

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland

Zusammenfassung: Bildungspolitik und Bildungsarbeit über nationale Grenzen hinweg und grenzüberschreitende Einflüsse und Entwicklungen im Bildungswesen sind seit Langem unter Stichworten wie Bildungsexport, internationale Bildungsarbeit oder internationale Bildungspolitik bekannt. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft rangieren sie unter dem Label *borrowing & lending* und werden mit Bezug auf sogenannte *policy cycles* diskutiert. Spätestens seit der weltweiten Verbreitung international vergleichender Leistungsstudien wie PISA werden entsprechende Phänomene zunehmend auch im deutschen Sprachraum, inzwischen häufig unter dem Oberbegriff *internationaler Bildungstransfer*, abgehandelt. Der vorliegende Aufsatz zielt darauf ab, das Label *internationaler Bildungstransfer* als übergeordnete Klassifikation einer Vielfalt unterschiedlicher Landesgrenzen überschreitender Bildungswirklichkeiten zu umreißen und plädiert zugleich für eine inhaltlich begründete Differenzierung der damit anvisierten Gegenstandsbereiche erziehungswissenschaftlicher Forschung. Letzteres geschieht durch die Typisierung der *Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik* als einer der Außenpolitik nahestehenden und deswegen ‚im Namen der Diplomatie‘ operierenden Variante des internationalen Bildungstransfers, wie dies am Beispiel der Deutschen Auslandsschulen und des Goethe-Instituts aufgezeigt werden kann.

Schlagworte: Internationaler Bildungstransfer, Außenpolitik, Goethe-Institut, Auslandsschulen, Auswärtige Kulturpolitik

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag geht es um die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP)¹ Deutschlands, die als eine spezifische Variante des internationalen Bildungstransfers herausgestellt werden soll. Der Begriff *internationaler Bildungstransfer* wird dabei als

1 Die Abkürzung AKBP verdankt sich dem in vielen Texten vorzufindenden offiziellen Sprachgebrauch des Auswärtigen Amtes und anderer Institutionen und AutorInnen. Viele Doku-

Oberbegriff für eine Vielzahl von unterschiedlichen, nationale Grenzen überschreitenden Beziehungen im Bildungswesen verwendet, wie sie sich etwa im SchülerInnen- und Studierendenaustausch, in der Entsendung von pädagogischen Friedensfachkräften im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit, in den Bildungsangeboten deutscher Weiterbildungsunternehmen im Ausland oder in Bildungsprogrammen zur Förderung der Demokratie durch die deutschen politischen Stiftungen in Übersee darstellen. In dem hier vorgelegten Konzept wird davon ausgegangen, dass die AKBP sich weder als Austauschmodell, noch als Bildungshilfe, noch als Bildungsexport kennzeichnen lässt. Sie stellt vielmehr einen grenzüberschreitenden Bildungstransfer *sui generis* dar, der hier mit dem Etikett ‚im Namen der Diplomatie‘ versehen wird. Es wird speziell das Ziel verfolgt, die Sinnhaftigkeit der Etikettierung einer *kulturellen diplomatischen Mission* des deutschen Bildungstransfers im Rahmen der AKBP plausibel zu machen und mit datengestützten Indizien zu belegen. Dargestellt wird dieses an zwei zentralen Akteuren, dem Goethe-Institut und den Deutschen Auslandsschulen, die in diesem Zusammenhang als grenzüberschreitend tätige ‚Bildungsorganisationen‘ in den Blick genommen werden.²

Einführend erfolgt eine Diskussion der Begrifflichkeiten und Konzepte zum grenzüberschreitenden *borrowing & lending* alias *internationaler Bildungstransfer*. Die Reflexion der ‚diplomatischen Mission‘ der AKBP mit Bezug auf *Public* oder *Cultural Diplomacy* und *Nation Branding* ist Gegenstand des nächst folgenden Abschnitts. Danach werden das Goethe-Institut und die Deutschen Auslandsschulen in ihrer jeweiligen institutionellen Verfasstheit und ihrer ‚diplomatischen Mission‘ insbesondere mit Bezug auf offizielle Dokumente und Selbstbeschreibungen der jeweiligen Organisation dargestellt. Abschließend werden in einem Fazit die Besonderheiten des internationalen Bildungstransfers ‚im Namen der Diplomatie‘ zusammenfassend betrachtet.

2. Varianten des internationalen Bildungstransfers

Der Begriff ‚internationaler Bildungstransfer‘ steht in dem hier vertretenen Konzept als Oberbegriff für die im englischen Sprachraum beliebte Rede von *borrowing & lending*, womit ein Geben und Nehmen von Bildungskonzepten und Modellen über Ländergrenzen

mente und weitere Texte und Ausarbeitungen zur AKBP finden sich bibliographisch erfasst im Institut für Auslandsbeziehungen (teils einsehbar auf der Webseite des Instituts: www.ifa.de).

2 Die Idee zum folgenden Beitrag ist im Zusammenhang mit und im Nachgang zu einem internationalen Forschungsprojekt zu Varianten grenzüberschreitender Mobilität von MitarbeiterInnen zwischen Deutschland und Mexiko in For-Profit- und Non-Profit-Organisationen entstanden (vgl. Adick, Gandlgruber, Maletzki & Pries, 2014). Im Non-Profit-Sektor wurden dabei u. a. auch die Arbeitsweise und die Auslandsentsendungen von Personal der Deutschen Auslandsschulen und des Goethe-Instituts in Mexiko untersucht (vgl. Hahm & Weiler, 2014), wobei jedoch die organisationstheoretischen Hypothesen und nicht, wie in diesem Aufsatz, die Typisierung des internationalen Bildungstransfers im Zentrum standen.

zen hinweg gemeint ist (Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Insbesondere die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat sich seit Langem mit diesen Fragestellungen beschäftigt. Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet wurde der internationale Bildungstransfer laut Beech (2006) zunächst häufig unter der normativen Perspektive selbstgewählter Anleihen bei ausländischen Erfahrungen (*borrowing*) zwecks Reform des eigenen Bildungswesens gesehen; erst im Laufe der sozialwissenschaftlichen Wende in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft sei es dann zu einer Fokussierung auf die empirische Analyse entsprechender Erscheinungen gekommen. Der häufig festzustellende Verweis auf externe internationale Erfahrungen dient indessen oftmals, so Schriewer (1994, S. 453–455), zur Legitimierung eigener innergesellschaftlicher bildungspolitischer Optionen; er gäbe solchen Entscheidungen einen ‚Zusatz-Sinn‘ und erhöhe damit (angeblich) deren Begründung. Ein beredtes Beispiel hierfür ist das Aufblühen des deutschen bildungspolitischen Interesses am Länderbeispiel Finnland nach den Resultaten der ersten PISA-Studie, in der die SchülerInnen Finnlands überdurchschnittlich gute Resultate erzielt hatten (Waldow, 2010).

In wissenschaftlicher Hinsicht kann jedoch der kritische Aufweis der *innenpolitisch* motivierten Praxis des *borrowing* nicht befriedigen, solange nicht weiterverfolgt wird, was mit den Verweisungen auf ausländische Erfahrungen in der Bildungspolitik und Bildungspraxis des Aufnahmelandes des Weiteren geschieht. In der vergleichenden Bildungsforschung ist ein hierzu konzipierter *policy cycle* von Phillips und Ochs (2003) bekannt, der auch in deutschsprachigen Veröffentlichungen herangezogen wurde (vgl. z. B. Barabasch & Wolf, 2009). In dem als Kreis dargestellten Modell von Phillips und Ochs wird die ‚Karriere‘ von Bildungsanleihen aus dem Ausland über vier Stationen hinweg verfolgt: Ausgangspunkt ist die Frage, was den Blick ins Ausland, d. h. die ausländischen Erfahrungen, überhaupt so attraktiv für die inländische Debatte macht. Im nächsten Schritt wird die Phase der Entscheidungsfindung untersucht. Anschließend geht es um die Implementierung, wobei auf Begründungsmuster sowie auf unterstützende und widerständige Prozesse zu achten sei. Schließlich ist die Etappe der tatsächlichen Einverleibung in nationale Prozesse zu analysieren, die in der Regel mit Anpassungsprozessen bis hin zu Abweichungen vom originalen externen Modell verbunden ist.

