problem. Private Leitung kann zu Konflikten führen, weil Eltern keine Pädagogen. Lehrkräfte durch "Kampf" gestärkt. Private Führung → viel Beteiligung/Spenden. Schule wirkt auf Enklave. Eltern zur stillen Mitarbeit genötigt = erweitertes pädagogisches Wirkungsfeld. Nur eine Schulform im Ausland, daher umso mehr Fleiß. Enge Zusammenarbeit Lehrkräfte/Eltern. Schule Kulturzentrum im Ausland. Besondere Bedeutung Schulfeste, Quelle der Vaterlandliebe. Werbeveranstaltungen. Vorträge wertvolles Mittel, um Deutschtum zu dienen. Schulen aus Bedarf an deutscher Bildung im Ausland entstanden. Deswegen auch keine politischen Instrumente, sondern Notwendigkeit. Grund: Bildungswesen fremder Länder minderwertig. Erste Aufgabe: Erhaltung des

Volkstums. Lehrkräfte konfrontiert mit neuartigen Aufgaben. Aufgabe = Verteidigungsstellung. Gegenüber Kindern des Gastlands zweite Aufgabe: Ausbreitung des deutschen Volkstums. Ohne Rangordnung gegenüber erster Aufgabe. Wenn 75 % Gastland-Kinder, Herabsetzung auf Sprachinstitut. Gegenstück zu Gastland Kindern sind deutsche Kinder, die im Gastland geboren sind. → Dritte Aufgabe: Kenntnisse, Achtung, Liebe der deutschen Kinder gegenüber Gastland. Lehrkraft neue Aufgaben. Keine Ausbildung dafür. Hohe Erwartungen Eltern/Umfelds. Musterlehrkraft. Schule mit gläsernen Wänden. Höchst verantwortungsvolle Aufgabe.

Fünf Forderungen aus genannten Aufgaben: 1. Erhaltung des Deutschtums. Unterschiedliche Bedingungen an den Standorten, je nach Historie der Migration. Überall jedoch Zweisprachigkeit. Zwei Schwingungskreise. Problem eines Doppelspieles, doppeltes Vaterland. Gute Bildung muss im Deutschen liegen, dann Doppelspiel möglich. Karl Schurz Vorbild für alle Auslandsdeutschen. Erziehungsziel: deutscher Geistesbürger und wirklicher Staatsbürger des neuen Landes. → beide Staatsverfassungen in den Lehrplan. Aufgangspunkt Reichsverfassung. Gaststaatverfassung im Vergleich zu behandeln. Doppelgesicht auch der Fächer: Geschichte, Erdkunde und Naturkunde. Allernächste Umgebung ist Ausgangspunkt. Deutsche Landschaft und deutsches Volkstum nur aus der Ferne. Drei Methodiken: von Weltwirtschaft ausgehend, wissenschaftliche Orientierung, lebendige Schilderungen. Anschauungsmaterial wichtig. Vergleiche. Geschichte: lebendige Herausarbeitung historischer Persönlichkeiten. Gegenüberstellung ähnlicher & konträrer Vorgängen Deutschland/Gastland. Naturkunde: Flora und Fauna Kleid der Landschaft, Freude vorrangig. Darstellungen deutscher Natur als Ergänzung. Biologisches nur an bekannten Naturobjekten unterrichten. Kunst: Betrachten deutscher Kunstwerke, Inbegriff des Deutschtums, welches zentral. Mathematik: eigentlich abstrakt und daher ortsunabhängig. Jedoch muss Umgebung des Gastlands einfließen. Lehrkraft eigene Sammlung anlegen. 2. Ausbreitung des Deutschtums im Auslande. Schule stabilisiert Vertrauen in Deutschland beim Gastland. Reputation für Deutschstämmige. 3. Erziehung der deutschen Kinder in Liebe zum Gastland. Deutsche Kinder im Ausland beheimatet. Herz & Kopf mitunter im Streit. Deutsche Erziehung kann Pendelschlag regulieren. Deutsche Lehrer verstehen Zusammenhang erst später. Lehrkraft muss Land kennen- & lieben lernen, andere Maßstäbe setzen. 4. DAS Musterbild. Fortschritt der deutschen Pädagogik gegenüber Stofflastigkeit romanischer Lehrpläne. Selbsttätigkeit, Arbeitswille im Vordergrund. DAS selbstständige Institution, sodass vollkommene Willensschule. Schulzucht hat guten Ruf. Disziplin durch sehr guten Unterricht. Gute Ausstattung. 5. Selbstlose Hingabe des Auslandslehrers an Beruf. Flexibilität DAS → besondere Selbstständigkeit der Lehrkraft, Gewissen, Durchdringen Prinzip deutscher Bildung im Ausland, Einfühlungsvermögen, Diplomatie, Talent. → Glücksgefühl aufgrund wissenschaftlicher Bereicherung.

Löffler, Eugen (1934): *Die Bedeutung der deutschen Auslandsschule für den volksdeutschen Gedanken*

Begriffsklärung. DAS schillernder Begriff. Aus Wortlaut folgt: Schule außerhalb der Landesgrenzen, Unterricht in deutscher Sprache, deutsche Lehrer. DAS ferner nur, wo Deutsche als staatspolitische Minderheiten leben. Zwei Gruppen DAS: 1. Bodenständige Schulen: deutsche Unterrichtssprache, in fremdvölkischem Schulwesen ein- oder angegliedert, gastländische Curricula. Zu finden in zusammenhängenden Siedlungen Deutscher in Übersee/auf deutschem Volks- und Sprachboden, außerhalb der Grenzen D + Ö (Grenzlanddeutsche). Auf volksdeutschem Boden schicksalhaft mit Gastschulwesen verschmolzen. 2. Gastschulen: Schulen mit deutscher Sprache/Curriculum, klare Abgrenzung zu gastländischem Schulwesen. Verteilt über alle wichtigen Handels- und Wirtschaftsstandorte der Welt. Immer Privatschulen; vor allem deutsche entsendete Lehrkräfte. Gäste in fremdem Land. Schwimmende Grenzen zwischen beiden Schulformen, auch beide in einem Staat vertreten. Beide enthalten: Kindergärten/Volksschulen/Mittelschulen/Handelsschulen/Gymnasien etc. Keine gleicht der anderen ganz. Schüler:innen deutscher Muttersprache sowie fremdsprachig. Alle in Deutsch unterrichtet von deutschen Lehrkräften. Begriff „Volksdeutscher Gedanke“: wesentliche Elemente des Volkstums Staat, Sprache, Rasse. Formende Bedeutung des Staates für die Volkheit. Staat Schöpfer des Volkstums/Geschöpf des Volkstums. Besondere Bedeutung der Sprache für Volkstum. Aber Sprache nicht Inbegriff Volkstum. Wichtiger Rasse, aber auch nicht Inbegriff. Volk geschichtlich geformtes Gebilde, das aus vielen Einflüssen entstanden. Volksgedanke = Rassenkräfte zu sinnvoller Leistungseinheit verbinden. Volkstum Natur- und Sinngebilde, Synthese Natur/Geist. Geistige Gemeinschaft, bestimmte Weise des Fühlens, Denkens, Empfangens, Gestaltens, Gemüts, Willens. Kurzum: gemeinsame Kultur, in Sittlichkeit, Religion, Weltanschauung, Wissenschaft, Technik, Kunst ausgeprägt. Erlebnis durch staatliche Grenzen nicht aufgehoben. Erhaltung Erbgut nur möglich, wenn Geist des Volkstums triebhaft oder bewusst darauf hinzielt. Erbgut, Umwelt verknüpfen zu einer überindividuellen Lebenseinheit, genannt Volkstum. Wer völkisch bleiben will, muss biologisch angehören und in der Geistesart des Volkes bleiben. Prinzip gilt für jedes Volkstum, hier geht es allerdings um das deutsche. Merkmale dessen: Glaube an das Ursprüngliche des Menschen, Glaube an ewiges Fortschreiten, unerschütterlicher Lebenswille und Fortbildung Gewissheit, immer strebend sich bemühen zu wollen. Deutsch = nie ruhender metaphysischer Geist. Nach dem tiefsten Zusammenhängen der Welt suchen → Volksdeutscher Gedanke = Bewusstsein geistig seelische Verbundenheit aller Deutschen in der Welt.

Erkenntnis führt zu Bedeutung DAS. Auswanderung deutscher Volksgenossen → Bau eines Bet- und Schulhauses. Solange in den Grenzen des römischen Reichs, Situation unproblematisch. Als dieses jedoch zurück ging, klammerten sich Ausgewanderte an ihre Schule und Kirche. Ebenso nach Übersee Ausgewanderte. Bau und das Betrieb von Bet- und Schulhäusern spricht für Bedürfnis deutscher Geist & deutsches Gemüts erhalten. Versammlungsorte, Horte der Muttersprache für Kinder. Kulturzentren, deutsche Lieder, deutsche Gebete,

kurzum deutsche Seele & Herz erhalten. DAS Mittelpunkt der Gemeinschaft in der Kolonie. Deutsche schließen sich zu Schulverein zusammen. Spiel, Sport, Turnen, Wandern, Gesang, Feiern bilden das deutsche Gemüt ab. Lehrgut, Erzieher bilden Band der großen deutschen Volksgemeinschaft; und Sprache ist Brücke. Allen DAS gemeinsames Ziel: deutsche Sprache als Trägerin des Volkstums erhalten, pflegen. Darüber hinaus deutsche Geschichte & gemeinsames Schicksal des deutschen Volkes als Gemeinschaftsgefühl lebendig halten, deutsche Eigenart, Sitte, Recht, Brauchtum, Geistigkeit, Kunst bewahren. → Erste Hauptaufgabe DAS politische Aufgabe. Im Einklang mit Programm NSDAP. Deutschen in der Zerstreuung der Welt manchmal beste, tüchtigste Menschen, wenn es darum geht, Kulturträger zu sein. Gehören zu der deutschen Volksfamilie, dürfen nicht verloren gehen. Haben Recht auf Heimatgefühl im Ausland. Vorkämpfer des Deutschtums auf Erden. Müssen einbezogen werden in die Welt- und Kulturgemeinschaft aller Deutschen. Kolonisten bleiben dem Volkstum erhalten, wenn innere Voraussetzungen gegeben. Erste Bedingung Vorhandensein DAS. Sichtbarer Ausdruck des Willens, geistige, kulturelle Beziehungen aufrecht zu erhalten. DAS in Abwehrkampf gegen nationalstaatliche Versuche, das deutsche Volkstum zu zerstören. In Inneren (nicht politische Arbeit) DAS volksdeutschen Gedanken fördern. Prägt sich im gesamten Unterricht der Auslandsschule aus, nicht nur Stoff, sondern vor allem Art, wie Gegenstände gelehrt. Lehrkräfte & Erzieher Werte, Normen pflegen. Werte & Kulturgüter von Volk zu Volk verschieden; jedes Schulwesen eigene Werte, Arten und Weisen, wie vermittelt. Deutsche Methode auf Verstehen und innere Erfassung des Gegenstandes ausgerichtet; das Wesentliche und den jungen Menschen zur eigenen Arbeit und Selbstständigkeit erziehen. Ganze Persönlichkeit erfassen. Erziehungsarbeit zieht sich in die Eigenart des Volkstums hinein, dessen seelische Kräfte anlagenmäßig in den deutschen Schülern schlummern. Einzelne Fächer bestimmte Aufgaben. DAS auch für Eltern bedeutsam. Sie erinnert sie daran, dass sie Deutsche sind. Fordert von ihnen Opfer für das Deutschtum. Eltern erneut Träger deutscher Besinnung & Mitglieder des Volkstums. Wichtige Rolle deutsche Lehrer. Lehrkräfte anderer Länder können den volksdeutschen Gedanken nicht aufrechterhalten. Deshalb deutsche Lehrkräfte an DAS. Immer wieder frisch ausgebildete deutsche Lehrkräfte an DAS, nicht äußere Formalitäten, sondern geistig seelische Gemeinschaft. DAS nicht nur Empfängerin, sondern auch Spenderin volksdeutscher Gedanken gegenüber Reich. Gemeinschaft zwischen Lehrkräften, Eltern, Schülern viel enger als in Schulen des Reiches, deshalb ist erzieherische Wirkung unmittelbarer. An DAS besondere Einheit der Lehrkräfte, egal in welchen Regionen ausgebildet, welche Seminare besucht bzw. welches Religionsbekenntnis. Spezifische Schwierigkeiten des Unterrichts bedürfen der Beschränkung auf das Wesentliche. Fremde Umgebung bedeutet Vergleich mit Schulen des fremden Landes, weckt Sehnsucht nach dem Reich, hebt volksdeutsche Elemente der Bildung stärker ins Bewusstsein. Innere Wechselwirkung Inlandsschulwesen/Auslandsschulwesen. Beide Denken und Tun an dem Volk, nicht an dem Staat ausrichten. Schulpolitische Entscheidungen auf die Frage hin beurteilt, ob/welche Auswirkungen sie auf das Auslandsschulwesen haben. Zweite Aufgabe der DAS: Kinder anderer Nationen unterrichten; soll Brücke & Bündnisklammer zu fremdem Volkstum werden. Indem sie fremdstämmige Kinder

über das Sprachliche hinaus an kulturelle Güter des deutschen Volks heranhöhrt und dadurch, dass sie nicht deutschen Kindern Erziehung zu aufrechten und tüchtigen Menschen bietet. Schwierige Doppelaufgabe ist dadurch zu lösen, dass fremdes Leben & Wesen respektiert werden. Außenpolitik nicht fremde Menschen unterwerfen. Gedanke verpflichtet zu großer Hingabe an Leben, Ehre, Freiheit des eigenen Volkes sowie des fremden Volkes. Da der deutsche Staat auf Volkstum begründet ist, fängt dort eine Beschränkung an, wo fremdes Volkstum beginnt. Aus fremdstämmigen Kindern können keine Deutschen gemacht werden. DAS vermittelt Kindern fremder Völker Kenntnis deutscher Sprache, Literatur, Volk, Wissenschaft; weckt Verständnis für deutsches Wesen in seinem Unterschied zu anderen Völkern. Bewusstsein, dass jede Kultur völkisch geprägt ist. Erzieht zur gegenseitigen Achtung fremder Kulturen. Schulen, an denen fast ausschließlich deutsche Kinder unterrichtet werden, Kinder Vermittler und Bindeglieder zwischen Deutschen und fremdem Volkstum. Zuletzt dritte Aufgabe DAS. Zusammenführen fremder kultureller Welten. Da deutsche Kultur organisches Ganzes, das einem anderen organischen Ganzen gegenübersteht, Spannungsfeld zwischen beiden Kulturen. In der kulturellen Auseinandersetzung Verflechtungen, friedlicher Wettbewerb. Es liegt im Wesen des Bildungsvorgangs, dass Begegnung und Auseinandersetzung das Verstehbare und Verstandene des fremden Volkstums in schöpferischer Umwandlung in eigene Person und Volkstum integriert. Zusammenführung deutscher und fremder Kulturwerte in besonderem Maße durch Lehrkraft. = Leib-Seele-Geist Einheit, welche deutsches Volkstum verkörpert. Ebenso klare, sachliche Darstellung deutscher Wissenschaft/Kunst von Bedeutung. Lehrkraft muss, ähnlich wie die Äste eines Baumes, an der Größe der Wurzeln hängen, gelehrt sein. Lehrkraft braucht persönliche Ausstrahlung deutschen Geistes. Stille Wirkung der deutschen Erziehung mit volksbezogenen Verpflichtungen durch das vor Augen führen deutscher Unterrichtsmittel. Als Produkt zweisprachige Absolventen. Lehrkraft feines Gefühl für diese Zusammenhänge. Erfüllung der dritten Aufgabe ist wichtigste. Dient der Vertiefung/Ausweitung des volksdeutschen Gedankens sowie Gaben der einen Kulturseele in der anderen zu fördern. Volksdeutsche Aufgabe DAS unmittelbaren Nutzen für Volksgruppe sowie weltumspannenden Nutzen für alle Deutschen in der Welt, ihr Volkstum zu erhalten/in friedlichem Wettkampf mit anderen Völkern zu stehen. Überall, wo ein deutscher Mensch im Bewusstsein geistig seelischer Verbundenheit mit Volk lebt/atmet, erhält dieser das deutsche Volk mit. DAS ist Trägerin und Verbreiterin dieses geistigen Prinzips.

Löffler, Eugen (1935): *Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung in der deutschen Auslandsschule*

Auslandlehrer Problem, Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung in. Lösung einige grundsätzliche Ausführungen & praktische Beiträge. In Auslandspresse behauptet, deutsche Auslandlehrerschaft, die Unterricht im nationalsozialistischen Geiste gibt, Angriff gegen fremdes Volkstum, weil DAS auch von Staatsangehörigen des Gastlandes besucht. Ängstliche Gemüter

durch solche Vorwürfe eingeschüchtert, glauben, Deutschtum zu dienen, indem Unterricht auf Sachkenntnisse beschränkt und vermeiden jede Anspielung auf nationalsozialistische Weltanschauung. Haltung hat Wesen dieser Weltanschauung/Zweck und Ziel der auswärtigen Kulturpolitik des Dritten Reiches nicht verstanden. Volkstumsgedanke (tragende Idee der nationalsozialistischen Weltanschauung) → neue Auffassung von geistiger Kultur. Sämtliche Lebensgebiete beeinflusst, neugeformt. Überzeugung, jedes Volk blutsverwandte Gemeinschaft besonderen Volkscharakter/eigentümliche Bildungsidee. Einsicht, in jedem Volk auf allen Lebensgebieten organische Bindung des Geistes. Diese in allgemeines Bewusstsein, wenn Nation von einer ihrem Wesen einsprechenden Idee ergriffen. Wer Idee aufnimmt, persönliches Leben gestalten, für Beruf, Wissenschaft, Kunst, Recht, Wirtschaft neue Ansatzpunkte, schließlich einheitliche, harmonische Weltanschauung. Deutsches Volk von Idee des nationalen Sozialismus deutscher Prägung ergriffen. Immer mehr Deutsche erobert, richten Leben und Tun nach ihr aus; infolgedessen deutsch und nationalsozialistisch gleichbedeutend.

