



**WELTWEITE WERTSCHÖPFUNG:
QUANTIFIZIERUNG DES WERTBEITRAGS
DER DEUTSCHEN AUSLANDSSCHULEN**

Impressum

Stand

Juni 2018

Herausgeber

WifOR GmbH
Rheinstraße 22
64283 Darmstadt
www.wifor.com

Redaktion

WifOR GmbH
Rheinstraße 22
64283 Darmstadt
www.wifor.com

Dr. Dennis A. Ostwald
Dr. Sandra Hofmann
Rita Bergmann
Andrea Laukhuf
Sabrina Spies

Foto [Titel]: [WavebreakmediaMicro/stock.adobe.com](https://www.adobe.com/stock/312222222/WavebreakmediaMicro)

Auftraggeber

Weltverband Deutscher Auslandsschulen e.V. (WDA)
Poststr. 30
10178 Berlin
www.auslandsschulnetz.de

Projektverantwortlich WDA:
Thilo Klingebiel, Geschäftsführer

Pressekontakt:

Albrecht Wolfmeyer – Leiter Marketing und Kommunikation
Tel.: +49 (0)30 – 280 449 20 | Fax: +49 (0)30 – 280 449 22
E-Mail: presse@auslandsschulnetz.de

Die vorliegende Studie wurde durch Umlagebeiträge der Mitgliedschulen des WDA finanziert. Der WDA bedankt sich darüber hinaus für großzügige Spenden insbesondere bei folgenden Schulträgern:

Colegio Alemán Stiehle de Cuenca - Deutsche Schule Cuenca Ecuador

Colegio Alemán - Deutsche Schule Cali

Deutsche Internationale Schule Johannesburg

Colegio Alemán, Medellin

Deutsche Schule Pretoria

Colegio Alemán, Santa Cruz de Bolivia

Instituto Alemán Carlos Anwandter, Valdivia

Deutsche Schule Shanghai Hongqiao

Deutsche Internationale Schule Beirut

Deutsche Schule Alexander von Humboldt, Lima, Colegio Peruano Alemán

Deutsche Internationale Schule New York

Deutsche Schule Bukarest

Colegio Humboldt, A. C., Puebla

Der besondere Dank gilt zudem den Mitgliedern des WDA sowie der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und dem Auswärtigen Amt (AA) für den fachlichen Austausch und die Bereitschaft zur Datenlieferung.

INHALTSVERZEICHNIS

Management Summary	- 6 -
1. Motivation und Zielsetzung	- 8 -
2. Zahlen, Daten, Fakten zu Deutschen Auslandsschulen	- 10 -
2.1. Abschlüsse an den DAS	- 11 -
2.2. Die Besonderheiten der verschiedenen Schultypen	- 12 -
2.3. Die Förderungen der DAS	- 15 -
3. Umfassende Public Value-Betrachtung	- 20 -
3.1 Ökonomische Einordnung	- 21 -
3.2 Multidimensionale Quantifizierung der 8 Wertbeiträge	- 25 -
3.2.1 Bildung „Made in Germany“	- 29 -
3.2.2 Visitenkarte für Deutschland	- 31 -
3.2.3 Deutsche Bildungsideale	- 34 -
3.2.4 Partner der Wirtschaft	- 37 -
3.2.5 Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft	- 39 -
3.2.6 Impulsgeber und Innovator	- 43 -
3.2.7 Begegnung der Kulturen	- 46 -
3.2.8 Verlässliche Gemeinnützigkeit	- 49 -
3.2.9 Wertbeitrag der Deutschen Auslandsschulen insgesamt	- 52 -
4. Fazit und kritische Würdigung	- 56 -
5. Ausblick: Bildungsmonitoring	- 60 -
Methodischer Anhang	- 62 -
Literaturverzeichnis	- 69 -

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Infobox zu Abschlüssen an den DAS	- 11 -
Abbildung 2: Infobox zu Schultypen der DAS	- 12 -
Abbildung 3: Verteilung Schultypen nach Kontinenten	- 13 -
Abbildung 4: Abschlussarten nach Schultypen	- 14 -
Abbildung 5: Entwicklung der Klassengröße an den DAS.....	- 15 -
Abbildung 6: Durchschnittliche Klassengröße nach Schultypen und im OECD Vergleich	- 15 -
Abbildung 7: Anzahl von Lehrkräften nach Verwaltungsvereinbarung	- 17 -
Abbildung 8: Vergleich Vorgehen Studie 2014 zu 2018.....	- 20 -
Abbildung 9: Einnahmen einer DAS in 2017.....	- 21 -
Abbildung 10: Schulgebühreneinnahmen nach Schultypen	- 22 -
Abbildung 11: Schulgebühreneinnahmen nach Kontinenten pro Schule (links) in Mio. EUR und pro Schüler (rechts) in EUR	- 22 -
Abbildung 12: Wertschöpfung einer DAS	- 23 -
Abbildung 13: Gesamte Wertschöpfungseffekte der DAS in 2017	- 24 -
Abbildung 14: Daten und Fakten zur Bedeutung des Ehrenamts an DAS	- 25 -
Abbildung 15: Fact-Sheet Online-Umfrage	- 26 -
Abbildung 16: Infobox zur Methodik der Quantifizierung der Wertbeiträge	- 27 -
Abbildung 17: 8 Wertbeiträge der DAS.....	- 28 -
Abbildung 18: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrages „Bildung "Made in Germany"“	- 29 -
Abbildung 19: Score des Wertbeitrages „Bildung „Made in Germany““	- 30 -
Abbildung 20: Regionaler Fokus Wertbeitrag „Bildung „Made in Germany““	- 31 -
Abbildung 21: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrages „Visitenkarte für Deutschland“	- 32 -
Abbildung 22: Score des Wertbeitrages „Visitenkarte für Deutschland“	- 33 -
Abbildung 23 : Regionaler Fokus Wertbeitrag „Visitenkarte für Deutschland“	- 34 -
Abbildung 24: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Deutsche Bildungsideale“	- 35 -
Abbildung 25: Score des Wertbeitrages „Deutsche Bildungsideale“	- 36 -
Abbildung 26: Einordnung nach Abschlusstypen.....	- 36 -

Abbildung 27: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Partner der Wirtschaft"	- 37 -
Abbildung 28: Score des Wertbeitrages „Partner der Wirtschaft"	- 38 -
Abbildung 29: Regionaler Fokus Wertbeitrag „Partner der Wirtschaft“	- 39 -
Abbildung 30: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft"	- 40 -
Abbildung 31: Score des Wertbeitrages „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft"	- 41 -
Abbildung 32: Differenzierung nach Schultyp Wertbeitrag „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft"	- 42 -
Abbildung 33: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Impulsgeber und Innovator"	- 43 -
Abbildung 34: Score des Wertbeitrages „Impulsgeber und Innovator"	- 45 -
Abbildung 35: Differenzierung nach Schultyp Wertbeiträge „Impulsgeber und Innovator“	- 45 -
Abbildung 36: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrages „Begegnung der Kulturen"	- 47 -
Abbildung 37: Score des Wertbeitrages „Begegnung der Kulturen"	- 47 -
Abbildung 38: Differenzierung nach Schultyp Wertbeiträge "Begegnung der Kulturen"	- 48 -
Abbildung 39: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Verlässliche Gemeinnützigkeit"	- 49 -
Abbildung 40: Score des Wertbeitrages „Verlässliche Gemeinnützigkeit"	- 51 -
Abbildung 41: Regionaler Fokus Wertbeitrag „Verlässliche Gemeinnützigkeit"	- 51 -
Abbildung 42: Zusammenfassung Wertbeiträge	- 52 -
Abbildung 43: Differenzierte Betrachtung der Wertbeiträge nach Schultyp	- 55 -
Abbildung 44: Verfahren und Instrumente zum Bildungsmonitoring	- 60 -
Abbildung 45: Methodensteckbrief	- 62 -
Abbildung 46: Verfahren zur Identifikation von relevanten Kennzahlen für ein Bildungsmonitoring der DAS	- 63 -
Abbildung 47: 8 Wertbeiträge der Deutschen Auslandsschulen	- 65 -
Abbildung 48: Schematische Darstellung Vorgehen Quantifizierung	- 66 -
Abbildung 49: Bewertungsgrundlage der Kennzahlen	- 67 -

Management Summary

Projektübersicht

Ziel der Studie ist eine umfassende Public Value-Betrachtung der Deutschen Auslandsschulen (DAS) aus einer vorwiegend quantitativen Perspektive. Hierfür wird zum einen der ökonomische *Impact* der DAS für die deutsche Volkswirtschaft anhand einer Wertschöpfungsanalyse dargestellt. Zum anderen werden die zuvor definierten und charakterisierten 8 Wertbeiträge¹ der DAS mittels eines eigens dafür entwickelten Score-Systems auf Basis einer Primärdatenerhebung quantifiziert.

Starkes ehrenamtliches Engagement ist Rückgrat der Deutschen Auslandsschulen weltweit

Ohne das ehrenamtliche Engagement der freien Träger wäre das deutsche Auslandsschulwesen kaum denkbar.

- » Im Durchschnitt sind etwa 9 Vorstandsmitglieder pro DAS ehrenamtlich tätig. Gemessen an der Schülerzahl bedeutet dies, dass sich etwa 2 Vorstandsmitglieder pro 100 Schüler ehrenamtlich engagieren.
- » Die Vorstandsmitglieder arbeiten durchschnittlich 1.200 Stunden im Jahr unentgeltlich. Dies entspräche Arbeitskosten in Höhe von etwa 96.000 Euro² jährlich pro DAS.
- » Die ehrenamtliche Tätigkeit des Vorstandes aller DAS entsprechen Arbeitskosten in Höhe von etwa 13,4 Millionen Euro.

Die DAS stehen für eine erfolgreiche öffentlich-private Partnerschaft

Diese Partnerschaft ermöglicht durch eine relative geringe staatliche Investition maximalen und nachhaltigen Effekt.

- » Im Durchschnitt erhält jede DAS eine öffentliche Förderung in Höhe von etwa 1,36 Millionen Euro pro Jahr, dies entspricht ca. 28% der Gesamteinnahmen einer Deutschen Auslandsschule.
- » Im Schnitt generiert eine DAS im Jahr 2017 etwa 3,3 Millionen Euro an Wertschöpfung.
- » Für alle 140 DAS entspricht dies einer Wertschöpfung von 462 Millionen Euro
- » Die DAS sind insgesamt Impulsgeber für eine Wertschöpfung von rund 1,2 Milliarden Euro. 462 Millionen sind direkte Effekte an den Schulen, 209 Millionen Euro entstehen durch Beauftragung von Lieferanten (indirekte Effekte) und 525 Millionen Euro entstehen durch die Verausgabung von Einkommen (induzierte Wertschöpfungseffekte). Die weltweite Wirtschaftskraft der 140 Schulen

¹ WDA 2014.

² Auf Basis von Experteneinschätzungen wird hier ein Stundenlohn von 80 Euro angenommen.

entspricht ungefähr der Wertschöpfung des Sektors *Erziehung und Unterricht* des Saarlandes aus dem Jahr 2015.

- » Die DAS übernehmen in der öffentlich-privaten Partnerschaft gemäß den Leitlinien des Auswärtigen Amtes die Aufgabe der Sicherung und des Ausbaus der Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland. Auf der Grundlage der durchschnittlichen Kosten pro Schüler in Deutschland von 7.500 Euro³ erbringen die gemeinnützigen Schulträger damit eine Dienstleistung im Wert von rund 158 Millionen Euro. Diese Kosten würden anfallen, wenn diese Schüler in Deutschland beschult werden müssten. Allein die Beschulung der deutschen Schüler an DAS entspricht damit einem Wert, der 83% der finanziellen und personellen Gesamtförderung der Deutschen Auslandsschulen entspricht.

DAS bieten ganzheitliche Bildung, vom Kindergarten bis zum Abitur und weiteren Abschlüssen

Sie bilden globale Knotenpunkte der kulturellen Infrastruktur Deutschlands. Sie sind Motoren der Integration und der interkulturellen Begegnung.

- » Im Durchschnitt kommen die Schüler an den Deutschen Auslandsschulen aus 13 verschiedenen Nationen.
- » Der Anteil der Schüler mit deutscher Staatsbürgerschaft liegt bei ca. 25%.
- » Etwa 58% des gesamten Unterrichts an DAS findet auf Deutsch statt.
- » Im Schnitt erhalten rund 50% der Absolventen eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung.

Über die Studie hinaus

Die zugrunde gelegte Methodik bietet noch Potenzial für Verfeinerungen. So könnte bei einer zukünftigen Wiederholung der Bewertung mittels Delphi-Befragungen Gewichtungen in die Quantifizierung mitaufgenommen werden. Daneben könnte die quantitative Basis noch durch qualitative bzw. narrative Elemente erweitert werden. Darüber hinaus sollte das Ziel sein, künftig ein indikatorengestütztes Bildungsmonitoring der DAS zu etablieren und in die deutsche Bildungsberichterstattung zu integrieren.

³ Statistisches Bundesamt 2018.

1. Motivation und Zielsetzung

Bildung ist eine der wichtigsten Ressourcen für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Damit ist die Sicherstellung eines hohen und differenzierten Bildungsniveaus verbunden, das gleichzeitig eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt. Umfassende und qualifizierte Bildung ist ein elementarer Baustein für zukünftiges Wachstum, eine hohe Beschäftigungsqualität, die Exportfähigkeit und damit nicht zuletzt die internationale Wettbewerbsfähigkeit und den Wohlstand Deutschlands.

Die Bildungslandschaft ist dabei zunehmend von Trends wie z.B. der Digitalisierung, der Flexibilisierung der Arbeitswelt oder der Internationalisierung geprägt. Um die daraus resultierenden Herausforderungen zu bewältigen ist eine übergreifende Zusammenarbeit der öffentlichen und privaten Akteure sowie Institutionen der Bildungslandschaft erforderlich.

Teil dieser international geprägten Bildungslandschaft sind die Deutschen Auslandsschulen (DAS), die im Fokus dieses Forschungsvorhabens stehen. Sie stellen ein zentrales Element der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands dar. Diese zielt primär auf die Verbesserung des Zugangs zu Kultur und Bildung ab und möchte darüber hinaus ein Verständnis über die Grenzen hinweg fördern und Menschen zusammenbringen.⁴ Als Ort der Begegnung und des internationalen Dialogs bereiten die DAS ihre Schülerschaft mit verschiedenen kulturellen Hintergründen auf eine gemeinsame Zukunft vor. Konkret werden die Leitlinien des deutschen Auslandsschulwesens vom Auswärtigen Amt folgendermaßen definiert: „die Begegnung mit Gesellschaft und Kulturen des Gastlandes, die Sicherung und der Ausbau der Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland sowie die Förderung des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen.“⁵ Bereits in einer EntschlieÙung des Deutschen Bundestages aus dem Jahr 2008 wurde der Begegnungscharakter der DAS betont.⁶ Es wird deutlich, dass die DAS neben ihrem reinen Bildungsauftrag auch eine wichtige Rolle in der politischen Landschaft spielen.

Zum jetzigen Zeitpunkt betreut und fördert die Bundesrepublik Deutschland weltweit 140 DAS, in 72 Ländern. Diese Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielvorstellungen, der personellen und finanziellen Ressourcen und der gegebenen Rahmenbedingungen am jeweiligen Standort.⁷ Sie sind das älteste Beispiel einer zukunftsweisenden öffentlich-privaten Partnerschaft mit freien Schulträgern,

⁴ Auswärtiges Amt 2017.

⁵ Auswärtiges Amt 2012.

⁶ Deutscher Bundestag 2013.

⁷ Mersch & Kühn 2014.

gefördert durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) unter der Fachaufsicht des Auswärtigen Amtes.⁸ Eine Übersicht des Angebots und der diversen Ausprägungen der DAS enthält das nachfolgende Kapitel.

Vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Welt, wächst auch die Bedeutung der DAS für die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands. Trotz des wichtigen Stellenwertes der DAS für Politik und Wirtschaft fehlt es bislang an Daten und Kennzahlen, die die Leistungsfähigkeit der DAS belegen. In diesem Kontext wurde das Wirtschaftsforschungsinstitut WifOR vom Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) beauftragt den Wertbeitrag der DAS zu quantifizieren. Ziel dieser Studie ist es, ein höheres Bewusstsein für den Beitrag der DAS, v.a. zum deutschen Bildungssystem, aber auch zu jenen Bildungssystemen der verschiedenen Standorte, zu schaffen. Es soll mehr Transparenz über die Leistungsfähigkeit der DAS geschaffen werden und ein erster Schritt hin zu einem denkbaren Bildungsmonitoring der DAS getätigt werden.

Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung stellen die beiden Vorgängerprojekte des WDA mit der Universität St. Gallen aus dem Jahr 2014 (Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen) und, gefördert durch die Bertelsmann Stiftung, aus dem Jahr 2017 (Deutsche Schulen, Globale Bildung: Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win) dar. Ergebnis der genannten Public Value-Studie war die Formulierung von 8 Wertbeiträgen, die die DAS besonders charakterisieren.

Diese 8 Wertbeiträge wurden nun durch WifOR operationalisiert und quantifiziert. Ziel dieser methodischen Neuerung ist es, umfangreiche Aussagen über die DAS zu treffen, eine vergleichbare sowie aktualisierbare Datenbasis zu schaffen und letztendlich einen Teil zu einem möglichen Bildungsmonitoring der DAS beizutragen.

Neben WifOR hat Herr Prof. Kai Maaz, Direktor der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Professor für Soziologie an der Goethe-Universität, die wissenschaftliche Betreuung übernommen. Der WDA ist der Auftraggeber und vertritt in dieser Rolle die freien, gemeinnützigen Schulträger der DAS.

Die Studie gliedert sich in einen Überblick zu Zahlen, Daten und Fakten der DAS, anschließend wird eine umfassende Public Value-Betrachtung durchgeführt. Hierzu wird neben einer ökonomischen Einordnung auch eine multidimensionale Quantifizierung der 8 Wertbeiträge vorgenommen. In der anschließenden Zusammenfassung erfolgt neben einem Fazit auch eine kritische Würdigung. Die Studie schließt mit einem Ausblick zu einem möglichen Bildungsmonitoring.

⁸ <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/04-schulen>

2. Zahlen, Daten, Fakten zu Deutschen Auslandsschulen

Um eine Aussage über den Wertbeitrag der DAS treffen zu können, ist es in einem ersten Schritt notwendig, die Struktur der DAS näher zu erläutern. Hierzu werden in dem folgenden Kapitel wesentliche Informationen und Kennzahlen aufgezeigt, die das Wesen der DAS beschreiben sollen. Zunächst wird die Verbreitung der DAS weltweit und deren Aufgaben anhand unterschiedlicher Schultypen skizziert. Anschließend werden einzelne Kennzahlen herangezogen, um die Diversität der DAS hervorzuheben. Nur wenn die spezifischen Charakteristika der DAS berücksichtigt werden, kann der Wertbeitrag richtig und realitätsnah erfasst werden.

Es gibt insgesamt 140 DAS in 72 Ländern. Die meisten dieser Schulen liegen in Europa, gefolgt von Lateinamerika, Asien, Nordamerika, Afrika und Ozeanien (genaue Aufteilung siehe Abbildung 3). Nach Angaben der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) besuchen insgesamt 83.380 Schüler⁹, davon sind ca. 25% deutscher und 75% nicht-deutscher Herkunft, in 4.240 Schulklassen eine DAS.¹⁰ Diese werden von insgesamt 8.450 Lehrkräften betreut, davon ca. 1.100 Auslandsdienstlehrkräften (13%), 150 Bundesprogrammlehrkräften (2%), 3.450 deutschsprachigen Ortslehrkräften (41%) und 3.760 sonstigen Ortslehrkräfte (44%).¹¹

Zur Qualitätssicherung an den Schulen gibt es das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM), die Bund-Länder-Inspektion (BLI) und 16 Prozessbegleiter der ZfA. Im Zuge des PQM wurde im Jahr 2006 der Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland veröffentlicht, der seitdem den DAS eine klare Orientierung hinsichtlich der Schulqualität im Deutschen Auslandsschulwesen bietet. Die BLI hat das Ziel, mittels eines standardisierten und transparenten Verfahrens, die Schulqualität der DAS festzustellen. Nach erfolgreichem Abschluss der BLI wird der Schule das Siegel *Exzellente Deutsche Auslandsschule* verliehen. Darüber hinaus wird ein Aktionsplan in die Förderverträge inkludiert, nach drei Jahren erfolgt ein Bilanzbesuch zur Überprüfung der Ziele und zur möglichen Nachsteuerung. Zusätzlich sind 16 Prozessbegleiter der ZfA im Einsatz, die Auslandsschulen bei ihren Entwicklungsvorhaben beraten und begleiten. Eine zentrale Rolle in der Qualitätssicherung spielen auch die Prüfungsbeauftragten der Bundesländer. Sie beaufsichtigen die deutschen Abschlussprüfungen der Sekundarstufe I und II.

⁹ Die weibliche Form ist der männlichen Form in dieser Studie gleichgestellt; lediglich aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird auf die Verwendung beider Formen verzichtet.

¹⁰ Werte beruhen auf Datenlieferung der ZfA; Schüler und Klassenanzahl bezieht sich auf 2016 (Daten für 2017 liegen noch nicht vor).

¹¹ Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2017.

2.1. Abschlüsse an den DAS

An den DAS werden je nach Standort unterschiedliche Abschlüsse vergeben:¹²

Abbildung 1: Infobox zu Abschlüssen an den DAS

Abschlüsse der Sekundarstufe 1: Als ersten allgemeinbildenden Schulabschluss können Schüler den Hauptschulabschluss erwerben. Je nach Leistung ist auch der Übergang in den Bildungsgang Realschule möglich. Hier ist der angestrebte Abschluss der mittlere Schulabschluss. Liegt ein bestimmter Notendurchschnitt im Abschlusszeugnis vor, kann die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe besucht werden. Gymnasiasten erwerben am Ende dieser Phase die Berechtigung zum Übergang in die Qualifikationsphase (mit dem Ziel Allgemeine Hochschulreife) sowie den mittleren Schulabschluss.

Fachhochschulreife: Die Prüfung besteht aus einem schulischen und einem berufsbezogenen Teil und berechtigt zu einem Studium an einer Fachhochschule (manchmal auch zu einem Bachelorstudium an Universitäten). Der schulische Teil kann auf Antrag in den Anerkennungsstellen in den Ländern (Ausnahme Bayern und Sachsen) anerkannt werden.

Abitur im Ausland: Im Auslandsschulwesen gelten weltweit dieselben Standards für Unterricht und Abiturprüfungen am Ende der gymnasialen Oberstufe, betont die KMK.²³ Grundlage dafür sind die Vereinbarungen der KMK zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, die einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung und das 2010 in Kraft gesetzte Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland. Auf dieser Grundlage wird das Abitur im Ausland bisher als Reifeprüfung, Hochschulreifeprüfung oder Deutsche Internationale Abiturprüfung durchgeführt. Ab 2016/17 richten sich laut KMK Unterricht und Prüfungen der gymnasialen Oberstufe an mehr als 90 Schulen im Ausland nach der einheitlichen Ordnung für das Deutsche Internationale Abitur (DIA). Die ersten Abiturprüfungen nach dieser Ordnung werden 2018 bzw. 2018/2019 durchgeführt.

International Baccalaureate Diploma (IB)/Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate (GIB): Diese international anerkannten Schulabschlüsse verleihen eine weltweite Hochschulzugangsberechtigung. GIB an Deutschen Auslandsschulen wird zur Hälfte in deutscher und zur anderen Hälfte in spanischer, französischer oder englischer Sprache absolviert.

Deutsches Sprachdiplom I und II (DSD) der KMK: DSD I (Sprachkenntnisse auf B1-Niveau) befähigt zur Aufnahme in ein Studienkolleg. Das DSD II (Sprachkenntnisse auf B2/C1-Niveau) dient als sprachliche Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium in Verbindung mit dem anerkannten Sekundarabschluss.

Landeseigene Abschlüsse: Diese Abschlüsse dienen je nach Sitzland neben der Hochschulzugangsberechtigung für die nationalen Universitäten auch als Hochschulzugangsberechtigung für Deutschland. Für ein Studium in Deutschland ist zusätzlich der Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (DSD II) erforderlich, für ein Studium im Sitzland muss ggf. je nach Landesregelung eine Hochschulzulassungsprüfung abgelegt werden.