Während das bisher Dargelegte um das *borrowing*, das Entleihen externer Modelle aus der Perspektive der importierenden Länder, kreiste, wurde und wird die entgegengesetzte Perspektive des internationalen Bildungstransfers, die des *lending*, also die Frage, welche Länder oder andere externe Akteure (z. B. internationale Organisationen) welche Art von Bildungskonzepten oder Modellen anderen andienen oder an sie verleihen, und mit welchen Interessen sie dies tun, weit seltener wissenschaftlich diskutiert und erforscht. Von außen induzierter Bildungstransfer findet sich z. B. in den historischen Varianten europäischer Expansion nach Übersee, die zur Verbreitung der modernen Schule beitrugen (Adick, 1992), wie auch in der heutigen sogenannten ‚Bildungshilfe‘ als Teil der Entwicklungszusammenarbeit. Das Motiv der ‚Hilfe‘ entpuppt sich häufig als extern gesteuerte paternalistische Einflussnahme. Aus diesem Grunde spricht man inzwischen politisch korrekt (in der Realität aber womöglich eher euphemistisch) statt von ‚Bildungshilfe‘ lieber von ‚Partnerschaft‘ in einer ‚Bildungszusammenarbeit‘

(Adelmann, Hampel & Weiland, 2008) oder von ‚*internationaler Bildungsarbeit*‘ (Tippelt, 2009), wobei jedoch kritisch anzumerken bleibt, dass neue Begrifflichkeiten nicht über die Realität der Abhängigkeit vieler Länder von externer ‚Bildungshilfe‘ hinwegtäuschen können. Zunehmend beteiligen sich auch internationale Organisationen an einem von den Empfängerländern nur mehr oder weniger erduldeten *policy transfer*, wie dies z. B. in Auflagen der Weltbank an die Empfängerländer bei der Gewährung von Bildungskrediten deutlich wird (Brock-Utne, 2000). Externe Bildungseinflüsse betreffen aber nicht nur die sogenannte ‚Dritte Welt‘, denn im Zuge der Globalisierung gelten Bildungsexporte als erstrebenswertes Wirtschaftsziel im internationalen Wettbewerb. In Deutschland werden z. B. seit der Jahrtausendwende *unternehmerische Bildungsexporte* vor allem im Hochschul- und im beruflichen Bereich in mehreren Förderprogrammen staatlich unterstützt, was unterstreicht, für wie wichtig offenbar dieses Segment des deutschen Außenhandels genommen wird (Adick, 2014). Diese Unternehmen stellen die Anbieterseite eines *internationalen Bildungsmarktes* dar, deren andere Seite der Import ausländischer ‚Bildungsprodukte‘ ist. Internationaler Bildungstransfer gerät dadurch nicht nur in die *policy cycles* einzelgesellschaftlicher nationaler Bildungspolitik, sondern in die *policy cycles* der Regelwerke internationaler Organisationen wie der Welthandelsorganisation (WTO), die in ihrem General Agreement on Trade in Services (GATS) internationale Bildungstransfers als Handelsware im Dienstleistungssektor reguliert, was potentiell eine Gefahr für die nationalstaatliche Bildungsautonomie darstellt (Robertson, Bonal & Dale, 2002; Reimold, 2010). Bei Analysen von Prozessen des internationalen Bildungstransfers sollte daher fürderhin dem *lending*, d. h. der ‚verleihenden‘ Seite, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden als dies bisher der Fall war.

Besonders schillernd ist der ubiquitär anzutreffende Anspruch, es handele sich bei all dem um ‚*Zusammenarbeit*‘ bzw. ‚*Kooperation*‘: Praktisch alle an grenzüberschreitenden Beziehungen Beteiligte ‚kooperieren‘ in irgendeiner Weise mit Adressaten im Gastland – eine Weiterbildungsfirma, die ein Bildungsprodukt verkaufen will, ebenso, wie eine kirchliche Hilfsorganisation, die ein Bildungsprojekt für Frauen unterstützt, oder der Deutsche Akademische Austauschdienst, der Kooperationsmaßnahmen im akademischen Bereich organisiert, ebenso, wie eine Freiwilligenagentur, die junge Menschen aus Deutschland in pädagogische Projekte in ein sogenanntes ‚Dritte-Welt-Land‘ entsendet. Der Begriff *Bildungskooperation* verschleiert somit oft mehr als dass er aufklärt; er ist nicht trennscharf und taugt daher weder zur Bezeichnung einer bestimmten Variante noch als Alternative zu dem hier präferierten Oberbegriff *internationaler Bildungstransfer*.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne, dass hier im Einzelnen inhaltlich weiter darauf eingegangen werden kann, können, resümierend betrachtet, einige gängige Typen internationalen Bildungstransfers wie folgt unterschieden werden: Das *Austausch-Modell* bezeichnet ein Geben und Nehmen zwischen gleichrangigen Partnern auf der Basis von Gegenseitigkeit zum Zwecke der Verständigung und zum Nutzen beider Seiten. Als Beispiel sei hier das ERASMUS-Programm der EU genannt, das seit 1995 den Studierendenaustausch in Europa befördert, wobei alle Universitäten nach einem für alle gleichen Regelwerk Studierende entsenden und empfangen (vgl. Feyen

& Krzaklewska, 2013). Dagegen ist die Variante *Bildungshilfe* durch asymmetrische Machtkonstellationen zwischen Gebern und Empfängern gekennzeichnet; ein solcher Bildungstransfer dient dazu, Defizite in den Bildungswesen der Empfängerländer auszugleichen und Impulse für deren Weiterentwicklung zu setzen. *Bildungsexport* meint hingegen eine unternehmerische Variante, in der Bildung gegen Gebühr und unter Konkurrenzbedingungen im Ausland vermarktet wird; in diesen Zusammenhang gehört auch die Rede von einem internationalen *Bildungsmarkt*. Es stellt sich nun die Frage, wie sich der internationale Bildungstransfer im Bereich der AKBK klassifizieren lässt, da sich dieser augenscheinlich weder als Austausch, noch als Bildungshilfe, noch als Bildungsexport bzw. Bildungsmarkt zutreffend kennzeichnen lässt. Es wird daher eine weitere eigenlogische Variante postuliert, die als *Bildungstransfer ,im Namen der Diplomatie‘* bezeichnet wird. Die Wahl dieses Etiketts wird im nächsten Gedankengang näher begründet.

3. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik: Diplomatie-Konzepte im Wandel

Die AKBK gilt, neben der Sicherheitspolitik und der Außenwirtschaftsförderung, als dritte Säule der Außenpolitik; sie dient der „Unterstützung der konventionellen Diplomatie“ (Sattler, 2007, S. 63). Ein wichtiges Merkmal der AKBK ist daher ihre enge Anbindung an die ‚offizielle‘ Diplomatie. Dabei sollte die deutsche Auswärtige Kulturpolitik nach 1945 – einer Arbeit über das Auswärtige Amt zufolge – vor allem für den Abbau von Vorbehalten aufgrund der NS-Vergangenheit sorgen: „Die kulturelle Repräsentation im Ausland sollte Vertrauen in die Friedfertigkeit und die demokratisch gefestigte Grundordnung der Bundesrepublik schaffen“ (Conze, Frei, Hayes & Zimmermann, 2010, S. 628). Jahrzehntlang unter dem Namen Auswärtige Kulturpolitik praktiziert, geht die explizite Hinzufügung des *Bildungsbereichs* auf Frank-Walter Steinmeier zurück; er sei es gewesen, der den Namen *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik* (AKBK) erfunden habe (ZfA, 2010, S. 74).

Busch-Janser und Florian (2007) gehen insgesamt von einer Neuordnung des internationalen Systems aus: „Während sich diplomatische Beziehungen bislang weitgehend auf der Ebene ‚Staat – Staat‘ abspielten, rücken nun zunehmend auch nichtstaatliche Akteure in den Blickpunkt der Auswärtigen Dienste [...]. An die Stelle der in der Diplomatie üblichen hierarchischen Strukturen tritt eine Art ‚Netzwerkdiplomatie‘, durch die dauerhafte Beziehungen zu staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren aufgebaut werden“ (Busch-Janser & Florian, 2007, S. 215). Unter den der Diplomatie nahen Organisationen finden sich auch diejenigen, die zur AKBK zählen, auch wenn sie formal einen Status als nicht-staatliche Akteure haben. Bei ihnen handelt es sich um *parastaatliche* Einrichtungen, die in Bezug auf Rechtsform, Mitgliedschaft und Finanzierung zwischen dem sogenannten Dritten Sektor und dem Staat stehen. In der Non-Profit-Forschung stellen sie daher keine genuinen Nichtregierungsorganisationen dar, sondern Quasi-NGOs, denn sie sind zwar privatrechtlich organisierte Einrichtungen, verfügen aber über

staatliche Mitglieder und werden durch Bundesmittel finanziert (vgl. Frantz & Martens, 2006, S. 43). Organisationstheoretisch betrachtet, garantiert eine solche Konstruktion einerseits die enge Anbindung an staatliche Strukturen, andererseits eine gewisse relative Autonomie der Akteure in den Organisationen, mithin operative Flexibilität.