Deutscher Auslandslehrer immer mehr nationalsozialistischer Auslandslehrer. Auftreten innerhalb und außerhalb der Schule, dem fremden Volke gegenüber, Musterbeispiel deutscher Lebensgestaltung, Tüchtigkeit, Disziplin. Erziehungsarbeit durchdrungen/beherrscht von völkischer Idee deutscher Prägung, d. h. nationalsozialistisch. Eigentümlich, dass Deutsche außerhalb der Reichsgrenzen erschwert, Wesen zu leben/arbeiten. Selbstverständlich Engländer in Auslandsschulen Gentleman-Ideal und -Erziehung verwirklicht und Tausende von Schulbesuchern fremden Volkstums mit stolzen Idealen des Engländeriums vertraut macht. Franzose in zahlreichen Auslandsschulen nach Geist der Alliance française, französische Sprache, Esprit und Zivilisation verbreitet. Italiener im Ausland mit faschistischem Geist (lebt, handelt, unterrichtet). Deutsche übelgenommen, wenn außerhalb der Reichsgrenzen deutsch, d. h. nationalsozialistisch (leben, handeln und erziehen). Haltung ungerecht. Grundsatz von Gleichberechtigung/-bewertung aller großen Völker (von Führer betont) → Grundlage der zwischenstaatlichen Beziehungen. Befolgung nationalsozialistischer Erziehungsgrundsätze DAS entspricht Zwecken/Zielen der auswärtigen Kulturpolitik des Dritten Reiches. Hinsichtlich Kinder Selbstverständlichkeit. Niemals Deutschland verzichtet auf Kinder, die außerhalb der Reichsgrenzen wohnen. Wille zur Selbstbehauptung in Sprache und Sitte, bei vielen Auslandsdeutschen schon immer lebendig, im Dritten Reich gestärkt durch politischen Antrieb von Heimat, Gefühl der Volksverbundenheit. Auslandslehrer berufen, Einheit tragen zu helfen. → Erziehungsarbeit an deutschen Kindern nationalsozialistisch. Man sagt, nicht Aufgabe des Auslandslehrers, Gedankengut der Bewegung/des neuen Reiches anderen als deutschen Volksgenossen zu vermitteln. Und nationalsozialistische Erziehung an DAS unmöglich, da meist volksfremde Schüler. → Nationalpolitischer Unterricht und nationalsozialistische Erziehung verwechselt. Erstere nur für deutsche Kinder (Sonderunterricht, Sache der HJ oder Ersatzorganisation), aber gesamter Unterricht (Wertung der Unterrichtsgebiete, Stoffauswahl, Art der Darbietung, weltanschauliche Grundhaltung) muss von Idee des Nationalsozialismus durchdrungen sein; erzieherische Tätigkeit muss an den Grundsätzen Nationalsozialismus

ausgerichtet werden. Ganze Schularbeit immanent nationalsozialistisch. Ehrlicher Angehöriger eines fremden Staates billigt, wenn deutscher Lehrer Volk und Reich liebt, erzieherische Gedanken und Werte vertritt. Wenn Ausländer Kind in DAS schickt, dort nach deutschen, d. h. nationalsozialistischen Grundsätzen erzogen. Völkischer Gedanke Ordnungsgrundsatz, auf alle Völker, namentlich in Europa anwendbar. In vielen Staaten der Welt völkisch gerichtete Bewegungen. Teil der Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik und damit auch der DAS, völkischen Gedanken vorwärtszutreiben. Verwirklichung dessen jedoch verschieden. → DAS im Allgemeinen kein nationalpolitischer Unterricht nationalsozialistischer Prägung, aber Zurückführung der Kraft des nationalen Staates auf Quelle des Volkstums. Jedes Volk von seinem geistigen Überfluss an Nachbarn abgeben, aufnehmen, was ihnen mangelt. Volk wählt aus, was ihm angemessen ist. → Inhaltliche Ausprägung der völkischen Idee, an der Unterricht ausgerichtet – bei jedem Volke anders gestaltet. → Deutsche Revolution allgemeine Geltung für Kultur der Menschheit → Aufgabe Auslandlehrer, Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung befolgen. Wandlung Inhalt/Geist Schularbeit unter manchen Wehen; erfordert seelische/geistige Wandlung der Lehrer. → Lehrer draußen Teilnahme an Schulungslagern des NLB. DAS Voraussetzungen für dynamische Gestaltung des Lehrplans und gemeinschaftsbewusste Haltung. DAS durch ihr Wesen und ihre Aufgaben gezwungen, Lehrplan elastisch zu halten, beweglicher als Inlandschule, weil weniger durch amtliche Vorschriften gebunden. Steht unmittelbarer in Schul- und Volksgemeinschaft, Lehrerkörper Zusammensetzung aus Angehörigen der verschiedensten deutschen Stämme, kleines Abbild der großen Volksgemeinschaft. Weitere schwierige Aufgabe, Schüler fremden Volkstums in die Schul- und Arbeitsgemeinschaft mit einzubeziehen, Gemeinschaftsbewusstsein entwickeln. Größtes Übel Inland- und Auslandschulen, Verlegung des gesamten Schulwissens in spezialisierte Teilgebiete ohne gemeinschaftliche Voraussetzungen/Verbindung untereinander. Mit allen Kräften entgegenwirken. DAS Gefahren Vorschriften der fremden Regierungen, Lehrweise fremder Lehrkräfte, Notwendigkeit Pflege mehrerer Fremdsprachen; Stoffprinzip besonders bedroht. → Kampf gegen Stoffhuberei, Beziehungslosigkeit Fächer, Verfrühungen aller Art, Übersteigerung des Intellektualismus. Organisches universalistisch gerichtetes Gemeinschaftsdenken, Mut zur Auswahl und Beschränkung des Stoffes zugunsten Klärung der Grundbegriffe/Grundtatsachen; Unterrichtsgebiete in eine Hand legen, Dinge von Totalität her zusammenschauen, häufige Konferenzen. Fächerung des Unterrichts abschaffen, Prinzip "Gesamtunterrichts" (Berthold Otto). Ernst Kried neuerdings mit Gehalten völkischen Denkens neu erfüllt. → Lehrer gewinnt Führung über Köpfe und Herzen Schüler, Kern ihres metaphysischen Bedürfnisses Erkenntnis der Welt. → Aufgabe DAS mit überwiegend bäuerlicher Bevölkerung, bäuerliche Geistigkeit pflegen, naturnahes, erdhaftes, praktisches Denken. Unterricht entspricht philosophischen Grundlagen des Nationalsozialismus. Radikaler Gegensatz zu Unterrichtsmethoden anderer Völker: Formung der Gesamtpersönlichkeit. Pädagogische Zukunft DAS immer mehr in diese Richtung. Keine Rezepte der Erziehung. Aber Beispiele, wie Erziehungswirklichkeit gestaltet und lebendig wird. Schulgemeinschaft DAS stärken; jede Woche eine Lösung ausgeben, Auftrag an Lehrer, Lösung während der ganzen Woche in allen Klassen, allen

Stunden und Fächern bearbeiten. Lösungen z. B. Begriffe wie Fleiß, Vaterlandsliebe, Tapferkeit, Selbstzucht, Opferbereitschaft, Kameradschaft, Reinheit, Dankbarkeit, Einigkeit, Treue usw. Während Woche Wort in allen Klassen an der Tafel; aus Dichtung, Kunst, Geschichte, Wissenschaft, politischem Leben Beispiele behandeln. Beispiele nicht nur in der deutschen Geschichte und bei deutschen Männern, Frauen, sondern auch Geschichte und Männer, Frauen des Gastvolks. Anderes Mittel, Gemeinschaftsgeist stärken: gemeinsame Vortragsstunden für alle Klassen, neu gelernte Gedichte, Sprechchöre, Lieder vortragen, in deutscher Sprache und Sprache des Gastlandes. Schulfeste, Laienspiele, Musik, Tanz und Leibesübungen nicht bloß aus deutschem Kulturgut, sondern auch Kulturgut Gastland. Solche Feste an DAS üblich; aber nicht in erster Linie der Unterhaltung, Werbung, Mittelbeschaffung, sondern Aufgabe und Ziel im Erzieherischen und Gemeinschaftsleistung. Erziehungsvorgang Weltbild vermitteln, Zucht seelischer Haltung, Gesinnung, Charakter → musische Erziehung. Kräfte der unmittelbaren Menschenformung, Einzelne in völkischen Lebensuntergründen verwurzeln. DAS Feste mit Kindern fremden Volkstums und Eltern → Gefühl/Verständnis für deutsches Wesen. Feier zeigt die Grenzen zwischen den Volkheiten; hebt persönliche Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Völker ← geheimnisvolle Urgewalt des Rhythmus, helles Licht ehrlichen Vergleichens, Bewusstsein, dass jede Kultur völkisch geprägt; gegenseitiges Verstehen wesentliches Erziehungsmittel Nationalbewusstsein. Allgemeine Erziehungsmittel DAS Ferienfahrten und Ferienlager, Schüleraustausch und Schülerbriefwechsel. Ferienfahrten besondere nationalpolitische Bedeutung für nicht deutsche Kinder im Sinne nationalpolitischer Kulturpolitik.

Einzelne Schulfächer. Leibesübungen, künstlerische Fächer zuvorderst (Musik, Werkunterricht, Zeichnen). DAS bahnbrechend in Leibesübungen, Aufmerksamkeit der fremden Unterrichtsverwaltungen ← Betrachten körperliche Erziehung in Wechselbeziehungen zwischen Leib, Seele, Geist. Erziehung zur Härte gegen das Ich, Leistung des Charakters entwickeln, kämpferische Triebe wecken, Geist der Zucht und der Kameradschaft pflegen, kurz, soldatische Erziehung, Erziehung zum Führertum. Väter fremder Kinder in DAS, weil Zucht herrscht; instinktiv gefühlt, dass deutsche Schule etwas gibt, was Schulen des eigenen Landes nicht geben. Schülerwanderungen, Sportfeste, Wettkämpfe, Pflege besonderer Sportarten, Schneeschuhlauf, deutsche Auffassung vom Sport vermitteln. Olympischen Spiele August 1936 Berlin, Jugend von 50 Nationen zu sportlichem Ringen für Vaterland. Führer sieht Krönung wahrer Volksgemeinschaft, echten Friedenswillens. Zeichnen und bildhaftes Gestalten im Ausland technisches Fach. DAS mit einem erzieherischen Gehalt, verlangen neben exakter Darstellung schöpferische Tat, Ausdrucksgestaltung, Herausschälung der völkischen Wesenszüge. In künstlerischen Arbeiten Grundsatz des deutschen Kunstunterrichts. Ähnlich Basteln im Kindergarten, Werkunterricht der Knaben, Handarbeitsunterricht der Mädchen. Arbeiten an DAS zum Teil konventionell und zu sehr vom Verstande erdacht. Symbole, Motive aus Volkskulturen, Streben nach Wertgerechtigkeit mit dem Schaffen. → Unterricht organisch in die Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung. Musikpflege befriedigt an vielen Auslandsschulen

nicht. Grundsätzliches Hindernis. Musik im Wesentlichen Gemeinschaftsleistungen (Chor, Klassengesang, Orchester). Völkische Verschiedenheiten viel größer als Heimat → reiner Zusammenklang nicht so leicht erreichbar. Biologie mit organischem Denken Grundforderung Nationalsozialismus. Deuten, das an den Gesetzen des Lebens sich ausrichtet. Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung, dass diese Art des Denkens an DAS gelehrt. Biologisches Denken mit Anwendung auf Fragen der Weltanschauung, Politik, Geschichte ← wesentliche Erkenntnisse der Biologie beherrschen. → DAS Biologie von der untersten bis oberste Klasse. Auswahl aus biologischem Tatsachenmaterial: mittelbare oder unmittelbare Übung im biologischen Denken, Verständnis für organische Weltbetrachtung. Fremde Kinder auch Begriffe Rasse, Volk, Staat geklärt. Unterricht nie Angehörige fremder Rassen gering achten; Achtung, gerechte Würdigung fremden Volkstums gehört zu Grundlinien nationalsozialistischer Erziehung DAS. Ähnliches Geschichte, wegen verschiedenartiger Wertung Tatsachen Schwierigkeiten. Fremde Regierungen verlangen, Geschichtsunterricht in Landessprache und von ihren Staatsangehörigen. Große Taten und Männer aus der Geschichte des Gastlandes heranziehen und unter Gesichtspunkt des Heldentums würdigen → Kräfte des Aufstiegs und Verfalls Geschichte der Völker aufzeigen. Verständnis auch der fremden Kinder, dass z. B. Adolf Hitler für Deutschland ähnliches wie Mussolini für Italien, Atatürk für Türkei. Wünschenswert, eigene deutsche Geschichte für Auslandschulen, einfache Sprache, einwandfreie Darstellung. Für deutsche Kinder zudem Hitlerjugend (HJ).

Schlussworte über Schule, Elternhaus, HJ DAS. Selbstverständlich nur für reichsdeutsche Schüler Dreiklang voll ertönt. HJ im Auslande umfassendere Aufgabe als im Inland, muss Gedankengut der Bewegung, nationalpolitische Belehrung zu übermitteln, was Schule wegen Mischung Schülerschaft nicht kann. Verhältnis von Schule und HJ Grundsatz: Strengste organisatorische Trennung, engste persönliche Zusammenarbeit. Wenn nicht Lehrer Hitlerjugend-Führer, dann Vertrauenslehrer Verbindung zur HJ. Schule und Elternhaus in engerer Verbindung als im Inland. ← Schule von Eltern getragen. Auch Eltern fremder Schüler möglichst eng mit Schule in Beziehung → Schule nicht nur Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsmacht, zusammen Kinder zu lebensstüchtigen, charaktervollen Menschen, treuen Gliedern ihres Volkes, gewissenhaften Bürgern ihres Staates heranziehen. Erziehungslehre der DAS noch nicht geschrieben; schwer, sie zu schreiben. Auffassung, dass Pädagogik weniger Wissenschaft als Kunst. Nationalsozialismus Vorrang der Politik vor Pädagogik, Tod der normativen Pädagogik. → Keine Rezepte, nur aus lebendigem Erziehungsgeschehen unserer Zeit heraus pädagogische Aufgabe der DAS deuten, Grundlinien zeichnen. Inmitten geistigen Umbruchs, inmitten Schwerpunktverlagerungen Völkergeschichte, von dem aus neue Erziehungsgedanken des nationalsozialistischen Deutschlands hinausstrahlen Volksgenossen jenseits der Grenzen und Angehörigen fremder Völker. Deutsche Auslandlehrer Kämpfer auf Bollwerk; von seinem Verhalten und Arbeit hängt ab, wie Ausland uns beurteilt. Deshalb gehet hin, tut Pflicht für Deutschland und dienet der deutschen Jugend und der Jugend des Gastlandes im Geiste Adolf Hitlers!

Koch, Herbert (1954): *Weshalb gründen wir die Vereinigung deutscher Auslandslehrer?*

Lieber Max, Briefe Thema ‚Vereinigung ehemaliger Auslandslehrer gegründet bzw. neugegründet?‘ gewechselt. Es gab sie schon einmal (bereits 1879). 1914 Kollegen in Belgien Zusammenschluss aller damals bestehenden Landesverbände, 1928 *Bund deutscher Auslandslehrer und Auslandslehrerinnen* gegründet. Hans Amrhein, in glühendem Idealismus 1901 Zeitschrift *Die deutsche Schule im Auslande* publiziert. Dr. Gaster, Rektor Luckau, Walter Weber, Werk voranbrachten, bis Dr. Hettich 1927 bis 1937 zum Sprachrohr unter allen draußen und drinnen entwickelt. Was neue Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland* will, schaffen könnte, in der ersten Nummer gesagt. Darüber hinaus Bund der Auslandslehrer tun? 30er Jahre Bund der Auslandslehrkräfte gleichgeschaltet. In der Stille viel Gutes weitergebaut, jedoch Bund deutscher Auslandslehrkräfte unter NS-Führung in Gefahr schmalspuriger Eingleichigkeit. Dogma der NS-Führung, allein auf den deutschen Menschen konzentriert, gegenüber vielen fremdvölkischen Kindern falsch.

Fraglich, ob überhaupt Ziel für Bildung/Erziehung, das auch aus anderen Völkern in DAS kommende Kinder mitbedenkt. Möglichkeit, religiöse, humanistische, sozialistische, liberalistische Quellen zusammen zu fügen; angebrachte Leitbilder. Kollegen im Inland und Ausland im Klaren darüber, wie Mensch aussehen soll. Auslandslehrkräfte aufgrund Besonderheit Arbeit Wesentliches zur Klärung Leitbild beitragen. Arbeit im Team. Erfahrungen, Einsichten Ausland im gemeinsamen Gespräch geklärt, gesichert. Dazu Zeitschrift der Vereinigung der ehemaligen Auslandslehrer. Auslandslehrkräfte kehren zurück, wahrhaft beglückende Kollegialität zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen erlebt. Zunächst jeder seinen eigenen Weg, zu keiner Zeit leicht. Familie gesichert, Beruf gewandelt, kehrt zurück an eine einzige Schulart. Eine Zusammenarbeit als Weltbund unwahrscheinlich. Doch ermöglichen? Debatte im Kollegenkreis. Frage, welche Pfeiler für Querverbindung aller Lehrkräfte des Auslandsschulwesens tragbar. Ohnehin kein Verständnis in deutscher Schule für Belange Auslandslehrkräfte. Gerade deswegen helfender Kreis von Auslandskollegen hilfreich. Manche ehemaligen Auslandskollegien halten Verein für sentimentale Reminiszenzen. Jeder das Erlebte in für sich in die Arbeit einbauen. Dagegen Quelle wachhalten. Treffen der Auslandslehrer aus aller Welt, verschiedene Tische Ost-Asiaten, Europa, Amerikaner. Wunderbare Treffen. Aufgaben für einen Verein deutscher Auslandslehrer auf zwei Ebenen: pädagogischem Gebiet & im Rahmen politischer Erziehung. Zu pädagogischem Gebiet: DAS Leistungsstand in erzieherischer und unterrichtlicher Beziehung. Beste Lehrkräfte, besonderes pädagogischen Klima. DAS-Gesamtheit komplexes Schulsystem, vom Kindergarten über Grundschule bis Mittelschule und Hochschulreife. Keine Abgrenzung unterer Teil gegen oberen Teil, alle arbeiten zielführend miteinander. Kinder erleben DAS als komplexen Organismus, in einem einmaligen menschlich beglückenden und pädagogisch viel und in uns umkrempelem Erlebnis. Jahrelanges Zusammenleben mit Angehörigen vieler Nationen in wirklichem Erziehungsorganismus Zentralpunkt der

Arbeit. Lehrkräfte/Erziehende danach anders. Einzelne pädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse untergeordnet. Wichtig weitergeben an junge Kolleginnen und Kollegen, die nach draußen gehen. → Illusionen können vermieden werden. Arbeitsverhältnis draußen ganz neu. Persönliche, rechtliche Stellung des Lehrers zum Schulträger verändert. Schüler Typen besonders, Kinder sehr heterogen. Lehrkraft macht eigene Lernerfahrungen. Zur Bewältigung der Aufgaben ist nicht Studium dienlich, besondere Aufgaben erfüllen können. Neben Notwendigkeiten schulischer Art, auch Verpflichtung dem Gastland gegenüber. DAS-Lehrkräfte sollten so vorbereitet werden wie Deutsch-Dozenten in Goethe-Instituten. Auch notwendig, Lehrkräften ein möglichst klares Bild von dem zu verschaffen, was Ausländer von Deutschland denken.

Noch mehr Aufgaben für Vereinigung der Ausland-Lehrkräfte. Bund hätte pädagogische Aufgabe in dreifache Sicht: erstens, Klärung und Auswertung unserer Erfahrungen, zweitens, Übermittlung Lebenserfahrungen von der Arbeit draußen an neu Hinausgehende, drittens, Hilfeleistung bei der Rückkehr in Heimat. Eigene menschliche Entwicklung wird an DAS im Besonderen geprägt; Erkenntnisse unsichtbares Gepäck von draußen in die Heimat. Lehrkräfte lernen an Auslandsschulen ihr eigenes Land vertieft lieben. Toleranz oberstes Gebot an DAS. Unabhängig von Herkunft, Hautfarbe, Religion jeder Mensch Bruder. Deutscher Auslandslehrer verpflichtete Persönlichkeit, ein wirklichkeitsgetreues Bild von Deutschland in der Welt zu vermitteln. Nicht leicht, denn immer wieder mal Neulinge, die glauben sie hätten Weisheit mit Löffeln gefressen. Nichtsdestotrotz Notwendigkeit der Zusammenarbeit. Schulen können zur Quelle von Frieden werden. Gute Arbeit in der internationalen Begegnung, deren Ziel und Inhalt ist/bleibt, dass wir deutsch bleiben, Fremdes kennen/achten, Frieden in der Welt stiften. Einzelne würde sich bei dieser Aufgabe verausgaben. → Kameradschaftlicher Zuspruch, Ermutigung, auch Widerspruch gebraucht. Deswegen Zeitschrift gut und wichtig, noch mehr Vereinigung der Auslandslehrkräfte.