Berufsbildungszentrum (BBZ/Berufsschule): Bei dieser beruflichen Ausbildung an einer klassischen kaufmännischen Berufsschule (Teilzeitschule) wird Praxiserfahrung im Betrieb gesammelt und die Theorie in der Schule vermittelt. Der Unterricht in der Schule findet auf Deutsch, die Ausbildung in Unternehmen in der jeweiligen Landessprache statt. Diese Ausbildung ist an den Schulen in Alexandria, Brüssel, Buenos Aires, Bogota, Guatemala, Hong Kong, La Paz, Lima, Quito, Santiago, Sao Paulo, Barcelona und Madrid möglich.

Quelle: WDA 2017

¹² WDA 2017.

2.2. Die Besonderheiten der verschiedenen Schultypen

Die ZfA unterscheidet vier Schultypen von DAS (im engeren Sinne)¹³, die in der folgenden Infobox kurz skizziert werden.¹⁴

Abbildung 2: Infobox zu Schultypen der DAS

1. **Deutschsprachige Auslandsschulen (insgesamt 50 Schulen):** Die Schülerschaft setzt sich hauptsächlich aus Kindern deutschsprachiger Länder zusammen, die nach deutschen Lehrplänen unterrichtet werden. Die Unterrichtssprache ist überwiegend Deutsch. Es werden sowohl deutsche Abschlüsse der Sekundarstufe I und II als auch das International Baccalaureate (gemischtsprachig oder nichtgemichtsprachig) angeboten. Vereinzelt kommt es zu Angeboten des deutschen Sprachdiploms I oder II.
2. **Begegnungsschulen mit bikulturellem Schulziel (insgesamt 66 Schulen):** Die Schüler stammen zu gemischten Teilen aus einem deutschsprachigem Land und dem Gastgeberland. Es werden sowohl deutsche als auch landeseigene Abschlüsse angeboten. Zusätzlich dazu können Sprachdiploma erworben werden.
3. **Schulen mit verstärktem Deutschunterricht (insgesamt 22 Schulen):** Die Schüler stammen hauptsächlich aus dem Gastgeberland. Deutsch wird dabei als Fremdsprache unterrichtet. Vereinzelt gibt es auch deutschsprachigen Fachunterricht. Die angebotenen Abschlüsse reichen von landeseigenen Abschlüssen über Internationale Baccalaureate bis hin zu dem deutschen Sprachdiplomen I oder II.
4. **Reine berufsbildende Schulen (insgesamt 2 Schulen):** An 2 DAS wird ausschließlich eine Berufsausbildung angeboten. Neben diesen Schulen gibt es weitere 11 Schulen die zusätzlich zu ihrem Angebot als Deutschsprachige Schule (2 Mal), Begegnungsschule (8 Mal) und Schule mit verstärktem Deutschunterricht (1 Mal) eine oder mehrere Formen von Berufsausbildungen anbieten.

Quelle: Datenlieferung der ZfA; Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2013

Die Verteilung der Schulen nach Schultyp zeigt, dass etwa 47% der DAS Begegnungsschulen sind, 36% Deutschsprachige Schulen und 16% Schulen mit verstärktem Deutschunterricht. Die berufsbildenden Schulen machen nur einen sehr geringen Anteil von 1% aus. Damit zeigt sich, dass der Großteil der DAS einen Begegnungscharakter hat.

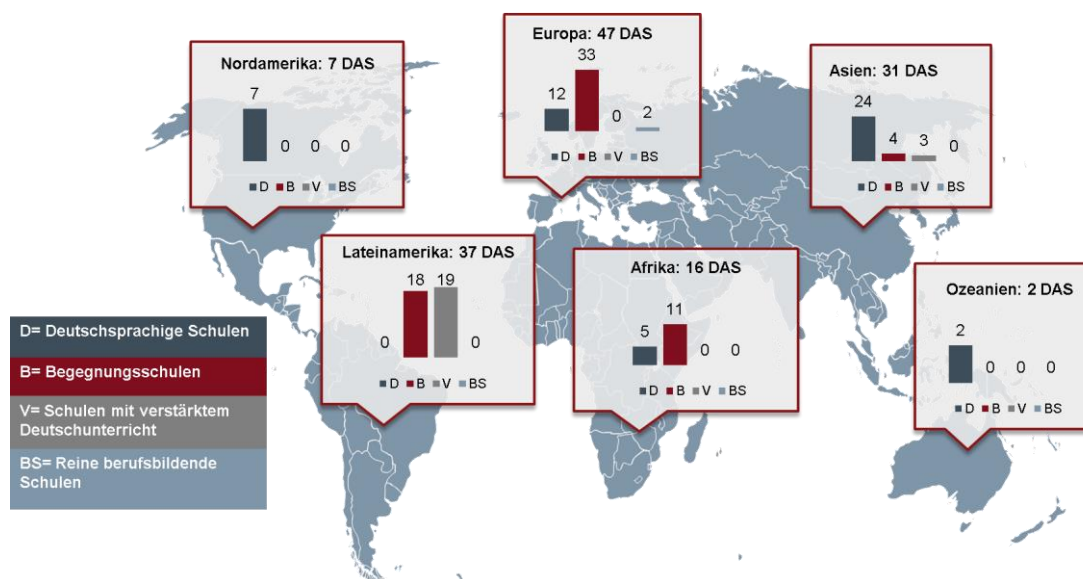
Wie in folgender Abbildung¹⁵ zu erkennen ist, variiert die Verteilung nach Schultypen beträchtlich zwischen den Kontinenten.

¹³ Neben den erwähnten vier Schultypen, die die 140 DAS im engeren Sinn ausmachen, werden noch folgende Schularten von der ZfA gefördert: Staatliche Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, Deutsche Abteilungen an staatlichen Spezialgymnasien, Schulen/ Abteilungen mit Bilingualer Dualer Berufsausbildung, Auslandsschulen der Bundeswehr, Europäische Schulen, Sonnabendschulen.

¹⁴ Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2013.

¹⁵ Alle spanisch- oder portugiesischsprachigen Länder Amerikas sind unter Lateinamerika subsummiert (auch Mexiko). Die russischen und türkischen Auslandsschulen wurden unter den Punkt Europa eingetragen.

Abbildung 3: Verteilung Schultypen nach Kontinenten

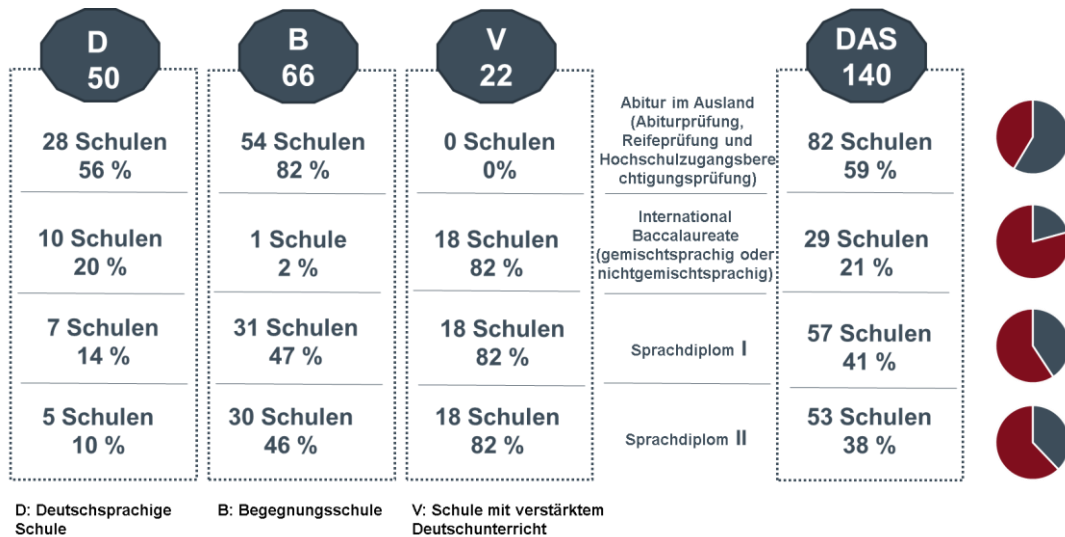


Quelle: Daten der ZfA 2018, eigene Darstellung 2018

In Europa ist mit 33 von 47 Schulen (70%) vor allem der Schultyp der Begegnungsschulen stark verbreitet. In Asien hingegen sind zum Großteil (mit 77%) Deutschsprachige Schulen vertreten. In Lateinamerika gibt es im Vergleich zu den anderen Kontinenten vor allem Schulen mit verstärktem Deutschunterricht.

In engem Zusammenhang mit dem Schultyp steht auch das Angebot an Abschlüssen. In Abbildung 4 wird aufgezeigt, zu welchem Anteil Abschlüsse an den DAS insgesamt und nach Schultyp auftreten. Dabei werden an vielen Schulen mehrere Abschlüsse parallel angeboten. So wird zum Beispiel an einer Begegnungsschule die Abiturprüfung (Teil der Gruppe Abitur im Ausland), das Sprachdiplom I und II angeboten.

Abbildung 4: Abschlussarten nach Schultypen¹⁶



Quelle: Daten der ZfA 2018, Auslandsschulverzeichnis 2017, eigene Darstellung 2018

An mehr als der Hälfte der Deutschsprachigen Schulen (D) gibt es die Möglichkeit zum Abitur im Ausland, bei den Begegnungsschulen (B) besteht diese Möglichkeit sogar zu 82%. Bei den Schulen mit verstärktem Deutschunterricht (V) werden vorrangig, an jeweils 82% der Schulen, ein International Baccalaureate (jeweils an 5 Schulen das International Baccalaureate und an 13 Schulen das gemischtsprachige International Baccalaureate) und das Sprachdiplom I und II angeboten.

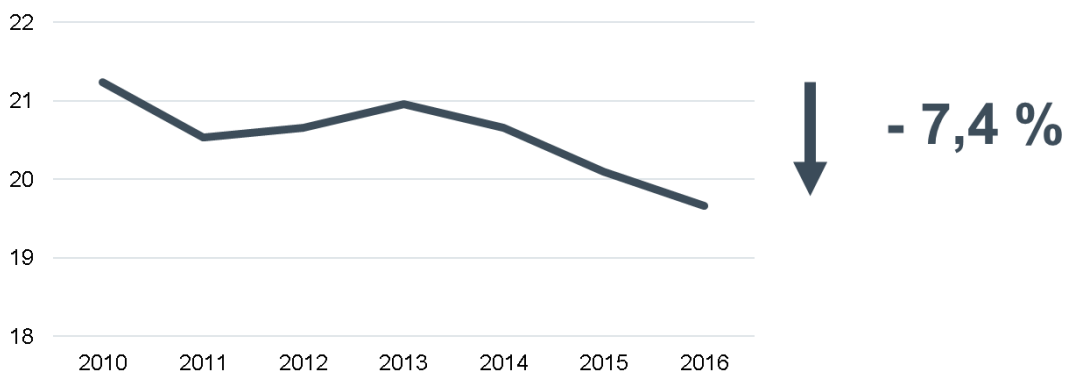
Dabei ist zu bedenken, dass sowohl die deutschen Abiturprüfungen (Reifeprüfung, Hochschulreifeprüfung und Abiturprüfung), als auch das International Baccalaureate (gemischtsprachig oder nichtgemischtsprachig) zu einem Hochschulstudium in Deutschland berechtigen (siehe Abbildung 1). An insgesamt 2 Deutschsprachigen Schulen wird sowohl ein Abschluss der Kategorie Abitur im Ausland als auch des International Baccalaureates angeboten. Dies führt dazu, dass insgesamt 109 der 140 DAS (78 %) einen Prüfungsabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung anbieten. Die Restgröße von 31 Schulen bietet entweder nur 10 Schulstufen oder einen landeseigenen Sekundarabschluss ohne deutsche Hochschulzugangsberechtigung an.¹⁷

Die Entwicklung der Klassengröße an allen DAS ergibt einen positiven Trend: Trotz steigender Schülerzahlen konnte die Klassengröße im Zeitraum von 2010 bis 2016 um 7,4% auf durchschnittlich 19,6 Schüler pro Klasse gesenkt werden (wie folgende Abbildung zeigt).

¹⁶ Bei allen Schulen ergibt die Summe der Abschlüsse aus D+B+V jene der DAS; außer bei Sprachdiplom I, da es eine rein berufsbildende Schule gibt, die ein Sprachdiplom I anbietet (da zu geringe Fallzahl werden diese aber nicht in der Abbildung ausgewiesen). Neben diesen beiden reinen berufsbildenden Schulen bieten noch 11 weitere DAS eine berufsbildende Ausbildung an (siehe Abbildung 2). Aufgrund von Mehrfachnennungen kann eine vertikale Addition nicht vorgenommen werden.

¹⁷ Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2017.

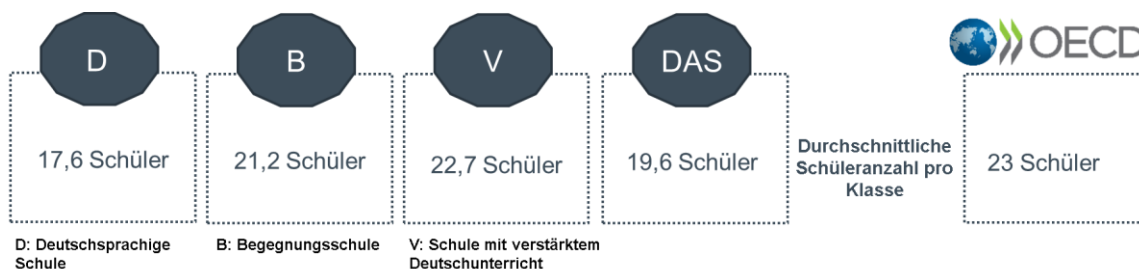
Abbildung 5: Entwicklung der Klassengröße an den DAS



Quelle: Daten der ZfA 2018, eigene Darstellung 2018

Im Vergleich zum OECD-Wert der Sekundarstufe weisen die Deutschsprachigen Schulen die kleinste durchschnittliche Klassengröße mit 17,6 Schülern auf. Die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht liegen mit einer Klassengröße von 22,7 im OECD-Schnitt¹⁸.

Abbildung 6: Durchschnittliche Klassengröße nach Schultypen und im OECD Vergleich



Quelle: Daten der ZfA 2018, WifOR, Education at a Glance 2017, eigene Darstellung 2018

Insgesamt haben die Klassen der DAS durchschnittlich über drei Schüler weniger als der OECD-Schnitt.

2.3. Die Förderungen der DAS

Die DAS gelten als besonders erfolgreiches Beispiel einer öffentlich-privaten Partnerschaft. Die Untersuchung belegt dies: Die DAS werden zwar öffentlich gefördert, tragen sich aber mit 72% der eigenverantwortlichen Einnahmen an den Gesamteinnahmen (siehe Abbildung 9) zum Großteil selbst. Die Einnahmen einer DAS bestehen zum einen aus Eigenleistungen, wie Schulgebühren, Spenden oder Mitgliederbeiträge und zum anderen aus Förderungen, worunter die gesetzlichen Förderungen (gesetzlich finanzielle Förderung, gesetzlich personelle Förderung), die freiwilligen (freiwillig finanzielle Förderung, freiwillig personelle Förderung), Zuwendungen aus Sondermitteln und Bauförderungen fallen.¹⁹

¹⁸ OECD 2017.

¹⁹ Deutscher Bundestag 2014.

Den Großteil ihrer Einnahmen generieren die DAS aus den erhobenen Schulgebühren. Diese unterscheiden sich stark zwischen den Schultypen. So liegen die jährlichen Einnahmen pro Schüler bei den Deutschsprachigen Schulen im Schnitt bei 9.682 Euro; bei den Schulen mit Verstärktem Deutschunterricht hingegen nur bei 3.430 und bei den Begegnungsschulen bei 3.949 Euro.²⁰ Obwohl die Schulgebühreneinnahmen den Großteil der Einnahmen einer DAS ausmachen, sind diese im internationalen Vergleich vergleichsweise niedrig. So liegen die Schulgebühren der französischen Auslandsschulen stets in einem Bereich von 6.000²¹ und 12.000 Euro²².

Deutsche Auslandsschulen übernehmen in der öffentlich-privaten Partnerschaft gemäß den Leitlinien des Auswärtigen Amtes die Aufgabe der Sicherung und des Ausbaus der Schulversorgung deutschen Kindern im Ausland. Auf der Grundlage der durchschnittlichen Kosten pro Schüler in Deutschland von 7.500 Euro²³ erbringen die gemeinnützigen Schulträger damit eine Dienstleistung im Wert von 158 Millionen Euro bei den Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit, die anfallen würden, wenn diese Schüler in Deutschland beschult werden müssten. Allein die Beschulung der 25% deutschen Kinder, an der Gesamtsumme von 83.380 Schüler, entspricht damit einem Wert, der 83% der finanziellen und personellen Gesamtförderung der Deutschen Auslandsschulen entspricht.

Gemäß der gesetzlichen Regelung durch das Auslandsschulgesetz erhalten Schulträger, die die gesetzlichen Kernanforderung erfüllen²⁴, über drei Jahre einen gesetzlichen Anspruch auf personelle und finanzielle Förderung (Anspruchsförderung).

Die Träger der DAS sind ferner gesetzlich dazu verpflichtet, die Mittel selbst aufzubringen, die neben der Förderung für den nachhaltigen Betrieb einer Deutschen Auslandsschule notwendig sind. Außerdem sind sie dazu verpflichtet, entweder keine Gewinne zu erzielen oder die erzielten Gewinne ausschließlich für den Betrieb, den Ausbau oder die Entwicklung der Schule oder als Rücklagen oder Rückstellungen für diese Zwecke einzusetzen.²⁵

Nach Auslandsschulgesetz ist eine Deutsche Auslandsschule „eine Schule, die im Ausland liegt und der aus einem erheblichen Bundesinteresse heraus der Status *Deutsche Auslandsschule* durch Vertrag zwischen dem Bund und dem Träger der

²⁰ ZfA, eigene Berechnungen 2018.

²¹ Lycee Franco-Argentin jean Mermoz.

²² Lycee Francais Toronto.

²³ Statistisches Bundesamt 2018.

²⁴ Nähere Informationen zur Voraussetzung der Förderfähigkeit einer DAS können im Auslandsschulgesetz unter § 8 Förderfähigkeit gefunden werden.

²⁵ Deutscher Bundestag 2014.

Schule verliehen worden ist.²⁶ Damit werden DAS grundsätzlich anders gefördert als Schulen in freier Trägerschaft im Inland.

Der Umfang der personellen Förderung richtet sich nach der Anzahl der Auslandsdienstlehrkräfte, die durch Bund und Länder für einen bestimmten Abschluss nach Fördervertrag als erforderlich angesehen werden. Diese Anzahl ist in der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern festgeschrieben. Diese Lehrkräfte werden den DAS durch den Bund auf bestimmte Zeit vermittelt.²⁷ Der Bund stellt sicher, dass die DAS nicht aus eigenen Mitteln für die Kosten der Vergütung der vermittelten erforderlichen Lehrkräfte aufkommen müssen. Folgende Anzahl an erforderlichen Lehrkräften wurden zwischen Bund und Ländern vereinbart:²⁸ Die Freistellung von Lehrkräften durch die Bundesländer ist ein zentraler Beitrag der Länder zum Auslandsschulwesen.

Abbildung 7: Anzahl von Lehrkräften nach Verwaltungsvereinbarung

Anzahl von Lehrkräften	
DAS mit Schulziel Abitur	
» Erster Zug: 8 ADLKs	
» Zweiter Zug: 4 ADLKs	
» Dritter Zug: 3 ADLKs	
Schulen mit Schulziel Mittlerer Schulabschluss (ohne Abitur)	
» 4 ADLKs	
Sekundarstufe-I-Schulen mit Schulziel Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate	
» 4 ADLKs	
Schulen mit Schulziel Deutsches Sprachdiplom und gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate	
» 1 ADLK	
Berufsbildende Schule oder berufsbildender Zweig im dualen System	
» 1 ADLK	

Quelle: Verwaltungsvereinbarung zum Einsatz von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen

Die finanzielle Förderung ermisst sich nach dem Aufwand, der für die im Fördervertrag vereinbarten Abschlüsse und Klassenzüge als erforderlich angesehen wird. Dieser wird als pauschaler Festbetrag pro geförderter Wochenstunde zu Grunde gelegt. Dabei ist die Höhe der Förderung unabhängig von der wirtschaftlichen Situation der Schule und ihrer Eigen- und Drittmittel.

Von der Summe der anrechenbaren Wochenstunden werden auf Grund des unterschiedlich ausgeprägten bundespolitischen Interesses und des bei deutschen Abschlüssen erhöhten deutschsprachigen Unterrichtsanteils pauschal

²⁶ Deutscher Bundestag 2014.

²⁷ Deutscher Bundestag 2014.

²⁸ Bundesminister des Auswärtigen und die Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

folgende Anteile als geförderte Wochenstunden für die weitere Berechnung berücksichtigt:

bei Unterrichtsgruppen,

- » die zu deutschen Abschlüssen zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) einschließlich der von der Kultusministerkonferenz anerkannten binationalen Abschlüsse an deutschen Auslandsschulen zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, zu deutschen Abschlüssen zur Erlangung der Fachhochschulreife und zu deutschen mittleren Abschlüssen einschließlich Haupt- und Realschulabschlüssen führen 50 %,
- » die zum Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate (GIB) führen 30 %,
- » die zum Deutsches Sprachdiplom führen 10 %,
- » die zur deutschen dualen Berufsausbildung –ggf. kombiniert auch zur Fachhochschulreife – führen 100 %.

Für deutsche Abschlüsse²⁹ (mit Ausnahme der berufsbildenden Abschlüsse) wird ein höherer Anteil an anrechenbaren Wochenstunden berücksichtigt als für die Abschlüsse des gemischtsprachigen Baccalaureates und der Sprachdiploma I und II.³⁰

Schulen, die den gesetzlichen Anspruch nicht erfüllen, z.B. wenn sie im Aufbau sind, werden auf der Basis des Zuwendungsrechtes gefördert. Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten, werden gesetzlich gewürdigt und ebenfalls freiwillig auf Basis des Zuwendungsrechts gefördert.³¹

Die Koppelung der gesetzlichen Förderung an eine Abschlussmindestzahl unterstreicht den Output orientierten Ansatz des Auslandsschulgesetzes. Gleichzeitig unterstreicht die unterschiedliche Gewichtung sowohl in der personellen als auch der finanziellen Förderung (siehe Abbildung 9) das unterschiedliche Bundesinteresse an den verschiedenen Abschlüssen. Diese unterschiedliche Gewichtung ist von besonderer Bedeutung für die Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Studie.

Das Kapitel zeigt, dass es sich bei den 140 DAS um Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und diversen Schwerpunktsetzungen handelt. Es wird deutlich, dass die Eigenschaften der DAS sich nach Schultyp und Kontinenten stark

²⁹ Dazu zählen alle Abschlüsse der Kategorie Abitur im Ausland, binationale Abschlüsse zur Erlangung der deutschen Hochschulzugangsberechtigung, deutsche Fachhochschulabschlüsse, deutsche mittlere Abschlüsse und (in diesem Fall nicht) deutsche berufsbildende Abschlüsse.

³⁰ Deutscher Bundestag 2014.

³¹ Deutscher Bundestag 2014.

unterscheiden. Aus diesem Grund werden im gesamten Verlauf der Studie Vergleiche auf diesen beiden Ebenen angestellt.

Nachfolgend wird eine, erstmalig auf quantitativen Kennzahlen beruhende Betrachtung, der DAS durchgeführt. Ausgangspunkt dafür sind zum einen ökonomische Kennzahlen und zum anderen darüberhinausgehende Werte die den Public Value der DAS beschreiben.

3. Umfassende Public Value-Betrachtung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel auf die generelle Struktur und das Angebot der verschiedenen DAS eingegangen wurde, findet in diesem Kapitel eine tief greifende Analyse der DAS statt.