Für diplomatische Offensiven, die über die klassische ‚Geheim-Diplomatie‘ hinausgehen und die sich u. a. mit solchen *parastaatlichen* Einrichtungen an die Öffentlichkeit des Gastlandes wenden, bürgerte sich in der politischen Praxis wie in der wissenschaftlichen Diskussion im Laufe der Zeit (auch im Deutschen) der Begriff *Public Diplomacy* ein. Ihre Aufgabe ist das *Nation Branding*, was laut Schwan (2011) die Vermittlung eines positiven Images des jeweiligen Landes im Ausland meint: „Nation Branding überträgt Elemente der Markenführung, besonders der *Corporate Identity*, auf öffentliche Akteure in Staaten. [...] Ziel ist es, sich durch gezielte Positionierung von internationalen Wettbewerbern abzuheben und damit die eigenen wirtschaftlichen und politischen Interessen zu sichern. Damit ist *Nation Branding* sowohl ein wirtschaftlicher als auch ein politischer Prozess, ausgelöst durch die Zwänge der Globalisierung“ (Schwan, 2011, S. 41–42, Hervorh. i. Orig.).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird die AKBP zu den Teilbereichen deutscher *Public Diplomacy* gezählt (Karten, 2008, S. 181–183; Ostrowski, 2010, S. 39–40). Teilweise ist aber in diesem Zusammenhang von *Cultural Diplomacy* die Rede, wobei jedoch keine Einigkeit zu herrschen scheint, ob diese als eine Diplomatievariante eigener Art aufgefasst werden sollte oder als Untermenge von *Public Diplomacy*. So repräsentiert „Cultural Diplomacy“ für Ostrowski (2010) „einen Teilbereich von Public Diplomacy [...]. Über Kulturprogramme, die Ausstattung bzw. Errichtung von Bibliotheken und kulturelle Veranstaltungen verschiedenster Art soll dauerhafte, langfristige Affinität zum Public-Diplomacy-betreibenden Staat hergestellt werden“ (Ostrowski, 2010, S. 35). Hingegen setzt Schwan (2011, S. 135–136) *Cultural Diplomacy* mit Auswärtiger Kulturpolitik gleich und sieht diese als einen besonderen Bereich der staatlichen Außenkommunikation neben *Public Diplomacy* an. „*Cultural Diplomacy* nimmt die Rolle eines unabhängigen Vermittlers von Identität und Werten ein [...]. Sie wird insbesondere zur Steigerung der Glaubwürdigkeit eingesetzt. Cultural Diplomacy ermöglicht eine relativ symmetrische Kommunikation und integriert eine Vielzahl von nicht-staatlichen Akteuren sowohl im Heimatland als auch in den Zielländern“ (Schwan, 2012, S. 221–222; Hervorh. i. Orig.).

Ein Konzeptpapier des Auswärtigen Amtes aus dem Jahr 2011 unter dem Titel „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten“ begründet den Zusammenhang von AKBP und *Cultural Diplomacy* wie folgt: „Seriösen Prognosen zufolge könnte Deutschland als Wirtschaftsmacht seinen angestammten führenden Platz bis 2050 verlieren und nicht nur von China, sondern auch von Indien, Brasilien, Russland und weiteren Staaten überholt werden. Es geht für Deutschland darum, Einfluss in der Welt zu sichern und die Globalisierung verantwortlich mitzugestalten. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) kann als ‚cultural diplomacy‘ mehr denn je einen substanziellen Beitrag dazu leisten. Mit den Instrumenten der Bildung, des Austauschs und des Dialogs, und

mit dem partnerschaftlichen Ansatz, geprägt vom gegenseitigen Respekt vor der Kultur des Anderen, erreichen wir Menschen unmittelbar und gewinnen sie für unser Land, unsere Werte und unsere Ideen“ (Auswärtiges Amt, 2011, S. 2). Im Rahmen einer ‚Großen Anfrage‘ der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag wird dazu verlautbart: „Das Konzept des Auswärtigen Amtes definiert AKBP explizit als ‚Cultural Diplomacy‘. In diesem Sinne wird die AKBP als ein Instrument der deutschen Interessenvertretung in der deutschen Außenpolitik verstanden – im Dienste der Diplomatie“ (Deutscher Bundestag, 2012a, S. 1). Auf die in der ‚Großen Anfrage‘ enthaltenen Fragen nach der Bedeutung der Begriffe ‚Cultural Diplomacy‘, ‚Culture‘ und ‚Diplomacy‘, antwortete die deutsche Bundesregierung einige Monate später: „Mit der Verwendung des Begriffs ‚cultural diplomacy‘ betont die vorliegende Konzeption, dass für die Außendarstellung Deutschlands traditionell von den Mittlern unabhängig gestaltete Kultur- und Bildungsprogramme eine zentrale Rolle spielen. Entsprechende englische Begriffe sind in der Konzeption in Anführungszeichen gesetzt, um die nur näherungsweise gegebene Übereinstimmung mit deutschen Begriffen zum Ausdruck zu bringen“ (Deutscher Bundestag, 2012b, S. 3).

Ob die AKBP nun als *Public* oder als *Cultural Diplomacy* bezeichnet wird, ist für bildungswissenschaftliche Debatten zweitrangig. In jedem Fall besteht die diplomatische Mission dieser Variante des internationalen Bildungstransfers darin, zum *Nation Branding* beizutragen, d. h. ein positives Image Deutschlands zu verbreiten und dabei so etwas wie Bildung oder Kultur ‚*Made in Germany*‘ zu verkörpern. Den aus Deutschland entsandten MitarbeiterInnen dieser deutschen Organisationen wird ein ‚Dienstpass‘ ausgestellt, der sie als Beauftragte der Bundesrepublik Deutschland ausweist.³ Im Gastland obliegt den deutschen Botschaften und Generalkonsulaten die Aufgabe der Koordinierung der diversen Mittlerorganisationen, „um die Kohärenz der verschiedenen Tätigkeiten zu stärken und eine gemeinsame Identität der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu schaffen“ (Auswärtiges Amt, 2011, S. 13). Dies unterstreicht – bei aller formaljuristischen Unabhängigkeit und bei allen vorhandenen organisationalen Unterschieden und Handlungsspielräumen – die grundsätzliche Nähe der kulturellen Mittlerorganisationen zur Diplomatie.

Die internationale Dimension des Themas sei hier nur angedeutet, um aus der deutschen AKBP keinen Sonderfall eines internationalen Bildungstransfers zu machen: Ähnlich wie das Goethe-Institut betreiben z. B. die *Instituts Français*, die *Centres Culturels Français* sowie die *Alliance Française* ihre ‚politique culturelle extérieure‘, nachgerade ebenso, wie das *British Council* seine ‚cultural diplomacy‘ für sich reklamiert. In diesem Zusammenhang könnte z. B. die Studie von Sattler (2007), in der die deutsche, britische und französische Kulturpolitik verglichen werden, als Ausgangspunkt für erziehungswissenschaftliche Vergleichsstudien genommen werden. Das Thema Auswärtige Kulturpolitik hat auch nicht ausgedient, denn in neuerer Zeit macht z. B. die expandierende Auswärtige Kulturpolitik Chinas von sich reden. Nicht nur in Deutschland und

3 Dies geht aus den Antworten auf eine entsprechende E-Mail-Anfrage beim Goethe-Institut (19. 11. 2012) und bei der ZfA (21. 11. 2012) hervor.

in anderen europäischen Ländern verbreiten sich die Konfuzius-Institute, sondern auch in Entwicklungsländern schreitet der chinesische Bildungstransfer voran, wie in einer breiten Untersuchung zu Ländern in Afrika belegt wurde (King, 2013). Auch das Phänomen eines Auslandsschulwesens ist andernorts nicht unbekannt. So zählt etwa Frankreich 488 Schulen in 130 Ländern und 6 500 ins Ausland abgeordnete Lehrpersonen und unterhält damit nach französischer Selbsteinschätzung „das größte und bedeutendste Auslandsschulwesen der Welt“ (Hörner, 2014, S. 91). Es untersteht der *Agence de l'Enseignement Français à l'Etranger*, die wiederum dem französischen Außenministerium unterstellt ist, ähnlich wie dies in Deutschland mit der Zuordnung der Deutschen Auslandsschulen zum Auswärtigen Amt der Fall ist. Diese Hinweise auf internationale Vergleichsobjekte mögen hier genügen, um im Rahmen dieses Aufsatzes auf die Relevanz des Themas für weitere internationale bildungswissenschaftliche Forschungen hinzuweisen.

Es wird angenommen, dass sich diese Nähe zur und die Verwobenheit mit den Anliegen der Diplomatie in der Arbeit der Mittlerorganisationen niederschlägt. Dies soll an den Deutschen Auslandsschulen und dem Goethe-Institut als zwei für die *Bildungsforschung* besonders relevanten Organisationen exemplarisch dargelegt werden, wobei vermutet wird, aber hier nicht weiter geprüft werden kann, dass andere Mittlerorganisationen wie etwa der DAAD oder die Deutsche Welle in ähnlicher Weise als relevante ‚Botschafter Deutschlands‘ in der Welt auftreten. Eine politikwissenschaftliche Abhandlung über das Goethe-Institut und das Auslandsschulwesen ist dabei ebenso wenig beabsichtigt wie ein Vergleich dieser beiden geschichtsträchtigen Institutionen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Debatte um historisch veränderte Konzeptionen von Diplomatie sollen vielmehr die organisationale Verfasstheit dieser Institutionen und ihre politische Einbindung rekonstruiert werden, um deren Spezifika als Akteure im Rahmen der *Cultural Diplomacy* sichtbar zu machen und ihren Beitrag zum *Nation Branding* als im Ausland tätige deutsche Bildungsorganisationen zu erhellen. Die Analyse geschieht auf der Basis der Sichtung der öffentlich zugänglichen Webseiten und Dokumente (Zeitschriften, Jahresberichte und Programme) des Auswärtigen Amtes sowie der Deutschen Auslandsschulen und des Goethe-Instituts. Damit wird der Fokus – gemäß der Intention einer typologischen Kennzeichnung – auf strukturelle Rahmenbedingungen und auf das ‚Offizielle‘, d. h. das für die Öffentlichkeit kommunizierte Bild der Organisationen gelenkt, das jedoch, wie generell bei Organisationen, nicht unbedingt und in allem mit der Bildungspraxis einzelner Institute und Schulen und mit den Einschätzungen der vor Ort handelnden Lehrpersonen und anderen Akteure übereinstimmen muss.

