

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretischer Hintergrund	5
2.1	Schulentwicklung	5
2.1.1	Begriffe und theoretische Grundlagen	5
2.1.2	Gelingens- und Misslingensbedingungen	8
2.1.3	Akteure	10
2.2	Deutsches Auslandsschulwesen und Deutsche Auslandsschulen	13
2.2.1	Begriffe und theoretische Grundlagen	13
2.2.2	Schulentwicklung und Qualitätssicherung	19
2.2.3	Forschungsstand	20
3	Forschungsfragen	26
4	Forschungsdesign	28
4.1	Methodische Vorgehensweise	28
4.2	Beschreibung und Auswahl der Stichprobe	30
4.3	Darstellung der Auswertungsmethode	32
4.4	Kategorisierung	35
5	Ergebnisse der Untersuchung	37
5.1	Allgemeine Erkenntnisse	37
5.2	Folgen der Fluktuation	38
5.3	Lösungsstrategien	46
6	Deutung und Diskussion der Ergebnisse	49
7	Schlussbetrachtung	55
	Quellenverzeichnis	57
	Anhang	65
	Anhang A: Leitfragenkatalog	65
	Anhang B: Kategoriensystem	68
	Anhang C: Tabellen mit Codierungen	71
	Eidesstattliche Erklärung	87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Buhren / Rolff 2012: 16)	6
Abbildung 2 Modell von Qualität und Qualitätssicherung (Ditton / Müller 2015: 127).....	8
Abbildung 3 OFSTED-Modell wirksamer Schulentwicklung (Rolff 2017: 144)	9
Abbildung 4 Übersicht Fluktuation an DAS (eigene Grafik).....	26
Abbildung 5 Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2000: 4).....	34
Abbildung 6 Kategorien der Untersuchung (eigene Grafik)	37

Abkürzungsverzeichnis

AA	Auswärtiges Amt
Abb.	Abbildung
ADLK	Auslandsdienstlehrkraft
AKBP	Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik
AQM	Auslandsschulqualitätsmanagement
ASchulG	Auslandsschulgesetz
BLAschA	Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland
BPLK	Bundesprogrammlehrkraft
BVA	Bundesverwaltungsamt
DAS	Deutsche Auslandsschulen
DAW	Deutsches Auslandsschulwesen
DS	Deutsche Schule
DSD-Schulen	Deutschen Sprachdiplom-Schulen
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
IoE	Institute of Education London
KMK	Kultusministerkonferenz
LPLK	Landesprogrammlehrkraft
OK	Ortskräfte
OLK	Ortlehrkraft
PQM	Pädagogisches Qualitätsmanagement
WDA	Weltverband Deutscher Auslandsschulen
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1 Einleitung

„Hochgeschätzt und drangsaliert“, so titelt die Onlineausgabe der FAZ über die Deutschen Auslandsschulen (DAS) (vgl. Wagner 2018). Der vom Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Schule Kopenhagen verfasste Alltagsbericht greift neben den Stärken auch die durch ihn wahrgenommenen strukturellen Schwächen des Auslandsschulwesens auf – unter anderem die Schwierigkeiten bei der im Sommer 2019 notwendigen Neubesetzung der Schulleiterstelle. Diese Neubesetzung wird durch Wagner neben anderen Aspekten kritisch betrachtet, da ein häufiger Leitungswechsel wenig Konstanz und Planungssicherheit verspreche (vgl. Wagner 2018).

Das Forschungsthema dieser Arbeit ist die Schulentwicklung an DAS, wobei als Forschungsproblem die Frage nach dem Einfluss der Personalfuktuation auf die Schulentwicklung an DAS in einer explorativen Untersuchung fokussiert wird. Um dieses Problem besser verstehen und beschreiben zu können, wurden im Rahmen einer qualitativ-empirischen Untersuchung Interviews mit Schulleitern¹ an DAS durchgeführt; die Ergebnisse werden in dieser Arbeit dargestellt und diskutiert. Es wird somit nicht nur untersucht, inwiefern die in Kopenhagen auftretenden Probleme übertragbar auf andere Auslandsschulen sind, sondern auch, ob sie sich darüber hinaus bei häufigen Wechseln in deren Lehrerkollegien zeigen.

Selbst ein oberflächlicher Blick auf die 140 DAS offenbart enorme Unterschiede zwischen diesen, beispielsweise im schulischen Umfeld, der politischen und wirtschaftlichen Situation des Gastgeberlandes, der Schüler- oder Lehrerschaft. Es ist dennoch davon auszugehen, dass das deutsche Auslandsschulwesen, aufgrund seiner Struktur und Bedingungen sowie der formellen Vorgaben aus Deutschland, zu für auf alle DAS übertragbare Herausforderungen in der Schulentwicklung führt, und sich diese von denen der innerdeutschen Schulen unterscheiden. Diese Unterschiede, sowie die Voraussetzungen, Prozesse und Wirkungen der Arbeit an DAS, stellen jedoch in der Erziehungswissenschaft einen ‚blinden Fleck‘ dar, wie Adick (vgl. 2013: 109) feststellt. Kühn und Mersch konstatieren 2015, dass eine empirisch fundierte und systematische Auseinandersetzung mit deutschen Auslandsschulen bisher nicht stattgefunden habe. Bereits die Betrachtung dieser beiden kurzen Auszüge offenbart das Forschungsdesiderat im Bereich des Deutschen

¹ In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet.

Auslandsschulwesens (DAW). Dieses umfasst nahezu alle Teilbereiche schulischen Lebens, und auch den Bereich der Schulentwicklung.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist dieses Forschungsdesiderat, verbunden mit dem Ziel, Zusammenhänge im deutschen Auslandsschulwesen besser zu verstehen, und auf Basis dieses neuen Wissens Hypothesen zu generieren. Hierzu wird ein qualitativer Zugang genutzt, da dieser mehr Offenheit bietet als quantitative Untersuchungen. Die Eingrenzung als Forschungsproblem auf den Aspekt der Fluktuation ergibt sich erstens dadurch, dass diese in den wenigen wissenschaftlichen und in einer Reihe nicht-wissenschaftlicher Veröffentlichungen als ein Problem der Arbeit an DAS beschrieben wird, wie unter Punkt 2.2.3 gezeigt wird. Hinzu kommt, zweitens, die Notwendigkeit, dass im Rahmen der formellen Vorgaben dieser Arbeit nicht zu viele Inhalte hinreichend betrachtet werden können. Die wissenschaftliche Relevanz dieser Arbeit besteht in der Grundlagenlegung für weitere Untersuchungen in diesem Bereich.

Um diese Ziele zu erreichen, wird unter Punkt 2.1 der theoretische Hintergrund zur Schulentwicklung allgemein dargestellt, bevor unter Punkt 2.2 das Deutsche Auslandsschulwesen (DAW) und die DAS erläutert werden. Punkt 3 stellt die Forschungsfragen dar, Punkt 4 erläutert das entsprechende Forschungsdesign. Nachdem unter Punkt 5 die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert werden, folgen unter Punkt 6 deren Deutung und Diskussion sowie die Darstellung der gewonnenen Thesen und Hypothesen, und unter Punkt 7 die Schlussbetrachtung.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Schulentwicklung

2.1.1 Begriffe und theoretische Grundlagen

Schulentwicklung wird seit den 1990er Jahren in erster Linie als eine Entwicklung von Einzelschulen verstanden. Betrachtet man den Begriff der Schulentwicklung, so wird trotz dieser weitgehenden Einigkeit in der Schulforschung dennoch deutlich, dass keine einheitliche Definition existiert.² In dieser Arbeit soll unter dem Begriff „die bewusste

² Dieser Paradigmenwechsel von der zentralen Steuerung des gesamten Schulsystems hin zur Betrachtung der Einzelschule wird von Buhren / Rolff (vgl. 2012: 13f.) oder Rolff (vgl. 2017: 1ff) skizziert; für eine Übersicht an Definitionen von Schulentwicklung siehe Altrichter / Helm (vgl. 2013: 14f.) oder Bischof (vgl. 2017: 30ff.)

und systematische Entwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2007: 48) verstanden werden. Rolff hebt die Einzelschule als Ort und Basis der Veränderung bewusst hervor, und nicht die Gesamtstruktur des Schulsystems. Die Instanzen außerhalb der einzelnen Schule üben demnach eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen aus (vgl. Buhren / Rolff 2012: 13), jede einzelne Schule bleibt jedoch immer auch Teil des Schulsystems und wird durch dieses in ihrer Entwicklung beeinflusst. Diese Prioritätensetzung bezieht sich sowohl auf die zeitliche Dimension, also darauf, dass Schulentwicklung in den einzelnen Schulen beginnen soll, als auch auf die sachliche Dimension. Diese Begriffsbestimmung beinhaltet ebenso, dass Schulentwicklung immer ein systematisches Vorgehen im Sinne einer Verbesserung der Schulqualität beinhaltet. Schulen entwickeln sich auch ohne einen Eingriff von innen oder von außen, der Begriff der Schulentwicklung bezieht sich nur auf bewusst intendierte Bemühungen der Mitglieder der Organisationen. Der meist beachtete theoretische Ansatz ist nach Bohl (vgl. 2009: 555) der der ‚Pädagogischen Schulentwicklung‘. Er umfasst den Systemzusammenhang von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Buhren / Rolff 2012: 14). Abbildung 1 zeigt diesen Zusammenhang im sogenannten Drei-Wege-Modell:

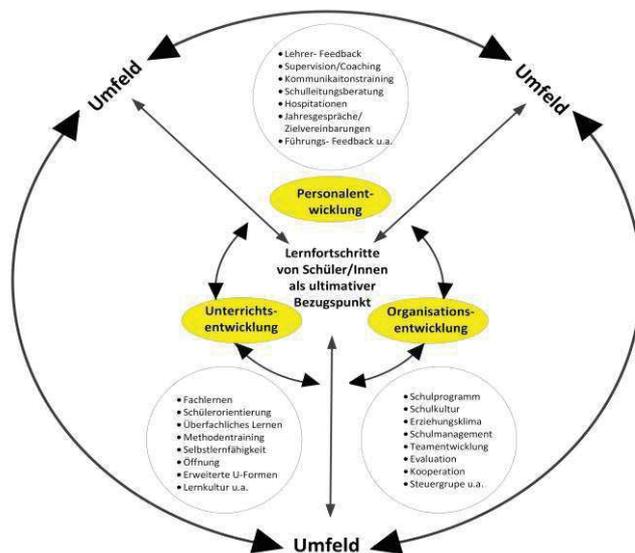


Abbildung 1 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Buhren / Rolff 2012: 16)

Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus und im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst weiterzuentwickeln, wobei der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zukommt, und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden. Organisationsentwicklung ist dabei prozess- und nicht rein ergebnisorientiert

(vgl. Rolff 2017: 6). *Unterrichtsentwicklung* überschreitet die Orientierung an einer Lerngruppe oder einer Lehrkraft, und zieht organisatorische Änderungen nach sich. Beispiele sind die Öffnung des Unterrichts oder die Implementierung einer gemeinsamen Lernkultur. Es geht somit nicht alleinig um die Änderung des Unterrichts selbst. (vgl. ebd.: XII). Die *Personalentwicklung* umfasst ein Konzept aus Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung, sowie implizit auch der Persönlichkeitsentwicklung. Wichtig sind der Einbezug der Entwicklungsinteressen der Mitglieder der Organisation und die Abstimmung mit den Interessen beziehungsweise Notwendigkeiten der Organisation selbst. Rolff stellt den innerschulischen Systemzusammenhang dieser Dimensionen dar, denn bei konsequentem Handeln bindet jeder Weg der Schulentwicklung alle Dimensionen ein (vgl. ebd.: IX; 9ff.).

Die Ziele der Schulentwicklung orientieren sich an den Leitsätzen und Schulprogrammen der Einzelschulen. Aufgabe einer Schulentwicklung ist es daher, ausgehend davon und mit Orientierung an pädagogischen Grundwerten und Bildungstheorien die Ziele zu klären, eine aktive Beteiligung aller schulischen Akteure zu erreichen und die Prozesse zur Umsetzung der Ziele zu gestalten (vgl. ebd.: 13). Eine Erhöhung der schulischen Qualität, bezogen auf die definierten Ziele, ist somit das Ziel eines Schulentwicklungsprozesses.

Ausgehend vom Begriff der Schulentwicklung muss somit auch der der Schulqualität betrachtet werden, da davon ausgegangen wird, dass nachhaltige und systematische Veränderungsprozesse auch zu einer Verbesserung der Qualität führen. Qualität stellt nach Dubs (2003: 15) die „bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse, gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen und Zielvorstellungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen“ dar. Ditton und Müller (2015: 130) beschreiben Schulqualität ausgehend davon als „ein Gesamtkonstrukt, das sich erst aus der situationsabhängigen Bewertung einer Vielzahl von Einzelfaktoren und Prozessen ergibt“.

Die aus diesen Einzelfaktoren erwachsende Komplexität wird durch das Modell von Qualität und Qualitätssicherung sichtbar (siehe Abb. 2). Das Modell³ stellt ein Strukturraster dar, welches die Beziehungen relevanter Einflussfaktoren auf die Schulqualität aufzeigt. Es basiert auf dem von Stufflebeam formulierten CIPP-Modell und geht somit von vier

³ Für eine detailliertere und differenziertere Darstellung unterschiedlicher Modelle und Theorien zur Schulqualität vgl. Ditton / Müller 2015: 124ff.

Elementen aus, die systemisch zusammenwirken: Context, Input, Process und Product. Ditton bezeichnet diese als ‚Voraussetzungen‘, ‚Primäre Merkmale und Prozesse‘ sowie ‚Ergebnisse‘.

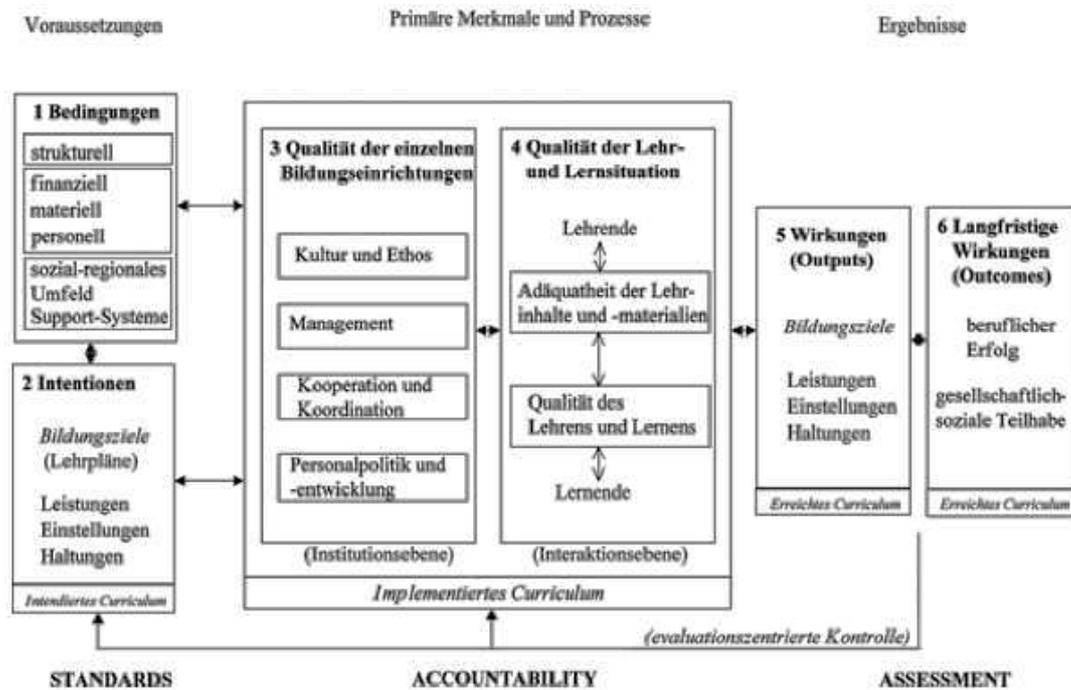


Abbildung 2 Modell von Qualität und Qualitätssicherung (Ditton / Müller 2015: 127)

Neben der Betrachtung der Bedingungen und Intentionen wird somit die Qualität der Einzelschule und der Lehr- und Lernsituation in den Blick genommen. Schulqualität ergibt sich demnach nicht alleine aus diesen Ergebnissen, sondern auch die Merkmale und Prozesse bilden Qualität ab. Schulentwicklung muss dieses ‚Gesamtkonstrukt‘ im Blick haben, wenn die Schulqualität im Rahmen einer Schulentwicklung erhöht werden soll. Deutlich wird ebenso, dass Schulentwicklung damit immer von den Voraussetzungen und Intentionen an der Einzelschule bedingt wird, und somit schulspezifisch und orientiert an den schulischen Zielen angegangen werden muss.

2.1.2 Gelingens- und Misslingensbedingungen

Schulentwicklungsforschung befasst sich sowohl mit Veränderungsprozessen in Schulen als auch mit deren Bedingungen und Ursachen. Insbesondere steht die Identifizierung von Faktoren im Fokus, die systematische, zielgerichtete und nachhaltige Veränderungsprozesse ermöglichen (vgl. Bischof 2017: 33).⁴ Faktoren die positiv mit der Entwicklung

⁴ Kritisch ergänzt werden muss, dass insbesondere die im Längsschnitt untersuchte Wirksamkeit von Schulentwicklungsmaßnahmen generell bisher noch nicht hinreichend erforscht ist (vgl. Ditton / Müller 2015:

von Schulen zusammenhängen, sogenannte Gelingensbedingungen, sind nach Rolff (vgl. 2017: 135) gut erforscht, die Misslingensbedingungen sind hingegen noch wenig bekannt. Das Institute of Education der Universität London hat die Analysen und Berichte der britischen Schulinspektion ausgewertet und elf Merkmale einer wirksamen Schulentwicklung erkannt:

1. Professionelle Führung	Beständig und zielgerichtet, ein auf Partizipation ausgerichteter Ansatz, der führende Fachmann
2. Geteilte Visionen und Ziele	Einigkeit über Ziele, Beständigkeit im Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit
3. Attraktive Lernumgebung	Eine von Ordnung bestimmte Lernatmosphäre, eine attraktive Lernumgebung
4. Konzentration auf Lehren und Lernen	Maximale Ausschöpfung der Lernzeit, Bedeutsamkeit der Schule, Konzentration auf Leistung
5. Zielgerichtetes Unterrichten	Effiziente Organisation, Zielklarheit, strukturierte Unterrichtsstunden
6. Hohe Erwartungen	Insgesamt hohe Erwartungen, Erwartungen kommunizieren, für individuelle Herausforderungen sorgen
7. Positive Verstärkung	Klare und faire Disziplin, Feedback
8. Lernfortschrittskontrolle	Kontrolle von Schülerleistungen, Bewertung schulischer Leistungen
9. Rechte und Verantwortlichkeiten	Das Selbstvertrauen von Schülern stärken, verantwortungsvolle Aufgaben
10. Partnerschaft zwischen Eltern und Schule	Einbezug der Eltern in das Lernen ihrer Kinder
11. Lernende Organisation	Schulbezogene Personalentwicklung

Abbildung 3 OFSTED-Modell wirksamer Schulentwicklung (Rolff 2017: 144)

Bischof (vgl. 2017: 34f.) nennt nach Merret ebenso elf für eine positive Schulentwicklung relevante Faktoren. Einzelne Aspekte zeigen eine Redundanz zum OFSTED-Modell und sollen daher nicht wiederholt werden. Ergänzend beziehungsweise konkretisierend sind die Faktoren der Kooperation der Lehrerschaft, der systematischen Planung der Schulentwicklung und der Professionalisierung der Lehrerschaft bedeutsam.⁵

Ausgehend davon, und sehr zugespitzt, formuliert Rolff (vgl. 2017: 149) sieben ‚Todsünden‘ der Schulentwicklung: Keine Führung, keine Partizipation, keine Ziele, keine Teamentwicklung, kein Fokus auf Unterrichtsentwicklung, keine Feedbackkultur und keine

127). Auch basiert die Entwicklung von Einzelschulen häufig auf Annahmen und Behauptungen die kaum empirisch belegt sind, ebenso wie Zusammenhänge verschiedener Faktoren. „Es wird viel vermutet und wenig gewusst“ (Rolff 2017: 26).

⁵ Ditton (vgl. 2000: 75ff.) unterscheidet als relevante Qualitätsmerkmale vier Bereiche: (1) Die Schulkultur, (2) das Schulmanagement, (3) Kooperation und Koordination innerschulischer Prozesse, (4) die Personalpolitik. Auch hier sind in den für diese Arbeit wesentlichen Aspekten Überschneidungen zu den beiden skizzierten Modellen erkennbar.

Rechenschaft beziehungsweise Verantwortung. Ergänzen kann man den Aspekt der geringen Zeit (vgl. ebd.: 19f.). An Einzelschulen ist die Zeit ein wesentlicher Faktor, nicht zuletzt da die Belastung der Lehrer und Schulleitungen zunimmt, nicht immer zeitliche Räume geschaffen werden um Schulentwicklung und deren Reflexion zu ermöglichen, sowie einzelnen Entwicklungsprojekten hinreichend Zeit einzuräumen. Daraus ergibt sich der Widerspruch, dass Schulentwicklung viel Zeit benötigt, der äußere Zeitdruck jedoch immer größer wird.

2.1.3 Akteure

Offenbar existieren bei vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Schülerleistungen. Die durch die innerschulischen Akteure⁶ gestalteten Prozesse spielen eine bedeutsame Rolle bezüglich des Erfolgs einer Schule, insbesondere, wenn die Schule Gestaltungsfreiheit beziehungsweise eine Teilautonomie genießt (vgl. Bohl 2009: 553). Im Folgenden sollen die wesentlichen Akteure der Schulentwicklung und deren Rolle aus wissenschaftlicher Sicht skizziert werden. Dabei liegt, ausgehend von der vorherigen Begriffsklärung unter Punkt 2.1.1, der Fokus hauptsächlich auf den innerschulischen Akteuren, ohne dabei weitere Akteure zu ignorieren.

Obwohl die Schulleitungen innerhalb der Einzelschulen die Gesamtverantwortung tragen, haben sie in Deutschland im internationalen Vergleich relativ wenige Befugnisse (vgl. Huber 2013: 77). Dennoch spielen Schulleiter in allen Phasen der Schulentwicklung, national wie international, eine zentrale Rolle, sie besitzen durch die Initiatoren- und Gestalterrolle eine Schlüsselposition. Forschungsergebnisse zeigen, dass Entwicklungsprozesse ohne die Unterstützung oder zumindest die Einwilligung der Schulleitung keine Umsetzungschance besitzen (vgl. Buhren / Rolff 2012: 23f.). Ebenso zeigen Studien, dass je höher die Eigenverantwortung der Schulen ist, desto stärker rückt die Schulleitung auch bezüglich der Schulentwicklung und der Schulqualität in den Fokus (vgl. Rolff 2010a: 30). Anzumerken ist hierbei das sich generell wandelnde und erweiternde Spektrum an

⁶ In dieser Arbeit wird dem Ansatz von Heinrich (vgl. 2013: 89ff.) gefolgt, der die Bedeutung der ‚pädagogischen Professionellen‘ bei der Schulentwicklung hervorhebt. Dieser Begriff umfasst in erster Linie die Akteure, die ihren Beruf auf einer wissenschaftlichen Basis ausüben, nämlich die Lehrer und die Schulleitung. Somit sind Schüler und Eltern nicht ‚Professionelle‘ in diesem Sinne, auch Mitarbeiter im Sekretariat beziehungsweise der Verwaltung oder der Hausmeister nicht. Auch ist der wissenschaftliche Kenntnisstand bezüglich dieser Akteure bezogen auf die Schulentwicklung häufig noch kaum erforscht (vgl. Langer 2013: 103f.). Unter anderem aus diesen Gründen wird auch die Rolle der Schulpsychologen oder der Schulsozialarbeiter an dieser Stelle nicht aufgegriffen. Eine Ausnahme bilden aufgrund der größeren Bedeutung an den deutschen Schulen im Ausland die Schulvorstände (vgl. 2.2.1).

Anforderungen und Herausforderungen, mit denen sich Schulleitungen konfrontiert sehen, welches sich durch eine erhöhte Autonomie der Einzelschulen noch vergrößert. Insgesamt ist wirksames Schulleitungshandeln daher auch stark an den Kontext der Schule gebunden, wie die Ausstattung mit Ressourcen oder der Innovationsfreude die Mitarbeiter, und nicht nur durch den persönlichen Führungsstil bedingt (vgl. Huber 2013: 79). Von zentraler Bedeutung ist daher eine Professionalisierung der Schulleitungen bezüglich ihrer Ausbildung, eine den Anforderungen angemessenen Auswahl, sowie die kontinuierliche Weiterqualifizierungen und systematische Personalentwicklung (vgl. Huber 2009: 504f.). Die Schulleitung sollte die Mitte eines Netzwerkes darstellen, in dem im Sinne einer verteilten Führung diese auch abgegeben werden muss. Dies können in Schulen, je nach Organisationsform, zum Beispiel Abteilungsleiter, Stufenleiter, Fachsprecher und natürlich der Stellvertreter, und somit Personen die der Erweiterten Schulleitung zugeordnet werden können, sein (vgl. Buhren / Rolff 2012: 27f.). Eine ‚Kooperative Führung‘ in diesem Sinne bezieht somit einen größeren Personenkreis ein, der auch im Rahmen der Schulentwicklung eine wichtige Rolle spielt, wobei die Gesamtverantwortung weiterhin bei der Schulleitung liegt. Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten dieser Art ist außerdem wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetzten und den Mitarbeitern (vgl. Huber 2009: 504f.).

Rolff (vgl. 2017: 18) sieht die Lehrkräfte als „einzige Chance für die Schulentwicklung“, da sie in der Umsetzung die operativen Akteure darstellen. Ohne die Beteiligung und das Engagement der Lehrpersonen gibt es keine Schulentwicklung. Auch Ditton und Müller (vgl. 2015: 131) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte nicht nur als Gestalter des Unterrichts betrachtet werden dürfen, sondern auch als hauptverantwortliche Akteure schulischer Innovations- und Veränderungsprozesse. Bezogen auf die unter 2.2 dargestellten deutsche Auslandsschulen ist zu betonen, dass in der Regel sowohl die Grundschul-, also auch Sekundarschullehrkräfte gemeinsam für die Schulentwicklung verantwortlich sind, da die Schulen zumeist nicht unabhängig voneinander sind. Hinzu kommen teilweise auch Erzieher in denen an die Schulen angebundene Kindergärten. Die Erzieher spielen insbesondere bei Begegnungsschulen⁷ eine wichtige Rolle, weil Aspekte der Schulentwicklung

⁷ Siehe 2.2.1.

auch Wirkungen auf die Kindergärten entfalten, zum Beispiel bei Sprachförderkonzepten. Dementsprechend sind sie als Akteure der Schulentwicklung wichtig und einzubinden.

Betrachtet man Kooperation als Gelingensbedingung von Schulentwicklung kann als Hindernis auftreten, dass nicht alle Lehrer bereit sind einen Teil ihrer individuellen Autonomie zu Gunsten einer „Autonomie der übergeordneten Handlungseinheit Schule“ (Heinrich 2013: 92f.) aufzugeben.

Steuergruppen stellen als Akteure ein vergleichsweise junges Gremium dar. Sie zeichnen sich durch den gemeinsamen Auftrag aus, die Schule zu einer guten beziehungsweise besseren Schule weiterzuentwickeln und diesen Prozess zu steuern. Die Zusammensetzung und Arbeitsweisen unterscheiden sich jedoch stark, in der Regel sind dort Lehrer und die Schulleitung vertreten, gegebenenfalls Eltern- und Schülervertreter (vgl. Heinrich 2013: 96). Die Kernaufgabe ist die Prozesssteuerung eines Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder der Schule. Daneben ist sie mit der Schulleitung für die Koordination unterschiedlicher Projekte und Prozesse verantwortlich, ebenso für die Dokumentation des Entwicklungsprozesses sowie die Kontaktpflege zu anderen Schulen, insbesondere zu solchen in einem ähnlichen Entwicklungszusammenhang (vgl. Rolff 2017: 31ff.).