Tepp, Max (1956): *Gestaltung der deutschen Auslandsschule*

Schulart DAS abhängig von Gegebenheiten im Gastland: Volksschule, Realschule, Gymnasium, an Landesschule angeschlossene Schule mit Deutschunterricht. Auch Lehrplan je nach Anforderungen des Gastlands verschieden (Englisch, Französisch, Handelsfächer, Werkunterricht). Unterschied macht Stellung der deutschen Sprache: nicht nur bloßes Lehrfach neben anderen, sondern ganzes Schulleben durchdringend, Leben erfüllend, Ausdruck des Fühlens und Denkens. Stück des Lebens sein/werden. Forderung so alt wie DAS selbst. Führte bereits zu Geboten und Verboten; Rückgang des Gebrauchs der deutschen Sprache fand statt. Nur wo Deutsche abgesondert leben, Sprache länger gehalten. Nur bei Erhalten der Mundart lebt Enklave. Kind als Mittel- und Ausgangspunkt der Erziehung. Keine feindliche Einstellung gegenüber deutscher Sprache zulassen. Deutsche Lehrer lassen Kinder Sprache als Erlebtes/mit dem Herzen sprechen. Sprache wächst. Deutsch muss über Unterricht hinauswachsen, in

Weite und Tiefe des Lebens selbst. Mehr Freiheit des Handelns für Lehrkräfte, weniger Gebundenheit an Lehrplan, weil Schultyp DAS eigene Gesetze hat und eigenständig ist. Vergleich mit Pädagogischer Provinz von Goethe. Höchste Stufe der Erziehung: Kameradschaft der Jugend. In der Kameradschaft Deutsch als Verkehrssprache. → Bleibt fürs Leben. Schritt vom dozierenden Lehrer zum helfenden Kameraden. → Auslese der Auslandslehrer. Derzeitige Ausbildung weniger relevant. Streben nach Kameradschaft in den Fokus.

Mitterer, Richard (1957): *Erziehung und Unterricht* (Kapitel in *Das deutsche Auslandsschulwesen*)

Unterschiede zwischen Erziehung im Inland und Ausland. Schüler im Ausland anders. Anderes Land Folgen für Geist, Körper, Seele, Temperament. Mehrheit Staatsbürger des Gastlands. Streben keinen Beruf in Deutschland an, daher Abschlüsse weniger relevant. Wollen im Gastland Beruf erwerben, lieben ihre Heimat. Liebe zu dieser Heimat ergänzt durch Liebe zu eigentlicher Heimat in Deutschland. → Doppeltgerichtetheit des Heimatprinzips. Zudem Mehrsprachigkeit. ALLE Kinder mehrsprachig, auch aus rein deutschen Familien. Kinder bevorzugen oft Landessprache. → Zersplitterung für Geist und Seele. Völkische Durchmischung. Aufgrund hoher Diversität besondere Erziehung/Ziele, die von innerdeutschem Schulwesen abweichen. Schule soll deutsches Kulturgut in den Mittelpunkt stellen. Gleichzeitig Gastland als Heimat lieben lernen. → Doppelte Verpflichtung. Muss ausgewogen sein. Wegen Zweisprachigkeit muss Schule Erziehung des Elternhauses mit übernehmen. Versucht Muttersprache Vorzugstellung einzuräumen. Dieser Prozess dauert über gesamte Schullaufbahn an. Verständnis für deutsche Art und Achtung vor Deutschtum soll fremdsprachigen Kindern beigebracht werden. Zuerst getrennte Klassen, später gemeinsam. Schwierigkeiten durch Koedukation. Verschiedene Entwicklungskurven. Persönlichkeitsideal, Entwicklung erschwert. Andere Methoden erforderlich: weder bloßes Dozieren, noch Zwang, noch einfache Reproduktion führt zum Ziel, sondern nur lebensvolle, Freude erweckende Herausarbeitung des Stoffes. Gegenstandsorientierung/Handlungsorientierung. Selbstverständlichkeit von „Arbeitsunterricht“, denn ohne Unterricht kaum möglich. Deutsche Unterrichtsmaterialien scheitern. Kaum möglich, Material, das für alle Schulen passt, zu finden. Existenz von eigenem DAS Lesebuch. Deutsche Sprache und Kultur immer vermitteln. Besonderheiten Deutschunterricht: Deutschland und Sprache nicht unmittelbare Umgebung. Dies fehlt. Lebendige Schilderungen und Anschauungen zum Ausgleich. Dass Schulen sowohl Lehr- als auch Erziehungsziele hat, gilt insbesondere für DAS. Neben kognitiven Zielen, praktische Lebenstüchtigkeit und Charakterfestigkeit. Dies wichtig zur Bewahrung des Volkstums draußen. Lehrpläne weniger relevant und wenig starr. Sehr heterogen im Vergleich aller DAS. Auch Studentafel nicht starr, wird flexibel an besondere Umstände angepasst. Auflockerung des Unterrichts. Maßnahmen über Unterricht hinaus zur Erfüllung des Ziels, Deutschtum im Ausland zu bewahren. Pflege des deutschen Liedes, Hinführung zu deutscher Kunst, Arbeitsgemeinschaften zur Pflege geistiger Interessen wie

Literaturzirkel und Laienspielgruppen, Lesebüchereien, Jugendverbände und Vereinigungen ehemaliger Schüler mit Geselligkeit, Volkstanz und Wandern, körperliche Ertüchtigung durch Turnen und Sport. Vorträge von Lehrkräften oder Gästen. Schulferien und Gedenktage; haben besondere Bedeutung im Ausland. → Zugehörigkeit, Stolz, Gemeinschaftsbildung. Schule wird zu Mittel- und Sammelpunkt des Deutschtums.

Löffler, Eugen (1957): *Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt*

DAS bedingt von langer Geschichte und haben diese auch bedingt. Gestalt der DAS Spezialfall; andere Gestalten möglich, auch spontan in Erscheinung treten. DAS von Volks- und Sprachgenossen errichtet. Außerhalb der Grenzen Deutschlands unter staatspolitischer Oberhoheit fremden Staates, der nicht deutscher Sprache ist. Wesentliches Kennzeichen auf Deutsch unterrichtet. Zwei Gruppen DAS. Erste Gruppe, Gastschulen, bodenständige Schulen in geschlossenen deutschen Siedlungsgebieten. Zumeist aus öffentlichen Mitteln der Staaten oder Gemeinden, in denen sie liegen, unterhalten. Teilweise auch von deutscher Volksgruppe in Selbstverwaltung als Privatschulen betrieben. Zweite Gruppe, Deutsche Auslandsschulen an größeren Plätzen des Auslandes, die für Kinder von für kürzere oder längere Zeit im Ausland lebender berufstätiger Deutscher errichtet; diese stets Privatschulen. In erheblicher Anzahl unterrichten dort Lehrkräfte die von den deutschen Kultusministerien ins Ausland beurlaubt werden. Lehrplan/Lehrverfahren möglichst eng an Vorbild deutscher Schulen. Finanzielle Beihilfen von der deutschen Regierung. Letztere DAS im engeren Sinne. An beiden Schulformen verschiedene Einrichtungen, z. B. Kindergärten, Volksschulen, Mittelschulen, Handelsschulen u. s. w. Das deutsche Auslandsschulwesen hat eine 600-jährige Geschichte. Älteste Schulen bodenständige Schulen, ab 1300 entstanden. Nach der Reformation entwickelten sich in einer zweiten Periode von Kirchengemeinden getragene Schulen. In dieser Zeit auch erste Gastschulen. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts mit Säkularisation Verwandlung der meisten Schulen in allgemeine, überkonfessionelle, von Schulvereinen getragene Gemeinschaftsschulen. Nach Gründung des Deutschen Reiches bis Ersten Weltkrieg Blüte deutsches Auslandsschulwesen. Dabei entstanden insbesondere höhere Schulen vom Typus Gastschule. Im Auswärtigen Amt wurde besonderes Schulreferat eingerichtet. Mitglieder der Reichsschulkommission hielten Reifeprüfungen an anerkannten höheren Schulen ab. Nach Erstem Weltkrieg fünfte Periode der Entwicklung, Wiederaufbau/Neugründungen. In dieser Zeit Gutachterausschuss & Reichsausschuss für das deutsche Schulwesen im Ausland geschaffen. Prüfungsordnungen, Richtlinien für DAS ausgearbeitet. Lehrkräfte in geregelte Rechtsverhältnisse gesetzt. Durch wirtschaftlichen Aufschwung und volksdeutsche Idee breite Öffentlichkeit auf das Auslandsschulwesen aufmerksam. Fremde Staaten Gegenmaßnahmen zu nationalsozialistischem Regime, welches auch an DAS sichtbar wurde. Krieg und Nachkriegszeit legten fast alle DAS lahm. Nach Krieg DAS durch tatkräftige Unterstützung von Schulvereinen und Lehrkräften wieder aufgebaut. Auswärtige Amt und KMK schufen gemeinsam den Ausschuss für das

Auslandsschulwesen, welcher in einer erweiterten Form Aufgaben des alten Gutachterausschusses übernahm. Finanzielle Mittel erweitert. Finanzielle Lage der Lehrkräfte verbessert. Lehrplan und Charakter der DAS in Folge der politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Welt wesentlich gewandelt. Zahl der echten DAS, das heißt Schulen an denen Deutsch in allen Klassen die Unterrichtssprache ist und die meisten Lehrkräfte deutsch sind, stark vermindert. Deutsche Prüfungen 1956 nur an neuen Schulen. Einige Schulen haben Umfang der deutschen Sprache drastisch reduziert. Sogar Schulen, an denen gar kein Deutsch mehr unterrichtet wird. Welle der Neugründungen zu beobachten. Außerdem Erwachsene in fremden Ländern, zumeist aus wirtschaftlichen Gründen, Deutsch lernen. Von daher Lehrkräfte in Deutschland in Deutsch als Zweitsprache ausgebildet. Auslandsschulwesen unterliegt revolutionärer Vorgänge. Nicht angebracht, an altem und vergangenen festzuhalten, sondern elastisch, beweglich bleiben. Jedoch DAS hat Sinn im Kern. Bei allen Änderungen der Organisation und der Gestaltung Hauptziel, nicht aus den Augen zu verlieren: deutschsprachige Kinder, die in fremder Umgebung aufwachsen, an Muttersprache festgehalten werden und Kinder anderer Nationen in deutsche Sprache und Kultur eingeführt werden. Beide in voller Achtung nationaler Eigenarten zur Verständigung und Freundschaft unter den Völkern erzogen werden.

Sewing, H. (1964): Die Auslandsschule – offenes Spannungsfeld für erzieherische Forderungen unserer Zeit

Verweis auf Aufsatz: „Können die innerdeutschen Schulen etwas von DAS lernen?“ Darin Planung des neuartigen Versuchs, Vertreter des binnendeutschen Schulwesens und junge Kollegen aus Inland mit erfahrenen Auslandslehrkräften zu vernetzen. Organisatorisches dazu. Teilnehmer(innen) der hier berichteten Tagung: 27 (ehemals) an DAS tätig, zwei in führender Stellung, ein wiss. Forscher, Direktor des gesamteuropäischen Studienwerks in Vlotho. 12 eigentliche Adressaten: innerdeutsche Lehrkräfte (in Führungspositionen). Diese sollen den Samen der Tagung weit ins deutsche Land tragen, z. B. Dezernentenbesprechung im Kultusministerium, Studienseminare, Wiederholung der Tagung in anderen Bundesländern; dauerhafte Wirkung durch planmäßige Forschungsarbeit über die Fakten der DAS, Kontaktaufnahme mit Privatstiftungen, Presse. Nennung prominenter Gäste. Teilnehmerliste. Geschichtliches zum Tagungsort. Erster Tag: Freitag, der 24. Juli 1964. Eröffnungsvorträge. 15:45 Uhr Tagungsleiter Stegmann begrüßt Gäste, Referent(inn)en und Auslandslehrer(innen) zu neuartiger Tagung, die sich den DAS widmet. 16 Uhr: Rede von Dr. Max Johs (als eigener Text in einer anderen Nummer veröffentlicht). 17:30 Uhr: vortragender Legationsrat Vortragender Legationsrat I. Kl. Constantin von Dziembowski, Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Bonn: Bemerkungen zur Auslandsschularbeit aus der Sicht des Auswärtigen Amtes. Bemerkung, dass die Ausführungen ermutigenden Eindruck hinterließen.

19:30 Uhr: Ministerialrat Dr. Werner Kluxen, Düsseldorf, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Vertreter von NRW im Auslandsschulausschuss (ASA) der

Kultusministerkonferenz: *Gedanken zum Tagesthema aus der Sicht des ASA (unverkürzter Abdruck der Zusammenfassung des Vortrages durch den Referenten).*

Große Bedeutung der Tagung, weil nicht nur auf kulturpolitische Rolle der DAS konzentriert, sondern pädagogischen Wert für Schulen in der Heimat. Beurlaubung tüchtigen Lehrers oft schmerzliches Opfer für Heimatschule, zugleich pädagogische Investition. Einzigartige Erfahrungen, Erkenntnisse, Anregungen und der pädagogischen Wissenschaft und Praxis in der Heimat weitergeben. Liegt an besonderer Situation der DAS, Widerspruch zwischen pädagogischer Tradition Heimat und sozialen/kulturellen Situation des Gastlandes. Dilemma zwingt Lehrer, Erziehungsziele und -wege zu überdenken und immer neue Lösungen zu versuchen. DAS Experimentierschule. Keine Routinearbeit. Mitglieder des ASA der KMK (Prüfungsbeauftragte und Berater) beeindruckt von zähem, einfallsreichen, selbstkritischen Bemühen vieler Leiter und Lehrer um rechte pädagogische Gestalt ihrer Schule. Einige typische Situationen und Probleme, die Auslandslehrer zur Auseinandersetzung mit Aufgabe zwingen: 1. Grundproblem der Schule überhaupt (Stellung zwischen den Realitäten). Lehrer erlebt Spannungsverhältnis als gestört, da Forderungen der sozialen Wirklichkeit des Gastlandes mit solchen aus der heimischen Welt und Tradition überkreuzen und verwirren. Frage, welche Erziehungsformen angemessen. 2. Versuch, der „Feldstörung“ Herr zu werden → Problem des Schulaufbaues: organisatorischer Rahmen, in dem verschiedenartige Forderungen nebeneinander bestehen/aufeinander abgestimmt? → klassisches Versuchsfeld der DAS, so viele Lösungen wie Schulen, wenn auch immerhin gewisse Typen (Parallelschulen, Integrationsschulen, deutschbestimmte Fremdschulen). Wo deutsche Zweige, regelmäßig Problem der zweckmäßigen Gliederung (selbstständige Zweige? differenzierte Einheitsschule? Frage der Funktion des Kindergartens, der Grundschule usw.). 3. Frage, wie verschiedene Autoritäten fruchtbar zusammenwirken können (Lehrerschaft, Direktor, Schulvorstand, Auswärtiges Amt, Heimatbehörde, ASA, nationale Behörden, Elternschaft, Kirchen usw.). Schulleiter in diesem Kräftefeld Persönlichkeit, wahrhaftig Eignung als Direktor bewiesen. 4. Lehrer im Ausland nicht auf den engen Bereich seiner Unterrichtsarbeit beschränkt, Stellung in der Öffentlichkeit, Pflicht zur Teilnahme am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Im eigentlichen Bereich von Bildung und Unterricht unerwartete Probleme. 5. Problem Sprache Zentralproblem der Bildungsarbeit DAS überhaupt. Deutsche Schule ohne deutsche Sprache Widersinn. Wie weit Sprache des Gastlandes Recht? Wie weit deutsche Sprache Raum, damit Minimum, das deutsche Bildungsarbeit möglich macht? Welches Verhältnis Bildungssprachen? Gibt es überhaupt zweisprachige Bildung? Besondere Methoden Förderung der deutschen Kinder/der fremden Kinder nötig? Zahlreiche Erfahrungen von Auslandslehrern, deren Wert beachtliche Untersuchungen und Unterrichtswerke bezeugen (Musterschule, Auslandsfibel, Lesewerk für Auslandsschulen). Nicht genügend genutzt. 6. Problem der rechten Auslese. Komplexeres Problem als man vom Blickpunkt der Heimatschule meinen sollte. DAS möglichst allen Begabungen (wenigstens deutsche Kinder) gerecht werden. Als Schule für nicht deutsche Kinder Bildungsarbeit ohnehin weniger auf fachliche/intellektuelle Einzelziele als allgemeines Ziel, dem sich

Leistungsziele einordnen. Auslese-Kriterium Art und das Maß der Beherrschung der deutschen Sprache. Lehrer im Ausland, außer den genannten Problemen auch didaktische und methodische Einzelprobleme, die von Heimatschule bekannt. Fragen aber besonderes Gewicht, da Antworten oft anders ausfallen müssen als im gewohnten Bereich der Heimatschule. Jeder Schule in Form eines Lehrplanes Vorstellungen über Bildungsziele und Bildungsweise festhalten. Je länger Lehrer im Ausland, umso schwieriger Aufgabe, an „Summa“ der pädagogischen Einsichten und Erfahrungen mitzuwirken. Zeigt, wie wenig allgemein verbindliche Erkenntnisse Arbeit an DAS überhaupt möglich. Nicht jeder Lehrer so großen Gewinn aus Auslandsarbeit, wie im Interesse der Heimatschule/Heimatbehörde, nicht jeder taugt für den Auslandsschuldienst. AA und die Heimatbehörden um die richtige Auswahl bemühen. Wenn aber Gewinn erzielt, sollten Heimatbehörden (wegen Ökonomie und Gerechtigkeit) Stellung geben, die Leistungsfähigkeit entspricht. Auslandslehrer sollten aus reicher Erfahrung Verpflichtung ableiten, Kollegen Erkenntnisse mitzuteilen und Praxis des eigenen Unterrichts umsetzen, was im Versuchsfeld DAS als förderlich erprobt. Verbindung mit DAS pflegen, an ihrer Entwicklung teilnehmen und jungen Kollegen Rat nicht vorenthalten.

2. Tag: Samstag, der 25. Juli 1964. *Exemplarische Ausschnitte aus dem Leben dreier Auslandsschulen in verschiedenen Erdteilen (mit Farbdias) – NICHT ANALYSIERT –*

20.30 Uhr: Frau Oberstudienrätin Dr. Irmgard Foerster, Bad Homburg (Kairo 1954–1959): *Sach- und Fachverfahren des Auslandslehrers, die dem Unterricht an Auslandsschulen zugutekommen können (mit Lichtbildern)*. Deutscher Auslandslehrer wichtige Aufgabe, aus Geborgenheit eigener Kultur, Vermittler dessen, auch Lebensformen und Kultur des Gastlandes, eigenen geistigen Horizont erweitern, Beziehungen zwischen der eigenen und fremden Kultur erkennen. Foto/Bildsammlung als „Beute“ → Berichte aus dem eigenen Erleben an deutscher Schule, anschauliches Unterrichtsmaterial → Schülern Ehrfurcht und Bewunderung für fremde Kulturen, Verständnis für andersartige Denkweisen und Lebensprobleme. Auch Inlandschule Aufgabe, Jugend für Probleme mit globalen Ausmaßen vorbereiten. Ägypten gutes Beispiel (Pyramiden, Tempeln, Gräbern, Frühformen einer in sich vollendeten Kunst ...).