In der Vorgängerstudie der Universität St. Gallen „Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen“ wurden mittels qualitativer Interviews 8 Wertbeiträge definiert, die aus der gesellschaftlichen Außensicht, die DAS charakterisieren. Diese 8 Wertbeiträge stellen gemeinsam den Public Value³²³³ der DAS dar.³⁴ Aufbauend auf dieser Analyse erfolgt in der vorliegenden Studie eine umfassende quantitative Betrachtung des Public Values. Dazu zählt zum einen die Einordnung der ökonomischen Bedeutung der DAS hinsichtlich ihres Wertschöpfungsbeitrags. Zum anderen werden die zuvor definierten 8 Wertbeiträge anhand von Kennzahlen und Indikatoren quantifiziert. Abbildung 8 fasst nochmals die Vorgehensweisen der beiden Studien in aller Kürze zusammen; eine detailliertere Beschreibung der für diese Studie verwendeten Methodik kann dem methodischen Anhang entnommen werden.

Abbildung 8: Vergleich Vorgehen Studie 2014 zu 2018



Quelle: WDA 2014 / WifOR, eigene Darstellung 2018

Um die wirtschaftliche Bedeutung der DAS einordnen zu können werden zunächst die Gesamteinnahmen dieser und die, u.a. daraus resultierende, Wertschöpfung dargestellt. Darauf folgend kommt es zur umfassenden Auswertung des Public

³² Public Value ist ein von Mark Harrison Moore geprägter Begriff, der das Gegenstück zu Private Value im Privatsektor darstellt. Dabei steht nicht der Gewinn als geschaffener Wert im Mittelpunkt, sondern anders geartete Werte, wie die 8 Wertbeiträge der DAS.

³³ Benington & Moore 2011; Moore 2000.

³⁴ WDA 2014.

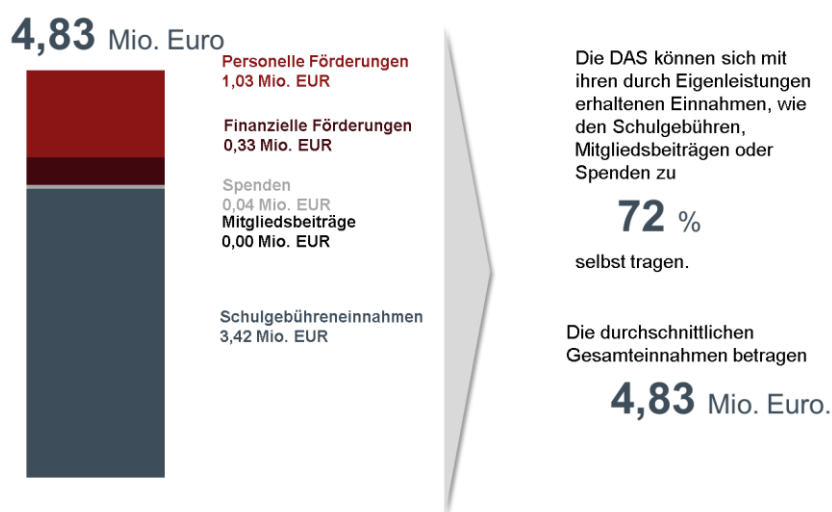
Values der DAS, die sich an den 8 Wertbeiträgen, formuliert von der Universität St. Gallen, orientiert.

3.1 Ökonomische Einordnung

Die Einnahmen einer durchschnittlichen DAS betragen im Jahr 2017 insgesamt 4,83 Millionen Euro (siehe Abbildung 9). Dabei wurde der Großteil dieser Einnahmen durch Schulgebühren generiert. Die Förderungen des deutschen Staates belaufen sich bei den 140 DAS auf insgesamt 190 Millionen Euro, also auf 1,36 Millionen Euro bei einer durchschnittlichen DAS.³⁵ Der Anteil dieser Förderungen an den Gesamteinnahmen einer DAS macht 28% aus. Das bedeutet, dass sich eine DAS im Schnitt zu 72% selbst trägt. Die Eigeneinnahmen (Schulgebühreneinnahmen, Spenden und Mitgliedsbeiträge) aller DAS belaufen sich auf 484,4 Millionen Euro.

Pro Schüler bedeutet dies eine durchschnittliche öffentliche Förderung von 2.282 Euro. Bei Privatschulen innerhalb Deutschlands wird eine solche Förderung länderspezifisch vergeben. Im Jahr 2015 war das Land mit den geringsten Förderungen Bremen, mit 4.222 Euro pro Gymnasiasten und lag damit über den Förderungen der Deutschsprachigen Schulen. Das Land mit den höchsten Förderungen (Hamburg) lag im Sekundarbereich I mit 5.464 Euro pro Schüler und im Sekundarbereich II mit 6.831 Euro an Förderung pro Schüler weit über den Förderungen der DAS.³⁶ Mit diesen Größenverteilungen wird der Charakter der öffentlich-privaten Partnerschaft der DAS deutlich.

Abbildung 9: Einnahmen einer DAS in 2017



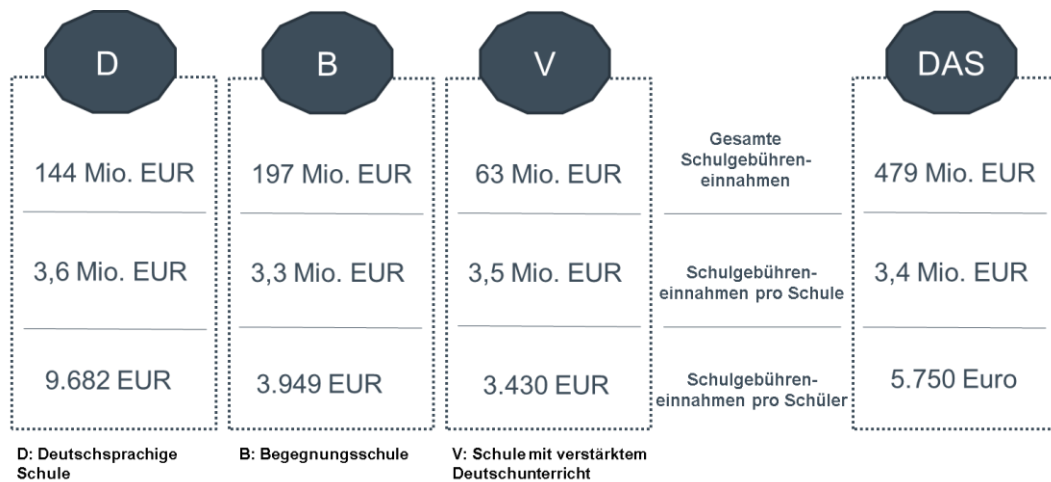
³⁵ Die Förderungen, die hier miteinbezogen wurden, sind gesetzlich vorgeschriebene und freiwillig geleistete Förderungen auf personeller und finanzieller Ebene. Nicht inkludiert sind darüber hinausgehende sonstige Eigenmittel, Zuschüsse aus dem Sitzland oder Bauförderungen. Die finanziellen Förderungen werden dabei in Form von Geldbeträgen ausgezahlt, mit den personellen Förderungen übernimmt der Bund direkt die Kosten der Vergütung der vermittelten Lehrkräfte.

³⁶ Kultusministerkonferenz 2016.

Quelle: ZfA, eigene Berechnungen 2018

Die DAS unterscheiden sich essentiell bezüglich ihrer Schulgebühreneinnahmen. Im Jahr 2017 wiesen die Deutschsprachigen Schulen mit durchschnittlich 9.682 Euro die höchsten Schulgebühreneinnahmen pro Schüler auf. Die höchsten Gesamteinnahmen, bei deutlich niedrigeren Gebühreneinnahmen pro Schüler, haben die Begegnungsschulen.

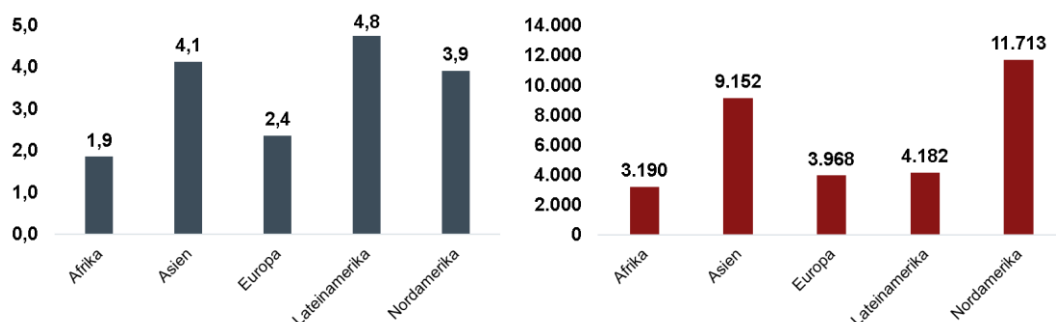
Abbildung 10: Schulgebühreneinnahmen nach Schultypen



Quelle: ZfA, eigene Berechnungen 2018

Auch der Vergleich der Schulgebühreneinnahmen nach Kontinenten zeigt ein stark differenziertes Bild. Die Schulgebühreneinnahmen der DAS pro Schule sind in Lateinamerika und Asien am höchsten (hier gibt es hauptsächlich Schulen mit verstärktem Deutschunterricht bzw. Deutschsprachige Schulen), wohingegen die Schulgebühreneinnahmen pro Schüler in Nordamerika den größten Wert ausmachen (hier fallen alle Schulen unter den Typus der Deutschsprachigen Schulen).

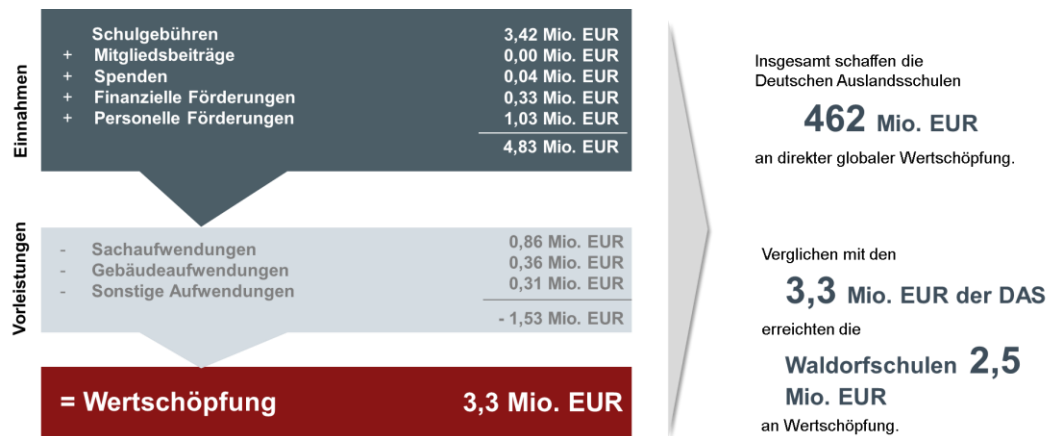
Abbildung 11: Schulgebühreneinnahmen nach Kontinenten pro Schule (links) in Mio. EUR und pro Schüler (rechts) in EUR



Quelle: ZfA, eigene Berechnungen 2018

Die Wertschöpfung³⁷ der DAS lässt sich durch die Gegenüberstellung von Einnahmen und den bezogenen Vorleistungen³⁸ ermitteln. Die Wertschöpfung ergibt sich aus den Gesamteinnahmen abzüglich der Ausgaben für Leistungen Dritter. Solche Leistungen können zum Beispiel Sachaufwendungen oder Gebäudeaufwendungen sein. Mitarbeiterereinkommen andererseits sind Teil der in einer Volkswirtschaft geschaffenen Wertschöpfung. Die Wertschöpfung beschreibt jenen Teil der Einnahmen, der von einer Einheit (hier die DAS) selbst verantwortet, also wertschöpft, wird. In Abbildung 12 ist die Wertschöpfung der DAS dargestellt.

Abbildung 12: Wertschöpfung einer DAS



Quelle: ZfA, WifOR, eigene Berechnungen 2018

Im Jahr 2017 generierte eine durchschnittliche DAS eine Wertschöpfung in Höhe von 3,3 Millionen Euro. Verglichen damit erreichten die frei getragenen Waldorfschulen in Deutschland im Jahr 2015 im Schnitt eine Wertschöpfung von 2,5 Millionen Euro pro Schule.³⁹ Hochgerechnet auf die 140 DAS ergibt sich eine Wertschöpfung von insgesamt 462 Millionen Euro⁴⁰.

Neben den direkten Wertschöpfungseffekten sind für eine ganzheitliche Betrachtung der ökonomischen Effekte der DAS auch die indirekten und induzierten Effekte von Relevanz. Direkte Effekte entstehen dabei innerhalb der DAS selbst, wohingegen indirekte Effekte durch den Bezug von Vorleistungen in der Welt entstehen. Die induzierten Wirkungen resultieren aus dem Umstand, dass die Erwerbstätigen der DAS sowie der Zulieferer der DAS (zum Beispiel

³⁷ Um einen Benchmark für die Wertschöpfung zu schaffen wird diese hier analog zu der Wertschöpfung der Waldorfschulen (Jahresbericht 2017) berechnet. Der Begriff Wertschöpfung ist hierbei nicht gleichzusetzen mit jenem vom Statistischen Bundesamt veröffentlichtem Begriff der Bruttowertschöpfung.

³⁸ Vorleistungen sind definiert als Wert der im Arbeitsprozess verbrauchten, verarbeiteten oder umgewandelten Waren und Dienstleistungen.

³⁹ Bund der Freien Waldorfschulen 2017.

⁴⁰ Da es sich bei den Vorleistungen um einen approximierten Wert handelt, gilt dasselbe auch für die Wertschöpfung. Dabei wurden im ersten Schritt jeweils die durchschnittlichen Aufwendungen einer Schule berechnet, abhängig von der jeweiligen Fallzahl. Im nächsten Schritt wurden diese Werte auf die 140 Deutschen Auslandsschulen extrapoliert.

Schulmaterialhersteller) einen Teil ihres Einkommens wiederverausgaben. Dieser Konsum führt zu weiteren ökonomischen Effekten auf globaler Ebene (siehe Abbildung 13).

Angelehnt an den Ökonomischen Fußabdruck⁴¹ wird der Ökonomische Impact der DAS berechnet. Datengrundlage dafür sind zum einen die Vorleistungen der DAS und zum anderen die World Input-Output Database (WIOD), mit ihrer multiregionalen Input-Output-Tabelle von 43 Ländern. Da es sich nicht um eine detaillierte Analyse wie bei einer Berechnung des Ökonomischen Fußabdrucks handelt, wird dieselbe Vorleistungsverteilung der DAS wie im Wirtschaftsbereich *Education* angenommen. Anhand des absoluten Wertes der Vorleistungen und dieser Annahme, können mit Hilfe der Input-Output-Tabelle die indirekten und induzierten Ausstrahleffekte entlang der gesamten Wertschöpfungskette auf globaler Ebene ermittelt werden.⁴²

Die gesamten Wertschöpfungseffekte der DAS sind in Abbildung 13 dargestellt.

Abbildung 13: Gesamte Wertschöpfungseffekte der DAS in 2017



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Die DAS sind in Summe Impulsgeber für rund 1,2 Milliarden Euro Wertschöpfung. Diese Größenordnung entspricht ungefähr der Wertschöpfung des Sektors *Erziehung und Unterricht* des Saarlandes aus dem Jahr 2015.⁴³

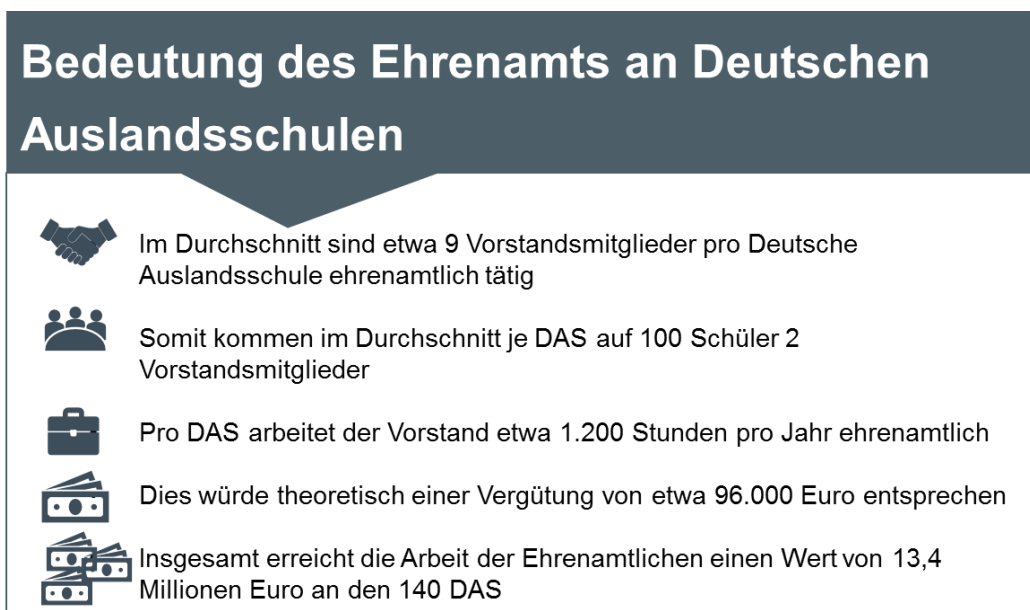
Nicht zu der Wertschöpfung wird das ehrenamtliche Engagement an den DAS gezählt. Nichtsdestotrotz nimmt dies eine zentrale Bedeutung bei den Tätigkeiten der DAS ein. Dahingehend sind wesentliche Zahlen und Fakten in Abbildung 14 dargestellt.

⁴¹ Nähere Informationen dazu können in: *Lemke/ Cramer/ Ostwald: Der ökonomische Nutzen der ARD in Deutschland* gefunden werden.

⁴² Nähere methodische Erläuterungen können in *Miller/Blair: Input- Output Analysis. Foundations and Extensions* nachgelesen werden.

⁴³ Statistische Ämter der Länder 2018.

Abbildung 14: Daten und Fakten zur Bedeutung des Ehrenamts an DAS



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Pro DAS arbeiteten die Vorstandsmitglieder im Jahr 2017 ungefähr 1.200 Stunden ehrenamtlich. Diese Leistungen würden theoretisch Arbeitskosten⁴⁴ in Höhe von etwa 96.000 Euro entsprechen. Hochgerechnet auf die 140 DAS ergibt dies einen Gesamtwert der ehrenamtlichen Arbeit von 13,4 Millionen Euro.

Neben der ökonomischen Einordnung ist das Ziel der Studie auch erstmals die gesellschaftlichen Werte der DAS messbar zu machen. Dazu baut die Studie vor allem auf der Vorgängerstudie der Universität St. Gallen auf. Es werden die Überlegungen weitergeführt, indem die verschiedenen Wertbeiträge quantifiziert werden und somit in ein vergleichbares Messsystem überführt werden. Dieses wird nachfolgend dargestellt.

3.2 Multidimensionale Quantifizierung der 8 Wertbeiträge

Die Kennzahlen, die für die Quantifizierung der Wertbeiträge herangezogen wurden, basieren auf einer repräsentativen Online-Umfrage unter den Mitgliedsschulen des WDA. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die relevanten Informationen der Umfrage.

⁴⁴ Auf Basis von Experteneinschätzungen wird hier ein Stundenlohn von 80 Euro angenommen.

Abbildung 15: Fact-Sheet Online-Umfrage

Fact-Sheet



Rücklaufquote (verwendeter Fragebogen)

Insgesamt: 88 von 160 (~60%)

Deutsche Auslandsschulen: 80 von 140 (~60%)

Nach Kontinenten: Afrika (7), Asien (11), Europa (27), Nordamerika* (3), Ozeanien* (2), Lateinamerika (30)

Nach Abschluss** : DIA (67), GIB (33), SEK I (43), DSD (41)

Nach Schultyp: Begegnungsschulen (36), Verstärkter Deutschunterricht (19), Deutschsprachige Schulen (25)



Zahl der verwendeten Fragen

Insgesamt: 70 von 84 (unter den nicht verwendeten Fragen befinden sich Kontrollfragen und nicht verwertbare Fragen, da diese nur unzureichend ausgefüllt waren)

Für die Wertbeiträge: 52

Zusätzliche Auswertungen: 18



Anzahl der Kennzahlen zur Quantifizierung der acht Wertbeiträge

32



Anzahl der Indikatoren zur Quantifizierung der acht Wertbeiträge

17



Ergebnisdarstellung

Zunächst werden die einzelnen Kennzahlen des jeweiligen Wertbeitrages deskriptiv skizziert. Im Anschluss erfolgt die Auswertung anhand des aufgezeigten Score-Systems für jeden Wertbeitrag. Abschließend wird eine tiefergliedrige Aufschlüsselung der Kennzahlen vorgenommen, um den jeweiligen Wertbeitrag besser interpretieren zu können.

*Die Kontinente Nordamerika und Ozeanien werden aufgrund der geringen Fallzahl im Folgenden nicht explizit ausgewertet. | **Da bei den Schulabschlüssen Mehrfachnennungen möglich waren, liegt die Gesamtsumme über alle Schulen über 80 und somit über 100%.

Quelle: WifOR, eigene Darstellung 2018

Um eine Quantifizierung der Wertbeiträge vornehmen zu können, werden die Kennzahlen anhand eines speziellen methodischen Modells in ein Score-System überführt. Die nachfolgende Infobox gibt einen ersten Einblick. Eine ausführliche Darstellung kann dem methodischen Anhang entnommen werden.

Abbildung 16: Infobox zur Methodik der Quantifizierung der Wertbeiträge

Die Quantifizierung der 8 Wertbeiträge stellt einen wesentlichen Teil dieser Studie dar. Diese erfolgt mittels verschiedener Kennzahlen, die wiederum zu Indikatoren zusammengefasst werden. Um die Kennzahlen so spezifisch wie möglich auf die Wertbeiträge auszurichten, wurde eine Primärdatenerhebung unter den 140 anerkannten DAS durchgeführt.* Für die folgende Auswertung werden die Daten der 140 anerkannten DAS berücksichtigt. Die Auswahl an Kennzahlen und Indikatoren stammt zum einen aus Expertenworkshops sowie den bereits vorgestellten Vorgängerstudien und zum anderen aus nationalen und internationalen Bildungsmonitorings.

Ein Indikator wird anhand mehrerer Kennzahlen operationalisiert. Pro Wertbeitrag fließen wiederum mehrere Indikatoren in die Quantifizierung mit ein. Da es bisher keine Informationen darüber gibt, ob einzelne Kennzahlen einen stärkeren Einfluss auf einen Indikator haben, gehen alle Kennzahlen in gleichem Maße in die Bewertung des Indikators ein. Genauso wird mit den Indikatoren verfahren, die den Wertbeitrag bemessen sollen. Die einzelnen Kennzahlen können dabei unterschiedliche Wirkungsrichtungen aufweisen. So können die Kennzahlen die Wirkungsrichtungen „je höher desto besser“, „je niedriger desto besser“ oder „je näher am Mittelwert desto besser“ aufweisen. Die Wirkungsrichtungen orientieren sich unter anderem an nationalen und internationalen Bildungsmonitorings. Um jede Kennzahl anhand einer Skala von 1 bis 5 bewerten zu können wird die Verteilung der einzelnen Schulausprägungen zwischen dem Minimal- bis Maximalwert betrachtet. Anschließend wird diese Spannweite mittels Quantilen in fünf Bereiche unterteilt. Anhand der Verteilung der Schulausprägungen innerhalb der fünf Bereiche wird der gewichtete Mittelwert über die Skalenwerte 1 bis 5 berechnet, so dass sich pro Kennzahl genau ein Wert zwischen 1 und 5 ergibt. Dieser zeigt an, in welchem Bereich sich die meisten Ausprägungen der Schulen befinden. Durch diese Vorgehensweise können die Kennzahlen (die teilweise sehr unterschiedliche Dimensionen aufweisen) auf den Wertebereich zwischen 1 und 5 normiert werden.



Durch das beschriebene Vorgehen wird zum einen ein Vergleich der Wertbeiträge untereinander ermöglicht. Zum anderen können schnell Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden. Erreicht ein Wertbeitrag beispielsweise nicht den gewünschten Wert, lässt sich erkennen, welcher Indikator bzw. schlussendlich welche Kennzahl Verbesserungspotenzial aufweist.

* Zusätzlich wurden noch Schulen befragt, die keine anerkannten Deutschen Auslandsschulen sind, jedoch Mitglied des WDA. Somit wurden etwa 160 Schulen befragt.