Jede Schule benötigt einen Schulträger, welcher bei staatlichen Schulen in der Regel die Kommune oder der Landkreis ist. Bei Schulen in freier Trägerschaft erfüllt diese Aufgabe in Deutschland entweder eine Körperschaft des öffentlichen Rechts, beispielsweise eine Kirche, oder Körperschaften des privaten Rechts, also Vereine, Genossenschaften oder GmbHs. Den freien Schulträgern kommt eine im Vergleich zu den Schulen in staatlicher Trägerschaft größere Verantwortung zu. Ihnen obliegt unter anderem die Verantwortung für das grundlegende pädagogische Konzept der Schule, deren Finanzierung und die Bereitstellung der Räumlichkeiten, ebenso schließen sie Verträge mit Angestellten sowie den Eltern der Schüler ab. Die Schule selbst, und somit die Schulleitung und die Lehrer, bleiben verantwortlich für die pädagogische Gestaltung der Schule. Ein Schulverein ist dabei die verbreitetste aller Rechtsformen für Schulen in freier Trägerschaft, die operative Verantwortung für die Tätigkeiten obliegt dem Vereinsvorstand (vgl. Krampen 2014: 123, 130). Die Feststellung, dass das pädagogische Konzept ebenso (Teil-) Aufgabe des

Trägers ist, wohingegen die Verantwortung in diesem Bereich zunächst bei der Schulleitung liegt, verdeutlicht ein mögliches Spannungsverhältnis beziehungsweise einen möglichen Einfluss des Schulträgers auf die Schulentwicklung.⁸

Nach Paragraph 7 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. In Deutschland ist die Schulaufsicht bezüglich ihrer Strukturen, Organisationsformen, Zuständigkeiten und Aufgaben unterschiedlich organisiert. Eine der vier Hauptfunktionen der externen Evaluationen ist das Diagnostizieren von Entwicklungsspielräumen, welche entsprechende Maßnahmen für die Schul- und Qualitätsentwicklung ermöglichen sollen (vgl. Perels / Zahn 2017: 47). Im Zuge einer verstärkten Eigenverantwortung der Schulen kommt der Aufsicht verstärkt die Aufgabe des Qualitätsmanagements zu, zukünftig gegebenenfalls auch die des Controllings (vgl. Dubs 2009: 511f.). Wird die Aufgabe der Schulaufsicht jedoch so verstanden, dass es im Kern um eine Messung der Qualität ohne anschließende Beratung und Unterstützung zur Qualitätsentwicklung geht, dann ist entsprechend die Rolle der Schulaufsicht bezogen auf Schulentwicklungsprozesse gering. Die Forschung zeigt sowohl negative wie auch positive Entwicklungen nach Schulinspektionen. Problematisch bleibt dabei der notwendige Spagat zwischen den Rollen des Beraters und der des Vorgesetzten. Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulaufsicht ist somit entscheidend darüber, inwiefern diese positiv auf die Entwicklungsprozesse wirken kann (vgl. Huber 2013: 80ff.).

2.2 Deutsches Auslandsschulwesen und Deutsche Auslandsschulen

2.2.1 Begriffe und theoretische Grundlagen

Das Deutsche Auslandsschulwesen (DAW) und die Deutschen Auslandsschulen (DAS) müssen in ihrer Begrifflichkeit unterschieden werden. Das DAW umfasst laut Auswärtigem Amt (vgl. 2016) derzeit drei Gruppen: Die erste Gruppe sind die 140 DAS, welche in 72 Ländern weltweit circa 82.000 Schüler unterrichten, davon rund 60.000 nicht-deutsche Schüler. Der Anteil der deutschen Schüler variiert an den Einzelschulen stark und liegt zwischen 6 und 70 Prozent (vgl. Kühn / Mersch 2015: 195). Diese DAS werden in dieser Arbeit gezielt in den Blick genommen und später differenziert betrachtet. Daneben fördert die ZfA aktuell etwa 1.100 Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten: die Deutschen Sprachdiplom-Schulen (DSD-Schulen). Die größte Anzahl der Schulen stellen

⁸ Hierzu existieren jedoch keine wissenschaftlich gesicherten beziehungsweise veröffentlichten Erkenntnisse.

als dritte Gruppe die rund 1.800 Schulen im Partnerschul-Netzwerk PASCH⁹ dar, in denen bei jungen Menschen durch einen verstärkten Deutschunterricht ein Interesse am modernen Deutschland und der deutschen Sprache geweckt werden soll (vgl. BVA 2018).

Bezüglich der ersten Gruppe, der DAS, ist eine weitere Differenzierung notwendig, da sie keinen einheitlichen Typus darstellen, sondern sich in verschiedene Grundtypen unterscheiden. Die Unterschiede liegen im Wesentlichen in den Unterrichtsprogrammen und den verwendeten Unterrichtssprachen, den Schulzielen im Sinne der erreichbaren Abschlüsse und zum Teil in der Trägerschaft. Um die DAS in ihrer Heterogenität darzustellen lassen sie sich in fünf Schultypen unterscheiden (vgl. Stoldt 2013a: 29f.):

1. Deutschsprachige Auslandsschulen (51 Standorte) zeichnen sich durch die Vergabe deutscher Abschlüsse, in erster Linie für im Ausland lebende deutsche Staatsangehörige aus. Deutsch ist in der Regel die Unterrichtssprache.
2. Integrierte Begegnungsschulen (44 Schulstandorte) besitzen ein integriertes Unterrichtsprogramm und bieten bikulturelle Abschlüsse. Deutsch- und andere Muttersprachler lernen auf Grundlage der deutschen sowie der Bildungsinhalte des Standortlandes gemeinsam und größtenteils auf Deutsch.
3. Gegliederte Begegnungsschulen (21 Schulstandorte) bieten ebenso bikulturelle Abschlüsse. In der Regel gliedern sie sich in zwei Zweige: Einer mit verstärktem Deutschunterricht; einer mit integriertem Unterrichtsprogramm. Damit ermöglichen diese auch den Zugang für Schüler ohne gute Deutschkenntnisse.
4. In landessprachlichen Schulen mit verstärktem Deutschunterricht (22 Schulstandorte) wird Deutsch als verbindliche Fremdsprache unterrichtet und weitere Fächer in deutscher Sprache angeboten.
5. Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel (zwei selbständige Standorte): In der Regel sind diese als berufsbildende Zweige an allgemein bildenden Auslandsschulen organisiert, mit einer Berufsausbildung als Regelabschluss.

Der wesentliche Unterschied besteht demnach zwischen Schulen, bei denen eine „Begegnung“ zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schülern stattfindet (Nr.

⁹ PASCH steht für die Initiative "Schulen: Partner der Zukunft".

2-5), und den deutschsprachigen Schulen (Nr. 1). Auch die Schulverwaltung unterscheidet in ihrer Onlinepräsenz nicht zwischen den Formen der Begegnungsschule, auch in dieser Arbeit findet diese Unterscheidung daher keine weitere Berücksichtigung.

Das DAW insgesamt, und somit auch die in dieser Arbeit betrachteten DAS, ist ein zentraler Akteur der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) der Bundesrepublik, und trägt somit zum internationalen Bildungstransfer bei. Ziele der AKBP sind die ‚Förderung der deutschen Sprache‘, die ‚Begegnung mit Kultur und Gesellschaft des Gastlandes‘, ‚die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland‘ und die ‚Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandortes Deutschland‘. Als „Unterstützung der konventionellen Diplomatie“ (Sattler 2007: 63) gilt die AKBP neben der Sicherheitspolitik und der Außenwirtschaftsförderung als dritte Säule der Außenpolitik. Mersch und Kühn (zitiert nach Adick 2017: 353) zeigen auf, dass die DAS in ihren online veröffentlichten Leitbildern wesentliche Ziele der AKBP anstreben, insbesondere die Förderung einer ‚Kultur der Begegnung‘. Durch die schulische Versorgung der Kinder von deutschen oder deutschsprachigen Arbeitnehmern im Ausland sind die DAS darüber hinaus ebenso bedeutsam für den Erfolg deutscher Unternehmen im Ausland, und spielen somit auch eine ökonomische Rolle (vgl. Klingbiel 2013: 215).

Stoldt (vgl. 2013b: 37f.) beschreibt das Auswärtige Amt (AA), die Kultusministerkonferenz (KMK) und insbesondere die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), als Abteilung des Bundesverwaltungsamts (BVA), als die Institutionen, die entscheidend für die Gestaltung, Finanzierung und Kontrolle der schulischen Arbeit außerhalb Deutschlands, und somit für das DAW verantwortlich sind. Als Verbindung dieser drei Institutionen dient der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLAschA), welcher als Beratungs- und Entscheidungsgremium fungiert, und unter anderem mit Vertretern dieser Institutionen besetzt ist. Die fachliche Aufsicht über die Schulen, unter anderem für Abschlussprüfungen und Lehrpläne, liegt in der Hand der KMK und des BLAschA. Das 2014 in Kraft getretene Auslandsschulgesetz (ASchulG) schafft erstmalig eine gesetzliche Regelung bezüglich der finanziellen Förderung der Auslandsschulen (vgl. AA 2016). Die DAS sind Privatschulen, die in der Regel von privaten Fördervereinen eigenverantwortlich, jedoch mit der Unterstützung der ZfA, getragen werden. Diese öffentlich-private Partnerschaften ermöglichen eine Finanzierung der Schulen über Schulgelder und Spenden von im Durchschnitt 70 Prozent der Schulhaushalte (vgl. ebd.).

Trotzdem erfolgen die Kontrolle und Beeinflussung, und somit die Schulaufsicht über die Schulen, von außen, also durch den deutschen Staat, konkret durch die ZfA. So werden deutsche Lehrplanvorgaben genutzt, die deutsche Sprache ist in Teilen und je nach Schulform generelle oder anteilige Unterrichtssprache. Daneben spielen häufig auch Abschlüsse, Unterrichtssprachen und Curricula des Gastlandes eine Rolle (vgl. Adick 2017: 353).

Neben der organisatorischen Struktur des DAW und der DAS ist es wichtig die wesentlichen Akteure an den DAS zu betrachten, da sich diese in Teilen von denen in Deutschland unterscheiden. Da die Personalfuktuation im Zentrum dieser Arbeit steht, werden ebenso die Vertragsgestaltung und die Vergütung skizziert. Das Lehrpersonal setzt sich einerseits aus deutschen Lehrkräften zusammen, die als Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) und Landesprogrammlehrkräften (LPLK) entsandt werden. Hinzu kommen deutsche oder einheimische Ortslehrkräfte (OLK).¹⁰ Der Anteil der von Deutschland aus entsandten oder vermittelten Lehrer betrug dabei im Jahr 2012 20,1 Prozent (vgl. Hahm / Weiler 2014: 192).

ADLK sind verbeamtete oder tariflich unbefristet beschäftigte Lehrkräfte beziehungsweise Schulleiter aus dem deutschen Schuldienst, die sich in diesem bewährt haben. Der Vertrag mit dem Schulträger wird in der Regel für die Dauer von drei Jahren abgeschlossen. Bei Bewährung kann eine Verlängerung für in der Regel drei weitere Jahre abgeschlossen werden (vgl. ZfA 2016a: 2ff.). Im Jahr 2018 waren an allen Schulen des DAW 1204 ADLK beschäftigt (vgl. ZfA 2018: 10). Die Vergütung setzt sich aus einem Grundeinkommen, das sich an den bundesdeutschen Bezügen orientiert, und verschiedenen, sehr häufig standortabhängigen, Zulagen zusammen. Neben der regulären Unterrichtsverpflichtung können ADLK in verschiedenen Bereichen fachlicher und strukturtragender Aufgaben eingesetzt werden, beispielsweise für Leitungsaufgaben, der Studien- und Berufsberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Fachleitung oder Fachberatung (vgl. ZfA 2016b: 11). BPLK sind vorrangig Lehrkräfte, die nicht dem Landesschuldienst angehören, oder verbeamtete sowie unbefristet tarifvertraglich beschäftigte Lehrer, die dem Landesschuldienst angehören. In der Regel wird deren Arbeitsvertrag für zwei Jahre geschlossen. Mit Zustimmung der ZfA und der Zustimmung der Schule kann dieser Vertrag

¹⁰ Hinzu kommen 211 Lehrer an Europäischen Schulen (vgl. ZfA 2018: 10). An diesen Schulen werden Kinder der bei europäischen Institutionen Beschäftigten unterrichtet, zum Teil jedoch an Schulen an deutschen Standorten (vgl. BMBF 2017: 2), weshalb sie in dieser Arbeit nicht einbezogen werden.

im Zwei- beziehungsweise Einjahresrhythmus grundsätzlich bis zu einer Gesamtdauer von sechs Jahren verlängert werden (vgl. ZfA 2016b: 2, 10). Nach Angaben der ZfA (vgl. 2018: 10) waren im Jahr 2018 155 BPLK im Einsatz. LPLK sind verbeamtete oder unbefristet tarifvertraglich beschäftigte Lehrkräfte eines Landes, die aus dem Landesschuldienst beurlaubt oder nach dem Tarifvertrag des Landes zugewiesen werden; das Bewerbungsverfahren erfolgt über die zuständige Landesbehörde. Dabei erfolgt die Fortzahlung der Dienstbezüge des Bundeslandes (vgl. ZfA 2016b: 2). Nach Angaben der ZfA (vgl. 2018: 10) waren im Jahr 2018 92 LPLK im Einsatz. OLK sind Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung eines anderen Staates oder mit einer in Deutschland erworbenen Lehrbefähigung. Sie werden nicht durch die ZfA vermittelt, sondern auf der Grundlage des jeweiligen Landesrechts direkt von den Schulen eingestellt. OLK stellen mit 7546 Lehrkräften im Jahr 2018 im DAW die größte Gruppe der Lehrkräfte dar (vgl. ZfA 2018: 10). Neben den OLK beschäftigen die Schulen in der Regel weitere Mitarbeiter, wie z.B. Verwaltungspersonal und Erzieher, sogenannte Ortskräfte (OK). Bei der Gruppe der OLK und der OK besteht keine strukturelle zeitliche Begrenzung der Arbeitsdauer an den Auslandsschulen, weshalb Dreschke (vgl. 2013: 152) diese als ‚Kontinuitätsfaktor‘ der DAS bezeichnet. Die finanzielle Vergütung erfolgt über die Schulen und ist in der Regel niedriger als in den anderen Beschäftigungsformen. Ebenso unterliegen die Verträge den landesüblichen Gesetzen und nicht denen der Bundesrepublik (vgl. GEW 2018).

Schulleitungen sollen nach Angaben der KMK in der Regel sowohl Schulleitungserfahrungen in Deutschland als auch Erfahrungen im Auslandsschuldienst besitzen. An DAS ist die Schulleitung für pädagogische Fragen und die Schulentwicklung zuständig, sowie gemeinsam mit dem Schulträger für die Personaleinstellung und die Personalentwicklung (vgl. KMK 2017: 4). Die Auswahl der Schulleiter wird durch eine Kommission aus Vertretern des AA, der KMK, der Länder und der ZfA getroffen, die durch das Einvernehmen des jeweiligen Schulträgers mitgetragen werden muss (vgl. ZfA 2016b: 11). Die Vertragsdauer entspricht generell den Vorgaben für ADLK. Für die Wahrnehmung schulstrukturtragender Funktionen kann die Vermittlung um weitere zwei Jahre bis zu einer Höchstdauer von acht Jahren erfolgen, was unter anderem hier seine Anwendung finden kann. Schulleitungen sowie ADLK besitzen somit eine besondere Stellung und Verantwortung an DAS, daher wird von Seiten der ZfA unter anderem das Erlernen der Sprache des Gastgeberlandes in einer angemessenen Zeit verlangt (vgl. ebd: 12).

Führungsgremien sind neben der Schulleitung der ehrenamtlich tätige Vorstand des Schulvereins, der als Schulträger eine gewichtige Rolle spielt¹¹. Hinzu kommen in manchen DAS die Verwaltungsleiter. Werden auch nationale Abschlüsse vergeben, sind häufig auch nationale Leiter¹² Teil der erweiterten Schulleitung (vgl. Böttges 2018: 35).

In der Regel liegt die Trägerschaft bei privaten gemeinnützigen Schulvereinen. Auch wenn das AA das DAS als „das älteste Beispiel einer zukunftsweisenden öffentlich-privaten Partnerschaft“ (AA 2016) darstellt, in denen private Trägervereine die Auslandsschulen eigenverantwortlich führen, so finden sich über deren konkrete Aufgaben im DAS neben der Finanzierung der Schulen keine Veröffentlichungen des AA oder der ZfA. Einzelne Publikationen, wie beispielsweise zur Deutschen Schule (DS) Barcelona (vgl. Böttges 2017: 22ff.), zeigen jedoch, dass die unter Punkt 2.1.3 genannten Aufgaben privater öffentlicher Träger auch für Schulvereine der DAS zu gelten scheinen.¹³ Die Verwaltungsleitung hat die Aufgabe sich um die operativen Ziele im nicht-pädagogischen Bereich zu kümmern. Dies beinhaltet in der Regel den optimalen Einsatz von personellen und materiellen Ressourcen, die Schaffung effizienter Arbeitsstrukturen in der Verwaltung und die Erstellung des Haushaltes in Zusammenarbeit mit Schulleitung und Vorstand. Im Unterschied zu den anderen Akteuren stellen die Verwaltungsleitungen häufig einen Kontinuitätsfaktor dar, da diese nicht nach einer bestimmten Zeit aus dem Amt ausscheiden müssen (vgl. Fuchs 2017: 69f.).

Abschließend sollte festgehalten werden, dass sich der lokale Kontext einer DAS häufig von der Situation in Deutschland stark unterscheidet, DAS unterscheiden sich in diesem Punkt jedoch auch untereinander. Exemplarisch können die geografische Lage, die Kultur des Gastlandes, dessen politische Lage und soziale Struktur, der Anteil an Schülern die nicht die gleiche Sprache sprechen, sowie die Konkurrenz zu anderen (internationalen) Schulen genannt werden. Wird in dieser Arbeit von ‚den‘ DAS gesprochen, so ist offensichtlich, dass sich diese zum Teil stark unterscheiden, gleichzeitig aber auch Gemeinsamkeiten bestehen.

¹¹ Vgl. 2.1.3.

¹² Zu dessen Rolle, insbesondere bezüglich der Schulentwicklungsprozesse, finden sich jedoch weder in der wissenschaftlichen Literatur, noch in Veröffentlichungen der staatlichen Stellen konkretere Angaben.

¹³ Vereinzelt stehen den Vorständen sogenannte ‚Beauftragte des Vorstandes‘ zur Verfügung, die hauptamtlich arbeiten und den Vorstand entlasten. Dies führt ebenso indirekt zu einer Professionalisierung der Arbeit in den Trägervereinen. Vergleiche hierzu das Beispiel der DS Rom in Böttges 2017: 23f.

2.2.2 Schulentwicklung und Qualitätssicherung

Die Schulaufsicht der DAS wird durch die ZfA im Auftrag des AA ausgeführt. Sie soll die Ziele der AKPB im Schulbereich sichern, schulische Qualität sowie den sachgerechten Einsatz finanzieller Mittel gewährleisten, und die Förderwürdigkeit der DAS bewerten. Betrachtet man die Schulentwicklung und die Qualitätssicherung an den DAS, so zeigt sich die Entwicklung eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM). Dieser Prozess wurde im Jahr 2003 initiiert. Hierzu werden die an den Schulen etablierten Verfahren des Qualitätsmanagements, die Ergebnisse sogenannter Bund-Länder-Inspektionen (BLI) und die drei Jahre nach einer BLI stattfindenden Bilanzbesuche, einbezogen, um die Schulentwicklungsprozesse einzuschätzen (vgl. Fischer 2017: 122). Seit dem Jahr 2006 liegt ein Qualitätsrahmen für DAS vor, und somit transparente Qualitätserwartungen an die Schulen. Ausgehend davon wurde im selben Jahr durch BLASchA die Einführung der BLI beschlossen, welche durch eine im Vorfeld stattfindende Selbstevaluation sowie Peer Reviews vorbereitet und durch Prozessbegleiter unterstützt wird (vgl. Brüser-Sommer / Janssen 2017: 21). Drei Jahre nach einer BLI werden die vereinbarten Entwicklungsziele der DAS im Rahmen eines Bilanzbesuchs durch die ZfA überprüft. „Das vom BLASchA initiierte Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements zielt [...] auf eine langfristige und systematische Schulentwicklungsarbeit, die Stärken und Schwächen der Schulen sichtbar machen und Potenziale für die weitere Qualitätsentwicklung offen legen soll.“, fassen Kühn / Mersch (2015: 197) zusammen.

Ziel der ZfA ist es, auf dem PQM aufbauend, ein umfassendes Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) zu etablieren. Hierbei soll das bestehende PQM erweitert werden. Der pädagogische Blick wird um die Frage nach wechselseitigen Zusammenhängen von Unterricht und dem Verwaltungs- beziehungsweise Ressourcenmanagement erweitert. Das AQM wird somit als ganzheitlicher Ansatz verstanden, der alle schulischen Qualitätsfelder umfasst. Schulleitung, Verwaltungsleitung und Vorstände stehen daher im Fokus dieser Entwicklung. Ein Beispiel hierfür sind die einmal jährlich stattfindenden Regionalen Netzwerktreffen, bei denen Schulleitungen, Vorstände und Verwaltungsleiter, und somit die wesentlichen ‚Steakholder‘ der Schule, bei einer regionalen Tagung zusammenkommen (vgl. Buhren 2017: 13f.). Dies soll dazu beitragen, mögliche Konflikte zwischen diesen Akteuren beizulegen beziehungsweise im Vorfeld zu verhindern. In die-

sem Rahmen soll ergänzend dazu auch die Vernetzung von Schulen, Trägern und fördernden Stellen systematisch ausgebaut werden (vgl. Böttges 2017: 24). Auf Ebene der Lehrerfortbildung wird im Rahmen des AQM ein Blended-Learning etabliert, welches einer nachhaltigen Professionalisierung der Lehrkräfte an DAS dienen soll.

Ein ‚Wissenschaftlicher Beirat‘ berät die ZfA bei pädagogischen Fragen sowie der Entwicklung des AQM, der Direktorenbeirat gibt Impulse für die Arbeit an den DAS, der Pädagogische Beirat ist beauftragt mit der Festlegung des Rahmens für die Maßnahmen in den 16 Fortbildungsregionen der ZfA. So soll - durch die Einbindung von zum Teil externer Expertise - die Professionalisierung des Qualitätsmanagements gesichert werden (vgl. Böttges 2018: 34). Rolff (zitiert nach Böttges 2018: 34) folgert daher, dass die ZfA gemeinsam mit den DAS bezüglich des Change Managements, des Projektmanagements und der Prozesssteuerung schon weiter sind als öffentliche Schulen in Deutschland. Perels / Zahn (2017: 53) fassen jedoch ebenso zusammen, dass aufgrund „ihrer besonderen Klientel und ihrer spezifischen Anlage“ noch offen ist, ob die optimistische Einschätzung, nämlich dass die BLI die angestrebten Wirkungen erzielen kann, zutrifft.

2.2.3 Forschungsstand¹⁴

Im Jahr 2013 beschreibt Adick (vgl. 2013: 109ff.) das deutsche Auslandsschulwesen in der Erziehungswissenschaft als ‚blinden Fleck‘. Dies zeigt sich in der geringen Anzahl an Publikationen und wissenschaftlichem Wissen zum Thema sowie der kaum existierenden empirischen Forschung dazu. Die Forscherin bilanziert, dass von der bereits geringen Anzahl an Veröffentlichungen viele Publikationen Berichte der mit dem Auslandsschulwesen verknüpften Organisationen (z.B. der ZfA oder des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland) oder Experten- beziehungsweise Professionswissen darstellt. Spezifisch wissenschaftliches Wissen existiert hingegen kaum. Adick beschreibt jedoch ebenso einen leichten Wandel, die Thematik rückt etwas mehr ins wissenschaftliche Interesse. Kühn / Mersch (vgl. 2015: 193) beschreiben das Auslandsschulwesen ebenso als wissenschaftlich vernachlässigtes Themenfeld und folgern, dass eine empirisch fundierte und syste-

¹⁴ In die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2 dieser Arbeit sind bereits Forschungsergebnisse eingeflossen, auch wenn die Informationen weitestgehend aus Veröffentlichungen staatlicher Stellen wie der ZfA, dem BVA oder dem AA hervorgegangen sind. Das folgend Dargestellte bezieht die Forschung ein, die sich konkret mit den DAS beschäftigt sowie solche, die sich allgemein mit der Arbeit an internationalen Schulen auseinandersetzt und aus Sicht des Verfassers Rückschlüsse auf die Arbeit an DAS zulässt.

matische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem DAW allgemein, und insbesondere mit den Wirkungen der Arbeit auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse, und somit auch bezüglich einer Schulentwicklung, nicht stattgefunden haben. Ebenso mangelt es an Forschungsergebnissen im Bereich des Qualitätsmanagements. Mägdefrau (vgl. 2017: 6) teilt diese grundlegende Sicht auf den Forschungsstand, auch die Literaturrecherche zu dieser Arbeit im Jahr 2018 stützt diesen Eindruck.

Folgend sollen nur die Erkenntnisse näher betrachtet werden, die einen konkreten oder zumindest aus Sicht des Autors einen indirekten Bezug zum Thema der Arbeit haben. Bei der Darstellung ist in einigen Fällen die Einbindung von wissenschaftlich noch nicht empirisch belegtem Wissen, zum Teil gestützt durch subjektive Berichte, ebenso notwendig wie die der wenigen empirisch gesicherten oder in Studien gewonnenen Erkenntnisse. Rolff (vgl. 2010b: 70) stellt gemeinsam mit Buhren fest, dass die hohe Fluktuation der Lehrkräfte an Auslandsschulen¹⁵ - zum Zeitpunkt der Veröffentlichung im Jahr 2010 - ein Problem für das PQM darstellt. Generell sind aufgrund fehlenden Personals Aufgaben im Qualitätsmanagement beziehungsweise der Schulentwicklung auf relativ wenige Personen verteilt. Zudem mangelt es an den Einzelschulen nicht selten an einer Gesamtstrategie der Schulentwicklung und einem umfassenden Schulprogramm, welches ein operationalisiertes Arbeitsprogramm integriert. Kernproblem ist der häufig nicht hinreichend geregelte Wissens- und Erfahrungstransfer an den DAS.¹⁶ Auch Förschner (vgl. 2013: 387f.) spricht in seiner Dissertation die Rolle der hohen Fluktuation bei der Organisation von Schulentwicklungsprozessen an. Diese stellt in seinen Augen eine Gefahr dar, da nicht nur eine Lehrkraft die Schule verlässt, sondern mit ihr ihre Erfahrungen im Qualitätsmanagement. Er folgert daraus ebenso die im Vergleich zum Schuldienst in Deutschland erhöhte Notwendigkeit eines Wissensmanagements, beispielsweise durch die Organisation der Entwicklungsprozesse in Teams, in denen Wissen ausgetauscht wird, und diese Prozesse (Ziele, Verfahren, Ergebnisse) schriftlich dokumentiert werden. Nach den Ergebnissen der zweiten BLI (vgl. ZfA 2017: 42) ist das Übergabe- beziehungsweise

¹⁵ Die hohe Fluktuation der Lehrkräfte, jedoch auch der weiteren Akteure an DAS, ist ein Unterschied auf der Ebene der schulischen Akteure. Auch diesbezüglich fällt aufgrund Datenmangels ein konkreter Vergleich zwischen dem innerdeutschen Schuldienst und dem an DAS schwer. Weder dem ZfA liegen Zahlen vor, wie lange Lehrkräfte im Durchschnitt an den DAS angestellt sind, noch existieren Studien über die durchschnittliche Verweildauer an den innerdeutschen Schulen.

¹⁶ Wie bereits unter Punkt 2.2.2 dargestellt, wurde nach der Veröffentlichung von Rolff/ Buhren das PQM durch das AQM erweitert. Die Gültigkeit der getätigten Aussagen ist daher unklar. Auch weist Rolff darauf hin, dass es für ein Zwischenergebnis zu dem Zeitpunkt der Veröffentlichung noch zu früh sei. Bis dahin wurden erst die Hälfte der geplanten Schulen besucht, und dies zum Teil nur einmalig.

Wissensmanagement angesichts der hohen Personalfluktuationsrate an DAS ‚ausbaufähig‘. 40 Prozent der DAS haben die gesetzten Anforderungen in diesem Bereich zum Stand der Untersuchung zwischen 2014 und 2016 nicht erfüllt.

