Thema:

Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen

Dissertation
zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Pädagogik

vorgelegt von Julia Schmengler, geb. Egbers
geboren am 24. August 1984 in Thuine

Erstgutachterin: Prof. em. Dr. Hanna Kiper
Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Tag der Disputation: 08. Februar 2021

Vorwort

Die Idee zu dieser Forschungsarbeit entstand durch einen ersten Auslandsaufenthalt in Westafrika sowie einer sich anschließenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen des Zweiten Staatsexamens vor nunmehr zehn Jahren. Die eigenen Erfahrungen im Ausland und die sich anschließende Perzeption, welchen Einfluss Auslandserfahrungen auf das Verständnis der eigenen Berufsausübung von Lehrer*innen haben, führten mich zur Fragestellung dieser Arbeit. So habe ich festgestellt, dass „auslandserfahrene" Kolleg*innen über migrationsbedingte Herausforderungen in Schule und Unterricht *anders* sprachen als Kolleg*innen ohne diese Erfahrungen. Der Vermutung folgend, dass Auslandsaufenthalte einen positiven Einfluss auf die Berufsausübung haben, wurde ich von der Erfahrungssammlerin zur ambitionierten Forscherin.

Als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität erhielt ich die professionellen Rahmenbedingungen, das Thema der Interkulturellen Kompetenzförderung in der Lehrer*innenbildung im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit wissenschaftlich zu bearbeiten. Das Ergebnis liegt mit dieser Arbeit vor und hat meine Einstellung zum Thema der Durchführung von Auslandsaufenthalten in Lehramtsstudiengängen maßgeblich beeinflusst.

Auf diesem Weg, sechs Jahre mit wissenschaftlichen Inspirationen und Zweifeln gleichermaßen, haben mich zahlreiche Menschen begleitet, ohne deren zweifelsfreie Unterstützung die Arbeit nicht in der Form hätte durchgeführt und finalisiert werden können. Bei ihnen möchte ich mich hier schlichtweg bedanken. Erlauben Sie mir hier meine Eindrücke, meine Wahrnehmung.

Prof. em. Dr. Hanna Kiper.
Unsere erste Begegnung liegt sechs Jahre zurück. Seit ihrer Stellenzusage stehen wir in immerwährendem Austausch. Die fachwissenschaftliche Begleitung durch Frau Kiper hat wesentlichen Einfluss auf den Dissertationsmarathon, der hinter mir und uns liegt, gehabt. Frau Kiper war dabei stets an meiner Seite: Als Trainerin, als Motivatorin, schlichtweg „durchzuhalten", schließlich als Beraterin, als kritische Hinweisgeberin und als Unterstützerin. Durch zahlreiche wie kurzweilige Telefonate und Treffen, dienliche Hinweismails und viel Zeit, die sie für Lektüre aufgewendet hat, hat sie mich in dieses Ziel begleitet. So hat sie auf dem Wege manche Weichenstellungen gegeben, die mich in Phasen androhender leichter Ermüdung wieder konzentriert nach vorne laufen ließen. Ihr gilt mein ausdrücklicher Dank!

Herr Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik,
die Beiträge zu Fragen des Globalen Lernens und des Lernens in der Weltgesellschaft von ihm beeinflussen maßgeblich die *scientific community* und waren eine Flankierung bei dieser Arbeit. Mein Dank gilt ihm für die sehr hilfreichen Beratungsangebote und -gespräche insbesondere in der letzten Dissertationsphase sowie der Bereitschaft, sich als Zweitgutachter meiner Dissertation anzunehmen.

Frau Prof. Dr. Anke Spies,
in deren Arbeitsbereich ich mehrjährig als Mitarbeiterin tätig war. Frau Spies hat meine akademische Biographie stets „im Blick gehabt" und beste Unterstützungsangebote geschaffen. Die Zusammenarbeit war von großer gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Die Erfahrungen, die ich an ihrem Arbeitsbereich sammeln durfte, haben mich in meinem beruflichen Selbstverständnis nachhaltig geprägt. So habe ich manche Gespräche mit ihr führen dürfen,

deren Inhalte mich noch heute begleiten. Dafür wie für das stets „offene Ohr“ und ihre richtungsweisenden Ratschläge auf meinem Weg bedanke ich mich herzlich!

Herr Prof. Dr. Michael Feldhaus,
ein wertvoller Begleiter während meiner Tätigkeit im Projekt OLE+, der seine Einschätzungen und Erfahrungen gerne teilte. Die Kommunikation und der Austausch waren von Ehrlichkeit, Transparenz und Respekt geprägt. Danke für die gemeinsame Arbeit in einer durchaus herausfordernden Phase der Projektumsetzung.

Das Team der Geschäftsstelle vom Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg,
welches einerseits inhaltlich, andererseits administrativ immer „da“ war und meine E-Mails mit Fragen stets geduldig und konstruktiv beantwortet hat.

Darüber hinaus gilt es, privaten Dank zu formulieren (aus diesem Grund in Form einer persönlichen Ansprache):
Liebe Eltern, liebe Gisela und Theo,
Ihr habt auf privater Ebene meinen Weg, den ich bisher ging und weiter gehen darf, geebnet. Ihr zeigt immer wieder, worauf es im Leben ankommen darf. Nicht bevormundend, nicht dogmatisch, sondern nach dem Motto: Erkunde Neues, besinne Dich auf Bewährtes, kombiniere Visionäres und vertraute Werthaltungen – stets mit einem Lächeln und ganz viel Verständnis für Turbulenzen. Ein großer Dank für Eure Begleitung, Unterstützung und das Vertrauen, das Ihr mir und meinen Entscheidungen gegenüber aufbringt!

Dominik Schmengler,
der als mein Ehemann nicht nur für meinen ersten Auslandsaufenthalt in Westafrika verantwortlich war, sondern diese Arbeit als kurzweiliger Sparringspartner immerwährend bis heute inhaltlich kritisch wie unermüdlich mit neuen Impulsen begleitete. Du hast entscheidend dazu beigetragen, dass neben der wissenschaftlichen Arbeit auch die Gedankenzerstreuung und das Ersinnen von neuen Ideen nicht zu kurz kamen. Danke für die große Portion Lebensfreude, die immer wieder ansteckend wirkt und unser gemeinsames Leben ausmacht.

Darüber hinaus haben mich in den vergangenen Jahren und während der Arbeit an der Dissertation zahlreiche weitere Menschen, Freunde wie Kolleg*innen, begleitet, beraten und unterstützt, denen ich an dieser Stelle ebenso einen Dank dafür wie für ihre Geduld aussprechen möchte.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Forschungsstand und Fragestellung der Studie 6

2.1 Konzepte interkultureller Kompetenz 6

2.1.1 Konzepte interkultureller Kompetenz: fachwissenschaftliche Verortung 6

2.1.2 Interkulturelle Kompetenzbildung in der Lehrer*innenbildung und zugrundeliegendes Kompetenzmodell 14

2.2 Auslandsmobilität in der Lehrer*innenbildung 19

2.2.1 Strukturelle Ausrichtung und inhaltliche Zielsetzung 19

2.2.2 Vermutete Effekte von Auslandsaufenthalten 25

2.2.3 Lernen aus Erfahrungen im Ausland 28

3 Zur Erhebung von Erfahrungslernen und Wissenstransfer: Forschungsmethode 34

3.1 Das Leitfadeninterview in der qualitativen Forschung 34

3.2 Die dokumentarische Methode der Interpretation 36

3.3 Sprechen von Lehrerinnen über ihre Erfahrungen im Ausland und ihre Tätigkeit in Internationalen Klassen 40

3.3.1 Sampling 40

3.3.2 Leitfadenerstellung 44

3.3.3 Interviewdurchführung 45

3.3.4 Datenaufbereitung 47

4 Fallanalysen und Orientierungsrahmen 48

4.1 Fallanalyse Interview I2 48

4.1.1 Probandinnenprofil 48

4.1.2 Auslandserfahrungen 52

4.1.2.1 Motivation, Gründe und Vorbereitung der Auslandsaufenthalte 52

4.1.2.2 Sprechen und Denken über die Erfahrungen im Ausland 53

4.1.2.3 Analyse der Auslandserfahrungen und Deutung des Sinns 54

4.1.2.4 Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit anderen Lebensepisoden 56

4.1.2.5 Generalisierung der Erfahrungen für Unterricht und Lehrer*innenausbildung 58

4.1.3 Handeln in Internationalen Klassen 60

4.1.3.1 Handlungserfordernisse in Internationalen Klassen 60

4.1.3.2 Deutungen von Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung 62

4.1.3.3 Formulierung von Handlungsoptionen 66

4.1.4 Rekonstruktion des Orientierungsrahmens 68

4.2 Fallanalyse Interview I4 73

4.2.1 Probandinnenprofil 73

4.2.2 Auslandserfahrungen 76

4.2.2.1 Motivation, Gründe und Vorbereitung für einen Auslandsaufenthalt 76
4.2.2.2 Sprechen und Denken über die Erfahrungen im Ausland 77
4.2.2.3 Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit anderen Lebensepisoden 79
4.2.2.4 Generalisierung der Erfahrungen für Unterricht und Lehrer*innenausbildung 81
4.2.3 Handeln in Internationalen Klassen 82
4.2.3.1 Handlungserfordernisse in Internationalen Klassen 82
4.2.3.2 Deutungen von Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung 84
4.2.3.3 Formulierung von Handlungsoptionen 89
4.2.4 Rekonstruktion des Orientierungsrahmens 91
4.3 Fallanalyse Interview I3 97
4.3.1 Probandinnenprofil 97
4.3.2 Auslandserfahrungen 101
4.3.2.1 Motivation, Gründe und Vorbereitung für die Auslandsaufenthalte 101
4.3.2.2 Sprechen und Denken über die Erfahrungen im Ausland 103
4.3.2.3 Analyse der Auslandserfahrungen und Deutung des Sinns 109
4.3.2.4 Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit anderen Lebensepisoden .. 112
4.3.2.5 Generalisierung der Erfahrungen für Unterricht und Lehrer*innenausbildung 112
4.3.3 Handeln in Internationalen Klassen 118
4.3.3.1 Handlungserfordernisse in Internationalen Klassen 118
4.3.3.2 Deutungen von Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung 126
4.3.3.3 Formulierung von Handlungsoptionen 129
4.3.4 Rekonstruktion des Orientierungsrahmens 131

5 Komparative Analysen 138
5.1 Sinngenetische Analyse 138
5.1.1 Vor dem Aufenthalt: Motivation, Erwartungen, Wissenserwerb über die Zielländer 138
5.1.2 Erfahrungen machen im Ausland 140
5.1.3 Nach dem Auslandsaufenthalt: Sprechen, Denken und Reflektieren über die Erfahrungen 144
5.1.4 Generalisierung 146
5.1.5 Internationalisierung 148
5.2 Soziogenetische Analyse 152
5.2.1 Typik 1: Generation 153
5.2.2 Typik 2: Herkunft und Bildungshintergrund 157

6 Lehrerinnenhandeln im interkulturellen Kontext: Zur Bewältigung von pädagogischen Handlungssituationen vor dem Hintergrund des Erfahrungslernen im Ausland 161
6.1 Handlungserfordernisse 161
6.2 Interkulturelle Kompetenz 162
6.2.1 Kategorie „Wissen“ 163
6.2.2 Kategorie „Einstellungen und Haltungen“ 167
6.3 Zusammenfassende Ergebnisse 170

7 Diskussion und Ausblick 173

Literaturverzeichnis 177

Anhang 199
A Interviewleitfaden……....200
B Interview I2 und Auswertungsschritte..... 203
C Interview I3 und Auswertungsschritte…… 277
D Interview I4 und Auswertungsschritte..... 302
E Interview I1 und Auswertungsschritte..... 373

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz, in Anlehnung an Bolten, 2006 9
Abb. 2: Die Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenz nach Bennett 12
Abb. 3: Das Kompetenzmodell nach Kunter/Baumert mit Spezifikationen für das Professionswissen 16
Abb. 4: Ausschnitt Interview I4, 622–655, Bildung von Ober- und Unterthemen 37
Abb. 5: Ausschnitt Interview I1, 163–173, reflektierende Interpretation…….38
Abb. 6: Organisationsformen der Vorbereitungsmaßnahmen im allgemeinbildenden Bereich…….49
Abb. 7: Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen…….....50
Abb. 8: Asylantragszahlen in Deutschland 1953–2016……..123

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zugrundeliegendes Kompetenzmodell „Interkulturelle Kompetenz“ 18
Tab. 2: Basismodell „Lernen aus Erfahrung“, Schrittfolge 28
Tab. 3: Lernen aus Erfahrung: Vor dem Auslandsaufenthalt 30
Tab. 4: Lernen aus Erfahrung: Wissensewerb 31
Tab. 5: Lernen aus Erfahrung: Wertvorstellungen 32
Tab. 6: Übersicht der Probandinnen nach ausgewählten Profilkategorien 42
Tab. 7: Zeicheninventar bei der Transkription 47
Tab. 8: Orientierungsrahmen, Interview I2 68
Tab. 9: Ausgewählte Unterstützungsmaßnahmen, Interview I2 70
Tab. 10: Anforderungen an den Berufsalltag, Interview I2 72
Tab. 11: Exemplarische Nutzung von Bildungs- und Alltagssprache, Interview I4 92
Tab. 12: In den Interviews angesprochene Kompetenzbereiche nach den KMK-Standards Bildungswissenschaften mit Interviewbelegen 139

Abkürzungsverzeichnis

ADLK	Auslandsdienstlehrkraft
BA	Bachelor of Arts
BEP	Berufs-Einstiegs-Phase
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DEA	United States Drug Enforcement Administration
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGS	Deutsche Gebärdensprache
DSW	Deutsches Studentenwerk
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ESA	Erster Allgemeinbildender Schulabschluss
FARC	Furzeas Armadas Revolucionarias de Colombia (Revolutionäre Streitkräfte Kolumbiens)
Fzs	Freier Zusammenschluss von StudenInnenschaften
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IMs	Inoffizielle Mitarbeiter
IVK	Internationale Vorbereitungsklasse
KMK	Kultusministerkonferenz
M.Ed.	Master of Education
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
Stasi	Staatssicherheit
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren sind durch Zuwanderung nach Deutschland etwa 325.000 schulpflichtige Kinder und Jugendliche zum deutschen Schulsystem hinzugekommen, wodurch bundesweit bereits 2016 jedes dritte Schulkind eine Zuwanderungsgeschichte hatte (SVR, 2016, S. 24). Die Anzahl an Vorbereitungsklassen[1] wurde „aufgrund der vermehrten Zuwanderung zwischen 2010 und 2016 um das 20fache ausgebaut“ (BAMF, 2016, S. 45). Obschon das Phänomen einer wachsenden kulturellen Heterogenität im deutschen Bildungssystem kein Neues ist (vgl. Meyer-Ingwersen et al., 1977, S. 5), zeigen sich Defizite in der Qualität einer professionellen Beschulung dieser Zielgruppe. Schüler*innen an deutschen Schulen wachsen in kulturell und sprachlich pluralistischen Sozialisationsräumen auf. Zugleich hält sich der bereits 1994 zugeschriebene „monokulturelle und monolinguale Habitus“ der Institution Schule hartnäckig (Gogolin, 1994; Auernheimer 2013).

In der Lehrer*innenausbildung werden in nur fünf Bundesländern[2] alle angehenden Lehrkräfte systematisch auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt vorbereitet (SVR, 2016, S. 4). Da die Hochschulen zumeist noch in den „Anfängen einer adäquaten Ausbildung von Lehrkräften für das Unterrichten neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher“ stehen, reagieren die Bildungseinrichtungen mit „eilig und ohne besondere Sachkenntnisse zubereiteten Provisorien“ (Benholz et al., 2016, S. 11) auf die aktuelle Situation; die Anzahl an Seiteneinsteiger*innen und Lehrkräften ohne Lehrbefähigung nimmt stetig zu (KMK, 2013, S. 27 und KMK, 2017, S. 35). Die Defizite haben eine strukturell-systemische Ursache, gehen aber auch auf unzureichende, weil eben nicht ausgebildete Kompetenzen bei dem eingesetzten Personal im Berufsfeld Schule zurück. Der gezielten Förderung einer interkulturellen Kompetenz angehender Lehrkräfte kommt aus diesem Grunde im bildungspolitischen Diskurs der Internationalisierung von Universitäten und Hochschulen eine gesteigerte Bedeutung zu. So gilt ein interkultureller Kompetenzausbau heutzutage als „unverzichtbarer Bestandteil pädagogischer Professionalität“ (Lanfranchi, 2008, S. 232). Angehende Lehrkräfte müssen für „die sprachliche, kulturelle und ethnische Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden“ (Krämer/Springob, 2019, S. 194). Zugleich stellt die Frage nach der inhaltlichen und strukturellen Ausrichtung dieser Ausbildung ein Forschungsdesiderat dar. So ist der Anspruch an das pädagogische Handeln von Lehrkräften in einer globalisierten Welt durch die KMK formuliert (KMK, 2013). Wie diese Vorgaben hingegen tatsächlich umgesetzt werden, bleibt ebenso unsicher wie die Qualität des Lehrer*innenhandelns. Studien zum Handeln von Lehrpersonen in Klassen mit neu zugewanderten Schüler*innen liegen bislang nur vereinzelt vor (Frenzel/Niederhaus/Peschel/Rüther, 2016, S. 173).

Eine interkulturelle Kompetenzförderung soll unter anderem durch individuelle Auslandsaufenthalte während der Ausbildung (*internationalism abroad*) erreicht werden: „Die Annahme, dass eben diese Auslandserfahrungen für (zukünftige) Lehrpersonen von großer Bedeutung sein könnten, ist (...) weit verbreitet“ (Krämer/Springob, 2019, S. 194). Ein bedeutsamer Outcome von Auslandsaufenthalten stelle demnach die Entwicklung von interkultureller Kompetenz dar (Deardorff, 2006, S. 241). Durch eigene interkulturelle Erfahrungen im Ausland sollen differenzierte Zugänge zu einer Schule der Vielfalt ermöglicht werden. Angebote für Auslandsaufenthalte durch außeruniversitäre Organisationen nehmen aus

[1] Klassen, in denen Schüler*innen mit Zuwanderungsbiographie beschult werden. Der individuelle Aufenthaltsstatus in Deutschland samt behördlicher Beschreibung differiert zwischen den Schüler*innen. Diese Klassen werden in den Bundesländern unterschiedlich bezeichnet. In der Arbeit wird die Begrifflichkeit aus dem Bundesland H., Internationale Vorbereitungsklassen, übernommen und durchgängig als Eigenbegriff groß geschrieben.

[2] Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

diesem Grunde stetig zu. Der DAAD hat im Jahr 2019 eigens das vom BMBF geförderte Stipendienprogramm „Lehramt.International“ aufgebaut, um mobilitätswilligen Lehramtsstudierenden Auslandsaufenthalte finanziell zu ermöglichen (DAAD, 17.12.2019).

Neben dem eigentlichen Angebot von Auslandsaufenthalten stellt sich für eine kompetenzfördernde Gestaltung die Frage, was bei diesen Auslandsaufenthalten, die bundesweit vergleichsweise großen, strukturellen Unterschieden unterliegen, de facto passiert. Welche Erfahrungen werden im Ausland individuell gemacht, wie werden diese Erfahrungen reflektiert und welchen Einfluss haben diese Erfahrungen auf die pädagogische Professionalität in der Schule?

Pädagogischem Handeln nicht nur in multiethnischen Lehr- und Lernumgebungen liegt die Zielsetzung zugrunde, einen interkulturellen und bildungssprachlichen Kompetenzerwerb aller Schüler*innen zu fördern (KMK, 2013, S. 4f.). Der tatsächliche Wirkungsgrad ist dabei abhängig von dem individuellen pädagogischen Können der Lehrkräfte. Welches Wissen, welche Haltungen und Einstellungen, welche interkulturelle Handlungskompetenz haben Lehrkräfte in einem internationalen Bildungssetting? Wie gehen Lehrkräfte beispielsweise mit Mehrsprachigkeit um? Welche Auswirkungen haben interreligiöse Begegnungen auf das Unterrichtsgeschehen? Mit welchem Verständnis von Kultur handeln Lehrkräfte: Welche Aspekte kulturellen Lebens (Nonverbales Verhalten, Kommunikationsstil, Kognitiver Stil, Kulturelle Werte und Annahmen (Bennett, 2007)) berücksichtigen sie bei der Planung und Durchführung von Unterricht?

*Interkulturelle Kompetenz in der Lehrer*innenausbildung*
Obschon die Empfehlungen einer interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule durch die KMK seit nunmehr über 20 Jahren vorliegen, ist die bundesweite Lehrer*innenausbildung strukturell keineswegs so ausgerichtet, dass alle Lehrkräfte zu diversitätsbewussten und interkulturell wirksam handelnden Akteur*innen ausgebildet werden. Es mangelt ursächlich nach wie vor an interkulturellen Kompetenzentwicklungsmodellen, wenngleich die Lehrer*innenbildung in Deutschland kompetenzorientiert ausgerichtet ist (Bach, 2013, S. 28–43). Dieser Umstand – das Fehlen eines Konzeptes von der Zielformulierung bis hin zur Bildung wissensbasierter Handlungsfähigkeit – ist auch auf die mangelnde einheitliche Konzeption von interkultureller Kompetenz zurückzuführen.

Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften wird nach Lanfranchi (2008, S. 256) in folgende Bereiche ausdifferenziert:[3]

- Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit (interkulturelles Wissen und Fähigkeiten),
- persönlichkeitsbildende Fähigkeiten auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen (interkulturelle Haltungen und Einstellungen),
- Kompetenzen auf der Ebene des kommunikativen Handelns (interkulturelle Handlungsfähigkeit).

Im Rahmen der Arbeit werden diese Kompetenzbereiche zugrundegelegt.

Aufbauend auf diesen drei Bereichen stellt sich die Frage nach den konkreten Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs. So konsternieren Neumann/Reuter (2004, S. 805), dass „die Struktur des Wissenserwerbs und des Ausbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen (...) nur unspezifisch erfasst [wird]. Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert.“

[3] Eine fachwissenschaftliche Einordung dieser Definition in den Diskurs wird im Kapitel 2.1.1 vorgenommen.

Die Arbeit fokussiert eine spezifisch erzeugte Situation, in der interkulturelles Lernen in der Lehrer*innenausbildung gefördert werden soll: *internationalism abroad.* In den Blick genommen werden Auslandsaufenthalte in Ländern des globalen Südens, die während des Studiums durch Lehramtsstudierende selbstorganisiert absolviert werden und die eine Lehrtätigkeit im Ausland implizieren. Zugrunde gelegt wird der theoretische Ansatz, dass Wissen und Handlungsfähigkeit durch eigenständige Studien und persönliche Erfahrungen hergestellt werden kann bzw. Haltungen und Einstellungen durch persönliche Erfahrungen zielführend beeinflusst werden können. Da Haltungen und Einstellungen vorrangig auf biographische Erfahrungen und deren Reflexion zurückgehen, leiten sich für eine Einschätzung eines professionellen Umgangs von Lehrkräften in Internationalen Klassen folgende Fragen ab: Welches Transfervermögen für Situationen in deutschen Schulen werden aufgrund von Erfahrungen im Ausland angeführt? Welche Anregungen ergeben sich daraus für die Förderung einer professionellen Kompetenz durch Auslandsaufenthalte?

Implizites Modell „Lernen aus Erfahrung"
Wissensaufbau im Sinne des Erfahrungswissens vollzieht sich durch eigene Handlungsaktivitäten, durch die Erfahrungen gemacht und die reflektiert verallgemeinert werden können. Diesem Prozess liegen chronologisch sieben konstitutive Phasen zugrunde, die von der Auslandsvorbereitung über eine Reflexion der Erfahrungen, über pädagogisches Handeln in interkulturellen Unterrichtssituationen an deutschen Schulen bis zur Formulierung alternativer Handlungsoptionen reichen. Konkrete Fragestellungen im Rahmen der Phasen lauten: Welche Motivation haben die Probandinnen[4], einen Auslandsaufenthalt anzustreben? Welche individuellen Erfahrungen machen sie während des Auslandsaufenthaltes? Wie gestaltet sich das Reflektieren der Erfahrungen? Welche Bedeutung wird den Erfahrungen zugeschrieben? Wie werden die eigenen Auslandserfahrungen für künftige berufliche Transfersituationen eingeschätzt? Kann ggf. Handlungsfähigkeit entwickelt werden?

Die einzelnen Phasen zielen auf die Beantwortung der Forschungsfragen ab:
„Inwiefern tragen Auslandsaufenthalte von Lehrkräften zu einem zielführenden Lernprozess bei? Wie gehen diese vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit subjektiv wahrgenommenen pädagogischen Handlungssituationen in Internationalen Klassen um?"

Folgende alternative Annahmen können angeführt werden:

- Die Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt absolvieren, machen Erfahrungen, die sich negativ auf ihr Denken und Sprechen über ihre Arbeit in Internationalen Klassen auswirken. Eine interkulturelle Kompetenzförderung kann demnach nicht angenommen werden. Berufsrelevante Auslandsaufenthalte haben also nicht *per se* positive Effekte auf eine verbesserte pädagogische Professionalität in internationalen Klassen, auch wenn diese häufig intendiert und subjektiv als vorhanden wahrgenommen wird.
- Auslandsaufenthalte fördern Aspekte einer interkulturellen Kompetenz durch biographische Erfahrungen. Diesen Erfahrungen wird ein implizites Modell von Erfahrungslernen zugrunde gelegt. Demnach führen Erfahrungen zu einem Wissenserwerb, der durch eine persönliche Reflexion von Fremdheit zu einem Vermögen des Transfers auf Situationen in deutschen Schulen führt. In diesem Transfer von erfahrenen Situationen im Ausland auf Situationen im deutschen Klassenzimmer bildet sich eine professionelle Kompetenz ab.

[4] Wie im Kapitel 3.3.1 erläutert wird, werden im empirischen Teil der Arbeit ausschließlich weibliche Lehrkräfte interviewt.

Interkulturelle Kompetenz durch Erfahrungslernen
Ziel der Arbeit ist es, Aussagen über die Transferleistung der persönlichen Erfahrungen auf bestimmte Situationen in Internationalen Klassen zu treffen. Welche konkreten interkulturellen Handlungssituationen werden erkannt und benannt? Wie wird über sie gesprochen und kann auf eine Handlungsfähigkeit rückgeschlossen werden? Eine Darstellung von individuellen Haltungen und Einstellungen sowie beruflicher Entwicklungsverläufe soll Rückschlüsse auf das erworbene Erfahrungswissen in interkulturellen Handlungsräumen zulassen. Wie wird das Erfahrungswissen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben angewendet? Darüber hinaus sollen Schlussfolgerungen für die Grundlegung der Professionalisierung von Lehrkräften durch Auslandsaufenthalte gezogen werden.

Diese Arbeit widmet sich zuvorderst dem Bereich der interkulturellen Begegnung bei Aufenthalten in Ländern des globalen Südens und deren Einfluss auf die eigene pädagogisch-professionelle Biographie. Sie bildet somit lediglich eine, wenngleich wichtige Säule innerhalb des gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Strebens nach Verbesserung der interkulturellen Kompetenzbildung bei Lehrkräften in der Lehrer*innenbildung ab.

Anhand der Ergebnisse kann zum Einen die Gestaltung künftiger Auslandsaufenthalte in der Lehrer*innenbildung weiter durchdacht werden; Überlegungen für Anleitungen zum Beobachten, Beschreiben, Befragen und Reflektieren können sich überdies anschließen. Zum Anderen können die individuellen Lernerfahrungen vor dem Hintergrund ihrer Verwendbarkeit für das Durchdenken von interkulturellen Situationen in deutschen Klassenzimmern in den Blick genommen werden.

Aufbau der Arbeit
Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In dem theoretischen Teil wird die Forschungsfrage zunächst in den aktuellen Forschungsstand eingebettet. Zum Einen werden vorhandene Konzepte von interkultureller Kompetenz aufgearbeitet und fachwissenschaftlich verortet. Es schließt sich ein der Arbeit zugrundeliegendes Kompetenzmodell an, das für die Beantwortung der Forschungsfrage eigens entwickelt wurde. Zudem wird ein Überblick über die strukturelle Ausrichtung von Auslandsmobilität in der Lehrer*innenausbildung gegeben. So werden Fragen nach der inhaltlichen Zielsetzung und den (erwarteten) Effekten von Auslandsaufenthalten herausgearbeitet. Schließlich wird über das Lernmodell „Lernen aus Erfahrung“ nachgedacht, auf dem der empirische Teil der Arbeit beruht (Kapitel 2). So wird in der Arbeit das Erfahrungswissen der Probandinnen und nicht die Performanz im Klassenzimmer in den Blick genommen. Dadurch können Aussagen zu potentiellen Transfermöglichkeiten der Lehrkräfte getroffen werden. Erkennbare Lerntransfere können wiederum Rückschlüsse auf einzelne Kompetenzbereiche interkultureller Kompetenz zulassen.

Im dritten Kapitel wird die Forschungsmethodik vorgestellt. Der Arbeit liegen Expertinneninterviews zugrunde, die nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet wurden. Ziel dieser Auswertungsmethodik ist es, den immanenten Sinngehalt von Interviewaussagen zu exponieren. Dafür werden mehrere Auswertungsschritte angewandt. Entsprechend ausführlich werden die Interviews im sich anschließenden Kapitel 4 vorgestellt. Die Darstellung der drei Expertinneninterviews folgt für eine bessere Vergleichbarkeit demselben Schema. So wurde von jeder Probandin zunächst ein persönlicher Orientierungsrahmen erstellt, vor dessen jeweiligem Hintergrund die Probandinnen sprechen. Im Anschluss wurden die Interviews in zwei Oberkategorien eingeteilt: Wie sprechen sie über ihre Auslandserfahrungen und wie sprechen sie über ihr Handeln in Internationalen Klassen in

Deutschland? Diesen beiden Oberkategorien liegen basierend auf den Schritten des Lernmodells „Lernen aus Erfahrung“ Unterkategorien zugrunde, die ebenfalls für alle Interviews bearbeitet wurden.

Im letzten Auswertungsschritt werden alle Interviews einer komparativen Analyse unterzogen (Kapitel 5). Diese vollzieht sich in zwei Schritten: zum Einen werden die angesprochenen Unterkategorien zwischen den Interviews miteinander verglichen. Dadurch werden die Einzelaussagen in einen übergeordneten Zusammenhang gebracht. Zum Anderen werden in der soziogenetischen Analyse die Typiken „Generation“ und „Herkunft und Bildungshintergrund“ herangezogen, um die Orientierungsrahmen der Probandinnen auszudifferenzieren: Welchen Einfluss hat die Generationenzugehörigkeit sowie die Herkunft auf das eigene Sprechen und Denken?

Abschließend wird im sechsten Kapitel herausgearbeitet, welche berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen von den Lehrerinnen mit Auslandserfahrungen benannt werden. Ferner wird ausführlich dargelegt, ob und welche Aspekte des interkulturellen Kompetenzmodells von den Probandinnen angesprochen werden und welche Rückschlüsse entsprechend für die sich anschließende Beantwortung der Forschungsfrage gezogen werden können. Abzuleitende Fragen für künftige Forschungsarbeiten bilden den Abschluss dieser Arbeit.

2 Forschungsstand und Fragestellung der Studie

2.1 Konzepte interkultureller Kompetenz

2.1.1 Konzepte interkultureller Kompetenz: fachwissenschaftliche Verortung

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz
Seit nunmehr über vier Dekaden besteht eine Forschungstradition zu Bedingungen und Voraussetzungen erfolgreicher Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Die individuelle Wahrnehmung dieser Begegnungen hängt mit der Ausprägung der interkulturellen Kompetenz der involvierten Akteure zusammen. Eine kompakte und vor allem allgemeingültige Definition allerdings, die einen Überblick über Inhalt und Niveaustufen einzelner Kompetenzstandards gibt, liegt bislang nicht vor: „Wir verfügen heute über keinen klaren Begriff „interkultureller Kompetenz" – so häufig wir ihn auch benutzen mögen" (Straub, 2007, S. 44). Folgende Gründe können dafür angeführt werden:

- Das Konzept der interkulturellen Kompetenz wird wissenschaftlich „multidisziplinär" diskutiert, aus welchem Grunde „fundamentale Definitionsunterschiede" (Rathje, 2006, S. 3) in den einzelnen Fachgebieten existieren.[5] Darüber hinaus findet eine divergent motivierte inhaltliche Beschäftigung ebenso in Politik, Wirtschaft und weiteren Berufszweigen statt – interkulturelle Kompetenz ist, wie Bolten konstatierte, „zweifellos *en vogue*" (Bolten, 2007, S. 21).
- Durch den breit aufgestellten wissenschaftlichen Diskurs liegt eine Materialfülle vor, die „eine kaum übersehbare Anzahl an Modellen zur Beschreibung und Entwicklung interkultureller Kompetenz" (Bolten, 2007, S. 21) beinhaltet.
- Definitorische Diskurse entstehen nicht nur durch interdisziplinär unterschiedliche Akzentuierungen, sondern bereits bei grundlegenden Fragestellungen bzgl. der Zielsetzung, Generik/Spezifik, dem Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz und dem Kulturbegriff.[6] Insbesondere der Verwendungsversuch eines einheitlichen Kulturbegriffs mündet stets in kontroverse Auseinandersetzungen.[7]
- Bestehende Definitionen versuchen ein theoretisches Konstrukt zu beschreiben, dass abhängig von der Disziplin, aus der es entstammt, auf eine entsprechende Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext abzielt. Oftmals erscheinen diese sehr abstrakt und wenig situationsangemessen. So ist es bis heute „nicht ausgemacht, ob es tatsächlich sinnvoll ist, „interkulturelle Kompetenz" (...) als *Allgemeinbegriff* zu etablieren" (Straub, 2007, S. 44).

[5] Eine intensive Beschäftigung findet vor allem in der Fremdsprachendidaktik statt, vgl. Byram, 1997; Byram/Nichols et al., 2001; Volkmann, 2002. Wegweisende Schriften im Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation hat Bolten, 2007; Bolten, 2012 verfasst.

[6] Vgl. Rathje, 2006, die in ihrer Darstellung des Forschungsstandes zum Konzept der interkulturellen Kompetenz die genannten Kriterien als Vergleichsebenen für über 30 Stellungnahmen zum Überblicksartikel von Alexander Thomas heranzieht.

[7] Einen Überblick über konkurrierende Kulturbegriffe gibt Hansen, 2011, S. 223–288. Zur interdisziplinären Debatte im interkulturellen Sektor vgl. Condon/LaBrack, 2015, S. 191–195.

Historische Einordnung

Im Folgenden wird die historische Entwicklung zur Konzeption von interkultureller Kompetenz in ihren Grundzügen dargelegt. Zum Forschungsbeginn fasste man unter interkultureller Kompetenz individuelle Eigenschaften und persönliche Fähigkeiten zusammen, von denen der Erfolgsgrad von Auslandseinsätzen abhängig war (Eigenschaftsansätze: das Listen- und das Strukturmodell). Daran anschließend entwickelten sich die Situationsansätze, die eine erfolgreiche Absolvierung von Auslandsaufenthalten über die individuellen Fähigkeiten hinaus in Abhängigkeit der jeweiligen Lebensbedingungen und des Arbeitsumfeldes sahen. Unter dem interaktionistischen Ansatz bzw. den Prozessmodellen schließlich können diejenigen Forschungen zusammengefasst werden, die interkulturelle Kompetenz „nicht als Synthese, sondern als synergetisches Produkt des permanenten Wechselspiels der genannten Teilkompetenzen beschreiben" (Bolten, 2007, S. 24).

Eigenschaftsansätze: das Listenmodell

Die Forderung nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit interkulturellen Kompetenzschwerpunkten entwickelte sich maßgeblich ab den 1960er Jahren durch den vermehrt stattfindenden internationalen Austausch von Schüler*innen- und Studierendengruppen einerseits und durch einen firmenmotivierten Fachkräfteaustausch andererseits (Rathje, 2006, S. 1; Gertsen, 1990, S. 341ff.). Um letzteren Aspekt, das berufliche Aufeinandertreffen von Personen aus verschiedenen Kulturen, möglichst effizient und konfliktarm zu gestalten, entwickelte sich neben dem praktischen Austausch zunächst ein theoriegeleitetes, vor allem auf interkulturelle Kommunikationsprozesse ausgerichtetes Forschungsfeld. So entstanden anfangs verschiedene Definitionen, die entweder interkulturelle Kompetenz mit einer interkulturellen Kommunikationskompetenz gleichsetzten (Spitzberg, 1989; Wiseman/Hammer et al., 1989) oder aber es wurde im Zuge von Konzeptionalisierungen sehr abstrakt beschrieben, welche Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale in einer interkulturellen Handlungssituation vonnöten seien. Ein expliziter Bezug zur Lehrer*innenbildung lag zunächst nicht vor.

Bolten fasst aus der vorliegenden Literatur einen „Merkmalskern" an Teilkompetenzen zusammen, die im Rahmen der Konzeptionalisierungstendenzen aufgekommen sind. Demnach seien folgende personelle Eigenschaften für die Ausprägung einer interkulturellen Kompetenz Voraussetzung: *empathy*, *tolerance for ambiguity*, *self-oriented role behaviour*, *cultural awareness*, *open-mindness*, *interaction attentiveness* und Anpassungsfähigkeit (Bolten, 2007, S. 22).[8] Diese Auflistung wird nach einer Sichtung der bislang vorliegenden Literatur bei Straub um weitere Persönlichkeitsmerkmale ergänzt, da „mittlerweile auf eine Art Vollständigkeit der aus der verfügbaren Literatur zu entnehmenden Komponenten geachtet [wird]" (Straub, 2007, S.44): Kontaktfreudigkeit, Optimismus, Non-Ethnozentrismus, Toleranz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz, Geduld, Bereitschaft, seine sozialen Wahrnehmungen zu hinterfragen, positives Selbstkonzept, soziale Problemlösungskompetenz, Zielorientierung, Veränderungsbereitschaft, Lernfähigkeit.

Gemeinsam ist diesen ersten Konzepten der Eigenschaftsansatz: das eher statische Verständnis von interkultureller Kompetenz als Konglomerat von unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen, die über den Erfolg oder Misserfolg in interkulturellen Handlungssituationen entscheiden.

[8] Eine ausführliche inhaltliche Erläuterung der einzelnen Teilkompetenzen mit einer Literaturübersicht gibt Mertesacker, 2010, S. 325ff.

Kurz gefasst: Nur Personen, die über die genannten Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale verfügen, sind in der Lage, eine interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und in interkulturellen Handlungssituationen erfolgreich zu agieren.[9]

Eigenschaftsansätze: Strukturmodelle

Im Anschluss an die dargestellten Modelle, die von Bolten aufgrund der Auflistung von wesentlichen Merkmalen als Listenmodelle deklariert wurden, entstanden in den 1990er Jahren sogenannte Strukturmodelle. Diese grenzen sich von ersteren dadurch ab, als sie zum einen die Teilkomponenten in unterschiedliche Dimensionen strukturieren und zum anderen in ein Interdependenzverhältnis zueinander stellen.

Gertsen setzte sich in ihrer Studie kritisch mit der Gestaltung von Vorbereitungstrainings für temporär im Ausland arbeitende Fachkräfte (sog. Expatriates) aus Dänemark auseinander. Unter Berücksichtigung der zuvor entstandenen Ansätze entwickelte sie zum Zwecke einer interkulturellen Kompetenzförderung erstmalig ein integrierendes Gesamtmodell, das Grundlage für weitere Ausdifferenzierungen und Schwerpunktsetzungen darstellte (Gertsen, 1990, S. 347ff; Bolten, 2007, S. 22f.). Unter interkultureller Kompetenz summierte sie personelle Fähigkeiten in drei Dimensionen: „*an affective dimension, a cognitive dimension, and, most importantly, a communicative, behavioral dimension*“ (Gertsen, 1990, S. 346). Da Gertsen der Kommunikationsfähigkeit eine höhere Relevanz als den anderen genannten Dimensionen zuweist[10], liegt – anders als Bolten, 2007, S. 22 darstellt – eher ein Pyramiden-, als ein Strukturmodell von interkultureller Kompetenz vor.[11] Durch die Auffassung, dass im Allgemeinen einer Dimension eine höhere Wertigkeit zugeschrieben wird als den anderen, können die Situationsansätze in so genannte Partialansätze differenziert werden.[12]

Aufgrund bereits zahlreich vorhandener Abhandlungen zu den vorliegenden Konzepten zur interkulturellen Kompetenz (Cockwell, 2010, 17–42; Bolten, 2007; Bannenberg, 2011, 86–110; Straub, 2007, insbes. 39–46; Mertesacker, 2010, 45–66), sei an dieser Stelle auf zusammenfassende Überblicksdarstellungen verwiesen, die die Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften der einzelnen Dimensionen in Gänze wiedergeben[13]:

[9] Exkurs: In den 1980er Jahren kamen Definitionen von interkultureller Kompetenz auf, die religiös-metaphysische Ansätze beinhalteten und den als interkulturell kompetent bezeichneten Personen transzendente Erfahrungsebenen zusprachen. Diese Konzepte setzten sich unter anderem aufgrund universeller Übertragbarkeitsschwierigkeiten nicht durch und werden daher an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

[10] „*Therefore, intercultural communication is a field of utmost interest in this context*.“, Gertsen, 1990, S. 345.

[11] Zugleich wird durch die Unterscheidung in die drei genannten Dimensionen der bereits erwähnte Einfluss der Psychologie auf die Konzeptionalisierung von Interkultureller Kompetenz deutlich, vgl. Straub, 2007, S. 44.

[12] Ein Überblick über die Fokussierung einzelner Strukturdimensionen in den Partialansätzen gibt Mertesacker, 2010, 32–35.

[13] Für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Merkmale und Eigenschaften vgl. Cockwell, 2010, S. 33–40.

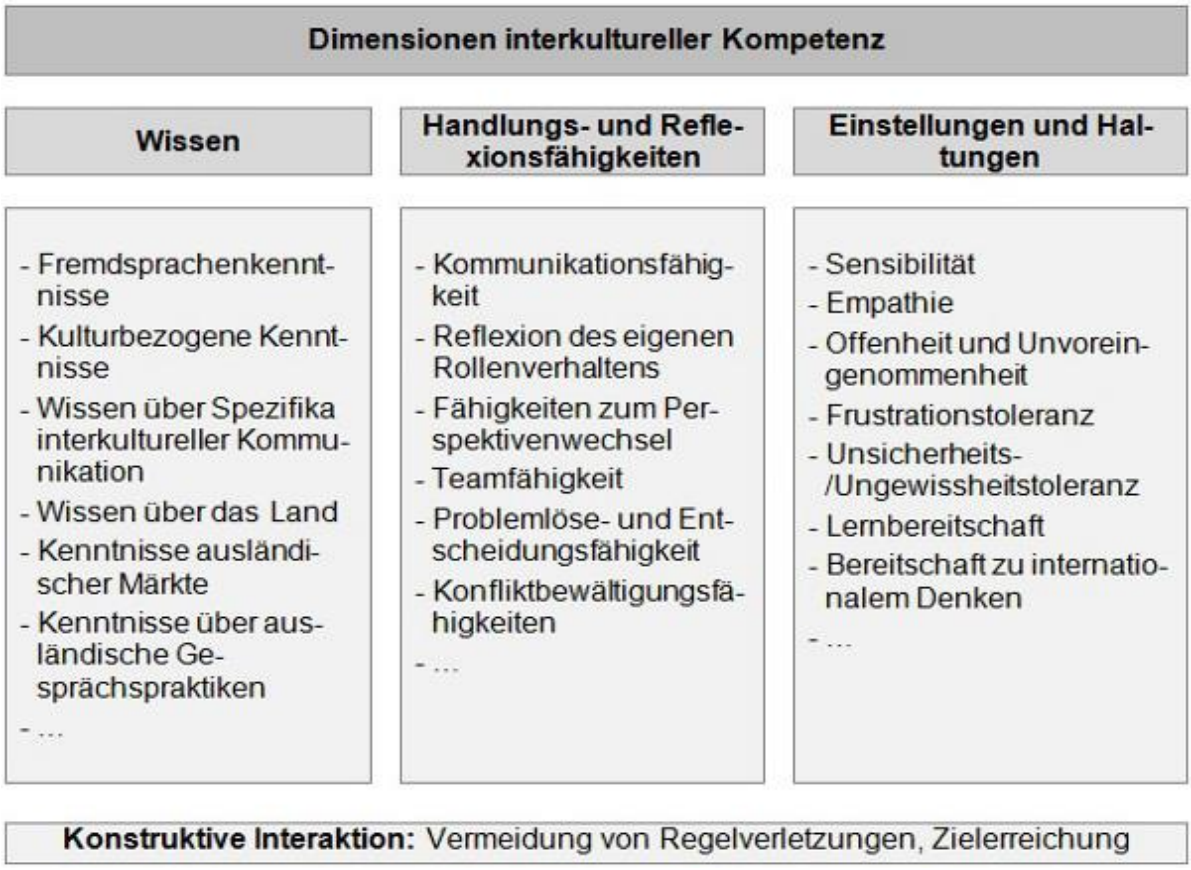

Abb. 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz, in Anlehnung an Bolten, 2006.

Aufkommende Kritik an der Strukturkonzeptionalisierung betrifft vorrangig die starre Zuweisung der Merkmale zu einzelnen Dimensionen. Demnach sei „eine eindeutige Zuordnung von Teilkompetenzen zu einer der Strukturdimensionen – wenn auch vielfach erfolgt (...) – nur schwer möglich“ (Mertesacker, 2010, S. 36).

Um tatsächlich Aussagen über den Auslandserfolg treffen zu können, hat sich vor allem zu Beginn der Auseinandersetzung – mit Lysgaards Untersuchungen zu norwegischen Fulbright-Stipendiaten – als Erfolgskriterium die Anpassungsfähigkeit der handelnden Akteure herausgebildet.[14] Abgelöst wurde dieses in nachfolgenden Studien durch das Maß der Effektivität sowie der Angemessenheit. Müller/Gelbrich entwickelten ein Strukturmodell, nach dem sich interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit zeigt, „mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Müller/Gelbrich, 2004, S. 793). Wenngleich eine „variable Anzahl von Persönlichkeits-, Situations- und Interaktionsmerkmalen“ (Straub, 2007, S. 41) unter den Begrifflichkeiten Effektivität und Angemessenheit sowie deren Kriterien aufgefasst werden kann, steht eine konkrete Begriffsbestimmung aus.[15]

[14] Im angloamerikanischen Raum bezeichnet als *ability to adjust to different cultures* oder *cross-cultural adjustement*, vgl. Mertesacker, 2010, S. 39.

[15] Aus welchem Grunde das Verständnis von Interkultureller Kompetenz unter diesen Voraussetzungen reduktionistisch „an ein Modell internationalistischen, zielgerichteten oder zweckrationalen (...) Handelns gebunden [wird]“, Straub, 2007, S. 41.

Kurz gefasst: Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus teils unterschiedlich gewichteten Merkmalen in drei Dimensionen zusammen, die von Personen durch Trainings erlernt bzw. erweitert werden können.

Interaktionistische Ansätze bzw. Prozessmodelle
Seit den 1980er Jahren bildeten sich Überzeugungen über einen Lernzugewinn durch prozessartige Abläufe hinaus, die sich vor, während und nach interkulturellen Begegnungen vollziehen. Neben den Strukturmodellen entwickelten sich Prozessmodelle, die unter interkultureller Kompetenz eine Synergie zwischen affektiven, kognitiven und konativen Komponenten sehen (Taylor, 1994). Eine Kompetenzentwicklung findet in einem fortlaufenden Prozess statt, bei dem „zu jedem Zeitpunkt ein Bewusstsein für den gerade erfolgenden Lernprozess und die benötigten Fähigkeiten für die Aneignung interkultureller Kompetenz vorhanden sein muss" (Bannenberg, 2011, S. 108). Demnach findet ein Kompetenzaufbau nicht aufgrund singulärer Lebensereignisse oder gar statisch statt, vielmehr ist er einem lebenslangen Lernprozess gleichzusetzen, bei dem unterschiedlichste Komponenten des menschlichen Denkens und Handelns angesprochen werden (Bertelsmann Stiftung/Cariplo, 2006, S. 7). Der integrative Ansatz, der vor allem von Chen und Starosta ausdifferenziert worden ist und den Dimensionen interkultureller Sensibilität, interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Geschicklichkeit zudem *gleichwertige* Bedeutsamkeit zuweist, hat sich seitdem durchgesetzt (Chen/Starosta, 1996).

Die dargelegte Definition interkultureller Kompetenz nach Müller/Gelbrich wird in diesem Zuge von Darla Deardorff folgendermaßen ergänzt:

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren" (Bertelsmann Stiftung/Cariplo, 2006, S. 5).

Im Rahmen ihrer Dissertation und im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung hat Deardorff im Jahr 2006 ein nach wie vor anerkanntes Konzept interkultureller Kompetenz vorgelegt. Der Lernprozess wird mithilfe einer Lernspirale abgebildet, die sich aus den Dimensionen Handlungskompetenz, Haltungen und Einstellungen, konstruktiver Interaktion als externer und der Reflexionskompetenz als interner Wirkung zusammensetzt. Die Dimensionen stehen in einer Interdependenz zueinander, der Grad der interkulturellen Kompetenz erhöht sich mit zunehmender Anzahl der durchlaufenden Dimensionen. Demnach hat jede interkulturelle Interaktion, ob positiv oder negativ, eine entsprechende Rückwirkung auf alle genannten Dimensionen (Bertelsmann Stiftung/Cariplo, 2006, S. 8). Dieser Umstand stellt zugleich eine von Deardorff selbst formulierte Kritik an dem Konzept dar: die einzelnen Dimensionen werden zwar inhaltlich ausformuliert, ohne jedoch über eine „relativistische und nichtwertende Haltung" (Bertelsmann Stiftung/Cariplo, 2006, S. 14) hinauszukommen. Weitere kritische Anmerkungen, trotz der allgemeinen Anerkennung, hat das Graduiertenkolleg des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen unter der Leitung von Jürgen Straub formuliert: Begriffsbestimmungen fallen demnach nur unzureichend oder teils widersprüchlich aus (Straub et al., 2007, S. 4f.). Jedoch sind diese ebenfalls auf die eingangs erwähnten grundsätzlichen Konzeptualisierungsprobleme interkultureller Kompetenz zurückzuführen.

So ist auch das neben Deardorff aktuelle Konzept von Alexander Thomas nicht unstrittig.[16] Thomas geht von einem handlungs- und lerntheoretischen Konzept interkultureller Kompetenz aus, nach dem der Interagierende interkulturelle Kompetenz erwirbt, wenn er vor dem Hintergrund personaler und sozialer Bedingungen interkulturelle Erfahrungen, interkulturelles Lernen und interkulturelles Verstehen prozessorientiert subsummiert. „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretationen und Weltgestaltung“ (Thomas, 2005, S. 257f.).

Dem Konzept liegt eine Schwerpunktsetzung auf die personalen und sozialen Bedingungen zugrunde, die um individuell ablaufende kognitive, emotionale und verhaltensrelevante Prozesse ergänzt werden (Thomas, 2005, S. 260). Diesem synergetischen Prozessbegriff einerseits zustimmend stellt Bolten andererseits heraus, dass nicht nur die *soft skills* in einem ganzheitlichen Konzeptentwurf Berücksichtigung finden, sondern zudem auch methodische und fachliche Teilkompetenzen in den Fokus der Betrachtung rücken sollten. „Jemand ist also dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, das erwähnte synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten“ (Bolten, 2007, S. 25f.). Bolten bezieht sich in seiner Definition der interkulturellen Kompetenz auf Teilkompetenzen allgemeiner Handlungskompetenz (Personal- und Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz). Eine Differenzierung sieht er vorrangig in dem vorherrschenden Handlungsfeld – so kann interkulturelle Kompetenz ausschließlich in einem entsprechenden interkulturellen Raume erworben werden, während allgemeine Handlungskompetenz auch auf monokulturellem Feld von Bedeutung ist. Eine definitorische Deckungsgleichheit wird zudem durch Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. Fremdsprachenkenntnissen vermieden, die den letztendlich entscheidenden „Transfer auf das fremd- bzw. interkulturelle Bezugsfeld sichern“ (Bolten, 2007, S. 28). Damit legt Bolten sicherlich eine nachvollziehbare und korrekte Grundlage der Konzeptionalisierung, eine Ausdifferenzierung gerade hinsichtlich der Lehrer*innenbildung steht jedoch aus.

Kompetenzen für Auslandsaufenthalte

Über die einzelnen Ausdifferenzierungen hinweg besteht überwiegende Einigkeit darüber, dass rein fachliche Kompetenzen für die Herausforderungen internationaler Aufenthalte nicht ausreichen. Diese These unterstützend fasst Straub 15 Situationsfaktoren zusammen, die ebenfalls beeinflussend wirken: klimatische Bedingungen, Anzahl der anwesenden Personen in der jeweiligen Situation, persönliche bzw. unpersönliche Interaktion, Status des Gegenübers, Vertrautheit vs. Anonymität, strukturierte vs. unstrukturierte Situation, zeitliche Rahmenbedingungen, Überforderung vs. Unterforderung, Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten, Abwesenheit vs. Anwesenheit eines Vorbilds, Machtverhältnisse, Konsequenzen für sich selbst bzw. für die anderen Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung, Bekanntheitsgrad (Straub, 2007, S. 44).

Die Forderung nach einer Berücksichtigung der gegenseitigen Beeinflussung der einzelnen Faktoren findet sich auch in anderen Studien (Spitzberg, 1989, S. 245), eine Klärung, *wie* sich

[16] Ein Überblick über mehr als 30 Stellungnahmen zum Konzeptentwurf liegt in der Ausgabe von Erwägen, Wissen Ethik 14(1) vor.

diese konkret gestalten und *um welche Art* von Beziehungen es sich handelt, stellen nach wie vor offene Forschungsfragen dar.[17]

Rathje fasste im Jahr 2006 die aktuelle Debatte im deutschsprachigen Raum zusammen, indem sie nach Sichtung der kritischen Stellungnahmen zum Konzept von Alexander Thomas vier grundlegende Kriterien der inhaltlichen Auseinandersetzung festlegte: Was sind die Ziele interkultureller Kompetenz, welche Generik liegt ihr zugrunde, welches Anwendungsgebiet und welches Verständnis von Kultur liegt vor (Rathje, 2006, S. 2f.)? Sie schließt ihre Abhandlung mit der Formulierung von konkreten Anforderungen an das Konzept interkulturelle Kompetenz. Neben dem auf Effizienz ausgerichteten ökonomischen Ansatz fokussiert sich der erziehungswissenschaftliche Ansatz in der Zielsetzung auf eine menschliche Weiterentwicklung. Kritisiert wird dieser definitorische Versuch dahingehend, als dass jegliche „Handlungsziele, seien sie persönlicher, ökonomischer, politischer oder anderer Art, denen Menschen in interkulturellen Interaktionen typischerweise unterliegen“ (Rathje, 2006, S. 5), ausgeklammert werden. Auch die Fragen, wie sich interkulturelle Kompetenz von der Allgemeinen Sozialkompetenz differenziert, ob sie kulturspezifisch oder – einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz eher beipflichtend – kulturübergreifend aufgefasst werden sollte oder ob die interkulturelle Kompetenz als allgemeine Handlungskompetenz in einem interkulturellen Kontext verstanden werden kann, sind keineswegs abschließend geklärt.

Über die dargestellten Modelle hinaus wird abschließend das Entwicklungsmodell von Milton Bennett (Bennett, 1993) vorgestellt. Das *Development Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) zählt zu den bekanntesten Modellen und fasst den interkulturellen Kompetenzerwerb als Ablauf von sechs aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen auf. Es gilt an dieser Stelle anzumerken, dass dem folgenden Modell eine stark universalistische Weltsicht zugrunde liegt. So werden die einzelnen Stufen bei Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen nicht ausdifferenziert. Vielmehr wird eine Gleichwertigkeit von interkulturellen Begegnungen angenommen.

[17] Nach Straub, Jürgen (2007), 43f. kann zwischen empirischen und „logischen“ oder semantischen Beziehungen differenziert werden.

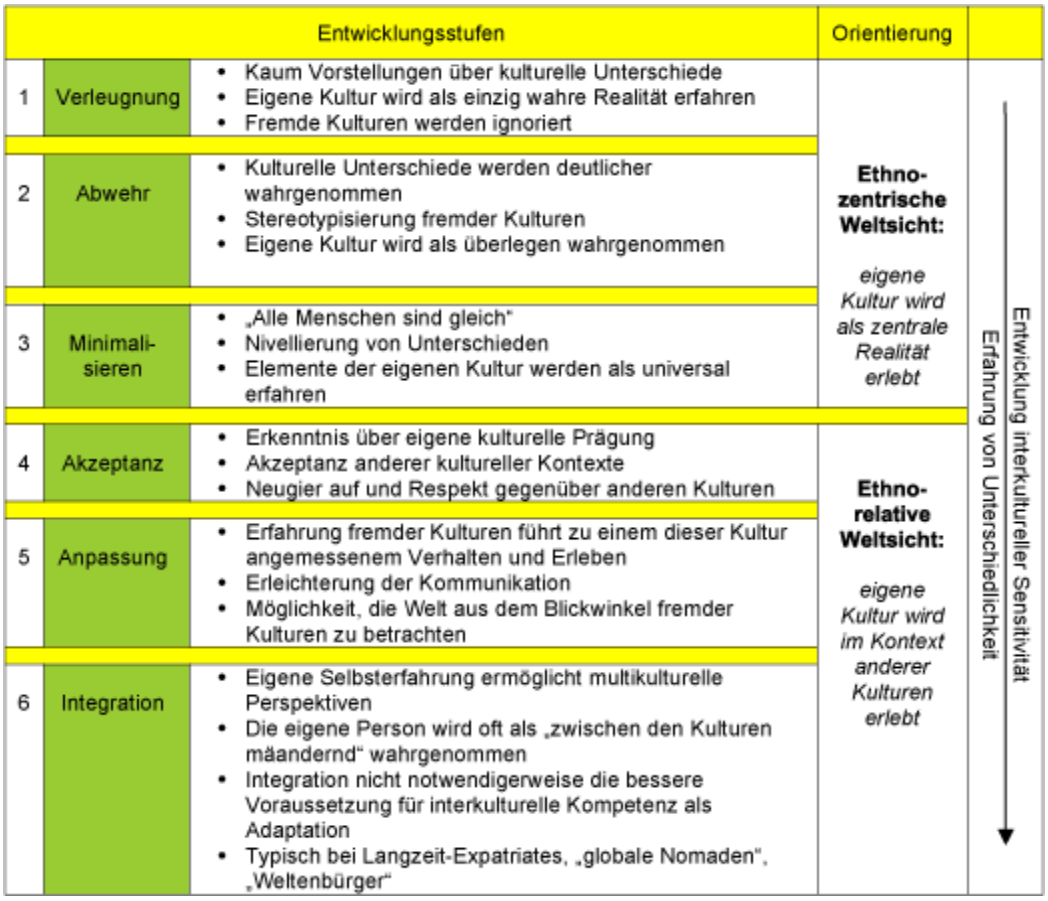

Abb. 2: Die Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenz nach Bennett

Die Entwicklungsstufen sind untergliedert in zwei Orientierungsbereiche, denen jeweils drei Entwicklungsstufen zuzuordnen sind: der ethnozentrischen und der ethnorelativen Weltsicht. Personen, die sich im Entwicklungsprozess in den ersten drei Entwicklungsstufen Verleugnung, Abwehr und Minimalisierung befinden, gehen von der Annahme aus, „dass die Weltanschauung der eigenen Kultur zentral zu aller Wirklichkeit liegt" (Bennett, 1993, S. 29). Dies hat vor dem Hintergrund einer persönlichen Verunsicherung zur Folge, dass andere Kulturen und Verhaltensweisen abgewertet bzw. im Laufe der Entwicklung abstrahiert werden. Fokussiert werden die Unterschiedlichkeiten der einzelnen Kulturen, zugleich steht die eigene Kultur im Zentrum des Wirklichkeitsempfindens (Bennett, 1993, S. 29). Mit zunehmender interkultureller Sensitivität verändert sich die Weltsicht in eine ethnorelative. Kulturen stellen keinen absoluten Wert dar, sondern werden relativ zueinander erlebt. Während in der Akzeptanzstufe kulturelle Unterschiede erwartet und als solche erkannt werden, findet in der Stufe der Anpassung aufgrund besserer Kommunikations- und Verständnismöglichkeiten bereits ein respektvoller Umgang mit ihnen statt. Auf der letzten Entwicklungsstufe der interkulturellen Sensitivität versteht der „Weltbürger" seine eigene Kultur im Kontext anderer Kulturen, Unterschiedlichkeiten werden eingeschlossen und als solche akzeptiert.

Gemessen werden die einzelnen Stufen bei Personen durch das ebenfalls von Bennett entwickelte *Intercultural Develeopment Inventory* (IDI), dass sich auf das DMIS bezieht. Anhand eines Fragebogens mit 50 Multiple-Choice-Fragen werden die Einstellungen der Befragten untersucht und im Anschluss den Entwicklungsstufen zugeordnet (Hammer/Bennett et al., 2003).

2.1.2 Interkulturelle Kompetenzbildung in der Lehrer*innenbildung und zugrundeliegendes Kompetenzmodell

Durch die heterogene Schüler*innenschaft in deutschen Klassenzimmern ist die Forderung nach einer angepassten Lehrer*innenausbildung groß. Es bedarf einer den pädagogischen Herausforderungen angepassten Definition der ohnehin diffus erscheinenden inhaltlichen Auslegung einer interkulturellen Kompetenz. Aus dem derzeitigen Diskussionsstand lässt sich ein Handlungsbedarf für die strukturierte Internationalisierung der Lehrer*innenbildung an Universitäten ableiten, der eine thematische Spezifizierung als Grundlage der weiteren Abhandlung vorsieht. So fordert Thomas treffend „Tiefenforschung statt Breitenforschung, um eine globale (...) Rundumbetrachtung zu vermeiden" (Thomas, 2003, S. 149). Im Kontext dieser Arbeit findet eine begriffliche Fokussierung der interkulturellen Kompetenz vor dem Hintergrund pädagogischen Handelns statt. Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte eine *interkulturell kompetente* Lehrkraft verfügen, um den Anforderungen und Herausforderungen einer heterogenen Schüler*innenschaft gerecht zu werden?

Die bislang wenigen vorliegenden Konzepte zur interkulturellen Kompetenzbildung in der Lehrer*innenbildung blenden die entwickelten Modelle nicht aus, sondern berufen sich auf sie oder ergänzen sie gar. Aus diesem Grunde werden im Folgenden zunächst Konzepte interkultureller Kompetenz vorgestellt, die sich in den vergangenen Jahrzehnten im nationalen wie internationalen interdisziplinären Forschungsfeld herausgebildet und durchgesetzt haben. Diese stammen – wie die Abhandlung zeigen wird – maßgeblich von Psycholog*innen oder Kommunikationswissenschaftler*innen.

Der erziehungswissenschaftliche Ansatz, der differierende, da weniger leistungsorientierte und gewinnbringende Interessen verfolgt als wirtschaftlich ausgerichtete Unternehmungen, setzt sich von diesen auch in seinen begrifflichen Verwendungen ab. So wird oftmals der Terminus des interkulturellen Lernens dem der Kompetenz vorgezogen, um sich auf den prozesshaft stattfindenden Zugewinn von menschlichen Wissensbeständen zu fokussieren. Da diese Bezeichnung vergleichbare Schwierigkeiten in einer klaren Definierung aufweist[18] und im Rahmen dieser Arbeit weniger die philosophischen Hintergründe von Interkulturalität als die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften untersucht werden sollen, steht der Kompetenzbegriff in der folgenden Abhandlung nach wie vor im Vordergrund.
Vorab sei bereits darauf hingewiesen, dass ein allgemeingültiges Konzept von interkultureller Kompetenz bei Lehrkräften bislang nicht vorliegt. Dennoch existieren – auch als Reaktion auf die politischen und bildungswissenschaftlichen Forderungen einer Internationalisierung der Lehrer*innenbildung – erste Ansätze und Forschungsergebnisse, die an dieser Stelle zusammengefasst vorgestellt werden.

Bereits im Jahr 1996 hat die Kultusministerkonferenz auf die Notwendigkeit einer interkulturell ausgerichteten Bildung und Erziehung in der Schule hingewiesen und einen Orientierungsrahmen für die systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen vorgelegt (KMK, 2013). Die Vermittlung des interkulturellen Kompetenzerwerbs gestaltet sich demnach fächerübergreifend und betrifft als Querschnittsaufgabe alle Lehrkräfte. Eine erfolgreiche Umsetzung findet vor allem im Schulentwicklungsprozess statt, nach dem Schule als Institution unter Teilhabe aller Beteiligten die Aufgabenfelder „Interkulturelle Bildung und Erziehung" und „Durchgängige Sprachbildung" verbindlich im allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule verankert (KMK, 2013, S. 11).

[18] Da bspw. eine klare Abgrenzung zum Begriff des Globalen Lernens nicht immer gegeben ist. Vgl. Thomas, 2003, S. 139.

Lernanlässe sollen unter Addition von Unterstützungssystemen und außerschulischen Partner*innen zu nachfolgenden Dimensionen geschaffen werden:

- Wissen und Erkennen
- Reflektieren und Bewerten
- Handeln und Gestalten[19].

Zur erfolgreichen Implementierung zählt eine bedarfsgerechte Lehrer*innenaus- und –weiterbildung sowie eine „Stärkung der interkulturellen Kompetenz des pädagogischen Personals“ (KMK, 2013, S. 5). Eine Konkretisierung des Kompetenzbegriffs steht jedoch aus.
Auch wenn Lanfranchi im Jahr 2008 festhält, dass nach wie vor „der Umgang mit der kulturellen Heterogenität keine Selbstverständlichkeit einer pädagogischen Professionalität aller Lehrpersonen [darstellt]“ (Lanfranchi, 2008, S. 232), zeigen die bildungspolitischen Debatten durchaus eine Wirkung bei der Formulierung von interkulturell kompetenzorientierten Bildungsstandards in Schule und Hochschule.
Bolten hat auf Grundlage der KMK-Empfehlungen Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule zusammengestellt und sieht bei der beschriebenen Querschnittsaufgabe Handlungsbedarf insbesondere bzgl. einer Aus- und Weiterbildung der allgemeinen Handlungskompetenz bei Lehrkräften. Da sich diese aus individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Teilkompetenzen zusammensetzt, stelle die interkulturelle Kompetenz „einen Bezugsrahmen für diese vier grundlegenden Handlungs(teil)kompetenzen dar“ (Bolten, 2001, S. 108). Konsequenterweise erfolgt daraus die Ableitung, dass interkulturelle Kompetenz, hier als Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen verstanden, kein eigenes Schulfach sein sollte. Vielmehr erfolgt eine effektive Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz bei einer Überwindung von Fächergrenzen und Bereitstellung von interkulturellen Praxisräumen und Lernangeboten – offline wie insbesondere auch online durch Nutzung des Internets (Bolten, 2001, S. 108–112).
Vor dem Hintergrund der theoretischen Forderungen gibt es bereits praktische Umsetzungsmaßnahmen in Lehrplänen einzelner Bundesländer. Neumann/Reuter kommen bei einer Überprüfung, wie interkulturelle Kompetenz erreicht werden soll, die vorrangig als „Fähigkeit zur Anerkennung von Verschiedenheit und zum angemessenen Umgang mit Vielfalt“ (Neumann/Reuter, 2004, S. 805) verstanden wird, zu folgendem Ergebnis: in Anlehnung an die KMK-Empfehlung besteht Einigkeit über die Bestimmung von interkulturellem Lernen als Querschnittsaufgabe. Um Lernprozesse erfolgreich umzusetzen und überprüfen zu können, ist die vorherige Benennung von Unterrichtszielen, -strukturen und -ergebnissen erforderlich.

> „Die Texte benennen in der Regel Ziele interkultureller Pädagogik, aber die Struktur des Wissenserwerbs und des Ausbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen wird nur unspezifisch erfasst (...). Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert“ (Neumann/Reuter, 2004, S. 815).

Dieser Umstand – das Fehlen eines Konzeptes von der Zielformulierung bis hin zur Ausprägung wissensbasierter Handlungsfähigkeit – ist auf die mangelnde einheitliche Konzeption von interkultureller Kompetenz zurückzuführen. Lanfranchi fügt resümierend hinzu, dass im Umgang mit dem „vorbelasteten Begriff“ zwar ein dynamisches Verständnis beibehalten werden könne, zeigt jedoch zugleich die Ambivalenz zur Forderung eines „ganzheitlichen Ansatzes“ auf (Lanfranchi, 2008, S. 256). Dieser beinhaltet neben den individuellen

[19] Zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Dimensionen vgl. KMK, 2013, S. 4.

pädagogischen Handlungskompetenzen in einem multikulturellen Umfeld auch Entwicklungsaspekte der Schule als Institution und Rahmen für Lehr- und Lernprozesse.

Ziel ist, aus Lehrer*innen „Fachleute für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen" (Lanfranchi, 2008, S. 231) zu machen. Im schulischen Kontext kann diese Intention auf unterschiedlichen Ebenen verstanden werden. Polat/Metin haben in ihrer Untersuchung an amerikanischen Schulen zum Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Konfliktlösungsfähigkeit herausgefunden, dass Lehrkräfte mit einer höheren interkulturellen Kompetenz eher in der Lage sind, Konflikte kooperativ und sachlich zu lösen als Lehrkräfte, bei denen die interkulturelle Kompetenz weniger stark ausgeprägt ist (Polat/Metin, 2012, S. 1966). Vor dem Verständnis, dass interkulturelle Kompetenz sich zusammensetzt aus den fünf Faktoren „*cultural empathy, open-mindedness, social initiative, emotional stability and flexibility*"[20] vermuten die Autoren: „*the reason for this can be based on desire for displaying stable behaviour based on equality instead of power relationships which are based on intercultural competence*" (Polat/Metin, 2012, S. 1967). Im deutschsprachigen Raum liegt zur interkulturellen Konfliktforschung im Schulkontext ein Beitrag von Buchwald/Ringeisen vor (Buchwald/Ringeisen, 2007). Die Autor*innen haben in der Pilotstudie vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Kulturmodells erfolgreich das multiaxiale Copingmodell als Messinstrument auf seine Anwendbarkeit hin untersucht, um „Möglichkeiten auf[zu]zeigen, interkulturelle Konflikte für Lehrende durchschaubarer zu machen und ihnen damit präventiv entgegenzuwirken bzw. Bewältigungsstrategien ableiten zu können" (Buchwald/Ringeisen, 2007, S. 82). Den Ansatz, dass Lehrkräfte selber als Expert*innen aus und in der Praxis Bedarfe formulieren, anhand derer theoretische Deutungsmuster erarbeitet werden, verfolgen ebenfalls Over/Mienert. In der Annahme, dass „interkulturelle Schulentwicklung kein von außen verordnetes (...) Projekt sein kann, sondern die Expertise der „Betroffenen" grundlegend berücksichtigen sollte" (Over/Mienert, 2010), haben sie ein Kompetenzprofil der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, dass die Anforderungen an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen abbildet. Auffallend bei den Dimensionen – Schüler*innenorientierung, Individualzentrierte pädagogische Kompetenz, kulturelle Sensibilität, Führungskompetenz, Fähigkeit zur Teamarbeit und zum Konfliktmanagement – sind zum einen die vermeintlich weniger starke Ausrichtung auf interkulturelle als auf allgemeinpädagogische Zusammenhänge, zum anderen die inhaltlichen Differenzen zu den vorliegenden Konzepten zur interkulturellen Kompetenz bei Lehrkräften. Hieraus ließe sich die grundsätzliche Fragestellung ableiten, wie praxisorientiert und zielführend die theoretischen Abhandlungen zur Professionalisierung von Lehrkräften tatsächlich sind oder sein können.

Vor dem Hintergrund der dargelegten historischen Genese wird im Folgenden ein Kompetenzmodell vorgestellt, das die Grundlage zur abschließenden Auswertung der für diese Arbeit geführten Interviews bildet.

Neben dem subjektiven Empfinden einer beruflichen Professionalisierung stehen im Forschungsvordergrund die nachgewiesenen Effekte von berufsrelevanten Kompetenzen. Als Grundlage wird das Modell von Kunter/Baumert zu Aspekten professioneller Kompetenz herangezogen (Kunter/Baumert, 2011, S. 32). Das Modell sieht im Mittelpunkt vier verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz: neben dem eigentlichen Professionswissen, das sich in fünf Kompetenzbereiche (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Orientierungswissen, Beratungswissen) gliedert, sind für Lehrkräfte ebenso die Selbstregulation, die motivationalen Orientierungen sowie die Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele bedeutsam.

[20] Zu den inhaltlichen Erläuterungen dieser Faktoren s. Polat/Metin, 2012, S. 1962.

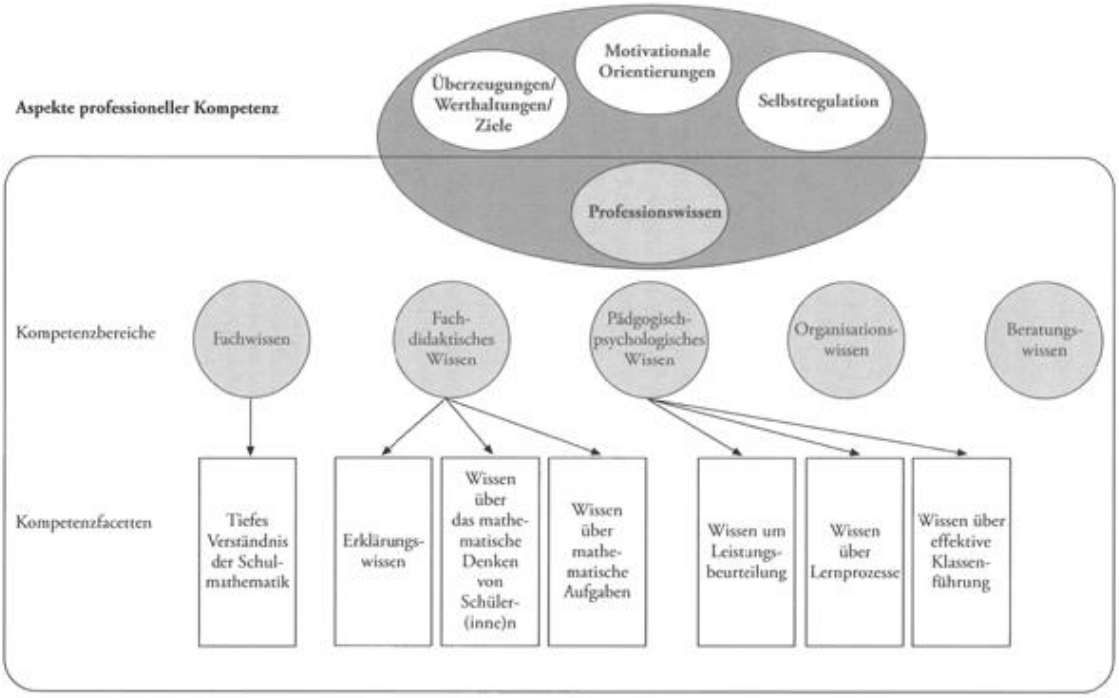

Abb. 3: Das Kompetenzmodell nach Kunter/Baumert mit Spezifikationen für das Professionswissen

Auffällig in diesem Kontext ist die fehlende Aufnahme bzw. explizite Nennung einer interkulturellen Kompetenz. Unter Rückgriff auf die allgemeingültigen und bewährten Modelle von Deardorff und Bennett sollen aus diesem Grunde die Aspekte professioneller Kompetenz bei Lehrkräften um die affektiven, kognitiven und konativen Dimensionen ergänzt werden. Im interkulturellen Setting werden die Aspekte um folgende Indikatoren ergänzt:

- Professionswissen: Wissen über Migrationsbewegungen, religiöse und kulturelle Minoritäten, sprachliche Voraussetzungen von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte, Schule als Konstrukt von Kultur etc.
- Überzeugungen/Werthaltungen, die ein Lernen unter Chancengleichheit ermöglichen, kulturelle Hintergründe in die Lehr-Lernprozesse berücksichtigen und produktiv aufnehmen.
- Motivationale Orientierungen, interkulturelle Situationen in der Schule aktiv aufzugreifen.
- Selbstregulation im Umgang mit interkulturell bedingten Herausforderungen.

Diese Einzelaspekte werden vor dem Hintergrund einer prozesshaften Kompetenzentwicklung jeweils in die drei Dimensionen Wissen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten, Handeln und Gestalten gestuft.

In Anlehnung an diese drei Kompetenzdimensionen werden Kompetenzaspekte aufgeführt, die explizit für eine pädagogische Professionalität von Lehrkräften im interkulturellen Lehr- und Lernsetting bedeutsam sind. Diese Aspekte berücksichtigen über die dimensionale Zuordnung jedoch auch soziale, methodische, fachliche und individuelle Kompetenzaspekte.

WISSEN	EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN	HANDLUNGSFÄHIGKEIT
Differenzierung zwischen kultureller, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit	Sensibilität im Umgang mit Critical Incidents/Kulturstandards → kulturelle Sensibilität	Kommunikationsfähigkeit (unterschiedliche Ebenen der Kommunikationsformen erkennen und anwenden)
Kultur als ein konstruiertes Orientierungssystem, das das menschliche Denken, Handeln und Werten bestimmt	Sensibilität im Umgang mit sprachbedingten Herausforderungen z.B. bei Aufgabenbewältigungen	Reflexion von Rollenverhältnissen (Lehrer*in – Schüler*in/Mann – Frau/Alter)
Migrationsgeschichten und (Fremd-)sprachenkenntnisse der Schüler*innen	Changierender Perspektivwechsel | „das Eigene und das Fremde“ wahrnehmen	Sensibler Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien
Rechte und Pflichten der Schüler*innen in religions-, sprachlich-, kulturbedingten Situationen im schulischen Kontext	Offenheit und Unvoreingenommenheit für national, ethnisch und kulturell bedingte Andersartigkeit (kein Defizitdenken)	Aufnahme von Themen des Globalen Lernens im Unterricht
Rassistische und migrationskritische Darstellungen in vorhandenen Lehrmaterialien	Empathie für individuelle Handlungsmuster und Verhaltensweisen	Gezielte Sprachförderung: DaF/DaZ-Kenntnisse/diagnostische Fähigkeiten
Fremdsprachenkenntnisse	Selbstwirksamkeitswahrnehmungen verstärken	Bereitstellung von individuellen Fördermaßnahmen
Selektionsmechanismen von Schule ggü. „fremdsprachiger“ Schüler*innen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund	Starke Subjektorientierung/Schülerorientierung	Konfliktlösefähigkeiten
Kulturelles Bewusstsein	Offenheit und Empathie Anpassungs- und Kommunikationsfähigkeit	Lebensweltbezogenheit herstellen
		Interkulturelle Dialogfähigkeit
		Führungskompetenz
		Teamfähigkeit/Gestaltung von Lernorten

Tab. 1: Zugrundeliegendes Kompetenzmodell „Interkulturelle Kompetenz“

Das zugrundeliegende Kompetenzmodell ist in seiner Ausgestaltung nicht finalisiert, berücksichtigt hingegen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für einen professionellen Umgang in interkulturellen pädagogischen Handlungssituationen relevant erscheinen. Die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews werden in Kapitel 6 auf diese Kompetenzaspekte hin untersucht. So kann eruiert werden, wie die interviewten Personen über ihren Unterricht sprechen und welche Kompetenzaspekte dabei direkt oder indirekt benannt werden. Dabei gilt festzuhalten, dass die Forschungsmethode so angelegt ist, dass keine Rückschlüsse über die Performanz der interviewten Personen im Unterricht selber getroffen werden können. Aus dem Sprechen der interviewten Personen über ihr Wissen und Handeln können Annahmen über das jeweilige Handeln getroffen werden. Hingegen steht im Vordergrund der Arbeit die Frage, wie die eigenen Auslandserfahrungen für die Unterrichtstätigkeit in Internationalen Klassen bewertet werden. Ferner kann anhand der dokumentarischen Methode implizites Denken und Wissen über Aspekte einer interkulturellen Kompetenz hervorgehoben werden.

2.2 Auslandsmobilität in der Lehrer*innenbildung

2.2.1 Strukturelle Ausrichtung und inhaltliche Zielsetzung

Wenn Schulen sich interkulturell öffnen und ein entsprechendes pädagogisches Konzept zugrunde legen wollen, bedarf es interkulturell kompetenter Lehrkräfte, die dieses Konzept überzeugend vertreten und sinnvoll umsetzen.[21] Um die Studierenden von heute zu kompetenten Lehrkräften von Morgen auszubilden, müssen kompetenzfördernde Maßnahmen bereits innerhalb der Ausbildung geschaffen werden.[22]
Im Zuge einer stetigen Internationalisierung der Lehrerbildung als Ausdruck und Antwort auf Globalisierungsprozesse wachsen die (Hochschul-) Angebote für Studierende in drei Bereichen:

- Internationalisierung *at home*
- Internationalisierung *abroad*
- Internationalisierung durch internationale Zusammenarbeit.

Im Rahmen dieser Arbeit werden insbesondere die Entwicklungen in den Blick genommen, die sich auf Auslandserfahrungen der Studierenden, also Internationalisierung *abroad*, beziehen. Dieser Bereich, der als „Herzstück" (Hahn, 2004) der Internationalisierung angesehen wird, ist darüber hinaus von Interesse, da nach wie vor die Zahlen der Lehramtsstudierenden, die einen Auslandsaufenthalt anstreben, anteilmäßig hinter denen anderer Studienabschlüsse liegen (Woisch/Willige, 2015, S. 91). Zugleich werden Auslandsaufenthalte, die auf Eigeninitiative und nicht durch curriculare Vorgaben oder Empfehlungen zurückgehen, von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Fachrichtungen weniger häufig angestrebt: „Bei einem erstaunlich hohen Anteil von 32,5 % der Lehramtsstudierenden war der Auslandsaufenthalt vorgeschrieben" (DAAD, 2016b, S. 89). Es gilt, diesen Umstand zu hinterfragen, indem die bestehenden Möglichkeiten von Auslandsaufenthalten und deren lehrkräftespezifische Wirksamkeit überprüft werden.

[21] „*If schools are to become more global, teachers within those schools must have the knowledge and skills to engage in globally-oriented education*.", vgl. Koziol/Greenberg et al., 2011, S. 4.

[22] Von einem *lack of globally competent teachers* aufgrund mangelnder Ausbildungsstrukturen berichten auch Forscher aus den USA, vgl. Koziol/Greenberg et al., 2011, bes. 3–4; Pedersen, 2009, S. 84. Zur Notwendigkeit einer Internationalisierung vgl. Leutwyler, 2009; Mahon, 2006.

Auslandsmobilität zur Förderung einer interkulturellen Kompetenzbildung
An die fachwissenschaftliche Konzeptdarstellung schließen sich Überlegungen zur Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften an. So konnten in ausgewählten Studien zur Erfassung einer Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Ausbildung von Aspekten interkultureller Kompetenz überwiegend positive Effekte, wenngleich in unterschiedlicher Effektstärke, hervorgehoben werden.[23] „Trotz einiger weniger abweichender Ergebnisse sprechen die berichteten Befunde insgesamt für eine positive Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen“ (Wolff, 2017, S. 95f.). Insofern können Auslandsaufenthalte im Allgemeinen als *eine* Möglichkeit der Förderung von interkultureller Kompetenz verstanden werden.

Auslandsmobilität von Lehrkräften
Studien, die zum Inhalt eine Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften haben, sind bezüglich einer Aufenthaltsdauer von wenigen Monaten noch rar.[24] Das kann an der Tatsache liegen, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fachbereiche nach wie vor seltener den Weg ins Ausland anstreben: „Studierende im Lehramt zählen besonders häufig zu den *Desinteressierten*: Jede(r) Zehnte der *Desinteressierten* (10 %) strebt ein Lehramt (Staatsexamen) an. Unter *Mobilisierbaren* fällt der Anteil an Lehramtsstudierenden mit 4 % hingegen relativ gering aus“ (Woisch/Willige, 2015, S. 91). Gründe können aber ebenso in der Tatsache gesucht werden, dass eine interkulturelle Kompetenzförderung in den Phasen der Lehrer*innenbildung lange Zeit keine explizite Erwähnung fand. Die Ausbildungsinhalte an Universitäten waren nicht an eine kulturell heterogene Schüler*innenschaft angepasst, Fort- und Weiterbildungen bleiben oftmals ob der mangelnden verfügbaren Zeitfenster oberflächlich. Zugleich findet sich beispielsweise in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr, 2015) der fächer- und schulformübergreifende Beschluss, dass in dem Studium
„1. pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen

a) Heterogenität von Lerngruppen,
b) Inklusion,
c) Grundlagen der Förderdiagnostik und
d) Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache sowie

2. interkulturelle Kompetenzen

erworben werden“ müssen.

Wahlmöglichkeiten der Ausbildungsinhalte und fehlende Pflichtanteile in diesem Themenbereich führen zu unterschiedlichen Startbedingungen nach dem Studium und Referendariat. An den Schulen äußert sich das in einer Unterrichtsdurchführung in Internationalen Klassen, die als „belastend“ (SVR, 2016, S. 6) empfunden wird.

[23] Eine ausführliche Übersicht über einen Teil der vorhandenen Studien, deren Forschungsmethoden sowie den Ergebnissen gibt Wolff, 2017, S. 84–97. Wolff benennt auf S. 85f. die Auswahlkriterien der untersuchten Studien, auf die an dieser Stelle ebenso Bezug genommen wird. Diese Studien stammen alle aus dem 21. Jahrhundert, Schüler*innenaustausche sind als Gegenstand ausgenommen.

[24] Durch die zeitliche Einschränkung der Auslandsaufenthalte finden an dieser Stelle Studien zum Deutschen Auslandsschulwesen keine Berücksichtigung.

Förderung von Auslandsmobilität

Der Förderung von Auslandsmobilität bei Lehramtsstudierenden kommt in den vergangenen Jahren eine stetig wachsende Bedeutung zu. So hat der DAAD im Jahr 2019 ein eigens für diese Zielgruppe entwickeltes Stipendium veröffentlicht. Dadurch soll „eine stärkere Mobilität erreicht und der Schritt zu einem Auslandsaufenthalt mittels Unterstützung in der Zeitplanung und Schwierigkeiten bei der Finanzierung erleichtert werden" (DAAD, 2019). Programmziele seien demnach, „Hindernisse für eine systematische Internationalisierung der Lehramtsausbildung abzubauen" und angehende Lehrkräfte „zum Umgang mit internationaler Diversität und kultureller Vielfalt an deutschen Schulen" (DAAD, 2019) zu befähigen. Trotz der benannten Studien, die eine positive Korrelation zwischen Auslandsaufenthalten und einer interkulturellen Kompetenzerwerb im Allgemeinen belegen, ist eine umfängliche Erforschung dieser Korrelation bei der Zielgruppe angehender Lehrkräfte noch nicht erfolgt. Es stellt sich daher die Frage, wie diese sich angestrebte „Befähigung" im Konkreten gestaltet und welche Auswirkungen Auslandsaufenthalte auf die pädagogische Professionalität haben (können).

Gründe für den Verzicht auf Auslandsaufenthalte

Studierende, die sich gegen einen Auslandsaufenthalt aussprechen, benennen sowohl institutionelle wie persönliche Gründe (vgl. Hahn, 2004, S. 178ff., nach Heublein/Hutzsch et al., 2008, S. 438f.): Schwierigkeiten in der Anrechnung von im Ausland erbrachten Leistungen, zeitliche Verzögerungen, soziale und finanzielle Aspekte.[25] Ahlgrimm/Westphal/Wallert/Heck (2019, S. 215f.) fassen die Hürden für Auslandsmobilität wie folgt zusammen:

- Finanzierungsschwierigkeiten,
- Zeitverluste im Studium,
- lange Trennung von Partner*innen, Familie, Freund*innen,
- schwierige Vereinbarkeit von Studium und Auslandsaufenthalt,
- fehlende Anerkennung der Prüfungsleistungen an der Heimatuniversität,
- sprachliche Schwierigkeiten,
- fehlende Informationen zu den Möglichkeiten von Auslandsmobilität und unzureichende Unterstützung an der Heimatuniversität.

Interessanterweise werden die Aspekte der potentiellen Anrechenbarkeit von Studienleistungen und finanzielle Aspekte genannt, obschon sich die Mehrheit aller Studierenden (59 %) bei „studienbezogenen Auslandsaufenthalten vor allem in westeuropäischen Ländern" (DAAD, 2016, S. 48) aufhält. „Zu den Kernzielen des Bologna-Prozesses gehören die gegenseitige Anerkennung von Studienleistung und Studienabschlüssen" (BMBF, 15.02.2018, S. 14), heißt es über die im Jahr 1999 beschlossene Europäischen Studienreform, die sogenannte Bologna-Erklärung.[26] In den Maßnahmenzielen wird benannt, dass 20 % aller deutschen Studierenden bis zum Jahr 2020 studienbezogene Auslandserfahrungen absolviert haben sollen. Im Jahr 2013 legte sich das Land Deutschland selber ein weiteres Ziel bis zum Jahr 2020 auf: „Deutschland hat (...) im Rahmen der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) eine eigene Internationalisierungsstrategie für das deutsche Hochschulsystem verabschiedet" (DAAD, 29.07.2018). Demnach sollen bis zum Jahr 2020 die Hälfte aller Hochschulabsolvent*innen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt nachweisen können. Im Rahmen des Studienakkreditierungsvertrages wurde ferner festgehalten, dass „die Hochschulen den Studierenden die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes, etwa durch den Einbau eines „Mobilitätsfenster" in den Programmen, bieten müssen" (nach BMBF, 2018, S.

[25] Heublein/Hutzsch et al. berufen sich in ihrem Beitrag auf internationale Mobilität von deutschen Studierenden.

[26] Zur "Bologna Declaration of 19 June 1999": https://web.archive.org/web/20120716090940/http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF.

7). Mit dieser Auflage an die Hochschulen ist Deutschland das einzige der an der Bologna-Reform 48 beteiligten Länder.

Lehramtsstudiengänge im Rahmen einer Internationalisierungsstrategie

Für die Lehramtsstudiengänge bedeutet diese Regelung insofern besondere strukturelle Anstrengungen, als dass nicht nur die Anzahl an auslandsmobilen Lehramtsstudierenden hinter der Anzahl anderer Fachbereiche liegt und die Mobilisierung stärker ausfallen muss. Auch liegt in der Umsetzungsvorgabe der benannten „Studienbezogenheit" eine Herausforderung, die andere Studiengänge in dieser Form nicht haben. So gilt es, für auslandsinteressierte Studierende ein Angebot bspw. an Schulen im Ausland zu schaffen, die zum einen an einer Kooperation interessiert sind, die zum anderen aber auch qualitative Vergleichbarkeit gewährleisten. Studienbezogene Auslandsaufenthalte werden nicht um ihrer selbst willen durchgeführt, sondern zielen auf eine berufsrelevante Kompetenzförderung bei den Studierenden ab.[27]

Durch stark differierende Bildungssysteme in den Ländern ist eine Vergleichbarkeit der Ausbildungsinhalte und -strukturen hingegen keinesfalls gegeben. Im Gegensatz zu anderen Studiengängen bestimmen nicht globale Märkte das künftige individuelle Berufsfeld. Dieses ist bei Lehrkräften nicht einmal auf Bundesebene, sondern auf Länderebene konzeptioniert.

Bei der Erstellung eines hochschuleigenen Angebots für Auslandsmobilität ist die potentielle Anrechnung von Studienleistungen für Studierende entscheidend (nach Vogt, 2015, S. 224). In einer Umfrage durch den DAAD (2016b) beurteilen lediglich 40 % der Studierenden die „Durchführung ihres Studienaufenthalts als unproblematisch" (DAAD, 2016b, S. 107). Lehramtsstudierende sind im Vergleich zu anderen Fächergruppen demnach überdurchschnittlich häufig davon betroffen, dass die im Ausland erbrachten Leistungen nicht vollständig, sondern nur teilweise oder gar nicht, anerkannt werden. Die im Ausland erbrachten Leistungen scheinen demnach nicht kompatibel mit den hiesigen Curricula zu sein. Daraus leitet sich die Frage ab, welche konkrete Studienleistungen Lehramtsstudierende im Ausland aufsuchen und wie die Auslandspraktika gestaltet sind bzw. nach welchen Kriterien sich die Anerkennungspraxis an deutschen Hochschulen konkret gestaltet.

Wie steht es um die konkrete Umsetzung an den Hochschulen, die nunmehr (nicht nur) politisch aufgefordert wurden, entsprechend zu handeln? Zeitfenster im Lehramtsstudium zu integrieren, die studienbezogene Auslandsaufenthalte ermöglichen, erscheinen sinnvoll, wenn sie beispielsweise mit Praktikumsphasen verknüpft werden können. Damit wird die Begründung von mobilitätsfernen Studierenden, dass sie keine Zeit im Studienverlauf „verlieren" möchten, positiv berücksichtigt: Schulpraktische Ausbildungsphasen in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung sind in jedem Bundesland vorgesehen. Diese schulpraktischen Ausbildungsphasen sind in der Organisation oftmals an den Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education zugeordnet.[28] Die Herstellung und vor allem Erhaltung einer Kooperation zu Schulen im Ausland bedeutet für die verantwortlichen Institute besonderen Handlungsbedarf. So ist der organisatorische und administrative Aufwand bei einem Praktikumsangebot im Ausland um einiges höher als bei einem Praktikumsangebot in Deutschland. Der Kontakt zur Schule muss zunächst hergestellt werden. Dieser Kontaktaufnahme geht eine Suche nach passenden Praktikumsschulen voraus. Darüber hinaus ist es aufgrund der benannten unterschiedlichen Ausbildungssituation in den Ländern notwendig, die Ausbildungsstruktur im jeweiligen Bundesland und das Praktikumsziel zu verdeutlichen. Neben der stetigen Kontaktpflege zu den Schulen im Ausland kommt die

[27] Allgemeindidaktische Kompetenz, fachliche und fachdidaktische Kompetenz, Sozialkompetenz, Selbstwahrnehmung, vgl. Topsch, 2004.

[28] Eine Übersicht der Zentren für Lehrerbildung und Professional Schools of Education hat Monitor Lehrerbildung (2017) zusammengestellt.

eigentliche Praktikumsbetreuung: „Auf der methodisch-didaktischen Ebene muss eine kontinuierliche Betreuung der Studierenden (...) gewährleistet sein, um die Nachhaltigkeit der Lernprozesse sicher zu stellen“ (Vogt, 2015, S. 225). Wie sich die Betreuung im Einzelnen gestaltet, obliegt den Universitäten. In den vergangenen Jahren haben sich an den unterschiedlichen Standorten unterschiedliche Konzepte eines wachsenden Praktikumsangebots im Ausland gebildet. Die methodisch-didaktische Begleitung beginnt zumeist mit einem Praktikumsseminar an der hiesigen Bildungseinrichtung. Ausdifferenzierungen liegen in der Betreuung während der eigentlichen Praktikumsphase vor. Eine beständige Begleitung und individuelle Beratung bezüglich potentieller Lernebenen wird oftmals durch mangelnde personelle Kapazitäten an den Bildungsinstitutionen in Deutschland erschwert. So ist über die persönliche Begleitung auf Seminarebene ein methodisch-didaktisches Konzept erforderlich, dass mittels digitalen Lernanlässen umgesetzt werden kann. Erste evaluierte Erfahrungen liegen mit einem sogenannten E-Portfolio vor. Anders als etablierte „Portfolios zur kompetenzorientierten Reflexion“ (Gefele/Stolcis, 2018, S. 205) ist der Einsatz von E-Portfolios in der deutschen Hochschullandschaft noch rar bzw. in der Erprobungsphase. Im Vordergrund der Portfolioerstellung steht nicht das Endprodukt, sondern der begleitete Reflexionsprozess bei Bearbeitung und Fertigstellung. In den vergangenen Jahren haben sich an einigen Hochschulstandorten Pilotprojekte zum E-Portfolio als Begleitung eines Auslandspraktikums entwickelt.[29] In einer Auswertung von Studierendenmeinungen zum Einsatz eines E-Portfolios resümieren Karpa/Kempf/Bosse (2013, S. 257), dass „das E-Portfolio aus Perspektive der Studierenden häufig lediglich als Prüfungsleistung und weniger als Lehr-Lernform thematisiert wurde“. Während aus hochschuldidaktischer Perspektive insbesondere die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden gefördert werden sollen, erleben die Studierenden Schulpraktika vor allem als „Möglichkeit zur Selbsterprobung und Selbstbestätigung“ (nach Bach, 2013, S. 107). Unterrichtsrelevante Kompetenzen stehen demnach für die Studierenden im Vordergrund.

Über Schulpraktika hinaus haben Studierende weitere Möglichkeiten, studienbezogene Auslandsaufenthalte zu absolvieren: Auslandssemester, Sprachkure, Exkursionen/Studienreisen, Projektarbeiten, Summer Schools, sonstige Aufenthalte (Woisch/Willige, 2015, S. 39). Abhängig von der Auslandsart ist die Dauer, die Studierende im Ausland verbringen. Auslandspraktika weisen bei 35 % der Studierenden eine Dauer von maximal zwei Monaten auf. Zugenommen hat der Anteil an Studierenden, die für eine Dauer von drei bis vier Monaten ein Auslandspraktikum anstreben (Woisch/Willige, 2015, S. 38). Auslandsaufenthalte im Allgemeinen weisen eine Dauer von bis zu sechs Monaten auf. Der Anteil an Studierenden, die mehr als sechs Monate im Ausland verbringen, hat sich in den vergangenen zehn Jahren verringert. Mobilisierbare Lehramtsstudierende im Speziellen streben insbesondere ein- bis zweimonatige bzw. fünf- bis sechsmonatige Aufenthalte an. Die Zeit im Ausland nutzen Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Fächergruppen „(...) etwas häufiger für ein Praktikum und etwas weniger häufig für Studienzwecke“ (DAAD, 2016b). Bezüglich dieser Zielgruppe sind eine Anrechnung von Prüfungsleistungen sowie eine gute finanzielle Ausstattung von Stipendien die bedeutsamsten Aspekte bei der Entscheidung zu einem Auslandsaufenthalt (Woisch/Willige, 2015, S. 100). Bemerkenswert bei der Länderwahl ist die Tatsache, dass Lehramtsstudierende vergleichsweise häufig unschlüssig gegenüber einer bestimmten Region sind oder aber überdurchschnittlich häufig Länder des afrikanischen Kontinent wählen.

[29] Exemplarisch seien an dieser Stelle folgende Pilotprojekte genannt, die zugleich an den jeweiligen Standorten evaluiert wurden: Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ): Gefele/Stolcis, 2018; ZfL TU Darmstadt: Preuß/Scharun, 2018; Protzel/Heinecke, 2019.

Jäger/Keßler (2019) haben das Professionalisierungspraktikum im Ausland für Lehramtsstudierende der PH Ludwigsburg (2011–2017) evaluiert und kommen zu der Erkenntnis, dass bei der Wahl des Ziellandes „Afrika mit erstaunlichen 26 % repräsentiert“ (Jäger/Keßler, 2019, S. 161) ist. Sie begründen die Wahl der 147 Studierenden damit, „dass sich die Studierenden für Kurzzeitpraktika im Ausland ein Bildungssystem in einem Entwicklungsland aussuchen, das sich von dem späteren deutschen Schulsystem stark unterscheidet“ (Jäger/Keßler, 2019, S. 161). Es wird anhand dieser Beobachtung deutlich, dass Bedarf an einem außereuropäischen Auslandsangebot besteht. Die Tatsache, dass Studierende in dem Zeitraum 2007–2015 eher europäische Zielländer wählten (Woisch/Wigge, 2015, S. 47), kann mit dem bestandenen Stipendienangebot zusammenhängen. Der „typische Auslandsstudent“ hat demnach im Rahmen des Studiums einen sechsmonatigen Auslandsaufenthalt in einem westeuropäischen Zielland absolviert. Dieses Profil entspricht den Ausschreibungsbedingungen des DAAD-Stipendiums „ERASMUS“. Da die Finanzierung des Auslandsaufenthaltes ein wesentlicher Faktor für die Entscheidungsfindung ist, wirkte das Stipendium somit mobilitätsfördernd.

Ein neues Stipendienprogramm

Im Frühjahr 2019 wurde durch den DAAD ein neues Stipendienprogramm aufgelegt, das eigens für Lehramtsstudierende entwickelt wurde: „Lehramt.International“. Lehramtsstudierende wie Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums können sich für ein „Stipendium für selbstorganisierte Praktika an schulischen und Hochschuleinrichtungen im Ausland“ (DAAD, 2019) bewerben. Anders als bei dem Stipendienprogramm „ERASMUS“ ist eine Bewerbung auch für außereuropäische Länder möglich. Der potentiell mögliche Zeitraum des Auslandsaufenthaltes erstreckt sich von einem bis sechs Monaten für Studierende bzw. sechs bis zwölf Monate für Absolvent*innen. Bei der Suche nach geeigneten Praktikumsschulen sollen die jeweiligen Universitäten behilflich sein. Da diese sich zumeist im Aufbau eines entsprechenden Angebots befinden, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Studierenden und Absolvent*innen diese Schulauswahl treffen sollen. So werden zwar finanzielle Rahmenbedingungen geschaffen, jedoch können zunächst keine Aussagen über die tatsächliche Praktikumsqualität getroffen werden. Durch die eigenständige Suche eines Praktikumsplatzes sind auch den begleitenden Universitätsangehörigen die genauen Arbeitsbedingungen und Praktikumsvoraussetzungen im Ausland unbekannt. Wie kann zielgerichtet eine pädagogische Professionalität unterstützt werden, wenn zugleich der Praktikumsplatz eine unbekannte Konstante im Prozess bleibt?

Praktika und deutsche Auslandsschularbeit

Der DAAD verweist zugleich auf bestehende Schulnetzwerke wie das PASCH-Netzwerk oder Kooperationsschulen des Deutschen Auslandsschulwesens. Die Zielsetzung beider Programme liegt in der Förderung der deutschen Sprache und Kultur im Ausland. Die PASCH-Schulen unterliegen einer Kategorisierung, die fünf unterschiedliche Schularten aufweist.[30] Allen Schulen gemeinsam ist, dass Deutschunterricht angeboten wird. Die Tatsache, dass diese Schulen explizit für die Praktikumsdurchführung vorgesehen sind, ist insofern interessant, als dass die Studierenden erziehungswissenschaftliche Schulpraktika und Fachpraktika absolvieren und diese nicht explizit DaF/DaZ-Unterricht vorsehen. „Während allgemeine bzw. erziehungswissenschaftliche Schulpraktika ihren Schwerpunkt im schulpädagogischen und allgemeindidaktischen Bereich haben (Bsp.: Differenzierung im Unterricht, Erziehungsmaßnahmen, Hausaufgaben), liegt der Fokus von fachdidaktischen Praktika auf fachspezifischen Inhalten und Methoden (...)“ (Bach, 2013, S. 93). Bei einem Aufbau eines

[30] Weitere Hinweise zu den Kategorien vgl. http://weltkarte.pasch-net.de.

Auslandsangebots sollten sich die Bildungsinstitutionen also an den Zielsetzungen der Praktikumsordnungen, nicht an einem potentiellen Angebot von Deutschunterricht orientieren.

Zusammengefasst können für die künftige Gestaltung von Auslandsmobilität Lehramtsstudierender folgende Vorschläge gemacht werden:

- Das Angebot an außereuropäischen Möglichkeiten sollte erweitert werden.
- Auslandspraktika sollten gegenüber Möglichkeiten von Auslandsstudien verstärkt angeboten werden.
- Eine höhere Anerkennungskultur der Auslandsleistungen sollte angestrebt werden. Diese Anerkennungskultur kann durch eine bessere Vernetzung zwischen der entsendenden Organisation sowie der Schule bzw. Universität im Ausland erreicht werden.
- Für Studierende sollte eine größere Transparenz geschaffen werden: Welche Leistungen können bzw. können nicht anerkannt werden? Welche Kriterien liegen der Entscheidung über eine potentielle Anerkennung zugrunde?

Das vorhandene Stipendienangebot ist für eine weitere Stärkung der Mobilität bedeutsam. Um die Qualität von Auslandsaufenthalten sicherzustellen (und somit eine Anerkennung zu ermöglichen), sollten die Stipendienbedingungen auf die Bedingungen der Universitäten (betrifft bspw. Prüfungsordnungen) angepasst sein.

2.2.2 Vermutete Effekte von Auslandsaufenthalten

Das Potential von Auslandsmobilität im Allgemeinen ist abschlussunabhängig in zahlreichen Studien belegt worden: Neben der Erweiterung von sprachlichen Kompetenzen (Eichhorn/Feroiu et al., 2002) leisten diese einen Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und erhöhen die interkulturelle Sensibilität (Leutwyler/Meierhans, 2011, S. 101). Die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz, bei den benannten Studien verstanden als Kompetenz, „auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Bertelsmann Stiftung/Cariplo, 2006, S. 5; Gwenn Hiller/Wozniak, 2009), wird stets als *key outcome* von Auslandsmobilität festgehalten (European Commission, 2014, S. 63). Es handelt sich bei der Kompetenzerweiterung um einen Prozess, der mit der Wiederkehr aus dem Ausland keinesfalls abgeschlossen ist. Durch gezielte Vor- und Nachbereitungsworkshops, die beispielsweise Rollenspiele zur Förderung der interkulturellen Sensibilität beinhalten, kann die Kompetenzerweiterung positiv beeinflusst werden (Gwenn Hiller, Wozniak, 2009, S. 122). Diese Erkenntnis hat entsprechende Auswirkungen auf die Strukturierung und Implementierung von universitären Angeboten für Studierende. So ist ein Auslandsaufenthalt besonders dann effektiv, wenn er pädagogisch angeleitet und begleitet wird, Möglichkeiten der persönlichen Reflexion bietet und die Teilnehmenden in den von Bennett entwickelten Instrumenten DMIS und IDI gecoacht werden (Pedersen, 2009, S. 84; Jackson, 2008, S. 357). In Ergänzung zu Bennett hat Jackson herausgefunden, dass eine interkulturelle Kompetenzerweiterung, gemessen anhand des IDI, nicht eine analog stattfindende Erweiterung der Sprachkompetenzen beinhaltet, sondern durchaus gesondert betrachtet werden müsse (Jackson, 2008, S. 356).
Studierende, die einen längeren Zeitraum während ihrer Studienzeit im Ausland verbracht haben, schätzen den persönlichen Ertrag besonders in der Spracherweiterung, der Offenheit anderen Kulturen gegenüber, der Fähigkeit, in unbekannten Situationen angemessen zu handeln sowie in erweiterten Reflexionsmöglichkeiten (European Commission, 2014, S. 65;

Bracht/Engel et al., 2006, S. 108; Pan, 2013.)[31] Ergänzt werden können zudem folgende Skills: „intercultural awareness, adaptability, flexibility, innovativeness, productivity, motivation, endurance, problemsolving abilities and being able to work productively in a team“ (Bracht/Engel et al., 2006, S. 208; Vande Berg, 2009, S. 24).

Die Fähigkeit, komplexe kulturelle Unterschiede zu erkennen und verbale wie nonverbale Kommunikation für interkulturelle Konfliktlösungen einzusetzen, ist bei Personen mit Auslandserfahrungen stärker ausgeprägt als bei Personen ohne diese Erfahrungen (Jackson, 2008, S. 357). Zudem lässt sich eine Korrelation zwischen einem längeren Auslandsaufenthalt während des Studiums und einer Ausprägung von *Global Engagement* festhalten, die sich in folgenden fünf Skills wiederspiegelt: *civic engagement, knowledge production, philanthropy, social entrepreneurship* und *voluntary simplicity* (Paige/Fry et al., 2009, S. 42).

Motivation für und *outcome* des Auslandsaufenthaltes zugleich stellt die Tatsache einer Karriereförderung nach Beendigung der Ausbildung dar (Paige/Fry et al., 2009, S. 209; DAAD (2014), S. 62f.). 63 % der auslandsmobilen Lehramtsstudierenden schätzen ihren Auslandsaufenthalt als karrierefördernd ein, 47 % von ihnen sehen in ihm eine „Vorbereitung auf die künftige Berufstätigkeit“ (DAAD, 2014, S. 58 und 62). Grundsätzlich beeinflusst ein Auslandsaufenthalt die Bereitschaft, sich über die eigentliche Ausbildung hinaus weiter fortzubilden und Alternativen zu schon geplanten Berufswegen zu suchen (Paige/Fry et al., 2009, S. 42).

Empirische Ergebnisse

Die Forschungslage zur Thematik mit der Zielgruppe angehender und aktiver Lehrkräfte ist rar. Es gibt wenige Studien im deutschsprachigen Raum, die eine spezifisch auf die Erweiterung berufsrelevanter Kompetenzen ausgerichtete Mobilität in den Fokus ihrer Untersuchung nehmen (mit Ausnahme von Leutwyler/Meierhans, 2011). Vorhandene Studien liefern eher Aussagen über das Potenzial von Mobilität im Allgemeinen als tatsächlich über deren Evidenz (Leutwyler, 2014, S. 106). Diese differieren vorrangig in den Aspekten der Mobilitätsbezeichnung und den Zielgruppen. Die unterschiedlichen Bezeichnungen in der Literatur (*Study abroad, student mobility programme, exchange stay,* etc.) beinhalten jeweils unterschiedliche Mobilitätskonzepte mit unterschiedlichen Aufenthaltslängen, Zielländern, Bedingungen im Zielland, Vor- und Nachbereitungsworkshops. Allen gemein hingegen ist die lehramtsbezogene Ausrichtung: die Teilnehmenden haben während ihrer Zeit im Ausland lehrerspezifische Tätigkeiten ausgeübt, d.h. Unterricht hospitiert, eigenständig vorbereitet und ausgeführt, den Austausch mit ausländischen Kolleg*innen gesucht, Schulprozesse begleitet.
Im englischsprachigen Raum ist die Fülle an Studien zur lehramtsbezogenen Mobilität größer, eine Unität in der Ausrichtung ist bis dato nicht gegeben.[32] Dennoch liefern die vorhandenen Forschungen wichtige Erkenntnisansätze darüber, dass Auslandsmobilität bei angehenden und aktiven Lehrkräften neben allgemeinen *Outcomes*[33] ebenso berufsrelevante Kompetenzen fördert.

Im Bereich des Professionswissen nach Kunter/Baumert konnte nachgewiesen werden, dass Auslandsaufenthalte zu einem reflektierten Verständnis der eigenen Schulkultur führen und die eigene Unterrichtspraxis Ausdruck von kulturellen Prägungen ist (Marx/Moss, 2011;

[31] Eine ausführliche Darstellung der vorhandenen Literatur findet sich bei Leutwyler, 2014, S. 107.

[32] Mahon, 2006; Sharma/Phillion/Malewski, 2011; Ikpeze, 2015.

[33] „*It is clear from the research into international teaching that interning abroad creates culturally confident, competent and sensitive world-minded teachers who bring fresh ideas and open minds to their [...] classroom*.“, vgl. Walters/Garii et al., 2009, S. 156.

Newman/Taylor et al., 2004). Die Institution Schule wird als ein „Kulturraum“ wahrgenommen, der durch seine jeweilige Prägung erheblichen Einfluss auf die Lernleistungen der Schüler*innen hat (Roose, 2011, S. 21). Sharma/Phillion/Malewski (2011) resümieren in ihrer Studie über angehende amerikanische Lehrkräfte, die einen Kurzaufenthalt in Honduras verbracht haben, dessen lehramtsspezifisches Potenzial: „to exposure to diverse cultural knowledge and pedagogical practices enacted in diverse educational settings offers teacher education students opportunities for developing multicultural competencies“ (Sharma/Phillion/Malewski, 2011, S. 21). Letztere beinhalten eine kritische Reflexion von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber ethnischen Gruppen, Geschlechtern und Personengruppen anderer Hautfarben, die Einfluss auf die schulischen Lernvoraussetzungen haben. Das eigene Erleben des „Fremdseins“ in einem anderen Land führt zu einer interkulturellen Sensibilität, durch die eine Beeinflussung von Unterrichtsprozessen, *classroom management*, den Erwartungen an Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen vor dem Hintergrund der eigenen Kultur wahrgenommen wird (Newman/Taylor/Whitehead, 2004, S. 290).
Für den Aspekt der Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele nach Kunter/Baumert liegen folgende Ergebnisse vor: Lehrkräfte zeigen nach Auslandsaufenthalten eine gesteigerte Wertschätzung für eine kulturelle Vielfalt in der Schule. Dies schlägt sich in einem wachsenden Respekt gegenüber Schüler*innen anderer Kulturen und einer größeren Toleranz gegenüber Bildungsbenachteiligungen durch kulturelle Hintergründe nieder (Gilson/Martin, 2010). Grundsätzlich ist das Interesse an den (kulturellen) Hintergründen von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte erhöht. Im Umgang mit Schüler*innnen, die Sprachschwierigkeiten aufweisen und Minoritätskulturen angehören, zeigen Lehrkräfte sich geduldiger und emphatischer (Marx/Pray, 2011, S. 523). Mahon/Cushner stellen resümierend fest: “Participants perform “more strongly in multicultural education” and understand better “the need to attend to individual differences as well as includestudents’ personal experiences in the learning process“ (nach Leutwyler, 2014, S. 110).

Bezüglich der motivationalen Orientierungen und der selbstregulativen Fähigkeiten können erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte im Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht nachgewiesen werden (Leutwyler/Lottenbach, 2011; Pence/Macgillivray, 2008). Lehrkräfte, die für mehrere Wochen oder Monate im Ausland gewesen sind, zeigen eine verstärkte Motivation, interkulturelle Herausforderungen im eigenen Unterricht aktiv anzunehmen (Leutwyler, 2014, S. 110).

Zugleich muss festgehalten werden, dass aufgrund der fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen und curricular gegliederten Auslandsmobilität die beschriebenen Effekte einer interkulturellen Sensibilisierung, Sprachkompetenzerweiterung, Persönlichkeitsbildung und von berufsfördernden Komponenten nicht automatisch eintreten: „Too often, prospective teachers returning from their international experience are left alone to process what they have done and what they feel. They need help to understand what happened in terms of their personal and professional growth, and how their cross-cultural experiences relate to their future teaching (...)” (Walters/Garii et al., 2009, S. 156). Diese Erkenntnisse haben Auswirkungen auf die Gestaltung von Auslandsangeboten an den Universitäten. Die künftige Ausrichtung und strukturelle Entwicklung einer Internationalisierung *abroad* sollte eine entsprechend pädagogisch angeleitete Vor- und Nachbereitung berücksichtigen. Darüber hinaus bedarf es einem Angebot an Möglichkeiten der Auslandsaufenthalte, die entsprechende berufsrelevante Kompetenzen, wie sie in dem Kompetenzmodell (S. 18) dargelegt worden sind, fördern. Grundlage der weiteren Untersuchung soll eine Auslandsmobilität bei Lehramtsstudierenden im Rahmen von studienrelevanten Schulpraktika im außereuropäischen Ausland sein.

Neben der qualifikationstheoretischen Perspektive, die in der Arbeit im Vordergrund steht, werden die Ergebnisse ebenso Aussagen im Sinne einer ökonomischen und prozessorientierten Perspektive liefern können: Welche finanziellen, personellen und strukturellen Mittel sollten Universitäten im Rahmen einer Internationalisierung der Lehrerbildung für welchen konkreten Bedarf zur Verfügung stellen?

2.2.3 Lernen aus Erfahrungen im Ausland

Der Arbeit liegt das Basismodell „Lernen aus Erfahrung“ zugrunde. Dieses Lernmodell geht auf den Schweizer Erziehungswissenschaftler Fritz Oser zurück. Oser formulierte insgesamt zwölf Basismodelle, die die Tiefenstruktur von Lernen darstellen sollen. Ziel des Basismodells „Lernen aus Erfahrung“ ist die Aneignung von Erfahrungswissen. Wissensaufbau im Sinne des Erfahrungswissens vollzieht sich durch eigene Handlungsaktivitäten, durch die Erfahrungen gemacht und die reflektiert verallgemeinert werden können. Ein Lernerfolg ist dann gegeben, wenn Lernende am Ende des Lernprozesses über einen Abstraktionsgrad verfügen und Wissen in unterschiedlichen Handlungssituationen anwenden können.

Lernprozesse im Rahmen dieser Basismodelle verlaufen jeweils unter zwei Sichtstrukturen, der sichtbaren und der unsichtbaren. Die beobachtbaren Tätigkeiten stellen die sichtbare Sichtstruktur der Probandinnen während ihrer Auslandsaufenthalte dar. Die Probandinnen machen Erfahrungen in einem Umfeld mit direktem Lebensbezug (Oser/Sarasin, o.J.). Der unsichtbaren Sichtstruktur liegt eine Abfolge bestimmter Lernschritte zugrunde, die über den Lernerfolg bzw. den Wissensaufbau entscheidet. Diese Lernschritte sind an keine methodischen Vorgaben geknüpft, sondern können unter verschiedensten Lernbedingungen vollzogen werden (Niegemann, 2008, S. 154). Bedeutsam ist die Einhaltung der Reihenfolge der Schritte, um einen Lernzuwachs zu ermöglichen.

Dem Basismodell „Lernen aus Erfahrung“ liegen fünf konstitutive Schritte zugrunde, die im Folgenden aufgeführt werden (nach Oser/Sarasin, o.J.). Parallel erfolgt eine Übertragung dieser Schritte auf den Lerngegenstand dieser Arbeit: Erfahrungen im Ausland und deren Generalisierung in deutschen Klassenzimmern. Die Darstellung stellt eine verkürzte Fassung der Leitfragen an das Material dar. Ausführliche Überlegungen an die einzelnen Phasen schließen sich ab Seite 30 an.

ALLGEMEINE SCHRITTFOLGE	GEGENSTAND DIESER ARBEIT
Vorentwurf des Handelns im Kontext (inneres Vorstellen, Ablaufsplanung, Ermittlung von Schwierigkeiten)	Vor dem Auslandsaufenthalt: Motivation, Erwartungen, Vorbereitungen
Ausführung der Handlung	Erfahrungen machen im Ausland
Analyse der Handlung und Deutung des Handlungssinns (kommunikative Beschreibung, kritische Reflexion, Ergebnis- und Prozessanalyse)	Nach dem Auslandsaufenthalt: Sprechen, Denken und Reflektieren über die gemachten Erfahrungen
Begegnung mit der Fremderfahrung (Übertragung, Verknüpfung mit anderen Episoden)	Generalisierung: Übertragung der (reflektierten) Erfahrungen in den Schulalltag

Generalisierung der Handlungsschritte	Internationalisierung: Anwendung von Aspekten interkultureller Kompetenz

Tab. 2: Basismodell „Lernen aus Erfahrung“, Schrittfolge

Die fünf konstitutiven Phasen beinhalten Schritte von der Auslandsvorbereitung über eine Reflexion der Erfahrungen, über pädagogisches Handeln in interkulturellen Unterrichtssituationen an deutschen Schulen bis zur Formulierung alternativer Handlungsoptionen.

Der Arbeit liegt die Frage zugrunde, welchen Einfluss Erfahrungen im Ausland auf das Sprechen und Denken über Unterrichtstätigkeiten in Internationalen Klassen haben. Wie wirken die Erfahrungen im Ausland auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte? Über welchen Abstraktionsgrad verfügen die Probandinnen in ihrem Schul- und Unterrichtsalltag? Fragestellungen an das Material lauteten gemäß der konstitutiven Schritte folgendermaßen:

KONSTITUTIVE ELEMENTE	FRAGESTELLUNGEN IM FORSCHUNGSPROZESS
Vor dem Auslandsaufenthalt	. Welche Motivation haben die Proband*innen, einen Auslandsaufenthalt anzustreben? . Welche Vorbereitungen treffen sie im Vorfeld? . Welche Vorbereitungen werden von universitärer oder anderer Organisationen angeboten? . Welche Erwartungen, Befürchtungen haben sie an den Auslandsaufenthalt?
Erfahrungen machen im Ausland	. Welche individuellen Erfahrungen machen sie während des Auslandsaufenthaltes? . Welche Erfahrungsmöglichkeiten werden aufgesucht? . Welche Differenzerfahrungen werden gemacht bzw. genannt?
Sprechen, Denken und Reflektieren über die Erfahrungen	. Wie nehmen die Proband*innen diese Erfahrungen wahr? . Welche Nachbereitung vollziehen sie im Anschluss an den Auslandsaufenthalt? . Werden die Erfahrungen aufgearbeitet? . Mit welchen Personen tauschen sie sich aus? . Welche Rolle haben sie durch ihre Erfahrungen im Lehrer*innenkollegium?
Generalisierung	. Wie reflektieren die Proband*innen ihre Auslandserfahrungen? . Welche Bedeutung wird den Erfahrungen zugeschrieben? . Mit welchen Kategorien werden die Erfahrungen ausgewertet?
Internationalisierung	. Wie werden die eigenen Auslandserfahrungen für künftige berufliche Transfersituationen eingeschätzt? . Welche konkreten Mehrwerte für die eigene Berufsbiographie werden erkannt? . Welche Bedeutung wird Auslandsaufenthalten in der künftigen Lehrer*innenbildung zugeschrieben? . Wie sollten künftige Erfahrungsmöglichkeiten angelegt werden?

Tab. 3: Lernen aus Erfahrung: Vor dem Auslandsaufenthalt

Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern die Studierenden vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt Wissen erwerben, um die familiären, schulischen und gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen.

KONSTITUTIVE ELEMENTE	FRAGESTELLUNGEN IM FORSCHUNGSPROZESS
Wissenserwerb vor dem Auslandsaufenthalt	. Welche Informationen werden über das Land, in dem ein Auslandsaufenthalt stattfinden soll, eingeholt? . Inwiefern werden Informationen über familiäre, gemeinschaftliche, schulische und gesellschaftliche Strukturen eingeholt?
Wissenserwerb im Ausland	.Werden im Ausland gezielt Wissensfragen formuliert, um familiäre, gemeinschaftliche, schulische, gesellschaftliche Strukturen zu verstehen? Wird das Gespräch mit Kindern, Eltern, Professionellen, Expert*innen gesucht, um Wissen zu erschließen?
Wissenserwerb nach dem Auslandsaufenthalt	. Wie wird das erworbene Wissen geordnet und strukturiert? . Wird es durch weiteren Wissenserwerb verfeinert, korrigiert, Lücken entdeckt und gefüllt?
Generalisierung	. Mit welchen Kategorien wird das Wissen strukturiert? . Welches innere Modell entsteht über das Land des Auslandsaufenthaltes und dort vorhandene familiäre, schulische und gesellschaftliche Strukturen?
Internationalisierung	. Wie werden die vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt erworbenen Wissensbestände über das Ausland und dort erlebte Situationen für die Fähigkeit zur Einschätzung zukünftiger schulischer und unterrichtlicher Situationen bewertet? . Welche Bedeutung wird dem Wissenserwerb vor, während und nach Auslandsaufenthalten in der künftigen Lehrer*innenbildung zugeschrieben?

Tab. 4: Lernen aus Erfahrung: Wissenserwerb

Weitere Fragen können sich auf die Werte beziehen, die die Interviewpartner*innen nennen. Es kann rekonstruiert werden, welche Werte das Denken und Handeln vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt leiteten und inwiefern sie durch den Auslandsaufenthalt modifiziert wurden.

KONSTITUTIVE ELEMENTE	FRAGESTELLUNGEN IM FORSCHUNGSPROZESS
Erkennen relevanter Situationen in Schule und Unterricht sowohl im Referendariat, als auch in der Berufseinstiegsphase	. Welche potentiellen Situationen (Handlungserfordernisse) werden in der Berufseinstiegsphase erkannt und genannt? . Welches Erfahrungswissen (aus dem Auslandsaufenthalt) und welche Wissensbestände können zur Einschätzung dieser Situationen herangezogen werden?
Durchdenken von Deutungen interkulturell relevanter Situationen in Schule und Unterricht sowohl im Referendariat, als auch in der Berufseinstiegsphase	. Wie stellt sich die Situation für die Lehrkraft dar? . Welche Bedeutung wird den Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung zugemessen? . Werden Strukturen erkannt, die sich – vor dem Hintergrund von Auslandserfahrungen – deuten und verstehen lassen?
Formulierung alternativer Ziele und Auswahl	. Welche Handlungsoptionen werden aufgezeigt? . Nach welchen Kriterien finden Abwägungen der Handlungsoptionen statt? . Welche Werte gehen darin ein? . Wie werden die Handlungsoptionen in ihrer individuellen Umsetzbarkeit eingeschätzt?
Generierung alternativer Handlungspläne	. Welche Handlungspläne gibt es bereits in Schulen? . Wie werden diese wahrgenommen und ggf. genutzt? . Welche positiven/negativen Effekte können erkannt werden? . Welche Alternativen werden generiert?
Auswahl eines geeigneten Plans	. Nach welchen Kriterien werden die Handlungspläne ausgewählt? . Von welchen Werten ist die Auswahl der Handlungspläne mit bestimmt?

Evaluation der Handlungsergebnisse und Reflexion des Prozesses	. Wie werden die ausgeführten Handlungspläne bewertet? . Welche Handlungskompetenzen sind in interkulturellen Situationen in deutschen Schulklassen notwendig?

Tab. 5: Lernen aus Erfahrung: Wertvorstellungen

3 Zur Erhebung von Erfahrungslernen und Wissenstransfer: Forschungsmethode

3.1 Das Leitfadeninterview in der qualitativen Forschung

Das Leitfadeninterview ist eine Methode aus der qualitativen empirischen Sozialforschung. Qualitative Forschungsmethoden zeichnen sich durch eine offene Gestaltung aus, um der „Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden [zu] können“ (Flick, ^{3}2007, S. 27). Das Untersuchungsfeld ist kein künstlich erzeugtes, sondern zielt auf das „Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag“ (Flick, ^{3}2007, S. 27). Anders als in der quantitativen Forschung geht es um die Perspektiven, um das Wissen und die Erfahrungen der beteiligten Personen. Ziel ist es, komplexe Zusammenhänge vor dem Hintergrund subjektiver Sicht- und Handlungsweisen zu erfassen. Die Konstruktionen und Orientierungsmuster der Probandinnen[34] stehen im Vordergrund des Interesses. Diese werden durch die forschende Person interpretiert. Das Verhältnis zum Gegenstand ist daher stets ein rekonstruktives (Przyborski, Wohlrab-Sahr, ^{3}2010, S. 13). Im deutschen Sprachraum hat sich die qualitative Forschung seit den 1980er Jahren etabliert. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung kann dem Gegenstand der Forschung mehr Rechnung getragen werden. So ist es Ziel, den Forschungsgegenstand über den gesamten Forschungsprozess „als vorläufig zu betrachten, denn der Gegenstand wird erst zu Ende seine wahre Gestalt zeigen“ (Flick, ^{3}2007, S. 31f.).

Als wesentliches Prinzip der qualitativen Sozialforschung gilt das Prinzip der Kommunikation (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343). Resultierend daraus liegt der qualitativen Forschung eine „unausweichliche Vagheit“ (nach Przyborski, Wohlrab-Sahr, ^{3}2010, S. 15) zugrunde: Die forschende Person interpretiert Äußerungen einer anderen Person vor dem Hintergrund der eigenen Bedeutungsmuster. Die Äußerungen stehen aber nicht für sich, sondern werden in einem individuellen Sinnzusammenhang von sich gegeben und stellen „lediglich Hinweise auf Bedeutungsgehalte“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr, ^{3}2010, S. 15) dar. Diese Fähigkeit zum Fremdverstehen wird schwieriger, je größer die biographische und kulturelle Distanz zwischen den Kommunikationspartner*innen ist. Um dennoch wissenschaftlich fundierte Aussagen zum Forschungsgegenstand nennen zu können, ist eine methodische Kontrolle des Fremdverstehens notwendig. Dabei wird bei der Auswertung stets auf die Kontextualisierung aus Sicht der erforschten Person geachtet. Ferner muss als Bedingung gegeben sein, dass die erforschten Personen Möglichkeit erhalten, „ihre Relevanzsysteme formal und inhaltlich eigenständig entfalten [zu] können“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr, ^{3}2010, S. 17). Anhand von qualitativen Interviews können die Proband*innen ihr Wissen und ihre Erfahrungen aktiv in einem geschützten Raum rekonstruieren.

Die Datenerhebung erfolgt nach den Kommunikationsregeln der Probandinnen. Dadurch kann eine Datenmenge erhoben werden, die nach dem Auswertungsverfahren Aussagen zu den Zusammenhängen des individuellen Erlebens, Denkens und Handelns zulässt. Um über Meinungen und Stellungsnahmen hinaus Einblick in die persönlichen Erfahrungen der Probandinnen zu erhalten, bieten qualitative Interviews Raum für Erzählungen. „Denn nur Erzählungen ermöglichen uns die Rekonstruktion dessen, was Menschen im Laufe ihres Lebens erlebt haben, und wie dieses Erleben ihre heutigen Deutungsmuster bestimmt.“ (Rosenthal, Loch, 2002, S. 225). Eine umfangreiche Generierung von Erzählungen ist wiederum für die sich anschließende Analyse anhand der dokumentarischen Methode notwendig, da

[34] Da an dieser Forschungsarbeit ausschließlich weibliche Probanden teilgenommen haben, wird im Folgenden auf eine gendergerechte Schreibweise verzichtet.

Rekonstruktion von Deutungsmustern und Orientierungsrahmen herausgearbeitet werden sollen.