4. Die ‚diplomatische Mission‘ des Goethe-Instituts

Das Goethe-Institut stellt das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland dar und ist die größte Mittlerorganisation der AKBP. Sie ist rechtlich als gemeinnütziger Verein mit Hauptsitz in München organisiert. Laut dem Jahrbuch 2015/16 des Goethe-Instituts gab es im Jahr 2015 159 Goethe-Institute, davon 12 in Deutschland,

der Rest im Ausland, verteilt auf 98 Länder (Goethe-Institut, 2016, S. 82). Dies bedeutet, dass es in fast der Hälfte aller Länder dieser Welt – gemessen an den 193 Mitgliedern der Vereinten Nationen – ein oder mehrere Goethe-Institute gibt. Der Gesamtetat des Goethe-Instituts betrug 2015 ca. 388 Mio. Euro, wovon das Auswärtige Amt mit ca. 230 Mio. Euro den größten Anteil finanzierte, was die enge Anbindung speziell des Goethe-Instituts an die Außenpolitik Deutschlands unterstreicht. Die Umsatzerlöse aus der Spracharbeit des Goethe-Instituts betrugen 2015 jedoch mit ca. 135 Mio. Euro immerhin ein Drittel der Gesamteinnahmen (Goethe-Institut, 2016, S. 116), was ein Indiz dafür ist, dass das Goethe-Institut auch unternehmerisch kalkulieren muss.

Als Vereinszweck des Goethe-Instituts gelten die Förderung der Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland, die Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit und die Vermittlung eines umfassenden Deutschlandbildes durch Informationen über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben. Außerdem fördert der Verein nach eigener Aussage Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung, Kunst und Kultur sowie die Völkerverständigung (vgl. Goethe-Institut, 2015, § 2 Abs. 1). Eine solche Zweckbestimmung kann, so die hier vertretene Interpretation, als eine Auslegung von *Nation Branding* interpretiert werden.

Der Satzungszweck ist rückgebunden an einen Rahmenvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Goethe-Institut e. V. (erstmalig 1969, derzeitiger Vertrag 2004). Dieser Vertrag stellt die inhaltliche und institutionelle Grundlage der Arbeit des Goethe-Instituts dar und formuliert Aufgaben in den Bereichen der Sprach-, Kultur- und Informationsarbeit. Es werden außerdem Koordinationsmechanismen wie Absprachen mit den deutschen Auslandsvertretungen, Berichterstattung, Rechenschaftspflichten usw. schriftlich fixiert. Mehrere Paragraphen weisen auf die Loyalitätspflichten zur Wahrung des deutschen Ansehens im Ausland hin. So kann z. B. der/die deutsche BotschafterIn eines Sitzlandes die sofortige Abberufung von MitarbeiterInnen eines Goethe-Instituts im Gastland verlangen, falls diese das deutsche Ansehen schädigen oder belasten (§ 9 des Rahmenvertrages). All dies sind starke Indizien für die Nähe des Goethe-Instituts zur Welt der Diplomatie.

Der Grad der Autonomie des Goethe-Instituts wird immer wieder kontrovers diskutiert: Laut Kathe (2005, S. 447) hat die Organisation mit dem Rahmenvertrag von 1969 die Dominanz des Auswärtigen Amtes akzeptiert und ihren Handlungsspielraum nachhaltig verringert. Es werde zwar durch das Zwischenschalten einer privatrechtlichen Organisation eine gewisse ‚Entstaatlichung‘ der Kulturpolitik erreicht, aber nichtsdestotrotz stünden Regierung und Parlament über dem Goethe-Institut, zumal auch die Bundesländer durch die föderale Struktur Deutschlands ein starkes Mitsprache- und Entscheidungsrecht hätten (Kathe, 2005, S. 17–19). So legt die Satzung des Goethe-Instituts dar, dass die Bundesrepublik Deutschland ein ordentliches Mitglied der Organisation darstellt und je ein/e Abgeordnete/r der Fraktionen des Deutschen Bundestages und zwei VertreterInnen von Länderregierungen außerordentliche Mitglieder sind (§ 3 Abs. 3 und 4 der Satzung). Auch das Präsidium des Goethe-Instituts enthält je eine/n VertreterIn des Auswärtigen Amtes und des Bundesministeriums der Finanzen (§ 7 Abs. 3).

Laut Selbstdarstellung (Goethe-Institut, 2011, S. 48–50) verkörpern die Goethe-Institute im Ausland einen wichtigen Akteur im interkulturellen Bildungsbereich und stellen einen aktiven Teil der weltweiten Lerngemeinschaft dar. Damit begreift sich das Goethe-Institut als *weltweit tätige Bildungsorganisation*. In dieser Organisation bedeutet *Bildungstransfer*: die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache und die Organisation und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Aus diesen beiden Bereichen entsteht, so die Selbstwahrnehmung, eine einzigartige inhaltliche Klammer für die interkulturelle Kompetenz des Goethe-Instituts: „German Bildung‘ ist damit ein genuin deutscher Beitrag zum interkulturellen Dialog“ (Goethe-Institut, 2011, S. 48). Bei der Lektüre erwächst der Eindruck, dass das Goethe-Institut vermittels seiner Bildungsangebote für Deutschland werben möchte: Der enge partnerschaftliche Bezug zu den Bildungsträgern im Ausland begründe eine langjährig bewährte Bildungskooperation, die sowohl für die Präsentation der ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ im Ausland als auch für die enge Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen der jeweiligen Gastländer unverzichtbar sei (Goethe-Institut, 2011, S. 49). Es soll eine ‚Marke Goethe-Institut‘ generiert werden, die für eine spezifische Zielgruppe erkennbar wird. So wird im Rahmen des Bildungsauftrags weiter formuliert, das Goethe-Institut bereite Studierende, WissenschaftlerInnen und ExpertInnen auf den Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Deutschland vor und fördere die sprachliche Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit, kurzum, es ginge um die Gewinnung und Qualifizierung von ausländischen Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt (Goethe-Institut, 2011, S. 49–50).

Dass sich das Goethe-Institut an Funktionseliten des Auslands wendet, wird auch durch die 2008 ins Leben gerufene *Initiative ‚Kultur und Entwicklung‘* deutlich. Ziel der Initiative ist die Stärkung der kulturellen Infrastruktur in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Schneider & Gad, 2010): Es geht um *‘capacity building‘* im Sinne beruflicher Qualifizierung. Dies beinhaltet Fortbildungen für Kulturschaffende und Kulturakteure zu Kulturmanagement, Moderationstraining, Projektentwicklung etc. *Bildungsberatung* und *Bildungskooperation* richtet sich an Institutionen im Kulturbereich. Die *Gestaltung kultureller Räume* meint konkret bspw. Aktivitäten wie Filmfestivals, Produktionswerkstätten etc. Ein weiterer Bereich markiert die *Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft*. Die Programme dieser Initiative sollen durchweg eine Verknüpfung nach Deutschland enthalten. Sprachkurse und berufsbezogene Fortbildungsmodule sind dabei zentral (vgl. Goethe-Institut, 2011, S. 50).

Für die typologische Zuordnung der Bildungstransfers des Goethe-Instituts ist ein Seitenblick auf die lange Geschichte möglicher Widersprüche oder Überschneidungen zwischen Entwicklungspolitik (in der Regie des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – BMZ) und Auswärtige Kulturpolitik (in der Regie des Auswärtigen Amtes) angeraten. So äußerte sich beispielsweise bereits vor Jahrzehnten Erhard Eppler, damals Minister des BMZ, im Rahmen eines Festvortrags zu Ehren von Dietrich Goldschmidt im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin kritisch „über die vernachlässigte Nord-Süd-Problematik in der auswärtigen Kulturpolitik“: Das Ziel der auswärtigen Kulturpolitik sei stets gewesen, das „gute Deutsch-

land“, das „andere Deutschland“ darzustellen (Eppler, 1980, S. 388–389). Dabei seien die regionalen Schwerpunkte zunächst Europa und die USA, danach auch die kommunistischen Industrieländer gewesen; hingegen seien die Kulturbeziehungen zu Ländern der ‚Dritten Welt‘ nicht nur „dünn und einseitiger“, sondern auch anderer Art: „Sie kommen als ‚Lernende‘ zu uns, wir gehen als ‚Lehrende‘ zu ihnen“ (Eppler, 1980, S. 388–389).