Im 3. BLI-Bilanzbericht wird ebenso der ‚Umgang mit Personalfluktuationsrate‘ im Rahmen des Personalmanagements als ein Handlungsfeld von Schulleitern an DAS ausgewiesen (vgl. Brüser-Sommer 2017: 102). Da insbesondere Schulleiter, ADLK und BPLK davon betroffen scheinen, würde die Fluktuationsrate häufig das Personal treffen, welches sich bereits im innerschulischen Dienst besonders bewährt hat. Dieses könne so nur „kurzzeitig mithelfen, durch gemeinsames Arbeiten mit den OLK ihren Beitrag zu einer nachhaltigen, qualitätsvollen Schulentwicklung zu leisten“, wie Dreschke (2013: 152ff.) als ehemaliger Schulleiter an DAS feststellt. Auch in der Studie ‚Weiterbildung Schulmanagement Deutscher Auslandsschulen‘¹⁷ wird die Fluktuationsrate als Herausforderung beschrieben (vgl. AA 2018: 24), ebenso im bereits in der Einleitung erwähnten persönlichen Bericht des Vorstandsvorsitzenden Wagner an der DS Kopenhagen (vgl. Wagner 2018). Dieser bezieht sich explizit auf die Fluktuationsrate der Schulleiter. Die durchschnittliche Entsendungsdauer der Schulleiter an DAS liege demnach unter drei Jahren. An DAS werden viele Entsendungsverträge vorzeitig abgebrochen¹⁸, was die hohe Fluktuationsrate noch verstärkt. Nach einer Studie spielt etwa jeder vierte Befragte während seines Auslandseinsatzes an DAS mit dem Gedanken abzubrechen. Die stärkere Einbindung von OLK in die Schulentwicklung sei aufgrund der häufig längeren Arbeitsdauer an den DAS zu empfehlen (vgl. Mägdefrau / Genkova 2014: 68, 81).

Eine hohe Fluktuationsrate, auch wenn keine Zahlen vorliegen kann aufgrund der dargestellten Quellen offenbar davon ausgegangen werden, bedeutet gleichfalls die Eingewöhnung neuer Mitarbeiter - von der Schulleitung über die Lehrkräfte, zum Teil bis hin zur Schulverwaltung und den Mitgliedern im Vorstand des Schulträgers. Halicioglu (vgl. 2015:

¹⁷ Im Januar 2018 wurde die vom Auswärtigen Amt beauftragte und von Roland Berger durchgeführte Studie ‚Weiterbildung Schulmanagement Deutscher Auslandsschulen‘ veröffentlicht. Diese untersucht in fünf Kategorien die Herausforderungen für die DAS, hierzu wurden die Schulleiter, Schulvorstände und Verwaltungsleiter der Schulen befragt. Einzelne Ergebnisse besitzen eine Relevanz für diese Arbeit, unter anderem da die Akteure im Rahmen von Freitextfeldern die Möglichkeit hatten ergänzende Aspekte darzustellen. Bei Mehrfachnennung wurden diese in der Studie dargestellt, auch wenn diese Nennungen keinen empirischen Beleg darstellen. Die Ergebnisse dieser Studie liegen dem Verfasser dieser Arbeit nur als Abschlussbericht in Form einer Präsentation vor.

¹⁸ Mägdefrau / Genkova beziehen sich bei dieser Aussage auf im Rahmen der Studie getätigte qualitative Interviews und Äußerungen von ZfA-Mitarbeitern. Dies teilte Mägdefrau dem Verfasser dieser Arbeit per Mail mit. Die ZfA hat per Mail mitgeteilt zu den Abbruchquoten keine belastbaren Zahlen vorliegen zu haben.

242ff.) beschreibt Probleme in ihrem Aufsatz, die sich aus dieser Tatsache für Lehrkräfte bei ihrem ersten beruflichen Auslandsaufenthalt an einer Auslandsschule ergeben.¹⁹ Sie spricht von einem ‚culture shock‘ für die Lehrer, dieser zeige sich in beruflichen Herausforderungen und persönlichen Herausforderungen außerhalb der schulischen Umgebung. Beruflich sind die Lehrer nicht nur mit neuen Lehrplänen konfrontiert, sondern auch mit einer neuen Schülerschaft, einem gegebenenfalls heterogen zusammengesetztem Kollegium und einer neuen Schulphilosophie (ebd.: 248ff.). Bezogen auf das DAS könnte man dies auch auf neue Formen des Schulqualitätmanagements beziehen, welches an DAS, wie Punkt 2.2.2 gezeigt hat, eine häufig größere Rolle spielt als an Schulen in Deutschland. Persönliche Herausforderungen betreffen Aspekte wie das Finden neuer Freunde, einer Unterkunft in der man sich wohlfühlt, ggf. auch der politischen Situation im Land. (ebd.: 251). Je nach Persönlichkeit und vorheriger Erfahrungen können sich diese Aspekte stärker oder weniger stark auf die Person und auch auf die Arbeit in der Schule auswirken. Natürlich ist nicht auszuschließen, dass Lehrer daraus auch Motivation schöpfen. Dennoch ist der Aspekt des ‚Kulturschocks‘ bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit nicht zu vernachlässigen, da dieser Schock, so es ihn gibt, auch die Arbeit an der Schule, und somit auch die Schulentwicklung negativ beeinträchtigen kann. Gelingende kulturelle Anpassung ist eine wichtige Voraussetzung für die Zufriedenheit mit der beruflichen und privaten Situation im Gastland. Ob die Belastung der Lehrkräfte steigt wenn die Kultur des Gastlandes distanter zur eigenen Kultur ist, konnte die Studie von Mägdefrau / Genkova (vgl. 2014: 76ff.) nicht abschließend klären.

Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) formuliert in einer mit der Universität St. Gallen veröffentlichten Studie die Herausforderung der Auslandsschularbeit bei der ‚Interkulturellen Kompetenz‘. Hier seien die Mitarbeiter „oft nicht angemessen auf Aufgaben vorbereitet“ (WDA 2014: 21). Ebenso sei die Rekrutierung, insbesondere deutschsprachigen Personals, schwierig. Diese Aspekte verdichten sich vermutlich bei häufigem Wechsel. Kukuk²⁰ (vgl. 2016: 16) beschreibt die unzulängliche Qualifikation

¹⁹ Halicioğlu bezieht sich dabei jedoch nicht auf Lehrkräfte im DAW beziehungsweise an DAS, sondern in erster Linie auf englischsprachige Lehrkräfte die an internationalen Schulen unterrichten. Unterschiede zu DAS sind hierbei offensichtlich. Aus Sicht des Verfassers dieser Arbeit lassen sich jedoch einige der Erkenntnisse ebenso auf die Lehrkräfte der DAS übertragen. Gerade aufgrund der mangelnden Forschungsergebnisse erscheint dies für diese Arbeit sogar notwendig.

²⁰ Kukuks Ergebnisse beruhen auf einer Auswertung von Interviews mit Schulleitern an DAS. Diese sind jedoch nicht repräsentativ und können daher nur als Anstöße für eine weitere Forschung dienen.

der Schulleiter als ein für das DAS wichtiges Problem. Dafür macht er eine fehlende Vorbereitung und fehlende Erfahrungen und Einarbeitung in die erweiterten Verwaltungsaufgaben verantwortlich. Gleiches gelte für die Akteure im Schulvereinsvorstand. Kukuk sieht durch die hohen Verwaltungsaufgaben, insbesondere wenn die Schulleitung nicht durch einen professionellen Verwaltungsbeauftragten unterstützt wird, die Gefahr, dass eine pädagogische Schulentwicklung durch die Vielzahl an Verwaltungsaufgaben gehemmt wird.

Die unter Punkt 2.2.1 beschriebenen Differenzen in der Bezahlung der Lehrkräfte, insbesondere zwischen den ADLK und den OLK, legen „Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und damit auch auf die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis“ (Kühn / Mersch 2015: 196) nahe. Die Unterschiede in der Vergütung zwischen ADLK und OLK können sehr groß sein, auch in der Studie ‚Weiterbildung Schulmanagement Deutscher Auslandsschulen‘ werden die Unterschiede im Zahlungslevel zwischen ADLK und OLK als Herausforderung benannt (vgl. AA 2018: 24). Auch Knop (vgl. 2013: 157) stellt in seinem Erfahrungsbericht aus Südamerika dar, dass es diese großen Unterschiede gibt und verweist darauf, dass insbesondere OLK aus dem Gastgeberland sehr viel arbeiten müssten um ihr Leben finanzieren zu können. Inwiefern dies die Kooperation innerhalb eines Kollegiums und gegebenenfalls auch die Schulentwicklungsprozesse negativ beeinflusst ist unbekannt. Gleiches gilt für die sprachlichen Unterschiede innerhalb der Kollegien. Auch hier könnte der häufige Wechsel entsandter Lehrer die Kommunikation erschweren. Auch Paulus (vgl. 2011: 24f.) beschreibt, dass einheimische Lehrer häufig weder Deutsch noch Englisch sprechen und so Kommunikationsprobleme und Missverständnisse die Folge seien; diejenigen die beide Sprachen sprechen (Landessprache und Deutsch) seien häufig mit dem Übersetzen überfordert.

Die zweite BLI hat ergeben, dass etwa 40 Prozent aller DAS die gesetzten Ziele im des Kriteriums „Arbeit mit einem Schulprogramm, das die kurz- und mittelfristige Entwicklungsplanung beschreibt“²¹ nicht erreichen, welche Rolle dabei die Fluktuation spielt ist unbekannt. Auch bezüglich der Kooperation und Kommunikation in einem Kollegium

²¹ Die konkrete Darstellung aller Kriterien aller Merkmale findet sich nicht in Veröffentlichungen der ZfA, im Bilanzbericht der 3. Bund-Länder-Inspektion werden nur die Ergebnisse dargestellt. Über den von der ‚DS Santa Cruz de Tenerife‘ online einsehbaren Inspektionsbericht der BLI 2.0 sind diese jedoch (indirekt) doch veröffentlicht (vgl. ZfA/KMK 2016).

kann eine hohe Fluktuation eine Schwierigkeit oder zumindest eine Herausforderung darstellen²². Dies zeigt ebenso die Auswertung der BLI 2.0, bei der 30 Prozent der Schulen das Kriterium „Systematische Teamarbeit der Lehrkräfte“ nicht erfüllen, was ebenso einen vergleichsweise hohen Wert darstellt (vgl. ZfA 2017: 42).

In einer von Auswärtigen Amt beauftragten und durch die Beratungsfirma Roland Berger durchgeführten Studie werden die unter 2.2.1 dargestellten Organisationsprinzipien - dem dezentralen Aufbau, bestehend aus ehrenamtlichen Trägervereinen und hauptamtlich organisierten Schulen - als zukunftsfähig beschrieben, auch wenn die Mehrheit der Personen in zentralen Positionen (in der Regel Schulleitungen, Vorstände, Verwaltungsleitungen) eine zentrale Unterstützung bei der Schulentwicklung wünschen. (vgl. AA 2018: 3). Laut der BLI 2.0 erreichen 32 Prozent der DAS das Kriterium „Vorstand und Leitung betreiben Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) in Form des PQM“ nicht (vgl. ZfA 2017: 42). Auch in der Studie ‚Weiterbildung Schulmanagement Deutscher Auslandsschulen‘ werden unklare Zuständigkeiten zwischen Schulleitung und Vorstand und Geschäftsführung benannt (vgl. AA 2018: 20). Inwiefern dies auch durch die Wechsel in diesen Positionen bedingt wird, bleibt jedoch offen. Gries (vgl. 2013: 143ff.) stellt als ehemaliger Schulleiter an der DS Washington fest, dass die Position des Schulleiters besondere Herausforderungen im Vergleich zum deutschen Schuldienst besitzt, und viele verschiedene Akteure eingebunden werden müssen. Dies liegt seiner Ansicht nach auch an der vergleichsweise hohen Autonomie der DAS, welche sich unter anderem im stärker unternehmerischen Wirtschaften zeigt (vgl. Adick 2017: 354). Der WDA (vgl. 2014) beschreibt die wirtschaftlichen Unternehmen vor Ort als enge Partner und wichtige Zielgruppe, daraus ergebe sich eine starke Orientierung an der Wirtschaftlichkeit und Wettbewerbsfähigkeit der DAS. Ob, und wenn ja inwiefern die Unternehmen, gegebenenfalls über Vertreter in den Schulvereinen, Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung der Schulen besitzen, bleibt unklar.

²² Vgl. dazu Rolff (2017: 48) bezüglich der Arbeit in Steuergruppen.

3 Forschungsfragen

In Abbildung 4 wird eine Übersicht über die bisherigen Arbeitsergebnisse dargestellt. Die Forschungsfragen basieren auf diesen Zwischenergebnissen.

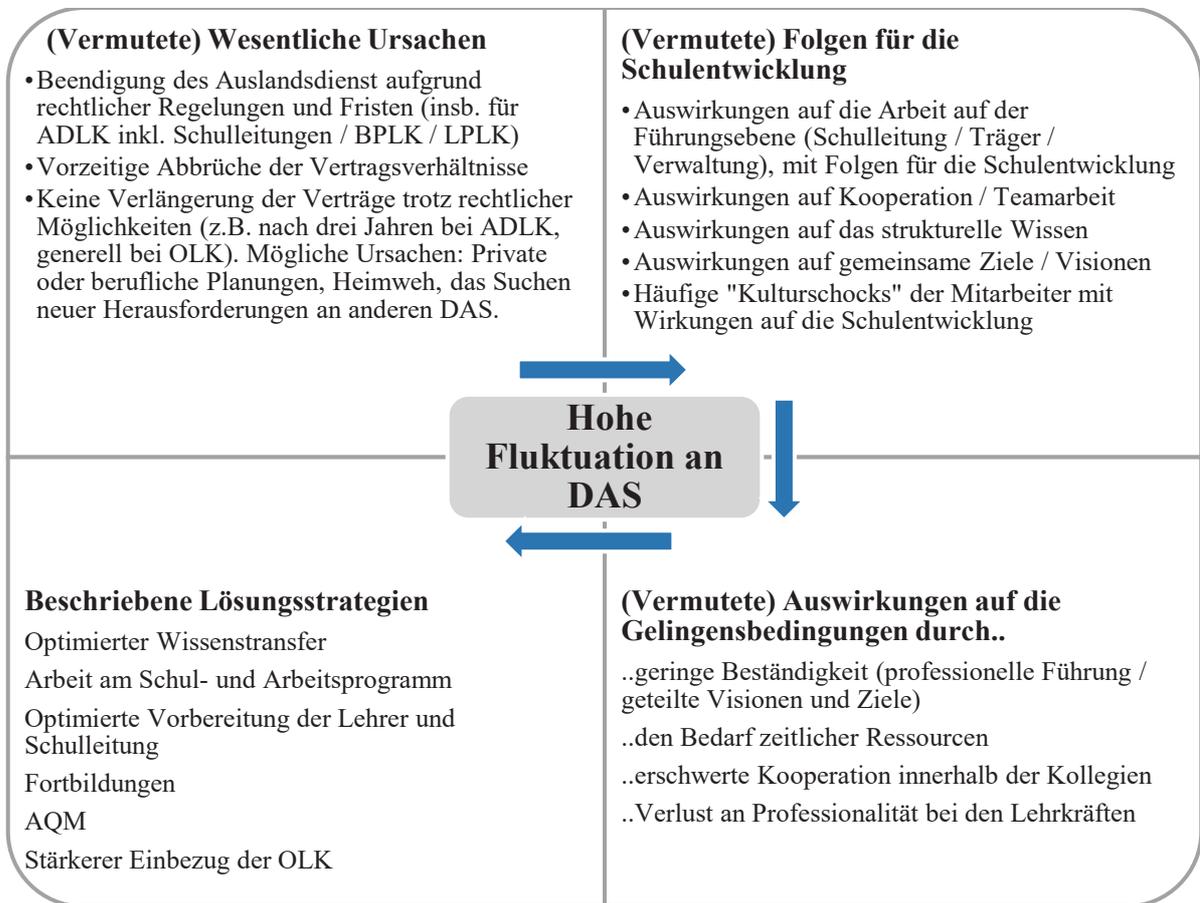


Abbildung 4 Übersicht Fluktuation an DAS (eigene Grafik)

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Zusammenhänge im deutschen Auslandsschulwesen besser zu verstehen. Hierfür sollen folgende Fragestellungen untersucht werden:

1. Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfluktuatoin für die Arbeit auf der Führungsebene der DAS (Schulleitung, Schulträger, Schulverwaltung) mit Folgen für die Schulentwicklung?
2. Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfluktuatoin für die Kooperation innerhalb des Kollegiums an DAS?
3. Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfluktuatoin auf das strukturelle Wissen an DAS?
4. Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfluktuatoin auf gemeinsame Ziele und Visionen an DAS?

Diese vier Fragen ergeben sich aus dem unter Punkt 2 dargestellten theoretischen Hintergrund; nämlich im Kern aus einer Verbindung von Gelingensbedingungen der Schulentwicklung, Ergebnissen der BLI 2.0, sowie weiteren Forschungsergebnissen zu den DAS oder deren strukturellen Besonderheiten. Die erste Fragestellung ist von Interesse, da sich die Führungsebene durch die doppelte Spitze aus Schulleitung und Schulvorstand von der Struktur im innerdeutschen Schuldienst unterscheidet. Das Institute of Education in London (IoE) beschreibt die ‚Professionelle Führung‘ als Gelingensbedingung der Schulentwicklung, darunter gefasst wird der Aspekt der ‚Beständigkeit‘. Gleichzeitig zeigt die BLI 2.0, dass das Kriterium ‚Vorstand und Leitung betreiben Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) in Form des PQM‘ überdurchschnittlich häufig, nämlich von 32 Prozent der Schulen, nicht hinreichend erfüllt wird. Bezogen auf die zweite Fragestellung nennt das IoE ‚Geteilte Visionen und Ziele‘ als Gelingensbedingung, hier ist die Unterkategorie der ‚Kollegialität und Zusammenarbeit‘ wichtig. Bischof benennt die ‚Kooperation der Lehrerschaft‘ als Bedingung für die Schulentwicklung. Die Auswertung der BLI 2.0 zeigt, dass 30 Prozent der Schulen das Kriterium ‚Systematische Teamarbeit der Lehrkräfte‘ nicht erfüllen. Zur dritten Fragestellung stellt das IoE die Gelingensbedingung der Schule als ‚Lernende Organisation‘ dar. Bei der Darstellung des Forschungsstandes wurde deutlich, dass das Wissensmanagement eine hohe Bedeutung an DAS besitzt, gleichzeitig erfüllen in der zweiten BLI 40 Prozent der DAS die Anforderungen im Bereich des ‚Übergabe- und Wissensmanagements‘ nicht, weshalb die Untersuchung dieser Fragestellung wichtig für diese Arbeit ist. Gemeinsame Ziele und Visionen werden in der vierten Fragestellung, wie bereits benannt, durch das IoE durch die Gelingensbedingung der ‚Geteilte[n] Visionen und Ziele‘ diagnostiziert, und durch die ‚Einigkeit über Ziele‘ und die ‚Beständigkeit im Handeln‘ näher beschrieben. Die zweite BLI hat ergeben, dass 40 Prozent aller DAS die Ziele des Kriteriums ‚Arbeit mit einem Schulprogramm, das die kurz- und mittelfristige Entwicklungsplanung beschreibt‘ nicht erreichen. Dabei wird die Rolle der Fluktuation jedoch nicht betrachtet.

Die Fragestellungen beziehen bewusst mögliche positive sowie negative Folgen ein. Der Forschungsstand lässt zunächst eher negative Folgen vermuten, dies zeigt sich auch in Abbildung 4, jedoch geht es in dieser Arbeit auch darum, mögliche neue Aspekte oder Sichtweisen abzubilden.

4 Forschungsdesign

4.1 Methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine explorative qualitative Studie durchgeführt. Die explorative Anlegung „dient der genauen Erkundung und Beschreibung eines Sachverhaltes mit dem Ziel, wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen und Theorien zu entwickeln.“ (Döring / Bortz 2016: 192). Der Forschungsstand ist, wie Kapitel 2.2.3 gezeigt hat, gering, weshalb diese Herangehensweise gewählt wird. Die Arbeit dient der Grundlagenforschung in diesem bisher noch wenig untersuchten Forschungsbereich, stellt dabei aber nicht den Anspruch einer Theorieentwicklung. Vielmehr soll die schulische Praxis detaillierter beschrieben und mögliche Zusammenhänge konstruiert werden (vgl. Mayring 2015: 22). Damit wird Flick (vgl. 2017: 258) gefolgt, der, bezogen auf die Theorieentwicklung eine Überforderung für viele qualitative Untersuchungen im Rahmen von Abschlussarbeiten beschreibt. In dem wissenschaftstheoretischen Ansatz einer qualitativen Studie „werden offene Forschungsfragen an wenigen Untersuchungseinheiten sehr detailliert mit unstrukturierten oder teilstrukturierten Datenerhebungsmethoden untersucht“ (Döring / Bortz 2016: 184). Das Ziel dieses Vorgehens ist ebenso eine Gegenstandsbeschreibung und einer Theoriebildung, wobei die erhobenen verbalen, visuellen oder audio-visuellen qualitativen Daten interpretativ ausgewertet werden (vgl. ebd.).

Eine qualitative Herangehensweise ermöglicht demnach im Vergleich zu einer quantitativen Vorgehensweise ein größeres Maß an Offenheit. Gleichzeitig verlangt und ermöglicht ein solches Vorgehen eine höhere methodische Flexibilität und lässt den Befragten mehr Gestaltungsmöglichkeiten, und fordert mehr Eigenleistung ein (vgl. Lamnek 2005: 21ff.). Eine Operationalisierung einzelner Variablen wird bei einer qualitativen Analyse dementsprechend nicht vorgenommen, da es dem skizzierten Ziel widersprechen würde, bereits vor der Erhebung alle Merkmale exakt festzulegen und diese, beispielsweise in einem standardisierten Fragebogen, abzufragen. Absicht dieses nicht-strukturierten, offenen Vorgehens ist das Generieren vielfältigen Rohmaterials, welches auch das Aufdecken unerwarteter Aspekte ermöglicht (vgl. Döring / Bortz 2016: 26). Auch in dieser Arbeit wird diesem Prinzip der reflektierten theoretischen Offenheit gefolgt. Demnach ist es das Ziel, Datenmaterial zu generieren, das über die Vorannahmen hinausgeht oder diese infrage stellt, und dadurch neue Perspektiven für Theorien beziehungsweise Hypothesen

eröffnet (vgl. Döring / Bortz 2016: 67). Aufgrund des Mangels an gesichertem wissenschaftlichen Vorwissens ist in dieser Arbeit daher ein qualitativer dem quantitativen Ansatz vorzuziehen.²³ Die unter Punkt 3 formulierten Forschungsfragen stehen somit zwar im Fokus der Arbeit, neue Perspektiven werden in den Ergebnissen und deren Diskussion unter den Punkten 5 und 6 jedoch, falls vorhanden, ebenso dargestellt.

Als Erhebungsinstrument wurde das Experteninterview gewählt. Die Befragten besitzen dabei ein spezifisches Rollenwissen, bekommen dieses zugeschrieben oder nehmen es für sich selbst in Anspruch. In dieser Arbeit ist ein spezialisiertes Betriebswissen gefragt, insbesondere über institutionelle Zusammenhänge, Abläufe und Mechanismen an DAS, ebenso jedoch auch ein Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Gebiete (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014: 120ff.). Aufgebaut sind die Experteninterviews als offene, problemzentrierte Leitfadeninterviews. Dem Prinzip der Offenheit soll durch die Führung der Interviews Rechnung getragen werden. Dennoch ist das Formulieren von Leitfragen angebracht, da die Arbeit eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgt (vgl. ebd.: 127) und das Vorgehen dem Interviewer hilft, wesentliche Aspekte anzusprechen, sollte dies nicht durch den Interviewten geschehen. Des Weiteren bietet sich ein problemzentriertes Interview dann an, wenn spezifische Fragestellungen im Vordergrund stehen, und Aspekte einer vorausgehenden Problemanalyse in das Interview Eingang finden (vgl. Mayring 2016: 70). Nach Reinders (vgl. 2015: 97) ist das problemzentrierte Interview in sich selbst sequenziert. Es beginnt mit einer Warm-Up-Phase (inhaltliche Vorbereitung und Einführung der Befragten), darauf folgt die Sondierungsphase (Orientierung der Leitfragen am durch den Interviewten gesteuerten Gesprächsverlauf) und schließt mit einer Ad-hoc-Phase ab (Steuerung des Gesprächs durch den Interviewer anhand bislang nicht thematisierten Leitfragen). Diese Vorgehensweise wird insofern angewendet, als dass zu Beginn des Interviews eine sehr offene Einstiegsfrage gestellt wird, anschließend wird jeder neue Themenkomplex mit einer offenen Frage ein-

²³ Quantitative Methoden werden dagegen genutzt, um die vorher auf Basis des Forschungsstandes erstellten Theorien oder Hypothesen an der Realität zu prüfen. (vgl. Reinders / Ditton 2015: 51f.). Eine weitere denkbare methodische Vorgehensweise wäre ein Mixed-Methods-Ansatz als Verbindung aus qualitativer und anschließend quantitativer Herangehensweise. Hierbei könnten beispielsweise im ersten qualitativen Schritt zunächst Hypothesen generiert werden, die dann in einem zweiten Schritt quantitativ untersucht würden. Mit Blick auf die vorgegebenen Rahmenbedingungen dieser Arbeit, unter anderem die maximale Seitenzahl, ist diese Herangehensweise jedoch kaum realisierbar und nach Döring / Bortz (vgl. 2016: 185) im Kern für besonders umfassende Studien geeignet.

geleitet, um anschließend spezifische Nachfragen zu einem Schwerpunkt beziehungsweise vermuteten Schwerpunkt der Thematik zu stellen (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahar 2014: 128f.).

Aus dem bereits Beschriebenen wird deutlich, dass der methodische Ansatz eine empirische Studie bedingt, da anhand neu erhobener Daten inhaltliche Forschungsfragen bearbeitet werden. Da diese Daten mithilfe eines selbst entwickelten Forschungsdesigns selbst erhoben und erstmalig ausgewertet werden, handelt es sich um eine Original- und Primärstudie. Der Rückgriff auf ein bereits genutztes Forschungsdesign im Sinne einer Replikationsstudie ist nicht möglich, da es dies mit diesem spezifischen Thema bisher noch nicht gab oder zumindest nicht veröffentlicht ist.

Die gewählte Vorgehensweise zeigt das schwierige Verhältnis von Objektivität und Validität bei der Wahl qualitativer Forschungsmethoden. So besteht bei quantitativer Vorgehensweise mit einer hohen Standardisierung das Risiko zu wenig die Komplexität der Realität abbilden zu können. Die inhaltliche Validität kann somit leiden, da die Realität gegebenenfalls nicht hinreichend erfasst wird. Andererseits besteht die Gefahr, dass eine weniger standardisierte und eher subjektive Herangehensweise zwar die Komplexität erfasst, jedoch die Objektivität darunter leidet (vgl. Bensen / Büchter 2012: 47).

4.2 Beschreibung und Auswahl der Stichprobe

Für diese Arbeit wurden Schulleiter an DAS befragt, und somit nur eine Akteursgruppe innerhalb des DAW. Bensen / Büchter (vgl. 2012: 66) stellen fest, dass wenn unterschiedliche Akteursgruppen zur Beantwortung der Fragen beitragen können, sollten zumindest einzelne Vertreter dieser Gruppen bei der Datenerhebung berücksichtigt werden, da dies hilft die Einschätzung der Wirklichkeit widerzuspiegeln. Trotzdem werden die Interviews aus forschungsökonomischen Gründen nur mit Schulleitern durchgeführt, was folgend kurz begründet werden soll.

Es wird zunächst davon ausgegangen, dass Schulleiter aufgrund ihrer prägenden Bedeutung für die Schulentwicklung (vgl. 2.1.3) und dadurch, dass die an den DAS tätigen Schulleiter häufig bereits in gleicher Funktion oder zumindest in Funktionsstellen im Inland tätig waren, das Forschungsthema der Arbeit am differenziertesten bewerten können. Da sie selbst nur eine bestimmte Zeit an den DAS tätig sind und sein dürfen ist es jedoch nicht auszuschließen, dass andere Akteure, beispielsweise in den Vorständen oder auch

einzelne Lehrkräfte, eine größere Erfahrung und / oder ein vertieftes Wissen bezogen auf die Einzelschule oder das System der DAS vorweisen können. Bezogen auf unterrichtliche und pädagogische Folgen der Fluktuation sind die Schulleitungen dennoch die Experten an DAS, da sie hierfür in Verantwortung stehen. Des Weiteren hätte die Einbeziehung weiterer Akteure, wie die schon genannten Schulvorstände, Verwaltungsleiter, Leiter der Steuergruppen oder normale Lehrkräfte, sicherlich neues Wissen generieren können, jedoch wäre es dann mit den vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen für diese Arbeit nicht möglich gewesen Akteure verschiedener Schulen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Sichtweisen zu befragen.