Um Erzählungen bei den interviewten Personen zu generieren, ist ein prinzipiell narrativ angelegtes Interview notwendig (nach Nohl, [4]2012, S. 14). Im Gegensatz zu standardisierten Interviews werden auf diese Weise keine „Vorgaben für die Antworten der befragten Personen" (Nohl, [4]2012, S. 13) gemacht. Vermieden werden soll ein geschlossenes Frage-Antwort-Schema, das „vorrangig den (kulturellen) Vorannahmen der Interviewenden" (Evers, 2009, Art. 47) entspricht und „somit die Gefahr (...) einer normierenden Selektion der Informationen" (Evers, 2009, Art. 47) birgt.

Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Formen narrativer Interviews. In einem *biographischen Interview* erhalten die interviewten Personen Gelegenheit, nach einer Erzählaufforderung durch den Interviewer über einen längeren Zeitraum hinweg zu berichten. Der Interviewer stellt sodann immanente Fragen – Fragen also, die sich auf bereits Benanntes beziehen und zu einer Konkretisierung von Themen beitragen. Die Themen und inhaltliche Interviewwendungen werden durch die interviewten Personen bestimmt.
In einem *leitfadengestützten Interview* werden den interviewten Personen Fragen zu bestimmten vorgegebenen Themen gestellt. Diese Themen folgen vorbereiteten Fragen aus einem Interviewleitfaden. „Allerdings wird auch hier abgewartet, bis die befragten Personen alles, was ihnen zu einem ersten Thema einfällt, geschildert haben, bevor eine Frage zu einem [weiteren] Thema gestellt wird." (Nohl, [4]2012, S. 14).

Es gilt, die interviewten Personen nach ihrem „Betriebswissen" zu befragen: Wissen, das sich die interviewten Personen nicht explizit angeeignet haben, sondern das sie aus ihrem persönlichen Handlungsfeld heraus haben (Nohl, [4]2012, S. 14).
In leitfadengestützten Interviews werden die Probandinnen nach Themen befragt, die ihr direktes Handlungsumfeld betreffen. Es gilt, Berichte und Erfahrungen zu ermitteln, die den (komplexen) kognitiven Strukturen der interviewten Personen entsprechen (Kohli 1977, S. 12). Zudem können bestimmte Bedeutungsmuster durch dieses Verfahren aufgedeckt werden: Wie werden die Fragen durch die interviewten Personen verstanden und aufgenommen?
Es werden Daten in Form von Aussagen in einem spezifischen Gesprächssetting generiert. Bei der Gestaltung der Interviewsituation gilt es, die Rahmenbedingungen sorgfältig festzusetzen. So ist „die erste zentrale Frage (...) die, wie und mit welcher Begründung das Sprechen (...) der interviewten Person beeinflusst und gesteuert wird" (Helfferich, 2014, S. 559). Welche Lenkungen gibt es während des Interviews und zu welchem Zweck werden die Erfahrungsberichte der interviewten Person gelenkt? Grundsätzlich liegen qualitativen Interviewverfahren deutlich weniger Steuerungselemente als standardisierten Verfahren zugrunde. Diese sind in offenen Verfahren dagegen umso bewusster einzusetzen, um die Komplexität von Bedeutungen zu erfassen. „Geschlossene Fragen werden der Komplexität kognitiver Strukturen nicht gerecht" (Kohli, 1977, S. 12). Interventionen in das Gespräch durch die interviewende Personen sind entsprechend vor zu strukturieren, um zielführend zu sein.
„Die zweite (...) zentrale Frage betrifft die Gestaltung der an dem Interview beteiligten Rollen" (Helfferich, 2014, S. 559). Die Gesprächssituation entspricht keiner natürlichen, sondern wurde zwecks Beantwortung einer Forschungsfrage hergestellt. Entsprechend kommen den beteiligten Personen bestimmte Rollen – interviewende Person aus der Wissenschaft, interviewte Person mit einer für die Forschungsfrage relevanten Expertise – zu, die Auswirkungen auf die Äußerungen haben.
Die Aussagen werden aufgezeichnet und verschriftlicht. Sie liegen dann als Texte vor, die ausgewertet werden können.

3.2 Die dokumentarische Methode der Interpretation

Um den Zusammenhang von Orientierungen und Erfahrungen zu rekonstruieren, orientiert sich die Auswertung an der dokumentarischen Methode nach Bohnsack. Die dokumentarische Methode dient der „Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen“, gibt „Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl, 2005, S. 8). Implizites Wissen, das das Alltagshandeln bestimmt, allerdings oftmals nicht expliziert wird bzw. in der jeweiligen Interaktionssituation nicht reflexiv zugänglich ist, kann dadurch hervorgehoben werden. So kann ein methodisch kontrollierter „Zugang zu fremden Erfahrungsräumen und Weltanschauungen (...) auf der Basis systematischer Kontextuierung“ (Bohnsack, 2005, S. 63) ermöglicht werden. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack ist besonders gut geeignet, „um kognitive und emotionale Entwicklungen in biografische Zusammenhänge zu stellen und um Prozesse und Effekte interkultureller Erfahrungen zu erfassen“ (Evers, 2009, Art. 47). Die individuellen Relevanzsysteme bleiben Grundlage der Auswertung, nicht etwa normierende Vorgaben anhand von Kategorien (Evers, 2009, Art. 47). So können individuelle kulturelle Orientierungen rekonstruiert werden. Durch einen sich anschließenden Fallvergleich ist es möglich, einen Vergleichshorizont der einzelnen Orientierungssysteme herzustellen.

Die dokumentarische Methode zielt darauf ab, das in den Interviews geäußerte atheoretische Wissen explizit zu machen. Unter atheoretischem Wissen wird Wissen verstanden, über das die interviewten Personen in ihrer Handlungspraxis verfügen, es aber nicht auf den Punkt bringen und explizieren müssen (Nohl, ^{4}2012, S. 4). Dieser Schritt der Explikation ist Aufgabe der interviewenden Person. Es steht nicht das theoretisch vorhandene und reflexiv verfügbare Wissen der interviewten Personen im Forschungsinteresse.

Als methodologische Reflexion zur Weltanschauungsinterpretation geht die dokumentarische Methode zurück auf den Soziologen und Philosophen Karl Mannheim (1893–1947). Im Interesse seiner Forschungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen Weltanschauungen, die „in der Kommunikation und in der Handlungspraxis“ (Weller, 2005, S. 297) entstehen und nicht etwa auf theoretisch Durchdachtes zurückgehen. Er forderte eine neue Analyseeinstellung und unterschied zwischen immanenter und genetischer Interpretation von Daten. Es zielt nicht auf die „Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Tatsachen sind, sondern vielmehr darauf, *wie* soziale Wirklichkeit (...) interaktiv hergestellt wird“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 297). Mannheim differenzierte zwischen drei Sinnschichten, die dem Material zugrunde liegen:

1. Objektiver (immanenter) Sinn,
2. Intendierter Ausdruckssinn,
3. Dokumenten-Sinn.

Diese drei Sinnebenen können anhand der dokumentarischen Methode und mit dem veränderten Analyseblick mehrdimensional interpretiert werden. Dabei ist die Erfassung und Interpretation des dokumentarischen Sinngehalts (dritte Sinnebene) derjenige Interpretationsschritt, der die spezifischen Erfahrungszusammenhänge von Äußerungen offenbaren kann. So gilt es, im Rahmen der Möglichkeiten beispielsweise auch soziale Kontexte zu erfassen und Sprachanalysen vorzunehmen (Weller, 2005, S. 300).

Eine „methodische und methodologische Aktualisierung“ (Weller, 2005, S. 295) gab der dokumentarischen Methode der Soziologe Ralf Bohnsack ab Ende der 1980er Jahre. Durch ihn erfuhr die Methode eine Entwicklung zu einem etablierten Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung. Bohnsack konzentrierte sich anknüpfend an Mannheim auf die Rekonstruktion des Sinnzusammenhangs, in dem Handlungen erfolgen. Mit dem Erfassen des dokumentarischen Sinngehalts erhält man „Zugang zum handlungsleitenden Wissen der

Akteure und deren Handlungspraxis, also zum *modus operandi* ihrer Praxis“ (Weller, 2005, S. 300).

Die dokumentarische Methode besteht aus unterschiedlichen Auswertungs- und Interpretationsschritten. Alle Auswertungsschritte werden in der Arbeit angewandt. Die bei Bohnsack abschließende Typenbildung wird in dieser Arbeit modifiziert. So gilt es nicht, anhand von drei Experteninterviews beständige Typiken der Handlungsrahmen herauszuarbeiten. Es gilt vielmehr, grundsätzliche Erfahrungsräume und Möglichkeiten eines professionellen Transfers dieser Erfahrungen in den Berufsalltag vor dem Hintergrund unterschiedlicher Orientierungsrahmen aufzuzeigen. Gedanken zu einer potentiellen Verallgemeinerung der herausgearbeiteten Handlungsräume sowie deren Bedeutung für eine künftige Internationalisierung schließen sich an.

Zunächst werden die transkribierten Interviews einer Sequenzanalyse (erster Auswertungsschritt) unterzogen, anhand der ein thematischer Verlauf hergestellt wird. Durch die „Formulierung von Überschriften und Paraphrasierung narrativer Passagen“ (Schulze, 2002, S. 240) wird die thematische Struktur herausgearbeitet und der immanente Sinngehalt erschlossen. Nach dieser Paraphrasierung werden im Rahmen des ersten Interpretationsschritts, der formulierenden Interpretation, Ober- und Unterthemen identifiziert und chronologisch aufgeführt. Die Perspektive bei diesem Interpretationsschritt verbleibt bei der interviewten Person. Die forschende Person fasst den thematischen Gehalt formulierend mit eigenen Worten zusammen (Nohl, [4]2012, S. 3). Die sprachlichen Besonderheiten von den interviewten Personen sind dabei zu übernehmen. Dadurch soll eine Entfremdung der forschenden Person zum Text hergestellt werden. Es soll verdeutlicht werden, dass „der thematische Gehalt nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist“ (Nohl, [4]2012, S. 41). Nach Nohl erfolgt der erste Interpretationsschritt *vor* der Transkription der Interviews, um die für die Forschung besonders relevanten Themen direkt zu identifizieren. Da sich bei der Durchführung der Interviews herauskristallisiert hat, dass sämtlich angesprochene Themenbereiche für die Beantwortung der Forschungsfrage potentiell relevant sind, werden die volltranskribierten Interviews nach diesem Interpretationsschritt bearbeitet.

Dazu ein Beispiel aus den von mir erhobenen Interviews und der Anwendung des oben entfalteten Vorgehens:

D. Subjektive Einschätzungen zur Flüchtlingssituation

Thema:	**Flüchtlingssituation und diesbezügliche Vorbereitung in der Lehrerbildung**
622–625	*Erzählaufforderung: grundsätzliche Einschätzung der Flüchtlingssituation*
626–647	Erzählung der Integration - Große Anzahl an Flüchtlingskindern - Integration wird schwierig, wenn es zu viele Flüchtlingskinder an einem Ort gibt - Keine Vorstellungen über Leben im Flüchtlingsheim; ggf. entwickeln sich bei Flüchtlingen Frustration und Aggression → steigende Kriminalität - Schnellere Integration ggf. Lösung - Integration an der Waldschule gut → keine
648	Gruppenbildungen bzw. -einteilungen
649–652	Nachfrage: Wie funktioniert gute Integration?
653–655	- Bereitschaft von allen Seiten

Abb. 4: Ausschnitt Interview I4, 622–655, Bildung von Ober- und Unterthemen

Es schließt sich die reflektierende Interpretation an, bei der über die Themenformulierung hinausgehend der Frage nach dem „Wie“ der erzählten Erfahrungen nachgegangen wird. Der Orientierungsrahmen, den die interviewten Personen ihren Erzählungen zugrunde legen, soll in diesem Auswertungsschritt expliziert werden. Es wird nach dem „generativen Muster oder der generativen Formel“ (Bohnsack, 2001, S. 231) der jeweiligen Handlungspraxis gesucht. Dieser Interpretationsschritt dient der Vorbereitung der sich anschließenden Typenbildung. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, zunächst auf eine formale und anschließend auf eine semantische Interpretation des Materials einzugehen. Die Interviews werden auf unterschiedliche Textsorten hin untersucht.

Thema: Pädagogische Vorbereitung auf die Flüchtlingssituation in den Schulen

Vorlage Transkript	**Vorlage formulierende Interpretation**
I #00:12:35-8# (...) Sie haben gesagt, keiner war darauf vorbereitet, auf die Situation. Fühlen Sie sich durch das Studium oder durch Ihre biografischen Erfahrungen vorbereitet? **B** #00:12:49-3# Also, ja, das würde ich trennen: Durch mein Studium, speziell auf dieses Problem oder auf diese Herausforderung nicht ansatzweise. Durch die Auslandserfahrung, würde ich sagen, schon etwas eher, weil man da ein bisschen lernt, plötzlich in eine fremde Situation hineingeschmissen zu werden. Und da gibt es keine Alternativen, man das ist da irgendwo und muss sehen, wie. Gut, man hat allerdings ein Grundinteresse, in so eine Situation hineingeschmissen zu werden, deswegen geht man es vielleicht etwas anders an, aber ich denke, das verhilft mir da schon ein bisschen. Aber das würde ich trennen. Durch das Studium nicht ansatzweise auf solche Situationen. Ich wüsste nicht wodurch. Also, kein Stück, eigentlich.	*163–164* *Erzählaufforderung nach Vorbereitungsmaßnahmen im Studium oder durch biografische Erlebnisse* 165–166 Bewertende Aussage: keinerlei Vorbereitung durch das Studium auf die „Herausforderungen“ 166–171 Hingegen positive Meinung zum Auslandsaufenthalt: - Lernen, in fremden Situationen zu agieren - Reagieren in alternativlosen Situationen notwendig - Grundinteresse war sicherlich ohnehin vorhanden 171–173 Dreifache Wiederholung und bestärkende Aussage, dass das Studium „nicht ansatzweise“ vorbereitend gewirkt hat

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte äußert zu Beginn und zum Abschluss in vierfacher Betonung (2x „nicht ansatzweise“, „wüsste nicht, wodurch“, „kein Stück“), dass sie sich durch das Studium nicht auf die Flüchtlingssituation an deutschen Schulen vorbereitet fühlt. Durch die wertende Aussage, dass die Flüchtlingssituation zugleich ein „Problem“ darstellt, äußert sie implizit eine mehrfache Kritik an der strukturellen Universitätsausbildung.

Besser vorbereitet sieht sie sich durch ihren privat organisierten Auslandsaufenthalt (nach China). Sie begründet dies mit dem Umstand, dass sie – ebenfalls ohne Vorbereitung (die sie persönlich im Vorfeld nicht getroffen hat!) – in unbekannten Situationen alternativlos agieren *musste*.

Der Vergleich zu derzeitigen Handlungssituationen an Schulen besteht darin, dass Lehrkräfte ebenfalls wie sie in China ohne eigene Entscheidungsgewalt und ohne zeitliche wie inhaltliche Vorbereitung in Ausnahmesituationen/in fremden Situationen handelnd aktiv werden müssen. Es werden keine erläuternden Ergänzungen zu konkreten Situationen gegeben. Einschränkungen einer erfolgreichen Vorbereitung durch den Auslandsaufenthalt finden sich in den wiederholenden quantifizierenden Angaben „ein bisschen“ und „etwas eher“.

Demnach sieht die Interviewte sich ausbildungstechnisch gar nicht, durch ihr persönliches Interesse an einem Auslandsaufenthalt in Ansätzen, auf die Flüchtlingssituation vorbereitet.

Abb. 5: Ausschnitt Interview I1, 163–173, reflektierende Interpretation

In Bezug auf die Typenbildung wird zwischen zwei Stufen, der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung unterschieden. Bei der sinngenetischen Typenbildung sind zwei Arbeitsschritte notwendig: anhand des in der reflektierenden Interpretation explizierten Orientierungsrahmens werden in thematisch vergleichbaren Abschnitten anderer Interviews entsprechende Muster gesucht. Diese Muster bilden die Grundlage für die Repräsentation eines Typs (zur Typenbildung vgl. Bohnsack, 2001, S. 233ff.). Anschließend wird dieser Typ spezifiziert, indem ebenso Kontraste zwischen den Orientierungsrahmen herausgearbeitet werden. Die sinngenetische Typenbildung zeigt auf, „in welch unterschiedliche Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (Nohl, [4]2012, S. 52). Hingegen sagt sie nichts über die sozialen Entstehungszusammenhänge aus. Diese können wiederum in der sich anschließenden soziogenetischen Typenbildung identifiziert werden. Der Vergleich zwischen den Interviews erfolgt nicht mehr an konkreten Themen, anhand derer Orientierungssysteme identifiziert werden. Die Fälle unterscheiden sich nach diesem Interpretationsschritt in einer mehrdimensionalen Typologie. Dieser Interpretationsschritt ist auch deswegen bedeutsam, da er ein Korrektiv zur problematischen Standortgebundenheit der forschenden Person darstellt. Die „Einseitigkeit des Ausgangsproblems“ (Luhmann, 1988, S. 17) kann somit überwunden werden. Zudem wird bei der Interpretation von leitfadengestützen Interviews die Validität der Forschung und ihr innovativer Charakter erhöht, „wenn neben den schon eingeplanten Typiken weitere Typiken, die so noch nicht absehbar waren, entwickelt werden können“ (Nohl, [4]2012, S. 56). Konkret werden bei der soziogenetischen Analyse die Typiken „Generation“ und „Herkunft und Bildungshintergrund“ analysiert. Die Probandinnen weisen bzgl. dieser Typiken Differenzen auf. Durch das Herausarbeiten dieser Differenzen können unterschiedliche soziale Hintergründe und Konstitutionslogiken aufgezeigt werden, vor denen die Probandinnen sprechen. Diese Hintergründe finden bei der abschließenden Ergebnisinterpretation Berücksichtigung.

Im Anschluss an die reflektierende Interpretation werden die Ergebnisse den oben aufgeführten tabellarischen wie chronologischen konstitutiven Schritten inhaltlich zugeordnet. Auf diese Weise können nun den Erzählungen zugrundeliegende potentiell strukturierte Lernprozesse herausgearbeitet und in ihrer quantitativen Ausprägung bewertet werden. Im Mittelpunkt der Auswertung stehen drei Interviews mit Lehrerinnen aus H. und M.. „Da es sich [bei der dokumentarischen Methode] um genaue, tiefgehende Textanalysen handelt, können auch allgemeine Merkmale und grundlegende Mechanismen sozialer und biographischer Prozesse im Einzelfall hypothetisch erfasst“ (Schütze, 1991, S. 207) werden. Auf Grundlage des ausführlichen Herausarbeitens der drei Orientierungsrahmen werden im Anschluss in den einzelnen inhaltlichen Ausprägungen Minimal- und Maximalkontraste zwischen den Interviews hergestellt, um nach der analytischen Abstraktion kontrastive Vergleiche ableiten zu können. Anhand dessen können gefundene Kategorien entweder bestätigt oder aber die Ergebnisse um neue Kategorien erweitert werden. Zu berücksichtigen gilt grundsätzlich, dass das Handeln per se nicht beobachtet, sondern anhand des Denkens und Sprechens über das Handeln rekonstruiert wird.

3.3 Sprechen von Lehrerinnen über ihre Erfahrungen im Ausland und ihre Tätigkeit in Internationalen Klassen

Ziel der Forschungsarbeit ist es, das Sprechen und Denken von Lehrkräften über eigene Auslandserfahrungen sowie über Handlungssituationen in Internationalen Klassen zu rekonstruieren. Dadurch sollen Rückschlüsse auf Aspekte einer interkulturellen Kompetenz bei Lehrkräften gezogen werden. Im Mittelpunkt steht also die Erhebung von Daten, die diese individuelle Erfahrungen sichtbar machen. Aus der Darstellung dieser Erfahrungen sollen Aussagen zu Wissensstrukturen, Haltungen und Einschätzungen sowie zum Sprechen über Handlungsfähigkeiten gezogen werden. Anhand von qualitativen Interviews können die Proband*innen ihr Wissen und ihre Erfahrungen aktiv in einem geschützten Raum rekonstruieren.

3.3.1 Sampling

Zur Beantwortung der Forschungsfragen war es notwendig, Probandinnen einzubinden, die sowohl Auslandserfahrungen vorweisen konnten, als auch pädagogischen Tätigkeiten in Internationalen Schulklassen nachgehen.
Die Auswahl unterlag spezifischen Kriterien:

1. Absolvierung eines Lehramtsstudiums,
2. Erfahrungen im außereuropäischen Ausland,
3. Auslandserfahrungen im Rahmen des Lehramtsstudiums bzw. im Rahmen der Berufstätigkeit als Lehrkraft. Insofern sollten die Proband*innen Tätigkeiten an Schulen im Ausland nachgegangen sein.
4. Pädagogische Erfahrungen in deutschen Schulen mit Internationalen Klassen.

Der Fokus auf und das Forschungsinteresse an Auslandserfahrungen in außereuropäischen Ländern ist zum einen auf die Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden zurückzuführen. Unter Lehramtsstudierenden fällt auf, dass diese bei der Länderwahl oftmals keine Präferenz angeben oder aber an einem Auslandsaufenthalt auf dem afrikanischen Kontinent interessiert sind (Woisch, Willige, 2015, S. 103f.). Studierende anderer Fachbereiche hingegen interessieren sich vermehrt für Aufenthalte im europäischen Ausland. Aufgrund des schwierigen Zugangs zum Forschungsfeld wurde die Engführung auf den afrikanischen Kontinent aufgehoben.
Erste Forschungsergebnisse zur Thematik deuten an, dass mangelndes professionelles Wissen und Können im Umgang mit Vielfalt selbst bei Lehrkräften mit Zuwanderungsbiographie häufig dem fehlenden Transfer eigener (biographischer) Differenzerfahrungen auf schulische Handlungssituationen geschuldet ist (Strasser, Leutwyler, Mantel, 2016, S. 18). Aufgrund der größeren kulturellen Distanz zwischen dem Herkunftsland Deutschland und den ausgewählten außereuropäischen Zielländern kann angenommen werden, dass die Differenzerfahrungen vergleichsweise intensiver ausfallen als bei Aufenthalten im europäischen Ausland. Die Fähigkeit zum Transfer zur aktuellen Berufsausübung gilt es fallvergleichend herauszufinden.

Ausgewählt wurden nach den oben genannten Kriterien insgesamt vier Probandinnen. Es handelt sich um zwei Lehrerinnen, die in H. in Internationalen Vorbereitungsklassen tätig sind oder waren und jeweils auf mehrere Auslandsaufenthalte zurückblicken. Zudem wurde eine Lehrerin interviewt, die in „Asylbewerber- und Flüchtlingsklassen“ in M. arbeitet und im Rahmen ihres Studiums einen studienrelevanten Auslandsaufenthalt an einer staatlichen Schule in Nepal absolvierte. Ferner handelt es bei einer der Probandinnen um eine Lehramtsstudentin

aus O., die vor Studienabschluss mehrere Monate an einer Deutschen Schule in China verbracht hat. Sie weist noch keine Berufserfahrung in Deutschland auf. In der Auswertung wird sie aus diesem Grunde nicht gleichberechtigt berücksichtigt.

Die individuellen Auslandserfahrungen hinsichtlich ihrer Quantität und Länderwahl fallen unterschiedlich aus. So verfügt eine Probandin über mehrjährige Auslandsaufenthalte in Lateinamerika (Kolumbien, Paraguay und Chile). Diese Aufenthalte gehen über studienrelevante Auslandserfahrungen hinaus, da die Probandin ihren privaten Lebensmittelpunkt zwischenzeitlich nach Chile verlegte. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie an einem Gymnasium in H. und war als Lehrperson maßgeblich in „Internationalen Vorbereitungsklassen“ eingesetzt.
Die anderen drei Probandinnen berichten in den Interviews über ihre ersten Auslandserfahrungen, die nicht touristisch waren oder Erholungszwecken dienten und für die Forschungsarbeit relevant sind. Alle beschriebenen Auslandsaufenthalte erfolgten freiwillig. So gab es bei keiner der Probandinnen Pflichtpraktika, die bspw. durch das Studium einer modernen Fremdsprache obligatorisch durchgeführt werden müssen. Die für die Forschungsarbeit relevanten Erfahrungen an ausländischen Schulen beziehen sich insgesamt auf die Länder Chile, China, Indien, Kolumbien, Nepal und Großbritannien (Wales). Lediglich der Auslandsaufenthalt der Lehrerin aus M. in Nepal wurde durch eine Organisation vor- und nachbereitet. Alle anderen Aufenthalte waren selbstorganisiert oder wurden nicht begleitet.
Keine der Probandinnen verfügt selber über eine Zuwanderungsbiographie oder hat Familien mit Migrationserfahrungen.

Die in der folgenden Tabelle zusammenfassenden Profildaten der Probandinnen beziehen sich auf den Zeitpunkt der Interviewdurchführungen. Diese fanden im Zeitraum zwischen Juli und Oktober 2016 statt.

Übersicht

Probandinnen

	I2	I3	I4	I1
ALTER (zum Zeitpunkt des Interviews)	31 Jahre	39 Jahre	28 Jahre	26 Jahre
BUNDESLAND (Berufstätigkeit)	Hamburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen
BERUFSERFAHRUNG	2 Jahre	> 5 Jahre	< 1 Jahr	keine
SCHULFORM	Gymnasium	Gymnasium	Hauptschule	
ANTEIL AN SuS MIT ZUWANDERUNGSBIOGRPAHIE	>60 %	>60 %	>60 %	
TÄTIGKEITSFELD	Internationale Vorbereitungsklasse, 8./9. Klasse	Internationale Vorbereitungsklasse ESA, 9./10. Klasse	5. Klasse, Aufnahme von vier Flüchtlingen	
STUDIUM	Neuere deutsche Literatur/Medienwissenschaft (MA) | Deutsch, Philosophie, Englisch (LA Gym/Ges)	Geschichte, Spanisch (LA Gym/Ges)	Mathematik, Biologie, Deutsch als DGS (BA/MA)	Deutsch, Sport (MA)

ZEITRAUM DES STUDIUMS	2004–2011 Universität P.; Urlaubssemester: WS 2008/2009 (Indien) und WS 2010/2011 (Wales)	TU D.; Universidad de Sevilla; Universidad de Talca/Chile; Goetheinstitut Asunsión/Paraguay	2009–2012 Universität M. (BA), 2012–2014 Universität M.	2009–2015 Universität V. (MA Grundschulllehramt), 2015–2016 Universität O. (MA Gymnasiallehramt)
THEMA DER ABSCHLUSSARBEIT	Neue Medien im Philosophieunterricht der Sek II	Entwicklung eines Konzeps zur Umsetzung von außerschulischer Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Schulen in NRW	La transisión a la democrcia en Chile	Bildung und Erziehung in der Weltgesellschft: Herausforderungen und Potentiale bei der curricularen Umsetzung des "Globalen Lernens" in der pädagogischen Praxis des Deutschen Auslandsschulwesens
RELEVANTE AUSLANDSERFAHRUNGEN	10/2008–02/2009: Indien (Schule für Waisenkinder); 10/2010–01/2011: Wales (Assistant Teacher, DAAD)	1,5 Jahre Chile; 2 Jahre Kolumbien; 0,5 Jahre Paraguay	05/2014–07/2014: Nepal (Secondary School)	02/2015–08/2015: China (Deutsche Schule Shanghai)
EHRENAMTLICHE TÄTIGKEITEN IM INTERKULTURELLEN UMFELD	nein	nein	Unterstützung bei Vorbereitungsworkshops für Studierende, die einen Auslandsaufenthalt anstreben	Nein
PRIVATE FERNREISEN	Australien, Neuseeland, Kanada, Seychellen, Marokko	Lateinamerika	Thailand, Malaysia	

Tab. 6: Übersicht der Probandinnen nach ausgewählten Profilkategorien

Nach dem methodologischen Rahmenkonzept der Grounded Theory erfolgte die Auswahl der Probandinnen im laufenden Forschungs- und Auswertungsprozess. So tragen auch graduelle Auswertungsergebnisse zu Theoriebildungen bei, die bei der bewussten Wahl künftiger Interviewpartner*innen von Bedeutung sind (vgl. zur Methode Strauss, Corbin, 1996). Das erste Interview wurde mit der damaligen Studentin aus O. geführt. Es folgten in einem Zeitraum von drei Monaten die Interviews mit den drei Lehrerinnen. Durch die in Tabelle 1 sichtbaren Differenzen in den Profilkategorien können zu den herausgearbeiteten Themen Maximalkontraste hergestellt werden. Zugleich wurde nach Durchführung der vier Interviews ebenso deutlich, dass die Probandinnen teils deckungsgleiche Antworten gaben, so dass spezifische Typiken anhand des vorhandenen Materials aufgezeigt werden können. Aus diesem und dem bereits benannten Grunde, dass mittels der dokumentarischen Methode auch am Einzelfall Merkmale und allgemeine Mechanismen aufgezeigt werden können, galt die Materialgenerierung im Rahmen dieser Arbeit auch aus arbeitsökonomischen Gründen nach den vier Interviews als abgeschlossen. Es galt im Sinne einer heuristischen Herangehensweise, anhand der vorhandenen Interviews die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

3.3.2 Leitfadenerstellung

Ein Interviewleitfaden ist auch in der gewählten offenen Generierung von Daten notwendig, um eine Vergleichbarkeit der Interviewtexte herstellen zu können: Alle interviewten Personen äußern sich zu denselben Themen. Dennoch handelt es sich nicht um eine standardisierte Form von Datengenerierung. Der Leitfragen wird, angepasst an die Antworten der interviewten Personen, flexibel eingesetzt und dient vornehmlich als „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel, 1982, S. 90). Die Gestaltung erfolgt nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560).

Die Leitfragen wurden erzählgenerierend formuliert.[35] Nur so ist es möglich, die interviewten Personen zur Selbstexplikation zu bringen. Als optionales Element liegen dem Leifaden Erzählaufforderungen, also explizit vorformulierte Fragen, zugrunde. Unter Berücksichtigung der Schilderungen der interviewten Personen folgen immanente Fragen, um bestimmte Sachverhalte zu vertiefen. Diese wurden so weit wie möglich antizipiert und sind im Leitfaden als den Erzählaufforderungen untergeordnete Fragen markiert. Die immanenten Fragen wurden je nach Interviewverlauf eingebracht.

Der Leitfaden besteht aus sechs Themengebieten, die auch die Grobstruktur der Interviews wiederspiegeln. So wurden unter Berücksichtigung der Forschungsfrage folgende Themenschwerpunkte festgelegt: „Persönliches“, „Individuelle Auslandserfahrungen“, „Institution Schule und Unterrichtsprozesse“, „Schulumfeld“ sowie „Einschätzungen künftiger Entwicklungen“. Diese Themengebiete werden in den einzelnen Interviews – je nach inhaltlicher Lenkung durch die interviewte Person – in unterschiedlicher Reihenfolge angesprochen.

Die erzählgenerierende Frage zu Beginn des Interviews, unter der Kategorie „Persönliches“, zielt darauf ab, die interviewten Personen in einen Redefluss zu bringen und die Interviewsituation aufzulockern. Durch die Eingangsaufforderung zum Berichten des persönlichen Werdegangs erhalten die interviewten Personen nicht das Gefühl, dass sie wie

[35] Der Leitfaden befindet sich im Anhang A, S. 196.

in einer Prüfungssituation, bestimmtes Wissen bereithalten müssten. Vielmehr berichten sie über ihre eigene Biographie, wodurch sie zu Expertinnen des Interviewinhaltes werden. Denn: „Die Interviewsituation konstituiert in der Regel ein asymmetrisches und komplementäres Rollenverhältnis „Interviewende–Interviewte“, das einen künstlichen Charakter hat, weil die Kommunikation nicht den in der Alltagskommunikation geltenden Regeln (z.B. der Erwartung der Wechselseitigkeit der Beiträge) entspricht.“ (Helfferich, 2014, S. 560).

Zugleich lassen sich anhand dieser Informationen bedeutsame Aspekte für den jeweiligen Orientierungsrahmen herausarbeiten: Welche individuellen Erfahrungen erachten die interviewten Personen für erzählenswert? Auf welche Ereignisse fokussieren sich die interviewten Personen? Werden eher berufsrelevante oder persönliche Erfahrungen geschildert? Welche Ableitungen ergeben sich für die Rekonstruktion des sozialen Hintergrundes?

Das Thema „Auslandserfahrungen“ wird ebenfalls zunächst erzählgenerierend eingeleitet. Es gilt herauszufinden, wie die Probandinnen über eigene Differenzerfahrungen sprechen. Welche Erfahrungen werden mit welcher Wertung genannt? Wie sieht die individuelle Aufarbeitung der Erfahrungen aus? Welche impliziten Verstehens- und Handlungsmuster werden deutlich?

Das Themenfeld „Institution Schule und Unterrichtsprozesse“ soll Informationen zur aktuellen Berufstätigkeit liefern. Welche Kategorien werden beim Sprechen über das Handeln in der Schule angelegt? Wie lässt sich dieses auf konzeptioneller Ebene rekonstruieren? Es soll untersucht werden, welche Handlungssituationen die Probandinnen in Internationalen Klassen erkennen, welche konkreten Möglichkeiten zum Handeln sie benennen und welchen Einfluss ihre Erfahrungen im Ausland auf ihr Denken hat.

Um dieses Themenfeld um das persönliche Engagement der Probandinnen in der Schule zu ergänzen, schließt sich das Thema „Schulumfeld“ an: Wie sprechen die Probandinnen über ihre Rolle innerhalb des Kollegiums? Wie bringen sie sich in die Projektarbeit an der Schule ein? Die Aussagen lassen Rückschlüsse darauf zu, wie die Probandinnen ihre eigenen Erfahrungen für die Gestaltung des Schulalltags einschätzen und bewerten.

Es folgt der Themenabschnitt „Einschätzungen künftiger Entwicklungen“: Wie denken die Probandinnen über das künftige berufliche Tätigkeitsfeld bezüglich der steigenden kulturellen Vielfalt? Welche Ableitungen ergeben sich ihrer Ansicht nach für die Gestaltung der Lehrer*innenausbildung und welchen Weiterbildungsbedarf erkennen sie?

Abschließend erhalten die Probandinnen die Möglichkeit, eigene Themen einzubringen, die im Rahmen der exmanenten und immanenten Fragestellungen noch nicht von ihnen angebracht werden konnten, ihnen aber bedeutsam erscheinen. So lassen sich mögliche inhaltliche Lücken schließen, die wiederum Interpretationsmöglichkeiten zu den individuellen Orientierungsrahmen zulassen.

3.3.3 Interviewdurchführung

Die Interviews folgen stets einem gleichen Vorgehen: eine erzählgenerierende Aufforderung zu Beginn des Interviews durch die Interviewerin, regte die Probandinnen an, nach ihrem

eignen Relevanz- und Orientierungssystem von ihren Erfahrungen zu berichten. Immanenten Fragen, die konkrete Aspekte der Anfangserzählung aufgreifen und vertiefen, folgen exmanente Fragen, die durch die Interviewerin vorbereitet worden waren. Zugunsten einer Vergleichbarkeit des Materials und einem höheren Grad an Strukturiertheit wurden die Interviews leitfadengestützt durchgeführt. So wurden unter Berücksichtigung der Fragestellung der Arbeit in jedem Interview relevante und unabdingbare Themengebiete angesprochen. Durch die narrative Fundierung (Nohl, 2012, S. 14) blieb den Probandinnen die Möglichkeit, die eigene Erfahrungsdarstellung zu lenken, thematische Verknüpfungen herzustellen und persönlich relevante Akzente in den Inhalten setzen. „Relevanzen der Gesprächspartner/innen und deren alltagsweltlichen Konstruktionen“ (Rosenthal, Loch, 2001, S. 221) wurden teilstrukturiert herausgefordert.
Die Interviews wurden jeweils in den Wirkstädten der Probandinnen durchgeführt. So fand das erste Interview mit der Studentin in der Universität O. statt. Das zweite und vierte Interview mit den Lehrerinnen aus H. wurden in H. durchgeführt. Für das dritte Interview wurde eine Lokalität in M. aufgesucht. Die geführten Interviews weisen eine Länge von jeweils 70–90 Minuten auf und umfassen als Transkript jeweils 15–19 Seiten.

Durch die Wahl von leitfadengestützten Interviews soll einerseits vermieden werden, dass die interviewten Personen biographische Themen aufgreifen, die für die konkreten Forschungsfragen keinen Aussagegehalt haben. Andererseits soll den Probandinnen durch themenspezifische Erzählaufforderungen die Gelegenheit gegeben werden, sich zu diesen für den Forschungsprozess relevanten Themen frei zu äußern (Konstruktion von narrativem Wissen). In dieser offenen Variante von leitfadengestützten Interviews hat die interviewte Person Wahlfreiheit in der Reihenfolge der angesprochenen Aspekte und Themen. Die interviewende Person muss wiederum darauf achten, dass alle Themen in dem Interview behandelt werden. Aus diesem Grunde kann sie neben den erzählgenerierenden Fragen auch analytische Nachfragen zu benannten Themen stellen, um semantisches Wissen zu konstruieren (Evers, 2009, Art. 47). Anhand dieser beiden Wissenskonstruktionen können individuelle Orientierungsrahmen herausgearbeitet werden. Als Beispiel soll folgender Interviewauszug dienen.

Konstruktion von narrativem Wissen:
I *#00:00:24-3# Ich möchte dich bitten, zu Beginn deinen beruflichen Werdegang zu schildern.*
B *#00:00:55-0# Mhm (bejahend). Ja, ich komme ursprünglich aus Hildesheim, bin da auf ein Gymnasium gegangen und da fing das im Grunde schon an, dass mir die Mitschüler gesagt haben: "Mensch, du kannst so gut erklären, du müsstest eigentlich Lehrerin werden."*
Interview I4, 1–4.

Konstruktion von semantischem Wissen:
I *#00:40:19-3# Um noch einmal auf deinen Auslandsaufenthalt zurückzukommen: von welchen Momenten denkst du, dass dieser dein alltägliches Handeln beeinflusst?*
#00:40:44-7# Also, was ich immer merke oder heute noch oder auch in der Zeit besonders gemerkt habe, dass ich mich natürlich gut in die Lage reinversetzen kann. Ich habe irgendwie ein Bild davon, wie es in Entwicklungsländern aussehen kann, ich meine, ich habe jetzt nur Nepal kennengelernt, aber trotzdem hat man ja so einen Einblick bekommen.
Interview I4, 548–553.

3.3.4 Datenaufbereitung

Im Mittelpunkt der Datenauswertung stehen keine sprachwissenschaftlichen Aspekte, sondern die Inhalte der Interviews. Insofern war die Verschriftlichung der aufgezeichneten Interviews auf quantitative Vollständigkeit ausgerichtet. Es wurde wörtlich unter Beibehaltung von individuellen Mundarten transkribiert. Die inhaltlich-semantischen Transkripte umfassen wenige Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen. In Anlehnung an Kuckartz (2008, S. 27) lagen „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln [zugrunde], die die Sprache (...) ´glätten` und den Fokus auf den (semantischen) Inhalt des Redebeitrages setzen."
Um dennoch eine entsprechende Vertiefung der Darstellung zu ermöglichen, erfolgte die Transkription unter Rückgriff auf die erweiterten Regeln nach Dresing & Pehl ([6]2015, S. 21–23).

I: B:	Die interviewende Person wird durch ein „I", die befragte Person durch ein „B" abgekürzt. Bei Sprecherwechsel erfolgt ein Absatz.
#00:10:07#	Zeitmarke zu Beginn jeden Sprecherwechsels
/	Wort- und Satzabbrüche
//...//	Kennzeichnung von Sprechüberlappungen; Der innerhalb der Kennzeichnung befindliche Text wird gleichzeitig zum Einwurf gesprochen, der in der darauf folgenden Zeile ebenfalls mit // gekennzeichnet ist.
(unv.) #Zeitmarke#	Unverständliche Äußerung; Sprecherwechsel
(unv. So weiter?)	Unverständliche Äußerung mit anschließender vermuteter Äußerung
(lacht)	Beschreibung von para- und nonverbalen Ereignissen
JETZT	Durch die befragte Person betonte Wörter oder Äußerungen
(.), (..), (...)	Markierung von Pausen. Die Anzahl der Punkte spiegelt die Länge der Pause wider. Als Richtwert gilt: Je Punkt liegt eine Pause in der Länge von einer Sekunde vor.

Tab. 7: Zeicheninventar bei der Transkription

Wort- und Satzabbrüche, Wortdoppelungen und Wortverschleifungen wurden transkribiert, sofern der Sinnzusammenhang noch gegeben war. Verständnissignale durch die interviewende Person („mh", „aha" etc.) wurden nicht übernommen mit einziger Ausnahme, die Signale stellen den gesamten Beitrag bis zur nächsten Zeitmarke dar. Die Interviews wurden in der Phase der schriftlichen Datenaufbereitung gänzlich anonymisiert.

4 Fallanalysen und Orientierungsrahmen

4.1 Fallanalyse Interview I2[36]

In diesem Kapitel geht es darum, eine Fallanalyse des Interviews I2 vorzunehmen und auf Grundlage der getätigten Interpretationsschritte einen individuellen Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Dem Orientierungsrahmen kommt dabei eine doppelte Aufgabe zu. Zum einen macht er die einzelnen Interpretationsergebnisse nachvollziehbar: Die impliziten Orientierungen der Probandin können extrahiert, die Frage, „Wie" über ein Thema gesprochen wird, kann verbalisiert werden. Zum anderen stellt er die wesentliche Grundlage für den sich anschließenden Fallvergleich dar. Zunächst wird das Probandinnenprofil I2 nach den Themengebieten „Studium", „Auslandserfahrungen", „Allgemeine Einstellungen zum Lehrerberuf" und „Berufseinstiegsphase" näher erläutert. Es folgen Ausführungen zu den im Leitfaden relevanten Themengebieten. Diese werden nicht chronologisch nach Interviewverlauf aufgeführt, sondern sind thematisch sortiert.

4.1.1 Probandinnenprofil

Studium
Nach dem Abitur im Jahr 2004 studierte die Probandin zunächst Neue deutsche Literaturwissenschaften, Medienwissenschaften, Musik und Philosophie an der Universität P. (Abschlussziel Magister), ehe sie nach zwei Semestern in das Studium für das Lehramt an Gymnasium und Gesamtschule wechselte. Sie studierte die Fächer Germanistik, Anglistik und Philosophie und schloss das Lehramtsstudium im Jahr 2011 ab. Das Thema ihrer Masterarbeit lautete „Neue Medien im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II". Auf ein besonderes wissenschaftliches Interesse an interkulturellen Themen kann nicht rückgeschlossen werden.
Nach dem Studium arbeitete sie nicht an einer Schule, sondern absolvierte zunächst verschiedene Praktika im Bereich Textredaktion und machte sich darauf aufbauend im Bereich Journalismus selbstständig. Im Jahr 2013 gab sie diese Selbstständigkeit auf und begann vor Beginn ihres Referendariats im August 2013 als Vertretungslehrkraft an einem Gymnasium in Niedersachsen zu arbeiten. Das Referendariat schloss sie nach 18 Monaten ab und arbeitete daraufhin eineinhalb Jahre an einem Gymnasium in H.. An diesem Gymnasium wurde sie als Lehrkraft in „Internationalen Vorbereitungsklassen" (IVK) eingesetzt. Im September 2016 wechselte die Probandin erneut das Einsatzgebiet und ist seitdem als Kliniklehrerin in H. tätig.

Exkurs: Internationale Vorbereitungsklassen
Internationale Vorbereitungsklassen sind Klassen für Schüler*innen aus dem Ausland, die zum ersten Mal in H. eine Schule besuchen und deren Kenntnisse in der deutschen Sprache für den Besuch einer Regelklasse nicht ausreichen. In Grund- und Stadtteilschulen erfahren sie vorbereitenden Unterricht, der sie zur Aufnahme in die Regelklassen befähigen soll (s.

[36] Zitierte Interviewgrundlage: Interview I2, Anhang S. 199.

Abb. 6). Zusätzlich gibt es in H. das Angebot von sogenannten „Alpha-Klassen“, die für zugewanderte Schüler*innen ohne Alphabetisierungshintergrund vorgesehen sind.
Ziel der Internationalen Vorbereitungsklassen ist der Aufbau einer kommunikativen Sprachkompetenz sowie die Vermittlung von Lernformen, Werten und Normen. Die Klassen sind jahrgangsübergreifend und sprachheterogen organisiert. Sie sollen nicht mehr als 15 Schüler*innen umfassen, neue Schüler*innen werden jederzeit aufgenommen. Nach spätestens einem Jahr oder aber zu dem Zeitpunkt, an dem die Schüler*innen das Sprachniveau A2 erreicht haben, wechseln sie in die altersgemäßen Regelklassen. Neben einem Intensivkurs DaZ (etwa 18 Stunden) erhalten die Schüler*innen eine Beschulung in Mathematik (etwa vier Stunden), Englisch (etwa vier Stunden), im Lernbereich Gesellschaft (etwa zwei Stunden) sowie in Sport (etwa zwei Stunden) (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018a).
Der Sprachlernprozess ist untergliedert in drei Phasen: In den ersten sechs Monaten werden den Schüler*innen Grundkenntnisse der deutschen Sprache sowie der deutschsprachigen Lebenswelt beigebracht. Es folgen in der Aufbaustufe bildungssprachliche Kompetenzen, ehe die Schüler*innen in Regelklassen überführt werden, in denen sie „für die Dauer eines weiteren Jahres (dritte Phase) mit zusätzlichen Ressourcen gefördert“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018b, S. 10) werden.

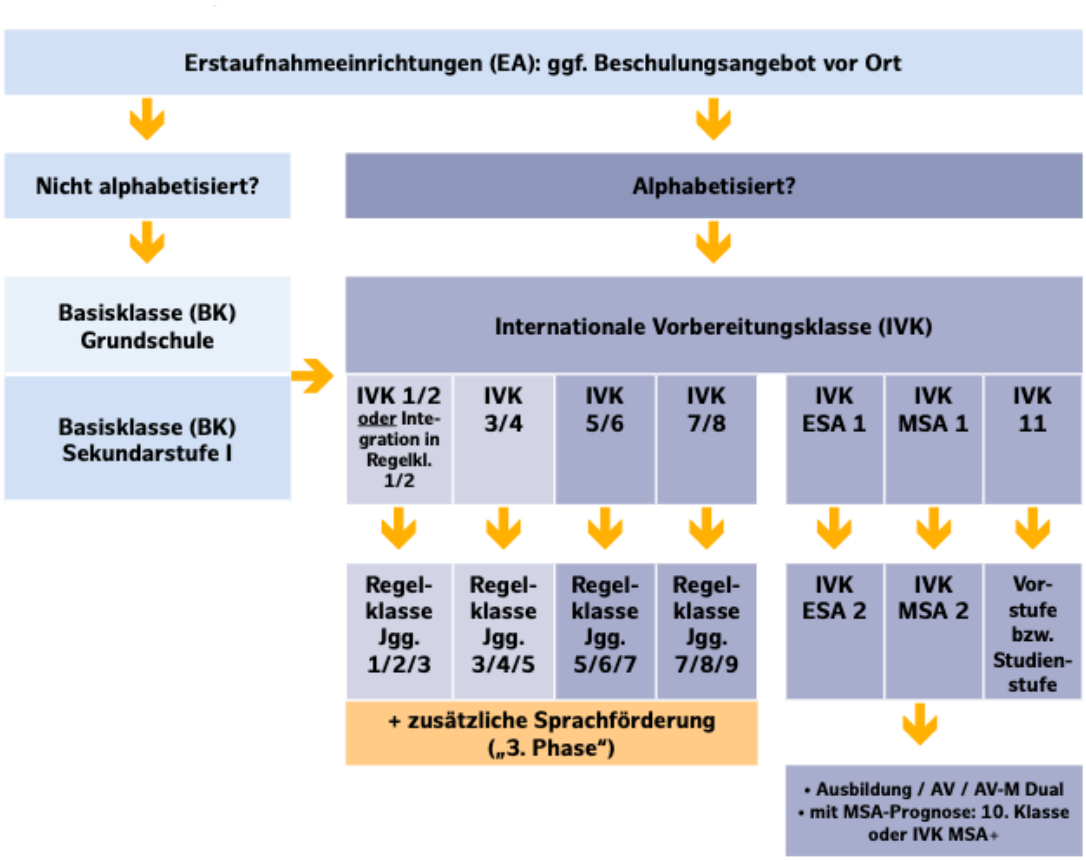

Abb. 6: Organisationsformen der Vorbereitungsmaßnahmen im allgemeinbildenden Bereich, Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018c, S. 7.

Lehrkräfte, die in den Internationalen Vorbereitungsklassen eingesetzt werden, sollen behördlich vorgesehen über „spezifische Qualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018b, S. 7) verfügen.

Schlussendlich liegt die Entscheidung bei den jeweiligen Schulleitungen, die bei fehlenden DaZ-Kenntnissen auch berufsbegleitende Fortbildungen einfordern können. Als Rahmenlehrpläne dienen „*Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen an der Grundschule, in der Sekundarstufe I einer Stadtteilschule oder eines Gymnasiums*“. Diese orientieren sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).

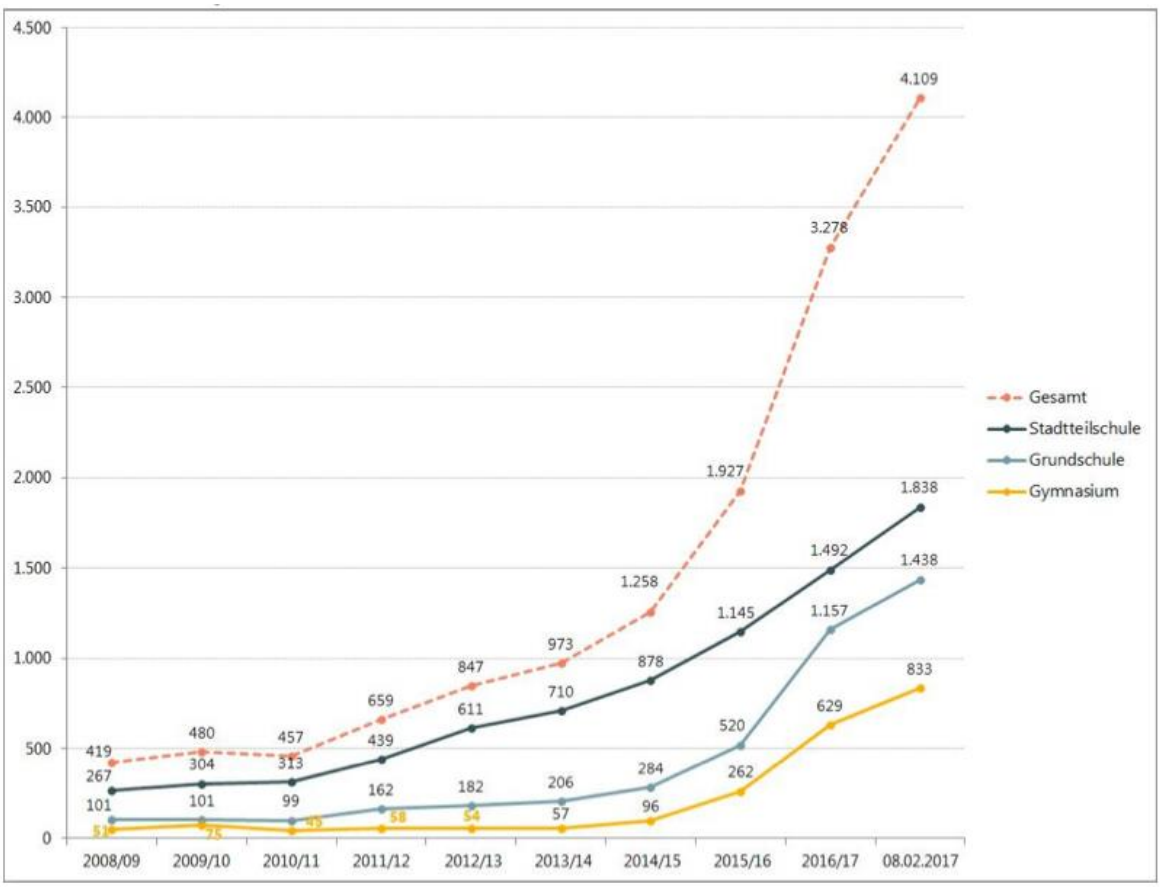

Abb. 7: Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen, Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg, 2017, S. 13.

Auslandserfahrungen

Nach dem Grundstudium verbrachte die Probandin fünf Monate in Kolkata, Indien und arbeitete ehrenamtlich an einer Schule für Straßenkinder. Der Auslandsaufenthalt war privat organisiert und wurde nicht vor- oder nachbereitet. Einen zweiten beruflich relevanten Auslandsaufenthalt absolvierte die Probandin kurz vor Beendigung des Studiums. Sie verbrachte vier Monate als Sprachassistentin in Wales, Großbritannien. Dieser Aufenthalt ging auf das Sprachassistentenprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) zurück. Bei diesem Programm werden an junge Hochschulabsolvent*innen insbesondere der Fächer Deutsch und Deutsch als Fremdsprache Stipendien für die Dauer eines akademischen Jahres im Ausland vergeben.

Allgemeine Einstellungen zum Lehrerberuf

Die Interviewte I2 blickt zum Zeitpunkt des Interviews auf eine sechsjährige Berufserfahrung zurück, die sich von einer „klassischen Lehramtsausbildung“ darin unterscheidet, dass sie zwischen Studium und Referendariat als selbstständige Journalistin in H. tätig war. Die Probandin gibt an, dass der Lehrer*innenberuf „gar nicht so“ (25) ihr Traumberuf war. Als Motivation, sich nach einer abgeschlossenen Lehrer*innenausbildung selbstständig zu machen, erklärt sie, „nochmal in die wirkliche Welt hinein“ (27/28) zu wollen. Das Bildungssystem beschreibt die Probandin als starres Konstrukt mit feststehendem Personalstamm und vorgegebenen Inhalten, die abgearbeitet und „irgendwie erfüllt“ (35) werden müssten. Insgesamt sieht sie in dem System ein „behütetes Bildungsumfeld“ (37/38), das in einem Kontrast zu allen sonstigen Angeboten in der „freien Wirtschaft“ stünde.

Die Motivation für die schlussendliche Wahl des Lehrerinnenberufs erscheint eher pragmatisch: So gibt die Interviewte Sicherheit im Beruf durch Verbeamtung an (48). Dieser Aspekt wird im Laufe des Interviews mehrfach genannt. Zudem betont sie, dass sie „aus ihrem Gefühl“ heraus handelte und neben der Lehrerinnentätigkeit Erfahrungen in der freien Wirtschaft machen wollte. Wenn diese wirtschaftlich erfolgreich gewesen wären, wäre eine Rückkehr in die Schule ausgeschlossen gewesen. Es überwogen bei der „Rückkehr“ in die Schule Sicherheitsaspekte („immens“, 49). Die Interviewte resümierte nach 1,5 Jahren in der freien Wirtschaft, dass die Arbeit, der sie nachging („blöde Artikel über Affenbabys“ (51) zu schreiben) nicht sinnstiftend war, sie hingegen in ihren Tätigkeiten stets nach dem Sinn sucht. Als Beispiel dafür gibt sie ein „erfüllendes“ „Glücksgefühl“ wieder, das sie hatte, als sie Schüler*innen anhand eines Jugendromans Textinterpretation lehrte und das Schüler*innenfeedback positiv ausfiel. Wieder spricht die Interviewte in diesem Zusammenhang von „ihrem Gefühl“, das ihre berufliche Entscheidung stützte. Schüler*innen zu „begeistern“ und „mitzureißen“ würde demnach den Beruf in der Schule zu einem schönen machen (73f.).

Berufseinstiegsphase

Der Berufseinstieg zeichnete sich durch folgende Aspekte aus: Einerseits stellt die Interviewte vorhandene Betreuungsmöglichkeiten im Bundesland H. durch das Konzept der Berufs-Einstiegs-Phase (BEP) vor und beschreibt diese als „nicht mega“ (80). Andererseits schildert sie die persönliche Situation an ihrer Schule als unterstützend („das war alles super“, 84). Resümierend betont sie hingegen, dass zu wenig Freizeit und eine hohe Arbeitsbelastung („ENORM“) zu den Schattenseiten in der Berufseinstiegsphase gehörten, die unmittelbare Auswirkung auf ihr Privatleben hatten. So schildert sie: „Nicht umsonst stand auch meine Beziehung oft auf der Kippe, weil ich nur am Arbeiten war und am Korrigieren und am Planen und man hat halt eigentlich nie wirklich frei“ (85–86). Sie konkretisiert diese „Schattenseiten“ wie folgt: Zum einen nahm die Unterrichtsvorbereitung dadurch, dass sie nicht auf bestehendes Wissen und vorhandene Materialien zurückgreifen konnte, sehr viel Zeit in Anspruch. „Dann muss man da wirklich reinfuchsen und reinarbeiten und reinlesen und recherchieren und Material sichten und gucken, was geht und was nicht“ (91, 92). Zum anderen erwähnt sie Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens (wiederholende Bemerkung: „das ganze Drumherum“, 93, 94, 95). Es fällt auf, dass bei einer Konkretisierung dieser Tätigkeiten zunächst der Umgang mit „schwierigen Schülern“ genannt wurde. Es folgen in der Auflistung Elternarbeit und Zeugnisse schreiben. Grundsätzlich stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften inhaltlich ausgefüllt wird und ob Wissenskonzepte (beispielsweise KMK 2004) hinter den

Ausführungen stehen. So wird der Umfang der Tätigkeiten als „ganz schön taff“ (97) eingeschätzt – in ihrem Fall bei einer 75%-Stelle.

4.1.2 Auslandserfahrungen

4.1.2.1 Motivation, Gründe und Vorbereitung der Auslandsaufenthalte

Persönliche Motivation
Die Interviewte gibt als Motivation für den Auslandsaufenthalt in Indien an, dass sie „einfach gerne weg und weit weg und irgendwie etwas Soziales tun [wollte]“ (426ff.). Wiederholend erfolgt die Aussage „noch einmal so ein bisschen weg“ zu wollen. Der Antrieb durch Fernweh schien ausschlaggebend für die Entscheidung gewesen zu sein. Die Interviewte spricht davon, „etwas komplett Anderes“ (432) erleben zu wollen. Sie nennt als Erklärung des „Anderen“ kulturelle Kontakte, gibt darüber hinaus aber keine konkreteren Kategorien an.
Bezüglich des zweiten Auslandsaufenthaltes in Wales nennt die Interviewte als Motivation, ihre Sprachkenntnisse verbessern zu wollen. Dass vermutlich keine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Auslandsaufenthalt im Vorfeld stattfand, wird betont durch die Wortwahl: „auch einfach“ (431) und „dass ich noch einmal so ein bisschen weg wollte“ (433f.).
In dem Interview werden darüber hinaus keine weiteren Aspekte der Motivation genannt. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass als Motivation für Auslandsaufenthalte keine beruflichen Gründe, sondern persönliche Interessen genannt wurden. Diese sind wiederum unkonkret. Die Wortwahl lässt vermuten, dass die Auslandsaufenthalte aus hedonistischen Gründen gewählt wurden, um die eigene Lebensführung vielseitiger zu gestalten.

Länder- und Projektwahl
Die Länderwahl bei dem ersten Auslandsaufenthalt in Indien geht auf einen Zufall zurück. Es gab weder persönliche, noch fachlich-berufliche Begründungen für die Länderwahl. Vielmehr erhielt die Interviewte den Auslandskontakt über „eine Studentin, die da schon mal gewesen war“ (428). Die Organisation des Auslandsaufenthaltes erfolgte demnach eigenständig und ohne Unterstützung durch Dritte. Sie wiederholt, dass „das gar nicht so eine bewusste Entscheidung“ (450), sondern auf die damaligen Umstände zurückzuführen war. Ebenso wird erneut betont, dass das Interesse an etwas völlig „Anderem“ (keine Explikation) die Entscheidungsfindung positiv beeinflusst. Damit werden vorrangig erlebnisbezogene Aspekte für die Länderwahl angesprochen. Als Arbeitsumfeld diente eine Schule für Straßenkinder und Waisen. Die benannte Motivation „irgendwie etwas Soziales zu tun“ (426) findet darin ihre praktische Umsetzung.
Die Länder- und Schulzuweisung bei dem Sprachassistentenprogramm erfolgte nach Ausschreibungen. In dem Interview werden keine Aussagen zur Bewerbungsmotivation für Großbritannien getroffen. Insofern wird die Annahme bestätigt, dass die konkrete Ausgestaltung der Auslandsaufenthalte nicht vorrangig auf eine Steigerung der pädagogischen Professionalität abzielte.

Persönliche Erwartungen
Die Interviewte gibt an, dass ihre Erwartungen an den Auslandsaufenthalt recht niedrigschwellig waren, sie durchaus „blauäugig“ (459) war und „einfach hin“ (459) ist. Ihre

konkreten Vorstellungen, welche Lebens- und Arbeitsumstände sie erwarteten, sind recht oberflächlich: „anderes Essen, mehr Armut, mehr Lebensfreude“ (456f.). Mit dieser Aufzählung werden explizit bestehende Stereotypen Entwicklungsländern gegenüber geäußert (zu medial verbreiteten Stereotypen gegenüber Migrant*innen vgl. Assopgoum, 2011, S. 181). Eine fehlende sachliche Vorbereitung wird bestätigt.
Sie konkretisiert die Erwartungen, ein „einfaches Leben“ vorzufinden durch folgende Attribute eines niedrigeren Lebensstandards: kein Auto, kleine Wohnung, Rikscha- und Fahrradverkehr, „einfach nicht so“ (462) hoher Wohlstand wie hier. Eine tiefergehende vorbereitende Auseinandersetzung ist durch die Wortwahl „was weiß ich“ (461) nicht anzunehmen. Diese These wird durch die oberflächliche Aussage „Das habe ich schon gedacht, dass das da nicht unbedingt so sein wird“ (464) bestärkt.

4.1.2.2 Sprechen und Denken über die Erfahrungen im Ausland

(Pädagogische) Tätigkeiten in der Schule in Indien
Bei Nachfrage nach den Tätigkeiten und Erfahrungen in der indischen Schule führt die Interviewte zunächst an, dass die Schule „so 40 Schüler, würde ich mal sagen“ (437) hatte. Es lagen keine detaillierten Kenntnisse über das Arbeitsumfeld vor. Ebenso scheint es keine Bemühungen gegeben zu haben, diese Wissenslücke zu schließen. Als konkrete Unterrichtstätigkeiten führt sie sehr vage an, dass sie Englisch und Geschichte unterrichtet habe. Ferner äußert sie: „Und was habe ich denn noch? Ich glaube, Geographie auch so ein bisschen“ (440f.). Der Auslandsaufenthalt lag zum Zeitpunkt des Interviews etwa siebeneinhalb Jahre zurück.

Anschließend berichtet sie von gemeinsamen Mahlzeiten und gemeinsamem Singen mit den Kindern. In diesem Zusammenhang wird angeführt, dass die Schule ein Internat war. Fundiertes Wissen beispielsweise zu den ausländischen Bildungsstandards und Curricula zeigte sie im Interview nicht. Ebenso wenig finden konkrete Unterrichtsgestaltungen Erwähnung. Differenzerfahrungen werden nicht im Zusammenhang mit der pädagogischen Tätigkeit, sondern mit interkulturellen Begegnungen genannt.

(Pädagogische) Tätigkeiten in Cardiff
Sie war in Cardiff offiziell als Fremdsprachenassistentin eingesetzt. Daher fungierte sie sowohl als hospitierende Kraft in unterschiedlichen Klassen („so ein bisschen assistiert (...) und mitgeholfen“, 533ff.) als auch als unterrichtende Lehrkraft („aber (...) nie alleine“, 532). Ihre Aussagen den konkreten Unterricht betreffend sind eher vage: „Da habe ich so ein bisschen Deutsch unterrichtet und ein bisschen Englisch.“ (...) Dann hatte ich irgendwann so einen Stundenplan“, (529ff.). Sie übernahm zusätzlich erzieherische Tätigkeiten und eine Kleinkindbetreuung. Begründet werden diese Tätigkeiten durch die Strukturierung des britischen Schulsystems: „Es geht ein bisschen früher los“ (536), die Aufgaben seien „so ein bisschen wie im Kindergarten“ (538). Entsprechend habe sie „irgendwelche Blättermännchen gebastelt und so etwas“ (537).
Es stellt sich grundlegend die Frage nach der Einschätzung einer pädagogischen Professionalität. So ist nach den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung der Kompetenzbereich Erziehen kein untergeordneter, sondern gleichwohl zum Unterrichten gleichwertiger Kompetenzbereich (KMK, 2004, S. 9). Vor dem Hintergrund welcher Vorgaben und welchen fachlichen Wissens wurde die Unterrichtsplanung konzipiert? Die Erzählungen der interviewten Person sind oftmals geprägt durch eine saloppe Wortwahl,

aufgrund dessen sich Rückschlüsse auf die pädagogische Professionalität schwierig gestalten.

Interkulturelle Begegnungen
Bezüglich der eigenen interkulturellen Begegnungen in Indien und Wales zeigt die Interviewte zumeist Differenzen zwischen den Kulturen auf. So schildert sie, dass Wegbeschreibungen und Hilfestellungen unterschiedlich verlaufen: Sich einzugestehen, dass man einen Weg de facto nicht beschreiben kann, scheint der indischen Kultur grundsätzlich („das ist so in Indien", 578) nicht zu eigen. Als Gründe mutmaßt die Interviewte: "Im Endeffekt wussten die überhaupt, die konnten teilweise noch nicht einmal eine Karte lesen oder waren Analphabeten oder was auch immer" (581f.). Aufgrund der eigenen Unkenntnis nahm die Interviewte oftmals einen falschen Weg und war auf Taxen angewiesen. Sie gesteht sich in der Rückschau eine gewisse Naivität ein: „dann war das irgendwie gar nicht so ein richtiges Taxi und da hätte uns halt Gott weiß was passieren können, so im Nachhinein" (584f.). Als weiteren Aspekt interkultureller Begegnungen beschreibt sie „dieses ständige Angeglotzt und Angesprochen werden von irgendwelchen wildfremden Männern" (587f.). Durch die mangelnden Englischkenntnisse der Einheimischen konnte eine zielführende Verständigung nicht stattfinden, so dass schlussendlich die Unsicherheit blieb, „machen die einen an oder ist das jetzt wirklich Interesse oder, also ganz komisch" (590 f.). Ferner berichtet die Interviewte von Begegnungen beim Einkaufen. Sämtliche Erlebnisse werden als unangenehm geschildert, da ihnen „untertänig" und „devot" (592f.) begegnet wurde. Sie nahm deutliche Unterschiede im Umgang mit der Hautfarbe wahr, weil sie Geschäfte betreten durfte, deren Zugang Einheimischen verweigert wurde. „Richtig krass, also total nach Hautfarbe, so rassistisch" (595). Des Weiteren geht sie auf die Erfahrungen bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ein. Diese werden ebenfalls als anstrengend geschildert, da man „immer so auf sein Hab und Gut aufpassen" (600) musste, „alles nur so Sachen, die man sich vorher nicht so vorstellen konnte" (601).
Es lassen sich in den Erzählungen Abgrenzungsmechanismen erkennen. Diese beziehen sich sowohl auf das eigene Handeln während des Auslandsaufenthaltes, als auch die Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen. So werden letztere häufig als irritierend beschrieben. Anders verhält es sich, wenn die Interviewte über Erfahrungen mit Schüler*innen erzählt. Sie hebt mehrfach hervor, dass diese sich dankbarer ihr gegenüber zeigten als Schüler*innen in den Regelklassen in Deutschland.
Erzählungen über interkulturelle Begegnungen in Wales liegen in dieser Ausführlichkeit nicht vor. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Erfahrungen in dem außereuropäischen Land grundsätzlich einen intensiveren Eindruck hinterlassen haben. Bestätigt wird die Annahme durch die Aussage der Interviewten, dass die englische Kultur der deutschen wesentlich näher sei als die indische.

4.1.2.3 Analyse der Auslandserfahrungen und Deutung des Sinns

Vergleich der Lebensumstände und der gesellschaftlichen Strukturen
Die Interviewte schätzt für sich als wertvolle Erfahrungen ein, dass sie trotz der vorgefundenen anderen Lebensumstände „jetzt nicht unglücklich" (483f.) war, die Kinder

„total lebensfroh“ (484) waren und sie sich gut eingefunden habe. Interessanterweise nutzt sie in der Formulierung der eigenen Emotion eine Litotes. Hingegen kann durch den Gesprächskontext nicht eindeutig rückgeschlossen werden, ob anhand dieses Stilmittels das Gesagte besonders hervorgehoben werden soll. Die geschilderten Erfahrungen und Deutungen lassen eher die Interpretation zu, dass die Interviewte um eigene kritische Einstellungen und Haltungen weiß und durch diese Formulierung eine Relation herzustellen versucht. Sie beschreibt die vorgefundenen Verhältnisse als „alles nicht mehr so auf dem neuesten Stand“ (478). Ihre vor dem Auslandsaufenthalt vorhandenen Vorstellungen von Indien sind während des Auslandsaufenthaltes bestärkt worden: „Kalkutta ist echt so ein Molloch, ne wie man sich das so vorstellt“ (466). Die Assoziationen sind bezüglich der benannten Stadt negativ: „Dreck und Gestank“, „heiß“, „viel zu viel Verkehr“, „ein großes Durcheinander“, „Müll“, „Leute waschen sich an einem Rinnsal“, „natürlich so Ekel“ (467ff.). Als Reaktion äußert sie: „Uah, oh Gott, was kann man jetzt hier überhaupt anfassen?“ (474).

Sie spricht Überzeugungen und Haltungen der Einheimischen mit dem Beispiel an, dass diese davon ausgehen würden, alle Europäer seien reich. Wenig kritisch („so Überzeugungen, die die da haben, ob die jetzt richtig sind oder nicht“, 489) hinterfragt die Interviewte diese These, sondern führt weiterhin an, dass sie einen ehemaligen Schüler nach Deutschland eingeladen habe, dieser aber („ja, logisch“) nicht das Geld für den Flug besitzen würde. Auf seine Nachfrage, ob sie erneut nach Indien kommen wolle, antwortet sie: „Och, ich glaube, erstmal nicht“ (502). Der Kontakt wurde durch Facebook hergestellt, sie reagierte auf eine Kontaktanfrage von ihm. Das Interesse der Interviewten an der Person scheint nicht prioritär zu sein.

Die Interviewte kritisiert die soziale Ungerechtigkeit in Indien am Beispiel, dass selbst „kluge Köpfe“ (493) in der Schule keine Berufsaufstiegschancen haben, da das Kastensystem konkrete Berufsbiographien vorsieht („wenn du nicht darein geboren bist, dann ist das halt so“, 497). Sie gibt an, dass ferner gute Kontakte und finanzielle Mittel hilfreich für einen erfolgreichen Berufsweg seien. Das Interview lässt keine Rückschlüsse auf konkrete Wissensbestände zu den Varnas (Kasten) und Jati (soziale Gruppen) zu. Die Einschätzung, dass das Kastensystem heutzutage durchlässiger wird, ist richtig. Hingegen werden die tatsächlichen Wissensstrukturen hinter dem Begriff nicht deutlich: „[Kaste] ist kein indisches Wort! Wenn man es verwendet, muss man sagen können, was man meint. Sonst sucht man nach einem Phantom oder konstruiert sich eine Gesellschaft, die es gar nicht gibt“ (Michaels, 1998, S. 178, nach Schütte, 2016, S. 8).

Bei einem allgemeinen Vergleich der Lebensumstände zwischen beiden Ländern resümiert sie, dass das Leben in Indien schon „viel härter und schwieriger“ (499) sei. Die Interviewte schätzt seit diesen Auslandserfahrungen selbstverständliche Strukturen in Deutschland als positiv, die zuweilen vorher als störend empfunden wurden („Bürokratie, die dann doch ihren Sinn hat“, 511). Sie äußert eine Wertschätzung dem deutschen Bildungssystem gegenüber – obschon es keine Dankbarkeit seitens der Schüler*innen den Lehrkräften gegenüber gibt, die sie in Indien sehr genoss. Zudem schätzt sie den materiellen Wohlstand in Deutschland („Waschmaschine und Laptop“, 519f.). Dieser Perspektivwechsel, diese Wertschätzung der eigenen Lebensqualität in Deutschland („dass ich das hier auch nochmal mit anderen Augen sehe“, 517f.) wird als ein bedeutsamer Effekt des Auslandsaufenthaltes angesehen.

(Nonverbale) interkulturelle Kommunikation

Die Interviewte geht auf Aspekte der (nonverbalen) interkulturellen Kommunikation ein und bezeichnet sie als Herausforderungen, die sie durchleben musste („dieses ständige Angeglotzt werden“, „die einem dann auch echt nahe kommen“, 588ff.). Unterschiedliche kulturell bedingte Wahrnehmungen von Nähe und Distanz (Proxemik) werden nicht kritisch hinterfragt, sondern mit klar ablehnenden Worten umschrieben. Ebenso wird der als sehr respektvoll beschriebene Umgang mit den deutschen Gästen als „ergeben, untertänig, devot, rassistisch“ wahrgenommen. Eine persönliche Auseinandersetzung mit möglichen soziokulturellen und historischen Hintergründen kann durch die Aussagen nicht angenommen werden.
Beim Sprechen über den Auslandsaufenthalt in Cardiff werden kaum Begegnungen geschildert. Nach Rückkehr aus der Grundschule saß die Interviewte gemeinsam mit der Gastfamilie abends zusammen und „das war es dann auch“ (542). Ein Grund für den offenbar wenig intensiven Austausch mit Einheimischen kann darin gesucht werden, dass die Interviewte sich während des Aufenthaltes für Prüfungen an der Universität P. vorbereitete.

Wahrnehmung der eigenen Rolle im Ausland und Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten
Die Interviewte vergleicht die beiden Auslandsaufenthalte und stellt für sich heraus, dass der Aufenthalt in Wales für sie leichter und nicht so schwierig gewesen sei. In Cardiff war der Kontakt zu den Schüler*innen weniger intensiv, die Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse stand für die Interviewte im Vordergrund. Zudem gab es eine gesicherte Finanzierung durch DAAD.
Dennoch resümiert sie, dass sie den Aufenthalt in Indien im Gegensatz zu dem Aufenthalt in Cardiff „auf jeden Fall“ (570) wiederholen würde. Jener Aufenthalt sei weniger funktional und der Kontakt mit den Einheimischen stärker gewesen. Die Interviewte stellt für sich fest, dass die Einheimischen „so froh waren“ (567), dass sie dort gewesen sei. Der Aufenthalt in Indien sei „spannender“ und „aufregender“ (563) gewesen.

Sie spricht als positive Erfahrung beider Auslandsaufenthalte das Kennenlernen von Unterschieden in Schulsystemen an, ohne diese näher zu benennen. Auch erkennt die Interviewte eine unterschiedliche Lehramtsausbildung und unterschiedliche Haltungen zu diesem Beruf: in Indien herrsche ein sehr strenger Umgangston, während sie in Cardiff eine handlungs- und erlebnisorientierte Didaktik vorfand: „das war eigentlich ganz cool“ (558). Als Beispiel gibt sie das Sezieren von Fischen im Unterricht an: „Also die haben sehr kreativ gearbeitet mit Schülern und sehr, die hatten z. B., was weiß ich, in Biologie hatten die dann echte Fische da, die die seziert haben, also so tote Fische, so frische Fische. (lacht). Die kleinen Kinder saßen da alle mit ihren Messern, haben das so aufgemalt, das Skelett, aber so sehr lebensnahe, würde ich mal sagen und das fand ich schon bemerkenswert“ (554–558).
Während sie in Wales „einfach nur die Assistentin war, die so mitgekommen ist“ (568), wurde sie in Indien als Lehrkraft angesehen. Zugleich sagt sie aus, dass sie bei dem Auslandsaufenthalt mit Anfang 20 sehr jung und „orientierungslos“ (565) gewesen sei und die Kommunikation mit den Einheimischen heute „ganz anders“ (564) verlaufen würde. Es wird also einerseits der Anspruch deutlich, als Lehrkraft – unabhängig vom eigenen Ausbildungsstand – angesehen und eingesetzt werden zu wollen, andererseits gibt es das Bewusstsein, dass kompetentes Handeln eben auch theoretischer Grundlagen bedarf und auf Erfahrungen basiert.

4.1.2.4 Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit anderen Lebensepisoden

Interkulturelle Sensibilisierung

Die Interviewte kann bezüglich der persönlichen Weiterentwicklung kaum Aussagen treffen („weiß ich gar nicht“). Sie gibt vorrangig die Erkenntnis über das Glück der eigenen Geburt in Deutschland an (521ff.).

Grundsätzlich zeigt sie sich offen gegenüber dem Unterrichten von Klassen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Zuwanderungsbiographie. Sie sagt über Kolleg*innen, dass sich diese nicht immer vergleichbar verhalten hätten. So gibt sie abneigende Meinungsäußerungen an, die mit dem „nichts Können“ (648) der Schüler*innen und dem eigenen Anspruch zusammenhingen, an einem Gymnasium leistungsorientiert zu arbeiten. Die Interviewte gibt Frustration aufgrund der großen kulturellen Heterogenität bei diesen Kolleg*innen als Grund für die Ressentiments an. Ferner berichtet die Interviewte von einer Kollegin, die den Sportunterricht in der Internationalen Vorbereitungsklasse nach einem Halbjahr nicht fortführen wollte, da eine muslimische Schülerin „völlig vermummt Sport machen wollte“ (653). Das Verhalten wird durch die Interviewte als „unsensibel“ (654) und ignorant eingeschätzt. Es wird eine deutliche Kritik an der Kollegin geäußert, da diese sich nicht damit beschäftigt habe, „was dahintersteckt“ (656) und sich nicht „damit“ auseinandersetzen wollte (655). Die Interviewte strebt grundsätzlich einen anderen, nämlich aufgeschlosseneren Umgang mit der Zielgruppe an. Es werden keine Erklärungen zu den Hintergründen der angedeuteten Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden gemacht. Damit bleibt an dieser Stelle unklar, inwiefern die Interviewte über interkulturelles Wissen verfügt.

Die Interviewte führt im Gegensatz dazu ein in ihren Augen positives Beispiel an, da die Klassenlehrerin der Internationalen Vorbereitungsklasse „sehr aufgeschlossen“ (657) war. Sie führt als Grund deren Auslandserfahrungen an, wodurch sie die „kulturellen Eigenarten ganz gut im Kopf“ (658) hatte. Es stellt sich die Frage, wie die Differenzierung zwischen der eigenen Wahrnehmung im Umgang mit der Klasse und der der Klassenlehrerin erklärt wird. Erkennt die Interviewte beispielswiese Unterschiede in der Durchführung der Auslandsaufenthalte, in deren individuellen Reflexionen, in deren Transfermöglichkeiten für den beruflichen Alltag? Was versteht die Interviewte unter „kulturellen Eigenarten“? Interessant ist die verwendete Wortwahl. Im bildungssprachlichen Kontext wird der Begriff „Eigenart“ synonym verwendet zu Charakter, Eigenschaft, Wesenszug und ist somit positiv besetzt. Hingegen steht der Begriff umgangssprachlich oft abwertend für Schrägheit und Kuriosität (Dudenredaktion). Aus dem direkten Interviewkontext kann nicht rückgeschlossen werden, welche Intention die Interviewte verfolgte. Als Beispiel für eine solche „Eigenart“ wird eine türkische Familie genannt, die „so sehr patriarchisch organisiert“ (660) war. Für die Durchführung eines Elterngespräches zog die benannte Kollegin einen Dolmetscher hinzu. Die Interviewte benennt die familiäre Organisation als das „Eigenartige“. Dass die Kollegin bewusst einen männlichen Dolmetscher auswählte, damit das Gespräch vermeintlich auf Augenhöhe stattfinden konnte, wird als interkulturelle Kompetenz der Kollegin ausgelegt: „Die war da auf jeden Fall ganz gut drin“ (662). Im Sinne einer sozialen Integration kann hingegen auch die Frage gestellt werden, wie weit sich diese Familie „in ein bestehendes soziales System, etwa eine Bildungseinrichtung“ (Esser, 2016, S. 4) einfügte und eine Bereitschaft zum kooperativen Austausch zeigte.

Die eigene kulturelle Aufgeschlossenheit begründet die Interviewte mit ihrer natürlichen Art, mit ihren Charakterzügen. Mehrfach betont sie, dass sie „immer schon“, „immer eher“, „immer gerne“ (664ff.) aufgrund einer wesenseigenen Neugierde Menschen kennerlernen möchte. Sie spricht von einem „Reiz“ (666), neue Kulturen und Fremdes kennenzulernen und dem Wunsch, Reisen zum afrikanischen und amerikanischen Kontinent zu

unternehmen. Im Folgenden gibt sie an, dass insbesondere der Unterricht in einer Internationalen Vorbereitungsklasse eine gute Möglichkeit für den persönlichen Wunsch, Menschen anderer Kulturen kennenzulernen, ist. Denn die interkulturellen Begegnungen fänden in einem „geschützte[n] Raum“ (668) für sie statt. Für Begegnungen in einem öffentlichen Raume sei sie, so gibt sie selbstkritisch an, „so aufgeschlossen dann doch nicht“ (673). Der Unterricht zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie „keine Berührungsängste“ (674) und „keine Angst“ vor den Schüler*innen hatte. Dies äußerste sich auch in der methodisch-didaktischen Unterrichtsausrichtung. Obschon sie nach eigener Einschätzung ein leistungsorientierter Typ sei, würde sie auch alternativen Unterrichtsmethoden mit der Internationalen Vorbereitungsklasse aufgeschlossen gegenüberstehen. Als positives Beispiel führt sie das Schulgartenprojekt einer Kollegin an: „da dachte ich, ja auch geil und das ist für viele wahrscheinlich auch nochmal viel besser“ (681). Selbstkritisch führt sie an, dass sie um die Effektivität ihrer Unterrichtsdurchführung keine gesicherte Kenntnis habe, hingegen „zumindest keine Angst davor“ (683) gehabt habe.

Pädagogische Professionalisierung
Die Interviewte erzählt, dass ein muslimischer Schüler sie des Rassismus bezichtigt habe, da sie als Unterrichtsgegenstand das christliche Weihnachtsfest, nicht aber ein muslimisches Fest angeboten habe. „Einer vor allem [ist] auf die Barrikaden, weil er meinte, ja, er ist Muslim und er feiert kein Weihnachten und das findet er total diskriminierend, (...) er kann dazu nichts sagen und dann würde er eine schlechte mündliche Note kriegen und so“ (609 ff.). Der pädagogische wie persönliche Erkenntnisgewinn aus dieser Erfahrung liegt darin, dass die Interviewte ähnliche Handlungssituationen künftig „ein bisschen anders“ (627) angehen würde. Änderungsbedarf sieht sie vor allem darin, „nicht einfach von mir selber aus[zu]gehen“ (628) und sich vorher Gedanken zu machen. Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das konkret, dass sie dem Schüler künftig anbieten würde, „uns [etwas] zu erzählen über sein Weihnachtsfest“ (621 f.). Eine ausgeprägte interkulturelle Sensibilität, die wichtiger Bestandteil einer interkulturellen Kompetenzbildung ist, wird an dieser Stelle nicht deutlich. Auch vor dem Hintergrund der Zeitspanne zwischen den Auslandsaufenthalten und dem Interview sowie vor dem Hintergrund der Unterrichtserfahrungen benennt die Interviewte beispielsweise keine konkreten islamischen Feste, die sie künftig didaktisch aufbereitet thematisieren würde. Ferner gibt es keine relativierenden Aussagen zur Thematisierung des Weihnachtsfestes im Unterricht, um den Schüler*innen mögliche Feste in Deutschland beizubringen.

4.1.2.5 Generalisierung der Erfahrungen für Unterricht und Lehrer*innenausbildung

Allgemeine Bedeutung von Auslandserfahrungen für interkulturelle Begegnungen in der Schule
Die Interviewte gibt an, dass sie durch ihre Auslandsaufenthalte „so ein bisschen sensibilisiert“ (639 f.) worden sei für gewisse interkulturell begründbare Herausforderungen im deutschen Klassenzimmer. Dieses betrifft generell „andere Sichtweisen (...), andere Religionen und andere Kleidungsstile“ (640 f.). Interessant ist die Wortwahl, dass es diese kulturellen Unterschiede „auch immer noch“ (640) gebe und sie daher auch für Schule und Unterricht relevant seien. Die angesprochene Sensibilisierung bezieht sich exemplarisch auf das Vorhandensein von Zwangsehen: „Das kann ich dann jetzt z. B. schon“ (641 f.). Die Vermutung liegt nahe, dass sich das „Können“ auf das Wissen um die Existenz von

Zwangsehen, nicht aber auf holistische Handlungsstrategien im Umfeld von Betroffenen bezieht.
Die Interviewte resümiert, dass sie sich im Allgemeinen durch die Erfahrungen der Auslandsaufenthalte nicht „top vorbereitet“ (642) fühle. Eine pädagogische Professionalisierung fand somit nur in Ansätzen statt. Die Transfermöglichkeit von den Erfahrungen im Ausland zu Handlungssituationen an deutschen Schulen ist eingeschränkt gegeben: „Dass ich da so Beispielsituationen hatte, die ich da so 1:1 hier irgendwie anwenden konnte, das hatte ich jetzt eigentlich nicht“ (634). Sie gibt grundsätzlich eine quantitative Einschränkung, indem sie sagt, sie fühle sich nicht „ohne Ende“ vorbereitet. Begründet wird dieser Umstand damit, dass die Begegnungen derart unterschiedlich verlaufen, dass eine Vergleichbarkeit nur schwerlich herzustellen sei: „Man kann ja nicht sagen, nur weil man in diesem einen Land im Ausland war, bringt einem das jetzt total viel für interkulturelle Kommunikation in einer IVK-Klasse“ (637ff.). Deutlich wird, dass die Interviewte eine realistische Einschätzung zu ihrem eigenen interkulturellen Wissensbestand und Handlungskompetenzen gibt. So schätzt sie die eigene Unterrichtsdurchführung unter dem Aspekt einer Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe der Schüler*innen durchaus kritisch ein. Deutlich wird auch, dass die Erfahrungen im Ausland unter den benannten Umständen – unvorbereitet, individuell, keine individuelle Betreuung im Ausland, keine Nachbereitung – nur bedingt reflektiert für die Unterrichtsdurchführung in Deutschland nutzbar gemacht wurden.

Interkulturelle Kompetenzbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung
Zur schulpolitischen Situation in den kommenden zehn Jahre äußert die Interviewte, dass die Anzahl an Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland weiterhin zunehmen wird („auch durch die Flüchtlingsbewegung hier“, 691f.) Als konkrete Begründung gibt sie an: „Die (Flüchtlinge) werden ja, die kriegen alle Kinder und die kommen irgendwann in die Schule und das wird eher zunehmen als abnehmen“ (692f.). Sie differenziert an dieser Stelle nicht zwischen den Hintergründen der individuellen Aufenthalte, nicht zwischen Migration und Flucht („sei es jetzt aus der ersten Generation oder mehrere Generationen zurück“, 688). Ihre Einschätzung beruht nicht auf fundiertem Wissen. So fügt sie abschließend an, dass sie dieses „glaube“ (693). Auswirkungen habe diese Entwicklung auf Schule und Unterricht, da geschilderte Situationen bezüglich der Feiertage „und diese ganzen Sachen“ (691) häufiger den Schulalltag beeinflussen würden. Neben diesen Ausführungen gibt die Interviewte keine weiteren Ausdifferenzierungen mit Blick auf konkrete pädagogische Handlungserfordernisse.

Die Interviewte beruft sich auf bereits „Erzähltes“, wenn sie sagt, dass die künftige Lehrer*innenausbildung mehr fachliche Spezialisierungen offerieren sollte, um auf pädagogische Handlungssituationen präventiv zu reagieren. Als Beispiel fügt sie an, dass „Lehrer, die vielleicht selber aus einem muslimischen Land kommen“ (696f.) muslimische Schüler (sic) unterrichten sollten. So könnten Kulturschockerfahrungen minimiert werden: „Und wenn ein muslimischer Mann dem erklärt: "Schau mal, in Deutschland unterrichten auch Frauen und das ist hier ganz normal und so" (700ff.). Interessant an diesem Beispiel sind folgende Aspekte: Vor dem Hintergrund des aktuellen geringfügigen Anteils an Lehrkräften mit Zuwanderungsbiographie in Schulen spricht die Interviewte einen bedeutsamen bildungspolitischen Aspekt an, der zunehmende Relevanz erhält (Strasser/Steber, 2010). Hingegen ist das Beispiel keines einer „fachlichen Spezialisierung“, sondern eines speziellen schulpolitischen Konzeptes, um mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsbiographie zu gewinnen.

Die Interviewte betont mehrfach, dass sie in ihrem eigenen Studium keine Seminare oder Ähnliches mit entsprechenden Inhalten interkultureller Begegnungen in der Schule gehabt habe: „Also ich hatte das in meinem Studium gar nicht, so Interkulturalität im Klassenzimmer“ (711f.). Sie führt einschränkend an, dass es aber grundsätzlich eine große Anzahl an Wahlmöglichkeiten in der Universität gab. Es ist also nicht auszuschließen, dass das konkrete inhaltliche Angebot vorhanden war, aber persönlich nicht wahrgenommen wurde.
Sie hätte sich gewünscht, „vielleicht mal ein Seminar“ (715f.) belegen zu können, um sensibilisiert zu werden. Als Beispiel einer solchen Sensibilisierung gibt sie an, dass sie gerne über Feiertage informiert worden wäre und „zwei, drei Eckdaten an die Hand bekommen“ (715f.) hätte. Die Interviewte spricht an dieser Stelle eine mangelnde Ausbildung hinsichtlich interkulturellen Wissensbeständen an und bezieht sich auf die „größte Migrationsgruppe“ (714), die Türken. Abermals zeigt sie die eigenen Wissenslücken die islamischen Feiertage betreffend auf.

Auf die Frage, wie die künftige Lehrkräfteausbildung und -fortbildung diesbezüglich gestaltet werden sollte, gibt die Interviewte folgende Aspekte an:

- Wissen um Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen („NÖTIG, dass man da mehr gebildet wird, wie man damit umgeht“, 414).
- Bereitstellung von angepassten Unterrichtsmaterialien („für Englisch habe ich mit den Lehrbüchern gearbeitet, die auch die deutschen Schüler nehmen und das ist natürlich scheiße, weil dann stehen die Vokabeln da auf Deutsch und die können aber kein Deutsch“, 417ff.).
- Einsatz von mehr Personal in den Internationalen Vorbereitungsklassen („dass es einfach mehr Leute so, mehr als ein Lehrer pro Klasse, (...), mindestens zwei“, 407f.).

Sie identifiziert für sich drei komplexe Miseren, die ihren aktuellen Berufsalltag betreffen. Für die künftige Lehrkräfteausbildung und -fortbildung ließe sich ableiten, dass Lehrkräfte verstärkt auf psychische Erkrankungen bei den Schüler*innen vorbereitet werden. So konstatiert die Interviewte, dass sie mit den Kriegs- und Fluchterfahrungen der Schüler*innen fachlich überfordert war: „Weil im Endeffekt bin ich auch keine Psychologin und kann das nicht“ (411f.).

4.1.3 Handeln in Internationalen Klassen

4.1.3.1 Handlungserfordernisse in Internationalen Klassen

Systemisch bedingte Herausforderungen/Zielformulierungen/Handlungsoptionen
Die Interviewte beschreibt die Ausgangsbedingungen in einer Internationalen Vorbereitungsklasse folgendermaßen:

- Es handelte sich hauptsächlich um Schüler*innen, die als politische Flüchtlinge in Deutschland sind („also es waren jetzt nicht alles Kinder aus Syrien und Afghanistan, aber viele“, 154f.).
- Es gab wenige Schüler*innen, die „wirklich migriert sind“ (154).
- Die Schüler*innen kamen aus unterschiedlichen Ländern, aus welchem Grunde eine große kulturelle Heterogenität vorherrschte: „Also die meisten kamen tatsächlich aus diesen Nahost-Ländern und einer von der Elfenbeinküste, zwei aus Korea, also ganz gemischt. Es gab auch welche aus Osteuropa“ (155ff.).
- In der Klasse waren 17 Schüler*innen.

- Das Alter der Schüler*innen variierte: „Das sind dann diese Extraklassen für diese Schüler aus aller Welt und die sind so (...) zwischen 15 und 17“ (161). Die Interviewte stellt fest, dass die angegebenen Geburtsdaten der Schüler*innen von dem tatsächlichen Alter abwichen: „Einige, da konnte man ganz sicher sein, dass die schon 18, 19, 20 sind“ (163f.). Als Begründung gibt sie an: „Viele haben sich auch jünger gemacht, einfach damit sie in Deutschland bleiben können und hier beschult werden können“ (162f.). Sie äußert sich nicht zu möglichen Konsequenzen oder zum Umgang in der Schule mit diesem Sachverhalt, der für sie trotz mangelnder Beweise eindeutig scheint.
- Die Sprachkenntnisse der Schüler*innen waren sehr unterschiedlich: „Einige, vor allem so aus Osteuropa“ (168) waren „eigentlich ganz fit“ (169). Die Schüler*innen aus Syrien hingegen konnten kein Englisch oder „waren teilweise noch nicht einmal alphabetisiert“ (170).

Kulturell bedingte Handlungserfordernisse

Um mit den besonderen Handlungserfordernissen kompetent umgehen zu können, sah die Schulleitung keine besonderen Qualifikationen, über die Lehrkräfte verfügen sollten. So sei vor Übernahme der Internationalen Vorbereitungsklasse keine große Vorbereitung notwendig gewesen: „Ja, total easy, das sind so Kinder aus aller Welt, du musst dich überhaupt nicht viel vorbereiten, das kriegst du so irgendwie hin“ (311f.).

Diese Aussage überrascht vor allem vor dem Hintergrund der behördlich festgesetzten Qualifikation von Lehrkräften, die in Internationalen Vorbereitungsklassen eingesetzt werden sollen. So heißt es in den „Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlichen in Regelklassen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018b, S. 7):

„Die in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) eingesetzten Lehrkräfte verfügen über spezifische Qualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Sie diagnostizieren die Lernvoraussetzungen und dokumentieren die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Sie kooperieren mit den Lehrkräften der aufnehmenden Regelklassen und unterstützen diese bei der Integration der Schülerinnen und Schüler. Die Sprachlernkoordinatorin bzw. der Sprachlernkoordinator und die Förderlehrkräfte stellen die integrative und additive Förderung in der dritten Phase in Abstimmung mit der Schulleitung sicher und kooperieren mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.“

Die Diskrepanz zwischen den theoretisch qualitätssichernden Anforderungen und der gelebten Praxis wird deutlich. So gab die Interviewte zu keinem Zeitpunkt an, dass sie über eine DaF-Ausbildung verfügt oder bestimmte Berufserfahrungen ausschlaggebend für den Einsatz in der Internationalen Vorbereitungsklasse waren.

Neben dieser Haltung der Schulleitung bestand aufseiten der Interviewten bis kurz vor Übernahme der Klasse Unwissen über deren bloße Existenz an der Schule. Sie wurde vor Übernahme der Klasse nicht gefragt, ob sie die Internationale Vorbereitungsklasse übernehmen wolle. Als Grund für die Verantwortungsübertragung gibt sie an: „Weil die keiner haben wollte. Und ich war neu in der Schule“ (316). Diese Aussage gibt sowohl Auskunft über die subjektive Wahrnehmung des Stellenwerts der Internationalen Vorbereitungsklassen, als auch über die Art und Weise des Personaleinsatzes an der Schule. Internationale Vorbereitungsklassen sind in H. behördlich vorgeschriebene Klassen, die an allgemeinbildenden Schulen eingerichtet wurden und zugewanderten Schüler*innen insbesondere einen raschen Spracherwerb der deutschen Sprache ermöglichen sollen.

Insofern zeigt sich in dem Interview, dass der ursprünglichen Absicht an der beschriebenen Schule nicht bestimmungsgemäß gefolgt wurde: „Der Schulleiter hatte die [Klasse, erg. durch Autorin] vorher in Englisch (lacht). Der stellvertretende Schulleiter und der war völlig über – also der hat nichts mit denen gemacht, der hat denen Aufgaben gegeben und ist rausgegangen. Also der hat sich nicht gekümmert“ (321ff.).

Die Interviewte erläutert, dass sie gerne in der Internationalen Vorbereitungsklasse unterrichtet habe. Dennoch scheint der individuelle Einsatz schulintern nicht auf eine fachliche Qualifizierung, sondern auf eine pragmatische Entscheidung hinsichtlich der personellen Kapazitäten zurückgegangen zu sein. So wurden seitens der Schulleitung keine methodischen und didaktischen Überlegungen angestellt, um die Schüler*innen der Internationalen Vorbereitungsklasse adäquat zu beschulen. Selbstkritisch fügt die Interviewte hinzu, dass das Unterrichten unter diesen Umständen (mangelnde Unterstützung, keine Vorbereitungszeit, keine fachlichen Vorrausetzungen) „richtig frustrierend“ (325) war. Als Begründung gibt sie an, dass sie den Anforderungen in der Internationalen Vorbereitungsklasse nicht gerecht werden konnte: „Also ich weiß, da sind ein paar Schüler mir einfach mir durchgerauscht“ (325f.). Trotz des nach eigener Einschätzung hohen zeitlichen Einsatzes resümiert die Interviewte, dass „man auch sein eigenes Leben“ (329) habe und ihre berufliche Tätigkeit aus diesem Grunde zumindest in der Internationalen Vorbereitungsklasse nicht den eigenen Ansprüchen genügend erfüllt werden konnte. Die berufliche Frustration geht insbesondere auf einen Mangel an ausreichendem Personal zurück.

Als weitere Herausforderungen beschreibt die Interviewte „klar, kulturelle Sachen“ (189). Sie bringt das Beispiel eines Schülers von der Elfenbeinküste, der von seinen Mitschüler*innen „Karamell“ gerufen wurde. Die Lehrerin kommentiert die rassistischen Äußerungen mit „das ist ja auch nicht nett, ne?“ (196). Eine Handlungsnotwendigkeit sieht sie darin, „dass man sagte, das ist nicht nett, jemanden auf Grund seiner Hautfarbe irgendwie zu betiteln“ (197f.). Die Tatsache, dass sie den Zwischenfall erkennt, aufgreift und anspricht, erfolgt im Sinne des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 05.12.2013. So heißt es, zur Förderung einer interkulturellen Kompetenz sollen Lehrkräfte Lernanlässe gestalten und „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus eintreten“ (KMK, 2013, S. 4). Zugleich schildert sie einen weiteren diskriminierenden Zwischenfall. Es handelte sich um eine verbale Beschimpfung, von der sie selber sagt, dass sie diese weder als diskriminierend erkannt habe noch hätte auflösen können: „Das wusste ich selber überhaupt nicht“ (201). Erst durch Hinweise von Mitschüler*innen aus Korea konnte aufgeklärt werden, dass eine Schülerin als „Schlampe“ bezeichnet wurde. „Dann muss man das halt erklären, was das bedeutet und dass das verletzend ist“ (202). Es bleibt offen, wie intensiv und nachhaltig diese antidiskriminierende und antirassistische Arbeit über das Schuljahr hinweg praktiziert wurde.

4.1.3.2 Deutungen von Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung

Allgemeine pädagogische Handlungssituationen
Die Interviewte gibt an, dass sie zu Beginn des Schuljahres binnendifferenziert gearbeitet habe, indem sie den leistungsstarken Schüler*innen eigenverantwortliche Aufgaben zugeteilt habe. Exemplarisch führt sie den Einsatz eines Reading-Log´s und eines Buchjournals an, um auch die leistungsschwächeren Schüler*innen einzubinden. Sie kam zu der Feststellung, dass die Schüler*innen „natürlich nichts gemacht“ (234) haben, da sie aus

den Ursprungsländern die methodische Arbeitsweise nicht gewohnt waren, sondern „immer nur gedrillt wurden und Frontalunterricht hatten“ (233). Damit reflektiert sie realistisch zum einen das Handeln der Schüler*innen, zum anderen ihre eigene methodische Unterrichtsplanung. Resultierend daraus berichtet die Interviewte allerdings nicht, dass sie beispielsweise strukturierte Methodenstunden durchgeführt habe. Vielmehr organisierte sie den Unterricht derart, dass sie den leistungsstärkeren Schüler*innen „tatsächlich eher längere Arbeitsaufträge gegeben“ habe (244f.) und diese somit eigenständig arbeiteten: „Bei denen ich wusste, die kommen irgendwie klar“, 244. Der Widerspruch zur vorherigen Aussage wird im Interview nicht aufgelöst. Mit den leistungsschwächeren Schüler*innen ging sie Aufgaben aus dem Lehrbuch durch, um Aussprache und Hörverstehen zu verbessern. Als eine große pädagogisch-didaktische Entscheidungsschwierigkeit in der Unterrichtsplanung gab die Interviewte die zeitliche Einordnung der Ergebnissicherungsphase an. Da sie es „eigentlich ziemlich vermieden“ (253f.) habe, Unterrichtsergebnisse zu Korrekturzwecken mit nach Hause zu nehmen, fand die Ergebnisbesprechung häufig zu Beginn der nächsten Stunde statt. Die Lernerfolgskontrolle als didaktische Phase zum Ende einer Lerneinheit wurde demnach vernachlässigt. Damit blieb ein wesentliches pädagogisches Prinzip, um den Lernenden eine Rückmeldung über den Lernerfolg zu geben und um die Effektivität der eigenen Unterrichtsplanung zu überprüfen, unberücksichtigt. Ableitend daraus stellen sich Fragen, ob Zielformulierungen für den Unterricht in der Internationalen Vorbereitungsklasse vorgelegen haben und nach welchen Kriterien die Interviewte Noten vergab.

Nachdem die Interviewte die großen Leistungsdifferenzen innerhalb der Internationalen Vorbereitungsklasse erfasst hatte, nahm sie methodisch-didaktische Änderungen in ihrer Unterrichtsplanung vor. Sie bot den Schüler*innen Stationenlernen an. Durch die aufgabenbasierte Unterrichtsdurchführung konnte verstärkt binnendifferenzierend gearbeitet werden. Diese Arbeitsweise scheiterte an dem hohen Arbeitsaufwand für die Interviewte: „Das ging, aber im Endeffekt bin ich nicht hinterher gekommen, weil ich musste ja immer alles kontrollieren auch und irgendwie checken“, 237f. Das sei „viel zu viel Aufwand“ (239) gewesen, so dass zunächst eine stichprobenartige Aufgabenkontrolle stattfand, ehe die Interviewte die Arbeitsweise einstellte.

Umgang mit Sprachenvielfalt

In der Internationalen Vorbereitungsklasse waren nach Aussage der interviewten Person „ich würde mal sagen so 10 verschiedene Sprachen“ (273). Um möglichst viele Schüler*innen in die Unterrichtsprozesse einzubinden, spricht sie über ihre Unterrichtsplanung: „Also ich habe halt ganz viel, habe ich noch so am Anfang vor allem durchs Zeigen, Pantomime, Bilder zeigen gemacht“ (258f.). Die sprachliche Unterrichtsvoraussetzung fand sie „interessant“ (276) und sie „hätte es gerne gemacht“ (275). Jedoch resümiert sie, dass „es (...) eigentlich kaum“ ging (276). So konnte die sprachliche Heterogenität nicht pädagogisch adäquat abgefangen werden. Einfacher wäre es gewesen, wenn diese Sprachenvielfalt nicht vorgeherrscht hätte (275). Die Interviewte legt in ihren Erzählungen keine erfolgreichen Handlungspläne dar, um mit der Sprachenvielfalt umzugehen. So schildert sie, dass leistungsstärkere Schüler*innen Langeweile empfunden hätten, wenn die Interviewte sich leistungsschwächeren Schüler*innen zugewandt habe.

Das Sprechen über die Unterrichtserfahrungen ist eher unspezifisch, da keine echten Handlungsalternativen aufgezeigt werden (“dann konnte ich das ein bisschen auch auf Deutsch erklären“, 263f.). Grundprinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts werden als persönliche Zusatzleistung bewertet: „dass die auch einmal ihre eigene Sprache so ein

bisschen einbringen konnten“ (266f.). Sprachförderung anhand von geeigneten Sprachhilfen, anhand einer kalkulierten sprachlichen Überforderung und anhand einer Bereitstellung von bewältigbaren Sprachsituationen kann anhand des Sprechens über den Unterricht nicht systematisiert beobachtet werden. Die Interviewte zeigt hingegen eine große Empathie für die Sprachlernenden: „Alter, wie schwer ist das“, „Ich behalte das noch nicht einmal 10 Sekunden“ (267). Das motivierte sie, auch die Sprachen der Schüler*innen „so ein bisschen oder einmal spielerisch“ (270) in den Unterricht einzubinden: „Aber das war natürlich schwierig (272). Insgesamt äußert sie sich zu ihrer Unterrichtsdurchführung, dass sie „alles durchprobiert [habe], was es gab“ (228). Das überrascht insofern, als dass die didaktisch-methodischen Möglichkeiten sprachsensiblen Unterrichts vielfältig sind und insbesondere an die individuellen Sprachstände der Schüler*innen angepasst werden. In dem Interview werden keine konkreten diagnostischen Maßnahmen angesprochen. Es findet zwar binnendifferenzierter Unterricht statt, indem die Lerngruppe in *beginners* und *intermediate* eingeteilt wird. Eine eingehende Sprachstandsfeststellung aber fand – anscheinend weder durch die Interviewte noch durch Kolleg*innen – statt.

Als erfolgreich schätzt die Interviewte die Beobachtung ein, dass die Schüler*innen nach einer relativ kurzen Zeitspanne („ein paar Monate“, 288) bereits große Lernschübe machten. Zugleich merkt sie darüber hinaus kritisch an, dass eine intensivere Förderung nötig gewesen wäre („die ich eigentlich noch viel doller hätte fördern müssen, weil die ziemlich intelligent waren“, 290f.) Trotz dieser Feststellung spricht die Interviewte keine Fördermöglichkeiten oder Diagnoseinstrumente an. Ebenso betrifft dieses die Schüler*innen, die auf einem niedrigeren Leistungsniveau waren und deren Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, zu Frustration bei der Lehrkraft führten: „So die 7, 8 anderen in der Gruppe, da war das leider nicht so, weil die überfordert waren oder aus welchem Grund auch immer“ (294). Sie resümiert, dass eine Förderung, „wie sie es eigentlich gebraucht hätten“ (295f), nicht stattfand.
Die eigene berufliche Zufriedenheit wird darüber hergestellt, dass sich die leistungsstärkeren Schüler*innen „total dankbar“ (297) zeigten und zum Abschied andeuteten, dass sie die Lehrkraft vermissen würden: „Das war auch ganz NAH“ (302f.).

*Unterstützungsmaßnahmen durch Kolleg*innen*
Die Kolleg*innen der Interviewten begründeten ihre Abneigung, in der Internationalen Vorbereitungsklasse zu unterrichten, mit dem „nichts Können“ der Schüler*innen. Das stünde im Widerspruch zum eigenen Anspruch, an einem Gymnasium leistungsorientiert zu arbeiten („die da tatsächlich dann gearbeitet haben“). Als Reaktion auf den eigenen Einsatz in der Internationalen Vorbereitungsklasse wurde der interviewten Person mitgeteilt: „Oh Gott, die IVK, wie furchtbar“ (101).

Die in der Internationalen Vorbereitungsklasse eingesetzte Sportkollegin ließ sich nach einem Halbjahr in eine andere Klasse versetzen. Als Begründung gab die Interviewte an, dass jene sich vor dem Hintergrund interkulturellen Unwissens „sehr unsensibel“ (653) verhalten habe. So zeigte sie Unverständnis dafür, dass Schülerinnen „mit Kopftuch und völlig vermummt Sport machen wollten“ (653). Die Einschätzung wiederum, dass die Sportkollegin „unsensibel“ reagierte, kann vor dem Hintergrund der Erzählungen ebenso kritisch hinterfragt werden. So herrscht in Deutschland seit zwanzig Jahren eine Kopftuch-Debatte, die gesellschaftspolitisch polemisch wie vor einer sich verändernden Rechtsgrundlage geführt wird. Zugleich wird anhand dieser Erzählpassage deutlich, dass auch die Interviewte keine expliziten Unterstützungsangebote machte. Es entsteht der

Eindruck, als wären die in der Klasse eingesetzten Kolleg*innen grundsätzlich sehr auf sich allein gestellt.

Die Interviewte führt im Gegensatz dazu ein in ihren Augen positives Beispiel für einen pädagogisch wertvollen Umgang mit den Schüler*innen an. Die Klassenlehrerin der Internationalen Vorbereitungsklasse sei demnach „sehr aufgeschlossen“ (657) gewesen. Sie begründet diese Aufgeschlossenheit mit den Auslandserfahrungen, die die Klassenlehrerin selber erlebt habe.

In einer anderen Klasse suchte die Interviewte durchaus Unterstützung bei einem Kollegen. Dieser wurde hingegen nicht wie erhofft unterstützend tätig, sondern äußerte Kritik an ihrer Verhaltensweise. Diese Kritik empfand die Interviewte, als würde er ihr „so ein bisschen in den Rücken fallen“ (113). Sie nimmt diese Kritik „am Anfang“ (116) eher persönlich und weniger fachlich konstruktiv auf. So gibt sie die Einschätzung, dass der Kollege „überhaupt nicht hinter mit [stand] und der war auch, glaube ich, nicht so fähig“ (120f.). Durch das Interview wird nicht deutlich, inwiefern Unterstützungsmaßnahmen wie beispielsweise das kollegiale Feedback an der Schule etabliert waren. Auch bleibt unklar, inwiefern die Interviewte über diese Erfahrung hinaus nochmals Unterstützung bei Kolleg*innen suchte.

Ein gelungener Umgang mit Schüler*innen ist ihrer Meinung nach „Typsache“. So schilderte sie ebenfalls einen Kollegen, der mit der beschriebenen Klasse gut klarkam, obschon die Beschreibung der Klasse („Die ist echt scheiße, die Klasse“, 143) vergleichbar blieb. Eine Differenzierung im Umgang der Schüler*innen mit der Lehrkraft sieht sie in der Genderspezifigkeit. Als Frau hatte sie größere Probleme in der Klasse als ihr männlicher Kollege. An dieser Stelle des Interviews findet keine Reflexion über die Beweggründe der Verhaltensweisen der Schüler*innen statt.

Unterstützungsmaßnahmen durch die Schulleitung

Die Interviewte schildert ferner, dass sie sich ebenfalls schriftlich an die Schulleitung gewandt habe und „NIE“ (124) eine Reaktion bekam. Diese Erfahrungen führten zu der Wahrnehmung und wiederholten Äußerung „da habe ich mich tatsächlich so ein bisschen alleine gefühlt“ (121f.). Sie äußerte selbstkritisch, dass sie sich hätte „vielleicht auch noch mehr kümmern müssen“ (126), sie „noch mehr Zähne [hätte] zeigen“ (126) können oder hätte „noch mehr daran bleiben“ müssen, „um Hilfe zu bitten“ (127). Hingegen relativiert sie diese Aussagen direkt im Anschluss. Den Umstand, dass im darauffolgenden Schuljahr die Mitglieder aus der Schulleitung die Klasse übernommen habe, kommentiert sie folgendermaßen: „Weil die das jetzt langsam auch checken, aber ich habe mich jetzt ein Jahr lang mit denen rumgeärgert und das ist irgendwie nicht so geil.“ (129f.). Zum einen fühlt sich die Interviewte in ihrer Arbeit bestätigt. Sie sieht die Schulleitung als Autorität im Kollegium an, die als scheinbar „letzte Instanz“ nun selber die Klassenleitung übernimmt. Zum anderen stellt sie die gesamte Schulleitung als Exekutive dar, die sich für ihre Anliegen wenig interessierte und (zu) spät auf Schwierigkeiten reagierte. Dieser kollegiale Umgang war neben der schwierigen Durchsetzungskraft bei den Schüler*innen ein Grund, sich anderweitig zu bewerben. Das Tätigkeitsumfeld, von dem sie sich beruflich bewusst abwendete, macht sie fest an hohen Schüler*innenzahlen, nervigen Schüler*innen und riesigen Klassen („30 Schüler“, 134). Die nervliche Belastung und bildsprachlich sprießende „graue Haare“ (137) veranlassten sie zu einem Schlussstrich: „Und da dachte ich so: nee“ (140).

Eigenengagement und Arbeitsbelastung

Die Internationale Vorbereitungsklasse war insgesamt relativ unsichtbar im gesamten Schulbetrieb: Die Klasse war „nicht so richtig Teil des Systems“ und „schon immer ein bisschen was Besonderes“(344f.). Den Schüler*innen aus den Regelklassen waren die Zusammensetzung der Internationalen Vorbereitungsklasse und die Hintergründe für die Zusammensetzung nicht bekannt. Die Behandlung der Internationalen Vorbereitungsklasse verlief „schon so ein bisschen stiefmütterlich“ (343). So lag es an dem Engagement von einzelnen Lehrkräften, dass auf die Internationale Vorbereitungsklasse in der Schulgemeinschaft aufmerksam gemacht wurde. Die Interviewte gibt an, dass sie beispielsweise in der Schülerzeitung einzelne Biographien anhand eines *storytelling* vorstellen ließ. Als weitere Möglichkeit, dass die Schüler*innen aus der Internationalen Vorbereitungsklasse auch bei den Mitschüler*innen Aufmerksamkeit erhielten, waren die Bundesjugendspiele. Durch besondere sportliche Leistungen „konnten die dann so auftrumpfen“ (346f.). Sie berichtet von einem polnischen Spitzensportler, „der hat da alle Rekorde gebrochen“ (346). Interessant wäre an dieser Stelle gewesen, wenn die Interviewte schlussfolgernd die hervorragenden Chancen für eine interkulturelle Interaktion durch Sport erkannt, geschildert und künftig bewusst eingesetzt hätte.
Als eigene Motivation, in der Klasse zu unterrichten, schildert sie: „So blöd es klingt, aber die sind teilweise dankbar, dass sie hier diese Erziehung genießen können“ (356). Es werden zuweilen hedonistische Gründe zur Ausübung des Berufs deutlich. Sie erinnerte die Schüler*innen daran, dass sie versuche, ihnen etwas „für das Leben“ (359) beizubringen. Ihr persönlicher Einsatz sei gut gemeint (361), insofern erwartete sie von den Schüler*innen, dass diese sich „einmal am Riemen“ (361f.) reißen sollten. Sie nimmt eine Differenzierung zwischen Unterrichtsstörungen vor, indem sie nicht kulturelle Hintergründe als Grund für diese angibt. Vielmehr verweist sie auf das Alter der Schüler*innen: „Die nerven auch genauso herum wie andere Pubertierende“ (357).

4.1.3.3 Formulierung von Handlungsoptionen

Die Interviewte sieht bildungspolitisch vorrangig Handlungsbedarf bezüglich der personellen Unterbesetzung in Internationalen Vorbereitungsklassen. Dadurch, dass sie für den Fachunterricht alleine in der Klasse eingesetzt war, konnte sie nicht angemessen auf die Leistungsheterogenität der Schüler*innen eingehen. Um der Situation „Herr zu werden“ (186) setzte sie zwar binnendifferenzierende Materialien ein. Direkt zu Beginn des Interviews äußerte sie jedoch, dass ihrer Einschätzung nach drei bis vier Lehrkräfte in einer solchen Klassen eingesetzt werden sollten. Diese Aussage modifiziert sie und geht anschließend von mindestens zwei Lehrkräften pro Klasse aus: So hätte sie „einfach jemanden gebraucht, also eine zweite Lehrkraft, weil die [die Schüler*innen, erg. durch Autorin] so unterschiedlich waren vom Niveau“ (187f.).

Sie äußert Kritik am Schulsystem in H.. So rühme das Bundesland sich damit, „dass die [Flüchtlinge, erg. durch Autorin] hier alle so schnell in die Schule kommen, das stimmt natürlich“ (374f.). Hingegen besteht die Herausforderung schulintern darin, die leistungsheterogene Lerngruppe adäquat zu beschulen: „im Endeffekt sitzen dann da Leute, die sind nicht alphabetisiert und Leute, die können alles, also so klappt es halt auch nicht“ (375f.). Der konkrete pädagogische Umgang mit Schüler*innen, die nicht alphabetisiert sind, wird durch die Interviewte nicht geschildert. Ebenso wird nicht näher erläutert, auf welchem Leistungsniveau die Schüler*innen waren, die „alles konnten“. Insofern bleibt die Kritik an dem Konzept oberflächlich. Bestärkt wird diese Vermutung durch die Tatsache,

dass H. neben den Internationalen Vorbereitungsklassen ebenso Basisklassen einrichtete, in denen Schüler*innen alphabetisiert werden.

Die Interviewte sieht eine allgemeine Überforderung in den interkulturellen Begegnungen: „Ich habe das Gefühl, dass die allermeisten [Lehrkräfte, aus dem Kontext erg. durch Autorin], die so richtig konkret mit Flüchtlingen zu tun haben, überfordert sind“ (378). H. hat nach dem Königsteiner Schlüssel im Jahr 2015 mehr Flüchtlinge als nötig aufgenommen (Heinemann, Schirg, 2015). Die Anzahl an Flüchtlingen, die folgernd in Basis- und Internationalen Vorbereitungsklassen aufgenommen wurden, lag im Schuljahr 2016/2017 insgesamt bei 3843 Schüler*innen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 13.02.2018). Dass die interkulturellen Begegnungen nicht immer zielführend verliefen, sieht die Interviewte auch dem Verhalten der Schüler*innen geschuldet:

„Also, einfach so, dass die überhaupt nicht wissen, in was für eine Kultur die hier kommen (...). Ich glaube, viele denken halt, in Deutschland hat jeder einen Job, in Deutschland hat jeder ein Auto, in Deutschland hat jeder eine Wohnung und das kriegt man auch. Also das ist, glaube ich, wirklich so ein Gerücht, was sich hält in den Flüchtlingsströmen. Und wenn die dann hier sind, kommt die große Enttäuschung“ (383–388).

Fehlendes interkulturelles Wissen und eine zu hohe Erwartungshaltung seitens der geflüchteten Schüler*innen stellten demnach Schwierigkeiten in der pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe dar. Die Interviewte merkt kritisch zur Gesamtsituation an, dass in den Internationalen Vorbereitungsklassen Kulturen aufeinandertreffen, die sich „im Krieg (...) befochten haben“ (393). Damit schwelen kulturelle Divergenzen auch in Deutschland weiter. Daraus resultiert sie, dass die politische Situation in Deutschland unsicherer wird und „man irgendwann auch hier so das Gefühl haben wird, man kann nicht sicher auf die Straße gehen“ (397). Unter Bezugnahme auf ihre Äußerungen zu den personellen Engpässen in der Schule stellt sich die Frage, in welcher Form Lehrpersonen sich mit diesen potentiell konfliktträchtigen Begegnungen befassen können, wie eine entsprechend Aus- und Weiterbildung aussehen kann und welche weiteren Personen in den Beschulungsprozess involviert werden müssen. So sind die angesprochenen Aspekte der Interviewten nicht schulintern zu lösen. Vielmehr werden gesellschaftspolitische Herausforderungen angesprochen, die nicht einzig in einer schulpolitischen Verantwortung liegen.
Im Allgemeinen ist die Art und Weise des Denkens über die geflüchteten Schüler*innen interessant. Die Interviewte versetzt sich emotional in die Lage der Flüchtlinge und schildert deren Lebensumstände: „die hängen halt ab und ganz ehrlich, da würde ich auch auf die Barrikaden gehen irgendwann und Streit anzetteln“ (400f.). Es werden keine konkreten Handlungsempfehlungen gegeben, um diesem Konfliktpotential konstruktiv zu begegnen. Vielmehr spricht die Interviewte der Politik ein Versagen in der Flüchtlingspolitik zu.

Dieser Umstand spiegelt sich auch an der Schule wieder:
„Ja wir hatten z. B. ein Mädchen, die war auf jeden Fall auf der Flucht missbraucht worden und traumatisiert, die war alleine gekommen aus Afghanistan und also ich habe überhaupt nie mit der darüber gesprochen, weil im Endeffekt ich bin auch keine Psychologin und kann das nicht“ (409–412).

Da das Wissen um den Missbrauch dem schulinternen Kollegium bekannt gemacht worden sein muss, bleibt die Frage offen, welche Schutzkonzepte, Kommunikationsstrategien und Präventionsmaßnahmen die Schule im Allgemeinen zur Verfügung stellte.

„Es ist eigentlich kein Personal vorhanden, keiner weiß so richtig, wohin mit denen“ (373f.). Insgesamt lassen die Aussagen der interviewten Person Rückschlüsse auf ein fehlendes Gesamtkonzept an der Schule, ggf. im Bundesland zu. Neben dem Personalmangel gibt es keine ausreichenden Fortbildungsmaßnahmen: „Aber das ist da irgendwie ein Nachmittag, also das wäre wahrscheinlich auch einmal NÖTIG, dass man da mehr gebildet wird, wie man damit umgeht“ (413f.). Beratungen von Schüler*innen haben nicht im Unterricht stattgefunden, sondern „zwischen Tür und Angel“ (210). Grundsätzlich kritisiert die Interviewte die fehlenden Unterstützungsmaßnahmen in der Schule („eigentlich ziemlich wenig“, 223). Als Beispiel gibt sie an, dass sie selber dafür verantwortlich gewesen sei, Schulbücher über den Schuletat zu bestellen und abzurechnen. Einzig eine Kollegin, die Klassenleiterin der Internationalen Vorbereitungsklasse, stand als Ansprechpartnerin zur Verfügung: “Die war immer am Start, die hat auch immer gefragt, wie es läuft und wenn es Konflikte gab und so, konnte ich immer zu der kommen. Die hat sich echt gekümmert“ (224ff.).

4.1.4 Rekonstruktion des Orientierungsrahmens

Durch die vorgenommenen Analyseschritte lässt sich ein Orientierungsrahmen für die Probandin generieren, vor dessen Hintergrund sie handelt und über ihr Handeln spricht.
So lassen sich folgende Orientierungsmuster festhalten:
Das Handeln der Probandin ist durch eine gewisse Eigennützigkeit geprägt. Sowohl in der Berufsbiographie, als auch bei persönlichen Entscheidungen wirkt das Prinzip der persönlichen Selbstverwirklichung.

Gründe für Berufswahl	*„Also Lehrer war gar nicht so mein Traumberuf (lacht) Kommt das Letzte gut? (lacht) Also ich wollte einfach nochmal etwas Anderes ausprobieren und ich hatte das Gefühl, ich war immer nur in Bildungsinstitutionen in meinem ganzen Leben und ich wollte einfach nochmal in die wirkliche Welt hinein.“* Interview I2, 25–28. *„Danach hätte ich ins Ref gehen können, habe ich aber nicht gemacht, sondern bin nach H. gezogen und habe verschiedene Praktika gemacht im Bereich Journalismus und Textredaktion und war im Endeffekt dann selbstständig“,* 9–11. *„Ich werde ja Klinik-Lehrerin, also ich wechsle nochmal das Einsatzgebiet, aber ich bleibe A13 und (unv. so weiter?)“*, 20–21.
Gründe für Auslandsaufenthalte	*„Also ich war einmal in Indien, ein halbes Jahr und da wollte ich, ich wollte einfach gerne weg und weit weg und irgendwie etwas Soziales tun und das war mehr ein Zufall“,* 426–427. *„Genau und dann war ich nochmal am Ende des Studiums in Cardiff, in Wales und das war auch einfach,*

	weil ich mein Englisch noch einmal verbessern wollte und Indien war natürlich auch so diese kulturelle, also ich wollte einfach einmal etwas komplett Anderes erleben und in Cardiff war es dann eher so wegen Englisch und dass ich noch einmal so ein bisschen weg wollte“, 430–434.
Erfahrungen im Ausland und neue Sicht auf Deutschland	*„Ja, dass ich das hier einfach mehr wertzuschätzen weiß, hier in Deutschland (lacht). Sei es die Bürokratie, die dann doch ihren Sinn hat. Dass es hier keine Korruption gibt, Rechtsstaat, so. (...) Bildung, Bildungschancen, also dass das (...)ja, dass das echt so der Schlüssel ist“,* 510–513. *„Dass man sich halt manchmal sagt, okay, da gibt es einfach noch, so hart es klingt, aber Menschen, denen geht es viel schlechter noch oder dass man das sich selber, weiß ich gar nicht. Habe ich mich dadurch verändert? (...) Kann ich jetzt gar nicht so sagen“,* 523–526. *„Oder da war es auch, die Schüler haben sich immer bedankt am Ende der Stunde. "Thank you, Miss, for teaching us" und so. Und das nochmal zu sehen, dass es echt so wichtig ist und auch keine Selbstverständlichkeit, ne?“,* 513–515.
Lehrtätigkeit in IVK	*„Und bei den Intermediate war es natürlich cool, weil die, ja sie waren dann z. B. total dankbar, wenn sie mit mir einfach auch so viel auf Englisch reden konnten und da ihr Wissen einbringen konnten. Oder auch, dann habe ich mit denen, was haben die denn gelesen bei mir? Holes, genau, das war so ein Roman und wir haben den Film dazu geguckt und dann haben sie dazu so, was weiß ich, so Bilder von den Hauptcharakteren angelegt oder so ein Storyboard und das fanden die auch ganz gut oder fanden es auch gut, dass sie dann alleine arbeiten konnten. Das war auch ganz nett. Oder denen dann auch gesagt (unv.) "oh, we will miss you" und so, das war auch ganz NAH, irgendwie, weil nur so wenige waren, das waren so 4, 5“,* 296–303.
Gründe für Schulwechsel	*„(...) und auch, dass ich gedacht hab, boah, wenn das jetzt die nächsten Jahre so weiter geht mit so nervigen Schülern und so riesigen Klassen und diesem ganzen anderen Drumherum, das will ich irgendwie nicht. Das, also ich habe so richtig gemerkt, wie mir die grauen Haare sprießen (lacht) und wie ich meine Nerven da im Klassenzimmer lasse“,* 135–138.

	„Und da dachte ich so, nee“, 140.

Tab. 8: Orientierungsrahmen, Interview I2

Die Interviewte war während einer sensiblen Berufsphase, der Berufseinstiegsphase, in der Internationalen Vorbereitungsklasse eingesetzt. Die Berufseinstiegsphase, die sich in der Regel über die ersten drei Jahre Berufsalltag nach Beendigung des Referendariats erstreckt, ist für viele Lehrkräfte eine äußerst anstrengende Phase. Sie fühlen sich teils den komplexen Anforderungen des Berufs nicht gewachsen und werden durch unerwartete Belastungen verunsichert. Aus diesem Grunde wurden in H. Unterstützungs- und Beratungsangebote für Lehrkräfte in dieser Phase geschaffen, an denen die Interviewte teilnahm: “Also in H. wird man ganz gut betreut als Berufseinsteiger, man hat noch am Anfang (...) eine Berufs-Einstiegs-Phase, also ein Seminar einmal im Monat, wo man sich trifft mit allen Berufseinsteigern, da nochmal Probleme diskutieren kann“ (77–81).
Die Interviewte wurde direkt in der Berufseinstiegsphase vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung mit einer besonderen Unterrichtssituation, mit dem Unterrichten in der Internationalen Vorbereitungsklasse konfrontiert. Dennoch wertet sie das Unterstützungsangebot eher ab („Das war jetzt nicht mega“, 80). Die bisherigen Ausführungen machen darüber hinaus deutlich, dass die Unterrichtsdurchführung in der Internationalen Vorbereitungsklasse nicht so zielführend verlief, wie sie es sich vorgestellte und die Rahmenvorgaben vorsehen. In einer solchen beruflichen Überforderungssituation vermehrt auf externe Unterstützungsangebote zu setzen sowie erfahrene Kolleg*innen zu involvieren, kann eine professionelle Konsequenz sein.
Derartige Versuche scheiterten bei der Interviewten:

Bitte um Unterstützung durch einen Kollegen	„*Ja, ich habe mich an meinen Co-Klassenlehrer gewandt, das war aber so ein bisschen die falsche Adresse, weil der mir so ein bisschen in den Rücken gefallen ist (...). Aber es war für mich total schwer, weil der stand überhaupt nicht hinter mit und der war auch, glaube ich, nicht so fähig“, 112–121.*
Bitte um Unterstützung durch die Schulleitung	*„Die Schulleitung hat zwar gesagt, ich kann immer auf die zukommen, aber da habe ich mich tatsächlich so ein bisschen alleine gefühlt. Also ich habe auch einmal den stellvertretenden Schulleiter angesprochen (...), kam NIE etwas zurück. Also es war so ein bisschen, ja da habe ich mich schon so ein bisschen alleine gefühlt. Also ich hätte mich vielleicht auch noch mehr kümmern müssen oder noch mehr Zähne zeigen oder noch mehr daran bleiben, um Hilfe zu bitten, aber ja“, 121–127.*
Beschaffung von unterstützenden Unterrichtsmaterialien	*„Also für jede Sprache, die da irgendwie war und dafür war auch noch Etat vorhanden in der Schule, aber die habe ich*

	alle selber bestellt und selber abgerechnet, also da gab es eigentlich ziemlich wenig Unterstützung", 221–224.