Auch die oben angesprochene *Initiative ‚Kultur und Entwicklung‘* repräsentiert zwar eine gewisse entwicklungspolitische Perspektive des Goethe-Instituts, diese hebt sich aber inhaltlich deutlich vom Typus *Bildungshilfe* für arme und hilfebedürftige Bevölkerungsschichten der sogenannten ‚Dritten Welt‘ ab. Ähnlich äußert sich eine Übersichtsstudie zu den Schnittfeldern deutscher Akteure der AKBP und der Entwicklungszusammenarbeit, in der es heißt, dass sich die kulturpolitischen Mittlerorganisationen (wie das Goethe-Institut) im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit zumeist an eine gebildete, intellektuelle Bevölkerungsschicht richten (vgl. Gad, 2008). Die Förderung von Kulturaustausch auf professioneller Ebene sowie wissenschaftlicher Exzellenz seien dabei zentral. Gerade das Goethe-Institut zeige, dass der Zielgruppenfokus auf Eliten stehe (Gad, 2008, S. 150). Die kulturpolitische ‚diplomatische Mission‘ läuft dabei darauf hinaus, diese Eliten an Deutschland zu binden.

Ein Beispiel für Instrumente der Deutschlandbindung stellen die sogenannten Prämiestipendien des Goethe-Instituts dar, die an hochmotivierte SprachkursteilnehmerInnen vergeben werden. Im Goethe-Institut wird zu deren Zielgruppe ausgeführt: „In der Regel handelt es sich um junge Erwachsene oder Studierende, d. h. künftige Funktionseleiten mit multiplikatorischem Potenzial“ (Goethe-Institut, 2011, S. 12). In einem Magazin des Goethe-Instituts zu Angola aus dem Jahre 2012 werden beispielsweise zwei Stipendiaten aus Luanda vorgestellt, die zu einem dreiwöchigen Intensiv-Sprachkurs nach Deutschland eingeladen worden sind, wobei eigens erwähnt wird, diese hätten bereits vor der Teilnahme an dem Sprachkurs zur Bildungselite des Landes gehört (Wildermann, 2012, S. 43). Sie werden als weltoffen und gebildet beschrieben und als Angehörige einer jungen Mittelschicht bezeichnet, die im Ausland studiert und schon viel von Europa gesehen haben.⁴

Das Goethe-Institut setzt sich in seiner weltweiten Tätigkeit aus Ortskräften und Entsandten zusammen. Wie eine Trendberechnung ergab, lagen die Zahlen über zehn Jahre (2002–2012) hinweg zwischen ca. 2 300 und 2 800 Auslandsmitarbeitern, davon jeweils zwischen 11,6%–14,6% *Expatriates* (Hahm & Weiler, 2014, S. 200); d. h. die Zahlen blieben relativ konstant, was als Anzeichen für Kontinuität – nicht zuletzt wohl aufgrund der Anbindung an öffentliche Finanziers – interpretiert werden kann. Die von Deutschland Entsandten sind in der Regel Führungskräfte, die dem Rotationsprinzip unterliegen, das alle 5–6 Jahre einen Wechsel des Instituts vorsieht. Diesen Mitarbei-

4 Dieses Heft des (mittlerweile eingestellten) Magazins „Reportagen Bilder Gespräche. Das Magazin des Goethe-Instituts“ steht unter dem Titel „Luanda leuchtet! Angola im Aufbruch“ und ist auf der Homepage des Goethe-Instituts Angola erhältlich http://www.goethe.de/uun/pro/gim/gi_01-12_web.pdf [30.08.2016].

terInnen gegenüber stehen die Ortskräfte, die sowohl aus Deutschland vermittelt als auch im Gastland gewonnen werden. Bei Beschäftigten, die als Ortskräfte angestellt werden, richtet sich deren Vergütung und Recht nach dem jeweils geltenden Ortsrecht. Dazu wird eine Arbeitserlaubnis von den lokalen Behörden gefordert. In den Leitungsstellen der ausländischen Kultur-, Informations- und Spracharbeit finden sich folglich entsandte Kräfte wieder, während auf der operativen Ebene, bspw. der Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache, auch viele lokale MitarbeiterInnen anzutreffen sind.

Das spezifische Anforderungsprofil der Entsandten lässt sich durch den vom Goethe-Institut herausgegebenen Selbsttest⁵ *Rotation als Lebensmodell – passt das zu mir?* für potentielle BewerberInnen in Führungspositionen beschreiben. Der Test dreht sich darum, ob die Rotationslaufbahn (nicht unähnlich der im Diplomatischen Dienst) als Lebensmodell mit allen Konsequenzen für das private und berufliche Leben für den/die potentielle/n BewerberIn passen wird; er enthält Fragen wie: „Ich traue mir zu, die deutsche Gesellschaft, Kultur und Politik in all ihren Facetten im Ausland zu präsentieren“ (Frage 3). Und: „Ich wäre bereit, die nächsten zwanzig Jahre nur für kurze Urlaubs- und Dienstaufenthalte nach Deutschland zu kommen“ (Frage 20). Es wird also nach KulturmittlerInnen zwischen deutscher Gesellschaft und dem Ausland gesucht, die aufgrund ihrer Rotationslaufbahn zu *Expatriates* werden, die als hochqualifizierte BotschafterIn ihres Herkunftslandes Deutschland ins Ausland gehen, die jedoch nicht beabsichtigen, dauerhaft dort zu bleiben.

5. Die ‚diplomatische Mission‘ des Deutschen Auslandsschulwesens

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass im Sprachgebrauch deutlich unterschieden werden muss, ob vom ‚Deutschen Auslandsschulwesen‘ die Rede ist oder von ‚Deutschen Auslandsschulen‘. Ersteres, also das *Deutsche Auslandsschulwesen*, besteht laut Bekunden des Auswärtigen Amtes aus folgenden drei Gruppen von Schulen⁶:

- aus über 140 anerkannten *Deutschen Auslandsschulen* (DAS) in 71 Ländern weltweit mit 82 000 SchülerInnen, darunter 62 000 nicht-deutsche SchülerInnen, von denen die besten AbsolventInnen sich um ein Stipendium des DAAD für ein Studium in Deutschland bewerben können;
- aus 870 *Deutschen Sprachdiplom-Schulen* (DSD-Schulen) mit einigen Lehrkraftentsendeprogrammen, die ihre AbsolventInnen teils bis zur deutschen Hochschulreife führen und ihnen damit die Möglichkeit für ein Studium in Deutschland bieten;
- aus 1 750 Schulen, die im sog. *Partnerschul-Netzwerk PASCH* mit besonderen Programmen an Deutschland gebunden und vom Auswärtigen Amt unterstützt werden.

5 Einzusehen unter https://www.goethe.de/resources/files/pdf26/Selbsttest_Rotation.pdf [23. 08. 2016].

6 http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/04_Schulen/Uebersicht_node.html [16. 02. 2016].

Das Auswärtige Amt teilt sich die Betreuung dieser Schulen u. a. mit dem Goethe-Institut, dem DAAD und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Im Rahmen dieses Aufsatzes stehen aus diesem Arsenal die offiziell vom Auswärtigen Amt anerkannten Deutschen Auslandsschulen (DAS) im Mittelpunkt. Diese sind in der Regel von privaten Fördervereinen *nach dem jeweiligen Recht des Gastlandes errichtet und beaufsichtigte Privatschulen*, für die Schulgebühren entrichtet werden müssen. Das Besondere an ihnen ist jedoch, dass sie trotzdem zu einem nicht unerheblichen Teil von außen, d. h. vom deutschen Staat und Territorium aus, beeinflusst und kontrolliert werden: Sie unterrichten in deutscher Sprache nach deutschen Lehrplanvorgaben und verleihen deutsche Schulabschlüsse, – wenngleich all dies, je nach Schule, meist neben den Abschlüssen, Curricula und Unterrichtssprachen des Gastlandes, oder zusätzlich zu den Vorgaben internationaler Abschlüsse wie denen des Internationalen Bakkalaureats. Denn bei den meisten DAS handelt es sich um sogenannte ‚Begegnungsschulen‘, also um nicht rein deutschsprachige Schulen mit einer überwiegend nicht-deutschen Schülerschaft, die sich der Vermittlung einer auf den ersten Blick etwas widersprüchlich anmutenden international ausgerichteten deutschen Bildung widmen, wie dies im Abschlusszertifikat DIAP, was für *Deutsche Internationale Abiturprüfung* steht, sinnfällig wird.