In einer qualitativen Analyse fokussiert man sich meist auf eine detaillierte und umfassende Analyse weniger Fälle (vgl. Döring / Bortz 2016: 184). Dabei ist eine ‚blinde‘ Auswahl an Fällen bei einer qualitativen Vorgehensweise aufgrund der insgesamt geringen Anzahl an Einzelfällen nicht hinreichend. In der Arbeit wurde daher ein Theoretical Sampling vorgenommen. Dabei wird das Sample nicht zu Beginn der Untersuchung festgelegt, sondern erst im Verlauf der empirischen Analyse zusammengestellt. Dies ermöglicht einen Wechsel von Erhebung, Entwicklung von Kategorien und weiterer Erhebung.²⁴ In der Umsetzung erwies sich die Gewinnung von Interviewpartnern jedoch zunächst als sehr schwierig. Erst durch eine persönliche Ansprache auf der Bildungsmesse DIDACTA 2019 in Köln konnten einzelne Schulleiter gewonnen werden. Während der ersten zwei Interviews wurde deutlich, dass die Größe sowie der Standort der Schulen von Bedeutung zu sein schienen, daher wurde versucht bei den weiteren Interviews Schulleiter zu gewinnen, die regional beziehungsweise bezogen auf die Schülerzahl der Schulen noch nicht repräsentiert waren. Dies gelang jedoch trotz einer Vielzahl an Anfragen nur in einem Fall.²⁵

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zwischen Februar und Mai 2019 sechs Schulleiter deutscher Auslandsschulen, davon drei Frauen und drei Männer, interviewt. Alle Schulleiter waren bereits vor ihrer derzeitigen Dienststelle an DAS beruflich aktiv,

²⁴ Eine Einschränkung ergibt sich dadurch, dass das Ziel einer theoretischen Sättigung, die den Abschluss des Theoretical Samplings darstellt, aufgrund der vorhandenen Ressourcen ggf. nicht erreicht werden kann.

²⁵ Insgesamt wurden schriftlich 26 Interviewanfragen gestellt, weitere 14 Anfragen erfolgten im persönlichen Gespräch auf der Bildungsmesse DIDACTA im Köln 2019. Somit wurde zu 21,4 Prozent der gesamten Schulleiter Kontakt aufgenommen. Da es in einzelnen Fällen lange Zeit unklar war, ob die Schulleiter für ein Interview zur Verfügung stehen wollen (zum Beispiel da in Teilen zunächst die Absprache mit der ZfA gewählt wurde oder Bedenkzeit eingefordert wurde), war es aufgrund der Kürze der Zeit nicht möglich weitere Abfragen zu stellen, um weitere Interviews zu führen.

für einen Schulleiter stellt es die dritte Station im Ausland dar, für die anderen die zweite Station. Drei der sechs Interviewten waren bereits in Deutschland als Schulleiter tätig, ein weiterer als Stellvertretender Schulleiter. Im Durchschnitt sind die Interviewten seit drei Jahren in ihrer jetzigen Position tätig, wobei die Spanne von 1,5 bis 3,5 Jahre reicht. Vier der sechs Dienststellen sind Begegnungsschulen, zwei sind deutschsprachige Auslandsschulen. Damit sind Begegnungsschulen überrepräsentiert, was jedoch auch in der Gesamtheit der DAS der Fall ist (vgl. 2.2.1). Die Schülerzahl in den untersuchten Schulen variiert stark, wobei kleinere Schulen in der Befragung ein Übergewicht besitzen. Drei Schulen haben im Schuljahr 2018/2019 unter 100 Schüler und unter 20 Lehrer, zwei Schulen haben zwischen 200 und 400 Schüler und zwischen 20 und 40 Lehrer, eine Schule hat über 1000 Schüler und zwischen 80 und 100 Lehrkräfte. Dies ist bei der Auswertung zu beachten. Die befragten Schulleiter repräsentieren DAS in Mittel- und Südamerika, West- und Nordeuropa, Mittel- und Osteuropa, Nahost sowie Fernost, und damit fünf der neun Großräume innerhalb des Auslandsschulwesens.

Die Interviews wurden als Telefoninterviews durchgeführt. Dies war aufgrund der räumlichen Distanz zwischen Interviewer und Befragten aus forschungsökonomischen Gründen anders nicht realisierbar. Nachteilig ist dabei, dass die situativen Merkmale weniger standardisierbar sind, die Begleitumstände der Gespräche bleiben unkontrolliert (vgl. Konrad 2015: 30). Die Dauer und die Struktur des Leitfadens wurde bei einem Testinterview am 20.2.2019 auf der Bildungsmesse DIDACTA mit einem Schulleiter einer DAS im Vorfeld erprobt. Die Interviews folgten alle demselben Schema des Leitfadeninterviews, Nachfragen wurden entsprechend der Erkenntnisse aus den Vorinterviews angepasst und geschärft. Der Leitfaden hat sich somit – nach dem Prinzip der Zirkularität und im Rahmen der forschungsökonomischen Umsetzbarkeit - dem Erkenntnisprozess angepasst (vgl. Döring / Bortz 2016: 67).

4.3 Darstellung der Auswertungsmethode

Im Vorfeld der inhaltlichen Auswertung wurden die Interviews vom Verfasser transkribiert.²⁶ Hierfür wurde eine sogenannte ‚einfache Transkription‘²⁷ genutzt. Daher wird der Fokus auf den Inhalt gesetzt, nichtsprachliche Aspekte spielen eine geringe Rolle. Bezogen auf die gewählte Forschungsmethodik und die Erkenntniserwartung dieser Arbeit,

²⁶ Die transkribierten Interviews finden sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁷ Eine Übersicht über das genutzte Regelsystem findet sich bei Dresing / Pehl (2015): 20ff.

sowie forschungsökonomische Gründe, ist dieses Vorgehen zielführend. Mayring (vgl. 2016: 91) empfiehlt diese wörtliche Transkription dann, wenn es sich, wie in dieser Arbeit, um eine Befragung von Experten handelt. Da die Klarheit der Aussagen im Vordergrund steht, wurden Dialekte oder Auslassungen einzelner Buchstaben im Transkript nicht berücksichtigt, und somit eine Verschriftlichung in Standardorthographie vorgenommen (vgl. Heiser 2018: 145). Nachdem die Transkripte der Interviews bei Unklarheiten von einer zweiten Person als dem Verfasser zur Minderung von Fehlern kontrolliert und in einzelnen Fällen korrigiert worden sind, wurden die Transkripte nach einer Anonymisierung²⁸ mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Nach Mayring (vgl. 2015: 61) liegt die Stärke der Qualitativen Inhaltsanalyse in der Intersubjektivität und der Nachvollziehbarkeit der Interpretationsschritte. Sie zielt darauf ab, die Inhalte durch eine Kategorienbildung systematisch herauszuarbeiten. Auch eine Quantifizierung der Ergebnisse ist dabei möglich, weshalb der Ansatz von Döring / Bortz (vgl. 2016: 602) zwischen qualitativer und quantitativer Forschung verortet wird. In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt innerhalb der Methodik, wie bereits begründet, auf der qualitativen Untersuchung. Aus den gleichen Gründen wurde auf eine Skalierung innerhalb der erstellten Kategorien verzichtet.²⁹ Um erhobene Daten nach dieser Methode zu analysieren, ist ein induktiver oder ein deduktiver Zugang möglich. Durch die Wahl der Strukturierung, und somit einer deduktiven Kategorienanwendung, soll aus den erhobenen Daten gezielt eine bestimmte Struktur herausgearbeitet werden. Ziel dieser Herangehensweise ist eine inhaltliche Strukturierung, und somit bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material herauszufiltern. Hierzu werden theoriegeleitete Kategorien und Unterkategorien entwickelt, Auszüge des Materials den einzelnen Kategorien zugeordnet und dann zusammengefasst (vgl. ebd.: 100ff.). Dies weist somit eine hohe Passung mit den Zielen dieser Arbeit auf, da es die vorhandene Literatur, wie unter Punkt 2 aufgezeigt, ermöglicht, Kategorien im Vorfeld zu konstruieren. Die Kategorien sollen daher die verschiedenen Aspekte des Themas abbilden (vgl. Heiser 2018: 126). Trotz dieser Herangehensweise ist nicht ausgeschlossen, dass sich die zuvor erstellten Oberkategorien noch

²⁸ Im Rahmen der Anonymisierung wurden Ortsangaben, Zeitangaben, Namen, Geschehnisse und weitere Angaben anonymisiert, wenn diese einen Rückschluss auf den Interviewpartner zulassen. Anonymisierte Inhalte wurden durch Platzhalter in Großbuchstaben (zum Beispiel ‚DIENSTORT‘ statt ‚Pjöngjang‘) ersetzt, und sind dadurch kenntlich gemacht. Des Weiteren wurden alle Personenangaben in die männliche Form umgewandelt.

²⁹ Vgl. hierzu Heiser 2018: 128f.

ändern oder durch weitere Ober- beziehungsweise Unterkategorien ergänzt werden müssen. Das Kategoriensystem wird somit in einem Wechselspiel zwischen Theorie und dem Material angepasst (vgl. ebd. 2015: 61).

Um eine strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen, werden aus der Theorie heraus Definitionen, Ankerbeispiele und Codierregeln in einem Codierleitfaden beziehungsweise Kategoriensystem³⁰ festgehalten. Mithilfe eines ersten Materialdurchgangs von zwei Interviews wurden dieses Kategoriensystem und der Codierleitfaden überprüft und überarbeitet. Anschließend werden aus den Interviews alle Textbestandteile extrahiert, die durch die Kategorien angesprochen werden und somit für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind (vgl. Mayring 2015: 97). Abschließend erfolgen die Analyse und Zusammenfassung des relevanten Datenmaterials und die Interpretation der Ergebnisse (vgl. Punkte 5 und 6).

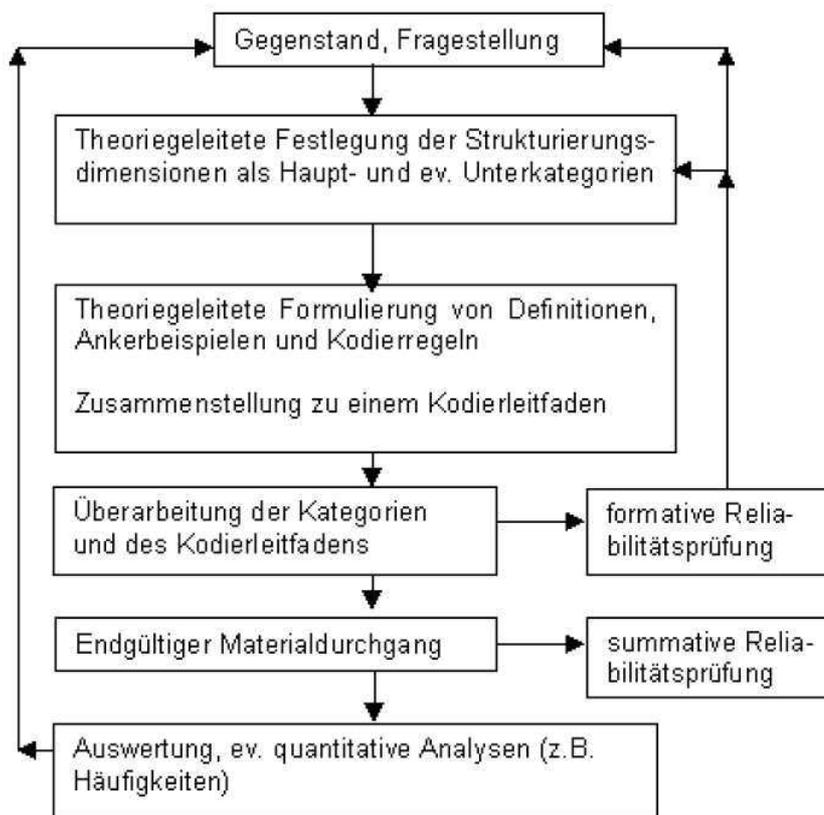


Abbildung 5 Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2000: 4)

³⁰ Das Kategoriensystem findet sich im Anhang dieser Arbeit.

4.4 Kategorisierung

Das Kategoriensystem versucht als zentrales methodisches Instrument einer strukturierenden Inhaltsanalyse die Kategorien inhaltlich zu definieren und mit Ankerbeispielen zu konkretisieren. Dadurch soll das System exakte und exklusive Kategorien darstellen, und insgesamt erschöpfend sein (vgl. Heiser 2018: 128), um es praktikabel auf das Datenmaterial anwenden zu können.

Die Grundlage der Ober- und Unterkategorien dieser Arbeit ist der skizzierte Forschungsstand. Aus diesem wurden bereits die Untersuchungsziele beziehungsweise die Forschungsfragen und der Interviewleitfaden³¹ entwickelt. Um Redundanzen zu vermeiden, wird an dieser Stelle auf eine erneute vertiefte Begründung der Auswahl aller Kategorien verzichtet. Eine Begründung der Forschungsfragen, die wesentliche Kategorien abbilden, findet sich unter Punkt 3. Nach einer testweisen Codierung zweier Interviews wurden die Kategorien modifiziert, indem die Unterkategorien ‚Auswirkungen auf die Arbeit der Schulleitung‘, ‚Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit‘ und ‚Auswirkungen auf die Kompetenzen innerhalb des Kollegiums‘ aufgenommen wurden. Diesen wurde in mehreren Interviews als bedeutsam beschrieben, folgend soll die Ergänzung dieser Unterkategorien kurz begründet werden. Wie bereits unter 2.1.2, den Gelingensbedingungen der Schulentwicklung, dargestellt, scheint der zeitliche Aspekt bedeutsam, weswegen die Unterkategorie der ‚Auswirkung auf die Arbeit der Schulleitung‘ ergänzt wurde. Dies soll unter anderem der Bindung von zeitlichen Ressourcen der Schulleitung und der erweiterten Schulleitung, durch den Umgang mit der Fluktuation, Rechnung tragen. Anzumerken ist, dass die Arbeit des Schulleiters ein sehr weites Feld darstellt und kaum klar von anderen Unterkategorien, wie beispielsweise dem Umgang mit strukturellen Wissen oder der Zusammenarbeit mit dem Schulträger, zu trennen ist. Daher wurde in dieser Unterkategorie in der Definition der Bezug zu Neueinstellungen und / oder der Stundenplangestaltung gelegt, um diese klarer abzugrenzen. Die Unterkategorie ‚Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit‘ bezieht konkrete Wirkungen auf die Schüler mit ein, beziehungsweise das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Da das ‚Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung‘³² die Lernfortschritte der Schüler als ultimativen Bezugspunkt benennt, ist es sinnvoll dieser Kategorie auch bei der Auswertung Raum zu geben. Ebenso

³¹ Der Leitfragenkatalog findet sich im Anhang dieser Arbeit.

³² Siehe Abbildung 1 unter Punkt 2.1.1 in dieser Arbeit.

spielen innerhalb der Unterrichtsentwicklung die Schülerorientierung, und bei der Organisationsentwicklung auch die Schulkultur eine Rolle. Hierfür ist unter anderem auch die Schüler-Lehrerbindung, um nur ein möglichen Inhalt dieser Unterkategorie zu nennen, wichtig. Dennoch ist der konkrete Bezug dieser Unterkategorie zur Schulentwicklung weniger offensichtlich als bei anderen Unterkategorien. Da Fluktuationen die vorhandenen Kompetenzen im Kollegium verändern, wurde die Unterkategorie „Auswirkungen auf die Kompetenzem innerhalb des Kollegiums“ ergänzt. Bei der Testcodierung wurde deutlich, dass einzelne Aspekte weder den Unterkategorien „Auswirkungen auf die Kooperation im Kollegium“, noch „Auswirkungen auf das strukturelle Wissen“ zugeordnet werden konnten. Abschließend wurde die zweite Oberkategorie, die „Lösungsstrategien“ ergänzt. Diese sollen für eine Diskussion der Ergebnisse denkbare Wege im Umgang mit der Personalfluktuation an DAS eröffnen. Nach einer testweisen Codierung mit der Kategorie „Schulgröße“ wurde darauf verzichtet diese als eigene Ober- oder Unterkategorie einzubinden. In den Interviews wurde deutlich, dass der Größe der Schule, gemessen an der Schülerzahl und der Zahl des pädagogischen Personals, eine Bedeutung bezüglich der Folgen der Fluktuation zugemessen wird. Dennoch erscheint es sinnvoller, die Aspekte anderen Kategorien zuzuordnen und die Größe als ergänzenden Aspekt zu behandeln. Bei der Darstellung der Ergebnisse und deren Deutung beziehungsweise Diskussion wird der Schulgröße dennoch entsprechend der Bedeutung Raum gegeben.

Unter Punkt 3, den Forschungsfragen, wurden in Abbildung 4 als vermutete Folge der Fluktuation häufige „Kulturschocks“ beschrieben. Dieser Aspekt wurde zwar in einem Interview (I. 3) angedeutet, stellte sich jedoch aus Sicht der Schulleitungen, bezogen auf die Schulentwicklung, als weniger entscheidend dar. Inwiefern dieser Aspekt für die Lehrer eine Rolle spielt, und wenn ja, welche Bedeutung dieser für die Gestaltung der Vertragslaufzeit hat, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Hierfür wären vertiefte Untersuchungen wichtig, und insbesondere eine Befragung der Lehrkräfte. In dieser Arbeit wurde aus diesen Gründen auf eine eigene Unterkategorie verzichtet.

In Anlehnung an Kuckartz et al. (vgl. 2008: 39f.), wurden zwei einfache Codierregeln festgelegt. Es werden Sinneinheiten codiert, diese umfassen mindestens einen Gedankengang, am besten einen Absatz, und wenn zum Verständnis notwendig auch die einleitende Interviewerfrage. Des Weiteren werden gleiche Informationen aus einem Interview nur einmal codiert, vorausgesetzt sie beziehen sich nicht auf unterschiedliche Einstellungen,

Sichtweisen oder Motive. Zur Oberkategorie 2, Lösungsstrategien, wurde als Codierregel ergänzt, dass eine Zuordnung einzelner Zitate zu beiden Unterkategorien dann möglich ist, wenn eine eindeutige Zuordnung aufgrund unklarer Kompetenzen zwischen Schulaufsicht und Einzelschule nicht möglich ist.

Folgende Ober- und Unterkategorien (OK / UK) wurden zur Auswertung verwendet:

OK 1: Folgen der Fluktuation

UK 1-1: Auswirkungen auf die Zusammenarbeit auf der Führungsebene

UK 1-2: Auswirkungen auf die Arbeit der Schulleitung

UK 1-3: Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit

UK 1-4: Auswirkungen auf die Kooperation im Kollegium

UK 1-5: Auswirkungen auf das strukturelle Wissen

UK 1-6: Auswirkungen auf die Kompetenzen innerhalb des Kollegiums

UK 1-7: Auswirkungen auf gemeinsame Ziele / Visionen

OK 2: Lösungsstrategien

UK 2-1: Strukturell

UK 2-2: Schulintern

Abbildung 6 Kategorien der Untersuchung (eigene Grafik)

5 Ergebnisse der Untersuchung

5.1 Allgemeine Erkenntnisse

Zunächst lässt sich festhalten, dass die interviewten Schulleiter der Annahme folgen, dass es an den DAS eine höhere Personalfuktuation als im innerdeutschen Schuldienst gibt.³³ An verschiedenen Stellen sind von den Schulleitern auch Zahlenwerte bezüglich der durchschnittlichen Beschäftigungsdauer von ADLK oder OLK genannt worden, diese Angaben sind jedoch sehr vage und beziehen sich häufig nur auf die vergangenen zwei oder drei Jahre an den jeweiligen Schulen. Es wäre daher nicht sachgemäß, aus diesen Aussagen statistische Ergebnisse abzuleiten. Vielmehr wäre es im Sinne möglicher Lösungsstrategien im Umgang mit der Fluktuation zielführend, diese Zahlen seitens der Schulaufsicht differenziert zu erheben.

Des Weiteren hat sich die Schulgröße, wie schon unter Punkt 4.4 skizziert, als bedeutsam für die Folgen der Fluktuation dargestellt. Dieser Aspekt wird dementsprechend unter

³³ In allen Interviews wurde den Schulleitern dargelegt, dass der Ausgangspunkt der Untersuchung die Darstellung einer hohen Fluktuation in der wissenschaftlichen Literatur sowie in Erfahrungsberichten ist. Dem wurde in keinem Interview widersprochen. Vgl. hierzu exemplarisch: I. 2, Z. 45 / I. 3, Z. 104-112 / I. 5, Z. 9-13.

Punkt 5.2 und in Ansätzen auch unter Punkt 5.3 aufgegriffen. Auf die Größe der Schule wurde in der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Literatur, die die Basis dieser Arbeit legt, nicht eingegangen. Diese bietet jedoch einen interessanten Ansatzpunkt für mögliche Lösungsstrategien. Die Beschreibung der Stichprobe unter Punkt 4.2 hat gezeigt, dass Schulleiter kleinerer Schulen in dieser Arbeit überrepräsentiert waren. Dies könnte Folgen auf die Ergebnisse der Untersuchung haben, diese müssen dementsprechend kritisch und vor diesem Hintergrund betrachtet werden.

5.2 Folgen der Fluktuation

UK 1-1: Auswirkungen auf die Zusammenarbeit auf der Führungsebene

Die Mehrzahl der befragten Schulleiter sieht durch eine hohe Fluktuation in der Schulleiterposition negative Folgen für die Schule, beziehungsweise für die Schulentwicklung. Dadurch könnte die Nachhaltigkeit der Entwicklung gefährdet sein, auch für die Vorstände seien häufige Wechsel nachteilig. Eine Kontinuität in dieser Position schaffe Ruhe und verhindere die wiederholte Neuausrichtung der Schule oder das Unterbrechen von Entwicklungsprozessen. Ein Schulleiter beschreibt den Einfluss häufiger Wechsel auf die Entwicklung kleinerer Schulen als stärker, da diese Schulen von der Leitung stärker geprägt würden. Die anderen Schulleiter haben den Zusammenhang aus Schulgröße und Bedeutung der Fluktuation für die Schule beziehungsweise der Schulentwicklung nicht thematisiert.

„Also ich glaube eine Kontinuität von ein paar Jahren in der Schulleitung ist sehr erwünscht, um eine Schulentwicklung auch voranzubringen. Nach sechs Jahren kann es bestimmt dann auch wieder einen Wechsel geben, ja. Aber ich glaube das wäre schon gut für eine Schule, wenn sechs Jahre Kontinuität bestehen würde. Und möglichst eben auch eine Kontinuität im Vorstand und in der Verwaltung, das ist ja genau das Gleiche. Aber ganz so ideal läuft es eben dann doch meistens nicht ab.“ (I. 6, Z. 180-186)

Ausgehend von diesem Zitat ist festzuhalten, dass es bezüglich der Fluktuation auf der Leitungsebene nicht allein ausreicht die Schulleiter in den Blick zu nehmen. Wie unter Punkt 2.1.3 dargestellt wurde, spielen diese zwar eine prägende Rolle für die Schulentwicklung, jedoch rücken die Vorstände als Schulträger im Vergleich zum innerdeutschen Schuldienst in eine besondere Rolle, da sie die Schulentwicklung mitbeeinflussen. Der Einfluss der Vorstände auf die Schulentwicklung zeige sich durch die Bereitstellung der dafür notwendigen finanziellen Mittel, wie ein Schulleiter betont. Zwei der sechs Schulleiter thematisieren, dass häufige Wechsel in den Vorständen die Stabilität und Kontinuität einer Schule, auch bezüglich der Schulentwicklung, negativ beeinflussen.

Deutlich wird ebenso, dass aus Sicht der Schulleiter eine kooperative Zusammenarbeit mit dem Schulträger für die Schulentwicklung wichtig ist. Die Zusammenarbeit mit den Vorständen wird in einem Interview auch als „*Knackpunkt*“ (I.5, Z. 16) für die Fluktuation der Schulleiter beschrieben. Auch ein anderer Schulleiter beschreibt, dass Konflikte zwischen Schulleitung und Vorstand zu Wechseln in der Schulleitungsposition geführt hätten. Eine kooperative Zusammenarbeit könnte daher zu einer Reduktion der Fluktuation in der Schulleitung führen.

Die unter Punkt 2.2.2 dargestellten ‚Regionalen Netzwerktreffen‘ der Schulleitungen, Vorstände und Verwaltungsleitern erscheinen als schlüssiger Ansatz, um der Problematik einer möglichen nicht-kooperativen Zusammenarbeit zwischen Vorstand und Schulleitung zu begegnen. Ob dies ausreicht, auch im Sinne einer Professionalisierung der Vorstandsarbeit und besonders dann, wenn die Schule keinen hauptamtlichen Verwaltungsleiter als Bindeglied zwischen Schulleitung und Vorstand hat, bleibt offen. Ein Schulleiter zeigt sich bezüglich der Professionalisierung der Vorstände durch die ZfA skeptisch:

„Das Problem in der Arbeit als Schulleiter mit den Vorständen ist, dass diese sind nicht professionell genug sind. Zwar gibt es Schulungen durch die ZfA, diese reichen aber nicht aus.“ (I. 5, Z. 46-52)

UK 1-2: Auswirkungen auf die Arbeit der Schulleitungen

Die Arbeit der Schulleitungen umfasst im Auslandsschulwesen sehr viele Aspekte. Neben der Personalentwicklung, als einem Pfeiler der Schulentwicklung, ist es ebenso Aufgabe neues Personal zu gewinnen. Drei Schulleiter thematisieren diesen Aspekt in den Interviews. Geht man von einer hohen Personalfuktuation aus, so steht ein wesentlicher Aspekt im Zentrum dieser Unterkategorie: *„Personalgewinnung bindet sehr viel Ressourcen“ (I. 1, Z. 13)*. Zeit ist die wesentliche Ressource welche aufgewendet werden muss, um die Nachpersonalisierung zu gewährleisten. Je größer diese ist, desto höher der Einsatz der Ressource Zeit innerhalb der Schulleitung. Ein Schulleiter beschreibt die Herausforderungen für kleinere Schulen als besonders groß. Eine Schwierigkeit an diesen DAS sei, dass das vorhandene Lehrpersonal, bezogen auf die verfügbaren Fachkombinationen, weniger flexibel eingesetzt werden könne. Dementsprechend eng müssten die Ausschreibungen für neue Stellen sein. Auch wenn es nicht so durch die Interviewten formuliert wurde, lässt sich daraus ein erhöhter (zeitlicher) Aufwand ableiten.

UK 1-3 Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit

Wie auch die Tabelle mit der Codierung dieser Unterkategorie im Anhang dieser Arbeit zeigt, konnten hier nur wenige Zitate zugeordnet werden. Es ist davon auszugehen, dass dies auch daran liegt, dass der Kernaspekt der Interviews die Schulentwicklung darstellt, und hierbei die Folgen der Fluktuation die den Unterricht³⁴ oder die konkrete Arbeit mit den Schülern betreffen, nicht so stark ins Bewusstsein getreten sind. Möglicherweise sehen die Schulleiter die Folgen der Fluktuation auf diesen Bereich jedoch auch nicht als gegeben oder nicht als erwähnenswert an.

In drei Interviews wurden mögliche Wirkungen thematisiert, in allen dreien zeigt sich ein eher negatives Bild der Fluktuation. Für die Schüler seien die häufigen Wechsel „*schwierig*“ (I. 2, Z. 196). Ein Schulleiter betont die geringe Konstanz in der Grundschule, ein Lehrerwechsel alle ein bis zwei Jahre sei gerade in den unteren Jahrgängen „*schädlich, da die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern wichtig ist. Das bringt Unruhe für die Kinder*“ (I. 5, Z. 59-62). Daraus abgeleitet wird durch den Interviewten eine starke Wirkung der Fluktuation auf den Unterricht, beziehungsweise auf die ‚pädagogische Entwicklung‘, wie es ein anderer Schulleiter formuliert.

UK 1-4: Auswirkungen auf Kooperation im Kollegium

Die Mehrheit der Schulleiter beschreibt die Wirkungen der Fluktuation auf die Kooperation im Kollegium an DAS als negativ. Jedoch erfolgt der Hinweis eines Schulleiters, dass die Fluktuation zu weniger tradierten Gruppen in der Schule führe, auch wird die Gewöhnung der Schulen beziehungsweise des Kollegiums an die häufigen Wechsel, und der positive oder zumindest pragmatische Umgang damit, in zwei Interviews herausgestellt.

Wie auch in anderen Kategorien scheint die Schulform innerhalb der DAS eine Bedeutung für die Folgen der Fluktuation zu besitzen. Wie ein Schulleiter herausstellt, seien Begegnungsschulen, zumindest solche die sich in Ländern mit einer zu Deutschland differenten Kultur befinden, besonders belastet.

