HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

FACHBEREICH Human Resources

STUDIENGANG Schulmanagement

MASTERARBEIT

Der Einfluss von Nachhaltigkeit auf die Schulentwicklung an Deutschen Auslandsschulen
Ergebnisse einer explorativen qualitativen Untersuchung

AUTOR/IN
Martina Thau

TECHNISCHE UNIVERSITÄT KAISERSLAUTERN

DISTANCE AND INDEPENDENT STUDIES CENTER

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis **1**
Abkürzungsverzeichnis **1**
1. Einleitung **3**
2. Theoretischer Hintergrund **4**
2.1 Schulentwicklung 4
2.1.1 Begriffsklärungen und theoretische Hintergründe 4
2.1.2 Gelingens- und Misslingensbedingungen 11
2.1.3 Akteure 14
2.2 Deutsche Auslandsschulen 16
2.2.1 Forschungsstand 16
2.2.2 Die Institution „Deutsche Auslandsschule“, ihre Akteure 18
2.2.3 Schulentwicklung und Qualitätsmanagement an DAS 23
3. Zusammenfassung **26**
4. Methodisches Vorgehen **27**
4.1 Die qualitative Gelegenheitsstichprobe 27
4.2 Das leitfadengestützte Experteninterview 28
4.3 Die qualitative Inhaltsanalyse 30
4.4 Begründung 34
5. Ergebnisse der Untersuchung **37**
6. Deutung und Diskussion **44**
7. Fazit **49**
8. Anlagen **50**
8.1 Leitfragenkatalog 50
8.2 Kategoriensystem 51
8.3 Kategorisierung der Interviews 52
Literaturverzeichnis **67**
Eigenständigkeitserklärung ..... Fehler! Textmarke nicht definiert.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Buhren und Rolff 2018, 25) 9
Abb. 2: Die drei Dimensionen des Innovationswürfels (Schratz 2009, 568) 13
Abb. 3: Das OFSTED-Modell wirksamer Schulentwicklung (Rolff 2017, 144).....14
Abb. 4: Kategorienmatrix (eigene Darstellung) 33
Abb. 5: Geplantes Kategoriensystem (eigene Darstellung) 34
Abb. 6: Erweitertes Kategoriensystem (eigene Darstellung) 38

Abkürzungsverzeichnis

AA	Auswärtiges Amt
ADLK	Auslandsdienstlehrkraft
AKBP	Auswärtige Kultur- und Bundespolitik
AQM	Auslandsschulqualitätsmanagement
BLASchA	Bund- Länder- Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland
BLI	Bund- Länder- Inspektion
BPLK	Bundesprogrammlehrkraft
DAS	Deutsche Schule im Ausland
DAW	Deutsches Auslandsschulwesen
DSD	Deutsches Sprachdiplom
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
KMK	Kultusministerkonferenz
LPLK	Landesprogrammlehrkraft
NPO	Non Profit Organisation
OE	Organisationsentwicklung
OFSTED	Office for Standards in Education
OK	Ortskraft
OLK	Ortslehrkraft

PASCH	Schulen: Partner der Zukunft
PE	Personalentwicklung
PQM	Pädagogisches Qualitätsmanagement
RAND	Research and development
SE	Schulentwicklung
UE	Unterrichtsentwicklung
WDA	Weltkongress der Auslandsschulen
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1. Einleitung

„Nachhaltiges pädagogisches Wirken erfordert Rahmenbedingungen, die guten Unterricht erst ermöglichen: Qualifizierte Lehrkräfte in ausreichender Zahl, ein klares Schulprofil, eine gepflegte Liegenschaft und hervorragende Infrastruktur, gut ausgestattete Schulen und ein professionelles Schul- und Verwaltungsmanagement ergeben erst in ihrer Summe die Schulqualität, für die die aus Deutschland vermittelten Schulleitungen nicht allein verantwortlich sind“ ([ZfA] 2018, 4). So formuliert die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in einem Fachpapier im Jahr 2018 die Notwendigkeit für eine „ganzheitliche und systematische Schulentwicklung“ (SE) ([ZfA] 2018, 4) an deutschen Auslandsschulen (DAS), an der allen Beteiligten eine bedeutende Rolle zukommt.

„Hochgeschätzt und drangsaliert“ titelt die F.A.Z. einen Alltagsbericht über DAS (Wagner 2018). Der Vorstandsvorsitzende der Deutschen Schule Kopenhagen Wagner beschreibt darin u.a. die Zusammenarbeit der deutschen Behörden mit den DAS und geht auf das neue, ab 2014 in Kraft getretene Auslandsschulgesetz ein, in dem gesetzliche Regelungen für die Förderung der DAS festgeschrieben sind. „Es bezeichnet die damit geschaffene, dauerhafte, für die Schulen verlässliche Grundlage“, denn – so führt Wagner weiter aus - es „weiß jeder, der mit Schule arbeitet, dass Schulentwicklung und Schulprozesse über Jahre hin angelegt sind“ (Wagner 2018).

Andererseits sind aber entsandte Kolleginnen und Kollegen nur über wenige Jahre an eine DAS vermittelt. Sie arbeiten als Auslandsdienstlehrkräfte mit Bundesprogrammlehrkräften, Landesprogrammlehrkräften, Ortslehrkräften und Ortskräften in einem Kollegium zusammen. Eine hohe Fluktuation sowie die unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen sind für die DAS ganz besondere Herausforderungen, die ihre Struktur und Arbeitsweise sowohl positiv als auch negativ prägen.

So stellt sich die Frage, wie und durch wen Nachhaltigkeit bei Schulentwicklungsvorhaben erreicht werden kann bzw. welche Voraussetzungen im sozialen System Schule im Deutschen Auslandsschulwesen (DAW) gegeben sein müssen, damit nachhaltig Einfluss auf die Schulentwicklung genommen werden kann.

Die SE an DAS ist das Forschungsthema dieser Arbeit. Diese ist so aufgebaut, dass in einem ersten Teil (Kapitel 2) durch Literaturrecherche Hintergründe, Gegebenheiten und Besonderheiten der SE an DAS aufgezeigt werden.

So werden in Kapitel 2.1 theoretische Grundlagen zur Schulentwicklung und zur Systemtheorie allgemein dargestellt, an das sich in Kapitel 2.2 die Erläuterungen zum DAW und im Besonderen zum Wissensmanagement an DAS anschließen.
In Kapitel 3 werden die Chancen und Herausforderungen einer DAS hinsichtlich SE und einem nachhaltigen Wirken zusammengefasst. Sie sind die Grundlage für den zweiten Teil der Arbeit.
In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen erklärt und das Forschungsdesign beschrieben. Die Daten werden durch eine qualitative Gelegenheitsstichprobe (Kapitel 4.1) mit Hilfe von leitfadengestützten Experten-Interviews (Kapitel 4.2) erhoben. Eine qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine erste Ordnung und Sichtung der Daten (Kapitel 4.3). Es schließt sich eine Begründung für die gewählten Methoden an (Kapitel 4.4).
Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 5 dargestellt und in Kapitel 6 diskutiert und gedeutet. Ein Fazit wird in Kapitel 7 gezogen.
Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Forschungslücken an DAS zu schließen bzw. auf ihren Fortbestand aufmerksam zu machen. So formuliert beispielsweise Brüser-Sommer in seiner Dissertation, dass eine Schwäche an DAS das Wissensmanagement angesichts hoher Personalfluktuation ist (Brüser-Sommer 2010, 197f.). Auch im Übergang bei Schulleiterwechsel an den DAS bescheinigt er einen Verbesserungsbedarf (vgl. ebd.).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Schulentwicklung

2.1.1 Begriffsklärungen und theoretische Hintergründe

„Schulen verändern sich [...] weil sich das Umfeld, die Schülergenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ändern“ (Buhren und Rolff 2018, 12). So beginnen Buhren und Rolff ihr Kapitel „Grundlagen der Schulentwicklung“. Diese Veränderungen erfordern Anpassungs- und Gestaltungsprozesse.

Entwicklungsvorhaben können nachhaltig sein oder „immer wieder versanden und die nachhaltige Wirkung“ (Schaumburg, Prasse und Blömeke 2009, 598) bleibt aus.
Nachhaltig[1] wird im Synonymwörterbuch u.a. mit „anhaltend, auf längere Sicht, dauerhaft, eindringlich, fortwährend“ und auch mit „merklich, spürbar und wirksam“ beschrieben (Dudenredaktion 2014, 652).
Der Begriff Nachhaltigkeit ist nach Grober sehr komplex und zu dynamisch, als dass eine verbindliche, umfassende Definition zugrunde gelegt werden könnte (Grober 2010, 10). Im Jahre 1987 ist im Brundtland-Bericht der UN zu lesen: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, welche die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation befriedigt, ohne die Fähigkeit zukünftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen“ (Grober 2010, 10). Eine einfachere Formulierung verwenden seit mehr als 300 Jahren die Forstleute, indem sie Nachhaltigkeit wie folgt beschreiben: „Nicht mehr Holz fällen als nachwächst“ (Grober 2010, 10). Im Umgang mit dem Wald und dem an ihm verübten Raubbau erweitert Hans Carl von Carlowitz (1645 – 1744) den bis dorthin gebräuchlichen Begriff „pfleglich“ und benutzt zum ersten Mal den Begriff „nachhalt“ durch seine formulierte Frage: „wie eine sothane (eine solche) Conservation und Anbau des Holtzes anzustellen, daß es eine continuierliche beständige und nachhaltende Nutzung gebe...“ (Grober 2010, 82).
1865 wurde der bisherige Begriff in der Bodenreinertragslehre gelockert und umdefiniert. So galt in der forstlichen Nutzung ein „stetiger, gleichbleibender Geldbetrag oder die Erhaltung einer Waldfläche[...]“ als Kriterium für Nachhaltigkeit (Grober 2010, 128).
Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) hat 2011 eine neue „Nachhaltigkeitsdebatte“ ausgelöst unter der Bezeichnung der „Großen Transformation“. Im Hauptgutachten „Welt im Wandel“ wird der notwendige Prozess des weltweiten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbaus beschrieben. Insbesondere wird hier die Bedeutung von Forschung und Bildung hervorgehoben (Grober 2010, 341).
Transformationen sind als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen zu sehen, an dem alle Personen einer Gesellschaft beteiligt sind. Bildung wird in diesem Hauptbericht als

[1] Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Kampagne, die für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt, steht. Die Umsetzung der UNESCO-Programme für BNE wird in Deutschland seit 2015 federführend vom Bundesministerium für Bildung und Forschung koordiniert.
siehe auch: https://www.bmbf.de/de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015; Letzter Zugriff am 02.12.2020)

Voraussetzung für den Erfolg von Transformationen gesehen. Nur durch Bildung in verschiedenen und vielfältigen Strukturen und durch immer wieder neu aufgearbeitete Bildungsinhalte erhält eine Gesellschaft die erforderlichen Kompetenzen für eine aktive Beteiligung an Transformationen (Grober 2010, 380f.). So empfiehlt die WBGU im Bereich Bildung, dass relevante Systeme so umgestaltet werden, dass sie sich in den Dienst der nachhaltigen Entwicklung stellen können.
Der Begriff der nachhaltigen Entwicklung etablierte sich nach dem Erdgipfel von Rio 1992. Er beschreibt fortan nicht mehr nur einen Zustand sondern, auch eine Entwicklung (Grober 2010, 110).

In der Vergangenheit konnten sich Schulen bezüglich ihrer Entwicklung an Anordnungen sowie an zentralen Vorgaben und Planungen orientieren (Buhren und Rolff 2018, 12). Sie gaben den Schulen hinsichtlich ihrer Entwicklung einen verlässlichen Rahmen bzw. eine verlässliche Richtung. SE hatte also die Planung des Schulsystems als Gegenstand. [2]
Zum Ende des 20. Jahrhunderts hat sich dies verändert. Die noch sehr junge Schulentwicklungsforschung, die erstmals 1980 explizit im „Ersten Jahrbuch der Schulentwicklung“ genannt ist (Buhren und Rolff 2018, 14), fordert ebenso ein Umdenken „weg von einer Makropolitik hin zu einer Mikropolitik“ (Buhren und Rolff 2018, 15). Forschungsprojekte, die v.a. im angelsächsischen Raum bezüglich der Bedingungen des Gelingens bzw. Misslingens von schulischen Innovationen durchgeführt wurden, kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass sich die Umsetzung von Plänen und damit ihr Erfolg auf der Ebene der Einzelschule entscheidet.
Buhren und Rolff verweisen in der aktuellen Entwicklung auf eine „Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum“ (Buhren und Rolff 2018, 13), wenn es um aktuelle Ansätze von SE geht. Sie nehmen Bezug auf die Bedeutung der Entwicklung und Verantwortung der Einzelschulen. Eine einheitliche Definition für SE gibt es nicht. Unterstützt wird allerdings die Fokussierung auf die Entwicklung der Einzelschule beispielsweise durch Fend, der durch empirische Studien feststellte, dass die „Entdeckung der Einzelschule als Gestaltungseinheit“ große Bedeutung hat (Fend 1986).[3]

[2] Weitere Informationen zur Entwicklung des Schulentwicklungsbegriffs siehe: Buhren und Rolff 2018, 13f.
[3] Eine umfassende Darstellung, Beschreibung der Untersuchung und Ergebnisse stellt Fend in seinem Buch: „Gesamtschule im Vergleich“ dar. (Fend, 1982)

Schratz beschreibt die Einflussmöglichkeiten der Einzelschulen durch die im „Zuge der Autonomisierung“ teilweise abgegebene Steuerungsmacht des Staates als eine „stärkere Partizipationsorientierung am einzelnen Standort“ (Schratz 2009, 567).

Ein zweiter Ansatz hebt die Bedeutung und Wichtigkeit von Implementationsprozessen und die damit verbundenen Möglichkeiten nachhaltig zu wirken hervor. So zeigt eine RAND-Studie[4], die im Zuge eines großen Reformprogrammes der US-Regierung durchgeführt wurde die Bedeutung und Wichtigkeit von Implementationsprozessen. Es werden auch Ergebnisse hinsichtlich ihrer Fortführung und Nachhaltigkeit formuliert (Buhren und Rolff 2018, 14). So scheint es erstens so, dass die Evaluation des Erfolgs auf lokaler Ebene keine wesentliche Rolle spielt hinsichtlich der Frage, ob das Vorhaben fortgeführt werden sollte. Zweitens seien die Chancen einer Fortführung größer, je mehr Personaltraining durchgeführt würde, und drittens stiegen die Erfolgschancen, je stärker lokale Interessen sowie lokale Bedingungen berücksichtigt und das lokale Team miteinbezogen werden würden.

Diese Ergebnisse legen nahe, die Schule bzw. die Einzelschule als *soziales System* zu betrachten. Die Systemtheorie legt ein Verständnis zugrunde, dass ein System die Strukturen, Prozesse und Routinen entwickelt aus den Strukturen, Prozessen und Routinen, aus denen es besteht. SE als Systementwicklung gelingt daher nur „von innen heraus“ (Arnold und Pätzold 2010, 44).

In der Systemtheorie wird von einem System gesprochen, wenn sich Elemente aufeinander beziehen, die so geordnet sind, dass ein Sollzustand aufrechterhalten wird. Systeme grenzen sich zu ihrer Umwelt ab und stehen gleichzeitig auch mit ihr in sogenannten Austauschbeziehungen (Fend 2008, 125).

Luhmann schließt in seinem Ansatz sogar aus, dass „Elemente oder Strukturen eines solchen Systems von außen bezogen oder von außen nach innen transportiert werden können“ (Luhmann 1987, 60).

Er postuliert weiter, dass jedes System für sich steht. Auftretende Störungen durch die Umwelt, also auch durch andere Systeme, werden unterschiedlich verarbeitet bzw. angenommen. Das System entscheidet selbst, wie es mit welchen Störungen umge-

[4] Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich im „Federal Programs Supporting Educational Change, Vol.I: „A Model of educational change“ von Berman und McLaughlin. (Berman / Mc Laughlin, 1974)

hen wird, um sich erstens selbst zu erhalten und damit die Störung zu ignorieren oder zweitens sich anzupassen bzw. drittens sich zu entwickeln. Luhmann nennt dies „Autopoiesis“ (Fend 2008, 127). Nach Fend stellt Luhmann also das Verhältnis eines Systems mit seiner Umwelt in den Vordergrund (Fend 2008; Herzog / Makarove 2014).

Aus der wissenschaftlichen Systemtheorie nach Willke lassen sich „komplexe Systeme, insbesondere soziale Systeme [...] nicht direkt oder linear steuern, weil sie aufgrund ihrer operativen Geschlossenheit und Selbstreferentialität eine Eigenlogik und Eigendynamik ausbilden, die es ihnen erlauben, die tiefenstrukturellen Regeln ihrer Reproduktion als Systeme selbst zu bestimmen“ (Willke 2018, 51 f.).

Übertragen auf das soziale System Schule bedeutet dies:

Das System der Lehrerinnen und Lehrer stellt einen Störfaktor für das System Schülerinnen und Schüler dar. Ihre Angebote der Wissensvermittlung, Problemlösestrategien, Methodenvielfalt, Organisationsmodelle oder auch der Umgang miteinander, wie sie in Leitbildern stehen, sind übertragen auf die Systemtheorie sog. Störfaktoren für die Schülerinnen und Schüler. Sie entscheiden welche Impulse von außen eine Veränderung für sie bewirken.

So liegt dieser Arbeit folgende Definition von *Schulentwicklung* zugrunde: „Schulentwicklung ist eine zielgerichtete, durch die Akteure herbeigeführte systemische und systematische Entwicklung der Einzelschule“.

Um eine willkürliche Entwicklung im System Schule zu vermeiden, ist SE im Systemzusammenhang zu sehen. Dies wird im Drei-Wege-Modell der SE verdeutlicht:

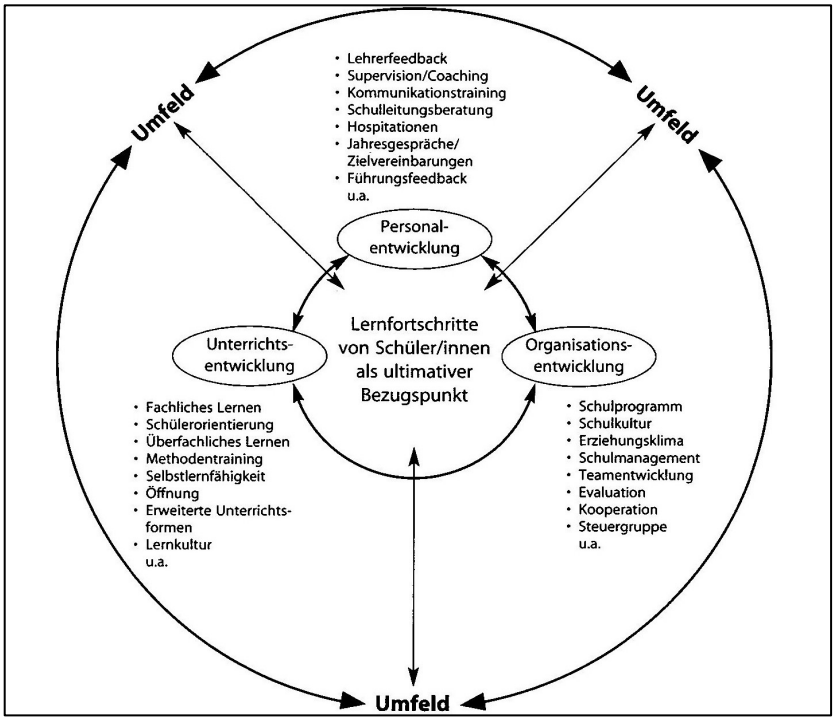

Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Buhren und Rolff 2018, 25)

Entwicklungen zielgerichtet zu lenken, bedeutet Steuerungsangebote und Strukturen zu schaffen, die Planungssicherheit geben und die Erfolgsaussicht vergrößern.
Beispielsweise sind hier die Implementierung einer Steuergruppe[5], das Aufstellen eines Leitbildes und das Verfassen eines Schulprogrammes zu nennen. Hier wird also an der Organisationsentwicklung (OE) angesetzt.
Organisationsentwicklung bedeutet, dass eine Organisation von innen heraus durch die Mitglieder selbst weiterentwickelt wird, wobei der Leitung dieser Organisation eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Organisationsentwicklung wird verstanden als Lernprozess der beteiligten Menschen und der Organisation.
Anzumerken ist, dass die Schule eine soziale Organisation ist mit besonderer Zielsetzung, nämlich einer pädagogischen. OE ist prozessorientiert und läuft im Wesentlichen

[5] Die noch junge Innovation „Steuergruppe“ ist inzwischen weit verbreitet. Ihre Zusammensetzung, die zu leistenden Aufgaben, das Mandat und ihre Kompetenzen, die Qualifizierung der Mitglieder sowie auch Probleme stellen Buhren und Rolff in ihrem Buch „Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung“ anschaulich und ausführlich dar (Buhren und Rolff, 2018, 71 ff.).

in drei Phasen ab: Die erste Phase ist die Initiation, die zweite Phase ist die der Implementation und in der dritten Phase der Inkorporation bzw. mit der Institutionalisierung wird der Prozess abgeschlossen. Inzwischen ist das Konzept der OE weiterentwickelt worden zu einem Konzept des „Change Managements“. In diesem weiterentwickelten Ansatz ist die Rolle der Führung hervorgehoben und auf Evaluation und Qualitätsmanagement wird ein viel stärkeres Gewicht gelegt (Buhren und Rolff 2018, 19; 271ff.).

Personen, die ernsthaft und professionell eine neue Aufgabe oder eine neue Position -- wie beispielsweise den Vorsitz der Steuergruppe - übernehmen, benötigen dafür das entsprechende Wissen. Dies erhalten sie u.a. in Fortbildungen, in Kommunikationstrainings u.a. Folglich kann SE auch an Personalentwicklung (PE) ansetzen.

Personalentwicklung meint das Gesamtkonzept der Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung. Ergänzend ist die Persönlichkeitsentwicklung anzuführen, da den Akteuren eine besondere Bedeutung – nicht zuletzt hinsichtlich des Kollegiums - beigemessen wird.