In einer Studie zu den DAS wurde u. a. deren Beitrag zur AKBP auf der Basis ihrer im Internet einsehbaren Leitbilder abgeschätzt (Mersch & Kühn, 2014): Demnach hatten die meisten Schulen (122 von 141) eines oder mehrere der vier für ihre Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland vorgegebenen Ziele der AKBP in ihrem Leitbild aufgegriffen. Hierbei tauchte das Ziel der ‚Förderung einer Kultur der Begegnung‘ am häufigsten auf (90 %), wohingegen die ‚Förderung der deutschen Sprache‘ und die ‚schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland‘ seltener angesprochen wurden. Das vierte Ziel, die ‚Stärkung des Studien- und Wirtschaftsstandortes Deutschland‘, kam offenbar in den Leitbildern der Schule gar nicht vor; jedenfalls wird es in der Auswertung der Webseiten in der genannten Studie nicht mehr genannt (Mersch & Kühn, 2014, S. 140–142). Dies bedeutet, dass die Leitbilder der einzelnen Schulen nicht unbedingt deckungsgleich mit allen der AKBP außenpolitisch verordneten Zielvorgaben sind. Da es sich bei den meisten DAS, wie gesagt, um sogenannte Begegnungsschulen handelt, verwundert es indessen nicht, dass das Ziel der interkulturellen Begegnung überall in deren Leitbild auftaucht.

Die DAS werden von der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA), einer Abteilung des Bundesverwaltungsamtes, koordiniert und erhalten darüber auch ihre finanziellen Zuweisungen aus dem Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes. Über die ZfA werden auch die Auslandsentsendungen und Vermittlungen deutscher Lehrkräfte abgewickelt, die – neben Ortslehrkräften im Gastland – einen Teil der Lehrerschaft, vor allem in Leitungspositionen, darstellen. In einem Vergleich der Personalentwicklungen über die Jahre 2002–2012 hinweg zeigte sich, dass die Gesamtzahl der Lehrkräfte deutlich zugenommen hatte (von ca. 6876 auf 8805), wobei jedoch der von Deutschland entsandte bzw. vermittelte Anteil, die *Expatriates*, von 24.2 % (2002) auf 20.1 % (2012) leicht gesunken war (Hahm & Weiler, 2014, S. 192).

Im Jahr 2012 gab es 141 Deutsche Auslandsschulen der Kategorie DAS, die mit ca. 152 Mio. Euro vom Auswärtigen Amt finanziert wurden, was 30 % ihres Gesamtbudgets ausmacht; die anderen Einnahmen basieren auf Schulgeldern und Zuwendungen von Sponsoren (Hahm & Weiler, 2014, S. 184 u. 186). Die Subventionierung durch das Auswärtige Amt ist somit ein Indikator für die Nähe dieses Schultyps zur Welt der Diplomatie, auch wenn die finanzielle Abhängigkeit der DAS vom Auswärtigen Amt deutlich geringer ist als im Falle der Goethe-Institute, die zu 63 % vom Auswärtigen Amt finanziert werden. Diese hohe Eigenfinanzierung (deren Anteil im Übrigen höher liegt als bei den in Deutschland staatlich anerkannten Privatschulen) bringt es mit sich, dass die Schulen nach unternehmerischen Kriterien wirtschaften müssen. Daher wird der Schultyp *Deutsche Auslandsschule* auch als ein erfolgreiches Beispiel für eine öffentlich-private Partnerschaft im Bildungsbereich hingestellt, wobei ‚privat‘ hier das erforderliche unternehmerische Kalkül dieser Schulen meint (Klingebiel, 2014).

Die nur zu knapp einem Drittel aus dem Auswärtigen Amt stammende Finanzierung könnte, muss aber kein Gegenargument für die hier vertretene Auffassung der Einbindung der DAS in die kulturelle Diplomatie Deutschlands sein. Stattdessen hat es eher den Anschein, dass die DAS trotzdem als kulturelle Mittler fungieren (wollen), da sie nicht zuletzt um ihrer deutschen und ihrer an Deutschland interessierten Klientel willen um offizielle Anerkennung in Deutschland bemüht sind und sein müssen. Dies verdeutlichen zwei berufspolitische Interessenverbände dieser Schulen: In einem Report der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) wird die privatwirtschaftliche Kommerzialisierung der DAS an konkreten Beispielen einzelner Schulen problematisiert; aber die Leistungen dieser Schulen für das Image Deutschlands in der Welt werden dabei nicht in Abrede gestellt (GEW, 2012). Und der Weltverband Deutsche Auslandsschulen (WDA) hat die ‚kulturelle diplomatische Mission‘ seiner Mitglieder in einer evidenzbasierten Studie zum *Public Value*, d. h. zur Bedeutsamkeit der DAS für die Allgemeinheit, unter dem plakativen Titel „Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland“ (WDA, 2014) noch zu unterstreichen versucht. Die Auswertungen der dort unternommenen Interviews mit RepräsentantInnen aus dem Bereich der AKPB (*„Außensicht“*) und der Online-Befragung von Akteuren im Deutschen Auslandsschulwesen (*„Innensicht“*) enthalten Formulierungen, die sich geradezu wie Indikatoren von *Cultural Diplomacy* lesen lassen, so z. B., die DAS vermittelten „Bildung ‚Made in Germany‘“ und „im Ausland ein nachhaltig positives Bild von Deutschland“; sie seien eine „Visitenkarte für Deutschland“, verkörperten „Deutsche Bildungsideale“, zielten aber auch auf eine „Begegnung der Kulturen“ und leisteten „einen wichtigen Beitrag zur AKBP“ (WDA, 2014). Der relativ geringere Anteil der öffentlichen Finanzen aus dem Auswärtigen Amt, die in die DAS fließen, konterkariert daher nicht unbedingt die hier vertretene These vom internationalen Bildungstransfer der DAS ‚im Namen der Diplomatie‘.

Auch von offizieller Seite sind die Bindungen der DAS zur Diplomatie in der letzten Zeit noch enger geworden, weil sie inzwischen juristisch kodifiziert und auf Dauer gestellt wurden. Denn seit dem 01. 01. 2014 ist die Beziehung zwischen den DAS und dem Auswärtigen Amt erstmals durch ein Auslandsschulgesetz (ASchulG) geregelt wor-

den – ein durchaus besonderes Faktum angesichts der Tatsache, dass für die Schulen in Deutschland aufgrund der Kulturhoheit der Länder kein bundeseinheitliches deutsches Schulgesetz existiert. Der deutsche Staat hat damit anerkannt, die ideelle und finanzielle Förderung der Deutschen Auslandsschulen dem Auswärtigen Amt, mithin der Außenpolitik Deutschlands und damit den Feldern der grenzüberschreitenden Diplomatie, zu übertragen und auf einer dauerhaften Grundlage gesetzlich zu regeln.

Die fachliche Aufsicht über die Schulen im Sinne der Lehrpläne, Stundentafeln und Abschlussprüfungen haben auf deutscher Seite die *Kultusministerkonferenz* (KMK) und der *Bund-Länder-Ausschuss für die schulische Arbeit im Ausland* (BLASchA). Die Entsendung von Lehrkräften aus dem innerdeutschen Schuldienst an die Schulen im Ausland übernimmt, wie gesagt, die ZfA in Bonn. Diese entsandten Lehrkräfte arbeiten (wie beim Goethe-Institut) auf Rotationsbasis, d. h. ein längerer oder gar dauerhafter Verbleib im Gastland ist nicht beabsichtigt. Ein publizierter „Leitfaden für Eignungsgespräche zwischen Schulaufsicht und Bewerbern um eine Vermittlung in den Auslandsschuldienst“ (Hammer & Hofmann, 1990) ist zwar älteren Datums, aber inhaltlich vermutlich immer noch aktuell in Bezug auf die möglichen Motive, an eine Deutsche Auslandsschule vermittelt zu werden. Unter der Abfrage der Motive gibt es dort die Kategorien „Verbreitung deutscher Kultur“, „Engagement für Auswärtige Kulturpolitik“ und „Interesse an DaF [Deutsch als Fremdsprache]“ (Hammer & Hofmann, 1990, S. 371).

Die Deutschen Auslandsschulen verkörpern auch nach außen hin durch Symbole sichtbar ihre Zugehörigkeit zu Deutschland. Über eine solche Schule schreibt bspw. eine Besucherin, sie habe sich auf dem Weg dorthin „bald in Gesellschaft kleinerer und größerer Schülergruppen (befunden). Schwarz-rot-gold ringeln sich die Farben um ihre Kniestrümpfe, säumen die Kragen ihrer Schuluniformen – ich bin auf dem richtigen Weg“. Wohin? – zur Deutschen Schule Montevideo (Uruguay) (Petersen, 2014, S. 62).