4. Tag: Montag, der 27. Juli 1964. 9.00 Uhr: Studiendirektor Clemens Schneider, Varese (Italien), Leiter der deutschen Abteilung der Europäischen Schule in Varese seit 1960; vorher Direktor der Deutschen Schule in Den Haag (Holland) von 1954–1959: *Begegnungsschule – Europagedanke – Vaterland und Weltbürgertum*. Verweis auf Löffler (1957, S. 147). Hauptziel DAS: Muttersprache bewahren und fremden Schülern mit deutscher Sprache Zugang zur deutschen Kultur zu eröffnen, einzige Möglichkeit echter Begegnung bei voller Achtung fremdnationaler Eigenart. Denkbar, dass bei Neugründungen von Schulen verschiedene europäischen Nationen gemeinsam vorgehen. Sich bildende kulturelle Gemeinschaft wirtschaftlich und menschlich. I. Begegnungsschule. –Begriff wird kritisch untersucht. Nur Sinn, wenn zwischen befreundeten Regierungen Schulform ausgehandelt, Deutsch ebenso wie die Landessprache ernst. II. Europagedanke. – Auf vielen Gebieten Europa bereits Einheit; deutsche

Kultur Ausdruck europäischer Geisteshaltung. In DAS sucht Schüler europäisches Gedanken- gut. Bereits an 6 Orten europäische Schulen, älteste befindet in Luxemburg. Zwischenstaatliche Verträge und Anstalten öffentlichen europäischen Rechts. Prüfungen in ganz Europa anerkannt. Entsandte Lehrer nicht beurlaubt, sondern normale Aufgabe. Charakteristika dieser Schulen: a) Die Muttersprache als Stammsprache b) Wahl einer zweiten Unterrichtssprache c) Integrierter Unterricht in der zweiten Sprache d) Vereinheitlichte Lehrpläne e) Gemeineuropäische Inspektion f) Europäische Reifeprüfung g) Lehrereinsendung durch die Kulturabteilungen der europäischen Länder h) Schuldauer von 12 Jahren. 6 praktische Anregungen, darunter dreimonatiges Ausbildungsseminar für neuhinausgehende Lehrer; betonte Europaorientierung bestehender DAS in Europa, bei Neugründungen/Umformungen von DAS Überprüfung, europäische Gruppen assoziieren. III. Vaterland–Weltbürgertum. – Vaterland wird Auslandslehrer mehr lieben, je länger draußen. DAS nimmt teil an Selbstverwirklichung Europas. Pädagogischer Erfahrung, ordnende Kraft aus Generationen von Auslandslehrern und ihren Schülern → in europäische Einigung einbringen, ohne Vorherrschaft, ohne vaterländische Aufgabe preiszugeben.

15.50 Uhr: Oberschulrat Eckhard Stegmann, Regierung, Detmold, 2. Vorsitzender des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. (Austausch-Dozent an der Indiana University, Bloomington, USA, 1932/33; Leiter der deutschen Schulen in Cochabamba, Bolivien, 1934–37 und in Barcelona 1939–1951): *Können die Erfahrungen der Auslandsschule zur Formung eines Bildes vom Lehrer in der modernen Welt beitragen?*

Welt grundlegend gewandelt. Erinnerungen frühe Kindheit, heutige Eindrücke in Ländern, wo Zeit stehen geblieben ist und primitive Frühzustände konserviert. Anzahl von Gründen, aus besonderer Situation des Erziehers draußen: Wechsel der Szenerie von drinnen nach draußen regen zum Nachdenken über bisherige „Selbstverständlichkeiten“ an. Konfrontierung mit maschinellen Lehrmitteln USA, oder im Gegenteil: Begegnung mit überlieferten Werten aus alten Hochkulturen Inka-Welt, oder: Zusammenarbeit mit deutschen Berufsgenossen andere Bundesländer, pädagogischen Auffassungen abstimmen, gedeihliches Miteinander im Schulalltag. Auslandslehrer steht „Fragwürdigkeit“ gegenüber → neue Denkanstöße, großer Gewinn. Begegnung mit dem Deutschen als solchem, jenseits Länderpartikularismus. Klärend und belebend. Begegnung mit Erzieher überhaupt, endlich seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Kindergarten, der Grundschule, der Mittelschule, dem Gymnasium treffen, Hochachtung vor deren Leistung, gewinnt Gesamtbild der Erziehung, jenseits bisherigen engen Blickwinkels. Bereichernde berufliche Zusammenarbeit, Freundschaften, Lebensfreundschaften. Begegnung ausländische Kollegen. Maßstäbe anderer Art, nicht minder zum Nachdenken und Vergleichen herausfordernd. Vergleichende Pädagogik weitet Horizont, weckt Initiative, bewusstes Verständnis der eigenen deutschen Schulsituation, hinterher nicht mehr möglich, ohne vergleichenden Blick mit moderner Entwicklung gehen. Begegnung mit Aufgaben der Schule überhaupt, nicht nur Sonderform/Sonderfach, bis dahin Rotationsmitte der Welt. Im fremden Land deutsche Schule eine unter vielen. Wettbewerb, Scheinwerfer der

Öffentlichkeit. Zusammenarbeit, Genugtuung über Erfolg des Kollegen in Schulzweigen und auf Altersstufen, die nun mit einmal in ihrem Wert erkannt werden, kein Anspruch, einzig wichtiges Fach zu vertreten. Details-Komplex abgebaut. Ganzes statt Teil. Maßstäbe und Proportionen ins rechte Licht. Begegnung mit unerhörter Situation, von keiner Verordnung in Paragraphen erfasst → Improvisationsgabe, Entschlusskraft, Wachsen natürlicher Autorität. Obrigkeitsdenken absurd. Stattdessen Einsicht in selbstverantwortliches, demokratisches Verhalten. Ohne Gängelband der Instanzen, vom subalternen Befehlsempfänger zum Offizier. Nur so schwierige Situationen meistern. Etwaige Begegnung mit Fanatismus in der Umgebung (Nationalismus, Rassendünkel, religiöse Unduldsamkeit) bestärken Lehrer Vertreter der freien Welt zu sein, ohne schulmeisterliche und missionarische Einmischung. Als Gast feinsten Takt. Begegnung mit dem MENSCHEN. – draußen nicht nur in vertrauten Sondergestalt des Deutschen, sondern vielerlei Gestalt. Täglicher Umgang mit Menschen anderer Kultur und Sprache, anderer Mentalität, Geschichte, Schönheit, Geisteskraft führt zu Miteinander = DIE große Aufgabe des Erziehers. Alle DAS mit andersartigen Bildungsvorstellungen und -voraussetzungen, Bildungszielen des Gastlandes auseinandersetzen. Je nach Land und Volk Lehrpläne. Guter Brauch, Kulturgut des Gastlandes liebevolle Aufmerksamkeit widmen. Auslandslehrer lernt, für Problem nicht nur eine Lösung. Prinzip der Komplementarität oder des Aspektcharakters in erzieherisches Bemühen eingeschmolzen → nicht starres Wissen, sondern Verstehen. Jasagen zur Unsicherheit löst von starrer Ideologie. Flexibel und offen, Auslandslehrer mit 3 T – Takt, Teamwork, Toleranz – mit dem Ziel der „EINEN WELT“ mitwirken, auf Grundlage der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bei aller Verschiedenheit im Einzelnen, nur den einen Menschen vor sich. Bedeutung Anthropologie für Erzieher. Kollege an DAS aus der Isolation hinausgeführt, durch das Erlernen einer fremden, Sprache Zugang zu neuen Menschen, nicht nur, auch als Nicht-Germanist in jeder Stunde Deutschlehrer, wird auch gewahrt, Schule mitten in der Gemeinschaft, Herz eines Organismus. Wandlungsfähigkeit im un-stabilen Feld unserer Existenz, Verhalten, das nicht mehr auf Handlungsschemata festgelegt, offen für neue, unerwartete Erfahrungen. Nicht altehrwürdige „Türme“ der Tradition (Heinrich Dietz), sondern im „Spannungsfeld widersprüchlicher Situationen“ (H. Dietz) behaupten, lernen, gerade Lehrer, lernen bis ins Alter, situationsgerechte Bereitschaft zu neuen Wagnissen. Jugend achtet Autorität des Suchenden, nicht des Ideologen. Auslandslehrer mehr Möglichkeiten als Inlandskollege, neuen Züge zu erfahren. Kein abschließendes Bild vom Erzieher in moderner Welt, nur exemplarisch Wesenszüge. Erfahrungen des Auslandslehrers = Beitrag zur Klärung dieses Bildes, durch besondere Situation angeregt, Gedanken über dieses Problem zu machen als Kollege im Inland.

5. Tag: Dienstag, der 28. Juli 1964. 9.00 Uhr: Dr. Walter Hildebrandt, Vlotho/Weser, Direktor des Gesamteuropäischen Studienwerks: *Können die deutschen Auslandsschulen zur Entwicklungshilfe beitragen?* – **NICHT ANALYSIERT** –

Persönlicher Eindruck Protokollant: Blickwendung von drinnen nach draußen reichlich gelohnt. Erstaunlich, wieviel moderne Gedanken draußen schon seit langem praktiziert.

Erfahrungen, die auch dem Schulwesen in der Heimat zugutekommen sollten. Möge Geist der Hegge dazu beitragen, Aufgaben Erzieher in wandelnder Welt immer besser erkennen, gute neue Lösungen finden! H. Sewing

Johs, Max (1964): *Aufgaben und Wirkungen deutscher Auslandsscholarbeit*

Zurzeit 130–140 DAS, rd. 50.000 Schüler. 44 in Europa, 54 in Lateinamerika, 27 in Asien und Afrika; deutsche Lehrkräfte, auch von deutschen Lehrkräften geleitet. 1150 von der BRD entsandte Lehrkräfte, beurlaubt, vom Auswärtigen Amt an Schulen vermittelt. Plus eine Reihe deutscher Lehrkräfte, die draußen ansässig wurden. Gemeinsamkeit DAS Pflege der deutschen Sprache/Kulturgüter. Leider nicht mehr an allen DAS Unterrichtssprache. Gemeinsame Entstehung DAS. Auswanderer, die ihren Kindern Muttersprache, Glauben, Kultur erhalten wollten. Schulen entwickelten sich zu größeren Schulen. Gründungen, bodenständig gewordene Auswanderer, vorübergehend anwesender Experten, z. B. Ingenieure, Techniker, Ärzte. In beiden Fällen Ansatzpunkt Schulgründung Anwesenheit deutscher Familien im Gastland. Zur Gründung waren Schulgruppen nur für deutsche Kinder gedacht. Später auch für Familien des Gastlandes/Kinder anderer Nationen. Heute internationale Schulen. Verschiedenheiten Entwicklungen in jedem Land und an jedem Schulort. In jüngster Zeit stark beeinflusst von Machtstreben des dritten Reiches. Auch beeinflusst von totalem Zusammenbruch 1945, von veränderten Wünschen der deutschen Eltern, die Zukunft ihrer Kinder vermehrt in der neuen Heimat verorten, von erstarkendem Nationalbewusstsein Gastländer, von stärkeren Interesse der Eltern an Begegnung und von Globalisierung. Vielfalt an DAS. Schulgesetze der Gastländer sind Bedingungen. Schulen bestehen aus Kindergärten, Grundschulen, Oberschulen. Oberschulen Gesamtschulen. Lehrpläne, Lehrziele des Gastlandes zu berücksichtigen. Nur wenige Schulen deutsche Lehrpläne durchziehen. Meistens Mischform Lehrpläne. Hohe Flexibilität. Sehr hohes Ansehen, vor allem bei nicht deutschen Familien. Träger DAS Schulvereine. Privatschulen unter den Gesetzen des Gastlandes. Unterstützung durch BRD. Stetiges Wachstum Unterstützung seit 1878. DAS Instrumente der Völkerverständigung für BRD. Echte Begegnung von Menschen verschiedener Kulturen. Menschliche Beziehungen ohne Unterschiede der Nationalität/Kultur/Religion. DAS Aufgabe, die weit über die von Inlandsschulen hinausgeht. DAS zweisprachig. Fremdsprachige Kinder lernen Deutsch. Erfolg der Spracharbeit intensiver als bei einfacher Sprachvermittlung. Voraussetzung für engere Beziehungen von Angehörigen verschiedenen Nationalitäten. Außerdem Kinder mit deutschen Leistungen auf kulturellem und wissenschaftlichem Gebiet vertraut. Pflege der Sprache des Gastlandes. Schüler erleben zwei Kulturkreise, werden Mittler zwischen den Völkern. Selbstverständlichkeit, Kinder zu guten Bürgern ihrer jeweiligen Staaten zu erziehen. Neben diesen allgemeinen Aufgaben stehen konkrete auf Leistungen/Abschlussprüfungen zielende Aufgaben. Landes-Prüfungen. Viele Schulen können als Volks- oder Mittelschulen oder als Gymnasien betrachtet werden. 30 DAS Hochschulreife. Bildungshilfe in Dritte-Welt-Ländern. Große Bedeutsamkeit

Auslandslehrkräfte. Besondere Schwierigkeiten & über die Schulstube hinaus wirken. Kontakt mit vielen Eltern. Freundschaftliche Verhältnisse. Geistig kultureller Austausch. Gespräche über Musik, Literatur, Kunst mit Kolleginnen des Gastlandes. Auslandslehrkräfte müssen Gelehrte, Vorbilder und Vertretende Deutschlands sein. Eltern & Verwandte der Schüler nehmen am Leben der Schule in Form von Festen und Feiern teil. Andrang nicht deutscher Schüler steigt stetig. DAS sehr geschätzt. Eltern versprechen sich Eindringen in einen anderen Kulturkreis für Kinder. Ehemalige Schüler der deutschen Schulen hohe und höchste Stellen in ihren Gesellschaften. Geschichtliches und organisatorische Lehrkräftefragen. Schulvereine notwendig? Schulvereine Träger der Schulen & rechtliche Vertreter gegenüber Gastland. Verwalten Sachvermögen, stellen Lehrkräfte an. Lange engagierte Geschichten. Viele Schulvereine hängen sachlich, personell von der BRD ab. Manche Schulvereine glauben Lehrkräfte wie Vorgesetzte, nicht wie Treuhänder, behandeln zu dürfen. Trotz Lehrkräftemangel im Inland, Freistellung gerechtfertigt, alleine wegen Völkerverständigung & Bildungshilfe. Lehrkräfte genügend auf ihre Aufgabe vorbereitet? 10-tägige Vorbereitungskurse des Auswärtigen Amtes unzulänglich. Auslandslehrkräfte schon während Studienzeit auf diese Phase ihres Lebens vorbereiten, wobei Sprache des Gastlandes zentral. Etwa ein Jahr bis ein Neulehrer in der Umgebung eingefunden. Hilfen könnten gegeben werden, indem Rückkehrer Erfahrungen teilen. Angefangen von klimatischen Verhältnissen über Mentalität und Sozialpsychologie der Menschen bis hin zu Methodik/Didaktik beim Lehren der eigenen Muttersprache Felder einer möglichen Ausbildung. Erfahrungsschatz ehemaliger Auslandslehrkräfte wertvolle Dienste für Neulehrer. Es ist jedoch der privaten Initiative des zurückgekehrten zu danken, wenn die Erfahrungen nicht brach liegen. Unterricht eines Rückgekehrten wird verändert sein. Kenntnisse von fremden Ländern und Sprachen befähigen zur Mitarbeit bei übernationalen Gremien. Beschäftigung mit dem Gastland ermöglicht, Wissen zu verbreiten. Lehrkräfte sollten nicht an kleinste Schulorte versetzt werden. Lehrkraft ist Seele der Auslandsschularbeit. Je besser vorbereitet & je länger er dortbleibt, desto besser für die DAS. Erstverträge für drei Jahre abgeschlossen, was gut ist, denn nicht jeder verträgt Klima und lebt sich ein. Möglichkeit muss bestehen, nach kurzer Zeit zurückzukehren. Regelbeurlaubungszeit 5 Jahre. Schöne Zeit, aber zu kurz, um Städtewechsel zu vermeiden. Zentrale Lehrkräfte einer DAS länger beurlaubt. Gleichzeitig neue Lehrkräfte aus dem Inlandsschulwesen, um DAS fest an das Inlandsschulwesen anzubinden. Auch rein technischer Wechsel Lehrkräfte problematisch, da Urlaubszeiten variieren. Ablösetermine unbedingt einhalten. Betreuung der Auslandsdienstlehrkräfte durch Heimatbehörden. Auswärtiges Amt übergeordnete Planung und Lenkung des Auslandsschulwesens. Mittel verwaltet und zweckentsprechend sachlicher, personeller Bedürfnisse vermittelt. Vorbereitungslehrgänge. Rückkehr in Heimatschuldienst organisiert. Einheitliche Behandlung der Fragen des Auslandsschulwesens durch 11 deutsche Schulbehörden. Schulreferat des Auswärtigen Amtes nicht genug Personal. Daher Abgabe von finanzieller Betreuung der Auslandslehrkräfte sowie Reise- und Umzugskosten an das Bundesverwaltungsamt in Köln. Versorgung DAS mit Lern- und Lehrmitteln hat Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn. Hohe Arbeitsbelastung des Schulreferats. Aufgaben DAS komplizierter und

schwieriger als früher. → Geeignete Lehrkräfte gebraucht. Diese müssen langjährige Auslandsschulerfahrung haben. Auslandsbürgerschaft wünscht, dass im Schulreferat Rückkehrer sitzen. Dadurch würde stetiger Wechsel vermieden und mehr Stetigkeit in die Bearbeitung der DAS Fragen einkehren. Da viele Aufgaben, die innerlich zusammengehören, aufgesplittet sind, was für DAS/Auslandslehrkräfte Erschwerung bedeutet, Betreuung des Auslandsschulwesens nicht vorbildlich. Seit langem Wunsch nach einer Zentralstelle. Alle das Auslandsschulwesen betreffenden Fragen einheitlich bearbeiten.

Onnen, Engelbart (1967): *Auslandsschule und Gesamtschule*

Gesamtschulgedanke stammt aus England und Schweden. In BRD sehr parteipolitisch belegt. Mittlerweile Entideologisierung, weshalb Schulform in groß angelegten Versuchen ausprobiert. DAS sollten sich mit Reformprogramm beschäftigen, aber Dinge liegen schon schwer genug. These: DAS können gar nicht anders, als Gesamtschulen zu sein. Verblüffende Aussage, denn DAS werden als privilegierten Schulen betrachtet. Dies im Widerspruch zu sozial-integrativer Absicht der binnenpolitischen Sichtweise auf Gesamtschulen. DAS Gesamtschulen aus drei Gründen: Erstens, nicht schlechthin privilegierten Schulen. Kinder aus relativ wohlhabenden Familien, doch auch finanzschwache Kinder aufgenommen. Unter Kindern deutscher Sprache immer beträchtlicher Prozentsatz, aus Mitteln der BRD bezahlt. Kinder tragen Schuluniformen. Freundschaften & Sympathien durch alle sozialen Klassen hinweg. Zweitens, dass der Grad der Beherrschung der deutschen Sprache notwendig ist, hat starke Feld-Wirkung im positiven wie im negativen Sinne. Gleichzeitig werden auch viele Kinder aufgenommen, die die hohen Anforderungen nicht gewachsen sind. DAS daher der Aufgabe gegenüber, Kinder aller sozialen Schichten und verschiedener Begabungshöhen gerecht zu werden. Mit anderen Worten: sie ist Gesamtschule. Drittens, Schüler verschiedener Völker. Gemeinsames Bewusstsein (Erziehungsziel). Viertens, Merkmal der Gesamtschule: Studienräte, Realschullehrer, Volksschullehrer unterrichten gemeinsam.

Die vier Punkte bilden einen Fragenkomplex, der mit dem Problemkreis der Gesamtschule kongruent ist. Jedoch kommen noch viel größere Schwierigkeiten hinzu. Behörden-Zuständigkeit, Sprachschwierigkeiten, Finanzfragen, Sozialstruktur, Lehrerwechsel und einige mehr. Dabei kann DAS Beantwortung der Frage nicht an Behörden, Kommissionen oder Hochschulinstitutionen abgeben. DAS können nicht abwarten, bis Modelle erarbeitet sind, sondern müssen sie selbst erarbeiten. Vorbedingungen sind, je nach Anteil von Deutsch- und Nicht-Deutschsprachigen, von arm und reich, begabt und unbegabt sehr verschieden. Gilt sowohl für erzieherischen Geist der Schule wie für methodischen Bereich. → Unterschiedliche Pädagogiken an DAS, von stark erzieherisch geprägten bis hin zu hohem Grad Differenzierung/Demokratie. Für alle Schulgebiete Unsumme von guten und schlechten Erfahrungen/Teillösungen auf den verschiedenen Gebieten.