PE erfolgt auch schon, wenn ein Entwicklungsschwerpunkt auf Unterrichtsentwicklung (UE) gelegt wird, denn beispielsweise Methodentrainingssequenzen für Schülerinnen und Schüler oder erweiterte Unterrichtsformen sind nur möglich, wenn die Lehrerinnen und Lehrer über das nötige Methodenwissen verfügen.

Unterrichtsentwicklung beschreibt die Modernisierung des eigenen Unterrichts wie beispielsweise das Aktualisieren von Inhalten oder das Erweitern und Ergänzen des Methodenrepertoires. UE beinhaltet die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die Unterrichtspraxis im Sinne eines effizienteren Lernens zu erweitern und zu optimieren.

Es handelt sich bei der UE nicht um einen Neubeginn. Vielmehr geht es um Fortsetzungen und Akzentuierungen vorhandener Entwicklungen (Buhren und Rolff 2012, XII).

Zusammenfassend formuliert dies Rolff so: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne UE und PE, keine PE ohne OE und UE“ (Buhren und Rolff 2018, 26).

Die Ziele der Schulentwicklung sind also von den Einzelschulen selbst definiert, Im Zentrum - als dem ultimativen Bezugspunkt - der SE steht die Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen durch die Lehrerinnen und Lehrer und damit der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler.

Mit dem bis hier aufgezeigten Hintergrund der Systemtheorie und den Anknüpfungsmöglichkeiten für Schulentwicklungsvorhaben sollen im Folgenden die Auswirkungen von Impulsen und Innovationsvorhaben näher beschrieben werden.
Häufig schließt sich meist die Frage an, wie Innovationen „in einer Schule auf die ganze Schule ausgedehnt werden können“ und weiter „auf eine andere Schule“ übertragen werden können (Rolff, 2016, 214). Bei diesem Transfer unterscheidet Rolff den Begriff „Wissen“ und unterteilt ihn in „Buchwissen“ und „Erfahrungswissen“ sowie „theoretisches und praktisches Wissen“ (ebd. 214). Er beschreibt Formen und Verfahren, die häufiger auftreten wie beispielsweise Informationswände oder Fachgespräche. Gut transferierende Formate sind nach Rolff zum Beispiel Lernmethoden oder Evaluationsmethoden . Hingegen lassen sich Formate wie Einstellungen und Werte nur schwer transferieren.[6]
Das Bundesverwaltungsamt beschreibt in seinem Flyer „Wissen transferieren“, dass unter *Wissensmanagement* im Allgemeinen zu verstehen ist, dass bereits Wissen in Form von Informationen und Daten vorhanden ist und dieses durch „Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien erfasst, gespeichert und gezielt zum weiteren Gebrauch zur Verfügung gestellt wird“ (Beratungsstelle des Bundes, Letzter Zugriff 10.11.2020). Des Weiteren werden das Ziel der Erhaltung der Leistungsfähigkeit der Organisation und damit eine Erhöhung der Effizienz formuliert.

2.1.2 Gelingens- und Misslingensbedingungen

Eine *Innovation* ist eine neuartige (pädagogische) Idee, Methodologie, Verfahrensweise oder Technologie. Für den Innovationsprozess ist nicht etwa der Grad an Neuerung entscheidend, sondern die mit der Innovation verbundene Veränderungsnotwendigkeit und das Veränderungspotential für die beteiligten Akteure (Schaumburg, Prasse und Blömeke 2009, 596). „Die Akteure initiieren und erproben planmäßig, ergebnisoffen und systematisch Innovationen und Veränderungen, um sie nach einer Bewertung hilfreich für den Alltag der Schule werden zu lassen“ (Buhren und Rolff 2012, XI).

[6] Eine vollständige Übersicht, eine weitere Unterteilung in explizites Wissen und implizites Wissen und weitere Ausführungen zum Transfer finden sich verständlich im eigens so genannten Kapitel „Transfer von Wissen“, in (Rolff, 2016, 216f.)

Aus der Innovationsforschung ist bekannt, dass sich vier Felder unterscheiden lassen, die bedeutend für den Erfolg von Innovationen sind: die Charakteristika von Innovationen, der Schulkontext, die Organisation der Einzelschule und die Eigenschaften der Akteure in der Schule (Schaumburg, Prasse und Blömeke 2009, 599).
Innovationen werden nicht geradlinig umgesetzt, sondern sie werden beeinflusst von machtpolitischen und strategischen Interessen der Akteure (Schaumburg, Prasse und Blömeke 2009, 598). Schratz verweist auf Senge und das Modell der „lernenden Schule“ [7]. Aus Eigenmotivation, visionärem Denken, Teamarbeit oder schlicht durch Notwendigkeit entstehen gemeinsame Ziele für eine Schule, über welche die Schule in einen Entwicklungsprozess einsteigen kann.

Diese Entwicklungsprozesse werden durch unterschiedliche Faktoren gefördert bzw. gehemmt. Erstens können Anstöße äußere oder innere Anlässe sein, wenn ein Bedarf besteht bzw. Bedürfnisse entstehen. Zweitens können Anstöße für Entwicklungsprozesse durch eine Top-down- bzw. Bottom-Up-Bewegung initiiert werden - also wer hat die Macht Einfluss zu nehmen? Oder drittens können Zug und Druck die Antriebskräfte sein, da Visionen (Zug) Entwicklungen anstoßen können oder ein aufgetretenes Problem (Druck) gelöst werden muss. Anschaulich stellt dies Schratz durch die drei Dimensionen des Innovationswürfels dar. In diesem Würfel wird das komplexe Kräftespiel verdeutlicht. Die Grundfläche entsteht durch die Dimension von innen/außen und Zug/Druck. Die dritte Dimension bildet die Dimension von oben nach unten. So kann jeder Impuls, jedes Entwicklungsvorhaben bezüglich der drei Ebenen eingeschätzt und einer Position im Innovationswürfel zugeordnet werden.[8] Kritisch zu sehen ist, dass Entwicklungsimpulse von betroffenen Personen unterschiedlich empfunden werden können. Während ein Akteur in erster Linie Druck empfindet, sieht eine andere Person denselben Schritt als Bewegung hin zu einem Ziel.

[7] In seinem Buch „Die fünfte Disziplin“ erläutert Peter Senge, wie Organisationen lernen können. (Senge, Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organpisation 2011)

[8] Beispiele zur Verdeutlichung werden von Schratz u.a. im Studienbrief Schulmanagement 210 aufgelistet, vgl. (Schratz, 2017, 41/42)

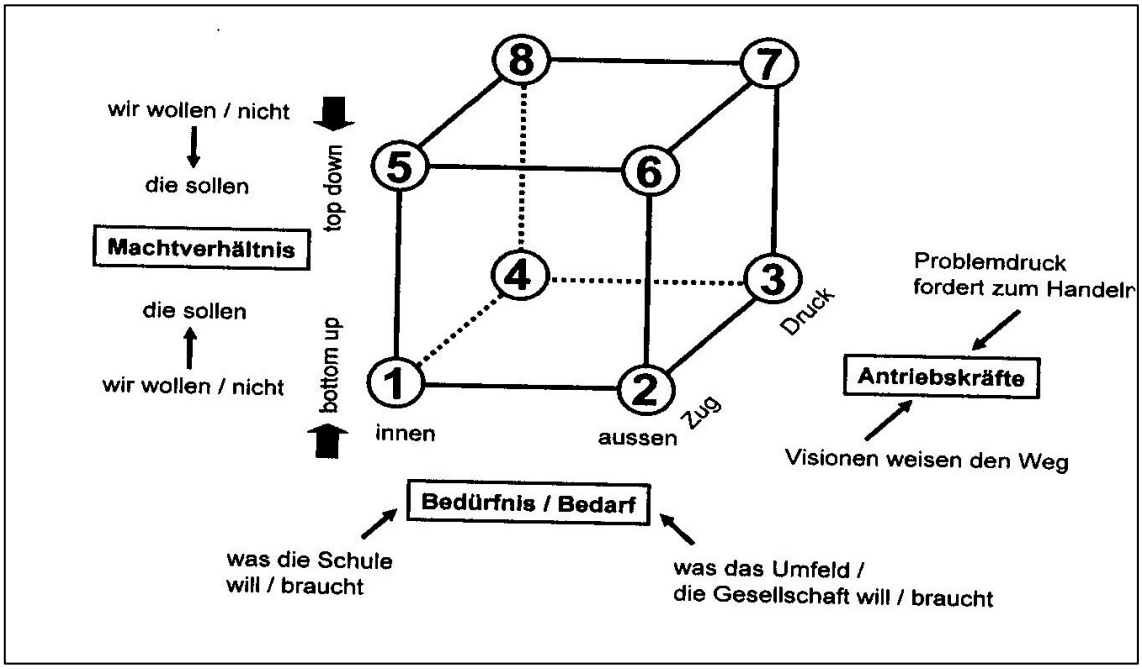

Abb. 2: Die drei Dimensionen des Innovationswürfels (Schratz 2009, 568)

Aufgrund des theoretischen Hintergrundes der Systemtheorie und der Informationen aus der Innovationsforschung kann also geschlussfolgert werden, dass nicht jede Innovation zu einer nachhaltigen Veränderung führt. Rolff nennt hierzu als Beispiel die Curriculum-Reformen der Lehrpläne, die in den meisten Fällen ihr Ziel verfehlten (Rolff 2016, 140).

Um die Nachhaltigkeit von Veränderungen zu gewährleisten, sollen daher sogenannte „Gelingensbedingungen“ aus der Schulentwicklungsforschung die Schlüsselfaktoren benennen.

Wesentlich dazu beigetragen hat das „Institute of Education“ der Universität London, das durch eine Analyse und Berichte der englischen Schulinspektion (Office for Standards in Education, OFSTED) Merkmale erkannt hat, die anschaulich im gleichnamigen OFSTED-Modell[9] aufgelistet sind. Die elf Merkmale werden jeweils in der zweiten Spalte der Tabelle erklärt.

[9] Alternativ beschreiben Purkey & Smith in ihrem Fünf-Faktoren-Modell international anerkannte Gelingensbedingungen. (Purkey und Smith 1983), vgl. auch (Rolff 2017,143)

1. Profesionelle 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

Abb. 3: Das OFSTED-Modell wirksamer Schulentwicklung (Rolff 2017, 144)

Immer wieder wird deutlich, dass die Akteure eine wesentliche Rolle einnehmen, weshalb im folgenden Kapitel näher auf sie eingegangen wird.

2.1.3 Akteure

In dieser Arbeit werden als *Akteure* die Lehrerinnen und Lehrer verstanden, die von Terhart als die vermittelnden Professionen beschrieben werden (Terhart 2007, 460). Vermittelnde Professionen besitzen eine Professionalität. Diese Professionalität ist nach Terhart als eine spezifische Mischung zu verstehen, die aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen besteht (Terhart 2007).

In die Definition der Akteure eingeschlossen sind auch die *Schulleitungen*[10].

[10] Als weitere Akteure, die zweifelsohne eine Berechtigung haben, als Akteure einer Schule gesehen zu werden sind die Schülerinnen und Schüler zu nennen. Sie werden ebenso wie Eltern, Verwaltungsangestellte wie beispielsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Sekretariats oder Hausmeister nicht im

Immer wieder ist zu lesen, dass die Wirksamkeit und der Erfolg von Verbesserungsbemühungen in hohem Maße von der Leistung der Schulleitung abhängen. (Huber 2009, 502).[11] Rolff unterstreicht ihre Bedeutsamkeit noch stärker, indem er davon ausgeht, dass die „Schulleitungen entscheiden, ob Innovationen überhaupt in die Schulen gelangen, gegen sie geht gar nichts“ (Buhren und Rolff 2018, 203). Forschungsergebnisse belegen, dass nur solche Erneuerungsprozesse eine Chance auf Erfolg haben, die von der Schulleitung unterstützt werden (Dalin, Rolff und Buchen 1996).[12]

Eine exakte Aufgaben- und Rollenbeschreibung für Schulleiterhandeln gibt es nicht (Buhren und Rolff 2018, 204). Die vielfältigen und stetig wachsenden Aufgaben allerdings führen häufig zu einer Rollenüberlastung, die zu der Schlussfolgerung führt: „Schule ist so schwierig und wichtig geworden, dass sie niemand mehr allein leiten sollte“ (Buhren und Rolff 2018, 207).

Vielmehr sollten die Aufgaben der Schulleitung auf mehrere Schultern verteilt werden[13]. So gelangen automatisch mehrere Personen in eine Führungsfunktion. Im DAS wird hier vom *Mittleren Management*[14] gesprochen.

Damit Führung gelingen kann, müssen die einzelnen Elemente wieder zusammengeführt werden. Rolff beschreibt dies, indem er von einer „konfluenten Führung“ spricht (Buhren und Rolff 2018, 211).[15]

Sinne als „vermittelnde Professionelle“ gesehen. Ihre Einflussmöglichkeiten sind nur wenig erforscht (Langer 2013). Sie werden in dieser Arbeit vernachlässigt.

[11] Selbst im Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid des Dienstvertrages einer Schulleitung aus dem Jahr 2009 ist zu lesen, dass „... die vermittelten Leiterinnen und Leiter der Deutschen Schulen im Ausland eine herausgehobene Verantwortung ...“ inne haben. (Gries 2013; 140.)

[12] Über die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen schreibt Rolff ausführlich in (Buhren und Rolff, 2018, 203 ff.)

[13] Im „Praxishandbuch mittlere Führungsebene in der Schule“ beispielsweise (Bartz, Brandes und Engelke 2014) werden Konzepte, Verfahren und Instrumente für die mittlere Führungsebene vorgestellt.

[14] Im Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM) der ZfA wird die Zusammensetzung des Mittleren Managements und die zugehörigen Aufgaben beschrieben (AQM 2018, 14)

[15] Alternativ sind beispielsweise personalistische Führungsansätze, die systemische Führung oder das Change Management als weitere Führungsstile zu nennen. (Siehe: Blessing und Wick, 2017)

Bartz, Brandes und Engelke erklären, dass die Verankerung einer mittleren Führungsebene an Schulen ein wichtiger Schritt ist, „um Schulentwicklung zu sichern und Unterrichtsqualität nachhaltig zu verbessern“ (Bartz, Brandes und Engelke 2014, 6).
Ein weiteres innerschulisches Element mit einer noch jungen Geschichte ist die *Steuergruppe*. In dieses Gremium sind in der Regel sowohl die Schulleitung, einzelne Lehrkräfte aber auch Eltern- und Schülervertretungen eingebunden (Heinrich 2013, 96).
Sie sind strukturgebend, bieten eine solide und sichtbare Basis für Anregungen und Impulse (Buhren und Rolff 2018, 71). Sie sind zuständig für die interne Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. So beschreibt das Auslandsqualitätsmanagement (AQM), das den DAS zugrunde liegt, dass Steuergruppen das zentrale Organisationsteam sind, welches „Schulentwicklungsbereiche identifiziert, strukturiert, kommuniziert und Verbesserungsmaßnahmen initiiert“ ([ZfA] 2018, 13). Dennoch ist die Arbeit und Zusammensetzung von Steuergruppen an den DAS sehr unterschiedlich.

Den Ausführungen zur Schulentwicklung und den Einflussmöglichkeiten der Akteure schließt sich im Folgenden eine Beschreibung des Deutschen Auslandsschulwesens bzw. der DAS an. Es werden Besonderheiten aufgezeigt, die Chancen bzw. Hürden darstellen und die sich somit auf die Nachhaltigkeit auswirken können.

2.2 Deutsche Auslandsschulen

2.2.1 Forschungsstand

Das Auswärtige Amt konstatiert bereits 1914 in einer Geheimen Denkschrift: „Die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ist im Geschichtsbuch unseres Volkes ein fast unbekanntes Blatt“ (Kuchler 2016, 261). Während die Geschichte des Auslandsschulwesens bereits im 12. Jahrhundert mit den Emigrationsbewegungen deutscher Staatsbürger beginnt (Kühn und Mersch 2015, 193) und seine Fortsetzung mit der Gründung der ersten deutschen Auslandsschule 1569 (Mägdefrau und Wolff 2017, 3) in Stockholm nimmt, gilt die Feststellung des „unbeschriebenen Blattes“ im Wesentlichen heute noch für das DAW und ebenfalls in Bezug auf die Forschung zu den DAS. Es erscheinen bislang wenige Publikationen und Erhebungen mit wissenschaftlich fundiertem Wissen (Adick 2013, 109) über die Arbeit an DAS. Als Gründe führt Adick u.a. an, dass Publikationen Mangelware seien, dass es wenig wissenschaftliches Wissen geben würde und dass kaum em-

pirische Forschungen vorhanden seien (Adick 2013, 109). Unterstützt wird diese Einschätzung von Mägdefrau / Wolff, die in einem Artikel der GEW eine Bestandsaufnahme der Deutschen Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung erörtern (Mägdefrau und Wolff 2017, 3f.). Ziel des von der Max-Träger-Stiftung geförderten Projekts war es, Arbeiten zur Auslandsschularbeitsforschung zu recherchieren sowie die Befunde zu referieren (ebd.: 3).

Adick unterscheidet in ihrem Artikel zwei grundsätzlich unterschiedliche Referenzsysteme (Adick 2013, 110): zum einen die Wissensproduktion bezogen auf die Praxis von Erziehung und Bildung und zum anderen das Wissenschaftssystem.

Als Beispiele führt sie das Magazin „Begegnung“[16] an, die Jahrbücher der ZfA oder die „Deutsche Lehrer im Ausland“. Diese Berichtssammlungen vermitteln - nach der Auffassung der Autorin - Handlungsweisen und beschreiben die Innensicht der Schulen oder sind subjektive Erfahrungsberichte (Adick 2013, 111).

Auch Mägdefrau / Wolff verweisen darauf, dass „ein Großteil der Ergebnisse beim Begriff „Auslandsschule“ Berichte von Betroffenen ausmachen“ (Mägdefrau und Wolff 2017, 4). Mägdefrau und Wolff unterscheiden drei Bereiche, für die wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen: Erstens benennen sie den Themenbereich der Interkulturellen Begegnung, zweitens den Themenbereich Gelingensbedingungen der Entsendung und drittens den Themenbereich Rückkehrer (Mägdefrau und Wolff 2017, 6f.).

Expertenwissen und Professionswissen ordnet Adick einer zweiten Kategorie zu. So folgt beispielsweise auf den von ihr aufgeführten Bund-Länder-Inspektion (BLI) -Bilanz-Bericht von 2010 aktuell der dritte Bericht der BLI.

Hinsichtlich des Themas dieser Arbeit scheint es passend, dass Adick den Texten dieser zweiten Kategorie eine „Professionalisierung des Handlungsfeldes Auslandsschularbeit“ zuordnet (Adick 2013, 112). Bezogen auf das Thema Nachhaltigkeit ist festzustellen, dass die Experten - wie Rolff beispielsweise - die pädagogische Wirklichkeit verbessern möchten (Rolff 2010; Rolff 2017; Stoldt 2013a).

[16] Das Magazin „Begegnung“ ist seit 1980 die „bunte Seite“ des Auslandsschulwesens. Es ist als Druck oder in digitaler Form erhältlich. Herausgeber ist die ZfA im Auftrag des Auswärtigen Amtes; siehe auch: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Services/Publikationen/begegnung.html (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

Für das bisherige Desinteresse an der Forschung zur DAS führt Adick u.a. die Sonderstellung der DAS an: Sie sei eine Privatschule und damit kein Massenphänomen, sondern sie habe Elite-Charakter (Adick 2013, 113f.). Die Autorin benennt ebenso fehlende nachhaltige Kooperationsbestrebungen seitens der Akteure des Systems als weiteren Grund.
Aktuell scheint sich hier eine Veränderung abzuzeichnen. Die Veröffentlichungen mit mehr Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen nehmen zu.

2.2.2 Die Institution „Deutsche Auslandsschule“, ihre Akteure

Die deutsche Auslandsschularbeit ist eine gemeinsame Aufgabe des Bundes und der Länder (Stoldt 2013a, 37). In Artikel 32 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG) von 1949 ist festgelegt, dass „die Pflege der Beziehungen zu auswärtigen Staaten [...] Sache des Bundes“ ist (Bundesministerium der Justiz 1949). Das DAW ist eine von drei Säulen[17] der Deutschen Außenpolitik und damit der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP).
140 Deutsche Auslandsschulen (DAS), die von der Bundesrepublik Deutschland unterstützt und gefördert werden, bilden zusammen mit ca. 25 Deutsch-Profil-Schulen und mehr als 1.100 Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz (KMK) anbieten, das DAW. Ergänzend seien an dieser Stelle die ca. 870 weiteren von der Bundesrepublik geförderten schulischen Einrichtungen bzw. Abteilungen wie Europäische Schulen oder Bundeswehrschulen erwähnt.
In einer Konzeption des Auswärtigen Amtes (AA), die vom damaligen Außenminister Dr. G. Westerwelle vorgestellt wurde, ist formuliert, dass es das Ziel sei, „für Deutschland [...] Einfluss in der Welt zu sichern und die Globalisierung verantwortlich mitzugestalten“ ([AA] 2011). Die Bildung, der Austausch und der Dialog werden als Instrumente aufgeführt, durch die andere Menschen unmittelbar erreicht und gewonnen werden sollen „für unser Land, unsere Werte und unsere Ideen“ ([AA] 2011).
Dieser Masterarbeit liegen die DAS zugrunde, weshalb ihre Struktur und Funktionsweise im Folgenden näher erläutert werden.