Tab. 9: Ausgewählte Unterstützungsmaßnahmen, Interview I2

Der Hintergrund, vor dem die Interviewte handelt, kann folgendermaßen ausgelegt werden:

- Sie scheint sich ihrer beruflichen Professionalität eher sicher zu sein. Sie sucht zwar Unterstützungsangebote, fordert diese in letzter Konsequenz aber nicht ein. Sie zeigt sich gegenüber pädagogischen Aufgaben und dem Amt als Lehrkraft eher unreflektiert.
- Sie scheint in ihrer beruflichen Professionalität eher unsicher zu sein. So zeigt sie sich dankbar gegenüber einer Kollegin, die sie stets unterstützte: „Die Klassenlehrerin, die war immer am Start, die hat auch immer gefragt, wie es läuft und wenn es Konflikte gab und so, konnte ich immer zu der kommen" (224f.). Die Unterstützung wird der Interviewten von außen angeboten und ist nicht mit eigenem aktivem Handeln verknüpft.
- Sie handelt aus einem hedonistischen Individualismus heraus. Anstrengungen im Berufsalltag werden durch einen häufigen Berufswechsel zu vermeiden versucht. Aktivitäten über den Unterricht hinaus werden nicht eigenständig angestrebt.

Es lassen sich Abgrenzungsmechanismen feststellen, die sowohl ihre privaten als auch beruflichen Entscheidungen prägen. So grenzt sie sich nach dem Studium von ihrer begonnenen Lehrerinnenlaufbahn ab: „Also ich wollte einfach nochmal etwas Anderes ausprobieren und ich hatte das Gefühl, ich war immer nur in Bildungsinstitutionen in meinem ganzen Leben und ich wollte einfach nochmal in die wirkliche Welt hinein" (26–28). Aus dem Erfahrungsbericht über den Auslandsaufenthalt in Wales lassen sich keine intensiven interkulturellen Begegnungen außerhalb des beruflichen Tätigkeitsfeldes ableiten. Eher schien die Interviewte sich auf ihre Aufgaben konzentriert zu haben: „Und dann war ich zu Hause, habe irgendwie mich noch parallel für irgendwelche Uniprüfungen vorbereitet, die ich mal hatte in P. und abends haben wir zusammen gegessen und das war es dann auch" (541–543). Die Abgrenzung zu den Einheimischen in Indien lässt sich ebenso nach Absolvierung des Auslandsaufenthaltes festhalten. So hält die Interviewte zum Zeitpunkt des Interviews zwar noch Kontakt zu einigen ehemaligen Schüler*innen über Facebook. Der Austausch scheint jedoch einerseits von den Schüler*innen motiviert zu sein („Letztens schrieb mich einer an, wie es mir so geht", 492). Andererseits zeugt der berichtete Gesprächsinhalt von keinem hohen Interesse an einem intensiven interkulturellen Austausch: „Er meinte, ob ich dann mal wiederkomme nach Indien und da meinte ich so: "Och, ich glaube, erstmal nicht" oder so nach dem Motto, vielleicht kommst du mal nach Europa und dann meinte er, nein, er kann sich überhaupt nicht den Flug leisten. Und da dachte ich so, ja logisch" (501–504). Das Prinzip der persönlichen Selbstverwirklichung greift ebenso bei diesen Interpretationsaspekten. Die Interviewte macht für sich wertvolle wie neuartige Erfahrungen, die jeweils Einfluss auf berufsbiographische Gestaltungsmöglichkeiten haben. Trotz der individuellen Erfahrungen, die sie von anderen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften unterscheidet, wählt sie schlussendlich den Weg in die Schule. Als vorrangigen Grund gibt sie den Sicherheitsaspekt im Beamtenstatus an. Desweiteren begründet sie die Entscheidung mit dem Wunsch nach einer sinnstiftenden Tätigkeit, die sie in der Schule eher als im Journalismus zu finden glaubt. Zugleich spricht die Interviewte an mehreren Interviewpassagen von „nervigen" und respektlosen Schüler*innen", von einer „Höllenklasse", von mangelnder Unterstützung durch Dritte, von dem Gefühl, allein gelassen worden zu sein, von fehlenden Materialien.

Zufriedenstellende, glücksbringende und erfüllende Unterrichtserfahrungen sind für die Interviewte Situationen, in denen die Schüler*innen Dankbarkeit und Begeisterung für den Unterrichtsinhalt zeigen (58–74). „Oder dass man Leute mitreißt, dass sie dann begeistert sind, das ist schon schön“ (73f.).

Nach 18 Monaten an einem Gymnasium in H. verlässt die Interviewte daraufhin die Schule und wechselt in den Beruf der Kliniklehrerin. Sie unterrichtet künftig beispielsweise in kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen, in Krankenhäusern oder zu Hause bei den betroffenen Schüler*innen. Der mobile Unterricht muss von den Eltern beantragt werden. Die Unterrichtssituation außerhalb des formalen Schulsystems findet an einem „Ort bedeutsamer schulischer Gegenerfahrungen“ (Hüther, 2009) statt. Inklusion und individualisiertes Lernen werden nicht nur politisch gefordert, sondern bilden alltägliche Lehr- und Lerngrundlage. Eine intensive Beziehungsarbeit zwischen Lehr- und Lernperson ist wesentlich für den Erfolg der unterrichtlichen Aktivitäten. Zudem gehen mit diesen Faktoren größere Könnenserfahrungen bei den Schüler*innen einher, die „das eigene Selbstwerterleben stärken“ (Hoanzl, 2010, S. 1). Auffallend ist ferner, „dass kranke Kinder lernen wollen.“ (Hoanzl, 2010, S. 10). Die Interviewte wechselt somit in ein System, in dem Lernen unter besonderen, zum regulären Schulsystem nicht vergleichbaren Bedingungen stattfindet.

Diese Bedingungen scheinen die im Interview geäußerten Anforderungen an die Möglichkeit einer zufriedenstellenden Berufsausübung widerzuspiegeln:

Anforderungen	**Beleg am Interview**	**Beleg im Berufsalltag**
Flexibilität und Freiheiten im Berufsalltag	*„Das ist so ein starres Korsett, für mich ist Bildung, Bildungsinstitute ein sehr starres, sicheres Gebilde. Ich sage mal, selbstständig zu sein (...), ist für mich etwas ganz Anderes, weil da so, ja man eben natürlich viel mehr Freiheiten hat in dem, was man tut, aber auch viel mehr Unsicherheiten.“ (41–45)*	Die Interviewte hat durch die unterschiedlichen Einsatzorte eine größere Variabilität in ihrem Berufsalltag. Die über den Unterricht hinausreichenden Tätigkeiten wie Elterngespräche oder die enge Zeittaktung an einem Unterrichtstag fallen durch die persönliche und intensive Betreuung von Einzelpersonen grundsätzlich anders aus.
Ökonomische Sicherheit	*„Also der Sicherheitsaspekt war schon immens.“ (48f.)*	Beamtenstatus wird beibehalten.
Sinnstiftende Tätigkeiten durch Dankbarkeit und Enthusiasmus des Gegenübers	*Die waren so richtig: "Wow", also begeistert davon (...), und das war erfüllend, weil ich das Gefühl hatte, okay, ich eröffne denen eine neue Welt, (...) das war einer der Momente, wo ich dachte, okay so ein Glücksmoment.“ (68–72).* *„Oder dass man Leute mitreißt, dass die dann*	Die Schüler*innen im mobilen Unterricht befinden sich in einer besonderen persönlichen Situation. Das Selbstwerterleben im Unterricht wird durch die peer-to-peer–Lernsituation erheblich gestärkt. Somit erhöhen sich Dankbarkeit wie Motivation durch die

begeistert sind, das ist schon schön.“ (73f.)	Lernenden für den Unterricht.

Tab. 10: Anforderungen an den Berufsalltag, Interview I2

Auch in der Internationalen Vorbereitungsklasse waren die Schüler*innen in einer für sie besonderen und herausfordernden Lebenssituation. Die Klassengröße war kleiner als in einer Regelklasse und die Schüler*innen für den Unterricht durchaus offen: "Oh, we will miss you" und so, das war auch ganz NAH, irgendwie, weil nur so wenige waren, das waren so 4, 5“ (302f.). Trotz der benannten Schwierigkeiten in der Unterrichtsdurchführung mit der Internationalen Vorbereitungsklasse resümiert die Interviewte, dass sie den Unterricht in dieser Klasse fortgeführt hätte: „Ja, wenn ich dageblieben wäre, hätte ich das schon gemacht, ja“ (354). Der Wechsel von dem Gymnasium zum Tätigkeitsfeld als Kliniklehrerin sowie die positive Einstellung zur Internationalen Vorbereitungsklasse sind vor dem Hintergrund des Orientierungsrahmens durchaus kohärent.

4.2 Fallanalyse Interview I4[37]

Nach der ausführlichen Fallanalyse I2 folgt in diesem Kapitel die Fallanalyse des Interviews I4. Für eine bessere Vergleichbarkeit wird das Probandinnenprofil I4 nach den gleichen Themengebieten „Studium“, „Auslandserfahrungen“, „Allgemeine Einstellungen zum Lehrer*innenberuf“ und „Berufseinstiegsphase“ dargestellt. Es folgt eine Fallanalyse, die thematisch an die Fallanalyse I2 angelehnt ist. Es wird sich zeigen, dass nicht alle Themen identisch Verwendung finden, hinwieder neue Themen auftreten. So liegt der inhaltliche Fokus des Interviews I4 eher auf den Erfahrungen an der Schule und weniger auf dem Auslandsaufenthalt. Aufgrund des gleichen Interviewleitfadens ist anschließend dennoch ein Fallvergleich möglich.
Der Fallanalyse schließt sich in diesem Kapitel ein individueller Orientierungsrahmen an. Der Orientierungsrahmen ist untergliedert in folgende Themenbereiche: „Persönlichkeit“, „Planung und Durchführung von Unterricht“, „Umgang mit Interkulturalität“, „Schulleben“.

4.2.1 Probandinnenprofil

Studium
Die Interviewte war sich nach dem Abitur zunächst unsicher über die eigene Berufswahl. Von Personen aus ihrem näheren Umfeld wurde sie stets bestärkt, ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Als Begründung gaben diese an, dass die Interviewte „so gut erklären“ (4) könne. Die Interviewte hielt die Ratschläge mit dem Bewusstsein im Hinterkopf, dass der Lehrer*innenberuf für sie „der letzte Ausweg“ (6) sei. Um berufliche Entscheidungssicherheit zu erlangen, nahm die Interviewte sich ein Jahr „Auszeit“, indem sie ein freiwilliges ökologisches Jahr absolvierte. Sie bildete sich im „Umweltbereich“ (12) weiter und arbeitete in Hannover in der „Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung“. Über diese Tätigkeit in der Projektwerkstatt hielt sie Kontakt zu verschiedenen Schulen und legte

[37] Zitierte Interviewgrundlage: Interview I4, Anhang S. 296.

den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit auf den Bereich der Medienbildung. So arbeitete sie mit Schüler*innen in unterschiedlichen Arbeitsgemeinschaften: „Und parallel haben wir auch Schul-AGs betreut, also eine Hörspiel-AG, eine Radio-AG und eine Film-AG und da habe ich also immer noch den Kontakt zu Schülern gehabt“ (15 ff.).
Nach diesem freiwilligen Jahr nahm die Interviewte ein Lehramtsstudium der Fächer Biologie und Mathematik auf. Sie absolvierte das Studium in der dafür vorgesehenen Regelstudienzeit und schloss das Studium 2014 mit einem Master of Education ab. Sie begann umgehend mit dem Referendariat, das sie im Mai 2016 abschloss. Im Anschluss an das Referendariat übernahm sie an der gleichen Schule die DaZ-Klasse, ehe sie zu einer anderen Schule wechselte, an der sie eine Festanstellung erhielt. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie an einer Gesamtschule und war Klassenlehrerin einer fünften Klasse.

Exkurs: Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung“
Eine Projektbeschreibung findet sich auf der Webseite „Bündnis für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt“. Seit 2011 ist die Geschäftsstelle des Bündnisses Teil der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). So heißt es dort über die Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung:

„Die Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung e.V. hat sich zum Ziel gesetzt, an der Verknüpfung der Themen Umwelt, Entwicklung und Migration zu arbeiten und dies nicht nur in der Theorie, sondern vor allem unter Einbezug praktischer Elemente. Hier engagieren sich Menschen mit Erfahrungen in der entwicklungspolitischen, interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. Bei der Umsetzung der Ziele werden vor allem 'Digitale Medien' (Video, TV, Radio, Internet) eingesetzt. Auch wissenschaftliche Erkenntnisse finden Eingang in die Arbeit vor Ort und werden für die Menschen handhabbar gemacht. Dabei werden auch neue pädagogische Methoden erschlossen und weiterentwickelt, Seminare einmal anders gestaltet, Erlebnisausstellungen gebaut, Radioproduktionen veranlasst, Internetkurse für Migrant*innen organisiert etc. Die Projektwerkstatt bietet die Möglichkeit zur Mitarbeit im Rahmen des FÖJ und als Praktikum. Auch für Freiwillige bestehen Möglichkeiten, sich mit einzubringen“ (bfdt, 2018).

Die Interviewte bestätigt den eigenen inhaltlichen Schwerpunkt einer Medienbildung. Ferner wird anhand der Projektbeschreibung deutlicher als im Interview die Verknüpfung der Themengebiete Umwelt, Entwicklung und Migration deutlich. Die Interviewte wählte also ein Projekt, das ihr persönliches Profil über mehrere Jahre hinweg beeinflussen wird. So erlangte sie Kenntnisse in der Durchführung von Bildungsprojekten, beschäftigte sich mit Hintergründen von Migrationsbewegungen und arbeitete verstärkt mit Medien. Diese Aspekte finden sich in der Berufswahl, in dem Wunsch nach eigenen Erfahrungen im Ausland und in der Themenwahl der Masterarbeit („Entwicklung eines Konzepts zur Umsetzung von außerschulischer Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Schulen in NRW“) wieder.

Auslandserfahrungen
Die Interviewte absolvierte zwischen Studium und Referendariat einen zweimonatigen Auslandsaufenthalt in Nepal. Sie arbeitete im Rahmen eines Praktikums an einer Schule und wohnte in einer nepalesischen Gastfamilie. Mit der Durchführung des Praktikums erfüllte sie sich ihren langjährigen Wunsch eines Auslandsaufenthaltes: „Da hatte ich schon immer irgendwie Lust drauf“ (28). Der Auslandsaufenthalt wurde durch eine Organisation vor- und nachbereitet. Ferner begleitete eine Freundin die Interviewte, so dass sie diese

Auslandserfahrung gemeinsam machten. Nach Beendigung des Praktikums reisten die Freundinnen zwei Wochen durch Malaysia und Thailand.

*Allgemeine Einstellungen zum Lehrer*innenberuf*
Der Lehrer*innenberuf galt für die Interviewte nach dem Abitur als „letzter Ausweg“ (6) ihrer Berufswahl. Sie zeigt keine Alternativen als Berufswunsch auf, sondern vermutete, dass es noch „bestimmt tausend andere Jobs [gibt], die ich viel besser finde als Lehrerin zu werden“ (6f.). Nach Durchführung des freiwilligen sozialen Jahres nahm sie dennoch ein Lehramtsstudium auf. Als Begründung gibt sie zwei Aspekte an: Zum einen habe sie im freiwilligen sozialen Jahr Grundlagen konzeptionellen Arbeitens erlernt. Zum anderen habe sie durch die durchgeführten Projekte „gemerkt, dass mich dieser biologische Bereich eigentlich interessiert“ (20f.). Schlussfolgernd aus diesen Erkenntnissen trifft sie die Berufswahl Lehrerin. Aus den Erzählungen wird nicht deutlich, inwiefern sich die Interviewte mit beruflichen Alternativen aktiv auseinandersetzte. Es hat den Anschein, als habe sie den Gedanken an ein Lehramtsstudium nicht abgelegt und nach Bestätigungen im freiwilligen sozialen Jahr gesucht. So ergibt sich theoretisch aus dem benannten Interesse an biologischen Themengebieten eine Fülle weiterer Berufsmöglichkeiten als Alternative zum Lehrer*innenberuf. Diese werden im Interview hingegen nicht als potentielle Handlungsalternativen benannt.
Aus dem Interview wird deutlich, dass die Interviewte den Lehrer*innenberuf als einen vielschichtigen und facettenreichen Beruf ansieht. Obschon die Berufswahl zunächst unklar erschien, zeigt die Projektauswahl im freiwilligen sozialen Jahr, dass die Interviewte ein Grundinteresse an der praktischen Weitergabe von Inhalten und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hatte.

Berufseinstiegsphase
Die Interviewte äußert sich nicht explizit zum Thema. Hingegen können aus dem Interview folgende Einschätzungen für die ersten beiden Jahre Berufserfahrung schlussgefolgert werden. Nach Beendigung des Referendariats übernahm die Interviewte auf Eigeninitiative eine DaZ-Klasse, da es sie „sehr interessierte“. Sie schätzt ihre eigenen Fähigkeiten aufgrund ihres Auslandsaufenthaltes so ein, dass sie „vielleicht nochmal anders (...) darüber nachdenke und andere Ideen nochmal einbringe“ (257f.) als Kolleg*innen. Es ist festzustellen, dass die Interviewte sich mit ihren eigenen Kompetenzen, die sie im Kollegium über das fachliche Wissen hinaus einbringen kann, gedanklich auseinandersetzte. Nach einer persönlichen Reflexion wandte sie sich an die Schulleiterin, um ihr Interesse an der Übernahme einer DaZ-Klasse zu artikulieren. Es bleibt offen, ob die Übernahme dieser Klasse als Mittel zum Zweck diente: So gibt die Interviewte an, dass sie nach dem Referendariat an der Schule bleiben wollte. Zugleich informierte sie sich nach unbefristeten Stellen an anderen Schulen und wechselte die Schule, als ihr eine solche Stelle angeboten wurde.

Grundsätzlich macht die Interviewte einen motivierten Eindruck. Sie übernahm auch in der Berufseinstiegsphase zusätzliche Aufgaben, die über die eigenen Ausbildungsinhalte hinausgehen. Sie äußert im Interview, dass sie sehr regelmäßig an ihre körperlichen Grenzen stieß: Der Schulalltag „war einfach enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule“ (505f.). Trotz dieser Aussage liegen der Interviewten in dem geschilderten Zeitraum keine Konzepte einer besseren Work-Life-Balance vor. Auch wird nicht deutlich, dass sie aufgrund der physischen Anstrengungen beispielsweise Unterstützung bei Kolleg*innen oder externen Partner*innen suchte. Sie brachte sich in der Flüchtlingsklasse ein und schildert einen

nachlässigen und unbedachten Umgang mit Flüchtlingsklassen an ihrer neuen Schule. Es werden keine Gründe für diesen Umgang benannt. So könnte es sein, dass erfahrenere Kolleg*innen die körperlichen Grenzen besser einschätzen können und Zusatzaufgaben aus diesem Grunde in einem anderen Maße annehmen. Es bleibt offen, wie lange die Interviewte einen solchen Einsatz zeigte und wie sie an der neuen Schule unter den Gegebenheiten einer festen Stelle Bereitschaft zeigte, Zusatzaufgaben anzunehmen und eigenständig Projekte umzusetzen.

4.2.2 Auslandserfahrungen

4.2.2.1 Motivation, Gründe und Vorbereitung für einen Auslandsaufenthalt

Persönliche Motivation
Die Interviewte gibt als Motivation für den Auslandsaufenthalt an, dass sie bereits nach dem Abitur „Lust“ (28/29) gehabt hätte. Ihre Präferenz zu diesem Zeitpunkt wären Australien oder Neuseeland gewesen. Mit dieser Aussage – nach dem Abitur nach Australien oder Neuseeland gehen zu wollen – entspricht sie dem Wunsch einer Mehrheit deutscher Abiturient*innen. Nicht nur, dass mehr als die Hälfte der Schulabgänger*innen ein sogenanntes *gap-year*, ein Lückenjahr bis zum Beginn der Berufsausbildung einlegt. Dieses Jahr wird oftmals mit einem Auslandsaufenthalt verbunden. Neben den USA sind Australien und Neuseeland die beliebtesten Zielländer. Als Gründe können genannt werden: Englisch als Alltagssprache; gut ausgebaute Infrastruktur, also prognostizierbare Lebensumstände; Auslandserfahrungen in einem Land, das möglichst weit weg von den bisherigen Lebensinhalten liegt. Die Interviewte hat sich zu dem Zeitpunkt allerdings nicht für einen Auslandsaufenthalt, sondern für den Beginn des Studiums entschieden. Sie gibt an, dass vorrangig finanzielle Aspekte, aber auch die eigene Scheu vor dem Unbekannten als Gründe angeführt werden können: „[Ich] habe mir das aber nicht so richtig zugetraut nach dem Abi und mir war das auch ein bisschen zu viel Kohle“ (30f.).
Dass sie im Rahmen des Studiums dem einstigen Wunsch nach Auslandserfahrungen nachgekommen ist, hängt damit zusammen, dass eine damalige Freundin einen ebensolchen Aufenthalt plante. Die Interviewte schloss sich der Freundin in der Planung und Durchführung an. Sie gibt keine Auskünfte über die Finanzierung des Aufenthaltes. Hingegen erklärt sich in der Vorgehensweise der Durchführung, dass die persönlichen Bedenken durch die Planung mit einer Freundin ausgeräumt wurden. Die Interviewte war nicht alleine mit den Herausforderungen konfrontiert, sondern konnte sich einer Bekannten anschließen. Diese schien in ihrem Entschluss, einen Auslandsaufenthalt durchzuführen, gefestigt.

Länder- und Projektwahl
Die Interviewte gibt an, dass sie sich zunächst einen Auslandaufenthalt in Australien oder Neuseeland vorstellte. Sie gibt keine konkreten Gründe für diese Zielländer an. Im Studium wird sie häufig mit der Tatsache konfrontiert, dass Kommiliton*innen einen Auslandsaufenthalt absolvieren: „Während des ganzen Studiums hörte man ja auch öfter wieder von verschiedenen Leuten, die mal im Ausland waren“ (25f.). Sie differenziert zwischen dem Zweck der Auslandsaufenthalte und gibt an, dass die Kommiliton*innen im Ausland studiert haben oder ein ERASMUS-Stipendium erhielten. Sie formuliert ihren Wunsch, nach dem Studium „nochmal irgendwas in die Richtung [zu] machen“ (33). Als Motivation für einen Auslandsaufenthaltes benennt sie (34f.):

a. „Irgendwas machen“
b. „Nicht nur reisen“
c. „Irgendwas bewirken“
d. „Was für einen selber tun“.

Sie entschied sich für ein zweimonatiges Praktikum an einer Schule in Bhaktapur, Nepal. Als Hauptgrund für die Länderwahl kann interpretiert werden, dass ihre Freundin das Zielland für sich auswählte und die Interviewte sich der Entscheidung anschloss. Insofern liegen keine besonderen intrinsischen Gründe vor. Es fällt auf, dass die Interviewte einen Auslandsaufenthalt aus hedonistischen Gründen anstrebte. So ging es ihr um das Sammeln von Erfahrungen, die sie selber bereichern und die das Gefühl auslösen, etwas „Gutes“ getan zu haben. Zugleich strebte sie einen Auslandsaufenthalt in einem außereuropäischen Land an. Es wird ein Phänomen deutlich, das derweil eine ganze Generation betrifft: Nicht Studierende, auch Schulabgänger*innen zieht es zunehmend ins Ausland: „Es gibt eine neue Jugendbewegung in Deutschland: Gerade verlässt die Generation G8 die Gymnasien, zu Hause ziemlich gut behütete und zugleich schulisch sehr beanspruchte Jahrgänge. Zehntausende begeben sich auf Sinnsuche und Selbstfindung. Nach der Eile in der Schule wollen sie Langsamkeit. Nach der Enge im elterlichen Zuhause wollen sie Weite (Agarwala, Coen, Otto, Sußebach, 2017).

Diese Erfahrungen sollten für die Interviewte in einem Umfeld stattfinden, in dem sie zwar weit weg ist, sich jedoch sicher fühlt. Aus diesem Grund schloss sie Länder auf dem afrikanischen Kontinent für sich aus: „Die ganzen afrikanischen Länder [waren] irgendwie vielleicht auch zu gefährlich, mich hat das irgendwie abgeschreckt“ (54f.). Es wird keine weitere Differenzierung zwischen den 55 anerkannten afrikanischen Staaten gemacht. Der Kontinent wird als Ganzes von den persönlichen Überlegungen ausgeschlossen. Deutlich werden an dieser Stelle Angst schürende Vorurteile bezüglich der politischen Sicherheitslage einzelner Staaten, übertragen auf den gesamten Kontinenten. Dennoch legt die Interviewte Wert darauf, in einem Entwicklungsland zu arbeiten: „Und dann habe ich mich mit dem Land [Nepal, erg. durch die Autorin] mehr beschäftigt im Internet und habe auch, ja, festgestellt, wie vielfältig das ist auch, wie schön das ist, dass es auch ein Entwicklungsland ist, das hat mich dann doch sehr gereizt“ (57ff.). Diese Einstellung korrespondiert mit dem Wunsch, dass sie „irgendwas bewirken“ wollte. Es ist eine pauschalisierte Grundeinstellung festzustellen, dass Entwicklungsländer auf Unterstützung von Dritten angewiesen seien und die Interviewte mit ihrem Know-How entsprechenden Einfluss wirksam machen kann.

4.2.2.2 Sprechen und Denken über die Erfahrungen im Ausland

(Pädagogische) Tätigkeiten in der Schule

Die Interviewte berichtet zunächst von Freizeitaktivitäten, die sie nach Ankunft in Nepal und vor Beginn des Praktikums absolvierte. Demnach ging sie vor dem Praktikum sportlichen Aktivitäten, Rafting- und Wandertouren, nach. Sie resümiert diese Phase des Auslandsaufenthaltes als eine Phase des persönlichen Ankommens in einer fremden Umgebung: „Also dass wir wirklich erstmal ankommen, Urlaub machen“ (65). Nach der Phase des Ankommens begann das Praktikum an einer Grundschule. Den genauen Namen der Grundschule kann die Interviewte nicht mehr benennen: „(...) war ich dann in Kharipati, nein, Moment. Shree Bagehini (?) School hieß die, die Schule (lacht)“ (67f.). Entweder ist diese Tatsache einem gewissen Desinteresse an dem nepalesischen Schulsystem zuzuschreiben oder der Aufenthalt liegt mit zwei Jahren so lange zurück, dass das

Erinnerungsvermögen beeinträchtigt ist. Eher wird Letzteres bestätigt durch die Tatsache, dass sie zwar den Tagesablauf recht konkret beschreiben, aber Beschreibungen nicht mehr eindeutig zuordnen kann: „Und dann waren wir immer gegen 10.00 Uhr da, um 10.00 fing der Unterricht an bzw. erstmal das, wie hieß das denn? Warming up? Also hatte einen anderen Namen, aber dass sich alle Schüler aufstellen und machen ihre Übungen morgens da, singen die Nationalhymne, beten gemeinsam“ (88ff.). Auch das Wissen um die Einteilung der Unterrichtsstunden ist nur noch vage vorhanden: „Ich weiß gar nicht, ob man 60 Minuten-Stunden hatte. Keine Ahnung. Egal“ (93).
Die Interviewte beschreibt zunächst recht ausführlich den Schulweg, den sie als anstrengend, aber auch „super schön“, „bergauf und bergab“, „an Bauernhöfen vorbei“ (82f.) erläutert. Der Schulweg dauerte zumeist etwa 45 Minuten. In der Schule selber war die Interviewte zu den Unterrichtszeiten etwa bis 14.00 Uhr. Als Unterrichtsfächer gibt sie ihre Studienfächer Biologie und Mathematik an. Zusätzlich bringt sie sich in den Englischunterricht an der Schule ein: „Wo ich dachte, okay, da kann ich mich ja einbringen, da habe ich was von, da haben die was von“ (102). Die Interviewte erhebt nicht den Anspruch, auch in anderen Fächern zu unterrichten, sondern scheint sich in das vorhandene System integrieren zu wollen. Hingegen wird in dem Interview nicht deutlich, welche Kenntnisse sie über das nepalesische Schulsystem hatte. Da sie keine konkreten Aspekte anspricht, kann vermutet werden, dass die Interviewte über kein Sachwissen diesbezüglich verfügt.

Als besonders wertvoll sieht sie die Methodenvielfalt an, die sie in den Unterricht einbringen kann. Mit der Varianz an Methoden grenze sie sich von den heimischen Lehrkräften ab: „Da wird das Wissen wirklich nur so trichterförmig reingeprügelt“ (106). Ferner berichtet sie von einem selbst initiierten Projekt, einem Stationenlauf, zum Ende des Praktikums. Mit Durchführung des Stationenlaufes erreichte die Interviewte, dass die Schüler*innen zum einen eine neue integrative Methode kennenlernten. Zum anderen wurde mit dem Stationenlauf Lerninhalte über Deutschland, bebildert auf unterschiedlichen Themenplakaten, vermittelt. Sie führte dieses Projekt über die Einschätzung der hiesigen Lehrkräfte, dass die Schüler*innen die Aufgaben leistungstechnisch nicht bewältigen können, hinweg aus. Einen Grund für die erfolgreiche Durchführung des Projektes sieht die Interviewte in der binnendifferenzierenden Herangehensweise nach Leistung und Alter. Es bleibt unklar, wie sich der konkrete Lernzuwachs der Schüler*innen gestaltete, welche Kompetenzen aufgebaut werden sollten und welche Unterrichtsinhalte vermittelt wurden. Ferner wird anhand dieser Aussagen deutlich, dass die Interviewte die pädagogische Fachsprache undeutlich verwendet. So beschreibt sie die Methode als „so eine Art Stationenlauf“ (124). Die Methode Stationenlauf eignet sich grundsätzlich, um Unterricht binnendifferenziert zu gestalten. Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, in ihrem eigenen Lerntempo Aufgaben zu erledigen und interessensgeleitet Themen zu bearbeiten. Diese Optionen werden in den Beschreibungen der Interviewten nicht erkennbar. Vielmehr scheinen alle Schüler*innen dieselben Fragen zu allen vorgegebenen Themengebieten erarbeitet zu haben. Insofern liegt eine undifferenzierte Beschreibung und Durchführung der Unterrichtsmethodik vor. Bestätigt wird dieser Eindruck durch die synonyme Verwendung der Begriffe „Projekt“ und „Stationenlauf“.

Als weiteres erfolgreich beschriebenes Projekt nennt die Interviewte eine Brieffreundschaft, die sie zwischen einer nepalesischen und einer deutschen Klasse aufbaute. Diese hielt für einen zwei- bzw. dreifachen Briefwechsel, danach verlief diese Brieffreundschaft „im Sande“ (147). Begründet wird diese Tatsache mit dem Referendariat, das die Interviewte im Anschluss an den Auslandsaufenthalt durchführte: „Dadurch, dass ich dann auch im Ref.

war und andere Gedanken hatte, ja, ist das ein bisschen, glaube ich, verflogen, leider“ (148f.). Es wird deutlich, dass die beruflichen Prioritäten in Deutschland ein weiteres Engagement über den Aufenthalt hinaus verhinderten. Wenngleich die Interviewte eine gewisse Wehmut über diese Entwicklung zeigt, wird die Fokussierung auf persönliche Ziele ebenso als normal angenommen. So werden beispielsweise keinerlei Versuche eines Wiederauflebens des Briefwechsels unternommen oder andere Projekte zwischen den Ländern initiiert.

Grundsätzlich macht die Interviewte einen motivierten Eindruck. Sie nimmt ihre Lehrverpflichtung in Nepal ernst und führt projektorientierten Unterricht durch. Der Aufwand für die Vorbereitungen dürfte auch im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Mittel verhältnismäßig hoch gewesen sein. Die Tatsache, dass sich die Interviewte zu Beginn des Auslandsaufenthaltes einige Tage Ruhe und Entspannung gönnte, bevor das Praktikum begann, zeugt von einer bewussten Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass Aufenthalte in anderen Kulturkreisen eben auch Anstrengungen hervorrufen können. Eine direkte Begegnung mit dem Arbeitsalltag hätte zu einer Überforderung in den ersten Tagen beitragen können. Mit dem Briefwechsel strebte sie einen eher konventionellen interkulturellen Austausch an. Die Interviewte spricht beispielsweise in keinerlei Weise über potentielle Austauschmöglichkeiten durch digitale Medien.

In den Ausführungen der Interviewten fehlen grundsätzlich kritische Überlegungen zu der Unterrichtskultur in Nepal. Sie setzt sich über Empfehlungen der einheimischen Lehrkräfte hinweg und äußert sich sehr negativ über die vorgefundenen Unterrichtsmethoden: „Da wird das Wissen wirklich nur so trichterförmig reingeprügelt“ (105f.). Es werden keine Überlegungen angestellt, die die vorhandenen Gegebenheiten des Schulalltags begründen. Ebenso fehlen Ausführungen zum Schulsystem, zur landesspezifischen Historie, zur Qualität der Lehrkräfteausbildung, zum gesellschaftlichen Bild von Lehrkräften im Allgemeinen. Eine kritische Betrachtung dieser und weiterer Aspekte würde zu einem differenzierteren Bild von Unterricht in Nepal beitragen und die individuelle Lebens- und Berufssituation von Lehrkräften als Grundlage ihres pädagogischen Handelns besser erfassen. So genießen Lehrkräfte in Nepal ein hohes Ansehen, sind vor dem Hintergrund eines neuen Gesetzes sozial- und krankenversichert und erhalten ein vergleichsweise hohes Gehalt. Oftmals sind Lehrkräfte auch politisch aktiv. Ihre Rolle in der nepalesischen Gesellschaft ist gefestigt und positiv besetzt. Nach dem Lehramtsstudium bedarf es einer Lizenz, um den Beruf ausüben zu können. Diese zu erhalten stellt mitunter einen komplizierten Prozess dar. Insofern sind in Nepal qualitätsfördernde Maßnahmen im Bildungssystem integriert. Aus dem Interview wird nicht deutlich, dass die Interviewte um diese Hintergründe wusste. Auch werden beispielsweise keine kritischen Äußerungen zur parallelen Existenz von Privatschulen und gebührenfreien staatlichen Schulen getroffen, wodurch bestehende soziale Differenzen in der Gesellschaft begünstigt werden.

4.2.2.3 Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit anderen Lebensepisoden

Interkulturelle Sensibilisierung
Als besondere Transfermöglichkeit sieht die Interviewte ihre Fähigkeit an, sich in ihre Schüler*innen aus anderen Ländern hineinversetzen zu können. Dieses betrifft zum einen den Unterrichtsalltag. So fangen die Unterschiede zwischen Schulsystemen in für uns selbstverständlichen Dingen an: Unterrichtsmaterialien, Umgang mit Schüler*innen in der Schule, Wertigkeit von Schule für Eltern, Kleidung: „Ich weiß, wie solche Kinder, ja, wie

damit zu Hause umgegangen wird, wie die in der Schule ihrem Land z.B. in Nepal, wie die da sonst, ja, wie die Lehrer dort mit den Schülern umgehen, wie die dort, mit welcher Kleidung die zur Schule kommen, mit welcher Ausrüstung, was die da für Bücher oder Nicht-Bücher haben“ (554–557). An dieser Stelle spricht die Interviewte sich eine große Empathiefähigkeit zu, ohne die benannten Umstände in Nepal kritisch zu hinterfragen. So beschreibt sie beispielsweise die schlechte Schulausstattung und empfindet Mitgefühl für die Schüler*innen. Hingegen wird das Schulsystem als Ganzes, dass durch seine Struktur soziale Differenzen verstärkt, nicht in den Blick genommen. Auch ihre Aussage bezüglich des Umgangs von Eltern mit ihren Kindern, bleibt unkonkret. Aus den Interviewaussagen lässt sich schließen, dass die Interviewte die Kinder für die Erziehungsmethoden bedauert. Diese werden jedoch nicht explizit gemacht. So hätte ein kritisches Nachdenken über die durchaus verbreitete Bestrafungsmethode mit einem Stock in diesem Kontext stattfinden können. Ein Transfer, dass ankommende Schüler*innen mit der Integration in das deutsche Schulsystem solche Bestrafungsmethoden eben nicht mehr erleben müssen, findet nicht statt.

Vielmehr deutet sie die zugeschriebene Empathie als Befähigung, das deutsche Schulsystem skeptisch zu betrachten. Die Interviewte hinterfragt grundsätzliche Strukturen im deutschen Schulsystem, die für neu ankommende Schüler*innen Schwierigkeiten bereiten können: „Ihr habt dann und dann Schule, ihr habt Anwesenheitspflicht, ihr MÜSST kommen“ (559f.). Sie sieht das deutsche Schulsystem als eines, in dem die Schüler*innen „hineingepresst“ werden. Sie nennt keine alternativen Handlungsmöglichkeiten für den Unterrichtsalltag, hingegen zeigt sie sich empathisch mit den Flüchtlingen. Interessant an dieser Aussage ist die Tatsache, dass die Interviewte nicht systemimmanenten Hürden wie beispielsweise bürokratische Vorgänge benennt. Sie spricht vielmehr die Schulpflicht im Allgemeinen an, die für das deutsche Bildungssystem einen wesentlichen Grundpfeiler darstellt. Es bleibt also fraglich, welche Auswirkungen die so verstandene Empathie für den Unterrichtsalltag hat. So ist die Interviewte nicht berechtigt, die Anwesenheitspflicht für Flüchtlinge aufzuheben oder zeitlich zu begrenzen. Zugleich wäre ein solches vermeintliches Entgegenkommen ein völlig falsches Signal für eine gelingende Integration unter den derzeit vorhandenen Voraussetzungen.

Sie grenzt sich damit von einigen Kolleg*innen ab, die deutlich weniger Verständnis zeigten: “Und manchmal habe ich das Gefühl, dass ich da vielleicht mich eher in deren Welt reinversetzen kann und da vielleicht innerlich mehr Verständnis habe und ja als andere Kollegen, die sich dann aufregen: "Warum ist der Schüler nicht zur Schule gekommen?", die irgendwelche Sanktionen sofort einleiten“ (561–564). Diese Meinung behält sie nicht für sich, sondern sie spricht diese Kolleg*innen auf das ihrer Ansicht nach ungeduldige und wenig verständnisvolle Verhalten an. Das ist vor dem Hintergrund der Berufseinstiegsphase, in der sie sich befindet, ein durchaus selbstbewusstes Auftreten, das sicherlich nicht nur auf Verständnis stößt.

Durch den Auslandsaufenthalt in Nepal zeigt sie sich nach eigener Aussage geduldiger mit den Verhaltensweisen, beispielsweise wenn Schüler*innen verspätet zum Unterricht erscheinen. Während Kolleg*innen sich durchaus darüber verärgert zeigen und über Sanktionen nachdenken, vertritt sie folgende Meinung: „Gib dem nochmal ein bisschen Zeit, der muss hier erstmal ankommen, der muss erstmal dieses System hier verstehen“ (565f.). Die Meinung der Kolleg*innen bezeichnet sie als „wirklich richtig Deutsch“ (567f.), sie hingegen kann sich von dieser Denkweise lösen und einen Perspektivwechsel einnehmen. Es bleibt offen, ob die Kolleg*innen diesen Perspektivwechsel grundsätzlich nicht vornehmen. Vielleicht nehmen sie auch die beschriebene Situation ebenso wahr wie

die Interviewte, schätzen diese beispielsweise aufgrund ihrer Berufserfahrung oder unter Berufung auf Arbeitnehmerpflichten aber grundsätzlich anders ein. Als „richtig Deutsch" würde die Interviewte demnach das Handeln nach aktuellem Schulgesetz bezeichnen.

Es wird deutlich, dass die Interviewte eine Vorstellung von Schule und Unterricht hat, die sie sowohl in Nepal als auch in Deutschland auf die Kolleg*innen zu übertragen versucht. Während sie in Nepal ungeachtet der gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen im Studium und Referendariat in Deutschland erlernte Methoden einsetzt, kritisiert sie in Deutschland Kolleg*innen, die in ihren Augen auf einer fachlichen Ebene nicht genügend Entgegenkommen zeigen. Zugleich werden die persönlichen Motive von Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, sich in das Schulsystem in Deutschland zu integrieren, nicht erörtert. So bleibt unklar, ob diese – wie die Interviewte implizit vermutet – überfordert ob der unbekannten systemischen Gegebenheiten sind oder ob beispielsweise aufgrund der jeweiligen Sozialisation Strukturen bewusst nicht berücksichtigt werden.

Die Interviewte gibt ein weiteres Beispiel aus einem Schulpraktikum, das sie während ihres Studiums absolvierte. Zu diesem Zeitpunkt war sie noch nicht im Ausland. Sie erzählt von einer Lehrerin, die nicht deutschsprachige Schüler in ihrer Klasse hatte und diese nicht in die Unterrichtsprozesse einband: „Und sie hat denen auch wirklich GAR KEINE Hilfestellung gegeben, keine, nichts zum Beschäftigen, gar nichts" (580f.). Diese Beobachtung schildert die Interviewte recht ausführlich und scheint nachhaltig im Gedächtnis geblieben zu sein. Die Interviewte schreibt sich selber ein gewisses Grundverständnis und ein Einfühlungsvermögen für benachteiligte Schüler*innen zu. Entsprechend erbost schildert sie die erlebte Situation: „Und da fing das schon in mir an, wo ich dachte, hat die Frau gar kein Verständnis? Ne? Also woher sollen die Kinder das wissen?" (584f.). Auch bei diesen Schilderungen bleibt hingegen unklar, in welchem konkreten Handlungskontext sich die Lehrkraft befand. Das beobachtete Handeln wird auf ein Unvermögen der Lehrkraft zurückgeführt. Mögliche Vorerfahrungen, die zu dieser singulären Beobachtungssituation führten, werden nicht in Betracht gezogen.

4.2.2.4 Generalisierung der Erfahrungen für Unterricht und Lehrer*innenausbildung

*Interkulturelle Kompetenzbildung in der Lehrer*innenausbildung*
Die Interviewte gibt an, dass sie durch die Tätigkeit an einer Hauptschule gewisse methodisch-didaktische Erfahrungen sammelte, die sie in der DaZ-Klasse erfolgreich anwenden konnte. Durch die eigentliche Ausbildung hingegen fühlte sie sich nicht ausreichend auf die tatsächliche Unterrichtstätigkeit vorbereitet. Über die Fachleiter im Referendariat erzählt sie, dass diese „eher von uns [lernen] als andersherum" (694).

Auch in Bezug auf das Studium fällt die inhaltliche Vorbereitung dürftig aus. Sie habe demnach eine Vorlesung zum Thema „Integration" besucht: „Aber davon weiß ich leider nichts mehr" (698). Die persönliche Schwerpunktsetzung während des Studiums lag im Bereich Medienbildung. Insofern bleibt unklar, ob kein Angebot an der Universität vorlag oder ob die Interviewte ein möglicherweise vorhandenes Angebot nicht für sich nutzte, da sie es zu dem Zeitpunkt für unbedeutsam erachtete.

4.2.3 Handeln in Internationalen Klassen

4.2.3.1 Handlungserfordernisse in Internationalen Klassen

Systemisch bedingte Herausforderungen/Zielformulierungen/Handlungsoptionen
Die Interviewte war an einer Schule in M. , Nordrhein-Westfalen eingesetzt. Am regulären Unterricht nahmen immer auch Flüchtlinge teil. Eine intensive Erfahrung in der Beschulung von geflüchteten Kindern machte die Interviewte, als sie nach Beendigung des Referendariats eine Auffangklasse übernahm.

Um die rechtlichen Grundlagen der Schulpflicht für Flüchtlinge und Migrant*innen erfüllen zu können, hat das Land Nordrhein-Westfalen entsprechende Maßnahmen verabschiedet. So heißt es bezüglich der Einrichtung von speziellen Förderklassen für zugewanderte Schüler*innen: „Zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Sprachkenntnisse noch nicht in der Lage sind, am Regelunterricht teilzunehmen, können in sogenannten Vorbereitungsklassen bzw. Auffangklassen unterrichtet und vor allem in der deutschen Sprache gefördert werden. Vorbereitungsklassen werden vor Schuljahresbeginn eingerichtet, Auffangklassen bei Bedarf im Verlauf des Schuljahres“ (Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 06. August 2015). Sprachförderung ist über diese speziellen sprachfördernden Klassen hinaus ebenso Aufgabe aller Lehrkräfte und Klassen. Die Lehrkräftezuweisung zu den Vorbereitungs- und Auffangklassen erfolgt durch die Schulleitung. Neben diesen Klassen soll Sprachförderung insbesondere durch das Einrichten von Teams betrieben werden. Diese Teams können neben Lehrkräften ggf. aus weiteren Fachkräften bestehen.

Im Herbst 2015 wurden den Schulen in M. etwa 50 Flüchtlinge pro Schule zugewiesen: „Dass die Flüchtlinge, die, der erste Schwung kam so im Herbst 2015, September, Oktober dass die erstmal an verschiedene Schule sortiert wurden, damit die nicht überall so verloren sind“ (176ff.). Damit waren an der Schule der Interviewten Flüchtlinge in einem Verhältnis von 1:5 zu Schüler*innen, die ohnehin an der Schule waren. Unter letzteren lag der Anteil an Schüler*innen mit Zuwanderungsbiographie bei etwa 80 %. Die Interviewte erläutert diesen Aspekt, indem sie zwischen den Zuwanderungsbiographien differenziert. Sie hebt hervor, dass einige Schüler*innen zwar einen Migrationshintergrund aufweisen, diese aber durchaus in Deutschland geboren und aufgewachsen sind: „Weil die, ja, die sind entweder in ihrer Kindheit zugezogen oder die Elterngeneration ist zugezogen. Genau“ (185f.).

Die Flüchtlinge wurden den einzelnen Klassen in der Form zugewiesen, dass pro Klasse nicht mehr als acht Flüchtlinge waren: „Und dann wurde darauf geachtet, dass die Schüler schon verteilt werden, dass, ich sage mal, 5 bis 8 höchstens in einer Klasse sind, dass es nicht mehr sind“ (191f.).

Als Reaktion auf die Zuweisung der Flüchtlinge richtete die Schule eine Betreuungsklasse ein, in der stets zwei Kolleginnen anwesend waren. Die Klasse war altersmäßig sehr heterogen. Nach einer ersten Durchführung und Reflexion wurde das Konzept überarbeitet: „Es ist alles zu unruhig, das ist nicht nachhaltig, nicht produktiv“ (199f.). Die Schule war bemüht, eine Lösung zu finden, bei der alle Schüler*innen gefördert wurden. So richtete die Schule drei Klassen für Flüchtlinge ein: eine Basisklasse, in der die Schüler*innen alphabetisiert wurden, sowie zwei Klassen für fortgeschrittenere Leistungsstände. Die Basisklasse wurde von der Interviewten übernommen. „Und das Konzept bei uns an der

Schule
war sehr speziell und sehr individuell“ (204f.).
Durch die Aussagen der Interviewten lässt sich festhalten, dass die Schule sich konzeptionell sehr bemühte und die Flüchtlinge in das vorhandene System bestmöglich zu integrieren versuchte. So wurden sehr aufwändige Stundenpläne erstellt, um zu ermöglichen, dass die Flüchtlinge in den Nebenfächern in altersgerechten Klassen, in den Hauptfächern wiederum in den neu gegründeten Flüchtlingsklassen leistungsgerecht gefördert wurden. Damit schuf die Schule ein Modell, das neben dem fachlichen Lernen auch ein soziales Lernen von Beginn an ermöglichte. Die Interviewte schildert, dass das Kollegium als Ganzes hinter dem Konzept stand und sich einsetzte: „Und da ist so viel Energie bei uns auch reingegangen“ (215f.).

Kulturell bedingte Handlungserfordernisse
Die Interviewte gibt als große Herausforderung zunächst die Arbeit mit Eltern von Flüchtlingen an. In den unterschiedlichen Herkunftsländern liegen gänzlich andere Verhaltenskodizes an den Schulen vor. Schlagen als Maßregelung im Unterricht ist vielen Flüchtlingskindern demnach bekannt. Die Interviewte nennt zwei Konsequenzen für den eigenen Berufsalltag. Einerseits bedarf es einer eigenen Strenge und Konsequenz im Unterricht: „Da muss man schon sehr hart durchgreifen und sehr streng sein“ (290). Andererseits ist eine intensive Aufklärung der Eltern notwendig. Diese müssen an die in deutschen Schulen gängigen Umgangsregeln, Streitschlichtungsmethoden und Unterrichtsmethoden herangeführt werden, um eine Akzeptanz zu generieren: „Und das ist bis zum Ende total schwierig gewesen und das ist, denke ich, heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten, dass wir die nicht schlagen“ (296ff.).

Damit erkennt die Interviewte, dass gewisse Herausforderungen in interkulturellen Begegnungen nicht nur in der Schule selber gelöst werden können, sondern dass das gesamte Lebensumfeld für einen Integrationsprozess mit eingebunden werden muss. „Wie können wir gemeinsam eine Lösung finden“ (300)? Die Interviewte versteht sich in ihrer Lehrerinnenrolle nicht als Expertin, um Konflikte zu lösen, sondern als eine von vielen Personen, die bei Konflikten eingebunden wird und eine bestimmte Sichtweise vertritt. Sie greift schwierige interkulturelle Begegnungen als ganzheitlich zu bearbeitende Handlungsherausforderungen auf.

Als Beispiel gibt sie einen Konflikt zwischen zwei Schülerinnen unterschiedlicher Herkunft an, der auf dem Schulhof eskalierte. Einem Mädchen wurde dabei das Kopftuch entrissen: „Und das war natürlich also so riesen Katastrophe“ (332f.); „also da war dann gar kein Respekt mehr. Auch selbst vor Kopftuchträgerinnen nicht“ (326f.).

Die Interviewte sieht nicht nur den Streit an sich, der, wie sie betont, von „zickigen“ (308) Schülerinnen im pubertierenden Alter ausgetragen wurde. Sie erkennt auch die Ebene der religiösen und kulturellen Respektlosigkeit, mit der der Kopftuchträgerin begegnet wird. Ferner versetzt sie sich in die Lage des Mitschülers, der das Kopftuch herunterriss: „Er war das z. B. der dunkelhäutige Junge, der gar nicht versteht, warum sie ein Kopftuch trägt, das ist für ihn ja auch nochmal was völlig Neues“ (328ff). Damit betrachtet sie den Konflikt aus unterschiedlichen Handlungsmotivationen heraus und versetzt sich in die jeweiligen Situationen der am Konflikt beteiligten Personen. Der Konflikt wird dadurch nicht zu einem Konflikt, der per se auf Interkulturalität zurückzuführen ist. Der Konflikt wird vielmehr aus der Handlungsperspektive pubertierender Mädchen, aus der Handlungsperspektive einer

vermutlich religiösen Muslimin und aus der Handlungsperspektive eines Jungen mit davon abweichenden (religiösen) Wertvorstellungen interpretiert.

Ferner setzt sie sich gedanklich mit den Ursachen für derartige Verhaltensweisen, die nicht toleriert werden können, auseinander. „Also das ist so schwer für die, die anderen zu akzeptieren und akzeptieren, dass man hier friedlich zusammenlebt, die haben so viel Energie in sich und wollen, vielleicht auch so Hass auf ihr Land zu Hause oder auf ihre Gesamtsituation. Gleichzeitig fühlen die sich aber auch total wohl an der Schule und können, glaube ich, mit diesen Freiheiten hier nicht umgehen, die sie hier haben“ (340–344).

Die Interviewte reflektiert die Verhaltensweisen in dem für sie bekannten Kontext und erkennt die Situation der Schüler*innen als insgesamt schwierig an. Mit der Ankunft in Deutschland hängen viele Emotionen zusammen, die nicht in einem kurzen Zeitraum in Gänze aufgefangen und verarbeitet werden können. Zugleich handelt es sich nicht um eine grundsätzliche Abwehr dem Aufenthalt in Deutschland gegenüber, sondern um eine herausfordernde Lebensphase, die es zu bewältigen gilt.

4.2.3.2 Deutungen von Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung

Motivation für die Übernahme der Auffangklasse
Die Interviewte gibt an, dass sie die Stelle einer Kollegin übernahm, die mit dem Referendariat begann. Es wird deutlich, dass sie sich frühzeitig mit dem Stellenprofil an der Schule auseinandersetzte. So wurde sie selber aktiv und sprach die Schulleiterin auf eine mögliche Übernahme der Klasse an. Als persönliches Motiv gibt sie an: „Mich würde das sehr interessieren, habe ich gesagt, gerade, weil ich auch Auslandserfahrungen habe und da vielleicht nochmal anders auch drüber nachdenke und andere Ideen vielleicht nochmal einbringe“ (256ff.). Sie schätzt ihre eigenen Erfahrungen im Vergleich zu den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen als so hilfreich an, dass sie sich für die Übernahme der Klasse geeignet fühlte. Insbesondere ihr Empathievermögen und ihre Kreativität befähigten sie demnach zur Beschulung von Flüchtlingen. Es wird deutlich, wie unterschiedlich die Interviewte ihre eigenen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen einer relativ kurzen Zeitspanne einschätzt. So gibt sie an, dass sie zu Beginn des Referendariats „natürlich riesige Angst“ (275) hatte, an die Hauptschule zu wechseln. Der Ruf von Hauptschulen eilte ihrer eigentlichen Tätigkeit voraus: „Ich dachte, die nehmen mich komplett auseinander“ (276f.).

Die Interviewte gibt an, dass sie schnell erkannt habe, welche persönlichen Schicksale sich teils hinter den Schüler*innenn verbergen. Dass Schüler*innen zuhause Gewalt und Leid erfahren, vernachlässigt werden, so dass die Institution Schule für diese Schüler*innen zu einem besonderen Schutzraum werde. Diese Erkenntnis war für die Interviewte große Motivation für ihre Tätigkeit an der Schule: „Und das war dann aber so ein bisschen, was ich irgendwie toll fand. Dass ich dann diesen Kindern etwas geben kann, was die zu Hause nicht kriegen“ (283f.). Mit dieser Aussage zeigt sich deutlich das Streben der Interviewten nach Anerkennung durch Zufriedenheit der anderen. In Anlehnung an die moralischen Entwicklungsstufen nach Kohlberg handelt die Interviewte nach der interpersonalen Konkordanz-Orientierung. Damit handelt sie wie die meisten Kinder und Erwachsenen auf

konventioneller Ebene: „Diese Stufe ist durch das bewusste Eingehen auf die Mitmenschen charakterisiert“ (Garz, 2006, S. 103).

Im Interview wird nicht deutlich, was sie den Kindern auf einer sachlich-fachlichen Ebene anders als ihre Kolleg*innen „geben“ konnte. Es bleibt unklar, ob sie auf beispielsweise emotionale, schul- oder lebenspraktische oder fachliche Aspekte abzielt. Ferner bleibt die Frage offen, wie die Interviewte vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung insbesondere schwierige emotionale Belastungen hätte auffangen können. Um Themen wie Kriegstraumata und Verluste durch Tod aufzuarbeiten, bedarf es nicht nur eines langen Zeitraumes, sondern spezifisch ausgebildeten und geschulten Personals.
Es fällt auf, dass die Interviewte den Begriff „zuhause“ unreflektiert benutzt. Das physische zuhause, dass die Interviewte anspricht, sind im Endeffekt Flüchtlingsunterkünfte oder zugewiesener Wohnraum in unbekannter Umgebung. Die Familienzusammensetzung in diesem „zuhause“ hängt von den Fluchtursachen und Fluchtumständen ab. An keiner Stelle im Interview wird deutlich, dass die Interviewte tatsächlich konkrete Lebensumstände ihrer Schüler*innen kannte. Auch wird nicht deutlich, ob sie unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in ihren Klassen hatte, die durch den Verlust nicht nur der Heimat, sondern auch engster Vertraute die Begrifflichkeit „zuhause“ mit uns kaum nachvollziehbaren Inhalten füllen würde. Insofern wird an dieser Stelle die selbst zugeschriebene Empathiefähigkeit als sehr oberflächlich aufgedeckt.

Auch die Einschätzung, dass die Institution Schule einen Schutzraum darstelle, darf hinterfragt werden. Die Interviewte schildert in dem Interview eine bedenkliche Konfrontation auf dem Schulhof zwischen mehreren Personen aus unterschiedlichen Kulturen. Infolgedessen wurde ein Elterngespräch mit zehn involvierten Personen geführt. Ein direkter Zusammenhang zwischen der Behauptung und den eigenen Erfahrungen in der Schule besteht demnach nicht. Das geschilderte Gefühl, dass Schüler*innen gerne in der Schule waren, kann beispielsweise auf folgende Aspekte zurückgeführt werden:

- Wertschätzung von Bildungsmöglichkeiten,
- Möglichkeit zum Austausch mit Gleichaltrigen,
- klare Strukturierung des Alltags.

Ob diese Sachgründe der Bezeichnung eines Schutzraumes entsprechen, ist fraglich.

Als goldene Regel für ihren eigenen Berufsalltag gibt sie an, Schüler*innen stets ernst zu nehmen, sie zu führen und dabei den Humor im Umgang nicht zu verlieren. Diese Aspekte habe die Interviewte im Laufe ihres Berufslebens bis dato für sich gelernt.

Allgemeine pädagogische Handlungssituationen
Trotz der konzeptionellen Integrationsversuche an der Schule erkennt sie ebenso die Nachteile des Systems. So war es einzelnen Schüler*innenn aufgrund des komplexen Stundenplans mit mehreren Plänen nebeneinander immer auch möglich, sich leicht aus dem Unterricht rauszuziehen „und keiner wusste, wo die (lachend) jetzt eigentlich hingehören“ (227f.). Durch den stetigen Wechsel zwischen den Stamm- und neu gegründeten Förderklassen waren die Klassen stets unterschiedlich groß. Die Klassengröße bewegte sich demnach zwischen drei und 30 Schüler*innen. Eine konkrete Unterrichtsplanung wurde dadurch erschwert: „Ja, das hieß für mich im Grunde, ich konnte nicht richtig planen“ (232f.). Die Interviewte resümiert selbstkritisch, dass ihre Unterrichtsdurchführung stets kurzfristig und den Bedingungen angepasst erfolgte. Sie schien Materialien für unterschiedliche Gruppengrößen und Leistungsniveaus „im Schrank“ (240) zugänglich

gehabt zu haben, um auf unterschiedliche Unterrichtssituationen schnell reagieren zu können: „Also das war, so war der Unterricht dann (...)“ (243).
Es wird nicht deutlich, welche Art von Materialien sie vorrätig hatte und wie sie das unterschiedliche Sprachniveau der Schüler*innen berücksichtigte. So führt sie in ihren Ausführungen an keiner Stelle den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) an, um das Sprachniveau der Schüler*innen einzuschätzen. Das Sprechen über ihren eigenen Unterricht ist grundsätzlich eher positiv, obschon keine begründeten didaktischen Konzepte sichtbar werden.

Umgang mit Sprachenvielfalt
Die Interviewte zeigt zunächst selbstreflektiert ihre eigenen Sprachkenntnisse auf und stellt fest, dass sie keine besonderen Sprachkenntnisse mitbringt, die in der Kommunikation mit den Flüchtlingen förderlich wären. Hingegen verweist sie auf das städtische Angebot von Kulturvermittlern, die zu besonderen Gesprächen hinzugezogen wurden. Als Beispiel gibt sie ein Elterngespräch an, bei dem insgesamt zehn Personen anwesend waren. Dabei ging es nicht um eine rein sprachliche Kommunikationsform, die hergestellt werden musste. Vielmehr gilt es, die hinter der Sprache stehenden sozio-kulturellen und religiösen Verständnisse aufzudecken, um auf Augenhöhe zu kommunizieren. Die externen Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler unterstützten die Lehrkräfte in diesem Prozess. Die Interviewte geht in dem Interview an mehreren Stellen auf das Potential dieser Kulturvermittler*innen ein. Es werden aber keine differenzierten Angaben zu den konkreten Begegnungen gemacht: Wie reagierten die Eltern auf das Angebot? Welche Ziele wurden für gemeinsame Gespräche festgelegt? Anhand welcher anschließenden Maßnahmen ließe sich ein möglicher Gesprächserfolg bemessen?

Neben diesem Angebot verweist die Interviewte auf eine arabisch sprechende Kollegin, die als Dolmetscherin zu Rate gezogen wurde: „Wenn es richtig Stress gab auf dem Schulhof, dann war die sofort zur Stelle und konnte dann da auch übersetzen, also das war dann immer total gut“ (540ff.). Auch die spanischsprachigen Kolleg*innen trugen durch Dolmetschen zu einer besseren Kommunikation bei. Resümierend für sämtliche Tätigkeiten an der Schule gibt die Interviewte an: „Und jeder hilft ja jedem an der Schule, also das war, ist auch wichtig, sonst würde das gar nicht funktionieren“ (545ff.).
Grundsätzlich äußert sie zum pädagogischen Umgang mit Schüler*innen ohne deutsche Sprachkenntnisse, dass man im Unterricht eine „einfache Sprache verwendet, alles visualisiert, alles nochmal erklären lässt von Schülern“ (685f.). Die Interviewte versucht sich auf die Lernmöglichkeiten ihrer Schüler*innen einzustellen und ihre Unterrichtskonzepte entsprechend anzupassen. Durch ihre Erfahrungen in der Basisklasse habe sie diese Sprachkonzepte „verinnerlicht“ (692). Dadurch fühlte sie sich „gut vorbereitet“ (693). Ein umfängliches Verständnis für das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache scheint trotz dieser Selbsteinschätzung nicht vorgelegen zu haben. Die Interviewte weist keine entsprechende Ausbildung auf; durch das Sprechen über ihre Praxiserfahrungen kann eine Expertise ebenfalls nicht nachgewiesen werden. So scheint sie sich zwar auf den Unterricht vorzubereiten und durchaus auch Zeit in das Erstellen von Unterrichtsmaterialien zu investieren. Es wird aber nicht ersichtlich, wie sie einen systematischen Kompetenzerwerb der deutschen Sprache bei den Schüler*innen unterstützt. Fachtermini werden in dem Interview kaum benannt, es erfolgt kein Verweis auf anwendungsbezogene DaF/DaZ-Materialien, Konzepte sprachsensiblen Unterrichts können durch das Sprechen über den Unterricht nur bedingt erkannt werden.

*Unterstützungsmaßnahmen durch Kolleg*innen und Externe*

Die personelle Unterstützung unter den drei DaZ-Kolleginnen war nach ihrer Aussage sehr groß. So gab es wöchentliche Teamsitzungen, gemeinsame Projektentwicklungen, Austausch über eigene Sorgen und Nöte. Solch regelmäßigen Teamsitzungen sind in anderen Fachbereichen sicherlich weniger vorzufinden und aus diesem Grunde positiv hervorzuheben. Hingegen besteht mit der zunehmenden Vielfalt und mit den sich ändernden gesellschaftlichen Voraussetzungen im Allgemeinen für Schule und Unterricht zunehmend die Forderung nach einem Einsatz von multiprofessionellen Teams an Schulen. Die Expertise von Sonderpädagog*innen, von Sozialpädagog*innen, von Sozialarbeiter*innensowie von Psycholog*innensoll kollektiv eingesetzt werden, um der „neuen Vielfalt“ (Richter, Pant, 2016, S. 37) begegnen zu können. Dass ein solches multiprofessionelles Team Konflikte konstruktiver lösen kann, erfährt die Interviewte bei dem benannten Zwischenfall zwischen zwei Schülerinnen. Um den Sachverhalt aufzuklären, werden bei dem Elterngespräch neben den DaZ-Lehrerinnen und der Schulleitung auch der Sozialarbeiter sowie Dolmetscher eingeladen. Die Schule verfolgt mit diesem Ansatz dem Wunsch nach einer zeitgemäßen Gestaltung vom Lebens- und Arbeitsraum Schule. Vor den benannten Umständen, sich mit kultureller Vielfalt an der Schule auseinanderzusetzen, kann hingegen vermutet werden, dass die Schule zu dem Zeitpunkt des Interviews kein abgestimmtes Konzept verfolgte, sondern kurzfristig handelte.

Auch hinsichtlich der finanziellen Unterstützung gibt die Interviewte an, dass die Schulleiterin die landesbehördlichen Möglichkeiten ausgeschöpft habe und die Interviewte somit Handlungsfreiheit hatte: “Also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das Einreichen beim Sekretariat, war gar kein Problem“ (487f.). Grundsätzlich sieht die Interviewte die Ausstattung der Schule als gut an.

Zudem bestand der Kontakt zu einem städtischen Verein, der Ausflugsmöglichkeiten finanzierte und ermöglichte. Dadurch war die Interviewte mehrfach mit den Schüler*innen an unterschiedlichen Begegnungs-, Kultur- und Freizeitstätten in und um M. . Sie reflektiert, dass sie keine konkreten Hintergründe zu dem Verein kennt und auch die Finanzierungsstrukturen nicht bekannt waren. Hingegen wünsche sie sich, dass „das natürlich nochmal weitere Schulen auch genießen können oder dass die Schule das dieses Jahr wieder hat“ (513ff.). Damit verweist sie auf die hohe Bedeutsamkeit von externen Partner*innen im Schulsystem. Über die benannten professionellen Teams hinaus wird der bildungspolitische Ansatz vom außerschulischen Lernen verfolgt. Wenngleich konkrete Lernarrangements an den außerschulischen Lernorten im Speziellen nicht benannt werden, wird durch das Angebot die Handlungskompetenz der Schüler*innen erweitert. Ihnen werden Erfahrungen vermittelt, „welche in der Institution Schule nicht realisiert werden können“ (Thomas, ^{2}2009, S. 284).

Unterstützungsmaßnahmen durch Schulleitung

Die Interviewte äußert sich nicht explizit zu diesem Thema. Hingegen können aus dem Interview Aussagen zu Unterstützungsmaßnahmen getroffen werden. Die Interviewte fand an der Schule für die Arbeit mit Flüchtlingen in ihren Augen sehr gute Arbeitsbedingungen vor. Die Schule schien ein ganzheitliches bzw. für die kurzfristige Dauer der Vorbereitung während der Flüchtlingskrise im Jahr 2015 ein schnelles und flexibles Konzept erarbeitet zu haben.

So standen der Interviewten nicht nur stets ausreichend Materialien zur Verfügung, die sie durch die Schule finanziell erstattet bekam. Auch die Zuweisung der Schüler*innen zu Basis- oder bestimmten Sprachlernklassen fußte auf einem komplexen System, das von allen

Lehrkräften getragen werden musste. Ohne eine eindeutige Positionierung der Schulleitung wären solche Voraussetzungen nicht umsetzbar.
Die Interviewte spricht von der Anerkennung ihrer Bitte seitens der Schulleitung, die Sprachlernklasse zu übernehmen. Diese Tatsache kann als wertschätzender Umgang im Kollegium verstanden werden. Andererseits besteht ebenso die Möglichkeit, dass die Schule einen Lehrkräftebedarf aufwies, der durch die Übernahme der Sprachlernklasse rasch gedeckt werden konnte.
Die Interviewte erzählt von Elterngesprächen bei interkulturellen Konflikten, die personell stark besetzt waren und an denen auch Mitglieder der Schulleitung teilnahmen. Die benannten Kulturvermittler*innen, die von der Stadt M. bereitgestellt werden und die für die Interviewte in ihrer Arbeit große Entlastung darstellen, wurden ebenfalls von der Schulleitung angefordert. Insofern kann rückgeschlossen werden, dass die Kolleg*innenan der Schule nicht als Einzelkämpfer*innen den täglichen Herausforderungen begegneten, sondern eine solide Unterstützung durch die Schulleitung erfuhren.

Eigenengagement und Arbeitsbelastung
Die Interviewte berichtet, dass ihr die Berufsausübung an der Schule „viel Spaß“ (601) machte. Sie lernte die Schüler*innen in der relativen kurzen Zeit gut kennen und konnte den Unterricht durch ihre persönliche Art und pädagogische Professionalisierung erfolgreich durchführen.

Zugleich schildert sie, dass es „super mega anstrengend“ (601f.) war: „An der Schule war es wirklich PHYSISCH, (...) und das ging so auf, also war einfach enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule“ (604ff.). Sie bezieht sich deutlich nicht auf die Unterrichtsvorbereitung oder Elterngespräche. Vielmehr schildert sie, dass die Unterrichtsdurchführung an sich unter den gegebenen Umständen große Anstrengungen hervorrief. Insbesondere bezieht sie sich auf Disziplinarmaßnahmen, die notwendig waren, um Unterricht durchführen zu können: „Ich musste so oft laut werden mit den Kindern, weil ich die anders nicht hätte ruhig kriegen können“ (604f.). Über diese Beschreibung hinaus werden keine weiteren Aspekte eines kompetenten Umgangs mit den Ursachen benannt. So fehlen fachliche Einschätzungen zum Klassenmanagement: Welche Beziehung baute die Interviewte zu den Schüler*innen auf? Welche Präventionsmaßnahmen ergriff die Interviewte, um potentielle Störungen in der Klasse zu vermeiden und einen ausgewogenen Kräfteeinsatz zu erzielen? Wie förderte sie die Lernmotivation der Schüler*innen?

Schlussendlich wechselte sie die Schule, da sie „eine feste Stelle“ (610f.) in Aussicht hatte und an der einstigen Schule im Angestelltenverhältnis arbeitete. Das Streben nach wirtschaftlicher Absicherung überwog über die beschriebene Freude in der Arbeit mit Flüchtlingen. Die Motivation zur Übernahme der Sprachlernklasse nach dem Referendariat kann somit eben auch pragmatisch als beruflicher Zwischenschritt verstanden werden, um zunächst an der Referendariatsschule bleiben zu können.

Dass die Interviewte grundsätzlich einen hohen Arbeitseinsatz leistete, soll im Folgenden verdeutlicht werden. Sie reflektierte den methodischen Bedarf in der DaZ-Klasse: „Verschiedene Methoden habe ich mir da ausgedacht“ (369f.). So entschied sie sich beispielsweise für den Einsatz von teils selbst erstellten Bildkarten mit Vokabelangaben: „Also es gibt so Karten, die habe ich mir selber gemacht, so zum Thema Gefühle, damit wir auch über Gefühle mal sprechen können. Dann habe ich aber auch, gibt es, kann man sich auch bestellen, das sind ganz tolle Karten, wo auf der Rückseite halt auch auf verschiedenen

Sprachen der Begriff steht“ (359–362). Der Einsatz dieser Karten wird nicht vor dem Hintergrund des Aufbaus eines Basiswortschatzes erläutert. Vielmehr scheint die Methode als solche im Vordergrund zu stehen. Bekräftigt wird diese Vermutung durch die Beschreibung, dass sie sich Methoden „ausgedacht“ habe. Die curriculare Anbindung und eine methodisch-didaktische Begründung werden hingegen nicht deutlich. Insofern kann das Verhältnis zwischen dem Arbeitsaufwand für die Interviewte und dem Erfüllen fachlicher Anforderungen hinterfragt werden.

Die Interviewte berichtet ebenso von Erfahrungen mit Schüler*innen mit Förderbedarf. Eine Schülerin, von der die Interviewte vermutet, dass diese „an der Grenze zur geistigen Behinderung“ stand, „die halt dann sehr oft bei mir war und ich habe dieses z.B. mit dem Frühstück habe ich dann mehrmals die Woche immer ähnlich gemacht (...). Und wenn sie dann öfter dabei war, konnte sie da immer mitmachen und war dann total begeistert und motiviert und das war dann immer total schön z.B., was Unterricht angeht“ (375–380). Die Interviewte gibt keinen Hinweis auf Sprachstand- oder allgemeine Leistungsdiagnostik. Hingegen weist die Art der Unterrichtsplanung und -durchführung auf die Selbsterkenntnis hin, dass der Unterricht unter den gegebenen Voraussetzungen bestmöglich, aber eben nicht für alle Schüler*innen optimal verlief. Es werden keine Hinweise gegeben, dass die Interviewte bezüglich dieser Schülerin Unterstützung von Kolleg*innen einholte, um eine inklusive Beschulung zu verbessern. Die Beschreibung, dass die Schülerin motiviert dem Unterricht folgte, wird nicht weiter begründet: Worin zeigte sich diese Motivation?

4.2.3.3 Formulierung von Handlungsoptionen

Umgang mit Flüchtlingskrise
Auf die Frage nach einer Einschätzung der aktuellen Flüchtlingssituation gibt die Interviewte zu bedenken, dass das „jetzt eine große Frage“ (625) sei. Sie schätzt die Situation an ihrer Schule so ein, dass die Flüchtlinge „jetzt schon irgendwo integrier[t]“ (627f.) wurden und somit von den beteiligten Personen zielführend gehandelt wurde. Hingegen setzt sie einschränkend hinzu, dass die Anzahl an Flüchtlingen begrenzt werden sollte bzw. die Aufteilung auf die Schulen sehr sorgfältig erfolgen muss. So war der Anteil an Flüchtlingen an der Schule recht hoch.

Für das Land Deutschland sieht sie rückwirkend große Schwierigkeiten in der mangelnden Vorbereitung und prospektiv in fehlenden Konzepten. So sagt sie, dass vor allem auch die Erwachsenen schnell auf den Arbeitsmarkt gebracht werden müssten. Damit könnte dem Konfliktpotential beispielsweise in Flüchtlingsunterkünften entgegengewirkt werden: „Oder durch die ganze Aggression, die sich anstaut, ja, verschiedene Verbrechen vielleicht auch mal begehen, sexuelle Übergriffe und so weiter“ (634ff.). Diese Aussage wird durch die Interviewte nicht weiter erläutert. Obschon sich die Interviewte in ihren übrigen Erzählungen moderat und verständnisvoll zeigt, scheint diese Aussage sehr rigoros. Auch wenn integrative Maßnahmen verstärkt werden können, ist ein Verständnis für derartige Gewalttaten nicht nachvollziehbar.

Die Arbeit an der Schule schildert die Interviewte als sehr gut und förderlich für eine erfolgreiche Integration der Schüler*innen.

Voraussetzung für eine gelingende Integration ist nach Aussage der Interviewten die richtige Grundhaltung *aller* Beteiligten. In Deutschland Ankommende müssten eine

Bereitschaft haben, sich einbringen zu wollen. Aber auch die in Deutschland Wohnhaften müssten Bedingungen für eine erfolgreiche Integration ermöglichen.

Das betrifft die Bevölkerung im Allgemeinen. „Wenn alle das wollen und dafür bereit sind, dann ist das, finde ich, nicht schwer“ (650f.) Da aktuelle Migrationsbewegungen zu einer tiefgreifenden europäischen Belastungsprobe geführt haben, die in zunehmendem Maße rechtspopulistische Tendenzen hervorbringt, erscheint diese Aussage arg pauschalisiert.

Die Interviewte unterstützt die Begrifflichkeit „Flüchtlingskrise“, die medial verbreitet wurde, insofern, als dass sie in dem mangelhaften Willen, Flüchtlinge aufzunehmen, eine krisenhafte Situation erkennt: „Ich finde Krise insofern, dass es eben NICHT so bei uns ist. Es ist nicht JEDER in diesem Land bereit, Flüchtlinge aufzunehmen“ (655ff.). Als Beispiel nennt sie „Angelpunkte“ (657) wie Behörden und Ämter, die die Ankunft und den Informationsfluss erschweren (können). Durch ihre Antwort „Du stellst ja Fragen“ (654) wird zugleich deutlich, dass sie kein fundiertes Wissen zur Thematik aufweist, dass sie an dieser Stelle einbringen könnte: Warum wurde der Begriff medial aufgenommen? Was sind die tatsächlich krisenhaften Entwicklungen, die zu dem sehr hohen Migrationsaufkommen führen? Welche globalen politischen Zusammenhänge führten zu den Entwicklungen? Der Prozess der „Krise“ wird nicht hinterfragt, sondern das Ergebnis als eben solches betrachtet.

Zusammenfassend stellt sie fest: „Die Deutschen wissen nicht, wie sie mit der Situation umgehen sollen, die Flüchtlinge wissen auch nicht, was sie hier am Ende erwarten, sind enttäuscht, als sie hier angekommen sind“ (663ff.). Die Enttäuschung wird nicht weiter konkretisiert. So bleibt unklar, in Bezug auf welche Lebensumstände diese Enttäuschung vorliegt.

Für eine erfolgreiche Integration ist es absolut erforderlich, dass die Personen die deutsche Sprache erlernen: „Das ist das A und O“ (675). Ihre Erfahrungen in M. schildert sie als vorbildlich. So hat die Stadt Kulturvermittler*innen als Unterstützung bereitgestellt. Auch die Schule schuf ein Konzept, in dem die Schüler*innen aufgenommen und in den Schulalltag integriert wurden. Die Verantwortung sieht sie also durchaus auf kommunaler Ebene, da die Menschen vor Ort direkten Einfluss in der gemeinsamen Lebensgestaltung ausüben.

Unterschiedlicher Umgang an Schulen

Der Interviewten ist es ein persönliches Anliegen, zum Abschluss des Interviews über ihre neue Schule zu erzählen. An der neuen Schule sind wesentlich weniger Schüler*innen mit Zuwanderungsbiographie (höchstens 10 %). Die Schule hat Sprachförderklassen eingerichtet, in die alle Schüler*innen aufgenommen, die der deutschen Sprache noch nicht oder wenig mächtig sind. Insofern handelt es sich sowohl um Migrant*innen als auch um Flüchtlinge. Eine große Schwierigkeit einer angemessenen Förderung dieser Schüler*innen sieht sie in den Eltern derjenigen Schüler*innen ohne Zuwanderungsbiographie. Diese tauschen sich über die Lernfortschritte ihrer Kinder aus und sehen einen Grund für vermeintlich langsamere Lernprozesse in den Migranten- und Flüchtlingskindern: „Da gibt es WhatsApp-Gruppen unter den Eltern, die sehr rassistische Bemerkungen über die Flüchtlingskinder machen, die sagen: "Mensch, in dieser Klasse ist alles so turbulent, hätte ich mein Kind mal zum Gymnasium geschickt und nicht an diese Gesamtschule. Die Flüchtlingskinder reiten hier alles kaputt, der Unterricht geht nicht richtig voran, weil die

so viel Zeit in Anspruch nehmen“ (722–727). Diese rassistischen Äußerungen würden entsprechend auch von den jeweiligen Kindern wiedergegeben werden. Auch die Lehrkräfte haben mit diesen Vorurteilen zu kämpfen: „Also da haben die Klassenlehrer, die in der Klasse sind RICHTIG mit den Eltern zu kämpfen und müssen erstmal den Eltern erklären, was eigentlich Integration ist, das ist das allerschwierigste, weil die Kinder alles von den Eltern übernehmen“ (727ff.).

Mit diesen Erfahrungen hat die Interviewte einen großen Kontrast zu den Erfahrungen an der vorherigen Schule. So erlebte sie in Vertretungsstunden über die Kommentare der Eltern hinaus auch abweisende Haltungen von Mitschüler*innen: „Dass andere Schüler diese Schüler abweisen, das habe ich vorher noch nicht erlebt. Und das fand ich auch ein bisschen beängstigend so, jetzt“ (742).

Da sie als Fachlehrerin an der neuen Schule eingesetzt ist und nicht explizit als DaZ-Lehrerin, sieht sie aus einer Außenperspektive, dass sich die integrativen Maßnahmen an der neuen Schule anders und weniger gut gestalten: „Ja, ich merke, dass die lange nicht so gut aufgenommen werden, integriert werden wie an der alten Schule. Das ist echt schade“ (746ff.).
Die Gründe sieht sie vor allem in der mangelnden Elternarbeit und der grundsätzlichen Bereitschaft von Fachkolleg*innen, diese Schüler*innen auch im Fachunterricht zu fördern. Zudem fehlt es selbst in der DaF-Klasse an ausreichend guten Materialien. Die Interviewte kann aus diesem Grunde nicht einschätzen, was die [DaF-Lehrerin, erg. durch Autorin] denen da beibringt“ (754).

Für ihre eigene Rolle an der Schule erkennt sie, dass sie als Fachlehrerin und nicht mehr als DaZ-Lehrerin „erstmal völlig andere Sachen im Kopf“ (762) hat. Themen wie Mobbing und eine große Leistungsheterogenität beanspruchen sie an der neuen Schule so sehr, dass sie den inhaltlichen Fokus anders legen muss als in einer reinen Sprachlernklasse. Sie arbeitet auch als Fachlehrerin weiterhin mit Flüchtlingskindern, hingegen erkennt sie unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht. Sie versucht nach wie vor, Hilfestellungen für leistungsschwächere Schüler*innen im Unterricht bereitzustellen, resümiert aber: „Da fehlt dann auch die Zeit“ (768f.).

Die Interviewte hat durch die Erfahrungen als DaF- und als Fachlehrerin die Möglichkeit zu einem Perspektivwechsel. Diesen sowie die eigene Empathiefähigkeit schilderte sie bei der Übernahme der Flüchtlingsklasse als besonders wirkungsvoll. Als Fachlehrerin hingegen beobachtet sie das Handeln ihrer Kolleg*innen in den Sprachlernklassen, ohne einen kollegialen Austausch mit eben diesen zu suchen. Trotz ihrer eigenen Erfahrungen konzentriert sie sich auf den Fachunterricht und bringt in dem Interview keine Überlegungen zur Überwindung dieser Konfliktlinie an. Ideen für konstruktive integrierende Maßnahmen werden nicht vorgebracht.

4.2.4 Rekonstruktion des Orientierungsrahmens

Für die Interviewte ergeben sich vor dem Hintergrund des Interviews Orientierungsmuster, die untergliedert werden in folgende Kategorien:
„Persönlichkeit“, „Planung und Durchführung von Unterricht“, „Umgang mit Interkulturalität“, „Schulleben“.

„Persönlichkeit“
Durch das Erzählen über ihre persönlichen Erfahrungen und ihr Wirken in Schule und Unterricht erscheint die Interviewte selbstbewusst und durchaus von ihrem eigenen Handeln überzeugt.
Wenngleich die Interviewte für die Berufswahl ein Jahr Bedenkzeit brauchte, scheint sie nach der Entscheidung stringent ihren beruflichen Weg zu gehen. Sie versuchte sich zunächst von dem Beruf Lehrkraft abzuwenden, indem sie ein Freiwilliges Ökologisches Jahr einlegte. Die Projektwahl macht hingegen deutlich, dass sie auch in diesem Jahr sozialen Tätigkeiten, die ihre Kreativität und ihre Bereitschaft zur zwischenmenschlichen Interaktion forderten, nachging. Insofern war der Arbeitsbereich in der Projektwerkstatt für Umwelt und Entwicklung e.V. für sie ausschlaggebend für die anschließende Aufnahme eines Lehramtsstudiums.

Direkt nach dem Abitur hatte sie den Wunsch, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Da die Rahmenbedingungen nicht passten, entschied die Interviewte sich aber konsequent dagegen. Sie führt dabei selbstkritisch an, dass es an ihrem eigenen Wagemut, nicht aber beispielsweise an einem mangelnden Angebot oder fehlender Beratung lag. Diese Unsicherheit betont sie an anderer Stelle nochmals, als sie von ihrem Auslandsaufenthalt, den sie dann nach dem Studium absolvierte, berichtet. Sie zeigt ferner eine Verunsicherung bei der Wahl des Ziellandes. So ist ihr der gesamte afrikanische Kontinent „zu gefährlich“ (54). Den Auslandsaufenthalt in Nepal absolvierte sie schließlich gemeinsam mit einer Freundin, die den Aufenthalt maßgeblich initiiert hatte. Zu diesem persönlichen Profil passt die Tatsache, dass die Interviewte den Aufenthalt über eine Organisation plante und nicht eigenständig handelte. Das Streben nach persönlicher Sicherheit spiegelt auch den künftigen Umgang mit Stellenangeboten wieder. So wechselte die Interviewte kurz nach Beendigung des Referendariats an eine andere Schule aufgrund der Annahme einer festen Stelle.

Über das gesamte Interview hinweg wirkt die Interviewte in ihren Aussagen und Formulierungen klar und deutlich. Die eigene Berufslaufbahn verfolgt sie zielstrebig und gestaltet den eigenen Berufsalltag aktiv mit. In dem Interview lassen sich keine Passagen oder Aussagen finden, die von der Fragestellung thematisch abweichen. Bis auf die Erzählung, dass nahestehende Personen ihr zu dem Lehrer*innenberuf rieten und die Aussage, dass sie physisch an Grenzen im Berufsalltag stieß, können keine Rückschlüsse auf private oder persönliche Angelegenheiten gezogen werden. Da diese durch den Leitfaden auch nicht intendiert waren, zeigt sich eine Beständigkeit in den Erzählungen und eine Fokussierung auf berufsrelevante Erfahrungen. Die Interviewte beantwortet die Fragen zumeist sachlich. Umgangssprachliche Aussagen lassen sich in den Erzählungen über den Auslandsaufenthalt oder zu interkulturellen Aspekten betreffend den Berufsalltag in Deutschland finden.[38] Folgende Textausschnitte sollen das exemplarisch belegen:

THEMA	BILDUNGSSPRACHE	ALLTAGSSPRACHE
Ankunft in Nepal		*„Ja und dann kamen wir in der Schule an und das ist ja zu dem Zeitpunkt mittlerweile durch das Erdbeben und so weiter ist das alles auch mal*

[38] Zur konzeptionellen Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache vgl. Gogolin/Lange (2011).

		wieder komplett neu gemacht worden“, 85–87.
Unterricht in Nepal		*„Und dann haben wir komplett durchgemixt, also wirklich 15jährige mit 8jährigen zusammengepackt“,* (133f.).
Vergleich der beiden Schulen	*„Ja, vielleicht nochmal kurz auf meine jetzige Schule zu sprechen zu kommen. Also der Unterschied ist schon wirklich ein großer, verglichen mit der Waldschule, die sich sehr individuell um die Kinder kümmert, weil in der jetzigen Schule, die ist ja sehr groß, siebenzügig, also immer 150–180 Kinder in einem Jahrgang und da ist das Verhältnis natürlich ein ganz anderes. Also gerade auch der Bezirk, wir haben, ich würde mal sagen, allerhöchstens 10 % Migrationshintergrund an der ganzen Schule (...)“,* 709–714.	

Tab. 11: Exemplarische Nutzung von Bildungs- und Alltagssprache, Interview I4

Vor dem Hintergrund des beruflichen Profils zum Zeitpunkt des Interviews – Berufseinstiegsphase und Bewältigung von beruflichen Herausforderungen, die nicht ausbildungsrelevant waren – lässt sich ggf. erklären, dass die Interviewte dennoch recht wenige Fachbegriffe nutzt und Sachverhalte eher umschreibt: „Und dann war auch eine bei z.B. die an der Grenze zur geistigen Behinderung ist oder Förderbedarf, wusste sie nicht genau, die halt dann sehr oft bei mir war (...). Und wenn sie dann öfter dabei war, konnte sie da immer mitmachen und war dann total begeistert und motiviert und das war dann immer total schön z.B., was Unterricht angeht“ (374–380). Es mangelt an Klarheit über die Diagnose sowie folgernd über notwendige inklusive Unterrichtsmaßnahmen. Zudem wird durch die Aussage „wusste sie nicht genau“ (375) deutlich, dass die Interviewte nicht selbstständig den Hintergründen der Schülerin nachging, sondern sich auf Aussagen der Schülerin selbst bezog. Insofern wird deutlich, dass die Interviewte eine bewusste Auseinandersetzung mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund anstrebte, hingegen andere berufliche Tätigkeitsfelder zu dem Zeitpunkt des Interviews nachrangig angegangen wurden. Es stellt sich vor dem Hintergrund der beschriebenen körperlichen Anstrengungen die Frage, wie der Lehrer*innenberuf mit den aktuellen vielfältigen Aufgabenbereichen qualitativ hochwertig ausgeführt werden kann. Welche Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig, um allen Schüler*innen fachlich und menschlich angemessen begegnen zu können?

Trotz der zuvor dargelegten kritischen Anführungen über die pädagogische Professionalität der Interviewten, schien sie selber eine recht konkrete Vorstellung von ihrem pädagogischen Handeln zu haben und überzeugt von ihrer Lehrtätigkeit zu sein.

„Planung und Durchführung von Unterricht“

Die Interviewte zeigt durch ihre Erzählungen eine für sie kohärente Unterrichtsdurchführung auf. So berichtet sie einerseits von physischen Anstrengungen, die der Unterricht ihr bereitete. Andererseits spricht sie von verschiedenen Methoden, die sie im Unterricht einsetzte und deren Materialbedarf sie erarbeitete. Sie griff demnach nicht nur auf vorgefertigte Materialien zurück, sondern passte die Methoden an den tatsächlichen Bedarf der Schüler*innen an: „Und wenn man mit solchen Karten habe ich ganz viel gemacht. Dass ich immer zu einem Thema, meinetwegen hier, Lebensmittel Honig, Schokolade oder ich habe zum Frühstück haben wir ganz viel das Thema Frühstück gemacht und dann habe ich die dann mit Magneten an die Tafel gemacht und habe dazu, ja dann haben wir erstmal, kann man verschiedene Sachen zu machen. Verschiedene Methoden habe ich mir da ausgedacht“ (365–370). Bei der aufwändigen Materialerstellung scheut sie weder finanziellen noch zeitlichen Aufwand: „Ich habe ja auch viele Materialien noch von mir, von zu Hause mitgebracht, irgendwelche Spiele, Memories, einiges selber laminiert, also die Ausstattung war dann schon gut. Für die Schüler“ (516–518).

Auch die schulischen Möglichkeiten in der Materialbeschaffung nahm die Interviewte in Anspruch: „Also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das einreichen beim Sekretariat, war gar kein Problem“ (487f.). Sie erhob im Interview nicht den Anspruch, dass sie sämtliches Material fertig vorgelegt haben möchte. Vielmehr scheint es selbstverständlich für sie zu sein, auch in der Schule Verwaltungsaufgaben, sofern sie für eine höhere Unterrichtsqualität förderlich sind, auf sich zu nehmen. Wie sich diese höhere Unterrichtsqualität jedoch konkret gestaltet und ob die Schüler*innen durch die Materialabdeckung einen zielführenderen Unterricht erfahren, bleibt ungewiss.
Der methodisch-didaktische Mehrwert dieses pädagogischen Vorgehens wurde bereits hinterfragt. Ebenso wird an dieser Stelle deutlich, dass die Interviewte sich zwar sehr bemühte, klare Unterrichtsziele hingegen nicht benannt und eine Kompetenzförderung nicht curricular begründet wird.
In dem Interview bewertet sie erfolgreich durchgeführten Unterricht anhand von folgenden Kriterien:

1. Lernerfolg bei den Schüler*innen: „Da merkt man auch super schnell, wie schnell die lernen können, die wollen auch lernen und wie schnell die sich was merken können“ (373f.). Mit dieser Aussage fühlt die Interviewte sich in der Auswahl ihrer Unterrichtsmethoden bestärkt. Der dafür betriebene Aufwand scheint für sie in Relation zum Lernerfolg zu stehen. Es werden allerdings keinerlei Aussagen zu Prüfungsleistungen in dem Interview angeführt. Die Einschätzung basiert auf dem subjektiven Empfinden der Interviewten.
2. Disziplin im Klassenraum: Die Interviewte betont, dass es für sie sehr anstrengend war, um eine ruhige Unterrichtssituation herzustellen: „Ich musste so oft so laut werden mit den Kindern, weil ich die nicht anders hätte ruhig kriegen können“ (604f.). Dennoch äußert sie an keiner Stelle im Interview, dass sie wegen der Anstrengung auf disziplinarische Maßnahmen verzichtet oder im Laufe des Schuljahres weniger Wert auf eine ruhige Arbeitssituation gelegt hätte. Das Schaffen einer ruhigen Lernumgebung erfordert zuweilen erzieherische Maßnahmen. Eine ganzheitliche Idee von Klassenführung oder konkrete Maßnahmen können in dem Interview wiederum nicht erkannt werden.
3. Schülerbezug, Gegenwartsbezug und Lebensweltbezug: Durch die Aussagen der Interviewten zeigt sich ein Bemühen, authentische Gegenwartsbezüge im Unterricht herzustellen. So nimmt sie nach eigener Aussage Themen im Unterricht auf, über die alle Schüler*innen sprechen könnten: „Oder ich habe zum Frühstück haben wir ganz viel das Thema Frühstück gemacht und dann habe ich die dann mit Magneten an die

Tafel gemacht“ (366f.). Damit möchte die Interviewte erreichen, dass sich alle Schüler*innen mit Themen einbringen, die sie aktuell betreffen und beschäftigen.
Es wird durch das Sprechen über den Unterricht nicht deutlich, wie der Unterrichtsverlauf sich konkret gestaltete und wie die Beteiligung der Schüler*innen aussah. So kann selbst die vermeintlich evidente Thematik „Frühstück“ problematische Hintergründe aufzeigen, über die die Schüler*innen nicht sprechen können und möchten. In den Flüchtlingsunterkünften liegen beispielsweise Lebensführungen vor, die sich von den Erfahrungen in der Heimat stark unterscheiden. Geht es der Interviewten um eine Darstellung der Frühstückssituationen in unterschiedlichen Ländern oder um individuelle Frühstücksrituale? In dem Sprechen über diese Unterrichtsthematik wird die unkonkrete Zielformulierung der Interviewten deutlich.
Die Herstellung von realen Lebensweltbezügen schafft die Interviewte in der Sprachlernklasse, indem sie Angebote außerschulischen Lernens annimmt: „Und auf jeden Fall haben wir über den Verein ganz viele tolle Aktivitäten machen können mit den Kindern“ (490f.). Durch diese Aktivitäten außerhalb von Schule fördert die Interviewte nicht nur den Spracherwerb in realen Kontexten. Die Maßnahmen haben theoretisch zugleich gutes integratives Potential.

4. Wertschätzender Umgang: Im Allgemeinen zeigt sich, dass ein wertschätzender und respektvoller gegenseitiger Umgang an der Schule wichtig für die Interviewte ist. Insbesondere vom Umgang mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund sagt sie: „Man muss diese Schüler immer ernst nehmen“ (285). Zugleich ist diese Aussage vor dem Hintergrund der Verantwortung des Berufstandes gegenüber eine, die für jede Schülerin und jeden Schüler zutreffen sollte. Die Interviewte scheint durch ihre Auslandserfahrungen ein besonderes Interesse am und einen besonderen Erfolg im Unterrichten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu haben. Diese Einschätzung beruht auf ihrer subjektiven Sichtweise und wird beispielsweise nicht durch Aussagen von Schüler*innen bestätigt. Auch gibt es keine Hinweise auf die Lernstände von Schüler*innen: Auf welchem Kompetenzniveau übernahm oder übergab sie die Klasse?

„Umgang mit Interkulturalität“

Im Interview werden unterschiedliche Kategorien deutlich, die die Interviewte bei interkulturellen Begegnungen in der Schule für bedeutsam erachtet. Neben dem beschriebenen grundlegenden Respekt, der sich gegenseitig erwiesen werden muss, führt sie an mehreren Stellen die hohe Bedeutsamkeit von Elternarbeit an. Sie machte die Erfahrung, dass bei einem Konflikt zwischen zwei Schülerinnen deren Väter zur Schule kamen: „(...) trafen auch schon die beiden Eltern, die beiden Väter von den beiden Mädels ein und wollten aufeinander losgehen. Also aus dem nichts einfach aufeinander losgehen“ (336f.).
Da die Eltern also teils aktiv in den Schulalltag eingriffen, sieht sie eine unbedingte Notwendigkeit, nicht nur die Schüler*innen, sondern auch deren Eltern aufzuklären und Integrationsmöglichkeiten zu schaffen: „Da haben die Eltern, viele Eltern am Anfang gefragt, werden die Kinder hier auch geschlagen? (...) Und das ist bis zum Ende total schwierig gewesen und das ist, denke ich, heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten“ (294–298). Zur Unterstützung des benannten Verstehensprozesses sieht sie nicht nur die betroffenen Eltern, sondern auch die Schule in der Verantwortung. Wie die konkrete Ausgestaltung dieser Verantwortung aussehen kann, bleibt im Unklaren. Die Interviewte zeigt vor dem Hintergrund ihrer beschriebenen Erfahrungen keine Reflexion, professionell durch Fallarbeit zu lernen.

Sie schildert unterschiedliche Situationen, die sie vor dem Hintergrund interkultureller Begegnungen als „besonders schön“ (353) empfand. Insbesondere Aktionen, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen, trugen ihres Erachtens zu einem gegenseitigen Verständnis bei. So kommt sie an mehreren Stellen im Interview auf einen Kulturabend zu sprechen, der jährlich an der Schule ausgerichtet wird und an dem sich Schüler*innen aller Klassenstufen aktiv beteiligen: „Und dann haben die Mädels, die also wirklich erst seit Februar da sind, (...) die haben dann, eigenständig haben die da irgendwie einen Tanz einstudiert gehabt (...). Also mega selbstbewusst standen die da vorne vor bestimmt 200 Eltern und haben diesen Tanz zu arabischer Musik, ne, ging dann, so arabische Charts oder so sind das wohl und dann haben die da richtig losgelegt. Also ganz toll. Wo ich dann auch gemerkt habe, die wollen hier auch was zeigen und können das auch und fühlen sich hier wohl, sonst würden sie das ja gar nicht machen. Das war auch so ein tolles Erlebnis“ (384–395). Die Interviewte schildert diese Erfahrung rein aus ihrer Perspektive und führt zugleich eine Interpretation an. Aus der Tatsache, dass die Schülerinnen den Tanz überhaupt aufgeführt haben, schlussfolgert sie, dass diese sich an der Schule, resp. In Deutschland wohl fühlten. Hingegen werden keine weiteren Lebensumstände oder beispielsweise Gesprächsinhalte mit den Schülerinnen wiedergegeben. Welche Motivation hatten die Schülerinnen für die Aufführung des Tanzes? Die Interviewte gibt nicht an, mit den Schülerinnen über ihren Antrieb, ihre Vorkenntnisse beim Tanzen, ihre Gefühle bei der Aufführung des Tanzes, etc. gesprochen zu haben. Für die Planung von Folgeprojekten scheinen daher keine neuen Erkenntnisse berücksichtigt werden können.

Zugleich zeigt die Interviewte einen unterschiedlichen Umgang von Fachlehrkräften und DaZ-Lehrkräften auf. Bei ersteren fehlte des Öfteren das Verständnis für komplexe Stundenpläne und häufige Wechsel zwischen Stamm- und Fachlerngruppen. Sie relativiert diese Skepsis der Kolleg*innen am Ende des Interviews, als sie ihre eigene Situation als Fachlehrerin reflektiert. So gesteht sie sich ein, selbst weniger Ressourcen für die sprachschwächeren Schüler*innen zu haben. Theoretische Lösungsansätze werden nicht bedacht.

„Schulleben“

Die Interviewte integriert sich selbstbewusst in den Schulalltag. Über die Zeit als DaZ-Lehrerin sagt sie: „Ich hatte (...) in diesen zehn Wochen etwas weniger mit meinen sonstigen Kollegen vielleicht zu tun, weil der Stundenplan anders war, ich hatte nie die Mittagspausen, ich hatte immer nur vormittags Unterricht, ich konnte immer um halb eins nach Hause gehen, dadurch habe ich meine anderen Kollegen weniger gesehen“ (467–471). Diesen Aspekt schildert sie nicht etwa unter Betonung auf die kurzen Schultage, sondern auf die eingeschränkten Austauschmöglichkeiten mit den Kolleg*innen. Zugleich wird in dem Interview an keiner Stelle deutlich, dass die Interviewte über angenommene Unterstützungsmaßnahmen durch Kolleg*innen sprach. Vielmehr scheint die Interviewte von ihrem eigenen Unterricht recht überzeugt zu sein.

Den Arbeitsalltag an Schulen unter Berücksichtigung aktueller Migrationsbewegungen schildert sie als „Mammut-Aufgabe für jeden Lehrer“ (431). Sie sieht die Verantwortung, die einzelne Lehrkräfte in diesem System zu tragen haben. Und kritisiert, wenn diese nicht als solche angenommen wird: „Also manche (Kolleg*innen, erg. durch Autorin) lassen die so mitlaufen, lassen die vielleicht noch was anmalen, ich weiß nicht“ (432f.).

Zudem grenzt die Interviewte ihre eigenen Verantwortungsbereiche ab. Durch Übernahme der Auffangklasse übernahm sie „mehr Verantwortung“ (473) als Fachlehrkräfte. Worin diese Verantwortung konkret lag, schildert sie nicht weiter. Interessant ist wiederum die

Tatsache, dass sie als Fach- und Klassenlehrerin die beruflichen Anforderungen als zeitintensiver empfindet. Das kann als Begründung dafür gewertet werden, dass sie trotz ihrer persönlichen Erfahrungen mit Sprachlernklassen keinen Austausch mit den DaZ-Lehrkräfte an der neuen Schule aufnahm. Vielmehr beobachtete sie, welch (schlechte) Rolle die DaZ-Klasse an der Schule hatte. Sie beschreibt in dem Interview Gründe für Schwierigkeiten der Akzeptanz von Minderheiten. Demnach würden allen voran Eltern über soziale Medien Vorurteile und Falschmeldungen verbreiten. Obschon sie Elternarbeit an ihrer vorherigen Schule als wesentliche Maßnahme für eine gelingende Integration erkannte, zieht sie keinerlei ähnliche Rückschlüsse für die Arbeit mit deutschen Eltern. Diese Tatsache lässt vermuten, dass die Interviewte zwar die Zielgruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Blick hat, jedoch konsequent in dem Verantwortungsumfeld handelt, das ihr aufgetragen wurde. Beispielsweise kollegiale Fallberatung als Methode heranzuziehen, um unter Kolleg*innen fachliche Expertise auszutauschen und weiterzugeben, war offenbar keine Alternative zur beobachtenden Rolle.

4.3 Fallanalyse Interview I3[39]

Es folgt an dieser Stelle die ausführliche Auswertung des dritten Interviews. Die Auswertungsschritte folgen denjenigen aus den anderen beiden Interviews, um eine anschließende Vergleichbarkeit herstellen zu können. Der sich anschließende Orientierungsrahmen der Interviewten wird anhand folgender Kategorien erarbeitet: „Biographie und Lebenseinstellung“, „Einschätzung zur pädagogischen Professionalität und Berufsalltag“, „Gestaltung von Unterricht“, „Umgang mit Interkulturalität“.

4.3.1 Probandinnenprofil

Studium und Berufsausübung
Die Interviewte I3 studierte an der Technischen Universität D. die Fächer Geschichte und Spanisch auf Gymnasiallehramt mit dem Abschluss des Ersten Staatsexamen. Ihre Staatsexamensarbeit verfasste sie zum Thema „La transisión a la democracia en Chile“. Nach Beendigung des Studiums bewarb sie sich bundesweit auf einen Referendariatsplatz und zog für die zweite Ausbildungsphase nach Bad Kreuznach, Rheinland-Pfalz. Aus der Aussage „Wir haben im Osten ja nichts mitbekommen“ (I3, 60), die zugleich eine Motivation für den vollzogenen geographischen Wechsel darstellte, kann zu Beginn des Interviews rückgeschlossen werden, dass die Interviewte in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) aufwuchs. Diese Annahme bestätigt sie zu einem späteren Interviewzeitpunkt. Das Referendariat beendete sie nach 18 Monaten im Jahr 2006 mit dem Zweiten Staatsexamen. Im Anschluss an den Ausbildungsabschluss zog sie nach H. und begann an einem Gymnasium DaF in einer Internationalen Vorbereitungsklasse zu unterrichten. Sie wählte diesen Weg, um wieder in eine größere Stadt ziehen zu können. Nach fünf Jahren an diesem Gymnasium und nach Rückkehr von einem längeren Auslandsaufenthalt als ADLK im Rahmen deutscher Auslandsschularbeit wechselte sich zu einem anderen Gymnasium in H.. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie seit vier Jahren

[39] Zitierte Interviewgrundlage: Interview I3, Anhang S. 271.

an dieser Schule und war für die Internationalen Vorbereitungsklassen maßgeblich verantwortlich. Insgesamt verfügte sie zum Zeitpunkt des Interviews über eine Berufserfahrung von etwa zehn Jahren.

Auslandserfahrungen
Im Rahmen des Studiums der modernen Fremdsprache Spanisch war im Grundstudium an der TU D. ein Auslandsaufenthalt von drei Monaten vorgeschrieben. Diesen verbrachte die Interviewte über das internationale Mobilitätsprogramm SOKRATES/ERASMUS in Spanien (WiSe 1997/1998). ERASMUS war ein Teilprogramm von SOKRATES, das im Jahr 2014 durch das Mobilitätsprogramm ERASMUS+ abgelöst wurde. Ziel war und ist es, Auslandsstudien von Studierenden im europäischen Ausland zu fördern. Für ein ERASMUS-Stipendium bewerben sich interessierte Studierende, die jeweiligen Universitäten entscheiden über die Vergabe der Fördermittel. Zumeist werden Aufenthalte mit einer Länge von einem Semester, also sechs Monaten, gefördert. Im Ausland erbrachte Studienleistungen können über die Verrechnung von ECTS-Leistungspunkten an den deutschen Universitäten anerkannt werden.

Auch im Hauptstudium waren verpflichtende Studienanteile im Ausland für die Dauer von drei Monaten vorgesehen: In Chile übernahm die Interviewte an der Universität in der Großstadt Talca für mehrere Wochen den DaF-Unterricht für DAAD-Austauschstudierende. Insgesamt verbrachte sie mehr als ein Jahr in Chile. Der Kontakt wurde durch die TU D. hergestellt und vermittelt.

Die Übergangszeit zwischen Referendariat und Beginn der Berufsausübung nutzte die Interviewte, um am Goethe-Institut Ascunioń in Paraguay Lehrerfahrungen zu sammeln. Als Praktikantin arbeitete sie dort etwa sechs Monate bis zum Referendariatsbeginn im Jahr 2004.

Während des Referendariats nutzte sie die Schulferien, um als Austauschlehrerin für drei Wochen in Madrid zu arbeiten. Es bleibt im Interview unklar, ob der Aufenthalt persönlich organisiert oder institutionell eingebunden war.

Nach fünf Jahren im deutschen Schuldienst entschied sich die Interviewte im Jahr 2012 in den Dienst des Auslandsschulwesens zu treten. Als Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) verbrachte sie insgesamt zwei Jahre an der Deutschen Auslandsschule in Cali, Kolumbien. Für einen solchen Auslandseinsatz können sich Lehrkräfte bewerben, die „im innerdeutschen Schuldienst fest verbeamtet oder unbefristet als Angestellte bzw. als Angestellter tätig sind und die laufbahnrechtlich vorgeschriebenen Prüfungen abgelegt und sich im innerdeutschen Schuldienst bewährt haben“ (Bundesverwaltungsamt, 2018). Als Beamtin erfüllte die Interviewte diese Voraussetzungen. Vorgesehen war eine Aufenthaltsdauer von mindestens drei Jahren mit der Option auf eine Verlängerung um abermals drei Jahre. Die Erfahrungen in der Stadt und in der Deutschen Schule Cali sowie die parallele politische Entwicklung in Deutschland im Jahr 2015 bewegten die Interviewte hingegen nach zwei Jahren zurückzukehren. So benennt sie Mobbing-Fälle im Kollegium an der Deutschen Schule, von denen sie kurz vor Beendigung des Aufenthaltes auch selber betroffen war.

*Allgemeine Einstellungen zum Lehrer*innenberuf*
Aus dem Interview wird zunächst nicht deutlich, welche konkrete Berufsmotivation die Interviewte hatte. Sie schilderte lediglich, dass sie noch sehr jung – „war gerade 18, war

schon an der Uni, Küken“ (I3, 15) – war, als sie mit dem Lehramtsstudium begann. Aus der ehemaligen DDR stammend, wählte sie als Studienort die Stadt D.. Nach Beendigung des Studiums bewarb sie sich für einen Referendariatsplatz. Beim Sprechen über die Bewerbung sagt sie: „und dann habe ich mich in komplett Westdeutschland, so KOMPLETT beworben, nur irgendwo reinkommen, ist ja nur Ausbildung, ist ja egal, ne?“ (I3, 60–62). Die Begründung für die Suche äußerte sie zuvor: „Wir haben im Osten ja nichts bekommen“ (I3, 60).
Die Aussage über die Ausbildung kann zweierlei interpretiert werden: Die Interviewte war persönlich bereit, einen Wohnortswechsel im Bundesgebiet vorzunehmen. Da es sich aufgrund der zweiten Ausbildungsphase um einen begrenzten Zeitraum handelte, erschien es irrelevant, wohin sie zog. So wäre ein erneuter Wechsel nach Ausbildungsende möglich. Hingegen verwendet sie den Partikelzusatz „nur“, der als abwertender Ausdruck verstanden werden kann. Die Beliebigkeit des Wohnortswechsels ist demnach auf die Zuschreibung einer Unbedeutsamkeit des Anlasses zurückzuführen.

Die pädagogische Tätigkeit als Lehrerin beschreibt sie an einer Stelle recht euphorisch: „Also die Arbeit ist nach wie vor sehr genial. Ist jetzt blöd ausgedrückt. Ist immer noch herrlich, ist wirklich eine schöne Arbeit. Was mich natürlich aufwühlt sind die systeminternen Problematiken, die kommen, ne?“ (I3, 285–287). Nach zehn Berufsjahren verwendet sie zur Umschreibung ihrer beruflichen Haltung die Adjektive „genial, herrlich, schön.“ Die Reihenfolge der Benennung ergibt eine Antiklimax der Ausdrucksstärke. Beendet wird der Satz mit einer Begründung der schwindenden Bekräftigung. So verweist sie auf systemisch bedingte Schwierigkeiten, die Einfluss auf persönliche Haltungen und Überzeugungen zu haben scheinen.

An mehreren Interviewstellen wird deutlich, dass die Interviewte eine bestimmte Vorstellung von ihrer beruflichen Tätigkeit als Beamtin hat und dieser Status Auswirkungen auf ihre Entscheidungsfindung hatte. So verwies sie bei zwei beruflichen Entscheidungswegen auf die Sicherheit, die sie durch die Verbeamtung und die zugleich zu einer schnelleren Entscheidungsfindung beigetragen habe. Zunächst wurde ihr nach dem Referendariat die Übernahme einer DaZ-Klasse in H. angeboten. Bis zu diesem Zeitpunkt wusste die Interviewte nichts von der Existenz dieser Klassen im deutschen Schulsystem: „Und ich so: "Boah, das gibts? IN Deutschland? Wahnsinn!" (I3, 109). Folgernd wird sie zum Zeitpunkt des Gesprächs auch kein Wissen um fachliche Vorgaben und strukturelle Hintergründe sowie keine Vorstellung von der konkreten Zusammensetzung des Klassenverbands gehabt haben. Dennoch sagte sie das Stellenangebot sofort zu: „Und dass es das in H., also überhaupt im deutschen Schulsystem, ne, ich bin ja als, wir werden ja dann verbeamtet, du weißt um diesen klassischen Weg. (...) Und ich so: "Ich bin froh, dass ich heute überhaupt hierhergekommen bin, bitte, sagen Sie mir eine, ich gehe überall hin (...), also super" (I3, 111–119).

Auch bei der Entscheidung, sich als Auslandsdienstlehrkraft zu bewerben, wertete sie den Beamtenstatus als deutlich förderlich: „Aber wir sind weiterhin Beamte H.s, Gott sei Dank“ (I3, 157f.).

An dritter Stelle berichtete sie über eine Begegnung mit einem Vater eines Schülers aus der Internationalen Vorbereitungsklasse. Als dieser sie bittet, seinen Sohn aufgrund eines privaten Urlaubs vom Unterricht zu befreien, lehnt sie diese Bitte zwar ab. Jedoch berichtet sie weiter: „Kommt trotzdem die SMS "Hallo, Frau ..., E. ist KRANK.“ (lacht) „Wir sind noch in Mazedonien. Aber, wenn Sie einen Maler brauchen, ich hab..." (lacht) Und das als

Beamtin, ich denke immer, oh Gott, hoffentlich ist hier keiner und dann nein“ (I3, 693–696). Die Interviewte reflektiert die Rechte und Pflichten, die sie mit der Verbeamtung einging. Dennoch bleibt unklar, wie sie auf das „Angebot“ des Vaters schlussendlich einging. Ihre lachende Reaktion während der Erzählung dieser Episode könnte als Zustimmung interpretiert werden.

Die Erzählung einer weiteren Episode aus dem Schulalltag unterstützt diese Annahme:
„Aber wenn von meinen, von meinen südkoreanischen Mädchen, die Töchter von superchristlichen Missionaren aus Asien, (...) die haben mir aber ein geiles Seidentuch mitgebracht. Das habe ich genommen (lacht). Konnte ich mir schon denken, weil die bringen immer Geschenke mit, die Asiaten. Gehe ich dann schon immer zum Elterngespräch in die Mensa, in die Ecke, hinten rechts, wo mich keiner sieht, wird eingepackt. Na, also, ach weißt du, genauso ist es ein bisschen“ (I3, 697–703). Die Interviewte verstößt gegen den §42 des Beamtenstatusgesetztes, nach dem es verbeamteten Personen nicht erlaubt ist, Geschenke in Bezug auf ihr Amt zu fordern oder anzunehmen (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2008). Hätte es sich in dem geschilderten Fall um eine offizielle Ausnahme gehandelt, hätte die Interviewte die Zustimmung beim gegenwärtigen oder letzten Dienstherrn einholen müssen (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2008). Durch ihr Lachen beim Erzählen, ihr Verstecken vor anderen Personen während der Episode sowie die Wortwahl wird deutlich, dass sie um die Grundlagen dieses Gesetztes durchaus wusste. Gerechtfertigt wird die Erzählung durch die Aussage „genauso ist es ein bisschen“ (I3, 703), wiederum relativiert durch die Wahl eines diminutiven Pronomens.

Die Interviewte ist sich ihrer Rechte als Beamtin demnach sehr wohl bewusst, sieht es mit den damit verbundenen Pflichten jedoch nicht sehr eng. Ihr eigenes Handeln schreibt sie den institutionellen Bedingungen und nicht ihrer eigenen Entscheidung zu.

Berufseinstiegsphase
Durch die zehnjährige Berufserfahrung zum Zeitpunkt des Interviews spricht die Interviewte nicht bewusst über ihren Berufseinstieg. Folgende Aspekte können jedoch aus den Erzählungen herausgearbeitet werden.
Der Beginn ihrer Berufslaufbahn als Lehrerin war dadurch geprägt, dass sie nicht in ihren studierten Fächern Spanisch und Geschichte angestellt, sondern in die institutionelle Verstetigung der Internationalen Vorbereitungsklassen an einem Gymnasium eingebunden wurde. Nach Beendigung des Referendariats suchte sie eine Stelle, ohne eine konkrete Vorstellung über die inhaltliche Ausgestaltung und zum Schulprofil zu haben: „Ich gehe überall hin“ (I3, 118). Bei einer Internet-Recherche stieß sie auf Stellenausschreibungen in H., die grundsätzlich ihr Interesse weckten. Zum Vorstellungsgespräch in der zuständigen Behörde ging sie ohne jegliche Vorbereitung, ohne Bewerbungsunterlagen und kam zu spät. Im Gespräch berichtete sie von ihren persönlichen Erfahrungen im Ausland, aus welchem Grunde die einstellende Schulbehörde ihr eine Anstellung als DaF/DaZ-Lehrerin in den Internationalen Vorbereitungsklassen vorschlug. Ihre Eignung, DaF/DaZ zu unterrichten, wurde nicht überprüft. Eine fachliche Qualifikation wurde somit durch die Annahme von Erfahrungswissen vorausgesetzt: Durch die Erfahrungen während der Auslandsaufenthalte schien sie ausreichend kompetent, diesen Unterricht zu übernehmen. Der Bedarf an Lehrkräften war derart groß, dass sich die Interviewte eine Schule in H. aussuchen konnte.

4.3.2 Auslandserfahrungen

4.3.2.1 Motivation, Gründe und Vorbereitung für die Auslandsaufenthalte

Persönliche Motivation ERASMUS
In dem Interview werden keine konkreten Motive für die Wahl des Ziellandes Spanien benannt. Der Aufenthalt war curricular vorgeschrieben und verlief über das Mobilitätsprogramm SOKRATES/ERASMUS. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewte auf das universitäre Angebot zurückgriff. Durch ihr Studienfach Spanisch bot sich bei einer europäischen Mobilität das Land Spanien selbstredend an.

Persönliche Motivation für einen Aufenthalt in Chile
Konkreter wird sie in den Erzählungen über ihren Auslandsaufenthalt während des Hauptstudiums. Auch dieser Aufenthalt war per se durch die Prüfungsverordnung vorgegeben. „Und im Hauptstudium bin ich durch blöden Zufall über einen Aushang gestolpert und da ging es dann nach Südamerika“ (I3, 13f.). Sie berichtet von ihren Erfahrungen als sehr junge Studentin („Küken“, I3, 15), von ihrem ehrenamtlichen Engagement, von Studentenpartys. In dieser Lebensphase reflektiert sie über die Anforderungen ihres künftigen Berufes „und irgendwann dachte ich: "Boah, SPANISCHLEHRER und du sprichst irgendwie gar kein Spanisch, das musst du ändern" (I3, 17f.). Neben den universitären Vorgaben zeigte die Studentin also eine intrinsische Motivation, einen weiteren Auslandsaufenthalt anzustreben. Die Sprache, die sie künftig Schüler*innen vermitteln soll, wollte sie über das theoretische Studium hinaus praktisch erlernen. Sie suchte aktiv nach Möglichkeiten, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Durch die technische Ausrichtung der Universität war das Angebot jedoch klein. „Und da war ein Aushang, irgendwie ging es nach Chile für ein Jahr und man konnte sich da im Ausländerbüro der Uni bewerben.“ (I3, 13–25). Die Wahl des Ziellandes ging somit auf einen Zufall zurück. Es gab zu dem Zeitpunkt keine besonderen Ambitionen, das Land Chile zu wählen. Auch das Wissen darüber, dass die Interviewte als erste Studentin der TU D. den angebotenen Austauschplatz über den DAAD annimmt, schreckte sie nicht ab.
Privat suchte sie in dieser Lebensphase Abstand zu ihrer bisherigen Lebensführung: „Und Chile, ich hatte privat krasses Unglück vorher (...). Also mein erster Lebenspartner hat sich kurz vorher das Leben genommen. Bevor ich nach Chile bin. Und das war natürlich, ich bin mit einem Mini-Täschchen dorthin, ich hatte meine zwei Wörterbücher mit, das wars. So kompletter Neuanfang. War wichtig, nötig, war gut“ (I3, 459–464). Die konkrete Länderwahl war demnach beliebig. Das Gefühl, den persönlichen Lebenswandel zu durchbrechen, überwog bei der Entscheidung.

Persönliche Motivation für einen Aufenthalt in Paraguay
Der Auslandsaufenthalt in Paraguay entsprang der Motivation, die Zeit zwischen Studium und Referendariat zu überbrücken. Die Interviewte bewarb sich nach eigener Aussage an „fast allen Goethe-Instituten Südamerikas“ (I3, 63f.). Ziele der Arbeit von Goethe-Instituten im Ausland sind die deutsche Sprache und die deutsche Kultur in anderen Ländern zu fördern und zu vermitteln. Insofern legte die Interviewte den Fokus nach dem Studium nicht auf eine Tätigkeit, die ihren Studienfächern entsprach, sondern knüpfte an die DaF-Erfahrungen in Chile an. Ausschlaggebendes Kriterium für die Länderwahl war eine landesübliche Bezahlung: „Und da war denn nur eins noch da: (lacht) Paraguay Asunción. Das Goethe-Institution, Goethe-Institut in Asunción in Paraguay“ (I3, 66f.). Neben dem finanziellen Aspekt, der ihr wichtig war, bewegte sie ebenso ihr „schlechtes Gewissen, man

könnte ja eine Zeit lang nichts machen. Geht nicht“ (I3, 65f.).

Grundsätzlich interessierte sie sich für einen Auslandsaufenthalt in Südamerika. Dabei spielten weniger fachliche Gründe eine Rolle, sondern die Lebensweise auf dem Kontinent: „Das Latinohafte. In allem. Männer, was man als Studentin dort [in Chile, erg. durch Autorin] kennengelernt hat, dieser geniale Kontinent“ (I3, 445f.). Es fällt auf, dass sie nicht zwischen einzelnen Ländern differenziert, sondern über den Kontinenten als Ganzes schwärmt. Ferner führt sie für die Länderwahl keine berufsrelevanten Begründungen, sondern persönliche Sympathien an. Folgende Aussage belegt eine vertraute Verbundenheit zu Chile, die sie auf den Kontinent auszuweiten scheint: „Ich war vorher, also ich war schon einmal verheiratet sechs Jahre mit einem Chilenen, den ich in Chile damals halt kennengelernt hatte“ (I3, 202–204).

Die Motivation, einen Auslandsaufenthalt in Paraguay anzustreben, basiert also auf den Aspekten einer finanziellen Absicherung sowie einer verallgemeinernden Meinung über die Lebensweise auf dem lateinamerikanischen Kontinenten.

Persönliche Motivation für einen Aufenthalt in Madrid
Nähere Informationen zu dem Aufenthalt in Madrid werden in dem Interview nicht gegeben. Auch die Motivation wie Organisation des dreiwöchigen Aufenthaltes während des Referendariats bleiben undeutlich.

Persönliche Motivation für einen Aufenthalt in Kolumbien
Die Interviewte arbeitete fünf Jahre an dem Gymnasium in H., ehe sie sich für einen Einsatz als Auslandsdienstlehrkraft entschied: „Das war schon immer mein Traum, in den Auslandsschuldienst“ (I3, 150f.).

Bei der Deutschen Auslandsschularbeit bewirbt sich eine interessierte Person grundsätzlich für Einsatzgebiete aus neun Großräumen. Von diesen neun Großräumen können bei einer Bewerbung maximal zwei Räume ausgeschlossen werden (Bundesverwaltungsamt, 2016, S. 7). Nach erfolgreicher Bewerbung können die Schulleiter*innen der Deutschen Auslandsschulen „direkt auf die Bewerberdatenbank der ZfA [zugreifen] und für ihre Schule geeignete Lehrkräfte (...) suchen und [auswählen]“ (Bundesverwaltungsamt, 2016, S. 9).

Vor dem Hintergrund der Erfahrung der Interviewten ist zu vermuten, dass sie einen Interessenschwerpunkt auf Länder in Mittel- und Südamerika legte. Ihr Studienprofil mit der Fremdsprache Spanisch sowie die Erfahrung mit DaF-Unterricht entsprechen ferner den Arbeitsanforderungen in diesen Ländern. So wurde ihr eine Stelle an der Deutschen Schule Cali, Kolumbien angeboten.

Die persönliche Motivation ist demnach nicht in der konkreten Länderwahl, sondern in dem grundsätzlichen Interesse an einem erneuten Auslandseinsatz festzumachen.

Länder- und Projektwahl
Bei allen Auslandsaufenthalten fällt auf, dass die Interviewte die zur jeweiligen Zeit vorhandenen Möglichkeiten einer organisierten Mobilität für (angehende) Lehrer*innen nutzte: SOKRATES/ERASMUS, Organisation durch eine Fakultät der TU D., Goethe-Institut, ZfA. Dadurch fand sie jeweils vorstrukturierte Arbeits- und Lebensbedingungen in den einzelnen Ländern vor. Ihr persönlicher Antrieb für Auslandsaufenthalte wird an zwei Stellen im Interview deutlich: „[Ich] hatte zwei total junge Eltern, wie das öfters so war, die

waren ja erst 30, Mitte 30 damals und total reisegeil. Ich vermute, das hängt dann alles zusammen und komplette Erziehung: Lern die Welt kennen!“ (I3, 49f.). „Ja und dann immer wirklich die Erziehung: Lern die Welt kennen, lern die Welt kennen!“ (I3, 457f.).

Bei der Länder- und Projektwahl schien es der Interviewten daher weniger um die Projekte an sich zu gehen, sondern um die Tatsache, überhaupt Erfahrungen im Ausland zu machen. Zugleich nutzte sie alle Auslandsaufenthalte, um in ihrem Berufsfeld zu arbeiten und pädagogische Erfahrungen zu sammeln. Sie berichtet nicht von Reise- oder Projekttätigkeiten, die keine Berührungspunkte zu ihrer pädagogischen Ausbildung haben. So benennt sie an einer Stelle des Interviews ihren Anspruch an die eigene Lebensführung: „Ja, schlechtes Gewissen, man könnte eine Zeit lang nichts gemacht haben. Geht nicht“ (I3, 65f.). Die eigene Lebensgestaltung scheint demnach auf die Berufsausübung ausgerichtet zu sein.

Grundsätzlich geht die Interviewte ihre Auslandsaufenthalte aktiv an und informiert sich über die vorhandenen Möglichkeiten. Dabei schildert sie bei keinem Projekt eine konkrete Erwartungshaltung. Vielmehr ließ sie sich auf die Angebote, die ihr gemacht wurden, ein und nahm diese ohne weitere Recherchen nach Vergleichsangeboten an. Alle Auslandsaufenthalte absolvierte sie alleine.

Persönliche Erwartungen
Die Interviewte spricht nur an wenigen Stellen des Interviews über ihre Erwartungen an die Auslandsaufenthalte. Es erscheint eher plausibel, dass sie tatsächlich mit geringen Erwartungshaltungen in die einzelnen Länder ging, als dass sie im Interview bewusst ein Sprechen über ihre Erwartungen vermied.
Die benannten Erwartungshaltungen sind zumeist fachlicher Natur: So benennt sie den Spracherwerb in Chile (I3, 17f.). Zu berücksichtigen ist, dass durch den Suizid ihres damaligen Partners die intrinsische Motivation, Abstand von der gewohnten Lebensführung zu gewinnen, sehr wahrscheinlich war und das Auslandsjahr in Chile zugleich eine Flucht darstellte.
Ihre Erwartungen an den Aufenthalt in Kolumbien sind vergleichsweise bescheiden. Durch ihre Erfahrungen in Chile geht sie von einer eigenen guten Kenntnis über die Länder Südamerikas aus: „Und dachte, was soll dir passieren? Ich spreche die Sprache, auch mehr als normal gelernt, ne, so, ich war mit einem Latino schon einmal verheiratet, also auch familiär und ne, ich habe schon an einer Uni gearbeitet mit Jugendlichen, ich bin hier permanent... Was soll passieren? (I3, 204–207). Eine interkulturelle Kompetenz beinhalten nach diesem Verständnis folgende Aspekte: gute Sprachkenntnisse, gute Kenntnis der familiären Strukturen, berufliche Erfahrungen im Rahmen der eigenen Profession, regelmäßige Aufenthalte in Ländern des Kontinents.

4.3.2.2 Sprechen und Denken über die Erfahrungen im Ausland

(Pädagogische) Tätigkeiten in Talca, Chile
Während ihres Aufenthaltes in Chile wird die Interviewte bereits wenige Tage nach ihrer Ankunft an der Universität als Lehrkraft für DaF eingesetzt. Sie übernimmt die Vorbereitung von Studierenden auf eine Abschlussprüfung im Fach Deutsch, da die ursprüngliche Dozentin krankheitsbedingt ausfiel. Der Prüfungsausgang sollte über die Vergabe künftiger Stipendien entscheiden. Die Übernahme des Unterrichts nach wenigen Tagen wertete die Interviewte wie folgt: „Und da hatte ich so einen richtig klassischen, ganz tollen Einstieg in

Südamerika“ (I3, 32f.). Es stellt sich die Frage, inwiefern dieser Einstieg klassisch für ein Auslandssemester ist und mit welchen – im Interview nicht kommunizierten – Erwartungen die Interviewte nach Chile ging. So war sie nach eigener Aussage die erste Studentin der TU D., die das Angebot des Auslandsaufenthaltes in Chile annahm. Insofern ist unwahrscheinlich, dass die Interviewte auf Erfahrungsberichte vorheriger Studierenden des Fachbereichs zurückgreifen konnte. Durch die ironisch aufzufassende Aussage wird deutlich, dass die Interviewte hingegen wenig überrascht von einem solchen Beginn war. So ist zu vermuten, dass sie entweder durch private Informationsquellen eine bestimmte Erwartungshaltung hatte oder aber die Auslandsaufenthalte weniger vor- und durchstrukturiert waren, so dass eine persönliche Entfaltungsfreiheit vorhanden war.

Über die bloße Erfahrung des zeitnahen Einsatzes als Lehrkraft hinaus fällt das Sprechen der Interviewten über ihr Vorwissen zum Deutsch-Unterricht auf: „Ja und so kam ich im Prinzip zum Deutschunterricht für Ausländer. Also für Deutsch als Fremdsprache. Ich hatte da vorher überhaupt kein Plan, keine Ahnung, dass es existiert, ne? Ich bin an die Uni nach D., habe Geschichte und Spanisch studiert und mich darauf, also die Idee, dass man ja auch rückwärts seine Sprache lehren könnte (...) Und so habe ich dann angefangen DaZ zu unterrichten oder DaF“ (I3, 49–58). Die Interviewte hat nicht nur ohne jegliche Vorerfahrungen, sondern auch ohne theoretische Grundausbildung ein Fach unterrichtet, von dessen Existenz sie zuvor nichts wusste. Ferner unterscheidet sie auch beim Sprechen über Erfahrungen, die etwa 18 Jahre zurückliegen, nicht zwischen DaF- und DaZ-Unterricht. Sie spricht von der zu unterrichteten Zielgruppe von Studierenden des DAAD. Insofern kann vermutet werden, dass es sich um einheimische Personen handelte, die durch den DAAD in dem Erwerb der deutschen Sprache gefördert wurden. Durch den Spracherwerb im eigenen und nicht in einem fremden kulturellen Kontext handelte es sich demnach um DaZ-Unterricht. Die Interviewte machte in der ersten Ausbildungsphase die Erfahrung, als Lehrkraft nicht ob ihrer fachlichen Qualifikation, sondern ob ihrer Herkunft, die mit bestimmten Eigenschaften verbunden schien, eingesetzt zu werden. Eine derartige privilegierte Situation erlebte sie in Chile ebenso privat: „(...) und ich bin den dritten oder vierten Tag dort und habe so eine Villa mit Putzfrau und anderen ausländischen Studenten aus Frankreich, Uruguay, Kolumbien (...) Waren wir nur vier Nationen? Ja. Uruguay, Kolumbien, die Franzosen und wir Deutschen aus D., wir zwei, genau“ (I3, 33–37). Die Wortwahl beim Sprechen über die Lebensbedingungen lässt darauf schließen, dass sie dieses Privileg als selbstverständlich annahm und nicht grundsätzlich hinterfragte.