Quelle: WifOR, eigene Darstellung 2018

Im Folgenden wird jeder Wertbeitrag zunächst individuell ausgewertet und analysiert.⁴⁵ Anschließend erfolgt die Auswertung des verwendeten Score-Systems. In einem dritten Schritt wird eine tiefergehende Analyse des Wertbeitrages anhand zusätzlicher Dimensionen und Vergleiche durchgeführt. Kennzahlen, die sich aufgrund der zusätzlichen Dimension nicht vom Mittelwert über alle DAS unterscheiden, werden in den jeweiligen Abbildungen nicht gesondert dargestellt. Abschließend werden die 8 Wertbeiträge einander gegenübergestellt und mögliche Spannungsfelder⁴⁶ zwischen bestimmten Wertbeiträgen aufgezeigt.

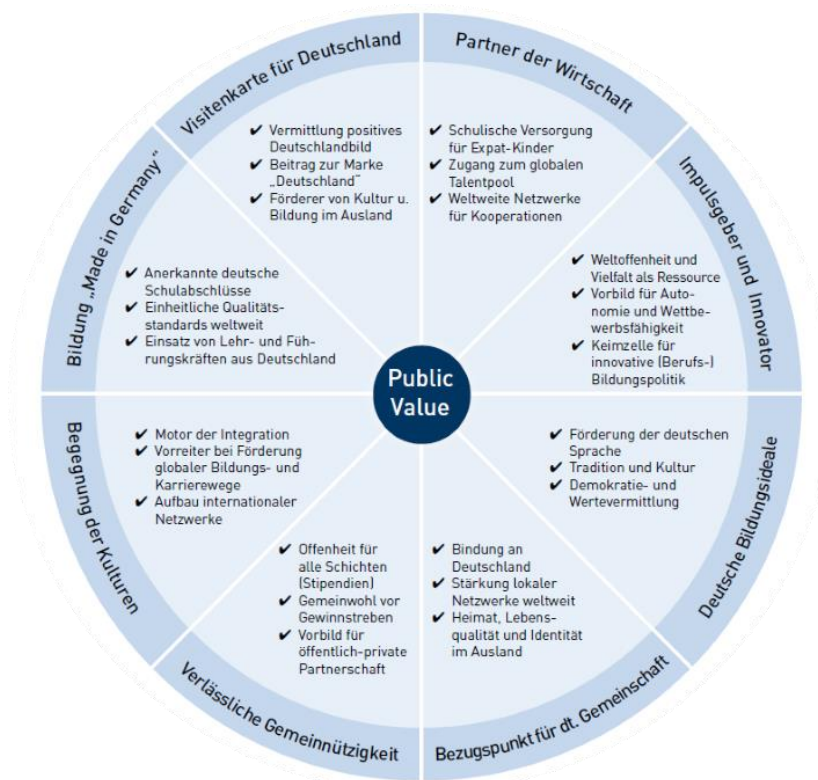
⁴⁵ Mit der Auswahl der Kennzahlen wird die grundsätzliche Charakterisierung eines jeden Wertbeitrages dargestellt. Die getroffene Auswahl ist daher nicht als abschließend anzusehen und könnte bei einer Wiederholung der Umfrage erweitert werden. Die Grenzen der Methodik werden im methodischen Anhang noch ausführlicher erläutert. Weiterhin wird dieses Thema auch im Fazit unter Möglichkeiten und Grenzen aufgegriffen und diskutiert.

⁴⁶ Einige Spannungsfelder werden bereits in der Vorgängerstudie (WDA, 2014) aufgezeigt und diskutiert.

Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um die Gesamtheit der 140 DAS handelt und nicht allen regionalen Schwerpunktsetzungen und Aktivitäten umfassend Rechnung getragen werden kann. Jedoch wird erstmals ein umfassendes und globales Bild der DAS gezeichnet, das zudem eine Orientierung an den Durchschnitten der Schulen ermöglicht.

Die nachfolgende Abbildung fasst nochmals die in der Vorgängerstudie der Universität St. Gallen (Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen) definierten 8 Wertbeiträge sowie deren Charakteristika zusammen.

Abbildung 17: 8 Wertbeiträge der DAS



Quelle: WDA 2014: S. 9

3.2.1 Bildung „Made in Germany“

Hinsichtlich ihres Bildungsauftrags bieten DAS eine hohe Lehrqualität. Mit 8:1 liegt das Schüler-Lehrer Verhältnis deutlich unter dem OECD Schnitt (15:1). Fast die Hälfte aller Absolventen (47%) erreicht eine Hochschulzugangsberechtigung.

Durch die Indikatoren „Lehrqualität“ sowie „Bildungsvielfalt“ wird der Wertbeitrag „Bildung „Made in Germany““ operationalisiert und quantitativ beurteilt. Dieser Wertbeitrag spiegelt wider, inwiefern die DAS anerkannte deutsche Schulabschlüsse anbieten und für einheitliche Qualitätsstandards weltweit stehen. Diese Ziele können unter anderem durch den Einsatz von vermittelten Lehr- und Führungskräften aus Deutschland umgesetzt werden.⁴⁷

Die Operationalisierung der Lehrqualität beruht auf vier Kennzahlen. Mit Ausnahme der Kennzahl „Schüler pro Klasse“ gilt, dass eine niedrigere Ausprägung im Kontext des Wertbeitrages erstrebenswert ist. Für die Anzahl der Schüler pro Klasse wird angenommen, dass eine mittlere Ausprägung ideal ist, um ausgezeichnete Lehrqualität zu erreichen. Auch die Bildungsvielfalt an den DAS wird anhand von vier Kennzahlen bemessen, für die jeweils eine hohe Ausprägung im Wertbeitrag „Bildung „Made in Germany““ wünschenswert ist. Nachfolgend sind die verwendeten Kennzahlen mit ihren wesentlichen Ausprägungen dargestellt.

Abbildung 18: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrages „Bildung "Made in Germany"“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Die DAS zeichnen sich durch eine hohe Lehrqualität aus. So sind z.B. im Schnitt etwa 20 Schüler in einer Klasse, was unter dem internationalen Schnitt von 23 Schülern pro Klasse liegt.⁴⁸ Auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis ist in den DAS besser als im Durchschnitt aller deutschen Schulen: mit durchschnittlich 8 Schülern pro Lehrer liegen die DAS sowohl deutlich unter dem deutschen Schnitt von

⁴⁷ WDA 2014.

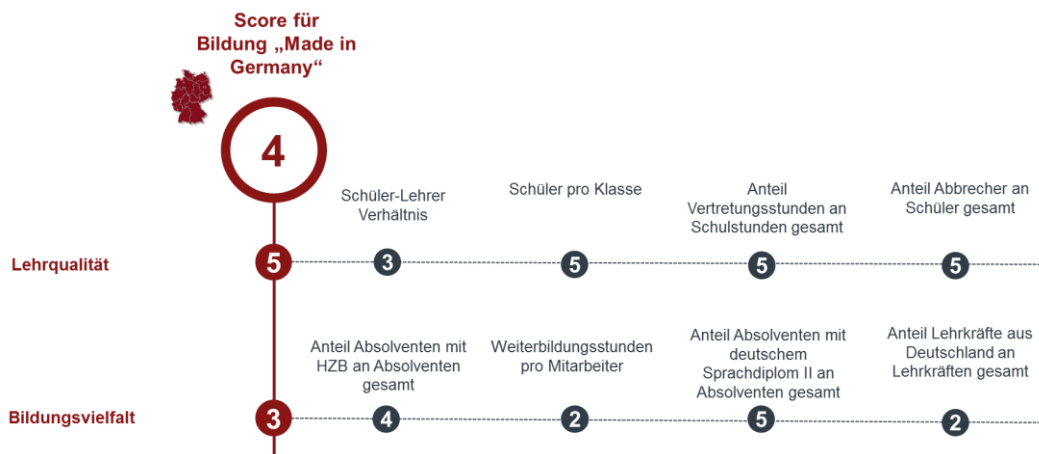
⁴⁸ OECD 2017.

13 Schülern pro Lehrer als auch dem OECD-Schnitt (15:1).⁴⁹ Die Schulqualität wird außerdem über ein standardisiertes und transparentes Verfahren, die Bund-Länder-Inspektion (BLI), in regelmäßigen Abständen überprüft. Die BLI wurde bis zum Jahr 2015 von 133 der 140 DAS durchlaufen.⁵⁰

Aus der Score-Bewertung in Abbildung 19 geht hervor, dass die DAS ihren Bildungsauftrag außerordentlich gut erfüllen. Insgesamt wird der Wertbeitrag mit einer 4 bemessen. Innerhalb der Lehrqualität erreicht fast jede Kennzahl einen Score von 5.

Auch die Bildungsvielfalt hat an den DAS einen hohen Stellenwert und wird hier mit einem Score von 3 gekennzeichnet. Ausschlaggebend dafür sind der hohe Anteil an Absolventen, die ein deutsches Sprachdiplom (34%) bzw. eine Hochschulzugangsberechtigung (47%) erworben haben.

Abbildung 19: Score des Wertbeitrages „Bildung „Made in Germany““



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

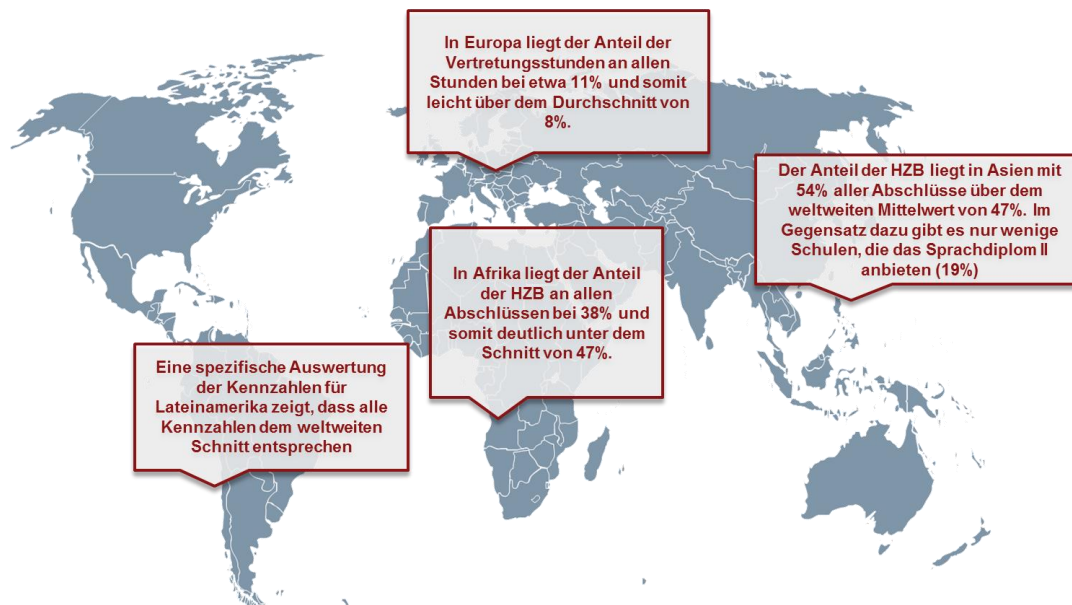
Um den Indikator „Bildungsvielfalt“ noch verbessern zu können, sollte der Anteil der deutschen Lehrkräfte vor Ort erhöht werden. Unter den „Lehrkräften aus Deutschland“ werden sowohl die Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) und Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) sowie die frei in Deutschland angeworbenen Ortslehrkräfte (OLK) subsummiert. Es zeigt sich, dass der Anteil der Ortslehrkräfte aus Deutschland im Schnitt mit 21% deutlich über dem durchschnittlichen Anteil der geförderten Lehrkräfte (ADLK & BPLK) von 12% liegt. Es wäre demnach hilfreich, wenn die personelle Förderung durch den deutschen Staat erhöht werden würde. Weiterhin könnten die Weiterbildungsstunden der pädagogischen Mitarbeiter erhöht werden. Hier schneiden die meisten Schulen unterdurchschnittlich ab, d.h. an vielen Schulen gab es innerhalb des letzten Schuljahres weniger als 16 Weiterbildungsstunden pro Mitarbeiter.

⁴⁹ OECD 2017.

⁵⁰ WDA 2017.

Eine regionale Auswertung zeigt, dass die hohe Lehrqualität der DAS über alle Kontinente hinweg zu beobachten ist, jedoch sind hinsichtlich der Bildungsvielfalt Unterschiede zu erkennen. In Abbildung 18 sind die wesentlichen Erkenntnisse der regionalen Analyse zusammengefasst.

Abbildung 20: Regionaler Fokus | Wertbeitrag „Bildung „Made in Germany““



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

In Asien liegt der Anteil der Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung (HZB) mit 54% über dem weltweiten Schnitt von 47%. Allerdings wird nur in wenigen asiatischen Schulen das deutsche Sprachdiplom II angeboten (etwa 19%). Im Vergleich zu Asien fällt in Afrika der Anteil der Absolventen mit HZB (38%) kleiner aus – und liegt damit auch unter dem weltweiten Durchschnitt.

Bei diesem Vergleich muss jedoch beachtet werden, dass die Kontinente durch unterschiedliche Schultypen geprägt sind. So sind in Asien nur sehr wenige der DAS Begegnungsschulen (vgl. Kapitel 2.1). Dies bedeutet auch, dass in Asien der Anteil der deutschen Schüler besonders hoch (~60%) ist, dementsprechend gering ist auch der Bedarf an einem deutschen Sprachdiplom.

3.2.2 Visitenkarte für Deutschland

Die durchschnittliche Höhe des Nachfragequotienten (69) macht deutlich, dass es eine hohe Nachfrage von Schülern aus dem Sitzland nach schulischen Angeboten der DAS gibt.

Dieser Wertbeitrag verdeutlicht, dass die DAS ein positives Deutschlandbild vermitteln und ihren Beitrag zur Marke „Deutschland“ leisten. Die DAS treten als Förderer von Kultur und Bildung im Ausland auf. Die Quantifizierung des

Wertbeitrages „Visitenkarte für Deutschland“ erfolgt mittels der zwei Indikatoren „Attraktivität Institution“ sowie „Internationaler Austausch“.⁵¹

Wie aus Abbildung 21 hervorgeht, beruhen die Indikatoren auf zwei bzw. drei Kennzahlen, wobei im Rahmen dieses Wertbeitrages angenommen wird, dass eine höhere Ausprägung dieser Kennzahlen wünschenswert ist. So wird beispielsweise die Attraktivität der Institution Deutsche Auslandsschule für nicht-deutsche Familien mit dem sogenannten „Nachfragequotienten“⁵² bemessen.⁵³ Je höher dieser ausfällt, desto attraktiver sind die DAS für nicht-deutsche Bewerber.

Abbildung 21: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrages „Visitenkarte für Deutschland“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Im Schnitt liegt der Nachfragequotient bei 69 und verdeutlicht damit, dass eine hohe Nachfrage von Schülern aus dem Sitzland nach den schulischen Angeboten der DAS besteht. In 9% der Schulen ist zu beobachten, dass schon die Zahl der nicht-deutschen Bewerber größer ist als die gesamte Aufnahmekapazität. Dies zeigt, dass bei diesen Schulen die Nachfrage von Schülern aus dem Sitzland besonders hoch ist, ein Zeichen für die hohe Attraktivität der jeweiligen DAS.

Mit dem Anteil der Schüler mit einem Praktikum in Deutschland kann beurteilt werden, inwiefern zwischen DAS und Deutschland ein regelmäßiger Austausch besteht. Dass diese Kennzahl eher gering ausfällt, kann jedoch vielerlei Gründe haben (z.B. keine finanziellen Mittel) und muss nicht ausschließlich auf zu wenige Kooperationen zurückzuführen sein.

⁵¹ WDA 2014.

⁵² Anzahl nicht-deutscher Bewerber Einschulungsjahrgang / Max. Schüleraufnahmekapazität Einschulungsjahrgang x 100

⁵³ Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2007.

Der Wertbeitrag „Visitenkarte für Deutschland“ weist insgesamt einen Score von 4 auf (Abbildung 22) und zeigt somit ein überdurchschnittlich gutes Abschneiden der DAS innerhalb dieses Wertbeitrages. Nachfolgende Abbildung stellt die Scores der einzelnen Kennzahlen, die der beiden Indikatoren sowie den Gesamtscore des Wertbeitrages dar.

Abbildung 22: Score des Wertbeitrages „Visitenkarte für Deutschland“



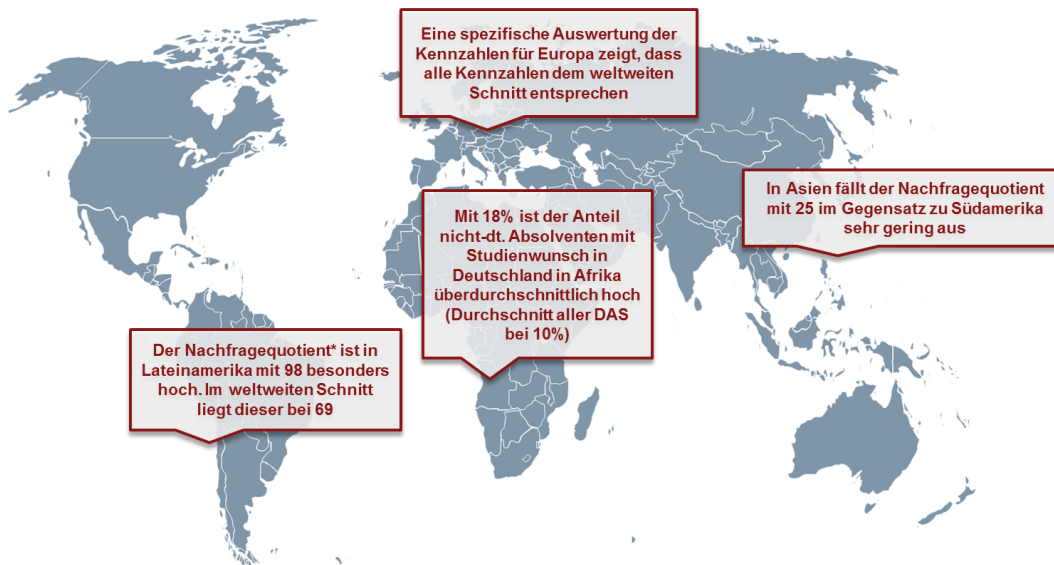
Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Maßgeblich verantwortlich für die gute Bewertung sind der Nachfragequotient sowie der Anteil der Absolventen mit einem deutschen Sprachdiplom II, als auch der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts. Bei diesen Kennzahlen liegen viele Schulen am Maximalwert der Verteilung, wodurch alle drei Kennzahlen mit einem Score von 5 bewertet werden. Weiterhin gibt es viele Schulen, deren Anteil nicht-deutscher Absolventen, die den Wunsch haben, in Deutschland zu studieren, bei über 10% liegt. Dies zeigt, dass die DAS, ein positives Deutschlandbild vermitteln.

Es wird deutlich, dass es bzgl. der Praktika in Deutschland noch Verbesserungspotenzial gibt. Mit lediglich 7% aller Schüler, die ein Praktikum in Deutschland absolviert haben, fällt die maximale Ausprägung dieser Kennzahl eher gering aus.

Abbildung 23 zeigt, dass je nach Sitzland die Zielbilder der DAS unterschiedlich gestaltet sein können. Dies spiegelt sich auch in einigen Kennzahlen wider. Maßgeblich verantwortlich für die unterschiedlichen Zielbilder in den Sitzländern sind die dort schwerpunktmäßig vertretenen Schultypen.

Abbildung 23 : Regionaler Fokus | Wertbeitrag „Visitenkarte für Deutschland“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

In Lateinamerika fällt der Nachfragequotient mit 98 besonders hoch aus. Das lässt sich teilweise dadurch erklären, dass es sich hier zum Großteil um Begegnungsschulen bzw. Schulen mit verstärktem Deutschunterricht handelt. In Kapitel 2 wird aufgezeigt, dass sich die DAS nicht nur bezüglich ihrer Schultypen unterscheiden lassen, sondern auch hinsichtlich ihrer Aufgaben und in ihren Bestrebungen, die einzelnen Wertbeiträge zu erfüllen. Im Gegensatz dazu lässt sich in Asien – wo es mehr Deutschsprachige Schulen gibt – ein geringer Nachfragequotient von 25 beobachten. Interessant ist, dass der Anteil nicht-deutscher Absolventen mit Studienwunsch in Deutschland in Afrika mit 18% fast doppelt so hoch ist wie der DAS-Schnitt (10%). Dies steht im Einklang mit dem Anteil der Absolventen mit deutschem Sprachdiplom in Höhe von 21%.

3.2.3 Deutsche Bildungsideale

Die DAS tragen zu einer weltweiten Verbreitung „Deutscher Bildungsideale“ bei indem u.a. knapp 60% des Unterrichts auf Deutsch gehalten wird, obwohl mehr als 60% der Schüler nicht-deutschsprachig sind.

Der Wertbeitrag „Deutsche Bildungsideale“ verdeutlicht, dass die DAS unter anderem die Aufgabe haben, wesentliche Werte und Grundeinstellungen zu vermitteln sowie die Grundzüge des Deutschen Bildungswesens im Ausland zu vertreten. Das beinhaltet auch die Förderung der deutschen Sprache und Traditionen. Daher setzt sich dieser Wertbeitrag aus den Indikatoren „Deutscher Bildungsexport“ und „Deutsche Werte“ zusammen.⁵⁴ Für alle zugrunde gelegten Kennzahlen gilt, je höher die Ausprägung, desto besser für den Wertbeitrag „Deutsche Bildungsideale“ (siehe Abbildung 18).

⁵⁴ WDA 2014.

In Abbildung 24 sind die Indikatoren mit ihren zugehörigen Kennzahlen sowie deren wesentlichen Ausprägungen zusammengefasst. Im Durchschnitt sind z.B. 46% des pädagogischen Personals deutsch. Der Anteil der Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit variiert zum Teil stark zwischen den einzelnen Schulen – zwischen 1 und 100% – bei einem Mittelwert von 34%. Deutsche pädagogische Mitarbeiter und deutsche Mitschüler können helfen, deutsche Bildungsideale über die DAS zu verbreiten.

Abbildung 24: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Deutsche Bildungsideale“

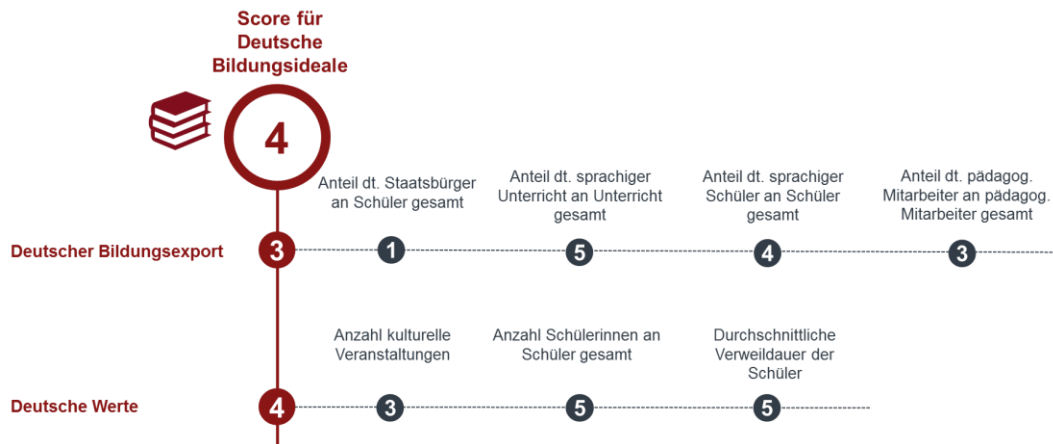


Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Mehr als die Hälfte (~60%) des Unterrichts wird in den DAS auf Deutsch gehalten – gleichzeitig sind etwa 60% der Schüler nicht-deutschsprachig. Dies zeigt, dass Deutsch an vielen DAS, insbesondere von den Eltern der Schüler aus dem Sitzland, als relevante und attraktive Sprache angesehen wird. Dadurch wird deutlich, dass die DAS zur Verbreitung der deutschen Sprache beitragen. Darüber hinaus werden an den DAS auch Werte wie Gerechtigkeit oder Gleichberechtigung gelebt. Dies spiegelt sich bspw. in der Gleichverteilung zwischen Schülern und Schülerinnen wider (durchschnittlich 52% Schülerinnen).

Werden alle zugrunde gelegten Kennzahlen betrachtet, ergibt sich für den Indikator „Deutscher Bildungsexport“ ein Score von 3 und für „Deutsche Werte“ ein Score von 4. Somit wird der Wertbeitrag „Deutsche Bildungsideale“ mit einem Score von 4 bewertet. In Abbildung 25 werden die Scores der einzelnen Kennzahlen, Indikatoren sowie der des Wertbeitrages zusammengefasst.