[17] Das AA erläutert umfassend die Grundprinzipien der deutschen Außenpolitik und ihre drei Säulen dieser auf der Webseite: www.auswaertiges-amt.de . Als weitere Säulen werden zweitens die Pflege der politischen und drittens auch der wirtschaftlichen Beziehungen angeführt. (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

Als Orte des interkulturellen Dialogs und der Begegnung bereiten DAS Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturkreise auf eine gemeinsame Zukunft vor. Sie transportieren ein offenes, modernes und abwechslungsreiches Bild von Deutschland ([AA] 2020) und tragen so ihren Teil zum Erreichen der oben angeführten Ziele bei.
Verantwortlich für die DAS ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Die ZfA ist in das AA eingegliedert. Über 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, mehr als 50 Fachberatungen für Deutsch als Fremdsprache und 16 Prozessbegleitungen unterstützen die schulische Arbeit im Ausland ([ZfA] 2019). Als dritte verantwortliche Institution für die DAS ist neben der ZfA und dem AA die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihren Gremien zu nennen. Eine ihrer Aufgabe besteht darin, „die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen als Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung“ [18] ([KMK] 2019) zu ermöglichen und zu gewährleisten. Die Verknüpfung dieser drei Institutionen bildet der „Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland“ (BLASchA). Als Beratungs- und Entscheidungsgremium arbeiten hier die jeweiligen Vertreter zusammen. In diesem Ausschuss werden die Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen oder auch Staatsabkommen koordiniert, so dass bezüglich der Abschlüsse ein vergleichbarer Rahmen besteht ([KMK] 2019; [ZfA] 2016a).[19]
An den ca. 140 DAS werden aktuell in 72 Ländern ca. 85.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, davon ca. 60.000 Kinder nichtdeutscher Herkunft ([AA] 2020).
Außerdem bieten die DAS die Möglichkeit einer deutschen Schulbildung mit deutschem Schulabschluss - insbesondere auch für die Kinder deutscher Familien, die sich beruflich im Ausland befinden.
DAS werden in fünf unterschiedliche Grundtypen unterteilt, denn sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Schulziele und Abschlüsse[20] (Stoldt 2013b, 30ff).

1. *Deutschsprachige Auslandsschulen* (51 Schulstandorte) bilden den größten Anteil. Hier können deutsche Bildungsabschlüsse erworben werden. Die Unterrichtssprache ist in der Regel Deutsch. Dies ermöglicht insbesondere Kindern

[18] Weitere Informationen zu den einzelnen Schulabschlüssen wie bspw. dem DIA finden sich unter www.kultusministerkonferenz.de (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

[19] Ergänzende Informationen zum BLASchA bietet die Internetseite der Kultusministerkonferenz https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen/verantwortung-fuer-die-auslandsschulen.html (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

[20] Weitere ausführliche Informationen über Schulstandorte und die Besonderheiten der Abschlüsse inklusive Links über eine Weltkarte finden sich unter www.auslandsschulen.de (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

deutscher, im Ausland lebender Staatsangehörigen bei Rückkehr nach Deutschland einen fortlaufenden nahtlosen Übergang und eine problemlose Fortsetzung ihrer Schullaufbahn.

2. *Integrierte Begegnungsschulen* (44 Schulstandorte) vergeben bikulturelle Abschlüsse. Unterrichtssprache ist überwiegend Deutsch. Gemeinsam lernen Deutsch-Muttersprachler und andere Muttersprachler deutsche Bildungsinhalte und die des Gastlandes kennen.
3. An *gegliederten Begegnungsschulen* (22 Schulstandorte) können ebenfalls bikulturelle Abschlüsse erworben werden. Das zweigliedrige Schulsystem bietet mit einem integrierten Unterrichtsprogramm und auch durch verstärkten Deutschunterricht Lernenden ohne deutsche Sprachkenntnisse einen Zugang.
4. In *landessprachigen Schulen* mit verstärktem Deutschunterricht (25 Schulstandorte) werden neben Deutch als verbindlicher Fremdsprache auch weitere Fächer in deutscher Sprache unterrichtet.
5. *Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel* (2 Schulstandorte) sind Zweige an allgemeinbildenden Auslandsschulen und ermöglichen in dualen Ausbildungsgängen eine deutsche Berufsausbildung.

Zuständig für das operative Geschäft sind die Schulleitungen. Sie haben als zentrale Aufgabe die Qualität und Abläufe der Bildungsgänge zu sichern und zu steigern und eine systematische Schulentwicklung an den DAS voranzubringen (Gries 2013, 148). Der *Schulleitung* ist - ebenso wie den Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern der Fachberatung und der Koordination sowie der Prozessbegleitung im deutschen Auslandsschuldienst - eine herausgehobene Position zugewiesen. Eine Kommission, bestehend aus Vertretern des AA, der KMK und der ZfA, trifft mit Hilfe eines besonderen Bewerbungs- und Auswahlverfahrens eine endgültige Entscheidung über eine neu zu besetzende Schulleitungsstelle ([ZfA] 2016a, 11). Eine Lehrkraft kann in der Regel eine Funktionsstelle nur dann übernehmen, wenn sie bereits über Auslandserfahrung verfügt, der Besoldungsgruppe A 15[21] angehört bzw. einer entsprechenden Entgeltgruppe oder sie bereits im innerdeutschen Schuldienst eine Funktionsstelle ausübt([ZfA]

[21] Erklärungen zum Besoldungsgesetz und eine aktuelle Tabelle über die Besoldungsgruppen können auf der Internetseite des Bundesministeriums für Inneres, Bau und Heimat nachgelesen werden (Letzter Zugriff am 02.12.2020): http://www.bmi.bund.de

2016a, 11). Die Vertragsdauer kann von zwei mal drei Jahren um weitere zwei Jahre, damit also auf insgesamt acht Jahre verlängert werden ([ZfA] 2016a, 12).

Im DAW setzen sich die Kollegien - anders als in Deutschland - aus verschiedenen Kleingruppen zusammen, die sich hinsichtlich des Arbeitsvertrages unterscheiden und damit u.a. durch ihre finanzielle Vergütung, die zeitliche Verweildauer insbesondere aber auch durch die eigene Ausbildung und Lehrbefähigung.
Genauer betrachtet setzen sich die Kollegien des DAW so zusammen: Laut Bundesverwaltungsamt waren im Jahr 2018 insgesamt etwa 9200 aus Deutschland Lehrkräfte und Ortslehrkräfte beschäftigt ([ZfA] 2018). Gemeinsam mit den Lehrkräften des Sitzlandes bilden sie die Kollegien des DAW.
Deutsche Lehrkräfte werden als *Auslandsdienstlehrkräfte* (ADLK), als *Bundesprogrammlehrkräfte* (BPLK), als *Landesprogrammlehrkräfte* (LPLK) vermittelt oder als *angestellte Ortslehrkräfte* (OLK) bzw. *Ortskräfte* (OK) von den Schulen direkt eingestellt.
Die ADLKs sind verbeamtete oder unbefristet tarifvertraglich beschäftigte Lehrkräfte, die in der Regel die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I und II besitzen und bereits Erfahrung im Schuldienst gesammelt haben. Im Jahre 2018 waren dies 1204 Lehrkräfte ([ZfA] 2018, 10). Sie schließen einen (Erst-) Dienstvertrag für die Dauer von drei Jahren ab. Eine Verlängerung um maximal weitere drei Jahre ist möglich, wenn sich die ADLKs bewährt haben ([ZfA] 2018, 10). Die monatlichen Zuwendungen bestehen aus einem steuerpflichtigen Inlandsteil, der sich an den aktuellen Bundesbezügen orientiert und einem steuerfreien Auslandsteil, der sich nach der Einstufung der Schulorte in Schulortstufen berechnet.[22]
ADLKs sind erfahrene Kolleginnen und Kollegen, die u.a. durch ihre abgesicherte Stellung in Deutschland in Ruhe und Besonnenheit reagieren können und durch ihr beispielhaftes Handeln den Aufbau partizipativer Strukturen ermöglichen (Schreiber 2013, 136). Von ADLKs werden auch die Führungspositionen besetzt wie Schulleiterinnen und Schulleiter oder auch Positionen mit strukturtragenden Aufgaben zur Aus-, Fort- und Weiterbildung. Studien- und Berufsberatung, Fachberatung und Koordination sind

[22] Ergänzende Informationen: Richtlinie für Inlandszuwendungen, Auslandszuwendungen und die Einteilung in Schulortstufen siehe Internetseite (Letzter Zugriff am 02.12.2020): http://www.auslandsschulwesen.de

Aufgaben, die in der Regel von ADLKs neben der Unterrichtsverpflichtung übernommen werden ([ZfA] 2016a).

BPLKs sind vorrangig Lehrkräfte, die nicht dem Landesschuldienst angehören oder die verbeamtet bzw. unbefristet tarifvertraglich angestellt sind und dem Landesschuldienst angehören ([ZfA] 2016b, 2). Im Jahr 2018 waren 155 von 9208 vermittelten Lehrkräften als BPLK im DAW tätig. Es wird ein Arbeitsvertrag in der Regel über zwei Jahre abgeschlossen, der mit Zustimmung der Schule im Zwei- bzw. Einjahres-Rhythmus auf maximal sechs Jahre verlängert werden kann ([ZfA] 2016b, 10).

LPLKs sind verbeamtete oder unbefristet tarifvertraglich beschäftigte Lehrkräfte eines Landes, die vom jeweiligen Land beurlaubt werden, allerdings unter Fortzahlung der Dienstbezüge ([ZfA] 2016b, 2). Im Jahr 2018 waren dies laut Bundesverwaltungsamt 92 Lehrkräfte ([ZfA] 2018, 10).

Einen großen Anteil im DAW haben die OLKs. Im Jahr 2018 waren 7546 der insgesamt 9208 Lehrkräfte OLKs. Dies entspricht knapp 82 %. OLKs sind Lehrkräfte mit Lehrbefähigung. Diese können sie in Deutschland erworbenen haben, aber auch eine Lehrbefähigung eines anderen Staates ist möglich bzw. wird anerkannt. Sie werden direkt von den Schulen eingestellt, sie sind nicht durch die ZfA vermittelt. Eine vertraglich begrenzte Vertragsdauer besteht nicht (ZfA 2016c, 2).

Zu den OLKs[23] gehören auch die Lehrkräfte des Sitzlandes.

Abschließend seien die OKs erwähnt. OKs komplettieren als weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter - wie Verwaltungspersonal oder Erzieherinnen und Erzieher - die Gruppen der am Schulleben Beteiligten im DAW.

Die unterschiedlichen Ausbildungen der Lehrkräfte und damit der unterschiedliche Grad an Profession, ihre unterschiedlichen Interessen und Motivationen sowie die unterschiedliche Verweildauer an einer DAS führt zu einer großen Heterogenität an den DAS. Darüber hinaus kommen noch Verständigungsprobleme hinzu, da eben nicht alle die gleiche Muttersprache sprechen. Die Vermittlung neuer Ideen oder Vorgehensweisen erfordert deshalb viel Zeit und ein großes Fingerspitzengefühl. Und dieser Prozess

[23] Dreschke (2013, S.152 – 155): nimmt in seinem Artikel „Ortslehrkräfte als Kontinuitätsfaktor an Deutschen Auslandsschulen“ ausführlich Stellung.

setzt von Neuem ein, wenn eine neue Mitarbeiterin oder ein neuer Mitarbeiter eingeführt werden muss.
Im Hinblick auf all diese Erschwernisse formuliert auch das AQM als Ziel, „Kontinuität bei ständig wechselnden Akteuren [...] zu sichern“ ([ZfA] 2018, 6).

Das AA beschreibt das Auslandsschulwesen als „gelungenes Beispiel einer zukunftsweisenden, öffentlichen-privaten Partnerschaft“ ([AA] 2020, 1). So sind DAS Privatschulen, die aus einer Kombination aus privater Trägerschaft und einer Förderung durch Bund und Länder bestehen (Klingebiel 2013, 50).
Die ZfA schließt mit den privaten Trägern auf Grundlage des neuen Auslandsschulgesetzes vom 01.01.2014 einen Leistungs- und Fördervereinbarungsvertrag in der Regel über vier Jahre ab (Klingebiel 2103a, 224; Klingebiel 2013b, 50).
Die Schulhaushalte werden etwa zu drei Viertel aus den Einnahmen der zu entrichtenden Schulgelder (Schulgebühren) sowie etwa ein Viertel durch Spenden gedeckt und zu etwa drei Viertel für die Gehälter der OLKs bzw. der OKs genutzt. Parallel dazu unterstützt die ZfA im Auftrag des AA die DAS finanziell und hier insbesondere durch das Vermitteln, Entsenden und Vergüten von ADLKs. Bzw. BPLKs (s.o.).
DAS sind sogenannte Non-Profit-Organisationen (NPO), „da Gewinnerzeugung [...] keine primär relevante Dimension“ darstellt (Böttcher, Hogrebe und Neuhaus 2010, 44).[24]

2.2.3 Schulentwicklung und Qualitätsmanagement an DAS

SE an DAS setzt wie in Kapitel 2.1.1 erläutert, in den drei Bereichen UE, OE und PE an. Die Geschichte des Qualitätsmanagements an DAS ist noch eine recht junge.
Seit 14 Jahren wird nach und nach ein systematisches Qualitätsmanagement an DAS etabliert. Vorrangiges Ziel ist seit jeher die Sicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität (UE) ([ZfA] 2018, 4).
Die ZfA unterstützt die DAS seit dieser Zeit bei einem systematischen Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM). Die fördernden Stellen aus Deutschland „nehmen Verantwortung für die Schulen im Ausland in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation wahr“ ([ZfA] 2006, 2). Der Bund-Länder-Qualitätsrahmen

[24] Eine Zusammenfassung über weitere Kriterien für NPOs siehe: (Klingebiel 2013a)

bietet ein Raster für schulische Qualität in Qualitätsbereichen, Qualitätsmerkmalen und Qualitätskriterien.[25]

Dieser Qualitätsrahmen ist in einen Qualitätszyklus und dort in die Evaluation eingebunden ([ZfA] 2018, 20). In einer Einführungsphase wurden die DAS mit den Strukturen, Instrumenten und Verfahren einer systematischen Schulentwicklung vertraut gemacht. Selbstevaluation und Peer Review wurden vorab durchgeführt. Darauf aufbauend installierte der BLASchA eine Bund-Länder-Inspektion (BLI). Die Schulinspektionen werden an DAS als „wichtiger Baustein einer Gesamtstrategie in einem komplexen System der Qualitätsentwicklung und -sicherung“ gesehen (Brüser-Sommer 2017a). Die dort vereinbarten Entwicklungsziele der jeweiligen DAS werden nach drei Jahren im Rahmen eines Bilanzbesuches durch die Schulaufsicht des Bundes überprüft ([ZfA] 2018, 4). Inzwischen befinden sich die DAS im dritten Zyklus der BLI.

Die BLI hat vielfältige nachhaltige SE-Prozesse in Gang gebracht. Dies ergab die wissenschaftliche Begleitung (Brüser-Sommer und Janssen 2017, 21).

„Nachhaltiges pädagogisches Wirken erfordert Rahmenbedingungen, die guten Unterricht erst ermöglichen“, heißt es im beriets zitierten AQM Fachpapier der ZfA: ([ZfA] 2018, 4). Es werden „qualifizierte Lehrkräfte in ausreichender Zahl, ein klares Schulprofil, eine gepflegte Liegenschaft“ und des Weiteren eine gute Ausstattung, eine optimale Infrastruktur und ein professionelles Schul- und Verwaltungsmanagement aufgeführt. Dieser Einleitungssatz zeigt die Komplexität der Auslandsschulen. An den DAS spielen also die sog. Supportprozesse sowie das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement eine wichtige Rolle. Daher wurde das bisher zugrunde liegende PQM ausgeweitet: Im AQM werden die wechselseitigen Zusammenhänge der Kernprozesse (gemeint sind die pädagogischen Prozesse) und die Supportprozesse (gemeint ist das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement) betrachtet. Die Zusammenarbeit der Schulleitung, der Verwaltungsabteilung und der Schulträger hat für das AQM eine zentrale Bedeutung.

Die festgelegten Entwicklungsvorhaben am Ende eines Bilanzbesuches würden Evaluateure entsprechend vorbereiten, den Prozess gestalten und das Ergebnis so aufbe-

[25] Die Ziele des Qualitätsrahmens sind in der Einleitung formuliert und die 6 Qualitätsbereiche, 29 Qualitätsmerkmale und 73 Qualitätskriterien sind tabellarisch mit Kriterien, Indikatoren und Formen der Datenerhebung und Dokumentation aufgelistet. (vgl. [ZfA] 2006, 4ff.)

reiten, dass die Schule bzw. die Akteure selbst Entwicklungsoptionen erkennen können (Brüser-Sommer 2017, 37b; Brüser-Sommer u. Marien 2017). Dazu zählen auf Seiten der Inspekteure u.a. transparente und plausibel ausgewählte Bewertungskriterien, angemessene Kommunikations- und Rückmeldungsformen, die Nachvollziehbarkeit des Evaluationsprozesses und die Zuverlässigkeit der Evaluierenden (Perels und Zahn 2017, 49). „Für die Schule sind eine positive Einstellung gegenüber Veränderungen, ein Interesse an Evaluation sowie Kompetenzen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung wichtige Voraussetzungen“ (Perels und Zahn 2017, 49).

SE im Bereich PE findet aktuell in einer Neuausrichtung der Fortbildungen im DAW statt: Es werden Blended-Learning-Angebote[26] über die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) auf ihrer Website PASCH-Net angeboten. Explizit hervorgehoben wird das Ziel „einer nachhaltigen Professionalisierung aller Lehrkräfte an DAS“ (Brüser-Sommer und Marien 2017, 93). Die vermittelten Inhalte und die methodisch-didaktischen Grundkonzepte wurden bisher nur schwach implementiert. Ebenso sind die Umsetzung und die Nachhaltigkeit nur schwach ausgeprägt und als nicht zufriedenstellend eingestuft (Brüser-Sommer und Marien 2017, 93).

Weiter formuliert Brüser-Sommer in seiner Dissertation Bereiche, in denen DAS etliche Schwächen aufweisen. Er beschreibt u.a. eine solche beim Übergangsmanagement bei Schulleitungswechsel und beim Wissensmanagement angesichts hoher Personalfluktuation an DAS (Brüser-Sommer 2010, 197f.). Explizit regt er an, nachzuforschen, ob das Wissensmanagement nach den Impulsgebungen der BLI ausreichend gelingt (Brüser-Sommer 2010, 191).

[26] Die ZfA stellt auf www.pasch-net.de verschiedene Blended-Learning-Angebote zur Verfügung. (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

3. Zusammenfassung

Schulentwicklungsvorhaben an DAS sind nicht per se wirksam bzw. nachhaltig. Vielmehr lassen sich sowohl Chancen als auch Herausforderungen als zwei Blöcke darstellen, damit Nachhaltigkeit bei Schulentwicklungsvorhaben erzeugt werden kann.
Eine erste Chance für eine nachhaltige Schulentwicklung an DAS könnte erstens darin bestehen, dass bei den Beteiligten die Einsicht besteht, dass eine DAS sich weiterentwickeln muss aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und bzw. oder durch die notwendigen Anpassungen im Sitzland etwa durch politische Vorgaben (Kapitel 2.1). Die Gelingensbedingungen, wie sie im OSTED-Modell (Kapitel 2.1.2) beschrieben sind, könnten demnach zweitens auch an DAS eine wirksame Schulentwicklung begünstigen und für Kontinuität sorgen.
Impulse können (Kapitel 2.1.2) aus verschiedenen Richtungen für Schulentwicklung ausgehen und könnten so drittens unterschiedliche Auswirkungen haben.
Als große Herausforderung, vor die sich die DAS gestellt sehen, ist die Fluktuation aufgrund der zeitlich begrenzten Verträge und der damit verbundenen Wechsel zu nennen. Die Zusammensetzung des Kollegiums bzw. der Gremien stellt eine weitere Herausforderung dar (Kapitel 2.2.2). Als dritte Herausforderung ist das Wissensmanagement anzuführen, auf welches im Allgemeinen und speziell für Schulen eingegangen wurde (Kapitel 2.1.1 und 2.2.3).
So lassen sich fünf Forschungsfragen formulieren, die Grundlage für die Untersuchung in dieser Masterarbeit sein sollen:

1. Welche Bedeutung haben SE-Vorhaben an DAS?
2. Welchen Einfluss kann die Schulleitung auf nachhaltige Schulentwicklung nehmen?
3. Welche Gründe und Auswirkungen hat die Impulsgebung für SE-Vorhaben bezüglich Nachhaltigkeit an DAS?
4. Welchen Einfluss haben die Herausforderungen Fluktuation und die Heterogenität des Kollegiums bezüglich Nachhaltigkeit?
5. Welche Formen und Strukturen hinsichtlich Wissensmanagement bestehen an DAS?

4. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Untersuchungsdesign erklärt und die gewählte Methode der Datenerhebung - die qualitative Gelegenheitsstichprobe in Form eines Experteninterviews - erläutert (Kapitel 4.1 und 4.2). An die Datenaufbereitung und die Datenauswertung (Kapitel 4.3) schließt sich eine Begründung für das gewählte Vorgehen an (Kapitel 4.4). dem folgt in Kapitel 5 die Darbietung der Ergebnisse der Untersuchung, die in Kapitel 6 gedeutet und diskutiert werden. Mögliche Lösungsideen schließen die Untersuchung ab.

4.1 Die qualitative Gelegenheitsstichprobe

Qualitative Paradigmen gehen davon aus, „dass Menschen sich und ihre jeweilige Umwelt durch Handlungen reflektieren, im Austausch miteinander Sinnzuschreibungen vornehmen“ (Döring und Bortz 2016, 64) und dann zielgerichtet gestalten und verändern. Eine explorative Studie „dient der genauen Erkundung und Beschreibung eines Sachverhaltes mit dem Ziel, wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen und Theorien zu entwickeln“ (Döring und Bortz 2016, 192). Verschiedene Aspekte eines Sachverhaltes werden mit Hilfe von offenen Fragen beleuchtet und beschrieben.

So wird zu einem Forschungsgegenstand zu relativ wenig Fällen umfassendes, verbales, visuelles und / oder audiovisuelles Datenmaterial erhoben und interpretativ ausgewertet (Döring und Bortz 2016, 25).

Während in der quantitativen Forschung[27] die Gütekriterien einer Forschung recht klar formuliert sind, gibt es in der qualitativen Forschung unterschiedliche Auffassungen über die Genauigkeit und Notwendigkeit von Kriterienkatalogen und Gütekriterien.

Auch über die Sinnhaftigkeit von solchen Kriterienkatalogen gibt es aktuell unterschiedliche Meinungen (Döring und Bortz 2016, 106f.).