(Pädagogische) Tätigkeiten in der deutschen Schule in Cali, Kolumbien

Obschon das Sprechen über ihre Erfahrungen in Kolumbien einen quantitativ recht großen Anteil in dem Interview einnimmt, spricht die Interviewte nicht über konkrete (pädagogische) Tätigkeiten an der Deutschen Schule in Cali. Vielmehr ist sie auch mehrere Jahre nach ihrer Rückkehr noch konsterniert über die gesellschafts- und schulpolitischen Bedingungen wie über die moralischen Grundhaltungen, die sie in Cali vorfand. An einer Stelle im Interview wird deutlich, dass sie – was aufgrund der Stellenbeschreibung als ADLK nicht weiter verwundert – als Deutschlehrkraft eingesetzt war: „Das ist immer herrlich, wenn du im Deutschunterricht gefragt hast so nach den Berufen der Eltern, so Berufe (lacht)“ (I3, 214f.).

Die Deutsche Schule in Cali ist eine landessprachige Schule, in der die Schüler*innen bereits ab der Vorschule Deutschunterricht erhalten. Deutscher Fachunterricht wird ab der neunten Klasse in dem Fach Biologie und im Jahr darauf im Fach Geschichte unterrichtet. Ferner

haben die Schüler*innen die Möglichkeit, Französisch und Englisch zu erlernen. Demnach werden die abgeordneten deutschen Lehrkräfte in Cali als DaF-Lehrkräfte eingesetzt. Zur Zeit des Auslandsaufenthaltes der Interviewten war der Schulleiter etwa ein Jahr in seinem Amt. In diesem Zeitraum fällt die vom 22.–26. April 2013 durchgeführte Bund-Länder-Inspektion, also die Schulinspektion durch die Bundesrepublik Deutschland. Der Schule wurde aufgrund der „hervorragenden Ergebnisse" das offizielle Gütesiegel verliehen, „aufgrund dessen sie zur Exzellenten Deutschen Auslandsschule" (Moreno, 2018) wurde. Die Interviewte beschränkt sich in ihren Aussagen über die Schule jedoch auf interkulturelle Begegnungen innerhalb des Kollegiums und geht auf Schulentwicklungsaspekte nicht ein. Aussagen zur Unterrichtsdurchführung, zu Erfahrungen mit den Schüler*innen oder zu außerunterrichtlichen Aktivitäten werden nicht benannt. Die Bedeutung, die die Interviewte den zwischenmenschlichen Begegnungen innerhalb des Kollegiums zuschreibt, ist außerordentlich hoch. Das anfänglich gute Verhältnis zu dem Schulleiter verändert sich in den beiden Jahren ihrer Anwesenheit derart, dass sie auch ihm eine Mitschuld an dem vorzeitigen Abbruch gibt: „Wenn Du DANN nicht einen Direktor hast, der das abfängt... Und das hat er nicht. Ich vermute, ich habe mich sehr gut mit ihm am Anfang verstanden, wir haben auch viele Projekte erfolgreich durchgezogen, das schlug mit einem Mal um gegen mich (...)" (I3, 263–266). Potentielle Gründe für die Differenzen zwischen dem Schulleiter und sich führt sie nicht weiter aus. Grundsätzlich unterstellt sie ihm fehlende Unterstützung in der Auseinandersetzung mit den Kolleginnen. Es scheint insgesamt an einer Identifikation mit der Schule zu mangeln. Die Interviewte benennt Konflikte mit einheimischen Kolleginnen und Fälle von Mobbing im Kollegium. Unklar bleibt, welche Anteile sie selber an den diesen Fällen hatte. Die große Unzufriedenheit innerhalb des Kollegiums führte zu einem vorzeitigen Abbruch des Auslandsaufenthaltes.

Interkulturelle Begegnungen in Chile

In Chile wohnte die Interviewte mit Studierenden aus anderen Ländern (Frankreich, Uruguay und Kolumbien) in einer Wohngemeinschaft. Auch wenn sie nicht explizit darüber spricht, kann vermutet werden, dass sie Begegnungen zu Personen aus anderen Ländern nicht vermied bzw. ausdrücklich suchte. So schildert sie: „Ich war mit einem Latino schon einmal verheiratet, also auch familiär (...), ich habe schon an einer Uni gearbeitet mit Jugendlichen, ich bin hier permanent" (I3, 205–207). Mit der begrifflichen Zuschreibung „Latino" ist ihr damaliger chilenische Ehemann gemeint. Durch diese persönliche Lebensphase fühlt sich die Interviewte kompetent, auch in anderen lateinamerikanischen Ländern – in ihrem Fall Kolumbien – sicher zu kommunizieren und zu handeln („Und dachte, was soll dir passieren?, I3, 204). Es fällt auf, dass sie weder zwischen den kulturellen Dispositionen noch den verbalen Zuschreibungen differenziert. So wird mit „Latinos" seit den 1990er Jahren insbesondere „die Bevölkerungsgruppe der lateinamerikanischen – in erster Linie mexikanischer Einwanderer" (Wurm, 2009, S. 144) in die USA bezeichnet. Die Interviewte verwendet den Begriff hingegen synonym für die in lateinamerikanischen Ländern lebende Bevölkerung. Demnach legt sie implizit eine Definition zugrunde, nach der „alle Romanen *latinos*" (Wurm, 2009, S. 143) seien, also alle „Menschen oder Länder, die eine romanische Sprache sprechen" (Wurm, 2009, S. 143). Dieses „Latinohafte" (I3, 445) war zudem Motivation für die Interviewte, Aufenthalte in lateinamerikanischen Ländern anzustreben.

Interkulturelle Begegnungen in Kolumbien

Die Interviewte beginnt beim Sprechen über ihre Erfahrungen in Kolumbien mit dem Aufzeigen von Differenzen zu ihren bisherigen Berufserfahrungen mit Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte. So beschreibt sie: „Ja, und da hatte ich dann nichts mehr mit

Flüchtlingen oder Migranten zu tun, sondern mit Kolumbianern (lacht)“ (I3, 152–154). Auffallend an dieser Aussage ist zunächst, dass sich die Interviewte vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Biographie sowohl zu ihren ehemaligen Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte als auch zu den Schüler*innen an der Deutschen Schule in Kolumbien abgrenzt. Die kulturelle Identität scheint somit in großem Maße bedeutsam für die pädagogische Berufsausübung wie für persönliche Begegnungen zu sein.

In dem gesamten Interview spricht die Interviewte nicht von konkreten persönlichen Begegnungen. Sie führt vielmehr allgemeine Eindrücke an, die zugleich oftmals analysiert und interpretiert werden. Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass die Auslandsaufenthalte zum Zeitpunkt des Interviews bis zu zehn Jahre zurücklagen. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass die Interviewte von verarbeiteten Eindrücken berichtet, die sie vor dem Hintergrund ihrer allumfänglichen Lebenserfahrungen zu relativieren weiß. Durch die Erzählungen entsteht ein Bild von Kolumbien, dass durch Korruption, mafiöse Strukturen und gesellschaftliche Hilfsbedürftigkeit geprägt ist: „Klar, hilfsbedürftig waren die alle dort, weil natürlich dort gesellschaftliche Normen und Werte, so wie wir das kennen oder so wie ich das kannte so aus Deutschland, H., die existieren dort gar nicht“ (I3, 170–173). „Und Sozialnöte gibt es ja dort genug und Aufstieg, Abstieg ist ja da viel schneller als in unserer sozialen Marktwirtschaft“ (I3, 184f.).

Die persönlichen Begegnungen, die sie erwähnt, beziehen sich auf ihre Tätigkeit als Lehrkraft an der Deutschen Schule: „Und irgendwie, ich glaube, das crashte. Das ist dann halt mein Charakter und das ging gar nicht zusammen. Na ja, dann, weibischer Neid, vermute ich, bin dann von zwei Kolleginnen eigentlich (lachend) herausbefördert worden, gemobbt, denke ich mal, dass das Mobbing war. Ich bin allerdings habe ich angefangen mit zwei weiteren Kollegen, auch Entsandten, also wir waren drei ADLKs, die angefangen haben und ich war am Ende des zweiten Jahres schon die letzte, die echt herausgemobbt wurde. Da ich das bei den zwei anderen gesehen habe und bei der ersten, die wirklich einen Knall gekriegt hat, leider, einen psychischen Schaden und mit Aufenthalten da im Krankenhaus und habe ich dann sofort die Notbremse gezogen (...)“ (I3, 185–194). In dem Interview wird weder deutlich, in welche Mobbing-Situationen sie im Speziellen geraten ist noch welche Symptome der „psychische Schaden“ der Kollegin zeigte. Zugleich wird durch die Wortwahl deutlich, dass die Beziehung zu den benannten Kolleginnen keine kollegial gute war. Die Krankheitssymptome werden nicht näher benannt – vermutlich, da sie nicht bekannt waren. In einem lockeren Umgangston wird eher despektierlich über die Mobbingerfahrungen der Kolleginnen gesprochen. Durch die weiteren Aussagen zum Verhältnis innerhalb des Kollegiums wird deutlich, dass auch hier eher kulturelle Gegensätze angesprochen als kooperatives Arbeiten angestrebt werden. Über den kulturellen Aspekt hinaus kann ein konkurrierendes Verhalten von weiblichen Kolleginnen herausgelesen werden. Die Interviewte beschreibt keine eigenen Krankheitssymptome, sondern zieht sich aus einer anstrengend gewordenen Arbeitssituation zurück.

Bedeutsam für dieses Kapitel ist die Tatsache, dass die Interviewte von keinerlei positiven interkulturellen Begegnungen in Kolumbien berichtet, sondern die negativen beruflichen Erfahrungen den Gesamteindruck des Aufenthaltes bestimmen.

In der Begegnung mit ihren Schüler*innen schildert sie eine Situation, die ihr gesamtgesellschaftliches Bild geprägt hat. So ging es in ihrem Unterricht inhaltlich um die Berufe der Eltern: „Entweder Schönheitschirurg oder Händler. Ja, es ist da kein Tiefgang, es geht nur um Geld, um Schönheit. Alles ist gemacht, jede Frau ist da gemacht, das kennen

wir gar nicht hier, es ist alles so komplett anders“ (I3, 215–218).

Die Interviewte spricht durch ihre Aussagen über Kolumbien unterschiedliche ökonomische, sozial- und gesellschaftspolitische Ebenen an. Sie legt deutlich Wert darauf, dass ihre persönlichen Erfahrungen in der Stadt Cali nicht auf das Gesamtbild Kolumbiens verallgemeinert werden. So vermutet sie in ihren Aussagen, dass die wirtschaftlichen und politischen Strukturen in Cali besondere für das Land darstellen: „(...) was ich auch möchte, dass du das gern BEACHTEST, also ich möchte, ich rede jetzt von dem Kolumbien, was ICH kennengelernt habe. Ich hoffe, es gibt ein anderes. Ich bin mir eigentlich sicher und ich HOFFE, es gibt ein anderes, weil das, was ich kennengelernt habe, kann man eigentlich unter Mafia und (unv. Guerilla?) zusammenfassen. Also ich war in Cali, das ist Süd-West Kolumbien, (...) Cali heißt die Stadt und war eins der größten Drogenkartelle und das hat man auch gespürt“ (I3, 161–170).
Die unabhängige und nicht Profit-orientierte Onlinezeitung “Colombia Reports”[40] schrieb über die städtische Situation im Jahr 2018: „Cali, the third largest city in Colombia, has traditionally been one of the country’s most violent cities because of its strategic location for drug trafficking, and fighting between cartels and local gangs” (Colombia Reports, 23. Juli 2018). Seit den 1970ern agieren demnach die größten Kartelle des Landes von Cali aus: das Cali Kartell, das Norte de Valle Kartell und die Los Rastrojos. Insbesondere im Osten der Stadt beherrschen Gangs durch Raubüberfälle und Drogenhandel das Straßenbild.
Die Interviewte geht nicht auf konkrete Beispiele ein, die sie im (Berufs-)Alltag in Bezug auf die hohe Kriminalitätsrate erlebte. Sie schildert jedoch den allgemein vorherrschenden sozialen Umgang und das moralische Verständnis, vor dessen Hintergrund auch in der Deutschen Schule gehandelt wurde: „Ja, dort wurden dann genauso die Werte dann, unsere Werte, mit Füßen getreten. Also Schülern dort zu helfen aufgrund einer sozialen, emotionalen Not, ein no-go! (lacht)“ (I3, 175–177). An dieser Aussage wird zugleich das Selbstverständnis der Interviewten zu Lehrer*innensein deutlich. Schüler*innen nicht nur fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch bei individuellen persönlichen Herausforderungen zu unterstützen und professionell zu begleiten.

Das schlechte kollegiale Verhältnis an der Deutschen Schule begründet die Interviewte mit der differierenden Bezahlung der hiesigen und der deutschen Lehrkräfte vor Ort: „Ja, na ganz viel Neid, also wir, dadurch dass es wahrscheinlich das öfters ADLKs so geht wie mir, wechseln die natürlich oft. So. Ich kann dir sagen, man kann es ja nachlesen in Tabellen, ich hatte das zehnfache von der kolumbischen Kollegin, die die gleiche Arbeit macht, aber unter viel höherem Druck steht, viel weniger Urlaubstage hat, nicht aus dem Leben kommt wie ich mit den Vergünst... ne? So und das wissen die. Die arbeiten ja dann 20, 30 Jahre an der Schule und sind festes Personal“ (I3, 255–260). Die Interviewte schildert nicht nur das angespannte Arbeitsverhältnis, sondern kann zugleich Gründe dafür anführen. Diese sieht im System verankert. Sie reflektiert ihre eigene Rolle in dem System und beschreibt diese als privilegiert. Die interkulturellen Begegnungen sind aufgrund der Ungleichheiten an Deutschen Auslandsschulen somit stets von einer Unausgewogenheit geprägt. Paulus (2011) interpretiert diese Arbeitsbedingungen anhand unterschiedlicher Kategorien: Demnach finden Begegnungen in einem für die Auslandsschularbeit typischen Setting aus Zeit, Raum und Richtung der Begegnung statt. Die Aufenthalte der deutschen Lehrkräfte im Ausland sind stets zeitlich begrenzt. Das führe zu unterschiedlichen Erwartungshaltungen seitens der einheimischen und der deutschen Lehrkräfte sowie zu jeweils zugeschriebenen

[40] Zu den Ursprüngen und Hintergründen der Onlinezeitung: https://colombiareports.com/about-colombia-reports/.

„Erwartungserwartungen“ (Paulus, 2011, S. 25). Diese haben Auswirkungen nicht nur auf den persönlichen Umgang, sondern auch auf die pädagogische Professionalität an den Schulen. „Die finanziell aufwändigen Orte und Stile der Freizeitgestaltung deutscher Lehrkräfte sind der Begegnung ebenso nicht förderlich“ (Paulus, 2011, S. 25). Eben diesen Aspekt, der zu einer massiven Einschränkung im Arbeitsalltag führte, bekräftigt auch die Interviewte. Ferner stellt Paulus heraus, dass die Richtung der Begegnung asymmetrisch sei: „Die Minderheitenkultur/-sprache ist dominant an der Schule und die Mehrheitskultur/-sprache rezessiv“ (Paulus, 2011, S. 26). Die Erfahrungen, die alle beteiligten Personen in diesem speziellen Erfahrungsraum machen, sind demnach auf eine Überhöhung der deutschen Kultur und Sprache und eine Herabsetzung der heimischen Kultur und Sprache im eigenen Land ausgerichtet. Die beschriebene Problematik der Kategorie Zeit wird durch die Interviewte nochmals verstärkt, indem sie den Auslandsaufenthalt aufgrund der persönlichen Differenzen zwischen den Lehrkräften nach zwei Jahren abbricht. Solche Erfahrungen der einheimischen Lehrkräfte können wiederum Auswirkungen auf entsprechende Erwartungserwartungen den neu ankommenden deutschen Lehrkräften gegenüber haben. Die deutschen Lehrkräfte arbeiten und leben unter finanziell gesicherten wie privilegierten Verhältnissen, sind soziokulturell nicht gefordert, sich in ein vorhandenes kulturelles System zu integrieren und bringen dennoch nicht die Ambiguitätstoleranz auf, den Auslandsaufenthalt wie geplant zu beenden. Die institutionell zugeschriebene Degradierung wird durch das Handeln der deutschen Lehrkräfte, die vorzeitige Abreise, abermals bestärkt.

„So und die sehen dann permanent den Wechsel, die Unzufriedenheit von oder, wenn man mit sowas in Kontakt kommt und die sind uns nicht besonders gut gesinnt. Und dann haste Recht, wenn du DANN nicht einen Direktor hast, der das abfängt... Und das hat er nicht. (...). Also, ja ich bin da auch, ich hoffe, das stört nicht oder verfälscht, ich bin immer noch emotional da ganz schön dran“ (I3, 255–268). Die Erfahrungen der Interviewten berühren sie auch zwei Jahre nach Rückkehr emotional. Das zeugt von einem hochgradig angespannten Arbeitsverhältnis in Kolumbien. Die gestörte interkulturelle Begegnungsgrundlage führt sie auf zwei Ursachen zurück: Einerseits schätzt sie die Erwartungserwartung der kolumbianischen Lehrkräfte als ungünstig ein. Das führe zu einer aversiven Haltung deutschen Lehrkräften gegenüber. Andererseits kritisiert die Interviewte indirekt das in Cali vorgefundene Lehr-Lernsetting und die pädagogische Professionalität der einheimischen Lehrkräfte. So begegnen diese den Schüler*innen nicht auf einer Beziehungsebene, nehmen sich nicht deren emotionalen und sozialen Problemen an und vertreten moralisch fragwürdige Theoreme in der Schule. Die Interviewte reagierte auf diese Berufsbedingungen im Kollegium mit einer offensiven Haltung. So scheute sie nicht die offene Konfrontation und begründet ihr Handeln: „Weil ich nun mal so ein Typ bin, ne. (...) Und irgendwie, ich glaube, das crashte. Das ist dann halt mein Charakter und das ging gar nicht zusammen“ (I3, 179–187). Anhand dieser Aussage verdeutlicht die Interviewte, dass alternative Handlungsmöglichkeiten nicht zur Verfügung standen, da sie nicht ihrem Charakter entsprochen hätten. Das Portfolio an Handlungsalternativen wird somit augenblicklich reduziert, ihr Handeln damit vermeintlich legitimiert. Sie bekräftigt ihre Auffassung durch das Schildern der Erlebnisse anderer ADLKs an der Schule. Diese seien ebenso wie sie „herausgemobbt“ (I3, 192) worden. Vor Abbruch des Auslandsaufenthaltes hatte eine Kollegin „einen Knall gekriegt (...), leider, einen psychischen Schaden und mit Aufenthalten da im Krankenhaus (I3, 193f.)“. Dadurch, dass auch andere deutsche Kolleginnen an der Schule mit den kolumbianischen Lehrkräften nicht zusammenarbeiten konnten, sieht sie ihr charakterlich begründetes Handeln als richtig und als eigenen Schutzmechanismus an. Die Tatsache, dass sie dadurch „natürlich in jeden Fettnapf getappt“

(I3, 178) sei, scheint für sie nebensächlich. Wie diese angesprochenen „Fettnäpfe“ im Einzelnen aussahen, spricht sie nicht an. Nach zwei Jahren entscheidet sich die Interviewte für einen vorzeitigen Abbruch des Auslandsaufenthaltes: „Und habe ich dann sofort die Notbremse gezogen und habe gesagt, (...): „Warte mal, was wartet denn auf dich? H., hallo? H. wartet auf dich“ (I3, 194–197). Die von Paulus beschriebene normative Ungleichheit der interkulturellen Begegnungen an Deutschen Schulen im Ausland wird durch dieses Handeln bekräftigt. Zu dem Zeitpunkt, an dem das Arbeitsverhältnis für die Interviewte untragbar wird, zieht sie sich aus den widrig gewordenen Arbeitsverhältnissen zurück und kehrt in ihren vertrauten und vertrauenswürdigen Handlungsrahmen in Deutschland: „So geplant waren eigentlich offiziell drei und nochmal eine Verlängerung auf drei, also sechs [Jahre, erg. durch Autorin]“ (I3, 200f.). Implizit stellte sich die Frage für die Interviewte, aus welchen Gründen sie weiterhin in den untragbar gewordenen Strukturen leben und arbeiten solle, wenn sie eine bessere Alternative zur Verfügung hat.

Die Interviewte betont an mehreren Stellen, dass ihre persönlichen Erfahrungen nicht verallgemeinert verstanden werden sollen. Sie scheint sich der negativen interkulturellen Erfahrungen und des beschriebenen kritischen Settings zumindest im Nachhinein bewusst zu sein: „Ich rede jetzt von dem Kolumbien, was ICH kennengelernt habe. Ich hoffe, es gibt ein anderes. Ich bin mir eigentlich sicher und ich HOFFE, es gibt ein anderes“ (I3, 162–165). Interessanterweise führt sie diese Zuschreibung auf die politischen Umstände zurück: „Was ich kennengelernt habe, kann man eigentlich unter Mafia und (unv. Guerilla?) zusammenfassen“ (I3, 165f.). Hingegen bedauert sie in dem Interview nicht die institutionellen Voraussetzungen der Deutschen Auslandsschule, von deren Auswirkungen sie persönlich betroffen war oder spricht problemorientiert über die Basis interkultureller Kommunikation. Auch spricht die Interviewte erstaunlich wenig von ihren Begegnungen mit Schüler*innen. Die negativen Erfahrungen interkultureller Begegnungen scheinen sich demnach verfestigt zu haben.

4.3.2.3 Analyse der Auslandserfahrungen und Deutung des Sinns

Vergleich der Lebensumstände und der gesellschaftlichen Strukturen
Das politisch-gesellschaftliche Bild, das die Interviewte über Kolumbien schildert, ist von Armut, Korruption und Gewalt bestimmt.

„Aufgrund dieser mafiösen und Bürgerkriegsstrukturen. Na, ich meine, ihr habts ja jetzt gesehen in den Medien: Der (lachend) Präsident Santos kriegt einen Friedensnobelpreis und das eigene Volk entscheidet sich dagegen. Ich glaube, das ist der beste Beweis, dass sich jeder ein bisschen, na ja, der aus der Gesellschaftswissenschaft kommt, vorstellen kann, was da los ist. IN der Bevölkerung, ne“ (I3, 208–213).

Der kolumbianische Präsident Juan Manuel Santos handelte nach jahrzehntelangen schweren Konflikten zwischen der Guerilla FARC und nationalen Sicherheitskräften einen Friedensvertrag zwischen beiden Parteien aus, für den er im Jahr 2016 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde. Die ursprüngliche Vertragsversion wurde bei einer Volksabstimmung mit knappen 50,2% abgelehnt und anschließend überarbeitet.[41] Das

[41] Einen Überblick über die politischen Verhältnisse Kolumbiens und die Ereignisse im Jahr 2016 geben Schwarz/Huck, 27.03.2018.

knappe Wahlergebnis zeigt die tiefe Spaltung innerhalb der Gesellschaft, von der auch die Interviewte wusste und in dem Interview spricht. Obschon eine Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt nur einmal explizit erwähnt wird, kann eine Grundkenntnis der Interviewten über die gesellschaftspolitischen Bedingungen in dem Land angenommen werden. Wenngleich sie selber behauptet, „permanenten Kontakt mit, (...) Interkulturalität" (I3, 220f.) gehabt zu haben, beziehen sich reelle Wissensstrukturen durch ihre Ehe mit einem Chilenen vermutlich eher auf dessen Herkunftsland. Sie schildert gesellschaftliche Strukturen in Kolumbien sachgemäß, aber auch oberflächlich.

„Und in der Stadt drin die ganzen Narcos. Ehemalige, verarmte, ne? Die haben das ja die ganzen Kartelle auseinandergenommen. Auch, man hat Morde miterlebt und es gibt in Cali speziell Geschäfte, die nennen sich (unv. Syncarilos), dafür kannst du einen Mord bestellen, da verüben dann Kinder Morde. Ne? Ohne Bildung, ohne, wiederum von staatlicher Seite gibt es soziale Säuberungen, da werden Penner weggeschafft, man weiß nicht... Also, ich (lachend) bin da mit Sachen konfrontiert worden, die man zwar hier studiert und zwar liest, aber was es wirklich im alltäglichen Leben bedeutet..." (I3, 226–234).

Bei dieser Aussage bleibt unklar, ob die Interviewte mit der Verwendung des Verbs „studieren" Bezug auf ihr Hochschulstudium nimmt oder den Terminus für eigene Literaturrecherche verwendet. Sie weist Kenntnisse über das politische-wirtschaftliche Geschehen in der Stadt auf, die sie unstrukturiert und alltagssprachlich wiedergibt. Die Sprache und Wortwahl lassen Rückschlüsse auf die andauernde Entrüstung über die gesellschaftlichen Verhältnisse in Kolumbien zu. Die Sätze sind unvollständig, die Interviewte führt am Ende zweier Sätze ein „ne" zur Bekräftigung der Aussagen anstößigen Inhaltes an. Der Annex „man weiß nicht" weist auf die illegalen Machenschaften seitens der Regierung hin. Geheimhaltung und Täuschung scheinen neben den benannten kriminellen Schwerstdelikten an der Tagesordnung zu stehen.

Wenngleich die Mordrate in Kolumbien in den vergangenen 40 Jahren zurückgegangen ist, zählt das Land weltweit immer noch zu den gefährlichsten. Waldmann resümierte nach einer Analyse aus dem Jahre 2002: „Gewalt ist gegenwärtig in Kolumbien zu einem für jedermann verfügbaren und für alle möglichen Zwecke benutzten Durchsetzungsmittel geworden. (...) Es gibt niemanden, der nicht u.U. damit rechnen müsste, angegriffen, entführt oder erschossen zu werden. Kurzum: Gewalt ist zu einem Alltagsphänomen geworden" (Waldmann, 2002, S. 201f.). Kurtenbach (2004) beleuchtet die Gründe für den „ältesten Krieg Lateinamerikas" (Kurtenbach, 2004, S. 10) und führt an, dass die Entstehungszusammenhänge und Dynamiken vielfältig seien: „Es existiert ein Neben- und Ineinander verschiedener Konfliktursachen (politische Kultur der Gewalt, schwacher Staat, begrenzte politische Partizipation) und dynamisierender Faktoren (u.a. Drogenhandel, Militärhilfe)" (Kurtenbach, 2004, S. 12). Über Jahrzehnte andauernde (internationale) Friedensbemühungen scheitern. So äußert Galvis (2000) die Vermutung: „Many speak of peace, but no one really wants it" (Galvis, 2000, S. 212). Die von der Interviewten erwähnten Drogendealer (span. *Narcos*) spielen bei der anhaltenden Korruption und Gewalt im Land eine große Rolle. Im internationalen Vergleich belegt Kolumbien den ersten Platz bei der Herstellung von Koka und Kokain (DEA, 2017, S. 2). Bündnisse der *Narcos* sind familiär und freundschaftlich geprägt, aus welchem Grunde die Mitglieder einen starken Zusammenhalt aufweisen. Neben den milliardenschweren Drogengeschäften befindet sich ferner etwa 40 % des Landes in den Händen von *Narcos* (nach Kurtenbach, 2004, S. 22). „Das Verhältnis der Organisationen zu Staat und Gesellschaft wird nicht von formalen rechtlichen Normen bestimmt, sondern es existiert eine komplexe, auf außerrechtlichen

Mechanismen beruhende Interdependenz zwischen Drogenhandel einerseits und Staat/Gesellschaft andererseits“ (Ambos, 2017, S. 382f.). Diese außerrechtlichen Mechanismen beschreibt ebenso die Interviewte, indem sie die *Sicarios*, die Auftragsmörder, anspricht. *Sicarios* sind zumeist sehr junge männliche Personen, die gegen finanzielle Entlohnung Morde begehen. Das Bild von motorradfahrenden Auftragskillern hat sich insbesondere in den 1990er Jahren in das Straßenbild Medellíns eingefügt: „Es entstand eine regelrechte Dienstleistungsindustrie für Auftragsmord in den Armutsvierteln der zweitgrößten Stadt Kolumbiens mit eigenen Vermittlungsbüros für die arbeitslosen *sicarios*“ (Hörtner, 2013, o.S.).

Die Interviewte spricht aus, dass sie um diese Lebensbedingungen wusste, sich das reale Gefühl in der Lebenssituation vor Ort jedoch nochmals anders gestaltete. „Den größten Energieaufwand, das haben mir auch Kolumbianer bestätigt, ist, auch für jeden Kolumbianer und für einen Ausländer noch viel mehr, Acht zu geben, dass dich dein Gegenüber nicht verarscht (lacht), ich sage es mal so, in jeglicher Hinsicht und dass du dich schützt“ (I3, 234–237). Dabei spricht sie über den alltäglichen Lebenswandel und resümiert: „Also das war ein Kulturschock! (lacht)“ (I3, 251). Sie grenzt sich von den kriminellen Machenschaften deutlich ab und betont, dass das wahrgenommene Sicherheitsgefühl in Deutschland und in Kolumbien eine entscheidende Differenz in der Lebensqualität darstelle.

Ferner bezeichnete sie als persönlichen Schock, als sie nach Ankunft in Cali feststellte: „(...) und, ja, dort wurden dann genauso die Werte dann, unsere Werte, mit Füßen getreten. Also Schülern dort zu helfen aufgrund einer sozialen, emotionalen Not, ein no-go! (lacht)“ (I3, 175f.). Sie vergleicht die schulische Situation in Cali mit der aus H. bekannten Situation und stellte resigniert fest, dass ihre Persönlichkeit und Autorität als Lehrkraft nicht in der Form akzeptiert wurde wie erhofft. Über die gesellschaftlichen Differenzen hinaus wurde also auch ihr Studienabschluss nicht geschätzt bzw. angenommen. Folge dieser Erkenntnis war offenbar nicht eine Akzeptanz der einheimischen Arbeitsbedingungen und ein Versuch der Anpassung, sondern ein Konfrontationskurs: „Und irgendwie, ich glaube, das crashte. Das ist dann halt mein Charakter und das ging gar nicht zusammen“ (I3, 161f.). Durch die Wortwahl „dann halt“ wird deutlich, dass sie sich nach einer kurzen Zeitspanne damit abfand, dass eine weitere Zusammenarbeit unter den benannten Umständen nicht möglich sei. Es werden keine weiteren Versuche benannt, auf einheimischen Kolleginnen aktiv zuzugehen.

Die Interviewte benennt den Kulturschock als Phänomen, setzte sich inhaltlich jedoch nicht weiter damit auseinander. So ist das Erkennen der Differenzen eine Phase des Kulturschocks, die überwunden werden muss, um zu einer Stabilität zu gelangen. Die Phase des Kulturschocks ist geprägt durch Missverständnisse, Frustration und Stress (Oberg, 1960). Die Interviewte scheint diese Phase offenbar nicht überwunden zu haben. Somit kann erklärt werden, aus welchem Grunde die Interviewte beim Sprechen über ihre Erfahrungen ein derart negativ geprägtes Bild ausführt. Dieses relativiert zugleich mehrfach. So scheint sie sich darüber bewusst zu sein, dass sie *ein* Bild des Landes wiedergibt, das Land jedoch facettenreicher sein könnte. Ehe sie in die weiteren Phasen der Akkulturation und Stabilität gelangen konnte, handelte sie: „(...) ich [habe] dann sofort die Notbremse gezogen und habe gesagt so, na in einer ruhigen Minute mal so: "Warte mal, was wartet denn auf dich? H., hallo? H. wartet auf dich“ (I3, 161–197). Sie beendete den Auslandsaufenthalt vorzeitig und wechselte in den deutschen Schuldienst.

4.3.2.4 Verknüpfung der eigenen Erfahrungen mit anderen Lebensepisoden

Interkulturelle Sensibilisierung
Die Interviewte betont an mehreren Stellen im Interview, dass sie gegenüber den geflüchteten Schüler*innen sehr empathisch sei und sich gut in deren Lage hineinversetzen könne. Begründet wird diese Fähigkeit mit ihren natürlichen Charaktereigenschaften. Demnach sei sie „natürlich immer auf dieser Hilfsschiene, ich sage es jetzt mal, gewesen (...)“ (I3, 181). Ihre pädagogische Professionalität begründet sich demnach nicht nur durch ihre erworbene Fachlichkeit, sondern durch personale und soziale Kompetenzen, über die sie ohnehin verfüge. Auf diese Eigenschaften vertraut sie offenbar stark. So begründet sie ihr professionelles Handeln an mehreren Stellen anhand ihres Charakters (I3, 444, 585).

4.3.2.5 Generalisierung der Erfahrungen für Unterricht und Lehrer*innenausbildung

Allgemeine Bedeutung von Auslandserfahrungen für interkulturelle Begegnungen in der Schule
Die Interviewte sagt über ihre eigenen Auslandserfahrungen, dass diese sie in ihrer Persönlichkeit verändert hätten. Als konkreten Aspekt einer interkulturellen Kompetenzbildung spricht sie die eigene Toleranz an, durch die sie sich von ihren Kolleg*innen in der Schule unterscheidet: „Ich denke, wenn diese Toleranz oder das, was man lernt, was wir dann in der Wissenschaft als interkulturell bezeichnen, das geht, glaube ich, dann automatisch dann in Fleisch und Blut über“ (I3, 925–927). Im Hinblick auf das dieser Arbeit zugrunde liegende interkulturelle Kompetenzmodell spricht die Interviewte mit dem Toleranzaspekt einen von vielen Aspekten der interkulturellen Kompetenzbildung an. Sie bezieht sich auf die affektive Ebene, auf die Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften. Die verallgemeinernde Aussage „was wir dann in der Wissenschaft als interkulturell bezeichnen“ ist insofern interessant, als dass sich die Interviewte durch die Nutzung des Personalpronomens *wir* mit der Arbeit von Wissenschaftler*innen identifiziert. Sie fühlt sich dieser Thematik firm durch die Tatsache, dass sie Auslandsaufenthalte absolvierte. An keiner Stelle im Interview spricht sie darüber hinaus explizit über weitere Forschungserkenntnisse zur Thematik oder Konzepte interkultureller Kompetenzbildung. Diese Aussage erfährt eine Klimax, indem sie von sich behauptet, über Aspekte interkultureller Kompetenz zu verfügen. Implizit unterstellt sie durch die Wortwahl „automatisch“ die Wirkungskette Auslandserfahrungen führen zu interkultureller Kompetenz. Damit unterstützt sie folgende These der Bertelsmann Stiftung: „Nur wenn man Lernenden verschiedene Möglichkeiten für angemessene interkulturelle Interaktionen bietet – ob durch (...) Interaktion mit Menschen, die andere Werte haben, durch Auslandsreisen (...) – kann interkulturelle Kompetenz in all ihren Aspekten erworben und entwickelt werden“ (Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 11). Das Kompetenzmodell (S. 18) zeigt deutlich, wie umfangreich sich die Aspekte darstellen. Die Interviewte spricht genau einen Aspekt an, den sie sich selber zuschreibt und resümiert, dass sie sich dadurch von ihren Kolleg*innen abhebe (I3, 922–924). Diese Abgrenzung zeige sich insbesondere in der Elternarbeit, die sie in ihren Augen aufgrund ihrer Erfahrungen anders und besser einschätze. An anderer Stelle konkretisiert sie, wie sie mit Eltern von Schüler*innen aus anderen Ländern umgehe. Ein Schüler aus der Internationalen Vorbereitungsklasse berichtete demnach über die Fluchtursachen aus Syrien und die privaten Familienverhältnisse. „Und dann hat sich wohl die Familie entschieden, also ich konnte dem Vater nicht in die Augen gucken, das sag ich

dir, beim Elternabend. Das war ein Fremdschämen“ (I3, 519–521). Anhand dieser Aussage kann verdeutlicht werden, dass die Interviewte die eigene interkulturelle Kompetenz mit ihrer empathischen Reaktion Eltern gegenüber gleichsetzt. Diese Empathie bezieht sich auf das Mitgefühl, dass sie den Biographien der Personen und den Lebensbedingungen im Allgemeinen gegenüber empfindet. Zugleich fügt sie hinzu „und ich weiß gar nicht warum“ (I3, 521). Sie kann demnach keine theoretischen Konzepte, keine konkreten Aspekte einer interkulturellen Kompetenz beschreiben. Ihre Gefühlsgrundlage ist Grund für ihr Handeln in Schule. Aufgrund ihrer eigenen Ausbildung als Geschichtslehrerin weist sie ein historisch-politisches Interesse auf. Die „Rolle der reichen Industrieländer“ (I3, 587) sieht sie demnach äußerst kritisch als eine der Fluchtursachen der ihr bekannten Familien. Der empfundene Fremdscham bezieht sich auf die Politik der westlichen Länder: „Wir sind schon nicht ganz unschuldig an dieser ganzen Misere, um das jetzt mal sehr einfach und allgemein auszudrücken“ (I3, 587f.). Durch das verwendete Personalpronomen „wir“ identifiziert sie sich mit der dieser Politik, ohne im Interview auf konkrete historische Ereignisse oder politische Entscheidungen zu verweisen.

Die Frage, ob sich die Erfahrungen in Chile positiv auf ihren beruflichen Lebensweg ausübten, beantwortet die Interviewte mit einem eindeutigen „Ja!“ (I3, 429). Bei ihren anschließenden Ausführungen begründete sie diese Haltung: „Ja, ich denke, also das hat mir überhaupt die Hemmungen als Lehrer genommen, das war dann weg, ich konnte dann vor Schülern so normal“ (I3, 431f.). Sie spricht damit eine häufig bei Berufsanfänger*innen anzutreffende Angst an. Demnach stelle ausgerechnet die Interaktion mit Schüler*innen eine „hauptsächliche Belastungsquelle“ (Čandovà, 2005 ,S. 25) für Lehrkräfte dar. Bei den Angstfaktoren unterscheidet Maerkl in seiner Studie (o.J, S. 28) zwischen den Komponenten „Besorgtheit“ und „Aufgeregtheit“. Grundsätzlich treten bei Lehrkräften „besorgte“ Aspekte, „d.h. kognitive Faktoren wie Grübeln oder Sorgen“ (Maerkl, o.J., S. 28) häufiger auf als „körperliche Zeichen der Erregung und Nervosität“ (Maerkl, o.J., S. 28). Darüber hinaus sind Junglehrer*innen häufiger als erfahrene Lehrkräfte betroffen. Die von der Interviewten angesprochenen „Hemmungen“ wurden im Forschungskontext unter folgenden Merkmalen zusammengefasst (Saupe/Müller, 1981, nach Rather, 1982, S. 16):

- Psychische Anspannung bzgl. des Rollenkonflikts zwischen dem oder der Unterrichtsbeamt*in und dem oder der Erzieher*in,
- Gefühl starker Überforderung,
- Versagensängsten den eigenen Ansprüchen gegenüber,
- Schuldgefühle den Schüler*innen gegenüber,
- Körperliche Erschöpfung und Depressionen.

Diese Merkmale, von denen die beiden anderen Interviewten durchaus berichten, scheinen nach eigener Aussage nicht auf die Interviewte I3 zuzutreffen. Zurückzuführen sei dieses auf die eigenen Auslandserfahrungen.

Vielmehr sieht sie in ihrer eigenen Berufsbiographie trotz der häufigen Zufälle, von denen ihre Entscheidungen geprägt sind, einen stringenten Weg zu ihrer pädagogischen Haltung: „Na ja, klar, und dann bin ich damit halt in Kontakt gekommen, dieses DaZ-, DaF-Lehren. Und dadurch war ich natürlich letztendlich OFFEN, als ich hier in H. vor dieser Dame saß und die mir gesagt hat, also wir haben hier diese Spezialklassen. Ich denke, ja. Das ist ein Weg, mhmm. Weil wenn das in Chile nicht gewesen wäre, wäre ich nicht hingekommen, nicht dran. Ich hätte mich dann wahrscheinlich auch nicht in Paraguay als Praktikantin bei einem Goethe-Institut. Ja, hätte, hätte, man weiß es nicht“ (I3, 431–439). Ihre ersten Auslandserfahrungen haben sich demnach maßgeblich auf den weiteren Berufsweg ausgewirkt. Durch die Berufserfahrungen im Ausland habe sie einen anderen Blick auf die

Möglichkeiten der Berufsausübung erhalten. Sie gehe selbstbewusster und offener an Berufsentscheidungen sowie toleranter mit Schüler*innen um. Aufgrund dieser inneren Stärke unterscheide sie sich von anderen Berufsanfänger*innen.

Auf Unterrichtsebene differenziere sie sich von ihren Kolleg*innen ohne entsprechende Auslandserfahrung insbesondere durch ihre Empathie den Schüler*innen gegenüber, durch ihren Mut im pädagogischen Umgang mit den Schüler*innen sowie durch die gelingende Beziehungsarbeit.

„In der Sprache, trösten ein bisschen, die haben alle ein Elternteil verloren, irgendein Familienmitglied, die haben Dinge erlebt, die haben wir noch gar nicht erlebt. Und das ist dann natürlich auch mal ein bisschen, wenn ich an so Punkte komme wie "typisch Lehrer" und grrr, jetzt geht gar nichts weiter und ksss, oh, ich brauche Ferien, dann sage ich mir immer: "Warte mal, geh ich mal jetzt aufs Klo. Ey, die haben so eine Scheiße schon durch, teilweise, du hörst jetzt mal ganz schnell auf!" und dann komm ich ganz schnell wieder runter“ (I3, 313–319). Das eigene Empfinden von Erschöpfungszuständen aufgrund der Arbeitsbedingungen lässt die Interviewte nicht zu. Sie relativiert diese Gefühle stets mit den Erfahrungen der Schüler*innen, die aus Kriegs- und Krisengebieten nach Deutschland geflüchtet sind. Die Erfahrungen der Schüler*innen schätzt die Interviewte als gravierender und damit ernstzunehmender als ihre eigene Wahrnehmung des Berufsalltags ein. In dem Unterdrücken ihrer Emotionen sieht die Interviewte einen richtigen Umgang mit den Erfahrungen der Schüler*innen. Emotionsregulation und Emotionsbeeinflussung in der Schule wird als „besondere Arbeitsanforderung“ (Krause/Philipp/Bader/Schüpach, 2008, S. 311) des Lehr*innenberufs gesehen: „Häufig wird nicht von Emotionsregulation, sondern von Emotions*arbeit* gesprochen, um zu betonen, dass die Emotionsregulation Teil der Aufgabenerledigung ist (...)“ (Krause/Philipp/Bader/Schüpach, 2008, S. 311). Es wird also deutlich, dass die Interviewte zu dieser berufsbedingten Aufgabe im Arbeitsalltag keine theoretischen Konzepte kennt und anwenden kann. Ihren persönlichen Umgang mit den Emotionen beschreibt sie wiederum als mutig und für die Tätigkeit in Internationalen Vorbereitungsklassen richtig. Sie setze sich von ihren Kolleg*innen dahingehend ab, als dass sie mit weniger Idealismus an den Unterricht herangehe. „(...) dass einige Kollegen, die jetzt in diese Klassen eingesetzt sind, komplett fertig sind und heulend rausgehen. So und das kann ich mir, weiß Gott, vorstellen. (...) Weil da reicht einfacher Idealismus nicht. Man muss so, ich kann mir sogar vorstellen, wenn da Leute reingehen, die KEINE Lehrer sind, dass die bessere Chancen haben. Dass sie nicht so oft weinen. Weil die, viele Kollegen sind so, gerade wir Gymnasiallehrer, so hochgeschraubt“ (I3, 330–338).

Die Emotionen in der Interaktion mit Schüler*innen, die sie bei ihren Kolleg*innen beobachten kann, wertet sie ab. Zur Emotionsregulation gehört ein adäquater Umgang mit Emotionen, die von Lehrkräften in bestimmten Situationen erwartet werden, obschon sie gegen die eigene Gefühllage sprechen („display rules“) (Krause/Philipp/Bader/Schüpach, 2008, S. 312). Die zu erwarteten Emotionen sind abhängig von unterschiedlichen Faktoren, u.a. der gängigen Umgangskultur an einer Schule. Emotionale Erschöpfungszustände zählen zu den zentralen Merkmalen eines Burn-Outs bei Lehrkräften, aus welchem Grunde eine erfolgreiche Emotionsregulation von besonderer Bedeutung im Berufsalltag ist. Durch die beobachteten Emotionen bei ihren Kolleg*innen stellt sie deren grundsätzliche Berufskompetenz in Frage. Sie deutet Reaktionen wie Weinen und die Bitte um Abgabe von Klassen als Misserfolg und einem Mangel an Fach-, Didaktischer-, Pädagogischer wie Leitungskompetenz.

Zugleich schätzt sie die persönlichen Erfahrungen, die sie an der vorherigen Schule im Umgang mit Migranten- und Flüchtlingskindern sammeln durfte, als relevant für den aktuell wahrgenommenen Unterrichtserfolg ein: „Also wenn ich nicht die sieben Jahre in Hamm die Erfahrung gehabt hätte. Hat mir auch die Schulleitung so widergespiegelt. Dass ich das ganz gut hinkriege und mache“ (I3, 333–334).

„Und dieser Spagat, das merkt man. So, wenn du den Spagat nicht hinkriegst und wenn die dich nicht gern haben, dann machen die auch andere Sachen in dem Alter. Du verstehst die Sprache nicht. Ich kann mir echt vorstellen, dass da manche Kollegen echt am Stock gehen“ (I3, 353–356). Der Interviewten ist die Beziehungsebene für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung bedeutsam. Konkret betont sie, dass sie als Lehrerin gemocht werden möchte. Sie spricht in dem Interview somit von einer einseitigen Beziehungsebene, die ihr wichtig ist. Ihre eigene pädagogische Kompetenz definiert sie durch die persönliche Akzeptanz der Schüler*innen. Während inhaltliche Kompetenzen in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung und methodisch-didaktische Kompetenzen in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung ausgebildet werden, obliegt die Ausbildung einer professionellen Kommunikation und Interaktion auf Beziehungsebene der institutionellen sowie der individuellen Verantwortung. Bedeutsam für einen interpersonellen Umgang auf Augenhöhe ist das Schaffen eines Klassenklimas, in dem sich die handelnden Akteure wohl fühlen. Ein positives Klassenklima ist abhängig von der Führungskompetenz der Lehrkraft. Dieser liegen unterschiedliche Handlungsdimensionen zugrunde (nach Kiper/Mischke, 2004, S. 151f.). Demnach zeichne sich eine effektive Klassenführung durch die Dimensionen Störungsarmut des Unterrichts, Effizienz des Regelsystems in der Klasse und Management von Disziplinierungsstörungen aus (Helmke, nach Kiper/Mischke, 2004, S. 151f.). Mit dem Sprechen der Interviewten über die Unfähigkeit der Kolleg*innen, ein entsprechendes Klassenklima herstellen zu können, spricht sie den Kolleg*innen eben jene Kompetenzen ab. Der Aufbau von positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen vollzieht sich vor den „Autoritätsvorstellungen und [den] damit verbundenen Menschen- und Gesellschaftsbilder[n] in der Lehrerschaft“ (Kiper/Mischke, 2004, S. 151). Dieser Aspekt ist insofern interessant, als dass sich die Interviewte von den Wertvorstellungen der Kolleg*innen abgrenzt. Es werden keine erläuternden Aspekte in dem Interview genannt. Hingegen kann vermutet werden, dass die Interviewte sich selber eine größere Toleranz und eine größere Selbstwirksamkeit im Unterricht zuschreibt. Sie spricht sehr positiv von einer Kollegin, die ebenfalls in der Internationalen Vorbereitungsklasse tätig war: „Gott sei Dank im, nach dem ersten halben Jahr wurde mir dann auch L. zugeteilt als Englischlehrerin“ (I3, 252f.). Die Interviewte schätzte die kollegiale Zusammenarbeit, wenn sich die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen der Internationalen Vorbereitungsklasse ähneln. Ein erfolgreiches Lehr-Lernsetting in diesen Klassen sei demnach unter Berücksichtigung folgender Aspekte gegeben:

- Erkennen von Wissensstrukturen gegenüber schulpolitischen Grundbedingungen im deutschen Schulsystem: „Was ist ein Stundenplan? Es geht jetzt nicht in der Sprachübersetzung. Ich meine jetzt wirklich, dass die das nicht KENNEN, ne“ (I3, 287–289).
- Realistische Einschätzungen gegenüber den biographischen Erfahrungen und Lebensbedingungen der Schüler*innen und Konzepte zum Umgang mit den Erfahrungen: „Also die haben sich irgendwelche Erlebnisse erzählt, also so therapiemäßig und da kam halt raus, dass einige Kollegen, die jetzt in diesen Klassen eingesetzt sind, komplett fertig sind und heulend rausgehen“ (I3, 329–332).

- Didaktische Reduktion der Lehrinhalte: „Weil die, viele Kollegen sind so, gerade wir Gymnasiallehrer, so hochgeschraubt. (...) Na ja, ich meine, die können so schlecht reduzieren. Inhalt musst du ganz anders beibringen, ganz anders“ (I3, 338–341).
- Mut seitens der Lehrkraft: „(...) den MUT musst du haben als Lehrer und da habe ich leider auch festgestellt, ich weiß nicht, ob das alle so haben. Gerade jetzt, wo ganz viele einfach in diese Flüchtlingsklassen geschmissen werden, die zwar mit so einem Idealismus rangehen, weil sie es gut finden und helfen wollen, aber dann total überfordert sind“ (I3, 322–326).

Mit dem zuletzt benannten Aspekt spricht die Interviewte systemimmanente Schwierigkeiten im Umgang mit Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte an. Durch die Wortwahl, dass Lehrkräfte in Internationale Klassen „einfach geschmissen“ würden, beschreibt sie eine Beliebigkeit im Einsatz von Lehrkräften. Nicht die fachlichen und sozialen Kompetenzen spielen bei der Zuweisung eine Rolle. Vielmehr scheint es, als dass noch verfügbare Einsatzkontingente in den Internationalen Vorbereitungsklassen genutzt werden. Diese Art der Zuweisung führe, wie sie kritisch anmerkt, zu einer hohen Belastung bei den betroffenen Lehrkräften. Die Interviewte stellt demnach nicht grundsätzlich die Fachlichkeit ihrer Kolleg*innen in Frage, sondern differenziert nach individuellen Kompetenzen, die bei den Kolleg*innen vorhanden und in den Internationalen Klassen notwendig sind. So stellt sie die These auf, dass in den Internationalen Vorbereitungsklassen (zusätzlich) Personal eingesetzt werden müsse, das keinen berufspädagogischen Hintergrund habe: „Ich kann mir sogar vorstellen, wenn da Leute reingehen, die KEINE Lehrer sind, dass die bessere Chancen haben. Dass die nicht so oft weinen“ (I3, 336–338). Die emotionalen Reaktionen der Kolleg*innen beziehen sich auf die Erzählungen über biographische Erfahrungen der Schüler*innen. Um diesen Erzählungen fachlich kompetent begegnen zu können, verweist die Interviewte auf eine Expertise, über die beispielsweise Psycholog*innen verfügen. Sie spricht sich demnach für eine multiprofessionelle Begegnung im Klassenraum aus. Auch merkt sie an, dass sie persönlich über die vorteilhafte Situation verfügte, für die Internationale Klasse verantwortlich gewesen zu sein. Demnach fiel ihre Lehrverpflichtung in anderen Klassen geringfügig aus. So konnte sie sich, anders als andere Kolleg*innen, die stundenweise in der Internationalen Vorbereitungsklasse unterrichteten, auf die Bedürfnisse der Schüler*innen konzentrieren.

Grundsätzlich setze sich die Interviewte durch ihre Auslandserfahrungen positiv von ihren Kolleg*innen ab. Sie gehe mit den Schüler*innen anders um und habe ihnen gegenüber eine größere Toleranz. Insgesamt führten die Auslandserfahrungen zur Ausbildung von Aspekten interkultureller Kompetenz: „Weil ja auch das Persönlichkeitsbild geprägt wird. Und (..) Ich denke, wenn diese Toleranz oder das, was man lernt, was wir dann in der Wissenschaft als interkulturell bezeichnen, das geht, glaube ich, dann automatisch dann in Fleisch und Blut über“ (I3, 898–901). Als besonders erfolgreich beschreibt sie die eigene Elternarbeit. Zugleich fügt sie kritisch hinzu, dass die Beeinflussungsebenen fließend sind und sie direkte Rückkoppelungseffekte nicht beurteilen könne.

*Interkulturelle Kompetenzbildung in der Lehrer*innenausbildung*

Die erste und zweite Ausbildungsphase beschreibt die Interviewte bezüglich ihrer eigenen Berufsvorbereitung als unzureichend. Insbesondere in den Studienjahren habe sie „zu verwissenschaftlicht[e]“ (I3, 809) Inhalte lernen müssen. Für ihre aktuelle Tätigkeit seien pädagogische und soziale Kompetenzen bedeutsamer als die rein fachliche Vermittlung von Inhalten. Da diese berufliche Anforderung ihrem persönlichen Naturell mehr liege, könne sie sich in der Schule auch gegenüber Kolleg*innen durchsetzen: „Ich bin mehr die

Pädagogin, glaube ich, mehr die, ich bin nicht so die Fachtante, die, ich kann auch sehr gut Inhalte reduzieren. (...) Wo manch Fachkollege so ´Mmmm, das geht doch nicht`, wo ich sage: ´Doch, das geht`“ (I3, 823f.).

Explizite Inhalte zu einer interkulturellen Kompetenzförderung habe sie selber in ihrer Ausbildung nicht erhalten. Um künftige Studierende auf die Herausforderungen im Berufsalltag adäquat vorzubereiten, fordert die Interviewte konsequent mehr Praxiserfahrung. Sie verfolgt in ihrer Argumentation durchaus einen kompetenzorientierten Ausbildungsansatz. Sie legt der Lehrer*innenausbildung ein Professionalisierungsparadigma zugrunde, nach dem Studierende auf den Berufsalltag durch erlernbare Kompetenzen vorbereitet werden können. Zugleich ist sie sich über die konkreten Ausbildungsinhalte unsicher:

„Und das muss man lernen. Und ich glaube, das können viel, oder das ist bei vielen, und ich weiß nicht, wie man das ausbilden soll. Außer mit Praxis, Praxis, Praxis. (..) Vielleicht den Leuten knallharter sagen, was auf sie zukommt? Ich sehe das jetzt nicht negativ, also unbedingt“ (I3, 535–539).

Um früher in den Ausbildungsphasen auf die realen Arbeitsbedingungen vorbereitet zu werden, spricht sich die Interviewte für größere Praxisanteile in der Ausbildung aus. Da sie ihre eigenen Auslandserfahrungen als positiv für die Berufsausübung wertet, scheinen auch solche Praxisphasen in dieser Forderung inkludiert zu sein. Über die bloße Forderung eines größerem Praxisanteils hinaus, führt sie ferner kritische Überlegungen zur aktuellen Ausgestaltung an: „In die Praxis. Immer in die Praxis rein, aber stressfreier. Ich habe manchmal das Gefühl, die Kollegen, die so kommen, von den Unis, die sind schon ganz schön gestresst. Und die sind noch nicht mal im ersten Lehrjahr“ (I3, 372–374). Einen Grund für diesen Stress im Referendariat sieht sie in den kurzen Praxisphasen während des Studiums. Die Studierenden würden je nach Bundesland in der ersten Ausbildungsphase unterschiedlich auf die Berufsausübung vorbereitet werden. Umso weniger Praxisphasen sie während des Studiums haben, desto anstrengender und theoriehaltiger sei die Erfahrung im Referendariat. Auch die ersten Unterrichtsversuche von Kolleg*innen, die bis zu der zweiten Ausbildungsphase wenig Praxiserfahrung hatten, wertet die Interviewte als wenig anspruchsvoll: „Und dann habe ich mitgekriegt, dass sich so manche richtig deppert, fand ich damals, jetzt mal ein bisschen ungerecht gesprochen, deppert angestellt haben, was jetzt so mit Unterrichten angeht“ (I3, 382–384).

Die eigenen Erfahrungen im Ausland sieht die Interviewte als eine Möglichkeit, um sich Aspekte interkultureller Kompetenz anzueignen. Bedeutsam seien diese Erfahrungen hingegen auch vor dem Hintergrund der notwendigen Praxiserfahrungen, die einen Berufseinstieg deutlich erleichtern würden: „(...) Das war echt auch nervig, schulpraktische Übungen, wo du immer permanent in irgendwelche Schulen musstest für eine Stunde, aber das war ganz oft. Aber letztendlich war das gut. Und dann kam bei mir halt der Schmiss ins kalte Wasser in Chile“ (I3, 392–394).

4.3.3 Handeln in Internationalen Klassen

4.3.3.1 Handlungserfordernisse in Internationalen Klassen

Systemisch bedingte Herausforderungen/Zielformulierungen/Handlungsoptionen
Die Interviewte spricht über ihre Arbeit in der Internationalen Vorbereitungsklasse grundsätzlich motiviert: „Ist immer noch herrlich, ist wirklich eine schöne Arbeit“ (I3, 260). Bei dem Sprechen über vorhandene Herausforderungen benennt die Interviewte mehrere Kategorien, die im Folgenden aufgeführt werden sollen.

- *Politische Entscheidungen*
  Die Interviewte spricht den Slogan von Bundeskanzlerin Angela Merkel aus dem Jahr 2015 „Wir schaffen das“ an. Die These, dass Deutschland die Herausforderung mit der hohen Zahl an eingewanderten Personen in den Jahren 2015/2016 (Zeitpunkt des Interviews) nicht nur annimmt, sondern gesellschaftspolitisch gut verkraftet, sieht die Interviewte kritisch. Es wird deutlich, dass sie sich nicht grundlegend gegen die Entscheidung, die Bundesgrenzen zu öffnen, wendet. Vielmehr merkt sie kritisch die Bedingungen zur Entscheidung an. So formuliert sie, dass „gewisse Dinge [hätten] im Vorfeld anders (...) laufen müssen“ (I3, 265), um eine zufriedenstellende Bewältigung zu schaffen. Konkretisiert wird diese Aussage anhand eines Beispiels. So hätten politische Entscheidungen unter Einbezug der Fachkräfte, die beruflich mit den geflüchteten Personen zu tun haben, stattfinden sollen. „Es werden die Leute zu wenig gefragt, wie wir, ohne mich jetzt irgendwie, die halt wirklich im Tagtäglich an den Leuten oder damit arbeiten. Speziell halt wir oder ich als IVK-Lehrerin“ (I3, 266f.). Durch die Tätigkeit in der Internationalen Vorbereitungsklassen sieht sich die Interviewte als Expertin im pädagogischen Umgang mit Geflüchteten. Sie spricht zwar zunächst im kollektiven „Wir“ und bindet ihre Kolleg*innen im Allgemeinen mit ein. Durch den zweimaligen Verweis auf ihre persönlichen beruflichen Erfahrungen hingegen sieht sie sich durchaus als qualifizierter an. So habe sie nicht nur den direkten Kontakt zu den geflüchteten Personen, sondern aufgrund ihres beruflichen Tätigkeitsfeldes ebenso Austausch „mit Sozialämtern, mit WGs, mit Betreuern, mit Vormündern“ (I3, 269). Dadurch eröffne sich ein realitätsnaher und ganzheitlicher Einblick in die Lebensformen und Herausforderungen der neu Eingewanderten.
  Die Entscheidung zur Grenzöffnung sei ohne Abwägen der Folgen gefallen.

- *Individuelle Voraussetzungen zur Teilhabe an Schule und Unterricht sowie kulturelle Differenzen*
  Die Interviewte differenziert beim Sprechen über die Schüler*innen der Internationalen Vorbereitungsklasse nach deren Herkunft, Sprachvermögen, Alter, kognitiven Möglichkeiten wie Grenzen. Sie beschäftigt sich mit den Biographien und den Hintergründen der Flucht nach Deutschland. Dabei wird deutlich, dass der Staat die Voraussetzungen zur Teilhabe an Bildung nicht konsequent ermöglicht. So spricht sich die Interviewte dafür aus, alle männlichen ankommenden Personen direkt nach Ankunft in Deutschland in Kursen zu deutschen Werten auszubilden. Diese Kurse sollten vor allem von Personen der gleichen Religion oder Staatsangehörigkeit, die bereits in Deutschland integriert sind, begleitet werden.

- *Systeminterne Problematiken*

So haben geflüchtete Personen nicht nur die sprachliche Hürde, sondern sind mit den Bedingungen im Bildungssystem in keiner Weise vertraut. Die Heterogenität innerhalb der Schüler*innengruppe sei diesbezüglich sehr hoch. „Was die Problematiken sind, sind witzig, letztendlich. Die kannste mit in eine Show nehmen. Es scheitert daran, dass man nicht weiß, was SPORTZEUG ist, dass es Sportunterricht gibt, dass man sich umzieht dabei. Ich meine, da kommt ein Flüchtling aus Ägypten, ägyptisches Bergdorf oder auch aus Syrien, die kennen das teilweise nicht“ (I3, 281–284). Die Interviewte scheint mehrere Beispiele vor Augen zu haben, bei denen systeminterne Bedingungen zu Lernhürden führen. Die Aussage, man könne mit diesen Beispielen in eine Show, eine Unterhaltungssendung, gehen, ist durchaus humoristisch zu verstehen. So wertet die Interviewte die Handlungen der Bundesregierung auf ironische Weise eher ab, da diese die eigentlichen Anforderungen nicht berücksichtigten.

Ihr Resümee fällt eindeutig aus: „Wir Schule schaffen das nicht“ (I3, 290). Die Interviewte sieht in der Einrichtung der Internationalen Vorbereitungsklassen eine gute Grundlage, um die geflüchteten Schüler*innen in das Bildungssystem zu integrieren. Jedoch mangelte es bei der Umsetzung an Konsequenz. Die Interviewte kritisiert, dass die Internationalen Vorbereitungsklassen eine derartige kulturelle Heterogenität aufweisen. So wurden die in den Jahren 2015/2016 ankommenden Schüler*innen in die bereits bestehenden Internationalen Vorbereitungsklassen aufgenommen. „Ich verstehe nicht, warum man in solchen Momenten nicht gewisse Krisengesetze aufruft. (...) Alle Europäer, die kommen, kommen freiwillig. Die sollen sich mal vorbereiten und die gehen mal schön in die normalen Klassen. Wir können ja reden für Nachteilsaustausch in den ersten zwei Jahren, dass sie nicht ganz so hart bewertet werden, damit sie irgendwie, aber ich habe sechs Flüchtlinge und der Rest sind 8, 9, 10 europäische Migranten. Das kann ich nicht nachvollziehen, in einer Krisenzeit. Das hätte man mal für 3 Jahre aussetzen können, in H.“ (I3, 298–306). Damit macht die Interviewte einen konkreten Vorschlag einer kulturellen und nationalen Separierung. Hintergrund ist die beschriebene Unkenntnis des Bildungssystems und der nationalen Werte, dessen Divergenz für Schüler*innen aus europäischen Ländern geringer ausfällt. Die Interviewte spricht sich eindeutig dafür aus, die ankommenden Schüler*innen überhaupt zunächst aufzufangen, in das System integrieren zu versuchen und nationale Standards zu vermitteln. De facto wurden diese Schüler*innen jedoch in bestehende Systemstrukturen eingegliedert, was auch zu einer Überforderung der Lehrkräfte führte. Dieser Aspekt wiegt umso schwerer, als dass H. mit dem System der Internationalen Vorbereitungsklassen bereits gute Voraussetzungen für eine schulische Integration hatte. Der fehlende Entscheidungsmut seitens der Politik zu einer Zeit, die die Interviewte zweimal als Krise beschreibt, wird in dem Interview kritisiert.

Zur Folge hatte diese politische Verantwortungslosigkeit, dass zahlreiche Jugendliche in Flüchtlingsunterkünften ohne schulische oder betriebliche Ausbildung ihre Zeit verbrachten. Die Interviewte spricht insbesondere von einer Zielgruppe: unbegleitete Männer im jugendlichen und jungen Erwachsenenalter. Dieses Alter beschreibt die Interviewte als „gefährliches Alter“ (I3, 296). Der bundesweite Umgang mit dieser Zielgruppe sei falsch gewesen, da die realen Herausforderungen ignoriert wurden. So empfindet die Interviewte Empathie für die aufkommende Wut unter dieser Zielgruppe, da sie über Monate ohne Aufgaben in den Flüchtlingsunterkünften waren: „Und dann wundern wir uns, dass die austicken?“ (I3, 298). Anhand des Interviews bleibt unklar, wie die Interviewte die

Umschreibung „austicken“ inhaltlich füllt und auf welche Ereignisse sie Bezug nimmt. Ein Blick in die polizeiliche Kriminalstatistik der Polizei H. zeigt, dass die Einschätzung der Interviewten bestätigt wird. So heißt es in der Statistik aus dem Jahr 2016: „Die sich in Deutschland aufhaltenden Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft sind im Vergleich zur deutschen Bevölkerung jünger, häufiger männlichen Geschlechts und gehören zu einem größeren Anteil unteren Einkommensschichten an. Dies alles erhöht die Wahrscheinlichkeit, als Tatverdächtige bei der Polizei auffällig zu werden“ (Landeskriminalamt Hamburg, 2017, S. 22). Ihr Aussage, die Jugendlichen seien in einem „gefährlichen“ Alter kann interpretiert werden als ein Alter, in dem die männlichen Jugendlichen gefährdeter als in einem anderen Alter sind. Bei den Straftaten unter Heranwachsenden und Erwachsenen bis 21 Jahren ist der Anteil von deutschen und nichtdeutschen Straftätern in etwa gleich hoch. Zugleich kann für die Jahre 2015 und 2016 festgehalten werden, dass die Gesamtanzahl an Straftaten im Gegensatz zu den Vorjahren sowie der Anteil an Straftaten unter nichtdeutschen Tatverdächtigen im Gegensatz zu deutschen Strafverdächtigen gestiegen ist (Landeskriminalamt Hamburg, 2017, S. 23).[42]

Die Interviewte vergleicht die verpasste Eingliederungsphase im Jahr 2015 mit der lebensbedeutsamen Phase zwischen einer Mutter und ihrem Neugeborenen: „Aber diese Startphase, wo Du die Basis gibst. (...) Die ist wichtig“ (I3, 500). Da diese Basis der Integration nicht stattgefunden habe, da die Flüchtlinge nicht mit „Landsleuten“ (I3, 502) zusammengebracht wurden, da die Muttersprache beim Sprachenlernen ignoriert wurde, habe es Entwicklungen gegeben, die zu einer negativen Wahrnehmung in der Bevölkerung führten. Anhand der fehlenden Basis konnte es nicht zu dem Automatismus einer gelingenden Integration kommen: „Eine gewisse Integration läuft dann ab einem gewissen Zeitpunkt wie von selbst“ (I3, 499f.). Die Interviewte sieht in der Phase des Ankommens den entscheidenden Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration. Die Studie „Wie gelingt Integration?“ (SVR-Forschungsbereich, 2017, 86–92) legt dar, welche vier Komponenten für eine gelingende Integration bedeutsam seien:

- *Wissen macht handlungsfähig*: Flüchtlinge müssen von existierenden Maßnahmen wissen und sie vor allem verstehen, um davon profitieren zu können.
- *Ansprechpartner als „Lotsen“ geben Orientierung*: Um Hilfe zur Selbsthilfe zu generieren, braucht es Fachpersonal und Ansprechpartner in den Kommunen.
- *Stadt, Landkreis oder Gemeinde sind die Orte der Erstintegration*: Da in der Ankommensphase keine anderen Regionen bekannt sind, repräsentieren die Kommunen die deutsche Gesellschaft. Deren Rolle ist besonders hoch einzuschätzen.
- *Flüchtlingsaufnahme und -integration müssen immer im familiären Kontext gesehen werden:* Die Sorge um und der Schutz anderer Familienangehörige sind alltagsbestimmend und müssen bei integrationsfördernden Maßnahmen Berücksichtigung finden.

Es wird deutlich, dass die Interviewte mit ihrer kritischen Einschätzung zu den erlebten und beobachteten Integrationsmaßnahmen relevante Aspekte angesprochen hat. Schule als Institution ist nicht *der* Ort, an dem Integrationsmaßnahmen vollzogen werden. Schule hat einen eindeutigen Bildungsauftrag und soll die Flüchtlinge befähigen, unter anderem durch fachliches Wissen an der Gesellschaft teilhaben zu können. Kooperative Projekte mit den Kommunen durchzuführen, in denen diese Personen ihren Lebensmittelpunkt haben, ist ob

[42] Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass zu den Straftaten von nichtdeutschen Tatverdächtigen ebenso Delikte gezählt werden, die von deutschen Bürgerinnen und Bürgern nicht begangen werden können. Zu nennen sind beispielsweise Straftaten gegen das Aufenthaltsgesetz und Asylgesetz (Landeskriminalamt Hamburg, 2017, S. 23).

der Bedeutung, die den Kommunen zugeschrieben wird, im Sinne einer ganzheitlichen Integrationsbetrachtung sinnvoll. Während die Interviewte Ansprechpartner*innen aus den Ursprungsländern als Integrationshelfer*inneneinsetzen würde, betont die Studie die hohe Bedeutsamkeit vor allem sozialer Fachkräfte, bspw. zur psychologischen Betreuung. Die Aussage der Interviewten, dass Schule die Integration nicht alleine schaffen könne, ist somit treffend. Zugleich wird deutlich, dass die Interviewte zu ihrer eigenen Arbeitsentlastung zu Teamarbeit tendiert und Lösungsansätze mit Personen außerhalb von Schule sucht.

Die Interviewte behauptet, dass die Vorfälle zur Silvesternacht 2015/2016 in Köln verhindert hätten können, wenn die erste Ankommensphase besser gestaltet worden wäre: „Vielleicht wäre Köln nicht passiert, Silvester“ (I3, 497f.). In dieser Silvesternacht haben sich in mehreren deutschen Großstädten, insbesondere in Köln, unterschiedliche Migrantengruppen getroffen und Frauen sexuell belästigt wie ausgeraubt. Infolgedessen wurde im November 2016 ein überarbeitetes deutsches Sexualstrafrecht verabschiedet. Die nationalen wie internationalen (medialen) Reaktionen und die Empörung war enorm. Die Kölner Polizei gestand selbst zu einem späteren Zeitpunkt eigenes Versagen ein. In einem veröffentlichten Polizeibericht ist von einem „rechtsfreien Raum“ die Rede, der um den Jahreswechsel insbesondere von den weiblichen Opfern vorgefunden wurde. Die zuvor gelebte „Willkommenskultur“ in Deutschland wurde mit den Ereignissen einer Nacht massiv beschädigt, das Vertrauen in den Rechtsstaat gebrochen.

Die Aussage der Interviewten, dass dieses Ereignis durch eine bessere Eingliederung hätte verhindert werden können, ist kritisch zu hinterfragen, als dass es sich bei den Tätern vorrangig um Bürger nordafrikanischer Staaten[43] handelte. Der Anteil an ausländischen Personen aus diesen Staaten, die zum 31.12.2016 in Deutschland lebten, war unterdurchschnittlich zum Anteil anderer Staatsangehörigkeiten. In den Jahren 2015 und 2016 sind etwa 26.000 Personen aus nordafrikanischen Ländern nach Deutschland gekommen (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 30f.). Der Anstieg an Zuwanderung im Vergleich zu den Vorjahren wächst prozentual. Die Idee der Interviewten, bereits im Land lebende Personen gleicher Staatsangehörigkeit zu Integrationsmaßnahmen einzubinden, ist schon in der praktischen Umsetzung aus diesem Grunde kaum möglich: In den besagten beiden Jahren kamen genauso viele Personen aus Nordafrika nach Deutschland wie in den fünf Jahren zuvor (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 25–31). Zugleich spricht die Interviewte bezüglich ihrer Schüler*innengruppe in den Internationalen Vorbereitungsklassen kaum von Personen aus nordafrikanischen Staaten. Einen Bezug zwischen der kollektiven Straftat zu Silvester 2015/2016 und den schulischen Integrationsvoraussetzungen in H. herzustellen, erscheint aus diesen Gründen schwierig.

Die Interviewte berichtet von der Entstehungsphase der Internationalen Vorbereitungsklassen in H. an einem Gymnasium. Sie hat die Etablierung dieser Klassen als Lehrerin miterlebt und spricht über die Anfänge: „War das Gymnasium Hamm die Schule, die im Prinzip die ausländischen Kinder, Jugendlichen empfangen hat, die mit Zeugnissen aus den Herkunftsländern kommen mit sehr guten Noten. (...) Und die haben dann dort ein Jahr Deutsch bekommen in diesen Vorbereitungsklassen und sind dann in das Regelschulsystem integriert worden. Und das hat wohl viele Jahre lang das Gymnasium Hamm alleine gemacht und das ging wohl los mit diesen russischen Aussiedlern, die in den 80er Jahren kamen. Und die haben sich wohl über Netzwerkbildung alle diese Schule gesucht. Und auf einmal saßen da wirklich teilweise im Schuljahr Klassen mit russischen

[43] Ägypten, Algerien, Libyen, Marokko, Tunesien.

Schülern, kaum Deutsch oder so rudimentär und die Kollegen mussten sich irgendwie helfen, was machen wir? Da haben sie diese Spezialklassen gebildet, haben das System ausgebaut, ausgebaut, ausgebaut, bis es, im Prinzip schon 2007, als ich anfing, eigentlich etabliert war an mehreren "Gesamtschulen" (...).“ (I3, 123–139).

Mit der angesprochenen Migrant*innenengruppe der „russischen Aussiedler“ meint die Interviewte vermutlich die Zuwanderung der Russlanddeutschen „seit Beginn der Perestroika Mitte der 1980er Jahre“ (Panagiotidis, 18.07.2017), konkret die Spätaussieder seit 1993. Diese Gruppe gilt nunmehr als „vorbildlich integrierte Migrantengruppe“ (Panagiotidis, 18.07.2017). In einer Studie aus dem Jahr 2005 wurde bei einem Vergleich ausgewählter Indikatoren festgestellt, dass besonders die zweite Generation der Aussiedler*innen, also vermutlich die Kohorte an Schüler*innen, die die Interviewte unterrichtete, „bei vielen Indikatoren deutlich besser ab[schnitt] als die Zugewanderten und (...) sogar bessere Werte (...) als die Einheimischen auf[wiesen]“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2009, S. 35). Die Beschreibung der Interviewten zur Einrichtung der Integrationsklassen ist interessant, da die Schule ein Konzept entwickelte, das auf die Gesamtschulen im Bundesland übertragen wurde. Hingegen werden keine konkreten konzeptionellen Grundlagen durch die Interviewte benannt. So spricht sie von einer Weiterentwicklung der ersten Integrationsklassen („haben das System ausgebaut, ausgebaut, ausgebaut“, I3, 138) ohne inhaltlich-strukturelle Aspekte zu spezifizieren.

Auch bei dem Sprechen über den Wandel der kulturellen Zusammensetzung der Schulklassen, bleibt sie ungenau: So benennt sie als weitere Migrationsgruppen Personen aus dem „Balkan wohl, dann Afghanistan“ (I3, 143). Als institutionelle Reaktion auf die wachsende Anzahl an Migrant*innen gab es laut Interviewte „dann Lehrpläne (...), Rahmenpläne, Curricula“ (I3, 144f.). Die Interviewte unterrichtete ab dem Jahr 2007 an dem Gymnasium Hamm, das heute mit dem Prädikat „Vorzeige-Schule“ wirbt. Zu diesem Zeitpunkt war der „Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklasse“ bereits seit drei Jahren verbindliche Grundlage (Freie Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport, 2004, S. 2). Sie führt weiter aus, dass das zugrundliegende Konzept der Schule, das von anderen Schulen übernommen wurde, darin bestand „die Migrantenkinder [zu] empfangen mit den guten Zeugnissen aus den Herkunftsländern, um die dann wirklich schnell zum Abitur zu führen“ (I3, 148f.). Trotz der verbalen Ausformulierung macht die Interviewte keine expliziteren Andeutungen zu den institutionellen Hintergründen der Gründung von Vorbereitungsklassen. Nicht erst durch PISA im Jahr 2001 wurde bestätigt, dass das deutsche Bildungssystem einer „Selektionslogik“ (S. 91) unterliegt, die zu einer strukturellen Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte führte.[44] So war auch in den 2000er Jahren, in denen die Interviewte an dem Gymnasium unterrichtete, diese Schüler*innengruppe an Gymnasien stark unterrepräsentiert. Insofern kann das Angebot als eine gezielte Förderung zur Verbesserung einer Chancengerechtigkeit verstanden werden. Die Schule reagiert als Schulform Gymnasium auf die Tatsache, dass der Anteil an Schüler*innen mit sozial niedrigerer Herkunft sowie mit Migrationshintergrund an Stadtteilschulen und Sonderschulen wesentlich höher ist als an Gymnasien.[45] Aus den Aussagen der Interviewten wird nicht deutlich, nach welchen

[44] Einen Überblick zur „Institutionalisierte[n] Diskriminierung“ von Migrantenkindern findet sich bei Bommes/Radtke, 1993. Zum Verhältnis von Migration und Bildungsgerechtigkeit vgl. Auernheimer, 2007.

[45] Zahlen aus dem Schuljahr 2018/2019 belegen, dass diese Feststellungen nach wie vor gegeben sind. Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019, S. 12.

Kriterien die Zeugnisse aus den Herkunftsländern für so gut befunden wurden, als dass die Schüler*innen an dem Gymnasium aufgenommen wurden.

Kulturell bedingte Handlungserfordernisse
Ehe die Interviewte von kulturellen Begegnungen und Handlungserfordernissen spricht, kritisiert sie die allgemeine Wahrnehmung von Flüchtlingsklassen in der Schule. So werden keine Differenzierungen der jeweiligen kulturellen und nationalen Hintergründe vorgenommen: „Oder man hätte es machen müssen, diese IVKs sind ja nicht nur Flüchtlinge, das sind Migrationsklassen. Ich habe Polen, ich habe genauso europäische Flüchtlings-, äh, Migrationskinder drin sitzen“ (I3, 290–293). Damit spricht sie unterschiedliche Zuschreibungen der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte an. Auch die Studie „Wie gelingt Integration?“ fast zusammen, dass in der öffentlichen Wahrnehmung Zugezogene nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden dürfen: „*Den* Flüchtling gibt es nicht, zu vielfältig sind die individuellen Lebenslagen“ (SVR-Forschungsbereich, 2017, 97). Das Konzept der Internationalen Vorbereitungsklassen sieht vor, dass ausländische Schüler*innen bis 16 Jahre aufgenommen werden, die der deutschen Sprache noch nicht in der Form mächtig sind, als dass sie dem Unterricht in einer Regelklasse folgen könnten.

Exkurs
Die Geschichte Deutschlands seit 1945 ist geprägt durch Zuwanderung. Auf die Nachkriegsmigration folgte die gezielte Anwerbung von Gastarbeiter*innen bis in die 1970er Jahre. Diese kamen hauptsächlich aus Italien, Griechenland und Spanien (Stiftung Malteser, 2017, S. 12). Zwischen 1950 und 2015 hat Deutschland im Rahmen der Ostverträge „ca. 4,5 Millionen Aussiedler aus Ostmittel- und Osteuropa aufgenommen“ (Stiftung Malteser, 2017, S. 14). Hinzu kommt die asylbedingte Zuwanderung. Das deutsche Asylrecht erkennt unterschiedliche Gründe für einen (dauerhaften) Aufenthalt in Deutschland an (nach Kraft, 2016):

- *Asylberechtigte*: Politisch Verfolgte aus unsicheren Drittstaaten. Asylberechtigte werden auch als Flüchtlinge anerkannt und haben somit dieselben Rechte.
- *Flüchtlinge*: Verfolgungsgründe sind in der Genfer Flüchtlingskonvention festgelegt. Über die politische Motivation hinaus werden „unveräußerliche Merkmale“ (nach Kraft 2016) benannt. Es gibt keine sicheren Regionen im Herkunftsland (mehr), in die die Betroffenen flüchten könnten. Aufenthaltserlaubnis für drei Jahren, die in eine Niederlassungserlaubnis gewandelt werden kann.
- *Subsidiärer Schutz:* Bis zu fünf Jahre Schutz für Asylsuchende aufgrund von drohender unmenschlicher Behandlung, Folter oder Todesstrafe im Herkunftsland.

In den 1990er Jahren kam es insbesondere aufgrund des Zerfalls Jugoslawiens (Stiftung Malteser, 2017, S. 18) zu einem Anstieg an Asylanträgen. Nach zwei Dekaden einer konstant sinkenden Anzahl bewirkte die in den Medien als Flüchtlingskrise bezeichnete Zuwanderung seit 2015 wiederum eine rapide ansteigende Anzahl an Asylanträgen in Deutschland (siehe Abb. 8). Hintergrund ist die politisch gewollte deutsche Grenzöffnung für Personen, die nach der Genfer Flüchtlingskonvention aus ihren Herkunftsländern flüchten.

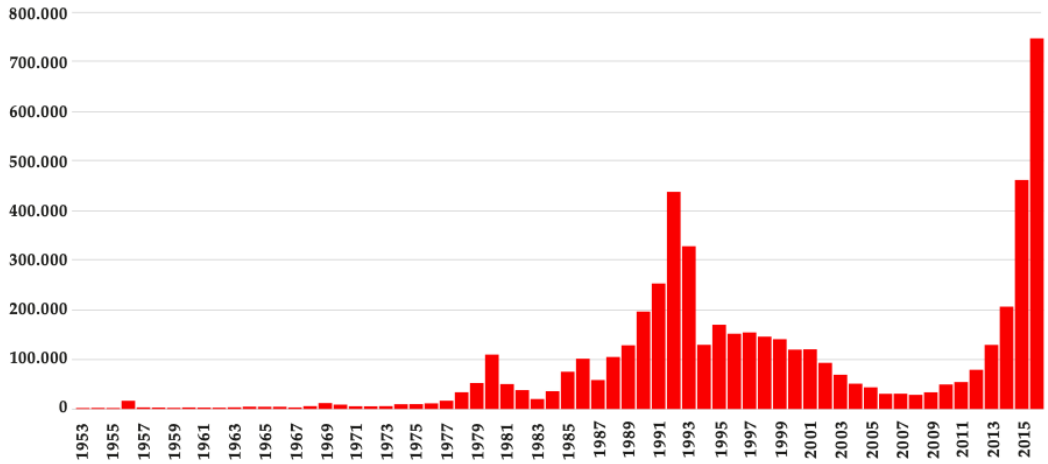

Abb. 8: Asylantragszahlen in Deutschland 1953–2016, Quelle: Malteser (2017), S. 18.

Die Interviewte schildert exemplarisch die daraus resultierende kulturelle und nationale Vielfalt in den Internationale Vorbereitungsklassen: „Ich habe jetzt den dritten türkischen Jugendlichen bekommen, aus der Türkei, migriert mit 15, 16. Zu mir in die Klasse, Deutschland. (...) Grundschulniveau. Und das finde ich krass. (...) Und ganz schwer zu integrieren. Also (..) schier unmöglich. Und der letzte türkische Junge, der jetzt wahrscheinlich die Klasse verlassen wird, ging gegen Kurden. Und ich habe kurdische Flüchtlinge aus Syrien. Sprüche wie: "Warum seid ihr nicht gestorben?" Kein Deutsch können, kein Wörterbuch bedienen können, ne? (...) Und der hat auch die Mädchen angefasst. (.) So. (..) Ganz krasse Verhaltensweisen bei allen drei türkischen Jugendlichen“ (I3, 589–599).

Bei dieser Aussage werden nicht nur fachliche und sprachliche Voraussetzungen benannt, die dazu führten, dass die Schüler*innen nicht in einer Regelklasse aufgenommen wurden. Vielmehr schildert die Interviewte zugrundliegende Vorstellungen bei den Schülern gegenüber Mitschüler*innen anderer Kulturen, die einen wertschätzenden Umgang im Klassenraum nicht ermöglichen. Hintergrund bei dem benannten Beispiel ist der seit nunmehr einem Jahrhundert schwelende Konflikt zwischen Kurden und Türken, der auch in den Internationalen Vorbereitungsklassen ausgetragen wird.[46] Hinzu kommen sexistische Gestiken Mitschülerinnen gegenüber. Die Interviewte nutzt bei der persönlichen Einschätzung dieser einzelnen Erfahrungen Steigerungsformen: „ganz schwer“, „schier unmöglich“, „ganz krass“. Damit drückt sie ihren Unmut über die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen aus. Nicht die kulturelle Heterogenität an sich führe zu schwierigen Unterrichtsbedingungen, sondern das Verhalten einzelner aufgrund der eigenen Sozialisation: „Ähm, will halt nicht, dass es rassistisch klingt, das ist, ähm, sagen wir es mal so, ich hab, Erdogan hat seine Bildungspolitik, hat da schon alles erreicht“ (I3, 587–588). Die Person macht mit den Auswirkungen der ideologisch bildungspolitischen Ausrichtung in der Türkei in ihrem eigenen Berufsalltag negative Erfahrungen. Dennoch legt sie beim Sprechen über die vermuteten Hintergründe Wert darauf, dass sie sich politisch korrekt ausdrückt. Durch das wiederholte Füllwort „ähm“ wird deutlich, dass sie Schwierigkeiten beim Ausdrücken ihrer Gedanken hat. Sie umschreibt vorsichtig das bildungspolitische Vorgehen in der Türkei. Im Jahr 2017 wurde eine neue Bildungsreform

[46] Ausführliche Hintergrundinformationen gibt Dolzer, 2011.

in die Wege geleitet, nach dem die Schüler*innen in der Türkei wertekonservativer und zu einem größeren Nationalstolz erzogen werden sollen. Naturwissenschaftliche Inhalte wie die Evolutionstheorie nach Darwin wichen religiösen Weltanschauungen nach dem Dschihad, die einen kritischen Blick auf westliche Werte zulassen. Zum Zeitpunkt des Interviews lag der versuchte Militärputsch der Gülen-Bewegung, infolgedessen Zehntausende Lehrkräfte und Beamte des Bildungsministeriums aus dem Staatsdienst entlassen wurden, wenige Monate zurück. Es liegt nahe, dass die Interviewte beim Sprechen über die Bildungspolitik auf diese Entwicklungen Bezug nahm. Ihre Unsicherheiten beim Sprechen über die Entwicklungen können zu dem Zeitpunkt auf den ungewissen Ausgang der politischen Säuberungsaktion in der Türkei bezogen sein.

Besagte Verhaltensweisen in der Klasse durch den türkischen Schüler haben Konsequenzen in der Form, als dass er ob der diskriminierenden und rassistischen Aussage die Klasse verlassen musste. Die Frage, die sich jedoch anschließend stellt, ist die der Zukunftsperspektive des Schülers in Deutschland. So belegt die Studie von Sauer (2018, S. 100f.), dass unter türkischen Einwander*innen eine Identifikation mit der Türkei als Herkunfts- und Heimatland auch durch die aktuell betriebene türkische Unterstützungspolitik wächst.

Die Interviewte nimmt die Bezeichnung einer „Flüchtlingskrise“ in ihrem Sprachgebrauch auf und moniert, dass in Krisenzeiten keine entsprechenden Krisengesetze erlassen wurden. Durch die im Jahr 2015 bereits bestehenden und etablierten Internationalen Vorbereitungsklassen hätte H. eine Chance gehabt, die kulturelle und nationale Diversität in diesen Klassen zugunsten einer gezielteren Sprachförderung zu verkleinern. Ferner hätte es die Chance gegeben, männlichen Jugendlichen eine rasche schulische Eingliederung zu ermöglichen: „Und da kann ich nicht verstehen, wenn wir von einer Flüchtlingskrise sprechen, warum im Prinzip in so Momenten H. sagt: "Okay". Also, wir dürfen nicht vergessen, es sitzen momentan in diesem zentralen Erstaufnahmelagern Jugendliche im gefährlichen Alter, ich sage mal, wenn man da nicht richtig mit denen umgeht, und warten sechs, neun Monate und noch länger auf einen Schulplatz“ (I3, 293–297).

Die Internationalen Vorbereitungsklassen werden als eine bestehende Möglichkeit wahrgenommen, alle ankommenden Personen im schulpflichtigen Alter aufzunehmen. „Die große Fluktuation, also aufgrund der Sache, weil die alles mischen, ne, da ist Wirtschaftsmigration, Europa, Griechenland, Portugal, Spanien dabei, dann ist aber auch normale Familienzusammenführung, Mädchen hier geboren, ewig in Kanada gelebt, Mutter will zurück. Alles, was aus dem Ausland kommt, muss in diese VK-Klassen, IVK-Klassen in H.“ (I3, 483–488). Dies führe zu einer kulturellen, sprachlichen und nationalen Heterogenität in den Klassen, die die Interviewte als hauptverantwortliche Lehrkraft moniert. Die dafür verantwortlichen Entscheidungsinstanzen werden mit den unpersönlichen Pronomen „die da“ umschrieben. Dadurch wird eine Distanzierung zu den Entscheidungsträger*innen hergestellt. Ihre kritische Meinung verbalisiert die Interviewte gemäßigt: „Mmmm, ist nicht so ideal“ (I3, 483).

Aufgrund dieser Heterogenität in den Klassen spricht sie sich zunächst für eine gewisse Separierung der Schüler*innen nach Herkunftsländern aus: „Vielleicht mehr aus Syrien, Afghanistan, das sind Perser, das ist, das sind auch verstrittene, in der Historie verstrittene Völker, was man halt auch, ne, die ganzen Kloppereien, die teilweise waren, das ging darum, zum Teil“ (I3, 489–492). Beim Sprechen über einen Vorschlag jedoch verweist sie auf einen weiteren Aspekt, der eine solche Separierung schwierig erscheinen lässt. So ist eine

Trennung nach nationalen Grenzen insofern nicht zielführend, als dass historisch gewachsene Konflikte zwischen Ethnien bestehen bleiben.

Weitere Lösungsvorschlage gibt sie nicht, sondern verweist auf die Fehler der Entscheidungsträger*innen, die ihrer Verantwortung nicht nachgekommen sind. In dem Interview werden diese nicht benannt, sondern umschrieben mit dem unpersönlichen „man“: „Und das hätte man einfach, wenn man das ein bisschen besser strukturiert hätte und einfach in dem Moment reformiert hätte, hätte man es besser hingekriegt, finde ich“ (I3, 492–494).

4.3.3.2 Deutungen von Situationen für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung

Allgemeine pädagogische Handlungssituationen
Die methodisch-didaktischen Anforderungen in den Internationalen Vorbereitungsklassen fallen laut interviewter Person völlig anders als im regulären Fachunterricht aus. Demnach sei es erforderlich, die Unterrichtsinhalte stets didaktisch zu reduzieren. Diese Fähigkeit bzw. die Sensibilität für die Anforderungen spricht sie einigen Fachkolleg*innen an dem Gymnasium ab: „Na ja, ich meine, die können so schlecht reduzieren. Inhalt musst du ganz anders beibringen, ganz anders“ (I3, 340f.). Wie sich dieses „ganz anders“ konkret gestaltet, erläutert die Interviewte anhand eines Beispiels: Sie habe in mehreren Unterrichtsstunden das Thema „Grundgesetz und Menschrechte“ durchgenommen. Die inhaltliche Relevanz sieht sie darin begründet, dass die Schüler*innen mit diesen Themen in ihren Herkunftsländern ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht und eine andere Sozialisation erlebt hätten. Wissen um diese Inhalte hat somit auch eine integrationsfördernde Wirkung: „Der Inhalt war wichtig, es ging um Menschenwürde, Religionsfreiheit, Gleichheit der Frau/Mann, gerade das, was die aus gewissen Kulturkreisen gar nicht kennen“ (I3, 346–348). In der methodisch-didaktischen Umsetzung zielt sie eher auf Vokabellernen und Erkennen von grammatikalischen Strukturen als auf qualitativ anspruchsvolle Unterrichtsmaterialien ab. „Und das noch binnendifferenziert, für den halben Analphabeten noch einfacher, vielleicht nur in der abschreiben, aber für S., die kurdische, syrische Flüchtlingsdame, die mit 17 schon ganz schön was hinter sich hat, vor der ich immer den Hut ziehe, ja, die braucht natürlich schon viel mehr Futter“ (I3, 349–353). Die stark differenzierenden Leistungsvoraussetzungen in der Klasse führen zu der Notwendigkeit adaptierter Lernmaterialien, die eine Fachlehrkraft in dieser Form nicht umsetzen muss. Zugleich wird mit dieser Aussage deutlich, dass die interviewte Lehrkraft Kenntnisse um die Biographien der Schüler*innen aufweist. Beim Sprechen über ihren Unterricht wird ein wertschätzender Umgang und eine persönliche Zugänglichkeit deutlich. Über konkret durchgeführte Maßnahme zur Binnendifferenzierung spricht die Interviewte hingegen nicht.

Sie formuliert die Herausforderung der ständig wechselnden Klassengröße und der damit verbundenen Vermittlung von Lerninhalten: „Endlich hast du sie so ungefähr auf einem Stand, Anruf vom Sekretariat: "Komm mal rüber, ein neuer Schüler ist da". Gehst rüber, ja, arme syrische Sau, Flüchtlinge, scheiße Mensch. Ja, klar, ab in die Klasse (...)“ (I3, 549–551). Mit dem einleitenden Adverb „endlich“ wird der als lang empfundene Zeitraum betont, den die Interviewte für binnendifferenzierenden Unterrichtsgestaltung aufwenden muss. Neu ankommende Schüler*innen nimmt sie trotz der damit notwendig werdenden methodisch-didaktischen Anpassung dennoch gerne auf. Sie bezieht sich auf die Hilfsbedürftigkeit dieser Schüler*innen. Die Lebensbedingungen von ihnen seien ohnehin derart schwierig, als dass die Anpassung der Unterrichtsmethoden keine Hürde für eine Beschulung sein sollte. Die Interviewte relativiert ihren eigenen beruflichen Mehraufwand

vor dem Hintergrund der persönlichen Schicksale ihrer Schüler*innen. In einem umgangssprachlichen Ton spricht sie von ihren Schüler*innen als bemitleidenswerte Menschen, die sie unterstützen möchte. Aus der Wortwahl der Interviewten beim Sprechen über diese Schüler*innen kann ein Moment der Verachtung erkannt werden. Sie scheint die ankommenden Schüler*innen auf den Fluchtaspekt zu reduzieren. Unter ihnen dürfen aufgrund der Ursprungsländer viele Muslime sein; diese Schüler*innen als „Sau" zu bezeichnen, zeugt vor dem religiösen Hintergrund von einer mangelnden Sensibilität und Wertschätzung.

Umgang mit Sprachenvielfalt

Die Interviewte beschreibt die Sprachenvielfalt in der Internationalen Vorbereitungsklasse wie folgt. „Kannst du Deutsch? Nein. (lacht) So, dann hast du da einen sitzen, der kann nicht. Und dann kriegst du mit der, kann, der versteht das Wörterbuch nicht. Die kommen ja auch alle aus einem komplett anderen Sprachraum. Auch die Afghanen. Die lernen erstmal unsere Schrift, ist eine ganze andere Schrift" (I3, 551–555). Die Eingangsfrage an die neu ankommenden Schüler*innen erscheint als rhetorische Frage, deren Antwort die Interviewte längst kennt. Dass es sich um sich wiederholende Alltagssituationen zu handeln scheint, kann dem humorvollen Sprechen der Interviewten entnommen werden. Über die angesprochene Sprachenvielfalt hinaus ist die Lerngruppe derart heterogen, als dass keine Kenntnisse einer gemeinsamen Schriftsprache zugrunde liegen. Ferner weisen die Schüler*innen unterschiedliche Grade der Alphabetisierung auf. „Und dieser Spagat (...). So, wenn du den Spagat nicht hinkriegst (...), dann machen die auch andere Sachen in dem Alter. (...) Ich kann mir echt vorstellen, dass da manche Kollegen echt am Stock gehen" (I3, 353–356). Die Interviewte grenzt sich von ihren Kolleg*innen in der Form ab, als dass sie sich im Umgang mit den Schüler*innen der Internationalen Vorbereitungsklasse als belastbarer und somit kompetenter einschätzt. Diese Annahme beruht jedoch nicht nur auf ihren beruflichen Qualifikationen, sondern ist ebenso den äußeren Umständen geschuldet. So fügt sie aus Gründen der Fairness hinzu, dass sie davon profitiere, als hauptverantwortliche Lehrkraft ein hohes Stundendeputat in der Internationalen Vorbereitungsklasse zu haben. Dieses gebe ihr die Möglichkeit, über die Vermittlung fachlichen Wissens hinaus eine Beziehungsebene mit den Schüler*innen aufzubauen.

*Unterstützungsmaßnahmen durch Kolleg*innen*

Durch die Tätigkeit in der Internationalen Vorbereitungsklasse kommt der Interviewten eine so wahrgenommene besondere Rolle im Kollegium zu: „Na ja, die gucken immer alle so (lacht)" (I3, 546f.). Durch ihre humoristische Erzählweise scheint sie diese Rolle gerne anzunehmen. Sie betont die Wertschätzung insbesondere derjenigen Kolleg*innen, die in den Internationalen Vorbereitungsklassen tätig sind: „Die Kollegen, die jetzt drin sind oder so wie L., die wissen natürlich dann, was sie leisten, was wir alle leisten. Mit Binnendifferenzierung und so" (I3, 546–548). Die Interviewte spricht positiv über ihre Leitungsfunktion und die damit verbundene Hierarchisierung innerhalb des Kollegiums. Ihre Kolleg*innen, die ebenfalls in den Internationalen Vorbereitungsklassen eingesetzt waren, führen die Tätigkeit in ihren Augen jedoch nicht gleichermaßen gut aus. Die bloße Bereitschaft, sich der kulturell heterogenen Klassen anzunehmen, reiche demnach nicht für eine erfolgreiche Unterrichtsdurchführung aus: „Gerade jetzt, wo ganz viele einfach in diese Flüchtlingsklassen geschmissen werden, die zwar mit so einem Idealismus rangehen, weil sie es gut finden und helfen wollen, aber dann total überfordert sind" (I3, 323–326). Durch die passive Ausdrucksweise, dass ihre Kolleg*innen für den Unterricht in den Klassen eingesetzt werden, übt die Interviewte indirekt Kritik an der dafür verantwortlichen Schulleitung. Sie hebe sich persönlich von den Kolleg*innen dadurch ab, als dass sie nicht

nur den Mut aufbringe, in den Klassen zu unterrichten, sondern auch realistische Erwartungen an den Unterricht habe. Dadurch werde sie vor Enttäuschungen geschützt.

Die Interviewte genießt den Status innerhalb des Kollegiums, dass sie als verantwortliche Lehrkraft für die Internationalen Vorbereitungsklassen angesehen wird. „Und da sind mir dann auch gewisse, na, ich habe ja keine Ansagen oder so, weil ich das alleine leite“ (I3, 319–320). Dennoch ist sie offen für kollegiale Zusammenarbeit, wenn es Lehrkräfte gibt, die sich ähnlich mutig und wenig naiv für den Unterricht begeistern: (...) und dann so, wenn du so klasse Kollegen wie L. hast, die dann einfach mitziehen, ist das kein Ding. Und dadurch, aber den MUT musst du haben als Lehrer und da habe ich leider auch festgestellt, ich weiß nicht, ob das alle so haben“ (I3, 320–323).

Die Bereitschaft zur Teamarbeit hängt damit stark mit den Fähigkeiten der Kolleg*innen zusammen. Die Interviewte schätzt ihr in den Jahren aufgebautes Tätigkeitsfeld, dass sie mehrfach als „anders“ (I3, 793 und 799) und „gesondert“ (I3, 795) bezeichnet. Durch dieses Tätigkeitsfeld sei sie nicht mehr in „dieser klassischen Tretmühle“ (I3, 794) wie ihre Kolleg*innen. Dass sie sich diese Alternative aufgebaut habe, liege auch an ihrem Charakter: „Ich arbeite gern selbstständig, allein“ (I3, 800). Somit stellt sich die Frage, inwiefern die Interviewte überhaupt konkrete Unterstützung bei ihren Kolleg*innen sucht. Vielmehr scheint es, als sei sie sich ihrer pädagogischen Tätigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen durchaus sicher und beobachte eher kritisch die Aufgabenbewältigung ihrer Kolleg*innen. Ihr mäßige Bereitschaft zur Teamarbeit begründet sie ferner mit ihren Erfahrungen an der Deutschen Schule in Kolumbien. Sie resümiert: „[Da] habe ich (...) auch gerade nicht so einen Bock drauf und finde das daher gut“ (I3, 801f.). Durch ihren saloppen Ausdruck bezüglich der Motivation und durch die Nutzung des temporalen Adverbs „gerade“ kann die grundsätzliche Einstellung zum Arbeitsverhalten hinterfragt werden: Wie beständig sind ihre Einstellungen zu den Verpflichtungen des Lehrer*innenberufs? Welche Haltung nimmt sie grundsätzlich zum Lehrer*innenberuf ein?

Unterstützungsmaßnahmen durch Schulleitung

Die Interviewte äußert sich eher positiv über die schulleiterischen Unterstützungsmaßnahmen an ihrer Schule. So würden Anträge, die sie zwecks besserer medialer Ausstattung stellt, stets befürwortet: „ich glaube, ich hatte die meisten Gelder gerade zur Verfügung gekriegt“ (I3, 696f.). Zur Verbesserung der medialen Ausstattung ist sie ferner bereit, auch private Geräte für den Unterricht mitzubringen.

Sie begründet die positive Einstellung der Schulleitung damit, dass diese ihrem Unterricht hospitiert und somit einen persönlichen Eindruck der ohnehin vorhandenen Herausforderungen erhalten habe. Über diese Herausforderungen hinaus sollten demnach keine weiteren Hürden zur Unterrichtsdurchführung erfolgen. Auch die Entscheidung der Interviewten, die Mutter eines Schülers für unentgeldliche Tätigkeiten an der Schule einzubinden, wurde schlussendlich akzeptiert: „Und dann war die mit dabei und hat mitgeholfen und die Schule hat es akzeptiert. Zwar mit Knirschen manchmal, weil sie nicht recht wussten, warum“ (I3, 696f.). Dieses Beispiel zeigt auf, dass die Schulleitung durchaus einen Überblick über die schulischen Aktivitäten der Lehrkräfte hatte, jenen aber auch das Vertrauen ihrer alltäglichen Arbeit gegenüber aussprach. Zugleich kann vermutet werden, dass die Schulleitung ebenso ein Interesse an einer reibungslosen und wenig auffälligen Leitung der Internationalen Vorbereitungsklassen hatte. So können die bewilligten Zusatzleistungen seitens der Schulleitung auch als Motivation für die Interviewte verstanden werden, damit diese den Unterricht im Rahmen der Möglichkeiten möglichst gut

weiterführe. Durch die Verantwortungsübernahme der Interviewten war die Unterrichtsdurchführung in den Internationalen Vorbereitungsklassen auch durch wenig Arbeitsaufwand und Intervention der Schulleitung gewährleistet.
Bestätigt wird diese Annahme durch die weiteren Ausführungen der Interviewten, in denen sie die geringe Motivation der Schulleitung an einer öffentlichen Teilhabe der Internationalen Vorbereitungsklassen erläutert: „Ich habe manchmal das Gefühl, das [gemeint ist die Unterstützung seitens der Schulleitung, erg. durch Autorin] haben sie nicht so bewusst gemacht. Also man kann schon, denke ich, als Schulleitung, könnte man aktiver integrieren, man könnte das auch ein bisschen aktiver publik machen. Sie sagte irgendwann mal zu mir, halb privat, die Schulleiterin, also Frau O., sie will das gar nicht so publik machen mit der IVK, da es doch in diesen Stadtteilen hier (...) doch auch sehr konservativ rechts gerichtete Meinungen, Bürger gibt. (...) Ich hab dann auch nicht mehr weiter gefragt, aber mir klang das so ein bisschen. Nicht so publik machen, die Angst dahinter, noch die Gutbürgerlichen zu vertreiben“ (I3, 705–714). Der schulpolitische Umgang mit den Internationalen Vorbereitungsklassen war durchaus ein sehr bewusster. Diese Klassen wurden auf Ebene der Schulleitung eher mit dem Potential einer Rufschädigung angesehen. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache können die Unterstützungsmaßnahmen demnach als politisch motivierte angesehen werden, um insbesondere die Interviewte für eine weitere Verantwortungsübernahme zu motivieren. Die Schulleitung war mit der Arbeit der Kollegin insoweit zufrieden, als dass diese den Unterricht und somit die Schüler*innen im Griff hatte und keine nennenswerten negative Berichterstattung nach außen drang.

Eigenengagement und Arbeitsbelastung
Wenn die Interviewte über Arbeitsbelastung und pädagogisches Scheitern in den Internationalen Vorbereitungsklassen spricht, spricht sie weniger über sich als über Dritte. So nimmt wahr, dass Kolleg*innen „komplett fertig sind und heulend rausgehen“ (I3, 331f.). Sie spricht außerschulischem Personal teils größere Erfolgsaussichten im Umgang mit Schüler*innen zu als ihren gymnasialen Kolleg*innen. Ihr eigenes Umgangsvermögen gehe auf ihren Mut und ihre Weitsicht zurück. Dadurch, dass sie nicht ausschließlich, wie viele Kolleg*innen, mit großem Idealismus in den Unterricht gehe, könne sie sich stärker zu den schulischen Erlebnissen abgrenzen. Diese Fähigkeit gehe auf ihre eigenen Erfahrungen an der vorherigen Schule sowie auf ihre interkulturellen Erfahrungen im Ausland zurück.

Auch bei Kolleg*innen, die sich explizit in Aspekten zur interkulturellen Kompetenzbildung fortbilden lassen, scheint sie wenig verwundert über deren geringe Frustrationstoleranz (I3, 327–333).
Zugleich resümiert sie, dass sie persönlich mit den aktuellen Arbeitsbedingungen gut zufrieden sei, solange sie gewissermaßen in Ruhe gelassen werde und weiterhin Zugriff auf gute finanzielle Mittel habe (I3, 789–792).

4.3.3.3 Formulierung von Handlungsoptionen

Die Interviewte resümiert über ihre Erfahrungen im Umgang mit Migrant*innen sowie mit Flüchtlingen: „Und wir Schule schaffen das nicht“ (I3, 290). Auf Basis dessen formuliert sie in dem Interview Handlungsoptionen. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen: So spricht sie über alternative Inhalte in der Lehrer*innenausbildung, über politische Entscheidungserfordernisse und persönliche Aussichten.

Sie konstatiert, dass das Schulpersonal in keiner Weise auf den starken Zuzug von

Flüchtlingen vorbereitet und geschult worden sei. Eine Bewältigung aus organisationspädagogischer Sicht sei demnach nicht bildungspolitisch angestrebt worden. Sie merkt an, dass die Kolleg*innen am Gymnasium eine starke fachlich orientierte Unterrichtsausrichtung und -priorisierung haben. Unterricht fand somit nicht aus einer subjektbezogenen Perspektivierung statt. Aspekte, die „fachunabhängig kognitiv aktivierende Aufgaben auszeichne[n]“ (nach Kunter/Ewald, 2016, S. 17) wurden im Unterricht der Internationalen Vorbereitungsklassen demnach kaum berücksichtigt:

- Lebensweltbezug
- Berücksichtigung der sprachlogischen Komplexität
- Berücksichtigung der Repräsentationsformen der Aufgabenstellung
- Subjektives Nachdenken über Lernprozesse
- Entwicklung subjektbezogener Lernstrategien (Zusammenfassung und Auszug nach Kunter/Ewald, 2016, S. 17).

Darüber hinaus kritisiert die Interviewte, dass die Qualität externen involvierten Personals (z.B. persönliche Berater*innen der Schüler*innen) nicht ausreiche und für die Institution Schule demnach keine Entlastung oder Unterstützung darstelle: „Die anderen, die Betreuer, machen mir manchmal nicht so, ich habe ja nun viel Kontakt mit den Betreuern von den minderjährig Unbegleiteten, da hakts“ (I3, 747–749). Ferner standen in der Schule selber der Personalschlüssel und die Aufgabenverteilung nicht in einem solchen Verhältnis, als dass eine bedarfs- und schüler*innenorientierte Unterrichtsdurchführung möglich war.

Die Interviewte verweist auf die Notwendigkeit weiteren Fachpersonals, ohne diese an ihren inhaltlichen Aufgabengebieten festzumachen. So benennt sie in dem Interview an keiner Stelle explizit den schulinternen Bedarf an bspw. Beratungslehrkräften sowie unterstützenden Schulpsycholog*innen. Weniger als Handlungsoption, sondern eher als geäußerte Verwunderung spricht sie über die Handlungsversäumnisse des verantwortlichen Schulpersonals und der (Bildungs-)politiker*innen: „Wir sind doch keine doofen Leute, wir Deutschen, also auch unsere Politiker. Was haben wir gedacht (...)?“ (I3, 751f.). Nicht nur das Personal in Schule sei überfordert, auch die Anzahl an Sachbearbeiter*innen für die Bearbeitung von Asylanträgen und weiteren notwendigen Formalia reiche nicht aus: „Wenn mehr Leute kommen, braucht man mehr Leute, die das bearbeiten“ (I3, 816f.). Die Interviewte zeigt Unverständnis für die Trägheit von bürokratischen Vorgängen und fehlenden Entscheidungsträger*innen. Konkrete Handlungsoptionen wie Lösungsansätze werden jedoch nur angedeutet. Integration vollziehe sich ihrer Meinung nach nicht über einen Sprachkurs, vielmehr müssten die individuellen Herkünfte der Schüler*innen und somit die hochgradig differenten Lebenswelten berücksichtigt werden.

Obschon sie umfangreiche Handlungsdefizite in dem Interview benennt, geht die Interviewte davon aus, die „Krise“ (I3, 792) sei innerhalb von 12–24 Monaten „vorbei und wir [haben] dann alle beschult“ (I3, 792). Diese Aussage ist in ihrer fachlichen Einschätzung konträr zu den Aussagen über die starke Leistungsheterogenität der Schüler*innen in den Internationalen Vorbereitungsklassen. Ebenso steht sie im Gegensatz zu den institutionell benannten personellen und fachlichen Gegebenheiten einer Beschulung.

Medienpädagogische Handlungserfordernisse sieht die Interviewte in der mangelnden Ausstattung an digitalen Endgeräten in der Schule. Sie verweist deutlich darauf, dass analoge Medien nicht durch digitale ersetzt, sondern ergänzt werden sollen (I3, 856–866). Unter

Bezugnahme auf den bundesweiten Digitalpakt[47] erwägt sie gleichermaßen weitere schulpolitische Handlungserfordernisse: „Da steigen jetzt aber die anderen Leute aufs Dach, weil die Schulen erstmal Klos brauchen. (lacht) Wasserdichte Dächer, kein Schimmel an den Wänden“ (I3, 864–865). Die Interviewte spricht einen umfangreichen Sanierungsbedarf an den ihr bekannten Schulen an. In dem Interview werden somit Handlungserfordernisse und strukturelle Defizite auf folgenden Ebenen getroffen:

- Mangelndes Personal in Schule und Kontakt zu fachlich unterqualifiziertem bzw. ebenso mangelnden Personal in den Behörden
- Mangelnde Medien- und Materialsammlung
- Fehlende institutionelle Kooperationen
- Kaum Interesse an kollegialen Kooperationen
- Fehlen einer pädagogischen Architektur
- Starker Bezug auf Vermittlung von Fachwissen in Internationalen Vorbereitungsklassen
- Wenig Möglichkeiten einer individualisierten Förderung von Schüler*innen.

Trotz Benennung dieser Aspekte zeigt sie sich auf Rückfrage zur Ausgestaltung ihres künftigen Berufsfeldes zufrieden. Als Wunsch für ihre zukünftige Tätigkeit formuliert sie, dass es kaum Änderungsbedarf geben sollte, solange „die mich weiter so machen lassen und weiter das Geld so fließt von der Behörde“ (I3, 790f.). Mit dieser Aussage wird deutlich, dass die Interviewte kein großes Interesse an internen wie externen Kooperationen, an einer pädagogischen Weiterentwicklung ihres Unterrichts sowie an einer konzentrierten Förderung der Schüler*innen wie Diagnostikmaßnahmen zu haben scheint. In die vorhandenen Hierarchisierungsstrukturen des Bildungssystems (Lehrkraft – Schulleitung – Behörden) scheint sie sich gut integrieren zu können, solange sie in ihrem alltäglichen Tun nicht maßgeblich beeinflusst wird.
Vor dem Hintergrund des sich anschließenden Orientierungsrahmens, vor dem die Interviewte spricht, kann jedoch ebenso interpretiert werden, dass sie zahlreiche Missstände erkennt, den Schulalltag weit über die Vermittlung fachlichen Wissens hinaus wahrnimmt, jedoch zufrieden mit ihrer eigenen Berufsexistenz ist und Entscheidungen dritten Personen überlässt.

4.3.4 Rekonstruktion des Orientierungsrahmens

Anhand folgender Kriterien soll der persönliche Orientierungsrahmen der Interviewten verdeutlicht werden: „Persönlichkeit und Lebenseinstellung“, „Einschätzung der pädagogischen Professionalität und Berufsalltag“, „Gestaltung von Unterricht“, „Umgang mit Interkulturalität“.

„Biographie und Lebenseinstellung“
Die Interviewte zeichnet sich durch eine extrovertierte und selbstbewusste Persönlichkeit aus. So wird in ihrem Sprechen über ihre biographischen Berufserfahrungen deutlich, dass sie stets ein großes Interesse an neuen Erfahrungswelten hatte und entsprechend

[47] Dem Digitalpakt Schule wurde final am 15. März 2019 vom Bundesrat zugestimmt. Vorausgegangen ist eine knapp dreijährige Diskussion um Bedarf, inhaltliche Ausrichtung und politische Entscheidungsverantwortung. Über einen Zeitraum von fünf Jahren werden den Schulen bundesweit ab Sommer 2019 insgesamt fünf Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Eingesetzt werden kann dieses Geld zum Ausbau digitaler Lerninfrastrukturen. Weitere Informationen: BMBF, 15.03.2019.

Möglichkeiten für neues Erfahrungslernen suchte. Sie bringt eine große Neugierde und eine Unvoreingenommenheit neuen, unbekannten Situationen gegenüber mit. Diese zeigen sich nicht nur an der hohen Anzahl an langen beruflichen Auslandsaufenthalten, sondern auch an den privaten Entscheidungen, längere Zeit im Ausland zu leben. Sie zeigt eine Unabhängigkeit vom Elternhaus, obschon sie über das Bedauern der Eltern an seltenen gegenseitigen Besuchen reflektiert.

Die Interviewte geht die eigene Lebensplanung aktiv an und lässt sich auf unvorhersehbare Lebenswegentscheidungen ein. Deutlich wird, dass die Interviewte ortsungebunden über aufkommende Möglichkeiten entscheidet und dadurch eine große Flexibilität – im Inland wie im Ausland – an den Tag legt: „(...) in fast allen Goethe-Instituten Südamerikas beworben, um die Wartezeit zu überbrücken“ (I3, 63f.); „Dann habe ich mich in komplett Westdeutschland, so KOMPLETT beworben“ (I3, 60f.). Durch die Erwähnung, dass auch ihr Bruder mit seiner Familie nunmehr seinen Lebensmittelpunkt in Norwegen hat, kann auf eine entsprechende Sozialisation im Elternhaus geschlossen werden. So äußert sie sich deutlich an einer Stelle in dem Interview, dass ihre Eltern nach dem Mauerfall sehr reiselustig waren und auch die Kinder motivierten, viel von der Welt zu sehen. Bei Mauerfall war die Interviewte etwa 12/13 Jahre alt. Die ausgesprochene Reiselust ihrer Eltern fiel demnach in eine prägende Sozialisationsphase ihres Lebens. Beim Sprechen über ihre Zeit in Talca beschreibt sie die Stadt mit über 200.000 Einwohner*innen als „Provinznest“ (I3, 45f.). Die Interviewte studierte zwar in einer einwohnermäßig größeren Stadt – eine Stadt dieser Größenordnung jedoch als Provinz zu bezeichnen, kann auf ihre globale Ausrichtung im Denken hinweisen. Die insbesondere von ihren Eltern erlebte Maßregelung in der persönlichen Lebensgestaltung wird nach dem Mauerfall in das Gegenteil umgekehrt: vorhandene Reisefreiheiten werden bewusst wahrgenommen. An einer weiteren Stelle im Interview resümiert die Interviewte über die beruflichen Chancen in der ehemaligen DDR: „Wir haben im Osten ja nichts bekommen“ (I3, 60). Auch die Variabilität in der praktischen Berufsausübung schöpft die Interviewte in Westdeutschland wie im Ausland aus.

Sie greift vorhandene Angebote bezüglich studienbezogener Auslandsaufenthalte auf und folgt keiner inneren stringenten Lebensplanung. Auf beruflicher Ebene wird diese Annahme durch die Übernahme von DaZ/DaF-Klassen zu Beginn ihrer Berufstätigkeit deutlich. So unterrichtet sie nicht in ihren eigentlichen Studienfächern, sondern profitiert von den Auslandserfahrungen, die ihr andere Berufswege eröffnen. Es scheint keine langfristigen Überlegungen zur Ausgestaltung der eigenen Berufsausübung zu geben. Bei der Motivation zur Berufsausübung wiederum deutet sich an mehreren Stellen der Sicherheitsaspekt durch Verbeamtung an. So wirkte dieser auch bei Durchführung des Auslandsschuldienstes als Backup sehr beruhigend. Im Gegensatz zu anderen Auslandsaufenthalten und beruflichen Entscheidungen spricht sie über die Entscheidung des Auslandsschuldienstes von einem „Traum“, den sie sich erfüllen wollte. Das innere Bestreben nach Abweichungen vom regulären Schuldienst in Deutschland schien demnach groß zu sein.

Die Interviewte zeichnet sich durch einen großen Bewegungs- und Handlungsdrang aus. Die Vorstellung, Zeiten zu verleben, in denen sie nicht arbeitet, in denen sie „nichts macht“, scheinen demnach unvorstellbar (I3, 65). Aus diesem Grunde strebt sie stets neue Handlungsmöglichkeiten an.

Die aus dem Interview herausgearbeiteten Aspekte werden von der Interviewten bekräftigt, indem sie über sich selbst behauptet, sich bei konfliktreichen Situationen nicht heraushalten

zu können. Sie ist ein wenig zurückhaltender Typ, um dessen Eigenschaft sie durchaus weiß: „Weil ich nunmal so ein Typ bin, ne“ (I3, 179).

Darüber hinaus zeigt sich in ihrem Sprechen, dass sie soziale Ungerechtigkeit missbilligt. Sie legt Wert auf Fairness und Gleichbehandlung. Beim Sprechen über ihre Erfahrungen sowohl im Ausland als auch im Inland fällt auf, dass sie soziale Ungerechtigkeit als einen den Berufsalltag potentiell hinderlichen Aspekt auffasst. Es zeigt sich in dem Sprechen, dass die Interviewte grundsätzlich aus einer Motivation heraus handelt, anderen Personen in ihrem Umkreis helfen zu wollen. Dieses Symptom tritt häufig in sozialen Berufen auf und geht zumeist auf ein schwaches Selbstwertgefühl zurück. Wenngleich sich letzteres nicht explizit in dem Interview zeigt, können bestimmte Haltungen über ihre Erfahrungen im Ausland unter diesem Symptom erklärt werden. So zieht sich durch das Sprechen das individuelle Bedürfnis, den ohnehin benachteiligten Kindern und Jugendlichen helfen zu wollen. Im Umkehrschluss kann vermutet werden, dass diese Grundeinstellung zum Absolvieren mehrerer Auslandsaufenthalte führte. Zugleich begründet sie an mehreren Stellen im Interview ihr Handeln mit ihrem Charakter. Sie scheint einen klar definierten Eindruck ihres eigenen Charakters zu haben, auf den bestimmte Handlungsmuster verbindlich folgen.

„Einschätzung zur pädagogischen Professionalität und Berufsalltag“
Über ihre persönlichen Leistungen im Studium reflektiert sie in dem Interview recht deutlich: "Ja, aber es steht auch bei Ihnen, dass Sie mit 1 und 2, ich sage Ihnen ganz ehrlich, das schaff ich nicht, ich habe die Arbeit versaut, jetzt rutsche ich auf eine 3." (I3, 97–98). Durch die recht saloppe Ausdruckswahl scheint sie kein persönliches Unbehagen bezüglicher dieser Leistungen zu verspüren.

An mehreren Stellen im Interview deutet sie an, dass sie von ihren Kolleg*innen sowie von Mitgliedern von Schulleitungen für ihre berufliche Tätigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen gelobt wurde. Grundsätzlich scheint sie von ihrer pädagogischen Professionalität eher überzeugt zu sein, so dass entsprechende Verweise auf Lob bestätigend wirken sollen. Zugleich können diese Bekräftigungen auch in der Form ausgelegt werden, als dass ein oben beschriebenes mangelndes Selbstwertgefühl dadurch ausgeglichen werden soll: Die Interviewte versucht durch Aussagen von Dritten eine eigene Unsicherheit zu mindern bzw. zu beseitigen. Obschon die Interviewte in ihrem Sprechen über ihr Handeln nicht unsicher wirkt, bleibt diese Option zumindest theoretisch bestehen.

Ihre berufliche Qualifizierung in den Internationalen Vorbereitungsklassen schreibt sie ihrer vergleichsweise hohen Frustrationstoleranz zu. Diese habe sie nach eigener Aussage insbesondere durch ihre Erfahrungen im Ausland gewonnen. Ferner zeigt sie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme in der Schule, wodurch sie sich von ihren Kolleg*innen absetze. Ihre eigene berufliche Stärke sieht sie soweit ausgeprägt, als dass sie als Fremdsprachenlehrerin großen Einfluss auf die Fremdsprachenwahl der Schüler*innen hatte: „Ich kam wahrscheinlich auch ganz gut bei den Schülern an, auch die Spanischlehrerin, die haben im kompletten Jahrgang nur noch Spanisch gewählt als dritte Fremdsprache und nicht mehr Französisch“ (I3, 85–87). Diese Aussage betrifft ihre Berufsausübung während des Referendariats. Sie befand sich demnach selber noch in der Ausbildung, schrieb sich hingegen größere Wirkungsmacht als den ausgebildeten Kolleg*innen zu.

Ihren eigenen beruflichen Lebensweg gestaltet die Interviewte offensiv. Nach den Erfahrungen im ländlichen Raum wechselt sie die Schulen, um wieder in einer Großstadt leben zu können. Auffällig ist, dass sie auch diese individuelle Entscheidung durch einen Kommentar eines damaligen Kollegen bestätigen lässt. Beim Sprechen über ihre Erfahrungen scheint der Interviewten bedeutsam zu sein, dass sie gelöst und unabhängig erscheint. Zugleich führt sie mehrfach Aussagen von Dritten an, die ihr Handeln bekräftigen. Beim Sprechen über das erste Bewerbungsgespräch äußert sie:
„Zug, ICE von Frankfurt, volle Verspätung, ich kam natürlich voll zu spät zum Vorstellungsgespräch" (I3, 101f.). Durch die Wahl des Adverbs „natürlich" scheint sie eine Szene zu schildern, die ein für sie erwartetes Handeln wiederspiegelt. Die Tatsache, dass sie diese Szene in dem Interview überhaupt schildert, zeigt auf, dass sie dieses Verhalten auch in der Rückschau für vertretbar hält.

Den eigenen Berufsalltag gestaltet die Interviewte bevorzugt individuell und zumeist ohne Kooperationen mit den Kolleg*innen. Sie legt eine Zufriedenheit an den Tag, wenn sie genau diesen freien Gestaltungsraum für sich ausleben kann. Auf die grundsätzliche Absicherung durch Verbeamtung legte sie großen Wert. Trotz aller freiheitlichen Gedanken und Lebensmodelle scheint die Interviewte ein grundsätzliches Bedürfnis nach geordneten Strukturen und Beständigkeit zu haben. Die Tatsache, dass sie zudem wenig pädagogischen Austausch mit Kolleg*innen suchte, sondern die Unterrichtsdurchführung individuell vollzog, kann auf ein Bedürfnis der Selbstkontrolle zurückgeführt werden.

Die Interviewte hält eine Arbeitsumgebung, die sich durch folgende Aspekte ausgestaltet, für angenehm:

- von Kolleg*innen unabhängiges Handeln
- finanzielle Sicherheit im Beruf
- Anerkennung für geleistete Tätigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen
- intransparente Gestaltung des Berufsalltag Dritten gegenüber.

Insofern spiegelt der Berufsalltag der Interviewten nicht einen typischen Berufsalltag wieder. Durch die Übernahme der Internationalen Vorbereitungsklassen lag ihr Arbeitsschwerpunkt weniger auf der Vermittlung fachlichen Inhalts als in der Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen. Ihr Handlungsspielraum war demnach ein größerer.

„Gestaltung von Unterricht"
Die Interviewte spricht bei der Gestaltung weniger über konkrete methodisch-didaktische Fragestellungen. Eher fokussiert sie sich beim Sprechen über ihren Unterricht auf die Zielgruppe, auf die Schüler*innen und den Herausforderungen in den Internationalen Vorbereitungsklassen. In ihrer Unterrichtsgestaltung zeigt sie sich anpassungsfähig. Es fällt auf, dass die Interviewte in ihrer nunmehr über zehnjährigen Berufserfahrung wenig Unterricht in ihren Studienfächern durchführte. Hingegen wurde sie direkt nach Beendigung des Referendariats als DaF/DaZ-Lehrerin eingesetzt. Das ist insofern bemerkenswert, als dass sie über die Existenz dieser Fächer zuvor nicht wusste: „Und ich so: "Boah, das gibts? IN Deutschland? Wahnsinn!" (I3, 109f.). Inzwischen sind entsprechende Module im Studium in einigen Bundesländern für Lehramtsstudierende obligatorisch.

Die Interviewte spricht über die Mehrsprachigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen, ohne dass sie theoretische Konzepte von Sprachenlernen benennt. Es bleibt unklar, welche Diagnoseinstrumente sie im Unterricht einsetzt, um das Sprachenlernen der Schüler*innen individuell fördern zu können. Der Fokus beim Sprechen

über ihre Unterrichtsgestaltung liegt auf den zwischenmenschlichen Begegnungen von Lehrkraft und Schüler*innen. Die Interviewte spricht über die persönlichen Schicksäle, die sich hinter den Schüler*innenbiographien verbergen. Zugleich spricht sie sich dafür aus, dass weiteres Personal, nicht-pädagogisches Personal, in diesen Klassen vermehrt eingesetzt werden müsse. Offen bleibt, ob die Interviewte sich durch diesen Vorschlag in ihrer Unterrichtstätigkeit entlastet fühlen oder ob sie weiterhin ihren persönlichen Fokus auf Beziehungsarbeit legen würde.

Durch die Tätigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen hat die Interviewte andere Unterrichtsvoraussetzungen als in regulären Klassen. Sie unterrichtete nicht ihre studierten Fächer, sondern fachfremd. Zudem sind die Anforderungen an den Unterricht in den Internationalen Vorbereitungsklassen andere als im Fachunterricht. Nicht die Vermittlung fachlichen Wissens steht demnach im Vordergrund, sondern Spracherwerb seitens der Schüler*innen sowie integrationsfördernde Maßnahmen. Die Interviewte äußert sich im Interview an keiner Stelle zu möglichen Weiterbildungsmaßnahmen, die sie aufgrund dieser Unterrichtsvoraussetzungen angestrebt hätte. Vielmehr zeigt sie sich durch ihre eigenen Auslandserfahrungen befähigt, die Schüler*innen zu begleiten. Auch schildert sie keine konkreten Unterrichtsvor- oder nachbereitungen. Es scheint, als habe sie keine spezifischen Fortbildungsmaßnahmen angestrebt.

„Umgang mit Interkulturalität“

Die Interviewte zeigt sich durch ihre Sozialisation offen gegenüber anderen Kulturen und kulturellen Lebensweisen. Ihre zahlreichen Auslandsaufenthalte bestätigen das. Zugleich werden in dem Interview wenige konkrete interkulturelle Begegnungen im Ausland geschildert. Spricht sie konkreter über interkulturelle Begegnungen, dann betreffen diese vor allem die Lehrtätigkeit in H.. Bei dem Sprechen über ihre Erfahrungen im Ausland fällt auf, dass sie vermehrt konfliktträchtige Begegnungen schildert. Trotz des Reflexionsgrades, den sie zu potentiellen Ursachen dieser Konfliktträchtigkeit aufbringt, bleibt sie im eigenen Handeln bei ihren Standpunkten unbeweglich. Insbesondere bezüglich der Deutschen Auslandsschularbeit übt sie deutlich Kritik an systemimmanenten Voraussetzungen und der pädagogischen Professionalität der einheimischen Lehrkräfte. Durch ihre geschilderte extrovertierte Persönlichkeit bleibt die Frage nach vorhandenen professionellen Konfliktlösungsstrategien offen.