Die Schule ist eine Begegnungsschule, hier hat die Fluktuation eine größere Bedeutung, da [eine] kulturelle Distanz der Lehrer untereinander [existiert]. Die Einarbeit ist dadurch schwerer, die Teamarbeit leidet darunter. Das Thema Fluktuation ist ein ‚Knackpunkt an meiner Schule. (I. 5, Z. 13-16)

³⁴ Mit ‚Unterricht‘ ist hier nicht die ‚Unterrichtsentwicklung‘ gemeint, die zentraler Bestandteil der Schulentwicklung ist.

Nicht ganz aufgeschlüsselt werden kann, was diesen ‚Knackpunkt‘ auszeichnet, jedoch scheinen die kulturelle Distanz, möglicherweise auch Sprachschwierigkeiten³⁵ unter den Lehrkräften eine Rolle zu spielen. Größer scheint dieser ‚Knackpunkt‘ zu werden, je enger die Zusammenarbeit in der täglichen Arbeit ist. Werde in Teams unterrichtet, sei dies problematisch, beispielsweise in der Grundschule; auch, da man erst nach einer gewissen Zeit merke, ob die Teams auf beruflicher und persönlicher Ebene zusammenpassen. Auch in Schulen in denen die kulturellen Distanzen geringer sind, müssen Teams und die Kommunikation immer neu gestaltet werden wenn neue Lehrkräfte zur Schule stoßen. Dies sei immer problematisch, da jeder Mensch anders kommuniziere, auch das wiederholte Einstellen auf und das Gewöhnen an eine Person sei schwierig. Darüber hinaus seien die Kompetenzen der neuen Mitarbeiter zunächst nicht bekannt, daher müssten sich effektive Team-Kombinationen erst herausbilden. Eine Fluktuation und die damit einhergehenden ‚permanenten Brüche‘ in der Kommunikation hätten neben der beruflichen Wirkung, zum Beispiel bei teaminternen Absprachen, auch persönliche Folgen der Trennung von Freundschaften. Dies spiele eine „*schwerwiegende Rolle*“ (I. 3, Z. 174), und könne bei Lehrern die dies aufgrund einer längeren Vertragsdauer oder größeren Erfahrungen an DAS bereits häufiger erlebt hätten dazu führen, dass die Lust sich auf neue Kontakte einzulassen schwinde. Inwiefern dies zutrifft kann in dieser Arbeit nicht endgültig beantwortet werden, dass es negative Auswirkungen auf mögliche weitere Vertragsverlängerungen hat erscheint jedoch schlüssig. Hierzu müssten jedoch insbesondere Lehrer in weiteren Untersuchungen befragt werden.

Neben der Schulform wird von einem Schulleiter auch eine Unterscheidung zwischen kleinen und großen Schulen vorgenommen. So seien kleinere Systeme eher betroffen, da man mehr auf der persönlichen Ebene agiere. Größere Schulen könnten damit besser umgehen, da eine gewisse Zahl an Personen stabil sei.

Also ich würde sagen eine große Schule kann damit besser umgehen, weil in einer großen Schule einfach mehr Personal da ist und damit die Wahrscheinlichkeit auch größer ist, dass eine gewisse Anzahl von Personen eben stabil ist. Ja, wenn wir einen Lehrerwechsel haben, dann ist das möglicherweise eine ganze Fächerkombination. Ja, dass ich jetzt sage, ok, ich verliere eine Lehrkraft für Englisch und Französisch, dann (.), kann ich die Fächer nicht abdecken, also muss ich eine neue Lehrerin finden, die wieder eine andere Persönlichkeit hat, eine andere Lehrerpersönlichkeit. Also ich würde sagen, dass da größere Schulen diesbezüglich im Vorteil sind. (I. 2, Z. 195-203)

³⁵ Vergleiche hierzu auch entsprechende Ausführungen unter Punkt 2.2.3.

Offensichtlich wird durch dieses Zitat die Verbindung zwischen den Wirkungen auf die Kooperation im Kollegium einerseits, und auf die Arbeit der Schulleitungen (UK 1-2) andererseits.

UK 1-5: Auswirkungen auf das strukturelle Wissen

Dieser Unterkategorie konnten die meisten Zitate zugeordnet werden, was die Bedeutung dieses Aspektes innerhalb des Auslandsschulwesens, wie bereits unter Punkt 2.2.3 aufgezeigt, unterstreicht. Die große Bedeutung des Übergabemanagements beziehungsweise des Wissenstransfers an DAS wird von allen Schulleitern als sehr wichtig hervorgehoben. Die Fluktuation schaffe eine Notwendigkeit der professionellen Dokumentation, des Qualitätsmanagements sowie der Standardisierung. Das Wissensmanagement müsse „den kleinen Bruch“ (I. 6, Z. 27), der bei jedem Wechsel entstehe, insbesondere bei Wechslen der ADLK, welche in der Regel bestimmte Funktionen innehätten, minimieren. Wechsel seien immer mit einem Informationsverlust verbunden, häufige Lehrerwechsel würden unter anderem eine Lücke in die „Kontinuität der Aufgabenerfüllung“ (I. 6, Z. 14-15) reißen. Ein Schulleiter beschreibt, dass die Arbeit in der Steuergruppe und auch die Schulentwicklungsarbeit aktuell zwar effektiv sei, jedoch die Nachhaltigkeit von Beschlüssen und Prozessen eine Herausforderung darstellten.

„(..) das Problem taucht dann auf wenn man die Ergebnisse nachhalten will. Also wenn dann zum Beispiel verabredet ist, auch über Gesamtkonferenz, dass zum Beispiel [...] die Methode ‚Brainmap‘ in der Klasse sieben vom Fach Geschichte eingeführt wird, und das im dem Methodencurriculum auch so festgelegt ist, wenn aber dann die Leute die sich noch daran erinnern weg sind, und die Neuen, die ja jetzt nicht hergehen und das gesamte Konvolut aller Ordnungen und Konferenzbeschlüsse studieren, eingehend, dann ist es sehr schnell weg. Und das ist tatsächlich die Herausforderung, dass man die Nachhaltigkeit dieser Entwicklung sichern muss.“ (I. 4, Z. 81-88)

Ein Schulleiter beschreibt, dass je höher die Fluktuation an einer Schule ist, und insbesondere je weniger Kollegen über einen längeren Zeitraum an einer Schule arbeiten, desto schwieriger sei ein nachhaltiges Arbeiten. Dieses Problem zeige sich insbesondere an ‚Expats- oder Botschaftsschulen‘ und somit in der Regel an deutschsprachigen Schulen.

Dieser Beschreibung der Bedeutung der Fluktuation auf die Weitergabe strukturellen Wissens folgt die Darstellung der daraus resultierenden Probleme für die DAS. So wird die systematische Schulentwicklung durch die Fluktuation als störanfällig beschrieben, einer langfristigen Entwicklung fehle die Stringenz durch die Personalfuktuation:

(..) der Nachteil ist natürlich, dass sie immer wieder durch häufigen Wechsel eine Stringenz, sagen wir mal in der Klassenleiterfunktion, oder eine, sagen wir mal, Schulentwicklung die längerfristig angelegt ist, jedes Mal unterbrechen, wenn diese Leute eben aus Steuergruppen ausscheiden, das kann durchaus auch mal häufiger vorkommen. (I. 3, Z. 132-136)

In der Praxis zeige sich, dass die Übergabe gut laufender Projekte „nicht immer ganz einfach“ (I. 2, Z. 108) sei; auch da es im Alltag nicht immer ganz einfach sei jemanden zu finden der diese gut und motiviert übernehme. Diesbezüglich beschreibt ein anderer Schulleiter die Wichtigkeit einer Kontinuität und Prozessbeschreibung, um Projekte dauerhaft durchzuführen, sie zu evaluieren und zu institutionalisieren.

Ein Übergabemanagement betrifft nicht nur wesentliche Regelungen und Prozesse einer Schule, auch persönliche Übergaben, wie zum Beispiel der Klassenleitung, sind Teil eines solchen Übergabemanagements. So müssten die Lehrkräfte ihre Übergaben mit neuen Lehrern durchführen. Dies gelinge nicht in jedem Fall persönlich, da die neuen Lehrer nicht immer schon am Dienort seien, wenn die alten Lehrer gehen. Problematisch könne es auch sein, wenn aufgrund besonderer Situationen (zum Beispiel politischer Art) eine Übergabe nicht möglich ist.

Gerade in sehr prägenden Positionen einer Schule, wie der der Schulleitung, gestaltet sich die Wissensweitergabe als sehr schwierig wenn keine Übergabe möglich ist. Dies wäre zum Beispiel im Falle einer vorherigen Vakanz in der entsprechenden Position denkbar.

„Als ich an die Schule kam war die Übergabe der Übergabe nicht möglich, dies kommt häufiger vor an DAS. Daher gibt es einen ‚Start bei null‘ wenn keine Übergabe möglich ist“ (I. 5, Z. 44-46)

Gerade da solche Situationen nicht auszuschließen sind, muss das Übergabemanagement auch den Kompetenzbereich der Schulleiter abdecken. Hinzu kommt allgemein, dass die Schule beziehungsweise die Schulleitung zwar die Weitergabe des Wissens steuern kann, jedoch nur bedingt Einfluss haben auf die Personen die kommen und die mit diesen Informationen umgehen müssen

UK 1-6: Auswirkungen auf die Kompetenzen innerhalb des Kollegiums

Die Fluktuation führt, wie UK 1-5 gezeigt hat, zu einem Verlust strukturellen Wissens. Die Ergebnisse der Unterkategorie UK 1-6 sind vor dem Hintergrund der vorherig beschriebenen Erkenntnisse zu sehen. Es geht nicht darum, die Risiken einer hohen Fluktu-

ation zu entkräften, sondern vielmehr darum, auch die möglichen positiven Auswirkungen aus Sicht der Schulleiter zu beschreiben, ohne die Risiken in dieser Unterkategorie zu ignorieren.

So gebe es durch die Personalfluktuatation einen „*Influx von gut ausgebildeten, motivierten Lehrkräften*“ (I. 1, Z. 6). In einem anderen Interview wurde ein Schulwechsel mit neuen Herausforderungen und somit stärkerem Engagement verbunden.

Also ich bin kein Freund davon 30 Jahre an einem Ort zu unterrichten, (...) weil ich dann keine Weiterentwicklungsmöglichkeit mehr habe, und weil ich dann einfach viel zu viel in meine Gewohnheiten verankert bin nach einer bestimmten Zeit. Das ist jetzt nicht wissenschaftlich belegt, das ist meine persönliche Meinung. Ja, wenn ich wechsle, oder auch meine Funktion wechsle, also wenn ich jetzt aufsteige in der Hierarchie habe ich immer weiter neue Herausforderungen und engagiere mich auch verstärkt in der Sache, weil ich Vieles neu lernen muss, weil Vieles für mich neu ist, interessant ist, und so weiter. Also habe ich dann Möglichkeiten mich weiterzuentwickeln. (I. 2, Z. 94-102)

Motivation ist eine wichtige Voraussetzung, um sich mit den Herausforderungen an einer DAS und einem Leben in einem anderen Land auseinanderzusetzen. Da sich die Lehrer freiwillig für die Arbeit in Deutschland entscheiden, könnte das folgende Engagement tatsächlich höher sein als an innerdeutschen Schulen. Ob dies der Realität entspricht kann diese Arbeit nicht abschließend beantworten, die Aussagen zweier Schulleiter deuten darauf hin. Zu beachten ist jedoch, dass nicht jeder Mitarbeiter an die präferierte DAS oder zumindest in die gewünschte Weltregion kommt. Ist dies der Fall, könnte dies der Motivation bei einer daraus entstehenden Unzufriedenheit auch entgegenwirken.

Da sich häufig auch junge Lehrer an DAS bewerben, könne dies zu einem Mix aus jungen und älteren beziehungsweise im (Auslands-) Schuldienst erfahreneren Lehrkräften führen. Diese Mischung könnte aus Sicht des Autors dazu führen, dass auch jüngere Kollegen stärker in Entwicklungsprozesse eingebunden werden, und dass die häufigen neuen Einflüsse von außen das Schulleben und die Schulentwicklung ‚beleben‘. Ob der Wohnortwechsel ins Ausland, gepaart mit einer neuen Arbeitsstelle und den jeweils damit verbundenen Eingewöhnungszeiten und gegebenenfalls auch Eingewöhnungsschwierigkeiten insbesondere bei noch beruflich wenig erfahrenen, jungen Lehrkräften nicht auch zu einer Überforderung führen kann, wenn sie sich auch noch aktiv in Schulentwicklungsprozessen engagieren sollen, müsste untersucht werden.

UK 1-7: Auswirkungen auf gemeinsame Ziele / Visionen

Die Mehrheit der Schulleiter beschreibt, dass die Personalfluktuation die nachhaltige Umsetzung eines Schulleitbildes erschwert. So sei das Selbstverständnis der Schule und das Leitbild „*volatil*“ (I. 1, Z. 15) und gehe zu Lasten der Entwicklung einer nachhaltigen Schulkultur. Eine hohe Fluktuation habe zur Folge, dass größer werdende Teile des pädagogischen Personals an dem Entstehungsprozess des Leitbildes und des Schulprogramms nicht beteiligt waren. Dies kann dazu führen, dass diese sich nicht oder nur in geringerem Maße mit den Zielen und den Visionen der Schule identifizieren. Ob diese den neuen Kollegen überhaupt bekannt sind, hängt unter anderem von der Form des Übergabemanagements ab. Auch wenn es von den Schulleitern nicht formuliert wurde besteht aus Sicht des Autors dieser Arbeit die Gefahr, dass sich die im Leitbild formulierten Ziele sogar von denen der aktuellen Belegschaft unterscheiden. Eine sehr häufige Überarbeitung des Leitbildes, wie es in Interview 4 angesprochen wird, ist zwar bezogen auf diese Kategorie sehr sinnvoll, bindet jedoch auch Ressourcen.

An meiner jetzigen Schule ist es so, dass wir innerhalb von drei Jahren einen quasi völlig ausgetauschten Studenten-, also Schülerkörper, aber auch Lehrkörper haben. Und von daher, um jetzt auf Ihre Frage nochmal zurückzukommen konkret, mit Leitbild und so weiter, das ist tatsächlich so, der Effekt von diesem Leitbild, oder sagen wir mal, die Nachhaltigkeit wird ja oftmals dadurch hergestellt, dass die Personen an dem Erarbeitungsprozess beteiligt gewesen sind. [...] Und das ist eben das grundsätzliche Problem, dass dann halt eben Kollegen kommen, die finden dieses Leitbild vor, das vielleicht gar nicht ihres ist, und zu dem ja auch keinen emotionalen Bezug haben, weil es eben auch nicht von ihnen erarbeitet wurde, und sie gar nicht den Geneseprozess noch in Erinnerung haben. Fakt ist tatsächlich, dass wir viel häufiger als in Deutschland etwa an dem Leitbild wieder arbeiten, und wer dann länger da ist denkt sich ‚ach Gott, nicht schon wieder‘. Also insbesondere der Schulleiter denkt sich das. Aber faktisch ist es tatsächlich so, dass wenn ich jetzt so das Leitbild raushole das wir 2016 erarbeitet haben, dass ein großer Teil, fast Zweidrittel der Kollegen, an dem Erarbeitungsprozess nicht mehr da ist. (...) (I. 4, 120-135)

Auch wenn die Höhe der Fluktuation dieser Schule vermutlich nicht für alle oder einen Großteil der DAS verallgemeinert werden kann, so zeigt es dennoch deutlich die Bedeutung der Fluktuation für zumindest einige DAS. Nachhaltigkeit zu sichern erscheint eine große Herausforderung zu sein. Aus Sicht eines weiteren Schulleiters werde das bestehende Leitbild zwar bei der Einstellung neuer Kollegen thematisiert, „*aber dies ist etwas anderes als sich selbst am Prozess zu beteiligen.*“ (I. 5, 39-41).

In der Regel sind an der Erstellung eines Leitbildes und an der Zielsetzung auch die Schüler- und Elternschaft beteiligt, beispielsweise in den Steuergruppen. Diese Arbeit hat mit

Ausnahme der in UK 1-1 skizzierten Bedeutung der Fluktuation im Schulvorstand bisher nicht thematisiert, dass auch diese Gruppen zum Teil einer hohen Fluktuation unterliegen. Dies scheint, wenn man den Aussagen einzelner Schulleiter folgt, in erster Linie bei den deutschsprachigen Schulen der Fall zu sein. Diese würden häufig stark von Expatfamilien geprägt und seltener von einheimischen Schülern, und somit über einen längeren Zeitraum, besucht.³⁶ Letztendlich muss hier jedoch die jeweilige Situation der Einzelschule im lokalen Kontext betrachtet werden.

5.3 Lösungsstrategien

Die Lösungsstrategien bilden generell die Möglichkeiten ab, wie die Schulaufsicht oder die Einzelschulen zum einen die Personalfluktuation reduzieren, und zum anderen mit der gegebenen Fluktuation besser umgehen könnten. Nicht immer sind diese Lösungsformen klar voneinander zu trennen, da ein verbesserter Umgang auch zu einem verringerten Wunsch des Personals führen kann die Schule zu verlassen. Zunächst sollen zusammenfassen die Ergebnisse dieser beiden Herangehensweisen gegenübergestellt werden, bevor anschließend von den Schulleitern benannte Maßnahmen skizziert werden.

Betrachtet man die die Schulaufsicht betreffenden Aussagen, so wird deutlich, dass die Schulleiter Ideen darstellen, die durch die verbesserte Möglichkeit Lehrkräfte zu gewinnen oder diese länger an die Schule zu binden versuchen die Fluktuation zu reduzieren. Es werden keine Vorschläge oder Forderungen benannt, wie die ZfA durch eine gezielte Unterstützung, wie Fortbildungen, Netzwerkarbeit, oder Veränderungen in der Qualitätssicherung³⁷, den Umgang mit der Fluktuation, beispielsweise durch eine Optimierung der Vorgaben beim Wissens- und Erfahrungstransfer, verbessern könnten. Dies überrascht, da der ‚Umgang mit Fluktuation‘ von der ZfA als ein Handlungsfeld der Schulleiter ausgewiesen wird, und eine stärkere Unterstützung durch die Schulaufsicht daher durchaus eine Option darstellen würde.

Bezogen auf die Möglichkeiten der Einzelschulen ist eine Kombination aus beiden Aspekten erkennbar. Es findet sich einerseits die Idee, die finanziellen Anreize für den Verbleib oder die Neugewinnung von Lehrkräften zu erhöhen. Ein Schwerpunkt wird jedoch

³⁶ Vergleiche hierzu auch I. 4, Z. 105-120.

³⁷ Wie beispielsweise Reformen des PQM beziehungsweise zukünftig des AQM, der BLI oder des Qualitätsrahmens für DAS. Siehe hierzu auch Punkt 2.2.2.

auf die Intensivierung des schulinternen Übergabemanagements gelegt, und somit auf den Anspruch, den Folgen der Fluktuation zu begegnen.

UK 2-1: Strukturelle Lösungsstrategien

Ein von vier Schulleitern angesprochener Aspekt, um die Fluktuation zu verringern, ist die Möglichkeit die maximale Vertragszeit der ADLK über sechs beziehungsweise acht Jahren hinaus zu verlängern. In diesem Punkt besteht keine Einigkeit, auch wenn die Mehrheit der Schulleiter sich für eine Ausweitung ausspricht, oder diese zumindest in einigen Fällen als mögliche Option betrachten. Die Aussagen reichen von der Forderung die Beurlaubungspraxis der ADLK „*deutlich großzügiger*“ (I. 4, Z. 204-205) zu gestalten, über die Aussage, dass dies in „*Ausnahmefällen*“ möglich sein solle (vgl. I. 6, Z. 240-241), bis hin zur Ablehnung durch einen Schulleiter. Dieser sieht das Risiko, dass Lehrer dann in „*Gewohnheiten*“ (vgl. I. 2, Z. 96-97) verfallen, und sich möglicherweise den Verhaltensweisen des Gastgeberlandes anpassen würden. Anzumerken ist, dass sich dieser Schulleiter generell dafür ausspricht, dass Lehrer nicht zu lange an einem Dienstort verbleiben, an DAS wie auch an innerdeutschen Schulen.³⁸

Um die Zeiten deutscher OLK an den DAS zu erhöhen schlägt ein Schulleiter vor, in Deutschland die Anerkennung der Arbeit an DAS zu erhöhen, beispielsweise durch ein Bonussystem. Dieses solle bei der Rückkehr an den Wunschort in Deutschland unterstützen. Bei verbeamteten Lehrern müsse die Pensionsregelung optimiert werden, um einen Anreiz für Vertragsverlängerungen zu bieten. Letztgenannter Aspekt umfasst somit bereits den finanziellen Aspekt. Dieser könne insbesondere bei wenig attraktiven oder bei in den Lebensunterhaltskosten sehr teuren Standorten zu einer Verringerung der Fluktuation führen, indem die Gehälter erhöht werden. Denkbar wäre aus Sicht des Verfassers darüber hinaus beispielsweise die höhere Zuweisung von ADLK an einen Schulstandort, oder die Unterstützung des Schulleitungsteams durch weitere Fachkräfte, um so einen „*spezifischeren Blick auf die Schulen [zu] werfen. Unter anderem wegen der politischen Situation*“ (I. 5, Z. 55-56).

Ein Schulleiter betont stark die mögliche Vergrößerung des Marktes an potentiellen Lehrkräften, hier würde die Schulaufsicht derzeit „*die Augen vor der Realität des Lehrermangels in Deutschland*“ (I. 1, Z. 68-69) verschließen. Hierfür sollten Abschlüsse flexibler

³⁸ Siehe auch UK 1-6.

anerkannt werden, um beispielsweise Seiteneinsteigern den Zugang zu DAS zu erleichtern. Auch sollten die Schulen ADLK freier anwerben dürfen. Der grundlegendste Vorschlag bezieht sich auf das Abschaffen der derzeitigen Entsendepraxis, um den Schulen mit den freigewordenen Mitteln mehr Flexibilität zu geben.

Um die Fluktuation der Schulleiter zu reduzieren, müsse aus Sicht eines Schulleiters deren Position gegenüber den Vorständen gestärkt werden. Eine Einschränkung der Kompetenzen, beispielsweise bezogen auf die pädagogische Verantwortung, könne zu einer steigenden Fluktuation führen. Des Weiteren regt dieser Schulleiter auch die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung in der Leitungsposition an, um mehr Zeit für die Aufgaben in dieser Position zu haben.

UK 2-2: Schulinterne Lösungsstrategien

In drei Interviews wurde die Intensivierung beziehungsweise Optimierung des Übergabemanagements thematisiert. In diesen wird deutlich, dass die reine Verschriftlichung der Schulentwicklungsprozesse und sonstiger Abläufe an DAS nicht ausreicht, um die Übergabe zu gestalten.

(..) aber wir haben festgestellt, dass die Verschriftlichung alleine nicht der Weg ist für eine nachhaltige Übergabe. Sondern dass wir dann in der Vorbereitungswoche noch auf wesentliche Punkte nochmal eingehen müssen, mit den neuen Kollegen, und halt auch letztendlich, dass da Schulleitung mehr gucken muss, dass die neuen Kollegen auch das alles machen. Also wir müssen da einfach in den ersten Jahren noch mehr begleiten. (I. 4, Z. 94-99)

An dieser Schule wird offenbar eine Vorbereitungswoche durchgeführt, eine noch weiterreichende und von einem Schulleiter benannte Möglichkeit wäre das frühere Einreisen der neuen Kollegen während des noch laufenden Schuljahres, um die Schule kennenzulernen, und um die Übergabe innerhalb des Kollegiums persönlich gestalten zu können. Ein Einbezug neuer Kollegen „in unser ganzes Wissenssystem“ (I. 6, Z. 63) durch das Zusenden der Schulmails ab dem Zeitpunkt der Vertragsunterschrift, um engen Kontakt im Vorfeld zu pflegen, wird ebenso benannt, wie auch das persönliche Vertrautmachen mit schulischen Dingen durch die Schulleitung zu Beginn des Auslandseinsatzes. Um Nachhaltigkeit zu sichern, könnten auch lokale OLK stärker eingebunden werden, vorausgesetzt, diese bleiben länger als andere Lehrkräfte an den Schulen und stellen dadurch

eine Konstante an der jeweiligen Schule dar. Um den Wechsel innerhalb schulischer Projekte zu vereinfachen, schlägt ein Schulleiter vor, diese weniger personengebunden zu organisieren. Als weitere Möglichkeit wird die Idee angeführt, regelmäßige Wechsel in der Klassenleitung direkt einzuplanen, und dies im Konzept zu verankern. Die Einarbeitung neuer Kollegen wird zum Teil durch ein Mentoren- oder Patenschaftensystem gestaltet, davon berichten zwei Schulleiter. Dies kann aus Sicht des Verfassers einerseits als Weg zum Umgang mit Fluktuation betrachtet werden, jedoch auch durch das Schaffen einer persönlichen Verbindung, und somit womöglich einem schnelleren Zurechtfinden in der neuen Umgebung, zu einer höheren Zufriedenheit führen. Dies wiederum könnte vorzeitige Abbrüche des Auslandseinsatzes³⁹ reduzieren und die Wahrscheinlichkeit von Vertragsverlängerungen erhöhen. Wie bereits bei den strukturellen Ansätzen skizziert, sei die Attraktivität der Dienststelle ein Weg die Fluktuation zu reduzieren oder neue Kollegen zu gewinnen. Finanzielle Anreize spielen hierbei erneut eine wichtige Rolle.

6 Deutung und Diskussion der Ergebnisse

Vor der Deutung und Diskussion der Ergebnisse, sollen zunächst mögliche Schwächen der Untersuchung skizziert werden. Trotz der beschriebenen Auswahl verschiedener Schulleiter stellt diese Studie keinen Anspruch auf Generalisierung. Dies ist zum einen auf die zeitliche und personelle Begrenztheit zurückzuführen, die beispielsweise eine Triangulation und eine Befragung weiterer Schulleiter nicht ermöglicht hat, zum anderen war dies auch nicht das Ziel der qualitativen Untersuchung. Daher bieten die Ergebnisse neue Aspekte bezüglich der Thematik und schaffen ein vertieftes Wissen über den Untersuchungsgegenstand, allerdings sind diese Ergebnisse in weiteren Untersuchungen weiterzuführen, beziehungsweise können die Basis einer vertieften Untersuchung darstellen. Sinnvoll wäre hier der Einbezug weiterer wichtiger Akteure an DAS, sowie die Nutzung quantitativer Methoden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Untersuchung eine Momentaufnahme darstellt. Dadurch wird nicht Vergangenes rekonstruiert, sondern es ist eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Interviews (vgl. Flick 2017: 255). Darauf aufbauende Analysen müssen dies beachten, da von Seiten der Schulaufsicht der DAS eine Weiterführung des Qualitätsmanagements zu erwarten ist, das dann möglicherweise auch den Faktor der Fluktuation anders betrachtet. Konrad (vgl. 2015: 36) beschreibt des

³⁹ Vorzeitige Abbrüche wurden in keinem der Interviews benannt. Folgt man den unter Punkt 2.2.3 dargestellten Studien von Mägdefrau / Genkova 2014, könnte dies jedoch eine wichtige Rolle spielen.

Weiteren mögliche Verzerrungseffekte, die durch die Befragungen der Schulleitungen entstehen. So kann das Bewusstsein, Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung zu sein, Auswirkungen auf die Antworten haben, unter anderem aus Selbstschutz oder aus Angst, dass die Angaben nicht hinreichend anonymisiert werden, was zu einer Antizipation möglicher negativer Konsequenzen führen könnte. Bezogen auf das Thema dieser Arbeit beispielsweise durch die ZfA, falls der Eindruck der Überforderung im Umgang mit den Folgen der Fluktuation entstehen würde. Denkbar ist ebenso die zu positive Darstellung im Umgang mit der Fluktuation an der eigenen Schule, um mögliche eigene Versäumnisse nicht zu offenbaren. Döring / Bortz (vgl. 2016: 70) weisen darauf hin, dass die subjektive Perspektive der Forschenden kritisch hinterfragt werden muss, und eigene Vorerfahrungen möglicherweise Auswirkungen auf die Analyse besitzen. Der Autor dieser Arbeit hat als Praktikant in den Jahren 2007 und 2008 für jeweils fünf Monate an zwei DAS gearbeitet beziehungsweise hospitiert, und dementsprechend an den Schulen eigene Eindrücke gesammelt. Durch die Herangehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse sollte die persönliche Sichtweise des Autors keine Rolle spielen, jedoch kann dies bei der Interpretation nicht völlig ausgeschlossen werden.