Dieser Arbeit liegen die vier Kriterien der Glaubwürdigkeit von Lincoln und Guba[28] zugrunde (zitiert nach Döring und Bortz 2016, 108f.). Diese sind die Vertrauenswürdigkeit

[27] Die in der quantitativen Forschung meist benutzten Gütekriterien sind Objektivität, Reliabilität und Validität. Objektivität bedeutet, die Objektivität ist dann erreicht, wenn die Ergebnisse frei von Einflüssen der Forschenden und der Untersuchungssituation sind. Reliabilität meint die Zuverlässigkeit an Daten, also ob die Ergebnisse frei von Mess- und Zufallsfehlern sind. Drittes Gütekriterium ist die Validität. Sie beschreibt die Gültigkeit. Vgl.: (Wintzer 2016, 7ff.)

[28] Aufgrund der Covid-19 Pandemie und der eingeschränkten Ausleihmöglichkeiten der Bibliotheken liegt die Primärliteratur nicht vor.

(Credibility), die Übertragbarkeit (Transferability), die Zuverlässigkeit (Dependability) und die Bestätigbarkeit (Confirmability).
Die Ergebnisse und Interpretationen einer Studie auf der Basis der Daten müssen also erstens vertrauenswürdig sein und zweitens auf andere Kontexte übertragbar. Drittens muss der Forschungsprozess nachvollziehbar gestaltet sein und durchlaufen werden und viertens dürfen die Ergebnisse nicht durch Vorurteile, Interessen oder Perspektiven des Forschenden beeinflusst sein (Döring und Bortz 2016, 108f.).
Die Daten werden in Form von einer kleinen Stichprobe erhoben, genauer eine Gelegenheitsstichprobe in Form von Experteninterviews.

4.2 Das leitfadengestützte Experteninterview

Eine solche Gelegenheitsstichprobe kann in Form von Experteninterviews[29] leitfadengestützt durchgeführt werden. Zu beachten ist, dass die Aussagekraft von Gelegenheitsstichproben in der qualitativen Forschung eher als begrenzt angesehen wird (Döring und Bortz 2016, 306).
Ein leitfadengestütztes Experteninterview ist weniger von der Interviewerin oder dem Interviewer strukturiert, es wird stärker von der interviewten Person gesteuert. Es werden offene Fragen gestellt, auf welche die befragten Personen in eigenen Worten antworten. Anschlussfragen, Vertiefungs- und Verständnisfragen sind erlaubt und schließen sich spontan und situationsangemessen an. Die Befragten haben so die Möglichkeit, detailliert zu antworten und eigene Schwerpunkte zu setzen.[30] Das Prinzip der Offenheit bezieht sich vor allem auf den Bereich der Datenerhebung. Die Interviewten sollen Gelegenheit bekommen, ihre eigene Sichtweise zu formulieren, die eigene Sprache zu verwenden und individuelle Motive und Gründe zu äußern. Von der Forschenden oder dem Forschenden hingegen wird eine Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen und Deutungen verlangt. Diese „andere“ Offenheit wirkt demnach einem möglichen Vorwurf einer Planlosigkeit und Konzeptlosigkeit entgegen (Kuckartz 2018, 55).

[29] Als weitere Interviewformate sind das narrative und das ethnographische Interview zu nennen. Kaiser beschreibt diese in seinem Buch „Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung“ (Kaiser 2014, 2f.).

[30] Der Ablauf eines qualitativen Interviews in zehn Schritten wird von Döring und Bortz ausführlich beschrieben; (vgl.: Döring und Bortz 2016, 365)

Leitfäden haben eine doppelte Funktion: Sie dienen der Strukturierung des Themenfeldes und sind praktisches Erhebungshilfsmittel (Bogner, Littig und Menz 2014, 27).
Die Leitfragen sind in einer Tabelle aufgelistet und formuliert (siehe Anlage 8.1).
Neben den Hauptfragen, die fettgedruckt und in einer gesonderten Spalte aufgeführt werden, werden Ergänzungs- und Vertiefungsfragen formuliert.
Bereits bei der Kontaktaufnahme und der Interviewanfrage zu dieser vorliegenden Masterarbeit wurden das Anliegen und das Forschungsthema erläutert.
Zu Beginn der Interviews wurde erneut auf das Forschungsthema eingegangen und die Einwilligung einer Tonbandaufnahme[31] eingeholt.
Die Vorteile der Verwendung eines Tonträgers gegenüber einem Gedächtnisprotokoll sind einerseits die Genauigkeit der Aufzeichnungen und andererseits die Möglichkeit wörtliche Zitate im Verlauf der Auswertung zu überprüfen bzw. zu übernehmen. Seitens der Interviewten könnte eventuell ein unangenehmes Gefühl durch die ungewohnte Situation der Aufzeichnung entstehen, das die Gefahr der Verzerrung birgt. Meist aber löst sich diese Verunsicherung im Laufe des Interviews. Nicht zuletzt deshalb, weil die Interviewerin oder der Interviewer das Interview entspannt führen und sich auf die Antworten und das gezielte Nachfragen konzentrieren kann, da er oder sie die Äußerungen nicht protokollieren muss. (Kuckartz 2018, 165).

Dem Ablauf der Interviews sind noch zwei Vorgehensweisen hinzuzufügen: Vor Beginn des eigentlichen Interviews werden den Befragten weitere Informationen zum Ablauf und zur Anonymisierung[32] gegeben.
Nach Beendigung des Interviews erfolgt in einem nächsten Schritt die Datenauswertung mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse.

[31] Die Vor- und Nachteile beziehen sich hier auf Einzelinterviews. Weitere Ausführungen zur Durchführung von Gruppeninterviews und Teamauswertungen siehe Kuckartz 2018, S. 165f. Sie sind für diese Arbeit zu vernachlässigen.

[32] Die Datenethikkommission formuliert in einem Gutachten allgemeine Anforderungen an den Umgang mit Daten. Es werden beispielsweise eine vorausschauende Verantwortung, die Achtung der Rechte beteiligter Personen und ein verantwortungsvoller Umgang formuliert (Datenethikommission 2019, 79ff.)

4.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

Als Geburtsstunde der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode wird der erste deutsche Soziologentag 1910 genannt (Kuckartz 2018, 13). Bereits seit Ende der 1940er Jahre orientierte sich die Inhaltsanalyse vor allem an der statistischen Analyse (Kuckartz 2018, 15). Qualitative Forschung wurde als unwissenschaftlich verstanden und die qualitativen Elemente verschwanden vorerst wieder aus der Inhaltsanalyse. Etwa zehn Jahre später setzte eine Kritik an dieser verengten Inhaltsanalyse ein. So wies Kracauer 1952 (in Kuckartz 2018, 15)[33] auf die latente Bedeutung als qualitative Form der Inhaltsanalyse hin. Er formulierte weiter, dass eine qualitative Inhaltsanalyse „auch den Aspekt der Bedeutung von Texten“ erfassen soll (Kuckartz 2018, 21).

So ist auch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die in dieser Arbeit als Auswertungsmethode verwendet wird, als eine Erweiterung zur klassischen Inhaltsanalyse zu sehen. Sie zählt zu den drei Basismethoden der qualitativen Inhaltsanalyse.[34] Ausgangspunkt für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Forschungsfrage und des Weiteren das exakte Ziel der empirischen Untersuchung (Kuckartz 2018, 55).

Die Auswertung der erhobenen Daten, die im Folgenden genauer erläutert wird, erfolgt in vier Phasen: Die Transkription, die Einzelanalyse, die generalisierte Analyse und die Kontrollphase (Kuckartz 2018, 23).[35] So stellt die qualitative Inhaltsanalyse eine interpretierende Form der Auswertung dar. Zentral - und den verschiedenen Basismethoden der qualitativen Inhaltsanalyse gemeinsam, ist die Strukturierung des Materials in zwei Dimensionen, erstens nach den Fällen und zweitens nach Kategorien.

---

[33] Aufgrund der Covid-19 Pandemie und der eingeschränkten Ausleihmöglichkeiten der Bibliotheken liegt die Primärliteratur nicht vor.

[34] Kuckartz widmet sich ausführlich den beiden weiteren Basismethoden qualitativer Inhaltsanalyse in eigenen Kapiteln: Die evaluierte qualitative Inhaltsanalyse und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse werden charakterisiert, beschrieben und u.a. Visualisierungsformen erläutert. (Kuckartz 2018, 97ff.) Vorab werden Gemeinsamkeiten dieser drei Verfahren vorgestellt (Kuckartz 2018, 52).

[35] Mayring beschreibt in seinem Buch: „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“ (Mayring 2010) ausführlich die qualitative Inhaltsanalyse. Auf Seite 60 ist sein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell skizziert (Mayring 2010, 60). Gläser und Laudel kritisieren das aus ihrer Sicht unzureichende Ablaufmodell und erweitern es zu einem variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalysemodell (Gläser und Laudel 1999,11)

Die Vorarbeit zur Auswertung beginnt bereits in der ersten Phase der Transkription. In dieser Phase werden die aufgenommenen Daten verschriftlicht (Dresing und Pehl 2015, 17). Es wird hier ein einfaches Transkriptionssystem verwendet.[36] Döring und Bortz geben zu bedenken, dass geglättetes Transkribieren vom theoretischen Interesse der Forschung abhängt (Döring und Bortz 2016, 367). Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf den Textinhalten des Gesprochenen, weniger auf der Semantik, so dass eine geglättete Transkription geeignet ist.
Nach der Transkription erfolgt in der Einzelanalyse eine Verdichtung und Konzentration auf die Daten, mit dem Ziel, Nebensächliches zu streichen und Zentrales hervorzuheben (Kuckartz 2018, 23). Es entstehen durch diese Vorgehensweise stark gekürzte Texte der einzelnen Interviews.
Die dritte Phase - die der generalisierten Analyse - führt dann zu einer Verknüpfung und Zusammenführung der einzelnen Interviewinhalte. Es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden, um zu allgemeinen und theoretischen Erkenntnissen zu gelangen (Kuckartz 2018, 24). Diese Analyse entspricht der vertikalen Perspektive in der Kategorienmatrix (vgl. Abb. 4, S. 33).

Auf die Kategorienbildung muss deshalb ausführlich eingegangen werden, da sie die Grundlage bildet für die weitere Auswertung.
Das Wort Kategorie stammt aus dem Griechischen und bedeutet u.a. Klasse. Im Synonymwörterbuch sind auch Genre, Gruppe, Sorte, Typ oder Rubrik aufgeführt (Dudenredaktion 2014, 548). Es wird im sozialwissenschaftlichen Kontext als Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten verstanden (Kuckartz 2018, 31). Kategorien sind notwendig, um aus einer bestimmten forschungsgeleiteten Perspektive Komplexität zu reduzieren (Früh 2004, 42).
Dabei ist zu beachten, dass damit auch stets Informationen verloren gehen, erstens durch das Ausblenden von Mitteilungsmerkmalen und zweitens durch die analysierten Mitteilungsmerkmale. In der Literatur werden verschiedene Arten von Kategorien unter-

[36] Die Regeln des einfachen Transkriptionssystems listen Dresing und Pehl leicht verständlich auf. Eine andere Form der Transkritpion sind komlexe Transkritionssysteme. Sie beziehen sich auf eine weitere Ebene, beispielsweise die Art und Weise der Antwort. So sind neben dem Inhalt auch phonetische und phonologische Eigenschaften der Intonation, Pausenlängen oder Wortwiederholungen zu transkribieren (vgl. Dresing und Pehl 2015, 21ff.).

schieden.[37] In der Auflistung werden u.a. die thematisierende und die formale Kategorieneinteilung unterschieden. Bei thematisierenden Kategorien werden markierte Textteile eines Interviews den inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Offene Interviews können allerdings auch über die Länge in Worten, das Datum, den Namen des Interviewers etc. kategorisiert werden. Es fände dann eine formale Kategorisierung statt.
Kategorien sind also Begriffe, die einen bestimmten Grad an Komplexität aufweisen. Deshalb müssen Kategoriendefinitionen sehr genau formuliert werden.
Die Kategoriendefinitionen beinhalten eine Bezeichnung der Kategorie und eine inhaltliche Beschreibung. Indikatoren oder Beispiele aus den Daten (Ankerbeispiele) sowie Abgrenzungen zu anderen Kategorien sind hilfreich. Die Anforderungen an „gute Kategoriensysteme“ oder auch die Gütekriterien werden wie folgt beschrieben: „Kategorien sollen disjunkt und erschöpfend sein“ (Diekmann 2007, 589).
Durch die oben erklärte Strukturierung in zwei Dimensionen ergibt sich eine Themenmatrix in Form von „Personen (Zeilen) mal Kategorien (Spalten)“ (Kuckartz 2018, 49).
Anders als in der quantitativen Forschung befinden sich nicht Zahlen sondern Textstellen in den Feldern.[38] Auf diese Matrix kann jederzeit zugegriffen werden. Dies erleichtert das Auswählen, das Abschotten der einzelnen Kategorien (Separieren) und das Generalisieren.
Diese Matrix erlaubt sowohl eine fallorientierte horizontale Perspektive wie auch einen kategorienorientierten vertikalen Zugriff (Kuckartz 2018, 50). In der fallorientierten Perspektive liegt der Fokus auf den Äußerungen einer bestimmten Person gelegt. Ergebnisse können hier einzelne Fallzusammenhänge sein. In der vertikalen Perspektive dagegen stehen die Aussagen aller Personen zu einem bestimmten Thema - einer Kategorie - im Fokus.
In der Auswertungsphase dieser Arbeit wird auf die vertikale Perspektive zugegriffen.

[37] Eine Übersicht und Ergänzung zu den im Text erläuterten Arten findet sich in Kuckartz 2018, 33f.

[38] Der Forschungsprozess der quantitativen Sozialforschung stellen Döring und Bortz ausführlich tabellarisch dar, vgl. (Döring und Bortz 2016, 23f.)

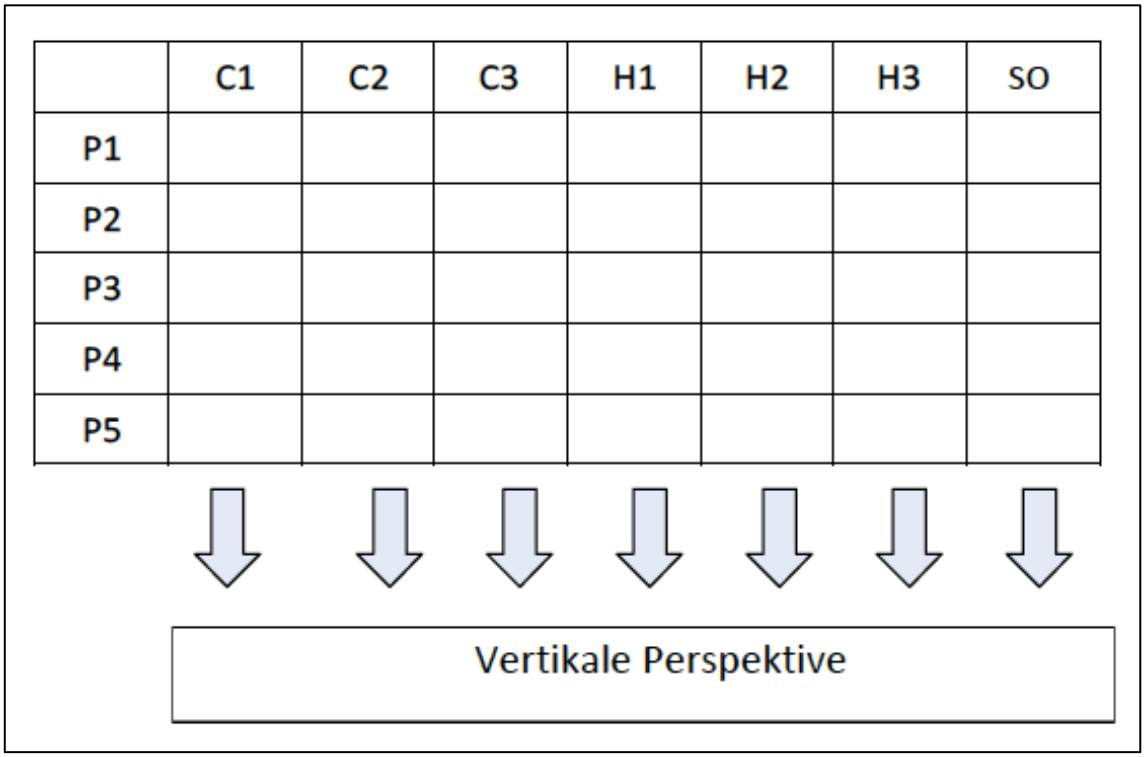

Abb. 4.: Kategorienmatrix (eigene Darstellung)

Grundlegend hängt die Art und Weise der Kategorienbildung von der Forschungsfrage und der Zielsetzung ab (Kuckartz 2018, 63). „Je stärker die Theorieorientierung, je umfangreicher das Vorwissen, je gezielter die Fragen und je genauer die eventuell bereits vorhandenen Hypothesen, desto eher wird man bereits vor der Auswertung der erhobenen Daten Kategorien bilden können“ (Kuckartz 2018, 63). Eine solche Kategorienbildung ist eine deduktive. Eine deduktive Kategorienbildung[39] bedeutet, dass sie unabhängig vom erhobenen Datenmaterial gebildet wird (Kuckartz 2018, 64). Diese auch als A-Priori-Kategorienbildung bezeichnete Vorgehensweise wird dann häufig eingesetzt, wenn es eine inhaltliche Systematisierung erfolgen soll - wie z.B. eine These oder ein Interviewleitfaden. In Anlehnung an die im ersten Teil herausgearbeiteten Chancen und Herausforderungen für die Auswertung ergeben sich folgende sechs Oberkategorien: Zur Übersichtlichkeit werden die Kürzel C1 bis C3 und H1 bis H3 für die entsprechenden Unterkategorien verwendet. Relevante Inhalte, die keiner der ers-

[39] vgl. die induktive Kategorienbildung, in welcher Kategorien direkt an den empirischen Daten gebildet werden (Kuckartz 2018, 64).

ten beiden Kategorien zugeordnet werden können, werden in einer dritten Oberkategorie Sonstiges (SO) zusammengefasst. Die interviewten Personen werden mit den Kürzel P1 bis P5 anonymisiert.

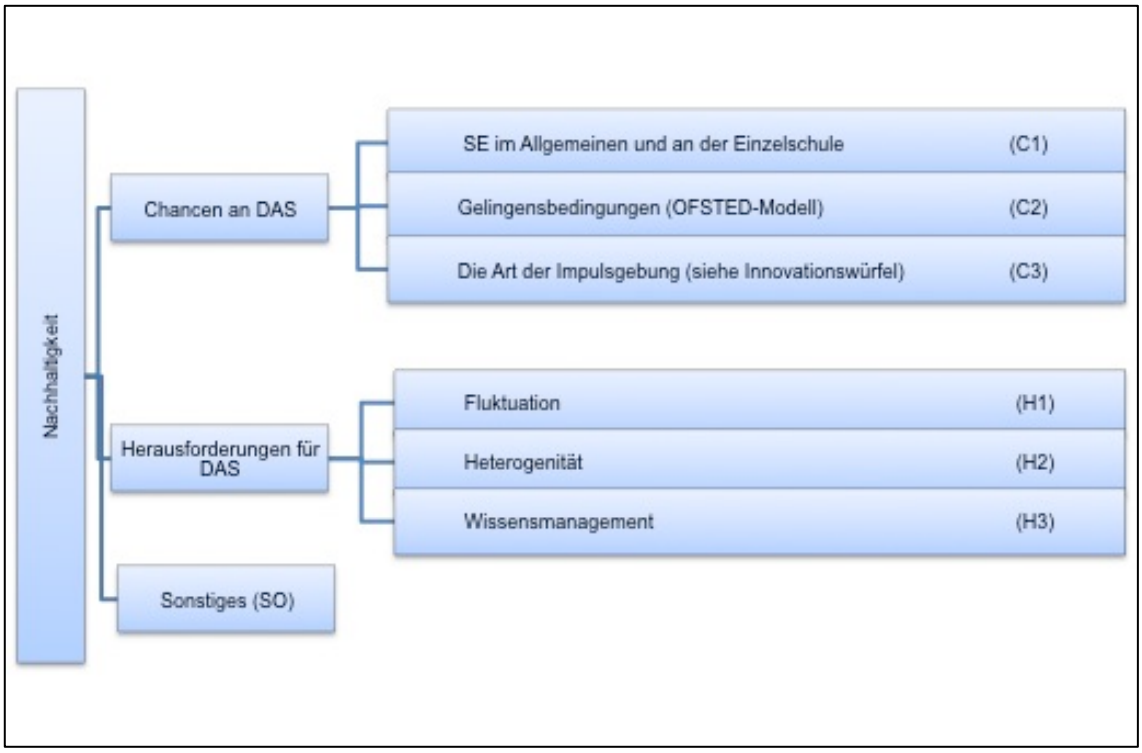

Abb. 5: Geplantes Kategoriensystem (eigene Darstellung)

4.4 Begründung

Aufgrund der Tatsache, dass die DAS auf der ganzen Welt verteilt sind, vom Forschenden nicht alle besucht werden können, finanzielle Ressourcen und die Zeit knapp sind, wird eine personengezielte Auswahl getroffen (Döring und Bortz 2016, 305). Es werden Personen - hier Schulleitungen - interviewt, die ohne großen Aufwand kontaktiert werden können. Die Befragten sind hier ausschließlich aktuell amtierende bzw. ehemalige Schulleitungen. Dieser Personenkreis wurde deshalb ausgewählt, weil - wie im Kapitel 2.1.3 dieser Arbeit beschrieben - Schulleitungen einen besonderen Auftrag (Wagner 2018) und durch ihr hohes Maß an Verantwortung bzw. ihre Entscheidungsbefugnis sehr große Einflussmöglichkeiten haben.