Abbildung 25: Score des Wertbeitrages „Deutsche Bildungsideale“

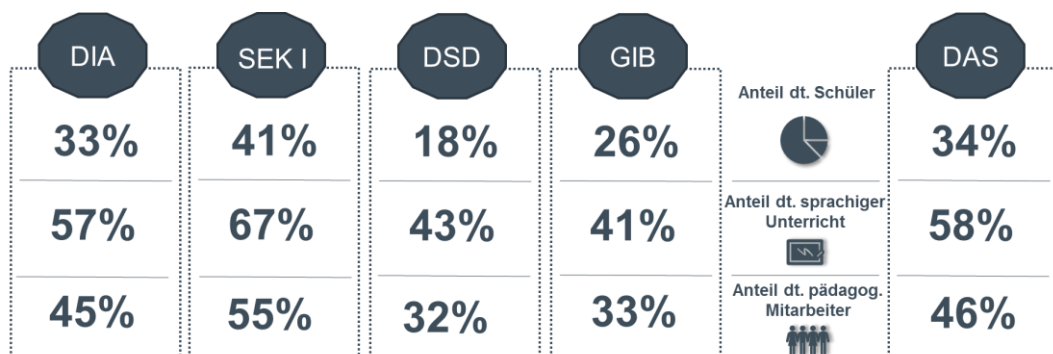


Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Der Score von 4 zeigt, dass in vielen Schulen die Aufgaben, die dieser Wertbeitrag umfasst, bereits gut umgesetzt werden. So haben bspw. alle befragten Schulen einen sehr hohen Anteil deutschsprachigen Unterrichts am Gesamtunterricht. Dies unterstreicht, dass durch die DAS die Verbreitung der deutschen Sprache gefördert wird. Das gilt insbesondere, da der Anteil von Schülern mit deutscher Staatsbürgerschaft an allen Schülern an vielen Schulen verhältnismäßig gering ist.

Auch wenn die DAS durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der angebotenen Abschlüsse geprägt sind, ist zu beobachten, dass die in Deutschland gelebten Werte an allen Schulen einen großen Stellenwert haben. Im Indikator „Deutscher Bildungsexport“ sind geringfügige Unterschiede bei einzelnen Kennzahlen zu erkennen. Diese sind in Abbildung 26 dargestellt.

Abbildung 26: Einordnung nach Abschlusstypen



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Wie zu erwarten, fällt der Anteil deutscher Schüler an Schulen, die ein deutsches Sprachdiplom (DSD) anbieten, mit 18% geringer aus als der Durchschnitt (34%) aller DAS. Interessant ist, dass die GIB-Schulen trotz ihrer internationalen Ausrichtung mit 41% deutschsprachigem Unterricht deutlich über der Minimalausprägung von 10% liegen. Weiterhin kann konstatiert werden, dass es an Schulen mit dem Abschluss SEK I einen überdurchschnittlich hohen Anteil von deutschen pädagogischen Mitarbeitern (55%) gibt. Die, in den Schulen angebotenen Abschlüsse

hängen stark davon ab, um welchen Schultyp es sich handelt. Die Betrachtung bspw. des Anteils der deutschen Staatsbürger nach Schultyp macht deutlich, dass sich hier starke Differenzen zeigen. Die Deutschsprachigen Schulen haben oft über 65% deutsche Schüler, die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht oftmals unter 10%. Im Durchschnitt über alle Deutschen Auslandsschulen ergibt sich daher ein Mittelwert von 34%.

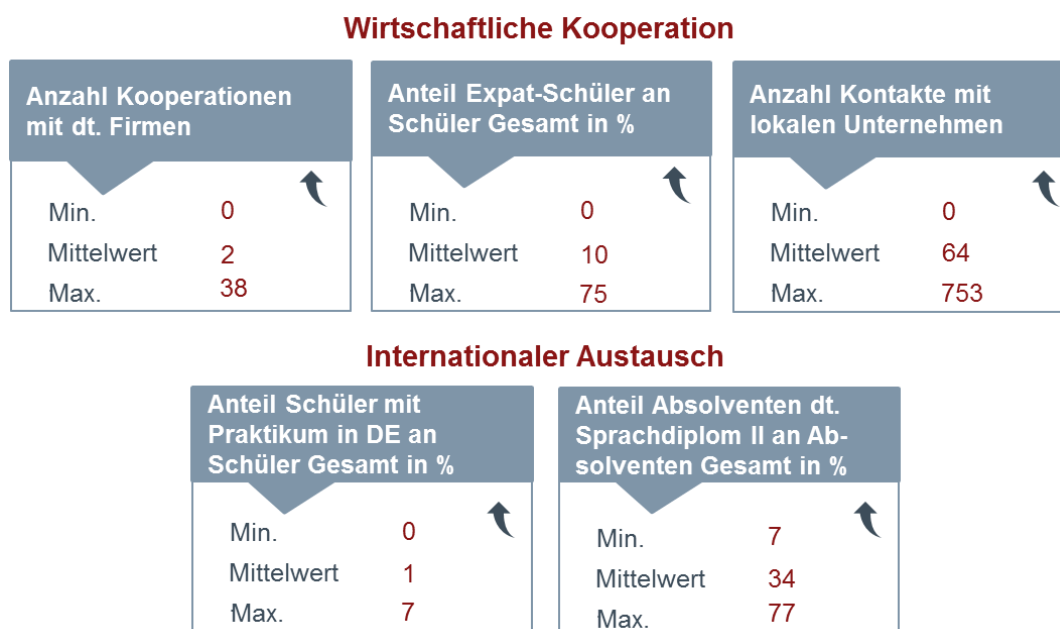
3.2.4 Partner der Wirtschaft

Mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Expat-Schülern von 30% besteht in Asien eine besonders enge Bindung zur Wirtschaft.

Als Partner der Wirtschaft tragen die DAS zur schulischen Versorgung von Expat-Kindern bei und etablieren weltweite Netzwerke für Kooperationen. Zudem stellen die DAS einen Zugang zum globalen Talentpool dar. Für die Bemessung des Wertbeitrages wurden die zwei Indikatoren „Wirtschaftliche Kooperation“ und „Internationaler Austausch“ definiert.⁵⁵

Die in Abbildung 27 zusammengefassten Kennzahlen verdeutlichen, welche Möglichkeiten die Schulen haben, den Wertbeitrag „Partner der Wirtschaft“ positiv zu beeinflussen. Demnach ist es für DAS bspw. förderlich, wenn viele Kooperationen mit deutschen Firmen bestehen und gepflegt werden. Im Kontext dieses Wertbeitrags wird zudem davon ausgegangen, dass ein hoher Anteil an Expat-Schülern impliziert, dass die DAS ihre Aufgabe als Partner der Wirtschaft erfüllen.

Abbildung 27: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Partner der Wirtschaft“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

⁵⁵ WDA 2014.

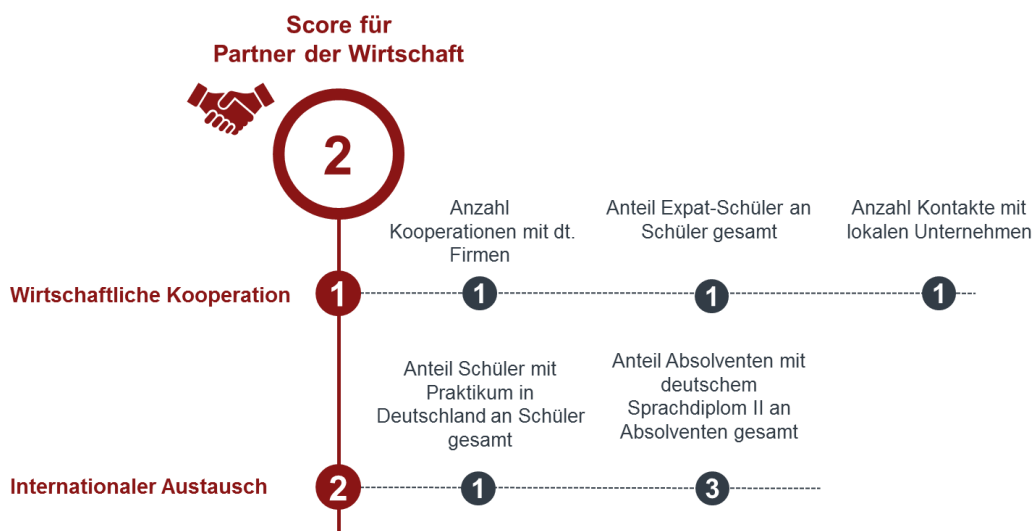
Durch die große Spannweite der Ausprägungen bei bspw. „Kooperation mit dt. Firmen“ (von keiner Kooperation bis hin zu 38) wird deutlich, dass sich die Schulen in ihren Schwerpunkten stark unterscheiden. Bei Schulen mit einem hohen Expat-Schüler-Anteil stehen wirtschaftliche Kooperationen eher im Fokus. Der Anteil der Expat-Kinder variiert nach Schultyp. Bei Deutschsprachigen Schulen liegt dieser Anteil bei 22% und somit deutlich über dem Durchschnitt aller DAS.

Dies macht sich auch bei den Abschlüssen bemerkbar. Bei Deutschsprachigen Schulen liegt der Anteil der deutschen HZB bei 55% und somit fast 10 Prozentpunkte über dem Schnitt über alle DAS. Die unterschiedlichen Schwerpunkte werden auch bei der Kennzahl der Absolventen mit deutschem Sprachdiplom deutlich, diese variieren zwischen 7 und 77%.

Der Anteil der Absolventen mit Sprachdiplom hängt auch im Wesentlichen von der Anzahl der Schüler aus dem Sitzland ab, der je nach Schultyp unterschiedlich sein kann. Bei Deutschsprachigen Schulen machen im Schnitt 10% der Schüler ein DSD, während es bei Begegnungsschulen 46% sind.

Wie aus Abbildung 28 hervorgeht wird der Wertbeitrag „Partner der Wirtschaft“ insgesamt mit einem Score von 2 versehen. Der niedrige Score ist insbesondere auf wenige wirtschaftliche Kooperationen zurückzuführen. Aber auch im Indikator „Internationaler Austausch“ zeigt sich bspw., dass nur in etwa 30% der Schulen, Schüler ein Praktikum in Deutschland gemacht haben.

Abbildung 28: Score des Wertbeitrages „Partner der Wirtschaft“

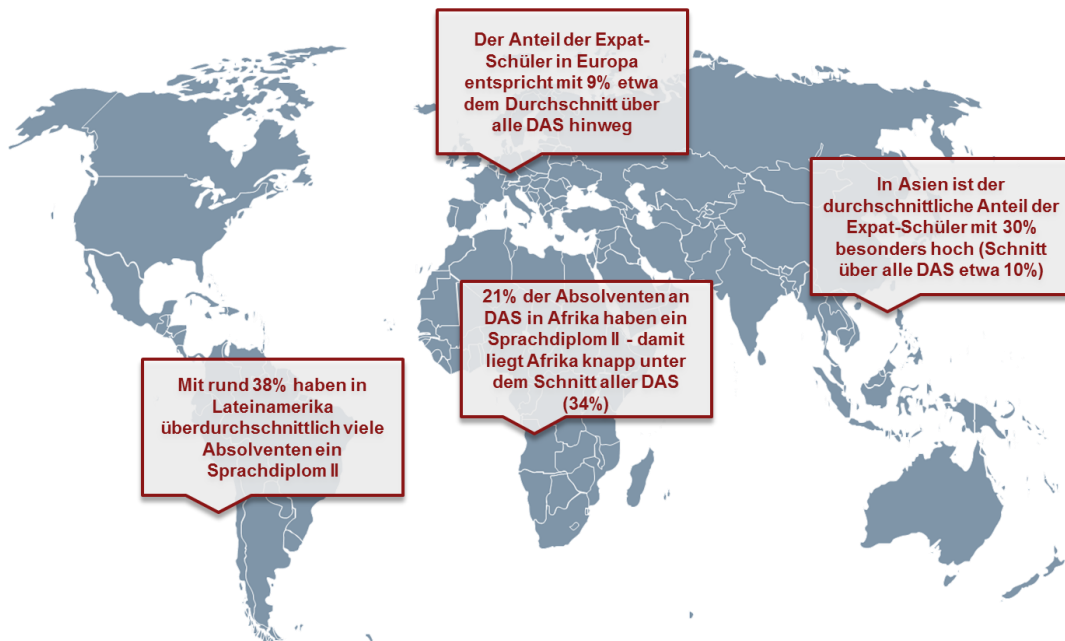


Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Es wird deutlich, dass es für die Schulen in Bezug auf diesen Wertbeitrag noch Potenzial gibt, sich zu verbessern. Besonders bei den Kennzahlen „Anzahl der Kooperationen“ oder „Anteil der Schüler mit Praktikum in Deutschland“ gibt es Optimierungsmöglichkeiten. Trotzdem ist anzumerken, dass, je nach Ausrichtung, evtl. nicht jede Schule das Zielbild des „Partners der Wirtschaft“ verfolgt bzw. dieses nicht als oberste Priorität betrachtet. Diese unterschiedlichen Ausrichtungen

sind dementsprechend bei einer Betrachtung nach Kontinenten zu erkennen. In der folgenden Abbildung sind die wesentlichen regionalen Unterschiede dargestellt.

Abbildung 29: Regionaler Fokus | Wertbeitrag „Partner der Wirtschaft“



Mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Expat-Schülern von 30% kann Asien als Vorbild für den Ausbau der wirtschaftlichen Kooperationen dienen. Dieser besonders hohe Anteil in Asien spiegelt sich auch in einer hohen Anzahl an Kooperationen mit deutschen Unternehmen wider. Hierbei lässt sich vermuten, dass Asien – im Vergleich zu bspw. Lateinamerika – ein attraktiverer Standort für deutsche Unternehmen ist.

Mit dem überdurchschnittlichen Anteil an Absolventen mit einem deutschen Sprachdiplom von 38% (im Vergleich zum Schnitt über alle DAS von 34%) sind in Lateinamerika bereits gute Voraussetzungen für einen möglichen Ausbau der wirtschaftlichen Kooperationen mit Deutschland zu erkennen.

3.2.5 Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft

Die Sprachidentifikation steht bei Schulen in Afrika besonders im Fokus: trotz eines geringen Anteils an deutschen Schülern (21%) wird in Afrika 73% des Gesamtunterrichts auf Deutsch abgehalten.

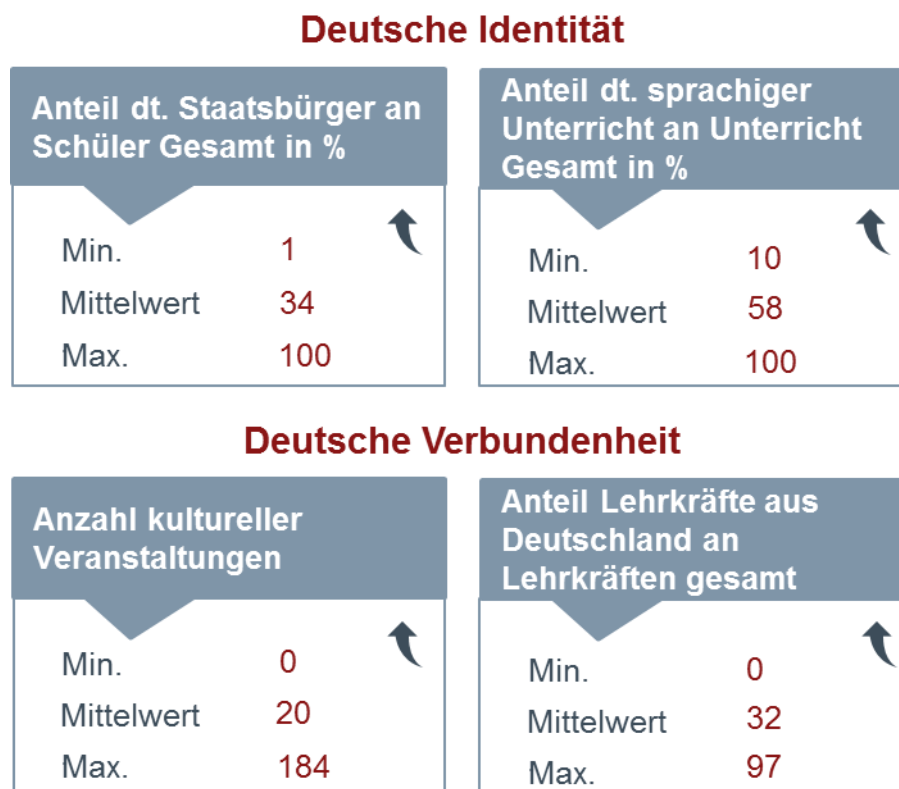
Der Wertbeitrag „Bezugspunkt für die deutsche Gemeinschaft“ verdeutlicht, dass die DAS die Aufgabe haben, dass deutsche Familien im Ausland die Bindung zu Deutschland aufrechterhalten können. Die DAS vermitteln somit ein Stück Heimat in der Fremde und tragen zur Stärkung lokaler Netzwerke bei.⁵⁶ Daher wird dieser

⁵⁶ WDA 2014.

Wertbeitrag durch die Indikatoren „Deutsche Identität“ und „Deutsche Verbundenheit“ operationalisiert.

Die den Indikatoren zugrunde gelegten Kennzahlen sind in Abbildung 30 dargestellt. Für alle Kennzahlen gilt, je höher die Ausprägung, desto besser der Wertbeitrag „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft“.

Abbildung 30: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft“

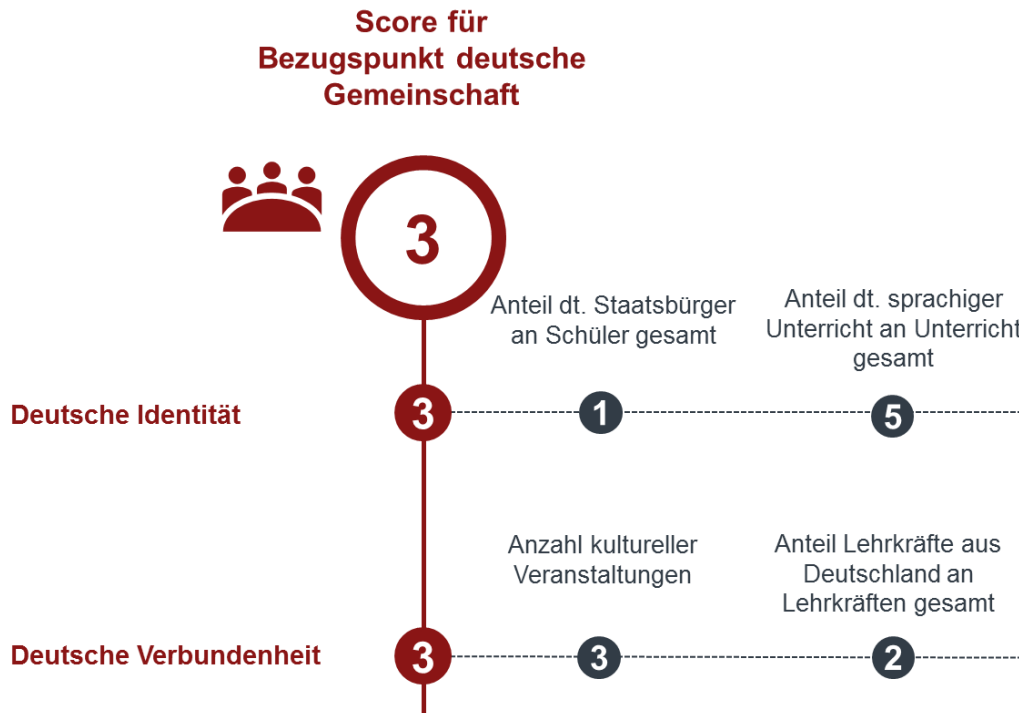


Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Der Anteil der deutschen Staatsbürger an allen Schülern insgesamt liegt im Schnitt über alle DAS bei etwa 34% – allerdings ist die Spanne mit 1 bis 100% sehr groß. Es wird deutlich, dass sich die Schulen hinsichtlich der Anteile deutscher Schüler stark unterscheiden. Ähnlich sieht es bei dem Anteil des deutschsprachigen Unterrichts aus, der zwischen 10 und 100% variiert. Der Durchschnitt über alle DAS liegt bei 58%. Somit wird mehr als die Hälfte des Unterrichts an DAS in deutscher Sprache abgehalten.

Anhand der Datenauswertung wird der Wertbeitrag „Bezugspunkt für die deutsche Gemeinschaft“ mit einem Score von 3 bewertet. Die nachfolgende Abbildung fasst die Scores der einzelnen Kennzahlen, Indikatoren sowie den Gesamtscore des Wertbeitrages zusammen.

Abbildung 31: Score des Wertbeitrages „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft“



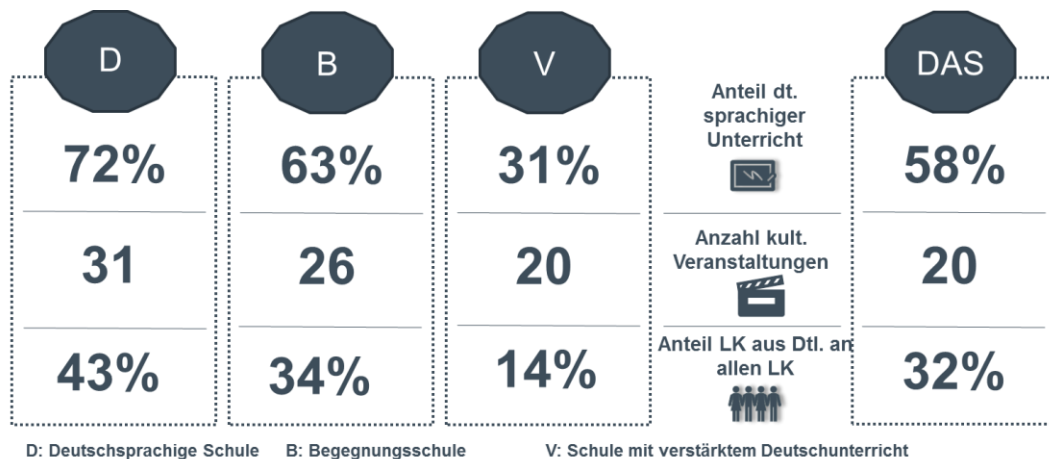
Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Es wird deutlich, dass bei diesem Wertbeitrag noch Möglichkeiten bestehen, sich in einigen Kennzahlen zu verbessern, um einen höheren Score zu erreichen. Vor allem die Kennzahl „Anteil deutscher Staatsbürger an allen Schülern“ könnte an vielen Schulen noch weiter erhöht werden, wenn der Fokus auf einen besonders ausgeprägten Bezugspunkt der deutschen Gemeinschaft gelegt werden soll. Dieser Punkt ist aber nur dann durch die Schule beeinflussbar, wenn es eine signifikante deutsche Gemeinschaft vor Ort gibt.

Die Kennzahl „Anteil Lehrkräfte aus Deutschland an allen Lehrkräften“ umfasst sowohl die Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) und Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) sowie die frei in Deutschland angeworbenen Ortslehrkräfte. Hierbei liegt der Anteil der Ortslehrkräfte aus Deutschland im Schnitt mit 21% deutlich über dem durchschnittlichen Anteil der geförderten Lehrkräfte (ADLK & BPLK) von 12%. Optimierungspotenzial liegt demnach insbesondere in der personellen Förderung durch den deutschen Staat.

In Kapitel 2 wurde aufgezeigt, dass sich die DAS anhand unterschiedlicher Schultypen unterscheiden, die sich teilweise auch hinsichtlich ihrer Aufgaben und daher auch in ihrer Bestrebung, die einzelnen Wertbeiträge zu erfüllen unterschieden. Daher werden im Folgenden die Kennzahlen des Wertbeitrags „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft“ nach Schultyp differenziert und ausgewertet (siehe Abbildung 32).

Abbildung 32: Differenzierung nach Schultyp | Wertbeitrag „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Die Schultypen unterscheiden sich wesentlich in ihren Anteilen des deutschsprachigen Unterrichts. In Deutschsprachigen Schulen wird fast drei Viertel des Unterrichts auf Deutsch abgehalten. In diesen Schulen sind oftmals Schüler aus Expatriat-Familien und eher wenige oder gar keine Schüler aus dem Sitzland vertreten. Der Anteil deutscher Lehrkräfte liegt dementsprechend auch über dem Schnitt über alle DAS hinweg.