Drei Hauptprobleme. Erstes Problem: praktisches Problem. Begabte, aber unbemittelte Kinder sollen eine DAS besuchen dürfen. Manche Schulvereine lösen das Problem nicht. Jede DAS sollte über 20 % bis 30 % Freistellen verfügen, finanziert durch Schulverein, das Auswärtige Amt, Einzelaktionen. Zweites Problem: das Pädagogische. Ziele der Integration? Frieden durch Erwerb der Sprache gefördert. Nächstenliebe, soziale Gerechtigkeit z. B. durch Unterstützung eines SOS-Kinderdorfes gelehrt. Gemeinsames Feiern, Sportfeste, Spiel, Tanz, Klassenfahrten, Elternabende im Dienst der Gemeinschaftsbildung. Drittes Problem: Unterrichtsgestaltung. Zweisprachigkeit an den DAS ohnehin. Erkenntnis, dass Klassen zu trennen keinen Sinn hat. Auf Dauer nur voll differenzieren. Gesamtschule will in etwa fünf parallelen Leistungszügen die Kinder ihrer Begabung gemäß fördern. Sitzenbleiben gibt es nicht, sondern Kinder werden anderen Leistungsgruppen zugeordnet. Andeutungen genügen, um klar zu bekommen, dass Vorschriften der Gastländer nicht eingehalten. An diese sind DAS jedoch gebunden, außer Status Versuchsschule. Jedoch hindert niemand, im deutschen Zweig die Unterrichtsprinzipien der Gesamtschule anzuwenden. Große Vorteile. Erstens, Diskriminierungsanscheine vermieden. Denn von diesen gehen vergiftende Wirkungen aus. Da Klassenverband in reglementierten Landesfächern, wird dies verhindert. Zweitens, Konzept ermöglicht allen Kindern in ihrer Muttersprache aufzuwachsen. Drittens, durch Konzept entfällt Zugfahrt Mythos. Für muttersprachliche Kinder Aufgabe langweilig, für fremdsprachige Kinder Vorbild unerreikbaar, wirkt lähmend. Kräfteabstand nicht zu groß, annähernd gleiche Leistungsgruppen zusammen sein. Viertens, heikles Problem Sitzenbleiben gelöst. Fünftens, Schulwechsel von anderen deutschen Schulen in differenzierten Leistungsgruppen leichter. Sechstens, möglich, sprachbegabte Kinder aus den Landesgrundschulen nach einer Begabungsfeststellung einzuschulen. Siebtens, solche Leistungsgruppen leicht motiviert und verstärkt. Individuelle Förderung. Achters, leichter Wechsel zwischen Gruppen, je mehr Gruppen vorhanden. Neuntens, nur in homogenen Gruppen Computer-Einsätze möglich. In Aufzählung der Punkte sollte dargestellt werden, dass DAS aufgrund ihrer vorgegebenen Strukturen automatisch in Situation Gesamtschule. Diese Situation müssen andere Schulen (Inlandsschulen) erst aufwendig anstreben. DAS Pionier-Situation, die sie nutzen können. Situation DAS verlangt gute Gesamtschulpädagogik.

Schneider, Christian W. (1969): *Ausblick*

Vorausgehende Berichte Versuch, Vielfältigkeit der Arbeit an DAS nachzuzeichnen, Probleme aufzeigen, amtliche Stellen (rechtlich, verwaltungstechnisch, finanziell) nachzeichnen. Leser bemüht um Einblick in deutsche Kulturarbeit im Ausland & Situation DAS. Fülle der Eindrücke ordnen, analysieren → Frage, ob mit augenblicklicher Situation zufrieden oder ungelöste Probleme. Zwei Themenkreise: DAS Teil der AKBP & Einzelschule mit je eigener Gesetzlichkeit, besondere Situation, positives Verhältnis zu einer anderen Kultur zu finden. DAS mit Tradition können zurückblicken, Lage seit dem Zweiten Weltkrieg im Wandel.

Früheres Selbstverständnis DAS in Frage. Soziale/politische Verhältnisse fast aller Gastländer in Bewegung. Wachsendes politisches Selbstbewusstsein, wirtschaftliche Notwendigkeiten führen zu Entwicklung des eigenen Schulwesens. DAS nicht mehr hingenommen. Die von der Heimat früher selbstverständlich übernommene soziokulturelle Grundlage der Institution Schule durch Entwicklung zu Hause ins Wanken geraten. Draußen hochgeschätzte deutsche Pädagogik des 19. Jahrhunderts Lernschule (Wissen vermitteln, Disziplin und Tüchtigkeit) in der Heimat fragwürdig. Unsicherheit. Funktionswandel ehemalige Volkstumsschule zu Begegnungsschule, Prozentsatz ausländischer Kinder stark angewachsen, Deutsch nicht mehr einzige Unterrichtssprache; Schule stärker auf Situation des jeweiligen Landes bezogen. → Platz neu bestimmen. Neue Artikulation von Sinn/Zweck DAS, Entwicklung neuer Arbeits- und Lebensformen. Verständnissvolle, kenntnisreiche Unterstützung aus Heimat gebraucht. Erkenntnis dieses Sachverhaltes. Auslandslehrer im „Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.“ zusammengeschlossen. Tagungen, Verbandszeitschrift und neuerdings Monatschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“, Mitteilungen des VDLIA zu einer positiven Entwicklung beigetragen. GEW tatkräftig für Berücksichtigung Belange DAS und ihrer Lehrer. Arbeit des „Freundeskreises Deutscher Auslandsschulen e. V.“ wirbt & mit Spenden zu helfen sucht. Häufig da einspringen, wo eigentlich andere Stellen zuständig wären. Auswärtige Kulturpolitik tragender Pfeiler moderner Außenpolitik. DAS wesentlicher Faktor. Muss klar erkannt werden, Handeln bestimmen. Finanzmittel s. Beitrag Leonhard Froese. Besondere Situation BRD mit Kulturhoheit Länder, entscheidende Rolle in Fragen der DAS. Berichte über Arbeit Schulreferat des Auswärtigen Amtes, des Auslandsschulausschusses und neugegründeter Zentralstelle: Maß an Verhandlungen und Verwaltungsarbeit für eine stetige Arbeit draußen. Breitere Öffentlichkeit, vor allem Parlament/Verwaltungen, auch Wissenschaft, mehr als bisher von DAS Kenntnis nehmen, helfen. Zehnjährige Vorgeschichte der endlich im vergangenen Oktober erfolgten Einrichtung der ZfA. Hoffnungen an deren Arbeit geknüpft. Hier gebrachte Berichte interessante Einblicke in Situationen der einzelnen Schulen und dort geleistete Arbeit, zeigen, mit welchem inneren Engagement Praktiker an der Arbeit, trotz vielfältiger Schwierigkeiten. Keine DAS als Einheitstyp; von kleiner Kolonieschule bis System in großen Städten mit vielfältig zusammengesetztem Kollegium und Schülerschaft. Lehrer in der Heimat Fülle von Erfahrungen, im Inland unmöglich. Zusammenarbeit deutsche und einheimische Kolleginnen und Kollegen aller Schulstufen in einem System; Klassen aus mindestens zwei Kulturkreisen und unterschiedlichster Herkunft; hohe Selbstständigkeit innerhalb eines großzügig abgesteckten Rahmens, eigene Verantwortung, wie bisher unbekannt; eigene Initiative in der Entwicklung von Lehr- und Arbeitsmitteln und neuer Methoden in kollegialer Zusammenarbeit — bewussteres Erleben von systemimmanenten Zwängen und Grenzen, aus der andersartigen gesellschaftlichen Situation; Erfahrungen Ganztagschule und Internat; zwar in Deutschland konzipierte, aber nicht in ausreichendem Maße praktizierte besondere Rolle der musischen Fächer, vor allem Spiel und Sport: selbstverständliche Mitarbeit am kulturellen Leben auch außerhalb der Schule, Mithilfe bei Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrer. Kein zu positives Bild! Möglichkeiten, die natürlich nicht an jeder Schule in gleichem Masse gegeben.

Beanspruchung durch normale Arbeit in der Klasse bedarf großer Energie und Freude an Beruf, wenn zusätzliche Aufgaben übernommen. Chance, fremde kulturelle/soziale Welt kennenzulernen, ausreichende Anzahl von Bewerbern für den Auslandschuldienst anziehen. Erfolgreiche Arbeit ausreichende Fremdsprachenkenntnisse, schon während Studium Interesse wecken. Skala der in Frage kommenden Sprachen: Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Neugriechisch, Schwedisch, Finnisch. Bei der internationalen Verflechtung unserer heutigen Welt günstig. Im Ausland gesammelte Erfahrungen bei Rückkehr positiv auswirken. Voraussetzung: Erfahrungen anerkennen und Gelegenheit zu verwerten, in Schule, bei Vorbereitung künftiger Auslandslehrer, in eigener wissenschaftlicher Arbeit. Bildungsforschung überhaupt bei uns noch in den Anfängen, DAS mögliches Feld wissenschaftlicher Forschung („Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen“ PH Oldenburg). Bisher keine zuständige Stelle, fehlende Etatposten, die Forschungsarbeit finanzieren. Grundfrage der heutigen DAS: Problembewusstsein wächst, aber die in ihr Arbeitenden keine Zeit und Muße, Fragen wissenschaftlich aufzuarbeiten. Arbeit den Heranwachsenden und der Gesellschaft gegenüber nicht zu verantworten, ohne dass wissenschaftlich abgesichert. Nicht alle Probleme spezifisch für DAS. Dringliche Aufgaben im Arbeitsbereich der ZfA, Sammlung & Systematisierung aller Probleme DAS. Zusammenarbeit mit Instituten, um zu klären, wieweit Forschungsergebnisse vorliegen, die Praktikern zur Verfügung gestellt werden, sonst Forschungsaufträge vergeben. Engste Verbindung zur Praxis. Beurlaubung als lohnendes Ziel eigener wissenschaftlicher Arbeiten, Ergebnisse kommen Schule zugute. Probleme DAS vielfältig. Betreffen Selbstverständnis, Bildungshilfe, Klärung der gesellschaftspolitischen Rolle des Auslandslehrers, Mitwirkung Ausbildung einheimischer Deutschlehrer, Problem der Zweisprachigkeit vom Kindergarten an, positives und selbstverständliches Miteinanderleben in der einen Welt. Als letztes Problem, verschiedene Kulturkreise berücksichtigende Lehrbücher bzw. Lehr- und Arbeitsmittel, Erarbeitung einer Allgemeinen Didaktik für DAS. Bedeutung der DAS als Bestandteil der auswärtigen Kulturpolitik klarer erfasst → Probleme durch zwischenstaatliche Verträge zukünftig gelöst. Im heutigen Europa egal, an welcher Schule ein Schüler – unbeschadet Staatszugehörigkeit. Abitur, um Universität jedes Landes zu besuchen; nachdem es Europäische Schulen gibt, Schritt von nationaler zu bilateraler oder multilateraler Schule im Ausland. Probleme DAS. Notwendigkeit, Lösungen finden, nicht „problemlose“ Schule. Das wäre idyllische Vorstellung in romantischer Verklärung eigener Erlebnisse. Schule in Gegenwart und Zukunft dynamisch und damit problematisch; → Probleme bewältigen. Zusätzliche Anstrengungen vonnöten.

8.5 Rubriken der untersuchten Jahrgänge der Zeitschriften *Die deutsche Schule im Auslande* (1901–1938) und *Deutsche Lehrer im Ausland* (1954–heute)

In gelb markiert: Rubriken, die (mind. auch) pädagogische Themengebiete betreffen.

In hellblau markiert: Rubriken, die unterrichtliche/didaktische Themengebiete betreffen.

1901–1903

Inhalt

1904

Aufsätze pädagogischen Inhalts

Auslandschulen und Auslandslehrer
Sonstige Aufsätze
Geschäftliche Mitteilungen
Bücherschau
Aus aller Welt

1905–1906

Aufsätze pädagogischen Inhalts

Auslandschulen und Auslandslehrer
Bücherschau
Allgemeines und Nachrichten aus Deutschland
Nachrichten aus dem Ausland

1907–1910

Nachrichten aus dem Auslande
Auslandschulen und Auslandslehrer
Allgemeines und Nachrichten aus Deutschland
Aufsätze pädagogischen Inhalts
Bücherschau

1911

Nachrichten aus dem Auslande
Auslandschulen und Auslandslehrer
Allgemeines und Nachrichten aus Deutschland
Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts
Büchertisch
Offene und besetzte Stellen
Zeitschriftentafel

1912, 1913

Nachrichten aus dem Auslande
Auslandschulen und Auslandslehrer
Allgemeines und Nachrichten aus Deutschland
Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts
Büchertisch

1914

je: Inhalt dieser Nummer

1922–1925

je: Inhalt der Nummer

1926

Nachrichten aus aller Welt
Aufsätze über Auslandschulen und Auslandslehrer
Verschiedenes und Amtliches
Büchertisch

1927

Nachrichten aus aller Welt
Aufsätze über Auslandschulen und Auslandslehrer
Allgemeine Aufsätze pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts
Verschiedenes und Amtliches
Büchertisch

1928

Die Auslandschule – Allgemeines
Der Auslandslehrer
Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung

Die Länder und deren Schulen
Tagungen, Zusammenkünfte, Lehrgänge, Ferienkurse
Der Verband Deutscher Auslandslehrer und - Lehrerinnen
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Verschiedenes

1929

Die Auslandschule – Allgemeines
Der Auslandslehrer
Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung
Die Länder und deren Schulen
Tagungen, Lehrgänge, Ferienkurse
Der Verband Deutscher Auslandslehrer und – Lehrerinnen
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschturns
Verschiedenes

1930

Deutsche Kultur im Auslande
Deutsche Schulen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleine Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Länder - Ihre Auslandschulen
Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung
Der Auslandslehrer

Der Verband Deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums
Lehrgänge, Ferienkurse, Tagungen
Verschiedenes

1931

Deutsche Kultur im Auslande
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsche Schulen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Länder - Ihre Auslandschulen

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung

Der Auslandslehrer
Der Verband Deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums
Lehrgänge und Ferienkurse
Verschiedenes

1932

Deutsche Kultur im Auslande
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsche Schulen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Länder
Von den Auslandschulen fremder Länder

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung

Der Auslandslehrer
Der Verband Deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums
Tagungen, Lehrgänge und Ferienkurse
Verschiedenes

1933

Deutsche Kultur im Auslande (Allgemeines)
Vom innerdeutschen Schulwesen

Deutsche Schulen im Auslande (Zusammenfassendes)

Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Länder
Die deutsche Sprache im Schulwesen fremder Länder

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung

Der Auslandslehrer
Die fachliche und politische Organisation der deutschen Auslandslehrer
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums
Lehrgänge und Ferienkurse
Verschiedenes

1934

Auslandsdeutschum – Deutsche Kultur (Allgemeines)
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsches Schulwesen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Staaten
Deutsch im Unterricht fremder Länder
Von den Auslandschulen fremder Staaten

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an Auslandschulen

Der Auslandslehrer
Die Organisation der reichsdeutschen und volksdeutschen Auslandslehrer
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums – Tagungen, Lehrgänge, Ferienkurse
Verschiedenes

1935

Auslandsdeutschum – Deutsche Kultur (Allgemeines)
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsches Schulwesen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Staaten
Deutsch im Unterricht fremder Länder

Von den Auslandschulen fremder Staaten

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an Auslandschulen

Der Auslandslehrer
Die Auslandslehrertagung in Braunschweig
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums, Tagungen, Lehrgänge, Ferienkurse
Verschiedenes

1936

Deutsche Kultur und ihre Auswirkung auf DAS Ausland (Allgemeines)
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsches Schulwesen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Staaten, ihrem Deutschunterricht und ihren Auslandschulen

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an Auslandschulen

Der Auslandslehrer
Der NS-Lehrerbund und seine Landesgruppen – Die Organisation der volksdeutschen Auslandslehrer
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschums
Verschiedenes

1937

Deutsche Weltanschauung und Kultur und ihre Auswirkung auf DAS Ausland (Allgemeines)
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsches Schulwesen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Staaten, ihrem Deutschunterricht und ihren Auslandschulen

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an unseren Auslandschulen

Der Auslandslehrer
Die Auslandsorganisation der NSDAP – Der Lehrerbund und seine

Landesgruppen – Die Organisation der volksdeutschen Auslandslehrer
Unsere Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschtums
Verschiedenes

1938

Deutsche Weltanschauung und Kultur und ihre Auswirkung auf DAS Ausland (Allgemeines)
Vom innerdeutschen Schulwesen
Deutsches Schulwesen im Auslande (Zusammenfassendes)
Die einzelnen Auslandsschulen
Kleinere Mitteilungen „Aus aller Welt“
Zur Kenntnis von Land und Leuten
DAS Schulwesen fremder Staaten, ihrem Deutschunterricht und ihren Auslandsschulen

Einzelgebiete des Unterrichts und der Erziehung an unseren Auslandsschulen

Der Auslandslehrer
Die Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande“
Andere Organisationen im Dienste des Auslandsdeutschtums
Verschiedenes

1954

je Inhaltsverzeichnis

1955

Der Auslandslehrer
Um das Auslandsschulwesen verdiente Männer
Unsere Auslandsschulen (Allgemeines)
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelfragen zur Unterrichtsgestaltung an den Auslandsschulen
Länder, in denen deutsche Schulen bestehen
Im Text erwähnte Schulorte
Vom Gastland und seinen Bewohnern
Institutionen zur Förderung des Deutschtums im Ausland
Aus dem innerdeutschen Schulleben
Unsere Zeitschrift
Verschiedenes

1956

Kulturpolitik – Ausw. Amt – Auslandsausschuß
Der Auslandslehrer und der VDLIA

Um das Auslandsschulwesen verdiente Männer
Unsere Auslandsschulen (Allgemeines)
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelfragen zur Unterrichtsgestaltung an den Auslandsschulen
Länder, in denen deutsche Schulen bestehen
Im Text erwähnte Schulorte
Vom Gastland, seinen Bewohnern und seinem Schulwesen
Institutionen zur Förderung des Deutschtums im Ausland
Aus dem innerdeutschen Schulleben
Unsere Zeitschrift
Verschiedenes

1957–1958

Inhalt des Heftes

1959

Allgemeine Kulturpolitik
Der Auslandslehrer, sein Verband und die Vorbereitungskurse
Um das Auslandsschulwesen verdiente Männer und Frauen
Unsere Auslandsschulen (Allgemeines)
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelfragen des Unterrichts - Deutsch für Erwachsene
Im Text erwähnte Länder
Im Text erwähnte Schulorte
Vom Schulwesen anderer Länder
Institutionen zur Förderung deutscher Kulturarbeit und zur internationalen pädag. Zusammenarbeit
Aus dem innerdeutschen Schulleben
Unsere Zeitschrift
Verschiedenes
Persönliche Nachrichten

1960

Allgemeine Kulturpolitik
Der Auslandslehrer – Sein Verband – Vorbereitungslahrgänge für Auslandslehrer
Um das Auslandsschulwesen verdiente Männer und Frauen
Unsere Auslandsschulen (Allgemeines)
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Im Text erwähnte Länder
Im Text erwähnte Schulorte
Vom Schulwesen anderer Länder
Institutionen zur Förderung der Kulturarbeit und der internationalen pädagogischen Zusammenarbeit