Die Interviewte spricht aus einer privilegierten Perspektive und versucht deutlich, sich von Sicht- und Lebensweisen ausländischer Personen abzugrenzen. Bereits als Studentin lebt sie in „so in einer Villa mit Putzfrau“ (I3, 34). Den Umstand reflektiert sie nicht, sondern scheint ihn als selbstverständlich wahrgenommen zu haben. Auch mehrere Jahre nach den Erfahrungen spricht sie über die einheimische Reinigungskraft in einem eher herabsetzenden Vokabular. Wenn die Interviewte über die Lehrkräfte an der Deutschen Schule in Kolumbien spricht, wird eine klare Gegenüberstellung zwischen den deutschen und den einheimischen Lehrkräften deutlich. Obschon sich die Interviewte mit den deutschen Kolleginnen überwirft, suchte die Interviewte keinen näheren Kontakt zu den einheimischen Lehrkräften. Es ist eine Haltung herauszulesen, die eigene Kultur stets in Abgrenzung zu anderen zu betrachten. Hinzu kommt die Einstellung, dass die Interviewte in interkulturellen Begegnungen „die Anderen“ nahezu immer als hilfsbedürftig und bemitleidenswert ansieht: die Schüler*innen im Ausland aufgrund des scheinbar benachteiligten ökonomischen und sozialen Habitus, die Lehrkräfte im Ausland aufgrund der schlechteren Bezahlung, die Schüler*innen in den Internationalen Vorbereitungsklassen aufgrund der Fluchtbiographien. Sich selber sieht die Interviewte als Person, die moralische Unterstützung, die Hilfe anbietet:

„Und das [ich] nun natürlich immer auf dieser Hilfsschiene, ich sage es jetzt mal, gewesen bin“ (I3, 181). In ihrer persönlichen Reflexion schreibt sie sich diesen Charakterzug, anderen Menschen helfen zu wollen, grundsätzlich zu. Ferner behauptet sie von sich, in den geflüchteten Schüler*innen Personen zu sehen, die keine Unterscheidungsmerkmale zu den hiesigen Schüler*innen aufweisen: „Das sind ja ganz normale Jugendliche, wie bei uns auch, egal ob Migranten, Flüchtlinge oder sonst was. Die haben halt ähnliche Probleme, ne?“ (I3, 182f.). Diese Einschätzung wird anhand des folgenden Beispiels relativiert.

Durch ihre Wortwahl beim Sprechen über syrische Schüler*innen („arme syrische Sau“, I3 550f.) ist eine deutliche Abgrenzung und Abwertung den Personen gegenüber festzuhalten. Die Interviewte reduziert die Schüler*innen auf ihre Fluchterfahrungen. Aus rassismuskritischer Perspektive nimmt sie somit eine Zuschreibung ob einzelner Erfahrungsmomente vor. Diese Zuschreibung entfaltet eine enorme Wirkung auf die täglichen Begegnungen in der Schule. Die Interviewte bewertet das Handeln der Schüler*innen vor dem Hintergrund dieser Zuschreibung: „Und ich wurde halt sofort gebraucht“ (I3, 246). Durch das System der Internationalen Vorbereitungsklassen wird die Haltung der Interviewten bestätigt und scheinbar legitimiert. So werden durch das Vorhandensein „spezieller“ Klassen eigens für Geflüchtete die Zuschreibungen institutionell bestätigt.

Auffällig bei ihrem Aufsuchen von interkulturellen Lebens- und Berufssituationen ist die Tatsache, dass alle wahrgenommenen Angebote einer institutionellen Struktur unterlagen und sie dadurch finanziell abgesichert wurde. Das ökonomische Kapital der Interviewten war stets gefestigt. Auch darin unterschiedet sie sich in den meisten interkulturellen Begegnungen von ihrem Gegenüber. Die zuvor beschriebene Gegenüberstellung wird abermals bestätigt.
In dem Interview werden verschiedene Tätigkeiten angesprochen, die die Interviewte ausübte, um Geld zu verdienen. Sie legte entweder großen Wert auf eine Unabhängigkeit von ihren Eltern oder aber sie war ob der Finanzkraft des Elternhauses auf die Tätigkeiten angewiesen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die erste Annahme zutrifft. So spricht die Interviewte von einer großen Reisetätigkeit ihrer Eltern, die bei einem geringen Familieneinkommen in der Form nicht möglich wäre. Der Wunsch nach Loslösung vom Elternhaus spiegelt sich ebenfalls in der Motivation für die Auslandsaufenthalte wieder. Die Interviewte zeigt sich selbstständig in ihren Entscheidungen und hält sich selber für eine sachbezogene Beobachterin (I3, 864).

Durch ihre Auslandsaufenthalte schien die Interviewte den Behörden per se fähig, in Internationalen Vorbereitungsklassen zu arbeiten. So war weniger ihre fachliche Qualifizierung – abgebildet bspw. durch ihre Examensnoten – für ihren beruflichen Lebensweg bedeutsam als der Lehrkräftemangel im Fach DaF. Ihre Auslandserfahrungen haben den beruflichen Werdegang somit entscheidend geprägt. Dass die Interviewte ein grundständiges Interesse an einer Auseinandersetzung mit interkulturellen Thematiken hat, zeigt auch das Thema ihrer Ersten Staatsexamensarbeit. Dennoch war sie zu keinem Zeitpunkt ihrer Berufstätigkeit genötigt, ihre Kompetenzen in den Klassen durch Dritte überprüfen und bewerten zu lassen. Reflexionsgespräche, kollegiales Feedback oder Supervision scheinen nach Aussagen in dem Interview nicht stattgefunden zu haben. Demnach handelt die Interviewte vor dem Hintergrund ihrer zuvor beschriebenen Haltung. Bestätigt wird eine bereits in den 1990er Jahren formulierte „Annahme, dass der Umgang von Lehrpersonen mit kulturellen Differenzen nicht unbefangen ist“ (Craanen/Gunsenheimer, 2015, S. 276).

5 Komparative Analysen

In diesem Kapitel schließt sich eine sinngenetische Typenbildung an. Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen der Probandinnen werden die Interviews in thematisch homogenen Abschnitten miteinander verglichen. Die abstrahierten Erkenntnisse aus den Orientierungsrahmen werden somit anhand der Themen spezifiziert. Es werden in diesem Kapitel sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede in dem Sprechen über diese Themen dargelegt. Der Fokus der sinngenetischen Analyse liegt auf dem „handlungsleitende[n] Erfahrungswissen im Sinne habitueller Gemeinsamkeiten“ (Amling/Hoffmann, 2013, S. 192).

5.1 Sinngenetische Analyse

5.1.1 Vor dem Aufenthalt: Motivation, Erwartungen, Wissenserwerb über die Zielländer

In den Erzählungen der Probandinnen I2 und I4 lassen sich zahlreiche Gemeinsamkeiten in der Herangehensweise an die Auslandsaufenthalte finden. Bei einer genauen Betrachtung fallen ferner einige wenige Unterschiede auf, die vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen in ihrer Argumentation stringent erscheinen. Zunächst sollen die Gemeinsamkeiten dargelegt und vor den aktuellen Entwicklungen von Auslandsmobilität im Studium reflektiert werden. Im Anschluss erfolgt eine Auswertung des Interviews I3. Die Interviewte unterscheidet sich in einigen Aspekten bzgl. Motivation und Erwartungen von den anderen Probandinnen.

Als Hauptmotivation für die unterschiedlichen Auslandsaufenthalte geben die Probandinnen I2 und I4 zusammenfassend an, etwas Gutes, etwas Soziales machen zu wollen, Sprachkenntnisse zu verbessern und weit entfernt der üblichen Strukturen leben zu wollen. Anhand der Biografie der zweiten interviewten Person wird zudem deutlich, dass sie nach dem Abitur eine Phase der Orientierung bis zur Berufswahl brauchte und bereits in dieser Phase über einen Auslandsaufenthalt nachdachte. Beide Probandinnen sprechen aus einer privilegierten Lebenssituation heraus. So ergeben sich aus den Interviews keinerlei Hinweise darauf, dass die interviewten Personen aufgrund ihrer Herkunft soziale und/oder bildungspolitische Nachteile in Deutschland erlebt haben. Die Erfahrungen im Ausland sollten demnach für beide Personen einen Gegensatz zur Lebensführung im gewohnten Umfeld darstellen. Eine solche Umstellung und das Erleben von möglichst fremden Lebens- und Arbeitsumständen waren für beide Personen Grund, einen Auslandsaufenthalt in einem Entwicklungsland anzustreben.

Bei der Länderwahl trugen jeweils private Kontakte zur Entscheidungsfindung bei. Insofern war die Länderwahl einer gewissen Zufälligkeit unterworfen. Es werden bei den beschriebenen Auslandsaufenthalten keine konkreten Kriterien benannt, die sich ausschließlich auf die Zielländer beziehen. Die privaten Kontakte waren also ausschlaggebend für die schlussendliche Wahl. Auch bei dem beschriebenen Auslandsaufenthalt in Wales, für den sich die Probandin beim DAAD bewarb, liegen keine besonderen intrinsischen Motivationsgründe vor.

Im Vorfeld wurden wenig bis keine konkreten Erwartungen an die Auslandsaufenthalte formuliert. Es wird in den Interviews nicht deutlich, ob die Probandinnen gezielt Informationen über familiäre, gemeinschaftliche, schulische und gesellschaftliche Strukturen in den Zielländern einholten. Vielmehr lässt sich konstatieren, dass auch nach den Auslandsaufenthalten kein konkretes Wissen über strukturelle Rahmenbedingungen und gesellschaftspolitische Hintergründe in den Zielländern vorzuliegen scheint. Zumindest lassen sich keine Rückschlüsse durch die geführten Interviews ziehen.

Diese Zusammenstellung der Motivation, der Erwartungen und der Vorbereitung lässt folgende Interpretation zu: Die Probandinnen handeln aus einer Motivation heraus, die typisch für den sogenannten Volunteer Tourismus ist. Bei dem Volunteer Tourismus handelt es sich abgrenzend zum Massentourismus um eine Reiseform, bei der touristische Motive mit einer Freiwilligenarbeit in den Zielländern kombiniert werden. „The search for these new travel experiences is primarily argued to reflects people`s increasing (…) desire for altruism, self-change and an ability to confirm their identities and provide coherence within un uncertain and fragmented post-modern life" (nach McIntosh/Zahra, 2007, S. 542). Bei dieser Art von Auslandsaufenthalten können Urlaube unternommen werden, „that might involve aiding oder alleviating the material poverty of some groups in society (…)" (ebd., S. 543). Oftmals werden wohltätige Beziehungen verfolgt; der Reisezeitraum liegt zwischen wenigen Wochen und mehreren Monaten.

Motive für einen solchen Auslandsaufenthalt liegen in dem Bedürfnis, etwas Gutes zu tun, Tätigkeiten zur Selbstverwirklichung nachzugehen, seine eigenen Sprachkenntnisse zu erweitern und Orientierung in der eigenen Lebensführung zu finden. Vor dem Hintergrund des Wohlstandes in westlichen Ländern werden insbesondere von jungen Menschen Auslandsaufenthalte in Ländern angestrebt, die „vor allem neue, authentische, interaktive und individuell sinnvolle Tiefenerfahrungen suggerieren" (Romeiß-Stracke, 2003, S. 147). Die Probandinnen geben in den Interviews Motive an, die mit diesen übereinstimmen. Auch nennen beide, dass sie vor bzw. nach dem Arbeitseinsatz an den Schulen Urlaubsreisen im Land oder in anliegenden Ländern absolviert haben. Damit unterscheiden sich die Auslandsaufenthalte von klassischen Freiwilligendiensten, die eine pädagogische Zielsetzung verfolgen und zur Völkerverständigung beitragen sollen. Vielmehr liegt diesen Auslandsaufenthalten eine Art moralischer Sinneswandel zugrunde, der sich gesamtgesellschaftlich wiederspiegelt: Zuvorderst hilfsbedürftig erscheinende Menschen werden Dienstleistungen ohne monetäre Entschädigung angeboten. Zugleich werden diese Dienstleistungen in einer Erfahrungswelt angeboten, die den eigenen Bedürfnissen nach Einfachheit, Exotik und möglichst Neuartigem entspricht. Somit soll zumindest vordergründig eine Win-Win-Situation hergestellt werden: die altruistischen Erwartungen werden durch die Annahme der Dienstleistungen der Einheimischen bedient.

Wenngleich sich die Motive ähneln, soll noch erörtert werden, inwiefern die Interviewten einen klassischen Auslandsaufenthalt nach dem Prinzip Volunteer Tourismus durchgeführt haben und in welcher Form über die Erfahrungen reflektiert wurde.

Unterschiede zwischen den beiden Probandinnen finden sich vor allem in der persönlichen Herangehensweise an die Planung und Durchführung der Auslandsaufenthalte. So lassen sich Differenzen in dem eigenen Antrieb für Auslandserfahrungen festhalten. Während die Interviewte I2 sich grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber den Aufenthalten und der Länderwahl zeigte, spricht die Interviewte I4 von ihrer eher zurückhaltenden und

abwägenden Entscheidungsfindung. Sie holte sich vorab Informationen über das vorhandene Angebot an Auslandsmöglichkeiten ein. Hingegen werden in dem Interview keine konkreten Möglichkeiten genannt, so dass Rückschlüsse über die Intensität der Recherche nicht gezogen werden können. Worauf legte die Interviewte besonders wert bei der Projektauswahl? Insbesondere standen ihr eigenes Sicherheitsbedürfnis und die Begleitung durch eine Freundin im Vordergrund der Entscheidung. Die Interviewte I2 handelte hingegen autarker.

Die Interviewte I3 gibt grundlegend andere Motivationsgründe für ihre Auslandsaufenthalte an. So standen bei ihr eine fachliche Professionalisierung, insbesondere Spracherwerb, im Fokus. Sie handelte, anders als die Interviewten I2 und I4, stets alleine und ohne Begleitung durch Dritte. Die Wahl der Ziele ihrer Aufenthalte unterstand einer gewissen Beliebigkeit. So waren äußere Umstände – Angebote der Universität, finale Entscheidung durch Dritte wie im Deutschen Auslandsschulwesen – zumeist ausschlaggebend: „Und im Hauptstudium bin ich durch blöden Zufall über einen Aushang gestolpert“ (I3, 13f.). Anders als die Interviewten I2 und I4 scheint die Interviewte I3 ihre Auslandsaufenthalte weniger minutiös geplant zu haben. Sich erschließende Chancen für Auslandsaufenthalte nimmt sie wahr, ohne diese im Vorfeld bewusst angestrebt zu haben. Ihre Handlungsmotive können Resultat ihrer familiären Sozialisation sein, die durch Reisetätigkeiten bzw. dem Wunsch danach geprägt war. Aus dem Interview wird nicht deutlich, ob die Interviewte I3 die jeweiligen Aufenthalte in besonderer Form vor- bzw. nachbereitete. Sie unterscheidet sich in der Form von den Probandinnen I2 und I4, als dass diese ihre Auslandsaufenthalte längerfristig planten. Zudem waren die Auslandsaufenthalte bewusste Entscheidungen, um die eigene Berufsbiographie zu optimieren. Die Interviewte I3 weist als einzige Probandin Aufenthalte von mehr als sechs Monaten auf. Sie zeigte sich dynamischer in ihren Entscheidungen, obschon diese Auswirkung auf längere Lebensperioden hatten.

An ihren Auslandsaufenthalt in Chile hatte die Interviewte I3 bestimmte Erwartungen, die sie nicht konkret benennt. Durch die Aussage „Und da hatte ich so einen richtig klassischen, ganz tollen Einstieg in Südamerika“ (I3, 32f.) wird jedoch deutlich, dass sie Erwartungserwartungen hatte. Mit diesen nicht konkret benannten Erwartungen ähnelt sie den anderen beiden Probandinnen. Diese planten ihre Aufenthalte wesentlich bewusster, formulierten jedoch ebenso wenig bestimmte Erwartungen.

5.1.2 Erfahrungen machen im Ausland

Die Erfahrungen, die die Probandinnen im Ausland machen, scheinen durch ihre individuellen Erzählungen vergleichbar zu sein und sollen im Folgenden dargelegt werden. Über den Wissenserwerb im Ausland lässt sich resümieren, dass beide Probandinnen, I2 und I4, nur bedingt aktiv Möglichkeiten aufsuchten, um ihre Wissensstrukturen zu erweitern. So wird an keiner Stelle in den Interviews darüber berichtet, eigenständig Gespräche mit Eltern und Expert*innen zu dem pädagogischen Einsatz im Ausland geführt zu haben. Die Unterrichtstätigkeiten werden entweder alleine durchgeführt oder aber die Probandinnen unterstützen die hiesigen Lehrkräfte als Hospitantinnen. Vielmehr berichten die Probandinnen von der Gestaltung ihres eigenen Unterrichts, als sie nach ihren Erfahrungen gefragt werden. Von der Methodenvielfalt, die sie in ihren Augen einbringen, von der Betreuung der Schüler*innen, von der eigenverantwortlichen Übernahme von Unterricht. Von den Interviewten I2 und I4 werden keine Erfahrungen über Unterrichtserfahrungen hinaus geschildert: Umgang im Kollegium, Erfahrungen im Lehrerzimmer, allgemeine Rolle

der Lehrkraft im Ausland, landesspezifische Kompetenzbereiche der Lehrer*innenausbildung. Die Interviewte I3 hingegen schildert bzgl. dieser Aspekte stark negative Erfahrungen in der Deutschen Auslandsschule. Diese Erfahrungen haben die Interviewte nachhaltig geprägt und trugen zu der Entscheidungsfindung bei, den Auslandaufenthalt vorzeitig zu beenden. Sie äußert mehrfach eine Verwunderung über das Vorhandensein von DaZ/DaF-Klassen, in denen sie maßgeblich eingesetzt war. Die Erfahrungen in diesen Klassen haben ihr eigenes Berufsprofil in der Form beeinflusst, als dass sie auch nach Rückkehr nach Deutschland nahezu ausschließlich in Klassen für nichtdeutschsprachige Schüler*innen unterrichtete.

Vor dem Hintergrund der eigenen Ausbildung in Deutschland erzählen die Probandinnen I2 und I4 vorrangig von Erfahrungen im Kompetenzbereich „Unterrichten“ (KMK, 2004, S. 7). Die anderen Kompetenzbereiche finden kaum Berücksichtigung, obschon sie als Standards für die theoretische Ausbildungsabschnitte vorgesehen sind. Folgende Beispiele verdeutlichen exemplarisch, welche Kompetenzbereiche in den Interviews angesprochen werden:

KOMPETENZBEREICH: UNTERRICHTEN Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen	
Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.	„Und ich habe dann versucht, gerade in Englisch, mal Dialoge mit denen zu sprechen, dass sie sich erstmal zu zweit so ein Dialog mal trauen zu lesen und dass sie auch mal zu zweit dann vor der Klasse stehen und das mal vortragen.“ I2, 106–109.
Die Absolventinnen und Absolventen kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.	„(...) wir hatten dann Plakate vorbereitet, also acht oder neun Plakate, themenorientiert. (...) und dann haben wir die auch, ja, so eingeteilt, dass die Kleinen auch immer mit den Großen zusammenarbeiten müssen (...). Da dann sind die quer übers Gelände, haben immer am Plakat ganz viel sich angeschaut, gelesen, wir hatten immer so kleine Sachen dazu notiert, dass sie auch dann, ja, ihre Fragen beantworten konnten.“, I2, 121–122, 131–132, 135ff.

Tab. 12: In den Interviews angesprochene Kompetenzbereiche nach den KMK-Standards Bildungswissenschaften mit Interviewbelegen

Den Interviewten I2 und I4 gelingt es in eingeschränktem Maße, die theoretischen Ausbildungsinhalte auf ihre praktische Tätigkeit im Ausland umzusetzen. So werden die Schüler*innen über Dialoge zwar aktiv in den Unterricht eingebunden, es werden aber keine Hinweise auf die tatsächlichen Lern- und Verstehensprozesse sowie zu Transfermöglichkeiten gegeben. Formen kooperativen Lernens werden zwar angedeutet, aber das Grundprinzip der drei Phasen Think-Pair-Share wird nicht deutlich. Aspekte der Kompetenzbereiche „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ lassen sich anhand der Interviews bezüglich der Auslandstätigkeiten nicht belegen.

Die Probandinnen waren nach Absolvieren von sechs Studiensemestern bzw. nach dem Abschluss des Masters of Education im Ausland. Insofern hätte laut Prüfungsordnungen der Universitäten die Vermittlung des Wissens für die theoretischen Ausbildungsabschnitte entsprechend ausgebaut sein müssen. Durch die Interviews ist nicht erkennbar, ob die Gründe für die wenig vorhandene Reflexion im quantitativ oder qualitativ nicht ausreichenden Angebot der Universitäten, im mangelnden Interesse der Probandinnen, im mangelnden Können der Probandinnen oder bspw. an der besonderen Situation der Auslandstätigkeit liegt. So stellt sich an dieser Stelle die grundlegende Frage, in welchem Maße die hiesigen Ausbildungsinhalte systemisch bedingt überhaupt in anderen Ländern anwendbar sind.

Bei dem Auslandsaufenthalt in Wales als Sprachassistentin resümiert die Interviewte I2, dass sie Begegnungen mit Einheimischen in der Gastfamilie hatte, sich diese aber auf gemeinsame Essenszeiten begrenzten. Ihr persönliches Anliegen, sich für universitäre Prüfungen vorzubereiten, war während des Auslandsaufenthaltes größer. Der Aufenthalt war „funktional auf diesen Spracherwerb ausgerichtet“ (I1, 572). Insofern stellt sich die Frage, wie sich die englische Sprache durch den Aufenthalt verbesserte, da die Interviewte nicht über konkrete Sprachlernbegegnungen oder Erfahrungsmöglichkeiten berichtet.

Bei der Frage nach Differenzerfahrungen sowie nach wertvollen Erfahrungen, die die Probandinnen I2 und I4 im Ausland erlebten, werden durch das Erzählen bestimmte Kategorien deutlich. So werden Momente und Begegnungen geschildert, die eine eurozentrische Perspektive offenlegen. Die Interviewte I2, die in Indien war, bringt Aspekte an, durch die die Einheimischen defizitär erscheinen und die sie für ihre eigene Entwicklung als bereichernd ansieht: „Wir hatten ja keine Waschmaschine und so, wir haben dann immer gewaschen, einmal die Woche. Zu sehen, es geht auch irgendwie so“ (I2, 483f.). Über die Erfahrungen in Nepal schildert die Interviewte den Schulweg, den sie täglich bestritt: „(...) wir mussten auch immer eine dreiviertel Stunde zu Fuß gehen bis Stunde. Das war immer ein super schöner Weg, also durch die Felder, an Bauernhöfen vorbei“ (I4, 81f.).
Beiden Aussagen liegt die Vorstellung zugrunde, in den Zielländern ihres Aufenthaltes ärmlichere Verhältnisse und eine authentische Lebensweise vorzufinden. Ohne dass konkrete Erwartungen vor dem Auslandsaufenthalt formuliert wurden, wird an den benannten Stellen in den Interviews deutlich, dass durchaus vorurteilsbelastete Vorstellungen über die Zielländer vorhanden waren. Die vorgefundene Armut in Indien wird überdies in Teilen romantisiert, indem diese relativierend zu dem Lebensstil in westlichen Ländern dargestellt wird: „Wir waren jetzt nicht unglücklich, wenn wir da waren und die Kinder waren total lebensfroh auch. Viele waren auch ganz aufgeschlossen und interessiert“ (484–486). Auch bei der Probandin aus dem Interview I4 können Vorurteile gegenüber dem afrikanischen Kontinent, den sie pauschal als zu gefährlich beschreibt, festgestellt werden.

Interkulturelle Begegnungen werden teils als sehr befremdlich beschrieben, teils als bedrohliches Gefühl wiedergegeben, teils werden rassistische Erfahrungen geschildert. Ferner berichtet die Interviewte in Indien von Erfahrungen, in denen sie sich selber als Opfer von Diskriminierung sieht: „oder dass wir auch im Zug übernachtet haben und dann gab es aber keine richtigen Fenster und (...) man musste immer so auf sein Hab und Gut aufpassen“ (599ff.). Die Einschätzung der Einheimischen, dass die Probandin als Europäerin reich sei, hinterfragt sie nicht formal kritisch, sondern rückt eher die Einschätzungsgabe der Bevölkerung in ein kritisches Licht: „(...) und dass wirklich einfach auch jeder in Indien denkt, dass du reich bist, wenn du aus Europa kommst. Also so Überzeugungen, die die da haben, ob die jetzt richtig sind oder nicht“ (488ff.). Zuletzt erfolgt die Darstellungsweise der

Differenzerfahrungen teils als sehr extrem. Die Erfahrungen werden als sehr befremdlich und als Ausnahmezustand beschrieben (vgl. I2, 467–479): „Das ist halt schon krass, wenn man da so sieht. Also am Anfang auch natürlich so Ekel oder dass man denkt so, uah, oh Gott, was kann man jetzt hier überhaupt anfassen?“ Es erfolgt eine eindeutige Abgrenzung der eigenen Person zu den Erlebnissen und Beobachtungen im Zielland.
Anhand dieser Aussagen werden Denkweisen insbesondere bei der Probandin I2 deutlich, die unter einer rassismuskritischen Perspektive fragwürdig erscheinen. Die Interviewte bestätigt ihr Selbstkonzept durch den intergruppalen Vergleich, indem sie klare Zugehörigkeiten zuschreibt und die Gruppen voneinander abgrenzt. „Vorurteile und Stereotype sind (...) Basis und Produkt intergruppaler Vergleiche“ (Scherschel, 2006, S. 26). Motivation hinter der Formulierung von Vorurteilen ist, „positive Selbstkonzepte von der Ingroup und negative Stereotype von der Outgroup zu entwickeln“ (Scherschel, 2006, S. 26). Gründe können bspw. eine starke Identifikation mit der eigenen Gruppe sein oder die eigene soziale Identität wird als bedroht wahrgenommen. In dem Interview I2 äußert die Interviewte, dass sie durch den Aufenthalt in Indien Lebens- und Denkweisen in Deutschland, die sie vor dem Aufenthalt als bürokratische Sinnlosigkeit ansah, zu schätzen lernte. Der Aufenthalt trug somit zu einer Verstärkung der eigenen sozialen Identität bei. Durch das mäßige Interesse an einem weiteren Austausch mit Schüler*innen in Indien nach Rückkehr nach Deutschland, wird der Eindruck von verstärkten/bestätigenden Zuschreibungen bestärkt.

Die Erfahrungen der Interviewten I3 weichen von diesen Äußerungen ab. Die Interviewte I3 verlegte ihren Lebensmittelpunkt durch ihre beruflichen Auslandsaufenthalte und durch eine persönliche Liaison in unterschiedliche Länder Südamerikas – über mehrere Jahre. In der Quantität ihrer Erfahrungen ist sie somit überlegen. Trotz des großen Erfahrungsschatzes berichtet auch die Interviewte I3 von Haltungen und Einstellungen, die sie entweder bestätigt oder widerlegt sah. „Das Latinohafte“ (I3, 419) gibt sie als Motivation für die wiederholte Wahl des südamerikanischen Kontinents an. An einer Stelle in dem Interview wird deutlich, dass die Interviewte während ihrer Zeit im Ausland einen südamerikanischen Mann ehelichte. Sie spricht in dem Interview nicht weiter über diese Verbindung. Insofern bleibt unklar, in welchem Verhältnis das ehemalige Ehepaar auseinandergegangen ist. Als bewusst negative Erfahrung benennt die Interviewte I3 hingegen die Erfahrungen im Kollegium der deutschen Auslandsschulen. Sie kritisiert insbesondere die Wertevermittlung an der Schule. Es wird deutlich, dass sie die deutsche Schule in Kolumbien als einen Raum angesehen hat, in dem sie das aus Deutschland bekannte Orientierungssystem anlegen kann. Die Erkenntnis, dass auch in der deutschen Schule kolumbianische Konventionen angewandt werden, bezeichnet sie als „Schock“ (I3, 173).

Dennoch geht sie in der Bewertung ihrer Erfahrungen nicht nur von dem eigenen Orientierungssystem aus. So äußert sie durchaus Erstaunen über die Höhe des Lebensstandards in Kolumbien: „Ich habe in Cali mehr Luxus gesehen als ich hier in H. gesehen habe. Und das muss man erstmal schaffen. Ich meine, wir haben in H. hier schon, Cali hat es nochmal getoppt. Der Hammer.“ (I3, 758–760). Sie differenziert zwischen den Erwartungen und tatsächlich vorgefundenen Lebensverhältnissen. Diese Erfahrungen haben sie in der Form nachhaltig geprägt, als dass sie auch bei neu ankommenden Schüler*innen aus Syrien in der Erwartungshaltung zu differenzieren versucht: „Ich meine, die kommen, ey Syrien ist ein Land, ich, na gut, wie Deutschland, aber die haben dort Damaskus, die Großstädte, die sind moderner, wie global, wie überall das ist“ (I3, 756f.). Sie bemitleidet ankommende Schüler*innen um ihre Situation – nicht nur in Deutschland, sondern vor dem

Hintergrund heraus, dass diese nicht vor ursprünglich wirtschaftlichen Nöten heraus geflüchtet sind.

Grundsätzlich zeigt sie sich in ihrem Verhalten sehr offen und sucht stets neue Möglichkeiten interkultureller Begegnungen. Darin unterscheidet sie sich von den Probandinnen I2 und I4. So wohnte sie in einer Wohngemeinschaft mit Mitbewohner*innen aus anderen Ländern, suchte grundsätzlich mehrfach und für längere Zeiträume Auslandskontakte, heiratete einen südamerikanischen Mann. Über die beruflichen interkulturellen Kontakte spricht die Interviewte I3 mit Ausnahme der Situation an der deutschen Schule weniger. Auch ist es schwierig, über die Qualität der Kontakte konkrete Aussagen zu treffen. Es wird bspw. nicht deutlich, ob die Interviewte nach wie vor Kontakt zu kennengelernten Personen hält und ob sie Freundschaften pflegt.

Die Interviewte spricht über konkrete Differenzerfahrungen, die sie machte. Ob der Anzahl ihrer Aufenthalte räumte die Interviewte ein, dass sie sich selber gewisse interkulturelle Kenntnisse zugeschrieben habe. Diese seien bei interkulturellen Begegnungen in Kolumbien, speziell Cali, hingegen nicht nützlich gewesen. Erfahrungen, die sie dort machte, wichen von denen in zuvor bereisten Ländern ab: „Ja, das hätte ich nicht gedacht, also. Ja. Trotz vorher permanenten Kontakt mit, nennen wir es Interkulturalität, ne?“ (I3, 219f.). Sie schreibt diese Erkenntnis den besonderen gesellschaftspolitischen Strukturen in Cali zu, die durch Oberflächlichkeit, einem mangelnden kulturellen Angebot, Korruption und Gewalt geprägt waren.

5.1.3 Nach dem Auslandsaufenthalt: Sprechen, Denken und Reflektieren über die Erfahrungen

In ihrer persönlichen Reflexion halten die Probandinnen I2 und I4 fest, dass sie durch ihre individuellen Erfahrungen im Ausland ein besseres Verständnis für die Belange von Schüler*innen aus dem Ausland haben. Wie genau diese Belange aussehen, wird in dem Interview I4 angedeutet. So schildert die Interviewte, dass die Schüler*innen, die als Flüchtlinge an deutschen Schulen unterrichtet werden, Halt und Struktur im Alltag benötigten.

Die Interviewte I2 resümiert, dass die Auslandsaufenthalte sie nicht verändert hätten. Als einzigen Aspekt bei der Frage nach ihrer persönlichen Weiterentwicklung nennt sie die Erkenntnis, dass es Menschen gebe, „denen geht es viel schlechter noch“ (I2, 523). Die abschließende Äußerung „Kann ich jetzt gar nicht sagen“ (I2, 526) lässt vermuten, dass eine persönliche Reflexion und eine kritische Auseinandersetzung mit den Erfahrungen bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht stattgefunden haben. Bei der Frage nach einer potentiellen Wiederholung eines ihrer Aufenthalte unter den heutigen Lebensbedingungen und Wissensbeständen gibt sie an, dass sie einen Aufenthalt in Indien einem in Wales vorziehen würde. Begründet wird diese Aussage mit den Zuschreibungen, dass Indien „spannender“ und „aufregender“ war. Im Vergleich zu den Erwartungen an den Auslandsaufenthalt in Indien (s. S. 52) wird deutlich, dass sich die Interviewte durch den Aufenthalt in ihren Überzeugungen bestätigt fühlt. Die Denkweisen über das Leben in Indien scheinen sich durch den mehrmonatigen Aufenthalt nicht verändert zu haben. Die Art und Weise, wie die Interviewte über ihre Erfahrungen spricht, bringt Deutungen hervor, die Ungleichheit

reproduzieren und das privilegierte Selbstverständnis vermeintlich legitimieren (Linnemann, Mecheril, Nikolenko, 2013, S. 11).

Bei beiden Probandinnen fällt auf, dass sie nicht über nachbereitende Maßnahmen nach Rückkehr aus dem Ausland sprechen. Auch wird nicht deutlich, dass sie sich mit weiteren Personen über ihre Erfahrungen explizit austauschten. Hingegen äußert die Interviewte I4, dass sie während des Aufenthaltes „viel diskutiert" (I4, 598) habe über das nepalesische Schulsystem. Beispielhaft für diese Diskussion – vermutlich mit der Freundin, die sie begleitete – waren folgende Fragen: „Welche Haltung haben die Lehrer zum Schulsystem da, was würden die sich auch gerne wünschen, was sich dort ändert?" (I4, 595f.). Auffällig an diesen Fragestellungen ist die Grundhaltung der Interviewten, dass die nepalesischen Lehrkräfte mit dem Schulsystem unzufrieden seien bzw. unzufrieden sein sollten und das System Änderungsbedarfe aufweist. Diese angenommene Unzufriedenheit wird jedoch nicht konkretisiert. Dass zumindest die Interviewte eine kritische Perspektive zum Schulsystem hat, wird durch die Verwendung des Modalpartikels „auch" deutlich. Insofern lässt sich anhand dieser Aussagen auch bei der Interviewten I4 eine subjektive Wahrnehmung von strukturellen Ungleichheiten festhalten.
Bekräftigt wird diese These durch die Aussage der Interviewten „Ja und die haben auch gemerkt, dass man unser System nicht einfach da einsetzen könnte" (I4, 597).
Es werden an dieser Stelle mehrere implizite Denkweisen der Interviewten deutlich:

1. Das deutsche Schulsystem ist besser als das in Nepal. Worauf sie sich konkret bezieht, bleibt unklar, so dass das Bildungssystem als Ganzes gemeint sein könnte.
2. Durch eben diese Annahme sollte unwillkürlich der Wunsch in Nepal vorherrschen, dass die Lehrkräfte in einem vergleichbaren System arbeiten möchten.
3. Resultierend aus dieser Annahme stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer Adaption.
4. Im Laufe der Diskussionen, die die Interviewte vermutlich auch mit den Lehrkräften führte, stellte sich die Erkenntnis bei den nepalesischen Lehrkräften ein, dass eine solche Adaption nicht möglich sei.

Die Interviewte spricht somit aus einer postkolonialen Perspektive, die das natio-kulturelle Ungleichgewicht in ihrer Wahrnehmung verdeutlicht. Zum einen reflektiert sie nicht ihre eigene Aussage, dass das deutsche System als das vermeintlich bessere übertragen werden soll. So sind die negativen Folgen durch ererbte Institutionen in den von Kolonisation betroffenen Länder bis heute deutlich zu spüren (Schelle, 2013, S. 17). Nach wie vor geltende, auf die Ursprungsländer angepasste Lehrpläne, Vernachlässigung indigener Lehr- und Lernkulturen, Ignoranz gegenüber Sprachenvielfalt, selektive Systeme.

Bei Fragen nach ihren Erfahrungen fällt bei beiden Probandinnen auf, dass sie nicht in bestimmten Kategorien sprechen, sondern Beispiele aus unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitsbereichen angeben. Diese betreffen Erfahrungen in der Unterrichtsdurchführung, Erfahrungen in der interkulturellen Kommunikation, rassistische Erfahrungen, Rollenverhältnisse, etc.
Es wird nicht ersichtlich, dass vorhandene Wissenslücken, bspw. zum Kastensystem in Indien („alles Sachen, die man erst einmal einordnen musste", I2, 579) nach dem Auslandsaufenthalt aufbereitet werden.

Auch in dem Interview I3 wird keine vor- und nachbereitenden Maßnahmen rund um die Auslandsaufenthalte angesprochen. Ihre Erfahrungen scheint die Interviewte alleine und nicht in einem kommunikativen Austausch mit Dritten zu reflektieren. Nach dem Abbruch des letzten Auslandsaufenthaltes wechselte die Interviewte I3 direkt in den deutschen

Schuldienst und übernahm Klassenleitungen in den Internationalen Vorbereitungsklassen. Sie bezeichnete die Möglichkeit zu diesem Wechsel als „Glück im Unglück“ (I3, 246). Auch die Interviewte I3 schreibt sich selber durch die Auslandsaufenthalte besondere Kenntnisse im Umgang mit Migrant*innen und Flüchtlingen zu.

5.1.4 Generalisierung

Bei der Interviewten I2 fällt auf, dass sie ihre Auslandsaufenthalte als prägend für ihren heutigen Blick auf die eigenen Lebensumstände ansieht. Den hohen Lebensstandard, den wir in westlichen Ländern genießen, weiß sie durch ihre Erfahrungen insbesondere in Indien wesentlich höher zu schätzen. Auch institutionellen Bedingungen in der Heimat, die vor dem Auslandsaufenthalt noch kritisch betrachtet wurden, wird eine größere Wertschätzung entgegengebracht.
Durch ihre Erfahrungen im Ausland erfuhren ihren bisherigen Lebensstrukturen
in Deutschland also eine subjektiv wahrgenommene Aufwertung. Resultierend daraus reflektiert sie bei der Nachfrage eines indischen Schülers, ob sie nochmals nach Indien käme: „Och, ich glaube, erstmal nicht“ (I2, 502). Zu dieser Einschätzung passt die Wahrnehmung, dass die Interviewte keine Kategorien einer persönlichen Weiterentwicklung feststellen kann.
So wie die Interviewte über ihre Erfahrungen in Indien erzählt, scheint sie für sich teils sehr gravierende persönliche Beobachtungen gemacht zu haben: „Kolkata ist halt echt so ein Molloch, ne wie man sich das so vorstellt, also viel zu viele Menschen und sehr viel Dreck und viel Gestank und heiß und viel zu viel Verkehr, ungeregelter Verkehr, wenn du da angefahren wirst und auf der Straße liegst, da kümmert sich keiner“ (I2, 467–470). Zugleich werden diese Momente nicht aufbereitet. Die Aussage „so wie man sich das vorstellt“ spiegelt wieder, dass das innere Modell der Interviewten über die gesellschaftspolitischen Umstände in Indien auch nach dem Auslandsaufenthalt standhält.

Der Aufenthalt in Wales war, wie sie sagte, zweckorientiert auf Erwerb der englischen Sprache ausgerichtet. In dem Interview werden hingegen keine Kategorien genannt, die auf eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Durchführung schließen lassen. Die persönliche Umsetzung des Aufenthaltes wurde anhand der finanziellen und strukturellen Unterstützung durch den, wie sie sagt, DAAD erleichtert. Nach den Beschreibungen der Interviewten zu Inhalt und Ausgestaltung des Auslandsaufenthaltes handelte es sich jedoch nicht um ein Förderprogramm des DAAD, sondern um den Pädagogischen Austauschdienst der KMK. Die von der Interviewten mehrfach genannten Aufgaben und die Bezeichnung des Titels („Teacher Assistant“) unterstützen diese Annahme.

Die Interviewte hatte demnach ein vorgegebenes Tätigkeitsfeld, die jeweilige Aufgabenausgestaltung wiederum ist vielseitig und von der KMK offen formuliert. Zum Rollenverhältnis zwischen der ausländischen und der einheimischen Lehrkraft heißt es: „Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung sprachpraktischer Fähigkeiten. Die FSA (Fremdsprachenassistentinnen, erg. durch die Autorin) übernehmen dabei einzelne Unterrichtsabschnitte. Die Fachlehrkräfte vor Ort behalten jedoch durchgängig die Verantwortung für den Unterricht“ (KMK-PAD, 2019, S. 2). Die Beschreibungen der Interviewten über ihr Tätigkeitsfeld an der Schule in Wales decken sich mit den Vorgaben durch die KMK: „Aber ich war nie mit den Schülern alleine. Also es war immer so, dass ich unterrichtet habe und der Lehrer war dabei (...)“ (I2, 533ff.). Obschon sie den beruflichen Rahmenbedingungen im Vorfeld des Aufenthaltes zustimmte, wird beim Sprechen über die

beruflichen Erfahrungen durchaus eine gewisse Skepsis deutlich, da sie weniger Verantwortung als in den indischen Schulen übernehmen konnte („(...) wo ich einfach nur die Assistentin war (...)“, I2 569). So bliebt unklar, wie sie ihre Hospitationsrolle fachlich ausfüllte. Welche Inhalte beobachtete sie, welche sprachlichen Fertigkeiten konnte sie ableiten, welche Inhalte aus ihrer eigenen Ausbildung fand sie in der Unterrichtsdurchführung in Cardiff wieder? Einzig zur sehr handlungsbezogenen Methodik äußert sie sich an einer Stelle positiv.
Bei einem Blick in die Zielsetzungen des Pädagogischen Austauschdienstes heißt es: „Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse über Sprache und Kultur des Gastlandes sowie Einblick in das ausländische Erziehungswesen und seine Unterrichtsmethoden“ (KMK, 2018, S. 2). Die Kategorien, die die Interviewte anspricht, entsprechen den Zielsetzungen der KMK. So fokussiert sie sich in ihren Erwartungen an den Auslandsaufenthalt auf die Verbesserung der englischen Sprache. Auch schildert sie handlungsbezogene Unterrichtsmethoden, die sie aus dem deutschen Schulwesen eher nicht kennt: „die haben sehr kreativ gearbeitet“ (I2, 555). Vertieftes Wissen über das Erziehungswesen in Großbritannien können durch die Erzählungen nicht nachgewiesen werden. Bei der Vertiefung der Kulturkenntnisse resümiert die Interviewte, dass sie zwar in einem anderen Kulturkreis lebte, dieser aber „unserer schon viel näher und dadurch auch nicht so schwierig“ (I2, 548f.). Anders als bei ihren Erfahrungen in Nepal geht sie nicht weiter auf konkrete Erfahrungen ein. Bei ihrem inneren Modell über das Land scheint die Interviewte sich eher auf Gemeinsamkeiten, als auf Differenzen zu beziehen. Die Struktur des Tagesablaufes, Wohnbedingungen, interkulturelle Situationen und Begegnungen, die zu Irritationen führten, werden nicht angeführt.

Im Vergleich zu den Erfahrungen der Interviewten I4 lassen sich insbesondere Gemeinsamkeiten bei den Auslandsaufenthalten im außereuropäischen Ausland finden. Beide interviewten Personen haben durch den erlebten Perspektivwechsel den Eindruck, dass sie sich zurück in Deutschland besser in die Situation der Schüler*innen hineinversetzen können bzw. sensibilisiert sind. Dabei berufen sie sich vor allem auf den Antagonismus Armut – Reichtum und auf systemische Differenzen. Sie hinterfragen für normal erachtete Alltagssituationen in und außerhalb von Schule und sprechen einen zuvor vorhandenen „blinden Fleck“ der persönlichen Wahrnehmung an: „dass man da selber, da auf so blind ist, offenbar“ (I2, 622f.). Eine Generalisierung der Erfahrungen erfolgt insofern, als dass sich die Interviewten selbstreflexiv mit ihren zuvor vorhandenen Denkweisen auseinandersetzen.

Von einem solchen „blinden Fleck“ spricht die Interviewte I3 nicht. Aus ihren Schilderungen leitet sich ab, dass sie aus den Erfahrungen ihrer Auslandsaufenthalte Rückschlüsse auf die Wahrnehmung der Flüchtlinge in den Internationalen Vorbereitungsklassen ziehen kann: „Und dort halt auch gewisse Sachen erkannt habe, das sind ja ganz normale Jugendliche, wie bei uns auch, egal ob Migranten, Flüchtlinge oder sonst was. Die haben halt ähnliche Probleme, ne? (I3, 182–184). In dem Sprechen der Interviewten I3 fällt auf, dass sie grundsätzlich eher Gemeinsamkeiten als Differenzen in interkulturellen Begegnungen schildert bzw. bestehende Differenzen versucht zu erklären und zu verstehen: „Es scheitert daran, dass man nicht weiß, was SPORTZEUG ist, dass es Sportunterricht gibt, dass man sich umzieht dabei“ (I3, 281f.).

5.1.5 Internationalisierung

Alle interviewten Personen behaupten von sich, eine gewisse Offenheit und Empathie für die Situation von geflüchteten Schüler*innen an ihren Schulen zu haben.

Diese Offenheit schreibt sich Probandin I2 grundsätzlich und nicht erst durch die Erfahrungen im Ausland zu. Vielmehr begründet sie ihre Reiseaktivitäten durch eben diese Eigenschaft. Dennoch gibt sie in dem Interview auch wieder, dass sie einen geschützten Rahmen wie den Klassenraum brauchte, um sich beruflich Schüler*innen aus anderen Kulturkreisen zu widmen. Sie sucht also einerseits den Kontakt, auf der anderen Seite bleibt das Bedürfnis, Erfahrungen in einem übersichtlichen Handlungsumfeld zu machen. Ihre Erzählungen über die beiden Auslandsaufenthalte spiegeln dieses Bedürfnis ebenso wieder. So wird in ihren Erzählungen über Indien teils eine Überforderung deutlich, fremde Situationen, die sie nicht einschätzen kann und aus diesem Grunde negativ bewertet. Andererseits folgt dem ersten ein zweiter Auslandsaufenthalt, jedoch in einem europäischen Kulturkreis.

Ähnliche Verhaltensmuster zeigen sich bei der Interviewten I3. Durch ihre offene und positive Lebensart habe sie Auslandsaufenthalte stets angestrebt. Negative und emotional aufwühlende Ereignisse in Kolumbien führten zu der Entscheidung, den Lebensmittelpunkt nach Deutschland zu verlagern. Die Arbeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen ist für sie jedoch eine Möglichkeit, das Interesse an einem interkulturellen Austausch auch weiterhin zu leben.

Probandin I4 wiederum zeigt in ihren Erzählungen zur Entscheidungsfindung eines Auslandsaufenthaltes zunächst eine Decouragiertheit, die sich in den Erzählungen über die Zeit nach dem Auslandsaufenthalt nicht mehr wiederfindet. Durch den Auslandsaufenthalt scheint sie eine persönliche Weiterentwicklung in dem Sinne durchgemacht zu haben, als dass sie sich danach zutraut, mit geflüchteten Schüler*innen zu arbeiten. Sie geht diesen Weg aktiv an und bringt sich innerhalb des Kollegiums selber als potentielle Lehrkraft für die Flüchtlingsklasse ins Gespräch.

Die Probandinnen I2 und I4 zeigen sich offen gegenüber dem Unterrichten von Flüchtlingsklassen, schildern aber auch personell-strukturelle Bredouillen an beiden Schulen, die durch ihre Bereitschaft zur Übernahme der Internationalen Klassen gelöst werden. Während Probandin I4 ihr Interesse deutlich auch auf ihren Auslandsaufenthalt zurückführt („dass ich mich natürlich gut in die Lage reinversetzen kann“, I4, 551), sieht Probandin I2 Möglichkeiten für direkte Transfersituationen deutlich kritischer. Sie resümiert, dass sie durch die Auslandsaufenthalte für den Unterricht mit geflüchteten Schüler*innen sensibilisiert wurde. Hingegen konstatiert sie, dass rein die Erfahrungen im Ausland nicht zu einer Unterrichtsbefähigung führten. Sie fühlt sich empathischer für bestimmte Aspekte („dass es auch immer noch andere Sichtweisen gibt oder andere Religionen und andere Kleidungsstile“, I4, 640f.), für das Lösen von tiefergehenden interkulturellen Aspekten bspw. in der Kommunikation jedoch fühlt sie sich nicht kompetent: Sie habe „jetzt nicht das Gefühl, da bin ich jetzt top vorbereitet auf künftige kulturelle Situationen“ (I2, 642f.). Zugleich schreibt sie einer in ihren Augen sehr engagierten Kollegin deren Fähigkeiten im Umgang mit geflüchteten Schüler*innenauch der Tatsache zu, dass sie im Ausland war: „die war selber auch im Ausland, die war in Südamerika und die hat schon so die kulturellen Eigenarten ganz gut im Kopf, also sie kann das ganz gut verorten“ (I2, 657ff.). Durch die Konjunktion „auch“ schafft die Interviewte

zum einen eine Verbindung zu ihrer eigenen Biographie in Bezug auf den Auslandsaufenthalt. Zum anderen grenzt sie sich durch ihre vorherigen Äußerungen deutlich von dem angenommenen Wissen, das sie der Kollegin zuschreibt, ab. Es stellt sich also die Frage, aus welchem Grunde die Interviewte selber diese Wissensstrukturen, die im Interview nicht konkretisiert werden, aneignete.

Flüchtlingssituation
Die kulturelle Heterogenität an deutschen Schulen wird sich laut Einschätzung der Interviewten I2 und I4 in der kommenden Dekade noch vergrößern. Beide sprechen von Herausforderungen, die es zu meistern gilt. Kategorien der Herausforderungen sind: Elternarbeit, Konflikte zwischen Schüler*innen aufgrund unterschiedlicher Herkunft, Rassismuserfahrungen bei Schüler*innen sowie bei Lehrkräften, mangelndes Verständnis und fehlende Bereitschaft von Kolleg*innen für eine Auseinandersetzung mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Fachunterricht.
Auf struktureller Ebene sieht die interviewte Person I2 als größte Herausforderung die personelle Unterkapazität an Lehr- und Fachpersonal in der Schule an. Die Internationalen Vorbereitungsklassen weisen einen derart heterogenen Leistungsstand auf, dass kompetenzorientierter Fachunterricht kaum möglich sei. Die interviewte Person spricht in diesem Zuge insbesondere auf methodisch-didaktischer Ebene.

Zugleich äußert sie sich kritisch zu der medialen Vermarktung der Internationalen Vorbereitungsklassen in H.. Zwischen der öffentlichen Wahrnehmung und der schulimmanenten Realität herrsche eine große Diskrepanz. Die individuellen Belastungen für Lehrkräfte würden demnach vernachlässigt, die dadurch geringere Unterrichtsqualität bliebe unberücksichtigt. Die interviewte Person spricht sich beispielsweise für weiteres Fachpersonal aus, das die geflüchteten Schüler*innen psychologisch betreut und persönliche Traumata aufarbeitet. Wie eine solche personelle Unterstützung strukturell umgesetzt werden könnte oder welche Auswirkungen diese auf den Schulalltag hätten, wird nicht näher erörtert.

Anders verhält es sich mit der interviewten Person I4. Aussagen zur Einschätzung der aktuellen Flüchtlingssituation kommentiert sie zunächst mit der Aussage: „Das ist jetzt eine große Frage“ (I4, 626). Im Folgenden werden keine detaillierten Wissensbestände über die Lebensumstände der Schüler*innen Schüler und über die individuellen schulischen Voraussetzungen deutlich („Ich weiß nicht, wie die da wirklich leben und was die den ganzen Tag da tun“, I4, 632f.). Dennoch schätzt sie die vorgefundenen Bedingungen an ihrer Schule als integrationsfördernd ein und wünscht sich bundesweit ein vergleichbar stringentes Integrationsangebot. Als konkrete Faktoren einer erfolgreichen Integrationsförderung spricht sie die Rolle von externen Partner*innen sowie das Erlernen der deutschen Sprache an.

Die Bedeutung und Gestaltung von Bildungslandschaften finden bei der interviewten Person I2 keine Berücksichtigung. Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Schule werden nur bedingt angenommen, eine Zusammenarbeit mit an Bildung beteiligten Akteur*innen auf lokaler und/oder regionaler Ebene wird nicht angestrebt. Zugleich vertreten beide interviewte Personen die Auffassung, dass sie eine der heterogenen Schüler*innenschaft aufgeschlossene Haltung in ihrem professionellen Selbstverständnis haben. Diese Haltung auf Ebene einer migrationssensiblen Schulentwicklung systematisch nutzbar zu machen, scheint bei beiden interviewten Personen nicht eingefordert zu werden. Für eine

Schulentwicklung bedeutsame Aspekte wie Kooperation, Multiprofessionalität und Interdisziplinarität werden in den Interviews nicht angesprochen (vgl. Preuß, 2018, S. 95).

Deutliche Worte findet die Interviewte I3. Sie übt Kritik an der Qualität des Austausches und den behördlichen Strukturen in Deutschland. Bezug nimmt sie auf die Aussage der Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel, die zum Leitspruch der Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015 die Aussage „Wir schaffen das“ machte. Die Interviewte übt in der Rückschau auf mehreren Ebenen Kritik an der Art und Weise der politischen Durchführung:

- Die Anzahl der Flüchtlinge steht nicht im Verhältnis zur Zeitspanne, in der diese gekommen sind.
- Es wurden keine vorbereitenden Maßnahmen, auch aufklärerische gegenüber der Bevölkerung, getroffen.
- Der bürokratische Organisationsaufwand wurde unterschätzt.
- Es wurden keine direkten integrativen Maßnahmen getroffen, indem bereits in Deutschland lebende Landsleute eingebunden wurden.

Sie stellt fest: „Ich denke erstmal, es werden die Leute zu wenig gefragt, wie wir, ohne mich jetzt irgendwie, die halt wirklich im Tagtäglich an den Leuten oder damit arbeiten. Speziell halt wir oder ich als IVK-Lehrerin“ (I3, 265–268). Die Interviewte I3 sieht sich also in der Unterrichtsdurchführung als Expertin und bemängelt die fehlende fachliche Einbindung in Entscheidungsprozesse in der Bundespolitik. Sie resümiert: „Und wir Schule schaffen das nicht“ (I3, 290).

Die drei Interviewten äußern sich ähnlich kritisch über die bestehenden Herausforderungen im Bildungssystem bezüglich der Flüchtlingssituation. Die beruflichen Konsequenzen, die daraus gezogen werden, fallen wiederum unterschiedlich aus:

- I2: erkennt und benennt die Herausforderungen; wechselt den Schulträger und unterrichtet künftig nicht mehr in Internationalen Vorbereitungsklassen.
- I3: sieht sich als Expertin in Fragen einer gelingenden schulischen Integration und zeigt Interesse an einer politischen Teilhabe.
- I4: äußert Einfühlungsvermögen gegenüber den Schüler*innen und erkennt Schwierigkeiten; bietet keine politisch-gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und Zukunftsstrategien.

*Lehrer*innenbildung*

Die Interviewten wurden zu ihren universitären Ausbildungsinhalten und beruflichen Fortbildungsmöglichkeiten befragt. I2 und I4 geben an, nur unzureichend auf die praktischen Unterrichtssituationen an ihren Schulen in Deutschland vorbereitet worden zu sein. Konkret äußert sich diese Wahrnehmung in der Unsicherheit im Umgang mit traumatischen Erfahrungen, Unsicherheit über die eigenen universitären Ausbildungsinhalte („Jetzt muss ich echt mal überlegen. Also ich hatte, wie war das denn nochmal?“ I4, 703f.), Unkenntnis im Umgang mit Eltern von Schüler*innenaus anderen Ländern, Unsicherheit im Schaffen von Lebensweltbezug. Beide sprechen sich selber hingegen eine Fähigkeit zu, den Unterricht methodisch-didaktisch adäquat vorbereitet zu haben. Ursächlich für die dennoch schwierige Beschulung seien äußere Umstände: zu wenig Personal (I2), zu wenig Materialien (I2), zu leistungs-, kultur- und altersheterogene Zusammensetzung der Klassen (I2 und I4), zu wenig Unterstützung von außen (I2). Insbesondere in Bezug auf die erste Ausbildungsphase sprechen beide interviewten Personen den Universitäten eine qualitativ hochwertige Ausbildungssituation zu dieser Thematik ab.

Bei Überprüfung der vorgesehenen Modulinhalte laut der zum Studienzeitpunkt gültigen Prüfungsordnung für das Fach Erziehungswissenschaften fällt auf, dass im Studienangebot der interviewten Person I4 ein Wahlpflichtmodul „Gesellschaft und Kultur“ vorhanden war. Zu den inhaltlichen Modulschwerpunkten gehörten auszugsweise (WWU, 21. Februar 2008):

- Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels und kulturelle Folgeerscheinungen in ihrer Bedeutung für Sozialisation und Erziehung, Kindheit und Jugend im gesellschaftlichen Wandel.
- Milieubedingte Bildungssituation und Bildungsstrategien.
- Ethnizität und Geschlecht als Bedingungs- und Aufgabenfelder von Erziehung und Bildung.
- Kulturelle Pluralität und Mehrsprachigkeit in ihren Auswirkungen auf schulische und außerschulische Handlungsfelder.
- Wandlungsprozesse der Bildungspolitik, Internationalisierung und Globalisierung in ihrer Bedeutung für Bildungssysteme und Bildungspolitik.

Durch die Aussage der interviewten Person, sie habe im Studium „glaube ich, mal eine Vorlesung zum Thema Integration“ (I4, 699) gehabt, wovon sie hingegen nichts mehr wüsste, lässt sich nicht rückschließen, ob die besagte Vorlesung in diesem Modul belegt wurde. Diese Aussage ist hingegen die einzige direkte, die darauf schließen ließe, dass die interviewte Person I2 sich mit den erwähnten Modulinhalten auseinandersetzte. Sämtliche Seminare, die im Modul „Gesellschaft und Kultur“ im Studienzeitraum der interviewten Person angeboten wurden, hatten einen direkten Bezug zu Grundfragen einer interkulturellen Pädagogik. Es bleibt unklar, ob die interviewte Person freiwillig das Modul „Gesellschaft und Kultur“ wählte oder aber das andere zur Verfügung stehende Wahlpflichtmodul „Institution und Profession“ belegte. Auch wird aus dem Interview nicht deutlich, welche außeruniversitären Angebote der Wissensaneignung die interviewte Person nutzte. Zur zweiten Ausbildungsphase äußert sie sich ebenso kritisch, indem sie behauptet, dass die auszubildenden Lehrkräfte bei interkulturellen Themen und Begegnungen fachlich gebildeter erschienen als die Ausbilder*innnen.

Den Erfahrungen während ihren Auslandsaufenthalten schreiben die beiden interviewten Personen unterschiedliche Bedeutungen zu. Die interviewte Person I2 formuliert recht deutlich, dass eine Übertragbarkeit der Erfahrungen auf Handlungssituationen in Internationalen Klassen nicht möglich sei. Die interviewte Person I4 hingegen resümiert, dass ihre Erfahrungen in ausländischen Schulen insbesondere dazu geführt haben, dass sie den Schüler*innen aus anderen Herkunftsnationen mit einer größeren Empathie als manche Kolleg*innen begegnen würde. Ihr Verständnis für die Herausforderungen, denen die Schüler*innen ausgesetzt seien, sei ausgeprägter. Somit argumentieren beide interviewten Personen auf unterschiedlichen Ebenen: Während die interviewte Person I2 den Fokus in ihren Antworten auf die methodisch-didaktische Ausrichtung von Unterricht legt und eine Übertragbarkeit der Erfahrungen vor allem auf fachliche Inhalte bezieht, bezieht sich die interviewte Person vor allem auf die zwischenmenschlichen Aspekte von Unterrichtsprozessen.

Die interviewte Person I2 spricht sich in Hinblick auf die künftige Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für mehr Personal, mehr zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterialien und mehr psychologische Ausbildungsinhalte bzw. Weiterbildungsangebote aus. Es fällt auf, dass beide interviewten Personen recht zurückhaltend bei der Einschätzung von potentiellen universitären Lehrinhalten sind, die

eine auf die praktische Berufsausübung in Internationalen Klassen abgestimmtere erste Ausbildungsphase definieren könnten. Rückschließen lässt sich aus dieser Zurückhaltung folgendes: Die interviewten Personen sind aufgrund fehlender Wissensbestände nicht in der Lage, konkrete Inhalte zu benennen, die sie in der künftigen Lehrkräfteausbildung für bedeutsam erachten. Diese können sich auf ihre eigene pädagogische Professionalität beziehen und beispielsweise Merkmale einer interkulturellen Kompetenz beinhalten. Ferner können spezifische Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten (nicht nur) für Begegnungen in Internationalen Klassen eine besondere Rolle spielen.

Quantitativ deutlich weniger äußert sich die Interviewte I3 zur Thematik. Sie gibt selbst als Grund an, dass ihre Ausbildung zeitlich bereits länger zurückliegt. Auf die aktuellen Herausforderungen sieht sie sich durch ihre Ausbildung nicht vorbereitet. In diesem Zusammenhang betont sie, dass sie sich eher als „Pädagogin“ denn als „Fachtante“ (I3, 824f.) einschätzt. Die eigene Ausbildung empfand sie als „zu verwissenschaftlicht“ (I3, 809) und zu sehr ausgerichtet auf „das klassische Gymnasium, ich sag mal à la Feuerzangenbowle so ein bisschen so an diese 50er, 60er Jahre“ (I3, 809–811). Durch die Wortwahl wird deutlich, dass die Interviewte den Fachkolleg*innen mit einem fragwürdigen Respekt begegnet. Sie schätzt die eigene Tätigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen als höherwertiger ein. Dabei bleibt unklar, wie sie die eigene pädagogische Tätigkeit in den Internationalen Vorbereitungsklassen definiert. Die Schüler*innen im Allgemeinen kategorisiert sie, indem sie diese gemäß des Leistungsprinzips differenziert: „Jeder scheiß Facharbeiter fast will ein Abi haben“ (I3, 818). Es ist eine deutliche Wertung der unterschiedlichen Berufsstände wahrnehmbar. Hingegen bleibt eine Reflexion über das Schulsystem in Deutschland und die Zuschreibungen den einzelnen Schulformen gegenüber aus.

5.2 Soziogenetische Analyse

In diesem Kapitel folgt der abschließende Auswertungsschritt: die soziogenetische Typenbildung. Bei dieser Analyse werden die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung in einen übergeordneten Zusammenhang gestellt, der eine Generalisierbarkeit zulässt: In welchen sozialen Entstehungszusammenhängen sprechen die Probandinnen? „Es [geht] um die Rekonstruktion des spezifischen konjunktiven (bspw. generations-, alters-, ortgesellschafts-, schicht- oder migrationstypische) Erfahrungsraums oder der Überlappung von Erfahrungsräumen, der bzw. die den handlungsleitenden Orientierungen zugrunde liegt bzw. liegen“ (Amling/Hoffmann, 2013, S. 183). So werden Kontraste in der Gemeinsamkeit gesucht. Spezifika einer Typik im Fallvergleich können damit herausgearbeitet werden.

Die soziogenetische Typenbildung als Milieuanalyse hat in der Dokumentarischen Methode einen hohen Stellenwert. Nichtsdestotrotz bleibt sie in der praktischen Umsetzung bei Forschungsprojekten häufig unberücksichtigt (Amling/Hoffmann, 2013, S. 194). Grund hierfür kann sein, dass es bislang keine „umfassende und detaillierte Darstellung“ (Amling/Hoffmann, 2013, S. 183) der einzelnen Schritte der soziogenetischen Typenbildung gibt. Um eine valide Rekonstruktion der Erfahrungsräume zu schaffen, soll in Bezug auf die Fälle zunächst ein homologer Orientierungsrahmen gefunden bzw. aus den vorherigen Kapiteln konkret zusammengefasst und formuliert werden. Der Orientierungsrahmen weist auf die Gemeinsamkeiten der drei ausgewerteten Fälle innerhalb einer Erfahrungsdimension hin (Nohl, ^{3}2013, S. 287). Nach Darstellung dieser Gemeinsamkeiten werden weitere

Orientierungsrahmen expliziert, in denen die beiden Fälle sich voneinander unterscheiden. Entsprechend ist zu vermuten, „dass diese kontrastierenden Orientierungsrahmen unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen zuzuordnen sind“ (Nohl, [3]2013,S. 287), auf denen abschließend die herauszuarbeiteten Typiken beruhen.

5.2.1 Typik 1: Generation

Die interviewten Personen I2 und I4 gehören beide zur Generation Y. Personen dieser Generation, die auch als Millennials bezeichnet werden, wurden zwischen 1978 bis 2000 geboren (Sacks, 2006). Die Generation Y zeichnet sich aus durch folgende Eigenschaften[48] (nach Parment, [2]2013, S. 7f., 11, 156, 157):

- Unterstützung der Eltern bei individuellen Selbstrealisierungsplänen.
- Gewöhnung an und Wunsch nach vielen Wahlmöglichkeiten (beruflich wie privat).
- Ständige Kommunikation, Pflege von (digitalen) sozialen Netzwerken.
- Hohe Transparenz, großer Individualismus.
- Übergeordnetes Lebensziel der Selbstverwirklichung.
- Konsumorientiertheit.
- Hohe Forderung nach einem interessanten Arbeitsinhalt bei der Arbeitgeberwahl.
- Hohe Bedeutsamkeit von Spaß bei der Arbeit.
- Maximale Ausnutzung die Möglichkeiten, die das Leben bietet.
- Internationalisierung mit einem zunehmenden Zugang zu internationalen Produkten, Marken, kulturellen Einflüssen und Möglichkeiten.

Generation Y: „Im Englischen wie »why« (»warum«) ausgesprochen, macht es die Frage nach dem Sinn zum Merkmal einer Generation“ (Hurrelmann/Albrecht, 2014, S. 14).

Die Lebensläufe der Generation sind geprägt von einem „Dschungel an Optionen“ (Ewinger/Ternès/Koerbel/Towers, 2016, S. 14), der auch im Berufsleben mehrfache Jobwechsel nach sich zieht. Die Familienplanung wird zeitlich nach hinten geschoben. Sind die Anforderungen an einen Job erfüllt („Gestaltungsfreiräume, Weiterbildungsmöglichkeiten, maximale Flexibilität, ein gutes Team, (...) ein gutes Einkommen“, Ewinger/Ternès/Koerbel/Towers, 2016, S. 14) dann zeigt die Generation großes Engagement und volle Einsatzbereitschaft. „Solange ein bestimmter Job in ihr aktuelles Lebensmodell passt, ist er willkommen, ansonsten wird neu verhandelt oder anderweitig gesucht“ (Mangelsdorf, 2014, S. 21). Die Einstellungen resultieren aus den Erfahrungen, die die Generation mit der Elterngeneration gemacht hat sowie aus der Reflexion der in der formativen Phase (16–24 Jahre) vorherrschenden Lebensbedingungen.[49] Werte wie Pflichtbewusstsein, Gehorsam, Respekt vor Hierarchien werden abgelöst durch Themen wie Lebensfreude, Zugehörigkeit und Wertschätzung (Bund, [2]2014, S. 88). Eine Work-Life-Balance, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, dennoch Spaß und damit Zufriedenheit im Beruf rückt zunehmend in den Interessensfokus. Die hohe Qualität des Privatlebens ist dabei ebenso bedeutsam wie ein hohes Einkommen. Zwischen Privatleben und Beruf gibt es jedoch keine strikte Trennung, die Übergänge sind fließend. Die Generation ist ebenso wie die beiden Generationen X und die sogenannten Babyboomer zuvor in materiellem Wohlstand aufgewachsen. Insofern liegt der Fokus der individuellen

[48] An dieser Stelle werden lediglich diejenigen Eigenschaften aufgeführt, die für die Typenbildung und anschließende Diskussion der Fragestellung der Arbeit bedeutsam sind.

[49] Weiterführend zur Theorie des Wertewandels und der Sozialisationshypothese: Vgl. Inglehart, 2015, bes. S. 19–176.

Bemühungen nicht zuvorderst auf dem Vermehren materiellen Besitzes, sondern auf persönlicher Zufriedenheit.

Im wissenschaftlichen Diskurs werden solche Generationskonzepte divers betrachtet. Von generationsbedingten Zuschreibungen distanzieren sich Wissenschaftler*innen, die an der wissenschaftlichen Qualität von aktuellen Generationskonzepten im Allgemeinen zweifeln: „Solche Versuche der Generationszuschreibung (...) sind angesichts der Differenzierung und Komplexität moderner Gesellschaften in der Regel unzulängliche Verkürzungen gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Corsten, M., 2017, S. 7; vgl. Rauvola/Rudolph/Zacher, 01.05.2018). Ferner wird das industrielle Interesse an diesen Konzepten zu Vermarktungszwecken kritisch gesehen.

Im Rahmen der soziogenetischen Analyse wird dennoch bewusst auf dieses Konzept verwiesen. So argumentierten Bohnsack/Schäffer (2002), dass „Generationen als „konjunktive Erfahrungsräume“ im Sinne von Karl Mannheims verstanden werden können“ (nach Morat, 2008, S. 5311). Demnach wachsen Angehörige einer Generation mit denselben Formen des Denkens und Wahrnehmens auf; resultierend teilen sie konjunktives Wissen.
Dieses konjunktive Denken ist Ausdruck einer „Seinsgebundenheit“ und damit einer „Partikularität und Perspektivität des Denkens“ (vgl. Morat, 2008, S. 5312), die spezifisch den Angehörigen *einer* Generation zu eigen ist. Mannheims Generationentheorie aus dem Jahre 1928 (Mannheim, 2017) hat bis heute wesentlichen Einfluss auf soziologisches Denken insbesondere bei der Erklärung von altersspezifischen Ordnungsmustern. Dass das so verstandene Generationskonstrukt eine Identitätszuordnung darstellt, „die über die individuelle Perspektive hinaus auf die kollektive, von der Gesellschaft geprägte verweist“, stellten Kraul/Merkens (2011, S. 60) heraus.

Vor dem Hintergrund der Typik Generation werden im Folgenden die Orientierungsrahmen der interviewten Personen analysiert.
Bei beiden interviewten Personen I2 und I4 lässt sich aus den Interviews heraus eine subjektiv empfundene Selbstverständlichkeit, Auslandsaufenthalte absolvieren zu können, rekonstruieren. So steht bei beiden nicht das *ob* eines Aufenthaltes im Vordergrund, sondern die Frage nach der konkreten Umsetzung. Die interviewten Personen repräsentieren eine Generation, der Sprichwort gemäß „die Welt offen steht“. So stellt der Auslandsaufenthalt eine von vielen Möglichkeiten dar, die sie auswählen und wahrnehmen können. Die Wahlmöglichkeiten werden taktisch abgewogen vor dem Hintergrund einer Optimierung der eigenen (Berufs-)biographie. Bei der Entscheidungsfindung spielt die Frage nach dem Sinn eine große Rolle. Beide interviewten Personen geben als Motivation an, sich persönlich weiterentwickeln und aus der eigenen Komfortzone austreten zu wollen. Zugleich soll das Maximum herausgeholt werden. Vor dem Hintergrund dieser soziologischen Grundlage erklärt sich die Tatsache, dass beide interviewten Personen ein außereuropäisches, gar Entwicklungsland für ihren Auslandsaufenthalt auswählten. Dabei unterlag die Entscheidung der konkreten Länderwahl einer Zufälligkeit: Eine möglichst große Abgrenzung zu der bekannten Lebenssituation sollte hergestellt werden.

Die Interviewte I3 gehört zur Generation X, deren Angehörige etwa zwischen 1965 und 1980 geboren wurden. Aufgrund der ostdeutschen Herkunft der interviewten Person I3 soll an dieser Stelle keine Erörterung der allgemeinen Zuschreibungen erfolgen, sondern der Blick explizit auf die Generation geworfen werden, die in der DDR aufwuchs und die Wende als Jugendliche bzw. junge Erwachsene bewusst miterlebte. Eine Generation, betitelt als „Generation Mauer“, „Dritte Generation Ost“, „Wendekinder“.

Politisch geprägt war die letzte Dekade der DDR durch eine wachsende Systemkritik der Bevölkerung mit der einhergehenden Entwicklung zunehmender, auch öffentlicher Protestaktionen (Hertog den, 2004, S. 98). Ein Grund war die wirtschaftlich zunehmend schlechte Lage der DDR, über die auch geschaffene Anreizsysteme wie Delikatess-Einkaufsläden mit importierten Gütern (Hertog den, 2004, S. 96) nicht hinweg täuschen konnten. Die Proteste wurden jedoch nicht öffentlich organisiert, so dass der gesellschaftliche Unmut bis zum Fall der Mauer keine öffentlichkeitswirksame und reformatische Ausmaße annahm. Dennoch wurde die Stimmung in der Bevölkerung durch die Regierenden als kritisch eingestuft: „Um die potentielle Gefahr, die diese kritischen Bewegungen für die Stabilität des DDR-Staates darstellten, zu lenken und zu mildern, wurde in den achtziger Jahren der Einsatz der Staatssicherheit (Stasi) noch weiter ausgebaut" (Hertog den, 2004, S. 98). So waren neben den offiziellen Mitarbeiter*innen auch „173.000 so genannte Inoffizielle Mitarbeiter (IMs)" (Hertog den, 2004, S. 98) im Einsatz, die in unterschiedliche Bereiche des öffentlichen wie privaten Lebens eingeschleust wurden.

Die Generation X ist in der DDR also mit einem Gefühl wachsender gesellschaftlicher Unzufriedenheit gegenüber der Regierung mit der einher laufenden Wahrnehmung einer mangelnden Freiheit in der persönlichen Lebensgestaltung groß geworden. Sie gilt als zum sozialistischen politischen System distanzierte Generation. Nach der Wende erlebte sie eine Auflösung nahezu aller politischen und bildungspolitischen bekannten Institutionen sowie eine politische Eingliederung in das vorhandene westdeutsche System. Zugleich wurden institutionelle Erfahrungswerte z.B. bzgl. der Eingliederung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt durch eine durchgängige Kinderbetreuung nahezu gänzlich ignoriert (Gebauer, 2010). Die „neu gewonnene Freiheit" nach der Wende stellte zahlreiche Familien vor Herausforderungen, die bedrohlich für die zuvor sichere Existenz sein konnten: So verloren „Millionen (...) Ostdeutsche nach dem Ende der DDR Arbeit und Identität" (MDR, 2016). Für die Wendegeneration bedeutete der politische Umbruch auch, dass „alle angestammten Erziehungsautoritäten – ob Eltern, Verwandte, Schulen, Jugendorganisationen und -verbände, die Medien, selbst die Kirchen – (...) weitgehend" (Lindner, 2003, S. 31, nach Kemnitzer, 2007, S. 10) ausfielen. Folglich standen sie „vor der gewaltigen Herausforderung (...), sich durch „Learning by doing" (...) ein nur durch Medien bekanntes Gesellschaftssystem aneignen zu müssen" (Kemnitzer, 2007, S. 10). Der gesellschaftspolitische Erfahrungswert der Elterngeneration war mit dem Mauerfall und der Eingliederung in ein neues System für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Identitätsfindung nicht mehr bedeutsam. Als so bezeichnete „unberatene Generation" (Linder, 2007, S. 31) war sie fortan angewiesen, einen eigenen Weg zu finden.[50]

Zunächst hielt sich die These, dass mit dem Heranwachsen der Generation X in der Bundesrepublik die Integration zwischen Ost und West abgeschlossen werden könne (Rennefanz, 28. Februar 2013). Eine Sächsische Langzeitstudie[51] erfasst seit 1987 die

[50] Ein weitaus positiveres Resümée zum Verhältnis der Eltern- zur „unberatenen Generation" schildert autobiographisch Liebigt, 2005, S. 10, nach Ahbe/Gries, 2006, S. 567.

[51] „Die Ergebnisse der Studie können mit hoher Wahrscheinlichkeit für junge Ostdeutsche dieser Altersgruppe verallgemeinert werden, ähnliche Relationen sind auch in den benachbarten höheren Altersgruppen zu erwarten. Das gilt insbesondere für die dargestellten Zusammenhänge und Trends. Betont sei: Repräsentativität für junge Ostdeutsche insgesamt wird ausdrücklich nicht unterstellt. Wie Vergleiche mit repräsentativen Untersuchungen jedoch belegen widerspiegelt die Studie grundsätzlich die Situation vieler junger Ostdeutscher auf ihrem Weg in das vereinte Deutschland", vgl. Studienwebseite „Überblick über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer" http://wiedervereinigung.de/sls/teilnehmer/ (Zugriff 05.05.2020).

Einschätzungen junger Ostdeutscher, zu welchem Zeitpunkt sie eine „innere Einheit“ zwischen Ost und West für realistisch halten. Fiel die Antwort im Jahr 1990 noch auf optimistische acht Jahre, zeigt sich ab dem Jahr 1996 die bis 2013 anhaltende Annahme, eine innere Einheit brauche zum Zeitpunkt der Befragung jeweils noch etwa 25 Jahre (Berth, 2014, S. 44). Studienteilnehmer*innen sind Angehörige der „Generation Wende“, wie die Generationsangehörigen in dieser Studie bezeichnet werden. Die Studie zeigt hingegen auch: Bei der Frage nach der eigenen Identität „antworten seit vielen Jahren jeweils über 85 Prozent, dass sie sich in ihrer Identität gleichermaßen als ehemaliger DDR-Bürger wie auch als Bürger der Bundesrepublik wahrnehmen“ (Berth, 2014, S. 43). Im Jahr 1996 stimmten knapp 56 % der männlichen Befragten und knapp 35 % der weiblichen Befragten der Aussage zu, dass west- und ostdeutsche Bürger*innen Gemeinsamkeiten aufwiesen. Im Jahr 2013 stieg die Zustimmung auf 80 % bei den männlichen und 71 % bei den weiblichen Befragten (Berth, 2014, S. 43). Dieser Positivtrend zeigt sich ebenfalls in der Einschätzung, sich als Gewinner oder Verlierer der deutschen Einheit zu bezeichnen: In den Jahren zwischen 2005 und 2013 stieg der Prozentsatz der wahrgenommenen Gewinner von 44 % auf 73 % (Berth, 2014, S. 44).

Die Historikerin Tanja Bürgel untersuchte in einem Forschungsprojekt (Bürgel, 2006a) die Umbrucherfahrungen im intergenerativen Verhältnis zwischen ostdeutschen Eltern und der Wendegeneration. Dabei fand sie u.a. heraus, dass die Wendegeneration je nach Geburtenkohorte unterschiedlich mit den Möglichkeiten und Herausforderungen nach dem Mauerfall umging. Für die zu Beginn der 1970er Jahre Geborenen eröffnete die Wende neue Freiheiten in der Lebensgestaltung. Mit dem Abschluss ihrer Jugendphase schlossen sie ebenso mit dem ehemaligen politischen System, dessen letzte politische Dekade sie bewusst miterlebten, ab. Die ab Mitte der 1970er Jahre Geborenen hingegen befanden sich zur Wende in der Lebensphase der Jugend und Identitätsfindung. Sie verorteten sich in „einem Zustand der Entfremdung und metaphysischen Ortlosigkeit“ (Bürgel, 2006b, S. 470). In der eigenen Lebensgestaltung bildeten sich die „Ordnungssucher“ wie die „Sinnsucher“ heraus: „Während die einen das eigene Orientierungsvakuum in festgefügten Strukturen der Bundeswehr oder studentischen Verbindungen zu überwinden suchen („Ordnungssucher“), wenden sich die anderen östlichen Reisezielen und Religionen zu oder suchen Sinn in sozialen Projekten („Sinnsucher“)“ (Bürgel, 2006b, S. 470f.). Des Weiteren zeichnen sie sich als „Gemeinschaftsstifter“ mit einem „Interesse an selbstbestimmten Gemeinschaftsformen“ (Bürgel, 2006b, S. 471) aus. Jüngere Geschwister zeigten ferner die Tendenz, eher in heimatlichen Regionen studieren zu wollen und nicht in westliche Bundesländer umzuziehen.

Die Wendegeneration ist insgesamt geprägt durch das Familienbild der DDR: Familiengründungen vollzogen sich häufig zwischen dem 20. und 25. Lebensjahr. Eltern wurde in der Erziehung staatlich unterstützt und konnten auf ein ausgebautes Betreuungssystem zurückgreifen. Dadurch konnte die Frau gleichberechtigt am Erwerbsleben teilnehmen.

Nur an wenigen Interviewstellen spricht die Interviewte I3 über ihre eigene Herkunft: „Ich komme aus Ostdeutschland und ich war 12, 13, als die Mauer fiel und hatte zwei total junge Eltern, wie das öfters so war, die waren ja erst 30, Mitte 30“ (I3, 447f.). Es wird deutlich, dass sie nach wie vor Kontakt zu ihren Eltern hat. Diese wohnen in einem Dorf und sehen wohnortsbedingt ihre Kinder selten. So ist der Bruder der interviewten Person nach Norwegen ausgewandert und lebt mit seiner Frau und drei Kindern dort. Die eigene Freude am Reisen korreliert in ihren Augen mit der Erziehung der Eltern, die nach der Wende zum

Reisen ermutigten. Die Aussage „Und so haben die damals gedacht im Osten, glaube ich“ (I3, 455f.) lässt darauf schließen, dass die Interviewte eine persönliche Distanz zur eigenen Herkunft aufgebaut hat. Sie redet in der dritten Person Plural und bezieht sich selber nicht bei dieser Aussage nicht mit ein. Zudem ergänzt sie die Aussage durch ein unsicher wirkendes „glaube ich“. Es kann rückgeschlossen werden, dass sie zwar über ihre eigenen Erfahrungen spricht, diese jedoch aufgrund mangelnden Wissens nicht für die ostdeutsche Bevölkerung verallgemeinern kann. Zugleich weiß sie ebenso, dass die Einstellung der Eltern keine singuläre war. Sie hat die politischen Verhältnisse in ihrer Kindheit und frühen Jugend demnach nicht als etwas Defizitäres wahrgenommen, kann in der Rückschau die Haltung der Eltern jedoch einordnen. Durch die eigene Abgrenzung erscheint der Eindruck, dass die Interviewte sich primär als Bürgerin der Bundesrepublik und nicht als Bürgerin der ehemaligen DDR sieht. Ihre Bereitschaft zum Wohnortswechsel nach dem Studium und nach dem Referendariat bekräftigen diese Annahme. An keiner Stelle im Interview spricht sie demnach davon, dass sie einen Wohnortswechsel in ostdeutsche Bundesländer präferieren würde. Vielmehr scheint sie die Abneigung ihrer Eltern zu teilen, weiterhin in dem Dorf – an dieser Stelle wird angenommen, dass es sich um ein Dorf in Ostdeutschland handelt – zu wohnen: „Jetzt kotzen sie total, weil sie alleine in ihrem Dorf sitzen und wir, mein Bruder und ich, in der Welt sind (...) (lacht)“ (I3, 450f.). Zum Zeitpunkt des Interviews lebte die Interviewte in H.. Mit der Aussage, dass sie sich „in der Welt“ aufhält, dürfte ihre allgemeine Bereitschaft gemeint sein, häufig und über längere Zeiträume hinweg im Ausland zu leben und zu arbeiten.

An anderer Stelle verweist sie auf die technische Ausrichtung der Bildungsinstitutionen (I3, 20). Darüber hinaus schildert sie keine weiteren Erfahrungen mit ihrer Herkunft.

5.2.2 Typik 2: Herkunft und Bildungshintergrund

Die Interviewten sind unterschiedlicher Herkunft und haben unterschiedliche Bildungshintergründe in dem Sinne, als dass sie in der ehemaligen DDR wie in der BRD geboren und groß wurden. Alle Interviewten haben in dem Teil Deutschlands studiert, in dem sie aufwuchsen: I2 und I4, gebürtig aus Westdeutschland, Studium in M. und P. , I3, gebürtig aus Ostdeutschland, Studium nach dem Mauerfall in D. Die Interviewte I3 war bis zu ihrem 12. Lebensjahr in dem Schulsystem der DDR. Auch die Universitätsstrukturen waren, wie in dem Interview an einer Stelle deutlich wird, Mitte bzw. Ende der 1990er Jahre noch durch die ehemalige „Betonung des Technischen“ (Stock, 2010, S. 33) aus den 1960er Jahren geprägt. Die Interviewten I2 und I4 wurden Anfang der 1990er Jahre eingeschult und begannen demnach Mitte der 2000er Jahre ihr Studium.

Im Folgenden sollen diese unterschiedlichen bildungspolitischen Sozialisierungserfahrungen erörtert werden.

Das westdeutsche weiterführende Schulsystem ist seit Kriegsende durch die Dreigliedrigkeit Haupt-, Realschule und Gymnasium geprägt. Nach Prognostizierung einer „deutschen Bildungskatastrophe“ durch Georg Picht im Jahre 1964 (nach Óhidy, 2007, S. 22) formierten sich Reformbefürworter, die dieses System als selektiv beurteilten. Eine Leistungsdifferenzierung nach vier Jahren in der Grundschule würde demnach „gegen die Prinzipien der Chancengleichheit“ (Hurrelmann, 2013, S. 455) verstoßen. Ab Mitte der 1960er Jahre wurden „neue Bildungseinrichtungen (z.B. Gesamtschulen, Fachober- und Fachhochschulen) [...] geschaffen“ (Óhidy, 2007, S. 22). Die Entscheidung, verstärkt Gesamtschulen in das Bildungssystem zu integrieren, wurde hingegen in Bundesländern

umgesetzt, „in denen die SPD die Regierungsverantwortung hatte“ (Hurrelmann, 2013, S. 456). Die CDU/CSU sprach sich für die Beibehaltung der Dreigliedrigkeit aus. So waren die Reformgegner der Auffassung, dass die „Haupt- und Realschulen effiziente berufsvorbereitende und (...) Gymnasien ebenso wirkungsvolle studienpropädeutische Einrichtungen“ (nach Hurrelmann, 2013, S. 456) waren.

Die Interviewten aus Westdeutschland gingen ab Mitte der 1990er Jahre beide auf ein Gymnasium. Vermutlich war die Annahme, dass beide Personen nach Absolvierung des Abiturs ein entsprechendes Studium aufnehmen, im Schulalltag präsent. Belegt wird dieses bei der Interviewten I4. Sie äußert: „(...) dass mir die Mitschüler gesagt haben: „Mensch, du kannst so gut erklären, du müsstest eigentlich Lehrerin werden“. (...) Und dann (...), weil ich noch nicht wusste, was ich studieren möchte, habe ich erst einmal ein freiwilliges ökologisches Jahr gemacht“ (I4, 3–9).

Folge der „Bildungsexpansion“ (Óhidy, 2007, S. 22) in den 1970er Jahren, basierend auf einer höheren Bedeutungszuschreibung von Bildung im Allgemeinen, war eine „allgemeine Höherqualifizierung in der Bevölkerung“ (nach Becker, 2000, S. 448). Die Anzahl an Schüler*innen, die das Gymnasium besuchten und mit dem Abitur abschlossen, nahm stetig zu.[52] Weiterführende Bildungsmaßnahmen an einem Gymnasium wurden ab Mitte der 1980er Jahre als zunehmend bedeutsam und für den weiteren Berufsweg der Schüler*innen relevant erachtet. Das Gymnasium wurde zu einer Bildungsstätte instrumentalisiert, deren „Bildungsinvestitionen zunehmend vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Verwertbarkeit und der zu erwarteten Einkommen getätigt“ (Becker, 2000, S. 452) wurde. Zugleich zeichnete sich die Notwendigkeit einer eingehenden Bildungsreform und einer Modernisierung des Bildungssystems ab (Óhidy, 2007, S. 23), die jedoch bis Mitte der 1990er Jahre ausblieb. Mit den schwindenden Anmeldezahlen an Haupt- und auch Realschulen war das Problem der sozialen Chancenungerechtigkeit nicht gelöst. Der Schwerpunkt der schon zuvor kritisierten Selektion im Bildungssystem lag nunmehr auf der zunehmenden ideellen Abwertung niedriger und mittlerer Schulabschlüsse – so ist die Hierarchisierung der Abschlüsse allein durch die sprachliche Attribuierung bis heute aktuell. Die Entwicklungen zogen inhaltliche, methodische und organisationstheoretische Aspekte mit sich, die durch die zeitliche Zuordnung auch Abbild des Schulalltags der Interviewten waren. Zugleich zeichneten sich nach Lehrplanrevisionen in den späten 1980er und 1990er Jahren Trends, wie Ohlhaver sie beschreibt, als Reaktionen darauf ab (nach Ohlhaver, 2008, S. 39–41):

- „Entverwissenschaftlichung“ der Inhalte,
- Stoffentlastung,
- Stärkere Alltagsorientierung,
- Stärkung einer Pädagogisierung des Unterrichts, Weg von einer reinen Wissensvermittlung durch Frontalunterricht.

Der schulische Bildungsweg der Interviewten ist demnach geprägt durch die gesellschaftliche Wahrnehmung einer privilegierten Ausbildung. Kennzeichen dieser Ausbildung wiederum sind wenig kooperative Lernformen, wenig Raum für Kreativität und individuelle Förderung, Lernen von theoriegeleiteten und zuweilen lebensweltfernen Inhalten, Lehrer*innenorientiertheit.

[52] Eine Übersicht über exogene und endogene Faktoren, die diese Entwicklung begünstigten, findet sich bei Becker (2000), bes. S. 448–449.

Anders verhält es sich in der ehemaligen DDR, in der die Interviewte I3 bis zu ihrem 12. Lebensjahr aufwuchs. Grundlage war ein zentralistisches Bildungssystem, das der SED unterstand. Um eine unbedingte Gleichheit der Bildungschancen aller Kinder herzustellen, wurde in Anlehnung an das sowjetische Schulmodell in den 1940er Jahren eine Einheitsschule für alle Schüler*innen eingeführt. Nach dem Einheitsprinzip sollte der „traditionelle Dualismus zwischen höherer Bildung und Volksschule sowie Berufsbildung" (Neuner, 1997, S. 261) aufgelöst werden. Ursprünglich besuchten die Schüler*innen eine achtjährige allgemeine Grundschule, der sich die Möglichkeit einer Berufschule bzw. betriebliche Ausbildung oder einer vierjährigen Oberschule anschloss (Neuner, 1997, S. 262). Schon in der Grundschule lag der Fokus auf einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausrichtung. Eine besondere Förderung erhielten insbesondere die Kinder aus sozialen schwächeren Familien. Das Paritätsprinzip wurde konsequent nicht nur institutionell, sondern auch strukturell verfolgt. Das Betreuungsangebot für Kinder im noch nicht schulpflichtigen Alter wurde ausgebaut, um (alleinerziehende) Mütter im Alltag und bei ihrer Berufsausübung zu unterstützen. Durch diesen staatlichen Bildungsapparat bestand die Möglichkeit, „verschüttete Leistungspotentiale und Begabungen in bis dahin nicht gekanntem Umfange zu erschließen" (Neuner, 1997, S. 264). In den 1950er Jahren wurde im Zuge einer Bildungsreform aus der achtjährigen eine zehnjährige Schule, die nunmehr als polytechnische Oberschule bezeichnet wurde. Die Berufsbildung sollte verstärkt Eingang in dieser Schule finden, um die Gleichstellung aller Schüler*innen noch stärker als zuvor zu fördern. Im Anschluss hatten qualifizierte Jugendliche die Wahl, nach der polytechnischen Oberschule die vierjährige erweiterte Oberschule zu besuchen, die zum Abitur führte. Einen Zugang erhielten jedoch zumeist Kinder aus Bauern- und Arbeiterfamilien, da diese die „neue Führungsschicht" (Óhidy, 2007, S. 24) darstellen sollten. Dieser Vorgang wird auch als „positive Diskriminierung" bezeichnet: eine neue, eine bis dahin bildungspolitisch diskriminierte soziale Schicht zählte künftig zur „sozialistischen Intelligenz" des Landes. Solche Fördermodelle hielten sich bis in die 1970er Jahre. Immer deutlicher wurde ab dann, dass eine geförderte Vereinheitlichung im Bildungssystem Differenzierungen vergrößerte: Es ist Kern der „sozialen und pädagogischen Dialektik" (Neuner, 1997, S. 273), dass die Leistungsdifferenzierungen zwischen den Schüler*innen zunehmend nicht mehr negiert werden konnten. Der Wunsch, soziale Hierarchien aufzulösen, mündete darin, dass sich diese über die Jahrzehnte verfestigten (Neuner, 1997, S. 275).

Die Interviewte I3 wurde in den 1980er Jahren in der DDR eingeschult. Zu dieser Zeit war das Schulsystem geprägt von „Unbeweglichkeit und Auskühlung" (nach Óhidy, 2007, S. 24). Notwendige Reformierungen ob der gescheiterten Vereinheitlichung, der Leistungsdifferenzierungen und dem allgemeinen Leistungsabfall blieben aus. Dadurch, dass die leistungsstarken Schüler*innen nicht speziell gefördert wurden und das Prinzip der Vereinheitlichung fortwährend institutionell unterstützt wurde, breitete sich eine „Ideologie des Mittelmaßes" (Neuner, 1997, S. 275) aus. Diese qualitative Rückwärtsentwicklung und die Nicht-Anpassung an die realen Gegebenheiten führten zu einer wachsenden Unzufriedenheit innerhalb der Bevölkerung. Der vollziehende „Mentalitätswandel" (Neuner, 1997, S. 275) hingegen wurde von der Regierung ignoriert bzw. inhaltlich nicht getragen. Infolgedessen wurde in den 1980er Jahren trotz der wahrnehmbaren Handlungsbedarfe politisch nicht in das Bildungssystem investiert.

Die Interviewte I3 erlebte die ersten sechs bis sieben Schuljahre[53] an einer Oberschule in der DDR. Als sie über ihr Lehramtsstudium spricht, wird ihre Haltung zum sozialistischen Schulsystem deutlich: Nach Absolvierung der Oberschule besuchten diejenigen Schüler*innen, die nach dem Abitur ein Studium anstrebten, die erweiterte Oberschule: „Aber, na, wenn du Gymnasium, wie es in der DDR war, ich weiß nicht, wie es in der BRD war, das war dann halt ab 10. Klasse. (...) Die rein nur auf die Uni auch vorbereitest, weil du davon ausgehen kannst, dass 90, 95 % auch zur Uni gehen. Das ist ja heute nicht mehr der Fall. Jeder scheiß Facharbeiter fast will ein Abi haben. Na klar, weil die, da wissen sie, die können noch schreiben und lesen, so ungefähr, rechnen“ (I3, 839–845). Anhand dieser Interviewpassage äußert sich die Interviewte gegenüber dem System, in dem sie die ersten Jahre groß wurde, in der Form positiv, als dass sie in den erweiterten Oberschulen eine Qualitätsprüfung sah, die sie an Gymnasien in Westdeutschland vermisst. Sie erkennt eine Beliebigkeit in der Vergabe des Abiturs und hält dieses als Leistungsüberprüfung und Leistungsselektion für nicht tragfähig. Zugleich wird deutlich, dass ihr die Historie des westdeutschen Schulsystems, in dem sie zum Zeitpunkt des Interviews seit mehr als zehn Jahren lehrte, nicht bekannt war. Das erscheint besonders vor dem Hintergrund interessant, als dass das Gymnasium ursprünglich als Schulform für künftig potentiell Studierende vorgesehen war. Sie führt an dieser Stelle keine organisationspädagogische Kritik an dem aktuellen Schulsystem oder historische Entwicklungsprozesse an. Vielmehr zieht sie den Vergleich zu einem Schulsystem, das auf Vereinheitlichung und Förderung bestimmter sozialer Gruppierungen ausgelegt war.

In dem Interview lassen sich nur wenige Rückschlüsse auf die Wahrnehmung ihrer Herkunft finden. Deutlich wird die Haltung ihrer Eltern, die nach der Wende an ihre Kinder appellierten, viel zu reisen, um die „Welt kennenzulernen“ (I3, 457). Dieser Appell geht auf die Erfahrungen der Eltern zurück, selber etwas „verpasst“ (I3, 454) zu haben. Insofern kann vermutet werden, dass die Eltern eine kritische Meinung zum politischen System vertraten und diese auch den Kindern nicht vorenthalten wurde: „Das war sehr stark, also der Antrieb, (...) die Reiselust meiner Eltern“ (I3, 453f.).

[53] Zeitlich genauere Angaben lassen sich aus dem Interview nicht erschließen. Die Interviewte erwähnt jedoch an einer Interviewstelle, dass sie etwa 12, 13 Jahre bei dem Mauerfall war (I3, 447).

6 Lehrerinnenhandeln im interkulturellen Kontext: Zur Bewältigung von pädagogischen Handlungssituationen vor dem Hintergrund des Erfahrungslernen im Ausland

Das Ergebniskapitel ist untergliedert in die Aspekte Handlungserfordernisse und interkulturelle Kompetenz. Der Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass Auslandsaufenthalte durch biographische Erfahrungen Aspekte einer interkulturellen Kompetenz fördern. Diese Aspekte einer interkulturellen Kompetenz wurden im Rahmen von Interviews anhand des Sprechens über eigenen Unterricht in Internationalen Klassen untersucht. Dabei wurden zunächst Handlungsherausforderungen beim Unterrichten herausgearbeitet: Unter welchen Umständen arbeiten Lehrkräfte in Internationalen Klassen? Die Ergebnisse werden im ersten Teil dieses Kapitels dargestellt. Es folgt eine ausführlichere Darstellung der einzelnen Aspekte einer interkulturellen Kompetenz, die aus den Interviews extrahiert werden können. In dem sich anschließenden Kapitel „Diskussion und Ausblick“ (ab S. 171) wird die Leitfrage der Arbeit „Inwiefern tragen Auslandsaufenthalte zu einem zielführenden Lernprozess bei Lehrkräften bei? Wie gehen diese vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit subjektiv wahrgenommenen pädagogischen Handlungssituationen in Internationalen Klassen um?“ vor dem Hintergrund der Ergebnisse und den herausgearbeiteten Orientierungsrahmen der Probandinnen diskutiert.

6.1 Handlungserfordernisse

Die Interviewten benennen unterschiedliche Handlungserfordernisse, die sich in den Internationalen Klassen ergeben. Diese betreffen zeitliche, finanzielle und vor allem personelle Aspekte. Insbesondere die Interviewten aus H. äußern sich kritisch zu der systemischen Umsetzung einer Beschulung von Flüchtlingen und Migrant*innen.

Die Situation, wie sie sich derzeit an Schulen darstellt, wird von den Interviewten als nicht zielführend bewertet. So sei eine qualitativ hochwertige Beschulung aufgrund der Klassengrößen, der großen kulturellen und sprachlichen Heterogenität sowie des akuten Fachpersonalmangels nur unter erschwerten Bedingungen möglich. Zugleich bringen alle interviewten Lehrerinnen ein hohes Maß an Eigeninitiative und Engagement mit. Die Interviewten I2 und I4 schätzen ihre eigenen Auslandserfahrungen als gewinnbringend für die aktuelle Unterrichtstätigkeit in Internationalen Klassen ein. Sie zeichnen sich nach eigenen Aussagen im Vergleich zu ihren Kolleg*innen durch eine große Empathie und Einfühlungsvermögen aus. Die Interviewte I2 schätzt ihre eigenen Fähigkeiten anders ein. So hat auch sie ein berufliches Interesse an der Beschulung von Flüchtlingen und Migrant*innen. Hingegen sieht sie keine direkte Korrelation zwischen ihren Auslandserfahrungen und dem unterrichtlichen Erfolgsgrad in Internationalen Klassen. Sie schreibt sich selber eine natürliche Neugierde zu, die eben auch dazu führte, die Klassenleitung in einer Internationalen Klasse zu übernehmen. Die Erfahrungen in den Internationalen Klassen waren divergent. So schätzte sie den eigentlichen Kontakt zu den Schüler*innen, fühlte sich durch das System jedoch derart im Stich gelassen, dass sie die Schule wechselte.

Alle drei Interviewten benennen folgende Handlungsaufforderungen, die sich aus den Herausforderungen ableiten:

- Einsatz von mehr Fachpersonal
  Zum einen seien mehrere Lehrkräfte in Internationalen Vorbereitungsklassen notwendig, um der sprachlichen Heterogenität angemessen begegnen zu können. Zum anderen schildern die Interviewten, dass weiteres Fachpersonal wie Psycholog*innen unbedingt hinzugezogen werden sollten. Traumata durch Krieg, Vertreibung und Flucht sowie persönliche Schicksalsschläge würden bei den Schüler*innen derzeit nicht in angemessener Form aufgearbeitet. Die Interviewten benennen Situationen, in denen sie anhand ihrer eigenen fachlichen Ausbildung nicht unterstützend tätig werden konnten. Das führe auch bei den Lehrkräften zu Demotivation und Frustration.
- Angepasstes Maß an Heterogenität
  Alle Interviewten bringen ein Interesse an der Unterrichtsdurchführung in Internationalen Klassen mit. Zugleich äußern sie sich kritisch zu dem hohen Maß an kultureller und sprachlicher Heterogenität innerhalb eines Klassenverbundes. Ebenso würde bei der Zusammenstellung der Klassen die schulische Vorbildung der einzelnen Schüler*innen keine Berücksichtigung finden. Der Unterricht findet somit unter Bedingungen statt, die in keiner Weise vergleichbar mit anderem Fachunterricht und der Ausbildung der Lehrkräfte nicht angepasst ist.
- Bessere Ausbildung
  Alle Interviewten schildern, dass sie durch ihre eigene Ausbildung nicht oder nur unzureichend auf die Tätigkeit in Internationalen Klassen vorbereitet worden seien. Für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte wünschen sie sich eine Aufnahme von Aspekten einer interkulturellen Kompetenz in das Ausbildungscurriculum. Dass sie selber an entsprechenden Fortbildungen zu bestimmten Themengebieten teilgenommen hätten, wird lediglich in dem Interview I2 deutlich.
- Fehlende Materialien[54]
  Die Interviewten beschreiben einen hohen Arbeitsaufwand durch die Tatsache, dass zu wenig Materialien für die Beschulung der Klassen zur Verfügung standen. Oftmals haben die Interviewten eigene Materialien erstellt. Diese Möglichkeit sei jedoch kosten- und zeitaufwändig.

6.2 Interkulturelle Kompetenz

Das der Arbeit zugrundeliegende Kompetenzmodell wird auf der Seite 18 erläutert. Demnach wird in die drei Kategorien „Wissen“, „Einstellungen und Haltungen“ sowie „Handlungsfähigkeit“ differenziert. Aufgrund der gewählten Methodik von Expertinneninterviews können Aussagen zu den ersten beiden Kategorien getroffen werden: Welche Einzelaspekte einer interkulturellen Kompetenz können in dem Sprechen der Probandinnen identifiziert werden? Da die Lehrerinnen nicht in einer aktiven Unterrichtszeit beobachtet wurden, sind Aussagen zu ihrer Performanz nicht möglich. Die zuvor ausführlich formulierten Auswertungen der Einzelinterviews werden in diesem letzten Schritt mit dem Modell der interkulturellen Kompetenz abgeglichen. So kann überprüft werden, welche Kompetenzaspekte beim Sprechen über das eigene Lehrerinnenhandeln eine Relevanz erfahren. Daraus resultierend können schließlich die zugrundegelegten Annahmen zur Kompetenzförderung durch Auslandsaufenthalte diskutiert werden.

[54] An dieser Stelle soll nochmals darauf verwiesen werden, dass die Interviews im Jahr 2016 geführt wurden und die Quantität an Materialien, die bspw. kostenlos online zur Verfügung stehen, seitdem zugenommen hat.

6.2.1 Kategorie „Wissen“

Bei allen drei Probandinnen lässt sich festhalten, dass sie ein besonderes Interesse für interkulturelle Austauschmöglichkeiten mitbringen. Darin unterscheiden sie sich nach eigenen Aussagen von ihren Kolleg*innen in ihrer Schultätigkeit. Der Einsatz in Internationalen Vorbereitungsklassen erfolgte demnach bei allen Probandinnen auf eigenen Wunsch hin. Zwei Probandinnen gaben zudem an, dass sie durch ihre Auslandserfahrungen eine besondere Eignung für die Klassenführung mitbringen würden. Eine Probandin wurde durch ihre Schulleitung ob der Auslandserfahrungen als interkulturell kompetent eingeschätzt und mit der Übernahme einer Internationalen Klasse betraut.

Bzgl. der einzelnen Aspekte einer interkulturellen Kompetenzbildung bleibt für alle drei Probandinnen festzuhalten, dass sie nur vereinzelt Aspekte konkret benennen und inhaltlich füllen. Werden konkrete Aspekte angesprochen, bleibt es bei Einzelaussagen. Im Folgenden werden Aspekte der Kategorie „Wissen“ behandelt.

- <u>Differenzierung zwischen kultureller, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit</u>
  Bei dem Sprechen über die Lebensumstände in Flüchtlingsunterkünften betont die Interviewte I2: „Man streitet sich und es dann ja teilweise verschiedene Religionen oder teilweise PRALLEN ja in diesen Flüchtlingsunterkünften oder in Schulklassen genau DIE aufeinander, die im Krieg sich befochten haben“ (I2, 391–393). Wenngleich die Interviewte keine ausführlichen Überlegungen zu konkreten Zugehörigkeiten ihrer Schüler*innen anstellt, erkennt sie die teils schwierige religiöse und ethnische Zusammensetzung in diesen Unterkünften. So leben in Syrien, dem Land mit den zahlenmäßig am meisten Flüchtlingen seit dem Jahr 2015, sunnitische Muslime, Alawiten, Christen, Schiiten sowie Drusen, Jesiden und Juden. Die ethnische Zusammensetzung erstreckt sich von Kurden und Beduinen bis hin zu Palästinensern. Letztere Bevölkerungsgruppe ist historisch erwachsen zudem in einem nationalen Dilemma. Sind sie in Syrien rechtlich zwar den Syrern gleichgestellt, erfuhren sie in ihren Familienbiographien jedoch eine historische Staatenlosigkeit.[55] Das Zusammenleben ist demnach zuweilen spannungsgeladen. Konflikte um Machtverhältnisse und Landverteilung prägen die syrische Bevölkerungsgeschichte.
  Die Interviewte erkennt diese ethnisch-nationalen Schwierigkeiten und verweist folglich auf eine höhere Gewaltbereitschaft unter den Flüchtlingen. Damit übt sie Kritik an der Art der Unterbringung sowie der schulischen Klassenzusammensetzung. Die Problematiken sieht sie in den nächsten vier bis fünf Jahren noch verstärken. Lösungsansätze, wie derartige Konflikte unterbunden oder konstruktiv behandelt werden können, benennt sie nicht. In der Schule sieht sie durch den knappen Personalschlüssel derzeit keine Möglichkeit, derartige Fragestellungen aufzugreifen.

  Es liegen keine weiteren Aussagen zu diesem Aspekt einer interkulturellen Kompetenz vor. Interessanterweise werden auch die ethnisch-religiösen Begebenheiten in den Ländern, in denen die Interviewten Auslandsaufenthalte

[55] Zum Umgang mit der Verleihung von Staatsangehörigkeiten an Palästinenser*innen seit 1965 vgl. Deutscher Bundestag, 07. Mai 2018.

verbrachten, nicht näher benannt. Die Vermutung liegt nahe, dass eine tiefergehende Beschäftigung mit den Rahmenbedingungen der schulischen Tätigkeiten im Ausland nicht vorhanden war.

- Kultur als ein konstruiertes Orientierungssystem, das das menschliche Denken, Handeln und Werten bestimmt
  Diesem Aspekt zugrundeliegende Konzepte von der Ausgestaltung interkultureller Begegnungen und kulturellen Orientierungssystemen (Thomas, 1994) werden in keinem Interview benannt. Es kann geschlussfolgert werden, dass eine theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Thematiken bei den Probandinnen nicht stattgefunden hat. Vielmehr beziehen sie ihre persönliche Eignung, in Internationalen Klassen zu unterrichten, aus Erfahrungen im Ausland und aus einem grundlegenden Interesse an Interkulturalität.

- Migrationsgeschichten und (Fremd-)sprachenkenntnisse der Schüler*innen
  Fremdsprachenkenntnisse werden in allen Interviews aus einer gleichen Perspektiven heraus betrachtet: Die Lehrerinnen äußern sich wohlwollend gegenüber der Sprachenvielfalt und versuchen, die Kenntnisse der Schüler*innen aktiv in den eigenen Unterricht zu integrieren. Dennoch wird anhand der Interviews deutlich, dass diese Versuche ihrem individuellen Bemühen geschuldet sind. Ein ganzheitliches methodisch-didaktisches Konzept hatte nach eigenen Aussagen keine der Lehrerinnen. Auch war die Anzahl an unterschiedlichen Sprachen innerhalb der Internationalen Klassen derart hoch, dass eine entsprechende Berücksichtigung jeder Sprache bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung nicht möglich war.

  Die Interviewten I2 und I3 waren als Lehrerinnen in dem Bundesland H. tätig. H. hat eigens Regelungen im Herkunftssprachlichen Unterricht erstellt. Demnach haben Schüler*innen, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist, die Möglichkeit, die Note in dem Fach der ersten Fremdsprache durch eine Sprachfeststellungsprüfung in ihrer Erstsprache auszugleichen.[56] Herkunftssprachlicher Unterricht findet seit dem Jahr 2009 regulär an den Grund- und weiterführenden Schulen statt. Eine Sensibilität für das Sprachenlernen ist demnach systembedingt gegeben. Beide Lehrerinnen äußern sich wohlwollend gegenüber den Sprachen der neu zugewanderten Schüler*innen. Elternabende wurden von Dolmetscher*innen begleitet, Wörterbücher in unterschiedlichen Sprachkombinationen angeschafft. Beide Lehrerinnen haben den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, sich mit ihren Herkunftssprachen in den Unterricht einzubringen.

  Die Interviewte I4 verweist auf eine Kollegin, die der arabischen Sprache mächtig war und oftmals als Vermittlerin tätig wurde. Dadurch, dass die Interviewte I4 selber „nicht groß Fremdsprachen kann“ (I4, 520), nutzte sie ferner das Angebot von sogenannten Kulturvermittlern.

[56] Sofern es sich um eine der folgenden Sprachen handelt: Albanisch, Bosnisch, Dari, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes und Türkisch. Vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2019.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Lehrerinnen sich individuell für die Sprachen ihrer Schüler*innen interessieren und sich um eine Aufnahme der Sprachen im Unterricht bemühen. Dennoch steht im Vordergrund die Feststellung von mangelnden Deutschkenntnissen und weniger die unterrichtliche Bereicherung durch das vorhandene Fremdsprachenwissen der Schüler*innen.

- Rechte und Pflichten der Schüler*innen in religions-, sprachlich-, kulturbedingten Situationen im schulischen Kontext
  Am deutlichsten äußern sich die Interviewten I3 und I4 zu den Rechten und Pflichten, die die neu zugewanderten Schüler*innen in Deutschland haben. Sie beziehen sich in ihren Aussagen vorrangig auf schulsystemimmanente Pflichten: Schulpflicht, pünktliches Erscheinen zum Unterricht, Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht, generelle Anwesenheitspflicht. Diese Pflichten erscheinen beiden Lehrerinnen nicht verhandelbar. Dennoch zeigt sich in den Interviews, dass die Lehrerinnen ein größeres Verständnis für Regelbrüche haben als einige ihrer Kolleg*innen. So heißt es im Interview 04: „Das sind ja teilweise so Dinge, die die gar nicht kennen auch ihren Ländern und manchmal habe ich das Gefühl, dass ich da vielleicht mich eher in deren Welt reinversetzen kann und da vielleicht innerlich mehr Verständnis habe und ja als andere Kollegen, die sich dann aufregen: "Warum ist der Schüler nicht zur Schule gekommen?", die irgendwelche Sanktionen sofort einleiten“ (I4, 560–564). Die Interviewten bringen Empathie für das Handeln der Schüler*innen auf. Sie nehmen Regelbrüche nicht als Aufforderung für eigene Sanktionsmaßnahmen wahr, sondern versuchen Gründe für das Handeln aus der Perspektive der Schüler*innen heraus zu verstehen.

- Rassistische und migrationskritische Darstellungen in vorhandenen Lehrmaterialien
  Dieser Aspekt wird in keinem der Interviews angesprochen. Die im Jahr 2015 veröffentlichte „Schulbuchstudie Migration und Integration“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015) zeigte auf, wie Migration und Integration in 65 untersuchten, in Deutschland zugelassenen Schulbüchern behandelt werden. Die Ergebnisse auf der sachlichen Dimension waren eindeutig: Deutschland wird als Einwanderungsland, Migration wird problematisiert dargestellt, Integration wird als Anpassungsleistung von Menschen mit Migrationsgeschichte verstanden (Niehaus, 2017, S. 6).

  Es ist zu vermuten, dass die Interviewten um diese Aufbereitung aus nicht-migrantischer und ethnozentrischen Perspektive nicht wussten. Hingegen bleibt festzuhalten, dass die Interviewten aufgrund der großen sprachlichen Heterogenität in den Klassen nicht mit regulären Lehrwerken gearbeitet haben. Kompromittierende Materialien wurden demnach eventuell umgangen.

- Fremdsprachenkenntnisse
  Alle Interviewten benennen unterschiedliche Sprachen, die ihre Schüler*innen als Muttersprache haben. Sie wissen somit, in welchem Sprachraum die Schüler*innen aufgewachsen sind. Im Unterricht gehen die Interviewten I2 und I4 auf diese Sprachen in der Form ein, als dass beim Vokabellernen gemeinsam Eselsbrücken gesucht, Bilderkarten auf der Muttersprache beschrieben werden oder Schüler*innen einzelne Worte aus ihrer Muttersprache beim Vokabellernen in das Unterrichtsgespräch einbringen können. Die Interviewte I3 führt ferner das Argument aus der Sprachdidaktik an, dass sich Sprachenlernen einfacher vollzieht, wenn eine Grundsicherheit in der Muttersprache vorhanden sei. Zugleich wird in

allen Interviews deutlich, dass die enorme Sprachenvielfalt in den Internationalen Klassen eine Schwierigkeit für die Unterrichtsdurchführung darstellt. Die beschriebenen Unterrichtsbemühungen scheinen sich aus einer individuellen Wahrnehmung der Lerngruppen heraus zu ergeben; Hinweise auf eine strukturierte Fremdsprachendidaktik liegen nicht vor. So sprechen die Interviewten nicht über die besonderen Anforderungen an den Deutscherwerb neu zugewanderter Schüler*innen: Dieser „hat sowohl DaF- als auch DaZ-spezifische Aspekte, die (...) zu veränderten Anforderungen an Lehrpersonen führen“ (Hägi, 206, S. 301). Insofern kann ein Reflexionsprozess über die eigene Verantwortung in dem Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht nicht angenommen werden.

Eigene Fremdsprachenkenntnisse der Lehrerinnen liegen in den jeweilig studierten Fächern (Englisch, Spanisch) vor. Auch um diese zu verbessern, strebten die Interviewten ihre Auslandsaufenthalte an. Sie haben somit „den Vorteil des sprachlich authentischen Umfelds“ (Hägi, 2016, S. 301) während ihrer Auslandsaufenthalte selbst erfahren. Der Lernerfolg in einem solchen Umfeld ist wesentlich höher als in regulärem Fremdsprachenunterricht. Keine der Probandinnen spricht diesen Aspekt hinsichtlich des eigenen Lernerfolgs an. Auch werden keine konkreten Konsequenzen aus dieser Erkenntnis für die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung benannt. So können häufige Interferenzfehler durch Schüler*innen beispielsweise darauf zurückzuführen sein, dass die Schüler*innen außerhalb der Institution Schule in ihrer Muttersprache kommunizieren.

- Selektionsmechanismen von Schule ggü. „fremdsprachigen“ Schüler*innen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund

  Bei diesem Aspekt unterscheiden sich die Aussagen zwischen den interviewten Lehrerinnen. Die Interviewte I3 äußert sich sehr kritisch zu den Rahmenbedingungen, unter denen die geflüchteten Schüler*innen beschult werden. Das politische Statement der Bundeskanzlerin im Jahr 2015 „Wir schaffen das!“ widerlegt sie eindeutig unter den herrschenden Voraussetzungen an Schule. Sie missbilligt den Umgang mit der Sprachensituation und dass ohne schulpolitische Konzepte die deutsche Sprache in Internationalen Vorbereitungsklassen gelehrt wie gelernt werden soll. Auch eine mögliche Integration von Expert*innenmeinungen bei der Erstellung solcher Konzepte hält sie für gescheitert. Demzufolge sind die Schüler*innen u.a. durch ihre Sprachkompetenzen einer Chancenungerechtigkeit im Bildungssystem ausgesetzt. Die eigentliche kulturelle und sprachliche Vielfalt hingegen bewertet sie eindeutig positiv.

  Die Interviewte I2 benennt die Tatsache, dass die Internationalen Vorbereitungsklassen in der Wahrnehmung anderer Schüler*innen und Lehrkräfte an der Schule unbedeutsam waren. Diese Klassen wurden nicht als natürlich vorhandener Teil des Schulsystems angenommen. Somit waren die Schüler*innen in diesen Klassen einer Selektion durch Klassenzugehörigkeit ausgesetzt.

  Anders schildet die Interviewte I4 die Situation. Ihre Erfahrungen an Schulen in M. weichen von den dargestellten Erfahrungen der Interviewten I2 und I3 ab. Durch eine andere schulische Konzeptionierung in M. wurde den Internationalen Klassen eine höhere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Schüler*innen wechselten für Hauptfächer in Regelklassen und wurden zur Zeit des Fachunterrichts in eigens eingerichteten Klassen beschult. Dadurch waren sie von Beginn an in Klassengemeinschaften

integriert. Diese Planung war aufwändig und komplex. Jedoch war es ein schulpolitisches Anliegen, ohnehin vorhandene Selektionsmechanismen nicht noch zu verstärken.

- Kulturelles Bewusstsein
  Ein Bewusstsein anderen Kulturen gegenüber bringen alle interviewten Personen mit. Dadurch, dass sich alle interviewten Personen für den Einsatz in Internationalen Klassen aussprechen und sich teils freiwillig für die Übernahme der Klassenleitung gemeldet haben, unterscheiden sie sich bereits von vielen anderen Kolleg*innen. Es bleibt jedoch offen, welches Konstrukt von Kultur den Interviewten vorliegt und wie sich Differenzierungslinien konkret auf ihr Handeln auswirken. So wird beim Sprechen der Interviewten deutlich, dass ihrem Denken Differenzen unterschiedlicher Art als Kennzeichnung von Gegensätzen zugrunde liegen. Diese beziehen sich insbesondere auf sachliche und zeitliche Hinsichten. In der Folge bemühen sich die Interviewten um eine Unterrichtsdurchführung, die auf das Konstrukt einer nationalen Schule ausgelegt ist. Das Bestehen einer deutschen Leitkultur, die zum Beispiel das Beherrschen der deutschen Sprache impliziert, wird von keiner Interviewten in Frage gestellt.

6.2.2 Kategorie „Einstellungen und Haltungen“

- Sensibilität im Umgang mit Critical Incidents/Kulturstandards
  Die Interviewte I3 zeigt Critical Incidents auf, die sie in der Schule in Deutschland wahrnahm. Diese betrafen Elterngespräche, Annahme von Geschenken, Vorstellungen und Erwartungen von Schüler*innen zu Möglichkeiten der Lebensgestaltung. So spricht sie bei letzterem Aspekt von einer hohen Erwartungshaltung einiger Schüler*innen. Ferner betont sie selbst erlebte interkulturelle Missverständnisse durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher charakterbedingter Haltungen: „Und irgendwie, ich glaube, das crashte. Das ist dann halt mein Charakter und das ging gar nicht zusammen (I3, 185f.). Für derartige Critical Incidents benennt die Interviewte I3 keine lösungsorientierten Handlungsmöglichkeiten. Vielmehr begründet sie diese als charakterbedingt und somit als unvermeidlich.
  Bei den Interviewten I2 und I4 wird deutlich, dass sie die Rolle von Kultur und Kulturstandards im Unterricht reflektieren und ein kritisches Bewusstsein für Critical Incidents haben. Dieses Bewusstsein führt jedoch nicht zu einer gänzlichen Vermeidungsstrategie von Critical Incidents.

- Sensibilität im Umgang mit sprachbedingten Herausforderungen z.B. bei Aufgabenbewältigungen
  Alle Interviewten zeigen sich sensibel in Bezug auf die Sprachkenntnisse ihrer Schüler*innen. Sie unterrichten nicht mit regulären Lehrwerken, sondern zeigen sich bemüht, ihre Unterrichtsmaterialien an die Sprachstände anzupassen. Auch bzgl. dieses Aspekts zeigt sich eine fachliche Überforderung durch die hohe Anzahl an unterschiedlichen Sprachen innerhalb einer Klassengemeinschaft. Ferner haben die Schüler*innen unterschiedliche schulpolitische Sozialisationshintergründe. Analphabet*innen wurden in den Internationalen Klassen ebenso aufgenommen wie

bereits schulerfahrene Jugendliche. Die Lehrerinnen strebten zwar eine leistungsorientierte Binnendifferenzierung an, kritisierten aber scharf die herrschenden Unterrichtsbedingungen. In ihrer Haltung zeigten sie sich empathisch und zugewandt. Äußerungen z.B. zu einem potentiell zu langsamen Spracherwerb nach Ankunft in Deutschland werden nicht getroffen.
Insbesondere bei der Interviewten I3 zeigt sich hingegen, dass sie trotz ihres Sprachstudiums keine Differenzierungen zwischen Fremdsprachenunterricht und Zweitsprachenunterricht vornimmt (Hägi, 2016, S. 300). Einzelne Schritte des Spracherwerbs werden nicht benannt, so dass ein zugrundeliegendes Konzept im Lehr-Lernprozess nicht vermutet werden kann. Auch bei den Interviewten I2 und I4 bleiben konkrete Aussagen über Spracherwerbstheorien aus. Es zeigt sich somit ein deutlicher Unterschied in der individuellen Wahrnehmung der eigenen Professionalität und der tatsächlichen Fachlichkeit. Die Interviewten zeigen durchaus Empathie für die Situation ihrer Schüler*innen bzgl. des notwendigen Sprachenerwerbs, leiten einen systematischen Prozess des Sprachenlernens jedoch nicht an. Auch von diagnostischen Maßnahmen zur Einschätzung der individuellen Sprachstände wird in den Interviews nicht gesprochen. Sprachlernkonzepte werden als solche in keinem der Interviews konkret angesprochen. Die Unterrichtsmaßnahmen, die zum Lernen der deutschen Sprache angewandt werden, können nicht im Einzelnen auf ihre Wirksamkeit hin bewertet werden. Dass eine „fachliche, diagnostische und didaktische Kompetenz der Lehrkräfte entscheidend für den Erfolg der Förderung ist“ (Benholz/Frank/Niederhaus, 2016, S. 74), folgern Ruberg/Rothweiler (nach Benholz/Frank/Niederhaus, 2016, S. 74). Eine solche umfassende Kompetenz ist aus den Interviews hinsichtlich des Sprechens über die individuellen Ausbildungs- und Fortbildungsbiographien nicht ersichtlich.

- Changierender Perspektivwechsel | das Eigene und das Fremde wahrnehmen
  Sprechen die Interviewten über Erlebnisse mit ihren Schüler*innen, dann sind diese stets in dem besonderen Setting von interkulturellen Begegnungssituationen entstanden. Es ist solchen Begegnungssituationen zu eigen, dass in diesen sowohl bekannte als auch fremde Orientierungsmuster wirksam werden. Die den Interviewten bekannte Orientierungsmuster ergeben sich aus der individuellen Sozialisation sowie persönlichen Erfahrungen im Ausland. Sie werden dem Eigenen zugeschrieben. Zuweilen unbekannte Orientierungsmuster, die erst in der spezifischen Handlungssituation auftreten, werden dem Fremden zugeschrieben (Thomas, 2013). Dabei lassen sich drei Differenzkriterien festmachen: Anderes wird zu Fremden in Bezug auf die räumliche Ordnung (nach Funk, 2016, S. 44), in Bezug auf die Kultur oder in Bezug zur „Wissensordnung der Aufnahmegesellschaft“ (Funk, 2016, S. 44). In den Interviews werden allen voran Aspekte der Kultur und der Wissensordnung benannt. So wird das Differenzkriterium der räumlichen Ordnung vermutlich vernachlässigt, da die Schüler*innen als Flüchtlinge und Migrant*innen in Deutschland wohnhaft sind. Bezüglich des Kulturkriteriums greifen alle Interviewten im Unterricht Aspekte auf, die sich unverkennbar unterscheiden: Internationale Feiertage, unterschiedliche Sprachfertigkeiten, Zubereitung anderer Speisen, etc.

  Insbesondere die Interviewte I3 benennt darüber hinaus tiefergehende Aspekte. Sie spricht Schwierigkeiten mit Schüler*innen an, die auf ein differierendes Rollenverständnis von Mann und Frau zurückgehen. Sie äußert sich im Gegensatz zu den Interviewten I2 und I4 durchaus kritisch zur Lebenssituation der

Schüler*innen in Deutschland: So kritisiert sie die Situation in Flüchtlingsunterkünften teils scharf, spricht die finanzielle Abhängigkeit vom Staat an und zeigt sich erstaunt über die weit verbreitete Annahme, Schüler*innen in Internationalen Klassen liege eine natürliche intrinsische Integrationsmotivation zugrunde. Sie bemängelt strukturelle Engpässe in der Beschulung sowie fehlende Konsequenz in gesamtgesellschaftlichen Integrationsbemühungen seitens des Bundeslandes H..

- Offenheit und Unvoreingenommenheit für national, ethnisch und kulturell bedingte Andersartigkeit (kein Defizitdenken)
  Alle drei Interviewten zeigen sich in ihren Haltungen offen gegenüber national, ethnisch und kulturell Neuem. Die Interviewten haben in ihren Klassen Schüler*innen aus bis zu zehn unterschiedlichen Ländern. Die Interviewte I2 stellt neben den nationalen Zugehörigkeiten auch ethnische Zusammenhänge in der schulischen Zusammensetzung fest, die sich mitunter nachteilig auf das Sozialgefüge im Unterrichtsgeschehen auswirken.

  In keinem Interview wird eine Hierarchisierung der im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen vorgenommen. Eine explizit negative Diskriminierung aufgrund verschiedener Muttersprachen erfolgt demnach nicht (Elspass/Maitz, 2011, S. 2). Hingegen bezeichnet die Interviewte I3 einen Flüchtling aus Syrien einmalig als „arme syrische Sau“ (I3, 550f.). Die von der Interviewten zugeschriebene Kategorie der Herkunft wird mit einem deutlich geringeren sozialen Prestige verbunden (Elspass/Maitz, 2011, S. 2). Somit schätzt sich die Interviewte als unvoreingenommen ein, in ihren Äußerungen wird jedoch eine implizite Annahme von gesellschaftlichen Stellenwerten explizit.

  Gleichwohl zweifelt keine der Interviewten daran, dass die Schüler*innen als Bildungssprache Deutsch zu erlernen haben. Da die Schüler*innen an Regelschulen lernen, zeigt sich somit eine Bildungsungerechtigkeit ab dem ersten Tag des Schuleintritts. Die Schüler*innen sind nicht nur gefordert, eine neue Sprache zu erlernen. Auch müssen sie auf dieser Sprache von Beginn an Unterrichtsinhalte verfolgen. Das fällt umso diskriminierender für einzelne Schüler*innen aus, je weniger Berührung die Schüler*innen mit Bildungsinstitutionen und Alphabetisierungsmechanismen in ihren Herkunftsländern hatten. Sprache kann „in monolingual organsierten Bildungsinstitutionen“ (Knappig/Thoma, 2015, S. 17) somit zu einem selektierenden Prinzip werden. Die Interviewten handeln insofern offen, als dass sie die Herkunftssprachen der Schüler*innen im Unterricht berücksichtigen und ihre Schüler*innen aktiv auffordern, sich mit ihren Herkunftssprachen einzubringen. Die „Ermächtigung“, die nach Mineva/Salgado (nach Knappik/Thoma, 2015, S. 18) von DaZ-Curricula ausgeht, wird dadurch nicht beseitigt. Gleichwohl nehmen die Interviewten die Schüler*innen außerhalb des schulisch-institutionellen Ordnungssystems wahr und wertschätzen sprachliche Fähigkeiten, die innerhalb des Ordnungssystems keine Würdigung finden.

- Empathie für individuelle Handlungsmuster und Verhaltensweisen
  Bei Verhaltensweisen von Schüler*innen, die dem Normalitätskonstrukt einer nationalen Schule nicht entsprechen, sprechen sich die Interviewten weniger streng im Vergleich zu ihren Kolleg*innen aus. So benennen sie bspw. Pünktlichkeit bei

Unterrichtsbeginn als einen Aspekt, der von den Schüler*innen erwartet, aber nicht konsequent eingehalten werde.
Ihnen liegt an einem Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeit. Das ist insbesondere in Internationalen Klassen bedeutsam, als dass ein Ziel pädagogischen Handelns in der Institution Schule ist, Schüler*innen „auf die Teilnahme am öffentlichen Leben" (Kiper, 2013, S. 64) vorzubereiten. Die Rahmenbedingungen für eine Teilnahme am öffentlichen Leben gestalten sich für neu zugewanderte Schüler*innen jedoch anders, da sie einen individuellen Weg der Integration in eine vorhandene Idee des politisch-gesellschaftlichen Zusammenlebens samt kulturell bedingter Orientierungsrahmen aushandeln müssen. Lehrkräften kommt im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeit somit ein „doppeltes Mandat" (Kiper, 2013, S. 70), sowohl für die Gesellschaft als auch für die Lernenden, zu. Während die Interviewten I2 und I3 dieses Mandat unter Wahrung des Rechtsrahmens auslegen, handelt die Interviewte 4 vereinzelt an rechtlichen Vorgaben vorbei, indem sie beispielsweise Geschenke annahm. Zugleich zeigt sie eine deutliche abwertende Haltung gegenüber Verhaltensweisen von Eltern, die nicht mit ihren Grundwerten der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern übereinstimmen. Insgesamt zeigt die Interviewte I4 sich in ihrem Handeln in der Institution Schule politischer und erwartet insbesondere auch von Eltern neu zugewanderter Schüler*innen eine Kooperationsbereitschaft.