Begegnungsschulen kennzeichnen sich durch eine Mischung von deutschen Schülern sowie Schülern aus dem Sitzland aus. Der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts liegt bei diesen Schulen im Schnitt bei 63%.

Schulen mit verstärktem Deutschunterricht haben einen nur sehr geringen Anteil deutscher Schüler, dafür einen hohen Anteil von Schülern aus dem Sitzland. Der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts liegt mit 31% daher auch weit unter dem Schnitt über alle DAS von 58%. Auch der Anteil an deutschen Lehrkräften ist mit 14% nur halb so hoch wie im Durchschnitt aller DAS. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass sich die Höhe der personellen Förderung nach Schultyp unterscheidet. Wie in Kapitel 2 bereits erläutert wurde, stehen den Deutschsprachigen Auslandsschulen eine höhere personelle Förderung zur Verfügung als den Begegnungsschulen und den Schulen mit verstärktem Deutschunterricht.

Da sich der Anteil der deutschen Schüler hinsichtlich der Schultypen stark unterscheidet, hat auch der Wertbeitrag „Bezugspunkt deutsche Gemeinschaft“ einen unterschiedlich hohen Stellenwert bei den einzelnen Schulen. Für Deutschsprachige Schulen ist dieser Wertbeitrag wahrscheinlich von höherer Bedeutung als für Schulen mit verstärktem Deutschunterricht.

3.2.6 Impulsgeber und Innovator

Die freien Träger der DAS erwirtschaften etwa 83% ihrer finanziellen Einnahmen⁵⁷ selbst und bieten eine innovative Lernumgebung.

Der Wertbeitrag „Impulsgeber und Innovator“ setzt sich hier aus drei Indikatoren, „Wettbewerbsfähigkeit“, „Internationaler Hintergrund“ und „Innovatives Lernen“ zusammen. Dieser Wertbeitrag steht somit für innovative Lernkonzepte, das Lernen in gemischten Teams sowie internationale Unterrichtskonzepte, die auch in Deutschland Anwendung finden könnten.

Darüber hinaus drückt dieser Wertbeitrag die Vorbildfunktion der DAS für Autonomie und Wettbewerbsfähigkeit aus.⁵⁸ Wie aus Abbildung 33 hervorgeht, werden die Indikatoren jeweils durch zwei Kennzahlen operationalisiert, die jedoch teilweise unterschiedliche Wirkungsrichtungen aufweisen.

Abbildung 33: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Impulsgeber und Innovator“



⁵⁷ Für die Berechnung wird nur die reine finanzielle Förderung zu Grunde gelegt. Die personelle Förderung wird hier nicht berücksichtigt, da der Bund sicherstellt, dass die DAS nicht aus eigenen Mitteln für die Kosten der Vergütung der vermittelten erforderlichen Lehrkräfte aufkommen müssen.

⁵⁸ WDA 2014.

Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Der Indikator „Wettbewerbsfähigkeit“ wird hier einerseits im finanziellen Sinne (relative Autonomie der DAS) verstanden und andererseits als die Wettbewerbsfähigkeit gegenüber anderen Auslandsschulen (Weiterbildungsstunden als Merkmal hoher Unterrichtsqualität). Bei den DAS handelt es sich um öffentlich-private Trägerschaften, die etwa 83% ihrer finanziellen Einnahmen selbst erwirtschaften. Wird neben der finanziellen auch die personelle Förderung mitberücksichtigt, lässt sich konstatieren, dass sich die DAS mit einem Eigenanteil von 72% selbst finanzieren.

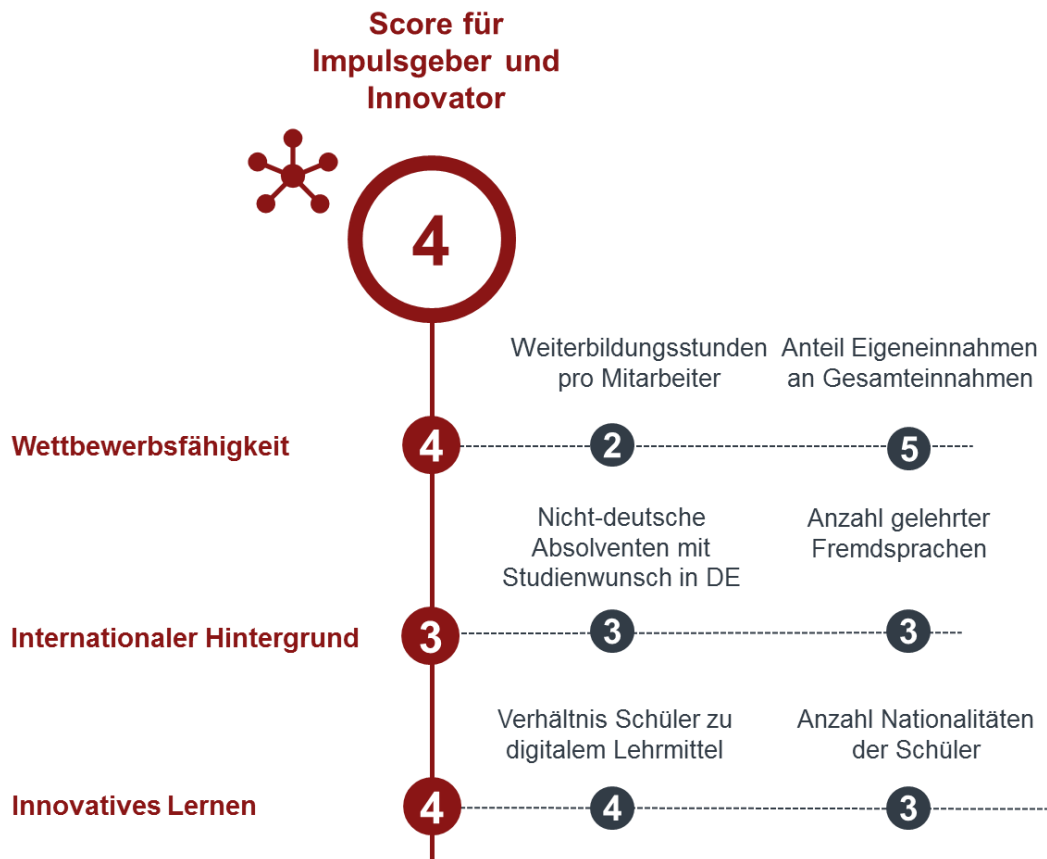
Die DAS zeichnen sich insbesondere auch durch das Angebot einer innovativen Lernumgebung aus – so zum Beispiel durch „Digitales Lernen“. Das Verhältnis von Schülern zu digitalem Lehrmittel gibt an, wie viele digitale Mittel der jeweiligen Schule zur Verfügung stehen und genutzt werden können. Im Durchschnitt nutzen etwa 5 Schüler ein digitales Gerät, der Maximalwert liegt bei 25. In Deutschland liegt dieses Schüler-digitales Lehrmittel-Verhältnis bei etwa 11,5 zu 1.⁵⁹ Im Vergleich zu den Verhältnissen in Deutschland, schneiden hier die DAS wesentlich besser ab.⁶⁰ Darüber hinaus ist die Lernumgebung in den DAS durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Kulturen geprägt: im Durchschnitt sind etwa 13 unterschiedliche Nationalitäten an einer DAS vertreten.

Mit einem insgesamten Score von 4 schneiden die DAS in diesem Wertbeitrag sehr gut ab. Abbildung 34 veranschaulicht die weitere Score-Verteilung. Die Weiterbildungsstunden pro Mitarbeiter werden mit einer 2 bewertet, dem gegenüber steht jedoch der Eigenanteil mit einem Score von 5. Im Mittel wird der Indikator „Wettbewerbsfähigkeit“ mit einem Score von 4 bemessen. Auch innovatives Lernen erhält einen Score von 4, der internationale Hintergrund eine 3.

⁵⁹ Dieses Verhältnis bezieht sich auf Einsatz von Computern in der 8. Jahrgangsstufe.

⁶⁰ Bos u. a. 2014.

Abbildung 34: Score des Wertbeitrages „Impulsgeber und Innovator“

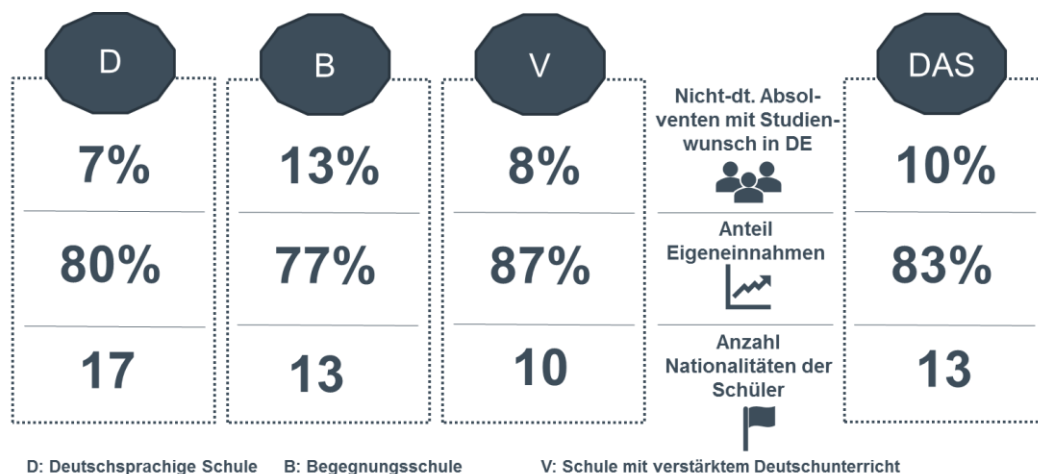


Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Fast alle Kennzahlen in diesem Wertbeitrag erreichen bereits gute Ausprägungen. Optimierungsmöglichkeiten sind u.a. bei den Weiterbildungsstunden oder der Anzahl der gelehrten Fremdsprachen zu erkennen.

Auch bei diesem Wertbeitrag erscheint es sinnvoll, bestimmte Kennzahlen nochmals nach Schultypen zu clustern. In Abbildung 35 sind diese Kennzahlen differenziert nach Schultyp dargestellt.

Abbildung 35: Differenzierung nach Schultyp | Wertbeiträge „Impulsgeber und Innovator“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Der Anteil nicht-deutscher Absolventen mit Studienwunsch in Deutschland ist bei den Begegnungsschulen mit 13% am höchsten. Die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht liegen mit 8% knapp unter dem Schnitt aller DAS und die Deutschsprachigen Schulen haben mit 7% den geringsten Anteil. Dieser geringe Anteil hängt großteils damit zusammen, dass an Deutschsprachigen Schulen generell ein geringer Anteil nicht-deutscher Schüler zu finden ist. Aus der Darstellung wird nochmals ersichtlich, dass sich die staatliche Förderung nach Schultypen unterscheidet (siehe auch Kapitel 2), so dass der Anteil der Eigeneinnahmen auch nach Schultyp variiert.

3.2.7 Begegnung der Kulturen

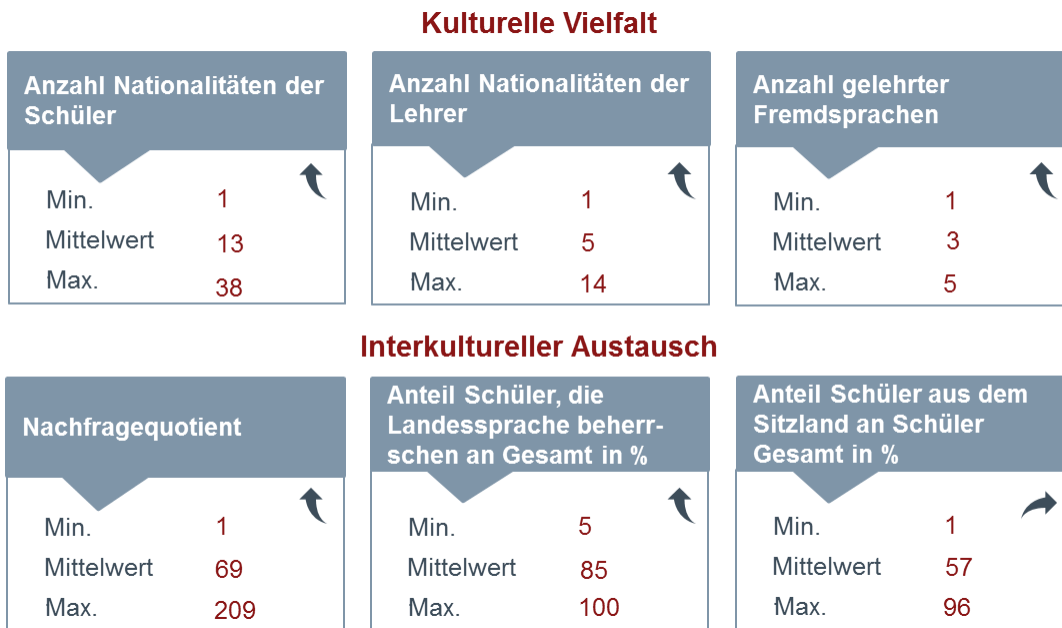
In ihrer Funktion als Motor der Integration bieten DAS interkulturellen Austausch – etwa 85% der Schüler beherrschen die Sprache des Sitzlandes.

Für die Quantifizierung des Wertbeitrages „Begegnung der Kulturen“ werden die beiden Indikatoren „Kulturelle Vielfalt“ und „Interkultureller Austausch“ herangezogen. Generell gelten die DAS als Vorreiter der Förderung globaler Bildungs- und Karrierewege und sind als Motor der Integration am Aufbau internationaler Netzwerke beteiligt.⁶¹

Abbildung 36 zeigt, dass die kulturelle Vielfalt sowie der interkulturelle Austausch innerhalb der DAS jeweils mittels dreier Kennzahlen bemessen werden. Innerhalb des Wertbeitrages gilt für fast jede Kennzahl, dass eine Ausprägung nahe dem Maximum wünschenswert ist. Lediglich bei dem Anteil der Schüler aus dem Sitzland wird die Annahme getroffen, dass ein Anteil nahe dem Mittelwert am erstrebenswertesten ist, da so eine ausgewogene Verteilung der Kulturen gewährleistet wird.

⁶¹ WDA 2014.

Abbildung 36: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrages „Begegnung der Kulturen“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Dass die DAS ein Ort der Begegnung sind, wird daran deutlich, dass im Schnitt 57% der Schüler aus dem Sitzland stammen. Der durchschnittlich sehr hohe Anteil der Schüler, die die Landessprache beherrscht (85%), spiegelt die Aufgabe der Schulen als „Motoren der Integration“ wider. An den DAS werden zwischen einer und fünf Sprachen gelehrt, im Durchschnitt über alle DAS drei Fremdsprachen.

Insgesamt erzielen die DAS im Wertbeitrag „Begegnung der Kulturen“ einen überdurchschnittlich guten Score von 4, der gleichermaßen von den beiden Indikatoren getragen wird (siehe Abbildung 37).

Abbildung 37: Score des Wertbeitrages „Begegnung der Kulturen“



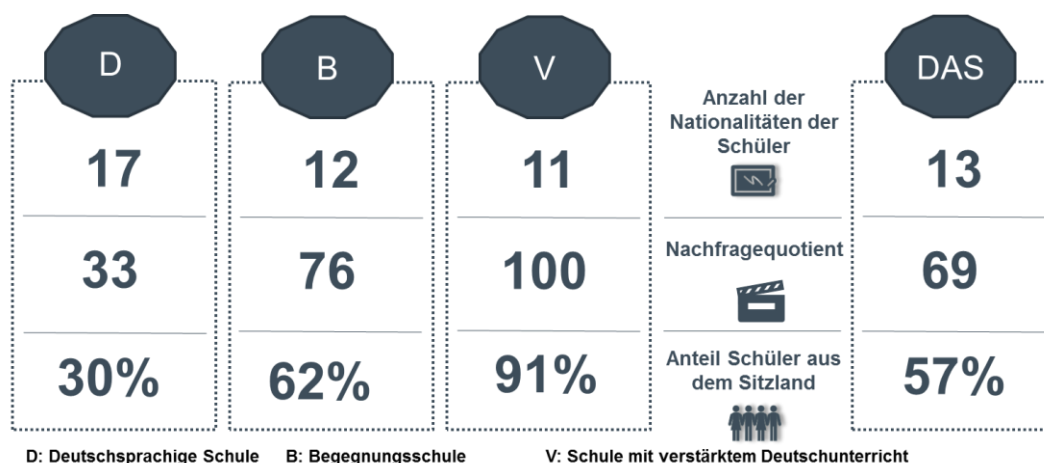
Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Insbesondere der Anteil der Schüler, die die Sprache des Sitzlandes beherrschen zeigt, dass der interkulturelle Austausch innerhalb der DAS bereits ausgezeichnet funktioniert.

Möglichkeiten, sich innerhalb der „Begegnung der Kulturen“ noch zu verbessern ergeben sich z.B. bei der Anzahl der Nationalitäten der Schüler. Daneben könnte die Anzahl der gelehrten Fremdsprache ein Ansatzpunkt zur Optimierung darstellen. Hier liegen die meisten Schulen unterhalb des Mittelwerts von drei gelehrten Fremdsprachen.

Beim Wertbeitrag „Begegnung der Kulturen“ ist es sinnvoll, die Kennzahlen zusätzlich hinsichtlich des Schultyps zu unterscheiden. Nicht jeder Schultyp verfolgt die gleichen Ziele und Aufgaben. So nimmt der Wertbeitrag „Begegnung der Kulturen“ bei den Begegnungsschulen einen besonders hohen Stellenwert ein. Wie Abbildung 38 veranschaulicht, zeigen sich besonders bei der Kennzahl „Anteil der Schüler aus dem Sitzland“ wesentliche Unterschiede zu den beiden anderen Schultypen.

Abbildung 38: Differenzierung nach Schultyp | Wertbeiträge "Begegnung der Kulturen"



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Die Begegnungsschulen zeichnen sich dadurch aus, dass etwa 62% der Schüler aus dem Sitzland stammen. Somit kommen diese Schulen dem Mittelwert über alle DAS mit 57% am nächsten. Die Verteilung zeigt, dass eine fast ausgewogene Mischung zwischen deutschen Schülern und Schülern aus dem Sitzland bei Begegnungsschulen vorherrscht. Der Nachfragequotient⁶² bei Schulen mit verstärktem Deutschunterricht liegt mit 100 deutlich über dem Durchschnitt über alle DAS mit 69. Diese Schulen weisen somit eine höhere Nachfrage von Kindern aus dem Sitzland auf. Das spiegelt sich auch bei dem Anteil der Schüler aus dem Sitzland wider, der mit 91% weit über den Anteilen der weiteren Schultypen liegt.

⁶² Anzahl nichtdeutscher Bewerber Einschulungsjahrgang / Max. Schüleraufnahmekapazität Einschulungsjahrgang x 100 (vgl. ZfA 2007)

3.2.8 Verlässliche Gemeinnützigkeit

Die durchschnittlichen Schulgebühren je Auslandsschule liegen bei rund 6.000 Euro und damit unter dem deutschen Schnitt der Kosten pro Schüler von rund 7.500 Euro. Dem gegenüber steht der hohe Anteil an finanziellen Eigeneinnahmen von durchschnittlich 83%.⁶³

Der Wertbeitrag „Verlässliche Gemeinnützigkeit“ setzt sich aus den Indikatoren „Finanzielle Unterstützung“ sowie „Finanzierung“ zusammen. Die DAS sind bemüht, eine Offenheit für alle Gesellschaftsschichten zu garantieren und als Förderer des Gemeinwohls zu wirken. Weiterhin gelten die DAS als Vorbilder im Bereich der Private-Public-Partnership.⁶⁴

Wie vorangehend dargestellt, sind sie gesetzlich dazu verpflichtet, die Mittel selbst aufzubringen, die neben der Förderung für den nachhaltigen Betrieb einer Deutschen Auslandsschule notwendig sind. Ferner sind sie dazu verpflichtet, entweder keine Gewinne zu erzielen oder die erzielten Gewinne ausschließlich für den Betrieb, den Ausbau oder die Entwicklung der Schule oder als Rücklagen oder Rückstellungen für diese Zwecke eingesetzt werden.⁶⁵

Die beiden Indikatoren werden jeweils durch drei Kennzahlen operationalisiert, die jedoch teilweise unterschiedliche Wirkungsrichtungen aufweisen. Die Indikatoren und die zugehörigen Kennzahlen mit den wesentlichsten Ausprägungen sind in Abbildung 39 dargestellt.

Abbildung 39: Indikatoren und Kennzahlen des Wertbeitrags „Verlässliche Gemeinnützigkeit“



⁶³ Für die Berechnung wird nur die reine finanzielle Förderung zu Grunde gelegt. Die personelle Förderung wird hier nicht berücksichtigt, da der Bund sicherstellt, dass die DAS nicht aus eigenen Mitteln für die Kosten der Vergütung der vermittelten erforderlichen Lehrkräfte aufkommen müssen.

⁶⁴ WDA 2014.

⁶⁵ Deutscher Bundestag 2014.

Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Um die DAS Schülern aus allen sozialen Schichten zugänglich zu machen, werden durchschnittlich 13% aller Schüler in Form von Stipendien unterstützt. Dabei kann die Höhe des Stipendiums sehr unterschiedlich ausfallen, im Mittel liegt die Unterstützung bei etwa 1.900 Euro pro Schüler und Schuljahr. Im Schnitt erhebt eine DAS Schulgebühren in Höhe von rund 6.000 Euro. Damit liegen sie unter dem deutschen Schnitt der Kosten pro Schüler von etwa 7.500 Euro (an Allgemeinbildenden Schulen).⁶⁶ Die von den DAS erhobenen Schulgebühren variieren jedoch sehr stark zwischen 243 und 21.000 Euro.

Da es sich bei den DAS um eine öffentlich-private Partnerschaft handelt, setzen sich die Einnahmen der DAS aus selbst erwirtschafteten Einnahmen und öffentlicher Förderung⁶⁷ zusammen. Mit Blick auf die reine finanzielle Förderung haben die DAS einen Eigenanteil an den Gesamteinnahmen von 83%. Wird neben der finanziellen auch die personelle Förderung mitberücksichtigt, lässt sich konstatieren, dass sich die DAS mit einem Eigenanteil von 72% selbst finanzieren.

Nicht unerheblich für die DAS ist die ehrenamtliche Tätigkeit der Vorstandsmitglieder. Im Schnitt kommen auf 100 Schüler 2 Vorstandsmitglieder. Die Vorstandsmitglieder arbeiten durchschnittlich 1.200 Stunden im Jahr unentgeltlich, was Arbeitskosten in Höhe von etwa 96.000 Euro⁶⁸ entsprechen würde.

Die Indikatoren werden gleichermaßen für die Quantifizierung des Wertbeitrags berücksichtigt, wodurch sich für den Wertbeitrag „Verlässliche Gemeinnützigkeit“ ein Score von 3 ergibt. Die einzelnen Scores pro Indikator und Kennzahl sind in Abbildung 40 zusammengefasst.

⁶⁶ Statistisches Bundesamt 2018.

⁶⁷ Für die Berechnung wird nur die reine finanzielle Förderung zu Grunde gelegt. Die personelle Förderung wird hier nicht berücksichtigt, da der Bund sicherstellt, dass die DAS nicht aus eigenen Mitteln für die Kosten der Vergütung der vermittelten erforderlichen Lehrkräfte aufkommen müssen.

⁶⁸ Auf Basis von Experteneinschätzungen wird hier ein Stundenlohn von 80 Euro angenommen.