Aus dem innerdeutschen Schul- und Hochschulleben
Unsere Zeitschrift
Verschiedenes
Persönliche Nachrichten – Büchertisch – Zeitschriftenschau (in jedem Heft)

1961

Allgemeine Kulturpolitik - DAS Auswärtige Amt – Die Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß
Der Auslandslehrer – Sein Verband – Landesverbände in Übersee – Vorbereitungslehrgänge für Auslandslehrer
Um das Auslandsschulwesen verdiente Männer und Frauen
Allgemeines über das Auslandsschulwesen

Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts - Sprachkurse für Erwachsene

Entwicklungsländer – Entwicklungshilfe
Zur Kenntnis fremder Länder
Schulwesen anderer Länder
Im Text erwähnte Länder
Im Text erwähnte Schulorte
Institutionen zur Förderung der Kulturarbeit und der internationalen pädagogischen Zusammenarbeit
Aus dem innerdeutschen Schul- und Hochschulleben
Unsere Zeitschrift
Verschiedenes
Persönliche Nachrichten – Büchertisch – Zeitschriftenschau in jedem Heft

1962

Allgemeine Kulturpolitik – DAS Auswärtige Amt – Die Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß
Der Auslandslehrer – Sein Verband – Landesverbände in Übersee – Vorbereitungslehrgänge für Auslandslehrer
Um das Auslandsschulwesen verdiente Männer und Frauen
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse für Erwachsene
Entwicklungsländer – Entwicklungshilfe
Zur Kenntnis fremder Länder
Schulwesen anderer Länder
Im Text erwähnte Länder
Im Text erwähnte Schulorte

Institutionen zur Förderung der Kulturarbeit und der internationalen pädagogischen Zusammenarbeit
Aus dem innerdeutschen Schul- und Hochschulleben
Unsere Zeitschrift
Verschiedenes
Persönliche Nachrichten – Büchertisch – Zeitschriftenschau in jedem Heft

1963 -1966

je: Inhalt des Heftes

1967

Allgemeine Kulturpolitik - Auswärtiges Amt -Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Der Auslandslehrer – Sein Verband – Landesverbände in Übersee – Vorbereitungslehrgänge für Auslandslehrer
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher
Entwicklungs- und Bildungshilfe
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder
Institutionen zur Förderung der Kulturarbeit im In- und Ausland
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1968

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Der Auslandslehrer – Sein Verband – Landesverbände in Übersee – Vorbereitungslehrgänge für Auslandslehrer
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen

Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Institutionen zur Förderung der Kulturarbeit im In- und Ausland
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1969

je Inhalt des Hefts

1970

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen
Artikelfolge über Sachprobleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Institutionen zur Förderung der Kulturarbeit im In- und Ausland
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1971

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen

Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen

Sachprobleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1972

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen
Sachprobleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1973

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen

Sachprobleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1974

je: Inhalt des Heftes

1974 M

Zur Diskussion gestellt
DAS aktuelle Interview
Aus dem Verband
Vom Vorstand
Über die Mitglieder
Informationen

1975

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen
Probleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1975 M (je, 3x)

Diskussion
Bericht
Verband
Vorstand
Hauptversammlung
Mitglieder
Informationen

1976

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über Auslandsschulen und das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen
Probleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1976 M (je, 4x)

Diskussion
(Interview)
Bericht
Vorstand
Verband
Mitglieder
Informationen

1977

Allgemeine Kulturpolitik – Auswärtiges Amt – Kultusministerkonferenz und Auslandsschulsausschuß
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Informationen und Bekanntmachungen
Der Auslandslehrer – Verband deutscher Lehrer im Ausland – Lehrerverbände in Übersee

Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten
Allgemeines über Auslandsschulen und das Auslandsschulwesen
Aufsätze über einzelne Auslandsschulen
Einzelgebiete des Unterrichts – Sprachkurse – Lehrbücher – Pädagogische Fragen
Probleme des fremdsprachigen Deutschunterrichts
Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit – Kulturpolitik anderer Länder – Bildungshilfe
Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben
Im Text ausführlich erwähnte Länder
Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen
Zeitschriftenschau
Buchbesprechungen

1977 M (je, 7x)

Diskussion
Bericht
Vorstand
Verband
Mitglieder
Informationen

1978/79 (Doppeljahrgang)

Diskussion
Bericht
Didaktik
Information
Verband
Persönliche Nachrichten
Büchertisch

1980

Diskussion
Bericht
Didaktik
Information
Verband

1981

Diskussion
Bericht
Didaktik
Information
Verband
Auslandsschulen

1982

Diskussion
Bericht
Didaktik

Information
Verband
Auslandsschulen

1983

Verband
Aktuelle Informationen

1984

Verband
Aktuelle Informationen
Büchertisch

1985

Beiträge

1986–1988, je (Kontinente/Regionen variabel)

Hochaktuell – neu
Verband
Bundesrepublik
Diskussion
(DDR)
(Europa
Süd- und Mittelamerika
Asien
Afrika)
Didaktik
Büchertisch
So war es damals
Pressestimmen
Leserbriefe
Grüne Blätter: Aktuelle Information

1989, je (Kontinente/Regionen variabel)

Hochaktuell – neu
Verband
Bundesrepublik
Diskussion
(DDR)
(Europa
Süd- und Mittelamerika
Asien
Afrika)
Didaktik
Büchertisch
So war es damals
Pressestimmen
Leserbriefe
Grüne Blätter: Aktuelle Information
Schmunzelecke

1990

Diskussion
Europa
Amerika

Didaktik

Büchertisch
Grüne Blätter: Aktuelle Informationen

1991

Hochaktuell – neu
Verband
Europa
Amerika
Didaktik
Feuilleton
Büchertisch
Grüne Blätter: Aktuelle Informationen

1992

Europa
Afrika
Amerika
Asien
Didaktik
Auslandsschulwesen
Duale Ausbildung
Ökologie
Büchertisch
Feuilleton
Verzeichnis der Beiträge innerhalb der
Rubriken
Grüne Blätter

1993

Hochaktuell – neu
Verband
Aus den Bundesländern
Kontinente
Didaktik
Feuilleton
Rezensionen
Grüne Blätter: Aktuelle Informationen

1994

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulalltag
Kontinente
Didaktik
Historisches
Aus den Bundesländern
Feuilleton
Rezensionen

1995

Hochaktuell – neu
40 Jahre VDLIA
Ökologie
Kontinente
Feuilleton
Rezensionen

Grüne Blätter

1996

Hochaktuell – neu
40 Jahre VDLIA
Ökologie
Kontinente
Didaktik
Historisches
Auslandsschulen im Bild
Feuilleton
Rezensionen
Grüne Blätter

1997

Hochaktuell – neu
40 Jahre VDLIA
Umwelterziehung
Kontinente
Didaktik
Historisches
Leserbriefe
Feuilleton
Verschiedenes
Rezensionen
Grüne Blätter

1998

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulwesen
Ökologie
Schüleraustausch
Kontinente
Didaktik
Schule
Historisches
Leserbriefe
Feuilleton
Verschiedenes
Rezensionen
Grüne Blätter

1999

Hochaktuell – neu
Verband
Arbeit im Ausland
Rückkehrerprobleme
Kontinente
Ökologie
Umwelterziehung
Pädagogik
Didaktik
Feuilleton
Verschiedenes
Rezensionen
Grüne Blätter

2000

Hochaktuell – neu
 Verband
 Senior Experten Service
 Auswärtige Kulturpolitik
 Kontinente
 Interkulturelle Begegnung
 Schülertheater
 Pädagogik
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen
 Grüne Blätter

2001

Hochaktuell – neu
 Verband
 Pressespiegel
 Auslandsschulwesen
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Deutsche Sprache
 Pädagogik
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen
 Grüne Blätter

2002

Hochaktuell – neu
 Verband
 Auslandsschulwesen
 Kontinente
 Deutschunterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Unterricht
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen
 Grüne Blätter

2003

Hochaktuell – neu
 Verband
 Auslandsschulwesen
 Kontinente
 Schulentwicklung
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Didaktik

Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen
 Grüne Blätter

2004

Hochaktuell – neu
 Auslandsschulwesen
 Verband
 Schwerpunkt
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen
 Grüne Blätter

2005

Hochaktuell – neu
 Verband
 Schwerpunkt
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen

2006

Hochaktuell – neu
 Verband
 Auslandsschulwesen
 Schwerpunkt
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Verschiedenes
 Feuilleton
 Rezensionen

2007

Hochaktuell – neu
 Verband
 Schwerpunkt
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen

2008

Hochaktuell – neu
 Verband
 Schwerpunkt
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen

2009

Hochaktuell – neu
 Verband
 Schwerpunkt
 Kontinente
 Unterricht
 Aus der Praxis für die Praxis
 Kurzinformationen
 Didaktik
 Feuilleton
 Verschiedenes
 Rezensionen

2010

Hochaktuell – neu
 Verband
 Auslandsschulwesen
 Schwerpunkt
 Unterricht
 Kontinente
 Aus der Praxis für die Praxis
 Verschiedenes
 Feuilleton
 Rezensionen

2011

Hochaktuell – neu
 Verband
 Auslandsschulwesen
 Schwerpunkt
 Unterricht
 Kontinente
 Aus der Praxis für die Praxis
 Verschiedenes
 Feuilleton
 Rezensionen

2012

Hochaktuell – neu
 Verband
 Auslandsschulwesen
 Schwerpunkt
 Unterricht

Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2013

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulwesen
Schwerpunkt
31. Hauptversammlung

Unterricht

Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2014

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulwesen
Schwerpunkt
Ausland

Unterricht

Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2015

Hochaktuell – neu

Verband
Auslandsschulwesen
Schwerpunkt
Ausland
Unterricht
Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2016

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulwesen
Schwerpunkt
Ausland

Unterricht

Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2017

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulwesen
Schwerpunkt
Unterricht

Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton

Rezensionen

2018

Hochaktuell – neu
Verband
Auslandsschulwesen
Schwerpunkt
Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2019

Hochaktuell – neu
Verband
Schwerpunkt
Kontinente
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Feuilleton
Rezensionen

2020

Hochaktuell
Verband
Schwerpunkt
Zwischenruf
Asien
Aus der Praxis für die Praxis
Verschiedenes
Rezensionen

8.6 Code-Matrix gesamtes Kategoriensystem

Codesystem	Inhalt ...	Müller...	Müllen...	Von H...	Amrhe...	Wuttig...	Gaster...	Lenz 1...	Weber...	Henß...	Böring...	Löffler ...	Löffler ...	Koch 1...	Tepp 1...	Mitter...	Löffler ...	Sewin...	Johs 1...	Onnen...	Schnei...	SUMME	
GRÜN		2																				2	
BLAU		11																				11	
möglicher Text zur Analyse		178																				178	
Systematische Differenzbildung																						0	
Genese: aus Kritik an bestehender P			3			2	1				2					1		1	1		1	12	
Intention: ergänzen, ersetzen, komp																						0	
Ergänzen, ersetzen, intensivier			5	3	11		9	2	2	4	4	1			1	5		4		1	1	53	
Kompensieren ~ Gastland		1	9		9	2	5			4	2					3						35	
Entwicklung																						0	
Allgemeiner Anspruch			3		5		2			4	1			2	4		3			2	2	1	29
Umfassende Organisation		6	1					5	1	4	2	1	1	6				2	6	6	2	10	53
Begründung																						0	
Pädagogisches Argument		1	1	2	3	2	5	3	4	5	5	8	2	2	1	2	1	3			1	51	
Argumente aller Art			14	2	7	4		4	6	11	3	1	2		1	4		1	2	1		63	
Beschreibung																						0	
historische Genese		2			1		2	1	2	1	1	1		2	1		2			1		18	
aktuelle Verbreitung		1							1	1	1							1		1		6	
Systematische Einordnung																						0	
Focus: deutsche Auslandsstcl		1	4	4	6	1	6	1	2	10	5	5	6	5	5	3	1	14	5	12	10	106	
Scopus: deutsche Bildung in		10	6	9	17	9	27	27	14	10	18	30	12	4	9	10	4	6	10		4	236	
pädagogische Differenzen		8	18		28	6	14	6	13	13	23	15	4	9	4	23	4	29	14	9	7	247	
Alternativen		1											1			1						3	
Gültigkeit / Überzeugung, Plausil				1	1		1			3												8	
Evaluation																						0	
Bedarfsmeldung										2				2							1	1	6
Bestimmungen pädagogischer Element																						0	
Produkte																						0	
gesellschaftlicher Mensch		2	4	6	13	4	6	4		1	3	6	4		2	3		3	4	1	1	67	
individueller Mensch			1	5	6	1	1	1		4	4	4	3	1	1	1		3				36	
kultureller Mensch		1	3		7		1	1	1	1		2	1		1	1	1	1	1			23	
Institutionen																						0	
Bildungswesen																						0	
deutsche Auslandsschule		21	20	1	11	8	2	9	4	3	27	14	4	4	2	4	11	20	24	18	9	216	
Auslandsschulwesen		1	1		1		2	3			4	3		1	2	4	1	8	2	1		34	
Lehrplan/ Curriculum			7	1	10	2	3	13		1	8	6	4		1	6	2	3	3	1		71	
Faktoren																						0	
Lehrerin/ Erzieherin																						0	
Eigenschaften/ Merkmale vc		5	10	2			13		10	9	12	12	4	11	4	2	2	13	10		2	121	
Anforderungen an Lehrkräft		4	16		1		6	3	8	5	18	2	3	10		2	1	13	8	2	7	109	
Umstände/ Bedingungen fü		2									1	1	1	2				2	5		2	16	
Edukand																						0	
Vielfältige Schülerschaft		4	12		5		2	2	1	3	3	2		3	2	4		3	2	2	2	52	
Familien			8	5	1		2	1	1	1	3	1										23	
Aufwachsen im Ausland als l			2	1	3		3		1	2				2				1				15	
Kinder sind/ werden im Ausl		1	1		3					3					1	1						11	
Kinder des Gastlands							1			1				1	1					1		6	
Vermittlungen																						0	
Unterricht																						0	
päd./ did. Prinzipien		3	17	1	6	5	10	5	1	9	10	13	7		5	6	3	3	3	5		112	
Unterrichtsmaterial			6		3			1	2		1					2		1		1	1	18	
Fächer			1		7		8				5	4	5									30	
Bildung / Erziehung																						0	
Interkulturelle Bildung / Erzi		4		10	1	2		1	2	4	7	1	5	3	1	1	10	5	2	1		60	
Nationale Bildung / Erziehr		3	5	4	4	7	11	2			2											39	
Globale Bildung					1						1							1				3	
SUMME		191	75	180	48	182	50	140	104	77	117	171	139	70	71	49	89	41	144	116	63	62	2179

Abbildung 19: Code-Matrix: gesamtes Kategoriensystem (Ober- bzw. Hauptkategorien)/Datensample chronologisch

8.7 Auszug Codebuch

8.7.1 Codebuch Seite 2–14

Codesystem

1 GRÜN	2
2 BLAU	11
3 Möglicher Text zur Analyse	178
4 Systematische Differenzposition	0
4.1 Genese: aus Kritik an bestehender Pädagogik	12
4.2 Intention: ergänzen, ersetzen, kompensieren	0
4.2.1 Ergänzen, ersetzen, intensivieren ~ Inland	0
4.2.1.1 Intensivieren	33
4.2.1.2 Ergänzen, ersetzen, auslassen	20
4.2.2 Kompensieren ~ Gastland	35
4.3 Entwicklung	0
4.3.1 Allgemeiner Anspruch	4
4.3.1.1 Begriff	0
4.3.1.1.1 Aufwerfen des Bedarfs nach einer PdDAS	14
4.3.1.1.2 Benennung: ~ Pädagogik der deutschen Auslandsschule	11
4.3.2 Umfassende Organisation	0
4.3.2.1 Bedarfsmeldung	23
4.3.2.2 Vorhanden	0
4.3.2.2.1 Administrativ	13
4.3.2.2.2 Kollegialer Austausch	7
4.3.2.2.3 Umfassend organisierte pädagogische Auseinandersetzung	1
4.3.2.3 Nicht vorhanden	9
4.4 Begründung	0
4.4.1 Pädagogisches Argument	0
4.4.1.1 Erhalt der Nationalität/der Kultur/der Muttersprache	29
4.4.1.2 Weil Umstände besonders, Pädagogik besonders	22
4.4.2 Argumente aller Art	0
4.4.2.1 Klientel im Gastland	34
4.4.2.2 Umwelt/Phänomene Gastland	18

4.4.2.3 Lehrplan/Lehrbuch/übliche Schulpädagogik	11
4.5 Beschreibung	0
4.5.1 Historische Genese	0
4.5.1.1 Der Auslandsschulen (einschließlich des Schaffens päd. Strukt.)	9
4.5.1.2 (kollektiver) pädagogischer Überlegungen	8
4.5.1.2.1 Nicht	1
4.5.2 Aktuelle Verbreitung	6
4.5.3 Systematische Einordnung	0
4.5.3.1 Fokus Deutsche Auslandsschulen	0
4.5.3.1.1 Von eigener Gestalt	26
4.5.3.1.2 Aufgabe	25
4.5.3.1.3 Problem	23
4.5.3.1.4 Defizit	10
4.5.3.1.5 Von Bedeutung	10
4.5.3.1.6 Von Interesse	8
4.5.3.1.7 Wirkungsvoll	4
4.5.3.2 Skopus deutsche Bildung im Ausland	0
4.5.3.2.1 Anbindung/Zugehörigkeit	0
4.5.3.2.1.1 Heimat/Vaterland/Deutschtum/Volkstum/Deutscher Stamm	50
4.5.3.2.1.2 Identität/deutsches Wesen/Emotionalität/Werte	28
4.5.3.2.1.3 Muttersprache	21
4.5.3.2.1.4 Religion	7
4.5.3.2.2 Deutsche Bildungsprogrammatik im Ausland	0
4.5.3.2.2.1 Deutsche Erziehung/Inhalte/Methodik/Didaktik	41
4.5.3.2.2.2 Gesinnung/geistiges Prinzip	12
4.5.3.2.3 Als Säule der AKBP	3
4.5.3.2.3.1 Ausbreitung/Erhalt deutscher Kultur (Leben, Sprache, Bildung)	0
4.5.3.2.3.1.1 Erhalt deutscher Kultur bei Ausgewanderten	14
4.5.3.2.3.1.2 Verbreitung/Ausbreitung deutscher Kultur/Bildung	8
4.5.3.2.3.2 Weltwirtschaft	6

4.5.3.2.3.3	Macht/Einfluss erweitern	4
4.5.3.2.3.4	Nicht	3
4.5.3.2.3.5	Imagepflege/Werbung	2
4.5.3.2.4	Als Zusatz: Bildung des/für das Gastland	0
4.5.3.2.4.1	Deutsche Sprache und Bildung für Gastland	11
4.5.3.2.4.2	Zugehörigkeit/Beheimatung/Liebe zum Gastland	4
4.5.3.2.4.3	Bildungshilfe	3
4.5.3.2.4.4	Sprache des Gastlands	2
4.5.3.2.4.5	Doppelte Bildungsaspiration	2
4.5.3.2.5	Völkerverständigung	15
4.5.3.3	Pädagogische Differenzen	0
4.5.3.3.1	Zu innerdeutscher Pädagogik	0
4.5.3.3.1.1	Schulprogrammatisch	0
4.5.3.3.1.1.1	Erfassen von Aspekten, Eigenschaften, Relationen von Sachverhalt.	30
4.5.3.3.1.1.2	Curriculare Konzeptionen	34
4.5.3.3.1.1.3	Zielebene	11
4.5.3.3.1.2	Organisational	37
4.5.3.3.1.3	Institutionell	32
4.5.3.3.1.4	Schulpolitisch	16
4.5.3.3.2	Gemeinsamkeiten Inlandspädagogik – Auslandspädagogik	0
4.5.3.3.2.1	Wechselwirkungen PdDAS „PddIS“	0
4.5.3.3.2.1.1	Rückwirkung der DAS auf dt. Schulwesen	23
4.5.3.3.2.1.2	Auswirkungen Inlandspädagogik – Auslandspädagogik	6
4.5.3.3.2.2	Grundsätzliche pädagogische Haltung/Unterrichtsprinzipien	0
4.5.3.3.2.2.1	Ziel (Werte, Charakter, Tugenden, Menschsein)	12
4.5.3.3.2.2.2	Curricular	8
4.5.3.3.2.3	Anschluss an Schulwesen BRD	3
4.5.3.3.3	Pädagogik des Dazwischen	14
4.5.3.3.4	Zu Gastlandpädagogik	13
4.5.3.3.5	Schulpädagogik	5