- Selbstwirksamkeitswahrnehmungen verstärken
  Die Interviewten I2 und I3 berichten von bewusst geplanten Schulveranstaltungen, um die Schüler*innen aus den Internationalen Klassen stärker in die Aufmerksamkeit der Schulgemeinschaft zu bringen. Tanzaufführungen und individuelle Vorstellungen in der Schülerzeitung sollten demnach die Sichtbarkeit der Klassen im allgemeinen Schulkontext stärken. Die Probandin, die eine Tanzaufführung organisiert hatte, berichtet von einem „tollen Erlebnis" (I2, 395), als Schüler*innen „mega selbstbewusst" (I3, 390) vor Eltern und Mitschüler*innen auftreten. Bei der Maßnahme, Schüler*innen im Rahmen der Schülerzeitung explizit vorzustellen, bleibt die Intention der Interviewten offen, in welche Richtung die Vorstellung stattfinden sollte: Ging es um eine Selbstwirksamkeitsförderung der beteiligten Schüler*innen oder wurden aber die Mitschüler*innen allenfalls zu integrierenden Maßnahmen aufgefordert?
  Insgesamt zeigen vor allem die Interviewten I2 und I3 über die Vermittlung von Fachwissen hinaus Entfaltungsmöglichkeiten im sozialen Handeln. Wie zielgerichtet und durchgeplant diese Handlungen waren, welche pädagogischen Handlungsmuster also zugrunde lagen (Kiper, 2013, S. 70f.), wird in den Interviews nicht deutlich

6.3 Zusammenfassende Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich alle drei interviewten Personen als interkulturell kompetent einschätzen. Dabei wird in keinem Interview ein wissenschaftliches Modell von interkultureller Kompetenz angesprochen. Es bleibt demnach unklar, über welche individuellen Vorstellungen die Lehrerinnen bezüglich einer interkulturellen Kompetenz verfügen. Auch verweist keine Lehrerin auf den Beschluss der KMK aus dem Jahr 2013 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", der den Handlungsrahmen

in den Schulen darstellt. Es kann somit nicht vorausgesetzt werden, dass Vorgaben zu den von Lehrkräften erwarteten Kompetenzen von diesen als solche wahrgenommen werden.

Ihre persönlichen Erfahrungen im Ausland bewerten sie hinsichtlich einer Förderung von interkultureller Kompetenz unterschiedlich. Allen gemein ist die persönliche Einschätzung, dass sie durch ihre Sozialisation ein Grundinteresse an interkulturellen Themen und Begegnungen mit Menschen aus anderen Ländern haben. Insofern werden die Auslandsaufenthalte als *ein* Mosaik in einer Biographie bewertet, die sich ohnehin durch Offenheit und Empathie für Fluchterfahrungen auszeichnet.

Neben dieser persönlichen Wahrnehmung der eigenen Person und Kompetenzen im pädagogischen Handlungsrahmen steht die Auswertung der Forschungsdaten. Demnach ist die Einschätzung der Interviewten bezüglich ihrer interkulturellen Kompetenz deutlich optimistischer als es die Forschungsergebnisse zulassen. So lassen sich bezüglich der Aspekte einer interkulturellen Kompetenz insbesondere im Bereich „Wissen“ wenig Konzepte ausmachen, die das Handeln als pädagogisch professionell anmuten lassen. Zugleich lässt sich festhalten, dass alle Probandinnen deutliche Mängel in der Ausrichtung der Bildungsbemühungen benennen. Diese Mängel beziehen sie insbesondere auf die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Beschulung von Internationalen Klassen stattfinden muss. Daraus ableitend äußern sich insbesondere die Probandinnen I2 und I4 unzufrieden über die Ausrichtung des eigenen Unterrichts. Sie beklagen eine Dauerbelastung in der Ausübung ihres Berufs und wenig Selbstwirksamkeit. Dass letzteres für die Probandinnen bedeutsam ist, zeigt sich in der Zugehörigkeit der Generation Y. Sie wählen den Lehrerinnenberuf aus Gründen der ökonomischen Absicherung. Einer Abenteuerlust und Neugierde, die Welt zu entdecken, folgend, entscheiden sie sich für mehrwöchige Auslandsaufenthalte in Ländern des globalen Südens. In ihrem Sprechen über diese Erfahrungen werden Differenzierungslinien wirkmächtig. Ethnozentrische Perspektiven, die eine persönliche Privilegiertheit gegenüber den Lebensbedingungen in den aufgesuchten Ländern beinhalten, können insbesondere bei der Probandin I2 festgehalten werden. Auch bei der Probandin I4, vor einem anderem Orientierungsrahmen sprechend, zeigen sich deutliche Ansätze von wahrgenommenen Selbst- und Fremdbildern. Auch wenn man, wie Bolten (o.J., S. 82) feststellt, „ethnozentrisches Denken selbst dann nicht unterbinden kann, wenn man sich dessen negativer Auswirkungen bewusst ist“, steht eben diese Reflexion über das Eigene und das Fremde bei den Probandinnen in den Interviews aus. Interkulturelle Begegnungen werden insbesondere bei den Probandinnen I2 und I4 als Erfahrungslernen hinsichtlich der eigenen Biographie angestrebt. Probandin I3 begründet diese durch ihre familiäre Sozialisation und dem Wunsch, viel zu reisen. Aufgewachsen in der DDR und der Generation X zugehörig, handelt und spricht sie vor einem gänzlich anderen Hintergrund. So ist sie deutlich mobiler und in ihren Entscheidungen flexibler. Diese Haltung beeinflusst ihr Sprechen über die Schüler*innen in den Internationalen Klassen. So ist ihr Handeln weniger auf Anerkennung ihrer Leistungen ausgelegt. Allen gemein ist die Einschätzung, unter den gegebenen Bedingungen nicht in der Form arbeiten zu können, um den pädagogischen Ansprüchen zu genügen. Berufsrelevante Herausforderungen in Internationalen Klassen sehen sie demnach vor allem in systemisch bedingten Rahmenbedingungen und weniger bei ihrer (mangelnden) professionellen Kompetenz.

Insgesamt lassen sich Aspekte einer interkulturellen Kompetenz nach dem entwickelten Kompetenzmodell in Ansätzen belegen. Von einer ganzheitlichen Kompetenzförderung durch die verschiedenen Eigeninitiativen, sich beruflich wie privat mit Personen aus anderen Kulturkreisen auseinanderzusetzen kann nicht gesprochen werden.

Hingegen wird in den Interviews deutlich, dass die Probandinnen, teils begründet durch ihre Auslandserfahrungen, eine Sensibilität für die Migrationserfahrungen ihrer Schüler*innen mitbringen. Sie kritisieren die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet und bemängeln die fehlende (politische) Einsicht, dass die Schüler*innen höchst individuelle Bildungsbedarfe mitbringen. So sprechen alle die Notwendigkeit einer differenzierten Beschulung dieser Zielgruppe an. Dabei wird deutlich, dass das System Schule nicht singulär betrachtet werden sollte, sondern fachliche Expertise nicht unterrichtenden Personals hinzugezogen werden müsste.
Kompetenz lässt sich nur anwendungsbezogen messen und wird „nicht alleine über zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert“ (Frey, 2014, S. 713). Interkulturelle Kompetenz kann nicht „durch Interviews gemessen (...), sondern nur in der Performanz selbst beurteilt werden“ (Holzbrecher/Over, 2015, S. 87). Folglich liegt dem Anspruch dieser Arbeit keine Kompetenzmessung zugrunde. Hingegen kann aufgezeigt werden, welche Aspekte des interkulturellen Kompetenzmodells überhaupt als solche verbalisiert und problematisiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Probandinnen hinsichtlich des Kompetenzmodells nur wenige Aspekte in ihrer fachlichen Komplexität erfüllen. Darüber hinaus erkennen sie die „veränderten Rahmenbedingungen grenzüberschreitender Kommunikation“ (Karakasoglu/Vogel, 2019, S. 95) an und kritisieren den Umgang des Bildungssystems mit der Beschulung von Flüchtlingen und Migrant*innen seit dem Jahr 2015 stark. Die beruflichen Konsequenzen, die daraus gezogen werden, fallen wiederum unterschiedlich aus:

- I2: erkennt und benennt die Herausforderungen; wechselt den Schulträger und unterrichtet künftig nicht mehr in Internationalen Vorbereitungsklassen.
- I3: sieht sich als Expertin in Fragen einer gelingenden schulischen Integration und zeigt Interesse an einer politischen Teilhabe.
- I4: äußert Einfühlungsvermögen gegenüber den Schüler*innen und erkennt Schwierigkeiten; bietet keine politisch-gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und Zukunftsstrategien.

7 Diskussion und Ausblick

Auslandsaufenthalte im Rahmen der Lehrer*innenbildung sollen in besonderem Maße die interkulturelle Kompetenz bei angehenden Lehrkräften fördern (Deardorff, 2006, S. 241). Der Arbeit liegt ein interkulturelles Kompetenzmodell zugrunde, das hinsichtlich seiner einzelnen Aspekte in den Bereichen „Wissen“ und „Einstellungen und Haltungen“ überprüft wurde. Ziel im Rahmen einer interkulturellen Kompetenzförderung in der Lehrer*innenbildung ist „die systematische Förderung wertschätzender interkultureller Einstellungen und entsprechender Fähigkeiten zur Selbstreflexion“ (Busse/Göbel, 2017, S. 434). So zeigen wissenschaftliche Befunde, dass „zur Entwicklung entsprechender Einstellungen Kulturkontakte eine wichtige Rolle spielen“ (Busse/Göbel, 2017, S. 430). Die Arbeit widmet sich den Transferleistungen, die Lehrer*innen zwischen ihren Auslandsaufenthalten und ihrer Arbeit in Internationalen Klassen vollziehen. Deutlich wurde, dass eine Kausalität zwischen den biographischen Erfahrungen und dem pädagogischen Handeln nicht vorausgesetzt werden kann. Die Probandinnen nutzen Lernanlässe im Ausland nicht in der Form, als dass ganzheitlich kompetenzorientierte Entwicklungen stattgefunden hätten. Vielmehr zeigt sich, dass Haltungen und Einstellungen sowie individuelle Bildungsbiographien wie Sozialisationserfahrungen großen Einfluss auf das Handeln in Internationalen Klassen haben. Zugrundliegende Haltungen gegenüber Personen anderer Kulturkreise werden durch die Auslandsaufenthalte bestätigt. Auslandsaufenthalte können somit als *ein* Baustein in der beruflichen Biographie der Probandinnen angesehen werden, die durch eine in der Selbstwahrnehmung offene Haltung geprägt ist. Es zeigt sich bezüglich dieser Haltung eine Divergenz zwischen der Eigen- und Fremdwahrnehmung. Die Einstellung der Probandin mit einer mehrjährigen Berufserfahrung und einem politisch-sozialistischen Bildungshintergrund ist im Gegensatz zu den Haltungen der anderen Probandinnen grundsätzlich reflektierter und kritischer.

In das Studium integrierte Auslandsaufenthalte fördern nicht *per se* eine interkulturelle Kompetenzbildung von angehenden Lehrkräften. Somit können die in der Einleitung dieser Arbeit beschriebenen Annahmen beantwortet werden. Lehrer*innen, die in ihren Ausbildungsphasen keine theoretischen Konstrukte interkultureller Kompetenz kennengelernt haben, sprechen Aspekte einer interkulturellen Kompetenz in ihrem Denken über ihre Arbeit in Internationalen Klassen nur partiell an. Ableitend aus ihrem Sprechen scheinen sie über keine ganzheitlichen fachlich wie didaktisch-methodischen Kompetenzen beispielsweise gegenüber Spracherwerb bei Schüler*innen zu verfügen. Eine entsprechende Transferleistung von den eigenen Erfahrungen zur Arbeit als Lehrkraft im Klassenzimmer kann nicht vorausgesetzt werden.

Was haben die Lehrerinnen durch ihre Auslandserfahrungen gelernt und welche potentiellen Transfermöglichkeiten auf ihren Berufsalltag können dennoch angenommen werden? Dem empirischen Teil der Arbeit liegt grundsätzlich kein expliziter Lernbegriff zugrunde: So wurde vor dem Hintergrund verschiedener Arten von Lernen vorab keine Engführung vorgenommen (Seel, Hanke, 2010, S. 11). Angenommen wurde hingegen, dass die persönlichen Erfahrungen der Lehrerinnen im Ausland zu einer Veränderung ihres Verständnisses der Unterrichtsdurchführung führen könnten; dass es zu einem Lerntransfer zwischen ihren Erfahrungen und ihrer konkreten Berufsausübung komme. Dabei wurde zunächst nicht differenziert zwischen den unterschiedlichen Definitionsebenen des Begriffs Lerntransfer (Seel, Hanke, 2010, S. 141 ff.). Die Interviewauswertung hat ergeben, dass beim Sprechen über die Lehrerinnentätigkeit Persönlichkeitsmerkmale wie die eigene

Sozialisation und Generationenzugehörigkeit in ihrer Stringenz deutlicher herausstachen als die Erfahrungen im Ausland. Haltungen und Meinungen, die bezüglich Menschen aus anderen Kulturkontexten vor dem Auslandsaufenthalt gegeben waren, wurden durch die Auslandsaufenthalte bestätigt und im Schulkontext weitergelebt. Bereits im Jahr 2002 wurden von Lang-Wojtasik sechs Aspekte für erfolgreiche Lernkonzepte bzgl. interkultureller Begegnungen entwickelt (Lang-Wojtasik, 2002, S. 27 ff.). Die Aspekte wurden auf touristische Reisen angelegt, der ursprüngliche Lernkontext war somit ein anderer als in dieser Arbeit. Hingegen lässt sich folgender, interessanter Aspekt beobachten: Lang-Wojtasik benennt die beim Reisen bestehende Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen den Reisenden und Bereisten. Gründe des Reisens liegen überwiegend in einem „Fluchtmotiv" und sind „zunächst von individueller bzw. egoistischer Natur" (Lang-Wojtasik, 2002, S. 18). Diese Ziele korrelieren mit den von den Probandinnen der Generation Y genannten Motivationsgründen für Auslandsaufenthalte.[57] Konkrete Lernanlässe wie das Schaffen von Dialogen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen wurden von den Probandinnen zumeist im privaten (insbesondere bei der Probandin I3), weniger im schulischen Umfeld gesucht. Durch die Interviews wurde deutlich, dass die Probandinnen Auslandserfahrungen machten, deren Rahmenbedingungen auch mehr als knapp zwei Dekaden später nicht an diese generalisierten Aspekte angepasst waren.

Für die Ausrichtung einer künftigen Internationalisierung der Lehrer*innenausbildung im Sinne des *internationalism abroad* leiten sich folgende Gedankenstränge ab:

- Die Erfahrungen im Ausland unterliegen vielen Zufälligkeiten und sind stark bestimmt durch die Motivation und biographisch erworbenen Haltungen der Studierenden. Es sollte daher klar formuliert sein, welche Lernprozesse im Rahmen der Lehrer*innenausbildung durch die Universität angeregt und begleitet werden. In Bezug auf das der Arbeit zugrundeliegende Kompetenzmodell können so einzelne Aspekte herausgegriffen und mit einem theoriegeleiteten Ansatz unterstützt werden.
- Auslandsaufenthalten liegen unterschiedliche Motivationsstränge zugrunde. Diejenigen Probandinnen der Generation Y wählten Auslandsaufenthalte aus hedonistischen, weniger aus fachlichen Gründen. Aus bildungsnahen Haushalten kommend stellen die Auslandsaufenthalte eine Möglichkeit dar, die eigene Biographie um nach ihrer Einschätzung besondere Erfahrungen zu erweitern. In ihrem Sprechen werden eurozentristische Denkweisen deutlich. Ableitend sollten in Vor- und Nachbereitungskursen globale Migrationsbewegungen sowie sich daraus entwickelnde Bildungsbiographien konzeptionell erarbeitet werden. Ziel ist es, normalitätskonforme Zugehörigkeitskonstruktionen kritisch zu hinterfragen.
- Zugleich bedarf es eines positiv besetzten Diskurses, bei dem Differenz nicht als Markierung von Unterscheidungen angesehen wird (Lang-Wojtasik, 2010, S. 150). Dazu gehört, das „Normalitätskonstrukt" einer nationalen Schule kritisch zu hinterfragen.
- Daran anknüpfend ist eine Sensibilisierung für die Verwendung von Begrifflichkeiten und Wissen um Theoreme notwendig: Welche Ziele verfolgt eine interkulturelle Bildung in der Schule und welche pädagogischen Ableitungen ergeben sich für Lehrer*innen? Es handelt sich dabei um dynamische Prozesse, die den aktuellen migrationspolitischen Herausforderungen anzupassen sind.
- Die Biographie von Schüler*innen wie den Studierenden ist durch eine große Mobilität geprägt und beruht auf einem Heranwachsen in einer globalisierten wie kapitalistischen Welt. Interkulturellen Begegnungen (auch durch digitale

[57] Siehe Ausführungen zum Thema Volunteer Tourismus ab Seite 137.

Möglichkeiten) liegt eine Selbstverständlichkeit zugrunde. Insofern sollte eine theoretische Heranführung an Auslandsmobilität nicht losgelöst von den biographischen Bedingungen geschehen. Vielmehr bedarf es neben dem Wissensaufbau, die vorhandenen Haltungen und Einstellungen der künftigen Auslandsmobilen auf einer Metaebene zu reflektieren.

- Strukturell müssen die Bedingungen im Ausland derart ausgerichtet sein, als dass konkrete Lernanlässe für eine interkulturelle Begegnung geschaffen werden. Für die Förderung einer pädagogischen Professionalisierung im Kontext der interkulturellen Kompetenz ist es unerlässlich, im Schulkontext vorbereitete bzw. angeleitete Begegnungen zwischen den Akteur*innen aus unterschiedlichen Ländern zu schaffen (gemeinsame Fortbildungen, Gesprächskreise, Reflexionsrunden, etc).
- Diese konkreten Lernanlässe sollten nicht singulär erlebt und betrachtet werden, sondern einen Lernprozess anregen, der bestenfalls zu einem kompeteten Handeln in interkulturellen Settings führt. Um diesen Transfer positiv zu unterstützen, sollten die Lernenden „schon während ihres Lernprozesses mit Beispielen und Anwendungsaufgaben“ (Seel, Hanke, 2010, S. 155) konfrontiert zu werden. Für die Ergebnisse dieser Arbeit bedeutet das konkret, dass Kompetenzaspekte interkulturellen Wissens (s. Kompetenzmodell S. 18) theoriegeleitet und direkt in die Phasen des Erfahrungsmachens (also im Ausland) eingebunden werden. Darüberhinaus sollten Reflexionsanlässe geschaffen werden, die einen Perspektivwechsel bereits im Ausland ermöglichen und somit eigene Haltungen und Einstellungen kritisch überdenken lässt.

Der Arbeit liegt ein Verständnis von interkultureller Bildung als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zugrunde. Seit den vergangenen Jahren bildet sich ein erweitertes Verständnis von interkultureller Bildung aus. So geht man davon aus, dass die Zuschreibungen von Schüler*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte die gesellschaftliche Pluralität nicht mehr adäquat widerspiegeln. Erwartungshaltungen an Schüler*innen, die sich in ein vorhandenes auf nationale Strukturen ausgerichtetes Bildungssystem zu integrieren haben, bilden demnach die gesellschaftspolitische Realität nicht mehr ab. Vielmehr bedarf es „einer institutionelle[n] Berücksichtigung von Bildungsbedarfen, die über den nationalen Rahmen Deutschlands hinausweisen“ (Karakasoglu/Vogel, 2019, S. 89). Interkulturelle Begegnungen folgen dem Verständnis nach nicht mehr statischen Orientierungssystemen, die die Grundannahme der Theorie des Eigenen und des Fremden verstärken. Konsequenzen der Globalisierung haben ebenso eine Auswirkung auf „die Herausbildung von Strukturen eines Weltbildungssystems“ (Kiper, 2013, S. 259), das zunehmend nationalstaatliche Bildungsstrukturen herausfordert. Der Idee eines Weltbürgers folgend, kommt Schule die Aufgabe zu, Schüler*innen als eben diese in ihrem Selbstverständnis abzuholen: „Die Individuen positionieren sich an mehreren Plätzen (...). Sie partizipieren an verschiedenen Wissens- und Symbolsystemen“ (Kiper, 2013, S. 256). Diesem Verständnis folgend schließen sich aktuell wissenschaftliche Gedankengänge an eine Bildung in der Weltgesellschaft an, die eine Transformation ebendieser zugrunde legt (Karakasoglu/Vogel, 2019, S. 89). Dass dieser theoretische Ansatz noch keine entsprechende Berücksichtigung bei der Interviewauswertung finden konnte, zeigt sich an den Aussagen der Probandinnen: So haben die interviewten Personen in ihren Ausbildungsphasen kaum bis keine interkulturellen Inhalte, geschweige denn bildungstransformatorische Denkanstöße gehabt. Die Aufnahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Lehrer*innenausbildung liegt einer zeitlichen Verzögerung zugrunde, die es an dieser Stelle zu bedenken gilt.

Ausgehend von den Ergebnissen kann in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden, wie interkulturelle Bildung derzeit in der Lehrer*innenausbildung verankert ist, wie sich oben benannte Entwicklungslinien im universitären Diskurs niederschlagen und welche Auswirkungen angepasste Ausbildungsinhalte auf das Handeln von Berufsanfänger*innen in Internationalen Klassen haben. So bedarf es eines Verständniswandels einer interkulturellen Bildung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung. Lehrer*innen müssen zu Weltbürger*innen ausgebildet werden, die über nationale Strukturen und kulturelle Engführungen hinaus Querschnittsthemen aufgreifen. Erste Ansätze einer ganzheitlichen Bildung als Global Citizenship Education liegen bereits vor (Lang-Wojtasik, 2019). Neben den wissenschaftlichen Diskursen scheint darüber hinaus eine politische Reaktion auf die umfänglichen Herausforderungen in der Institution Schule, die nach wie vor auf kulturelle Disparitäten ausgerichtet ist, notwendig.

Literaturverzeichnis

Agarwala, A./Coen, A./Otto, J., Sußebach, H. (2017): Gap-Year. Unterwegs zum guten Gewissen. DIE ZEIT Br. 42/2017. https://www.zeit.de/2017/42/gap-year-abiturienten-auslandsaufenthalt-auslandserfahrung (Zugriff 28.08.2018).

Ahbe, Th/Gries, R. (2006): Gesellschaftsgeschichte als Generationengeschichte. Theoretische und methodologische Überlegungen am Beispiel DDR. In: Schüle, A./Ahbe, Th./Gries, R. (Hrsg.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S. 475–572.

Ahlgrimm, F./Westphal, A./Wallert, A./Heck, S. (2019): Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen. Prädikatoren für Mobilität im Lehramtsstudium. In: Falkenhagen, Ch./Grimm, N./Volkmann, L. (Hrsg.): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Ferdinand Schöningh: P., S. 211–234.

Ambos, K. (2017): Drogenwirtschaft und Drogenhandel. In: Fischer, Th./Klengel, S./Pastrana, E. (Hrsg.): Kolumbien. Politik, Wirtschaft, Kultur heute. Bibliotheca–Americana, Band 168. Vervuert Verlag: Frankfurt am Main, S. 381–398.

Amling, St./Hoffmann, N. (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 2, S. 179–198.

Asbrand, B. (2009: Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Waxmann: Münster.

Assopgoum, F. (2011): Migration aus Afrika in die EU. Eine Analyse der Berichterstattung in deutschen und senegalesischen Zeitungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Auernheimer, G. (2007): Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann: Münster/New York, S. 85–92.

Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulpraktischer Praxisphasen. Waxmann: Münster.

BAMF (2016): 11. Bericht der Bundesbeauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/729998/fdcd6fab942558386be0d47d9add51bb/11-lagebericht-09-12-2016-download-ba-ib-data.pdf?download=1 (Zugriff 06.01.2020).

Bannenberg, A. (2011): Die Bedeutung interkultureller Kommunikation in der Wirtschaft: Theoretische und empirische Erforschung von Bedarf und Praxis der interkulturellen

Personalentwicklung anhand einiger deutscher Großunternehmen der Automobil- und Zuliefererindustrie, Kassel.

Becker, R. (2000): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3(3), S. 447–480.

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2018a): Grundlegende Informationen für Lehrkräfte in Vorbereitungsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an Hamburger Schulen. https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen/4607056/informationen-fuer-lehrkraefte-in-vorbereitungsmassnahmen/ (Zugriff 05.01.2020).

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2018b): Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlichen in Regelklassen. http://www.hamburg.de/contentblob/3237252/da8c4d544a1af7879445d83dd3c4fcf9/data/ivk.pdf (Zugriff 17.06.2018).

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2018c): Die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. https://www.hamburg.de/contentblob/3237252/373a25b7609f9134373c29900e30c342/data/ivk.pdf (Zugriff 05.05.2020).

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (13.02.2018): Schuljahresstatistik. 2.340 Schülerinnen und Schüler mehr – Hamburgs Schulsystem wächst weiter dynamisch. https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/10451224/2018-02-13-bsb-schuljahresstatistik/ (Zugriff 07.08.2018).

Bennett, M. J. (1993): Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hrsg.): Education for the intercultural experience, Yarmouth, S. 27-71.

Bennet, M. J. (2007): Intercultural Competence for Global Leadership. https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/Global_ICC_IDRI.pdf (Zugriff 05.05.2020).

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland. https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf (Zugriff 19.02.2019).

Bertelsmann Stiftung/Fondazione Cariplo (2006): Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert? https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (Zugriff 14.03.2019).

Berth, H. (2014): Generation Wende. In: Nitro, 3, S. 42–45. http://wiedervereinigung.de/wp-content/uploads/2019/09/Berth-2014-Generation-Wende.pdf (Zugriff 05.05.2020).

BMBF (15.02.2018): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015 – 2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf (Zugriff 07.05.2019).

BMBF (15.03.2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html (Zugriff am 23.04.2019).

Bolten, J. (2001): Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In: Bolten, J./Schröter, D. (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung, Verlag Wissenschaft & Praxis: Sternefels/Berlin, S. 106-113.

Bolten, J. (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg): Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training, Rainer Hampp Verlag: München/Mering, S. 57-76.

Bolten, J. (2007): Was heißt "Interkulturelle Kompetenz"? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, J./Künzer, V. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung: Business across Cultures, Iko-Verlag: Berlin, S. 21-42.

Bolten, J. (2012): Interkulturelle Kompetenz, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt.

Bohnsack, R./Nohl, A.–M./Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Leske+Budrich: Opladen.

Bohnsack, R. (^{3}2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nohl, A.–M., Nentwig-Gesemann: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Leske+Budrich: Opladen, S. 241–270.

Bommes, M./Radtke, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 483–497.

Bracht, O./Engel, C./Janson, K./Over, A./Schomburg, H./Teichler, U. (2006): The Professional Value of ERASMUS Mobility, Kassel.

Buchwald, P./Ringeisen, T. (2007): Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Models, in: interculture journal 5: 71-95.

Bund, K. (^{2}2014): Glück schlägt Geld. Generation Y: Was wir wirklich wollen, Murmann: Hamburg.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2008): Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern (Beamtenstatusgesetz – BeamtStG), vom 17. Juni 2008, zuletzt geändert durch Art. 1 G.v. 29.11.2018. https://www.gesetze-im-internet.de/beamtstg/BeamtStG.pdf (Zugriff 20.02.2019).

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2016): Auslandsdienstlehrkraft (ADLK), Schulleiterinnen und Schulleiter. Aus dem Inlandsschuldienst beurlaubter Lehrkräfte. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/ADLK/Info_ADLK.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff 21.02.2019).

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2018): Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK). https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/Lehrkraefte/ADLK/adlk_node.html (Zugriff 20.02.2019).

Bündnis für Demokratie und Toleranz gegen Extremismus und Gewalt (bfdt) (2018): Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung e.V.. http://www.buendnis-toleranz.de/themen/toleranz/161604/projektwerkstatt-umwelt-entwicklung-e-v (Zugriff 03.09.2018).

Bürgel, T. (2006a): Ausprägungen einer „prekären Jugendgeneration“ ¬im Osten Deutschlands. Zum Generationsverständnis der 20–25-jährigen Deutschen im Ost-West-Vergleich. In: Bürgel, T. (Hrsg.): Generationen in den Umbrüchen postkommunistischer Gesellschaften. Erfahrungstransfers und Differenzen vor dem Generationenwechsel in Russland und Ostdeutschland. Sonderforschungsbereich 580 „Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuität, Tradition und Strukturbildung“, Heft 20, S. 167–184.

Bürgel, T. (2006b): Gibt es eine vom ostdeutschen Umbruch geformte Generation? Zu Prägungen und Perspektiven ostdeutscher Mauerfall-Kinder. In: Schüle, A./Ahbe, Th./Gries, R. (Hrsg.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig S. 455–474.

Busse, V./Göbel, K. (2017): Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung, 2017(3), S. 427–437.

Byram, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Multilingual Matters: Clevedon.

Byram, M./Nichols, A./Stevens, D. (2001): Developing Intercultural Competence in Practice, Multilingual Matters: Clevedon.

Čandová, P. (2005): Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie. Diss., Erlangen.

Chen, G./Starosta, W. J. (1996): Intercultural communication competence: A synthesis. In: Communication Yearbook 19: S. 353-383.

Cockwell, A. (2010): Entwicklung interkultureller Kompetenz von Fach- und Führungskräften durch Training und Coaching, BoD GmbH: Norderstedt.

Colombia Reports (23. Juli 2018): Crime and security in Cali. Colombia Reports Data. https://data.colombiareports.com/cali-crime-security-statistics/ (Zugriff 27.02.2019).

Condon, J./LaBrack, B. (2015): Culture, Definition of. In: Bennett, J. (Hrsg.): The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence, Los Angeles, 1: S. 191-195.

Corsten, M. (2017): Generation, sozialer Kontext und historische Zäsur. In: Fasora, L./Hiebl, E./Popelka, P.: Generationen in der Geschichte des langen 20. Jahrhunderts – methodisch-theoretische Reflexionen, LIT Verlag: Wien, S. 7–28.

Craanen von, M./Gunsenheimer, A. (2015): Das „Eigene“ und das „Fremde“. Forschungsberichte (1992–2006). Transcript: Bielefeld.

DAAD (2016a): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. https://www.daad.de/medien/der-daad/presse/downloads/wiwe2016web.compressed.pdf (Zugriff 07.05.2019).

DAAD (2016b): Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2015 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen. https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/anerkennung_-_k_ein_problem_2015.pdf (Zugriff 27.05.2019).

DAAD (29.07.2018): Auslandsmobilität. Zielquoten und Formen. https://www.daad.de/der-daad/analysen-und-studien/credit-mobility/de/48664-auslandsmobilitaet-zielquoten-und-formen/ (Zugriff 07.05.2019).

DAAD (2019a): Internationalisierung der Lehramtsausbildung („Lehramt.International“). https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/studiengaenge/de/68638-internationalisierung-der-lehramtsausbildung-lehramt-international/ (Zugriff 06.05.2019).

DAAD (2019b): Lehramt. International: Auslandspraktika für Lehramtsabsolventen. https://www.daad.de/ausland/studieren/stipendium/de/70-stipendien-finden-und-bewerben/?status=&target=&subjectGrps=&daad=&q=&page=1&detail=57479970 (Zugriff 16.05.2019).

DAAD (17.12.2019): Lehramt.International. „Internationalisierung der Lehramtsausbildung“. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/projektsteckbriefe/li_standardfolien_de_20190705_web.pdf (Zugriff 06.01.2020).

DEA (2017): Colombian Cocain Production Expansion Contributes to Rise in Supply in the United States. DEA-DCB-DIB-014-17. https://www.dea.gov/sites/default/files/2018-07/DIB-014-17%20Colombian%20Cocaine%20Production%20Expansion_1.pdf (Zugriff 13.03.2019).

Deardorff, D. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In: Journal of Studies in International Education, Vol. 10, No. 3, S. 241–266.

Deutscher Akademischer Austausch Dienst (Hrsg.) (2014): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld.

Deutscher Bundestag (07. Mai 2018): Zur Staatenlosigkeit von Palästinensern und zur Anerkennung Palästinas und der von seinen Behörden ausgegebenen Reisedokumente, WD 2–3000–057/18.
https://www.bundestag.de/resource/blob/564214/ac302f4c6cadb2d7fd79bbcdbacd2841/wd-2-057-18-pdf-data.pdf (Zugriff 01.10.2019).

Dolzer, M. (2011): Der türkisch-kurdische Konflikt. Menschenrechte – Frieden – Demokratie in einem europäischen Land. Pahl-Rugenstein: Bonn.

Dresing, T./Pehl, T. (^{6}2015): Praxisbuch Transkription, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Eigenverlag: Marburg.

Dudenredaktion (o.J.): „Eigenart“ auf Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Eigenart (Zugriff 26.07.2018).

Eichhorn, M./Feroiu, R./Marin, R./Ollinger, J. (2002): Persönlicher und volkswirtschaftlicher Nutzen des ERP-Stipendiums. In: Materialien und Beiträge zur Europäischen Wirtschaftspolitik 19.

Elspaß, St./Maitz, P. (2011): Sprache und Diskriminierung. Einführung in das Themenheft. In: Elspaß, St./Maitz, P. (Hrsg.): Sprache und Diskriminierung. =Der Deutschunterricht 63.6, S. 2–6.
https://www.germanistik.unibe.ch/unibe/portal/fak_historisch/dsl/germanistik/content/e40649/e40653/e714347/e714539/cikk39m-_DU-Einleitung__ger.pdf (Zugriff 22.06.2020).

Esser, H. (2016): Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. Working Paper Nr. 7.
https://web.archive.org/web/20160624142626/http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP7.pdf (Zugriff 28.07.2018).

European Commission (Hrsg.) (2014): The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions, Luxemburg.

Evers, H. (2009): Die dokumentarische Methode in interkulturellen Forschungsszenarien. Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10 (1), 48 Absätze, Art. 47. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901478 (Zugriff 02.07.2018).

Ewinger, D./Ternès, A./Koerbel, J./Towers, I. (2016): Arbeitswelt im Zeitalter der Individualisierung. Trends: Multigrafie und Multi-Option in der Generation Y, Springer Gabler: Wiesbaden.

Flick, U. ([3]2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport (2004): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Bildungspläne Sekundarstufe I. https://www.hamburg.de/contentblob/2536314/e3231b4627a499f893205898fd1145bc/data/daz-vorbereitungsklassen-gy8-sek-i.pdf (Zugriff 19.02.2019).

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2017): Das Schuljahr 2016/2017 in Zahlen. Das Hamburger Schulwesen. https://www.hamburg.de/contentblob/8138174/e7e449c3977478c175d04c3e52177aa6/data/pdf-gesamtdokument-2016-17.pdf (Zugriff 05.05.2020).

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2019): Das Schuljahr 2018/2019 in Zahlen. Das Hamburger Schulwesen. https://www.hamburg.de/contentblob/12142126/0d1b816c0d6ea2ddf55bab11360cf043/data/pdf-gesamtdokument-2018-19.pdf (Zugriff 06.01.2020).

Frenzel, B./Niederhaus, C./Peschel, C./Rüther, A.-K. (2016): „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach ´ner Weile belohnt worden durch große Erfolge“. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis 16. Waxmann: Münster, S. 171–195.

Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann: Münster, S. 712–744.

Funk, E. (2016): „Am Fremden müssen wir lernen, das Eigene zu erkennen“. Kulturelle Differenz, Alterität und Identiät in Repräsentationen Tibets und des tibetischen Buddhismus. https://boris.unibe.ch/91639/1/16funk_e.pdf (Zugriff 10.02.2020).

Garz, D. (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Galvis, A. (2002): The Heart of War in Colombia. Kumarian Press: Virginia.

Gebauer, R. (2010): Kindertagesstätten und Kindererziehung in Ost- und Westdeutschland. https://www.bpb.de/system/files/pdf/UDGJ5E.pdf (Zugriff 05.08.2019).

Gefele, K./Stolcis, M. (2018): Onlinebasierte Peerbegleitung im Kontext des Eignungs- und Orientierungspraktikums im Lehramtsstudium. In: die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, 4, S. 203–226.

Gertsen, M. C. (1990): Intercultural competence and expatriates. In: The International Journal of Human Resource Management 1(3): S. 341-362.

Gilson, T. W./Martin, L. C. (2010): Does Student Teaching Abroad Affect Teacher Competencies? Perspectives From Iowa School Administrators. In: Action in Teacher Education 31(4): S. 3-13.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann: Münster.

Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 107–127.

Gogolin, I. (2012): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, P., Quehl, Th. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Waxmann: Münster, S. 79–85.

Gwenn Hiller, G./Wozniak, M. (2009): Developing an interculturalcompetence programme at aninternational cross-border university. In: Intercultural Education 20:sup1: S. 113-124.

Hägi, S. (2016): Professionell zur Sache. Bewährte Ansätze aus der Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C.: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis 16, Waxmann: Münster, S. 299–320.

Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien, Springer VS: Wiesbaden.

Hammer, M. R./Bennett, M. J./Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: International Journal of Intercultural Relations 27: S. 421-443.

Hansen, K. P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft, UTB GmbH: Tübingen.

Heinemann, Ch./Schirg, O. (26.10.2015): Hamburg nimmt mehr Flüchtlinge auf als nötig. https://www.abendblatt.de/hamburg/article206334325/Hamburg-nimmt-mehr-Fluechtlinge-auf-als-noetig.html (Zugriff 07.08.2018).

Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews, in: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Springer VS: Wiesbaden, S. 559–547.

Hertog, Frank den (2004): Minderheit im eigenen Land? Zur gesellschaftlichen Position der Ostdeutschen in der gesamtdeutschen Realität, Campus Verlag: Frankfurt/New York.

Heublein, U./Hutzsch, Ch./Lörz, M. (2008): Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses. In: Bildung und Erziehung, 61(4), S. 437–450. https://doi.org/10.7788/bue.2008.61.4.437.

Hoanzl, M. (2010): Kliniklehrer und ihre Schüler – Verquickungen und Verstrickungen im Netz von Pädagogik und Medizin. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3c-

ehlf-t-
01/UNTERLAGEN_HOANZL/Hoanzl_Paedagogik_bei_Krankheit_HOPE_Vortrag.pdf (Zugriff 09.08.2018).

Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie, KZfSS, 32 (2), S. 339–371.

Holzbrecher, A./Over, U. (2015): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung. Beltz:Weinheim.

Hörtner, W. (2013): Kolumbien am Scheideweg. Ein Land zwischen Krieg und Frieden. Rotpunktverlag: Zürich.

Hurrelmann, A. (2013): Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, S. 455–468.

Hurrelmann, A./Albrecht, E. (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Beltz Verlag: Weinheim/Basel.

Hüther, G. (2009): Entwicklungsneurobiologische Ansätze und Perspektiven. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch, Verlag Kohlhammer: Stuttgart, S. 106–112.

Ikpeze, Ch. (2015): Teaching across Cultures. Building Pedagogical Relationships in Diverse Contexts, Sense Publishers: Rotterdam.

Inglehart, R. (2015): The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics, Princeton University Press: Princeton.

Jackson, J. (2008): Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. In: International Journal of Intercultural Relations 32(4): S. 349-358.

Jäger, N./Keßler, J.-U. (2019): Professionalisierungspraktikum im Ausland für Lehramtsstudierende der PH Ludwigsburg. Studierendenerfahrungen, Potenziale der konzeptionellen Weiterentwicklung und Adaptionsmöglichkeiten. In: Falkenhagen, Ch./Grimm, N./Volkmann, L. (Hrsg.): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Ferdinand Schöningh: P., S. 153–174.

Karpa, D./Kempf, J./Bosse, D. (2013): Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. In: Karpa, D./Eickelmann, B./ Grafe, S. (Hrsg.): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Prolog: Immenhausen, S. 264–281.

Karakasoglu, Y./Vogel, D. (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Verlag Barbara Budrich: Opladen, S. 89–105.

Kemnitzer, T. (2007): Von Zonenkindern und der Generation Golf – ein literarischer Streifzug zu den 89ern. In: GENERATIONEN-gerechtigkeit, 2, S. 9–13.

Kiper, H./Mischke, W. (2004): Leiten einer Schulklasse. In: Dies. Einführung in die Allgemeine Didaktik. BELTZ Studium: Weinheim Basel, S. 143–152.

Kiper, H. (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Kohlhammer: Stuttgart.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff 19.06.2018).

KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff 07.08.2018).

KMK (2017): Einstellung von Lehrkräften. Statistische Veröffentlichung der KMK, Dokumentation Nr. 212. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/EVL_2016.pdf (Zugriff 20.05.2020).

KMK-PAD (2019): Als Fremdsprachenassistenzkraft im Ausland unterrichten. Informationen für Interessierte. https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/vb/Wegweiser_und_Infobroschueren/2019_FSA_im_Ausland_unterrichten_Infobroschuere.pdf (05.05.2020).

Knappig, M./Thoma, N. (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. transcript Verlag: Bielefeld.

Kohli, M. (1978): „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. Soziale Welt 29, S. 1–25.

Koziol, S./Greenberg, J./Williams, L./Niehaus, E./Jacobson, C. (2011): Internationalizing Teacher Education: A Systemic Initiative.

Kraft, J. (2016): Welche verschiedenen Schutzformen können im Asylverfahren erteilt werden? Für bpb.de: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/224699/schutzanspruch-im-deutschen-asylverfahren?p=all (Zugriff 09.04.2019).

Krämer, A./Springob, J. (2019): Mobilität von Lehramtsstudierenden. In: Falkenhagen, Ch./Grimm, N./Volkmann, L. (Hrsg.): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen, Verlag Ferdinand Schöningh: P., S. 193–207.

Kraul., M./Merkens, H. (2011): Das Generationenkonzept in der qualitativen und quantitativen Bildungsforschung. In: Eckert, Th./Hippel, M. von/Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 53–64.

Krause, A./Philipp, A./Bader, F./Schüpach, H. (2008): Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In: Krause, A./Schüpach, H./Ulich, E./Wülser. M. (Hrsg.): Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Gabler: Wiesbaden, S. 309–334.

Kuckartz, U./Ebert, Th./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV Münster.

Kunter, M./Ewald, S. (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H. G./Gebauer, M./Schwabe, F. (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts, =Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Band 1. Waxmann: Münster/New York, S. 9–32.

Kurtenbach, S. (2004): Gewalteindämmendes Engagement externer Akteure in Kolumbien. Beiträge zur Lateinamerikaforschung, Institut für Iberoamerika-Kunde, Band 15. Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2019): Regelungen im Herkunftssprachlichen Unterricht. https://li.hamburg.de/contentblob/3850334/4948f404a3dafa711dcf2d7485dddadd/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf (Zugriff 01.10.2019).

Landeskriminalamt Hamburg (2017): Polizeiliche Kriminalstatistik 2016. https://www.hamburg.de/contentblob/8347980/5888ba3ce46f87175e3a3aae9e9f6b05/data/2017-02-08-bis-pm-dljahrbuch.pdf (Zugriff 07.04.2019).

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (06. August 2015): Schulische Maßnahmen für zugewanderte Kinder und Jugendliche. https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/8_schulische_massnahmen_fuer_zugewanderte_kinder_und_jugendliche.pdf (Zugriff 31.08.2018).

Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Springer VS: Wiesbaden, S. 231-260.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2002): Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: Kreienbaum, M./Gramelt, K./Pfeiffer, St./Schmitt, Th. (Hrsg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. IKO (Verlag für interkulturelle Kommunikation): London, S. 17–35.

Lang-Wojtasik, G. (2010): „Wir sollten mehr über die Kultur der Ausländerkinder erfahren...“. Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik, in: Rommel, H./Peetz, S. et al. (Hrsg.): Grenzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften, Schwalbach a.T: Wochenschau Wissenschaft, S. 136–157.

Lang-Wojtasik, G. (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft, Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto.

Leutwyler, B./Lottenbach, S. (2011): Reflection on Normality: The Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. In: Gortz, T./Jaritz, G./ Oser, F. (Hrsg.): Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education, Sense Publishers: Boston, S. 59-78.

Leutwyler, B. (2009): Learning to Deal with Differences: A Crucial Issue for Teacher Education. In: Popov, N./Wolhuter, Ch./Leutwyler, B./Mihova, M./Ogunleye, J./ Bekiroğulları, Z. (Hrsg.): Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology, Bureau for Educational Services: Sofia, S. 77-82.

Leutwyler, B. (2014): Between Myths and facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. In: Journal of Curriculum and Teaching 3,2: S. 106-117.

Leutwyler, B./Meierhans, C. (2011): Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lenrerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. In: Beiträge zur Lehrerbildung 29(1): S. 100-108.

Lindner, B. (2003): Die Generation der Unberatenen. Zum Profil der letzten DDR-Jugendgenerationen. In: Berliner Debatte Initial, 14, S. 28–34.

Linnemann, T./Mecheril, P/Nikolenko, A. (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), S. 10–14.

Luhmann, N. (1988): Funktion und Kausalität, in: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung I, Westdeutscher Verlag: Opladen, S. 9–30.

Lustig, M. W./Koester, J. (2013): Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures, Pearson: New Jersey.

Maerkl, M. (o.J.): Lehrerängste: Allgemeine Informationen und empirische Befunde. https://markusmaerkl.files.wordpress.com/2008/11/zusammenfassung-lehrerangste.pdf (Zugriff 18.03.2019).

Mahon, J. (2006): Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. In: Intercultural Education 17(4): S. 391–405.

Mangelsdorf, M. (2014): 30 Minuten Generation Y, Gabal Verlag: Offenbach.

Marx, H./Moss, D.M. (2011): Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program. In: Journal of Teacher Education 62,1: S. 35-47.

Marx, S./Pray, L. (2011): Living and learning in Mexico: developing empathy for English language learners through study abroad. In: Race Ethnicity and Education 14(4): S. 507–535.

McIntosh, A.J./Zahra, A. (2007): A Cultural Encouter through Volunteer Tourism: Towards the Ideals of Sustainable Tourism? Journal of Sustainable Tourism, Vol. 15, 5, S. 541–556.

MDR, o.A. (2016): Erfolgreich, nüchtern und enttäuscht: Die Wendekinder. Veröffentlichung am 03.04.2013, zul. Aktualisiert am 20.09.2016. https://www.mdr.de/damals/archiv/generation-wende106.html (Zugriff 05.03.2019).

Mertesacker, M. (2010): Die Interkulturelle Kompetenz im International Human Resource Management: Eine konfirmatorische Evaluation, Josef Eul Verlag: Köln.

Michaels, A. (1998): Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart. C.H. Beck: München.
Monitor Lehrerbildung (2017): Übersicht der Zentren für Lehrerbildung / Professional Schools of Education. https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Uebersicht_LBZ_Januar_2017.pdf (Zugriff 08.05.2019).

Morat, D. (2008): Das Konzept der „Generation“ zwischen Intellektuellenkultur und Wissenssoziologie 1875–1930. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Campus Verlag: Frankfurt a.M., S. 5311–5318.

Moreno, C. (2018): Geschichte. 1995–2015. Zeit der großen sportlichen, akademischen und institutionellen Erfolge. http://www.dscali.edu.co/2_5/de/die-deutsche-schule-cali/geschichte/meilensteine-der-geschichte-die-schule (Zugriff 12.03.2019).

Müller, S./Gelbrich, K. (2004): Interkulturelles Marketing, Vahlen: München.

Nentwig-Gesemann, I. (^{3}2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack, R./Nentwig-Gensemann, I./Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Springer VS: Wiesbaden, S. 295–324.

Neumann, U./Reuter, L. R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen - neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6: S. 803-817.

Neuner, G. (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, S. 261–278.

Newman, E./Taylor, A./Whitehead, J./Planel, C. (2004): "You just can´t do it like that - it´s just wrong!". Impressions of French and English trainee primary teachers on exchange placement in primary schools abroad: the value of experiencing the difference. In: European Journal of Teacher Education 27,3: S. 285-298.

Nds. MasterVO-Lehr (2015): Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niederschsen. http://www.schure.de/20411/mastervo-lehr.htm (Zugriff 05.05.2020).

Niegemann, H. (2008): Kompendium multimediales Lernen. Springer Verlag: Heidelberg.

Niehaus, I. (2017): Schulbuchstudie Migration und Integration. Ergebnisse, Empfehlungen und Ausblick. http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/pdf/LERN%202017_Niehaus.pdf (Zugriff 03.10.2019).

Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews, Bildungsforschung 2, 2005, 2. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf_2005_2_Nohl_Dokumentarische_Interpretati on.pdf (Zugriff 10.07.2018).

Nohl, M.–A. ([4]2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Springer VS: Wiesbaden.

Nohl, A.–M. ([3]2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann/Nohl, A.–M. (Hrsg.) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Springer VS: Wiesbaden, S. 271–294.

Oberg, K. (1960): Cultural Shock – Adjustment to new Cultural Environments. Practical Anthropology, 7, S. 177–182.

Óhidy, A. (2007): Das deutsche Bildungswesen. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven in Deutschland und Ungarn, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–44.

Ohlhaver, F. (2008): Schulentwicklung in Deutschland seit 1964. Manuskript. https://www.uni-frankfurt.de/51736016/Ohlhaver_AufsatzSchulentwicklung.pdf (Zugriff am 02.03.2019).

Oser, F./Sarasin, S. (o.J.): Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/410/file/OSERSARA.pdf (11.07.2019).

Over, U./Mienert, M. (2010): Dimensionen interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. In: interculture journal 12: S. 33-50.

Paige, R. M./Fry, G. W./Stallmann, E. M./Josic, J./Jon, J. (2009): Study abroad for global engagement:the long-term impact of mobilityexperiences. In: Intercultural Education 20:Sup1: S. 29-44.

Pan, Y. (2013): Auslandsaufenthalt als Chance zur Förderung interkultureller Kompetemz - Eine empirische Untersuchung chinesischer Studierenden in Deutschland. In: interculture journal 12/21: S. 71-79.

Panagiotidis, J. (18.07.2017): Geschichte der Russlanddeutschen ab Mitte der 1980er Jahre. http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/russlanddeutsche/249842/geschichte-der-russlanddeutschen-ab-mitte-der-1980er-jahre (Zugriff 19.02.2019).

Parment, G. ([2]2013): Die Generation Y. Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen, Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Paulus, Ch. (2011): „Begegnung findet eigentlich nicht statt.“ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 34, 2, S. 23–28.

Pedersen, P. (2009): Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad, in: Intercultural Education 20:sup1: S. 73-86.

Pence, H. M./Macgillivray, I. K. (2008): The impact of an international field experience on preservice teachers, in: Teaching and Teacher Education 24(1): S. 14-25.

Polat, S./Metin, M. A. (2012): The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences 46: S. 1961-1968.

Preuß, B. (2018): Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung, Springer VS: Wiesbaden.

Preuß, Ch./Scharun, F. (2018): Vernetzung durch ePortfolioarbeit. Reflexion durch *dikopost* im Rahmen der schulischen und außerschulischen Praxisphasen der Technischen Universität Darmstadt. In: Pilypaitytė, L./Siller, H.–S. (Hrsg.): Schulpraktischer Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit, Springer VS: Wiesbaden, S. 223–229.

Protzel, M./Heinecke, S. (2019): Schulpraxis im Ausland erleben. Das Komplexe Schulpraktikum als Mobilitätsfenster im Lehramtsstudium an der Universität Erfurt. In: Falkenhagen, Ch./Grimm, N./Volkmann, L. (Hrsg.): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Ferdinand Schöningh: P., S. 137–152.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (^{3}2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München.

Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenden Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(3).

Rauvola, R./Rudolph, C./Zacher, H. (01.05.2018): Generationalism: Problems and Implications. In: Organizational Dynamics, angenommen, im Druck. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2018.05.006.

Rennefanz, S. (28. Februar 2013): Wir suchen nach Gemeinsamkeiten. Konnten jene im Osten, die zur Wendezeit Jugendliche waren, nur Verlierer werden? Eine Spurensuche. In: ZEIT ONLINE. https://www.zeit.de/2013/10/Sabine-Rennefanz-Eisenkinder-Vorabdruck (Zugriff 05.03.2019).

Richter, D./Pant, H. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf (Zugriff 28.08.2018).

Romeiß-Stracke, F./ Born, K. (2003): Abschied von der Spaßgesellschaft. Freizeit und Tourismus im 21. Jahrhundert, Büro Wilhelm Verlag: Amberg.

Roose, D. (2011): White Teachers´learning about Diversity and "Otherness": The Effects of Undergraduate International Education Internships on Subsequent Teaching Practices. In: Equity&Excellenxe in Education 34(1): S. 43-49.

Rosenthal, G./Loch U. (2002): Das narrative Interview, in: D. Schaeffer/G. Müller-Mundt (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, Bern, S. 221–232.

Sacks, D. (2006): Scenes from the Culture Clash. Fast-Company 102. https://www.fastcompany.com/54444/scenes-culture-clash (Zugriff 24.02.2019).

Sauer, M. (2018): Identifikation und politische Partizipation türkeistämmiger Zugewanderter in Nordrhein-Westfalen und in Deutschland. Ergebnisse der erweiterten Mehrthemenbefragung 2017. Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung. https://cdn.website-editor.net/09fe2713f5da44ff99ead273b339f17d/files/uploaded/2017.pdf (Zugriff 11.04.2019).

Schelle, C. (2013): Schulsysteme, Unterricht und Bildung in mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas, Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.

Scherschel, K. (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Transcript Verlag: Bielefeld.

Schulze, A. (2002): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Eine Untersuchung zu Gerechtigkeitsvorstellungen von Lehrenden, in: Bolscho, D./Michelsen, G. (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogische Konsequenzen, Leske+Budrich Verlag: Wiesbaden, S. 227–262.

Schütte, S. (2016): Kastenorganisation und die Politik von Kaste. Selbstbestimmung unberührbarer Arbeit am Beispiel der Wäscher von Banaras (Indien). In: Arbeit Bewegung Geschichte. Zeitschrift für historische Studien 2016, 15. Jahrgang, Heft III, S. 7–26. https://www.geo.fu-berlin.de/geog/fachrichtungen/anthrogeog/zelf/Medien/download/SchuettePDFs/ABG2016-3_Schuette_Waescher_von_Benares.pdf (Zugriff 05.05.2020).

Schütze, F. (1991): Biographieanalyse eines Müllerlebens, in: Scholz, H. D. (Hrsg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck – Pyrmont. Axel Eibing Verlag: Kaufungen, S. 206–227.

Schwarz, Ch./Huck, A. (27.03.2018): Kolumbien. http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54621/kolumbien (Zugriff 10.03.2019).

Sharma, S./Phillion, J./Malewski, E. (2011): Examining the practice of critical reflection for developing pre-service teachers´ multicultural competencies: findings from a study abroad in Honduras. In: Issues in Teacher Educaion 20: S. 9-22.

Seel, N./Hanke, U. (2010): Lernen und Behalten. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Spitzberg, B. H. (1989): Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. In: International Journal of Intercultural Relations 13(3): S. 241-268.

Statistisches Bundesamt (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2017. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff 07.04.2019).

Stiftung Malteser (Hrsg.) (2017): Fakten statt Stimmungslage. Malteser Migrationsbericht 2017.
https://www.malteser.de/fileadmin/Files_sites/malteser_de_Relaunch/Angebote_und_Leistungen/Migrationsbericht/Malteser_Migrationsbericht_2017_es.pdf (Zugriff 06.04.2019).

Strasser, J./ Steber, C. (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, J./ Schurt, V./Steber, C./Waburg, W.: Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 97–126.

Strasser, J./Leutwyler, B./Mantel, C. (2016): Differenzerfahrung und Umgang mit Differenzen im schulischen Alltag, Forschungsbericht PH Zug.

Straub, J. (2007): Kompetenz. In: Straub, J/Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder, J.B. Metzler: Stuttgart, S. 35-46.

Straub, J./et.al. (2007): Kommentar zum Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Novelle von Dr. Darla K. Deardorff, Essen.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Beltz: Weinheim.

Stock, M. (2010): Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der sozialistischen Intelligenz in der DDR. In: Colloquium politicum, 1, S. 19–58.

SVR-Forschungsbereich (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief 2016-4. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf (Zugriff 29.05.2019).

SVR-Forschungsbereich (2017): Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. Eine Studie des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) und der Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/downloads/Wie_gelingt_Integration_Zusammenfassung_Studie_SVR.pdf (Zugriff 08.04.2019).

Taylor, E. W. (1994): A learning model of becoming interculturally competent. In: International Journal of Intercultural Relations 18(3): S. 389-408.

Thomas, A. (1994): Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen – Beiräge psychologischer Austauschforschung. In: Franke, K./Knepper, H. (Hrsg.): Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele, Bedingungen, Probleme. Leske+Budrich: Opladen, S. 37–53.

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14(1): S. 137-150.

Thomas, A. (2005): Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Allolio-Näcke, L./Kalscheuer, B./Manzeschke, A. (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, Campus Verlag: Erlangen, S. 243–274.

Thomas, A. (2014): Das Eigene, das Fremde und das Interkulturelle. In: Thomas, A. (2014): Wie Fremdes vertraut werden kann. Springer Gabler: Wiesbaden, S. 5–14.

Thomas, B. (^{2}2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 283–287.

Topsch, W. (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In Blömeke, S./Reinhold, P./ Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 476–486.

Vande Berg, M. (2009): Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry. In: Intercultural Education 20:sup1: S. 15-27.

Vogt, K. (2015): Lernort Berufspraktikum: Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften. In: Burwitz-Melzer, E./Königs, F./Riemer, C.: Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Narr Verlag: Tübingen, S. 221–228.

Volkmann, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, L./Stierstorfer, K./Gehring, W. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts, Narr Francke Attempto: Tübingen, S. 11-47.

Waldmann, P. (2002): Der anomische Staat. Über Recht, öffentliche Sicherheit und Alltag in Lateinamerika. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Walters, L. M./Garii, B./Walters, T. (2009): Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. In: Intercultural Education 20:sup: S. 151-158.

Weller, W. (2005): Karl Mannheim und die dokumentarische Methode. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6 (2), S. 295–312. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-278218 (Zugriff 07.07.2018).

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (21. Februar 2008): Fächerspezifische Bestimmungen für das Fach Erziehungswissenschaft im Rahmen des Bachelor-Studiengangs mit Ausrichtung auf fachübergreifende Bildungsarbeit mit Kindern und

Jugendlichen an der Westfälischen Wilhelms-Universität vom 21. Februar 2008. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/2008/ausgabe06/01.pdf (Zugriff 16.01.2019).

Westrick, J.M./Yuen, C. (2007): The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. Intercultural Education, 18, 129–145.

Wiseman, R. L./Hammer, M. R./Nishida, H. (1989): Predictors of intercultural communication competence. In: International Journal of Intercultural Relations 13(3): S. 349-370.

Witzel, A. (1982): Verfahren in der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen, Campus Verlag: Frankfurt a.M.

Wolff, F. (2017): Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte. Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandsaufenthalte. Springer: Wiesbaden.

Woisch, A./Willige, J. (2015): Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität, Projektbericht Dezember 2015. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilität_im_studium_2015.pdf (Zugriff 11.07.2018).

Wurm, Ch. (2009): Latino – Verwirrspiel um einen Begriff. In: Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein Griechisch an Schulen und Universitäten, 2/2009, S. 143–144.

Yuen, C. (2010): Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. Teaching and Teacher Education, 26, 732–741.

Abschließende Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich meine Dissertation „Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen“ selbstständig und ohne fremde Hilfe, das heißt ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe.

Ich erkläre, dass der Inhalt der Dissertation nicht schon überwiegend für eine eigene Bachelor-, Master-, Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet wurde.

Ich erkläre, dass die Regelungen zu guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt und dass im Zusammenhang mit dem Promotionsvorhaben keine kommerziellen Vermittlungs- oder Beratungsdienste (Promotionsberatung) in Anspruch genommen worden sind.

Oldenburg, 22. September 2020

Anhang

A Interviewleitfaden……200

B Interview I2 und Auswertungsschritte……...203

C Interview I3 und Auswertungsschritte…….....277

D Interview I4 und Auswertungsschritte……...302

E Interview I1 und Auswertungsschritte……...373

A Interviewleitfaden

Phase 1

- Erläuterung des Forschungshintergrundes und der Rolle der Interviewpartnerin
- Erzählstimulus:

  „Ich interessiere mich sehr für Ihre persönlichen Auslandserfahrungen, die Sie bereits gesammelt haben. Ich möchte Sie zunächst bitten, dass Sie Ihren beruflichen Werdegang schildern und die jeweiligen Gedankengänge, die eben dazu geführt haben.
  Nehmen Sie sich die Zeit, die Sie brauchen, alle Informationen, die Sie mit mitteilen, sind relevant.
  Deshalb werde ich Sie nur unterbrechen, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Allerdings würde ich mich sehr freuen, wenn ich anschließend mit Ihnen die Fragen, die mir während Ihrer Erzählung in den Sinn kommen, diskutieren könnte. Ich werde deswegen hin und wieder Stichworte notieren."
- Haupterzählung mit eigenen Notizen für anschließende immanente Fragen | Koda

Phase 2

- Immanente Nachfragen
- Exmanente Fragen:

A. Persönliches

- Erzählen Sie von Ihren Erfahrungen mit Personen aus anderen Kulturkreisen.
  - Wie erlebten Sie den Umgang mit ihnen in Ihrer eigenen Schulzeit?
  - Welche Erfahrungen haben Sie diesbzgl. in Ihrem privaten Umfeld gemacht?
  - Können Sie von prägenden Erlebnissen berichten, die Sie in diesem Zusammenhang anführen können?
- Wie kam es dazu, dass Sie ein Lehramtsstudium begonnen haben?
- Schildern Sie noch einmal konkret Ihre Erfahrungen/die Episoden im Laufe Ihres Studiums.

B. Auslandserfahrungen

Ich interessiere mich für ihre Erfahrungen, die Sie im Ausland gemacht haben.

- Wie kam es dazu, dass Sie sich zu dem Auslandsaufenthalt entschieden haben?
- Wie kam es, dass Sie sich für das Land xy entschieden haben?
- Wie waren die Reaktionen in Ihrem Familien- und Bekanntenkreis?
- Erzählen Sie doch bitte von Ihren Erfahrungen im Land xy.
  - Welchen Aufgaben sind Sie insbesondere nachgegangen?
  - Berichten Sie von den Unterrichtserfahrungen, die Sie gemacht haben.
  - Wie können Sie die Rolle, die Ihnen an der Schule zukam, beschreiben?
  - Wie war der Kontakt zu den einheimischen Personen?
  - Wie haben Sie die Lebensumstände empfunden?
- Schildern Sie Ihre Erwartungen, die Sie an den Auslandsaufenthalt gehabt haben. Haben sich diese bestätigt?

- Berichten Sie von den Erfahrungen, die für Sie besonders irritierend/aufwühlend gewesen sind während des Aufenthaltes.
- Welche Erfahrungen sind besonders wertvoll für Sie gewesen?
- Würden Sie sich rückblickend nochmals für den Auslandsaufenthalt entscheiden?
- Wie haben Sie die Zeit nach der Rückkehr nach Deutschland empfunden?

C. Schulklasse und Unterrichtsprozesse

- Wie haben Sie ihren Berufseinstieg bis zum heutigen Tage erlebt?
- Wie kam es dazu, dass Sie in den Klassen eingesetzt worden sind, die kulturell sehr heterogen sind?
- Wie sehen Ihre Erfahrungen mit Flüchtlingskindern in der Schule aus?
- Erzählen Sie doch bitte von Ihrem Schulalltag (in Flüchtlingsklassen). Wie kann ich mir diesen unter den gegebenen Umständen vorstellen?
    - *Welche Herausforderungen erleben Sie aufgrund der kulturellen Diversität in der Durchführung des regulären Unterrichts?*
    - *Wie sehen die Unterstützungsmaßnahmen durch Ihre Kolleg*innen/die Schulleitung aus?*
    - *Welche Materialien stehen Ihnen zur Verfügung?*
- Gibt es Fragen, die Sie im Zusammenhang mit der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer beschäftigen?

Nennen Sie mir doch bitte drei konkrete Handlungssituationen im Umgang mit Flüchtlingskindern, von denen Sie glauben, sie pädagogisch erfolgreich gemeistert zu haben.

Vor welchen drei konkreten Herausforderungen haben Sie im Umgang mit Flüchtlingskindern bereits gestanden?

Beschreiben Sie bitte vor dem Hintergrund der Unterrichtsprozesse mit Flüchtlingskindern Maßnahmen, die Sie zur Förderung der SuS umsetzen.

- *Welche Unterrichtsmethoden schätzen Sie als besonders förderlich ein?*
- *Wie schätzen Sie die Unterrichtsmaterialien ein, die Ihnen zur Verfügung stehen?*
- *Welche weiteren Materialien nutzen Sie?*

Wie zeigt sich die Sprachenvielfalt in ihrer Klasse?

- *Nennen Sie Beispiele, wie Sie die Herkunftssprachen der SuS mit in den Unterricht einbeziehen.*
- *Welche konkreten Maßnahmen der Sprachförderung werden an der Schule und in ihrem Unterricht umgesetzt?*

Wir nehmen noch einmal Bezug zu den bereits berichteten Erfahrungen, die Sie im Ausland gemacht haben.

- Wenn Sie sich mit ihren Kolleg*innen über ihre Erfahrungen im Ausland austauschen: wie werden diese Erfahrungen aufgenommen?
- Wie kommen Ihnen die im Ausland gewonnen Kenntnisse in ihrer Tätigkeit als Lehrkraft zugute?

D. Schulumfeld

Wodurch zeichnet sich die Schule für Sie persönlich besonders aus?
Womit können Sie sich persönlich nicht identifizieren?

Welche Projekte und Aktivitäten bestehen an der Schule zur Thematik der kulturellen Vielfalt?

- Welche eigenen Projekte haben Sie eingebracht?

E. Einschätzung künftiger Entwicklungen

Wie entwickelt sich ihrer Einschätzung nach in den folgenden zehn Jahren die kulturelle Heterogenität in der Schule?

- Haben diese Entwicklungen Einfluss auf das Tätigkeitsfeld einer Lehrkraft? Wenn ja, inwiefern?
- Welche Ableitungen ergeben sich daraus für Sie für die künftige Lehrer*innenaus- und Weiterbildung?

Fühlen Sie sich durch ihre Ausbildung und die vorhandenen Unterstützungssysteme gut auf das Handlungsfeld Unterricht vorbereitet?

- Welche Möglichkeiten hätten Sie sich rückblickend für sich gewünscht?
- Welche Möglichkeiten sollten für ihre Nachfolger*innen geschaffen werden?
- Welche Vorsätze haben Sie für die künftige Unterrichtsausrichtung und den Umgang mit Flüchtlingskindern?

Damit wären wir am Ende des Gesprächs. Gibt es Themenbereiche, die Sie noch ergänzen möchten oder die unerwähnt blieben? Haben Sie weitere Fragen?

Herzlichen Dank!

Nachgespräch – Post-Script

B Interview I2 und Auswertungsschritte

Interview

I #00:00:00-0# Dann möchte ich dich zu Beginn einfach einmal bitten, dass du deinen beruflichen Werdegang schilderst.
B #00:00:16-7# Also ich habe an der Universität P. studiert. Zunächst Magister neue deutsche Literaturwissenschaften, Medienwissenschaften und Musik und Philosophie und dann habe ich noch ein Jahr gewechselt auf Lehramt, habe dann auf Lehramt studiert, fürs Gymnasium. Deutsch und Philosophie und dann später noch Englisch als Erweiterungsfach. Und habe 2010 die Prüfung in Deutsch und Philosophie gemacht, also das erste Examen und dann 2011 in Englisch und danach, oder schon währenddessen, also 2011 war ich noch Assistent-Teacher im Ausland, also in Cardiff in Wales mit dem DAAD und (unv.) danach hätte ich ins Ref gehen können, habe ich aber nicht gemacht, sondern bin nach H. gezogen und habe verschiedene Praktika gemacht im Bereich Journalismus und Textredaktion und war im Endeffekt dann selbstständig. In einer Agentur und bei Gruner+Jahr und das ging dann so 2,5 Jahre und dann habe ich erst 2013 wieder angefangen, an einer Schule zu arbeiten und, also als Vertretungslehrkraft, und habe dann im August 2013 mein Referendariat angefangen, in Niedersachsen, in Stade. Also meine Ausbildungsschule war in Zeven und habe dann das zweite Staatsexamen gemacht, 2014 oder 2015 im Januar und habe dann 1,5 Jahre an einem Gymnasium in H. gearbeitet und hatte da verschiedene Klassen. Auch eine IVK-Klasse, also eine "Internationale Vorbereitungsklasse" und jetzt ab 1.9. werde ich an einer Klinikschule anfangen zu arbeiten.
I #00:02:27-5# An welcher Schule?
B #00:02:28-3# Ich werde ja Klinik-Lehrerin, also ich wechsle nochmal das Einsatzgebiet, aber ich bleibe A13 und (unv. so weiter?).
I #00:02:39-1# Okay, vielen Dank dafür. Wie kam es damals dazu, dass du nicht direkt in das Referendariat gegangen bist? Was hat dich bewogen, nochmal den Weg in die Selbstständigkeit zu gehen?
B #00:02:49-0# Also Lehrer war gar nicht so mein Traumberuf (lacht) Kommt das Letzte gut? (lacht) Also ich wollte einfach nochmal etwas Anderes ausprobieren und ich hatte das Gefühl, ich war immer nur in Bildungsinstitutionen in meinem ganzen Leben und ich wollte einfach nochmal in die wirkliche Welt hinein. Mich hat das einfach interessiert, der Bereich Journalismus und Redaktion, also immer schon. Ich konnte nicht ruhigen Gewissens ins Ref gehen, bevor ich das nicht wenigstens ausprobiert habe. Ich wollte es gerne machen, beruflich auch, und das hat dann aber nicht so sollen sein und dann, genau, deswegen der kleine Schlenker.
I #00:03:35-8# Du hast gesagt, dass du nochmal die wirkliche Welt kennenlernen wolltest (lacht). Was unterscheidet die wirkliche Welt von der Schulwelt?
B #00:03:44-8# Na ja, also in der Schule oder in der Uni ist alles sehr stringent strukturiert und vorgegeben, also es wird gesagt, was verlangt wird und man erfüllt es irgendwie. Es gibt Lehrer und Dozenten und das ist quasi so ein feststehendes System, aber es ist ja nicht die freie Wirtschaft und deswegen hatte ich das Gefühl, dass ich da noch einmal raus muss, aus diesem behüteten Bildungsumfeld.
I #00:04:14-4# Mhh. Wie bewertest du diese Parallelwelten?
B #00:04:22-0# Ja das eine ist halt, ja alleine der Beamtenstatus birgt ja gewisse Sicherheiten, aber auch Verpflichtungen. Das ist so ein starres Korsett, für mich ist Bildung, Bildungsinstitute ein sehr starres, sicheres Gebilde. Ich sage mal, selbstständig zu sein in H. und bei verschiedenen Medienhäusern und Verlagshäusern zu arbeiten und sich da irgendwie über Wasser zu halten, ist für mich etwas ganz Anderes, weil da so, ja man eben natürlich viel mehr Freiheiten hat in dem, was man tut, aber auch viel mehr Unsicherheiten.
I #00:05:01-5# Kannst du wiedergeben, was dich dann trotzdem, oder was dich bewogen hat, die Selbstständigkeit aufzugeben und dennoch in den Lehrerberuf zu gehen?
B #00:05:10-8# Ja eben das, die Sicherheit, vor allem. Also der Sicherheitsaspekt war schon immens, aber auch, dass ich gemerkt hab, dass dieses Texteschreiben oder da für Gruner+Jahr arbeiten, dass das nicht so erfüllend ist. Ich suche immer nach Sinn, in dem, was man tut und vor allem auch in der Arbeit und den hatte ich da nicht so sehr. Also so blöde Artikel über Affenbabys, hätte auch jemand anders

schreiben können und junge Menschen unterrichten und denen etwas mit auf den Weg geben, das ist schon, meines Erachtens, erfüllender oder sinnvoller, als Texte schreiben.
I #00:05:59-4# Kannst du das an konkreten Situationen festmachen? In welchen Situationen hast du gedacht oder bist du nach Hause gegangen, hast gedacht, Mensch, das ist wirklich befriedigender oder erfüllender oder sinnhafter als bei Gruner+Jahr zu schreiben.
B #00:06:14-3# Z. B. ich hatte ganz zum Anfang, also da vor 1,5 Jahren, wie ich da angefangen habe am Lise-Meitner-Gymnasium, hatte ich eine 9. Klasse und die waren (lachend) so richtig schlecht in Deutsch und ich hatte die in Deutsch. Wir haben einen Roman gelesen, wir haben "Tschick" gelesen und ich hatte das Gefühl, dass die überhaupt nicht wissen, was es bedeutet, Texte zu interpretieren, die hatten nur immer das im Kopf, oh, das ist irgendwie schwierig und die können es nicht und das ist auch langweilig. Ich habe denen dann so gezeigt, an einem Buch, was so gar nicht nach Analyse aussieht, was eher so ein Jugendroman ist, oder so ein Road-Movie, gezeigt, dass auch da eigentlich VIEL mehr drin steckt, als nur diese Ebene der Worte und habe das denen veranschaulichen können und dann waren die so: "Das ist ja krass, das gibt es ja nicht, das hätten wir jetzt nicht gedacht", und waren richtig aus dem Häuschen, also ich mache das auch mit einer Tabelle an der Tafel und meinte: "Das ist Textanalyse, das ist Interpretation". Die waren so richtig: "Wow", also begeistert davon, was da noch dahintersteckt und das war erfüllend, weil ich das Gefühl hatte, okay, ich eröffne denen eine neue Welt, die die da gar nicht vermutet haben und die checken, Interpretation ist doch nicht nur ätzend und trocken und das war einer der Momente, wo ich dachte, okay so ein Glücksmoment, was einem selber Spaß macht, also ich lese gerne und kann es dann irgendwie noch vermitteln, das hat man dann halt in der Schule. Oder dass man Leute mitreißt, dass die dann begeistert sind, das ist schon schön.
I #00:07:47-6# Wie hast du grundsätzlich den Berufseinstieg in der Schule bis jetzt, also bis zum heutigen Tag, erlebt?
B #00:07:53-5# Och, eigentlich ganz, ja, also in H. wird man ganz gut betreut als Berufseinsteiger, man hat noch am Anfang, einen BEP heißt das, eine Berufs-Einstiegs-Phase, also ein Seminar einmal im Monat, wo man sich trifft mit allen Berufseinsteigern, da nochmal Probleme diskutieren kann. Also das war jetzt nicht mega, aber zumindest wusste man, okay, wenn es ganz dicke kommt, kann man da nochmal jemanden fragen. Also meine Schule oder auch meine Schulleitung waren echt sehr aufgeschlossen und haben sich gekümmert und es gab da auch immer noch so runde Tische, mit denjenigen, die neu da waren und dann wurde man gefragt, wie es einem so gefällt an der Schule und das war alles super, aber die Arbeitsbelastung ist natürlich ENORM. Nicht umsonst stand auch meine Beziehung oft auf der Kippe, weil ich nur am Arbeiten war und am Korrigieren und am Planen und man hat halt eigentlich nie wirklich frei. Das ist schon so die Schattenseite. Oder gerade am Anfang, klar man hat irgendwie Material aus dem Studium, oder Vorwissen oder auch aus dem Ref, aber trotzdem muss man sich in jedes Thema noch einmal neu rein arbeiten. Die Themen wechseln ja auch. Z. B. im Abitur, ich hatte jetzt einen Abiturkurs, da kann man sich eigentlich gar nicht auf etwas berufen, das man schon hatte, weil die Themen wechseln jedes Jahr in H.. Dann muss man da wirklich reinfuchsen und reinarbeiten und reinlesen und recherchieren und Material sichten und gucken, was geht und was nicht. Dieses ganze Drumherum und diese Konferenzen und dann gibt es schwierige Schüler, dann muss man sich mit den Eltern treffen und Zeugnisköpfe schreiben. Dann gibt es noch Lehrerkonferenzen und dieses GANZE Drumherum, kombiniert mit Korrekturen, Unterrichtsvorbereitungen und dem Unterricht auch noch selber, der auch noch irgendwie so, ich sage mal, 21 Stunden die Woche stattfindet, das - und obwohl ich jetzt nur 75% gearbeitet habe - das finde ich schon ganz schön taff.
I #00:10:07-9# Welche Erfahrungen hast du mit schwierigen Schülern gemacht? Die hast du angesprochen.
B #00:10:10-9# Also ich hatte ja so eine Höllen-Klasse, jetzt letztes Jahr, 8C und witzigerweise haben immer alle gesagt: "Oh Gott, die IVK, wie furchtbar". Mit denen hatte ich aber gar nicht so Probleme gehabt.
I #00:10:25-9# Das sind die //
B #00:10:28-7# // Flüchtlinge//
I #00:10:29-6# //Flüchtlingskinder//
B #00:10:29-6# Genau, ja. Und in dieser 8C gab halt Schüler, die einfach, ja, die so freigedreht haben, die so völlig respektlos dann agiert haben, also dass man gesagt hat: "Setz dich mal bitte hin", und die dann gesagt haben: "Nee, mache ich nicht!", oder: "Setzen Sie sich doch hin", oder irgend- also so völlig aufsässige Bengel. 14-jährige Pubertierende, die dann auch schon einen Kopf größer sind als man

selber und die dann sagen: "Was willst du denn hier?"
I #00:11:04-8# Wie bist du damit umgegangen?
B #00:11:06-7# Ja, ich habe mich an meinen Co-Klassenlehrer gewandt, das war aber so ein bisschen die falsche Adresse, weil der mir so ein bisschen in den Rücken gefallen ist, der hat dann gesagt: "Die Schüler haben sich auch beschwert über dich, dass du zu streng bist" und so. Er fände das ganz gut, wenn ich mit den Schülern, also die Schüler würden auch nochmal gerne mit mir darüber sprechen. Und ich war halt am Anfang, dachte so, okay, ich habe da irgendwie etwas falsch gemacht, jetzt muss ich da Rede und Antwort stehen. Im Endeffekt haben dann aber auch ganz viele Schüler gesagt, dass sie das überhaupt nicht finden, dass ich zu streng bin, sondern, dass sie eher das Gefühl haben, die brauchen mal, also dass da einige Leute mal ihre Grenzen brauchen. Aber es war für mich total schwer, weil der stand überhaupt nicht hinter mit und der war auch, glaube ich, nicht so fähig. Die Schulleitung hat zwar gesagt, ich kann immer auf die zukommen, aber da habe ich mich tatsächlich so ein bisschen alleine gefühlt. Also ich habe auch einmal den stellvertretenden Schulleiter angesprochen oder der sagte, wir machen mal Elterngespräch und dann habe ich ihm eine E-Mail geschickt mit den Schülern, mit denen ich das gerne machen würde, kam NIE etwas zurück. Also es war so ein bisschen, ja da habe ich mich schon so ein bisschen alleine gefühlt. Also ich hätte mich vielleicht auch noch mehr kümmern müssen oder noch mehr Zähne zeigen oder noch mehr daran bleiben, um Hilfe zu bitten, aber ja. (unv. die Klassen haben auch richtig viele aufgeregt?) und im Endeffekt, also JETZT zum kommenden Schuljahr wird die Schulleitung diese Klasse übernehmen, weil die das jetzt langsam auch checken, aber ich habe mich jetzt ein Jahr lang mit denen rumgeärgert und das ist irgendwie nicht so geil. Es war auch mit ein Grund, warum ich mich für etwas Anderes beworben habe.
I #00:12:45-5# Nicht wegen der Klasse konkret, sondern aufgrund des Umgangs mit dir //
B #00:12:48-7# // Ja // aber schon, dass ich dachte, ey, wenn jetzt so Klassen immer wieder kommen und es waren irgendwie 30 Schüler und also auch diese hohe Schülerzahl in den Klassen und auch, dass ich gedacht hab, boah, wenn das jetzt die nächsten Jahre so weiter geht mit so nervigen Schülern und so riesigen Klassen und diesem ganzen anderen Drumherum, das will ich irgendwie nicht. Das, also ich habe so richtig gemerkt, wie mir die grauen Haare sprießen (lacht) und wie ich meine Nerven da im Klassenzimmer lasse.
I #00:13:16-9# (lacht)
B #00:13:16-9# Wirklich, wirklich! Und da dachte ich so, nee.
I #00:13:20-7# (lacht)
B #00:13:21-9# Also ich glaube, es ist auch Typsache. Einige können das. Ich hatte einen Mathelehrer, einen Kollegen, der war auch so jung wie ich, der meinte so: "Ja, die ist echt scheiße, die Klasse", aber der hatte da gar nicht so die Probleme. Ich glaube, das war auch, weil ich eine Frau war, irgendwie. Vielleicht auch so meine Art, dass ich da so ja, dass ich da so in Stress gekommen bin.
I #00:13:43-3# Welche Erfahrungen hast du mit der oder den IVK, heißt das bei euch? //
B #00:13:49-2# //Mhm (bejahend)//
I #00:13:49-2# // gehabt oder kannst du da mal berichten, was du da in den letzten Jahren erlebt hast?
B #00:13:53-6# Ja, also genau, IVK steht für Internationale Vorbereitungsklasse und das sind halt Schüler, die nach Deutschland kommen, die meisten eben aus Gründen von Flucht, also sind politische oder wirtschaftliche Flüchtlinge. Ein ganz paar waren auch dabei, wo die Eltern, was weiß ich, wirklich migriert sind und hier arbeiten, also es waren jetzt nicht alles Kinder aus Syrien und Afghanistan, aber viele. Also die meisten kamen tatsächlich aus diesen Nahost-Ländern und einer von der Elfenbeinküste, zwei aus Korea, also ganz gemischt. Es gab auch welche aus Osteuropa und ich habe da 1,5 Jahre in dieser Klasse unterrichtet, das sind auch nur 17 Schüler, diese Schulen oder diese Klassen gibt es in jeder Schule in H.. Also in H. auch in Gymnasien, das ist in anderen Bundesländern nicht so, da gibt es das eigentlich nur an, ich glaube, an Haupt- und Realschulen. In H. eben auch in Gymnasien und das sind dann Extraklassen für diese Schüler aus aller Welt und die sind so, bei uns zumindest waren sie so zwischen 15 und 17, laut Geburtsdatum, aber viele haben sich auch jünger gemacht, einfach damit sie in Deutschland bleiben können und hier beschult werden können. Einige, da konnte man ganz sicher sein, dass die schon 18, 19, 20 sind und die waren dann auch witzigerweise hatten die dann alle am 1.1.2000 (lachend) oder so Geburtstag, also das war schon sehr verdächtig. Ich sage mal, von 14, 15 bis 20 ist das alles dabei.
#00:15:32-1# Ich habe da 1,5 Jahre unterrichtet und zwar immer Englisch, vierstündig die Woche und die hatten ganz unterschiedliche Kenntnisse, also einige, vor allem so aus Osteuropa, die hatten dann

schon jahrelang Englisch gehabt und waren eigentlich ganz fit. Und einige, wie z. B. aus Syrien vor allem oder aus Afghanistan, die konnten kein Wort Englisch oder waren teilweise noch nicht einmal alphabetisiert, also die konnten halt //
I #00:15:55-6# // Also du hast //
B #00:15:55-7# //Arabisch //
I #00:15:55-7# //Englischunterricht durchgeführt?
B #00:15:57-4# Ja, genau.
I #00:15:59-6# Und wie waren die Deutschkenntnisse?
B #00:15:59-1# Ja genau so. Also ganz heterogen, aber eher kaum. Also es gab immer so 2, 3 Schüler, die schon ganz gut Deutsch konnten, die waren dann meistens so aus Polen, aber der Großteil der Klasse konnte eigentlich gar kein Deutsch.
I #00:16:13-6# Welche besonderen Herausforderungen hast du da erlebt? Also mit dieser kulturellen Diversität?
B #00:16:16-4# Dass ich nur eine Person bin und da hätte es 3, 4 Lehrer gebraucht, weil die so unterschiedliche Voraussetzungen hatten. Erstmal an Wissen, also an Sprachwissen und einige, die noch gar nicht das Alphabet konnten oder das dann noch parallel lernen mussten und dass ich immer, ich habe die dann in zwei Gruppen eingeteilt, in Beginner und Intermediate, um dem überhaupt irgendwie Herr zu werden und bin dann immer so hin und her geswitcht oder habe auch immer so das Material dann unterschiedlich vorbereitet und am Ende hätte ich einfach jemanden gebraucht, also eine zweite Lehrkraft, weil die so unterschiedlich waren vom Niveau. Was sonst noch so? Klar, kulturelle Sachen wie z. B. dann stand, also war ein syrischer Junge, Musa, der stand dann auf ein syrisches Mädchen, Suline, und war ein bisschen verliebt in die und dann waren wir mal auf einem Klassenausflug und dann hat ein anderer Schüler, Amel, hat dann Suline dann immer an den Haaren gezogen, warum auch immer, und dann ist Musa total ausgerastet und dann gab es einen Streit und dann meinte Suline so: "Sehen Sie, so sind die syrischen Männer, immer auf Streit und die Frauen werden unterdrückt" und so, also da geht es dann halt gleich zur Sache. Oder dass Ramel z. B., der kommt von der Elfenbeinküste. Dann haben die ihn immer Karamell genannt und (lachend) das fand er natürlich ganz schlimm, weil das ist ja auch nicht nett, ne? Und so Sachen, die man auflösen musste, dass man sagte, das ist nicht nett, jemanden auf Grund seiner Hautfarbe irgendwie zu betiteln oder die aus Korea, zu denen haben sie dann immer gesagt: "Tsching tschang tschong". Ne, dieser Spruch, "Chinesen sind nicht dumm" und dann meinten die aber aus Korea, "Tsching tschang tschong" würde irgendwie etwas GANZ Furchtbares bedeuten, irgendwas mit Schlampe, was weiß ich? Das wusste ich selber überhaupt nicht, weil ich habe immer gedacht, wieso ist das so schlimm? Die haben richtig geweint, die fanden das ganz schlimm. Dann muss man das halt erklären, was das bedeutet und dass das verletzend ist.
#00:18:28-5# Oder so ganz praktische Sachen. Dass die z. B. aus Korea, die haben mich dann mal gefragt: "Wo können wir denn hier Tintenfisch kaufen (lachend) in H.?" Und ich so: "Beim Fischmarkt?", also dass die andere Sachen kochen wollten und da nicht so recht wussten, wo die es kriegen. Oder die wollten eine Banküberweisung machen und dann haben sie gefragt, wie heißt das auf Deutsch. Weißt du, so ganz praktische Alltagsfragen auch.
I #00:18:52-3# Die du im Unterricht integrieren konntest?
B #00:18:55-6# Nein, das waren immer so zwischen Tür und Angel. So in der Pause und so, weil also ich habe ja Englisch unterrichtet und die hatten auch 20 Stunden Deutsch die Woche und mit ihrer Klassenlehrerin haben die, glaube ich, auch viel so Sachen besprochen, aber ja 17 Kinder, wenn die alle was haben und es gab halt immer so welche, die dann eher zu mir gekommen sind, weil die dann auch besser Englisch konnten als Deutsch tatsächlich, wie z. B. auch die aus Korea und flüssiger im Englischen waren und mit denen habe ich das dann so in der Pause eher besprochen oder nach dem Unterricht.
I #00:19:27-8# Klingt nach viel Zusatzarbeit. Welche unterstützenden Maßnahmen hattest du an der Schule?
B #00:19:31-8# Eigentlich keine. Also ich habe mir die Lehrwerke selber angeschafft, also einen Teil der Lehrwerke konnte ich über die Schule beziehen. Ich habe dann auch Wörterbücher angeschafft. Also, was weiß ich, Türkisch-Englisch, Persisch-Englisch, Griechisch-Englisch. Also für jede Sprache, die da irgendwie war und dafür war auch noch Etat vorhanden in der Schule, aber die habe ich alle selber bestellt und selber abgerechnet, also da gab es eigentlich ziemlich wenig Unterstützung. Also Marleen, muss man sagen, die Klassenlehrerin, die war immer am Start, die hat auch immer gefragt, wie

es läuft und wenn es Konflikte gab und so, konnte ich immer zu der kommen. Die hat sich echt gekümmert. Die war immer erster Ansprechpartner.
I #00:20:11-0# Wie hast du methodisch gearbeitet, in den einzelnen Unterrichtsstunden?
B #00:20:15-4# Also ich habe eigentlich alles durchprobiert, was es gab, weil also z. B. ganz am Anfang haben mich die ganz viel eigenverantwortlich arbeiten lassen, da habe ich z. B. die Gruppe, die schon richtig gut Englisch konnte, die habe ich dann so ein Buch lesen lassen und ein Buchjournal, also ein Reading-Log machen lassen und habe dann die anderen unterrichtet, das hat aber nur so minder gut geklappt, weil die einfach selbstständiges Arbeiten überhaupt nicht gewohnt waren. Also die kamen teilweise aus Ländern, wo die immer nur gedrillt wurden und Frontalunterricht hatten und dann haben die natürlich nichts gemacht, wenn man gesagt hat, jetzt lest mal hier 20 Seiten. Dann habe ich, was habe ich denn noch mit denen gemacht? Dann hatte ich so ein Karteikarten-System, wo ich immer abgezeichnet habe, welche Aufgaben die geschafft haben, sodass ich Stationenlernen aufgabenbasiert gemacht habe. Das ging, aber im Endeffekt bin ich nicht hinterher gekommen, weil ich musste ja immer alles kontrollieren auch und irgendwie checken und das war halt viel zu viel Aufwand und ich konnte es immer nur stichprobenmäßig machen und im Endeffekt, die letzten Monate habe ich es so gemacht, dass ich, da war die Gruppe aber auch wieder eine andere, dass ich dann doch denen, die fit waren in Englisch und wo ich wusste, die kommen auch irgendwie so durch, weil das Ziel ist ja immer, dass die auf eine andere Schule dann weiter gehen und da weiter beschult werden. Diese IVK ist nur eine Zwischenstation.
#00:21:27-4# Bei denen ich wusste, die kommen irgendwie klar, denen habe ich tatsächlich eher längere Arbeitsaufträge gegeben, wo ich wusste, okay da sind die jetzt die Doppelstunde mit beschäftigt und habe dann mit denen, die echt kaum Englisch konnten, dann wirklich mit dem Lehrbuch gearbeitet und ganz viel Listening-Aufgaben gemacht und Texte gelesen und dass die auch selbst sprechen mussten, Aussprache schulen, weil die Aussprache ist halt immer das Problem vor allem. Und habe dann viel, das Problem war immer, wann vergleicht man die Aufgaben? Ich habe dann immer versucht, mit den Beginnern, das immer am Stundenende noch zu machen oder zwischendurch immer wieder und mit, die dann schon ein bisschen besser waren, habe ich immer gesagt, okay, wir vergleichen das am Anfang der nächsten Stunde. Einfach um mir auch zu ersparen, dass ich da immer alles mit nach Hause nehmen muss, weil das habe ich eigentlich ziemlich vermieden.
I #00:22:20-4# Du hast gesagt, dass du die Wörterbücher angeschafft hast, wie bist du grundsätzlich mit der Sprachenvielfalt umgegangen? Also, wenn die SchülerInnen weder Deutsch noch Englisch richtig gut können?
B #00:22:31-7# Also ich habe halt ganz viel, habe ich noch so am Anfang vor allem durchs Zeigen, Pantomime, Bilder zeigen gemacht. Also dass ich sowas wie, so Wörter wie "dog" oder "cat", die kann man ja noch irgendwie spielen oder "walk", "go", "swim", was weiß ich, also ganz viel mit so einfach Körpereinsatz und dann, wenn es halt komplizierter wurde, also dann, wenn die, was weiß ich, Verben konjugieren lernen und Vergangenheit und so dann habe ich, dann haben die aber parallel auch Deutsch schon besser gelernt, also dann konnte ich das auch ein bisschen auf Deutsch erklären. Oder was ich auch einmal gemacht habe mit denen ist, dass sie es ihre Ausgangssprachen übersetzt haben, dass ich einfach so Tabellen gemacht habe und dann auch noch so gefragt habe: "Was heißt das überhaupt auf Syrisch?" Dass die auch einmal ihre eigene Sprache so ein bisschen einbringen konnten, weil ich dann auch gemerkt habe, alter, wie schwer ist das, wenn die da irgendwas mir sagen und ich behalte das noch nicht einmal 10 Sekunden und die lernen aber die ganze Zeit neue Wörter von mir und müssen sich das irgendwie behalten und dann noch auf Deutsch. Also ich habe es versucht so ein bisschen, oder einmal spielerisch, dass ich dann gesagt habe: "Was heißt das denn auf Griechisch? Okay, dann bildet jetzt einmal die und die Eselsbrücke" oder so etwas, aber das war natürlich schwierig, weil es so viele verschiedene Sprachen waren, also es waren, ich würde mal sagen so 10 verschiedene Sprachen. Portugiesisch hatten wir noch, Französisch. Und wenn es jetzt, ich sage mal, wenn jetzt alle z. B. aus Syrien gekommen wären, wäre es einfacher gewesen, aber so war es echt, also ich hätte es gerne gemacht, mehr, weil es ist ja auch interessant, aber es ging eigentlich kaum. Weil dann wieder die anderen gelangweilt sind, weil die dann wieder gar nichts verstehen. So. Ja.
I #00:24:05-0# Das stelle ich mir ziemlich schwierig vor.
B #00:24:11-4# Mhm (bejahend)
I #00:24:11-4# Welche Handlungssituationen hast du gehabt, die du als erfolgreich, pädagogisch erfolgreich einschätzen würdest?

B #00:24:19-3# In der IVK?
I #00:24:20-4# Ja.
B #00:24:22-0# (...) Also ich hatte auf jeden Fall bei den Beginnern so 2, 3 Schüler, wo ich richtig gemerkt habe, nach einem halben Jahr, nachdem sie angekommen waren in Deutschland, das dauert ja auch erstmal bis die das, also der z. B. von der Elfenbeinküste kam hier an und war halt völlig überfordert von den ganzen Gebäuden und wie sauber das hier ist und der ganzen Umgebung. Aber als die dann ein paar Monate da waren, hab es so 2, 3 in der Beginnergruppe, die so RICHTIG so ein, wie soll ich sagen, so einen Lernschub gemacht haben. Die so richtig viel mitgenommen haben und das behalten haben und die ich eigentlich noch viel doller hätte fördern müssen, weil die ziemlich intelligent waren auch und dann auch ganz gut waren in Englisch. Das war auf der einen Seite schön, weil ich dachte so, okay, die nehmen hier wirklich etwas mit und denen bringt es etwas und auf der anderen Seite aber auch frustrierend, weil ich sage mal so die 7, 8 anderen in der Gruppe, da war das leider nicht so, weil die überfordert waren oder aus welchem Grund auch immer. Und ich dann gar nicht so dazu gekommen bin, diese 3 dann so zu fördern, wie sie es eigentlich gebraucht hätten. Und bei den Intermediate war es natürlich cool, weil die, ja sie waren dann z. B. total dankbar, wenn sie mit mir einfach auch so viel auf Englisch reden konnten und da ihr Wissen einbringen konnten. Oder auch, dann habe ich mit denen, was haben die denn gelesen bei mir? Holes, genau, das war so ein Roman und wir haben den Film dazu geguckt und dann haben sie dazu so, was weiß ich, so Bilder von den Hauptcharakteren angelegt oder so ein Storyboard und das fanden die auch ganz gut oder fanden es auch gut, dass sie dann alleine arbeiten konnten. Das war auch ganz nett. Oder denen dann auch gesagt (unv.) "oh, we will miss you" und so, das war auch ganz NAH, irgendwie, weil nur so wenige waren, das waren so 4, 5.
I #00:26:26-3# Mit wie vielen Stunden hast du da pro Woche unterrichtet?
B #00:26:28-9# Vier. Also zwei Doppelstunden.
I #00:26:32-8# Warum bist du zu den Klassen gekommen? War das eine Klasse?
B #00:26:36-0# Das war eine Klasse.
I #00:26:36-5# Okay.
B #00:26:37-5# Weil ich habe da angefangen an der Schule und ich habe meinen Stundenplan bekommen und dadrin stand "IVK". Und ich so: "Hä, was ist denn 'ne IVK?" und da meinte der Schulleiter: "Ja, total easy, das sind so Kinder aus aller Welt, du musst dich überhaupt nicht viel vorbereiten, das kriegst du so irgendwie hin." Ich so: "Okay." Also ich bin so ohne Fragen an diese Klasse gekommen. Und ich habe die dann auch, also ich wollte die dann auch gerne behalten, weil ich es eigentlich ganz gut fand, aber ich wurde nicht gefragt, ob ich das machen möchte oder so.
I #00:27:05-0# Und du weißt auch nicht, warum du die Klassen // bekommen hast?//
B #00:27:07-2# Weil die keiner haben wollte. Und ich war neu an der Schule.
I #00:27:11-0# Warum will die keiner haben?
B #00:27:13-2# Weil das schwierig ist.
I #00:27:13-9# Warum sagt der Schulleiter, es ist easy, welche Einschätzungen hat die Schulleitung dazu? //
B #00:27:17-8# // Der Schulleiter hatte die vorher in Englisch (lacht). Der stellvertretende Schulleiter und der war völlig über- also der hat nichts mit denen gemacht, der hat denen Aufgaben gegeben und ist rausgegangen. Also der hat sich nicht gekümmert. Weil es schwierig ist, weil du dich, weil es so viele verschiedene Niveaus sind. (..) Und im Endeffekt, ich bin dem auch nicht gerecht geworden und das war auch echt richtig frustrierend, weil ich konnte dem nicht gerecht werden. Also ich weiß, da sind ein paar Schüler mir einfach mir durchgerauscht, weil ich mich nicht denen so widmen konnte, weil ich nur eine Person bin. So. Und das ist, das war echt, ja, also ich hätte mir auch NOCH mehr Arbeit machen können und dann noch mehr dem gerecht werden können, aber im Endeffekt hat man auch sein eigenes Leben, aber das ist schon auch, das war auch viel frustrierend.
I #00:28:01-3# War die Unterrichtsvorbereitung bei der IVK intensiver als bei den anderen Klassen?
B #00:28:06-7# Ja, also am Anfang schon, auf jeden Fall, nur irgendwann am Ende, wo wir dann auch im Lehrbuch drin waren, da habe ich mir auch nur noch angeguckt, okay, welche Seiten machen wir hier? Dann ging es. Aber ja am Anfang schon.
I #00:28:23-4# Interessant, dass die Schulleitung selber die Klasse hatte und zu dir vorhersagt, es ist easy.
B #00:28:27-7# Ja.

I #00:28:28-9# Und dabei ist es doch...
B #00:28:31-4# Ja, aber der meinte so: "Ja, da mach dir mal keine Sorgen, da musst du dich jetzt gar nicht so vorbereiten." Ich weiß nicht ob er wirklich gesagt hat, das ist easy, aber es klang halt so, dass ich so dachte, ah, okay.
I #00:28:40-7# Welchen Stellenwert hatte diese IVK grundsätzlich an der Schule?
B #00:28:44-7# Also viele Schüler wussten gar nicht so richtig, wer sind dies, wer ist das so drin oder was ist das überhaupt für eine Klasse, also die waren schon so ein bisschen stiefmütterlich, die waren nicht so richtig Teil des Systems. Aber die Marlene hat sich ziemlich darum gekümmert, dass das so wird und die waren dann z. B. bei den Bundesjugendspielen, da waren teilweise so super Spitzensportler drin, so aus Polen, also der hat da alle Rekorde gebrochen (lacht). Da konnten die dann so auftrumpfen und da war es auch mal so schön, dass die Schule das auch gesehen. Oder ich habe jetzt in der Schülerzeitung habe ich so eine 4-Seiten-Story über die IVK, dass ich da einzelne Schüler zu Wort kommen lassen habe. Aber ansonsten hatten die schon einen schwierigen Stand, weil sie so aus dem System herausfallen. Sonst hat man ja, alle achten Klassen kennen sich untereinander oder alle neunten Klassen kennen sich. Und die IVK ist halt schon immer so ein bisschen etwas Besonderes.
I #00:29:38-4# Würdest du die im nächsten Jahr wieder unterrichten WOLLEN, wenn du könntest?
B #00:29:42-3# Ja, wenn ich dageblieben wäre, hätte ich das schon gemacht, ja.
I #00:29:46-3# Aus welchem Grund?
B #00:29:45-6# Weil es interessant ist. Weil im Endeffekt sind die nochmal, so blöd es klingt, aber die sind teilweise dankbar, dass sie hier diese Erziehung genießen können und dass die, die nerven auch genauso herum wie andere Pubertierende, aber im Endeffekt, wenn man dann sagt: "Hey, Leute, hier, Deutschland, ich versuche euch etwas beizubringen, so für das Leben", dann ging das auch meistens. Ich hatte das Gefühl, da kommt es dann eher an, wenn man sagt: "Ey, ich will euch etwas Gutes, ich will euch hier etwas beibringen, ich gebe mit Mühe, jetzt reißt euch einmal am Riemen", als jetzt z. B. in dieser 8. Klasse, weil denen war es total egal.
I #00:30:25-3# Was war denen egal?
B #00:30:26-7# Ja, ob man, ob ich mir da, ob man denen etwas beibringen will.
I #00:30:31-0# Weil das selbstverständlich ist, vielleicht in Deutschland?
B #00:30:32-3# Ja, weil die einfach keinen Bock drauf haben. Genau, weil es selbstverständlich ist, weil die keinen Bock haben, weil die auch nicht sehen, dass man sich Mühe macht als Lehrer. Die waren einfach so anti, so.
I #00:30:46-5# Wie schätzt du so von denen, von deinen eigenen Erfahrungen die Flüchtlingssituation in Deutschland ein? Und, als zweite Frage direkt, auch die Debatte in den Medien?
B #00:30:57-9# Die Situation in Deutschland? Ja ich glaube, Überforderung, sowohl an Schulen, das sieht man auch an dieser IVK, es ist eigentlich kein Personal vorhanden, keiner weiß so richtig, wohin mit denen. H. rühmt sich damit, dass die hier alle so schnell in die Schule kommen, das stimmt natürlich, aber im Endeffekt sitzen dann da Leute, die sind nicht alphabetisiert und Leute, die können alles, also so klappt es halt auch nicht. Wenn man das hier so sieht, die Flüchtlingsunterkünfte, es ist halt überfüllt, es kommen, obwohl jetzt die Grenzen ja zu waren, es kommen immer noch so viele an und ich habe das Gefühl, dass die allermeisten, die so richtig konkret mit Flüchtlingen zu tun haben, überfordert sind.
I #00:31:54-3# Die allermeisten Lehrkräfte?
B #00:31:56-1# Lehrkräfte, ja. Auch so von diesen Konflikten. Wir hatten Schüler aus Afghanistan, der sagt dann: "Wie, ihr unterrichtet den nicht nach der Scharia?" und "Wie, Frauen unterrichten überhaupt?" Also, einfach so, dass die überhaupt nicht wissen, in was für eine Kultur die hier kommen oder in was für einer Kultur die sind. (...) Ja und ich meine, diese ganzen Sachen, die man jetzt mitbekommen hat, hier in der Silvesternacht. Ich glaube, viele denken halt, in Deutschland hat jeder einen Job, in Deutschland hat jeder ein Auto, in Deutschland hat jeder eine Wohnung und das kriegt man auch. Also das ist, glaube ich, wirklich so ein Gerücht, was sich hält in den Flüchtlingsströmen. Und wenn die dann hier sind, kommt die große Enttäuschung. Und in diesen Flüchtlingsunterkünften sitzen die dann teilweise mit 4, 5 jungen Männern, vor allem, das sind ja 75% junge, unbegleitete Männer und dann sitzen sie da halt und haben Langeweile und, ja, was macht man? Man streitet sich und es dann ja teilweise verschiedene Religionen oder teilweise PRALLEN ja in diesen Flüchtlingsunterkünften oder in Schulklassen genau DIE aufeinander, die im Krieg sich befochten haben.

#00:33:12-4# Also genau, wovon man eigentlich wegwollte. Und die Konflikte halten ja an. Und ich glaube, dass das noch große Probleme geben wird und ich glaube, dass so Sachen wie jetzt die Anschläge da in Würzburg und in München, dass das noch viel vehementer kommen wird und dass man irgendwann auch hier so das Gefühl haben wird, man kann nicht sicher auf die Straße gehen. Das glaube ich, weil diese Traumen und diese Konflikte, die die hier mitbringen und dann verbunden mit dieser Langeweile in den Flüchtlingsunterkünften, also das dauert ja teilweise bis zu einem Jahr oder über ein Jahr bis hier wirklich Asyl kriegen und etwas machen können und die hängen halt ab und ganz ehrlich, da würde ich auch auf die Barrikaden gehen irgendwann und Streit anzetteln. Und das ist glaube, also ich glaube, das wird noch die nächsten 4, 5 Jahre, wird das noch richtig problematisch.
I #00:34:07-9# Du hast die Überforderung der Lehrkräfte angesprochen und du bist selber eingesetzt gewesen, was würdest du dir wünschen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte? Also wo hapert es da, wenn du sagst, die Lehrkräfte sind überfordert?
B #00:34:23-9# Ja, das hapert einmal am überhaupt Personalbestand, also dass es einfach mehr Leute so, mehr als ein Lehrer pro Klasse, auch wenn es nur 17 Schüler sind, mindestens zwei. Aber dem Umstand geschuldet, dass die Klassen so heterogen sind und, ja wir hatten z. B. ein Mädchen, die war auf jeden Fall auf der Flucht missbraucht worden und traumatisiert, die war alleine gekommen aus Afghanistan und also ich habe überhaupt nie mit der darüber gesprochen, weil im Endeffekt ich bin auch keine Psychologin und kann das nicht, aber es gab auch Fortbildungen, wie geht man mit Traumata, also mit Kriegstraumatisierten um, aber das ist da irgendwie ein Nachmittag, also das wäre wahrscheinlich auch einmal NÖTIG, dass man da mehr gebildet wird, wie man damit umgeht. Sonst einfach hätte ich mir gewünscht, mehr, ja vielleicht auch vom LAND einfach mehr Material, vielleicht, also ich habe mir da immer so Lehrwerke zusammengewurschtelt. Also für Deutsch gibt es ganz gutes Material, tatsächlich, aber für Englisch habe ich mit den Lehrbüchern gearbeitet, die auch die deutschen Schüler nehmen und das ist natürlich scheiße, weil dann stehen die Vokabeln da auf Deutsch und die können aber kein Deutsch. Aber an erster Stelle tatsächlich Personal, also ich hätte mir gewünscht, noch mehr, noch jemanden an meiner Seite zu haben, dann hätte die Klasse teilen können und das wäre alles viel einfacher gewesen.
I #00:35:56-6# Okay, du hast vorhin gesagt, dass du im Ausland gewesen bist im Rahmen deines Studiums.
B #00:36:09-0# (lacht) Ja?
I #00:36:08-4# Wie kam es dazu?
B #00:36:11-4# Also ich war einmal in Indien, ein halbes Jahr und da wollte ich, ich wollte einfach gerne weg und weit weg und irgendwie etwas Soziales tun und das war mehr ein Zufall, also ich kannte eine Studentin, die da schon mal gewesen war und die diese Leute kannte, die die Schule betrieben haben und über die bin ich da so privat herangekommen. Da habe ich an einer Schule gearbeitet, Straßenkinder und Waisen. Genau und dann war ich nochmal am Ende des Studiums in Cardiff, in Wales und das war auch einfach, weil ich mein Englisch noch einmal verbessern wollte und Indien war natürlich auch so diese kulturelle, also ich wollte einfach einmal etwas komplett Anderes erleben und in Cardiff war es dann eher so wegen Englisch und dass ich noch einmal so ein bisschen weg wollte.
I #00:37:12-7# Kannst du noch einmal deinen Aufenthalt in Indien bisschen näher beschreiben? Also was hast du da genau gemacht, wie sah der Tagesablauf aus?
B #00:37:21-0# Genau, ich war da an dieser Schule in der Nähe von Kolkata und die Schule hatte so 40 Schüler, würde ich mal sagen und die haben auch alle in der Schule gelebt und wir Lehrkräfte auch, also es gab nur so 4 Lehrer und, also uns eingeschlossen, da war noch eine andere Studentin mit und unser Tag sah eigentlich so aus, dass wir morgens die Kinder unterrichtet haben. Ich habe Englisch unterrichtet und Geschichte und, was habe ich denn noch? Ich glaube, Geographie auch so ein bisschen. Vormittags haben wir die unterrichtet und nachmittags haben die noch so Hausaufgabenzeit gehabt, da haben wir dann auch noch die bisschen betreut und ansonsten gab es morgens, klar, war erstmal Frühstück und dann haben wir noch einmal zusammen gesungen, mittags gab es Mittagessen, abends gab es ganz normal Abendessen und dann haben wir auch noch einmal alle zusammen gesungen, das war also auch eher eine christlich inspirierte Schule, also dann gab es auch immer noch so eine Andacht. Genau. Und die Schüler haben auch alle dann da geschlafen.
I #00:38:30-2# Wie kam es dazu, dass du dich für Indien entschieden hast?
B #00:38:34-3# Ach, wie gesagt, das war jetzt gar nicht so eine bewusste Entscheidung, sondern mehr diesem Umstand geschuldet, dass diese Bekannte da schon einmal war. Ich weiß nicht, ich fand das

irgendwie interessant. Also das war halt komplett anders als (lachend) Europa. Einfach neugierig, wie es da ist.
I #00:39:02-0# Welche Erwartungen hattest du an den Auslandsaufenthalt grundsätzlich und vielleicht auch an Indien speziell?
B #00:39:09-1# Na, ich habe schon gedacht, dass es ganz anders sein wird, dass das Leben da einfacher sein wird, dass es ganz anderes Essen gibt und (..) mehr Armut, aber vielleicht auch mehr Lebensfreude und was habe ich erwartet? Ich glaube, ich habe mir gar nicht so viele Gedanken gemacht, ich bin einfach hin. So ein bisschen blauäugig auch.
I #00:39:43-2# Was meinst du mit einfacheres Leben?
B #00:39:45-5# Ja, dass ich mir schon gedacht habe, dass da nicht jeder wie in Deutschland ein Auto und eine kleine Wohnung hat, sondern dass da, was weiß ich, dass die Menschen eher mit Rikschas und Fahrrädern unterwegs sind. Dass generell der Wohlstand einfach nicht so hoch ist, so der Lebensstandard. Also wie hier, dass jeder eine Waschmaschine hat und einen Computer und sowas. Das habe ich schon gedacht, dass das da nicht unbedingt so sein wird.
I #00:40:11-3# Wie hast du das empfunden? Währenddessen und auch im Nachhinein?
B #00:40:12-7# Ja, das Land ist, also Kolkata ist halt echt so ein Molloch, ne wie man sich das so vorstellt, also viel zu viele Menschen und sehr viel Dreck und viel Gestank und heiß und viel zu viel Verkehr, ungeregelter Verkehr, wenn du da angefahren wirst und auf der Straße liegst, da kümmert sich keiner. Denn die Kühe auf der Straße und das ist alles ein großes Durcheinander, das funktioniert trotzdem irgendwie, aber ja, da wird halt der Müll mitten in Kolkata auf der Straße zusammegekarrt und verbrannt. Also mitten in der Stadt und die Leute waschen sich an so einem Rinnsal, an so einem Rinnstein, am Bürgersteig. Also so richtig mit Shampoo und so haben die sich da gewaschen. Das ist halt schon krass, wenn man da so sieht. Also am Anfang auch natürlich so Ekel oder dass man denkt so, uah, oh Gott, was kann man jetzt hier überhaupt anfassen? Alles irgendwie auch alt, auch noch so alte Kolonialgebäude, die total verfallen waren oder auch so die Autos, alle halt alt und mitgenommen und ja die Schule, in der wir da waren, das war auch einfach so ein Betongebäude ohne Fenster und die Materialien waren auch alle alt und vergilbt. Also alles nicht mehr so auf dem neusten Stand.
I #00:41:39-9# Welche Erfahrungen sind besonders wertvoll gewesen? Trotz dieser schwierigen Umstände?
B #00:41:50-2# Überhaupt mal so ein anderes Land kennenzulernen oder eben diese Lebensweise. Auch der Alltag in der Schule. Wir hatten ja keine Waschmaschine und so, wir haben dann immer gewaschen, einmal die Woche. Zu sehen, es geht auch irgendwie so. Wir waren jetzt nicht unglücklich, wenn wir da waren und die Kinder waren total lebensfroh auch. Viele waren auch ganz aufgeschlossen und interessiert und, ja was nehme ich mit? Einfach einen Blick über den Horizont, dass ich sehe, okay, da ist es wirklich alles komplett anders als hier und einfach auch, dass ich sehe, dass die da eine andere Lebensweise haben, andere Prioritäten setzen und dass wirklich einfach auch jeder in Indien denkt, dass du reich bist, wenn du aus Europa kommst. Also so Überzeugungen, die die da haben, ob die jetzt richtig sind oder nicht. Das Weltbild, das die dahaben, aber auch die Möglichkeiten. Ich habe auch mit einigen Schülern Kontakt über Facebook und letztens schrieb mich einer an, wie es mir so geht und ich so: "Ja, ganz gut, und dir?", "So ja, er sitzt irgendwie in einem Callcenter" und das war echt ein kluger Kopf so, aber kommen einfach nicht so aus diesem, also das höchste, was die kriegen können an Job ist wirklich so etwas wie Callcenter-Agent oder im Hotel, Page oder so etwas. Die können nicht Arzt werden oder so, nur, weil sie gut sind in der Schule, weil das kostet alles Geld und du brauchst dann die Kontakte oder brauchst einfach wohlhabende Eltern und wenn du nicht darein geboren bist, dann ist das halt so. Ja, so wie hier in Deutschland oder Europa mit Stipendien oder was auch immer, das gibt es da halt alles irgendwie nicht so richtig und das ist schon einfach viel härter, viel (...), ja einfach SCHWIERIGER das Leben, nicht so wie hier. **#00:44:05-3#** Und dann meinte ich auch zu einem Schüler, ob er denn nicht mal irgendwie nach oder er meinte, ob ich dann mal wiederkomme nach Indien und da meinte ich so: "Och, ich glaube, erstmal nicht" oder so nach dem Motto, vielleicht kommst du mal nach Europa und dann meinte er, nein, er kann sich überhaupt nicht den Flug leisten. Und da dachte ich so, ja logisch. Weil, es ist ja utopisch für die da 800€ irgendwie aufzutreiben. Was gibt es da alles noch? Zwangsverheiratung, also eine Schülerin meinte, dass sie auch schon verheiratet ist. Also einfach harsche Strukturen.
I #00:44:39-6# Was hast du für dich persönlich mitgenommen von den 3 Monaten? Wie lange?
B #00:44:43-0# Sechs.

I #00:44:47-1# Sechs?
B #00:44:47-9# Oder fünf? Ja dass ich das hier einfach mehr wertzuschätzen weiß, hier in Deutschland (lacht). Sei es die Bürokratie, die dann doch ihren Sinn hat. Dass es hier keine Korruption gibt, Rechtsstaat, so. (...) Bildung, Bildungschancen, also dass das (...)ja, dass das echt so der Schlüssel ist. Oder da war es auch, die Schüler haben sich immer bedankt am Ende der Stunde. "Thank you, Miss, for teaching us" und so. Und das nochmal zu sehen, dass es echt so wichtig ist und auch keine Selbstverständlichkeit, ne? In Deutschland ist es ja Schulpflicht und ja, dass es echt so ein Gut ist, wofür die da z. B. auch einfach viel Geld bezahlen. Wenn du da zu einer normalen Schule gehst, musst du einfach Schulgeld bezahlen und das können viele einfach nicht. Was habe ich persönlich mitgenommen? Ja, ich glaube, dass ich das hier auch nochmal mit anderen Augen auch so sehen konnte. Und mich gefreut habe über die Waschmaschine und über den Lap Top und so.
I #00:45:54-9# Deine persönliche Weiterentwicklung? Also gibt es etwas in deinem Wesen oder in deinem Charakter, wo du sagst, Mensch...?
B #00:46:05-4# Ja, vielleicht dass ich nicht mehr so (...) Dass man sich halt manchmal sagt, okay, da gibt es einfach noch, so hart es klingt, aber Menschen, denen geht es viel schlechter noch oder dass man das sich selber, weiß ich gar nicht. Habe ich mich dadurch verändert? (...) Kann ich jetzt gar nicht so sagen.
I #00:46:46-3# Okay, kannst du noch einmal kurz die Zeit in Cardiff schildern? Was du da genau gemacht hast konkret, wie die Aufgaben waren, wie man sich den Tagesablauf vorstellen muss...
B #00:46:55-9# Ja, also in Cardiff habe ich bei einer Gastfamilie gewohnt und habe an einer Primary-School gearbeitet, also einer Grundschule und da habe ich so ein bisschen Deutsch unterrichtet und ein bisschen Englisch. Also Deutsch als Fremdsprache dann. Und ich hatte da so eine Mentorin, bei der habe ich ganz viel hospitiert im Unterricht am Anfang und dann hatte ich irgendwann so einen Stundenplan. Aber ich war nie mit den Schülern alleine. Also es war immer so, dass ich unterrichtet habe und der Lehrer war dabei oder, dass ich so ein bisschen assistiert habe. Dass der Lehrer ganz normal den Unterricht gemacht hat und ich habe so ein bisschen mitgeholfen. Da waren teilweise auch noch nicht so richtig kleine Kinder. Also da in der Grundschule in England geht das ein bisschen früher los, die Jüngsten waren so 4, 5 und mit denen bin ich dann auch mal raus gegangen, habe Blätter gesucht dann irgendwelche Blättermännchen gebastelt und so etwas, also so ein bisschen wie im Kindergarten. Und ja, der Tag war halt so morgens, vormittags Schule, so bis 3, also es ging schon immer so ein bisschen länger und dann habe ich immer noch einen der Söhne mitgenommen von dieser Gastfamilie. Und dann war ich zu Hause, habe irgendwie mich noch parallel für irgendwelche Uniprüfungen vorbereitet, die ich mal hatte in P. und abends haben wir zusammen gegessen und das war es dann auch.
I #00:48:21-5# Welche Unterschiede siehst du in den Auslandsaufenthalten zwischen Cardiff und Indien?
B #00:48:32-2# Ja, in Cardiff das war halt mehr so funktional, würde ich mal sagen, weil ich einfach mein Englisch verbessern wollte und da hatte ich auch nicht so den engen Kontakt zu Schülern, das war in Indien schon mehr. (...) Ja und in Cardiff war das auch eine andere Kultur, aber der unseren schon viel näher und dadurch auch nicht so schwierig, sich da zurecht zu finden und ja, es war halt leichter, weil ich auch Geld bekommen habe vom DAAD, um mir das zu finanzieren, in Indien musste ich mir das alles selber finanzieren. Ja und einfach nochmal natürlich andere Schulsysteme kennenzulernen, das war schon auch ganz gut. Auch einmal zu sehen, wie unterrichten Lehrer im Ausland. Das war halt in Indien, also die indischen Lehrer haben sehr streng und nach so, na ja, Gehorsam unterrichtet, würde ich mal sagen, so wie man sich das so vorstellt und das war in England, also in Cardiff war das schon anders. Also die haben sehr kreativ gearbeitet mit Schülern und sehr, die hatten z. B., was weiß ich, in Biologie hatten die dann echte Fische da, die die seziert haben, also so tote Fische, so frische Fische. (lacht) Die kleinen Kinder saßen da alle mit ihren Messern, haben das so aufgemalt, das Skelett, aber so sehr lebensnahe, würde ich mal sagen und das fand ich schon bemerkenswert. Das war eigentlich ganz cool, das mal so zu sehen, wie die das machen.
I #00:50:11-7# Welchen Auslandsaufenthalt würdest du wiederholen?
B #00:50:14-1# Also eher den in Indien als den in Cardiff.
I #00:50:16-9# Aus welchen Gründen?
B #00:50:18-1# Ja einfach, weil es spannender war, weil es aufregender war? Heute würde ich auch nochmal ganz anders mit den Schülern kommunizieren oder auch mit den Schulleitern. Damals waren

wir Anfang 20 und waren irgendwie selber total orientierungslos und das war halt einfach schön, dass wir die so gut kannten, dass wir den ganzen Tag mit denen verbracht haben, mit denen gesungen haben und die so froh waren auch, dass wir da waren und wir waren irgendwie froh und das war halt eine ganz andere Situation als in Cardiff, wo ich einfach nur die Assistentin war, die so mitgekommen ist, was natürlich auch interessant war, aber an sich jetzt, wie gesagt war es ja eher funktional auf diesen Spracherwerb ausgerichtet und ich würde auf jeden Fall dann nochmal lieber Indien machen.
I #00:51:11-0# Du hast gesagt, dass es aber in Indien schwieriger gewesen ist, sich zurecht zu finden.
B #00:51:15-0# Mhm (bejahend)
I #00:51:15-0# Hast du da 2, 3 Beispiele, an denen du das veranschaulichen kannst?
B #00:51:19-1# Alleine in der Stadt. Dass wir da immer mit Stadtplänen herumgelaufen sind, aber die Straßen dann teilweise gar nicht mehr stimmten oder wir einen Inder gefragt haben nach dem Weg und das ist aber so in Indien, also, wenn du sagst, ich weiß was nicht, dann verlierst du dein Gesicht. Also Leute sagen niemals: "Ich weiß es nicht", sondern gucken dann auf die Karte: "Ah ja, hier, da, da, da, da" und wir so: "Ah, okay" und im Endeffekt wussten die überhaupt, die konnten teilweise noch nicht einmal eine Karte lesen oder waren Analphabeten oder was auch immer, haben aber, wollten sich nicht die Blöße geben, das zu sagen und haben uns dann irgendwo hingeschickt und wir halt gedacht, ah ja, super und haben uns dann halt total verlaufen und mussten irgendwie mit dem Taxi zurück und dann war das irgendwie gar nicht so ein richtiges Taxi und da hätte uns halt Gott weiß was passieren können, so im Nachhinein. Also wir sind immer bei irgendwem ins Auto rein und uns ist passiert so, aber...
#00:52:10-7# Ja oder auch dieses ständige angeglotzt Werden und angesprochen werden von irgendwelchen wildfremden Männern, auch im Zug, die einem dann auch echt nahekommen, also die dann so: "Where are you from?", also so ein paar Brocken Englisch, die die dann konnten, aber im Endeffekt wusste man auch nicht, machen die einen an oder ist das jetzt wirklich Interesse oder, also ganz komisch. Und dieses Ergebene, also das war oft so, dass z. B. wenn wir in der Stadt da waren und irgendwelche Einkäufe machen mussten, dass die dann so sehr untertänig in Läden, wenn wir gesagt haben, wir brauchen das und das, "Ja, Miss, ja", immer schon so devot, dass einem das schon fast unangenehm war. Oder es gab auch Läden, da kamen wir dann rein, als Weiße, aber wenn wir mit Indern unterwegs waren, die kamen da dann nicht rein, also richtig krass, also total nach Hautfarbe, so rassistisch. Und das waren alles Sachen, die man erst einmal einordnen musste. Oder auch dass man ganz viel mit dem Zug eher gefahren ist und man sich da erstmal so schauen musste, okay, wie läuft das oder dass wir auch im Zug übernachtet haben und dann gab es aber keine richtigen Fenster und dann sind da nachts die Fledermäuse in den Zug hereingeflogen und man musste immer so auf sein Hab und Gut aufpassen und die Toiletten und alles, also nur so Sachen, die man sich vorher nicht so vorstellen kann. (lacht)
I #00:53:42-1# Du hast die rassistische Erfahrung in Indien angesprochen. Hast du, oder anders, welche rassistischen oder migrationskritischen Erfahrungen hast du in Deutschland gemacht?
B #00:53:52-5# Ja, also wie gesagt, das mit dem Schüler aus der Elfenbeinküste, dass der von den anderen Schülern Karamell genannt worden ist oder, ach ich hatte auch Schüler, auch in meiner eigenen Klasse 8C, die sich VON MIR rassistisch behandelt gefühlt haben, weil ich mit denen über Weihnachten, also wir haben "Christmas" habe ich mit denen gemacht im Dezember, weil ich dachte, es bietet sich an und dann sind zwei Schüler, einer vor allem, auf die Barrikaden, weil er meinte, ja, er ist Muslim und er feiert kein Weihnachten und das findet er total diskriminierend, dass ich Christmas behandelt, weil es ist ja überhaupt nicht, er kann dazu nichts sagen und dann würde er eine schlechte mündliche Note kriegen und so. Dann habe ich ihm angeboten, über sein muslimisches Fest etwas zu machen, nein, das wollte er dann irgendwie auch nicht. Aber dann hat er sich von mir diskriminiert gefühlt, dass ich da einfach Weihnachten als Fest nehme, weil das ist ja christlich und (...) Ansonsten, was war die Frage? Rassistische Begegnungen in Deutschland? Also so Vorurteile, dass natürlich viele denken, Flüchtlinge, was weiß ich, sind arm oder haben alle Krieg erlebt, was auch gar nicht der Fall sein muss. (...) Aber ansonsten weiß ich jetzt gar nicht.
I #00:55:23-6# Wie gehst du mit so einer Situation um? Wenn dir vorgeworfen wird, dass du diskriminierend handelst, vermeintlich?
B #00:55:33-3# Also ich war erstmal erstaunt, ich habe dann gesagt, dass das nicht meine Absicht war. Und, wie gesagt, dem Schüler dann angeboten, doch etwas uns zu erzählen über sein Weihnachtsfest. Ja, ich bin dann erst einmal so erstaunt, dass man das selber, da auf so blind ist, offenbar, dass man denkt so, hey, wieso, Weihnachten. Wie gehe ich damit um? Wenn ich das nochmal unterrichte, unterrichten

würde in einer anderen Klasse, würde ich mir vorher Gedanken mache, ob ich wirklich Christmas nehme oder ob ich erstmal sage, okay wir wollen über religiöse Feste sprechen (lachend) eins davon ist Christmas, gibt es noch weitere hier in der Klasse, die ihr vielleicht nennen wollt? (lacht) Also, ja, ich würde wahrscheinlich das ein bisschen anders angehen beim nächsten Mal und würde nicht einfach von mir selber ausgehen, weil für mich ist jetzt Weihnachten. So. Ja.
I #00:56:31-3# Wie schätzt du deine Auslandserfahrung ein auf deine Tätigkeit als Lehrkraft?
B #00:56:38-8# Also (...) Also ich habe manchmal so in den Klassen auch erzählt, dass ich in Indien war oder dass die da z. B. für Bildung bezahlen müssen und konnte das immer so anführen oder, auch, um mir das nochmal selber zu verdeutlichen, dass Bildung zu ein hohes Gut ist und so weiter, aber so von, dass ich da so Beispielsituationen hatte, die ich da so 1:1 hier irgendwie anwenden konnte, das hatte ich jetzt eigentlich nicht. Oder dass ich jetzt sagen könnte: "Also dieser Aufenthalt in Indien hatte mich jetzt ohne Ende dafür vorbereitet, in einer IVK zu arbeiten", weil das ist ja so unterschiedlich, die Kulturen sind ja so unterschiedlich, man kann ja nicht sagen, nur weil man in diesem einen Land im Ausland war, bringt einem das jetzt total viel für interkulturelle Kommunikation in einer IVK-Klasse. Also das war bei mir zumindest jetzt irgendwie nicht so. Also schon, dass man so ein bisschen sensibilisiert ist, darauf, dass es auch immer noch andere Sichtweisen gibt oder andere Religionen und andere Kleidungsstile und so weiter. Oder das mit den Zwangsehen, das kann ich dann jetzt z. B. schon. Aber ich hatte jetzt nicht das Gefühl, da bin ich jetzt top vorbereitet auf künftige kulturelle Situationen.
I #00:58:10-4# Wie ist die Erfahrung mit deinen Kolleginnen und Kollegen gewesen?
B #00:58:14-3# Im Ausland oder in Deutschland?
I #00:58:16-3# In Deutschland, die eingesetzt worden sind in Flüchtlingsklassen?
B #00:58:21-2# Also viele wollten das nicht, weil sie gesagt haben, ja, das ist denen zu schwierig. Ja, oder weil die auch so gesehen haben, die kommen, die können nichts, da muss man bei 0 anfangen und viele auf dem Gymnasium ja vor allem so eher auf Leistungen sind und die da tatsächlich dann gearbeitet haben in der Klasse, ja waren schon auch teilweise frustriert von diesem, was ich halt erzählt habe, von dieser großen Heterogenität oder (...) Ja, ich hatte z. B. einmal eine Sportlehrerin und die hat das dann gar nicht so verstanden, also dass die Mädchen, was weiß ich, mit Kopftuch und völlig vermummt Sport machen wollten und musste und war dann da sehr unsensibel. Ist dann aber auch nach einem halben Jahr, die aber auch gesagt, die möchte diese Klasse nicht mehr unterrichten und wollte sich damit gar nicht auseinandersetzten. Sagt sie dann, "es geht nicht" oder "die ist immer krank" und hat sich nicht damit beschäftigt, was dahintersteckt. Ja, aber wie gesagt, da die Klassenlehrerin ist halt sehr aufgeschlossen, die war selber auch im Ausland, die war in Südamerika und die hat schon so die kulturellen Eigenarten ganz gut im Kopf, also sie kann das ganz gut verorten. Oder wenn, jetzt hatte sie letztens ein Gespräch mit einer türkischen Familie und die waren so sehr patriarchisch organisiert und da meinte sie, das kennt sie schon und nimmt sie direkt einen Übersetzer mit und war einen türkischen MANN, weil nur so findet das auf Augenhöhe statt. Die war da auf jeden Fall ganz gut drin.
I #01:00:08-1# Worauf führst du deine Aufgeschlossenheit zurück?
B #01:00:10-5# (...) Ich glaube einfach, dass ich immer schon gerne gereist bin und immer gerne weg wollte so in die Welt, also ich hatte nie Angst vor anderen Kulturen, ich hatte nie Angst vor dem Fremden, sondern das hatte für mich immer eher einen Reiz, also ich ich war immer eher neugierig. Und auch heute noch. Dass ich denke, ich würde so gerne noch nach Afrika und Amerika und noch gerne so viel sehen und Menschen kennenlernen und das ist natürlich so ein geschützter Raum. Also diese IVK-Klasse, das ist ja nicht, da bin ich ja nicht auf einmal auf einer Konferenz der Vereinten Nationen irgendwie mit (lachend) 300 Leuten aus verschiedenen Ländern, sondern das sind irgendwie 17 Schüler und ich weiß auch gar nicht, ob ich jetzt auf der Straße auch einfach einen Flüchtling ansprechen würde und mal sagen würde: "Ja, was hast du denn so erlebt" und so etwas, also so aufgeschlossen bin ich vielleicht auch doch nicht, aber so in diesem geschützten Raum der Klasse fand ich das einfach interessant und hatte da nicht so die Berührungsängste irgendwie. Aber ich will jetzt auch gar nicht sagen, dass ich das überragend gut gemacht habe, also da gab es bestimmt andere, also ich habe jetzt auch gar nicht so, ich habe mich schon viel auch auf Englisch konzentriert und auf dass ich denen etwas beibringe, weil ich auch wusste, die sind nur so kurz da und ich bin auch, glaube ich, eher so ein leistungsorientierter Mensch. Ich weiß, dass jetzt nach mit eine Lehrerin da reingeht und die wird viel mehr so praktisch mit denen arbeiten. Die meinte schon, ja, die macht mit denen so ein Schulgarten und so und da dachte ich, ja auch geil, da kann man ja auch ein bisschen Englisch mit denen machen und das ist für viele wahrscheinlich auch nochmal viel besser. Also ich weiß gar nicht, ob meine

Herangehensweise so tip top war der ob ich da wirklich so mega aufgeschlossen war. Aber ich hätte zumindest keine Angst davor, glaube ich.
I #01:01:55-5# Okay, zum Abschluss (lacht) Wie schätzt du die Entwicklung der Heterogenität in der Schule in den kommenden 10 Jahren ein?
B #01:02:12-7# Ja, die wird, glaube ich, immer größer. Also in diesem Gymnasium, wo ich war, war schon in jeder Klasse, ich würde mal sagen, fast 50/50, also 50% auch Schüler mit türkisch stämmigen Eltern oder zumindest aus anderen kulturellen Hintergründen. Sei es jetzt aus der ersten Generation oder mehr Generationen zurück und ja, dass solche Situationen wie "Wie feiern aber kein Weihnachten" oder die Vietnamesen z. B. hatten zu einem anderen Zeitpunkt Neujahr und diese ganzen Sachen, das glaube ich, wird eher zunehmen. Auch durch die Flüchtlingsbewegung hier. Die werden ja, die kriegen alle Kinder und die kommen irgendwann in die Schule und das wird eher zunehmen als abnehmen, glaube ich.
I #01:03:00-8# Was würdest du dir daraus resultierend für die Lehrerbildung wünschen? Oder welche Veränderungen könntest du dir vorstellen?
B #01:03:10-8# Also ich glaube, es müsste mehr Spezialisierungen geben. Also z. B. Lehrer, die vielleicht selber aus einem muslimischen Land kommen und die dann auch Schüler unterrichten, die aus muslimischen Ländern kommen, die z. B., wie ich erzählt hab, dieser Schüler aus Ägypten, der, "Wie, ihr unterrichtet nicht die Scharia", also die so einen Kulturschock hier erleben, dem hätte es ja total geholfen, wenn der erstmal von einem muslimischen Mann unterrichtet worden wäre. Und wenn ein muslimischer Mann dem erklärt: "Schau mal, in Deutschland unterrichten auch Frauen und das ist hier ganz normal und so". Also dass die irgendwie abgeholt werden und dass man sich auch mit denen in der Muttersprache erstmal verständigen kann. In dem Fall mit den IVK-Schülern. Das es da Lehrer gibt, die diese Sprachen auch sprechen und vielleicht.
#01:03:59-6# Ich weiß gar nicht, ob man das in der Lehrerbildung alles so abdecken kann. Weil da muss es ja auch viel gehen um Inhalte, um, also grade am Gymnasium, ich muss ja auch Oberstufe unterrichten können. Also ich hätte gar nicht in meinem Studium, glaube ich, so viel Zeit gehabt für Vorbereitungen auf interkulturelle Begegnungen in einer IVK-Klasse. Also das einzige, was mir jetzt einfiele, wäre wirklich Spezialisierung von Lehrkräften, so sprachlich und ja dass man vielleicht auf so etwas vorbereitet wird, so Situationen wie ich das erlebt habe mit dem einen Schüler, der dann so sich persönlich angegriffen gefühlt hat. Also ich hatte das in meinem Studium gar nicht, so Interkulturalität im Klassenzimmer, kann ich mich zumindest gar nicht so dran erinnern, dass das vielleicht überhaupt mal Thema gemacht wird. Dass es viele muslimische, türkische Schüler gibt. Ist ja nun mal der größte, die größte Migrationsgruppe sind ja Türken in Deutschland. Und dass man da auch einfach mal 2, 3 Eckdaten an die Hand kriegt, wann feiern die Weihnachten und vielleicht ein Seminar mal, was einen da ein bisschen sensibilisiert. Aber man darf sich ja auch alles auswählen, bei mir war das zumindest so. Dann muss man sich natürlich auch dafür entscheiden.
I #01:05:30-7# Okay, gibt es noch irgendwas, was ich vergessen habe, was du nicht (unv. missen möchtest?), irgendwelche Themen, irgendwas, was dir noch einfällt zu diesem ganzen...
B #01:05:39-4# Zu diesem Komplex "Interkulturalität"?
I #01:05:42-4# Genau.
B #01:05:53-4# Also gerade mit dem Thema "Flüchtlinge". Also da denke ich echt manchmal, man bräuchte eigentlich fast so eine psychologische Ausbildung, weil denen ja so Schlimmes widerfahren ist. Ich hatte auch einen Schüler, da ist die halbe Familie abgemurkst worden und so. Und ich hatte auch einmal so einen Moment, wo ich das so richtig, wo ich hier nach Hause kam und richtig geweint hab, weil ich das so schlimm fand alles, was die da so erzählt haben. Oder wenn die hier unbegleitet sind und so, also, dass man da vielleicht, ja das es da auch mehr Seelsorge gäbe in der Schule, dass es mal so ein, wir haben natürlich auch Betreuungslehrer, aber, ganz ehrlich, sind halt auch Deutsche und haben auch keinen Schnall, was die da machen sollen, dass es vielleicht eher noch so spezialisierte Seelsorger auch an Schulen gäbe. Für Kinder und auch für Lehrer vielleicht sogar. Ja, oder wenn da irgendwie Zwangsehen, das kann ja auch an deutschen Klassen passieren, dass da türkische Mädchen zwangsverheiratet werden oder ein Kopftuch tragen und sie wollen das selber nicht und so und was macht man da? Da gibt es natürlich Adressen und Anlaufstellen, aber es wäre cool, wenn es an der Schule selber auch vielleicht so einen Fachmann gäbe dafür. Ja. Mehr fällt mir nicht ein.
I #01:07:07-5# Alles klar, dann danke ich dir ganz herzlich.