Insgesamt zeigt sich, dass eine hohe Personalfuktuation negative Wirkungen auf die in den Kategorien und den Forschungsfragen integrierten Gelingensbedingungen der Schulentwicklung zu besitzen scheint. Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen der einzelnen Kategorien und Forschungsfragen kann demnach der Aussage Rolffs (vgl. 2010b: 70) aus dem Jahr 2010 gefolgt werden, nämlich dass die hohe Fluktuation der Lehrkräfte ein Problem für das PQM und somit die DAS darstellt. Bezogen auf das Forschungsthema dieser Arbeit kann dieser Schlussfolgerung folgende These hinzugefügt werden:

1. These: Eine im Vergleich zum innerdeutschen Schuldienst hohe Personalfuktuation stellt ein Problem für die Schulentwicklung an DAS dar.

Unter Punkt 3 wurden vier Forschungsfragen formuliert, die auf Grundlage der Auswertung der Interviews komprimiert beantwortet werden sollen.

- 1. Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfuktuation für die Arbeit auf der Führungsebene der DAS (Schulleitung, Schulträger, Schulverwaltung) mit Folgen für die Schulentwicklung?*

Eine hohe Fluktuation seitens der Schulleiter und / oder der Schulvorstände belastet die Zusammenarbeit innerhalb dieser Führungsebene und wird daher als negativ für

die Schulentwicklung beschrieben. Dabei wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen diesen Akteuren sehr wichtig für die Leitung und Entwicklung einer Schule ist, die Konstanz in der Besetzung der Positionen erscheint damit ein wichtiger Aspekt für eine Schulentwicklung an DAS zu sein. Eine hohe Fluktuation schadet dieser Konstanz.

2. *Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfuktuation für die Kooperation innerhalb des Kollegiums an DAS?*

Die Wirkungen der Fluktuation auf die Kooperation innerhalb des Kollegiums werden unter anderem durch die häufige berufliche und persönliche Einarbeitung und Gewöhnung an neue Kollegen weitgehend als negativ beschrieben. Die kulturelle und möglicherweise sprachliche Distanz innerhalb mancher Kollegien beziehungsweise der Teams könnte diese Wirkungen noch verstärken.

3. *Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfuktuation auf das strukturelle Wissen an DAS?*

Eine hohe Fluktuation verstärkt aufgrund des häufigen Informationsverlusts die Notwendigkeit eines funktionsfähigen Übergabe- und Wissensmanagements, insbesondere wenn Schulleiter oder Lehrkräfte mit besonderen Funktionen die Schule verlassen. Das strukturelle Wissen droht ansonsten schneller verloren zu gehen als an Schulen mit geringerer Fluktuation. Die Nachhaltigkeit von Beschlüssen und Prozessen stellt eine Herausforderung dar, eine systematische Schulentwicklung ist störanfälliger.

4. *Bestehen positive oder negative Folgen einer Personalfuktuation auf gemeinsame Ziele und Visionen an DAS?*

Die Personalfuktuation erschwert die Nachhaltigkeit in der Umsetzung gemeinsamer Ziele und Visionen, beispielsweise die des Schulleitbilds. Einer hohen Personalfuktuation folgt, dass ein überdurchschnittlicher Anteil des pädagogischen Personals nicht an der Entwicklung der Ziele mitarbeiten konnte, und sich so offenbar weniger stark mit den Zielen und Visionen identifiziert.

Ergänzend zu diesen Forschungsfragen hat sich durch die Offenheit der Herangehensweise und die daraus resultierenden notwendigen Änderungen im Kategoriensystem auch der Erkenntnisgewinn erweitert. So wird deutlich, dass der Umgang mit der Personalfuktuation seitens der beteiligten Akteure die Ressource ‚Zeit‘ in Anspruch nimmt. Auf Seiten der Schulleiter durch die häufiger notwendige Personalrekrutierung, Personalplanung

und die veränderte Personalentwicklung, auf Seiten der Leitung und der Lehrkräfte durch die Einarbeitung neuer Kollegen und die Notwendigkeit schulisches Wissen häufiger weitergeben zu müssen. Dies betrifft nicht nur die strukturelle Ebene, sondern ebenso die Ebene des einzelnen Lehrers, der ein Projekt oder eine Klasse(nleitung) an einen Kollegen übergibt, oder des Erziehers, der neue Kollegen in ein Sprachkonzept einführt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die hierfür verwendete Zeit an anderer Stelle fehlt, beispielsweise für die Schulentwicklung oder eine vertiefte Teamarbeit. Auch die pädagogische Arbeit wird durch häufige Lehrerwechsel erschwert, die Auswirkungen für die Schüler und deren Beziehung zu den Lehrkräften wird als negativ beschrieben. Abschließend muss jedoch auch festgehalten werden, dass eine hohe Personalfluktuatation die Chance besitzt, regelmäßig motivierte Kollegen mit neuen Ideen an die DAS zu bringen.

1. Hypothese: Je höher die Personalfluktuatation bei den Schulleitern, den Vorstandsmitgliedern und dem pädagogischen Personal ist, desto größer sind die negativen Folgen für die Schulentwicklung.

In dieser Diskussion der Ergebnisse soll ebenso der Aspekt der Schulgröße in Verbindung zum Forschungsthema dieser Arbeit aufgegriffen werden. Die Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung hat gezeigt, dass kleinere Schulen stärker von den Folgen der Personalfluktuatation betroffen zu sein scheinen als größere Schulen. Die Schulleiter beschreiben in diesen Schulen unter anderem den stärkeren Einfluss der Wechsel in der Schulleitung, da diese stärker von der Leitung geprägt sind. Auch die Kooperation innerhalb der Kollegien sei persönlicher und enger, die Fluktuatation zeige daher auch hier eine größere Betroffenheit. Ebenso sei die Nachpersonalisierung schwieriger, da aufgrund der geringeren Flexibilität in der Stundenplangestaltung bestimmte Fachkombinationen benötigt würden. Ob kleinere Schulen eine verhältnismäßig höhere Personalfluktuatation aufweisen als größere Schulen ist unbekannt.

2. Hypothese: Je kleiner die DAS bezogen auf die Zahl der pädagogischen Mitarbeiter sind, desto größer sind die negativen Folgen für die Schulentwicklung.

Ein unklares Bild zeigt sich bei den Folgen der Fluktuatation für verschiedene Schultypen, nämlich der Begegnungsschulen beziehungsweise der Deutschsprachigen Auslandsschu-

len. Diesbezüglich wird einerseits beschrieben, dass in Begegnungsschulen die Belastungen durch die Fluktuation, insbesondere bezogen auf die Kooperation im Kollegium, größer wären, da eine kulturelle Distanz zwischen einheimischen und deutschen Lehrkräften existiere. Aus Sicht des Autors dieser Arbeit erscheint auch die sprachliche Distanz problematisch, da diese die Kommunikation und somit die Zusammenarbeit erschwert. Offen bleibt, ob die erhöhte Belastung für die Begegnungsschulen generalisierbar ist, oder ob es nicht (auch) eine Frage des regionalen Standortes der Schule ist.

2. These: An Begegnungsschulen sind die negativen Folgen der Personalfuktuation stärker ausgeprägt als an Deutschsprachigen Auslandsschulen.

An dieser Stelle sei auch auf die unter Punkt 2.2.3 dargestellten Forschungsergebnisse von Halicioglu (vgl. 2015: 242ff.) verwiesen, die auf einen Kulturschock bei Lehrkräften verweist, der sich bei einem ersten Auslandsaufenthalt an einer internationalen Auslandsschule zeige. Dies könnte bei Begegnungsschulen ebenso verstärkt zutreffen, unter anderem da die Kollegien zum Teil sehr einheimisch geprägt sind. Auch Paulus (vgl. 2011:24f.) folgert, dass durch die fehlende gemeinsame sprachliche Basis die Kommunikation erschwert werde.

3. Hypothese: Je größer die kulturelle und sprachliche Distanz zwischen aus Deutschland angeworbenen sowie entsandten und einheimischen Lehrkräften ist, desto größer sind die negativen Folgen für die Schulentwicklung.

Auf der anderen Seite zeigt sich in den Interviews auch die Aussage, dass an den (deutschsprachigen) Botschaftsschulen die Höhe der Fluktuation im Vergleich zu den Begegnungsschulen besonders hoch sei. Hier bleibt jedoch erstens unklar, ob dies verallgemeinert werden kann und statistisch haltbar ist, und zweitens, ob sich daraus wiederum im Vergleich zu den Begegnungsschulen stärkere Folgen der Fluktuation für die Deutschsprachigen Schulen ableiten lassen.

Um die Aspekte der Schulgröße und der Schulformen weiterverfolgen zu können, ist eine differenzierte Darstellung der Dauer der Beschäftigung verschiedener Beschäftigungsformen, insbesondere der ADLK und der OLK, der verschiedenen Schultypen und von Schulen unterschiedlicher Größe sinnvoll. Dies könnte Rückschlüsse darüber ermöglichen, welche DAS besonders von der Fluktuation betroffen sind, und ob Generalisierungen be-

zogen auf Schulgröße und Schultyp möglich sind. Nach dem unter Punkt 2.1.1 beschriebenen und in dieser Arbeit verwendeten Verständnis des Begriffs der Schulentwicklung üben Instanzen außerhalb der einzelnen Schule eher unterstützende und ressourcensichernde Funktion aus. Die Schulaufsicht könnte an dieser Stelle Daten erheben, um ausgehend davon diesen Schulen eine besondere und möglichst auf die individuelle Schulsituation abgestimmte Unterstützung zukommen zu lassen.

Insgesamt lassen die Ergebnisse dieser Arbeit den Schluss zu, dass die im Vergleich zu anderen Anforderungsbereichen schwächeren Ergebnisse der DAS in der BLI 2.0 in den vier Bereichen *Vorstand und Leitung betreiben Schulentwicklung in Form von PQM, Systematische Teamarbeit der Lehrkräfte, Übergabe- und Wissensmanagement* sowie *Arbeit mit einem Schulprogramm, das die kurz- und mittelfristige Entwicklungsplanung beschreibt* eine ursächliche Verbindung zur hohen Personalfluktuaton besitzen. Es wäre nicht sachgerecht davon auszugehen, dass diese alleinig dafür verantwortlich ist, eine multikausale Erklärung erscheint wahrscheinlich.⁴⁰

Durch die Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass eine Personalfluktuaton an DAS in Teilen nicht reduziert werden kann. Dies liegt daran, dass viele Lehrkräfte nach einer gewissen Zeit nach Deutschland zurückkehren möchten, ob aus persönlichen oder beruflichen Gründen. Andere Arbeitskräfte scheinen möglichst vielfältige Erfahrungen an mehreren DAS sammeln zu wollen und wechseln daher nach einer gewissen Zeit die Schule. Ohne die unter Punkt 5.3 dargestellten Lösungsstrategien umfassend zu wiederholen, zeigen sich hier verschiedene Ansätze. Beispielsweise die bereits durch das AQM angestrebte Annäherung der Schulleitungen, Vorstände und Verwaltungsleitungen (um die möglicherweise zur Fluktuaton führenden Uneinigkeiten auf der Führungsebene zu vermeiden), die Eröffnung der Möglichkeit für ADLK länger als bisher an DAS bleiben zu können, die bessere finanzielle Ausstattung der einheimischen und deutschen OLK sowie der ADLK, sowie der Ermöglichung eines leichteren Wiedereinstieges in Deutschland nach längerer Zeit an DAS ohne Rückschritte in der beruflichen Karriere hinnehmen oder den Dienort innerhalb Deutschlands oder dem Bundesland wechseln zu müssen. Mit Blick auf die von Mägdefrau und Genkova 2014 beschriebenen Abbruchraten von

⁴⁰ So ist es beispielsweise möglich, dass die Vorgaben der ZfA aufgrund der hohen Bedeutung dieser Anforderungsbereiche für DAS besonders ehrgeizig und dadurch schwer zu erfüllen sind, oder andere Bereiche von den DAS beziehungsweise deren Schulleitern und Vorständen als wichtiger erachtet werden, und der Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit entsprechend anderen Zielen gewidmet wird.

Lehrkräften an DAS, beziehungsweise auf die Lehrkräfte die mit dem Gedanken an einen Abbruch des Auslandsaufenthalts spielen, könnten aus Sicht des Autors weiterführende wissenschaftliche Untersuchungen oder Befragungen durch die ZfA die Ursachen für die Abbrüche erheben, um diese dann, wenn möglich, zukünftig gezielt zu reduzieren.

Im Rahmen der Möglichkeiten hat diese Arbeit auch Perspektiven aufgezeigt, um den Umgang mit der Personalfluktuatation zu optimieren, beispielsweise durch die Übergabe von Verantwortung in Schulentwicklungsprozessen an OLK, falls diese längerfristig an einer DAS arbeiten. Eine weitere Möglichkeit stellt ein Mentorenprogramm dar, welches nicht nur die Eingliederung in die Schule selbst (Ziele, Visionen, Arbeitsweisen) verfolgt, sondern auch die Integration in eine möglicherweise unbekannte Kultur ermöglicht. Das Übergabemanagement sollte ebenso versuchen auch persönliche Informationsvermittlungswege zu nutzen, und nicht im Schwerpunkt oder alleinig auf die Verschriftlichung des Wissens zurückgreifen. Die bereits bezogen auf die Reduktion der Fluktuatation benannten finanziellen Aspekte können auch dazu beitragen, die zum Teil hohen Unterschiede zwischen ADLK und insbesondere einheimischen OLK zu verringern. Dies könnte den Neid unter den Mitarbeitern abbauen, die Kooperation erleichtern und so die Fluktuatation reduzieren. Aus Sicht der Schulleiter könnte eine Vergrößerung des Marktes der potenziellen Lehrkräfte die Neubesetzung offener Stellen erleichtern. Die Einbindung hauptamtlicher Beauftragter des Vorstandes zur Professionalisierung der Vorstandsarbeit könnte helfen mögliche Konflikte zwischen Schulleitung und Vorständen zu vermeiden.

7 Schlussbetrachtung

In der Einleitung dieser Arbeit wurden die aus Sicht des Vorstandsvorsitzenden der DS Kopenhagen, Herr Wagner, strukturellen Schwächen des Auslandsschulwesens skizziert. Seine Kritik beinhaltet auch die Aussage, dass ein häufiger Leitungswechsel wenig Konstanz und Planungssicherheit verspreche. Trotz der unter Punkt 6 dargestellten Einschränkungen bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit, zeigt die Auswertung der geführten Interviews mit den Schulleitern die große Bedeutung und den starken Einfluss der Personalfluktuatation auf die Schulentwicklung an DAS. Aus Sicht der Schulleitungen zeigt sich, dass insbesondere die Weitergabe des strukturellen Wissens, die Wirkungen auf die Kooperation innerhalb der Kollegien und das Teilen und Verfolgen gemeinsamer Ziele und Visionen, Herausforderungen der Personalfluktuatation darstellen.

Da diese Aspekte als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Schulentwicklung bezeichnet werden, stützen die Ergebnisse somit nicht nur die Aussagen Wagners, auch durch die im Vergleich zum innerdeutschen Schuldienst hohe Fluktuation des pädagogischen Personals und der Lehrkräfte entstehen offenbar Probleme für die Schulentwicklung an DAS.

Die Ergebnisse deuten des Weiteren darauf hin, dass der Schultyp und die Schulgröße der DAS eine Bedeutung bezüglich der Folgen der Fluktuation besitzt. Dieser Aspekt wurde in den bisherigen Veröffentlichungen zum deutschen Auslandsschulwesen nicht thematisiert und bietet, wie auch die weiteren unter Punkt 6 aufgestellten Thesen und Hypothesen, einen interessanten Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen. Bei der Erarbeitung möglicher Lösungsstrategien gilt es zu beachten, dass sich die DAS unter anderem in der Größe, der Struktur, dem Kulturkreis sowie der politischen Situation des Gastgeberlandes zu stark unterscheiden, um pauschale Lösungen zu präsentieren. Wie groß der Einfluss der Personalfuktuation auf die untersuchten Bereiche ist, ob die Fluktuation, wie ein Schulleiter sagt, ein „Knackpunkt“ an DAS darstellt, und ob neben der Fluktuation weitere, möglicherweise wichtigere Aspekte die Schulentwicklung beeinflussen, darüber kann und will diese Arbeit keine Aussagen treffen.

Neben der hohen Relevanz des Forschungsthemas für das Auslandsschulwesen könnte die Erhebung weiteren Wissens auch für die Schulen in Deutschland von Interesse sein, die ebenso durch eine hohe Personalfuktuation gekennzeichnet sind. Dies scheint beispielsweise an Privatschulen der Fall zu sein. Zwar haben die DAS Besonderheiten, die sich kaum auf innerdeutsche Schulen übertragen lassen, dennoch erscheinen einzelne Ergebnisse, zum Beispiel die Wirkungen auf die Kooperation im Kollegium, und Lösungsansätze, beispielsweise zum Wissensmanagement, in Teilen übertragbar.

Quellenverzeichnis

- [AA] Auswärtiges Amt (2016): Deutsche Auslandsschulen - Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussempolitik/themen/kulturdiallog/04-schulen> [Stand 12.06.2019].
- [AA] Auswärtiges Amt (2018): Weiterentwicklung Schulmanagement Deutscher Auslandsschulen. Abschlussbericht zur Studie. Unveröffentlichte Studie. Berlin.
- Adick, C. (2017): Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Jahrgang 2017, Heft 3, S. 341-361, Beltz Juventa, Weinheim.
- Adick, C. (2013): Deutsche Auslandsscholarbeit - Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Tagungsdokumentation Auslandsscholarbeit. S. 109-122. Publikation der GEW, Frankfurt/Main.
- Altrichter, H. / Helm, C. (2013): Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H. / Helm, C. (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. S. 13-36. Schneider, Baltmannsweiler.
- Bischof, L. M. (2017): Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung. Springer, Wiesbaden.
- [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Europäische Schulen. Vielfalt der Kulturen, Traditionen und Sprachen. Publikation der Bundesregierung, Berlin.
- [BVA] Bundesverwaltungsamt (2018): Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH). URL: https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/PASCH/node.html [Stand 12.06.2019].
- Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, S. / Bohl, T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik, G. / Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. S. 553-559. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Bonsen, M. / Büchter, A. (2012): Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schullevaluationen. Studienbrief 1030 des Masterstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Böttges, J. (2018): Pädagogische Führungskräfte. Gemeinsame Spitze. In: Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland. 39. Jahrgang. Heft 1. S. 34-36. Publikation des AA und des BVA, Köln.
- Böttges, J. (2017): Schulmanagement an Deutschen Auslandsschulen. Mit Austausch und Professionalität zum Erfolg. In: Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland. 38. Jahrgang. Heft 1. S. 21-24. Publikation des AA und des BVA, Köln.
- Brüser-Sommer, E. (2017): Gute Schulleitung – Leiten und Führen. In: Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. S. 101-103. Köln
- Brüser-Sommer, E. / Janssen, W. (2017): Kopplung und Alignment statt „Steuerung“ – ein systemischer Ansatz des Qualitätsmanagements. In: Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. S. 21-25. Köln.
- Buhren, C. (2017): Vernetzung ist der Schlüssel für Qualität – Regionale Netzwerktagung in der Subsahara. In: Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. S: 13-18. Köln.
- Buhren, C. / Rolff, H.-G. (2012): Qualitätsmanagement in Schulen. Studienbrief 1010 des Masterstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und –sicherung in Schule und Unterricht: Eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. S. 73-92, Beltz, Weinheim/Basel.
- Ditton, H. / Müller, A. (2015): Schulqualität. In: Reinders, H. / Ditton, H. / Gräsel, C. / Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. S. 121-134, Springer, Wiesbaden.
- Döring, N. / Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer, Wiesbaden.

- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. Veröffentlicht des Instituts für Wirtschaftspädagogik, St. Gallen.
- Dubs, R. (2009): Schulaufsicht. In: Blömeke, S. / Bohl, T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik, G. / Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. S. 511-518. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Dreschke, G. (2013): Ortslehrkräfte als Kontinuitätsfaktor an Deutschen Auslandsschulen. In: Egenhoff, M. / Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. S. 152-155. Schöndorff, Münster.
- Dresing, T. / Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription, Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg.
- Fischer, B. (2017): Der Beitrag der Schulaufsicht – bilanzieren und beraten. In: Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. S. 122-123. Köln.
- Flick, U. (2017): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. S. 252-264. Rowohlt, Reinbek.
- Förschner, G. (2013): Gelingensbedingungen und Bewertung des Einsatzes von Peer Reviews. Untersuchung am Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens. Dissertation an der TU Dortmund. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30357/1/Dissertation.pdf> [Stand 12.06.2019].
- Fuchs, G. (2017): Mit den Augen der Verwaltungsleitung. An einem Strang ziehen. In: Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. S. 69-71. Köln.
- [GEW] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2018): Häufig gestellte Fragen zum Auslandsschuldienst. URL: <https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/auslandslehrer/faq/> [Stand 12.06.2019].
- Gries, Waldemar (2013): Die Arbeit an Auslandsschulen. Als Schulleiter (SL) im Ausland. In: Egenhoff, M. / Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. S. 140-148. Schöndorff, Münster.

- Halicioğlu, M. (2015): Challenges facing teachers new to working schools overseas. In: Journal of Research in International Education. Vol. 14(3). S. 242-257. Sage, Bath.
- Hahm, E. / Weiler, A. (2014): Transnational Staff Mobility in Educational Organisations. In: Adick, C. / Gandlgruber, B. / Maletzky, M. / Pries, L. (Hrsg.): Cross-Border Staff Mobility. A comparative study of profit and non-profit organisations. S. 182-214). Palgrave MacMillan, Houndmills / Basingstoke.
- Heinrich, M. (2013): Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. Altrichter, H. / Helm, C. (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. S. 89-101. Schneider, Baltmannsweiler.
- Heiser, P. (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung anhand klassischer Studien. Springer, Wiesbaden.
- Huber, S. (2009): Schulleitungen. In: Blömeke, S / Bohl, T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik, G. / Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. S. 502-511. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Huber, S. (2013): Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: Altrichter, H. / Helm, C. (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. S. 75-88. Schneider, Baltmannsweiler.
- Klingbiel, T. (2013): Deutsche Auslandsschule als Public-Private-Partnership – Eine Analyse. In: Egenhoff, M. / Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. S. 215-225. Schondorff, Münster.
- Knop, E. (2013): Die Arbeit an Auslandsschulen. Vom Umgang mit Ortslehrkräften (OLK) und weiteren Ortskräften (OK) an deutschen Auslandsschulen. In: Egenhoff, M. / Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. S. 156-166. Schondorff, Münster.
- Konrad, K. (2015): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Krampen, I. (2014): Rechtsformen für Schulträger. In: Keller, J. / Krampen, I. (Hrsg.): Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft. Handbuch für Praxis und Wissenschaft. S. 123-132. Nomos, Baden-Baden.

- Kuckartz, U. / Dresing, T. / Rädiker, S. / Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Einstieg in die Praxis. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kühn, M. / Mersch, S. (2015): Deutsche Schulen im Ausland. Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven. In: DDS-Die Deutsche Schule, 107. Jahrgang 2015, Heft 2, S. 193-202, Waxmann, Münster.
- Kukuk, S. (2016): Schulleitungshandeln an deutschen Schulen im Ausland – Ergebnisse einer Interviewstudie. In: GEW (Hrsg.): Interkulturalität und Demokratie Dokumentation zur 21. Fachtagung der GEW-Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer und der Heimvolkshochschule. Mariaspring 2016. Frankfurt/Main.
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2017): Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandsschulwesen als ein Instrument der Personal- und Schulentwicklung der Länder. Berlin / Bonn.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim.
- Langer, R. (2013): Schüler/Innen, Eltern und weitere Anspruchsgruppen. In: Altrichter, H. / Helm, C. (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. S. 103-114. Schneider, Baltmannsweiler.
- Mägdefrau, J. / Genkova, P. (2014): Der Zusammenhang von kultureller Distanz, kultureller Anpassung und beruflichem Belastungserleben: Eine Studie zum Gelingen der Entsendung von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen. In: Mägdefrau, J. (Hrsg.): Empirische Forschung zu Schule und Unterricht. S. 69-84. Universität Passau.
- Mägdefrau, J. / Wolff, M. (2017): Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung. Präsentation im Rahmen einer Tagung der GEW und der FAU Nürnberg am 5./6.10.2017 in Nürnberg.
- Maritzen, N. (2013): Externe Evaluation und Schulinspektion. Studienbrief 1020 des Masterstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Qualitative Social Research. Vol. 1 (2). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> [Stand 12.06.2019].

- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim/Basel.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim/Basel.
- Paulus, C. (2011): „Begegnung findet eigentlich nicht statt.“ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 34. Jahrgang, Heft 2, S. 23-28, Waxmann, Münster.
- Reinders, H. (2015): Interview. In: Reinders, H. / Ditton, H. / Gräsel, C. / Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. S. 93- 107. Springer, Wiesbaden.
- Reinders, H. / Ditton, H. (2015): Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, H. / Ditton, H. / Gräsel, C. / Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. S. 45-51. Springer, Wiesbaden.
- Perels, F. / Zahn, A. (2017): „Was bringt die BLI?“. Ein Beitrag zur Wirkungsforschung. In: Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. S. 47-53. Köln.
- Rolff, H.-G. (2007): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. S. 21-49, Beltz, Weinheim.
- Rolff, H.-G. (2010a): Führung, Steuerung, Management. Friedrich Verlag / Kallmeyer, Seelze.
- Rolff, H.-G. (2010b): Wissenschaftliche Begleitung der Bund-Länder-Inspektion. In: Zentralstelle des Auslandsschulwesens (Hrsg.): Deutsche Schulen weltweit zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2010. S. 68-71. Köln.
- Rolff, H.-G. (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung. Studienbrief 910 des Masterstudienganges Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag, München.

- Sattler, J. (2007): Nationalkultur oder europäische Werte? Britische, deutsche und französische Auswärtige Kulturpolitik zwischen 1989 und 2003. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Stoldt, P. (2013a): Standorte oder Einsatzorte – eine Frage der Perspektive. In: Egenhoff, M. / Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. S. 28-36. Schöndorff, Münster.
- Stoldt, P. (2013b): Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen. In: Egenhoff, M. / Stoldt, P. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. S. 37-47. Schöndorff, Münster.
- Wagner, M.-C. (2018): Deutsche Auslandsschulen. Hochgeschätzt und drangsaliert. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/deutsche-auslandsschulen-hochgeschuetzt-und-drangsaliert-15867283.html?premium#void> [Stand 12.06.2019].
- [WDA] Weltverband Deutscher Auslandsschulen (Hrsg.) (2014): Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen. Verbandsveröffentlichung, Berlin.
- [ZfA] Zentrale für das Auslandsschulwesen (2016a): Auslandsdienstlehrkraft (ADLK), Schulleiterinnen und Schulleiter. URL: https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Bewerbung/Als%20Lehrkraft%20ins%20Ausland/ADLK/Info_ADLK.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand 12.06.2019].
- [ZfA] Zentrale für das Auslandsschulwesen (2016b): Auslandsdienstlehrkraft (ADLK), Schulleiterinnen und Schulleiter. URL https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Bewerbung/Als%20Lehrkraft%20ins%20Ausland/BPLK/Info_BPLK.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand 12.06.2019].
- [ZfA] Zentrale für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (2017): Qualität ist das Ganze. BLI-Bilanz. Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. Köln.
- [ZfA] Zentrale für das Auslandsschulwesen (2018): Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen. URL: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/Auslandsschulwesen-in-Zahlen.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Stand 12.06.2019].

[ZfA/KMK] Zentrale für das Auslandsschulwesen / Kultusministerkonferenz (2016):
Bund-Länder-Inspektionsbericht Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife.
http://www.dstenerife.eu/wp-content/uploads/2017/02/BLI-Abschlussbericht_DS-Santa-Cruz-de-Tenerife.pdf [Stand 12.06.2019].