4.5.3.3.6 Gegenüber Internationaler Pädagogik	3
4.5.3.4 Alternativen	3
4.5.4 Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil)	8
4.6 Evaluation	0
4.6.1 Bedarfsmeldung	6
5 Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe	0
5.1 Produkte	0
5.1.1 Gesellschaftlicher Mensch	0
5.1.1.1 Deutsche Enklave	20
5.1.1.1.1 Deutsche Einheit im Ausland gegenüber Zersplitterung im Inland	9
5.1.1.2 Deutsche Gesellschaft	18
5.1.1.3 Deutsch-internationale Gesellschaft	11
5.1.1.4 Internationale Gesellschaft	4
5.1.1.5 Gesellschaft des Gastlands	3
5.1.1.6 Binationale Gesellschaft	2
5.1.2 Individueller Mensch	0
5.1.2.1 Deutsche Identität/Zugehörigkeit	16
5.1.2.2 Kompetent/kritisch/erwachsen/stark/selbstständig/frei	13
5.1.2.3 Menschlichkeit/Freundlichkeit/Sozialverhalten	7
5.1.3 Kultureller Mensch	0
5.1.3.1 Deutsch-kultureller Mensch	15
5.1.3.2 Kultureller Mensch	3
5.1.3.3 Interkultureller Mensch	5
5.2 Institutionen	0
5.2.1 Bildungswesen	0
5.2.1.1 Deutsche Auslandsschule	0
5.2.1.1.1 Schulart	0
5.2.1.1.1.1 Privatschule	0
5.2.1.1.1.1.1 Trägerschaft	0
5.2.1.1.1.1.1.1 Schulvereine	6
5.2.1.1.1.1.1.2 Public Private	5
Partnership	
5.2.1.1.1.1.1.3 Unterstützt von deutschem Staat	9
5.2.1.1.1.1.1.3.1 Nicht	1
5.2.1.1.1.1.2 In Konkurrenz	7

	5.2.1.1.1.1.3 Eigenständigkeit	7
	5.2.1.1.1.1.4 Schulgelder	4
	5.2.1.1.1.1.5 Elternmitbestimmung	4
	5.2.1.1.1.1.6 Freiheit	4
	5.2.1.1.1.1.7 Gründungen	2
schule	5.2.1.1.1.2 Gesamt-/Gemeinschafts-	0
	5.2.1.1.1.2.1 Nolens volens/Ein-	10
	heitsschule/einzige deutsche Schule vor Ort	
angeschlossen	5.2.1.1.1.2.2 Kindergarten an DAS	9
	5.2.1.1.1.2.3 Integration/Inklusion	3
gelform	5.2.1.1.1.2.4 Gymnasium als Re-	1
	5.2.1.1.1.3 Laborschule	8
	5.2.1.1.1.4 Eliteschulen	6
	5.2.1.1.1.5 Musterschule	3
	5.2.1.1.1.6 Schule des Gastlands	2
	5.2.1.1.1.7 Internationale Schule	1
Ausland	5.2.1.1.2 Bedingungen der Verortung im	0
	5.2.1.1.2.1 Bedingungen politi-	24
	scher/staatlicher Art	
umwelt	5.2.1.1.2.2 Bedingungen der Schul-	17
	5.2.1.1.2.3 Bauliche Umstände	1
	5.2.1.1.3 Begriffsbestimmung	5
	5.2.1.1.3.1 Regelmäßig spezifisch	19
	5.2.1.1.3.2 DAS-Typen	5
Ausland	5.2.1.1.4 Kulturzentrum Deutscher im	14
	5.2.1.1.5 Enge Schulgemeinschaft	14
	5.2.1.1.6 Hohe Flexibilität	11
	5.2.1.1.7 Individualität der Einzelschule	5
	5.2.1.1.8 Beliebte Schule	4
	5.2.1.1.9 Knappe Ressourcen	2
	5.2.1.1.10 Ausstattung	2
	5.2.1.1.11 Kleine Klassen	1
	5.2.1.2 Auslandsschulwesen	0
	5.2.1.2.1 Heterogenität des Auslands-	20
	schulwesens	

5.2.1.2.2 Gemeinsame Organisation	13
5.2.1.2.3 Übergeordnet gegenüber Bundesländern	1
5.2.2 Lehrplan/Curriculum	0
5.2.2.1 Fächer	0
5.2.2.1.1 Kanon	3
5.2.2.1.2 Kunst/Musik	7
5.2.2.1.3 Geografie	5
5.2.2.1.4 Deutsch	5
5.2.2.1.5 NaWi	5
5.2.2.1.6 Geschichte	5
5.2.2.1.7 Sport	3
5.2.2.1.8 Religion/Ethik	1
5.2.2.1.9 Politik	1
5.2.2.2 Schulveranstaltungen/-feste	6
5.2.2.2.1 Schulfahrten/Schüleraustausch/Brieffreundschaften	1
5.2.2.3 Schulinterne Curricula	3
5.2.2.4 Deutscher Lehrplan	9
5.2.2.5 Schulstufen/Schularten	4
5.2.2.6 Eigener Lehrplan für DAS	5
5.2.2.7 Lehrplan des Gastlands	3
5.2.2.8 Mehr Freiheit im Lehrplan	3
5.2.2.9 Verschiedene Lehrpläne vereinen	1
5.2.2.10 Bilingualer Lehrplan	1
5.3 Faktoren	0
5.3.1 Lehrer:in/Erzieher:in	0
5.3.1.1 Eigenschaften/Merkmale von Lehrkräften	0
5.3.1.1.1 Persönlichkeit	0
5.3.1.1.1.1 Eigenständigkeit	20
5.3.1.1.1.2 Talent (für DAS)	15
5.3.1.1.1.3 Stärke	10
5.3.1.1.1.4 Ein Vorbild	3
5.3.1.1.1.5 Ein:e Gelehrte:r	4
5.3.1.1.1.6 Echte:r Pädagoge/-in	3
5.3.1.1.1.7 Hochwertiger Charakter	2
5.3.1.1.1.8 Sinnfragen	2
5.3.1.1.2 Ein:e Deutsche:r	23

det	5.3.1.1.2.1 In Deutschland ausgebildet	4
	5.3.1.1.3 Vertreter:in Deutschlands	12
	5.3.1.1.4 Eigene Lernerfahrungen	12
	5.3.1.1.5 Naivität gegenüber Ausland	8
	5.3.1.1.6 Lehrkräfte des Gastlands	3
	5.3.1.2 Anforderungen an Lehrkräfte	0
Aufgaben	5.3.1.2.1 Konfrontation mit neuartigen	0
	5.3.1.2.1.1 Hinsichtlich von kulturellen (auch erzieherischen) Abweichungen	8
	5.3.1.2.1.1.1 Hinsichtlich sprachlicher Schwierigkeiten	7
Schule	5.3.1.2.1.2 Hinsichtlich der Gestalt der	2
	5.3.1.2.1.2.1 Als Kulturzentrum	2
täten	5.3.1.2.1.2.2 Zwischen den Realitäten	8
	5.3.1.2.1.3 Aufgrund fehlender Behörden/Strukturen	5
	5.3.1.2.1.4 Hinsichtlich der veränderten Situation im Ausland	5
	5.3.1.2.1.5 Aufgrund einer mangelnden Ausbildung für DAS	3
	5.3.1.2.2 Gesteigerte Anforderungen	15
	5.3.1.2.3 Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Ausbildungen	15
	5.3.1.2.4 Notwendigkeit der Enkulturationsierung	7
	5.3.1.2.4.1 Notwendigkeit Sprache des Gastlands zu beherrschen	4
	5.3.1.2.5 Tadellose Arbeitsweise	8
	5.3.1.2.6 Von großer Bedeutung	7
sein	5.3.1.2.7 Über Schule hinaus wirksam	7
	5.3.1.2.8 Hohes Engagement	6
kräfte	5.3.1.3 Umstände/Bedingungen für Lehrkräfte	0
	5.3.1.3.1 Eigener Ausbildungszweig	12
	5.3.1.3.2 Hohe Fluktuation	3
	5.3.1.3.3 Unsichere Arbeitsverhältnisse	1
	5.3.2 Edukand	0
	5.3.2.1 Vielfältige Schülerschaft	0

5.3.2.1.1 Mehrsprachigkeit	13
5.3.2.1.2 Vielfältige Erstsprachen	14
5.3.2.1.3 Verschiedene Nationalitäten	8
5.3.2.1.4 Multireligiöse Schülerschaft	6
5.3.2.1.5 Vielfältige Kulturen	7
5.3.2.1.6 Unterschiedliche Vorbildungen	4
5.3.2.2 Familien	0
5.3.2.2.1 Auswandererfamilien = aufsässig, ungebildet	5
5.3.2.2.2 Verschieden gegenüber innerdeutschen Familien	4
5.3.2.2.3 Erziehungspartner: deutsche Familien im Ausland	4
5.3.2.2.4 Familien anderer Nationen/Kulturen	3
5.3.2.2.5 Weniger bildungsorientiert	3
5.3.2.2.6 Armut	1
5.3.2.2.7 Von Leben im Ausland in Anspruch genommen	3
5.3.2.3 Aufwachsen im Ausland als Umstand für dt. Bildung	15
5.3.2.4 Kinder sind/werden im Ausland beheimatet	11
5.3.2.5 Kinder des Gastlands	6
5.4 Vermittlungen	0
5.4.1 Unterricht	0
5.4.1.1 Päd./did. Prinzipien	0
5.4.1.1.1 Deutschlandbezug	8
5.4.1.1.1.1 Deutsche Sprache	0
5.4.1.1.1.1.1 Erhalt der Muttersprache/des deutschen Wesens/Denkens	17
5.4.1.1.1.1.2 Teil des Schulcurriculums/des Unterrichts (unbegründet)	15
5.4.1.1.1.1.3 Notwendiger Teil von (deutscher) Kultur und Bildung	11
5.4.1.1.1.1.4 Nicht	1
5.4.1.1.1.2 Anschauung deutscher Natur und Kultur	15
5.4.1.1.2 Beschränkung auf das Wesentliche	10
5.4.1.1.3 Päd./didaktische Programme	8
5.4.1.1.4 Binnendifferenzierung	4

	5.4.1.1.4.1 Individualisierung	2
Lernen	5.4.1.1.5 Selbstständiges/-organisiertes	5
	5.4.1.1.6 Vergleiche	4
	5.4.1.1.7 Schüler:innen als Co-Lehrkräfte	3
	5.4.1.1.8 SMV	2
	5.4.1.1.9 Anpassungen an Sprachvielfalt	2
	5.4.1.1.10 Ganzheitlichkeit	3
	5.4.1.1.11 Handlungsorientierung/Lebensweltorientierung	2
	5.4.1.2 Unterrichtsmaterial	0
	5.4.1.2.1 Lesebuch für DAS	7
	5.4.1.2.2 Kulturgüter des Gastlands	4
	5.4.1.2.3 Sammlungen/Nachbildungen/Literatur deutscher Kulturgüter	3
5.4.1.2.4 Reichhaltig	2	
5.4.1.2.4.1 Nicht	1	
5.4.1.2.5 Digital	1	
5.4.1.3 Fächer	0	
5.4.1.3.1 Deutsch	7	
5.4.1.3.2 Kunst/Musik	6	
5.4.1.3.3 Mathematik	5	
5.4.1.3.4 Geschichte	4	
5.4.1.3.5 Naturwissenschaft	3	
5.4.1.3.6 Geografie	2	
5.4.1.3.7 Sport/Turnen	2	
5.4.1.3.8 Religion	1	
5.4.2 Bildung/Erziehung	0	
5.4.2.1 Interkulturelle Bildung/Erziehung	17	
5.4.2.1.1 Interkulturell-deutsche Bildung/Erziehung	29	
5.4.2.1.2 Begegnungsidee	10	
5.4.2.1.3 Frieden	4	
5.4.2.2 Nationale Bildung/Erziehung	1	
5.4.2.2.1 Werte, Tugenden etc. als spez. Teil deutsch-nationaler B./E.	17	
5.4.2.2.2 Nationalität/Nationalbewusstsein/Patriotismus/Bindung	11	
5.4.2.2.3 Explizit deutsch-nationale Bildung/Erziehung	8	

5.4.2.2.4 Deutsche Schulabschlüsse	2
5.4.2.3 Globale Bildung	3

1 GRÜN⁷⁴

Plötzlich auftauchende Feinheiten von DAS-Pädagogik

2 BLAU

Spannend!

3 Möglicher Text zur Analyse⁷⁵

4 Systematische Differenzposition

Allgemeine Codierregeln

Die Empirie einer Pädagogik ist eine ‚geistige‘, sie wird als eine Erfahrung des geistigen *logos* und innerhalb dessen als ein Erfahrungsbereich der *Poiesis*, der schöpferischen Gestaltung, beschrieben. Das gedankliche Reich der *Poiesis* ist ein Erfahrungsbereich, der die in den Phänomenen liegende Möglichkeit ihrer Rekonstruktion zum Gegenstand hat. Schöpferisch-gestaltende Inhalte, mitsamt ihren Begründungen, Herleitungen und Zusammenhängen werden codiert.

Die empirische Rekonstruktion des Pädagogischen kann auf zwei Arten geschehen: theoretisch-schöpferisch und praktisch-schöpferisch (vgl. Paschen 1979). Es werden daher sowohl theoretische Konzeptionen als auch praktische Erfahrungen codiert, sofern sie eine Generalisierung bezüglich der Schulart DAS beinhalten, anstatt sich auf die konkrete Erfahrung einer Einzelschule zu beschränken.

Segmente sollen schwerpunktmäßig explizit, d. h. ausdrücklich, deutlich, eindeutig und klar, einer Kategorie zugeordnet werden können. Es gibt aber auch die Möglichkeit, implizite Informationen zu codieren. Z. B. „Konfrontation mit neuartigen Aufgaben“ als eine Subkategorie von Lehrkräften. Hier werden sowohl codiert: Aussagen darüber, dass eine Konfrontation mit neuartigen Aufgaben geschieht (explizit), als auch wenn Aufgaben benannt werden, die im Kontext des Textes eindeutig als neuartig zu deklarieren sind (implizit).

Es sollten möglichst ganze Sätze codiert werden. Zieht sich ein Argument über mehrere Sätze hinweg, so müssen diese ebenfalls codiert werden, um die Codierung nachvollziehen zu können. Wird das Argument

⁷⁴ Was unter 1 und 2 mit GRÜN und BLAU in den Inhaltsverzeichnissen der beiden Zeitschriften markiert wurde, ist nicht in die Analyse miteingeflossen.

⁷⁵ Unter 3 wurden Titel markiert, die in Verdacht gerieten, den Textsorten 1–4 anzugehören, vgl. Anhang 8.2.

nicht durch ein anderes Argument unterbrochen, so zählt auch eine Codierung über mehrere Sätze hinweg als eine Codierung. In seltenen Fällen sind auch kleinere Einheiten als der ganze Satz codierbar, etwa der Hauptsatz eines verschachtelten Satzes, dessen Nebensätze irrelevant für die Kategorie sind.

Kategorien dürfen einander überschneiden.

Definition: systematische Differenzposition

Unter der Analysedimension systematische Differenzposition werden Ober- und Hauptkategorien codiert, die nach der Definition von Paschen (1997) zentral für die Existenz der Differenzposition einer Pädagogik sind. Nach Paschen (1997) ist eine differente Pädagogik „(Definition:) Ein nach Intention, Mitteln, Wirkung von seinen Alternativen differentes, entschieden begründetes praktisches Arrangement oder dessen Konzept zur umfassenden Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung“ (ebd., S. 32).

Folgende von Paschen (1997) aufgeführten Indikatoren, die je in Ober- und Hauptkategorien codiert werden, machen die Differenzposition einer Pädagogik systematisch deutlich:

„Genese: Eine Pädagogik entsteht aus der pädagogischen Kritik defizitärer Pädagogik.

Intention: Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben will eine Pädagogik defizitäre Pädagogiken ersetzen, kompensieren oder ergänzen.

Entwicklung: Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation.

Begründung: Eine Pädagogik begründet sich durch ein pädagogisches Argument. Dessen Prämissen von gewichteten Argumenten aller Art gestützt werden können.

Beschreibung: Eine Pädagogik kann nach ihrer historischen Genese, ihrer aktuellen Verbreitung, aber auch nach ihrer systematischen Einordnung (Fokus, Skopus, pädagogische Differenzen, Alternativen), ihren Begründungen (Argumente, Gewichte) sowie ihrer Gültigkeit (Überzeugung, Plausibilität, Stil) sowie nach ihren Verständnissen dargestellt werden“ (ebd., S. 32–33).

Erzeugung deduktiv

4.1 Genese: aus Kritik an bestehender Pädagogik

Definition

Nach Paschen (1997) generiert sich eine Pädagogik aus der Kritik an bestehender Pädagogik.

Codiert werden Textsegmente, die zeigen, dass pädagogische Konzeptionen für DAS aus der Kritik an einer etablierten Pädagogik generiert werden.

Ankerbeispiel

„Auch die Lehrbücher der Heimat lassen einen draußen im Stich. Viele derselben sind schon stofflich ungeeignet“ (Mitterer 1957).

Erzeugung deduktiv

4.2 Intention: ergänzen, ersetzen, kompensieren

Definition

„Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben will eine Pädagogik defizitäre Pädagogiken ersetzen, kompensieren oder ergänzen“ (Paschen 1997, S. 32). – Es wird unter dieser Kategorie deutlich, dass eine PdDAS insgesamt oder an bestimmten Punkten, mit pädagogischen Mitteln ergänzt, ersetzt oder kompensiert, was ohne sie (implizit oder explizit) als pädagogisches Defizit erscheinen würde. Hinzu kommen induktive Subkategorien *Intensivieren* und *Auslassen*, weil sie im Zusammenhang der *Intention* zentral sind.

Ankerbeispiele

„Wie nun jedes Individuum seine besondere pädagogische Behandlung verlangt, so muß auch die individuelle Verschiedenheit inländischer und ausländischer Schulen Besonderheiten des Lehrplans und der Lehrmethode zur Folge haben. Wenn sich aber unter diesen Besonderheiten solche finden, die allen oder doch vielen der deutschen Schulen im Auslande gemeinsam sind, so werden sich in gleichem Umfange auch Modifikationen der landesüblichen pädagogischen Praxis angeben lassen, die für alle Schulen mit gemeinsamen Eigentümlichkeiten zweckmäßig, ja zur Erzielung ersprießlicher Resultate notwendig sind“ Müllendorff (1888).

Erzeugung deduktiv

4.2.1 Ergänzen, ersetzen, intensivieren ~ Inland

Definition

Codierungen unter dieser Kategorie zeigen in Hinblick auf pädagogische Aufgaben an DAS, dass pädagogisch-schöpferische Vorstellungen zu DAS eine defizitäre Pädagogik des Inlands ersetzen, ergänzen oder durch Intensivieren der deutscher Schulpädagogik modifizieren wollen.