Formulierende Feininterpretation

A. Biographie

Thema:	**„Beruflicher“ Werdegang**
1–2	*Erzählaufforderung: Schilderung des beruflichen Werdegangs*
3–9	Erzählung des beruflichen Werdegangs: Studium Universität P.: dt. Literaturwissenschaften, Medienwissenschaften, Musik & Philosophie (Magister) Wechsel LA Gym/Ges: deutsch, Philosophie, Englisch 2010 1. Examen, 2011 Examen Englisch 2011: Assistent Teacher in Cardiff (DAAD)
09–12	Erzählung des Werdegangs nach dem LA-Studium: Umzug nach HH und Weg in die Selbstständigkeit: 2,5 Jahre u.a. bei Gruner+Jahr
13–18	2013 Beginn im Schuldienst als Vertretungslehrkfraft - Beginn Ref. 08/2013 (Stade, Ausbildungsschule Zeven) - 2. Staatsexamen 2015 - Arbeit an einem Gymnasium in HH Ostorf (mit IVK), 75%-Stelle - ab 01.09. Kliniklehrerin (Änderung des Einsatzgebietes)
20–21	Erläuterung des Entschlusses, das Einsatzgebiet zu wechseln: Gehalt bleibt gleich!

B. Schule vs. freie Wirtschaft

Thema:	**„Beruflicher“ Werdegang**
22–24	*Erzählaufforderung: Begründung, warum der Weg in die Selbstständigkeit gewählt worden ist*
25–31	Begründung für Selbstständigkeit: - Kein Traumberuf - etwas Anderes ausprobieren wollen, „in die wirkliche Welt“ eintauchen wollen - Interesse an Journalismus - „Kleiner Schlenker“, weil es so sein sollte
32–33	*Erzählaufforderung: Unterschiede zw. Schule und freier Wirtschaft*
34–38	Bildungssystem als starres Konstrukt mit feststehendem Personal, behütetes Bildungsumfeld, aus dem es auszubrechen galt
39–45	Bewertung der „Parallelwelten“: - Beamtenstatus: sowohl Sicherheiten wie auch gewisse Verpflichtungen → „starres Korsett“ (*Doppelnennung*) - Freiheit und Unsicherheit während der Selbstständigkeit in HH Verlagshäusern

48–54 Begründung für den Weg zurück in die Schule:
- Immenser Sicherheitsaspekt
- Journalismustätigkeit nicht „so erfüllend“ → keinen Sinn in der Tätigkeit gesehen
- Pro Schule: Arbeit mit jungen Menschen und sie auf dem Lebensweg begleiten → sinnvoll und erfüllend

55–57 *Erzählaufforderung: Beschreibung konkreter Situationen, die als erfüllend empfunden worden sind*

58–75 Beschreibung der Situationen:
1. Zu Beginn der Berufstätigkeit: Textinterpretation anhand des Jugendromans „Tschick“: Ereiferung der SuS am Ergebnis („aus dem Häuschen“, „krass“, „wow“) → erfüllender Moment für Lehrkraft, Glücksgefühl, Spaß, „echt schön“ SuS mitzureißen; Tiefgründigkeit von Roman an SuS und Bedeutung von Lesen weitergegeben

C. Berufseinstiegsphase

Thema: **„Beruflicher Werdegang“**

75–76 *Erzählaufforderung nach Erleben der berufl. Einstiegsphase*
HH: Berufs-Einstiegs-Phase (BEP): 1x/Monat Treffen mit anderen KollegInnen;

77–81 Bewertung: „nicht mega“, aber durchaus backup bei weiteren Fragen

82–84 Situation an der Schule: aufgeschlossene Schulleitung, die ebenfalls runde Tische zum Reden anbot

84–88 Bewertung und Ausführung der Arbeitsbelastung: „Enorm“
- Private Beziehungsprobleme
- Nie wirklich frei, immer am Arbeiten, Planen, Vorbereiten → „Schattenseite“
- Gerade zu Beginn schwierig, da man zwar Wissen aus dem Studium hat (sic!), aber Themen neu aufbereitet werden müssen

88–97 Tätigkeitsfeld von Lehrkräften:
- Abitur mit jährlich wechselnden Themen: “wirklich reinfuchsen, reinarbeiten, reinlesen, recherchieren, Material sichten und gucken, was geht und was nicht“
- „Drumherum“: Konferenzen, Elterngespräche, Zeugnisköpfe schreiben, Korrekturen, Unterrichtsvorbereitungen, Unterricht selber

D. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: **Umgang mit „schwierigen“ SuS**

98–99 *Erzählaufforderung*

100–102 Bezug zur IVK (8. Jahrgangsstufe): „Höllenklasse“, Prognose durch KollegInnen: „furchtbare Klasse“, aber keine Probleme gehabt

103–105 Nachfrage und Klärung: SuS mit Fluchthintergrund

106–132 Beschreibung von Klassensituationen und Umgang damit:
- „frei drehende“ SuS, respektlos, Widerworte, „aufsässige Bengel“
- Co-Klassenlehrer als Unterstützung gesucht, der jedoch „in den Rücken fällt“

- Überlegungen zwischen den KollegInnen, wie streng eine Lehrkraft sein soll: SuS brauchen Grenzen
- Co-Klassenlehrer „nicht so fähig“, de facto keine Unterstützung, Schwierigkeit für den Berufseinstieg, da das Handeln separat stattfand
- Stellv. Schulleiter angesprochen und E-Mail-Kontakt hergestellt für Elterngespräch: keinerlei Reaktion
- → alle Bemühungen über KollegInnen bleiben unberücksichtigt: „bisschen alleine gefühlt“
- Überlegungen, ob noch mehr Kümmern angebracht gewesen sei, noch mehr „Zähne zeigen“, noch mehr „dran bleiben“
- Im neuen Schuljahr übernimmt Schulleitung die Klasse: „weil die das jetzt auch langsam checken“

→ Ein Jahr Ärger ohne Unterstützung aus dem Kollegium/Schulleitung maß der Klasse nicht die nötige Aufmerksamkeit bei, Grund für Schulwechsel → nicht aufgrund der Klasse an sich, sondern aufgrund des Umgangs mit ihr!

133–141 Reflexion über die Tätigkeit als Lehrkraft:
Regelmäßig wiederkehrende IVK, hohe Schülerzahl, „nervige SuS“, „große Klassen“ → graue Haare kommen, nervenaufreibend

142–146 Reflexion über unterschiedliche Lehrertypen:
- Mathekollege hatte keinerlei in der IVK
- Genderungerechtigkeit? Typsache?
- Reflexion, dass es an dem eigenen Typ lag, dass überhaupt soviel Stress erzeugt werden konnte

E. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: **Erfahrungen mit IVK**

147–150 *Erzählaufforderung und Nachfrage*

151–166 Erläuterung: IVK = Internationale Vorbereitungsklasse
- SuS, die als politische oder wirtschaftliche Flüchtlinge nach D gekommen sind
- Kinder von Migranten
- Kulturell sehr gemischt: Syrien, Afghanistan, Elfenbeinküste, Nahost-Länder, Korea...
- 1,5 Jahre Unterrichtserfahrung, 17 SuS in einer IVK
- „Extraklassen aus aller Welt“
- zw. 15 und 17 Jahren – Flunkerei bei Altersangabe, de facto wohl zwischen 14 und 20 Jahren

167–171 Einsatz:
- 1,5 Jahre
- Englischunterricht, vierstündig pro Woche
- Unterschiedliche Englischkenntnisse, unterschiedliche Alphabetisierung

172–176 Rückfrage nach Englisch- und Deutschkenntnissen

177–179 Großteil der SuS konnte kein Deutsch sprechen, vorrangig SuS aus Polen besaßen einige Deutschkenntnisse

F. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema:	**Herausforderungen mit IVK/kultureller Diversität**
180–181	*Erzählaufforderung*
182–188	Personalmangel: - 3,4 ausgebildete Personen wären in einer Klasse nötig gewesen mit unterschiedlichen Voraussetzungen - Erfolgreiche und sinnvolle Binnendifferenzierung bei den vorhandenen Leistungsunterschieden nur möglich mit einer zweiten Lehrkraft
188–203	Kulturelle Missverständnisse: - Bsp. Verliebte SuS aus Syrien: „so sind syrische Männer, immer auf Streit aus und Frauen werden unterdrückt." - Ramel (Elfenbeinküste): „Karamell" - Koreanischer Schüler: „Tsching tschang tschong, Chinesen sind nicht dumm" → Aufklärungsarbeit vonnöten
204–208	Alltagssituationen: - Einkaufsmöglichkeiten/Banküberweisung
209	Nachfrage
210–216	Viel Klärungsbedarf außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeiten/Ansprechpartnerin als Englischlehrerin, da Verständigung möglich war
217	Nachfrage der Zusatzbelastung/unterstützende Maßnahmen
218–226	Keinerlei unterstützende Maßnahmen - Lehrwerke selber angeschafft - Wörterbücher selber angeschafft (verschiedene Sprachen – Englisch) - Interessierte und unterstützende Nachfragen durch Klassenlehrerin, gute und stetige Ansprechpartnerin

G. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema:	**Pädagogische Handlungssituationen**
227	*Erzählaufforderung nach Einsatz von Unterrichtsmethoden*
228–254	„Alles durchprobiert, was es gab": - Eigenverantwortliche Arbeit der SuS - Binnendifferenzierung: Gruppenarbeit nach Sprachniveau - Schwierigkeit in der Umsetzung: SuS waren eigenständiges Arbeiten und die unterschiedlichen Methoden nicht gewohnt, kannten sie nicht - Karteikarten-System - Stationenlernen → sehr zeitaufwändig - IVK nur als „Zwischenstation" → welcher Mehraufwand steht in einem passenden Verhältnis zu den eigentlichen Erfolgen? - Arbeitsteilung: „gute" Gruppen mit eigenständigen Arbeitsaufträgen, gezielte Übungen mit weniger guten SuS - Ergebnissicherung zu Beginn der kommenden U-Stunde, um „zu vermeiden, immer alles mit nach Hause nehmen zu müssen"
255–257	*Erzählaufforderung: Umgang mit Sprachenvielfalt*

258–277	- Zeigen, Pantomime, Arbeit mit Bildern, Körpereinsatz - Umgang mit beiden Sprachen: Deutsch und Englisch - Übersetzung in die Ausgangssprachen der SuS - Reflexion des Lernprozesses der SuS: „Alter, wie schwierig ist das, wenn die da irgendwas mir sagen und ich behalte das noch nicht einmal 10 Sekunden und die lernen aber die ganze Zeit neue Wörter von mir und müssen sich das irgendwie behalten und dann noch auf Deutsch.“ - Spielerisches Herangehen - 10 versch. Sprachen in einer Klasse
278–283	Nachfrage und Erzählaufforderung nach pädagogisch erfolgreichen Handlungssituationen
284–303	a. 2,3 SuS, die nach ca. sechs Monaten „einen richtigen Lernschub“ gemacht haben (nach alle den Herausforderungen, denen sie ausgesetzt sind: Sauberkeit, andere Gebäude, neue Umgebung) - „richtig viel mitgenommen und behalten“ - „dollere Förderung“ wäre hier vonnöten gewesen b. Zugleich 7,8 SuS in der Gruppe, die völlig überfordert waren, „aus welchem Grunde auch immer“ (→ „frustrierend“, da keine Zeit für eine korrekte Förderung) c. Intermediate „dankbar“, da sie ihr Wissen einbringen konnten: Film schauen, Storyboard schreiben, Bilder von Hauptcharakteren anlegen etc. → „oh, we will miss you.“

H. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema:	**Motivation für den Unterricht**
304–309	*Nachfrage und Erzählaufforderung nach Gründen des Einsatzes in den IVK*
310–318	Neuanstellung an der Schule - Einsatz in IVK, Einschätzung der Schulleitung: „total easy, keine Vorbereitungszeit notwendig, Kinder aus aller Welt“ - Kein Mitspracherecht m Einsatz, kein vorheriges Nachfragen - IVK wollte keiner haben, weil es schwierig ist
319–329	Einstellung der Schulleitung: - Stellv. Schulleiter hat IVK vorher unterrichtet und dann abgegeben (Unterricht: Aufgaben gegeben und dann wieder raus, um nichts gekümmert) Eigene Meinung: - Unterschied. Niveaus absolut herausfordernd, man kam dem kaum gerecht werden, „frustrierend“; Personalmangel - „NOCH mehr Arbeit“ wäre nötig gewesen, um allen gerecht zu werden: nicht leistba; man hat auch „eigenen Leben“ - wiederholte Bezeichnung, dass die Arbeit durchaus „frustrierend“ ist
330	*Nachfrage zur Unterrichtsvorbereitung*
331–333	Zu Beginn sehr arbeitsintensiv, zum Ende des Schuljahres eher „normal“, da viel Schulbucharbeit
334–337	*Nachfrage zur Einschätzung der Schulleitung*
338–340	"Ja, da mach dir mal keine Sorgen, da musst du dich jetzt gar nicht so vorbereiten."

I. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema:	**Stellenwert von IVK**
341	*Erzählaufforderung*
342–352	- IVK an der Schule nicht bekannt („SuS wissen gar nicht so richtig, wer ist da so drin.“) - IVK nicht Teil des Systems, wird „stiefmütterlich“ behandelt - Aufnahme bspw. bei sportlichen Aktivitäten: ein polnischer Schüler „bricht alle Rekorde“, Möglichkeit, „aufzutrumpfen“ - Engagement, IVK in Schülerzeitung zu Wort kommen zu lassen - Ansonsten ist IVK etwas Besonderes
353–356	Wunsch nach künftigem Unterricht in der IVK
356–	Bejahend, weil „es interessant ist“ - SuS sind teilweise dankbar für den Unterricht/die Möglichkeit des Unterrichts - Kommen in einen Erziehungsgenuss - anstrengendes Alter (Pubertät): im Grunde betrifft dies aber alle SuS in dem Alter, nicht kulturell bedingt - „Reisst euch mal am Riemen, ich will Euch etwas Gutes.“
363–365	*Nachfrage zu Unterschieden zu Gleichaltrigen*
366–368	Ausführungen zu unterschiedlicher Motivation von SuS in der IVK und SuS in Regelklassen: - Regelklassen: „anti“, erkennen die Bemühungen nicht an

J. Flüchtlingssituation in Deutschland

Thema:	**Flüchtlingssituation in Deutschland**
372–384	Einschätzung der Situation an deutschen Schulen: - Überforderung - Personalmangel - „keiner weiß, wohin mit denen“ - trotz Grenzschließung weiterhin viele Neuankünfte - in der Außenwerbung positiv dargestelltes Bild, allerdings im praktischen Umgang große Herausforderungen - Lehrkräfte sind überfordert auch bei den Konflikten zwischen den SuS - Kulturelle Differenzen (bspw. bei der Rechtssprechung, Frauenblid etc.) - Unwissen über die deutsche Kultur bei den SuS
384–393	Mögliche Einschätzung durch SuS: - Materieller Wohlstand in D – jeder habe Anspruch darauf - „Gerücht, das sich hält in den Flüchtlingsströmen“, „und wenn die dann hier sind, kommt die große Enttäuschung“ - Konfliktpotenzial sehr groß aufgrund der räumlichen Enge in den Unterkünften, aufgrund verschiedener Religionen, aufgrund des „Zusammenpralls“ von Ethnien, die in Kriegsgebieten

gegenüberstanden → Flucht und nun Konfrontation mit eben denselben Motiven

394– Einschätzung: Politische Situation wird sich weiter verschärfen:
- Vermehrte Anschläge werden kommen
- Sicherheitsgefühl wird sinken
- Langeweile in den Unterkünften schürt Konfliktpotenzial
- Streit als mehr oder minder natürliche Reaktion auf die vorherrschenden Umstände

→ In den nächsten 4,5 Jahren wird es „problematisch“

K. Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Thema: **Wünsche für Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte**

404–406 Problematiken in der Aus- und Weiterbildung:
- Personalmangel (bei 17 SuS min. 2 Lehrkräfte nötig)
- Andere Ausrichtung der Ausblidung bzw. geschultes Zusatzpersonal: bspw. Psychologen, die mit Kriegstraumata und Misshandlungen umzugehen wissen
- ausgeprägtere Fortbildungen zu diesen Thematiken (eine Nachmittagsveranstaltung reicht nicht aus...)
- mehr Landeskunde, mehr Materialien
- Wiederholung: mehr Personal zur Entlastung

L. Auslandserfahrungen

Thema: **Motivation für Auslandsaufenthalte**

422–425 Erzählaufforderung

426–434 Sechs Monate Indien
- Wunsch, weit wegzugehen
- „irgendwas Soziales“
- Indien als Land war eher Zufall und lief über private Kontakte
- Arbeit an einer Schule mit Straßenkindern und Waisen
- Andere Kultur erleben

Cardiff/Wales
- Grund: Englisch verbessern
- „nochmal ein bisschen weg“

M. Auslandserfahrungen Indien

Thema: **Tätigkeiten in Indien**

435–436 Erzählaufforderung

437–440 Christlich inspirierte Schule in der Nähe von Kolkata
- 40 SuS/4 Lehrkräfte (inkl. 2 Praktikantinnen)

440–448 Tagesablauf:
- morgens gemeinsam Frühstück, singen

- Unterricht (Englisch/Geschichte)
- Gemeinsames Mittagessen
- nachmittags Hausaufgabenbetreuung
- abends gemeinsames Abendessen, singen, Andacht

449 Begründung für Indien

450–453 Keine bewusste Entscheidung, persönliche Kontakte, „irgendwie interessant“, „komplett anders als Europa“, neugierig

N. Auslandserfahrungen Indien

Thema: **Erwartungen an einen Auslandsaufenthalt**

454–455 *Erzählaufforderung*

456–459 Erwartung eines anderen, einfacheren Lebens;
Anderes Essen, mehr Armut,
mehr Lebensfreude
→ eher blauäugig hin, keine großen Erwartungen

460 Erläuterung des „einfachen Lebens“

461–465 Materiell einfacher: keine Autos, Wohnung, Waschmaschinen, Computer; eher Fahrräder, Rickschas, geringerer Lebensstandard

466 Erzählaufforderung nach dem eigenen Empfinden

467–474 Kolkata = „Molloch“: zu viele Menschen, Gestank, Dreck, viel Verkehr, Hitze, ungeregelter Verkehr, gefährliche Unfälle, „ein großes Durcheinander“, Müll, hygienische Bedingungen schwierig, alte verfallene Kolonialgebäude

474–479 Empfinden:
Zunächst Ekel, Berührungsängste

O. Auslandserfahrungen Indien

Thema: **Wertvolle Erfahrungen**

480–481 *Erzählaufforderung*

482–484
- Anderes Land kennenzulernen
- Andere Lebensweise: keine Waschmaschine

484–486 Bewertung des Empfindens:
- aufgeschlossene, lebensfrohe, interessierte SuS im Umfeld
- „nicht unglücklich“

486–506 Persönlicher Lerneffekt:
- Blick über den Horizont
- Andere Lebensweisen und Prioritäten kennengelernt
- Kennenlernen von anderen Überzeugungen und Denkweisen („alle Menschen in Europa sind reich“)
- Nach wie vor bestehender Kontakt zeigt: Berufs- und Karrierechancen sind sehr bedingt
- Karriere über Kontakt und Vermögen (anders als in D, wo Stipendien etc. unterstützend angeboten werden)

- Zwangsheiraten
- Keine Möglichkeit der Ausreise

→ die Menschen führen ein schwierigeres Leben

507–509 Erzählaufforderung: Persönliche Entwicklung

510–520
- Wachsende Wertschätzung der hiesigen Bedingungen: sinnvolle Bürokratie, Rechtsstaatlichkeit, Bildungsmöglichkeiten, Bildungschancen, Bildung als Schlüssel
- Leben in Deutschland ist keine Selbstverständlichkeit
- Schulpflicht als Gut
- Freude über Alltagsgegenstände (Waschmaschine, Laptop etc.)

P. Auslandserfahrungen Indien

Thema: **Persönliche Weiterentwicklung**

521–522 *Erzählaufforderung*

523– Persönliche Veränderung nicht deutlich zu nennen;
Erkenntnis, wie gut es den Menschen in D geht im Vergleich zu denen in Indien

Q. Auslandserfahrungen Cardiff

Thema: **Tagesablauf in Cardiff**

527–528 *Erzählaufforderung*

529–539 Wohnen in Gastfamilie;
Arbeit an einer Primary School – DaF- und Englischunterricht
Zunächst Hospitation bei einer Mentorin, dann eigenen Unterricht durchgeführt; nie alleine in der Klasse, Lehrkraft war immer mit anwesend;
Durch Schulsystem sind die SuS jünger in der Grundschule als in D, durchaus auch erzieherische Tätigkeiten wahrgenommen

539–543 Vormittags Schule bis 15 Uhr, dann Rückfahrt in Gastfamilie, dann Vorbereitung auf hiesige Uniprüfungen, abends gemeinsames Abendessen mit Gastfamilie

R. Auslandserfahrungen – Indien/Cardiff

Thema: **Differenzen zwischen den Auslandsaufenthalten**

544–545 *Erzählaufforderung*

546–560 Cardiff:

- Funktional: Englisch sollte verbessert werden
- Kein enger Kontakt zu den SuS
- andere Kultur, aber der unsrigen viel näher
- weniger schwierig, sich zurecht zu finden
- gesicherte Finanzierung (DAAD)
- Motivation: andere Schulsysteme, andere Unterrichtsmethoden etc. kennenlernen
- Kreativ gestalteter Unterricht (bspw. frisch sezierte Fische)

546–560 Indien

- Sehr strenge Lehrer
- Unterrichten in „Gehorsam“
- Aufenthalt selber finanziert

561–563 *Erzählaufforderung, Antwort: Indien, Nachfrage*

564–572 Gründe für eine Wiederholung:

- Spannender, aufregender
- Heute aufgrund des Alters anderes Standing: damals eher „orientierungslos“, was sich auch in der Kommunikation und dem Verhalten den hiesigen Lehrkräften gegenüber geäußert hat
- Anderes Verhältnis zu den Lehrkräften, die „froh“ über die PraktikantInnen waren; engeres Zusammenleben; Vermischen zwischen beruflichen Verpflichtungen und privaten Interessen
- Cardiff: eher funktional, als Assistentin an der Schule gewesen, weniger Einflussmöglichkeiten

S. Auslandserfahrungen – Indien

Thema: **Das Leben in Indien/Herausforderungen**

573–576 *Erzählaufforderung, Nachfrage*

576–602 1. Zurechtfinden in der Stadt/geographische Kenntnisse → kultureller Clash, da man in Indien sein eigenes Unwissen nicht zugibt (Gesichtsverlust) und daher oftmals falsche Wege erklärt worden sind
2. Taxi/kein Taxi – potentielle Gefahrensituationen, dennoch damals eingestiegen: „da hätte weiß Gott was passieren können“
3. „Angeglotzt und angesprochen werden“ → weiße Frauen als Exotinnen in dem Land; keine wirkliche Einordnung der eigentlichen Intentionen möglich
4. wahrgenommener Rassismus; devotes Verhalten der EinwohnerInnen
5. Zugfahrten (über Nacht), offene Fenster, schwierige hygienische Situation, Fledermäuse
→ „Sachen, die man sich vorher nicht vorstellen kann“

T. Rassistische/migrationskritische Erfahrungen

Thema: **Das Leben in Indien/Herausforderungen**

603–604	*Erzählaufforderung*
605–617	1. Carmel – „Karamell“ 2. Unterrichtsthema: Weihnachten; muslimische Schüler fühlen sich von der Lehrerin diskriminiert, da sie dieses Fest nicht feiern und er durch seine fehlende mündliche Beiträge schlecht benotet werden könnte (Schüler „ging auf die Barrikaden“) / Angebot, über ein muslimisches Fest zu berichten, schlug er hingegen aus 3. Gängige Vorurteile ggü. Flüchtlingen: alles sind arm, haben Krieg erlebt
618–619	*Erzählaufforderung: Umgang mit vermeintlich diskriminierenden Handlungen durch die Lehrkfraft*
620–629	Erstaunen und Erläuterung des eigenen Handelns; Reflexion zum künftigen Vorgehen: Themen offener gestalten, SuS Mitspracherecht bei Themenwahl einräumen; weniger „von sich ausgehen“

U. Impact von Auslandserfahrungen auf Lehrtätigkeit

Thema:	**Sensibilisierung für interkulturelle Begegnungen (persönlich und bei KollegInen)**
630	*Erzählaufforderung*
631–644	- Lehrkraft hat SuS erzählt, dass Auslandserfahrungen hinter ihr liegen und Bildung in anderen Ländern als Gut betrachtet wird, einen anderen Stellenwert hat; ansonsten keine 1:1-Anwendung möglich - Aufenthalt hat nicht „ohne Ende“ vorbereitet, in einer IVK zu arbeiten, da die Kulturen so unterschiedlich sind - „man kann ja nicht sagen, nur weil man in diesem einen Land im Ausland war, bringt einem das jetzt total viel für interkulturelle Kommunikation in einer IVK-Klasse“ - Sensibilisierung hat stattgefunden: andere Religionen, andere Kulturen, andere Ansichten, andere Kleidungsstile etc. → nicht das Gefühl einer „Top-Vorbereitung“
644–646	*Erfahrung mit dt. KollegInnen in D?*
647–662	KollegInnen wollten nicht in der IVK eingesetzt werden: - „zu schwierig“ - „die können nichts“ - frustriert von der großen Heterogenität - Unverständnis für bestimmte kulturelle Gepflogenheiten, z.B. Kopftücher → Ignoranz ggü. anderen Einstellungen („es geht nicht“) - Einzig Klassenlehrerin macht sehr aufgeschlossenen Eindruck → selber Auslandserfahrungen hinter sich (Südamerika) → gute Verortung der kulturellen „Besonderheiten“, ebenso sensibilisiert; Elterngespräch mit Übersetzer, um mit türkischem Vater auf Augenhöhe zu kommunizieren
663	*Erzählaufforderung zu eigener Aufgeschlossenheit*
664–674	- Immer gerne gereist, „wegwollen“ - Keine Angst vor anderen Kulturen, nie Angst vor dem Fremden - neugierig, reizvoll - bestehender Wunsch, auch andere Kontinente und Menschen kennenzulernen (Afrika, Amerika)

- IVK als geschützter, kleiner Raum (Doppelnennung), um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten; fördert Aufgeschlossenheit, keinerlei Berührungsängste in der Klasse

674–683 Reflexion über das eigene Handeln und Denken:
leistungsorientiert, Fokus auf dem Unterrichten der englischen Sprache; „ich will jetzt auch gar nicht sagen, dass ich das überragend gut gemacht habe, also da gab es bestimmt andere"; „Also ich weiß gar nicht, ob meine Herangehensweise so tip top war der ob ich da wirklich so mega aufgeschlossen war" → Vergleich zu Schulgarten einer anderen Kollegin; jedoch keine Angst vor dem Kontakt mit SuS anderer Kulturen

V. Künftige Entwicklung der Heterogenität an dt. Schulen

Thema: **Das Leben in Indien/Herausforderungen**

684–685 *Erzählaufforderung*

686–693 Einschätzung einer wachsenden Heterogenität in dt. Schulen, bereits jetzt in HH Schulen mit Anteil 50:50; natürliche Entwicklung, dass durch derzeitige Migration auch der Anteil an Migrantenkindern in den Schulen wächst
Themen in Schulen ändern sich dadurch (Bsp. Weihnachten)

694–695 *Erzählaufforderung: Wunsch für Lehrerbildung?*

696–717
- Mehr Spezialisierungen (mehr Lehrkräfte mit eigener Zuwanderungsgeschichte):
  - um SuS besser abzuholen, um dem Kulturschock entgegenzuwirken
  - um auf Muttersprache zu kommunizieren
- Lehrerbildung *kann* nicht alles abdecken: Zeit fehlt, um sich bspw. auch noch auf interkulturelle Begegnungen vorzubereiten
- Sprachliche Spezialisierung wäre notwendig gewesen
- Vorbereitung auf bestimmte interkulturelle Verhaltensmuster (bspw. wer fühlt sich wann rassistisch angegriffen?)
- „Eckdaten" kennen besonders der türkischen Kultur (Feiertage etc.)

718–719 *Erzählaufforderung*

720– Besonders bei der derzeitigen Flüchtlingssituation:
Pschologische Ausbildung notwendig, um die „schlimmen Erfahrungen der SuS" abzufangen; um auch selber persönlich mit den Erfahrungen der SuS umzugehen (Weinen nach Schilderung der Erlebnisse)
Mehr Seelsorge in der Schulen anbieten von erfahrenen und spezialisierten Leuten („wir haben natürlich auch Betreuungslehrer, aber, ganz ehrlich, sind halt auch Deutsche und haben auch keinen Schnall, was die da machen sollen")
„Fachmänner" an deutschen Schulen einstellen, um nicht nur auf externe Beratungsstellen verweisen zu müssen

Reflektierende Interpretation

Interpretation nach ausgewählten Themenabschnitten der formulierenden Feininterpretation

A. Biographie

Thema: „Beruflicher“ Werdegang
Z. 1–21

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:00:00-0# Dann möchte ich dich zu Beginn einfach einmal bitten, dass du deinen beruflichen Werdegang schilderst.	*1–2*	*Erzählaufforderung: Schilderung des beruflichen Werdegangs*
B #00:00:16-7# Also ich habe an der Universität P. studiert. Zunächst Magister neue deutsche Literaturwissenschaften, Medienwissenschaften und Musik und Philosophie und dann habe ich noch ein Jahr gewechselt auf Lehramt, habe dann auf Lehramt studiert, fürs Gymnasium. Deutsch und Philosophie und dann später noch Englisch als Erweiterungsfach. Und habe 2010 die Prüfung in Deutsch und Philosophie gemacht, also das erste Examen und dann 2011 in Englisch und danach, oder schon währenddessen, also 2011 war ich noch Assistent-Teacher im Ausland, also in Cardiff in Wales mit dem DAAD und (unv.) danach hätte ich ins Ref gehen können, habe ich aber nicht gemacht, sondern bin nach H. gezogen und habe verschiedene Praktika gemacht im Bereich Journalismus und Textredaktion und war im Endeffekt dann selbstständig. In einer Agentur und bei Gruner+Jahr und das ging dann so 2,5 Jahre und dann habe ich erst 2013 wieder angefangen, an einer Schule zu arbeiten und, also als Vertretungslehrkraft, und habe dann im August 2013 mein Referendariat angefangen, in Niedersachsen, in Stade. Also meine Ausbildungsschule war in Zeven und habe dann das zweite Staatsexamen gemacht, 2014 oder 2015 im Januar und habe dann 1,5 Jahre an einem	*3–9*	Erzählung des beruflichen Werdegangs: - Studium Universität P.: dt. Literaturwissenschaften, Medienwissenschaften, Musik & Philosophie (Magister) - Wechsel LA Gym/Ges: deutsch, Philosophie, Englisch - 2010 1. Examen, 2011 Examen Englisch - 2011: Assistent Teacher in Cardiff (DAAD)
	09–12	Erzählung des Werdegangs nach dem LA-Studium: Umzug nach HH und Weg in die Selbstständigkeit: 2,5 Jahre u.a. bei Gruner+Jahr
	13–18	2013 Beginn im Schuldienst als Vertretungslehrkfraft - Beginn Ref. 08/2013 (Stade, Ausbildungsschule Zeven) - 2. Staatsexamen 2015 - Arbeit an einem Gymnasium in HH Ostorf (mit IVK), 75%-Stelle - ab 01.09. Kliniklehrerin (Änderung des Einsatzgebietes)

Gymnasium in H. gearbeitet und hatte da verschiedene Klassen. Auch eine IVK-Klasse, also eine "Internationale Vorbereitungsklasse" und jetzt ab 1.9. werde ich an einer Klinikschule anfangen zu arbeiten. I #00:02:27-5# An welcher Schule? B #00:02:28-3# Ich werde ja Klinik-Lehrerin, also ich wechsle nochmal das Einsatzgebiet, aber ich bleibe A13 und (unv. so weiter?).	20–21	- Erläuterung des Entschlusses, das Einsatzgebiet zu wechseln: Gehalt bleibt gleich!
Reflektierende Interpretation		

B. Schule vs. freie Wirtschaft

Thema: „Beruflicher“ Werdegang
Z. 22–75

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:02:39-1# Okay, vielen Dank dafür. Wie kam es damals dazu, dass du nicht direkt in das Referendariat gegangen bist? Was hat dich bewogen, nochmal den Weg in die Selbstständigkeit zu gehen? B #00:02:49-0# Also Lehrer war gar nicht so mein Traumberuf (lacht) Kommt das Letzte gut? (lacht) Also ich wollte einfach nochmal etwas Anderes ausprobieren und ich hatte das Gefühl, ich war immer nur in Bildungsinstitutionen in meinem ganzen Leben und ich wollte einfach nochmal in die wirkliche Welt hinein. Mich hat das einfach interessiert, der Bereich Journalismus und Redaktion, also immer schon. Ich konnte nicht ruhigen Gewissens ins Ref gehen, bevor ich das nicht wenigstens ausprobiert habe. Ich wollte es gerne machen, beruflich auch, und das hat dann aber nicht so sollen sein und dann, genau, deswegen der kleine Schlenker. I #00:03:35-8# Du hast gesagt, dass du nochmal die wirkliche Welt kennenlernen wolltest (lacht). Was unterscheidet die wirkliche Welt von der Schulwelt?	*22–24*	*Erzählaufforderung: Begründung, warum der Weg in die Selbstständigkeit gewählt worden ist*
	32–33	*Erzählaufforderung: Unterschiede zw. Schule und freier Wirtschaft*
	34–38	Bildungssystem als starres Konstrukt mit feststehendem Personal, behütetes Bildungsumfeld, aus dem es auszubrechen galt
	39–45	Bewertung der „Parallelwelten“: - Beamtenstatus: sowohl Sicherheiten wie auch gewisse Verpflichtungen → „starres Korsett“ (*Doppelnennung*) Freiheit und Unsicherheit während der Selbstständigkeit in HH Verlagshäusern
	48–54	Begründung für den Weg zurück in die Schule: - Immenser Sicherheitsaspekt

B #00:03:44-8# Na ja, also in der Schule oder in der Uni ist alles sehr stringent strukturiert und vorgegeben, also es wird gesagt, was verlangt wird und man erfüllt es irgendwie. Es gibt Lehrer und Dozenten und das ist quasi so ein feststehendes System, aber es ist ja nicht die freie Wirtschaft und deswegen hatte ich das Gefühl, dass ich da noch einmal raus muss, aus diesem behüteten Bildungsumfeld. I #00:04:14-4# Mhh. Wie bewertest du diese Parallelwelten? B #00:04:22-0# Ja das eine ist halt, ja alleine der Beamtenstatus birgt ja gewisse Sicherheiten, aber auch Verpflichtungen. Das ist so ein starres Korsett, für mich ist Bildung, Bildungsinstitute ein sehr starres, sicheres Gebilde. Ich sage mal, selbstständig zu sein in H. und bei verschiedenen Medienhäusern und Verlagshäusern zu arbeiten und sich da irgendwie über Wasser zu halten, ist für mich etwas ganz Anderes, weil da so, ja man eben natürlich viel mehr Freiheiten hat in dem, was man tut, aber auch viel mehr Unsicherheiten. I #00:05:01-5# Kannst du wiedergeben, was dich dann trotzdem, oder was dich bewogen hat, die Selbstständigkeit aufzugeben und dennoch in den Lehrerberuf zu gehen? B #00:05:10-8# Ja eben das, die Sicherheit, vor allem. Also der Sicherheitsaspekt war schon immens, aber auch, dass ich gemerkt hab, dass dieses Texteschreiben oder da für Gruner+Jahr arbeiten, dass das nicht so erfüllend ist. Ich suche immer nach Sinn, in dem, was man tut und vor allem auch in der Arbeit und den hatte ich da nicht so sehr. Also so blöde Artikel über Affenbabys, hätte auch jemand anders schreiben können und junge Menschen unterrichten und denen etwas mit auf den Weg geben, das ist schon, meines Erachtens, erfüllender oder sinnvoller, als Texte schreiben. I #00:05:59-4# Kannst du das an konkreten Situationen festmachen? In welchen Situationen hast du gedacht oder bist du nach Hause gegangen, hast gedacht, Mensch, das ist wirklich befriedigender oder erfüllender oder sinnhafter als bei Gruner+Jahr zu schreiben. B #00:06:14-3# Z. B. ich hatte ganz zum Anfang, also da vor 1,5	- Journalismustätigkeit nicht „so erfüllend“ → keinen Sinn in der Tätigkeit gesehen Pro Schule: Arbeit mit jungen Menschen und sie auf dem Lebensweg begleiten → sinnvoll und erfüllend *55–57* *Erzählaufforderung: Beschreibung konkreter Situationen, die als erfüllend empfunden worden sind* 58–75 Beschreibung der Situationen: Zu Beginn der Berufstätigkeit: Textinterpretation anhand des Jugendromans „Tschick“: Ereiferung der SuS am Ergebnis („aus dem Häuschen“, „krass“, „wow“) → erfüllender Moment für Lehrkraft, Glücksgefühl, Spaß, „echt schön“ SuS mitzureißen; Tiefgründigkeit von Roman an SuS und Bedeutung von Lesen weitergegeben

Jahren, wie ich da angefangen habe am Lise-Meitner-Gymnasium, hatte ich eine 9. Klasse und die waren (lachend) so richtig schlecht in Deutsch und ich hatte die in Deutsch. Wir haben einen Roman gelesen, wir haben "Tschick" gelesen und ich hatte das Gefühl, dass die überhaupt nicht wissen, was es bedeutet, Texte zu interpretieren, die hatten nur immer das im Kopf, oh, das ist irgendwie schwierig und die können es nicht und das ist auch langweilig. Ich habe denen dann so gezeigt, an einem Buch, was so gar nicht nach Analyse aussieht, was eher so ein Jugendroman ist, oder so ein Road-Movie, gezeigt, dass auch da eigentlich VIEL mehr drin steckt, als nur diese Ebene der Worte und habe das denen veranschaulichen können und dann waren die so: "Das ist ja krass, das gibt es ja nicht, das hätten wir jetzt nicht gedacht", und waren richtig aus dem Häuschen, also ich mache das auch mit einer Tabelle an der Tafel und meinte: "Das ist Textanalyse, das ist Interpretation". Die waren so richtig: "Wow", also begeistert davon, was da noch dahintersteckt und das war erfüllend, weil ich das Gefühl hatte, okay, ich eröffne denen eine neue Welt, die die da gar nicht vermutet haben und die checken, Interpretation ist doch nicht nur ätzend und trocken und das war einer der Momente, wo ich dachte, okay so ein Glücksmoment, was einem selber Spaß macht, also ich lese gerne und kann es dann irgendwie noch vermitteln, das hat man dann halt in der Schule. Oder dass man Leute mitreißt, dass die dann begeistert sind, das ist schon schön. .	
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte blickt zum Zeitpunkt des Interviews auf eine 6-jährige Berufserfahrung zurück, die sich von einer „klassischen Lehramtsausbildung“ darin unterscheidet, dass die Interviewte zwischen Studium und Referendariat als selbstständige Journalistin in H. tätig gewesen ist. Die Motivation für die Wahl des Lehramtsberufes ist pragmatisch: Sicherheit im Job durch Verbeamtung. Diesem Berufsbild setzt die Interviewte Tätigkeiten in der freien Wirtschaft gegenüber, die sich durch mehr Freiheiten auszeichnen, die die „wirkliche Welt“ darstellen und weniger „behütet“ sind als Tätigkeiten im Rahmen des Bildungswesens. Die Arbeit an einer Schule ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass Vorgaben in einem „starren“ (wdh.) System „irgendwie erfüllt“ werden. Die Interviewte sagt mehrfach, dass sie „aus ihrem Gefühl“ heraus handelte und neben der Lehrertätigkeit Erfahrungen in der freien Wirtschaft	

machen wollte, die, wenn sie erfolgreich gewesen wären, eine Rückkehr in die Schule auch ausgeschlossen hätte. Lehrerin zu werden war kein „Traumberuf“, es überwiegten bei der „Rückkehr“ in die Schule die Sicherheitsaspekte („immens“). Hinzu kommt inhaltlich, dass die Interviewte nach 1,5 Jahren in der freien Wirtschaft festgestellt hat, dass die Arbeit, der sie nachgegangen ist („blöde Artikel über Affenbabys“ zu schreiben) nicht sinnstiftend gewesen ist, sie hingegen in ihrer Tätigkeit stets nach Sinnhaftigkeit sucht. Als Beispiel dafür gibt sie ein „erfüllendes“ „Glücksgefühl“ wieder, das sie hatte, als sie SuS anhand eines Jugendromans Textinterpretation lehrte und das Schülerfeedback positiv ausfiel. Wieder spricht die Interviewte in diesem Zusammenhang von „ihrem Gefühl“, das ihre berufliche Entscheidung stützt. Schüler zu „begeistern“ und „mitzureißen“ würde demnach den Beruf in der Schule zu einem schönen machen.

C. Berufseinstiegsphase

Thema: „Beruflicher Werdegang“
Z. 75–97

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:07:47-6# Wie hast du grundsätzlich den Berufseinstieg in der Schule bis jetzt, also bis zum heutigen Tag, erlebt? B #00:07:53-5# Och, eigentlich ganz, ja, also in H. wird man ganz gut betreut als Berufseinsteiger, man hat noch am Anfang, einen BEP heißt das, eine Berufs-Einstiegs-Phase, also ein Seminar einmal im Monat, wo man sich trifft mit allen Berufseinsteigern, da nochmal Probleme diskutieren kann. Also das war jetzt nicht mega, aber zumindest wusste man, okay, wenn es ganz dicke kommt, kann man da nochmal jemanden fragen. Also meine Schule oder auch meine Schulleitung waren echt sehr aufgeschlossen und haben sich gekümmert und es gab da auch immer noch so runde Tische, mit denjenigen, die neu da waren und dann wurde man gefragt, wie es einem so gefällt an der Schule und das war alles super, aber die Arbeitsbelastung ist natürlich ENORM. Nicht umsonst stand auch meine Beziehung oft auf der Kippe, weil ich nur am Arbeiten war und am Korrigieren und am Planen und man hat halt eigentlich nie wirklich frei. Das ist schon so die Schattenseite. Oder gerade am Anfang, klar man hat irgendwie Material aus dem Studium, oder	75–76 *Erzählaufforderung nach Erleben der berufl. Einstiegsphase* 77–81 HH: Berufs-Einstiegs-Phase (BEP): 1x/Monat Treffen mit anderen KollegInnen; Bewertung: „nicht mega“, aber durchaus backup bei weiteren Fragen 82–84 Situation an der Schule: aufgeschlossene Schulleitung, die ebenfalls runde Tische zum Reden anbot 84–88 Bewertung und Ausführung der Arbeitsbelastung: „Enorm“ - Private Beziehungsprobleme - Nie wirklich frei, immer am Arbeiten, Planen, Vorbereiten → „Schattenseite“ - Gerade zu Beginn schwierig, da man zwar Wissen aus dem Studium hat (sic!), aber Themen neu aufbereitet 88–97 werden müssen Tätigkeitsfeld von Lehrkräften: - Abitur mit jährlich wechselnden Themen: “wirklich reinfuchsen, reinarbeiten, reinlesen, recherchieren, Material sichten und gucken, was geht und was nicht“

Vorwissen oder auch aus dem Ref, aber trotzdem muss man sich in jedes Thema noch einmal neu rein arbeiten. Die Themen wechseln ja auch. Z. B. im Abitur, ich hatte jetzt einen Abiturkurs, da kann man sich eigentlich gar nicht auf etwas berufen, das man schon hatte, weil die Themen wechseln jedes Jahr in H.. Dann muss man da wirklich reinfuchsen und reinarbeiten und reinlesen und recherchieren und Material sichten und gucken, was geht und was nicht. Dieses ganze Drumherum und diese Konferenzen und dann gibt es schwierige Schüler, dann muss man sich mit den Eltern treffen und Zeugnisköpfe schreiben. Dann gibt es noch Lehrerkonferenzen und dieses GANZE Drumherum, kombiniert mit Korrekturen, Unterrichtsvorbereitungen und dem Unterricht auch noch selber, der auch noch irgendwie so, ich sage mal, 21 Stunden die Woche stattfindet, das - und obwohl ich jetzt nur 75% gearbeitet habe - das finde ich schon ganz schön taff.	„Drumherum“: Konferenzen, Elterngespräche, Zeugnisköpfe schreiben, Korrekturen, Unterrichtsvorbereitungen, Unterricht selber
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte betonte, dass sie eine A13 Besoldung hat, der Berufseinstieg zeichnet sich aus durch folgende Aspekte: gute Betreuungsmöglichkeiten, die sie vermutlich nicht wahrgenommen hat, wenig Freizeit, hohe Arbeitsbelastung („ENORM“) → „Schattenseiten“. Sie beschreibt, was den Berufseinstieg eigentlich ausmacht: sehr viel Arbeit, da man nicht auf vorhandenes Wissen und Materialien zurückgreifen kann („wirklich reinfuchsen, reinarbeiten, reinlesen, recherchieren“), Arbeit außerhalb des Unterrichtens („das ganze Drumherum“), ohne dieses näher zu spezifizieren, schwierige Schüler (keine weitere Konkretisierung), Zeugnisse schreiben und Elterngespräche. Es ergibt sich die Frage, wie grundsätzlich das Tätigkeitsfeld einer Lehrkraft ausgelegt wird. Jegliche Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens scheinen eine Belastung darzustellen (Umfang der Tätigkeiten „ganz schön taff“).	

D. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: Umgang mit „schwierigen“ SuS
Z. 98–146

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:10:07-9# Welche Erfahrungen hast du mit schwierigen Schülern gemacht? Die hast du angesprochen.	98–99	Erzählaufforderung
B #00:10:10-9# Also ich hatte ja so eine Höllen-Klasse, jetzt letztes Jahr, 8C und witzigerweise haben immer alle gesagt: "Oh Gott, die IVK, wie furchtbar". Mit denen hatte ich aber gar nicht so Probleme gehabt.	100–102	Bezug zur IVK (8. Jahrgangsstufe): „Höllenklasse“, Prognose durch KollegInnen: „furchtbare Klasse“, aber keine Probleme gehabt
I #00:10:25-9# Das sind die //		
B #00:10:28-7# // Flüchtlinge//	103–105	Nachfrage und Klärung: SuS mit Fluchthintergrund
I #00:10:29-6# //Flüchtlingskinder//		
B #00:10:29-6# Genau, ja. Und in dieser 8C gab halt Schüler, die einfach, ja, die so freigedreht haben, die so völlig respektlos dann agiert haben, also dass man gesagt hat: "Setz dich mal bitte hin", und die dann gesagt haben: "Nee, mache ich nicht!", oder: "Setzen Sie sich doch hin", oder irgend- also so völlig aufsässige Bengel. 14-jährige Pubertierende, die dann auch schon einen Kopf größer sind als man selber und die dann sagen: "Was willst du denn hier?"	106–132	Beschreibung von Klassensituationen und Umgang damit: - „frei drehende“ SuS, respektlos, Widerworte, „aufsässige Bengel“ - Co-Klassenlehrer als Unterstützung gesucht, der jedoch „in den Rücken fällt“ - Überlegungen zwischen den KollegInnen, wie streng eine Lehrkraft sein soll: SuS brauchen Grenzen - Co-Klassenlehrer „nicht so fähig“, de facto keine Unterstützung, Schwierigkeit für den Berufseinstieg, da das Handeln separat stattfand - Stellv. Schulleiter angesprochen und E-Mail-Kontakt hergestellt für Elterngespräch: keinerlei Reaktion - → alle Bemühungen über KollegInnen bleiben unberücksichtigt: „bisschen alleine gefühlt“
I #00:11:04-8# Wie bist du damit umgegangen?		
B #00:11:06-7# Ja, ich habe mich an meinen Co-Klassenlehrer gewandt, das war aber so ein bisschen die falsche Adresse, weil der mir so ein bisschen in den Rücken gefallen ist, der hat dann gesagt: "Die Schüler haben sich auch beschwert über dich, dass du zu streng bist" und so. Er fände das ganz gut, wenn ich mit den Schülern, also die Schüler würden auch nochmal gerne mit mir darüber sprechen. Und ich war halt am Anfang, dachte so, okay, ich habe da irgendwie etwas falsch gemacht, jetzt muss ich da Rede und Antwort stehen.		

Im Endeffekt haben dann aber auch ganz viele Schüler gesagt, dass sie das überhaupt nicht finden, dass ich zu streng bin, sondern, dass sie eher das Gefühl haben, die brauchen mal, also dass da einige Leute mal ihre Grenzen brauchen. Aber es war für mich total schwer, weil der stand überhaupt nicht hinter mit und der war auch, glaube ich, nicht so fähig. Die Schulleitung hat zwar gesagt, ich kann immer auf die zukommen, aber da habe ich mich tatsächlich so ein bisschen alleine gefühlt. Also ich habe auch einmal den stellvertretenden Schulleiter angesprochen oder der sagte, wir machen mal Elterngespräch und dann habe ich ihm eine E-Mail geschickt mit den Schülern, mit denen ich das gerne machen würde, kam NIE etwas zurück. Also es war so ein bisschen, ja da habe ich mich schon so ein bisschen alleine gefühlt. Also ich hätte mich vielleicht auch noch mehr kümmern müssen oder noch mehr Zähne zeigen oder noch mehr daran bleiben, um Hilfe zu bitten, aber ja. (unv. die Klassen haben auch richtig viele aufgeregt?) und im Endeffekt, also JETZT zum kommenden Schuljahr wird die Schulleitung diese Klasse übernehmen, weil die das jetzt langsam auch checken, aber ich habe mich jetzt ein Jahr lang mit denen rumgeärgert und das ist irgendwie nicht so geil. Es war auch mit ein Grund, warum ich mich für etwas Anderes beworben habe. I #00:12:45-5# Nicht wegen der Klasse konkret, sondern aufgrund des Umgangs mit dir // B #00:12:48-7# // Ja // aber schon, dass ich dachte, ey, wenn jetzt so Klassen immer wieder kommen und es waren irgendwie 30 Schüler und also auch diese hohe Schülerzahl in den Klassen und auch, dass ich gedacht hab, boah, wenn das jetzt die nächsten Jahre so weiter geht mit so nervigen Schülern und so riesigen Klassen und diesem ganzen anderen Drumherum, das will ich irgendwie nicht. Das, also ich habe so richtig gemerkt, wie mir die grauen Haare sprießen (lacht) und wie ich meine Nerven da im Klassenzimmer lasse. I #00:13:16-9# (lacht) B #00:13:16-9# Wirklich, wirklich! Und da dachte ich so, nee. I #00:13:20-7# (lacht)	- Überlegungen, ob noch mehr Kümmern angebracht gewesen sei, noch mehr „Zähne zeigen“, noch mehr „dran bleiben“ - Im neuen Schuljahr übernimmt Schulleitung die Klasse: „weil die das jetzt auch langsam checken“ → Ein Jahr Ärger ohne Unterstützung aus dem Kollegium/Schulleitung maß der Klasse nicht die nötige Aufmerksamkeit bei, Grund für Schulwechsel → nicht aufgrund der Klasse an sich, sondern aufgrund des Umgangs mit ihr! 133–141 Reflexion über die Tätigkeit als Lehrkraft: Regelmäßig wiederkehrende IVK, hohe Schülerzahl, „nervige SuS“, „große Klassen“ → graue Haare kommen, nervenaufreibend 142–146 Reflexion über unterschiedliche Lehrertypen: - Mathekollege hatte keinerlei in der IVK - Genderungerechtigkeit? Typsache? Reflexion, dass es an dem eigenen Typ lag, dass überhaupt soviel Stress erzeugt werden konnte

B #00:13:21-9# Also ich glaube, es ist auch Typsache. Einige können das. Ich hatte einen Mathelehrer, einen Kollegen, der war auch so jung wie ich, der meinte so: "Ja, die ist echt scheiße, die Klasse", aber der hatte da gar nicht so die Probleme. Ich glaube, das war auch, weil ich eine Frau war, irgendwie. Vielleicht auch so meine Art, dass ich da so ja, dass ich da so in Stress gekommen bin.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte erläutert, dass sie in einer „Höllenklasse“ eingesetzt gewesen ist und benennt folgende Merkmale:

- Kinder mit Zuwanderungsschichte („Flüchtlinge“ – also vermutlich noch nicht lange in Deutschland)
- Respektloses Verhalten der SuS
- Interviewte hat Schwierigkeiten, sich durchzusetzen
- SuS sind im Alter der Pubertät

Die Interviewte sucht Unterstützung bei einem Kollegen, der hingegen nicht wie erhofft unterstützend tätig wird, sondern Kritik an ihrer Verhaltensweise äußert. Diese Kritik wird empfunden als würde er ihr „in den Rücken fallen“. Frage nach Kenntnissen des kollegialen Feedbacks an der Schule kommt auf. Die Interviewte nimmt diese Kritik „am Anfang“ persönlich auf (nicht fachlich konstruktiv). Wie nachhaltig ist die Kritik? Werden im Laufe der weiteren Schilderungen nochmals Kollegen um Rat gefragt? Die Interviewte schildert weiter, dass sie ebenfalls die Schulleitung angeschrieben habe und keinerlei Reaktion bekam („NIE“) → wie dringlich ist die Situation wirklich gewesen? Welchen Anteil leisten die SuS wirklich an der geschilderten Situation, dass Unterricht aus dem Ruder läuft. Die Interviewte fühlt sich im Stich gelassen „ein bisschen (wdh.) alleine“. Äußert Selbstkritik, dass sie „vielleicht“ nicht alle Beratungsangebote in Anspruch genommen habe, hingegen relativiert sie diese Aussage direkt im Anschluss: dadurch, dass im kommenden Schuljahr die Schulleitung die Klasse übernommen habe, lassen sich zwei Dinge ableiten: die Interviewte sieht die Schulleitung als eine bestimmte Autorität im Kollegium an und fühlt sich bestätigt, dass diese als scheinbar „letzte Instanz“ nun selber die Klassenleitung übernimmt. Die Schulleitung wird als Organ dargestellt, das sich für ihre Anliegen wenig interessiert und spät reagiert („endlich mal checken“). Dieser kollegiale Umgang ist neben der schwierigen Durchsetzungskraft bei den SuS ein Grund gewesen, sich anderweitig zu bewerben. Beschreibung des Tätigkeitsumfeldes: „hohe Schülerzahlen“, „nervige Schüler“, „riesige Klassen“. Resultat: „graue Haare sprießen“, „Nerven lassen“. Konsequenz: „und ich dachte so: nee.“
(Erfolgreicher) Umgang mit SuS ist ihrer Meinung nach „Typsache“. So hat sie einen Kollegen, der mit der Klasse gut klarkommt, obschon die Beschreibung der Klasse („die ist echt scheiße“) vergleichbar bleibt. Einen möglichen Unterschied im Umgang der SuS sieht sie in ihrem weiblichen Geschlecht.
Es findet keinerlei Reflexion über die Beweggründe der Verhaltensweisen der SuS statt.

E. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: Erfahrungen mit IVK
Z. 147–179

Vorlage Transkript		Vorlage formulierende Interpretation
I #00:13:43-3# Welche Erfahrungen hast du mit der oder den IVK, heißt das bei euch? //	*147–150*	*Erzählaufforderung und Nachfrage*
B #00:13:49-2# //Mhm (bejahend)//		
I #00:13:49-2# // gehabt oder kannst du da mal berichten, was du da in den letzten Jahren erlebt hast?	151–166	Erläuterung: IVK = Internationale Vorbereitungsklasse - SuS, die als politische oder wirtschaftliche Flüchtlinge nach D gekommen sind - Kinder von Migranten - Kulturell sehr gemischt: Syrien, Afghanistan, Elfenbeinküste, Nahost-Länder, Korea... - 1,5 Jahre Unterrichtserfahrung, 17 SuS in einer IVK - „Extraklassen aus aller Welt“ zw. 15 und 17 Jahren – Flunkerei bei Altersangabe, de facto wohl zwischen 14 und 20 Jahren
B #00:13:53-6# Ja, also genau, IVK steht für Internationale Vorbereitungsklasse und das sind halt Schüler, die nach Deutschland kommen, die meisten eben aus Gründen von Flucht, also sind politische oder wirtschaftliche Flüchtlinge. Ein ganz paar waren auch dabei, wo die Eltern, was weiß ich, wirklich migriert sind und hier arbeiten, also es waren jetzt nicht alles Kinder aus Syrien und Afghanistan, aber viele. Also die meisten kamen tatsächlich aus diesen Nahost-Ländern und einer von der Elfenbeinküste, zwei aus Korea, also ganz gemischt. Es gab auch welche aus Osteuropa und ich habe da 1,5 Jahre in dieser Klasse unterrichtet, das sind auch nur 17 Schüler, diese Schulen oder diese Klassen gibt es in jeder Schule in H.. Also in H. auch in Gymnasien, das ist in anderen Bundesländern nicht so, da gibt es das eigentlich nur an, ich glaube, an Haupt- und Realschulen. In H. eben auch in Gymnasien und das sind dann Extraklassen für diese Schüler aus aller Welt und die sind so, bei uns zumindest waren sie so zwischen 15 und 17, laut Geburtsdatum, aber viele haben sich auch jünger gemacht, einfach damit sie in Deutschland bleiben können und hier beschult werden können. Einige, da konnte	167–171	Einsatz: - 1,5 Jahre - Englischunterricht, vierstündig pro Woche Unterschiedliche Englischkenntnisse, unterschiedliche Alphabetisierung
	172–176	Rückfrage nach Englisch- und Deutschkenntnissen
	177–179	Großteil der SuS konnte kein Deutsch sprechen, vorrangig SuS aus Polen besaßen einige Deutschkenntnisse

man ganz sicher sein, dass die schon 18, 19, 20 sind und die waren dann auch witzigerweise hatten die dann alle am 1.1.2000 (lachend) oder so Geburtstag, also das war schon sehr verdächtig. Ich sage mal, von 14, 15 bis 20 ist das alles dabei. #00:15:32-1# Ich habe da 1,5 Jahre unterrichtet und zwar immer Englisch, vierstündig die Woche und die hatten ganz unterschiedliche Kenntnisse, also einige, vor allem so aus Osteuropa, die hatten dann schon jahrelang Englisch gehabt und waren eigentlich ganz fit. Und einige, wie z. B. aus Syrien vor allem oder aus Afghanistan, die konnten kein Wort Englisch oder waren teilweise noch nicht einmal alphabetisiert, also die konnten halt // I #00:15:55-6# // Also du hast // B #00:15:55-7# //Arabisch // I #00:15:55-7# //Englischunterricht durchgeführt? B #00:15:57-4# Ja, genau. I #00:15:59-6# Und wie waren die Deutschkenntnisse? B #00:15:59-1# Ja genau so. Also ganz heterogen, aber eher kaum. Also es gab immer so 2, 3 Schüler, die schon ganz gut Deutsch konnten, die waren dann meistens so aus Polen, aber der Großteil der Klasse konnte eigentlich gar kein Deutsch.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte beschreibt die Ausgangsbedingungen in einer Internationalen Vorbereitungsklasse:

- Hauptsächlich SuS, die den Status von politischen oder wirtschaftlichen Flüchtlingen haben (vorrangig aus Syrien und Afghanistan)
- Wenige SuS, die migriert sind („tatsächlich“ – die Interviewte unterscheidet zwischen Migration und Flucht; „was weiß ich“ – kein konkretes Hintergrundwissen vorhanden)
- Starke kulturelle Heterogenität: „tatsächlich“ Nahost (beruft sie sich auf Vorurteile?), Korea, Elfenbeinküste – „ganz gemischt“ (keine Verwendung von Fachvokabular)
- Größe der Klasse: 17 SuS
- IVK gängiges Unterrichtskonzept an Schulen in HH
- Extraklassen für „Schule aus aller Welt“
- Alter der SuS: offiziell 15–17 Jahren, „schon sehr verdächtig“, dass viele sich aber auch beim Alter jünger machten, um überhaupt beschult zu werden („konnte man ganz sicher sein“); keine Äußerungen über Konsequenzen oder Umgang in der Schule mit dem Sachverhalt

- Sprachkenntnisse der SuS sehr unterschiedlich: Osteuropäer „eigentlich ganz fit“/Syrer „teilweise“ nicht alphabetisiert/“eher kaum“ Deutschkenntnisse

F. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: Herausforderungen mit IVK/kultureller Diversität
Z. 180–226

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:16:13-6# Welche besonderen Herausforderungen hast du da erlebt? Also mit dieser kulturellen Diversität?	*180–181* *Erzählaufforderung*
B #00:16:16-4# Dass ich nur eine Person bin und da hätte es 3, 4 Lehrer gebraucht, weil die so unterschiedliche Voraussetzungen hatten. Erstmal an Wissen, also an Sprachwissen und einige, die noch gar nicht das Alphabet konnten oder das dann noch parallel lernen mussten und dass ich immer, ich habe die dann in zwei Gruppen eingeteilt, in Beginner und Intermediate, um dem überhaupt irgendwie Herr zu werden und bin dann immer so hin und her geswitcht oder habe auch immer so das Material dann unterschiedlich vorbereitet und am Ende hätte ich einfach jemanden gebraucht, also eine zweite Lehrkraft, weil die so unterschiedlich waren vom Niveau.	182–188 Personalmangel: - 3,4 ausgebildete Personen wären in einer Klasse nötig gewesen mit unterschiedlichen Voraussetzungen Erfolgreiche und sinnvolle Binnendifferenzierung bei den vorhandenen Leistungsunterschieden nur möglich mit einer zweiten Lehrkraft
Was sonst noch so? Klar, kulturelle Sachen wie z. B. dann stand, also war ein syrischer Junge, Musa, der stand dann auf ein syrisches Mädchen, Suline, und war ein bisschen verliebt in die und dann waren wir mal auf einem Klassenausflug und dann hat ein anderer Schüler, Amel, hat dann Suline dann immer an den Haaren gezogen, warum auch immer, und dann ist Musa total ausgerastet und dann gab es einen Streit und dann meinte Suline so: "Sehen Sie, so sind die syrischen Männer, immer auf Streit und die Frauen werden unterdrückt" und so, also da geht es dann halt gleich zur Sache.	188–203 Kulturelle Missverständnisse: - Bsp. Verliebte SuS aus Syrien: „so sind syrische Männer, immer auf Streit aus und Frauen werden unterdrückt.“ - Ramel (Elfenbeinküste): „Karamell“ - Koreanischer Schüler: „Tsching tschang tschong, Chinesen sind nicht dumm“ → Aufklärungsarbeit vonnöten
	204–208 Alltagssituationen: Einkaufsmöglichkeiten/Banküberweisung
	209 Nachfrage

Oder dass Ramel z. B., der kommt von der Elfenbeinküste. Dann haben die ihn immer Karamell genannt und (lachend) das fand er natürlich ganz schlimm, weil das ist ja auch nicht nett, ne? Und so Sachen, die man auflösen musste, dass man sagte, das ist nicht nett, jemanden auf Grund seiner Hautfarbe irgendwie zu betiteln oder die aus Korea, zu denen haben sie dann immer gesagt: "Tsching tschang tschong". Ne, dieser Spruch, "Chinesen sind nicht dumm" und dann meinten die aber aus Korea, "Tsching tschang tschong" würde irgendwie etwas GANZ Furchtbares bedeuten, irgendwas mit Schlampe, was weiß ich? Das wusste ich selber überhaupt nicht, weil ich habe immer gedacht, wieso ist das so schlimm? Die haben richtig geweint, die fanden das ganz schlimm. Dann muss man das halt erklären, was das bedeutet und dass das verletzend ist. #00:18:28-5# Oder so ganz praktische Sachen. Dass die z. B. aus Korea, die haben mich dann mal gefragt: "Wo können wir denn hier Tintenfisch kaufen (lachend) in H.?" Und ich so: "Beim Fischmarkt?", also dass die andere Sachen kochen wollten und da nicht so recht wussten, wo die es kriegen. Oder die wollten eine Banküberweisung machen und dann haben sie gefragt, wie heißt das auf Deutsch. Weißt du, so ganz praktische Alltagsfragen auch. I #00:18:52-3# Die du im Unterricht integrieren konntest? B #00:18:55-6# Nein, das waren immer so zwischen Tür und Angel. So in der Pause und so, weil also ich habe ja Englisch unterrichtet und die hatten auch 20 Stunden Deutsch die Woche und mit ihrer Klassenlehrerin haben die, glaube ich, auch viel so Sachen besprochen, aber ja 17 Kinder, wenn die alle was haben und es gab halt immer so welche, die dann eher zu mir gekommen sind, weil die dann auch besser Englisch konnten als Deutsch tatsächlich, wie z. B. auch die aus Korea und flüssiger im Englischen waren und mit denen habe ich das dann so in der Pause eher besprochen oder nach dem Unterricht. I #00:19:27-8# Klingt nach viel Zusatzarbeit. Welche unterstützenden Maßnahmen hattest du an der Schule? B #00:19:31-8# Eigentlich keine. Also ich habe mir die Lehrwerke	210–216 Viel Klärungsbedarf außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeiten/Ansprechpartnerin als Englischlehrerin, da Verständigung möglich war 217 Nachfrage der Zusatzbelastung/unterstützende Maßnahmen 218–226 Keinerlei unterstützende Maßnahmen - Lehrwerke selber angeschafft - Wörterbücher selber angeschafft (verschiedene Sprachen – Englisch) Interessierte und unterstützende Nachfragen durch Klassenlehrerin, gute und stetige Ansprechpartnerin

selber angeschafft, also einen Teil der Lehrwerke konnte ich über die Schule beziehen. Ich habe dann auch Wörterbücher angeschafft. Also, was weiß ich, Türkisch-Englisch, Persisch-Englisch, Griechisch-Englisch. Also für jede Sprache, die da irgendwie war und dafür war auch noch Etat vorhanden in der Schule, aber die habe ich alle selber bestellt und selber abgerechnet, also da gab es eigentlich ziemlich wenig Unterstützung. Also Marleen, muss man sagen, die Klassenlehrerin, die war immer am Start, die hat auch immer gefragt, wie es läuft und wenn es Konflikte gab und so, konnte ich immer zu der kommen. Die hat sich echt gekümmert. Die war immer erster Ansprechpartner.	

Reflektierende Interpretation

Vorrangige Herausforderungen sieht die Interviewte in der personellen Unterbesetzung. Durch den alleinigen Einsatz in der Klasse konnte sie nicht angemessen auf die Leistungsheterogenität der SuS eingehen. Um der Situation „Herr zu werden“ (Vokabular!) setzt die Interviewte binnendifferenzierendes Material ein (Frage nach regulärem Anspruch an Unterricht stellt sich). Zu Beginn äußert sie, dass 3-4 Lehrkräfte eingesetzt werden sollten. Dann hingegen redigiert sie ihre Aussage und geht von 2 Lehrkräften pro Klasse aus, die sie benötigt hätte („einfach jemanden gebraucht“)
→ Kein pädagogisches Konzept, das ihr vorschwebt/keine konkrete Aufgabenverteilung, die genannt wird.
Weitere Herausforderungen? „Klar, kulturelle Sachen“: die Interviewte bringt ein Beispiel eines *Critical Incidents* (Interkulturelle Kommunikation) mit der Schlussfolgerung, dass „man das halt erklären“ müsse als Lehrkraft, Unwissen über Hintergründe („was weiß ich“, „das wusste ich selber überhaupt nicht“). Die Interviewte erkennt ihre Rolle als Beraterin („Weißt Du“; Kauf von Lebensmitteln, Ausführen von Überweisungen).
Die Beratungen haben nicht im Unterricht stattgefunden, sondern „zwischen Tür und Angel“. Kein Austausch mit den Kollegen: Die Interviewte glaubt lediglich zu wissen, dass die SuS auch mit Kollegen gesprochen haben. Sie sei eine Ansprechpartnerin gewesen, da die SuS teils besser Englisch als Deutsch sprachen: keine Frage von Beziehungsarbeit, sondern vielmehr aus praktischen Gründen.
Die Interviewte kritisiert die fehlenden Unterstützungsmaßnahmen in der Schule („eigentlich ziemlich wenig“). Als Beispiel gibt sie an, dass sie selber dafür verantwortlich gewesen sei, Schulbücher über Schuletat zu bestellen und abzurechnen. Einzig eine Kollegin, die Klassenleiterin, stand stets als Ansprechpartnerin zur Verfügung („die hat sich echt gekümmert“). Keine weiteren Ausdifferenzierungen.

G. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: Pädagogische Handlungssituationen

Z. 227–303

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:20:11-0# Wie hast du methodisch gearbeitet, in den einzelnen Unterrichtsstunden? B #00:20:15-4# Also ich habe eigentlich alles durchprobiert, was es gab, weil also z. B. ganz am Anfang haben mich die ganz viel eigenverantwortlich arbeiten lassen, da habe ich z. B. die Gruppe, die schon richtig gut Englisch konnte, die habe ich dann so ein Buch lesen lassen und ein Buchjournal, also ein Reading-Log machen lassen und habe dann die anderen unterrichtet, das hat aber nur so minder gut geklappt, weil die einfach selbstständiges Arbeiten überhaupt nicht gewohnt waren. Also die kamen teilweise aus Ländern, wo die immer nur gedrillt wurden und Frontalunterricht hatten und dann haben die natürlich nichts gemacht, wenn man gesagt hat, jetzt lest mal hier 20 Seiten. Dann habe ich, was habe ich denn noch mit denen gemacht? Dann hatte ich so ein Karteikarten-System, wo ich immer abgezeichnet habe, welche Aufgaben die geschafft haben, so dass ich Stationenlernen aufgabenbasiert gemacht habe. Das ging, aber im Endeffekt bin ich nicht hinterher gekommen, weil ich musste ja immer alles kontrollieren auch und irgendwie checken und das war halt viel zu viel Aufwand und ich konnte es immer nur stichprobenmäßig machen und im Endeffekt, die letzten Monate habe ich es so gemacht, dass ich, da war die Gruppe aber auch wieder eine andere, dass ich dann doch denen, die fit waren in Englisch und wo ich wusste, die kommen auch irgendwie so durch, weil das Ziel ist ja immer, dass die auf eine andere Schule dann weiter gehen und da weiter beschult werden. Diese IVK ist nur eine Zwischenstation. #00:21:27-4# Bei denen ich wusste, die kommen irgendwie klar, denen habe ich tatsächlich eher längere Arbeitsaufträge gegeben, wo ich wusste, okay da sind die jetzt die Doppelstunde mit beschäftigt und habe dann mit denen, die echt kaum Englisch konnten, dann wirklich mit dem Lehrbuch gearbeitet und ganz viel Listening-	*227* *Erzählaufforderung nach Einsatz von Unterrichtsmethoden* 228–254 „Alles durchprobiert, was es gab“: - Eigenverantwortliche Arbeit der SuS - Binnendifferenzierung: Gruppenarbeit nach Sprachniveau - Schwierigkeit in der Umsetzung: SuS waren eigenständiges Arbeiten und die unterschiedlichen Methoden nicht gewohnt, kannten sie nicht - Karteikarten-System - Stationenlernen → sehr zeitaufwändig - IVK nur als „Zwischenstation“ → welcher Mehraufwand steht in einem passenden Verhältnis zu den eigentlichen Erfolgen? - Arbeitsteilung: „gute“ Gruppen mit eigenständigen Arbeitsaufträgen, gezielte Übungen mit weniger guten SuS Ergebnissicherung zu Beginn der kommenden U-Stunde, um „zu vermeiden, immer alles mit nach Hause nehmen zu müssen“ *255–257* *Erzählaufforderung: Umgang mit Sprachenvielfalt* 258–277 - Zeigen, Pantomime, Arbeit mit Bildern, Körpereinsatz - Umgang mit beiden Sprachen: Deutsch und Englisch - Übersetzung in die Ausgangssprachen der SuS - Reflexion des Lernprozesses der SuS: „Alter, wie schwierig ist das, wenn die da irgendwas mir sagen und ich behalte das noch nicht einmal 10 Sekunden und die lernen aber die ganze Zeit neue Wörter von mir und müssen sich das irgendwie behalten und dann noch auf Deutsch.“

Aufgaben gemacht und Texte gelesen und dass die auch selbst sprechen mussten, Aussprache schulen, weil die Aussprache ist halt immer das Problem vor allem. Und habe dann viel, das Problem war immer, wann vergleicht man die Aufgaben? Ich habe dann immer versucht, mit den Beginnern, das immer am Stundenende noch zu machen oder zwischendurch immer wieder und mit, die dann schon ein bisschen besser waren, habe ich immer gesagt, okay, wir vergleichen das am Anfang der nächsten Stunde. Einfach um mir auch zu ersparen, dass ich da immer alles mit nach Hause nehmen muss, weil das habe ich eigentlich ziemlich vermieden. I #00:22:20-4# Du hast gesagt, dass du die Wörterbücher angeschafft hast, wie bist du grundsätzlich mit der Sprachenvielfalt umgegangen? Also, wenn die SchülerInnen weder Deutsch noch Englisch richtig gut können? B #00:22:31-7# Also ich habe halt ganz viel, habe ich noch so am Anfang vor allem durchs Zeigen, Pantomime, Bilder zeigen gemacht. Also dass ich sowas wie, so Wörter wie "dog" oder "cat", die kann man ja noch irgendwie spielen oder "walk", "go", "swim", was weiß ich, also ganz viel mit so einfach Körpereinsatz und dann, wenn es halt komplizierter wurde, also dann, wenn die, was weiß ich, Verben konjugieren lernen und Vergangenheit und so dann habe ich, dann haben die aber parallel auch Deutsch schon besser gelernt, also dann konnte ich das auch ein bisschen auf Deutsch erklären. Oder was ich auch einmal gemacht habe mit denen ist, dass sie es ihre Ausgangssprachen übersetzt haben, dass ich einfach so Tabellen gemacht habe und dann auch noch so gefragt habe: "Was heißt das überhaupt auf Syrisch?" Dass die auch einmal ihre eigene Sprache so ein bisschen einbringen konnten, weil ich dann auch gemerkt habe, Alter, wie schwer ist das, wenn die da irgendwas mir sagen und ich behalte das noch nicht einmal 10 Sekunden und die lernen aber die ganze Zeit neue Wörter von mir und müssen sich das irgendwie behalten und dann noch auf Deutsch. Also ich habe es versucht so ein bisschen, oder einmal spielerisch, dass ich dann gesagt habe: "Was heißt das denn auf Griechisch? Okay, dann bildet jetzt einmal	- Spielerisches Herangehen 10 versch. Sprachen in einer Klasse 278–283 Nachfrage und Erzählaufforderung nach pädagogisch erfolgreichen Handlungssituationen 284–303 a. 2,3 SuS, die nach ca. sechs Monaten „einen richtigen Lernschub“ gemacht haben (nach alle den Herausforderungen, denen sie ausgesetzt sind: Sauberkeit, andere Gebäude, neue Umgebung) - „richtig viel mitgenommen und behalten“ - „dollere Förderung“ wäre hier vonnöten gewesen b. Zugleich 7,8 SuS in der Gruppe, die völlig überfordert waren, „aus welchem Grunde auch immer“ (→ „frustrierend“, da keine Zeit für eine korrekte Förderung) c. Intermediate „dankbar“, da sie ihr Wissen einbringen konnten: Film schauen, Storyboard schreiben, Bilder von Hauptcharakteren anlegen etc. → „oh, we will miss you.“

die und die Eselsbrücke" oder so etwas, aber das war natürlich schwierig, weil es so viele verschiedene Sprachen waren, also es waren, ich würde mal sagen so 10 verschiedene Sprachen. Portugiesisch hatten wir noch, Französisch. Und wenn es jetzt, ich sage mal, wenn jetzt alle z. B. aus Syrien gekommen wären, wäre es einfacher gewesen, aber so war es echt, also ich hätte es gerne gemacht, mehr, weil es ist ja auch interessant, aber es ging eigentlich kaum. Weil dann wieder die anderen gelangweilt sind, weil die dann wieder gar nichts verstehen. So. Ja. I #00:24:05-0# Das stelle ich mir ziemlich schwierig vor. B #00:24:11-4# Mhm (bejahend) I #00:24:11-4# Welche Handlungssituationen hast du gehabt, die du als erfolgreich, pädagogisch erfolgreich einschätzen würdest? B #00:24:19-3# In der IVK? I #00:24:20-4# Ja. B #00:24:22-0# (...) Also ich hatte auf jeden Fall bei den Beginnern so 2, 3 Schüler, wo ich richtig gemerkt habe, nach einem halben Jahr, nachdem sie angekommen waren in Deutschland, das dauert ja auch erstmal bis die das, also der z. B. von der Elfenbeinküste kam hier an und war halt völlig überfordert von den ganzen Gebäuden und wie sauber das hier ist und der ganzen Umgebung. Aber als die dann ein paar Monate da waren, hab es so 2, 3 in der Beginnergruppe, die so RICHTIG so ein, wie soll ich sagen, so einen Lernschub gemacht haben. Die so richtig viel mitgenommen haben und das behalten haben und die ich eigentlich noch viel doller hätte fördern müssen, weil die ziemlich intelligent waren auch und dann auch ganz gut waren in Englisch. Das war auf der einen Seite schön, weil ich dachte so, okay, die nehmen hier wirklich etwas mit und denen bringt es etwas und auf der anderen Seite aber auch frustrierend, weil ich sage mal so die 7, 8 anderen in der Gruppe, da war das leider nicht so, weil die überfordert waren oder aus welchem Grund auch immer. Und ich dann gar nicht so dazu gekommen bin, diese 3 dann so zu fördern, wie sie es eigentlich gebraucht hätten. Und bei den Intermediate war es natürlich cool, weil die, ja sie	

waren dann z. B. total dankbar, wenn sie mit mir einfach auch so viel auf Englisch reden konnten und da ihr Wissen einbringen konnten. Oder auch, dann habe ich mit denen, was haben die denn gelesen bei mir? Holes, genau, das war so ein Roman und wir haben den Film dazu geguckt und dann haben sie dazu so, was weiß ich, so Bilder von den Hauptcharakteren angelegt oder so ein Storyboard und das fanden die auch ganz gut oder fanden es auch gut, dass sie dann alleine arbeiten konnten. Das war auch ganz nett. Oder denen dann auch gesagt (unv.) "oh, we will miss you" und so, das war auch ganz NAH, irgendwie, weil nur so wenige waren, das waren so 4, 5.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte gibt an, zu Beginn des Schuljahres binnendifferenziert gearbeitet zu haben, indem sie den leistungsstarken SuS eigenverantwortliche Aufgaben zugeteilt hat (Reading-Log, Buchjournal) und mit den leistungsschwächeren SuS zusammengearbeitet hat. Nachdem sie festgestellt hat, dass die leistungsstarken SuS „natürlich nichts gemacht“ haben, da sie aus den Ursprungsländern diese Arbeitsweise nicht gewohnt gewesen sind („immer nur gedrillt worden“), Änderung der methodischen und didaktischen Entscheidungen: Stationenlernen („aufgabenbasiert“). Diese Arbeitsweisen scheiterte an dem hohen Arbeitsaufkommen für die Lehrkraft („immer alle kontrollieren“, „viel zu viel Aufwand“, „stichprobenartig“). Zum Ende des Schuljahres schließlich erneute Änderung der Arbeitsweise: Zurück zur Gruppenteilung und erneuten selbstständigen Arbeit für die leistungsstarken SuS (Wissen, dass sie „irgendwie klarkommen“ und „eine Doppelstunde beschäftigt sind“). Mit den leistungsschwächeren SuS „immer“ (mehrfache Wdh.) Arbeit mit dem Schulbuch, Leistungskontrolle war Bestandteil des Unterrichts, um Arbeit nicht zuhause machen zu müssen („das habe ich eigentlich ziemlich vermieden“).

Umgang mit Sprachenvielfalt:
„Zeigen, Pantomime, Bilder zeigen“ zu Beginn des Schuljahres. „Was weiß ich“ – bei schwierigeren Sachverhalten konnten die SuS bereits Deutsch. Sprechen über die Unterrichtserfahrungen sehr unspezifisch, da keine echten Handlungsalternativen aufgezeigt werden (“dann konnte ich das ein bisschen auch auf Deutsch erklären“). Grundprinzipien des DaF Unterrichts (Übersetzen von Unterrichtsinhalten in die Muttersprachen der Kinder; “dann auch noch so gefragt habe“) werden als persönliche Zusatzleistung angenommen: „dass die auch einmal ihre eigene Sprache so ein bisschen einbringen konnten“. Grund: eigenes Empathievermögen beim Sprachenlernen („Alter, wie schwer das ist“, „ich behalte das noch nicht einmal 10 Sekunden“).
Bis zu zehn Sprachen in der Klasse – sprachliche Heterogenität konnte nicht pädagogisch adäquat abgefangen werden. „Es wäre einfacher gewesen“, wenn diese Sprachenvielfalt nicht vorgeherrscht hätte. Keine erfolgreichen Handlungspläne, um damit umzugehen (Langeweile bei den einen, wenn Sprachen der anderen eingebunden würden → kein ganzheitlichen Konzept vorhanden, um sprachsensibel zu unterrichten).

Wertung, dass sie „alles durchprobiert“ habe (Frage nach methodischem und didaktischem Sinn stellt sich).

Erfolgreich einzuschätzende Situationen:

Beobachtung, dass die SuS nach einer relativ kurzen Zeitspanne (etwa sechs Monate) bereits große „Lernschübe“ machen, zugleich Eingeständnis, das eine intensivere Förderung nötig gewesen wäre („eigentlich noch viel doller hätte fördern müssen, weil die ziemlich intelligent waren“, keine konkreten Ausführungen zu Fördermöglichkeiten oder Leistungsstand der SuS). Keine Förderung, „wie sie es eigentlich gebraucht hätten“. Je nach Leistungsstand wurde in zwei Gruppen gearbeitet: „auch ganz nett“. Eigene berufliche Zufriedenheit wird darüber hergestellt, dass die SuS sich „dankbar“ zeigen und zum Abschied andeuten, dass sie die Lehrkraft vermissen werden... („das war ganz NAH“).

H. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: Motivation für den Unterricht
Z. 304–340

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:26:26-3# Mit wie vielen Stunden hast du da pro Woche unterrichtet? B #00:26:28-9# Vier. Also zwei Doppelstunden. I #00:26:32-8# Warum bist du zu den Klassen gekommen? War das eine Klasse? B #00:26:36-0# Das war eine Klasse. I #00:26:36-5# Okay. B #00:26:37-5# Weil ich habe da angefangen an der Schule und ich habe meinen Stundenplan bekommen und darin stand "IVK". Und ich so: "Hä, was ist denn 'ne IVK?" und da meinte der Schulleiter: "Ja, total easy, das sind so Kinder aus aller Welt, du musst dich überhaupt nicht viel vorbereiten, das kriegst du so irgendwie hin." Ich so: "Okay." Also ich bin so ohne Fragen an diese Klasse gekommen. Und ich habe die dann auch, also ich wollte die dann auch gerne behalten, weil ic h es eigentlich ganz gut fand, aber ich wurde nicht gefragt, ob ich das machen möchte oder so. I #00:27:05-0# Und du weißt auch nicht, warum du die Klassen // bekommen hast?// B #00:27:07-2# Weil die keiner haben wollte. Und ich war neu an der Schule.	304–309 Nachfrage und Erzählaufforderung nach Gründen des Einsatzes in den IVK 310–318 Neuanstellung an der Schule - Einsatz in IVK, Einschätzung der Schulleitung: „total easy, keine Vorbereitungszeit notwendig, Kinder aus aller Welt“ - Kein Mitspracherecht m Einsatz, kein vorheriges Nachfragen IVK wollte keiner haben, weil es schwierig ist 319–329 Einstellung der Schulleitung: - Stellv. Schulleiter hat IVK vorher unterrichtet und dann abgegeben (Unterricht: Aufgaben gegeben und dann wieder raus, um nichts gekümmert) Eigene Meinung: - Unterschied. Niveaus absolut herausfordernd, man kam dem kaum gerecht werden, „frustrierend“; Personalmangel

I #00:27:11-0# Warum will die keiner haben? B #00:27:13-2# Weil das schwierig ist. I #00:27:13-9# Warum sagt der Schulleiter, es ist easy, welche Einschätzungen hat die Schulleitung dazu? // B #00:27:17-8# // Der Schulleiter hatte die vorher in Englisch (lacht). Der stellvertretende Schulleiter und der war völlig über- also der hat nichts mit denen gemacht, der hat denen Aufgaben gegeben und ist rausgegangen. Also der hat sich nicht gekümmert. Weil es schwierig ist, weil du dich, weil es so viele verschiedene Niveaus sind. (..) Und im Endeffekt, ich bin dem auch nicht gerecht geworden und das war auch echt richtig frustrierend, weil ich konnte dem nicht gerecht werden. Also ich weiß, da sind ein paar Schüler mir einfach mir durchgerauscht, weil ich mich nicht denen so widmen konnte, weil ich nur eine Person bin. So. Und das ist, das war echt, ja, also ich hätte mir auch NOCH mehr Arbeit machen können und dann noch mehr dem gerecht werden können, aber im Endeffekt hat man auch sein eigenes Leben, aber das ist schon auch, das war auch viel frustrierend. I #00:28:01-3# War die Unterrichtsvorbereitung bei der IVK intensiver als bei den anderen Klassen? B #00:28:06-7# Ja, also am Anfang schon, auf jeden Fall, nur irgendwann am Ende, wo wir dann auch im Lehrbuch drin waren, da habe ich mir auch nur noch angeguckt, okay, welche Seiten machen wir hier? Dann ging es. Aber ja am Anfang schon. I #00:28:23-4# Interessant, dass die Schulleitung selber die Klasse hatte und zu dir vorhersagt, es ist easy. B #00:28:27-7# Ja. I #00:28:28-9# Und dabei ist es doch... B #00:28:31-4# Ja, aber der meinte so: "Ja, da mach dir mal keine Sorgen, da musst du dich jetzt gar nicht so vorbereiten." Ich weiß nicht ob er wirklich gesagt hat, das ist easy, aber es klang halt so, dass ich so dachte, ah, okay.	- „NOCH mehr Arbeit“ wäre nötig gewesen, um allen gerecht zu werden: nicht leistba; man hat auch „eigenen Leben“ wiederholte Bezeichnung, dass die Arbeit durchaus „frustrierend“ ist 330 Nachfrage zur Unterrichtsvorbereitung 331–333 Zu Beginn sehr arbeitsintensiv, zum Ende des Schuljahres eher „normal“, da viel Schulbucharbeit 334–337 Nachfrage zur Einschätzung der Schulleitung 338–340 "Ja, da mach dir mal keine Sorgen, da musst du dich jetzt gar nicht so vorbereiten."
Reflektierende Interpretation		

Welche Qualifikation bringt die Lehrkraft zur Arbeit mit SuS aus anderen Kulturen mit? Einschätzung der Schulleitung: „keine große Vorbereitung“ notwendig. Unwissen seitens der Lehrkraft bis kurz vor Einsatz in der Klasse, dass es diese IVK überhaupt gibt. Die Interviewte gibt an, dass sie gerne in der IVK unterrichtete, hingegen hinsichtlich der Einsatzlänge nicht um Einschätzung von der Schulleitung gebeten wurde → willkürlicher Einsatz in den IVK? Welche Rolle spielen die individuellen Qualifikationen bzw. die Bedarfe der SuS in den IVK?
Die Interviewte gibt an, dass sie gerne in der IVK arbeitete, hingegen auch von der Schulleitung eingesetzt (ausgenutzt?) worden ist, da sie neu an der Schule war und die IVK derart unbeliebt im Kollegium gewesen ist, dass kein Kollege die Klasse übernehmen wollte.
Schulleitung hat eigene pädagogische Erfahrungen mit der IVK (umso mehr verwundert die Aussage zur Vorbereitung...). Es haben keinerlei methodische und didaktische Überlegungen stattgefunden, um die SuS der IVK adäquat zu beschulen („der war völlig über...“, „der hat sich nicht gekümmert“).
Selbstkritik: „richtig frustrierend“, da auch die Interviewte den Anforderungen (worin bestanden diese konkret?) nicht gerecht werden konnte (Rückschlüsse auf den mangelnden Personaleinsatz, „weil ich nur eine Person bin“). Frustation im Beruf durch personelle Überforderung (das war auch viel frustrierend“), durch Wunsch nach persönlicher Freizeit („im Endeffekt hat man auch sein eigenes Leben“).

Arbeitsbelastung:
Bei Übernahme der Klasse gab es eine Arbeitsbelastung, die persönlich als hoch eingeschätzt worden ist („auf jeden Fall“), zum Ende des Schuljahres hingegen gibt die Interviewte an, mit dem Lehrbuch gearbeitet zu haben (weniger Arbeitsbelastung, da weniger Vor- und Nachbereitung).

I. Internationale Vorbereitungsklassen

Thema: Stellenwert von IVK
Z. 341–368

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:28:40-7# Welchen Stellenwert hatte diese IVK grundsätzlich an der Schule? B #00:28:44-7# Also viele Schüler wussten gar nicht so richtig, wer sind dies, wer ist das so drin oder was ist das überhaupt für eine Klasse, also die waren schon so ein bisschen stiefmütterlich, die waren nicht so richtig Teil des Systems. Aber die Marlene hat sich ziemlich darum gekümmert, dass das so wird und die waren dann z. B. bei den Bundesjugendspielen, da waren teilweise so super Spitzensportler drin, so aus Polen, also der hat da alle Rekorde gebrochen (lacht). Da konnten die dann so auftrumpfen und da war	341	Erzählaufforderung
	342–352	- IVK an der Schule nicht bekannt („SuS wissen gar nicht so richtig, wer ist da so drin.“) - IVK nicht Teil des Systems, wird „stiefmütterlich“ behandelt - Aufnahme bspw. bei sportlichen Aktivitäten: ein polnischer Schüler „bricht alle Rekorde“, Möglichkeit, „aufzutrumpfen“

es auch mal so schön, dass die Schule das auch gesehen. Oder ich habe jetzt in der Schülerzeitung habe ich so eine 4-Seiten-Story über die IVK, dass ich da einzelne Schüler zu Wort kommen lassen habe. Aber ansonsten hatten die schon einen schwierigen Stand, weil sie so aus dem System herausfallen. Sonst hat man ja, alle achten Klassen kennen sich untereinander oder alle neunten Klassen kennen sich. Und die IVK ist halt schon immer so ein bisschen etwas Besonderes. I #00:29:38-4# Würdest du die im nächsten Jahr wieder unterrichten WOLLEN, wenn du könntest? B #00:29:42-3# Ja, wenn ich dageblieben wäre, hätte ich das schon gemacht, ja. I #00:29:46-3# Aus welchem Grund? B #00:29:45-6# Weil es interessant ist. Weil im Endeffekt sind die nochmal, so blöd es klingt, aber die sind teilweise dankbar, dass sie hier diese Erziehung genießen können und dass die, die nerven auch genauso herum wie andere Pubertierende, aber im Endeffekt, wenn man dann sagt: "Hey, Leute, hier, Deutschland, ich versuche euch etwas beizubringen, so für das Leben", dann ging das auch meistens. Ich hatte das Gefühl, da kommt es dann eher an, wenn man sagt: "Ey, ich will euch etwas Gutes, ich will euch hier etwas beibringen, ich gebe mit Mühe, jetzt reißt euch einmal am Riemen", als jetzt z. B. in dieser 8. Klasse, weil denen war es total egal. I #00:30:25-3# Was war denen egal? B #00:30:26-7# Ja, ob man, ob ich mir da, ob man denen etwas beibringen will. I #00:30:31-0# Weil das selbstverständlich ist, vielleicht in Deutschland? B #00:30:32-3# Ja, weil die einfach keinen Bock draufhaben. Genau, weil es selbstverständlich ist, weil die keinen Bock haben, weil die auch nicht sehen, dass man sich Mühe macht als Lehrer. Die waren einfach so anti, so.	- Engagement, IVK in Schülerzeitung zu Wort kommen zu lassen Ansonsten ist IVK etwas Besonderes 353–356 Wunsch nach künftigem Unterricht in der IVK 356– Bejahend, weil „es interessant ist“ - SuS sind teilweise dankbar für den Unterricht/die Möglichkeit des Unterrichts - Kommen in einen Erziehungsgenuss - anstrengendes Alter (Pubertät): im Grunde betrifft dies aber alle SuS in dem Alter, nicht kulturell bedingt „Reisst euch mal am Riemen, ich will Euch etwas Gutes.“ 363–365 Nachfrage zu Unterschieden zu Gleichaltrigen 366–368 Ausführungen zu unterschiedlicher Motivation von SuS in der IVK und SuS in Regelklassen: Regelklassen: „anti“, erkennen die Bemühungen nicht an

Reflektierende Interpretation
IVK ist relativ unscheinbar im gesamten Schulsystem gewesen („nicht so richtig Teil des Systems“, „schon immer ein bisschen was besonderes“). SuS deutscher Herkunft bzw. SuS aus den Regelklassen ist die Zusammensetzung (und die Hintergründe für die Zusammensetzung) nicht bekannt gewesen. Es liegt an dem Engagement von Lehrkräften (wie in diesem Falle der Interviewten), dass auf die IVK in der Schulgemeinschaft aufmerksam gemacht worden ist (anhand eines sog. *storytelling* in der Schülerzeitung). Oder aber die SuS „bestechen“ durch besondere Leistungen wie bei den Bundesjugendspielen („da konnten die dann so auftrumpfen“). Keine Schlussfolgerungen bspw., dass bspw. Sport eine interkulturelle Kommunikation erleichtert und aus diesem Grunde effizient eingesetzt werden könnte. Motivation, um in der Klasse zu unterrichten: SuS zeigen Dankbarkeit („so blöd es klingt“) → kritische Selbstreflexion bei der eigenen Motivation. Differenzierung zwischen Unterrichtsstörungen (nicht nur kulturelle Hintergründe, sondern auch altersbedingt, „die nerven auch genauso herum wie andere Pubertierende“). Einschätzung der Schülerschaft in den Regelklassen: Erkennen nicht den Wert der Lehrerleistung („ich gebe mir Mühe, jetzt reißt Euch mal am Riemen“, „weil die nicht sehen, dass man sich Mühe macht als Lehrer“), nicht der Bildungsmaßnahmen („ich versuche euch etwas beizubringen, so für das Leben“), sind nicht lernwillig („weil die einfach keinen Bock haben“, „die waren alle so anti“). SuS der IVK durchaus differenzierter/kritischer eingestellt („dann ging das meistens“).

J. Flüchtlingssituationen in Deutschland

Thema: Flüchtlingssituationen in Deutschland
Z. 372–404

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
B #00:30:57-9# Die Situation in Deutschland? Ja ich glaube, Überforderung, sowohl an Schulen, das sieht man auch an dieser IVK, es ist eigentlich kein Personal vorhanden, keiner weiß so richtig, wohin mit denen. H. rühmt sich damit, dass die hier alle so schnell in die Schule kommen, das stimmt natürlich, aber im Endeffekt sitzen dann da Leute, die sind nicht alphabetisiert und Leute, die können alles, also so klappt es halt auch nicht. Wenn man das hier so sieht, die Flüchtlingsunterkünfte, es ist halt überfüllt, es kommen, obwohl jetzt die Grenzen ja zu waren, es kommen immer noch so viele an und ich habe das Gefühl, dass die allermeisten, die	372–384 Einschätzung der Situation an deutschen Schulen: - Überforderung - Personalmangel - „keiner weiß, wohin mit denen“ - trotz Grenzschließung weiterhin viele Neuankünfte - in der Außenwerbung positiv dargestelltes Bild, allerdings im praktischen Umgang große Herausforderungen

so richtig konkret mit Flüchtlingen zu tun haben, überfordert sind. I #00:31:54-3# Die allermeisten Lehrkräfte? B #00:31:56-1# Lehrkräfte, ja. Auch so von diesen Konflikten. Wir hatten Schüler aus Afghanistan, der sagt dann: "Wie, ihr unterrichtet den nicht nach der Scharia?" und "Wie, Frauen unterrichten überhaupt?" Also, einfach so, dass die überhaupt nicht wissen, in was für eine Kultur die hier kommen oder in was für einer Kultur die sind. (...) Ja und ich meine, diese ganzen Sachen, die man jetzt mitbekommen hat, hier in der Silvesternacht. Ich glaube, viele denken halt, in Deutschland hat jeder einen Job, in Deutschland hat jeder ein Auto, in Deutschland hat jeder eine Wohnung und das kriegt man auch. Also das ist, glaube ich, wirklich so ein Gerücht, was sich hält in den Flüchtlingsströmen. Und wenn die dann hier sind, kommt die große Enttäuschung. Und in diesen Flüchtlingsunterkünften sitzen die dann teilweise mit 4, 5 jungen Männern, vor allem, das sind ja 75% junge, unbegleitete Männer und dann sitzen sie da halt und haben Langeweile und, ja, was macht man? Man streitet sich und es dann ja teilweise verschiedene Religionen oder teilweise PRALLEN ja in diesen Flüchtlingsunterkünften oder in Schulklassen genau DIE aufeinander, die im Krieg sich befochten haben. #00:33:12-4# Also genau, wovon man eigentlich wegwollte. Und die Konflikte halten ja an. Und ich glaube, dass das noch große Probleme geben wird und ich glaube, dass so Sachen wie jetzt die Anschläge da in Würzburg und in München, dass das noch viel vehementer kommen wird und dass man irgendwann auch hier so das Gefühl haben wird, man kann nicht sicher auf die Straße gehen. Das glaube ich, weil diese Traumen und diese Konflikte, die die hier mitbringen und dann verbunden mit dieser Langeweile in den Flüchlingsunterkünften, also das dauert ja teilweise bis zu einem Jahr oder über ein Jahr bis hier wirklich Asyl kriegen und etwas machen können und die hängen halt ab und ganz ehrlich, da würde ich auch auf die Barrikaden gehen irgendwann und Streit anzetteln. Und das ist glaube, also ich glaube, das wird noch die nächsten 4, 5	- Lehrkräfte sind überfordert auch bei den Konflikten zwischen den SuS - Kulturelle Differenzen (bspw. bei der Rechtssprechung, Frauenblid etc.) Unwissen über die deutsche Kultur bei den SuS 384–393 Mögliche Einschätzung durch SuS: - Materieller Wohlstand in D – jeder habe Anspruch darauf - „Gerücht, das sich hält in den Flüchtlingsströmen“, „und wenn die dann hier sind, kommt die große Enttäuschung“ Konfliktpotenzial sehr groß aufgrund der räumlichen Enge in den Unterkünften, aufgrund verschiedener Religionen, aufgrund des „Zusammenpralls“ von Ethnien, die in Kriegsgebieten gegenüberstanden → Flucht und nun Konfrontation mit eben denselben Motiven 394– Einschätzung: Politische Situation wird sich weiter verschärfen: - Vermehrte Anschläge werden kommen - Sicherheitsgefühl wird sinken - Langeweile in den Unterkünften schürt Konfliktpotenzial - Streit als mehr oder minder natürliche Reaktion auf die vorherrschenden Umstände → In den nächsten 4,5 Jahren wird es „problematisch“

Jahre, wird das noch richtig problematisch.	
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte sieht die größte Herausforderung in der personellen Unterkapazität und einer dadurch resultierenden Unwissenheit, wo die SuS untergebracht werden können (vermutlich gemeint: Regelklassen/Integrationsklassen, „kein Personal vorhanden“, „keiner weiß so richtig, wohin mit denen“). Kritik am System in H. („mit dem sich immer alle so rühmen“): eine schnelle Aufnahme ist zwar gesichert, hingegen äußert die Interviewte Kritik an der Qualität der Beschulung (unter Berücksichtigung ihrer eigenen Erfahrungen in den IVK), konkret: Überforderung der Lehrkräfte. Konfliktpotenzial: Unwissen über die deutsche Kultur („einfach so“) seitens der SuS („Wie? Frauen unterrichten hier?“, „Ihr unterrichtet nicht nach der Scharia?“). Auffällig häufige Äußerung: „ich glaube“: zeugt von unsicheren Kenntnissen über die Situation. „Gerücht“/Anspruchsdenken unter den SuS, dass sie nach vergleichbarem Standard wie die deutschen Mitbürger leben werden (die Interviewte zählt auf: „Wohnung“ (selbstverständlich!!), Auto, Job (nahezu Vollbeschäftigung...?!). Erkennt die schwierige Situation in den Flüchtlingsunterkünften und die teils langsamen bürokratischen Prozesse.	

K. Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Thema: Wünsche für Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte
Z. 404–422

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:34:07-9# Du hast die Überforderung der Lehrkräfte angesprochen und du bist selber eingesetzt gewesen, was würdest du dir wünschen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte? Also wo hapert es da, wenn du sagst, die Lehrkräfte sind überfordert? B #00:34:23-9# Ja, das hapert einmal am überhaupt Personalbestand, also dass es einfach mehr Leute so, mehr als ein Lehrer pro Klasse, auch wenn es nur 17 Schüler sind, mindestens zwei. Aber dem Umstand geschuldet, dass die Klassen so heterogen sind und, ja wir hatten z. B. ein Mädchen, die war auf jeden Fall auf der Flucht missbraucht worden und traumatisiert, die war alleine gekommen	404–406 Problematiken in der Aus- und Weiterbildung: - Personalmangel (bei 17 SuS min. 2 Lehrkräfte nötig) - Andere Ausrichtung der Ausblidung bzw. geschultes Zusatzpersonal: bspw. Psychologen, die mit Kriegstraumata und Misshandlungen umzugehen wissen - ausgeprägtere Fortbildungen zu diesen Thematiken (eine Nachmittagsveranstaltung reicht nicht aus...) - mehr Landeskunde, mehr Materialien Wiederholung: mehr Personal zur Entlastung

aus Afghanistan und also ich habe überhaupt nie mit der darüber gesprochen, weil im Endeffekt ich bin auch keine Psychologin und kann das nicht, aber es gab auch Fortbildungen, wie geht man mit Traumata, also mit Kriegstraumatisierten um, aber das ist da irgendwie ein Nachmittag, also das wäre wahrscheinlich auch einmal NÖTIG, dass man da mehr gebildet wird, wie man damit umgeht. Sonst einfach hätte ich mir gewünscht, mehr, ja vielleicht auch vom LAND einfach mehr Material, vielleicht, also ich habe mir da immer so Lehrwerke zusammengewurschtelt. Also für Deutsch gibt es ganz gutes Material, tatsächlich, aber für Englisch habe ich mit den Lehrbüchern gearbeitet, die auch die deutschen Schüler nehmen und das ist natürlich scheiße, weil dann stehen die Vokabeln da auf Deutsch und die können aber kein Deutsch. Aber an erster Stelle tatsächlich Personal, also ich hätte mir gewünscht, noch mehr, noch jemanden an meiner Seite zu haben, dann hätte die Klasse teilen können und das wäre alles viel einfacher gewesen.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte bemängelt abermals die personellen Missstände, da zu wenig Personal an Schulen vorhanden ist („mindestens zwei Lehrer pro Klasse, auch wenn es nur 17 Schüler sind“): „an erster Stelle tatsächlich mehr Personal“ mit dem Zweck, die Klasse wiederum zu teilen (Stichworte wie *teamteaching* in diesem Zuge fallen nicht).
Zugleich berichtet sie exemplarisch von einer Schülerin, die „auf jeden Fall“ (woher das Wissen? Welche Maßnahmen wurden grundsätzlich in der Schule ergriffen?) Missbrauchsopfer ist, der Missbrauch wurde allerdings nicht thematisiert, da die Interviewte sich nicht ausreichend ausgebildet sieht („ich bin ja keine Psychologin“) → benennt als Schlussfolgerung hingegen nicht entsprechende Wünsche/Konsequenzen für die Ausbildung oder Handlungsalternativen (Weiterleitung an Beratungsstellen etc.) bzw. für den personellen Ausbau von Fachkräften.

Die Interviewte bemängelt darüber hinaus zu wenig Unterrichtsmaterialien, die vom Land zur Verfügung gestellt werden. Grund: „ich habe mir da immer so Lehrwerke zusammengewurschtelt“ → eigene Arbeitsentlastung (Qualität der eingesetzten Materialien wird nicht erwähnt).

L. Auslandserfahrungen

Thema: Motivation für Auslandsaufenthalte
Z. 422–434

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:35:56-6# Okay, du hast vorhin gesagt, dass du im Ausland gewesen bist im Rahmen deines Studiums. B #00:36:09-0# (lacht) Ja? I #00:36:08-4# Wie kam es dazu? B #00:36:11-4# Also ich war einmal in Indien, ein halbes Jahr und da wollte ich, ich wollte einfach gerne weg und weit weg und irgendwie etwas Soziales tun und das war mehr ein Zufall, also ich kannte eine Studentin, die da schon mal gewesen war und die diese Leute kannte, die die Schule betrieben haben und über die bin ich da so privat herangekommen. Da habe ich an einer Schule gearbeitet, Straßenkinder und Waisen. Genau und dann war ich nochmal am Ende des Studiums in Cardiff, in Wales und das war auch einfach, weil ich mein Englisch noch einmal verbessern wollte und Indien war natürlich auch so diese kulturelle, also ich wollte einfach einmal etwas komplett Anderes erleben und in Cardiff war es dann eher so wegen Englisch und dass ich noch einmal so ein bisschen weg wollte.	422–425 Erzählaufforderung 426–434 Sechs Monate Indien - Wunsch, weit wegzugehen - „irgendwas Soziales“ - Indien als Land war eher Zufall und lief über private Kontakte - Arbeit an einer Schule mit Straßenkindern und Waisen - Andere Kultur erleben Cardiff/Wales - Grund: Englisch verbessern „nochmal ein bisschen weg“
Reflektierende Interpretation	

Spricht für sich: „ich wollte einfach gerne weg und weit weg und irgendwie etwas Soziales tun und das war mehr ein Zufall“/“noch einmal so ein bisschen weg“, Antrieb durch Fernweh und dem Wunsch, ihre Englischkenntnisse auszubauen. Organisation durch private Kontakte (ausschlaggebend für die Länderwahl), „keine bewusste Entscheidung“ (s.u.), dann Arbeit an einer Schule in Indien und Unterricht für Straßenkinder und Waisen. Zweiter Auslandsaufenthalt „auch einfach“, um Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Interviewte spricht davon, „etwas komplett Anderes“ erleben zu wollen, deutet kulturelle Kontakte an, aber ansonsten keine nähere Erläuterung.

M. Auslandserfahrungen Indien

Thema: Tätigkeiten in Indien
Z. 435–453

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:37:12-7# Kannst du noch einmal deinen Aufenthalt in Indien bisschen näher beschreiben? Also was hast du da genau gemacht, wie sah der Tagesablauf aus? B #00:37:21-0# Genau, ich war da an dieser Schule in der Nähe von Kolkata und die Schule hatte so 40 Schüler, würde ich mal sagen und die haben auch alle in der Schule gelebt und wir Lehrkräfte auch, also es gab nur so 4 Lehrer und, also uns eingeschlossen, da war noch eine andere Studentin mit und unser Tag sah eigentlich so aus, dass wir morgens die Kinder unterrichtet haben. Ich habe Englisch unterrichtet und Geschichte und, was habe ich denn noch? Ich glaube, Geographie auch so ein bisschen. Vormittags haben wir die unterrichtet und nachmittags haben die noch so Hausaufgabenzeit gehabt, da haben wir dann auch noch die bisschen betreut und ansonsten gab es morgens, klar, war erstmal Frühstück und dann haben wir noch einmal zusammen gesungen, mittags gab es Mittagessen, abends gab es ganz normal Abendessen und dann haben wir auch noch einmal alle zusammen gesungen, das war also auch eher eine christlich inspirierte Schule, also dann gab es auch immer noch so eine Andacht. Genau. Und die Schüler haben auch alle dann da geschlafen.	435–436 Erzählaufforderung 437–440 Christlich inspirierte Schule in der Nähe von Kolkata 40 SuS/4 Lehrkräfte (inkl. 2 Praktikantinnen) 440–448 Tagesablauf: - morgens gemeinsam Frühstück, singen - Unterricht (Englisch/Geschichte) - Gemeinsames Mittagessen - nachmittags Hausaufgabenbetreuung abends gemeinsames Abendessen, singen, Andacht 449 Begründung für Indien 450–453 Keine bewusste Entscheidung, persönliche Kontakte, „irgendwie interessant“, „komplett anders als Europa“, neugierig

I #00:38:30-2# Wie kam es dazu, dass du dich für Indien entschieden hast? B #00:38:34-3# Ach, wie gesagt, das war jetzt gar nicht so eine bewusste Entscheidung, sondern mehr diesem Umstand geschuldet, dass diese Bekannte da schon einmal war. Ich weiß nicht, ich fand das irgendwie interessant. Also das war halt komplett anders als (lachend) Europa. Einfach neugierig, wie es da ist.	
Reflektierende Interpretation	
Bei der Nachfrage nach den Tätigkeiten in der Schule berichtet die Interviewte von den gemeinsamen Mahlzeiten mit den Kindern (morgens, mittags, abends, da Internat) und gemeinsamem Singen. Als Unterrichtstätigkeiten führt sie sehr vage an, dass sie Englisch, Geschichte und „auch ein bisschen Geographie“ unterrichtet habe; Curriculum?! Zudem hat sie mit einer anderen Praktikantin Hausarbeitsbetreuung übernommen. Keine weiteren Ausführungen.	

N. Auslandserfahrungen Indien

Thema: Erwartungen an einen Auslandsaufenthalt
Z. 454–479

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:39:02-0# Welche Erwartungen hattest du an den Auslandsaufenthalt grundsätzlich und vielleicht auch an Indien speziell?	454–455 Erzählaufforderung
B #00:39:09-1# Na, ich habe schon gedacht, dass es ganz anders sein wird, dass das Leben da einfacher sein wird, dass es ganz anderes Essen gibt und (..) mehr Armut, aber vielleicht auch mehr Lebensfreude und was habe ich erwartet? Ich glaube, ich habe mir gar nicht so viele Gedanken gemacht, ich bin einfach hin. So ein bisschen blauäugig auch.	456–459 Erwartung eines anderen, einfacheren Lebens; Anderes Essen, mehr Armut, mehr Lebensfreude → eher blauäugig hin, keine großen Erwartungen
I #00:39:43-2# Was meinst du mit einfacheres Leben?	460 Erläuterung des „einfachen Lebens“

B #00:39:45-5# Ja, dass ich mir schon gedacht habe, dass da nicht jeder wie in Deutschland ein Auto und eine kleine Wohnung hat, sondern dass da, was weiß ich, dass die Menschen eher mit Rikschas und Fahrrädern unterwegs sind. Dass generell der Wohlstand einfach nicht so hoch ist, so der Lebensstandard. Also wie hier, dass jeder eine Waschmaschine hat und einen Computer und sowas. Das habe ich schon gedacht, dass das da nicht unbedingt so sein wird. I #00:40:11-3# Wie hast du das empfunden? Währenddessen und auch im Nachhinein? B #00:40:12-7# Ja, das Land ist, also Kolkata ist halt echt so ein Molloch, ne wie man sich das so vorstellt, also viel zu viele Menschen und sehr viel Dreck und viel Gestank und heiß und viel zu viel Verkehr, ungeregelter Verkehr, wenn du da angefahren wirst und auf der Straße liegst, da kümmert sich keiner. Denn die Kühe auf der Straße und das ist alles ein großes Durcheinander, das funktioniert trotzdem irgendwie, aber ja, da wird halt der Müll mitten in Kolkata auf der Straße zusammengekarrt und verbrannt. Also mitten in der Stadt und die Leute waschen sich an so einem Rinnsal, an so einem Rinnstein, am Bürgersteig. Also so richtig mit Shampoo und so haben die sich da gewaschen. Das ist halt schon krass, wenn man da so sieht. Also am Anfang auch natürlich so Ekel oder dass man denkt so, uah, oh Gott, was kann man jetzt hier überhaupt anfassen? Alles irgendwie auch alt, auch noch so alte Kolonialgebäude, die total verfallen waren oder auch so die Autos, alle halt alt und mitgenommen und ja die Schule, in der wir da waren, das war auch einfach so ein Betongebäude ohne Fenster und die Materialien waren auch alle alt und vergilbt. Also alles nicht mehr so auf dem neusten Stand.	461–465 466 467–474 474–479	Materiell einfacher: keine Autos, Wohnung, Waschmaschinen, Computer; eher Fahrräder, Rickschas, geringerer Lebensstandard Erzählaufforderung nach dem eigenen Empfinden Kolkata = „Molloch“: zu viele Menschen, Gestank, Dreck, viel Verkehr, Hitze, ungeregelter Verkehr, gefährliche Unfälle, „ein großes Durcheinander“, Müll, hygienische Bedingungen schwierig, alte verfallene Kolonialgebäude Empfinden: Zunächst Ekel, Berührungsängste
Reflektierende Interpretation		

Die Interviewte gibt an, dass ihre Erwartungen an den Auslandsaufenthalt recht niedrigschwellig gewesen sind („blauäugig“); sie sei „einfach hin“. Konkrete Vorstellungen sehr oberflächlich: „anderes Essen, mehr Armut, mehr Lebensfreude“. Zeugen von mangelnder Vorbereitung. Sie konkretisiert die Erwartung, ein „einfaches Leben“ vorzufinden durch folgende Attribute eines niedrigeren Lebensstandards: kein Auto, kleine Wohnung („was weiß ich“), Fahrradverkehr (Frage: Welche Bedeutung wird Statussymbolen zugesprochen?), nicht so hoher Wohlstand („nicht unbedingt so“ wie hier).

Die ersten Eindrücke in Kolkata beschreibt sie nach den gängigen Bildern, die vorherrschen und vermittelt werden (s.o.), „das ist halt schon krass“. Beschreibung der vorgefundenen Verhältnisse als „alles nicht mehr so auf dem neuesten Stand“.

O. Auslandserfahrungen Indien

Thema: Wertvolle Erfahrungen
Z. 480–520

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:41:39-9# Welche Erfahrungen sind besonders wertvoll gewesen? Trotz dieser schwierigen Umstände? B #00:41:50-2# Überhaupt mal so ein anderes Land kennenzulernen oder eben diese Lebensweise. Auch der Alltag in der Schule. Wir hatten ja keine Waschmaschine und so, wir haben dann immer gewaschen, einmal die Woche. Zu sehen, es geht auch irgendwie so. Wir waren jetzt nicht unglücklich, wenn wir da waren und die Kinder waren total lebensfroh auch. Viele waren auch ganz aufgeschlossen und interessiert und, ja was nehme ich mit? Einfach einen Blick über den Horizont, dass ich sehe, okay, da ist es wirklich alles komplett anders als hier und einfach auch, dass ich sehe, dass die da eine andere Lebensweise haben, andere Prioritäten setzen und dass wirklich einfach auch jeder in Indien denkt, dass du reich bist, wenn du aus Europa kommst. Also so Überzeugungen, die die da haben, ob die jetzt richtig sind oder nicht. Das Weltbild, das die da haben, aber auch die Möglichkeiten. Ich habe auch mit einigen Schülern Kontakt über Facebook und letztens schrieb mich einer an,	480–481 Erzählaufforderung 482–484 - Anderes Land kennenzulernen Andere Lebensweise: keine Waschmaschine 484–486 Bewertung des Empfindens: - aufgeschlossene, lebensfrohe, interessierte SuS im Umfeld „nicht unglücklich“ 486–506 Persönlicher Lerneffekt: - Blick über den Horizont - Andere Lebensweisen und Prioritäten kennengelernt - Kennenlernen von anderen Überzeugungen und Denkweisen („alle Menschen in Europa sind reich“)

wie es mir so geht und ich so: "Ja, ganz gut, und dir?", "So ja, er sitzt irgendwie in einem Callcenter" und das war echt ein kluger Kopf so, aber kommen einfach nicht so aus diesem, also das höchste, was die kriegen können an Job ist wirklich so etwas wie Callcenter-Agent oder im Hotel, Page oder so etwas. Die können nicht Arzt werden oder so, nur, weil sie gut sind in der Schule, weil das kostet alles Geld und du brauchst dann die Kontakte oder brauchst einfach wohlhabende Eltern und wenn du nicht darein geboren bist, dann ist das halt so. Ja, so wie hier in Deutschland oder Europa mit Stipendien oder was auch immer, das gibt es da halt alles irgendwie nicht so richtig und das ist schon einfach viel härter, viel (...), ja einfach SCHWIERIGER das Leben, nicht so wie hier. #00:44:05-3# Und dann meinte ich auch zu einem Schüler, ob er denn nicht mal irgendwie nach oder er meinte, ob ich dann mal wiederkomme nach Indien und da meinte ich so: "Och, ich glaube, erstmal nicht" oder so nach dem Motto, vielleicht kommst du mal nach Europa und dann meinte er, nein, er kann sich überhaupt nicht den Flug leisten. Und da dachte ich so, ja logisch. Weil, es ist ja utopisch für die da 800€ irgendwie aufzutreiben. Was gibt es da alles noch? Zwangsverheiratung, also eine Schülerin meinte, dass sie auch schon verheiratet ist. Also einfach harsche Strukturen. I #00:44:39-6# Was hast du für dich persönlich mitgenommen von den 3 Monaten? Wie lange? B #00:44:43-0# Sechs. I #00:44:47-1# Sechs? B #00:44:47-9# Oder fünf? Ja dass ich das hier einfach mehr wertzuschätzen weiß, hier in Deutschland (lacht). Sei es die Bürokratie, die dann doch ihren Sinn hat. Dass es hier keine Korruption gibt, Rechtsstaat, so. (...) Bildung, Bildungschancen, also dass das (...) ja, dass das echt so der Schlüssel ist. Oder da war es auch, die Schüler haben sich immer bedankt am Ende der Stunde. "Thank you, Miss, for teaching us" und so. Und das nochmal zu sehen, dass es echt so wichtig ist und auch keine Selbstverständlichkeit, ne? In Deutschland ist es ja Schulpflicht und		- Nach wie vor bestehender Kontakt zeigt: Berufs- und Karrierechancen sind sehr bedingt - Karriere über Kontakt und Vermögen (anders als in D, wo Stipendien etc. unterstützend angeboten werden) - Zwangsheiraten - Keine Möglichkeit der Ausreise → die Menschen führen ein schwierigeres Leben
	507–509	Erzählaufforderung: Persönliche Entwicklung
	510–520	- Wachsende Wertschätzung der hiesigen Bedingungen: sinnvolle Bürokratie, Rechtsstaatlichkeit, Bildungsmöglichkeiten, Bildungschancen, Bildung als Schlüssel - Leben in Deutschland ist keine Selbstverständlichkeit - Schulpflicht als Gut Freude über Alltagsgegenstände (Waschmaschine, Laptop etc.)

ja, dass es echt so ein Gut ist, wofür die da z. B. auch einfach viel Geld bezahlen. Wenn du da zu einer normalen Schule gehst, musst du einfach Schulgeld bezahlen und das können viele einfach nicht. Was habe ich persönlich mitgenommen? Ja, ich glaube, dass ich das hier auch nochmal mit anderen Augen auch so sehen konnte. Und mich gefreut habe über die Waschmaschine und über den Laptop und so.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte schätzt als wertvolle Erfahrungen ein, dass sie trotz der anderen Lebensumstände „jetzt nicht unglücklich" gewesen sei und sich gut eingefunden habe. Spricht die Überzeugungen und Haltungen der Inder mit dem Beispiel an, dass die Einheimischen denken, alle Europäer seien reich. Wenig kritisch hinterfragt die Interviewte diese These, sondern führt weiterhin an, dass sie einen ehemaligen SuS nach Deutschland eingeladen habe, dieser aber („ja, logisch") nicht das Geld für den Flug besitzen würde. Kritisiert die Ungerechtigkeit im Land, dass selbst „kluge Köpfe" in der Schule keine Berufschancen haben, da das Kastensystem konkrete Laufbahnen vorsieht („wenn du nicht hinein darein geboren bist, dann ist das halt so"). Vergleicht die Lebensumstände mit denen in Deutschland und resümiert, dass das Leben in Indien schon „viel härter und schwieriger" sei. Keine konkreten Nennungen, was die Auslandserfahrung nun für die Interviewte bedeutet. Eine erneute Reise nach Indien strebt die Interviewte aus diesen Umständen heraus „erstmal nicht" an. Dieses teilt sie dem SuS mit, den sie daraufhin nach Deutschland einlädt, da er den Kontakt nach wie vor hält. Das Interesse der Interviewten an dem Kontakt scheint weniger prioritär zu sein. Sie reagierte auf eine digitale Kontaktanfrage von ihm.

Im Vergleich der Lebensumstände schätzt die Interviewte selbstverständliche Strukturen in Deutschland, die zuweilen vorher als störend empfunden worden sind („Bürokratie, die dann doch ihren Sinn hat"). Schätzt das deutsche Bildungssystem – obschon es keine Dankbarkeit von seiten der SuS den Lehrkräften gegenüber gibt, die sie in Indien sehr genossen hat. Schätzt den materiellen Wohlstand in Deutschland („Waschmaschine und Laptop").

P. Auslandserfahrungen Indien

Thema: Persönliche Weiterentwicklung
Z. 521–526

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:45:54-9# Deine persönliche Weiterentwicklung? Also gibt es etwas in deinem Wesen oder in deinem Charakter, wo du sagst, Mensch...?	521–522 Erzählaufforderung

B #00:46:05-4# Ja, vielleicht dass ich nicht mehr so (...) Dass man sich halt manchmal sagt, okay, da gibt es einfach noch, so hart es klingt, aber Menschen, denen geht es viel schlechter noch oder dass man das sich selber, weiß ich gar nicht. Habe ich mich dadurch verändert? (...) Kann ich jetzt gar nicht so sagen.	523–	Persönliche Veränderung nicht deutlich zu nennen; Erkenntnis, wie gut es den Menschen in D geht im Vergleich zu denen in Indien
Reflektierende Interpretation		
Unsicherheit über die persönliche Weiterentwicklung. Erstaunlicherweise kann die Interviewte wenig angeben („weiß ich gar nicht“). Erkenntnis über da Glück der eigenen Geburt in Deutschland.		