Anhang

Anhang A: Leitfragenkatalog

Block	Thema	Offene Einstiegsfrage	Nachfragen
A	Schulentwicklung	Können Sie ausführlich erzählen, wie die SE an DS funktioniert?	<p><i>Sprung zu Block B falls Fluktuation benannt wird, falls nicht Überleitung zu A1</i></p> <p>Möglicher zweiter Impuls falls offener Einstieg wenig ergiebig: Welche wesentlichen Unterschiede sehen Sie zwischen innerdeutschen Schulen und DS?</p> <p>Ggf. weitere Fragen, s.u.</p>
A1	Personalfluk- tuation <i>Falls in Block A kein Hinweis zur F. oder zur PE kommt.</i>	Die Lehrkräfte sind wichtiger Teil der SE. Können Sie bitte erläutern welche Rolle diese bezüglich der SE an DAS spielen?	<p><i>Sprung zu Block B falls Fluktuation benannt wird, falls nicht Überleitung zu A2</i></p> <p>Ggf. weitere Fragen, s.u.</p>
A2	Personalfluk- tuation <i>Falls in Block A1 kein Hinweis zur F. oder zur PE kommt.</i>	An verschiedenen Stellen in der wissenschaftlichen Literatur und in Erfahrungsberichten von SL und LuL an DAS wird eine hohe Personalfluktuatation beschrieben Können Sie erläutern welche Bedeutung diese Ihrer Meinung nach für die SE hat?	<p><i>Vertiefungsfragen siehe Blöcke C1-4</i></p> <p>Ggf. weitere Fragen, s.u.</p>

B	Personalfluk- tuation <i>Falls in Block A bzw. A1 die Fluktuation an- gesprochen wird</i>	Sie sprechen die F. / häufigen Wechsel im Kollegium / in der SL an. Können Sie die Bedeutung der Personal- fluktuation für die SE ausführlicher be- schreiben?	Welche Rolle spielt die Größe der Schule (LuL, SuS)? Inwiefern beeinflusst eine F. die Qualität Ihrer Schule? Welche Bedeutung hat die F. für Ihre persönliche Arbeit / die des Kollegiums? Was wäre an Ihrer Schule anders wenn Sie eine geringere F. hätten? Ggf. weitere Fragen, s.u. <i>Sollten Aspekte aus den Blöcken C 1-4 bzw. D angesprochen werden, sollen diese vertieft wer- den.</i>
C1	Kooperation im Kollegium	Erzählen Sie bitte, welche Bedeutung die F. für die Arbeit innerhalb des Kollegiums oder innerhalb der Teams der Schule hat.	Welche Hemmnisse oder Rahmenbedingungen verhindern das reibungslose Einarbeiten / Ar- beiten? Ggf. weitere Fragen, s.u.
C2	Weitergabe strukturelles Wissen	Welche Wirkungen der F. auf das professi- onellen Wissen und dessen Weitergabe se- hen Sie?	Welche Wirkungen bestehen auf die Koordinations- und Kommunikationsstrukturen ihrer Schule? Ggf. weitere Fragen, s.u.
C3	Gemeinsam Ziele und Vi- sionen	Welche Wirkungen der F. sehen Sie be- züglich des aktiven Lebens des Schulleit- bildes oder des Schulprogramms?	Welche Wirkungen bestehen auf die Entwicklungsziele der Schule (kurz-, mittel-, langfris- tig)? Ggf. weitere Fragen, s.u.

C4	Führungs- ebene (SL, Träger, Schul- verwaltung)	Wie wird aus Ihrer Sicht von Seiten des Schulträgers und der Schulverwaltung die F. in der Schulleiterstelle wahrgenommen?	Welche Hemmnisse oder Rahmenbedingungen verhindern das reibungslose Einarbeiten? Ggf. weitere Fragen, s.u.
D	Mögliche Ver- änderungen	Was müsste geschehen um die Folgend der F. an DAS positiver zu gestalten?	Was könnte von Seiten der Schulaufsicht verändert werden, um die Folgend der F. an DAS positiver zu gestalten? Ggf. weitere Fragen, s.u.
E	Abschluss	Wir sind mit dem Interview hier fast am Ende. Möchten Sie ansonsten noch etwas zu dem Thema SE / F. erzählen, das Ihnen wichtig ist und bisher noch nicht ange- sprochen wurde?	
X	Weitere Fra- gen	Spielt hier eine Rolle? Können Sie genauer erläutern Können Sie ein Beispiel aus Ihrer Praxis nennen? Verstehe ich Sie richtig wenn ich sage...? Können Sie sich diesbezüglich an eine typische / bestimmte Situation erinnern, in der die F eine Rolle gespielt hat?	

Anhang B: Kategoriensystem

	Kategorien	Definition	Ankerbeispiele ⁴¹	Sonstiges
OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.		
UK 1-1	Auswirkungen auf die Arbeit auf der Führungsebene mit Folgen für die Schulentwicklung	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die Arbeit zwischen Schulleitung, Schulvorstand und Schulverwaltung, bzw. sich daraus ergebende Folgen für die Schulentwicklung. Ebenso Inhalte, die die Zusammenarbeit der Organe näher beschreiben.	Die Vorstände sind auf den Wechsel in der Schulleitung eingestellt, das bedeutet es gibt keine Probleme in der Zusammenarbeit. Wenn die Schulleiter häufig wechseln, zum Teil auch kurzfristig, dann bringt das Unruhe und erschwert vermutlich auch die Vorstandsarbeit.	
UK 1-2	Auswirkung auf die Arbeit der Schulleitung	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die Arbeit des Schulleiters oder des Schulleitungsteams, bezogen auf Neueinstellungen oder Stundenplangestaltung.	Die Personalsuche nimmt einen hohen Anteil in meiner Arbeit ein. Wir als Schulleitungsteam würden uns wünschen, nicht so viel Zeit bei Bewerbungsgesprächen verbringen zu müssen.	
UK 1-3	Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf Aspekte die den Unterricht und / oder die konkrete Arbeit mit Schülern betrifft.	Für Schüler ist das nicht gut, wenn sie sich ständig auf neue Lehrer einstellen müssen. Emotionale Bindungen werden auseinandergerissen wenn der Klassenleiter ständig wechselt.	

⁴¹ Die Ankerbeispiele wurden vor der Auswertung und somit aus der Theorie heraus formuliert (vgl. Mayring 2015: 97). Sie stellen daher keinen Hinweis auf die Untersuchungsergebnisse dar.

UK 1-4	Auswirkungen auf die Kooperation im Kollegium	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die Kooperation im Kollegium, das heißt zwischen Lehrern, innerhalb von Teams (z.B. Steuergruppe, Stufenteams), in der Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischen Personal (z.B. Erzieher) und dieser Gruppen mit der Schulleitung.	<p>Wenn ständig jemand aus der Planungsgruppe des Schulfestes ausscheidet, ist es jeden mal anstrengend für die Kollegen jemanden neu einzuarbeiten. Da schwindet mit der Zeit die Lust auf neue Kollegen.</p> <p>Neue Kollegen bringen in die Teams frischen Wind, das verhindert im alten Trott zu verharren. Das sehen auch die Lehrer so.</p>	
UK 1-5	Auswirkungen auf das strukturelle Wissen	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf z.B. auf die Koordination von innerschulischen Prozessen (z.B. Schulstruktur oder Klassenleitung), den Wissenstransfer bzw. das Wissensmanagement, mittel- und langfristige Planung bzw. Schulentwicklung.	<p>Wenn jemand aus der Steuergruppe ausscheidet, dann haben wir einen klaren Plan wie der Nachfolger über den Stand der Dinge informiert wird.</p> <p>Das ist jedes Mal anstrengend wenn ein neuer Schulleiter kommt – der weiß die ersten Monate nicht was genau zu tun ist.</p>	
UK 1-6	Auswirkungen auf die Kompetenzen innerhalb des Kollegiums	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf im Kollegium vorhandene Kompetenzen, wie Motivation, Engagement, besonderes Know-How.	<p>Gerade neue ADLK sind immer sehr motiviert, das habe ich so an Schulen in Deutschland mit neuen Kollegen nie erlebt.</p> <p>Zu uns kommen sehr viele Lehrer direkt nach dem Referendariat. Denen fehlt häufig noch die Erfahrung um die Schule inhaltlich voranzubringen.</p>	
UK 1-7	Auswirkungen auf gemeinsame Ziele / Visionen	Folge oder Auswirkung der Fluktuation z.B. auf die Einigkeit über Ziele und die Zielklarheit, die Beständigkeit im Handeln, das ‚Leben‘ des Schulprogramms und des Leitbilds, Entstehung und Festigung einer Schulkultur.	<p>Seit wir vor sechs Jahren das Schulprogramm neu geschrieben haben, sind über die Hälfte aller Lehrer weggegangen. Einige ‚Neue‘ können sich damit kaum identifizieren.</p> <p>Die Lehrer die neu kommen sind motiviert und beschäftigen sich intensiver mit den Zielen der Schule als ich das aus Deutschland kenne. Da legen wir auch bei der Einstellung Wert darauf.</p>	

UK 2	Lösungsstrategien	Vorschläge der Schulleiter zum verbesserten Umgang mit der Fluktuation, oder deren Reduktion.		In dieser Kategorie wurden in einzelnen Fällen Zitate sowohl den UK 2-1 als auch 2-2 zugeordnet, wenn eine eindeutige Zuordnung aufgrund geteilter Kompetenzen (z.B. zwischen ZfA und Einzelschule) nicht möglich war
UK 2-1	Strukturell	Vorschläge der Schulleiter die sich auf das System der DAS bezieht. Beispielsweise bezüglich der Unterstützung durch die Schulaufsicht oder das AQM oder durch die Änderung formeller Regelungen die die Fluktuation bzw. deren Wirkungen betreffen.	Die ZfA müsste den Lehrer mehr Zahlen, dann würden die auch länger bleiben. Schulungen der Steuergruppen würden helfen, mit den Wechseln in dieser Gruppe umzugehen.	
UK 2-2	Schulintern	Vorschläge der Schulleiter wie sich der Umgang der einzelnen Schulen mit der Fluktuation bzw. deren Wirkungen verbessern kann.	Wir müssen da noch mehr darauf achten, dass wir die OLK stärker in die Schulentwicklung einbinden. Die OLK bleiben zum Teil sehr lange an unserer Schule. Einzelne Projekte dürfen nicht mehr nur an einer einzelnen Person hängen – wenn diese dann weg ist haben wir ein Problem.	

Anhang C: Tabellen mit Codierungen

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-1	Auswirkungen auf die Zusammenarbeit auf der Führungsebene	<p data-bbox="853 352 2038 443">Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Schulvorstand und Schulverwaltung, bzw. sich daraus ergebende Folgen für die Schulentwicklung. Ebenso Inhalte, die die Zusammenarbeit der Organe näher beschreiben.</p> <p data-bbox="434 448 2038 539"><u>Fluktuation bei den Schulleitern</u> (..) stärkerer Einfluss [der Fluktuation] bei kleineren Schulen [Bezogen auf die Zusammenarbeit auf der Führungsebene zwischen Schulleitung, Schulträger, Schulverwaltung], die von der Leitung vergleichsweise stärker geprägt werden. (I. 1, Z. 20-21)</p> <p data-bbox="434 571 2038 630">Ist aber sicherlich auch ein Problem wenn das so wäre [große Fluktuation auf der Schulleiterposition], wenn also, weiß ich nicht, alle zwei Jahre der Schulleiter wechseln würde. (I. 2, Z. 170-172)</p> <p data-bbox="434 662 1630 694">Sie [Vorstände und Schulverwaltung] müssen mit der Fluktuation [in der Schulleitung] leben. (I. 3, Z. 222-223)</p> <p data-bbox="434 726 2038 785">In der Verwaltung gehen Sie im Allgemeinen davon aus, dass die Verweildauer von Verwaltungskräften und Verwaltungsmitarbeitern erheblich länger ist als die von Schulleitern sowieso, aber auch als die von OLK und ADLK. (I. 3, Z. 230-232)</p> <p data-bbox="434 817 2038 876">Ja, also ich kann nur mutmaßen. Ich stelle mir einfach vor, dass wenn jemand [ein Schulleiter] kurz bleibt, dass der natürlich nicht das Ganze nachhalten kann, wie jemand der länger bleibt. (I. 4, 196-198)</p> <p data-bbox="434 908 2038 1029">Für den Vorstand ist es nicht gut, wenn immer wieder neue Schulleiter kommen. Vorstände sind ein System aus ehrenamtlichen Mitarbeitern mit verschiedenen Hintergründen. Die Vorstandsarbeit müsste intensiviert und professionalisiert werden. Knackpunkt für Fluktuation der Schulleiter ist die Zusammenarbeit mit den Vorständen. Das Problem in der Arbeit als Schulleiter mit den Vorständen ist, dass diese sind nicht professionell genug sind. Zwar gibt es Schulungen durch die ZfA, diese reichen aber nicht aus. (I. 5, Z. 46-52)</p> <p data-bbox="434 1061 2038 1246">Also das kommt wirklich auch darauf an, wie die Schulvorstände, was die für ein Interesse haben an einer guten, kooperativen Beziehung mit der Schulleitung. Das ist, die Frage, die lässt sich nicht einfach beantworten, ganz unterschiedliche Konstellationen an jeder Schule. Ist es gut, dann bleibt der Schulleiter auch länger, es läuft vielleicht sehr konfrontativ und der Schulvorstand macht was er will, und dann sagt der Schulleiter irgendwann, also mit mir nicht länger, oder der Schulvorstand grade hat solche Interessen, dass er sagt, dass er, ja, über den Schulleiter bestimmen will und sich in pädagogische Dinge einmischt. Das ist zum Glück bei uns jetzt hier nicht der Fall, aber auch das gibt es. Dann geht der Schulleiter vielleicht sehr schnell wieder. (I. 6, Z. 154-162)</p>

Ja, also ich glaube wenn ein Schulleiter sechs Jahre an der Schule ist und das alles gut läuft, oder sagen wir mindestens sechs Jahre, dann ist das schon eine gute Zeit. Und ich glaube auch diese Ruhe, das wird mir auch wieder bescheinigt oder von den Eltern auch rückgemeldet, und von den Kollegen, braucht eine Schule. Wenn alles ständig nur am Wechseln ist, dann bewegt sich auch nix gut voran, dann geht ja manches auch wieder zurück, weil der nächste Schulleiter will wieder von sich aus auch eine andere Idee einbringen, dann werden wieder Dinge in Angriff genommen die schon vor Jahren eine Rolle spielten, vielleicht, Prozesse werden unterbrochen. Also ich glaube eine Kontinuität von ein paar Jahren in der Schulleitung ist sehr erwünscht, um eine Schulentwicklung auch voranzubringen. Nach sechs Jahren kann es bestimmt dann auch wieder einen Wechsel geben, ja. Aber ich glaube das wäre schon gut für eine Schule, wenn sechs Jahre Kontinuität bestehen würde. Und möglichst eben auch eine Kontinuität im Vorstand und in der Verwaltung, das ist ja genau das Gleiche. Aber ganz so ideal läuft es eben dann doch meistens nicht ab. (I. 6, Z. 173-186)

Fluktuation im Vorstand

Ja, und im Vorstand, das ist ja der Schulträger im deutschen Auslandsschulwesens, der Schulträger, da würde ich das jetzt als Schulleiter schwierig finden wenn der Vorstand dauernd wechseln würde. Ja, also da wäre es schon wichtig, dass der Vorstand eine gewisse Kontinuität hat. *Interviewer: Auch bezogen auf Schulentwicklung?* Ja, weil der Schulträger, der muss ja die Ressourcen zur Verfügung stellen, sprich die finanziellen Ressourcen beispielsweise, ja, dass man auch Schulentwicklung betreiben kann, also von daher ist es auch wichtig wie der Vorstand agiert und wie der Vorstand zusammengesetzt ist. Und wenn da dauernd Wechsel stattfinden würden in der Führungsebene würde ich das für schwierig halten (I. 2, Z. 174-183)

Also, ja, das ist jetzt nicht so stabil wie in Deutschland, dass man eine Administration hat, für die der Schulleiter Beschäftigter ist, sondern hier ist das viel, viel ausdifferenzierter. Und hier gab es zum Beispiel sehr, sehr viele Wechsel im Vorstand, das ist auch ein ganz interessantes Thema, glaube ich, weil wenn der Vorstand ständig wechselt kann keine Kontinuität entstehen. Und in der Schulleitung gab es auch viele Wechsel, was wieder miteinander zu tun hat, weil es da viele Konflikte gab (..) (I. 6, Z. 144-149)

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-2	Auswirkung auf die Arbeit der Schulleitung	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die Arbeit des Schulleiters oder des Schulleitungsteams bezogen auf Neueinstellungen oder Stundenplangestaltung.
<p>Personalgewinnung bindet sehr viel Ressourcen. (I. 1, Z. 13)</p> <p>Und, von daher wird von meiner Warte aus Fluktuation, sagen wir mal, eher, häufige Fluktuation eher negativ gesehen, ganz einfach aus dem Grund, weil sie eben eine Nachpersonalisierung nach sich zieht, und der Arbeitsmarkt in Deutschland bei Lehrkräften ist zwar nicht leergefegt, aber, sagen wir mal, die Herausforderungen werden immer größer, die Work-Life-Balance spielt eine große Rolle, und das Werben für das Land aber auch das Werben für den Auslandsschuldienst ist eine sehr immens große Aufgabe, weil ja damit auch der Wechsel des Wohnortes, der Lebensperspektive eine große Rolle spielt, und auch bei Bewerbungen in es so, dass Sie überzeugen müssen. (I. 3, Z. 245-252)</p> <p>Und ja, es ist an einer kleinen Schule, wie die unsere, ist das halt immer ein bisschen schwierig. Man braucht dann ganz bestimmte Fachkombinationen. Und wir können also nicht von der Planung her sehr jonglieren sag ich mal, dass wir dann halt auch verschieben und Kollegen mit einer anderen Fachkombination also Schwerpunktmäßig einsetzen. Also da sind wir dann teilweise dann in unseren Ausschreibung sehr, sehr eng. (I. 6, Z. 96-100)</p> <p>Und wenn das [das Finden eines geeigneten Bewerbers mit passender Fachkombination] nicht der Fall ist, dann müssen wir versuchen ob wir irgendwie nochmal hin und herschieben von den Fachkombinationen, aber da haben wir eben sehr wenig Möglichkeiten im Vergleich zu einer großen Schule, das muss man sehen. (I. 6, 105-107)</p> <p>Naja, das ist so, dass einfach dann, ja, das sehr eng ist. Na wenn eine Kollegin mit <i>FACHKOMBINATION A</i> geht, dann brauche ich möglichst jemanden mit <i>FACHKOMBINATION A</i>. Weil alle Lehrer schon so eingesetzt sind, dass man da wenig - also man hat natürlich immer Möglichkeiten nochmal zu schauen, gut, wer könnte jetzt wenn wir <i>FACHKOMBINATION B</i> bekommen und nicht <i>FACHKOMBINATION A</i>, wer könnte dann dafür irgendwie anders eingesetzt werden. Aber das ist, ja, das ist eben relativ starr. Man hat weniger Möglichkeiten natürlich als an einer Schule die 600 Schüler hat, und vielleicht 50 Kollegen. Insofern kann man das schon sagen, dass uns das mehr trifft. (I. 6, Z. 115-122)</p>		

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-3	Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit	<p>Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf Aspekte die den Unterricht und / oder die konkrete Arbeit mit Schülern betrifft.</p> <p>(..) und weil eben jeder jeden kennt, und wenn die Personen dauernd wechseln ist das schon schwierig für die Schülerinnen und Schüler. (I. 2, Z. 195-196)</p> <p>(..) ist von nachteiliger Entwicklung natürlich, häufiger, Wechsel die pädagogische Entwicklung, oder einer Klasse, oder von Schülerinnen und Schülern, die im Laufe ihrer Schulkarriere, ob sie vier-, fünf- oder sechsjährig ist, in der Grundschule ist oder in der weiterführenden Schule ist, mit häufig wechselndem Lehrpersonal eben umgehen muss. (I. 3, Z. 147-150)</p> <p>Die Fluktuation „hat starke Wirkungen auf den Unterricht“. Zum Beispiel in der Grundschule gibt es „keine Konstanz“. Zum Teil gibt es Lehrerwechsel alle ein bis zwei Jahre, gerade in den unteren Klassen ist das schädlich, „da die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern wichtig ist. Das bringt „Unruhe für die Kinder“. (I. 5, Z. 59-62)</p>

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-4	Auswirkungen auf die Kooperation im Kollegium	<p>Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die Kooperation im Kollegium, das heißt zwischen Lehrern, innerhalb von Teams (z.B. Steuergruppe, Stufenteams), in der Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischen Personal (z.B. Erzieher) und dieser Gruppen mit der Schulleitung.</p> <p>Vorteile [für die Kooperation innerhalb des Kollegiums], weil es weniger tradierte Gruppen gibt. Nachteil, weil Kompetenzen zum Teil nicht bekannt sind und sich effiziente Team-Kombinationen erst herausbilden müssen; gerade bei Festen und Veranstaltungen sehr müßig. (I. 1, Z. 24-27)</p> <p>(..) aber manchmal ist der Wechsel auch zu schnell, ja, also wenn jetzt eine Lehrerin, ein Lehrer nach zwei Jahren die Schule verlässt, da hat man sich gerade aneinander gewöhnt (..). (I. 2, Z. 103-105)</p> <p>Ja, also ich glaube dass es ist schon schwierig ist immer sich wieder an neue Persönlichkeiten zu gewöhnen, und sich immer weiter auf neue Personen einzustellen. Ich glaube schon, dass sie [die Personen im Kollegium] es [die hohe Fluktuation innerhalb des Kollegiums] als schwierig, als schwierig beschreiben würden, vorausgesetzt die Chemie zwischen den Kolleginnen und Kollegen stimmt. Wenn die Chemie nicht stimmt sieht das Ganze nochmal anders aus. Aber hier in DIENSTORT hat man sich schon daran gewöhnt, dass die Deutschen kommen und gehen. (I. 2, Z. 144-149)</p> <p><i>Interviewer: Ok, also es schwingt jetzt eher mit, dass es tendenziell eher ein Problem darstellt, verstehe ich Sie da richtig? Bezogen auf Kommunikation im Kollegium.</i></p> <p>Ja, jaja, klar. Weil man die dann ja wieder neu gestalten muss wenn jemand Neues kommt, und es sind ja auch nicht alles die gleichen kommunikativen Typen, ja die Persönlichkeiten unterscheiden sich ja. Ja, würde ich schon eher sagen, dass das ein Problem darstellt. (I. 2, Z. 151-157)</p> <p>Ja, ich denke kleinere Systeme sind da mehr von [der Fluktuation] betroffen, weil man einfach mehr auf der persönlichen Ebene auch unterwegs ist, und weil eben jeder jeden kennt (I. 2, Z. 193-195).</p> <p>Also ich würde sagen eine große Schule kann damit besser umgehen, weil in einer großen Schule einfach mehr Personal da ist und damit die Wahrscheinlichkeit auch größer ist, dass eine gewisse Anzahl von Personen eben stabil ist. Ja, wenn wir einen Lehrerwechsel haben dann ist das möglicherweise eine ganze Fächerkombination. Ja, dass ich jetzt sage, ok, ich verliere eine Lehrkraft für Englisch und Französisch, dann habe ich, kann ich die Fächer nicht abdecken, also muss ich eine neue Lehrerin finden, die wieder eine andere Persönlichkeit hat, eine andere Lehrerpersönlichkeit. Also ich würde sagen, dass da größere Schulen diesbezüglich im Vorteil sind. (I. 2, Z. 195-203)</p> <p>Ja, also ich muss dazu sagen, dass natürlich die Kooperation innerhalb eines Kollegiums, die Grüppchenbildung und auch die Trennung von Freundschaften natürlich auch eine schwerwiegende Rolle spielt. (I. 3, Z. 172-174)</p>

(..) wenn es um gemeinsame, ich sag jetzt mal, Freizeitaktivitäten geht, oder fächerspezifisch, bei der, sagen wir mal, Vorgabe von Standards, bei Beurteilungen, die gemeinsam festgelegt werden, mit Sicherheit wird diese Schiene der freundschaftlichen Zusammenarbeit in einigen Punkten durch die Fluktuation in einigen Punkten permanent unterbrochen. Und wenn sie eben gerade Freundschaften gebildet haben innerhalb kürzester Zeit, und sie stellen dann nach ein oder zwei Jahren fest, dass die Kollegin wieder geht, und sie sind vier oder sechs Jahre hier, erleben sie halt immer wieder mit, und das bekomme ich auch von der Verwaltung mit, dass sie da halt keine, nicht immer diese Stringenz drin haben, sondern sie müssen halt bestimmte Prozesse immer wieder neu erläutern, und die eben auch schon institutionalisiert sind, und das macht natürlich auch die Arbeit nicht nur spannend, sondern manchmal auch schwierig und herausfordernd. (I. 3, Z. 202-212)

Also ich sag mal die, die schon zum zweiten Mal im Ausland sind, und schon beim ersten mal eine längere Zeit draußen gewesen sind, also eine Vertragsverlängerung gemacht haben, da kann ich mir das [keine Lust neue Kollegen kennenzulernen] noch eher vorstellen also diejenigen die das erste Mal draußen sind, oder die beim ersten Mal auch nur eine Vertragszeit gehabt haben. Also weil, für die dieser Prozess, dieses Abschiednehmen, und sich auf neue Leute einstellen eben noch nicht so häufig da war. (I. 4, Z. 169-174)

Die Schule ist eine Begegnungsschule, hier hat die Fluktuation eine „größere Bedeutung, da [eine] kulturelle Distanz der Lehrer untereinander [existiert]. Die Einarbeitung ist dadurch schwerer, die Teamarbeit leidet darunter. Das Thema Fluktuation ist ein Knackpunkt an meiner Schule. (I. 5, Z. 13-16)

Teams müssen sich immer wieder neu organisieren. Wenn neue Kollegen kommen, insbesondere aus Deutschland, und man neue Teams zusammenstellt, merkt man manchmal nach einiger Zeit, dass diese beruflich oder auf anderen Ebenen nicht zusammen passen. Insbesondere in der Grundschule ist das problematisch, wo viel zu zweit unterrichtet wird. (I. 5, Z. 19-23)

Na, ich glaube an den Schulen, an unserer Schule, ist es so, dass die Kollegen sehr gut damit umgehen, dass sie daran gewöhnt sind, dass dieser permanente Wechsel stattfindet, und dass neue Kollegen sehr, sehr gut und schnell aufgenommen werden, und man wirklich auch alles tut, also auch von Seiten der Kollegen, die schnell und unkompliziert zu integrieren. (I. 6, Z. 45-49)

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-5	Auswirkungen auf das strukturelle Wissen	<p>Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf z.B. auf die Koordination von innerschulischen Prozessen (z.B. Schulstruktur oder Klassenleitung), den Wissensstransfer bzw. das Wissensmanagement, mittel- und langfristige Planung bzw. Schulentwicklung.</p> <p>(..) [Durch eine Personalfluktuatoin gibt es] hohe Lernkurven und dynamischer Wissenstransfer, (..), Notwendigkeit von professioneller Dokumentation und Qualitätsmanagement bzw. Systemreflexion und Standardisierung. (I. 1, Z. 5,7-8)</p> <p>(..) Systematische Schulentwicklung ist störanfällig [durch eine Personalfluktuatoin](..) (I. 1, Z. 16)</p> <p>(..) da hat die Lehrkraft möglicherweise Projekte initiiert die auch sehr gut sind und die auch noch weiter gepflegt werden müssen, und dann müssen sie diese übergeben an jemand anderes. Und diese Übergabe ist auch nicht immer ganz einfach (..) (I. 2, Z. 105-108)</p> <p>Also von daher ist es ganz, ganz wichtig, das [Projektarbeit] möglichst personenunabhängig auch zu gestalten, dass man sagt, es gibt zwar einen Verantwortlichen, eine Verantwortliche, und wenn derjenige der das initiiert hat die Schule verlässt, muss man das übergeben, gut übergeben, das wäre schon wichtig, aber natürlich ist es gelebt im Alltag schwierig, immer den richtigen Ansprechpartner zu finden, oder jemanden der das auch gut machen kann, und der das auch machen möchte, der auch motiviert ist bestimmte Sachen zu tun. (I. 2, Z. 120-126)</p> <p>Denn mit Konzepten sind ja auch immer Richtlinien verbunden, die dann natürlich einen Meinungsprozess vereinfachen, für alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie eben an die Schule kommen. Und da sind wir auch gleich beim Übergabemanagement, dass an den Auslandsschulen aufgrund der höheren Fluktuation eine größere Rolle spielt, das ist in der Steuergruppe als auch beim Kollegium anerkannt worden und auch angekommen, und aus diesem Grund hat man sich eben Methoden des Übergabemanagements dann, zum einen digital, zum anderen auch wenn es um Übergabemanagement von, sagen wir mal Unterrichtsmaterialien geht, aber von den jeweiligen Fächern, aber wenn es auch um das Übergabemanagement der Klassenübergabe geht, sich Methoden einfallen lassen, um dieses Übergabemanagement zu erleichtern und zu professionalisieren. (I. 3, Z. 93-103)</p> <p>(..) und dass die Wissensweitergabe auch zwischen den OLK erfolgt, die hier kurzzeitig, aber auch eher langfristig vorhanden sind. Und das schafft natürlich so eine Planungssicherheit. (..) der Nachteil ist natürlich, dass sie immer wieder durch häufigen Wechsel eine Stringenz, sagen wir mal in der Klassenleiterfunktion, oder eine, sagen wir mal, Schulentwicklung die längerfristig angelegt ist, jedes Mal unterbrechen, wenn diese Leute eben aus Steuergruppen ausscheiden, das kann durchaus auch mal häufiger vorkommen. (I. 3, Z. 130-136)</p> <p>(..) sodass also nicht nur Projekte durchgeführt werden als einmalige Initiative, sondern dass die Projekte die evaluiert werden auch dauerhaft institutionalisiert werden. Und das schaffen sie natürlich nur mit einer hohen Kontinuität und einer Prozessbeschreibung (..) (I. 3, Z. 143-146)</p>