Um eine grundlegende Verzerrung zu vermeiden, (Döring und Bortz 2016, 307) wurde bei der Auswahl der Befragten darauf geachtet, dass eine möglichst gleiche Anzahl an männlichen und weiblichen Schulleitungen verteten ist. Die Interviewten sind dabei als

Experten mit einem Expertenwissen hinsichtlich des Systems Schule und in Bezug auf die Forschungsfrage zu sehen (Döring und Bortz 2016, 65). Die forschende Person kann also die Rolle eines Lernenden und Kommunikationspartners einnehmen, anstatt sich über die Interviewpartnerinnen und -partner thematisch hinwegzusetzen. Die Experten haben ein umfangreiches Wissen. Dieses kann allerdings unterschiedlich sein.[40]
Die Interviews wurden per Videochat via Zoom durchgeführt oder fanden in einem persönlichen Gespräch statt. Zentrale Elemente wie der Dank für die Gesprächsbereitschaft, das Vorstellen der Forschungsperson, der institutionelle Kontext, eine Erläuterung des Themas, sowie auch die Klärung des Zeitrahmens, die Erklärung des Interviewablaufes und die Anfrage hinsichtlich des Einverständnisses bezüglich einer Tonbandaufnahme stellten die Einleitung des Interviews dar (Bogner, Littig und Menz 2014, 59f.).
Der Anfangsphase des Interviews ist eine besondere Bedeutung beizumessen: Bereits mit dem Stellen der ersten Frage bildet sich eine bestimme Interaktionskonstellation heraus mit bestimmten Wahrnehmungen und Kompetenzzuschreibungen. Nicht zuletzt hängt es von dieser Phase auch ab, ob Vertrauen zwischen den Beteiligten aufgebaut werden kann (Bogner, Littig und Menz 2014, 59f.).
Die Fragen in einem qualitativen Interview haben das Ziel, das Thema deutlich zu machen und Erzählanreize zu schaffen. Sie sind „einfach“ gestellt und verständlich formuliert. Sie beziehen sich möglichst auf den Alltag der Interviewten und erfragen nur jeweils einzelne Aspekte.
Die Einstiegsfrage ist so gewählt, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auf ihre Erfahrungen zurückgreifen können und so leicht ins Erzählen kommen. Die folgenden vier Leitfragen (siehe Anlage) beziehen sich auf die Chancen bzw. Herausforderungen, die sich für SE an DAS ergeben. Die das Interview abschließende Frage bezieht sich auf konkrete Kriterien, die an den DAS vorhanden sind.
In einem Experteninterview können nach Bogner, Littig und Menz fünf Fragetypen sinnvoll eingesetzt werden: erzählungsgenerierende Fragen, Stellungnahmen und Be-

[40] Bogner, Littig und Mentz unterscheiden drei Wissensformen: Erstens nennen sie technisches Wissen, welches sachdienliche Informationen bietet. Zweitens führen sie Prozesswissen an, das Handlungsabläufe, Interaktionen oder auch organisatorische Konstellationen beinhaltet. Drittens formulieren sie Deutungswissen, das subjektive Relevanzen, Sichtweisen und Deutungen beinhaltet. (Bogner, Littig und Menz 2014, 18)

wertungsfragen, Sondierungen, Faktenfragen und eine thematische Steuerung (Bogner, Littig und Menz 2014, 62). In den Interviews dieser Arbeit werden insbesondere die erzählungsgenerierenden Fragen, Stellungnahmen und Bewertungsfragen eingesetzt werden. Erzählungsgenerierende Fragen bieten Erzählanreize und -aufforderungen (Einstiegsfrage). Sie beziehen sich auf bestimmte zeitlich abgegrenzte Prozesse oder spezifische Prozesse (Bogner, Littig und Menz 2014, 62). Stellungnahmen und Bewertungsfragen dagegen beziehen sich weniger auf einzelne Ereignisse, sie beziehen sich auf Einschätzungen und normative Beurteilungen (Fragen 2-5).
Sondierungsfragen sind nicht vorab eingeplant, sie werden spontan zur Detaillierung und Präzisierung vorgenommen. Sie ergeben sich spontan im Verlauf des Interviews. (Bogner, Littig und Menz 2014, 66).
Durch die Leitfragen sind die Interviews in thematische Blöcke eingeteilt. Sollten die Interviewten „Stichworte“ geben, werden diese zur Übernahme genutzt werden. Dies ermöglicht einen „weichen Übergang“ (Bogner, Littig und Menz 2014, 68).
Alternativ dazu sind thematische Sprünge, die explizit klargemacht werden und ausdrücklich gewünscht sind, möglich. Die Interviewten wissen so, dass Antworten zum neuen Thema gewünscht sind (Bogner, Littig und Menz 2014, 68).

Die Auswertung erfolgt deduktiv durch eine inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse, um auch eher komplexe Abläufe, soziale Phänomene und Bedeutungskonstruktionen mit berücksichtigen zu können (Dresing und Pehl 2015, 6).
Durch die Kategorienmatrix (siehe Kapitel 4.3) ist zu jeder Zeit eine Übersichtlichkeit gewährleistet. Die wesentlichen Textpassagen werden den einzelnen Kategorien zugeordnet und dann in einer vertikalen Perspektive ausgewertet. Es ist nicht auszuschließen, dass neue Kategorien als Ergänzungen gebildet werden müssen. Diese Ergänzung entspricht dann einer induktiven Kategorienbildung (Döring, Bortz 2016, 222). Die Grundlage für die Erweiterung bilden die bereits erhobenen Daten.

5. Ergebnisse der Untersuchung

Die der Auswertung zugrunde liegenden Kategorien ergeben sich hauptsächlich aus der Theorie. Im Laufe der Materialsichtung musste eine Anpassung bzw. Ergänzung vorgenommen werden (siehe Abb.6, S. 38). So ist die Kategorie „Sonstiges“ (SO) aufgeteilt in die Unterkategorien „Covid-19 Pandemie“ (SO1) und „Begriffsdefinition“ (SO2). Aufgrund der weltweiten Geschehnisse[41] und den damit verbundenen Auswirkungen auf den Schulalltag einer DAS erscheint eine Kategorienerweiterung bzw. -ergänzung sinnvoll. Wie sich in den Interviews herausstellte, wird aus dem eben genannten Grund auch Nachhaltigkeit unterschiedlich gesehen, so dass die Unterkategorie „Begriffsdefinition“ ebenso eine notwendige Ergänzung darstellt (siehe Abb.6).

In der ersten Kategorie C1 werden Aussagen allgemeiner Art zur Schulentwicklung (C1-1) und zugleich spezifische Aussagen zu den DAS (C1-2) geordnet.

Inhalte, die die Gelingensbedingungen nach dem OFSTED-Modell betreffen, werden in der zweiten Kategorie gesammelt. Eine eigene Unterkategorie ist das Schulleitungshandeln. Da die interviewten Personen Schulleitungen an DAS sind, haben die Aussagen über ihre Möglichkeiten eine besondere Relevanz. Alle Inhalte, die die anderen Gelingensbedingungen betreffen, werden in die Unterkategorie „Andere“ zusammengefasst.

In der dritten Kategorie werden Informationen zur Impulsgebung in Anlehnung an den Innovationswürfel (vgl. S. 12) gesammelt. Es werden die beiden Richtungen „top down“ und „bottum up“ formuliert.

Die Herausforderungen, um Schulentwicklungsvorhaben nachhaltig gestalten zu können, liegen bei den DAS in der Fluktuation[42] (H1), in der Heterogenität (H2) des Kollegiums und im Wissensmanagement (H3) (Brüser-Sommer 2010: 197f.).

So werden in der Kategorie H1 Gründe und Auswirkungen für die Fluktuation aufgelistet, die nachhaltiges Wirken beeinträchtigen. In der Kategorie H2 wird auf die Besonderheit eines Kollegiums einer DAS eingegangen und die Gründe und Auswirkungen bezüglich dieser Besonderheit gesammelt.

---

[41] Das Bundesgesundheitsministerium informiert auf seiner Webseite www.bundesgesundheitsministerium.de aktuell über den Verlauf und die Maßnahmen der COVID-19 Pandemie (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

[42] Bollinger kommt in seiner Untersuchung zur Fluktuation an DAS zu dem Ergebnis, dass Fluktuation an DAS ein Problem darstellt (vgl. Bollinger 2019)

Die Kategorie „Wissensmanagement“ ist unterteilt in die Unterkategorie H3-1 Auswirkungen sowie die Kategorie H3-2, in der konkrete Maßnahmen, Ideen und Konzepte aufgelistet werden.

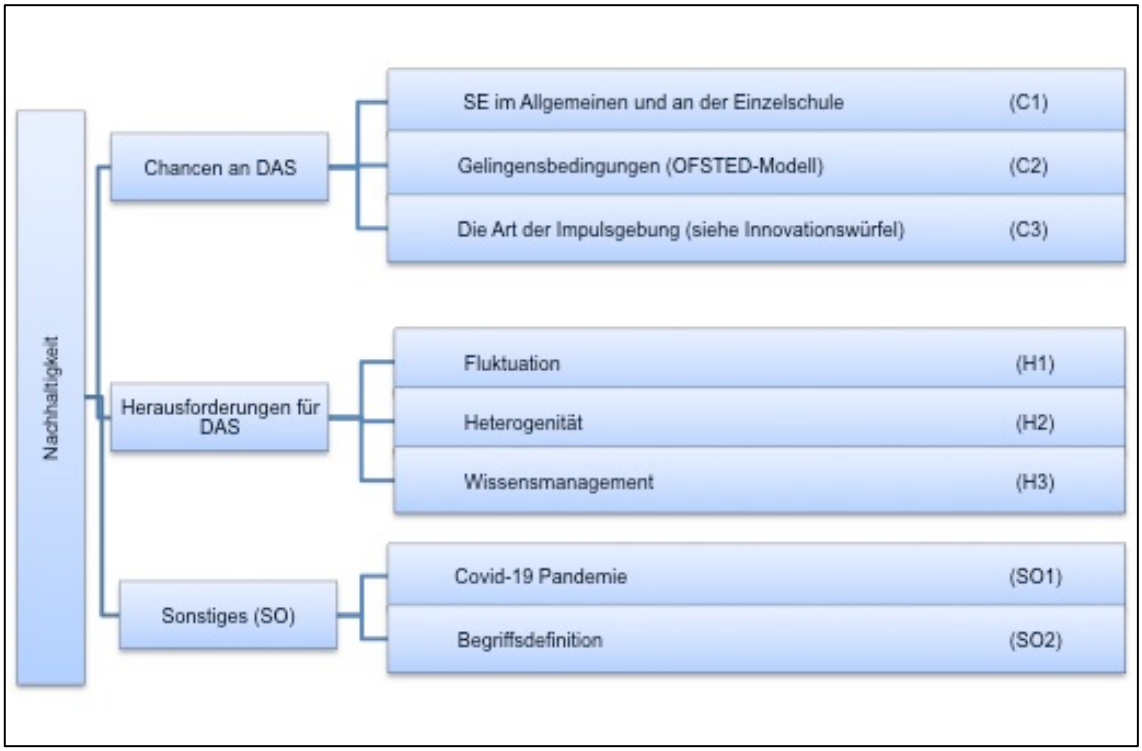

Abb.6: Erweitertes Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Es folgt eine Auswertung der einzelnen Kategorien.

C1: SE im Allgemeinen und an der Einzelschule

Die befragten Schulleitungen sehen SE im Allgemeinen als notwendig an.

> „Es entwickelt sich ja alles weiter, wir als Schule haben den Auftrag die jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten, also müssen wir uns auch entwickeln“ (P3, Z. 203-205).

Dieses Zitat beschreibt, warum Stillstand zu vermeiden ist und eine Weiterentwicklung notwendig. Von P1 wird es so formuliert,

> „dass (...) Schulentwicklung notwendig ist und (...) keine moderne Schule kann sich einer Schulentwicklung verschließen. Alles entwickelt sich weiter, auch die Gesellschaften hier im Ausland und auch die Kollegien verändern sich“ (vgl. P1, Z. 141-145).

Speziell für DAS lässt sich feststellen, dass ein gesteigertes Interesse darin besteht, die jeweilige Schule „interessant für die Landesbevölkerung“ (vgl. P4, Z. 105 - 108) zu machen. Es werden unterschiedliche Verständnisse über Erziehungsstile genannt, ebenso die unterschiedlichen Möglichkeiten des Lernens für Schülerinnen und Schüler. An dieser Stelle wird die Nachhaltigkeit bezogen auf die ganze Organisation - dem Fortbestehen von DAS - angesprochen. Ganz deutlich wird, welch hoher Stellenwert diesem Schulwesen in der Gegenwart, aber eben auch in Zukunft beigemessen wird. Hinsichtlich der Zukunft kann es diese Aufgabe nur erfüllen, wenn es sich heute neuen Anforderungen nicht verschließt.

C2: Gelingensbedingungen (OFSTED-Modell)

Die befragten Personen sind Schulleitungen an unterschiedlich großen DAS. Dennoch gibt es hinsichtlich der eigenen Einflussmöglichkeiten sehr ähnliche Einschätzungen:

> ... dass (...) die Schulleitung in diesem Kontext eine Schlüsselposition ist. (P3, Z. 89)

Alle fünf befragten Schulleitungen sehen in einer Führung, die beständig und zielgerichtet ist und einen auf Partizipation ausgerichteten Ansatz (vgl. OFSTED-Modell S. 13) verfolgt, die größten Einflussmöglichkeiten. Die Formulierungen „...eine breite Mitsprache und nicht nur Mitanhören“ (P1, Z.68), „... begleitend, fördernd ... „ (P2, Z. 29 - 31), „... regelmäßiger Austausch mit den Verantwortlichen für diese einzelnen Schulentwicklungsprojekte“ (P5, Z.63) oder auch die Präsenz und Wertschätzung (P5, Z. 63) zeigen dies. Eine Schulleitung spricht von vier K`s: Kommunikation, Umgang mit Konflikten, Kooperation und ein gutes Klima (an der DAS). Sie müssen von den Schulleitungen vorgelebt werden und das Miteinander prägen, damit Schulentwicklungsvorhaben nachhaltig umgesetzt werden können (P3, Z. 89 - 114).

Die Formulierungen, die in der Unterkategorie C2-2 aufgelistet sind, beschreiben weitere Gelingensbedingungen. Die Zusammenarbeit wird hier am häufigsten genannt: Für das gesamte Kollegium, alle schulischen Gremien sowie auch mit die Elternschaft wird die Bereitschaft zu dieser Zusammenarbeit eingefordert (P1, Z. 13 - 20; P1, Z. 34; P3, Z. 19 - 30).

Ein Entwicklungsvorhaben muss des Weiteren klar definiert und erklärt sein, es muss realistisch und konkret sein (P3, Z. 186 - 205; P5, Z. 167f.) und immer wieder evaluiert und angepasst (P 1, Z. 28f.; P5, Z. 167f.; P5, Z. 179 - 182) werden. So werden Vorhaben von allen Schulleitungen beschrieben, wenn sie nicht nur kurzfristig sondern dau-

erhaft in den Schulalltag integriert werden sollen. Eine Schulleitung unterteilt ein Vorhaben in „Teilziele, Endziele und Meilensteine“ (P5, Z. 167f.). Es fällt auf, dass an dieser Stelle nicht auf den Unterricht als solchen eingegangen wird, sondern vor allem auf die Akzeptanz für ein Entwicklungsvorhaben und die Kooperation innerhalb des Kollegiums.

C3: Die Art der Impulsgebung

Ob ein Schulentwicklungsvorhaben nachhaltig sein kann, hängt auch mit der Impulsgebung (C3) zusammen. Laut Aussagen der interviewten Personen erschweren sog. top down Impulse nachhaltige Veränderungen. Es wird dabei in den Interviews unterschieden, ob die Schulleitung einen Impuls gibt (P1, Z. 45 - 48; P2, Z. 23; P2, Z. 52 - 54; P5, Z. 38f.) oder ob ein SE-Vorhaben durch die ZfA vorgegeben wird (P1, Z. 123f.; P1, Z. 156 - 159; P2, Z. 63ff.; P2, Z. 118 - 122; P3, Z. 165 - 167; P5, Z. 26 - 29). So formuliert eine Schulleitung „irgendwann muss (...) ich einen solchen Stein ins Rollen bringen (P2, Z. 23). Eine andere interviewte Person formuliert „Ausgangspunkt war in diesem Fall nicht die Steuergruppe, sondern die Schulleitungsrunde, allerdings mit Beteiligung der Steuergruppe“ (P5, Z.38). Die Vorgaben der ZfA, die „letztlich durch einen Katalog vorgegeben (sind)“ (P1, Z. 123),

> „ werden eine Nachhaltigkeit immer weiter nach hinten schieben, wenn ich nur noch Kriterien und Fakten bearbeiten muss...“ (P1, Z. 156-159)

Oder anders formuliert,

> „wenn es allerdings Vorgaben sind, die irgendwo am grünen Tisch entstehen, die mit der Realität vor Ort gar nichts zu tun haben, dann ist das definitiv hinderlich (P2, Z. 118-122).

Stimmen die Entwicklungsschwerpunkte, die nach einem Bilanz - oder BLI-Besuch formuliert werden, mit den eigenen Entwicklungsschwerpunkten überein, wird eine Fremdevaluation mehrheitlich als Unterstützung und hilfreich und weniger als top down empfunden (P2, Z. 110 - 115; P3, 171 - 181;P4, Z. 108 - 118). Die Äußerungen in der Unterkategorie C 3-2 zeigen dies - und zwar dann, wenn eine Akzeptanz bei der Festlegung der Entwicklungsschwerpunkte innerhalb der Schule vorhanden ist (P3, 171 - 181).

Impulse haben dann eine nachhaltige Wirkung - und da stimmen die Aussagen aller befragten Schulleitungen überein, wenn „eine Innovation bzw. das Vorhaben (...) als

Vorteil erkannt wird“ und „bejaht wird, dass es was bringt“ (P3, 66 - 72). Auf den Punkt gebracht wird es durch folgende Aussage: „Das ist dann ideal, man nennt das bottum up, wenn das Kollegium das (dass ein Entwicklungsvorhaben notwendig ist) feststellt“ (P4, Z. 47 - 50).

H1: Fluktuation

Im zweiten Bereich werden die Herausforderungen beschrieben, die nachhaltiges Wirken erschweren bzw. beeinträchtigen. So wird auf die Fluktuation an DAS sowohl innerhalb des Kollegiums als auch auf die kurze Verweildauer der Schulleitung mit Nachdruck hingewiesen (P1, Z. 109f.; P2, Z. 157 - 159; P3, Z. 156 - 160). Die Fluktuation hat starke Auswirkungen darauf, ob Entwicklungsmaßnahmen nachhaltig gestaltet werden können:

> ... dass „Vorhaben schnell und effektiv entwickelt“ werden, damit sie nachhaltig werden können „sonst ist die ADLK(...) nach drei Jahren weg und alles verläuft im Sand“ (P3, Z. 207 - 211).

Oder:

> „Das heißt, wenn man Schulentwicklung vorantreiben möchte, muss man darauf achten, dass man im Schulentwicklungsteam Leute sitzen hat, die Ortslehrkräfte sind...“ (P2, Z. 75 - 80)

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sehen folglich die Fluktuation als hemmend an, weil die Veränderungsprozesse immer von Neuem angestoßen werden müssen oder von den nachfolgenden Akteuren nicht als relevant erkannt werden und somit unter den Tisch fallen. Die Kontinuität des Vorgehens wird druch die Fluktuation stark erschwert oder gar zunichte gemacht. Deswegen denken beide Interviewten darüber nach, welche Möglichkeiten sie in ihrem Rahmen haben, um die Probleme durch die Fluktuation aufzufangen oder wenigstens abzumildern. Im ersten Zitat sieht P3 eine Möglichkeit darin, die Veränderungsvorhaben zeitlich straff zu organisieren, so dass sie zügig durchgeführt werden können. Dies setzt eine intensive Vorbereitungsphase voraus. P2 sieht im zweiten Zitat eine Möglichkeit darin, Funktionsstellen an OLKs zu vergeben, um die Kontinuität des Veränderungsprozesses über einen längeren Zeitraum zu gewährleisten. Dies stellt an die OLKs sehr hohe Anforderungen.

H2: Heterogenität

Während der Interviews stellte sich heraus, dass die Heterogenität des Kollegiums sehr unterschiedlich gesehen wird. Die eine Schulleitung sieht darin einen „Supervorteil“ (P1, Z. 78 - 82) und beschreibt die Heterogenität als sehr positiv. Die Vielfältigkeit und die daraus entstehenden Möglichkeiten werden als Chance gesehen. Eine andere Schulleitung beschreibt hingegen die Heterogenität als „großes Handicap“ (P2, Z. 75).
Die Aussagen beschreiben eine Unterteilung in finanzielle Heterogenität, in die Heterogenität bezüglich der Ausbildung (P4 Z. 83 - 86) und eine Heterogenität in der Motivation („inwie weit bringe ich mich in einem solchen Kollegium ein“) (P1, Z. 85 - 89; P4, Z. 92 - 99). Als Auswirkungen (H2-2) dieser verschiedenen Heterogenitäten werden Lösungskonzepte beschrieben, die vor allem der Heterogenität der Ausbildung entgegenwirken sollen (P 2, Z. 81 –-94; P3, Z. 120 - 133; P3, Z. 141 - 149; P5, Z. 12 -15). Die Bandbreite der diesbezüglichen Äußerungen reicht von sehr vagen Formulierungen „Austausch innerhalb des Kollegiums“ (P2, Z. 81-94) bis zu sehr konkreten Konzepten (P3, Z. 120 - 133; P5, Z. 12 - 15).

H3: Wissensmanagement

Ein dritter Bereich ist das Wissensmanagement (H3). Als Gründe für seine Bedeutsamkeit werden die Funktionsstellenbesetzung durch die ADLKs gesehen (P1, Z. 104f) und die Ressourcen der Fachschaften (P3, Z. 22f.) angeführt. Es wird zwischen Maßnahmen zur praktischen Informationsweitergabe bezüglich Materialien sowie Informationen bezüglich Strukturen und Abläufen unterschieden: Eine erste Folge daraus ist das Erstellen von Übergabekonzepten - wie z.B. das Erstellen von Übergabeprotokollen, die Weitergabe von Übergabeordnern und das Durchführen von Übergabekonferenzen. Sie sind mehrfach genannte praktische Verfahren, Informationen weiterzugeben (P2, Z. 153 - 157; P3, Z. 149 - 153; P5, Z.124 - 131). Lediglich einmal wurde die kollegiale Hospitation genannt, die auf Unterrichtsebene Wissens- und Informationsaustausch unterstützen soll (P4, Z. 86).
Hinsichtlich der strukturellen Informationsweitergabe sind Unterschiede festzustellen in der konkreten Umsetzung.
Eine Schulleitung hatte während des Interviews die Idee, Zweier-Teams zu installieren (P1, Z. 107ff.), bestehend aus einer OLK und einer ADLK, damit bei einem Wechsel der ADLK das Wissen vorhanden bliebe. Eine andere Schulleitung erklärte das an ihrer

DAS eingeführte Mentorenkonzept. (P5, 102 - 107) und ergänzte dies mit der Idee der „Überlappung bei Wechsel“ (P5, 124b - 131).