Der große Zuspruch vieler Eltern des Gastlandes, ihre Kinder in eine DAS zu schicken, wo sie meistens sogar in der Überzahl sind (62 000 nicht-deutsche von 82 000 SchülerInnen, wie oben bereits erwähnt), kann als ein deutliches Indiz für die Effektivität der diplomatischen Offensive des *Nation Branding* angesehen werden. Die einheimische Klientel besteht hauptsächlich aus der Bildungselite, die den teuren Besuch der Privatschulen finanzieren kann. Auch dies ist wieder ein Indiz dafür, dass es bei dieser Art Bildungstransfer z. B. nicht um den Typ ‚Bildungshilfe‘ geht. Hilfen für die Kinder der unteren Schichten, die von ihrer Begabung her in der Lage wären eine solche Schule zu besuchen, sind die Ausnahme. In Mexiko gibt es beispielsweise fünf Deutsche Auslandsschulen mit überwiegend mexikanischen Schülerinnen und Schülern. AbsolventInnen dieser Schulen befinden sich heute in der Führungsebene des Landes und werden in der Zeitschrift „Begegnung“ der ZfA vorgezeigt: Patricia Espinosa Cantellano besuchte die deutsche Schule in Mexiko-Stadt, studierte Internationale Beziehungen und internationales Recht, war Botschafterin Mexikos in Deutschland und Österreich und ab 2006 Außenministerin (Menrath & Krath, 2009, S. 51).

Im Zuge der deutlicheren Profilierung der deutschen AKBP, zur Belebung des Wissens- und Wirtschaftsstandortes Deutschland, sollen auch die DAS als kulturelle Diplo-

maten und Kulturmittler wirken; sie sollen für die Ankopplung ihrer nicht-deutschen AbsolventInnen an Deutschland Sorge tragen und somit zur Standortsicherung Deutschlands beitragen: „Die Bundesregierung hat seit 2008 umfangreiche Maßnahmenpakete initiiert, die darauf abzielen, das Auslandsschulwesen noch effektiver und wettbewerbsfähiger zu gestalten sowie Absolventen deutscher Auslandsschulen den Zugang zum deutschen Studien- und Arbeitsmarkt zu erleichtern, um so zukünftige ausländische Eliten und Fachkräfte noch mehr für Deutschland zu interessieren und noch enger an Deutschland zu binden“ (Auswärtiges Amt, 2010, S. 23). Die ‚diplomatische Mission‘ des Deutschen Auslandsschulwesens zielt somit, bei Licht betrachtet, auf einen zukünftig erhofften ‚Brain Drain‘, insbesondere aus den aufsteigenden Ländern des globalen Südens. Ausländische Fachkräfte an Deutschland zu binden geschieht mit sanften Mitteln wie Vergünstigungen zwecks Attraktivitätssteigerung des Standortes Deutschland.

Die Wirksamkeit dieser Strategie, d.h. eine effektive Deutschlandbindung, wird bspw. an folgenden Studienpräferenzen deutlich: Laut einer statistischen Auswertung der ZfA (2015, S. 17) wollen ein Drittel (32 %) der Absolventinnen und Absolventen der Deutschen Auslandsschulen und der Schulen mit deutscher Abteilung (im Ausland) in Deutschland studieren; beachtet man dabei, dass 54 % im Sitzland der betreffenden Schule bleiben und dort studieren wollen (und 46 % im Ausland studieren wollen), dann ist *Deutschland somit ganz eindeutig das präferierte Ziel im Falle eines Auslandsstudiums*.

Ganz im Sinne der Diplomatie haben die Deutschen Auslandsschulen als kulturelle Mittler des deutschen Bildungssystems auch Anpassungszwänge an das Gastland zu meistern. Am Beispiel Mexiko: Die Deutschen Auslandsschulen in Mexiko-Stadt, in Puebla und in Guadalajara vollziehen diese Transfer- und Übersetzungsleistungen in ihrer täglichen Unterrichtspraxis (vgl. Weiler & Hahm, 2014). Elemente des deutschen Bildungssystems, die transferiert werden, sind dabei das leitende Grundverständnis von Bildung, die Ziele und Ambitionen, die Prozessabläufe und die Lehr-Lerntechniken. Während die drei deutschen Schulen in Mexiko-Stadt als Begegnungsschule konzipiert sind, ist die deutsche Schule in Guadalajara eine Schule mit verstärktem Deutschunterricht. Diplomatisches Geschick ist auch erforderlich bei der Ausarbeitung der Curricula und der Wahl der Unterrichtssprachen in Aushandlungsprozessen mit Entscheidungsträgern des mexikanischen Bildungssystems. Auf der Ebene der Curricula entsteht so ein ‚pragmatischer Mix‘ der Lehrpläne und Unterrichtssprachen zum einen durch verschiedene Unterrichtszweige, zum anderen durch einen additiven Fächerkanon und entsprechende Stundentafeln.

6. Fazit

Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes wurde dafür plädiert, die vielfältigen Varianten grenzüberschreitender Bildungstransfers nicht mehr nur summarisch und meist einseitig aus der Perspektive der Ideen und Programme aus dem Ausland entleihenden Länder (*borrowing*) zu diskutieren, sondern auch die andere Perspektive der externen Anbie-

tenden und Angebote (*lending*) mehr in den Blick zu nehmen. Hierbei wurde die AKBP als eine spezifische Variante von externen Bildungstransfers postuliert und mit dem Label ‚im Namen der Diplomatie‘ versehen. Dass es sich nicht um *Bildungshilfe* handelt, verdeutlicht wohl am stärksten deren enge Anbindung an die Außenpolitik Deutschlands, greifbar an der Finanzierung und Regulierung durch das Auswärtige Amt. Die AKBP passt auch nicht in die Variante *Bildungsexport*, denn das dort herrschende Kalkül folgt nur marginal (Schulgeld, Kurs- und Prüfungsgebühren) der Logik von Bildung als Ware. Ein Austausch auf Gegenseitigkeit und symmetrische Kommunikation wie sie für *Bildungstransfer als Austausch* konstitutiv sind, treffen die AKBP auch nicht; denn dann müssten die Gastländer, in denen sich Goethe-Institute und Deutsche Auslandsschulen befinden, ebenfalls ihre Kulturinstitute und Auslandsschulen in Deutschland unterhalten, was nicht einmal bei einem so großen aufstrebenden Schwellenland wie Mexiko der Fall ist. Die genannten Abgrenzungen rechtfertigen somit die postulierte Eigenlogik des Typs *Bildungstransfer als kulturelle Diplomatie*.

Wie mit Bezug auf die Deutschen Auslandsschulen und das Goethe-Institut erläutert wurde, operiert die AKBP mittels formal unabhängiger, aber staatlich gelenkter und finanziell unterstützter Mittlerorganisationen. Im Unterschied etwa zu Bildungsunternehmen, die mit dem Export von Bildung Profit erzielen wollen, und im Vergleich zu grenzüberschreitend tätigen humanitären Hilfsorganisationen, kirchlichen Agenturen oder karitativen Nichtregierungsorganisationen stellt die AKBP eine sehr spezifische, staatlich regulierte Variante von Bildungstransfer dar, deren Logik in *Cultural Diplomacy* und *Nation-Branding* besteht. Auch die durch die Grenzüberschreitung anfallenden Übersetzungs- oder Anpassungszwänge (z. B. Kursangebote, Curricula, Schulabschlüsse) werden mit den Mitteln einer eher netzwerkartigen ‚kulturellen Diplomatie‘ im Gastland bewältigt. Dies impliziert Herausforderungen einer gewissen Anpassung an nationale Bedingungen des Gastlandes, aber unter Wahrung der nationalen Interessen des Herkunftslandes Deutschland.

Organisationstheoretisch betrachtet erscheint die Konstruktion der Mittlerorganisationen als Dreh- und Angelpunkt der Variante *Bildungstransfer im Namen der Diplomatie*: Während die offizielle Diplomatie im Ausland auf dem diplomatisch geschützten Gelände der Botschaft und mit dem rechtlichen Sonderstatus von Botschaftsangehörigen (diplomatische Immunität) agiert, operieren die parastaatlichen kulturellen Mittlerorganisationen als formalrechtlich private Einrichtungen außerhalb der Botschaft (aber mit deren Rückendeckung) auf dem Terrain des fremden Staates. Grenzüberschreitender Bildungstransfer ‚im Namen der Diplomatie‘ geschieht somit in relativ autonom handelnden Bildungsorganisationen, die im Ausland, über ihre organisatorischen Eigentümlichkeiten und ihre Programmatik erkennbar, als Aushängeschilder des Entsendestaates operieren. Diese Diagnose trifft vermutlich auch auf die Auswärtige Kulturpolitik anderer Staaten zu.