Abbildung 40: Score des Wertbeitrages „Verlässliche Gemeinnützigkeit“

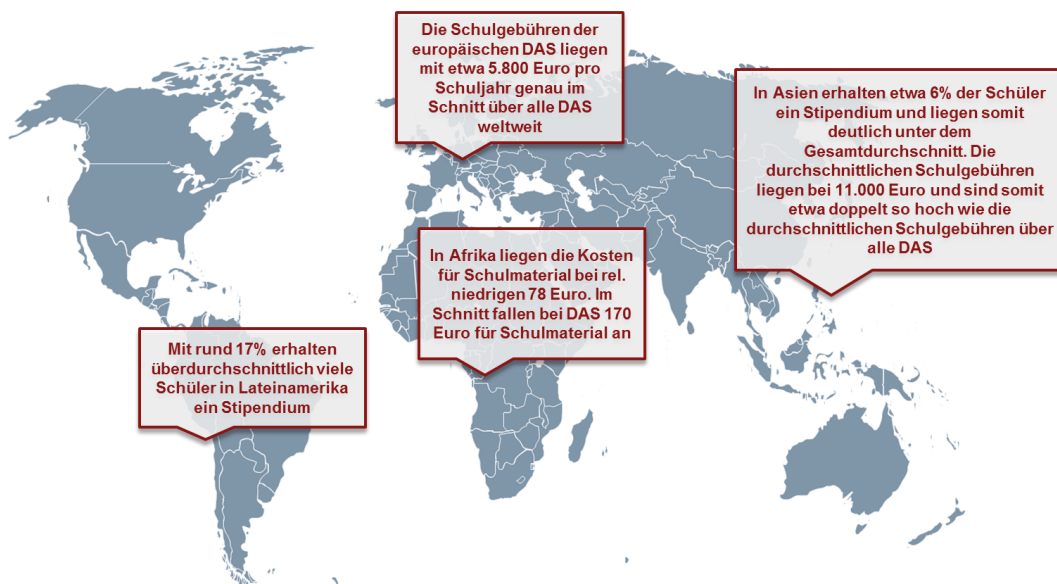


Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Insgesamt liegen die DAS hier in einem guten Mittelfeld. Das Score-Bild veranschaulicht jedoch auch in welchem Spannungsfeld die DAS agieren: einerseits müssen sie als Non-Profit Organisation einen Großteil ihres Haushaltes durch u.a. Schulgebühren selbst erwirtschaften. Andererseits bedeutet dies auch, dass die Schulen für ein höheres Angebot an Stipendien ihre Schulgebühren entsprechend erhöhen müssten – vorausgesetzt die staatliche Förderung bleibt konstant. Im Score-Bild drückt sich das darin aus, dass der Anteil der Eigeneinnahmen mit einer 5 und der „Anteil Schüler mit Stipendium an Schüler gesamt“ mit einer 1 versehen wird.

Aus Abbildung 41 geht hervor, dass eine regionale Differenzierung der Kennzahlen bspw. Unterschiede hinsichtlich der Schulgebühren und der Anzahl der Stipendien deutlich macht.

Abbildung 41: Regionaler Fokus | Wertbeitrag „Verlässliche Gemeinnützigkeit“



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

In Asien liegen die Schulgebühren und die Kosten für das Schulmaterial über dem Mittelwert aller DAS weltweit. Weiterhin erhalten in dieser Region nur etwa 6% aller Schüler ein Stipendium. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass in Asien besonders viele Expat-Kinder die DAS besuchen und die anfallenden Kosten durch die Firmen getragen werden. Somit zeigt eine regionale Auswertung der Schulgebühren und Stipendien, dass in Asien der Wert für die Dimension „Verlässliche Gemeinnützigkeit“ im Vergleich zu Lateinamerika durch mehr Stipendien ausgebaut werden könnte.

3.2.9 Wertbeitrag der Deutschen Auslandsschulen insgesamt

Insgesamt wird der Wertbeitrag der DAS mit einem Score von 4 von 5 quantifiziert. Nachfolgende Abbildung schlüsselt diesen Gesamtwertbeitrag nochmals nach den Score-Bewertungen der einzelnen Wertbeiträge auf.

Abbildung 42: Zusammenfassung Wertbeiträge



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Die DAS verbreiten „**Bildung „Made in Germany“**“ im Ausland. Im Rahmen ihres Bildungsauftrags bieten die Schulen eine hohe Lehrqualität. Dies zeigt sich bspw. am Schüler-Lehrer Verhältnis: mit 8:1 liegt dieses deutlich unter dem OECD-Schnitt (15:1). Auch bei der Klassengröße setzen DAS wichtige Standards. Durchschnittlich sind etwa 20 Schüler in einer Klasse und somit drei Schüler weniger als im internationalen Schnitt (23 Schüler pro Klasse in Sekundarstufe).

In ihrer Funktion als „**Visitenkarte für Deutschland**“ schaffen es die DAS ein positives Deutschlandbild zu vermitteln. Die durchschnittliche Höhe des Nachfragequotienten (69) macht deutlich, dass eine hohe Nachfrage von Schülern aus dem Sitzland besteht, die schulischen Angebote der DAS zu nutzen. Weiterhin gibt es viele Schulen, deren Anteil nicht-deutscher Absolventen, die den Wunsch haben in Deutschland zu studieren, bei über 10% liegt.

Dadurch, dass knapp 60% auf Deutsch unterrichtet wird und gleichzeitig mehr als 60% der Schüler nicht-deutschsprachig sind, tragen die DAS zu einer weltweiten Verbreitung „**Deutscher Bildungsideale**“ bei. Trotz ihrer im Vergleich internationaleren Ausrichtung liegen GIB-Schulen mit 41% deutschsprachigen Unterrichts deutlich über der Minimalausprägung (10%).

Der niedrige Score von „**Partner der Wirtschaft**“ ist auf den in der Gesamtheit ausgeprägten Begegnungscharakter der DAS zurückzuführen (vgl. Begegnung der Kulturen). Mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Expat-Schülern von 30% besteht in Asien eine besonders enge Bindung zur Wirtschaft. Insgesamt erscheint die bisher geringe Zahl wirtschaftlicher Kooperationen jedoch ausbaubar. Ferner machen nur etwa 30% der Schüler ein Praktikum in Deutschland.

Innerhalb von „**Bezugspunkt für die deutsche Gemeinschaft**“ könnte die deutsche Verbundenheit durch einen erhöhten Einsatz von vermittelten deutschen Lehrkräften ausgebaut werden. Die Sprachidentifikation steht bei Schulen in Afrika besonders im Fokus: trotz eines geringen Anteils an deutschen Schülern (21%) wird in Afrika 73% des Gesamtunterrichts auf Deutsch abgehalten und trägt somit zur Sprachidentifikation bei.

Als „**Impulsgeber und Innovator**“ bieten die DAS eine moderne Lernumgebung mit einer hohen Schülervielfalt (durchschnittlich 13 Nationalitäten). In den Deutschen Auslandsschulen wird Wert auf digitales Lernen gelegt – im Schnitt beträgt das Verhältnis Schüler zu digitale Lehrmittel bei 5:1. Bei den DAS handelt es sich um öffentlich-private Trägerschaften, die etwa 83% ihrer finanziellen Einnahmen selbst erwirtschaften. Wird neben der finanziellen auch die personelle Förderung mitberücksichtigt, lässt sich konstatieren, dass sich die DAS mit einem Eigenanteil von 72% selbst finanzieren.

In ihrer Funktion als Motor der Integration bieten DAS interkulturellen Austausch – etwa 85% der Schüler beherrschen die Sprache des Sitzlandes. Die „**Begegnung der Kulturen**“ hat bei GIB-Schulen eine noch höhere Bedeutung: Nachfragequotient der GIB liegt 8%-Punkte über dem Schnitt aller DAS.

Die durchschnittlichen Schulgebühren je Auslandsschule liegen bei rund 6.000 Euro und damit unter dem deutschen Schnitt der Kosten pro Schüler von 7.500 Euro.⁶⁹ Der Wertbeitrag „**Verlässliche Gemeinnützigkeit**“ verdeutlicht in

⁶⁹ Statistisches Bundesamt 2018.

welchem Spannungsfeld die DAS agieren: einerseits sind die Träger Deutscher Auslandsschulen gesetzlich dazu verpflichtet, die Mittel selbst aufzubringen, die neben der Förderung für den nachhaltigen Betrieb einer Deutschen Auslandsschule notwendig sind. Andererseits bedeutet dies auch, dass die Schulen für ein höheres Angebot an Stipendien ihre Schulgebühren entsprechend erhöhen müssten – vorausgesetzt die staatliche Förderung für Stipendien bleibt konstant.

Quantifizierung unterstreicht die bereits qualitativ erarbeiteten Spannungsfelder

Die Quantifizierung der Wertbeiträge der DAS bestätigt die bereits in der Vorgängerstudie qualitativ erarbeiteten Spannungsfelder zwischen einzelnen Wertbeiträgen.⁷⁰ Aus Abbildung 42 wird die dem Public Value-Ansatz inhärente Logik deutlich, dass es kaum möglich ist, in unterschiedlichen Dimensionen gleichzeitig hohe Scores zu erreichen, wie z.B. für „Partner der Wirtschaft“ und für „Begegnung der Kulturen“. Dies ist u.a. damit zu begründen, dass als Partner der Wirtschaft ein stärkerer Bezug zu Deutschland im Vordergrund stehen sollte und dementsprechend der Begegnungscharakter keine ähnlich prominente Rolle spielen kann.⁷¹

Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich die Schwerpunktsetzungen der Schulen je nach Schultyp voneinander unterscheiden können. So steht bei Begegnungsschulen, wie der Name bereits vermuten lässt, der Begegnungscharakter im Vordergrund, im Gegensatz zu Deutschsprachigen Schulen, deren Hauptaufgabe das Unterrichten von deutschen Schülern im Ausland darstellt.

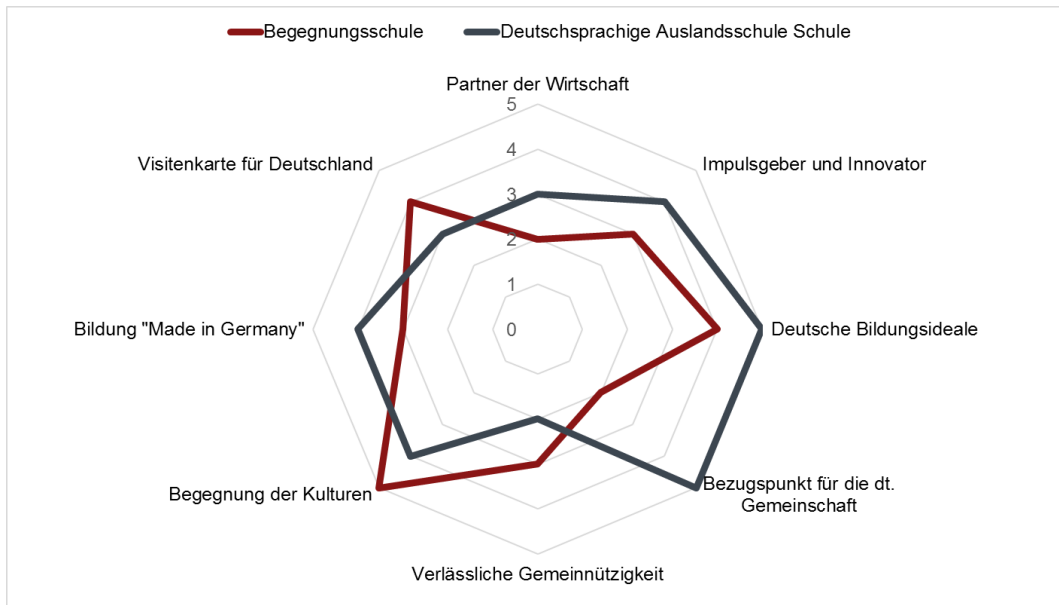
Daraus ergeben sich unterschiedliche Wertschöpfungsprofile. Zudem sollte beachtet werden, dass evtl. nicht jede Schule die notwendigen Mittel hat, um alle Wertbeiträge gleichermaßen umzusetzen. In der folgenden Abbildung werden die 8 Wertbeiträge exemplarisch für die beiden Schultypen Deutschsprachige Auslandsschule und Begegnungsschule aufgezeigt.⁷²

⁷⁰ WDA 2014.

⁷¹ WDA 2014.

⁷² Auf Basis der Kennzahlen sowie der Definition der Schultypen.

Abbildung 43: Differenzierte Betrachtung der Wertbeiträge nach Schultyp



Quelle: WifOR, eigene Berechnungen 2018

Die Differenzierung nach Schultyp zeigt, dass sich die Quantifizierung der Wertbeiträge teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Wertbeiträge verdeutlichen jedoch auch die bereits angesprochene unterschiedliche Ausrichtung der einzelnen Schultypen.

Die größten Unterschiede sind bei dem Wertbeitrag „Bezugspunkt für die deutsche Gemeinschaft“ erkennbar. Dieser Wertbeitrag wird für Deutschsprachige Auslandsschulen mit einem Score von 5 bemessen und für Begegnungsschulen mit einem Score von 2. Demgegenüber steht ein Score von 5 für die Begegnungsschulen bei dem Wertbeitrag „Begegnung der Kulturen“, die Deutschsprachigen Auslandsschulen erreichen hier einen Score von 4. Da jede Deutsche Auslandsschule individuell als gemeinnützige Organisation am Markt tätig ist, sollte bei zukünftigen Auswertungen und Untersuchungen das individuelle Wertschöpfungsprofil insbesondere im Hinblick auf den Schultyp berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die DAS im Schnitt über alle Wertbeiträge hinweg gut abschneiden, wobei bei vereinzelt Wertbeiträgen noch Verbesserungspotenziale zu erkennen sind. Die Analyse der Kennzahlen hat gezeigt, wie wichtig Differenzierungen nach Schultypen bzw. Kontinenten sein können.

Die angewandte Methodik des Score-Systems ermöglicht es künftig die Quantifizierung der Wertbeiträge weiter fortzuführen und mit vergangenen Auswertungen zu vergleichen. So können Bereiche identifiziert werden, in denen sich die DAS verbessert oder ggf. verschlechtert haben. Neben der Quantifizierung der Wertbeiträge kann das Score-System zu einem permanenten Bildungsmonitoring der DAS beitragen.

4. Fazit und kritische Würdigung

Ziel dieser Studie ist es, über eine transparente quantitative Analyse ein höheres Bewusstsein für den Beitrag der Deutschen Auslandsschulen v.a. zum deutschen Bildungssystem, aber auch zur deutschen Volkswirtschaft, zu schaffen. Dies wurde durch eine Operationalisierung der 8 Wertbeiträgen sowie eine ökonomische Einordnung der DAS ermöglicht.

In diesem Kapitel werden zunächst die Kernergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss erfolgt eine kritische Würdigung, die auch zukünftigen Forschungsbedarf aufzeigt.

DAS bieten ihren Schülern in 72 Ländern eine qualitativ hochwertige schulische Ausbildung

Als Ort der Begegnung und des internationalen Dialogs bereiten die DAS ihre Schülerschaft mit verschiedenen kulturellen Hintergründen auf eine gemeinsame Zukunft vor. Insgesamt gibt es 140 DAS, die in 72 verschiedenen Ländern verortet sind. Es besuchen etwa 83.300 Schüler die DAS vom Kindergarten bis zum Abitur. Von diesen Kindern sind etwa 25% deutscher und 75% nicht-deutscher Herkunft. Mehr als 8.400 Lehrkräfte, von denen ca. 1.100 Auslandslehrkräfte sind, unterrichten an den DAS.

Der ökonomische Impact der DAS lag im Jahr 2017 bei 1,2 Mrd. Euro

Die DAS sind in Summe Impulsgeber für rund 1,2 Milliarden Euro Wertschöpfung. Diese Größenordnung entspricht ungefähr der Wertschöpfung des Sektors Erziehung und Unterricht des Saarlandes aus dem Jahr 2015.

Wertschöpfung meint dabei jenen Teil der Einnahmen, der von einer Einheit (hier die DAS) selbst verantwortet, also wertgeschöpft, wird. Zusätzlich zu dieser direkten Wertschöpfung, die bei den DAS 462 Millionen Euro ausmacht fallen noch die indirekte Wertschöpfung (209 Millionen Euro) und die induzierte Wertschöpfung (525 Millionen Euro) an. Dies führt zu einem globalen ökonomischen Impact der DAS von 1,2 Milliarden Euro.

Die DAS setzen auf verlässliche Gemeinnützigkeit: Die Arbeit der DAS basiert auf ehrenamtlicher Tätigkeit mit einem Arbeitswert von 13,4 Millionen Euro

Pro DAS arbeiteten die Vorstandsmitglieder ungefähr 1.200 Stunden im Jahr 2017 ehrenamtlich. Diese Leistungen würden mit angenommenen Arbeitskosten pro Stunde von etwa 80 Euro⁷³ einem monetären Wert von rund 96.000 Euro

⁷³ Auf Basis von Experteneinschätzungen.

entsprechen. Hochgerechnet auf die 140 DAS ergibt dies einen Gesamtwert der ehrenamtlichen Arbeit in Höhe von 13,4 Millionen Euro.

Bildung „Made in Germany“: An den DAS kommt auf nur 8 Schüler ein Lehrer

Hinsichtlich ihres Bildungsauftrags bieten DAS eine hohe Lehrqualität, mit 8:1 liegt das Schüler-Lehrer Verhältnis deutlich unter dem OECD Schnitt (15:1). Dazu kommt, dass fast die Hälfte aller Absolventen (47%) eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erreicht.

Mit knapp 60% der Unterrichtsstunden in deutscher Sprache verbreiten die DAS „Deutsche Bildungsideale“

Die DAS tragen zu einer weltweiten Verbreitung „Deutscher Bildungsideale“ bei indem u.a. mehr als 60% auf Deutsch unterrichtet wird, obwohl mehr als 60% der Schüler nicht-deutschsprachig sind.

DAS fördern die Begegnung der Kulturen – etwa 85% der Schüler beherrschen die Sprache des Sitzlandes.

In ihrer Funktion als Motor der Integration bieten DAS interkulturellen Austausch – etwa 85% der Schüler beherrschen die Sprache des Sitzlandes.

Quantifizierung unterstreicht die bereits qualitativ erarbeiteten Spannungsfelder

Die Vereinbarkeit einzelner Wertbeiträge stellt eine Herausforderung dar. So ist es kaum möglich, in unterschiedlichen Dimensionen gleichzeitig hohe Scores zu erreichen. Dies ist bspw. bei „Partner der Wirtschaft“ und „Begegnung der Kulturen“ zu beobachten. Im Schnitt werden die DAS mit einem Score von 4 von 5 versehen, wobei eine Differenzierung nach Schultypen zeigt, dass sich die Quantifizierung der einzelnen Wertbeiträge teilweise deutlich voneinander unterscheiden.

Kritische Würdigung

Die Quantifizierung der Wertbeiträge erfolgte auf Basis einer Primärerhebung bei den DAS. Hierfür wurden entsprechende Indikatoren und Kennzahlen abgeleitet und abgefragt, die anhand eines eigens entwickelten Score-Systems bemessen wurden.

Die Einführung dieses Systems ist notwendig, da die Kennzahlen sehr differenzierte Größenverhältnisse aufweisen und durch die Anwendung des Score-Systems normiert werden. Dadurch wird sowohl eine Vergleichbarkeit der Kennzahlen, als auch der Indikatoren sowie der Wertbeiträge ermöglicht. Das Score-System orientiert sich an den Minimal- und Maximalausprägungen der befragten Schulen. Das heißt einzig die Verteilung, innerhalb der DAS wird als Maßstab für die Bewertung herangezogen und somit handelt es sich um ein geschlossenes und in sich stimmiges System.

Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass keine zum Teil länderspezifischen Kennzahlen als Vergleichsgrößen herangezogen werden müssen. Diese sind zum einen oft nicht für alle beobachteten Länder verfügbar, zum anderen weisen die DAS sehr spezifische Charakteristika auf. Weiterhin hat die gewählte Vorgehensweise den Vorteil, dass es sich um ein lernendes System handelt. Sollten bei einer Wiederholung der Befragung die Auslandsschulen eine andere Verteilung und andere Minimum- bzw. Maximalwerte aufweisen, würde das bei der angewandten Bewertungslogik zum Tragen kommen.

Zu beachten ist allerdings, dass durch dieses Vorgehen länderspezifische Charakteristika bei der Bewertung nicht berücksichtigt werden. Somit könnte es sein, dass bei einigen Schulen durch länderspezifische Gegebenheiten (wie z.B. die Lebenshaltungskosten oder die politische Situation) die entsprechende Kennzahl eine andere Ausprägung annimmt, diese jedoch nicht direkt durch die DAS beeinflusst werden kann. An dieser Stelle wurde versucht, bei den relevanten Kennzahlen Vergleichskennzahlen aus dem jeweiligen Sitzland oder zumindest aus dem deutschen Bildungsmonitoring als Zusatzinformation hinzuzunehmen.

Da bisher noch keine quantitative Bemessung des Wertbeitrages der Deutschen Auslandsschulen vorgenommen wurde, erfolgt die Auswahl der Kennzahlen anhand von Expertenworkshops, den beiden Vorgängerstudien und nationalen sowie internationalen Bildungsmonitorings. Durch diese Vorgehensweise ist es allerdings nicht möglich, eine Analyse bezüglich der Gewichtung der Kennzahlen vorzunehmen. Um die Objektivität zu wahren, werden alle Kennzahlen und Indikatoren gleichgewichtet.

Für eine zukünftige Wiederholung der Bewertung könnte anhand von Delphi-Befragungen eine Gewichtung der Kennzahlen erarbeitet werden. Somit könnte herausgearbeitet werden, welche Kennzahlen von einer höheren Relevanz für den jeweiligen Indikator sind und diese somit auch stärker gewichtet.

Weiterhin wäre es in diesem Zuge auch möglich, noch weitere Kennzahlen in das Bewertungssystem mit aufzunehmen. So könnte bspw. der Inklusionscharakter der Schulen in den Fokus genommen werden. Diese Kennzahl könnte den Indikator „innovative Bildungspolitik“ näher erläutern und somit einen Hinweis für den Wertbeitrag „Impulsgeber und Innovator“ leisten. Für diesen Wertbeitrag wäre es auch interessant die Kennzahl „Ganztagsschule“ zu betrachten.

Zudem wurde durch die quantitative Untersuchung der Wertbeiträge deutlich, dass es einige Aspekte innerhalb der Wertbeiträge gibt, die nur sehr schwer mit quantitativen Kennzahlen erfassbar sind. Beispielsweise bei dem Wertbeitrag „Deutsche Bildungsideale“ spielen Normen und Werte eine entscheidende Rolle. Werden diese anhand von quantitativen Kennzahlen erfasst, gehen möglicherweise wertvolle Informationen verloren. Daher könnte eine zukünftige Wiederholung der Quantifizierung anhand qualitativer bzw. narrativer Elemente begleitet werden. Für den Wertbeitrag „Deutsche Bildungsideale“ könnten z.B. somit zusätzliche

Informationen über das Demokratieverständnis oder die Wertevermittlung gewonnen werden.

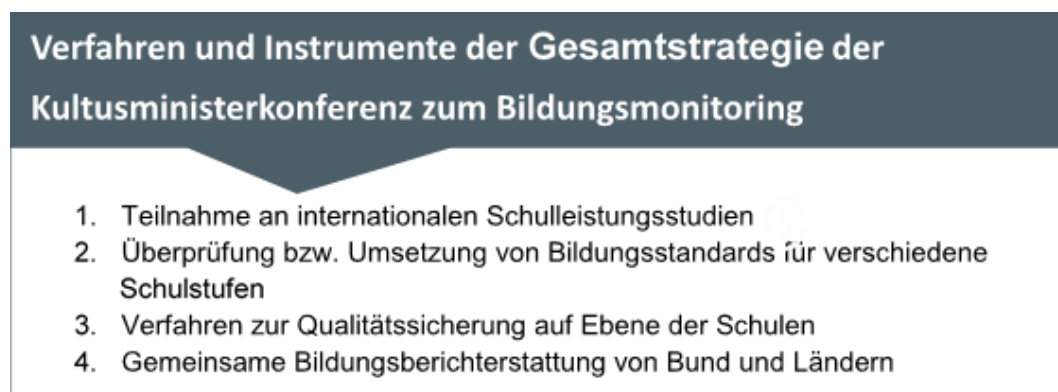
5. Ausblick: Bildungsmonitoring

Die Bildungspolitik in Deutschland ist maßgeblich auf empirische Ergebnisse der Bildungsforschung angewiesen, um Stärken und Schwächen des deutschen Bildungswesens identifizieren zu können. Die primären Instrumente dafür hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2006 in einer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring zusammengefasst.

Ein Bildungsmonitoring kann allgemein als „die kontinuierliche, datengestützte Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit mit unterschiedlichen Mitteln (...) über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen“⁷⁴ definiert werden. Ein Bildungsmonitoring kann das Bildungsgeschehen in einer Region transparent machen und somit Grundlage für Diskurs und politische Entscheidungen darstellen. Bildungsmonitorings sind also von höchster politischer Relevanz, um ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot zu sichern.