Erzeugung induktiv

4.2.1.1 intensivieren

Definition

Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben an DAS werden defizitäre Pädagogiken des Inlands mithilfe von Intensivieren modifiziert.

Erzeugung induktiv

4.2.1.2 Ergänzen, ersetzen, auslassen

Definition

Im Hinblick auf pädagogische Aufgaben an DAS werden defizitäre Pädagogiken ersetzt, ergänzt oder durch Auslassen modifiziert.

Erzeugung deduktiv-induktiv

4.2.2 Kompensieren ~ Gastland

Definition

In hier codierten Segmenten wird deutlich, dass pädagogische Vorstellungen für DAS, insgesamt oder an bestimmten Punkten mit pädagogischen Mitteln, Umstände, Bedingungen oder etablierte pädagogische Elemente des Gastlands kompensieren.

Erzeugung deduktiv-induktiv

4.3 Entwicklung

Definition

„Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation“ (Paschen 1997, S. 32–33). – Codiert werden Segmente, die das Heranwachsen oder Entstehen einer umfassend organisierten PdDAS aufzeigen.

Erzeugung deduktiv

4.3.1 Allgemeiner Anspruch

Definition

„Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation“ (Paschen 1997, S. 32–33). – Codiert werden Segmente, die das

Heranwachsen oder Entstehen einer PdDAS aufzeigen, indem ein allgemeiner Anspruch postuliert wird, d. h. die Vorstellung/Forderung, dass eine PdDAS allgemein für DAS zu gelten habe.

Erzeugung deduktiv

4.3.1.1 Begriff

Definition

„Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation“ (Paschen 1997, S. 32–33). – Codiert werden Segmente, die das Heranwachsen oder Entstehen einer PdDAS aufzeigen, indem ein allgemeiner Anspruch postuliert wird, d. h. die Vorstellung/Forderung, dass eine PdDAS allgemein für DAS zu gelten habe. Der allgemeine Anspruch wird hier isoliert durch die Nennung oder das Aufwerfen des Begriffs *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* deutlich.

Erzeugung induktiv

4.3.1.1.1 Aufwerfen des Bedarfs nach einer PdDAS

Definition

„Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation“ (Paschen 1997, S. 32–33). Codiert werden Segmente, die das Heranwachsen oder Entstehen einer PdDAS aufzeigen, indem ein allgemeiner Anspruch postuliert wird, d. h. die Vorstellung/Forderung, dass eine PdDAS allgemein für DAS zu gelten habe. Der allgemeine Anspruch wird isoliert durch die Nennung des Begriffs *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* deutlich, hier im Kontext des Aufwerfens des Bedarfs nach einer (fundierten) PdDAS.

Codierregeln

Kontext nötig

Erzeugung induktiv

4.3.1.1.2 Benennung: ~ Pädagogik der deutschen Auslandsschule

Definition

„Eine Pädagogik entwickelt zur Entfaltung und Sicherung ihrer Intentionen einen allgemeinen Anspruch und eine umfassende Organisation“ (Paschen 1997, S. 32–33). – Codiert werden Segmente, die das Heranwachsen oder Entstehen einer PdDAS aufzeigen, indem ein allgemeiner Anspruch postuliert wird, d. h. die Vorstellung/Forderung, dass eine PdDAS allgemein für DAS zu gelten habe. Der allgemeine Anspruch wird isoliert durch die faktische Bezeichnung/Betitelung *Pädagogik der Deutschen Auslandsschulen* deutlich.

Ankerbeispiel

Die deutsche Pädagogik im Auslande (Müllendorff 1888 Die deutsche Pädagogik im Auslande, Pos. 1–2)

Codierregeln

Segment kleiner als ein Satz. Muss Pädagogik und Auslandsschulen zu einem Begriff verbinden.

Erzeugung induktiv

8.7.2 Codebuch Seite 31–38

5 Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe

Allgemeine Codierregeln

Die Empirie einer Pädagogik ist eine ‚geistige‘, sie wird als eine Erfahrung des geistigen *logos* und innerhalb dessen als ein Erfahrungsbereich der *Poiesis*, der schöpferischen Gestaltung, beschrieben. Das gedankliche Reich der *Poiesis* ist ein Erfahrungsbereich, der die in den Phänomenen liegende Möglichkeit ihrer Rekonstruktion zum Gegenstand hat. Die empirische Rekonstruktion des Pädagogischen kann auf zwei Arten geschehen: theoretisch-schöpferisch und praktisch-schöpferisch (vgl. Paschen 1979). Schöpferisch-gestaltende Inhalte, mitsamt ihrer Begründungen, Herleitungen und Zusammenhänge werden daher hier codiert. Es werden sowohl theoretische Konzeptionen als auch praktische Erfahrungen codiert, sofern sie eine Generalisierung bezüglich des Schultyps DAS beinhalten (anstatt sich auf die konkrete Erfahrung einer Einzelschule zu beschränken).

Segmente sollen schwerpunktmäßig explizit, d.h. ausdrücklich, deutlich, eindeutig und klar, einer Kategorie zugeordnet werden können. Es gibt aber auch die Möglichkeit, implizite Informationen zu codieren. Z. B. unter *Konfrontation mit neuartigen Aufgaben* als eine Subkategorie von *Lehrkräfte*. Hier werden sowohl codiert: Aussagen dazu, dass eine Konfrontation mit neuartigen Aufgaben geschieht (explizit), als auch wenn Aufgaben bestimmt werden, die im Kontext des Textes eindeutig als *neuartig* zu deklarieren sind (implizit).

Es sollten möglichst ganze Sätze codiert werden. Zieht sich ein Argument über mehrere Sätze hinweg, so müssen diese ebenfalls codiert werden, um die Codierung nachvollziehen zu können. Wird das Argument nicht durch ein anderes Argument unterbrochen, so zählt auch eine Codierung über mehrere Sätze hinweg als eine Codierung. In seltenen Fällen sind auch kleinere Einheiten als der ganze Satz codierbar, etwa der Hauptsatz eines verschachtelten Satzes, dessen Nebensätze irrelevant für die Kategorie sind.

Kategorien dürfen einander überschneiden.

Definition Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe

Pädagogische Bestimmungen bestehen in einer universalen, fokalen, skopalen und expliziten Rekonstruktion von Elementarkomplexen und Dimensionen. In diesen pädagogischen Bestimmungen erscheinen Personen, Ereignisse, Veranstaltungen als *pädagogische* Phänomene, sie haben eine von anderen Verständnissen (alltags-, umgangssprachliche-, nicht-pädagogische Wissenschaftsverständnisse) her zu unterscheidende Verfasstheit, die sie zum Gegenstand von Erziehungswissenschaft macht. Pädagogisch sind solche Bestimmungen, weil Elementarkomplexe und Dimensionen von pädagogischen Motiven (Kontrafaktizität, Ursprünglichkeit, Wiederholung, Sorgfalt) nach pädagogischen Merkmalen (universale Struktur, kompensatorischer Fokus, vermittelnder Skopus, methodische und methodologische Explizität) rekonstruiert werden. (vgl. Paschen 1979, S. 55)

– Unter der Analysedimension *Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe* werden pädagogische Bestimmungen getroffen/ pädagogische Elemente festgelegt. Hier stehen die Festlegungen pädagogischer Elemente im Fokus (nicht eine Abgrenzung einer PdDAS nach außen, s. Differenzposition). Nach Paschen (1979) sind die wichtigsten Elemente, über die und mit deren Hilfe eine Pädagogik Aussagen macht, auf sechs Ebenen angesiedelt: *Produkte, Institutionen, Prozesse, Vermittlungen, Faktoren* und *Medien*. Diese sind die Oberkategorien der Bestimmungen pädagogischer Elementarkomplexe mit folgenden untergeordneten Hauptkategorien. In der Codierung wurde eine Auswahl der Hauptkategorien getroffen (im Folgenden grau unterlegte/ durchgestrichene wurden entfernt, zwei Elementarkomplexe zu einem zusammengefasst). Die Reduzierung der Hauptkategorien dient dazu, eine sonst entstandene Redundanz zu vermeiden.

Produkte: Kultureller Mensch - Individueller Mensch - Gesellschaftlicher Mensch

Institutionen: Bildungswesen – Lehrplan/Curriculum – ~~biografischer Bildungsgang~~

Prozesse: ~~Prägung – Lernen – Entwicklung~~

Vermittlungen: Unterricht – Erziehung/Bildung

Faktoren: Lehrkraft – ~~Lerngegenstand~~ – Schüler:in

Medien: ~~Kontakt – Information – Kommunikation.~~

Zusammenhänge zwischen pädagogischen Elementarkomplexen werden allen inhaltlich relevanten Elementarkomplexen zugeordnet.

Erzeugung deduktiv – induktiv

5.1 Produkte

Definition

Produkte des Bildungssystems sind in erster Linie Absolvent:innen. Sie können in Bezug auf ihre verschiedenen menschlichen Rollen als Individuum, als individuelles Gesellschaftsmitglied und als ein in Kultur lebender Mensch pädagogisch bestimmt werden.

Erzeugung deduktiv

5.1.1 Gesellschaftlicher Mensch

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft, welche sich herkömmlicherweise in Form einer national zusammenhängenden Gesellschaft zeigt. Für DAS sind verschiedene Gesellschaften relevant. Das ist zum ersten die deutsche Gesellschaft, auf die sich die Schule schon im Namen bezieht. Zum anderen die Gesellschaft des Gastlands bedeutsam, denn es ist die vorherrschende Gesellschaft vor Ort. Außerdem stellt die deutsche Enklave im Ausland eine eigene Gesellschaftsform sowie eine bi-, eine internationale Gesellschaft eine Bezugsgesellschaften der DAS dar.

Erzeugung deduktiv

5.1.1.1 Deutsche Enklave

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft, welche in Textsegmenten unter diesem Code in der Gesellschaft der deutschen Enklave im Ausland gesehen wird.

Erzeugung induktiv

5.1.1.1.1 Deutsche Einheit im Ausland gegenüber Zersplitterung im Inland

Definition

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft, die unter diesem Code in der Gesellschaft der deutschen Enklave gesehen wird. Hier sind Textstellen codiert, die sich einer in einer deutschen

Enklave im Ausland vorherrschenden deutschen Einheit gegenüber einer Partikularität im Inland widmen. Dies kann sich auf Regionen, Dialekte, gesetzliche Regelungen etc. beziehen.

Erzeugung induktiv

5.1.1.2 Deutsche Gesellschaft

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft, welche unter diesem Code in der deutschen Gesellschaft verortet wird.

Erzeugung induktiv

5.1.1.3 Deutsch-internationale Gesellschaft

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft, welche sich zu einem Großteil in Form einer national zusammenhängenden Gesellschaft zeigt. Unter diesem Code werden Bezüge zur einer „deutsch-internationalen Gesellschaft“ hergestellt. Diese ist ein Konstrukt, welches von einer hohen Bedeutsamkeit und Realität einer internationalen Gesellschaft ausgeht, dabei aber eine deutsche Identität und kulturelle Norm ins Zentrum stellt.

Erzeugung induktiv

5.1.1.4 Internationale Gesellschaft

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem einer Gesellschaft, welche sich unter dieser Kategorie zu einem Großteil im Bezug zu einer internationalen Gesellschaft zeigt.

Erzeugung induktiv

5.1.1.5 Gesellschaft des Gastlands

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft. Unter diesem Code werden Bezüge zu der Gesellschaft des Gastlands hergestellt.

Erzeugung induktiv

5.1.1.6 Binationale Gesellschaft

Definition

Der Mensch wird anhand seiner institutionalisierten Bildungserlebnisse zum Gesellschaftsmitglied erzogen. Das Schulsystem ist ein Subsystem der bzw. einer Gesellschaft. Unter diesem Code werden Bezüge zur einer binationalen Gesellschaft zwischen Deutschland und dem jeweiligen Gastland einer DAS hergestellt.

Erzeugung induktiv

5.1.2 Individueller Mensch

Definition

Der Mensch ist auch auf individueller Ebene ein Produkt seiner institutionalisierten Bildungsgeschichte. Die Schulbildung leistet einen Beitrag zur individuellen Erziehung und Menschbildung. Codiert werden hier Festlegungen/Bestimmungen bezüglich Vorstellungen des individuellen Menschen. Die menschliche Individualität gründet auf der Eigenart des Handelns und Verhaltens, dem Charakter, der Persönlichkeit, die in Einstellungen, Interessen und Wertorientierungen, religiösen, philosophischen und politischen Überzeugungen, in den Selbstkonzepten, im Sozialverhalten und Kommunikationsstil erkennbar wird.

Erzeugung deduktiv

5.1.2.1 Deutsche Identität/Zugehörigkeit

Definition

Der Mensch ist auch auf individueller Ebene ein Produkt seiner institutionalisierten Bildungsgeschichte. Die Schulbildung leistet einen Beitrag zur individuellen Erziehung und Menschbildung. Codiert werden hier Festlegungen/Bestimmungen bezüglich Vorstellungen des individuellen Menschen, hinsichtlich seiner Identität als Deutsche:r.

Erzeugung induktiv

5.1.2.2 Kompetent/kritisch/erwachsen/stark/selbstständig/frei

Definition

Der Mensch ist auch auf individueller Ebene ein Produkt seiner institutionalisierten Bildungsgeschichte. Die Schulbildung leistet einen Beitrag zur individuellen Erziehung und Menschbildung. Codiert werden hier Festlegungen/Bestimmungen bezüglich Vorstellungen des individuellen Menschen, hinsichtlich positiver persönlicher Eigenschaften wie kritisch, kompetent, erwachsen, stark, selbstständig, frei sein.

Erzeugung induktiv

5.1.2.3 Menschlichkeit/Freundlichkeit/Sozialverhalten

Definition

Der Mensch ist auch auf individueller Ebene ein Produkt seiner institutionalisierten Bildungsgeschichte. Die Schulbildung leistet einen Beitrag zur individuellen Erziehung und Menschbildung. Codiert werden hier Festlegungen/Bestimmungen bezüglich Vorstellungen des individuellen Menschen, hinsichtlich sozialer Eigenschaften wie Menschlichkeit, Freundlichkeit und einem guten Sozialverhalten.

Erzeugung induktiv

5.1.3 Kultureller Mensch

Definition

Eine Daseinsebene des Menschen, als ein „Produkt“ von pädagogischer Rekonstruktion, ist die als kultureller Mensch. Kultur kann dabei allgemein als alles vom Menschen Geschaffene interpretiert werden, wie auch im Zusammenhang mit spezifischen Kulturräumen. Kulturelle Merkmale, die von den Autoren aufgeführt werden, werden als Zielebene angenommen, sofern sie nicht explizit als nicht wünschenswert dargestellt werden. Unter kultureller Identität versteht man das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums zu einem bestimmten kulturellen Kollektiv. Dies kann eine Gesellschaft, ein bestimmtes kulturelles Milieu oder auch eine Subkultur sein, hier relevant ist vorrangig die Kultur als geschichtlich gewachsene Einheit von Sprache, Religion, Nation, Wertekanon, Sitten und Gebräuchen.

Erzeugung deduktiv

5.1.3.1 Deutsch-kultureller Mensch

Definition

Eine Daseinsebene des Menschen, als ein „Produkt“ von pädagogischer Rekonstruktion, ist die als kultureller Mensch. Kultur kann dabei allgemein als alles vom Menschen Geschaffene interpretiert werden, wie auch im Zusammenhang mit spezifischen Kulturräumen. Kulturelle Merkmale, die von den Autoren aufgeführt werden, werden als Zielebene angenommen, sofern sie nicht explizit als nicht wünschenswert

dargestellt werden. Unter kultureller Identität versteht man das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums zu einem bestimmten kulturellen Kollektiv. Dies ist hier die deutsche Kultur als geschichtlich gewachsene Einheit von Sprache, Religion, Nation, Wertekanon, Sitten und Gebräuchen.

Erzeugung induktiv

5.1.3.2 Kultureller Mensch

Definition

Eine Daseinsebene des Menschen, als ein „Produkt“ von pädagogischer Rekonstruktion, ist die als kultureller Mensch. Kultur wird hier allgemein als alles vom Menschen Geschaffene interpretiert. Kulturelle Merkmale, die von den Autoren aufgeführt werden, werden als Zielebene angenommen, sofern sie nicht explizit als nicht wünschenswert dargestellt werden.

Erzeugung induktiv

5.1.3.3 Interkultureller Mensch

Definition

Eine Daseinsebene des Menschen, als ein „Produkt“ von pädagogischer Rekonstruktion, ist die als kultureller Mensch. Kultur kann dabei allgemein als alles vom Menschen Geschaffene interpretiert werden, wie auch im Zusammenhang mit spezifischen Kulturräumen. Kulturelle Merkmale, die von den Autoren aufgeführt werden, werden als Zielebene angenommen, sofern sie nicht explizit als nicht wünschenswert dargestellt werden. Hier codiert werden Segmente, die Kultur-Interaktionen zwischen geschichtlich gewachsenen Einheiten von Sprache, Religion, Nation, Wertekanon, Sitten und Gebräuchen in den Mittelpunkt rücken.

Erzeugung induktiv

5.2 Institutionen

Definition

Im Allgemeinen wird unter Institution ein Ordnungs- und Regelsystem verstanden, das soziales Verhalten und Handeln von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften in einer Weise formt, stabilisiert und lenkt, dass es im Ergebnis für andere Interaktionsteilnehmer erwartbar wird.

Erzeugung deduktiv

5.2.1 Bildungswesen

Definition

Bildungswesen bezeichnet das Gefüge aller Einrichtungen und Möglichkeiten des Erwerbs von Bildung, grundsätzlich innerhalb eines Staates. Es umfasst das Schulwesen/-system als solches sowie angegliederten Bereiche, das Hochschulwesen und den Bereich der persönlichen Weiterbildung.

Erzeugung deduktiv

5.2.1.1 Deutsche Auslandsschule

Definition

Eine Deutsche Auslandsschule ist eine Bildungsanstalt der Allgemeinbildung, deren Bildungsauftrag daraus folgend im Lehren und Lernen, also in der Vermittlung und dem Fördern von Kompetenzen durch Lehrkräfte an Schüler:innen zu mündigen, sich verantwortlich in die Gesellschaft einbringenden Persönlichkeiten, besteht. Codiert werden Segmente, die Merkmale, die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1 Schulart

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS hinsichtlich der Zuordnung zu einer bestimmten Schulart (Privatschule, Gesamtschule, Gymnasium etc.) beinhalten.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.1 Privatschule

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.1.1 Trägerschaft

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass damit private Trägerschaften einhergehen.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.1.1 Schulvereine

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, inklusive einer Beschreibung der Trägerschaft(en) durch Schulvereine.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.1.2 Public Private Partnership

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, inklusive einer Beschreibung der Trägerschaft(en) in Form einer Public-Private-Partnership.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.1.3 Unterstützt von deutschem Staat

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, inklusive einer Beschreibung der Trägerschaft(en), die auch mit Unterstützungen des deutschen Staats haushalten.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.1.3.1 nicht

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, inklusive einer Beschreibung der Trägerschaft(en), die ohne Unterstützungen des deutschen Staats haushalten.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.2 In Konkurrenz

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, die folglich in Konkurrenz zu anderen Schulen stehen.

Erzeugung induktiv

5.2.1.1.1.3 Eigenständigkeit

Definition

Segmente, die die Bestimmung des Wesens und des Begriffs der DAS beinhalten, indem sie die Tatsache, dass es sich regelmäßig um Privatschulen handelt, anführen, die ein ausgeprägtes Maß an Eigenständigkeit ausweisen.

Erzeugung induktiv