SO1: Covid-19 Pandemie[43]

Die Schulleitungen waren zur Zeit der Befragung noch sehr stark mit den Veränderungen durch die Covid-19 Pandemie beschäftigt. Jede Schulleitung hat im Verlaufe des Interviews mindestens eine Aussage dazu gemacht (vgl. SO1). Die Inhalte sind in zwei Bereiche zu unterteilen: Ein Teil der Aussagen bezieht sich auf SE-Vorhaben, die vor dem Ausbruch der Pandemie aktuell waren und derzeit keine Beachtung mehr finden; ein anderer Teil darauf, dass gerade durch die Pandemie Veränderungen angestoßen werden:

> „Was wir tun und was eine große Resonanz im Kollegium hervorgerufen hat, leider jetzt aber auch durch Corona im Keim erstickt ist...“ (P2, Z. 140 - 142).

> „...und wir haben dieses Jahr auch bei der Digitalisierung gesehen, dass ein Ziel, das man gar nicht auf der ersten Stelle der Prioritätenliste hat, plötzlich sehr wichtig wird.“ (P.5, Z. 157 - 159)

Ein weiterer Teil der Aussagen bezieht sich auf die Umstellung des Präsenzunterrichtes auf Distanzunterricht. Diese Aussagen sind mehrheitlich positiv:

> „Man merkt (...) (im) Präsenzunterricht (...), (dass) eine ganze Menge Schülerinnen und Schüler mit Laptop oder Tablet in der Klasse sitzen, was vor Corona so gut wie gar nicht vorkam“ (P2, Z. 15 - 20)

> „wenn es der Schule gelungen ist, den Schülerinnen und Schülern bestimmte Methoden beizubringen und man jetzt feststellt, dass man genauso im Fernunterricht bzw. im Hybridunterricht damit klar kommt, dann hat die Schule nachhaltig gearbeitet“ (P4, Z. 150 - 153).

Eine Schulleitung beschreibt die Auswirkungen eher negativ:

> Man reagiert ja nur noch und kommt gar nicht mehr zum Agieren. Da stellt sich dann die Frage ob dieses aktuelle Feuerwehrmann-Sein nicht auch schon Nachhaltigkeit bedeutet. Wir versuchen ja gerade den Unterricht und die funktionierenden Strukturen aufrechtzuerhalten, zu bewahren, weil sie ja funktionieren – also in normalen Zeiten (P2, Z. 148 - 152).

[43] Die KMK informiert regelmäßig durch sog. CoVID-19 Schreiben „Auswirkungen des COVID-19 an Deutschen Schulen im Ausland“ die Schulleitungen über Regelungen und aktuelle Maßnahmen an den DAS. (KMK 2020).

SO2: Begriffsdefinition

Eine Schulleitung versteht unter Nachhaltigkeit eine Entwicklung bzw. Weiterentwicklung (vgl. P1, Z. 50 - 55, P1, Z. 160 - 165). Zwei befragte Personen benutzen das Synonym Routine und bemerken, dass etwas nicht mehr hinterfragt bzw. akzeptiert wird (P2, Z. 34 - 40, P.3, Z. 78f.).

6. Deutung und Diskussion

Bevor nun im Folgenden eine Deutung und Diskussion der Ergebnisse vorgenommen wird, soll zuerst auf mögliche Schwächen der Untersuchung eingegangen werden. Es wurden hier Schulleitungen als Experten befragt, die gleichzeitig selbst Teil der Untersuchung waren (Bogner, Littig und Menz 2014, 9). Es könnte die Gefahr bestehen, dass sie sich in den Interviews als Experten inszenieren. Weiter besteht nicht der Anspruch auf Generalisierung, da nur eine kleine Anzahl (fünf) der Schulleitungen an DAS interviewt wurde. Zum einen ist dies den zeitlichen Vorgaben für eine solche Arbeit geschuldet und zweitens ist dies auf die personelle Begrenztheit der Interviewpartner zurückzuführen. Eine Befragung weiterer Schulleitungen war aufgrund der Cocid-19 Pandemie und der damit verbundenen weltweiten Schulschließungen nicht möglich. So sind die Ergebnisse lediglich als Anstoß für weiterführende vertiefende Untersuchungen zu sehen. Um Nachhaltigkeit an DAS zu gewährleisten, sind weitere Akteure von Bedeutung. Sie könnten in nachfolgenden - auch quantitativen- Untersuchungen miteingebunden werden bzw. müssten miteinbezogen werden.
Die Untersuchung ist eine Momentaufnahme und bezieht sich auf die Gegenwart. Schlussfolgerungen für die Zukunft lassen sich nur bedingt ziehen.

In der Einleitung dieser Arbeit wurde die Frage formuliert, wie und durch wen Nachhaltigkeit bei Schulentwicklungsvorhaben erreicht werden kann bzw. welche Voraussetzungen im sozialen System DAS gegeben sein müssen, damit nachhaltig Einfluss auf die Schulentwicklung genommen werden kann. Es lässt sich insgesamt feststellen, dass SE-Vorhaben von Schulleitungen an DAS als notwendig angesehen werden. Um

SE-Vorhaben dauerhaft und kontinuierlich verankern oder auch als Routine ansehen zu können, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Die hohe Fluktuation, die Heterogenität der Kollegien und die unterschiedlichen Arten der Impulsgebungen für SE-Vorhaben sind bedeutende Faktoren, die Einfluss nehmen. Während die Fluktuation insgesamt als negativer Faktor gesehen wird, wird die Heterogenität differenzierter gesehen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass Konzepte für Wissensmanagement an DAS kaum bestehen. Der große Einfluss der Covid-19 Pandemie ist auch in den Interviews zu bemerken. Eine Begriffsdefinition für Nachhaltigkeit ist nur schwer aus den Interviewaussagen abzuleiten.

In Kapitel 3 wurden aufgrund der Literaturrecherche fünf Forschungsfragen formuliert, die untersucht werden sollten und im Folgenden kompakt beantwortet werden:

1. *Welche Bedeutung haben SE-Vorhaben an DAS?*

   Die Schulleitungen sehen SE als notwendig an, da moderne Schulen sich weiterentwickeln müssen, da sich auch die Umwelt und die Kollegien ändern und „sich alles weiterentwickelt“ (P3, Z.203f.). Einzelne DAS haben ein verstärktes Interesse am eigenen Bekanntheitsgrad und der Bedeutung insbesondere auch für Kinder des Sitzlandes.

2. *Welchen Einfluss kann die Schulleitung auf nachhaltige Schulentwicklung nehmen?*

   Es wird deutlich, dass sich die befragten Schulleitungen an DAS ihrer Schlüsselposition bewusst sind, dass sie maßgeblich mitentscheidend sind für das Gelingen von nachhaltigen Schulentwicklungsvorhaben. Vorrangig beschreiben die Interviewten eine wie im OFSTED-Modell formulierte Führungsperson.

   Die Schulleitungen nennen weitere Gelingensbedingungen, die sich dem OFSTED-Modell zuordnen lassen.

3. *Welche Gründe und Auswirkungen hat die Impulsgebung für SE-Vorhaben bezüglich Nachhaltigkeit?*

   Die Schulleitungen beschreiben mehrheitlich eine bottum-up-Impulsgebung. Top-down-Impulse, die etwa durch eine Fremdevaluation angeregt und damit vorgegeben sind und bisher nicht als eigener Entwicklungsschwerpunkt formuliert wurden, werden kritisch gesehen.

4. *Welchen Einfluss haben die Herausforderungen Fluktuation und die Heterogenität des Kollegiums bezüglich Nachhaltigkeit?*

   Die Schulleitungen sehen einstimmig in der Fluktuation eine große Herausforderung. Hingegen wird die Heterogenität als sehr unterschiedlich gesehen und empfunden.

5. *Welche Formen und Strukturen hinsichtlich des Wissensmanagements bestehen an DAS?*

   Es werden von allen Schulleitungen Formen der „Weitergabe von Buchwissen“ beschrieben. Übergabeprotokolle, Übergabeordner und Übergabekonferenzen sind an allen befragten DAS vorhanden. Die Weitergabe von Strukturwissen hingegen ist weniger ausgeprägt.

In der Einleitung dieser Arbeit wird die Aussage der ZfA zitiert, dass nachhaltiges pädagogisches Wirken u.a. qualifizierte Lehrkräfte in ausreichender Zahl, eine hervorragende Infrastruktur und ein professionelles Schul- und Verwaltungsmanagement benötigt, für die die aus Deutschland vermittelten Schulleitungen nicht allein verantwortlich sind (vgl. S. 3 dieser Arbeit). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich die Schulleitungen ihrer Schlüsselposition einerseits bewusst sind und andererseits wissen, dass SE-Vorhaben sich nur dann nachhaltig entwickeln können, wenn sie von den Kollegien und den anderen Beteiligten mitgetragen werden. Diese Feststellung lässt sich vermutlich auf alle DAS übertragen, denn die genannten Gründe wie „Erhalt“ oder „attraktiv sein“ sind auf alle DAS übertragbar. Es wäre förderlich, Schulleitungen bei SE-Vorhaben dahingehend zu unterstützen, dass sie für eine große Transparenz bei den Beteiligten sorgen und ein SE-Vorhaben ausführlich vorstellen und erklären können.

Ergänzt werden kann an dieser Stelle, dass Impulse, die bottum up bzw. „von innen heraus“ gegeben werden, anscheinend eine erhöhte Nachhaltigkeit mit sich bringen. Wenn ein SE-Vorhaben akzeptiert wird, besteht - so die Ergebnisse der Untersuchung- eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass es sich auch zu einer Routine entwickeln kann.

Die regelmäßig stattfindende Fremdevaluation in Form von Bilanzbesuchen und Bund-Länder-Inspektionen sollten sich dieses vergegenwärtigen und Entwicklungsschwerpunkte gemeinsam mit der jeweiligen DAS festlegen. Festgestellte Defizite, die als

Entwicklungsschwerpunkte formuliert werden, für die keine Notwendigkeit gesehen wird oder die als „am grünen Tisch festgelegt“ empfunden werden, haben demnach keine nachhaltige Wirkung.

Die Fluktuation stellt eine große Herausforderung an die DAS dar; dies zeigen die Ergebnisse der Untersuchung deutlich. Je nach Möglichkeiten der Einzelschule werden Strategien entwickelt, diese aufzufangen. Die ZfA könnte diese Ergebnisse nutzen und die vorhandenen Ideen aufgreifen, um der Fluktuation entgegenzuwirken. Laut den Ergebnissen der Untersuchung werden für Nachhaltigkeit personell die OLKs in die Verantwortng genommen. Daher wäre zu überdenken, ob die OLKs nicht einen höheren Anteil an Funktionstellen besetzen können sollten (vgl. Kapitel 2.2.2). Hier bietet sich die Bildung von Teams an. Ein solches Team könnte aus einer OLK und einer ADLK bestehen. Damit wäre sowohl das Know-how durch die ADLK (vgl. Kapitel 2.2.2) als auch ein langfristigerer Verbleib durch die OLK (vgl. ebd.) gewährleistet. Weiter wäre seitens der ZfA das zeitlich begrenzte Vertragsmodell der entsandten Lehrkräfte, sowohl bei Schulleitungen als auch bei den Kolleginnen und Kollegen zu überdenken.

Die Heterogenität an DAS wird als sehr unterschiedlich empfunden. Während die einen Schulleitungen in der Vielfalt eine Chance sehen und alle Potenziale nutzen möchten, sehen die anderen Schulleitungen vor allem ein großes Handicap. Die unterschiedliche Bezahlung und der unterschiedliche Ausbildungsstand werden als Gründe angeführt. Weiter gehen die Schulleitungen auf die unterschiedlichen Beweggründe ein, warum Kolleginnen und Kollegen sich für eine Unterrichtsverpflichtung im Ausland entscheiden. Hinsichtlich Nachhaltigkeit lässt sich keine Schlussfolgerung ziehen. Die Ergebnisse machen nicht deutlich, ob sich die Heterogenität des Kollegiums förderlich oder hinderlich auf Nachhaltigkeit auswirkt. Die gegebenen Antworten lassen lediglich auf die Impulssetzung bei SE-Vorhaben schließen. Vermutlich wäre an dieser Stelle während der Interviews ein gezielteres Nachfragen notwendig gewesen.

Im Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder (AQM 2006) sind verschiedenste Qualitätsbereiche unterteilt in Qualitätsmerkmale und entsprechende Kriterien. Die ZfA könnte die Ergebnisse dieser Untersuchung auch dahingehend nutzen, dass sie den Qualitätsrahmen um den Qualitätsbereich Wissensmanagement erweitert. Aufgrund der Ergebnisse lassen sich zwei Dinge feststellen. Erstens besteht an allen befragten

DAS eine Informationsweitergabe in Form von Protokollen, Ordnern oder Materialsammlungen. Nur eine Schulleitung spricht ein Mentorenkonzept als Einführungsmodell an und verweist auf ein an ihrer DAS vorhandenes Wissensmanagement. Das entspricht 20%. Entsprechend lässt sich vermuten, dass - bezogen auf alle DAS - erhebliches Entwicklungspotenzial an den DAS vorhanden ist. Aussagen in der Literatur lassen sich explizit zum Wissensmanagement an DAS nicht finden, so dass an dieser Stelle auf eine Forschungslücke hingewiesen werden soll.

Aktuell findet an den befragten DAS eine Verlagerung von optimierenden Schulentwicklungsmaßnahmen hin zu unterrichtserhaltenden Entwicklungen aufgrund der COVID-19 Pandemie statt. Die DAS - wie auch die Schulen in Deutschland - stellen auf alternative Unterrichtsmodelle wie Distanzunterricht oder Hybridunterricht um. Insofern könnten sich weitere Untersuchungen hinsichtlich Nachhaltigkeit auf die alternativen Unterrichtsmodelle beziehen. Möglich wären vor diesem Hintergrund auch weitere Untersuchungen zum Wissensmanagement. Der Digitalisierung kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. In eine andere Richtung könnten Untersuchungen erfolgen, die Rückkehrerinnen und Rückkehrer nach Deutschland betreffen: Wie können ihre Erfahrungen nachhaltig für den innerdeutschen Schuldienst - nicht nur in Form von Erfahrungsberichten genutzt werden?

Abschließend zur Deutung und Diskussion der Ergebnisse sei erwähnt, dass der Faktor Zeit zwar durch die vertraglich festgelegte Verweildauer Einfluss nimmt, für nachhaltige SE-Vorhaben aber keine Zeitspannen von den Schulleitungen genannt werden, ab wann ein SE-Vorhaben als nachhaltig anzusehen ist. Dies könnte daran liegen, dass ein Teil der Befragten in Nachhaltigkeit eine Entwicklung sieht. Eine genaue Definition des Begriffes ist demnach nicht möglich, vielmehr werden solche SE-Vorhaben als nachhaltig angesehen, die akzeptiert sind, nicht mehr hinterfragt werden und als Routine angesehen werden.

7. Fazit

„Der Erfolg eines Veränderungsprozesses steht und fällt mit der Feststellung der Ziele und dann mit einer Einigung auf diese Ziele. Das, was man gemeinsam erreichen will, muss von möglichst vielen Menschen als gemeinsames Ziel anerkannt werden. Nur dann wird die Bereitschaft zur Veränderung groß und nachhaltig genug sein.“ (Kister 2020) So beschreibt Kister in der Süddeutschen Zeitung allgemein einen möglichen Rahmen für nachhaltige Entwicklungsprozesse. Laut der Ergebnisse der Untersuchung lässt sich diese Aussage auf SE-Vorhaben an DAS übertragen. Obwohl eine Generalisierung kritisch zu sehen ist, zeigt die Auswertung der Daten, dass sich die Schulleitungen erstens der Komplexität von Schulentwicklung und SE-Vorhaben bewusst sind und dass sie dies zweitens nicht allein angehen können. Die DAS entwickeln für sie günstige Konzepte und Strategien um Nachhaltigkeit zu ermöglichen. Diese könnten in einem Pool von der ZfA gesammelt und multipliziert werden. Der Austausch könnte Anregungen für die DAS sein, sich im Bereich des Wissensmanagements weiterzuentwickeln.

Abschließend sei angemerkt, dass die an jeder DAS vorhandene Mehrsprachigkeit in den Untersuchungen nicht relevant für nachhaltige Entwicklungsvorhaben zu sein scheint. Dagegen sieht die WDA Auch die interkulturellen Beziehungen innerhalb der Lehrkräfte scheinen hinsichtlich Nachhaltigkeit eher unwichtig. Dabei weist die WDA „interkulturelle Kompetenz“ als eine Herausforderung von DAS aus (siehe www.auslandsschulnetz.de).

Das Ziel der SE-Vorhaben soll die Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers sein. Sie sind daher der ultimative Bezugspunkt (siehe OFSTED-Modell) und damit die Gruppe an DAS, die in der Forschung von zentraler Bedeutung sein sollte.

Der WDA führte aufgrund des im Jahre 2018 stattfindenden Weltkongresses der Auslandsschulen in Berlin eine Studie durch. Die Daten zeigen neben der Wirtschaftskraft einer durchschnittlichen Auslandsschule den Beitrag zum Bruttosozialprodukt. Als „Katalysator“ wird die Förderung durch den Bund und die Länder gesehen. Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler sind nicht deutscher Herkunft, jede zweite Schülerin oder jeder zweite Schüler schafft das Abitur. Die Unterrichtssprache ist mehrheitlich deutsch.

So gelten die DAS als „globale Knotenpunkte der kulturellen Infrastruktur Deutschlands“ (Burchard 2018), die „bei jungen Menschen im Ausland (...) ein nachhaltiges

Interesse an Deutschland (erzeugt) und (...) Verbindungen (schafft), die oft ein Leben lang bestehen“.

8. Anlagen

8.1 Leitfragenkatalog

Leitfragen	Ergänzungs-, Vertiefungs- und Verständnisfragen
1. Gab es oder gibt es an Ihrer Schule spezielle Schulentwicklungsvorhaben, die nicht nur eine „Eintagsfliege“ waren bzw. sein sollen?	- Können Sie das Vorhaben näher beschreiben? - Warum soll es verankert werden? - Wer ist beteiligt? - Weitere Beispiele?
2. Können Sie beschreiben, wie Innovationen sich an ihrer Schule zu Routinen entwickeln?	- Verstehe ich richtig, dass...? - Woran machen Sie das fest? - Gibt es transparente Kriterien? - Was ist für Sie eine Routine?
3. Welche Möglichkeiten haben Sie in Ihrer Rolle als Schulleitung?	- Gibt es eine erweiterte Schulleitung oder andere Teams? - Aufgabenverteilung?
4. Ist die Heterogenität – hinsichtlich eines Kollegiums an einer DAS eher als Chance oder eher als Handicap zu sehen?	- Können Sie Beispiele nennen? - Fluktuation, Vergütung, - Vielfältigkeit
5. Am Ende eines Bilanzbesuches – das ist die Fremdevaluation an DAS – werden Entwicklungsschwerpunkte vereinbart.	- Sehen Sie das als Chance, weil sie „fertig formuliert sind“ oder eher als Hemnis, da sie von außen „festge zurrt“ werden? - Haben Sie ein Beispiel? - Erklären Sie es, wenn möglich, genauer.
6. Welche Kriterien legen Sie an, ob ein Entwicklungsvorhaben nachhaltige Wirkung hat?	- Muss überhaupt jedes Vorhaben nachhaltig sein? - Können Sie das konkretisieren?

8.2 Kategoriensystem

	Kategorien	Definition	Ankerbeispiele[44]
C1	SE-Vorhaben im Allgemeinen und an DAS	Gründe und Beispiele für Entwicklung der Einzelschule allgemein sowie die Auswirkungen auf Nachhaltigkeit und auf die DAS im Speziellen.	Es entwickelt sich ja alles weiter, wir als Schule haben den Auftrag die jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten, also müssen wir uns auch entwickeln. (P3, Z. 203 - 205)
C2	Gelingensbedingungen	Gründe und Folgen für bestimmte Verhaltensweisen und die Auswirkungen auf nachhaltige Entwicklungen werden dieser Kategorie zugeordnet.	a) ... dass (...) die Schulleitung in diesem Kontext eine Schlüsselposition ist (P3, Z. 89 - 114). b) ... dann haben wir (...) Teilziele, Endziele und solche Meilensteine formuliert. Die gilt es da (...) zu überprüfen (P5, 167f.).
C3	Impulsgebung	Aussagen zur Richtung und die damit verbundenen Auswirkungen aus denen die Impulse für Entwicklungsvorhaben kommen werden dieser Kategorie zugeordnet.	a) (...) es muss von innen heraus geschehen, nicht von oben herunter top down sondern bottum up. (P3, Z. 171 - 181) b) Der größte Feind einer Schulentwicklungsmaßnahme ist es, wenn eine Schulleitung etwas vorgibt und dann erwartet, dass es eins zu eins umgesetzt wird (P2, 52 - 54).
H1	Fluktuation	Auswirkungen und Folgen durch Fluktuation werden dieser Kategorie zugeordnet.	Ohne die OLKs kann eine Auslandsschule nicht bestehen. Die sorgen für Kontinuität, für Nachhaltigkeit. Die ADLKs wechseln, was auch wieder Vor- und Nachteile hat. Aber all die Dinge, die an einer Schule implementiert sind, müssen ja weitergegeben werden und da sind es die Ortslehrkräfte, die tragen die Dinge weiter (P3, Z. 156 - 160).
H2	Heterogenität	Gründe und Folgen für die Heterogenität eines Kollegiums und die Auswirkungen auf Nachhaltigkeit werden dieser Kategorie zugeordnet.	Nehmen wir die ADLKs und die OLKs. Da denke ich jetzt an die finanzielle Heterogenität, die in jeder Auslandsschule ein Thema ist (P3, 141 - 144).