In Deutschland hat sich seit dem Jahr 2006 – im Rahmen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz – ein nationales Bildungsmonitoring etabliert. Dies geschah mit dem Ziel die Bildungsqualität in Deutschland insgesamt zu erhöhen und zugleich die Bildungschancen zu steigern. Um dieses Ziel zu erreichen werden die Veränderungen in der Bildungslandschaft Deutschlands fortlaufend evaluiert. Hierzu hat die Kultusministerkonferenz vier Verfahren und Instrumente definiert, um die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring umzusetzen (siehe Abbildung 44).⁷⁵

Abbildung 44: Verfahren und Instrumente zum Bildungsmonitoring



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) & Carl Link 2016.

Daraus ergibt sich künftig die gemeinsame Aufgabe des AA, der ZfA, der KMK und des WDA eine entsprechende verlässliche Datenlage für ein Bildungsmonitoring der DAS zu ermöglichen. Ziel sollte es sein, ein indikatorengestütztes

⁷⁴ Döbert 2008.

⁷⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) & Carl Link 2016.

Bildungsmonitoring der DAS zu etablieren. Diese Studie stellt hierbei einen ersten Beitrag zu diesem Bildungsmonitoring dar, indem sie die ökonomische Bedeutung der DAS analysiert.

Basis dafür ist ein Score-System, das sich auf ein breites Kennzahlen- und Indikatorenset aus dem Bildungsbereich stützt. Zudem liegen erstmals Informationen zum ökonomischen Wertbeitrag (Wertschöpfung) der DAS vor.

Um die Leistungen der DAS in Zukunft noch besser evaluieren zu können, wäre es besonders wünschenswert, sie in Punkt 1 (Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien, wie PISA-Studie) und Punkt 4 (Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern) aufzunehmen.

Methodischer Anhang

In Abbildung 45 ist das methodische Vorgehen in dieser Studie übersichtlich zusammengefasst.

Abbildung 45: Methodensteckbrief

Methodensteckbrief



Studiendesign

Kombination aus Primär- und Sekundäranalyse
» Auswertung bestehender Datensätze der ZfA, OECD, Deutsches Bildungsmonitoring
» Primärdatenerhebung spezifischer Daten des Deutschen Auslandsschulwesens



Grundgesamtheit (Primärdatenerhebung)

Alle Deutschen Auslandsschulen (140 Schulen)



Erhebungsmethode (Primärdatenerhebung)

Es findet eine Vollerhebung statt, daher muss keine Stichprobenziehung erfolgen
Die Datenerhebung fand mittels einer Online-Befragung statt



Befragungszeitraum und Rücklaufquote (Primärdatenerhebung)

Die Onlinebefragung fand zwischen dem 05. März 2018 und dem 10. April 2018 statt
Die Rücklaufquote betrug 60% (N=140)



Ergebnisdarstellung

Zunächst erfolgt eine Übersicht der strukturellen Kennzahlen des Deutschen Auslandsschulwesens im Vergleich zum Deutschen und internationalen Schulwesen
Im Anschluss wird der Fokus auf die Auswertung der Kennzahlen die den 8 Wertbeiträgen zugeordnet werden können, gelegt



Darstellungshinweise

Darstellung Prozentwerte: Die Summe einzelner Prozentwerte kann rundungsbedingt von 100 Prozent abweichen
Ausführliche Methodik: Eine ausführliche Beschreibung der Methodik kann dem methodischen Anhang entnommen werden

Quelle: WifOR, eigene Darstellung 2018

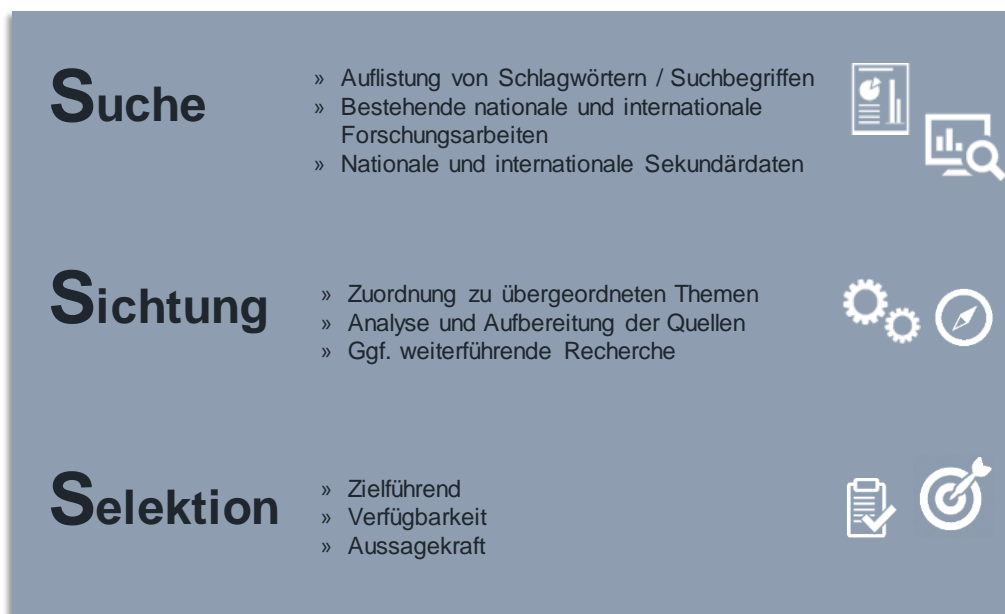
Die zugrunde gelegten Daten für den Indikatorenrahmen stammen aus zwei unterschiedlichen Datenquellen. So wird sowohl eine Sekundärdatenanalyse der Daten der ZfA, als auch eine Primärdatenerhebung zusätzlicher Kennzahlen durchgeführt. Die Kombination der beiden Datenzugänge erlaubt eine Zusammenstellung einer Vielzahl an Kennzahlen, die in einem weiteren Schritt zu Indikatoren zusammengefasst werden können.

Mittels dieser Indikatoren kann sowohl der Wertbeitrag der DAS quantifiziert, als auch ein Bildungsmonitoring etabliert werden. Die beiden Datenzugänge werden im Folgenden näher erläutert.

Literatur und Statistiken als Grundlage für ein Monitoringsystem

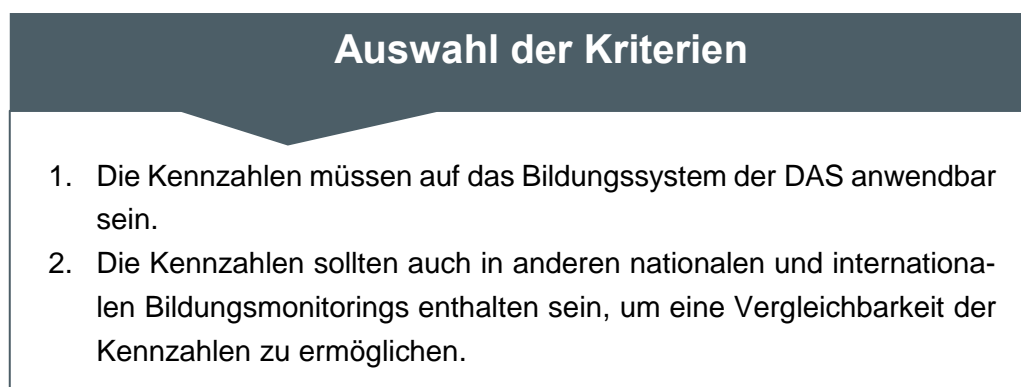
Zur Einführung eines Monitoringsystem der DAS wurde ein dreistufiges Verfahren angewandt, um die relevanten Kennzahlen für ein Monitoringsystem zu identifizieren. Die einzelnen Schritte können Abbildung 46 entnommen werden.

Abbildung 46: Verfahren zur Identifikation von relevanten Kennzahlen für ein Bildungsmonitoring der DAS



Quelle: WifOR, eigene Darstellung 2018

In einem ersten Schritt erfolgte eine ausführliche Suche nach bisherigen Studien und Analysen, die sich mit dem Thema Bildungsmonitoring auseinandersetzen.



Hier wurde ein besonderer Fokus auf nationale und internationale Forschungsarbeiten zum Thema Bildungsmonitoring gelegt.⁷⁶ Weiterhin wurden bildungsrelevante nationale Sekundärstatistiken gescannt, wie bspw. dem Statistischen Bundesamt, der Kultusministerkonferenz oder der Bildungsberichterstattung. Zudem wurden in der Literaturrecherche auch die Daten von internationalen Bildungsmonitorings wie bspw. der OECD oder der UNESCO berücksichtigt. Aus dieser ausführlichen Literatur- und Datenrecherche ergibt sich ein großes Datenset an

⁷⁶ Döbert 2007; Lehmann 2008; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017.

Kennzahlen und Informationen, die in den unterschiedlichsten Bildungsmonitorings berücksichtigt wurden. Durch eine Sichtung der gesammelten Informationen werden diese nach übergeordneten Themenfeldern geordnet. Die einzelnen Datenquellen werden anhand ihrer Verwertbarkeit für ein Bildungsmonitoring der DAS analysiert und aufbereitet. Nach der Sichtung erfolgt die Selektion der Kennzahlen, die für ein Bildungsmonitoring der DAS geeignet sind. Diese Selektion erfolgt anhand von zwei wesentlichen Kriterien.

Um ein Monitoringsystem der DAS zu etablieren, müssen Kennzahlen ausgewählt werden, die exakt das Bildungssystem dieser spezifischen Institution abbilden. So können einige Kennzahlen, die bspw. im Deutschen Bildungsbericht eine wichtige Kennzahl darstellen nicht immer auf das Konzept der DAS übertragen werden. Z.B. können Informationen über das deutsche Hochschulwesen, die Bestandteil des Deutschen Bildungsberichtes sind, nicht auf das Konzept der DAS angewendet werden.

Weiterhin wird durch die Selektion der Kennzahlen deutlich, dass einige Bereiche die charakteristisch für das Deutsche Auslandsschulwesen sind, so nicht in anderen Monitoringsystemen zu finden sind. So spielt es bei den DAS bspw. eine Rolle wie viele Deutsche Lehrkräfte an einer Schule tätig sind. Durch die Sichtung der bisher vorhanden Kennzahlen wird deutlich, dass die Notwendigkeit einer zusätzlichen Primärdatenerhebung innerhalb der DAS besteht. Diese wurde mittels einer Online-Befragung unter allen 140 DAS durchgeführt

Neben der Passgenauigkeit der Kennzahlen auf das Bildungssystem der Deutschen Auslandsschulen sollte bei der Selektion der Kennzahlen auch darauf geachtet werden, dass ein Vergleich zu anderen nationalen und internationalen Monitoringsystemen perspektivisch ermöglicht wird. So sollte das Bildungsmonitoring der Deutschen Auslandsschulen drei Vergleichsebenen berücksichtigen:

- » Vergleich innerhalb der Deutschen Auslandsschulen
- » Vergleich zwischen Deutscher Auslandsschule und dem deutschen Bildungsmonitoring
- » Vergleich zwischen Deutscher Auslandsschule und dem internationalen Bildungsmonitoring

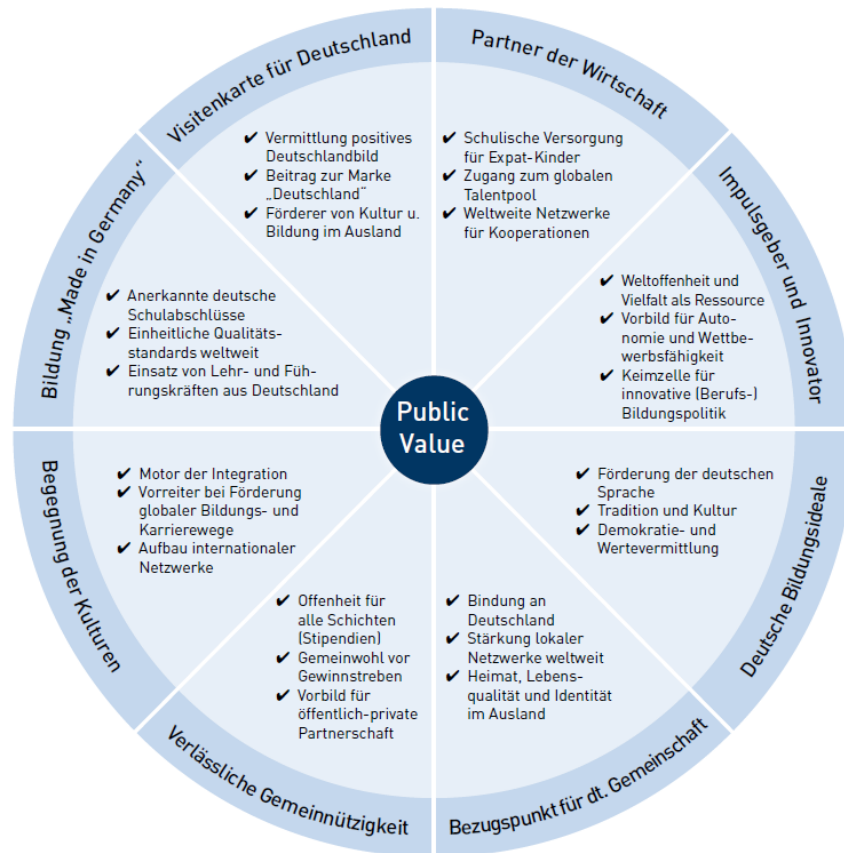
Da sich die grundlegende Literaturrecherche und Auswahl der Kennzahlen an den nationalen und internationalen Bildungsmonitorings orientiert hat, ist eine Vergleichbarkeit der Kennzahlen automatisch gegeben.

Überführung der Kennzahlen zu den Wertbeiträgen

Wie bereits erwähnt, wurden in den beiden Vorgängerstudien der Universität St. Gallen (Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen) sowie der Bertelsmann Stiftung (Deutsche Schulen, Globale Bildung: Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win) 8

Wertbeiträge der Deutschen Auslandsschulen definiert. In der folgenden Abbildung sind diese 8 Wertbeiträge sowie deren Charakteristika zusammengefasst.

Abbildung 47: 8 Wertbeiträge der Deutschen Auslandsschulen



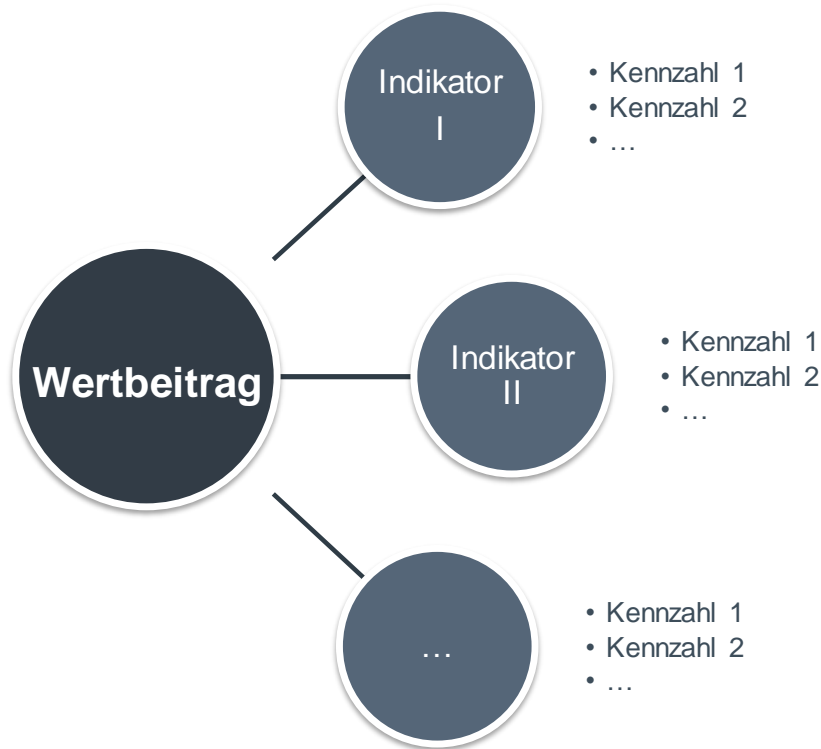
Quelle: WDA 2014: S. 9

Das Quantifizieren dieser 8 Wertbeiträge stellt auch einen wesentlichen Teil eines Bildungsmonitorings der Deutschen Auslandsschulen dar. Die Quantifizierung der Wertbeiträge erfolgt mittels verschiedener Kennzahlen, die wiederum zu Indikatoren zusammengefasst werden.

Um die Kennzahlen so spezifisch wie möglich auf die Wertbeiträge auszurichten, wurde eine Primärdatenerhebung unter den 140 anerkannten Deutschen Auslandsschulen durchgeführt. Zusätzlich wurden noch Schulen befragt, die keine anerkannten Deutschen Auslandsschulen sind, jedoch Mitglied des WDA. Somit wurden etwa 160 Schulen befragt. In der Umfrage wurden verschiedene Schwerpunktthemen wie z.B. Finanzkennzahlen und Charakteristika der Schülerschaft berücksichtigt. Für die Erhebung wurde eigens ein Online-Befragungstool entwickelt.

Für das Bemessen der Wertbeiträge werden auf Basis der ermittelten Kennzahlen verschiedene Indikatoren gebildet. Die Zuordnung der Indikatoren erfolgte anhand von Expertenworkshops und einer Literaturrecherche basierend auf den beiden bereits vorgestellten Vorgängerstudien. Die folgende Abbildung stellt den Zusammenhang zwischen Wertbeitrag, Indikator sowie Kennzahl schematisch dar.

Abbildung 48: Schematische Darstellung Vorgehen Quantifizierung



Quelle: WifOR, eigene Darstellung 2018

Ein Wertbeitrag wird in dieser Studie mittels zwei bis drei Indikatoren operationalisiert, wobei ein Indikator mindestens durch zwei oder mehr Kennzahlen bemessen wird.

Die Kennzahlen ergeben sich durch die in der Online-Erhebung abgefragten Items, wie etwa „Anzahl der Schüler“ oder „Anzahl der Lehrer“. So wird z.B. für die Bewertung des Wertbeitrags Bildung „Made in Germany“ der Indikator „Lehrqualität“ herangezogen. Dieser Indikator wird u.a. durch die Kennzahlen „Schüler pro Lehrer“ sowie „Schüler pro Klasse“ bemessen..

Im Zuge der Quantifizierung werden die Wertbeiträge mit einem Wert der Skala 1 bis 5 versehen, wobei „5“ die stärkste Ausprägung darstellt. Im Folgenden wird näher erläutert, wie sich diese Bemessung pro Wertbeitrag ergibt.

Zunächst wird je Kennzahl die Verteilung der einzelnen Schulausprägungen innerhalb der Spanne Minimal- bis Maximalwert betrachtet. Anschließend wird diese Spannweite mittels Quantile in fünf Bereiche unterteilt. Gilt für die Kennzahl „je größer desto besser“, wird der Bereich am nächsten am Maximalwert mit 5 gekennzeichnet, der Bereich darunter mit 4, usw. bis zu dem Bereich am nächsten am Minimalwert, der mit einer 1 charakterisiert wird.⁷⁷

Anhand der Verteilung der Schulausprägungen innerhalb der fünf Bereiche wird der gewichtete Mittelwert über die Skalenwerte 1 bis 5 berechnet, so dass sich pro

⁷⁷ Vice versa für Kennzahlen, bei denen gilt „je kleiner desto besser“.

Kennzahl genau ein Wert zwischen 1 und 5 ergibt. Dieser zeigt dann an, in welchem Bereich sich die meisten Ausprägungen der Schulen befinden.

Durch diese Vorgehensweise können die Kennzahlen (die teilweise sehr unterschiedliche Dimensionen aufweisen) auf den Wertbereich zwischen 1 und 5 normiert werden. Die folgende Abbildung verdeutlicht schematisch die Verfahrensweise der Bewertungslogik.

Abbildung 49: Bewertungsgrundlage der Kennzahlen



Quelle: WifOR, eigene Darstellung 2018

Die Bewertung der einzelnen Kennzahlen erfolgt durch die gewählte Verfahrensweise einer objektiven Logik. Allein die Verteilung der Deutschen Auslandsschulen und die minimale bzw. maximale Ausprägung sind ausschlaggebend dafür, welchen Wert zwischen 1 und 5 die Kennzahl zugewiesen bekommt.

Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass keine zum Teil länderspezifischen Kennzahlen als Vergleichsgrößen herangezogen werden müssen. Diese sind zum einen oft nicht für alle beobachteten Länder verfügbar, zum anderen weisen die Deutschen Auslandsschulen zum Teil sehr spezifische Charakteristika auf, die für die Bezugsgrößen im Sitzland so nicht vergleichbar sind. Weiterhin hat die gewählte Vorgehensweise den Vorteil, dass es sich um ein lernendes System handelt. Sollten bei einer Wiederholung der Befragung die Auslandsschulen eine andere Verteilung und andere Minimum- bzw. Maximumwerte aufweisen, würde das bei der angewandten Bewertungslogik zum Tragen kommen.

Weiterhin wird die Annahme getroffen, dass die Kennzahlen innerhalb eines Indikators diesen gleichstark beeinflussen. Das heißt die Bemessung des Indikators erfolgt auf Basis des arithmetischen Mittels über alle Kennzahlen innerhalb dieses Indikators. Das arithmetische Mittel der jeweiligen Indikatorenwerte bestimmt die finale Beurteilung eines Wertbeitrages.

Durch das beschriebene Vorgehen wird zum einen ein Vergleich der Wertbeiträge untereinander ermöglicht, zum anderen können schnell Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden. Erreicht ein Wertbeitrag beispielsweise nicht den

gewünschten Wert, lässt sich erkennen, welcher Indikator bzw. schlussendlich welche Kennzahl Verbesserungspotenzial aufweist.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (2012): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2011/12.

Auswärtiges Amt (2017): 20. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2016. Berlin.

Benington, John, Moore, Mark H. (2011): Public Value in Complex and Changing Times. In: John BENINGTON, Mark H. MOORE (Hrsg.): Public value: theory and practice. New York: Palgrave Macmillan.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., u. a. (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8.Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.

Bund der Freien Waldorfschulen (2017): Bund der Freien Waldorfschulen. Jahresbericht 2017.

Bundesminister des Auswärtigen und die Länder in der Bundesrepublik Deutschland Verwaltungsvereinbarung zum Einsatz von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen und zum Auslandsschulgesetz. (2014).

Deutscher Bundestag (2013): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes über die Förderung Deutscher Auslandsschulen. Drucksache 17/13058.

Deutscher Bundestag Gesetz über die Förderung Deutscher Auslandsschulen (Auslandsschulgesetz - ASchulG). (2014).

Döbert, Hans (2007): Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung.

Döbert, Hans (2008): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung - eine Einführung. In: Wolfgang BÖTTCHER, Wilfried BOS, Heinz Günter HOLTAPPELS (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive:

Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB). Münster New York München Berlin: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (2016): Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Lehmann, Rainer (2008): Internationale Ansätze zu einer Strategie des Bildungsmonitoring - aktuelle Diskussion und mögliche Konsequenzen für Deutschland. In: Wolfgang BÖTTCHER, Wilfried BOS, Hans DÖBERT, Heinz Günter HOLTAPPELS (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive: Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB). Münster New York München Berlin: Waxmann.

Mersch, Stephanie, Kühn, Svenja Mareike (2014): Deutsche Schulen im Ausland - Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Tertium Comparationis*, 20 (2), S. 125–151.

Moore, Mark H. (2000): *Creating public value: strategic management in government*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

OECD (2017): *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK), Carl Link (2016): *KMK Bildungsmonitoring (II) Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*.

Statistische Ämter der Länder (2018, Februar): *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung der Länder*.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2017): *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*.

Statistisches Bundesamt (2018): *Schulen auf einen Blick*. Ausgabe 2018.

WDA (2014): Wertvoll für die Welt. Wertvoll für Deutschland. Studie zum Public Value der Deutschen Auslandsschulen. Berlin: Weltverband Deutscher Auslandsschulen e.V.

WDA (2017): Deutsche Schulen, globale Bildung: Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2007): Kennzahlen. Benchmarking Deutsches Auslandsschulwesen.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2013): ABC des Auslandsschulwesens.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2017): Auslandsschulverzeichnis 2017.