Aber, ich sage jetzt mal die Begründung liegt häufig daran, dass die Menschen eben sagen, Ausland bedeutet in der Regel drei Jahre. So ADLK sind für drei Jahre verpflichtet, und haben die Möglichkeit eben drei Jahre zu verlängern. Natürlich möchte man, dass die Kolleginnen und Kollegen länger bleiben. Aber häufig spielen Lebensereignisse dann auch eine Rolle, die dann nichts mit der Schule zu tun haben. Die dann dazu führen, dass sie wechseln. In der Verwaltung gehen Sie im Allgemeinen davon aus, dass die Verweildauer von Verwaltungskräften und Verwaltungsmitarbeitern erheblich länger ist als die von Schulleitern sowieso, aber auch als die von OLK und ADLK. Ein Stellvertretender Schulleiter war *ZEITANGABE (RELATIV LANG)* Jahre hier, an dieser Schule, also eine sehr lange Zeit, und war natürlich eine Konstante, musste dann zurückkehren, das ist richtig, es war also dann irgendwann keine Verlängerung mehr möglich. Aber der Umstand ist halt eben so, dass das von uns das schon mit Bedauern wahrgenommen wird. Und auch von mir mit Bedauern, denn jede Fluktuation, wissen wir, bietet Chancen aber auch Spannungen, weil, müssen wir davon ausgehen, dass die Lehrkraft, ja sagen wir mal, darum gebeten wird ihr Übergabemanagement zu erfüllen, auf der einen Seite so ihren Dienst bis zum letzten Schultag zu machen, nicht direkt mit Beginn der Sommerferien alle Segel zu streichen, sondern im Vorfeld die Übergabe zu professionalisieren. Häufig sind die neuen OLK allerdings noch nicht da, das haben sie schriftlich dokumentiert, einige davon erklären sich bereit, auch über ihre Dienstzeit hinaus, nach den Ferien, als Partner für Rückfragen zur Verfügung zu stehen und ihren Erfahrungsschatz, sagen wir mal, mitzuteilen. (I. 3, Z. 235-245)

Weil die Ergebnisse, also die Schulentwicklungsgruppe und auch die erweiterte Schulleitung trotz Fluktuation arbeiten effektiv, das Problem taucht dann auf wenn man die Ergebnisse nachhalten will. Also wenn dann zum Beispiel verabredet ist, auch über Gesamtkonferenz, dass zum Beispiel, was weiß ich, die Methode ‚Brainmap‘ in der Klasse sieben vom Fach Geschichte eingeführt wird, und das im dem Methodencurriculum auch so festgelegt ist, wenn aber dann die Leute die sich noch daran erinnern weg sind, und die Neuen, die ja jetzt nicht hergehen und das gesamte Konvolut aller Ordnungen und Konferenzbeschlüsse studieren, eingehend, dann ist es sehr schnell weg. Und das ist tatsächlich die Herausforderung, dass man die Nachhaltigkeit dieser Entwicklung sichern muss. (I. 4, Z. 79-88)

Dadurch dass es diesen nationalen Zweig gibt [in Begegnungsschulen in einer bestimmten Region], und auch, ich sag mal, eine mittlerweile gut dort verwurzelte deutsche Community, über mehrere Generationen, Auswanderer aus dem 19. Jahrhundert schon. Dadurch haben Sie immer auch einen Prozentsatz von Ortskräften, die ortsstabil sind. Und die sind natürlich Ankerpunkte. Das heißt da ist viel leichter so eine Nachhaltigkeit gegeben, weil die wissen wie es läuft und dann auch die neuen Kollegen so kollegial, ich sag mal so in den Pausen, wenn man miteinander spricht nochmal darauf hinweisen und denen zeigen wie es geht und wo sie Sachen finden und dergleichen mehr. Grundsätzlich anders stellt sich die Situation dar in den klassischen Expats- oder Botschaftsschulen. Wo tatsächlich die Fluktuation enorm hoch ist. (I. 4, Z. 111-120)

Beispiel Steuergruppe. Deren Mitglieder sind, bevor ich Schulleiter an der Schule wurde, nicht gewählt worden, sondern die Mitglieder wurden bestimmt. Es gab vor mir *ZEITANGABE (RELATIV KURZ)* Vakanz in der Position der Schulleitung, „in dieser Zeit hat sich die Steuergruppe nicht getroffen“, wohl auch „weil es den Wechsel in der Schulleitung“ gab. Generell sind Übergaben „in *DIENSTLAND* nicht immer machbar, unter anderem wegen der politischen Situation im Land. *DIENSTLAND* ist kein Rechtsstaat.“ Zum Beispiel durfte *DIENSTBEZEICHNUNG EINER PERSON* vor einigen Jahren nicht mehr ins Land einreisen, daher gab es keine persönliche Übergabe in seinem Aufgabenfeld. (I. 5, Z. 26-34)

(..) von daher ist es wohl schon so, dass die größeren Systeme da [bei der Bedeutung der Fluktuation für die Schulentwicklung] weniger Schwierigkeiten haben als die ganz kleinen. (I. 4, Z. 155-157)

Als ich an die Schule kam war die Übergabe der Übergabe nicht möglich, dies kommt häufiger vor an DAS. Daher gibt es einen Start bei null wenn keine Übergabe möglich ist. (I. 5, Z. 44-46)

Es ist natürlich so, dass ein häufiger Lehrerwechsel auf jeden Fall immer eine Lücke reißt in die Kontinuität der Aufgabenerfüllung. Und bei den ADLK ist es ja so, dass die alle noch eine Funktion haben, also, oder mehrere Funktionen und Aufgaben an der Schule, also mehr als die OLK. Sodass man dann immer erstmal vor die Tatsache gestellt wird, es gibt eine Vakanz, und man muss sich überlegen wie können wir diese schließen, mit einer neuen ADLK oder mit einer anderen Person. (..) Und das ist dann eben immer zu ersetzen, und ist erstmal mit dem Informationsverlust natürlich auch verbunden, da muss man gut schauen, wie kann jetzt das Wissen weitergegeben werden, dass keine große Lücke entsteht. () Und da gibt es immer erst mal einen kleinen Bruch, und da gilt es, den so gering wie möglich zu halten (..) (I. 6, Z. 13-19, 21-23, 27-28)

Naja, zum einen hängt das daran wie gut die so diese Übergabe erfolgt, wie gut das ganze Transportieren von vorhandenem Wissen, von Prozessen, diese ganzen Informationen weitergegeben werden, das ist das was man halt auch steuern kann. Und dann kommt es natürlich auch ein bisschen darauf was für Personen kommen. Und das kann man nur bedingt steuern (I. 6, Z. 33-37)

Eine minimale Lücke sozusagen gibt es immer, und das geht aber darum, die aber möglichst gering zu halten. (I. 6, Z. 40-41)

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-6	Auswirkungen auf die Kompetenzen innerhalb des Kollegiums	Motivation, Engagement, besonderes Know-How etc.
<p>(..) [Durch eine Personalfuktuation gibt es einen] Influx von gut ausgebildeten, motivierten Lehrenden (I. 1, Z. 6)</p> <p>Also das Personal muss sich natürlich mit der Schule mitentwickeln, also es ist ja ein Kreislauf sozusagen. Ja, das eine geht nicht ohne das andere. (I. 2, Z. 36-38)</p> <p>Also ich bin kein Freund davon 30 Jahre an einem Ort zu unterrichten, ja, weil ich, ich persönlich, ist meine persönliche Meinung aber, weil ich dann keine Weiterentwicklungsmöglichkeit mehr habe, und weil ich dann einfach viel zu viel in meine Gewohnheiten verankert bin nach einer bestimmten Zeit. Das ist jetzt nicht wissenschaftlich belegt, das ist meine persönliche Meinung. Ja, wenn ich wechsele, oder auch meine Funktion wechsele, also wenn ich jetzt aufsteige in der Hierarchie habe ich immer weiter neue Herausforderungen und engagiere mich auch verstärkt in der Sache, weil ich vieles neu lernen muss, weil vieles für mich neu ist, interessant ist, und so weiter. Also habe ich dann Möglichkeiten mich weiterzuentwickeln. Ich denke, der Wechsel ist insofern gut, dass man sich nicht so sehr - wie gesagt - in seinen Gewohnheiten befindet (..) (I. 2, Z. 94-103)</p> <p>Also positive Aspekte der Personalfuktuation sind unter anderem schon, dass wir anstreben, einen Mix zu haben von, ja sagen wir mal erfahrenen Lehrkräften, also auch, sagen wir mal, jungen Lehrkräften. (I. 3. Z. 117-119)</p> <p>(..) natürlich unter anderem ist es wichtig, dass erfahrene als auch junge Lehrkräfte mit in den Schulentwicklungsprozess mit einbezogen sind (..) (I. 3, 128-130)</p> <p>Auf der anderen Seite haben Sie natürlich auch durch die erfahrenen Lehrkräfte die sie einsetzen oder die sie rekrutieren, die Möglichkeit, dass die durch ihren größeren Erfahrungsschatz im innerdeutschen Schuldienst schon bewusst Kenntnisse davon haben, welche Prozesse man anstoßen kann, und welche vielleicht eher nur kurzzeitig sind. (I. 3, Z. 136-140)</p> <p>Und, wichtig ist natürlich dass Sie gerade im Bereich der interkulturellen Kompetenz, bei erfahrenen Lehrkräften die länger hier bleiben, immer wieder den Vorteil haben, dass sie jüngeren Lehrkräften, die beispielweise in ein <i>KULTURKREIS</i> Land kommen, über bestimmte, ja, ich sag jetzt mal, 'No-go's' und 'Go's' informieren können und sich dort austauschen, sodass man eben dort nicht sehr schnell in den 100 Tagen Schiffbruch erleidet und sich auf ein Terrain begibt, dass man vielleicht besser nicht andiskutiert. Das sind die Herausforderungen als auch die Chancen die wir haben. (I. 3, Z. 156-163)</p>		

OK 1	Folgen der Fluktuation	Folge oder Auswirkung der Fluktuation auf die einzelne Schule oder die DAS allgemein. Diese können positiv oder negativ sein. Mögliche Beispiele bilden die Unterkategorien.
UK 1-7	Auswirkungen auf gemeinsame Ziele / Visionen	<p>Folge oder Auswirkung der Fluktuation z.B. auf die Einigkeit über Ziele und die Zielklarheit, die Beständigkeit im Handeln, das ‚Leben‘ des Schulprogramms und des Leitbilds, Entstehung und Festigung einer Schulkultur.</p> <p>[Personalfuktuation] geht zu Lasten der Entwicklung einer nachhaltig wirksamen Schulkultur, Selbstverständnis/ Leitbild ist volatil. (I. 1, Z. 14-15).</p> <p>Wichtig ist, dass man das Personal auch motiviert, diese Schulentwicklung mitzutragen, dass das Personal sich auch mit der Schule, mit der Entwicklung der Schule auch identifiziert, und da ist natürlich Personalentwicklung ganz, ganz wichtig. (I. 2, Z. 27-30)</p> <p>Also ich war jetzt grade bei den lokalen OK, bei den lokalen Arbeitskräften, also da wünscht man sich schon, dass die sich an die Schule gebunden fühlen, dass die sich wünschen an der Schule auch bleiben zu können. (I. 2, Z. 72-74)</p> <p>An meiner jetzigen Schule ist es so, dass wir innerhalb von drei Jahren einen quasi völlig ausgetauschten Studenten-, also Schülerkörper, aber auch Lehrkörper haben. Und von daher, um jetzt auf Ihre Frage nochmal zurückzukommen konkret, mit Leitbild und so weiter, das ist tatsächlich so, der Effekt von diesem Leitbild, oder sagen wir mal, die Nachhaltigkeit wird ja oftmals dadurch hergestellt, dass die Personen an dem Erarbeitungsprozess beteiligt gewesen sind. Dass es eben nicht nur Betroffene, sondern Beteiligte sind an dem ganzen Prozess. Das ist ja der Zauber eigentlich einer nachhaltigen Schulentwicklung. Und das ist eben das grundsätzliche Problem, dass dann halt eben Kollegen kommen, die finden dieses Leitbild vor, das vielleicht gar nicht ihres ist, und zu dem ja auch keinen emotionalen Bezug haben, weil es eben auch nicht von ihnen erarbeitet wurde, und sie gar nicht den Geneseprozess noch in Erinnerung haben. Fakt ist tatsächlich, dass wir viel häufiger als in Deutschland etwa an dem Leitbild wieder arbeiten, und wer dann länger da ist denkt sich ‚ach Gott, nicht schon wieder‘. Also insbesondere der Schulleiter denkt sich das. Aber faktisch ist es tatsächlich so, dass wenn ich jetzt so das Leitbild raushole das wir 2016 erarbeitet haben, dass ein großer Teil, fast Zweidrittel der Kollegen, an dem Erarbeitungsprozess nicht mehr da ist. (I. 4, 120-135)</p> <p>Das Leitbild wird bei der Einstellung thematisiert, aber dies ist etwas anderes als sich selbst am Prozess zu beteiligen. (I. 5, 39-41)</p>

OK 2	Lösungsstrategien	Vorschläge der Schulleiter zum verbesserten Umgang mit der Fluktuation, oder deren Reduktion.
UK 2-1	Strukturell	<p>Vorschläge der Schulleiter die sich auf das System der DAS bezieht. Beispielsweise bezüglich der Unterstützung durch die Schulaufsicht oder das AQM oder durch die Änderung formeller Regelungen die die Fluktuation bzw. deren Wirkungen betreffen.</p> <p>Angemessene Antworten wären eine höhere Flexibilität bei der Anerkennung von Abschlüssen von Lehrkräften und Erfahrungen. Es ist unverhältnismäßig, dass Abschlüsse aus anderen Ländern zum Teil anerkannt werden (was grundsätzlich richtig ist), die bestenfalls einem Bachelor-Studium in Deutschland entsprechen, Absolventen mit lediglich erstem deutschen Staatsexamen und langjähriger Lehrererfahrung, ggf. Promotion, aber keinen vergleichbaren Einstieg in das Auslandsschulwesen finden können. Das System muss durchlässiger werden. (I. 1, Z. 34-40)</p> <p>Das Prinzip der Entsendung/ Vermittlung von ADLKs ist nicht nur in höchstem Maße finanziell ungerecht den anderen Lehrenden gegenüber. Es steht im Gegensatz zur gängigen Praxis an Privatschulen in Deutschland und führt auch zu einem künstlich generierten Personalengpass sowie einer Einschränkung der Lehrqualität im Ausland. Warum? Weil im ADLK-Pool lediglich jene Lehrenden vertreten sind, die sich selbst über die Zentralstelle haben registrieren lassen, das heißt - ein Bruchteil der möglichen qualifizierten Bewerber innerhalb und außerhalb Deutschlands. (I. 1, Z. 45-52)</p> <p>Eine deutlich bessere Lösung wäre es, die völlig unzeitgemäße Entsendepraxis abzuschaffen. Stattdessen, sollten die Schulen ein Budget erhalten, in dessen Rahmen sie Lehrkräfte frei anwerben können, die über die entsprechenden Qualifikationen verfügen und sich gegebenenfalls über das Land haben beurlauben lassen. Auf diese Weise würde aus einem größeren Markt geschöpft werden. Überdies wäre die Beschäftigung flexibler und auf lange Sicht deutlich günstiger für die deutschen Steuerzahler. Schon heute bilden frei aus Deutschland angeworbene Ortslehrkräfte mit derselben oder höherer Qualifikation als ADLKs die überwiegende Mehrheit der Beschäftigten und das Rückgrat der Deutschen Auslandsschulen. Mit einem frei verfügbaren Budget könnten die DAS noch weitaus lukrativer für diese Lehrkräfte werden - deren Verweildauer im Ausland dann überdies nicht per se eingeschränkt wäre. (I. 1, Z. 54-65)</p> <p>Aus unserer Sicht verschließt die „Schulaufsicht“ die Augen vor der Realität des Lehrermangels in Deutschland. Lösungsansätze wurden bisher nicht aufgegriffen. Nicht zuletzt hat auch das Selbstverständnis, die Loyalität der Schulaufsicht den DAS gegenüber und die fachliche Kompetenz der Schulaufsicht Einfluss auf die Qualität der Arbeit an den DAS und damit auf die Identifikation und die Fluktuation. Fachlicher Nachholbedarf, unseriöses Geschäftsgebaren und überhebliches Auftreten sind eher ungünstige Bedingungsfaktoren. (I. 1, Z. 68-74)</p> <p>Was müsste geschehen [um Fluktuation positiver zu gestalten]? Das heißt, dass der Wunsch stärker in den Mittelpunkt rückt doch länger an der Schule zu bleiben, weil Sie können Fluktuation ja nicht verhindern. (I. 2, Z. 210-211).</p> <p>(..) also das [Idee, dass man die mögliche Zeit einer ADLK im Ausland über die derzeit maximale Zeit hinaus verlängern kann] würde ich nicht sagen, denn dann sind sie wieder in ihren Gewohnheiten. Ja, dann haben sie, dann nehmen sie die Gewohnheiten des Landes an beispielsweise, ja, oder irgendwelche Verhaltensweisen, und ich persönlich finde es schon gut, dass es so ist wie es ist. Mit allen Vor- und Nachteilen. (I. 2, Z. 225-228)</p> <p>(..) Chancen der Rückkehr bei OLK beziehungsweise Möglichkeiten die Anerkennung vor allen Dingen des Auslandsschulwesens deutlicher macht, und dies, sagen wir mal, eine, sagen wir mal, auch im Inland eine größere, noch größere Rolle spielt. Nicht nur zu sagen, es ist schön, dass man</p>

jemanden hat der im Ausland Erfahrungen gesammelt hat, sondern dass es auch die Wertschätzung eine größere Rolle spielt. Dass man vielleicht eine Art Bonuspunktesystem vielleicht einführt, wo die Kolleginnen und Kollegen sich gewisser sind, dass sie vielleicht auch an den Ort ihrer Wahl bei der Rückkehr kommen, in Deutschland, dass sie vielleicht auch nicht so lange rumsuchen müssen (..) (I. 3, Z. 268-275)

Da spielt natürlich auch die Versorgung, die Nachsorge eine große Rolle, die ja in den Ländern unterschiedlich geregelt ist. Oder bei OLK spielt das natürlich auch eine Rolle, wenn sie im innerdeutschen Schuldienst verbeamtet waren, wie sieht es mit der Pensionsregelung aus, mit Pensionszahlungen aus. (I. 3, Z. 281-284)

Also, grundsätzlich ist es so, dass bedauerlicherweise die Bundesländer nach acht Jahren ihre Leute als ADLK zurückholen, komme da was da wolle. Und das müsste man, Nummer eins, ändern, dann müssten die Länder ihre Beurlaubungspraxis deutlich großzügiger handhaben. (I. 4, 202-205)

Sie müssten einfach, wenn der Ort an sich nicht attraktiv genug ist, müssten Sie halt eben durch mehr Geld den Ort attraktiver machen. Und die dann sozusagen für einen längeren Zeitraum zu gewinnen geht dann eigentlich nur noch über das Geld (..) (I. 4, Z. 208-209, 214-215)⁴²

Die ZfA beziehungsweise das Ministerium sollte spezifischeren Blick auf die Schulen werfen. Unter anderem wegen der politischen Situation. (I. 5, Z. 55-56)

Das ist natürlich wünschenswert, wenn die ZfA den Schulleitern den Rücken stärkt, diese Position stärkt. Dass die Schulleitungen auch, naja, motiviert sind, länger zu bleiben. Ich glaube jetzt nicht dass das nicht passiert, ich glaube das wird unterschiedlich gesehen unter den Schulleitern (..) (I. 6, Z 198-201)

Ich unterrichte *ZEITANGABE* Stunden beispielsweise in der Woche, und das ist eine sehr hohe Zahl Dinge natürlich, jetzt für andere Dinge, dann auch irgendwo, irgendwo fehlt mir die Zeit dann auch. (I. 6, Z 203-205)

(..) da gibt es ja den ‚Weltverband Deutscher Auslandsschulen‘, die versuchen im Moment da sehr die Vorstände zu stärken, und die Verwaltungsseite. Sodass, und wollen die Position der Schulleiter schwächen, und wenn das passiert, wenn der Schulleiter nicht mehr die pädagogische Endverantwortung an der Schule hat, also ich glaube dann werden viele Schulleiter sehr bereit sein zu gehen, weil sie sagen das ist mir alles zu vage, und meine Position ist zu unklar. (I. 6, 231-234)

Ja, das Monetäre, gut, das ist für mich jetzt weniger relevant, aber ist jetzt grade in europäischen, teuren Städten, wie Paris und London und Genf, da ist das, ich sag mal so plus / minus was man auch so zuhause hat. Man macht kein Minus, aber es ist auch nicht so, dass jetzt man jetzt Geld sparen kann in der Zeit, weil es halt ein sehr teures Wohnen ist, und dann sind eben auch die Zuschüsse jetzt dann auch nicht so, dass man da jetzt, ja, Riesensparnisse machen kann, also im Vergleich zu anderen Ländern. (I. 6, Z. 217-223)

⁴² Dieses Zitat wurde unter 2-1 und 2-2 eingefügt, da die Bezahlung und die Höhe des Verdienst unter anderem der ADLK durch den Bund erfolgt, die OLK werden durch die jeweilige DAS bezahlt, die Höhe ebenso durch diese bestimmt.

Ja, also, das kann ich jetzt gar nicht sagen. Vielleicht wäre das auch gut, auf acht Jahre, ja, warum nicht? Also schaden würde das mit Sicherheit nicht. Wobei ich jetzt, also meine Beobachtung jetzt ist, dass viele Kollegen sagen, ja, so fünf Jahre, sechs Jahre, das ist gut. Dann ist es auch gut wieder zurückzugehen. (I. 6, Z. 231-234)

Vielleicht sollte es in Ausnahmefällen auch gestattet sein, länger zu bleiben. Das könnte ich mir schon vorstellen, wenn man das lockern würde. Ob das jetzt ganz grundsätzlich was an der Situation ändert weiß ich nicht. Vielleicht ist das in Ländern nochmal wichtiger, die schwerer Lehrer finden. (I. 6, Z. 240-243)

OK 2	Lösungsstrategien	Vorschläge der Schulleiter zum verbesserten Umgang mit der Fluktuation, oder deren Reduktion.
UK 2-2	Schulintern	Vorschläge der Schulleiter wie sich der Umgang der einzelnen Schulen mit der Fluktuation bzw. deren Wirkungen verbessern kann.
		<p>Und da ist es natürlich wichtig, dass man auch attraktive Stellenausschreibungen macht, attraktive Arbeitsplätze anbietet und natürlich auch finanzielle Anreize schafft. Das ist ganz, ganz wichtig. [Bezogen auf die lokalen Ortslehrkräfte] (I. 2, Z. 74-76)</p> <p>Naja, also wir sind ja in der Schulentwicklung gehalten, also wir, also bestimmte Projekte sollen nicht personenbezogen sein. (..) Also zusammengefasst, man soll ja die Schule und der Schule willen entwickeln, weniger von Personen abhängig machen, aber letztendlich sind natürlich Personen diejenigen die das Ganze mit Leben füllen und gestalten. Also da muss man halt auch, ja, einen guten Weg finden, dass man sagt Ok, dass man eben, die, also die Projekte auch in der Schule transparent macht, dass sie gelebt werden von vielen Beteiligten, der Einzelne, dass das nicht so abhängig ist von dem Einzelnen. (I. 2, Z. 117-118 und 126-132)</p> <p>(..) versuchen wir es bei uns so zu lösen, dass wir beispielsweise in der Grundschule versuchen Klassenlehrer immer nach zwei Jahren auszuwechseln, es gibt verschiedene Konzepte, ‚von eins bis vier‘ oder ‚eins-zwei und drei-vier‘, als Klassenleiterfunktion, um dort, sagen wir mal der Fluktuation gerecht zu werden zum einen, aber zum anderen es dennoch zulassen dass wir versuchen so viel Kontinuität wie möglich im Unterricht zu garantieren (..) (I. 3, Z. 151-156)</p> <p>Wir haben allerdings neben Müttern oder Vätern natürlich auch Singles die hier arbeiten, und die auf jeden Fall von anderen natürlich im Rahmen von Patenschaften Unterstützung finden (..) (I. 3, Z. 177-179)</p> <p>Personalfuktuation positiver wird gestaltet, beispielsweise indem natürlich das vorhandene Übergabemanagement noch intensiviert wird. Wichtig wäre, dass vielleicht Lehrkräfte die nachpersonalisiert werden, schon vielleicht früher ins Land einreisen, im Rahmen eines vielleicht einwöchigen Austausches, dann noch einmal in der Schule schnuppern und persönlich die Übergabe machen, das fände ich als sehr gute Lösung. (I. 3, Z. 261-266)</p> <p>Wie man intern die Situation der Fluktuation verbessern kann ist schwierig (..).Die Menschen die den Auslandsvirus haben und immer wieder in andere Auslandsschulen gehen, da gibt es ja auch einige, wollen eben mehrere Standorte kennenlernen (..). (..)muss man dann auch damit leben und akzeptieren, dass das immer nur ein Aufenthalt auf Zeit ist, und kein Daueraufenthalt. (I.3, Z. 285-286, 289-291, 293-294)</p> <p>(..) aber wir haben festgestellt, dass die Verschriftlichung alleine nicht der Weg ist für eine nachhaltige Übergabe. Sondern dass wir dann in der Vorbereitungswoche noch auf wesentliche Punkte nochmal eingehen müssen, mit den neuen Kollegen, und halt auch letztendlich, dass da Schulleitung mehr gucken muss, dass die neuen Kollegen auch das alles machen. Also wir müssen da einfach in den ersten Jahren noch mehr begleiten. (I. 4, Z. 94-99)</p>

Sie müssten einfach, wenn der Ort an sich nicht attraktiv genug ist, müssten Sie halt eben durch mehr Geld den Ort attraktiver machen. Und die dann sozusagen für einen längeren Zeitraum zu gewinnen geht dann eigentlich nur noch über das Geld (..) (I. 4, Z. 208-209, 214-215)⁴³

Und dann gibt es ja auch verschiedene andere Möglichkeiten, ist vielleicht dann ja noch eine andere Frage, aber dass sie eben auch gucken auch wie so einen Mentor zur Seite zu geben, dass die Einarbeitung leichter erfolgen kann. (I. 6, Z. 51-54)

Ja, also erstmal natürlich, dass wir als Schulleitung schon im Vorfeld, wenn wir die Kollegen ausgewählt haben, ich spreche jetzt erstmal von den ADLK, dass wir dann sehr eng Kontakt pflegen, dass die von vornherein dann auch mit unseren Mails bedacht werden, auch wenn vielleicht noch ein halbes Jahr Zeit ist bis sie wirklich zum Kollegium gehören. Also sobald der Vertrag geschlossen ist sind die voll mit involviert in unser ganzes Wissenssystem. Und wenn sie dann kommen, dann gibt es, dann haben wir auch eine Runde mit der Schulleitung und den neuen Kollegen, dass wir sie mit den verschiedenen Dingen vertraut machen, und sie bekommen einen Kollegen, sozusagen zur Seite gestellt, der sie halt, ja, mit in die ganzen unterschiedlichen Aufgaben an der Schule, also in die Unterrichtsregelung und alles, mit hineinnimmt, also so ein Mentor zur Seite gestellt sozusagen. (I. 6, Z. 58-68)

Und schon beim Bewerbungsgespräch haben wir die [neuen Kollegen] eigentlich mit eingeschworen, also dass es diese Schulentwicklung gibt, und dass wir gerade die ADLK sehr dringend auch in diesen Prozessen mit drin brauchen, und, ja, das ist halt dann, die müssen einfach ganz schnell mit reingeholt werden und bekommen auch alle sofort eine Aufgabe, und ich glaube, das ist den ADLK auch im Vorfeld schon bekannt. (I. 6, Z. 84-88)

⁴³ Dieses Zitat wurde unter 2-1 und 2-2 eingefügt, da die Bezahlung und die Höhe des Verdienst, unter anderem der ADLK, durch den Bund erfolgt, die OLK werden durch die jeweiligen DAS bezahlt, die Höhe des Gehalts wird dann ebenso durch diese bestimmt.