[44] Die Ankerbeispiele sind Aussagen aus den Interviews und sollen die jeweiligen Kategorien (Mayring 2010, 85) beispielhaft verdeutlichen.

H3	Wissensmanagement	Gründe, Auswirkungen und Folgen bei der Weitergabe von Informationen werden dieser Kategorie zugeordnet	a) Eigentlich bräuchten wir Zweier-Teams, dass die ADLKs zusammen mit je einer Ortslehrkraft eine Funktionsstelle besetzt (P1, 107f.). b) ... dass wir auch ein Übergabeprotokoll an die neuen Klassenleitungen übergeben, es gibt auch eine Übergabekonferenz für die Klassenleitungen von Jahr zu Jahr und zumindest die Funktionsträger also z.B. die Fachleiter weisen auch die Nachfolger ein. Das geschieht auch in Protokollform oder dann auch per E-Mail, Telefon, Zoom (P2, Z. 153 - 157).
SO	Sonstiges	Weitere relevante Inhalte, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können, werden dieser Kategorie zugeordnet.	... also wegen Corona würde ich sagen, wenn ich nachhaltig als kontinuierlich definiere, dass wir schauen müssen dass überhaupt Unterricht stattfinden kann (P1, Z. 160 - 165).

8.3 Kategorisierung der Interviews

C1	Chance für die Entwicklung einer Einzelschule	Gründe und Beispiele für Entwicklung der Einzelschule allgemein sowie die Auswirkungen für Nachhaltigkeit und für die DAS im Speziellen.
C1-1 SE im Allgemeinen	- dass (...) Schulentwicklung notwendig ist und (...) keine moderne Schule kann sich einer Schulentwicklung verschließen. Alles entwickelt sich weiter, auch die Gesellschaften hier im Ausland und auch die Kollegien verändern sich (P1, Z. 141 - 145). - Es entwickelt sich ja alles weiter, wir als Schule haben den Auftrag die jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten, also müssen wir uns auch entwickeln (P3, Z. 203 - 205). - In der Schule kennt man die Situation vor Ort wesentlich besser und ich finde nicht, dass man sich durch Entwicklungsziele, die von außen kommen, unbedingt gängeln lassen muss (P5, Z. 149 - 151).	

C 1-2 Entwicklung der Einzelschule	- ... was Unterrichtsentwicklung angeht, von Individualfeedback. Die Lehrkräfte bekommen (...) von einer selbstgewählten Klasse ein Feedback (...) und ich tausche mich dann darüber mit den Klassen aus und kann mich dann an den Stellen, wo ich kritische Rückmeldungen bekomme, verbessern. Unterrichtsentwicklung bedeutet aber auch Lehrerfortbildung, schulinterne Fortbildung, regionale Fortbildung (P3, Z. 36 - 42). - ... dass eine Deutsche Auslandsschule großes Interesse daran hat, auch die Landesbevölkerung für die Schule zu begeistern, um auch einheimische Kinder für die Schule zu gewinnen (P4, Z. 105 - 108). - Die Kultur des Landes ist (...) sehr hierarchisch und die Art, wie wir Kinder zu jungen selbstständigen Menschen erziehen, ist für die einheimischen Lehrkräfte erst einmal erschreckend oder Angst einflößend (...). Das ist eben auch der Gewinn wenn man im Ausland arbeitet, dass man sieht, dass Kinder (...) anders aufwachsen, dass die anderen Unterricht gewohnt sind, wenn die zu uns kommen und nicht von Anfang an auf unserer Schule waren (P5, Z. 110 - 116).

C2	Gelingensbedingungen	Gründe und Folgen für bestimmte Verhaltensweisen und die Auswirkungen auf nachhaltige Entwicklungen werden dieser Kategorie zugeordnet.
C 2-1 Schulleitungshandeln	- Das bedeutet, so wie es der Schulleitung gelingt, Systeme zu etablieren, die eine breite Mitsprache und nicht nur ein Mitanhören beinhalten, umso breiter wird die Schule aufgestellt und umso breiter wird auch die Akzeptanz sein. Als Schulleitung muss ich auch die verschiedenen Gruppen, also im Kollegium, zusammenhalten (P1, Z. 68 f.) . - Die Rolle der Schulleitung bei der Entwicklung von Routinen besteht (...) in der Unterstützung der Gruppe, die an der Umsetzung interes-	

	siert ist... (P2, Z. 29 - 31). - (Die Schulleitung ist) begleitend fördernd! (...) im regelmäßigen Austausch mit den Kollegen stehen, die die Schulentwicklung vorantreiben, muss sie unterstützen, auch Frust aufnehmen, ... (P2, Z. 59 - 62). - Ich (die Schulleitung) habe einer Gruppe (...) (ei)ne (Unterrichts-) Stunde freigeschaufelt, damit die mal zusammensitzen konnten (P2, 56f.). - ... dass (...) die Schulleitung in diesem Kontext eine Schlüsselposition ist. Und ich spiele jetzt mit einer Alliteration, (...) die vier oder fünf K's (müssen) beherrscht werden. Das erste K ist die Kommunikation.(...). Miteinfließen muss hier auch der Umgang mit Konflikten. (...) Auch da muss ich als Schulleiter professionell sein (...). Das dritte wichtige K (...) ist die Kooperation. (...) die Voraussetzung dafür ist ein gutes Klima,... (P3, Z. 89 - 114). - Ich (die Schulleitung) habe eine Funktionsstelle geschaffen. (P5, 49) - ... regelmäßiger Austausch mit den Verantwortlichen für diese einzelnen Schulentwicklungsprojekte (P5, Z. 60f.). - ... Präsenz ist ein (...) Baustein, den die Schulleitung erfüllen muss, um die Wertschätzung bei den Fortschritten der einzelnen Projekte von Meilenstein zu Meilenstein zu zeigen (...), ist es unabdingbar, Präsenz zu zeigen (P5, Z. 63f.).
C 2-2 Andere	- Da haben wir als ganzes Kollegium mitgearbeitet. ... indem Eltern, Lehrer und Schüler zusammengearbeitet haben. Das war sozusagen das planende Gremium. ... zwei Jahre Planung vorweg (P1, Z.13 - 20). - Wir haben immer wieder evaluiert. Das wird auch heute noch jährlich evaluiert und unterliegt einer Dynamisierung (P1, Z. 28f.). - Also es ist nur erreichbar, wenn alle Gremien eingebunden sind (P1, Z.34). - Ein (...) Punkt ist für mich, was die Schulentwicklung angeht, die Kooperation.(...) Die Kooperation mit den Eltern (...).Hier die Eltern und dort die Lehrkräfte. (...) im Sinne der Erziehungspartnerschaft (P3, Z.

	19 - 30). - Schule kann nur gelingen, wenn wir kooperieren, und zwar auf allen Ebenen (P3, Z. 20f.). - Ein Entwicklungsvorhaben ist (...) nachhaltig, wenn es akzeptiert wird. ... Die (Vor- und Nachteile) muss man erkennen und wenn das akzeptiert wird, dann wird es weitergetragen. Das zweite (...) Kriterium ist es, dass ein ganz realistisches und konkretes Ziel gesetzt wird. Es muss umsetzbar sein im Schulalltag und klar, was gemeint ist. Ich darf ein Kollegium nicht überfordern, (...) Wenn die Latte zu hoch liegt, dann reiße ich sie. Sie muss so hoch liegen, dass ich sie überspringen kann, dass es machbar ist, (...). Das dritte Kriterium (...) ist die Evaluation.(...). Das ist immer eine Momentaufnahme von einem Vorhaben und es kann in einem Jahr (...) anders aussehen. (...) ich muss es (das Vorhaben) immer wieder anfassen, es justieren und den Gegebenheiten entsprechend reagieren (P3, Z. 186 - 205). - Das war etwas, was wir – also eine Gruppe von Kollegen - zunächst einmal entwickelt haben (P4, Z. 16f.). - ... dann haben wir (...) Teilziele, Endziele und solche Meilensteine formuliert. Die gilt es da (...) zu überprüfen (P5, 167f.). - ... dass man die Kriterien vorher festlegt, an denen man den Erfolg ablesen will. (...) Das sind dann Dinge, die kann man einfach so für sich festmachen und dann zählen.... die (...) festgelegten Kriterien anpassen muss (...), dass man mit allen Beteiligten, die (...) durch den Personalumschlag an einer Deutschen Auslandsschule immer wieder wechseln, im Gespräch bleibt ... (P5, Z. 176 - 182).

C3	Impulsgebung	Aussagen zur Richtung und die damit verbundenen Auswirkungen aus der die Impulse für Entwicklungsvorhaben kommen werden dieser Kategorie zugeordnet.
C 3-1 Top down	- Wir (die Schulleitung) haben (...) ein Ziel formuliert, damit alle wussten wohin es gehen soll. Und dann überlegt, was es dafür braucht. Und natürlich erklärt, warum wir das überhaupt machen wollen (P1,Z. 45 - 48). - Ziele sind ja letztlich durch einen Katalog vorgegeben Im Gegensatz zu einer privaten Schule, die ihre Ziele selbst festlegen kann (P1, Z. 123f.). - ... diese Kataloge werden eine Nachhaltigkeit immer weiter nach hinten schieben, wenn ich nur noch Kriterien und Fakten bearbeiten muss, um dem vorgegebenen Katalog gerecht zu werden und nicht den schulischen Anforderungen (P1, Z. 156 - 159). - Irgendwann muss (...) ich einen solchen Stein ins Rollen bringen ... (P2, Z. 23). - Indem ich nicht irgendein Konzept vorgebe, von dem ich erwarte, dass es zu hundert Prozent befolgt wird, sondern indem ich eine ganz grobe Richtung vorgebe, und darauf vertraue, dass das Kollegium dies entsprechend dann auch umsetzt (P2, Z. 44 - 47). - Der größte Feind einer Schulentwicklungsmaßnahme ist es, wenn eine Schulleitung etwas vorgibt und dann erwartet, dass es eins zu eins umgesetzt wird (P2, 52 - 54). - Und ich sage es ganz ehrlich, es ist mir relativ egal, was in irgendwelchen Leitfäden oder solchen Handlungsanweisungen steht. (P2, 63ff.) - Wenn es allerdings Vorgaben sind, die irgendwo am grünen Tisch entstehen, die mit der Realität vor Ort gar nichts zu tun haben, dann ist es definitiv hinderlich. Man kann vor Ort nur die Dinge umsetzen, die sich vor Ort auch umsetzen lassen. Ich würde die Zielvereinbarungen zweischneidig sehen (P2, Z. 118 - 122). - Es darf aber auf keinen Fall so sein, dass uns die Zentralstelle dies oder jenes vorschreibt und wir müssen das dann machen (P3, Z.	

	165 - 167). - Das (Inklusionskonzept) ist ja vor drei Jahren mehr oder weniger eingeklagt worden, (...) wo ich das von ZfA-Seite aus als ein bisschen wenig begleitet empfunden habe (P5, Z. 26 - 29). - Ausgangspunkt war in diesem Fall nicht die Steuergruppe sondern die Schulleitungsrunde, allerdings mit Beteiligung der Steuergruppe (P5, Z. 38f.).
C 3-2 Bottum-up	- Ich denke es kommt darauf an, wie sich die Entwicklungsschwerpunkte generieren. Wenn die sich aus der Schule heraus generieren und bei einem Bilanzbesuch klar wird, dass die Schule in dem und dem Bereich tätig ist und die BLI will, dass da weiter gearbeitet wird und durch Zielvorgaben festgelegt wird, wie weit man bis zum nächsten Besuch kommen soll, dann ist es schon hilfreich, ... (P2, Z. 110 - 115). - Also auch gerade von Elternseite war ein großes Bedürfnis nach einer neuen funktionierenden Website und auch innerhalb des Kollegiums (...) Das Bedürfnis kam also von innen heraus! Es war nicht mein erstes Entwicklungsziel an dieser Schule hier, sondern es war der Wunsch der Schulgemeinschaft, (...) es kam also von innen heraus und war nicht von oben verordnet. Es war einfach eine Notwendigkeit, weil die alte nicht mehr funktioniert hat (P3, Z. 50 - 57). - Die Innovation bzw. das Vorhaben muss als Vorteil erkannt oder wahrgenommen werden. Die Frage ist immer: Bringt uns das Ganze etwas? Wenn dies bejaht wird, wird sich eine Innovation auch weiter entwickeln und zur Routine werden. Wenn die Leute feststellen, das bringt uns gar nichts, dann wird die Sache in der Schublade verschwinden. Es gibt noch eine wichtige Komponente: Dass ich die Betroffenen einbinde, dass ich sie zu Beteiligten mache (...) (P3, Z. 66 - 72). - ... und wir haben Daten. Diese Daten werten wir aus - in der Steuergruppe, in der Schulleitung oder in den zuständigen Gremien - und daraus leiten wir ab, wir als Schule, was im Moment für uns notwen-

	dig ist. (P3, Z. 168 - 170) - Die BLI und der Bilanzbesuch helfen uns dabei. Wenn das Kollegium, wenn die Schulgemeinschaft denkt, wir machen das nur für die ZfA, dann wird jegliches Schulentwicklungsvorhaben nicht von Erfolg gekrönt sein (...). Eigentlich ist das schön auf dem Papier geschrieben, leider aber nur wenig beachtet. Besser wäre es, dass wir das machen, weil es für die Schule notwendig ist. (...) Und so verstehe ich die Rolle der Schulaufsicht. Es ist im Idealfall eine Begleitung, eine Unterstützung der Schule und nicht eine Bevormundung. (...) es muss von innen heraus geschehen, nicht von oben herunter top down sondern bottum up (P3, Z. 171 - 181). - Als Beispiel war das bisher (...) das Schulprogramm und in diesem Schulprogramm wurden dann immer einzelne Ziele vereinbart. Zunächst hat man (...) den Ist-Zustand festgestellt und dann hat man geschaut, in welchem Bereich muss sich die Schule noch entwickeln und diese Ziele hat man dann formuliert. (...) wurde das Schulprogramm dann wieder überarbeitet und man hat überprüft, welche Ziele erreicht wurden und dann in den Ist-Zustand übernommen werden konnten. Das war also eine kontinuierliche Arbeit an dem Schulprogramm (...) (P4, Z. 6 - 14). - Wir hatten eine (...) Steuergruppe und in der Steuergruppe haben immer zwei bis drei Kollegen mitgearbeitet, außerdem immer eine Mutter, (...) und ich als Schulleiter. Wir waren dann also immer sechs bis sieben Personen in der Steuergruppe (P4, Z. 24 - 29). - Das ist dann ideal, man nennt das bottum up, wenn das Kollegium das feststellt. Wenn allerdings der Schulleiter den Impuls setzt, auch das kann funktionieren, aber dann muss man die Schule schon ganz gut kennen und ein Gefühl dafür haben, wo kann man ansetzen (P4, Z. 47 - 50). - ... dass man möglichst viele mitnimmt, den Impuls (...) aufgreift und dann Schritt für Schritt, auch nicht das Kollegium überfordert, auch innerhalb von Konferenzen natürlich darüber spricht. (...) Eventuell auch abstimmt, so das man weiß, (...) siebzig Prozent – (...) tragen dieses Projekt mit und dann kann man in der Regel auch davon

	ausgehen, dass es gut anläuft ... (P4, Z. 51 - 56). - Und ich denke, wenn man eine BLI (...) wirklich als Chance (erlebt), dass man im Vorfeld sich auch Gedanken macht: Wo sind unsere Stärken? (...) auch unsere Schwächen? Dann (...) ist dass es deckungsgleich ist, was bei der BLI herauskommt, Also ich habe das als Chance erlebt. (...) es kommt (...) immer auch darauf an, welche Einstellung man zu dem Ganzen hat. Wenn einen jemand von außerhalb (ein Prozessbegleiter) begleitet und die Prozesse von außerhalb immer mal wieder betrachtet und einen in die Reflexion stößt, (...) (P4, Z. 108 - 118). - Ich denke bei jedem Entwicklungsvorhaben, (...) ist es wirklich entscheidend, die Frage: Macht es Sinn, braucht es diese Schule? Und wenn es diese Schule braucht, dann - denke ich - sind möglichst viele Kollegen auch involviert, wenn man das gemeinsam erörtert, (...) Und es muss schon eine Sinnhaftigkeit haben (P4, Z. 137 - 141). - Das war dann eine Überlegung, die gemeinsam mit dem Vorstand aus der Schulleitungsrunde kam. Dann wurden aber natürlich alle Gremien beteiligt über die Steuergruppe. Wir haben eine Planungsgruppe gebildet. Wir haben sehr früh schon die Eltern informiert über die Planung, schon fast eineinhalb Jahre vor der Einführung oder Implementierung (P5, Z. 44 - 49).

H1	Fluktuation	Gründe für und Auswirkungen durch Fluktuation und auftretende Schwierigkeiten
H 1-1 Gründe	- (...) wenn die ADLK nach drei Jahren weg ist (P1, Z. 109f.). - Aber natürlich ist es auch vom System her schwierig, denn auch die (Kollegien) haben alle paar Jahre eine neue Schulleitung und neue Kollegen auf die sie sich einstellen müssen (P2, Z. 157 - 159). - Ohne die OLKs kann eine Auslandsschule nicht bestehen. Die sorgen für Kontinuität, für Nachhaltigkeit. Die ADLKs wechseln, was	

	auch wieder Vor- und Nachteile hat. Aber all die Dinge, (...) müssen ja weitergegeben werden und da sind es die Ortslehrkräfte,(...) (P3, Z. 156 - 160). - ... je nachdem wie hoch die Fluktuation ist, (...) dass es aus dem Kollegium heraus kommt, weil die Kollegen schon längere Zeit an der Schule arbeiten und sie vielleicht schon eine Idee haben oder etwas verwirklichen wollen (P4, Z. 45 - 48).
H 1-2 Auswir-kungen	- Die nächste Besonderheit, (...) ist der ständige Wechsel. So dass schon andere Strukturen vorhanden sein müssen, damit Schule funktioniert (P1, Z. 64f.). - An einer Auslandsschule hat man immer einen häufigen Wechsel. Das heißt, wenn man Schulentwicklung vorantreiben möchte, muss man darauf achten, dass man im Schulentwicklungsteam Leute sitzen hat, die Ortslehrkräfte sind und auf absehbare Zeit die Schule nicht verlassen werden und die auch schon viele Jahre da sind (P2, Z. 75 - 80). - ... die Verträge an einer Auslandsschule und (...) die Fluktuation an einer Auslandsschule der schnelle Wechsel. (...) dass Vorhaben schnell und effektiv und nachhaltig entwickelt werden. Sonst ist die ADLK, die etwas entwickeln soll nach drei Jahren weg und alles verläuft im Sand (P3, Z. 207 - 211). - Und für diese Funktionsstelle gibt es eine Ortslehrkraft, (...) dass diese Funktionsstelle nicht dem Wechsel von ADLKs unterworfen ist sondern dass eine Ortslehrkraft diese Funktionsstelle erhält (P5, Z. 52 - 55).

H2	Kollegium und Gremien	Gründe und Folgen für die Heterogenität eines Kollegiums und ihre Auswirkungen für Nachhaltigkeit werden dieser Kategorie zugeordnet.
H 2-1 Gründe	- Die Heterogenität ist ein Supervorteil, den es nirgends anders gibt als an einer Auslandsschule. Das Kollegium ist ja auch von seiner Personenvielfalt her sehr unterschiedlich... (P1, Z.78 - 82). - Inwieweit bringe ich mich in einem solchen Kollegium ein, inwieweit bringe ich meine Vorerfahrungen mit ein oder lasse ich mich (...) auf etwas Neues ein und sehe sozusagen nur das, was mich hier an diesem Ort betrifft. Das ist ja auch eine Form von Heterogenität (P1, Z. 85 - 89). - Weil gerade an einer Auslandsschule hat man ein so heterogenes Kollegium, dass man eh nicht nach Plan vorgehen kann (P2, Z. 65 - 67). - Das ist ein großes Handicap! (P2, Z. 75). - ... um es (die Heterogenität innerhalb des Kollegiums) als Chance sehen zu können, ist es wichtig, dass man zunächst einmal die Heterogenität zu einem Team zusammenführt (P4, Z. 62f.). - ... dass man sich gegenüber auch eine (...) Wertschätzung entgegenbringt, dann glaube ich schon, dass man die Heterogenität optimal nutzen kann (P4, Z. 73 - 75). - Die in Deutschland ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen haben natürlich ein viel größeres pädagogisches und methodisches Repertoire als die in anderen Ländern ausgebildeten (P4, Z. 83 - 86). - Ich habe aber ADLKs erlebt, die auf Grundlage eines wirklich durchdachten Qualitätsmanagements in Deutschland gearbeitet haben und die das auch ins Ausland mitgebracht haben. Da war wirklich Nachhaltigkeit groß geschrieben. Umgekehrt gab es auch ADLKs, die aus anderen Gründen im Ausland waren und an der Schule kein so großes Interesse hatten. Und bei den OLKs genau das Gleiche. Also ich glaube, das kann man nicht generalisieren (P4, Z. 92 - 99).	