Literatur

- Auswärtiges Amt (2010). *Bericht zur AKBP 2009/10. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Grundlagen, Tätigkeitsbereiche, Regionen, Mittlerorganisationen und andere Einrichtungen der AKBP*. Berlin: Auswärtiges Amt. http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_bericht2009-10.pdf [03.08.2016].
- Auswärtiges Amt (2011). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik 2010/11. Bericht der Bundesregierung*. Berlin: Auswärtiges Amt. http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_bericht2010-11.pdf [23.08.2016].
- Auswärtiges Amt (2011). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten*. Berlin: Auswärtiges Amt. <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/595030/publicationFile/161964/AKBP-Konzeption-2011.pdf> [23.08.2016].
- Adelmann, M., Hampel, R., & Weiland, H. (2008). *Bilanz und Perspektiven der deutschen Bildungszusammenarbeit*. Freiburg: Arnold-Bergsträsser-Institut.
- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2014). Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 744–763.
- Adick, C., Gandlgruber, B., Maletzky, M. & Pries, L. (Hrsg.) (2014). *Cross-Border Staff Mobility. A comparative study of profit and non-profit organisations*. Houndmills/Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Barabasch, A., & Wolf, S. (2009). Die Policy-Praxis der Anderen. Policy-Transfer in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(4), 22–27.
- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2–13.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose Education for All? The recolonization of the African mind*. New York/London: Falmer.
- Busch-Janser, S., & Florian, D. (2007). Die neuen Diplomaten? Public Diplomacy und die Rolle von Kommunikationsagenturen in der Außenpolitik. In H. Tenschler & H. Vierig (Hrsg.), *Politische Kommunikation in internationalen Beziehungen* (S. 215–233). Berlin/Münster: LIT.
- Conze, E., Frei, N., Hayes, P., & Zimmermann, M. (2010). *Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik*. München: Blessing.
- Deutscher Bundestag (2012a). *Große Anfrage der SPD-Fraktion. Paradigmenwechsel im Konzept zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes vom September 2011. Drucksache 17/9839 vom 23.05.2012*. Berlin. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/098/1709839.pdf> [08.11.2016].
- Deutscher Bundestag (2012b). *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Ulla Schmidt (Aachen), Rainer Arnold, Sabine Bätzing-Lichtenthäler, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD. Drucksache 17/9839*. Berlin. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/119/1711981.pdf> [08.11.2016].
- Eppler, E. (1980). Kulturbeziehungen und Entwicklung. Die vernachlässigte Nord-Süd-Problematik in der auswärtigen Kulturpolitik. In G. Grohs, J. Schwerdtfeger & T. Strohm (Hrsg.), *Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion* (S. 386–400). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feyen, B., & Krzaklewska, E. (2013). *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Frantz, C., & Martens, K. (2006). *Nichtregierungsorganisationen (NGOs)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gad, D. (2008). *Kultur und Entwicklung. Eine Übersichtsstudie zu Schnittfeldern deutscher Akteure der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit*. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen.

- GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2012). *Deutsche Auslandsschulen – Budgetierung, Flexibilisierung, Privatisierung ... Privatisierungsreport – 14*. Frankfurt a. M.: GEW. https://www.gew.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=24008&token=f408dc3f6faa5f44e8c7b3eecb6dd131d9b6c002&sdownload=&n=Privatisierungsreport_14.pdf [08. 11. 2016].
- Goethe-Institut (2011). *Jahrbuch 2010/2011*. München: Goethe-Institut e. V. https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/jahrbuch_2011.pdf [23. 08. 2016].
- Goethe-Institut (2015). Satzung des Goethe-Instituts vom 21. September 2010 in der Fassung vom 30. Juni 2015. München: Goethe-Institut e. V. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Vereinsatzung31.pdf> [23. 08. 2016].
- Goethe-Institut (2016). *Jahrbuch 2015/16*. München: Goethe-Institut e. V. https://www.goethe.de/resources/files/pdf85/Jahrbuch_2015-2016_PW_high.pdf [23. 08. 2016].
- Hahm, E., & Weiler, A. (2014). Transnational Staff Mobility in Educational Organisations. In C. Adick, B. Gandlgruber, M. Maletzky & L. Pries (Hrsg.), *Cross-Border Staff Mobility. A comparative study of profit and non-profit organisations* (S. 182–214). Houndmills/Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hammer, W., & Hofmann, H. (1990). Leitfaden für Eignungsgespräche zwischen Schulaufsicht und Bewerbern um eine Vermittlung in den Auslandsschuldienst. In W. Hammer & Verband deutscher Lehrer im Ausland (Hrsg.), *Deutsche Lehrer in aller Welt. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 12* (S. 366–374). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Hörner, W. (2014). Das Französische Auslandsschulwesen. Strukturen – Steuerung – Effekte. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Tagungsdokumentation Auslandsschularbeit* (S. 90–100). Frankfurt a. M.: GEW.
- Karten, B. I. (2008). Staatliche Imagearbeit: Die Public Diplomacy des Auswärtigen Amtes. In T. Jäger (Hrsg.), *Die amerikanische Regierung gegen die Weltöffentlichkeit?* (S. 163–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kathe, S. R. (2005). *Kulturpolitik um jeden Preis. Die Geschichte des Goethe-Instituts von 1951–1990*. München: Martin Meidenbauer.
- King, K. (2013). *China's Aid and Soft Power in Africa: The case of education and training*. Woodbridge/Suffolk: Currey.
- Klingebiel, T. (2014). Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Tagungsdokumentation Auslandsschularbeit* (S. 48–65). Frankfurt a. M.: GEW.
- Menrath, B., & Krath, S. (2009). Erfolg verpflichtet. *Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, 2(2009), 50–55. www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/BEGEGNUNG/Begegnung_2009_2.pdf [08. 11. 2016].
- Mersch, S., & Kühn, S. M. (2014). Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 20(2), 125–151.
- Ostrowski, D. (2010). *Die Public Diplomacy der deutschen Auslandsvertretungen weltweit. Theorie und Praxis der deutschen Auslandsöffentlichkeitsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petersen, A. (2014). Bikulturell in die Welt. *Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, 1(2014), 62–66. www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/BEGEGNUNG/BEGEGNUNG_2014_1.pdf [08. 11. 2016].
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.

- Rahmenvertrag zwischen dem Auswärtigen Amt der BRD und dem Goethe-Institut, in der Version von 2004. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Rahmenvertrag.pdf> [23.08.2016].
- Reimold, T. (2010). *Der Handel mit Bildungsdienstleistungen nach dem GATS*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The politics of scale and global reterritorialisation. *Comparative Education Review*, 46(4), 472–498.
- Sattler, J. (2007). *Nationalkultur oder europäische Werte? Britische, deutsche und französische Auswärtige Kulturpolitik zwischen 1989 und 2003*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schneider, W., & Gad, D. (2010). *Kultur und Entwicklung – Ein neuer Akzent in der Vermittlungsarbeit am Goethe-Institut. Pilotprojekt zur kulturpolitischen Forschung im Handlungsfeld „Kultur und Entwicklung“*. Zwischenbericht. Hildesheim: Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim.
- Schriewer, J. (1994). Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In D. K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung* (S. 427–462). Köln: Böhlau.
- Schwan, A. (2011). *Werbung statt Waffen. Wie strategische Außenkommunikation die Außenpolitik verändert*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwan, A. (2012). Public und Cultural Diplomacy. In S. Koschut & M.-S. Kutz (Hrsg.), *Die Außenpolitik der USA. Theorie – Prozess – Politikfelder – Regionen* (S. 219–227). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.) (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (Hrsg.) (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy borrowing and lending in education*. London/New York: Routledge.
- Tippelt, R. (2009). Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. überarb. Aufl., S. 249–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 497–511.
- WDA = Weltverband Deutscher Auslandsschulen (2014). *Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen*. Berlin: WDA. https://www.auslandsschulnetz.de/www/bin/3848038-3882598-1-studie_zum_public_value_der_deutschen_auslandsschulen.pdf [08.11.2016].
- Weiler, A., & Hahm, E. (2014). Deutsche Auslandsscholarbeit auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum – Das Fallbeispiel Mexiko. In Gewrkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit* (S. 66–75). Frankfurt a. M.: GEW.
- Wildermann, P. (2012). Goethes Schüler. Stipendiaten aus Luanda unterwegs in Bremen. *Reportagen Bilder Gespräche. Das Magazin des Goethe-Instituts*, 1(2012), 42–43.
- ZfA = Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2010). *Deutsche Auslandsscholarbeit: Deutsch – Sprache der Ideen. Jahrbuch 2009/10*. Köln: Bundesverwaltungsamt. http://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/Jahrbuch/Jahrbuch2009_2010.pdf [28.08.2016].
- ZfA = Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2015). *Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen 2015* http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/DieZfA/ZahlenausderZfA/AuslandsschulwesenZahlen2015.pdf [28.08.2016].

Abstract: Education policy and education across national borders, as well as cross-border influences and developments in education systems, have long been discussed under headings such as education export, international education and international education policy. In comparative education they fall under the label *borrowing & lending* and are discussed with reference to so-called *policy cycles*. Increasingly, with the global expansion of international large-scale assessments such as PISA, these phenomena are widely discussed in the German speaking scientific community, mostly by applying the umbrella term *international educational transfer*. The following article aims to use the term *international educational transfer* as a classification for a variety of educational realities that span national borders; at the same time, it also intends to substantially differentiate between the envisioned objects of education research. This is achieved by characterising the field of *foreign cultural and education policy* as a distinct variant of international educational transfer, which operates close to foreign policy and therefore 'in the name of diplomacy' for a nation. This is demonstrated using the examples of German schools abroad and the Goethe-Institutes.

Keywords: International Educational Transfer, Foreign Policy, Goethe-Institute, Foreign Schools, Foreign Cultural Policy

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Christel Adick, Ruhr-Universität Bochum (seit 08/2013 im Ruhestand),
Einsteinstraße 26, 48149 Münster, Deutschland
E-Mail: christel.adick@web.de