H 2 – 2 Auswir-kungen	- Es fällt wirklich auf, wie unterschiedlich Kollegen denken, agieren, geprägt sind, die zwar innerhalb von Deutschland im Schuldienst sind aber nicht innerhalb desselben Bundeslandes. Und dann hat man eine Reihe von Ortslehrkräften, die schon seit Jahren hier vor Ort sind und die die Bindung an das, was sie irgendwann einmal in Deutschland gelernt haben – wenn sie es überhaupt mal irgendwann in Deutschland gelernt haben - größtenteils verloren haben, ihren eigenen Weg gefunden haben um hier zu bestehen. Und dann hat man eine Reihe von Kollegen, die haben gar keine Ausbildung. Die wissen oftmals gar nicht worüber man spricht, lassen sich das aber nicht anmerken. Oder sie verstehen es nicht wegen der Sprachbarriere. Dieses Problem hat man in Deutschland auch nicht. Also der Austausch innerhalb des Kollegiums an sich (...). Das ist ein Riesenproblem, denn man muss ja alle irgendwie mitnehmen, denn es hat ja jeder seine Berechtigung (P2, Z. 81 - 94.) - Wir haben hier nichtausgebildete Lehrkräfte. (...) Einzelne, die auch in der Sekundarstufe unterrichten, sind vielleicht ein bisschen qualifiziert. Wenn ich das jetzt als großen Nachteil nehmen würde, nicht qualifizierte Lehrkräfte, dann müsste ich eigentlich verzweifeln (...). Aber unsere Grundschulleiterin hat das als Chance genommen, hat die Leute qualifiziert und qualifiziert sie laufend fort und die Kolleginnen sind unglaublich dankbar dafür, dass sie diese Unterstützung bekommen, dass sie begleitet werden. (...) Die Ergebnisse sind gut und ich binde damit auch die Kollegen und Kolleginnen an unsere Schule und sorge damit auch für eine personelle Nachhaltigkeit (P3, Z. 120 - 133). - ... das mir hier an dieser Schule besonders auffällt: Wir haben hier Kolleginnen und Kollegen aus ganz verschiedenen Bundesländern. Und der Riesennachteil: Jeder weiß es besser. (...) Das ist manchmal ätzend und ärgerlich aber die große Chance besteht doch auch hier darin, dass wir voneinander profitieren (P3, Z. 133 - 139).

	- Nehmen wir die ADLKs und die OLKs. Da denke ich jetzt an die finanzielle Heterogenität, die in jeder Auslandsschule ein Thema ist und ich wünsche mir in diesem Kontext, dass die ADLKs ihrer Verantwortung nachkommen und die OLKs mitnehmen auch im Sinnen der Weiterbildung und Fortbildung. Umgekehrt können die ADLKs von den OLKs profitieren – vor allem von den einheimischen – weil wir die interkulturelle Kompetenz nicht in dem Maße haben. Wenn Schlüsselpositionen doppelt besetzt werden von einer ADLK und einer OLK kann ich für Nachhaltigkeit sorgen (P3, Z. 141 - 149). - Das (Mentorensystem) ist ein Schulentwicklungsvorhaben, das zwei Jahre bevor ich an diese Schule kam, etabliert worden ist und einem Problem entgegenwirken soll, das an Deutschen Auslandsschulen immer eine große Herausforderung ist, dass es nämlich sehr heterogene Kollegien gibt (P5, Z. 12 - 15).

H3	Wissensmanagement	Auswirkungen und Folgen bei der Weitergabe von Informationen werden dieser Kategorie zugeordnet
H 3-1 Auswirkungen	- Also die Ortslehrkräfte, und ich meine dabei ganz bewusst die Einheimischen hier im Sitzland, sind eigentlich die Säule der Schule. Die sind das Konstante oder auch die Konstante und das kontinuierlich. Alles andere ist ein Zeitzugeständnis was Abschwimmen und Aufschwimmen unterliegt (P1, Z. 98 - 101). - Da gibt's dann schon das Problem, dass die Funktionsstellen mit den ADLKs besetzt werden,... (P1, Z. 104f.). - Die Fachschaftsarbeit ist eine der größten Ressourcen, die es gibt (P3, Z. 22f.).	
H 3-2 Folgen	- Eigentlich bräuchten wir Zweier-Teams, das die ADLKs zusammen mit je einer Ortslehrkraft eine Funktionsstelle besetzt. ... Dann wäre Informationsweitergabe gesichert und verschwindet	

bzw. Maß-nahmen	nicht wieder, ... (P1, Z. 107ff.). - ... dass wir auch ein Übergabeprotokoll für die neuen Klassenleitungen übergeben, es gibt auch eine Übergabekonferenz für die Klassenleitungen von Jahr zu Jahr und zumindest die Funktionsträger also z.B. die Fachleiter weisen auch die Nachfolger ein. Das geschieht auch in Protokollform oder dann auch per E-Mail, Telefon, Zoom (P2, Z. 153 - 157). - Wir müssen (die Webseite) noch viel mehr nutzen, um zu kommunizieren und um unsere Schule darzustellen. Auch um mit der Schulgemeinschaft zu kommunizieren, Dinge anzukündigen aber auch einzufordern (P3, Z. 13f.). - ..., indem ich zum Beispiel in der Fachschaft Materialien austausche ... (P3, Z. 33f) . - Ich kann dadurch die Übergabeprozesse erleichtern und ich kann das Kollegium (...) auf diese Weise zusammenschweißen. Da steckt eine große Chance darin aber auch eine große Gefahr, dass sich nämlich einige ADLKs zurückziehen und sagen: Ich kann nicht alles machen (P3, Z. 149 - 153). - ... sodass ich einen Übergabeordner angelegt habe ... (P4, Z. 33). - Außerdem haben wir noch ein pädagogisches Qualitätsmanagement: eine Kollegin, die dafür verantwortlich ist und die macht die Übergabe mit neuen Personen (P4, Z. 37 - 39). - Wir haben dann auch eine kollegiale Hospitation eingeführt ... (P4, Z. 86). - Wir versuchen z.B. die ersten Abgänger als Alumnis für uns zu gewinnen. Einmal im Gespräch mit den aktuellen Schülern, damit sie ihre Schullaufbahn besprechen und dann merken unsere aktuellen Schüler dann auch, was sich alles für sie zum Guten entwickelt hat ... (P4, Z. 127 - 130). - ... (haben) wir ein Motto gewählt, dafür hab ich einen Wettbewerb ausgeschrieben, damit einfach die Kommunikation über diesen Schulentwicklungsprozess unter einem einheitlichen Titel laufen kann. Wir haben in unserem Newsletter, der erscheint vier bis fünf Mal im Jahr für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, einzelne

	Rubriken geschaffen ... (P5, Z. 74 - 77). - ... die neuen Kolleginnen und Kollegen in ihrem ersten Jahr (...) als Gruppe in die Schule einführen, damit nicht jeder (...) als Einzelkämpfer (...) durch dieses erste Jahr (geht), sondern dass die (...) (durch) Mentorentreffen als Gruppe sich stärken (...) (P5, 102 – 107). - ... da gibt es festgelegte Protokolle für die Übergabe oder für das, was wir (...) Wissensmanagement nennen. Ich versuche im Normalfall einen Monat Überlappung zu erreichen, (...) Häufig kommen Kollegen statt im Januar erst im Februar, aber zumindest den Versuch, dass neue ADLK schon im Dezember zu uns kommen, den gibt es immer. Was die Dokumente angeht übernimmt der jeweilige Mentor die Informationsübergabe vom scheidenden an den neuen Kollegen (P5, Z. 124 - 131).

SO	Sonstiges	Weitere relevante Inhalte, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können, werden dieser Kategorie zugeordnet.
SO1 Covid-19 Pandemie	- ... wegen Corona würde ich sagen... (P1, Z. 160). - Man merkt (...) (im) Präsenzunterricht (...), (dass) eine ganze Menge Schülerinnen und Schüler mit Laptop oder Tablet in der Klasse sitzen, was vor Corona so gut wie gar nicht vorkam (P2, Z.15 - 20). - Was wir hatten und was eine große Resonanz im Kollegium hervorgerufen hat, leider jetzt aber auch durch Corona im Keim erstickt ist ... (P2, Z. 140 - 142). - Man reagiert ja nur noch und kommt gar nicht mehr zum Agieren. Da stellt sich dann die Frage ob dieses aktuelle Feuerwehrmann-Sein, nicht auch schon Nachhaltigkeit bedeutet. Wir versuchen ja gerade den Unterricht und die funktionierenden Strukturen aufrechtzuerhalten, zu bewahren, weil sie ja funktionieren – also in	

	normalen Zeiten (P2, Z. 148 - 152). - Auch jetzt in der Coronazeit ist das gar nicht anders machbar (P3, 206). - Wenn es der Schule gelungen ist, den Schülerinnen und Schülern bestimmte Methoden beizubringen und man jetzt feststellt dass man genauso im Fernunterricht bzw. im Hybridunterricht damit klar kommt, dann hat die Schule nachhaltig gearbeitet (P4, Z. 150 - 153). - Und wir haben dieses Jahr auch bei der Digitalisierung gesehen, dass ein Ziel, das man gar nicht auf der ersten Stelle der Prioritätenliste hat, plötzlich sehr wichtig wird (P5, Z. 157 - 159).
SO2 Begriff-lichkeit	- Es wird nicht automatisch funktionieren, weil es etwas Neues ist. Auch etwas Neues muss bestimmten Anpassungen unterliegen. Eine Nachhaltigkeit besteht ja nicht nur darin, dass es immer wieder genutzt wird. Nachhaltigkeit ist ja auch eine Entwicklung. Es ist ja nichts Konservatives, das man nur bewahrt sondern das man auch entwickelt (P1, Z. 50 - 55) . - ... wenn ich nachhaltig als kontinuierlich definiere, dass wir schauen müssen dass überhaupt Unterricht stattfinden kann. Auch mit allen neuen Herausforderungen und Möglichkeiten. (...) Das ist doch super nachhaltig (...) im Sinne einer Weiterentwicklung (P1, Z. 160 - 165). - Routinen entwickeln sich (...), wenn es einem im Sinne intrinsischer Motivation gelingt, über die kleine Gruppe, die begeistert ist, das Kollegium so mitzunehmen, dass sich gewisse Dinge einschleifen, dass bestimmte Dinge irgendwann einfach gesetzt sind. Es passiert dann auch, dass irgendwann gar niemand mehr fragt: Wie war es denn früher? Und manchmal gelingt es dann sogar die Nörgler zumindest zum Schweigen zu bringen, teilweise sogar die mitzunehmen (P2, Z. 34 - 40). - Also wenn es akzeptiert ist und nicht mehr hinterfragt wird, dann sehe ich das als Routine an (P3, Z. 78f.).

Literaturverzeichnis

[AA] Auswärtiges Amt (2011): Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung. Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten.

[AA] Auswärtiges Amt: Deustche Auslandsschulen - Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. Berlin 21.02.2020. https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/04-schulen/auslandsschulen/200312 (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

[AA] Auswärtiges Amt: Grundprinzipien der deutschen Außenpolitik; https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/grundprinzipien/216474 (Letzter Zugriff 02.12.2020)

Adick, C. (2013): Deutsche Auslandsschularbeit - Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit, 11.-13.10.2013, GEW. Bremen.

Arnold, R. / Pätzold, H. (2010): Individuen und Organisationen als Lernende. Studienbrief SM 0130 des Masterfernstudienganges der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern

Bartz, A. / Brandes, H.-J. / Engelke S. (2014): Praxishandbuch mittlere Führungsebene in der Schule. Carl Link, Köln.

Beratungsstelle des Bundes: Wissen transferieren, https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Services/Behoerden/Beratung/Beratungszentrum/_documents/tb_wissen-transferieren.html (Letzter Zugriff 10.11.2020)

Berman, P. / McLaughlin, M. - W. (1974): Federal Programs supporting educational change, Vol.I: A Model of Educational Change. Santa Monica

Blessing, B. / Wick, A. (2017): Führen und führen lassen. Konstanz u. München, UVK Verlagsgesellschaft mbH, 8. Auflage

Bogner, A. / Littig, B. / Menz W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden, Springer

Böttcher, W. / Hohgrebe, N. / Neuhaus J. (2010): Bildungsmarketing: Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Weinheim u. Basel, Beltz.

Bollinger, J. (2019): Der Einfluss der Personalfluktuation auf die Schulentwicklung an Deutschen Auslandsschulen: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Untersuchung. Kaiserlautern

Brüser-Sommer, Dr. E. (2010): Bund-Länder-Inspektion im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur und Wirkungsanalyse, Köln

Brüser-Sommer, Dr. E. (2017a): BLI - Rückblick und Ausblick. BLI 2.0 - zweiter Zyklus der Bund-Länder-Inspektion. In: Qualität ist das Ganze. 3. Bund-Länder-Inspektion Bilanzbericht [ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 27 - 33.

Brüser-Sommer, Dr. E.: (2017b): Datenrückmeldung an das Kollegium - eine moderierte Konferenz. In: Qualität ist das Ganze. 3. Bund-Länder-Inspektion Bilanzbericht, von [ZfA], Köln, S. 35 - 37.

Brüser-Sommer, Dr. E. / Janssen W. (2017): Kopplung und Alignment statt Steuerung - ein systemischer Ansatz des Qualitätsmanagements. In: Qualität ist das Ganze, BLI-Bilanz, von [ZfA], Herausgeber: Projektgruppe AQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA), Bonn, S.21 - 25

Brüser-Sommer, Dr. E. / Marien S. (2017): Blended-Learning. Lehrerfortbildung medial vernetzt. In: Qualtität ist das Ganze. 3. Bericht der Bund-Länder-Inspektion, von [ZfA], Herausgeber: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 93-99

Buhren, C. / Rolff H.-G. (2012): Qualitätsmanagement in Schulen. Studienbrief SM 1010 des Masterfernstudienganges der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern

Buhren, C. / Rolff H.-G. (2018): Schulentwicklung und Schulentwicklunsberatung. Weinheim, Beltz.

Bundesministerium der Justiz (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmbf.de/de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

Bundesministerium für Inneres, Bau und Heimat. (2019): Besoldung. https://www.bmi.bund.de/DE/themen/oeffentlicher-dienst/beamtinnen-und-beamte/besoldung/besoldung-node.html (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

Bundesministerium für Gesundheit (2020): Informationen zum Coronavirus , https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus.html (Letzter Zugriff am 24.11.2020)

Burchard, A. (2018): Deutsche Auslandsschulen als globale Kontoenpunkte In: Tagesspiegel https://www.tagesspiegel.de/wissen/neue-studie-deutsche-auslandschulen-als-globale-knotenpunkte/22662626.html (Letzter Zugriff 24.11.2020)

[BVA] Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandschulwesen (31.12.2018): Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/Auslandsschulwesen-in-Zahlen.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

Dalin, P. / Rolff H.-G.; Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Bönen, Verlag für Schule und Weiterbildung, 3. Auflage

Datenethikkommission (2019): „Allgemeine Anforderungen an den Umgang mit Daten"; Gutachten der Datenethikkommission, S. 79ff.

Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 18. Auflage

Döring, N. / Bortz J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u. Heidelberg, Springer, 5. Auflage

Dreschke, G. (2013): Ortslehrkräfte als Kontinuitätsfaktor an Deutschen Auslandsschulen. In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit. Herausgeber: Egenhoff M. / Stoldt P., Münster, Aschendorff, S.152 - 155.

Dresing, T.; Pehl T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Marburg.

Dudenredaktion (2014): Das Synonymwörterbuch. Berlin, Dudenverlag, Band 8.

Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuches, Weinheim und Basel, Beltz

Fend, H. (1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. Waxmann, S. 275 - 293.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S.124 - 145

Früh, W. (2004): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz, UVK.

Gläser J. / Laudel G. (1999): Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse, Berlin

Gries, W. (2013): Als Schulleiter (SL) im Ausland. In: Deutsche Lehrer im Ausland - Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Herausgeber: Egenhoff, M. / Stoldt, P., Münster, Aschendorff, S. 140-148.

Grober, U. (2010): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München, Antje Kunstmann Verlag.

Halder, V. (2012): Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, S. 340-353.

Heinrich, M. (2013): Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In: Akteure und Instrumente der Schulentwicklung, Herausgeber: Altrichter, H. / Helm, C. , Baltmannsweiler, Beltz S. 89-101.

Herzog, W. / Makarova E. (2014): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Herausgeber: Terhart, E. / Bennewitz H. / Rothland M., Münster u. Berlin, Waxmann, S. 83-102.

Huber, S. G. (2009): Schulleitung. In: Handbuch Schulleitung, Herausgeber: Blömeke S. / Bohl T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik G. / Sacher W., Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 503 - 511.

Kaiser R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Wiesbaden, Springer

Kister, K.: (2020): "Verstehen lernen", In: [SZ] Süddeutsche Spezial: Mut zum Wandel, Artikel 1 (Letzter Zugriff am 13.11.2020)

Klingebiel, T. (2013a): Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership - Eine Analyse. In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Herausgeber: Egenhoff, M. / Stoldt, P. / Münster, Aschendorff, S. 215-230.

Klingebiel, T. (2013b): Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen - ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen. Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Herausgeber: [GEW] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Bremen, 11.-13.10.2013, S. 49 - 65.

[KMK] Kultusministerkonferenz (2019): Aufgaben der Kulutsministerkonferenz. www.kmk.org/kmk/aufgaben.html (Letzter Zugriff 02.12.2020).

[KMK]: Kultusministerkonferenz (2020): Auswirkungen des COVID-19 (Coronavirus SARS-CoV-2) an Deutschen Schulen im Ausland, (erstes Schreiben 03/2020)

Kuchler, C. (2016): Deutsche Visitenkarten in der Welt. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, S. 261 - 271.

Küchler, F. (2007): Von der Rechtsform zur Neupositionierung - Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung. In: Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen, Herausgeber: DIE, Bielefeld, Bertelsmann.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim, Beltz Juventa, 4. Auflage

Kühn, S. M. / Mersch, M. (2015): Deutsche Schulen im Ausland. Strukturen - Herausforderungen - Forschungsperspektiven. Bd. 107. Nr. 2., Münster, Waxmann, S. 193 - 202.

Langer, (2013): Schüler/innen, Eltern und weitere Anspruchsgruppen. In: Akteure und Instrumente der Schulentwicklung, Herausgeber: Altrichter, H. / Helm,C., Baltmannsweiler, Schneider, S. 103-114

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt, Suhrkamp.

Luhmann, N. (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. Pädagogik. Herausgeber: Oelkers J. / Tenorth E., Weinheim u. Basel, S. 57-75.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm (Letzter Zugriff: 24.11.2020)

Mägdefrau, J, / Wolff, M. (2017): Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung. Präsentation im Rahmen einer Tagung der GEW und der FAU Nürnberg. Herausgeber: GEW, Nürnberg, 5./6.10.2017.

Perels, F. / Zahn A. (2017): Was bringt die BLi? Ein Beitrag zur Wirkungsforschung. In: Qualität ist das Ganze. 3. Bund-Länder-Inspektion Bericht, von [ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 47-53

Purkey, S. / Smith, M. (1983): Effective Schools. A review. Elementary School Journal, S. 427-452.

Rolff, H.-G. (2010): Wissenschaftliche Begleitung der Bund-Länder-Inspektion. Deutsche Schulen weltweit zur Exzellenz. Bund - Länder-Inspektion Bilanz. Herausgeber: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Köln, S. 68-71.

Rolff, H.-G. (2016): Schulentwicklung kompakt. 3. Weinheim und Basel: Beltz.

Rolff, H.-G. (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung. Studienbrief SM 910 des Masterfernstudienganges der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Rolff, H.-G. / Tillman K-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. Band 1, In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Herausgeber: Rolff ,H.-G. u.a., Weinheim, S. 237-264.

Schaumburg, H. / Prasse D. / Blömeke, S. (2009): Implementation von Innovationen in der Schule. In: Handbuch Schule, Herausgeber: Blömeke, S. / Bohl, T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik G. / Sacher, W., Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 596-600.

Schmidt J.; Kieserling, C.; (2017): Niclas Luhmann Systemtheorie der Gesellschaft. Suhrkamp.

Schratz, M. (2009): Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm). In: Handbuch Schule. Herausgeber: Blömeke, S. / Bohl, T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik G. / Sacher W., Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, S. 567-571.

Schratz, M. (2017): Die Schule wirksam leiten. Pädagogoisches Leadership. Studienbrief SM 0130 des Masterfernstudienganges der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 37-64.

Schreiber, W. (2013): Produktives Bildungsnomadentum. Zur Spezies der Auslandsdienstlehrkraft (ADLK). In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Egenhoff M. / Stoldt, P., Münster: Aschendorff, S. 133-139.

Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart, Klett-Cotta, 11. Auflage

Senge, P. (2011): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart, Schaefer-Poeschel.

Stoldt, P. (2013a): Die für die Schule im Ausland entscheidenden Institutionen. In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Herausgeber: Egenhoff M. / Stoldt, P., Münster, Aschendorff, S. 37-47.

Stoldt, P. (2013b): Standorte oder Einsatzorte. In: Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit, Herausgeber: Egenhoff M. / Stoldt, P., Münster, Aschendorff, S: 28-36

Terhart, E. (2007): Lehrer. In: Beltz Lexikon Pädagogik, Herausgeber: Tenorth H.-E. / Tippelt, R., Weinheim, Beltz, S. 58-461

Thiel, P. (2017): Ergebnisse der BLI 2.0 - Datenauswertung. In: Qualität ist das Ganze. 3. Bund-Länder-Inspektion Bericht, von [ZfA], Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, S. 39 - 46.

Wagner, M.-C. (2018): Hochgeschätzt und drangsaliert. F.A.Z., 1. 11 2018. (letzter Zugriff am 02.12.2020)

[WDA] Weltverband deutscher Auslandsschulen: Heruasforderungen der Deutschen Auslandsschulen; http://www.auslandsschulnetz.de/wws/herausforderungen.php (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

Willke, H. (2018): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg, Carl Auer.

Wintzer, J. (2016): Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Berlin, Heidelberg, Springer.

[ZfA]: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2006): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für deutsche Auslandsschulen, Köln

[ZfA]: Zentralstelle für das Auslandsschuldienst (2016a): Auslandsdienstlehrkraft (ADLK), Schulleiterinnen und Schulleiter. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/Lehrkraefte/ADLK/adlk_node.html (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

[ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2016b): Bundesprogrammlehrkräfte https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/Lehrkraefte/BPLK/bplk_node.html (Letzter Zugriff am 02.12.2020).

[ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2016c): Ortskraft (OK), Ortslehrkräfte (OLK) sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Erziehung und Schulverwaltung Ortskräfte (OK).

[ZfA]. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2018): Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM): Qualtitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland, Bonn.

[ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2019): Über uns. www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/DIE-ZfA/Ueber-uns_node.html (Letzter Zugriff am 02.12.2020)

[ZfA] Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2020): PASCH-net, https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/PASCH/PASCH-net/pasch-net_node.html (Letzter Zugriff am 24.11.2020)

[ZfA] Zentralstelle für Auslandsschulwesen: Begegnung, https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Services/Publikationen/begegnung.html (Letzter Zugriff am 24.11.2020)