Q. Auslandserfahrungen Cardiff

Thema: Tagesablauf in Cardiff
Z. 527–543

Vorlage Transkript		Vorlage formulierende Interpretation
I #00:46:46-3# Okay, kannst du noch einmal kurz die Zeit in Cardiff schildern? Was du da genau gemacht hast konkret, wie die Aufgaben waren, wie man sich den Tagesablauf vorstellen muss...	527–528	Erzählaufforderung
B #00:46:55-9# Ja, also in Cardiff habe ich bei einer Gastfamilie gewohnt und habe an einer Primary-School gearbeitet, also einer Grundschule und da habe ich so ein bisschen Deutsch unterrichtet und ein bisschen Englisch. Also Deutsch als Fremdsprache dann. Und ich hatte da so eine Mentorin, bei der habe ich ganz viel hospitiert im Unterricht am Anfang und dann hatte ich irgendwann	529–539	Wohnen in Gastfamilie; Arbeit an einer Primary School – DaF- und Englischunterricht Zunächst Hospitation bei einer Mentorin, dann eigenen Unterricht durchgeführt; nie alleine in der Klasse, Lehrkraft war immer mit anwesend;

so einen Stundenplan. Aber ich war nie mit den Schülern alleine. Also es war immer so, dass ich unterrichtet habe und der Lehrer war dabei oder, dass ich so ein bisschen assistiert habe. Dass der Lehrer ganz normal den Unterricht gemacht hat und ich habe so ein bisschen mitgeholfen. Da waren teilweise auch noch nicht so richtig kleine Kinder. Also da in der Grundschule in England geht das ein bisschen früher los, die Jüngsten waren so 4, 5 und mit denen bin ich dann auch mal raus gegangen, habe Blätter gesucht dann irgendwelche Blättermännchen gebastelt und so etwas, also so ein bisschen wie im Kindergarten. Und ja, der Tag war halt so morgens, vormittags Schule, so bis 3, also es ging schon immer so ein bisschen länger und dann habe ich immer noch einen der Söhne mitgenommen von dieser Gastfamilie. Und dann war ich zu Hause, habe irgendwie mich noch parallel für irgendwelche Uniprüfungen vorbereitet, die ich mal hatte in P. und abends haben wir zusammen gegessen und das war es dann auch.	539–543	Durch Schulsystem sind die SuS jünger in der Grundschule als in D, durchaus auch erzieherische Tätigkeiten wahrgenommen Vormittags Schule bis 15 Uhr, dann Rückfahrt in Gastfamilie, dann Vorbereitung auf hiesige Uniprüfungen, abends gemeinsames Abendessen mit Gastfamilie
Reflektierende Interpretation		
Die Interviewte war in Cardiff offiziell als Fremdsprachenassistentin eingesetzt. Entsprechend war sie als hospitierende Kraft in den Klassen eingesetzt und unterrichtete nicht eigenständig. Ihre Aussagen den konkreten Unterricht betreffend sind eher vage (wdh. „so ein bisschen“). Einsatz in den Fächern Deutsch und Englisch, hingegen schien sie zudem erzieherische Tätigkeiten und Kleinkindbetreuung übernommen zu haben (Grund liegt in dem Schulsystem, „es geht ein bisschen früher los“, Aufgaben „so ein bisschen wie im Kindergarten“, „irgendwelche Blättermännchen gebastelt“). Frage nach dem Zuwachs einer pädagogischen Professionalität stellt sich. Frage nach Intensität des interkulturellen Austausches stellt sich („abends haben wir zusammengesessen und das war es dann auch“). Denn: Während des Aufenthaltes hat die Interviewte zudem Prüfungsvorbereitungen für die deutsche Universität vorgenommen.		

R. Auslandserfahrungen – Indien/Cardiff

Thema: Differenzen zwischen den Auslandsaufenthalten
Z. 544–572

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation

I #00:48:21-5# Welche Unterschiede siehst du in den Auslandsaufenthalten zwischen Cardiff und Indien? B #00:48:32-2# Ja, in Cardiff das war halt mehr so funktional, würde ich mal sagen, weil ich einfach mein Englisch verbessern wollte und da hatte ich auch nicht so den engen Kontakt zu Schülern, das war in Indien schon mehr. (...) Ja und in Cardiff war das auch eine andere Kultur, aber der unseren schon viel näher und dadurch auch nicht so schwierig, sich da zurecht zu finden und ja, es war halt leichter, weil ich auch Geld bekommen habe vom DAAD, um mir das zu finanzieren, in Indien musste ich mir das alles selber finanzieren. Ja und einfach nochmal natürlich andere Schulsysteme kennenzulernen, das war schon auch ganz gut. Auch einmal zu sehen, wie unterrichten Lehrer im Ausland. Das war halt in Indien, also die indischen Lehrer haben sehr streng und nach so, na ja, Gehorsam unterrichtet, würde ich mal sagen, so wie man sich das so vorstellt und das war in England, also in Cardiff war das schon anders. Also die haben sehr kreativ gearbeitet mit Schülern und sehr, die hatten z. B., was weiß ich, in Biologie hatten die dann echte Fische da, die die seziert haben, also so tote Fische, so frische Fische. (lacht) Die kleinen Kinder saßen da alle mit ihren Messern, haben das so aufgemalt, das Skelett, aber so sehr lebensnahe, würde ich mal sagen und das fand ich schon bemerkenswert. Das war eigentlich ganz cool, das mal so zu sehen, wie die das machen. I #00:50:11-7# Welchen Auslandsaufenthalt würdest du wiederholen? B #00:50:14-1# Also eher den in Indien als den in Cardiff. I #00:50:16-9# Aus welchen Gründen? B #00:50:18-1# Ja einfach, weil es spannender war, weil es aufregender war? Heute würde ich auch nochmal ganz anders mit den Schülern kommunizieren oder auch mit den Schulleitern. Damals waren wir Anfang 20 und waren irgendwie selber total orientierungslos und das war halt einfach schön, dass wir die so gut kannten, dass wir den ganzen Tag mit denen verbracht haben, mit denen gesungen haben und die so froh waren auch, dass wir da	*544–545* *Erzählaufforderung* 546–560 Cardiff: - Funktional: Englisch sollte verbessert werden - Kein enger Kontakt zu den SuS - andere Kultur, aber der unsrigen viel näher - weniger schwierig, sich zurecht zu finden - gesicherte Finanzierung (DAAD) - Motivation: andere Schulsysteme, andere Unterrichtsmethoden etc. kennenlernen Kreativ gestalteter Unterricht (bspw. frisch sezierte Fische) Indien - Sehr strenge Lehrer - Unterrichten in „Gehorsam“ Aufenthalt selber finanziert *561–563* *Erzählaufforderung, Antwort: Indien, Nachfrage* 564–572 Gründe für eine Wiederholung: - Spannender, aufregender - Heute aufgrund des Alters anderes Standing: damals eher „orientierungslos“, was sich auch in der Kommunikation und dem Verhalten den hiesigen Lehrkräften gegenüber geäußert hat - Anderes Verhältnis zu den Lehrkräften, die „froh“ über die PraktikantInnen waren; engeres Zusammenleben; Vermischen zwischen beruflichen Verpflichtungen und privaten Interessen Cardiff: eher funktional, als Assistentin an der Schule gewesen, weniger Einflussmöglichkeiten

waren und wir waren irgendwie froh und das war halt eine ganz andere Situation als in Cardiff, wo ich einfach nur die Assistentin war, die so mitgekommen ist, was natürlich auch interessant war, aber an sich jetzt, wie gesagt war es ja eher funktional auf diesen Spracherwerb ausgerichtet und ich würde auf jeden Fall dann nochmal lieber Indien machen.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte vergleicht die beiden Auslandsaufenthalte und stellt für sich heraus, dass der Aufenthalt in Wales für sie leichter und nicht so schwierig gewesen sei (weniger Kontakt zu den Einheimischen, Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse stand im Vordergrund, gesicherte Finanzierung durch den DAAD). Sie erkennt die Unterschiede in den Schulsystemen, ohne diese näher zu erläutern. Sie erkennt eine unterschiedliche Lehrerausbildung und unterschiedliche Haltungen zu dem Beruf: in Indien sehr strenger Umgangston, während in Wales eine handlungs- und erlebnisorientierte Didaktik vorherrschte („das war eigentlich ganz cool“). Keine Frage nach den Gründen.

Dennoch zieht die Interviewte als Resumé, dass sie den Aufenthalt in Indien „auf jeden Fall“ wiederholen würde (Widerspruch zu vorherig Gesagtem?), da dieser Aufenthalt weniger funktional gewesen ist, der Kontakt mit den Einheimischen stärker gewesen ist und „die so froh waren“, dass sie dort gewesen sei. In Wales war sie „einfach nur“ Assistentin, während sie in Indien als Lehrkraft angesehen worden ist. Es scheint daher, dass der Aufenthalt aus dem Grunde wiederholt werden würde, da die persönliche Wertschätzung eine größere gewesen ist (weniger aus Gründen der interkulturellen Kompetenzerweiterung, sondern aus Gründen des eigenen Zurechtfindens in einem anderen Land, egoistisch motiviert?).

S. Auslandserfahrungen – Indien

Thema: Das Leben in Indien/Herausforderungen
Z. 573–602

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:51:11-0# Du hast gesagt, dass es aber in Indien schwieriger gewesen ist, sich zurecht zu finden. B #00:51:15-0# Mhm (bejahend) I #00:51:15-0# Hast du da 2, 3 Beispiele, an denen du das veranschaulichen kannst?	*573–576* *Erzählaufforderung, Nachfrage*

B #00:51:19-1# Alleine in der Stadt. Dass wir da immer mit Stadtplänen herumgelaufen sind, aber die Straßen dann teilweise gar nicht mehr stimmten oder wir einen Inder gefragt haben nach dem Weg und das ist aber so in Indien, also, wenn du sagst, ich weiß was nicht, dann verlierst du dein Gesicht. Also Leute sagen niemals: "Ich weiß es nicht", sondern gucken dann auf die Karte: "Ah ja, hier, da, da, da, da" und wir so: "Ah, okay" und im Endeffekt wussten die überhaupt, die konnten teilweise noch nicht einmal eine Karte lesen oder waren Analphabeten oder was auch immer, haben aber, wollten sich nicht die Blöße geben, das zu sagen und haben uns dann irgendwo hingeschickt und wir halt gedacht, ah ja, super und haben uns dann halt total verlaufen und mussten irgendwie mit dem Taxi zurück und dann war das irgendwie gar nicht so ein richtiges Taxi und da hätte uns halt Gott weiß was passieren können, so im Nachhinein. Also wir sind immer bei irgendwem ins Auto rein und uns ist passiert so, aber... #00:52:10-7# Ja oder auch dieses ständige angeglotzt Werden und angesprochen werden von irgendwelchen wildfremden Männern, auch im Zug, die einem dann auch echt nahekommen, also die dann so: "Where are you from?", also so ein paar Brocken Englisch, die die dann konnten, aber im Endeffekt wusste man auch nicht, machen die einen an oder ist das jetzt wirklich Interesse oder, also ganz komisch. Und dieses Ergebene, also das war oft so, dass z. B. wenn wir in der Stadt da waren und irgendwelche Einkäufe machen mussten, dass die dann so sehr untertänig in Läden, wenn wir gesagt haben, wir brauchen das und das, "Ja, Miss, ja", immer schon so devot, dass einem das schon fast unangenehm war. Oder es gab auch Läden, da kamen wir dann rein, als Weiße, aber wenn wir mit Indern unterwegs waren, die kamen da dann nicht rein, also richtig krass, also total nach Hautfarbe, so rassistisch. Und das waren alles Sachen, die man erst einmal einordnen musste. Oder auch dass man ganz viel mit dem Zug eher gefahren ist und man sich da erstmal so schauen musste, okay, wie läuft das oder dass wir auch im Zug übernachtet haben und dann gab es aber keine richtigen Fenster und	576–602	1. Zurechtfinden in der Stadt/geographische Kenntnisse → kultureller Clash, da man in Indien sein eigenes Unwissen nicht zugibt (Gesichtsverlust) und daher oftmals falsche Wege erklärt worden sind 2. Taxi/kein Taxi – potentielle Gefahrensituationen, dennoch damals eingestiegen: „da hätte weiß Gott was passieren können“ 3. „Angeglotzt und angesprochen werden“ → weiße Frauen als Exotinnen in dem Land; keine wirkliche Einordnung der eigentlichen Intentionen möglich 4. wahrgenommener Rassismus; devotes Verhalten der EinwohnerInnen 5. Zugfahrten (über Nacht), offene Fenster, schwierige hygienische Situation, Fledermäuse → „Sachen, die man sich vorher nicht vorstellen kann“

dann sind da nachts die Fledermäuse in den Zug hereingeflogen und man musste immer so auf sein Hab und Gut aufpassen und die Toiletten und alles, also nur so Sachen, die man sich vorher nicht so vorstellen kann. (lacht)	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte verweist auf kulturelle Unterschiede, in dem sie feststellt, dass Wegbeschreibungen und Hilfestellungen bei diesen unterschiedlicher Art sind. Sich einzugestehen, dass man einen Weg de facto nicht beschreiben kann, ist der indischen Kultur nicht zu eigen. Gründe werden gemutmaßt: "im Endeffekt wussten die überhaupt, die konnten teilweise noch nicht einmal eine Karte lesen oder waren Analphabeten oder was auch immer". Aufgrund der vorherigen Unkenntnis um diesen Umstand hat die Interviewte oftmals einen falschen Weg genommen und ist auf ein Taxi angewiesen gewesen. Zugeständnis einer gewissen Naivität (auch aufgrund des Alters: „dann war das irgendwie gar nicht so ein richtiges Taxi und da hätte uns halt Gott weiß was passieren können, so im Nachhinein").

Als zweite Herausforderung geht sie auf Aspekte der (nonverbalen) interkulturellen Kommunikation ein („dieses ständige Angeglotzt werden", „die einem dann auch echt nahe kommen"). Unterschiedliche kulturell bedingte Wahrnehmungen von Nähe/Distanz werden nicht kritisch hinterfragt, sondern mit klaren ablehnenden Worten umschrieben. Ebenso der sehr respektvolle Umgang mit den deutschen Gästen (Gründe liegen in der indischen Kultur und dem Kastensystem verankert, das moralische Unterschiede zwischen Menschen als natürlich darstellt) wird als „ergeben, untertänig, devot, rassistisch" beschrieben. Kenntnisse über historische Entwicklungen scheinen nicht vorzuliegen bzw. werden nicht erwähnt.

Beschreibung von materiellen Gegebenheiten, „die man sich gar nicht so vorstellen kann".

T. Rassistische/migrationskritische Erfahrungen

Thema: Rassismus in Deutschland
Z. 603–629

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:53:42-1# Du hast die rassistische Erfahrung in Indien angesprochen. Hast du, oder anders, welche rassistischen oder migrationskritischen Erfahrungen hast du in Deutschland gemacht? B #00:53:52-5# Ja, also wie gesagt, das mit dem Schüler aus der	*603–604* *Erzählaufforderung*

Elfenbeinküste, dass der von den anderen Schülern Karamell genannt worden ist oder, ach ich hatte auch Schüler, auch in meiner eigenen Klasse 8C, die sich VON MIR rassistisch behandelt gefühlt haben, weil ich mit denen über Weihnachten, also wir haben "Christmas" habe ich mit denen gemacht im Dezember, weil ich dachte, es bietet sich an und dann sind zwei Schüler, einer vor allem, auf die Barrikaden, weil er meinte, ja, er ist Muslim und er feiert kein Weihnachten und das findet er total diskriminierend, dass ich Christmas behandele, weil es ist ja überhaupt nicht, er kann dazu nichts sagen und dann würde er eine schlechte mündliche Note kriegen und so. Dann habe ich ihm angeboten, über sein muslimisches Fest etwas zu machen, nein, das wollte er dann irgendwie auch nicht. Aber dann hat er sich von mir diskriminiert gefühlt, dass ich da einfach Weihnachten als Fest nehme, weil das ist ja christlich und (...) Ansonsten, was war die Frage? Rassistische Begegnungen in Deutschland? Also so Vorurteile, dass natürlich viele denken, Flüchtlinge, was weiß ich, sind arm oder haben alle Krieg erlebt, was auch gar nicht der Fall sein muss. (...) Aber ansonsten weiß ich jetzt gar nicht. I #00:55:23-6# Wie gehst du mit so einer Situation um? Wenn dir vorgeworfen wird, dass du diskriminierend handelst, vermeintlich? B #00:55:33-3# Also ich war erstmal erstaunt, ich habe dann gesagt, dass das nicht meine Absicht war. Und, wie gesagt, dem Schüler dann angeboten, doch etwas uns zu erzählen über sein Weihnachtsfest. Ja, ich bin dann erst einmal so erstaunt, dass man das selber, da auf so blind ist, offenbar, dass man denkt so, hey, wieso, Weihnachten. Wie gehe ich damit um? Wenn ich das nochmal unterrichte, unterrichten würde in einer anderen Klasse, würde ich mir vorher Gedanken mache, ob ich wirklich Christmas nehme oder ob ich erstmal sage, okay wir wollen über religiöse Feste sprechen (lachend) eins davon ist Christmas, gibt es noch weitere hier in der Klasse, die ihr vielleicht nennen wollt? (lacht) Also, ja, ich würde wahrscheinlich das ein bisschen anders angehen beim nächsten Mal und würde nicht einfach von mir selber	605–617 *618–619* 620–629	1. Carmel – „Karamell“ 2. Unterrichtsthema: Weihnachten; muslimische Schüler fühlen sich von der Lehrerin diskriminiert, da sie dieses Fest nicht feiern und er durch seine fehlende mündliche Beiträge schlecht benotet werden könnte (Schüler „ging auf die Barrikaden“) / Angebot, über ein muslimisches Fest zu berichten, schlug er hingegen aus 3. Gängige Vorurteile ggü. Flüchtlingen: alles sind arm, haben Krieg erlebt *Erzählaufforderung: Umgang mit vermeintlich diskriminierenden Handlungen durch die Lehrkraft* Erstaunen und Erläuterung des eigenen Handelns; Reflexion zum künftigen Vorgehen: Themen offener gestalten, SuS Mitspracherecht bei Themenwahl einräumen; weniger „von sich ausgehen“

ausgehen, weil für mich ist jetzt Weihnachten. So. Ja.	

Reflektierende Interpretation
Die Interviewte gibt an, dass sie selber als diskriminierend handelnd bezeichnet wird, da sie keine anderen als christlichen Feste im Unterricht angeboten hat. Erkenntnis, dass sie bei einer Wiederholung „wahrscheinlich ein bisschen anders“ vorgehen würde und versuchen würde, einen Blick über Tellerrand zu wagen („nicht einfach von mir selber ausgehen“, „würde ich mir vorher Gedanken machen“). Diese interkulturelle Sensibilität, die wesentlicher Bestandteil einer interkulturellen Kompetenz ist, ist nach beiden Auslandsauenthalten nicht gegeben.

U. Impact von Auslandserfahrungen auf Lehrtätigkeit

Thema: Sensibilisierung für interkulturelle Begegnungen (persönlich und bei KollegInnen)
Z. 630–683

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:56:31-3# Wie schätzt du deine Auslandserfahrung ein auf deine Tätigkeit als Lehrkraft? B #00:56:38-8# Also (...) Also ich habe manchmal so in den Klassen auch erzählt, dass ich in Indien war oder dass die da z. B. für Bildung bezahlen müssen und konnte das immer so anführen oder, auch, um mir das nochmal selber zu verdeutlichen, dass Bildung zu ein hohes Gut ist und so weiter, aber so von, dass ich da so Beispielsituationen hatte, die ich da so 1:1 hier irgendwie anwenden konnte, das hatte ich jetzt eigentlich nicht. Oder dass ich jetzt sagen könnte: "Also dieser Aufenthalt in Indien hatte mich jetzt ohne Ende dafür vorbereitet, in einer IVK zu arbeiten", weil das ist ja so unterschiedlich, die Kulturen sind ja so unterschiedlich, man kann ja nicht sagen, nur weil man in diesem einen Land im Ausland war, bringt einem das jetzt total viel für interkulturelle Kommunikation in	*630* *Erzählaufforderung* 631–644 - Lehrkraft hat SuS erzählt, dass Auslandserfahrungen hinter ihr liegen und Bildung in anderen Ländern als Gut betrachtet wird, einen anderen Stellenwert hat; ansonsten keine 1:1-Anwendung möglich - Aufenthalt hat nicht „ohne Ende“ vorbereitet, in einer IVK zu arbeiten, da die Kulturen so unterschiedlich sind - „man kann ja nicht sagen, nur weil man in diesem einen Land im Ausland war, bringt einem das jetzt total viel für interkulturelle Kommunikation in einer IVK-Klasse“ - Sensibilisierung hat stattgefunden: andere Religionen, andere Kulturen, andere Ansichten, andere Kleidungsstile etc.

einer IVK-Klasse. Also das war bei mir zumindest jetzt irgendwie nicht so. Also schon, dass man so ein bisschen sensibilisiert ist, darauf, dass es auch immer noch andere Sichtweisen gibt oder andere Religionen und andere Kleidungsstile und so weiter. Oder das mit den Zwangsehen, das kann ich dann jetzt z. B. schon. Aber ich hatte jetzt nicht das Gefühl, da bin ich jetzt top vorbereitet auf künftige kulturelle Situationen. I #00:58:10-4# Wie ist die Erfahrung mit deinen Kolleginnen und Kollegen gewesen? B #00:58:14-3# Im Ausland oder in Deutschland? I #00:58:16-3# In Deutschland, die eingesetzt worden sind in Flüchtlingsklassen? B #00:58:21-2# Also viele wollten das nicht, weil sie gesagt haben, ja, das ist denen zu schwierig. Ja, oder weil die auch so gesehen haben, die kommen, die können nichts, da muss man bei 0 anfangen und viele auf dem Gymnasium ja vor allem so eher auf Leistungen sind und die da tatsächlich dann gearbeitet haben in der Klasse, ja waren schon auch teilweise frustriert von diesem, was ich halt erzählt habe, von dieser großen Heterogenität oder (...) Ja, ich hatte z. B. einmal eine Sportlehrerin und die hat das dann gar nicht so verstanden, also dass die Mädchen, was weiß ich, mit Kopftuch und völlig vermummt Sport machen wollten und musste und war dann da sehr unsensibel. Ist dann aber auch nach einem halben Jahr, die aber auch gesagt, die möchte diese Klasse nicht mehr unterrichten und wollte sich damit gar nicht auseinandersetzten. Sagt sie dann, "es geht nicht" oder "die ist immer krank" und hat sich nicht damit beschäftigt, was dahintersteckt. Ja, aber wie gesagt, da die Klassenlehrerin ist halt sehr aufgeschlossen, die war selber auch im Ausland, die war in Südamerika und die hat schon so die kulturellen Eigenarten ganz gut im Kopf, also sie kann das ganz gut verorten. Oder wenn, jetzt hatte sie letztens ein Gespräch mit einer türkischen Familie und die waren so sehr patriarchisch organisiert und da meinte sie, das kennt sie schon und nimmt sie direkt einen Übersetzer mit und war einen türkischen MANN, weil nur so findet	→ nicht das Gefühl einer „Top-Vorbereitung“ *644–646* *Erfahrung mit dt. KollegInnen in D?* 647–662 KollegInnen wollten nicht in der IVK eingesetzt werden: - „zu schwierig“ - „die können nichts“ - frustriert von der großen Heterogenität - Unverständnis für bestimmte kulturelle Gepflogenheiten, z.B. Kopftücher → Ignoranz ggü. anderen Einstellungen („es geht nicht“) - Einzig Klassenlehrerin macht sehr aufgeschlossenen Eindruck → selber Auslandserfahrungen hinter sich (Südamerika) → gute Verortung der kulturellen „Besonderheiten“, ebenso sensibilisiert; Elterngespräch mit Übersetzer, um mit türkischem Vater auf Augenhöhe zu kommunizieren *663* *Erzählaufforderung zu eigener Aufgeschlossenheit* 664–674 - Immer gerne gereist, „wegwollen“ - Keine Angst vor anderen Kulturen, nie Angst vor dem Fremden - neugierig, reizvoll - bestehender Wunsch, auch andere Kontinente und Menschen kennenzulernen (Afrika, Amerika) IVK als geschützter, kleiner Raum (Doppelnennung), um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten; fördert Aufgeschlossenheit, keinerlei Berührungsängste in der Klasse 674–683 Reflexion über das eigene Handeln und Denken: leistungsorientiert, Fokus auf dem Unterrichten der englischen Sprache; „ich will jetzt auch gar nicht sagen, dass ich das überragend gut gemacht habe, also da gab es bestimmt andere“; „Also ich weiß

das auf Augenhöhe statt. Die war da auf jeden Fall ganz gut drin. I #01:00:08-1# Worauf führst du deine Aufgeschlossenheit zurück? B #01:00:10-5# (...) Ich glaube einfach, dass ich immer schon gerne gereist bin und immer gerne weg wollte so in die Welt, also ich hatte nie Angst vor anderen Kulturen, ich hatte nie Angst vor dem Fremden, sondern das hatte für mich immer eher einen Reiz, also ich ich war immer eher neugierig. Und auch heute noch. Dass ich denke, ich würde so gerne noch nach Afrika und Amerika und noch gerne so viel sehen und Menschen kennenlernen und das ist natürlich so ein geschützter Raum. Also diese IVK-Klasse, das ist ja nicht, da bin ich ja nicht auf einmal auf einer Konferenz der Vereinten Nationen irgendwie mit (lachend) 300 Leuten aus verschiedenen Ländern, sondern das sind irgendwie 17 Schüler und ich weiß auch gar nicht, ob ich jetzt auf der Straße auch einfach einen Flüchtling ansprechen würde und mal sagen würde: "Ja, was hast du denn so erlebt" und so etwas, also so aufgeschlossen bin ich vielleicht auch doch nicht, aber so in diesem geschützten Raum der Klasse fand ich das einfach interessant und hatte da nicht so die Berührungsängste irgendwie. Aber ich will jetzt auch gar nicht sagen, dass ich das überragend gut gemacht habe, also da gab es bestimmt andere, also ich habe jetzt auch gar nicht so, ich habe mich schon viel auch auf Englisch konzentriert und auf dass ich denen etwas beibringe, weil ich auch wusste, die sind nur so kurz da und ich bin auch, glaube ich, eher so ein leistungsorientierter Mensch. Ich weiß, dass jetzt nach mit eine Lehrerin da reingeht und die wird viel mehr so praktisch mit denen arbeiten. Die meinte schon, ja, die macht mit denen so ein Schulgarten und so und da dachte ich, ja auch geil, da kann man ja auch ein bisschen Englisch mit denen machen und das ist für viele wahrscheinlich auch nochmal viel besser. Also ich weiß gar nicht, ob meine Herangehensweise so tip top war der ob ich da wirklich so mega aufgeschlossen war. Aber ich hätte zumindest keine Angst davor, glaube ich.	gar nicht, ob meine Herangehensweise so tip top war der ob ich da wirklich so mega aufgeschlossen war“ → Vergleich zu Schulgarten einer anderen Kollegin; jedoch keine Angst vor dem Kontakt mit SuS anderer Kulturen

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte gibt an, dass sie durch ihre Auslandsaufenthalte sensibilisiert worden sei für gewisse interkulturell begründbare Herausforderungen in deutschen Klassenzimmer (Beispiel Zwangsehe). Eine pädagogische Professionalisierung hingegen hat nicht stattgefunden („dass ich da so Beispielsituationen hatte, die ich da so 1:1 hier irgendwie anwenden konnte, das hatte ich jetzt eigentlich nicht"). Habe sie nicht „ohne Ende" vorbereitet → quantitative Einschränkung, hingegen keine weitere Erläuterung, in welchem Maße sensibilisiert sie sich fühlt.
Sie begründet diesen Umstand damit, dass die Begegnungen derart unterschiedlich verlaufen, dass eine Vergleichbarkeit nur schwerlich herzustellen ist („man kann ja nicht sagen, nur weil man in diesem einen Land im Ausland war, bringt einem das jetzt total viel für interkulturelle Kommunikation in einer IVK-Klasse"). Einschränkung, dass sie diese Aussage auf sich persönlich, nicht andere Personen bezieht, die ggf. andere (nachhaltigere?) Erfahrungen gemacht haben.

KollegInnen begründen ihre Abneigung, in der IVK zu unterrichten, mit dem „nichts Können" der SuS und dem eigenen Anspruch, an einem Gymnasium leistungsorientiert zu arbeiten („die da tatsächlich dann gearbeitet haben"). Großes Unwissen und Unverständnis (Beispiel: Kleidung einer Muslimin im Sportunterricht), kein Hinterfragen der Hintergründe, Abgabe der Klasse als Sportlehrerin.
Die Interviewte führt im Gegensatz dazu ein in ihren Augen Positivbeispiel an, da die Klassenlehrerin der IVK „sehr aufgeschlossen" gewesen sei. Begründung: sie habe selber Auslandserfahrungen hinter sich und habe die „kulturellen Eigenarten ganz gut im Kopf". Frage: Warum Differenzierung zwischen der eigenen Wahrnehmung einer Nachhaltigkeit und der der Klassenlehrerin? Was versteht die Interviewte unter „kulturellen Eigenarten"/Wie vergleichbar sind Kulturen? Die Interviewte gab nicht an, dass sie mit SuS aus Lateinamerika arbeiten würden. Hebt positiv hervor, dass sie „ganz gut drin gewesen sei (Besipiel: Elterngespräch findet mit männlichem Übersetzer statt).

Selbstwahrnehmung und Motivation für interkulturelle Begegnungen:
Begründung in ihrem Charakter („immer schon", „immer eher", „immer gerne") und einer wesenseigenen Neugierde auf Neues/Anderes/Fremdes. Schule und Unterricht ein sehr geschützter Raum für sie, in dem sie die Begegnungen leben kann, die sie in einem öffentlichen Raume nicht angehen würde („so aufgeschlossen dann doch nicht", „ja, was hast Du denn so erlebt"). Sie zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie „keine Angst" habe und aufgeschlossen den SuS begenet sei. Dies äußerste sich auch in der pädagogischen Ausrichtung des Unterrichts. Obschon sie ein leistungsorientierter Typ sei, würde sie auch alternativen Unterrichtsmethoden (Beispiel Schulgarten) mit der IVK-Klasse aufgeschlossen gegenüberstehen („da dachte ich, ja auch geil und das ist für viele wahrscheinlich auch nochmal viel besser"). Durchaus auch kritisch bzgl. ihrer eigenen Aufgeschlossenheit, allerdings im Großen und Ganzen eine eigene Zufriedenheit, was die Bewältigung der interkulturellen Begegnungen im Klassenraum angeht.

V. Künftige Entwicklung der Heterogenität an dt. Schulen

Thema: Künftige Ausgestaltung der Lehrerausbildung
Z. 684–736

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #01:01:55-5# Okay, zum Abschluss (lacht) Wie schätzt du die Entwicklung der Heterogenität in der Schule in den kommenden 10 Jahren ein?	*684–685* *Erzählaufforderung*
B #01:02:12-7# Ja, die wird, glaube ich, immer größer. Also in diesem Gymnasium, wo ich war, war schon in jeder Klasse, ich würde mal sagen, fast 50/50, also 50% auch Schüler mit türkisch stämmigen Eltern oder zumindest aus anderen kulturellen Hintergründen. Sei es jetzt aus der ersten Generation oder mehr Generationen zurück und ja, dass solche Situationen wie "Wie feiern aber kein Weihnachten" oder die Vietnamesen z. B. hatten zu einem anderen Zeitpunkt Neujahr und diese ganzen Sachen, das glaube ich, wird eher zunehmen. Auch durch die Flüchtlingsbewegung hier. Die werden ja, die kriegen alle Kinder und die kommen irgendwann in die Schule und das wird eher zunehmen als abnehmen, glaube ich.	686–693 Einschätzung einer wachsenden Heterogenität in dt. Schulen, bereits jetzt in HH Schulen mit Anteil 50:50; natürliche Entwicklung, dass durch derzeitige Migration auch der Anteil an Migrantenkindern in den Schulen wächst Themen in Schulen ändern sich dadurch (Bsp. Weihnachten)
I #01:03:00-8# Was würdest du dir daraus resultierend für die Lehrerbildung wünschen? Oder welche Veränderungen könntest du dir vorstellen?	*694–695* *Erzählaufforderung: Wunsch für Lehrerbildung?*
B #01:03:10-8# Also ich glaube, es müsste mehr Spezialisierungen geben. Also z. B. Lehrer, die vielleicht selber aus einem muslimischen Land kommen und die dann auch Schüler unterrichten, die aus muslimischen Ländern kommen, die z. B., wie ich erzählt hab, dieser Schüler aus Ägypten, der, "Wie, ihr	696–717 - Mehr Spezialisierungen (mehr Lehrkräfte mit eigener Zuwanderungsgeschichte): • um SuS besser abzuholen, um dem Kulturschock entgegenzuwirken • um auf Muttersprache zu kommunizieren - Lehrerbildung *kann* nicht alles abdecken: Zeit fehlt, um sich bspw. auch noch auf interkulturelle Begegnungen vorzubereiten - Sprachliche Spezialisierung wäre notwendig gewesen

unterrichtet nicht die Scharia", also die so einen Kulturschock hier erleben, dem hätte es ja total geholfen, wenn der erstmal von einem muslimischen Mann unterrichtet worden wäre. Und wenn ein muslimischer Mann dem erklärt: "Schau mal, in Deutschland unterrichten auch Frauen und das ist hier ganz normal und so". Also dass die irgendwie abgeholt werden und dass man sich auch mit denen in der Muttersprache erstmal verständigen kann. In dem Fall mit den IVK-Schülern. Das es da Lehrer gibt, die diese Sprachen auch sprechen und vielleicht. #01:03:59-6# Ich weiß gar nicht, ob man das in der Lehrerbildung alles so abdecken kann. Weil da muss es ja auch viel gehen um Inhalte, um, also grade am Gymnasium, ich muss ja auch Oberstufe unterrichten können. Also ich hätte gar nicht in meinem Studium, glaube ich, so viel Zeit gehabt für Vorbereitungen auf interkulturelle Begegnungen in einer IVK-Klasse. Also das einzige, was mir jetzt einfiele, wäre wirklich Spezialisierung von Lehrkräften, so sprachlich und ja dass man vielleicht auf so etwas vorbereitet wird, so Situationen wie ich das erlebt habe mit dem einen Schüler, der dann so sich persönlich angegriffen gefühlt hat. Also ich hatte das in meinem Studium gar nicht, so Interkulturalität im Klassenzimmer, kann ich mich zumindest gar nicht so dran erinnern, dass das vielleicht überhaupt mal Thema gemacht wird. Dass es viele muslimische, türkische Schüler gibt. Ist ja nun mal der größte, die größte Migrationsgruppe sind ja Türken in Deutschland. Und dass man da auch einfach mal 2, 3 Eckdaten an die Hand kriegt, wann feiern die Weihnachten und vielleicht ein Seminar mal, was einen da ein bisschen sensibilisiert. Aber man darf sich ja auch alles auswählen, bei mir war das zumindest so. Dann muss man sich natürlich auch dafür entscheiden. I #01:05:30-7# Okay, gibt es noch irgendwas, was ich vergessen habe, was du nicht (unv. missen möchtest?), irgendwelche Themen, irgendwas, was dir noch einfällt zu diesem ganzen... B #01:05:39-4# Zu diesem Komplex "Interkulturalität"? I #01:05:42-4# Genau.	- Vorbereitung auf bestimmte interkulturelle Verhaltensmuster (bspw. wer fühlt sich wann rassistisch angegriffen?) - „Eckdaten“ kennen besonders der türkischen Kultur (Feiertage etc.) *718–719* *Erzählaufforderung* 720– Besonders bei der derzeitigen Flüchtlingssituation: Pschologische Ausbildung notwendig, um die „schlimmen Erfahrungen der SuS“ abzufangen; um auch selber persönlich mit den Erfahrungen der SuS umzugehen (Weinen nach Schilderung der Erlebnisse) Mehr Seelsorge in der Schulen anbieten von erfahrenen und spezialisierten Leuten („wir haben natürlich auch Betreuungslehrer, aber, ganz ehrlich, sind halt auch Deutsche und haben auch keinen Schnall, was die da machen sollen“) „Fachmänner“ an deutschen Schulen einstellen, um nicht nur auf externe Beratungsstellen verweisen zu müssen

B #01:05:53-4# Also gerade mit dem Thema "Flüchtlinge". Also da denke ich echt manchmal, man bräuchte eigentlich fast so eine psychologische Ausbildung, weil denen ja so Schlimmes widerfahren ist. Ich hatte auch einen Schüler, da ist die halbe Familie abgemurkst worden und so. Und ich hatte auch einmal so einen Moment, wo ich das so richtig, wo ich hier nach Hause kam und richtig geweint hab, weil ich das so schlimm fand alles, was die da so erzählt haben. Oder wenn die hier unbegleitet sind und so, also, dass man da vielleicht, ja das es da auch mehr Seelsorge gäbe in der Schule, dass es mal so ein, wir haben natürlich auch Betreuungslehrer, aber, ganz ehrlich, sind halt auch Deutsche und haben auch keinen Schnall, was die da machen sollen, dass es vielleicht eher noch so spezialisierte Seelsorger auch an Schulen gäbe. Für Kinder und auch für Lehrer vielleicht sogar. Ja, oder wenn da irgendwie Zwangsehen, das kann ja auch an deutschen Klassen passieren, dass da türkische Mädchen zwangsverheiratet werden oder ein Kopftuch tragen und sie wollen das selber nicht und so und was macht man da? Da gibt es natürlich Adressen und Anlaufstellen, aber es wäre cool, wenn es an der Schule selber auch vielleicht so einen Fachmann gäbe dafür. Ja. Mehr fällt mir nicht ein. I #01:07:07-5# Alles klar, dann danke ich dir ganz herzlich.	
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte schätzt die schulpolitische Situation der kommenden zehn Jahre so ein, dass die Anzahl an SuS mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland weithin zunehmen wird. Begründung: „die (Flüchtlinge) bekommen ja alle Kinder hier“. Sie differenziert an dieser Stelle nicht zwischen Migration und Flucht („sei es jetzt aus der ersten Generation oder mehrere Generationen zurück“). Einschätzung beruht auf „Glaube“, kein Wissen. Schule und Unterricht sind davon betroffen, da Feiertage anders gefeiert werden „und diese ganzen Sachen“ → keine Ausdifferenzierung des konkreten interkulturellen Aufeinandertreffens. Die Interviewte beruft sich auf bereits „Erzähltes“, wenn sie sagt, dass die künftige LehrerInnenausbildung mehr fachliche Spezialisierungen bereit stellen sollte. Hingegen bezieht sie sich in ihrem angefügten Beispiel (muslimischer Lehrer für muslimische SuS) konkret auf den Aspekt eines interkulturellen/interreligiöse Lehrerzimmers im Gegensatz zu den vorhandenen interkulturellen Klassenzimmern. Die vorhandenen Kulturschocks der SuS würden demnach besser abgefangen werden können durch die bloße Tatsache, dass die unterrichtenden Lehrkräfte gewisse Gleichstellungsmerkmale zu	

den SuS (hier: Religion und/oder Sprache) aufweisen. Die SuS könnten dadurch „irgendwie abgeholt“ werden. (Es stellt sich die Frage nach dem geforderten Zusatzpersonal, das ein entsprechendes Profil haben könnte, Elternarbeit seitens der Lehrkraft etc.).

Wiederholende Betonung, dass in ihrem eigenen Studium keine Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen stattgefunden habe, hingegen Einschränkung, dass sie viele Wahlmöglichkeiten hatte (sind entsprechende Angebote also vorhanden gewesen?). „Vielleicht mal ein Seminar“, um sensibilisiert zu werden (die Interviewte spricht an, dass sie gerne über Feiertage informiert worden wäre oder „2, 3 Eckdaten an die hand bekommen“ hätte → keinerlei Forderungen nach einer pädagogischen Qualifizierung.

C Interview I3 und Auswertungsschritte

Interview

I #00:01:06-2# // Vielen Dank für das Ausfüllen des Online-Fragebogens. Ich möchte dich zum Einstieg bitten, von deiner Berufsbiografie zu berichten. Was hast du konkret gemacht? Welche Auslandsstationen hast du....
B #00:01:15-5# Also Studium?
I #00:01:18-2# Ja, du kannst beginnen, wo du möchtest.
B #00:01:20-9# Mhm (bejahend) Also Ausland im Studium, Auslandsaufenthalte im Studium sind halt daher gekommen, ganz klassisch, Pflicht. (lacht) In D. Pflicht. Ich habe in D. studiert und wenn du eine Fremdsprache studiert hast, hieß es direkt im Studien- oder Semesterplan im Grundstudium schon drei Monate Aufenthalt Minimum und im Hauptstudium auch nochmal. Wie, was haben sie dann eigentlich freigestellt, aber das wollten sie eigentlich so. Und dadurch bin ich am Anfang nach Spanien, ´95-´96, nein, ´97, ´98, so klassisches ERASMUS-, Sokratesprogramm. Und im Hauptstudium bin ich durch blöden Zufall über einen Aushang gestolpert und da ging es dann nach Südamerika. Ich, na ja, wie das so ist beim Studium, ne so, ich war sehr jung, war gerade 18, war schon an der Uni, Küken und dann hat man halt auch schon ehrenamtlich im Studentenclub und Parties und irgendwann dachte ich: "Boah, SPANISCHLEHRER und du sprichst irgendwie gar kein Spanisch, das musst du ändern." So über die. Und da bin ich auf die Suche und ich vermute mal D., Osten, die Uni, das war ´99, ist ja da alles relativ frisch, das waren früher zu DDR-Zeiten eine rein technische Uni und dann nach Wiedervereinigung eine Volluni. Aber diese Studiengänge wie unsere Lehrämter, Geisteswissenschaften, Sprachen noch nicht so ausgebaut wie wahrscheinlich hier in H. oder, was weiß ich, München oder... Und da war ein Aushang, irgendwie ging es nach Chile für ein Jahr und man konnte sich da im Ausländerbüro der Uni bewerben.
#00:03:14-5# Und dann habe ich das gemacht und dann kam die Zusage "Ja" und ich sollte vorbeikommen und da hieß es: "Ja, Sie sind die erste, die hier von D. nach Chile geht. Wir bekommen zwar immer Chilenen, aber die kommen über den DAAD, die werden ja ausgesucht, ne, DAAD, der bezahlt das ja" und die haben gesagt und der deutsche Austauschpart, der aus D. kommen kann, der muss nicht über den DAAD kommen, die Deutschen können sich das selber leisten. So. Und dadurch war das wahrscheinlich nicht so bekannt oder... Und da hatte ich so einen richtig klassischen, ganz tollen Einstieg in Südamerika. An einer Universität und ich bin den dritten oder vierten Tag dort und habe so eine Villa mit Putzfrau und anderen ausländischen Studenten aus Frankreich, Uruguay, Kolumbien (...) Waren wir nur vier Nationen? Ja. Uruguay, Kolumbien, die Franzosen und wir Deutschen aus D., wir zwei, genau. Und irgendwann am vierten Tag kommt die Französin an, oh, ich soll unbedingt zur Uni in die Deutsch-Abteilung kommen, ganz dringend, ganz wichtig. Hin, und da kam mir ne Frau entgegen, das war die Deutsch-Lehrerin, Schal um Hals, Kehlkopfentzündung, sofortiges Sprechverbot. Und die hatte aber grade diesen Part von diesen DAAD-Austauschstudenten und diesem Programm und die sollten in sechs Wochen... hatten die eine große Prüfung, Deutsch-Prüfung, und da wurden die ausgewählt, wer kriegt jetzt das Stipendium und nicht. Die waren in der End-Vorbereitungsphase, das war nun ganz schlecht, dass die ausfiel. Kein Deutscher dort, also ich war in Talca, das ist nicht Santiago de Chile, so ein Provinz-Nest in Chile. (lacht) Da war das Erdbeben, das schwere, in der Nähe. Damals. Talca mit t und c.
I #00:05:03-0# Wie? T?
B #00:05:04-9# A, l, c und wieder a. Talca. Ja und so kam ich im Prinzip zum Deutschunterricht für Ausländer. Also für Deutsch als Fremdsprache. Ich hatte da vorher

überhaupt kein Plan, keine Ahnung, dass es existiert, ne? Ich bin an die Uni nach D., habe Geschichte und Spanisch studiert und mich darauf, also die Idee, dass man ja auch rückwärts seine Sprache lehren könnte, auch nicht so an Auslandsaufenthalte diesbezüglich gedacht, es kam wirklich, ne, diese Kehlkopfentzündung (lacht) (unv. nein, ne?) Und die haben mich dann gefragt, die haben gesagt: "Mensch, da ist ja hier eine Auslandsstudentin, die studiert Spanischlehramt, die kann das doch auch umgedreht. Und so habe ich dann angefangen DAZ zu unterrichten oder DAF. Und bin DAHIN gekommen. Ja, dann zurück nach D., Studium beendet, ins Referendariat, ach ja und bevor ich ins Referendariat bin, in D., wir haben im Osten ja nichts bekommen, und dann habe ich mich in komplett Westdeutschland, so KOMPLETT beworben, nur irgendwo reinkommen, ist ja nur Ausbildung, ist ja egal, ne? Vergeht ja auch wieder (lacht). Und bis dahin habe ich mich in fast allen Goethe-Instituten Südamerikas beworben, um die Wartezeit zu überbrücken. #00:06:25-9# So ein bisschen, ja, schlechtes Gewissen, man könnte ja eine Zeit lang nichts machen. Geht nicht. So ungefähr. Das waren damals so meine Antriebe, keine Ahnung, warum. (..) Und aber ausschlaggebend war, dass die mich ein bisschen landesüblich bezahlen, so. Und da war denn nur eins noch da: (lacht) Paraguay Asunción. Das Goethe-Instution, Goethe-Institut in Asunción in Paraguay. Ja und da bin ich dann dort hin und habe dort als Praktikantin auch Deutsch unterrichtet und habe dann so lange dort gewartet bis ich zum Ref kann. Und da bin ich dann nach Bad Kreuznach gekommen, nach Rheinland-Pfalz. Ja und dann dachte ich dort, stimmt und dort war ein so klassisches Gymnasium, das ist so eine Kreisstadt, 30.000 Einwohner und das Gymnasium hatte ganz wenige ausländische Schüler, ich habe mich dort schon bereit erklärt, den, ja, was war das? Die Kleine, die hatte ein Kopftuch, wahrscheinlich Afghanin, Iranerin, da habe ich zwei Mädchen Nachhilfe gegeben in Deutsch.
#00:07:41-4# Das war im Referendariat mein Kontakt, ansonsten war dann, ich war noch drei Wochen in Madrid, (..) im Ref. Als Austauschlehrerin.(...) Ja und dann... Das weiß ich noch, da war die WM in Deutschland, das war 2006. Saß ich mit Zahnschmerzen in Thüringen bei meinen Eltern, dachte: "Oh Gott, wo gehst´n du jetzt hin, wenn du das hast?" Weil Bad Kreuznach war nicht so mein Ding, so Weinbauern und Nähe Frankreichs, meine Ausbildungsleiterin an der Schule sagte mir nur, achso, das war der Jahrgang, mein Mentor, muss ich sagen, war auch ein super Typ, Spanischlehrer und (lacht) ich kam wahrscheinlich auch ganz gut bei den Schülern an, auch die Spanischlehrerin, die haben im kompletten Jahrgang nur noch Spanisch gewählt als dritte Fremdsprache und nicht mehr Französisch. Meine Ausbildungsleiterin war Französischlehrerin, sie sagte nur noch am Kopierer zu mir: "Wenn du weg bist, wird das auch wieder anders." Oh, danke! (lacht) Also das war nicht so mein Ding, mein Geschichtsausbildungsleiter meinte dann auch nur: "Geh wieder in eine Großstadt" (lacht) Und mit diesen Zahnschmerzen zu Hause sitzend, da habe ich, wie heißt denn das in Deutschland? Der Bildungsserver?
I #00:08:58-2# Mhm (bejahend)
B #00:08:59-6# Wirklich so ohne Plan einfach so gesurft und da stand bei H.: "DRINGEND Spanischlehrer gesucht!" und eine Telefonnummer. Da habe ich angerufen, sag: "Ja, ich bin bald Spanischlehrerin" und ja, ja und mmm und mmm, ich sag: "Ja, aber es steht auch bei Ihnen, dass Sie mit 1 und 2, ich sage Ihnen ganz ehrlich, das schaff ich nicht, ich habe die Arbeit versaut, jetzt rutsche ich auf eine 3." "Ja, ist nicht so schlimm, wenn Sie nur noch bestehen, kommen Sie vorbei" und das war im Sommer, als die WM war und das Vorstellungsgespräch hatte ich im Oktober. Weil, es war so, Zug, ICE von Frankfurt, volle Verspätung, ich kam natürlich voll zu spät zum Vorstellungsgespräch, was ich als solches NICHT eingeplant hatte, ich dachte, das ist eine Information, man fragte mich nach meinem Lebenslauf, Bewerbungsunterlagen, ich so: "Ups!" und dachte, so, du kannst die Tasche packen und wieder fahren, das ging wohl in die Hose. Da sagte die zu

mir: "Na, erzählen Sie ein bisschen", dann habe ich erzählt, dann drehte sich die Dame um und sagte: "Okay, es gibt in H. Spezialklassen, die nennen sich Vorbereitungsklassen. Da sitzen ausländische Schüler, Jugendliche, die werden in Deutsch unterrichtet, hätten Sie Interesse?" Und ich so: "Boah, das gibts? IN Deutschland? Wahnsinn!" Also, ich konnte mich dann mit der DAF- und DAZ-Sache, dachte ich, gut, ist logisch, die im Ausland Deutsch lernen. Und dass es das in H., also überhaupt im deutschen Schulsystem, ne, ich bin ja als, wir werden ja dann verbeamtet, du weißt um diesen klassischen Weg. Ich habe gedacht, das... Ja und dann sagte die: "Ja, was ich von Ihnen so höre und was Sie mir so erzählen" und drehte die ihren Computer rum und da kamen bestimmt so 20, 30 Schulen und ich sollte mir eine aussuchen.
#00:10:45-9# Und ich so: "Ich bin froh, dass ich heute überhaupt hierher gekommen bin, bitte, sagen Sie mir eine, ich gehe überall hin, wenn (unv. ich DAZ?), also super." Und so bin ich ans Gymnasium Hamm gekommen. Und "Gymnasium Europaschule Hamm" und die scheinen oder sind Vorreiter oder Erfinder dieser ganzen Vorbereitungsklassen, wahrscheinlich auch für, es ist wahrscheinlich, das vermute ich jetzt, auch für Deutschland weit, weil ich damals 2007 anfing und in dieses System eingestiegen bin, war das Gymnasium Hamm die Schule, die im Prinzip die ausländischen Kinder, Jugendlichen empfangen hat, die mit Zeugnissen aus den Herkunftsländern kommen mit sehr guten Noten. Also im Schulzentrum der Behörde gibt es da ein Büro, sozusagen, das ist jetzt natürlich ausgebauter in der Flüchtlingskrise, und die haben ihre Leute so weit geschult, dass die wirklich die Zeugnisse übersetzen können und das einschätzen können. Und DA sind im Prinzip in die Vorbereitungsklassen ans Gymnasium die Leute hingekommen mit sehr guten Zeugnissen. Und die haben dann dort ein Jahr Deutsch bekommen in diesen Vorbereitungsklassen und sind dann in das Regelschulsystem integriert worden. Und das hat wohl viele Jahre lang das Gymnasium Hamm alleine gemacht und das ging wohl los mit diesen russischen Aussiedlern, die in den 80er Jahren kamen. Und die haben sich wohl über Netzwerkbildung alle diese Schule gesucht. Und auf einmal saßen da wirklich teilweise im Schuljahr Klassen mit russischen Schülern, kaum Deutsch oder so rudimentär und die Kollegen mussten sich irgendwie helfen, was machen wir? Da haben sie diese Spezialklassen gebildet, haben das System ausgebaut, ausgebaut, ausgebaut, bis es, im Prinzip schon 2007, als ich anfing, eigentlich etabliert war an mehreren "Gesamtschulen", wie das vor den Stadtteilschulen hieß, und das einzige Gymnasium, dieses Gymnasium Europaschule Hamm.
#00:12:51-6# So und natürlich im Laufe der Zeit mit mehr Flüchtlingen, höherer Migration, ne, dann kam der Balkan wohl, dann Afghanistan und haben die das immer weiter ausgebaut, so dass es dann Lehrpläne gab, Rahmenpläne, Curricula und im Prinzip richtig ins Schulsystem, gerade an den Stadtteilschulen, integriert war. Und als ich so anfing ging es dann los, so 2009 oder 2010, kam dann noch ein Gymnasium dazu, die dann so gemacht haben wie Gymnasium Hamm, im Prinzip die Migranten-Schüler empfangen mit den guten Zeugnissen aus den Herkunftsländern, um die dann wirklich schnell zum Abitur auch zu führen, das war die Idee. So, ja, das habe ich gemacht von 2007 bis 2012 und dann wollte ich, das war schon immer mein Traum, in den Auslandsschuldienst. Als Auslandsdienstlehrkraft und bin dann nach Kolumbien gekommen, nach Cali. Ja, und da hatte ich dann nichts mehr mit Flüchtlingen oder Migranten zu tun, sondern mit Kolumbianern (lacht). Und eigentlich wollte ich, der Erstvertrag läuft drei Jahre, also wir werden ja direkt entsandt, die Auslandsdienstlehrkräfte, auch mit Diplomatenausweis und so und behalten hier aber unsere Stellungen, wir gehen in den Urlaub oder Freistellung, aber wir sind weiterhin Beamte H.s, Gott sei Dank. Ja und da bin ich dann dorthin und ja und dann gab es so einen Schnitt und es war alles halt anders. Nicht mehr mit Migranten, nicht mehr mit Hilfsbedürftigen. Ja, das war, wenn ich das jetzt so überlege, das war

vielleicht sogar der Umbruch, ich hatte dann dort mit, das ist halt das Spezielle, was ich auch möchte, dass du das gern BEACHTEST, also ich möchte, ich rede jetzt von dem Kolumbien, was ICH kennengelernt habe.
#00:14:55-2# Ich hoffe, es gibt ein anderes. Ich bin mir eigentlich sicher und ich HOFFE, es gibt ein anderes, weil das, was ich kennengelernt habe, kann man eigentlich unter Mafia und (unv. Guerilla?) zusammenfassen. Also ich war in Cali, das ist Süd-West Kolumbien, in der Nähe, also unten kommen dann Ecuador und nicht oben bei Bogotá und die Karibikküste NICHT, also in den Anden, Süd-West Kolumbien, Cali heißt die Stadt und war eins der größten Drogenkartelle und das hat man auch gespürt. Also man hatte nicht mehr mit, klar, hilfsbedürftig waren die alle dort, weil natürlich dort gesellschaftliche Normen und Werte, so wie wir das kennen oder so wie ich das kannte so aus Deutschland, H., die existieren dort gar nicht. Also der Schock bei mir persönlich war wahrscheinlich, also ich bin ja entsandt worden an eine deutsche Schule, habe auch unter einem deutschen Direktor gearbeitet und, ja, dort wurden dann genauso die Werte dann, unsere Werte, mit Füßen getreten. Also Schülern dort zu helfen aufgrund einer sozialen, emotionalen Not, ein no-go! (lacht) (..) Da wird die L. wahrscheinlich ein bisschen grinsen, wenn sie mich ein bisschen kennt so, da bin ich natürlich in jeden Fettnapf getappt, den es gab, weil ich nun mal so ein Typ bin, ne. Und das nun aufgrund meiner Vergangenheit in H. mit Migration und Flüchtlingen auch schon minderjährig unbegleitet, natürlich immer auf dieser Hilfsschiene, ich sage es jetzt mal, gewesen bin. Und dort halt auch gewisse Sachen erkannt habe, das sind ja ganz normale Jugendliche, wie bei uns auch, egal ob Migranten, Flüchtlinge oder sonst was. Die haben halt ähnliche Probleme, ne?
#00:16:53-2# Und irgendwie, ich glaube, das crashte. Das ist dann halt mein Charakter und das ging gar nicht zusammen. Na ja, dann, weibischer Neid, vermute ich, bin dann von zwei Kolleginnen eigentlich (lachend) herausbefördert worden, gemobbt, denke ich mal, dass das Mobbing war. Ich bin allerdings habe ich angefangen mit zwei weiteren Kollegen, auch Entsandten, also wir waren drei ADLKs, die angefangen haben und ich war am Ende des zweiten Jahres schon die letzte, die echt herausgemobbt wurde. Da ich das bei den zwei anderen gesehen habe und bei der ersten, die wirklich einen Knall gekriegt hat, leider, einen psychischen Schaden und mit Aufenthalten da im Krankenhaus und habe ich dann sofort die Notbremse gezogen und habe gesagt so, na in einer ruhigen Minute mal so: "Warte mal, was wartet denn auf dich? H., hallo? H. wartet auf dich. Ohne zu wissen, dass mittlerweile in Deutschland die Flüchtlingskrise ausgebrochen ist.
I #00:17:52-8# Okay, wann bist du wieder nach Deutschland gekommen?
B #00:17:54-6# Und da bin ich 2014 zurück, nur zwei Jahre. So geplant waren eigentlich offiziell drei und nochmal eine Verlängerung auf drei, also sechs. Und ich habe mir das deshalb zugetraut, ich war vorher, also ich war schon einmal verheiratet sechs Jahre mit einem Chilenen, den ich in Chile damals halt kennengelernt hatte und dachte, was soll dir passieren? Ich spreche die Sprache, auch mehr als normal gelernt, ne, so, ich war mit einem Latino schon einmal verheiratet, also auch familiär und ne, ich habe schon an einer Uni gearbeitet mit Jugendlichen, ich bin hier permanent... Was soll passieren? Und das ist natürlich so (unv.) also. Und ich vermute aber, das liegt daran, an, deswegen sage ich, es ist Cali, was ich kennengelernt habe. Aufgrund dieser mafiösen und Bürgerkriegsstrukturen. Na, ich meine, ihr habts ja jetzt gesehen in den Medien: Der (lachend) Präsident Santos kriegt einen Friedensnobelpreis und das eigene Volk entscheidet sich dagegen. Ich glaube, das ist der beste Beweis, dass sich jeder ein bisschen, na ja, der aus der Gesellschaftswissenschaft kommt, vorstellen kann, was da los ist. IN der Bevölkerung, ne. Sind dort sehr viele, aufgrund dieser mafiösen Strukturen, das ist immer herrlich, wenn du im Deutschunterricht gefragt hast so nach den Berufen der Eltern, so Berufe (lacht). "Händler" (lacht) Entweder Schönheitschirurg oder Händler. Ja, es ist da

kein Tiefgang, es geht nur um Geld, um Schönheit. Alles ist gemacht, jede Frau ist da gemacht, das kennen wir gar nicht hier, es ist alles so komplett anders.
#00:19:44-3# Ja, das hätte ich nicht gedacht, also. Ja. Trotz vorher permanenten Kontakt mit, nennen wir es Interkulturalität, ne? Meine hier sind ja auch Latinos, verheiratet gewesen. Aber Kolumbien, deswegen sag ich, und dieses CALI, das scheint besonders zu sein oder speziell. Ich vermute, Medellín soll schon ganz anders sein, wurde immer gesagt, viel mehr Intellektualität in der Stadt, viel mehr Kultur dadurch. Bogotá sowieso, als Hauptstadt. Ja, ich vermute, das liegt daran. Im Süden Cali rausgefahren, alles Guerilla, nicht unbedingt die FARC, die zweitstärkste Guerilla-Truppe. Also, es ist... MC. (2105
I #00:22:44-2# Wie war die Situation an der Schule konkret? Wurde das entsprechend abgefangen? Hast du so bestimmte Situationen....
B #00:22:50-0# Ja, na ganz viel Neid, also wir, dadurch dass es wahrscheinlich das öfters ADLKs so geht wie mir, wechseln die natürlich oft. So. Ich kann dir sagen, man kann es ja nachlesen in Tabellen, ich hatte das zehnfache von der kolumbischen Kollegin, die die gleiche Arbeit macht, aber unter viel höherem Druck steht, viel weniger Urlaubstage hat, nicht aus dem Leben kommt wie ich mit den Vergünst... ne? So und das wissen die. Die arbeiten ja dann 20, 30 Jahre an der Schule und sind festes Personal. So und die sehen dann permanent den Wechsel, die Unzufriedenheit von oder, wenn man mit sowas in Kontakt kommt und die sind uns nicht besonders gut gesinnt. Und dann haste Recht, wenn du DANN nicht einen Direktor hast, der das abfängt... Und das hat er nicht. Ich vermute, ich habe mich sehr gut mit ihm am Anfang verstanden, wir haben auch viele Projekte erfolgreich durchgezogen, das schlug mit einem Mal um gegen mich, gegen die anderen schon eher und (...) also, ja ich bin da auch, ich hoffe, das stört nicht oder verfälscht, ich bin immer noch emotional da ganz schön dran. Also das Glück war dann, dass ich eine E-Mail nach H. an diese Behörde und mir antwortete schon die Direktorin vom Lise-Meitner-Gymnasium sofort. Und ich wusste nicht, dass natürlich in dem Moment übelst viele IVKs neu aufgemacht wurden aufgrund der Flüchtlingskrise. Es ist dann das Glück im Unglück, weißt du? So ein bisschen. Und ich wurde halt sofort gebraucht in H. und habe dann noch überlegt: "Mensch, wenn du an so eine Schule gehst", war mir ein bisschen klar, Westen H.s, dass die das noch nicht so (lachend) durchgemacht haben wie der Osten H.s oder hier Harburg, Wilhelmsburg und so. Dachte ich mir: "Mensch, so, vielleicht alleine das leiten, so ein bisschen in deiner Hand", ja und so wurde es auch. Bin an die Schule gekommen und ja. Und dadurch bin ich halt in der IVK und Gott sei Dank im, nach dem ersten halben Jahr wurde mir dann auch L. zugeteilt als Englischlehrerin. Mit der hatte ich ja 1,5 Jahre dann gut zusammengearbeitet.
I #00:24:59-9# Kannst du vielleicht über die Arbeit in der IVK jetzt aktuell berichten?
#00:25:04-9# // Mhm (bejahend) //
I #00:25:04-9# // Beschreibe bitte, was dich so aufwühlt, wo du sagst, so als Lehrerin ist...
B #00:25:12-0# Also die Arbeit ist nach wie vor sehr genial. Ist jetzt blöd ausgedrückt. Ist immer noch herrlich, ist wirklich eine schöne Arbeit. Was mich natürlich aufwühlt sind die systeminternen Problematiken, die kommen, ne? (.) Dieses "Wir schaffen das" ist schon nicht so einfach, weil viele Sachen, die das "Wir schaffen das" vielleicht hätten, das man das hätte wirklich geschafft oder anders geschafft oder mit mehr Zufriedenheit in der anderen Bevölkerung hätten vielleicht gewisse Dinge im Vorfeld anders sein oder anders laufen müssen. Ich denke erstmal, es werden die Leute zu wenig gefragt, wie wir, ohne mich jetzt irgendwie, die halt wirklich im Tagtäglich an den Leuten oder damit arbeiten. Speziell halt wir oder ich als IVK-Lehrerin. Flüchtlingen mit minderjährig unbegleiteten, mit, dadurch mit Sozialämtern, mit WGs, mit Betreuern, mit Vormündern, mit. Die Problematik dieser jungen Männer, der minderjährig unbegleiteten wird total unterschätzt, aber sowas von unterschätzt.

I #00:26:25-5# Hast du eine konkrete Situation?
B #00:26:27-6# Also ich, also ich sage es mal ganz extrem, wenn man in dem Sommer, wo man wirklich SO VIEL Flüchtlinge aufnimmt, finde ich, hätte man SOFORT PARALLEL alle arabischen Männer oder Araber, die in Deutschland leben, Syrer, die schon integriert sind, sofort anschreiben müssen, wir haben die Daten in den Meldeämtern, ne, anschreiben müssen, mit den Betrieben sprechen müssen, die freistellen müssen und sofort an die Leute ran. 3, 4 Monate. Gar nicht länger. So, die erste, ne? So. Die hätten Werte mitgeteilt, Orientierung gegeben, weil das, mit dem ich so in Kontakt gekommen bin, was die Problematiken sind, sind witzig, letztendlich. Die kannste mit in eine Show nehmen. Es scheitert daran, dass man nicht weiß, was SPORTZEUG ist, dass es Sportunterricht gibt, dass man sich umzieht dabei. Ich meine, da kommt ein Flüchtling aus Ägypten, ägyptisches Bergdorf oder auch aus Syrien, die kennen das teilweise nicht. Oder dass wir halt junge Männer haben, die wie mein Mussa, die seit fünf Jahren aufgrund der Fluchtgeschichte nicht mehr zur Schule gegangen sind, die wieder neu eingearbeitet werden müssen. Was ist ein Stundenplan? Auch in ihrer eigenen Sprache. Es geht jetzt nicht in der Sprachübersetzung. Ich meine jetzt wirklich, dass die das nicht KENNEN, ne. #00:27:49-6# Und wir Schule schaffen das nicht. Oder man hätte es machen müssen, diese IVKs sind ja nicht nur Flüchtlinge, das sind Migrationsklassen. Ich habe Polen, ich habe genauso europäische Flüchtlings-, äh, Migrationskinder drin sitzen. Und da kann ich nicht verstehen, wenn wir von einer Flüchtlingskrise sprechen, warum im Prinzip in so Momenten H. sagt: "Okay". Also, wir dürfen nicht vergessen, es sitzen momentan in diesem zentralen Erstaufnahmelagern Jugendliche im gefährlichen Alter, ich sage mal, wenn man da nicht richtig mit denen umgeht, und warten sechs, neun Monate und noch länger auf einen Schulplatz! So und dann wundern wir uns, dass die austicken? So. Ich verstehe nicht, warum man in solchen Momenten nicht gewisse Krisengesetze aufruft oder ergreift, macht und sagt: "So, wir haben die IVKs, ein geiles System, super!" Alle Europäer, die kommen, kommen freiwillig. Die sollen sich mal vorbereiten und die gehen mal schön in die normalen Klassen. Wir können ja reden für Nachteilsaustausch in den ersten zwei Jahren, dass sie nicht ganz so hart bewertet werden, damit sie irgendwie, aber ich habe sechs Flüchtlinge und der Rest sind 8, 9, 10 europäische Migranten. Das kann ich nicht nachvollziehen, in einer Krisenzeit. Das hätte man mal für 3 Jahre aussetzen können, in H.. Dann hätte man nämlich die ganzen jungen Männer, die hier irgendwo rumsitzen und was weiß ich machen, leider, in die Schulen holen können. So dann gucken in den Betrieben gerade H.s, so viele Araber, wir haben die Teppichbörse hier, man! Warum hat man da nicht geworben und gesagt, hey, Staatsausgleich. Anstatt Milliarden in irgendwelche Lagesas, Lagusas, du weißt, Berlin, wo sie versumpfen und wo, anstatt sagen: "Kommt, ihr Betriebe kriegt ein Ausgleich gezahlt, stellt die Leute frei!" Und die gehen in die Lager und fangen die ab. (unv.) Stadtrundgänge. In der Sprache, trösten ein bisschen, die haben alle ein Elternteil verloren, irgendein Familienmitglied, die haben Dinge erlebt, die haben wir noch gar nicht erlebt. Und das ist dann natürlich auch mal ein bisschen, wenn ich an so Punkte komme wie "typisch Lehrer" und grrr, jetzt geht gar nichts weiter und ksss, oh, ich brauche Ferien, dann sage ich mir immer: "Warte mal, geh ich mal jetzt aufs Klo. Ey, die haben so eine Scheiße schon durch, teilweise, du hörst jetzt mal ganz schnell auf!" und dann komm ich ganz schnell wieder runter. Und da sind mir dann auch gewisse, na, ich habe ja keine Ansagen oder so, weil ich das alleine leite und dann so, wenn du so klasse Kollegen wie L. hast, die dann einfach mitziehen, ist das kein Ding. Und dadurch, aber den MUT musst du haben als Lehrer und da habe ich leider auch festgestellt, ich weiß nicht, ob das alle so haben. Gerade jetzt, wo ganz viele einfach in diese Flüchtlingsklassen geschmissen werden, die zwar mit so einem Idealismus rangehen, weil sie es gut finden und helfen wollen, aber dann total überfordert sind.

#00:30:42-7# Also ich hörte Gerüchte, hat mir heute erst eine Kollegin erzählt, die war, macht jetzt so eine Ausbildung als interkulturelle Koordinatorin und haben sie, was hat sie? Die haben dann alle geweint, hat sie gesagt. Also die haben sich irgendwelche Erlebnisse erzählt, also so therapiemäßig und da kam halt raus, dass einige Kollegen, die jetzt in diesen Klassen eingesetzt sind, komplett fertig sind und heulend rausgehen. So und das kann ich mir, weiß Gott, vorstellen, wenn du da, also wenn ich nicht die sieben Jahre in Hamm die Erfahrung gehabt hätte. Hat mir auch die Schulleitung so widergespiegelt. Dass ich das ganz gut hinkriege und mache. Aber das kann ich mir vorstellen, dass das da, weil da reicht einfacher Idealismus nicht. Man muss so, ich kann mir sogar vorstellen, wenn da Leute reingehen, die KEINE Lehrer sind, dass die bessere Chancen haben. Dass die nicht so oft weinen. Weil die, viele Kollegen sind so, grade wir Gymnasiallehrer, so hochgeschraubt.
I #00:31:42-3# Was meinst du damit?
B #00:31:44-4# Na ja, ich meine, die können so schlecht reduzieren. Inhalt musst du ganz anders beibringen, ganz anders. Ich habe heute Grundgesetz und Menschenrechte gemacht. Oder gestern, gestern und heute. Und dann habe ich das einem Kollegen erzählt, der gerade DSP unterrichtet und der sagte sofort: "Das sind nicht die richtigen Artikel, die sind ja schon interpretiert in diesem Schülerheft." (..) Das meine ich, mir wäre es gar nicht, ich bin kein Politiklehrer, ist mir gar nicht aufgefallen. Der Inhalt war wichtig, es ging um Menschenwürde, Religionsfreiheit, Gleichheit der Frau/Mann, gerade das, was die aus gewissen Kulturkreisen gar nicht kennen. So und das dann einfach rausnehmen, das als Wichtigkeit, das Wort lernen und vielleicht noch eins, zwei Sätze darum. Und das noch binnendifferenziert, für den halben Analphabeten noch einfacher, vielleicht nur in der abschreiben, aber für Shirin, die kurdische, syrische Flüchtlingsdame, die mit 17 schon ganz schön was hinter sich hat, vor der ich immer den Hut ziehe, ja, die braucht natürlich schon viel mehr Futter. Und dieser Spagat, das merkt man. So, wenn du den Spagat nicht hinkriegst und wenn die dich nicht gern haben, dann machen die auch andere Sachen in dem Alter. Du verstehst die Sprache nicht. Ich kann mir echt vorstellen, dass da manche Kollegen echt am Stock gehen. Am Anfang habe ich gedacht, bei meiner Schule, mmm, das ist ja doof. Im ersten Jahr haben die 18 Stunden Deutsch, zwei Stunden PGW (?), die hatten 20 bei mir. Wir haben uns manchmal auch angegangen, kannst dir ja vorstellen. 20 Stunden mit pubertierenden Jugendlichen. Aber jetzt, im Nachhinein, wenn ich das jetzt halt von der Organisation und Lehrerstruktur an anderen Schulen, da denke ich, ist es vielleicht gar nicht so schlecht. Weil ich bin hauptsächlich in dieser Klasse, kann mich darauf voll konzentrieren, was vielleicht den anderen Kollegen, was man gerade so hört, und da wird schon irgendetwas Wahres dran sein, die sind im normalen Unterricht, haben wir vielleicht noch ihre Klasse und. Von daher muss ich grade mal Frau O. loben. Das hat sie dann doch, ich weiß nicht, ob sie es wissentlich gemacht hat, aber das war dann doch ganz gut.
I #00:33:54-2# Was würdest du, du hast ja schon ganz viel davon berichtet, vor welchen Schwierigkeiten die Lehrkräfte stehen, was würdest du dir für die künftige Ausbildung wünschen? Oder was kannst du dir konkret vorstellen, wie man vielleicht vorbereitet werden könnte?
#00:34:12-8# // In die Praxis. Immer in die Praxis rein, aber stressfreier. Ich habe manchmal das Gefühl, die Kollegen, die so kommen, von den Unis, die sind schon ganz schön gestresst. Und die sind noch nicht mal im ersten Lehrjahr. Also da ist das Ref, weißt du ja, das ist nochmal so ein Ding, wo man durchmuss, ne? Und dann die ersten Jahre sind, das würde ich mir mehr wünschen, weiß nicht, Gelassenheit, das ist ja auch wieder systemintern in einem System. Und Praxis. Und damit die Praxis machen können und viel machen, also ich habe in Rheinland-Pfalz das Ref gemacht, was mich dort geschockt hat,

also ich fands zum Teil, was so pädagogisch, psychologisch, LANGWEILIG, es wurde alles widergekaut, was in der Uni kam, was ich in D. hatte. Im normalen Hauptstudium. #00:35:02-2# Und dann habe ich mitgekriegt, dass sich so manche richtig deppert, fand ich damals, jetzt mal ein bisschen ungerecht gesprochen, deppert angestellt haben, was jetzt so mit Unterrichten angeht, da kam raus, dass die Universität Mainz und noch ein paar Universitäten in Rheinland-Pfalz kein Praxissemester verpflichtend da irgendwie in ihre Studienordnung platziert hatten. Die konnten, die haben das zwar angeboten, die Möglichkeit und das wohl auch ausgesprochen, dass man das tun sollte, aber es war nicht verpflichtend. Und das haben wohl einige dann nicht so... Und ich wusste, dass ich von D., wir mussten, also ich saß im zweiten Semester im Praktikum. Verpflichtend. Das musste ich abhaken, sonst hätte ich nicht weitermachen können. Und dann im Hauptstudium Praktikum und immer ganz viel, das war echt auch nervig, schulpraktische Übungen, wo du immer permanent in irgendwelche Schulen musstest für eine Stunde, aber das war ganz oft. Aber letztendlich war das gut. Und dann kam bei mir halt der Schmiss ins kalte Wasser in Chile.
I #00:36:02-7# Und das war dann die Auslandserfahrung?
B #00:36:05-1# Genau. Mehr, als ich diese kehlkopfentzündete Kollegin da vertreten habe. Denn sonst hätte ich da ja auch nur normal studiert. Aber dann hatte ich auf einmal eine Truppe vor mir sitzen mit der Bitte, ey, die haben in sechs Wochen Prüfung, BITTE, ne.
I #00:36:19-6# Also würdest du diese Erfahrung in Chile als positiv bewerten für deinen weiteren oder für den beruflichen Werdegang //
B #00:36:26-5# // Ja! //
I #00:36:27-2# // In den IVK?
B #00:36:28-3# Ja, ich denke, also das hat mir überhaupt die Hemmungen als Lehrer genommen, das war dann weg, ich konnte dann vor Schülern so normal. Na ja, klar, und dann bin ich damit halt in Kontakt gekommen, dieses DAZ-, DAF-Lehren. Und dadurch war ich natürlich letztendlich OFFEN, als ich hier in H. vor dieser Dame saß und die mir gesagt hat, also wir haben hier diese Spezialklassen. Ich denke, ja. Das ist ein Weg, mhmm. Weil wenn das in Chile nicht gewesen wäre, wäre ich nicht hingekommen, nicht dran. Ich hätte mich dann wahrscheinlich auch nicht in Paraguay als Praktikantin bei einem Goethe-Institut. Ja, hätte, hätte, man weiß es nicht. //
I #00:37:08-6# // Was war deine Motivation? Also du bist ja schon erstaunlich viel im Ausland gewesen. Und häufig. Das ist ja auch nicht selbstverständlich, selbst wenn man eine Sprache studiert.
B #00:37:27-5# Also ich denke nach Chile wars... Kennst du Südamerika?
I #00:37:36-4# Nein.
B #00:37:36-4# Das Latinohafte. In allem. Lebensweise, Männer, was man als Studentin dort kennengelernt hat, dieser geniale Kontinent, was Landschaft angeht, der Hammer. Wüste, Berge, ja, ich denke, es hängt ein bisschen mit Herkunft zusammen, ich komme aus Ostdeutschland und ich war 12, 13, als die Mauer fiel und hatte zwei total junge Eltern, wie das öfters so war, die waren ja erst 30, Mitte 30 damals und total reisegeil. Ich vermute, das hängt dann alles zusammen und komplette Erziehung: Lern die Welt kennen! Jetzt kotzen sie total, weil sie alleine in ihrem Dorf sitzen und wir, mein Bruder und ich, in der Welt sind. Mein Bruder ist nämlich in Norwegen. (lacht) Der lebt und hat gleich mal drei Kinder und alles dort. Das hätten sie auch nicht, also ich denke, das war sehr stark, also der Antrieb, ich denke so, die Reiselust meiner Eltern oder das, was sie dachten, was sie verpasst haben mit Anfang 30. Wenn man sich das heute überlegt, das ist... Und so haben die damals gedacht im Osten, glaube ich. Ja und dann immer wirklich die Erziehung: Lern die Welt kennen, lern die Welt kennen! Dann durch Spanisch und dann dieses geniale Auslandsstudium. Und Chile, ich hatte privat krasses Unglück vorher, was

natürlich dieses Chile für mich im Leben so massiv eingeprägt hat. Also mein erster Lebenspartner hat sich kurz vorher das Leben genommen. Bevor ich nach Chile bin. Und das war natürlich, ich bin mit einem Mini-Täschchen dorthin, ich hatte meine zwei Wörterbücher mit, das wars. So kompletter Neuanfang. War wichtig, nötig, war gut. Aber das hat mir natürlich das Lateinamerika, dieses übelst hochgeschraubt, was in Kolumbien ganz doll runtergeschraubt wurde. (lacht)
I #00:39:34-2# Wie wird die IVK an deiner Schule angesehen?
B #00:39:37-5# (..) Ich weiß nicht, ob... Wie wird die angesehen? Also sie wird gesehen, manchmal. Sagen wir es mal so. (lacht) Und ich denke, sie sehen sie, weil ich da auch manchmal ganz schön Trubel machen kann. So, hängt ein bisschen mit meinem Charakter zusammen. So. Ich denke, sie wird aber positiv gesehen, ich bekomme auf jeden Fall vom Kollegium immer so: "Oh man, oh, wie läufts?" und "Läuft's gut?" und also man fragt, man, ja, man macht sich schon so Sorgen und ich merke das grade immer so, wenn größere Sachen in Medien, dann werde ich wieder öfter angesprochen, so: "Wie läuft es bei dir?" und, doch, das wird schon gesehen. Ich hätte manchmal, ich weiß aber nicht, warum das so ist. Also es gab z. B. eine große Aktion von einer Kollegin. Da waren hier in H. die Messehallen, da haben die Klamotten gesammelt, weiß nicht, ob du das gehört hast, Oktober 2014.
I #00:40:59-8# 14?
B #00:40:59-8# Ja, eine riesen Aktion. Irgendwie. Und da wurde natürlich für alle möglichen Flüchtlinge um das Lise-Meitner-Gymnasium herum gesammelt, in einer zentralen Erstaufnahme. Für Weihnachten und für Geschenke. Und da hat niemand gefragt bei mir. Es wundert mich noch, weil entweder wissen, weil man weiß, ja die IVK ist gemischt, das ist halt auch Migranten, normale, aber ich hatte zu dem Zeitpunkt acht Flüchtlinge. Da hat niemand gefragt oder mal Geschenke abgegeben. Und die haben genauso in zentralen Erstaufnahmelagern oder dann schon in den weiteren Flüchtlingsunterkünften gelebt. Wie die anderen auch. Also...
I #00:41:50-0# Also hast du das Gefühl, dass da vielleicht //
B #00:41:51-8# // großes Fragezeichen //
I #00:41:54-8# // differenziert wird zwischen Migranten und derzeitigen Flüchtlingen?
B #00:41:58-7# Teilweise ja, aber irgendwie auch teilweise nicht, also als ich zum Vorstellungs-, als ich aus Kolumbien kam, gingen gerade hier die Sommerferien los, ich bin danach eingestiegen, bin nochmal kurz davor in die Schule, habe mich vorgestellt und eine Aufregung und eine komplette Flüchtlingsklasse. Ich sage also, soweit wie ich das System noch kenne, nein. Wenn überhaupt. Und das war auch so, im allerersten Jahr hatten wir drei Flüchtlinge aus Afghanistan. Da hatten wir noch keinen Syrer da, die kamen dann jetzt im zweiten Jahr und sind jetzt mit mir im dritten, also in meinem dritten, in ihrem zweiten gab es nochmal eine Reform, kann ich dann auch nochmal erzählen. Also das war überhaupt nicht klar, also die Schulen wurden wohl angerufen: "Ihr habt Platz, wir sehen das hier, wir haben die Raumpläne, ihr müsst eine IVK nehmen." Und das muss gerade zu dem Zeitpunkt gewesen sein, wo diese Flüchtlingskrise losging, was ich nicht mitgekriegt habe, weil ich in Kolumbien war. So. Und also hellste Aufregung und ja und ich sag also, wie gesagt, soweit ich weiß, ist da auch europäische Migration, und so war es auch gerade im ersten Jahr, Balkan, Polen, Russland, gut die waren auch Flüchtlinge aus Kirgisistan oder irgendso einem -tan-Land. Ja. Und dann ein Jahr drauf, da kam Mussa als minderjährig unbegleiteter Flüchtling aus Syrien, Massin, mittlerweile zusammengeführt wieder mit der Familie.
#00:43:33-2# Auch so die Klassenstruk-, das ist vielleicht noch ein Ding, was so, wo ich auch so sage: "Mmmm, ist nicht so ideal", die große Fluktuation, also aufgrund der Sache, weil die alles mischen, ne, da ist Wirtschaftsmigration, Europa, Griechenland, Portugal,

Spanien dabei, dann ist aber auch normale Familienzusammenführung, Mädchen hier geboren, ewig in Kanada gelebt, Mutter will zurück. Alles, was aus dem Ausland kommt, muss in diese VK-Klassen, IVK-Klassen in H.. Und da hätte man auch, wenn man, wie gesagt, das vielleicht etwas mehr vereinheitlicht hätte, also mehr Flüchtlinge zusammen, vielleicht mehr aus Syrien, Afghanistan, das sind Perser, das ist, das sind auch verstrittene, in der Historie verstrittene Völker, was man halt auch, ne, die ganzen Kloppereien, die teilweise waren, das ging darum, zum Teil. Und das hätte man einfach, wenn man das ein bisschen besser strukturiert hätte und einfach in dem Moment reformiert hätte, hätte man es besser hingekriegt, finde ich. Also schon und auch damit so ein paar soziale Debakel weniger, was wiederum die Bevölkerung, gerade hier meine Landsleute im Osten vielleicht ein bisschen anders dann gesehen hätten, weißt du? Weil vielleicht doch gewisse Sachen, vielleicht wäre Köln nicht passiert, Silvester. Oder solche Sachen, wenn man die einfach ein bisschen anders aufgefangen und integriert hätte. Eine gewisse Integration läuft dann ab einem gewissen Zeitpunkt wie von selbst. Aber diese Startphase, weißt du, wo du die Basis gibst. Ich bin nicht Mutter, aber wie wahrscheinlich, wenn man ein Neugeborenes hat oder so. Die ist wichtig und das müssen zum Teil Landsleute machen in der Muttersprache, das wissen wir ja auch im Sprachenlernen, dass Migranten besser die deutsche Sprache lernen, wenn sie auch sicher in ihrer Muttersprache sind und ähnlich ist das auch ein bisschen, glaube ich, in der Mentalitätssache.
#00:45:35-0# Dass wenn man da erstmal eine Sicherheit hat und ich glaube, unsere Probleme sind, gut, dass wir das nicht haben, dass wir so im Frieden leben konnten und diese Sicherheiten und sozialen Sachen haben. Dass wir das nicht kennen, dieses Elend. Krieg. Was es bedeutet, wenn auf einmal Bomben fliegen und alles auf einmal. Ich hatte ein Mädchen, Sulin, die schafft es auch nicht, was die Integration angeht. Ganz hohe Schicht aus Aleppo, die Eltern hatten, waren Besitzer von einer Olivenhain-Plantage. Also da muss man sich mal überlegen, was, die Söhne haben schon Medizin in Deutschland studiert, also da ist Geld da. Die sind auch gut eingereist als Flüchtlinge sozusagen, aber, na ja, trotzdem war das Leben von Sulin, glaube ich, mit 8, 9 Jahren kaputt. Die sind erstmal in die Türkei gegangen, dadurch, dass die viel Geld haben, haben die sich dort ihre eigene Kommune wieder aufgebaut, haben sogar eine kurdische, syrische Privatschule dort gegründet, die ist sogar staatlich anerkannt, irgendwie. Und bis man dann, Sulin meinte dann nur: "Ja und dann hat uns IS enteignet". Ne? So. Und dann hat sich wohl die Familie entschieden, also ich konnte dem Vater nicht in die Augen gucken, das sag ich dir, beim Elternabend. Das war ein Fremdschämen und ich weiß gar nicht warum. Ja, und dann haben die Leute sich entschieden zu gehen, weil sie nichts mehr haben. Und das mit 60, 65. So und die haben hier gelebt in einer 25m² Zimmer, weil die kriegen ja auch ihre Gelder nicht hierher, du muss ja arm sein als Flüchtling. Es ist alles so eine Idiotie, wenn du halt und das merkst du, wenn du mit den Leuten Kontakt hast. Im Alltag, in dem Normalen. Und das hat dieses Mädchen, die Sulin, alles mitgemacht. Seit Jahren kein Zimmer. Das ist ein nervöses, arrogantes Balg, die natürlich aufgrund ihrer komischen Charaktereigenschaften, die sie sich aufgrund dieser Fluchtsachen echt angewöhnt hat, die kann keine Freundschaften schließen und so, das. Ja, die hat jetzt hier totale Schwierigkeiten.
#00:47:46-7# Und das ist wieder, jetzt rede ich gerade von ihrem Problem, die hat ihre Eltern, die hat Brüder hier, Tanten hier, halbe deutsche Verwandtschaft und trotzdem ist sie ein knallhartes Opfer dieses scheiß Bürgerkriegs. Und hat nichts mit minderjährig unbegleitet zu tun. Und trotz, ne, ganz verschiedene und das begegnet dir als Lehrerin im IVK. Und da musst du einfach auch (..) ist halt so. Und das muss man lernen. Und ich glaube, das können viel, oder das ist bei vielen, und ich weiß nicht, wie man das ausbilden soll. Außer mit Praxis, Praxis, Praxis. (..) Vielleicht den Leuten knallharter sagen, was auf

sie zukommt? Ich sehe das jetzt nicht negativ, also unbedingt. Ich meine, mir geht es ja gut. (lacht) Und ich bin froh, dass ich die Arbeit machen kann, so als Gymnasiallehrerin und mich, wie mit L. letztes Jahr mit einer 8c abschlagen, nein danke. Ich habe sie wiedergekriegt, ich habe den Spruch dann, zu drei Schülern habe ich sie angeschrien in den letzten Tagen: "Betet, dass ihr mich bis zum Abitur nicht wiederkriegt!" Ich kriege den Stundenplan zugeschickt, zwei Wochen später, 9c stand da. Super. Und es geht auch. (lacht)
I #00:48:57-3# Welche Rolle kommt dir im Kollegium zu?
B #00:48:58-9# Na ja, die gucken immer alle so (lacht). Die Kollegen, die jetzt drin sind oder so wie L., die wissen natürlich dann, was sie leisten, was wir alle leisten. Mit Binnendifferenzierung und so und kommt ja dann auch immer wieder, wenn ein neuer kommt. Endlich hast du sie so ungefähr auf einem Stand, Anruf vom Sekretariat: "Komm mal rüber, ein neuer Schüler ist da". Gehst rüber, ja, arme syrische Sau, Flüchtlinge, scheiße Mensch. Ja, klar, ab in die Klasse, kannst du Deutsch? Nein. (lacht) So, dann hast du da einen sitzen, der kann nicht. Und dann kriegst du mit der, kann, der versteht das Wörterbuch nicht. Die kommen ja auch alle aus einem komplett anderen Sprachraum. Auch die Afghanen. Die lernen erstmal unsere Schrift, ist eine ganze andere Schrift. So was wie Sulin aus der hohen Schicht, die hatte Englisch, die hatte Französisch, die hatte keine Probleme, die hat leider andere Probleme, die sie hindern.
I #00:50:05-1# Warum konntest du vor Fremdscham dem Vater nicht in die Augen schauen? Also woher kam das Gefühl?
B #00:50:10-4# Also ich bin schon ein bisschen politisch interessiert und sehe schon die Rolle der reichen Industrieländer. Wir sind schon nicht ganz unschuldig an dieser ganzen Misere, um das jetzt mal sehr einfach und allgemein auszudrücken. Aber, das meine ich so ein bisschen so. Ich habe ja auch Geschichte studiert, Geschichtslehrerin. Na ja selber in der eigenen Verwandtschaft auch Vertreibung gehabt, ne? Weißt du ja in Deutschland, zweiter Weltkrieg, aber das jetzt nicht so. Na ja //
I #00:50:41-2# // Also historisch //
B #00:50:44-1# // Na ja, das wird jetzt vielleicht übertrieben //
B #00:50:49-6# Was?
I #00:50:49-5# Also das lag jetzt nicht irgendwie daran, weil du sagst, andere Kultur, anderes Rollenverständnis oder so? Das könnte ja auch sein.
B #00:50:57-2# Nein, das ging schon in die Richtung, dass politisch historisch //
I #00:51:00-7# // Okay.
B #00:51:03-1# Und auch, na ja, 65jähriger Mann, Araber, man weiß ja auch wie es denen geht. Und wie gesagt, ich sehe oft in den Kindern oder an den Schülern, was zu Hause abgeht, ne? Wir haben gestern Grundrechte, Menschenrechte und irgendwie waren wir bei so einem Artikel, dass dich niemand anfassen darf, ne? Und Mariama, völlig geschockt, als sie dann erfuhr: Auch die Polizei nicht. "Wie?", ich sage: "Natürlich die nicht, erst recht die nicht. Da gibt es Regeln, da gibt es Gesetze." Da denkst du, man die kommt also aus Afrika, waren wahrscheinlich Flüchtlinge, aber nach Portugal. Und haben dort einen portugiesischen Pass. Also die sind als Binneneuropäer hier. Aber hat natürlich schon einen Fluchthintergrund, Hinter-, Hinter-, Hintergrund (lacht). Und da denkst du, man! Ich sag: "NIEMAND darf dich anfassen, Mariama, NIEMAND" und Probleme habe ich, weiß nicht, ob es an meinem Charakter liegt, mit den türkischen Mitbürgern.
I #00:52:20-2# Inwiefern konkret?
B #00:52:22-4# Ähm, will halt nicht, dass es rassistisch klingt, das ist, ähm, sagen wir es mal so, ich hab, Erdogan hat seine Bildungspolitik, hat da schon alles erreicht. Ich habe jetzt den dritten türkischen Jugendlichen bekommen, aus der Türkei, migriert mit 15, 16. Zu mir in die Klasse, Deutschland. Alle drei. In Mathematik, Englisch, Sprachen lernen,

Naturwissenschaften, na so Allgemeinwissen. Grundschulniveau. Und das finde ich krass. Also sollen die drei jetzt wirklich? Oder ist es dann doch ein gewisser Schnitt? Und ganz schwer zu integrieren. Also (..) schier unmöglich. Und der letzte türkische Junge, der jetzt wahrscheinlich die Klasse verlassen wird, ging gegen Kurden. Und ich habe kurdische Flüchtlinge aus Syrien. Sprüche wie: "Warum seid ihr nicht gestorben?" Kein Deutsch können, kein Wörterbuch bedienen können, ne? Und das bringen. Und der hat auch die Mädchen angefasst. (.) So. (..) Ganz krasse Verhaltensweisen bei allen drei türkischen Jugendlichen //
I #00:53:42-9# // Wie gehst du damit um?
B #00:53:42-9# Das ist alles anonym, ne?
I #00:53:49-4# Ja.
B #00:53:49-4# Ja, ja, ich verlasse dann hier öfters den gesetzlichen Weg, das ist halt meine Erfahrung mit Interkulturalität, dass man mit gewissen Eltern anders umgeht. Ich meine, der türkische Vater war stolz, zu sagen, dass er seinen Sohn nicht permanent verdrischt. In der Türkei wäre das Gang und Gäbe und er ist ja hier schon anders. So und gewisse Sachen, weiß ich halt, ich hatte ein türkisches Mädchen vorher, die hat so gelogen, die hat es geschafft, zwei gymnasiale Schulleitungen H.s gegeneinander aufzubringen. Muss man mehr nicht sagen. Da kannst du dir vorstellen, was die für Geschichten sich erdacht hat. Mit Misshandlung und sonst was. Hammer. Und ich habe es bei beiden Familien so gemacht, zitiert, knallhart gesagt, dass das so nicht geht, dass das die Schule, unsere Schule so nicht akzeptiert mit Schulordnung, mit allem argumentiert. Bei dem türkischen Mädchen hatten wir sogar das Jugendamt eingeschaltet und da merkte ich gewisse Reaktionen bei den Erziehungsberechtigten. Und die Reaktionen haben mir dann irgendwie mein Bauch-, viel Bauchgefühl, ganz viel Bauchgefühl bei mir, gesagt, das war Ehrverlust, die kommt nicht wieder. Und so war es. Wir haben dem Schulwechsel zwar nicht zugestimmt, weil sie die Leistungen nicht gebracht hat, weil sie den festen Platz hat etc. Also wir haben der Struktur dem nachgegeben. Und sage ich Schicksal? Ich weiß nicht, was, es passiert dann einfach. Die war weg. Und jetzt habe ich es ähnlich gemacht, ich habe gesagt: "Das akzeptieren wir nicht. Sexuelle Belästigung, politische Verleumdung, wir machen Behörde, Jugendamt, das geht gar nicht, ich wollte Ihnen nur mal sagen, die Schulpflicht Ihres Sohnes besteht nicht mehr mit 17."
#00:55:28-5# Komplett ausgeblendet, was wir alles gesagt haben, fragt: "Ach echt?", ich sage: "Ja, hier muss niemand zur Schule gehen. Arbeiten? Top!", "Frau ..., Schatzi" (lacht) Wirklich. Schatzi zu mir, ich dachte, hallo? "Mein Schwager hat Malerfirma, der geht arbeiten" Ich sage: "Herr G., da kommen wir ins Gespräch." So, da steh ich da nur auf, verlasse diese Runde, die gucken mich zwar alle an, denken, und tu mich komplett auf die Basis. Ich sage dann zwar nicht Schatzi, aber ich sage: "Herr G., da sind wir Freunde, so machen wir's". Bis jetzt ist er noch nicht wiedergekommen. Die Abmeldung ist zwar auch noch nicht da, aber ich vermute mal, die fahren jetzt auch beide in die Türkei, die Brüder, zu Oma und Opa und (..) Ich vermute und ich würde es auch sehr wünschen, als seine Lehrerin, als Mensch, es würde ihm dort besser gehen. Das hat hier nie geklappt mit Papa, den er nie gesehen hatte, einer Stiefmutter, die die Söhne nie wollte. Der hat nur gelitten, der Junge. Und dafür hat er gelächelt und war ein Charmebolzen (lacht), bis es halt zu viel wurde zu Hause und dann hat er sich halt verloren. Ja, aber dann musst du halt auch deine soziale Ader ein bisschen bremsen, du rettest da nicht jeden. Und ich sage mir, die Türken sind noch so gut aufgestellt. Also bei mir haben dann die Kriegs-, also ich versuche schon, alle gleich zu behandeln, aber ich stelle schon klar, wer hier gewisse Sachen im Leben verloren hat, wer es sehr schwer hat und wem halt auch noch das Smartphone in den Arsch geblasen wird. Also. Und ich habe es jetzt auch so gemacht, und das scheint zu funktionieren, der Onog wollte auch nie lernen und da habe ich gesagt: "Ja, also es gab

jetzt das Rundschreiben, es ist gar keine Geschichte von mir, letzte Woche kam es, die zentralen Erstaufnahmelager sollen jetzt leer gemacht werden.
#00:57:27-0# Das wird auch L. total betreffen, weil die in dem Externen jetzt ist. Und die hat ja jetzt auch wieder so eine ESA-Truppe, bloß in Deutsch, die sie vorher bei mir in Englisch hatte. Und da heißt es jetzt, damit das nicht schlimmer wird und die nicht NOCH LÄNGER unbeschult da sitzen und sich langeweilen, die sollen alle jetzt aufgeteilt werden. Und da könnte ich mir vorstellen, meine jetzt 14 starke Manntruppe, wird wachsen. Ich vermute mal 18. Ist auch richtig so. Und da sage ich, ich akzeptiere das nicht, wer hier nicht lernt. Ist kein Problem, wenn ihr schlechte Noten habt und das nicht schafft, nein, aber es wird hier gemacht. Hausaufgaben etc., Vokabeln lernen blablabla, Hefte haben, Ordnung bisschen und so. Ja, weil ich sage, es gibts hier nicht, dass andere nicht zur Schule gehen DÜRFEN, das in Deutschland, Grundrechte hier, Schule jeder darf. Nein und hier sitzen Leute, die nichts machen, da haben wir dann Balkan, auch so dieses Mafia, die kommen dann, fahren immer in Urlaub in ihre Länder, kommen und dann bringen die das immer noch mit. (...) Exon (?) erwischt vom Lehrer beim Rauchen. Ey, der hat sich aufgeregt, warum. "In Mazedonien werden wir auch erwischt, aber die Lehrer sagen nichts." Ich sage: "Klar, weil sie dann ein Messer nachmittags im Rücken haben, man. Hier läuft das aber nicht so. Das ist blöd, dann lass dich nicht erwischen". Also, so eine Argumentation, wo du denkst, hä? Was ist das? Und der Vater so: "Ja" und "Mmm" und "Ach, Frau ..., der Flug ist doch viel billiger die zwei Tage nach dem Ferienende" Ich sage: "Ja, aber es geht nicht. Und ich decke Sie auch nicht." Kommt trotzdem die SMS "Hallo, Frau ..., Exon ist KRANK (lacht) Wir sind noch in Mazedonien. Aber, wenn Sie einen Maler brauchen, ich hab..." (lacht) Und das als Beamtin, ich denke immer, oh Gott, hoffentlich ist hier keiner und dann nein.
#00:59:32-8# Aber wenn von meinen, von meinen südkoreanischen Mädchen, die Töchter von superchristlichen Missionaren aus Asien, wir reden jetzt wieder von was ganz anderem, die haben mir aber ein geiles Seidentuch mitgebracht. Das habe ich genommen (lacht). Konnte ich mir schon denken, weil die bringen immer Geschenke mit, die Asiaten. Gehe ich dann schon immer zum Elterngespräch in die Mensa, in die Ecke, hinten rechts, wo mich keiner sieht, wird eingepackt. Na, also, ach weißt du, genauso ist es ein bisschen. Vielfalt machts und die Vielfalt ist echt genial. Die ist schön.
I #01:00:09-1# Welche Unterstützungsmaßnahmen hast du an der Schule?
B #01:00:13-9# (..) Also ich habe bis jetzt alles gekriegt, was ich wollte. Außer ein Smartboard, das war dann zu teuer. Konnte ich verstehen und da hatten, durch Zufall, meine Eltern hatten einen Beamer übrig. Mein Vater ist in Rente gegangen, weiß nicht, wo er den her hat und den haben sie mir geschenkt. Dann hatte ich einen Beamer und dann habe ich mir noch einen Laptop dazu und das habe ich gekriegt. So habe ich mir jetzt mein eigenes Smartboard gemacht. Ich habe, H. hat übelst Gelder ausgespuckt, ich glaube, ich hatte die meisten Gelder gerade zur Verfügung gekriegt, dann gibts ein Programm, das nennt sich Sprach- und Kulturmittlerin und die kannst du als IVK-Lehrerin für deine Klasse beantragen. Ein Antrag geschrieben, von Anfang an gekriegt. Ja, hab, wie kam das? In meiner ersten Klasse saß Ilja, ein Serbe, und den habe ich irgendwann mal vollgeschimpft und dann bin ich danach nochmal hin, ich sag: "Ilja, mmm", "Ah, Frau ..., ich kenn das, meine Mutter auch Lehrerin." Ich sage: "Aha, deine Mutter auch Lehrerin? Was macht denn die grade?", "Sitzt zu Hause, Langeweile" Ich sage: "Wenn die keine Langeweile mehr haben will, soll sie mich mal anrufen." Drei Stunden später: "Hallo Frau ..., hier Frau K., ich will mitarbeiten, ohne Geld." Ich sage: "Kommen sie vorbei!" Und dann war die mit dabei und hat mitgeholfen und die Schule hat es akzeptiert. Zwar mit Knirschen manchmal, weil sie nicht recht wussten, warum. Bis zu dem Zeitpunkt, als mich die Chefin hospitiert hat. Und die hat auch, glaube ich, L. einmal in der IVK hospitiert.

Und haben wir, eine Stunde habe ich vorgeführt. Die einen haben sich Regel der Zeichensetzung selber ausgedacht, die Guten, und die anderen haben sich gestritten, wie man "lernen" schreibt und konjugiert und das alles in einem Klassenraum. Die saß noch (unv.) und seitdem muss ich die Frage gar nicht mehr aussprechen. "Ja, Frau ..., natürlich, schreiben Sie mal einen Antrag". Also von daher kann ich nicht sagen, dass ich nicht unterstützt geworden bin, dass ich nicht nicht gesehen worden bin, allerdings immer so, ich habe manchmal das Gefühl, das haben sie nicht so bewusst gemacht. Also man kann schon, denke ich, als Schulleitung, könnte man aktiver integrieren, man könnte das auch ein bisschen aktiver publik machen. Sie sagte irgendwann mal zu mir, halb privat, die Schulleiterin, also Frau O., sie will das gar nicht so publik machen mit der IVK, da es doch in diesen Stadtteilen hier - kennst du die Stadtteile hier? Wir sind ja Groß Flottbek und Othmarschen - doch auch sehr konservativ rechts gerichtete Meinungen, Bürger gibt, die dann wohl sehr viel, also sie hat dann nicht weiter, ich hab dann auch nicht mehr weiter gefragt, aber mir klang das so ein bisschen. Nicht so publik machen, die Angst dahinter, noch die gutbürgerlichen zu vertreiben. Also man hat in unserer Schule, wir habe Einfluss Othmarschen, Groß Flottbek, Blankenese teilweise, also die ganz Reichen, aber auch Slum, Osdorfer Born also das Ghetto hier in der Nähe.
#01:03:29-3# Und natürlich haben sie Angst, ein Kilometer Luftlinie und drei Elitegymnasien. Und wir sitzen so, die drei hier und wir sitzen hier so oben. Und der Born ist da, also Nähe zu uns. Und es ist, glaube ich, die Angst, wahrscheinlich auch berechtigt, ich kann gewisse Sachen nicht nachvollziehen, halt mich aber zurück, weil doch im letztendlich hat Frau O. viele KLUGE Entscheidungen getroffen. Die am Anfang nicht so richtig als klug rüberkamen, aber sich, wie ich dir das jetzt erklärt hab, sich so entpuppt haben, das war schon in Ordnung. Ich denke, die weiß ein bisschen, von was sie spricht und warum sie das so macht. Ich hatte bei einem Tag der offenen Tür habe ich dann erklärt, was IVK ist und da hörte ich dann von einer Mutter: "Na komm, dann können wir hier gehen, dann brauchen wir die nicht anmelden hier." Also das wollte man nicht. Ne, die Angst, ne, was auch in der Bevölkerung ist, die Schule ist immer ein kleines Abbild der Bevölkerung, die Ängste kommen mit. Und auch von den Migranten schon selbst, also, gerade Russland, die Propaganda, die Putin hier mit ablässt. Man merkt es schon ein bisschen, ich denke, na ja. Allerdings bin ich auch der Meinung, der H.er Westen hängt, was schulpolitisch angeht, dem H.er Osten schon verdammt nach. Also da sind sie drüben im Osten weiter. Hamm, Billstedt, Mitte. Da sind sie mehr mit Ausländern in Kontakt, da haben sie schon, ne in Hamm kenne ich, wir haben Elternabende gemacht in allen Sprachen. Türkisch, Russisch, Spanisch. Ne, das wurde dann so organisiert, IVKs, wenn die eingeweiht wurden, Eltern haben die kompletten Sprachen, Persisch, ne, wir haben auch viel Kontakt mit den Herkunftssprachenprüfungen, alle Migranten, Ausländer, wenn sie ESA, den Hauptschulabschluss machen, Realschulabschluss, müssen Englisch, die zweite, Englisch oder dann die zweite Fremdsprache nicht machen. Da machen die eine Herkunftssprache in Prüfungen, in ihrer Muttersprache. Das ist, also H. hat super (.) mit oder Mittelmethoden, finde ich, also das ist super aufgestellt.
#01:05:46-5# Ich glaube, es fehlt an Personal, ja ich denke, dass jetzt so ein paar Lehrer da weinend aus den Klassen, ich denke, das ist, passiert immer in gewissen Phasen, könnte ich mir vorstellen. Die lernen das, die kommen damit auch irgendwie klar. (.) Denke ich. Die anderen, die Betreuer, machen mir manchmal nicht so, ich habe ja nun viel Kontakt mit den Betreuern von den minderjährig Unbegleiteten, da hakts. Bei minderjährig Unbegleiteten hätten sie ein bisschen mehr in das "Wir schaffen das" reinbringen müssen. Also mit Jugendlichen, was haben wir uns da gedacht? Wir sind doch keine doofen Leute, wir Deutschen, also auch unsere Politiker. Was haben wir gedacht, wenn da 14, 15, 16jährige alle, oder lass sie 18, 19 sein, die Vater verloren haben, Onkels, auch gerade so

in diesen Kulturkreisen sind Männer halt nun einmal, ja nun einmal mehr, ist halt nun einmal so, ist halt so, ne? Was haben wir gedacht? Dass wir die hier in Sprachkurse setzen? Dadurch motivieren, weil sie dann hier... Ich meine, die kommen, ey Syrien ist ein Land, ich, na gut, wie Deutschland, aber die haben dort Damaskus, die Großstädte, die sind moderner, wie global, wie überall das ist. Ich habe in Cali mehr Luxus gesehen als ich hier in H. gesehen habe. Und das muss man erstmal schaffen. Ich meine, wir haben in H. hier schon, Cali hat es nochmal getoppt. Der Hammer. Fragst dich, wer es kauft. (lacht)
I #01:07:18-0# Was würdest du dir wünschen, künftig? Für die Arbeit?
B #01:07:23-2# IVK? Also ich für mich persönlich, och, gar nicht so viel Veränderung. Wenn die mich weiter so machen lassen und weiter das Geld so fließt von der Behörde, dass man wirklich viel Lehrmaterial, Bücher kaufen kann. Technik, das ist okay. Ja vielleicht, wenn dann die Krise vorbei ist und wir dann alle beschult haben, vielleicht in eins, zwei Jahren, dass man dann doch guckt, wo man solche IVKs RICHTIG etabliert, dann.
I #01:07:55-2# Was meinst du mit Krise? Also wenn die Krise in zwei Jahren vorbei ist.
B #01:07:58-2# Ich denke, die na ja, diese Million und die paar 100.000, die letztes und dieses Jahr gekommen sind, sind ja der Großteil noch in diesen zentralen Erstaufnahmelagern, H. auch daher beschuldet, da viele Bürger dann geklagt haben und die ganzen Bebauungs-, die Wohnungen für die Flüchtlinge, die sind alle im Baustopp. Dadurch hängt das. Und wenn die dann alle verteilt sind, alle in eine Schule gehen, sei es Berufsausbildung oder allgemeinbildendes Schulsystem, und nicht ein neuer Krisenherd erbricht in der Welt, also wenn die Flüchtlingszahlen einfach zurück gehen. Das man das dann vielleicht an festen Schulen fest etabliert, weil wir genug Migranten haben. Und wenn man dann merkt, ups, keine Flüchtlinge mehr da, dann machen wir da aus der Flüchtlingsklasse wieder ein Migrantenklasse. Und gucken da, dass man halt, wo man merkt, och, der ist zwar hier in Deutschland geboren, aber sprechen halt nur Türkisch zu Hause, dass man die denn halt wieder mehr mit fördert und beschult. Ne, ich denke, gerade H. hat da immer Bedarf. Aber man müsste schneller in so Momenten hätte man gewisse Sachen schneller, ne? Das ist, die ganzen, die haben sonst einen ganz normalen Ablauf gehabt. Ja, wenn dann auf einmal 10.000de Jugendliche da sitzen. Warum, warum tun die nicht sofort aufstocken? Dann wird erst aufgestockt und die Beraterin, die ich hatte oder für Lise Meitner, die ist zusammengebrochen, ja, die war dann Monate weg, mit RH und allem. Ja, was erwarten die denn? Ne? Also, das hätte gewünscht, das müsste man in solchen Momenten. Wenn mehr Leute kommen, braucht man mehr Leute, die das auch bearbeiten.
I #01:09:39-2# Warum möchtest du weiterhin in der IVK eingesetzt bleiben?
B #01:09:42-5# Die Welt im Klassenzimmer ist halt immer was Anderes und na ja, ich habe schon das Gefühl, ich bin aus dieser klassischen Tretmühle "Lehrer in Deutschland" schon raus. Also ich habe ein gesondertes Aufgabenfeld. Und mittlerweile auch nichts Anderes gemacht. Doch, ich bin ja, ich habe Spanischklassen, ich bin in normalen Regelklassen auch, ich habe auch letztes Jahr Abitur mit korrigiert, um bisschen mit am Ball zu bleiben, also das schon, aber es ist halt so ein bisschen ANDERS halt. (lacht) Also, ich denke, es ist auch meinem Charakter mitgeschuldet, ich arbeite gern selbstständig, allein. Ja, meine Teamerfahrungen sind seit Kolumbien auch ein bisschen, habe ich da auch grade nicht so einen Bock drauf und finde das daher gut. (...) Ja.
I #01:10:41-3# Fühlst du dich durch deine, die Ausbildung liegt ja schon etwas länger zurück, fühlst du dich durch die Ausbildung, durch die Lehrerausbildung gut vorbereitet?
B #01:10:52-3# Nein. Aber jetzt allgemein nicht auf den Lehrerberuf. Also (..) ich weiß nicht, wie es mittlerweile ist, ich habe ja noch studiert vor dem Bachelor und Master, das klassische Staatsexamen und da hat du wirklich Lehramt Gymnasium studiert, ne? Und das

ist zu verwissenschaftlicht, das ist an das klassische Gymnasium, ich sag mal à la Feuerzangenbowle so ein bisschen so an diese 50er, 60er Jahre gabs, bis zum, hier, Hippies, bis zu dieser, na, Blumenkinder, ach, du weißt schon, bis zu dieser Bewegung. Dieses, der Oberstudienrat, der Studienrat, der Pennäler, der Oberpennäler oder wie die hießen so, ne. Das ist es halt, ne? Aber, na, wenn du Gymnasium, wie es in der DDR war, ich weiß nicht, wie es in der BRD war, das war dann halt ab 10. Klasse. Ja, da könnte ich mir das Studium schon eher vorstellen, wenn du NUR Oberstufe hast. Die rein nur auf die Uni auch vorbereitest, weil du davon ausgehen kannst, dass 90, 95% auch zur Uni gehen. Das ist ja heute nicht mehr der Fall. Jeder scheiß Facharbeiter fast will ein Abi haben. Na klar, weil die, da wissen sie, die können noch schreiben und lesen, so ungefähr, rechnen. Was ja, ich (...) Fachliches ist wichtig, aber nein, nicht mehr so. Na ja oder ich bin dann vielleicht auch eher die, also wenn du mir die Wahl gibst letztendlich, sagen wir mal, IVK ist vorbei, wo willst du hin? Stadtteilschule, Gymnasium, gehe ich zur Stadtteilschule. Ich bin mehr die Pädagogin, glaube ich, mehr die, ich bin nicht so die Fachtante, die, ich kann auch sehr gut Inhalte reduzieren. (lacht) Mittlerweile mehr, wo wahrscheinlich manch Fachkollege so "Mmmm, das geht doch nicht", wo ich sage: "Doch, das geht." Achso, was ich mir mehr wünschen würde, allgemein, jetzt nicht bloß mit Migrantenbeschulung oder Flüchtlingen, Medien, Internet muss in die Schulen.
I #01:13:17-6# Bitte?
B #01:13:18-1# Mehr Medien, mehr Internet, Tablets, wir brauchen mehr, also ich habe noch so eine grüne Tafel, die nicht mal magnetisch ist. Die hat so ein fettes Loch. Ich muss all meinen Persern, Arabern erklären, das ist kein Buchstabe, wenn ich da schreibe. Das ist ein Loch. Muss ich da noch, joa, dann stehen wir da mit unseren Eimern, die blauen kleinen Eimer, die Lappen viel größer als die Eimer, (lachend) die Böden sehen aus, die Schuhe, die Hosen sehen aus. Ich weiß nicht, ob das... Aber ich habe vorhin in den Nachrichten grade gesehen: 5-Milliarden-Paket von der Bundesbildungsministerin. Die Schulen sollen teilweise Tablets bekommen. Da steigen jetzt aber die anderen Leute aufs Dach, weil die Schulen erstmal Klos brauchen. (lacht) Wasserdichte Dächer, kein Schimmel an den Wänden. Aber ich sehe, es ist auch wichtig, wir müssen mit den Medien, die müssen ran. Genauso wie wir. Der Umgang damit. Und es ist doch vieles, also ein Kollege hat mir, aus Billstedt, wo der schon Osten war, der hat mal zu mir gesagt: "Weißt du, als wir noch zur Schule gegangen sind", war wirklich so, war Schule für mich, ich komme noch vom Dorf, ey, das war mein Highlight. Da war meine Clique, da waren die Jungs, auf die ich stand oder, was in dem Alter so ist. Heutzutage, das war Schule, mit Lernen und... Und heute ist es, glaube ich, umgedreht. Die haben das Interessantere sind die Medien, Internet, Handys und dann kommen sie in die Schule. Nicht, dass es uninteressanter ist, die mögen uns ja trotzdem, wir sind ja Menschen, es geht ja, man hat ja gute Beziehungen, aber wir halten mit der Technik ja nicht mit, weil wir Menschen SIND und dadurch schalten die uns ab, die Kids. Dadurch, ja verlieren wir sie öfters. Und geben denen dann wiederum die Schuld, was total bekloppt ist, sie wachsen doch damit auf. Da sag ich mir, ob das jetzt gut ist oder nicht für unser Gehirn oder Körper oder was da für Wissenschaftler für Nebenwirkungen feststellen, egal, wir sollten darauf reagieren und erstmal mitziehen in irgendeiner Art. Und wenn dann alle Tablets haben, meine kleine Nichte in Norwegen, Oslo, (lachend) was sagt sie im Interview zu Muttis Geburtstag? Fragt sie: "Und, wie ist die 1. Klasse, (unv. Marle?) ist schön? Was magst du am meisten?", "Tablet spielen!" Oma völlig geschockt, Tante völlig geschockt und ich sage: "Genial, das Kind wird es irgendwann mal checken." So. Es bedeutet doch nicht, dass wir nicht schreiben. Man kann doch trotzdem ein Heft benutzen. Es geht beides. Was ich weglassen würde zukünftig für Sprache, Sprachenlernen, außer nur noch für Deutsche, die Arbeitshefte mit den blöden Lückentexten. Das ist Gift. Da wundern wir uns über PISA,

wenn ich nur Lücken ausfülle? Draußen muss ich Sätze sprechen. Also für mich sind das manchmal ganz einfach logisch, wo ich denk, was machen wir? Warum machen die sich denn alle so einen Hals? Also (lacht).
#01:16:27-1# So, das. Also mehr Medien. Die müssen so fette Wörterbücher mitschleppen. Warum? Apps, Offline, es gibt, warum nutzen wir es nicht? So klar, ich habe jetzt die Wörterbücher auch wieder eingeführt, weil Prüfungen, erlaubt Benutzung der Wörterbücher und der Herkunftssprache. Also müssen sie sich die jetzt trainieren. Könnte man auch überlegen, ob man sagt, ne? Was kostet denn ein scheiß Smart- muss ja kein S7 sein, wo die anbrennen gerade oder so. Die ganz einfachen. Schule kann sich doch für die Prüfungen anschaffen. Die Apps werden draufgespielt und dann hat das jeder. Wir sparen Platz, können weitere Klassenräume vielleicht aufmachen. Guck dir unsere Fünftklässler an, wie sie mit ihren Ranzen angezuckelt kommen. Denkst du "hallo" und dann wunderst du dich, dass die mit 14 den ersten Bandscheibenvorfall haben. Ich finde, da hängen wir nach, die Republik, da hängen wir nach.
I #01:17:25-0# Hinter wem? (...) Also gibt es Vorbildländer?
B #01:17:32-3# Mmm, die deutsche Schule in Cali war besser ausgestattet. Die ganzen Privatschulen im Ausland sind besser ausgestattet. Allerdings zahlen die auch 1.000 bis 1.500$ im Monat. Sage ich mir, achso, das ist gut, das ist eine gute, ja, was, ja. Und so Momente, wo ich dann sage: "Ja, hängen wir hinterher", wenn ich mir dann wieder meine Klasse angucke und dann wieder in die Biografien gehe, dann sage ich: "Die sitzen hier im Frieden, die Mädels werden nicht angegrabbelt, nur noch mehr gemacht. Die Jungs, Frieden, keine toten Verwandten oder, das ist wichtig". Und dann lieber Menschenrechte, Grundgesetz erklären, Religionsfreiheit und (...)
I #01:18:35-0# Ich denke, wir kommen langsam zum Ende, ich habe gerade... //
B #01:18:39-2# // Ja //
I #01:18:39-6# // Ich habe, du hast gesehen, ich habe gar keine vorbereitete Frage so richtig stellen können, weil du ganz, ganz interessant erzählt hast. Gibt es irgendwas, was du noch ergänzen möchtest? Was interessant wäre, was du noch los werden möchtest in diesem Rahmen?
B #01:18:55-8# Bestimmt noch viel, aber (unv. ohne?) Fragen nicht so direkt. Wenn du jetzt direkt noch eine Frage hast, irgendwie?
I #01:19:03-2# Vielleicht als Abschlussfrage von meiner Seite: Wie schätzt du das ein, wie setzt du dich durch deine Auslandserfahrung von den Kolleginnen ab?
B #01:19:23-4# Ja, ich denke schon. Weil ja auch das Persönlichkeitsbild geprägt wird. Und (..) Ich denke, wenn diese Toleranz oder das, was man lernt, was wir dann in der Wissenschaft als interkulturell bezeichnen, das geht, glaube ich, dann automatisch dann in Fleisch und Blut über. Also ich, ich denke gerade, wie ich mit Eltern umgehe. Ja, das (..) ich weiß es nicht, ich glaube, das kann ich nicht beurteilen. Beeinflussen tut ja alles.
B #01:20:28-1# Es ist so, (..) nein, es ist im Grunde, wenn du (..) auch siehst, was für ein Schulsystem, das war echt eine gute Fr-, hinter wem hinterher, ja hinter wem eigentlich? Ja. Ey, wenn du andere staatl- das sind keine Schulsysteme, das ist Aufbewahrung. Alles, wo du wirklich ein bisschen was lernen willst, kannst, zahlst du.
I #01:20:54-2# Ja.
B #01:20:54-9# Dadurch haben wir wirklich in unserem System, ja das ist, das ist echt Goldes wert. (.) Ich hoffe, es bleibt auch so. Wenn man uns der Sache Südamerika annähern, ich weiß nicht.
I #01:21:12-0# (unv.) von daher (lacht)
B #01:21:16-7# Na so das soziale untereinander, das meine ich, (..) das ist schwierig.
I #01:21:27-8# Okay. Ich danke dir an dieser Stelle für das ausführliche Interview.

Formulierende Feininterpretation

W. Studium und Motivation Auslandsaufenthalte

Thema:	**Auslandserfahrungen im Studium**
1–5	*Erzählaufforderung und Klärung: Schilderung des beruflichen Werdegangs*
6–11	Begründung für Auslandsaufenthalte im Studium: Pflicht („ganz klassisch“) Erläuterung: - Bei Fremdsprachenstudium drei Monate Auslandsaufenthalt im Grundstudium, drei Monate im Hauptstudium → wohin genau, war „freigestellt“
11–14	Erläuterung der eigenen Auslandsaufenthalte: - 1997/1998 ERASMUS - im Hauptstudium nach Südamerika („durch blöden Zufall über einen Aushang gestolpert“)
14–25	Erörterung der Motivation: - sehr jung, „Küken“, 18 Jahre, ehrenamtliche Tätigkeit, „typisches Studentenleben“ → Reflexion des eigenen Werdegangs - ohne Spanischkenntnisse kein Spanischunterricht möglich.... - aufgrund der wenigen Auslandsangebote an der TU in D. (technische Uni, keinen Schwerpunkt auf Geisteswissenschaften) auf den Aushang direkt „angesprungen“ → keine bewusste Entscheidung nach Chile zu gehen
26–32	Zusage durch Büro; keine vorherigen Studierenden der TU zuvor in Chile gewesen (hingegen durchaus Incomings, da durch DAAD finanziert) → Möglichkeiten wenig bekannt

X. Ablauf Auslandsaufenthalt

Thema:	**Auslandserfahrungen im Studium**
32–37	Ankommen in Chile: - Zusammenwohnen mit Personen von drei anderen Nationen (FR, Uruguay, Kolumbien) + zwei Deutsche - Wohnen in einer Villa mit Putzfrau
38–47	Übernahme von Aufgaben: - Deutschlehrerin an der Uni erkrankt und kann den Kurs nicht auf die anstehende Deutsch-Prüfung für Auswahl von Stipendien vorbereiten: außer Probandin keine weitere Deutsche in dem „Nest“ Talca → Übernahme von Deutschunterricht für Ausländer (DaF)
48–58	Einschätzung/Bewertung: - Keine Erfahrung/Kenntnisse zuvor gehabt: „kein Plan, dass es existiert“; keine Gedanken, „dass man eine Sprache auch rückwärts lernt“ im eigenen Studium - Aufgrund ihres Lehramtstudiums (GES/Spanisch) angeblich geeignet, auch DaF Unterricht zu erteilen → Beginn der ersten DaF-Erfahrungen in Chile
58–64	Nach Rückkehr, Beendigung Studium, Referendariatsplatzsuche deutschlandweit („im Osten nichts bekommen“), für kurze Dauer Ortswahl unrelevant; zur Überbrückung der Wartezeit: Bewerbung an Goethe-Instituten in Südamerika

Y. Die Zeit vor dem Referendariat

Thema: **Motivation für Auslandserfahrungen**

65–71 Beschäftigung bis zum Beginn des Referendariats

- Schlechtes Gewissen als Antrieb („So ein bisschen, ja, man könnte nichts machen“)
- Praktikantin am Goethe Institut in Paraguy (Asuncíon)
- Ausschlaggebend war landesübliche Bezahlung

Z. Im Referendariat

Thema: **Örtliche Gegebenheiten im Referendariat**

72–74 Bad Kreuznach, Rheinland-Pfalz

- Kreistadt mit 30000 EinwohnerInnen
- Klassisches Gymnasium
- Geringer Anteil an SuS mit Migrationshintergrund

Thema: **Interkulturelle Kontakte im Referendariat**

75–79 Nachhilfe für zwei Schülerinnen und drei wöchiger Aufenthalt in Madrid als Austauschlehrerin

AA. Ende des Referendariats und Neuorientierung nach H.

Thema: **Orientierung nach dem Ref.**

80–91 Bei den Eltern 2006 zu Hause; Überlegungen für die Zeit nach bestandenem Referendariat

- Tendenz, Bad Kreuznach zu verlassen wegen Nähe zu Frankreich und Weinbauern
- Bei SuS beliebt, viele wählten Spanisch als dritte Fremdsprache statt Französisch
- Ausbildungsleiter rät, zurück in eine Großstadt zu ziehen

Thema: **Bewerbung als Spanischlehrerin in H.**

92–106 Vorstellungsgespräch

- Bewerbung über Bildungsserver und Anruf im Sommer 2006, Vorstellungsgespräch im Oktober
- Darlegung der verschlechterten Note auf 3, trotzdem Einladung erhalten, obwohl Note 1 bis 2 erwartet wurde
- Immense Verspätung bei Vorstellungstermin, entsprechende reduzierte Erwartungshaltung; Probandin soll von ihrem Werdegang erzählen → Bewerbungsunterlagen und Lebenslauf wurden angenommen

Thema: **Vorbereitungsklassen**

93–119

- Dame erzählt Probandin von Spezialklassen für ausländische SuS, die in Deutsch unterrichtet werden → Probandin positiv überrascht, dass es so etwas in Deutschland gibt
- DaF/DaZ-Vermittlung mit Beamtenstatus
- Probandin wird ein großes Stellenangebot (20 bis 30 Schulen) gezeigt, wovon sie sich eins aussuchen soll

Thema: **Europaschule Gymnasium Hamm**

120–150

- Gym. Hamm Vorreiter bei diesen Spezialklassen (schon mind. seit 2007), vermutlich deutschlandweit, so Probandin

- Gym. Hamm empfing SuS mit Migrationshintergrund und beschulte diejenigen mit sehr guten Noten
- Schulbehörde unterhält Büro mit geschultem Personal für ausländische SuS → Zeugnisse und Noten können gezielt übersetzt und eingeschätzt werden
- Angenommene SuS erhalten ein Jahr Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen und kommen danach in den Regelunterricht
- Durch Netzwerkbildung hohe Frequentierung durch Kinder deutsch-russischer Spätaussiedler → Folge daraus waren die Vorbereitungsklassen
- Das Konzept wurde mit den Jahren immer weiter ausgebaut und war 2007 an mehreren Gesmtschulen (heute Stadtteilschulen) etabliert.
- In der Folge wurden Rahmenpläne und Curricula verankert, auch infolge der steigenden Flüchtlingszahlen; zudem übernahm ein weiteres Gymnasium das Konzept des Gym. Hamm
- Probandin war von 2007-2012 an der Schule tätig.

BB. Auslandschuldienst in Kolumbien

Thema: **Traum vom Auslandsschuldienst und Umbruch**

151–160 Einlassen auf Auslandschuldienst
- Traumverwirklichung
- Ort in Kolumbien: Cali
- Hier keine Hilfsbedürftigen mehr, sondern Einheimische → Schnitt, Umbruch
- Direkt mit Diplomatenausweis entsandt, Stellung in H. blieb erhalten („Gott sei Dank“)

161–200 Schilderung der Erlebnisse in Kolumbien
- „Ich rede von dem Kolumbien, das ich kennengelernt habe“
- Probandin hofft, es gäbe ein anderes Kolumbien, denn ihres könne man mit mafiösen Zuständen beschreiben
- Cali in den Anden gelegen (Süd-Westen), eines der größten Drogenkartelle, was man gespürt habe
- Westliche Wert und Normen wurden nicht anerkannt und waren kaum vermittelbar → Probandin in Fettnäpfchen getreten; persönlicher Schock
- Ähnlichkeit zu Jugendlichen in Deutschland mit ihren sozialen Nöten festgestellt
- Aufgrund dieser Erfahrungen („Das ist dann halt mein Charakter und das ging gar nicht zusammen.“) und schweren Mobbings im Kollegium brach die Probandin den Auslandsschuldienst nach 2 Jahren ab und entscheidet sich zur Rückkehr nach H. → 3 Jahre mit Verlängerung auf 6 J. waren geplant
- Rückkehr nach H. 2014

201–252 Einschätzung/Bewertung der Erfahrungen:
- Geplant war ein Aufenthalt von zunächst offiziell drei Jahren und danach eine Verlängerung um drei weitere Jahre
- Eigene Biografie fest mit chilenischer/ südamerikanischer Kultur verwoben (beruflich und privat), insofern Einschätzung, allem gewachsen zu sein
- Stadt Cali anders strukturiert als erwartet („Bürgerkriegsstrukturen“); Berufe Händler und Schönheitschirurg; Präsident Santos von der Bevölkerung negativ bewertet
- Medellín und Bogotá vermutlich intellektueller geprägt
- Guerillas außerhalb Calis; Narcos

- Selbstschutz notwendig, den Mitmenschen ggü. und Alarmbereitschaft vor Überfällen

253–268
- Korruption auch im Kleinen

Konkrete Situation an der Schule:

- Neid unter den KollegInnen aufgrund von hohen Gehaltsunterschieden zwischen kolumbianischen und deutschen Lehrkräften → kolumbianische LK haben auch weniger Urlaubstage, weniger Vergünstigungen, höheren Druck
- Hohe Fluktuation seitens der deutschen ADLK

269–280
- Direktor fängt Probleme nicht ab; erst gutes Verhältnis zueinander, welches später ins Negative driftete

Kontakt nach H. und Rückkehr:

- E-Mail an Behörde in H. mit sofortiger Antwort der Direktorin des Lise-Meitner-Gymnasiums
- Kein Wissen über Flüchtlingskrise und den dringenden Bedarf an IVK
- Freude über gewisse Autonomie al IVK-Lehrerin (Arbeitsort im Westen H.s mit wenig Erfahrungen bei IVK)

CC. Aktuelle Arbeit in der IVK

Thema: **Konkrete Arbeit mit Geflüchteten**

281–297 Systeminterne Probleme

- Befriedigende Arbeit, die allerdings aufwühlend ist
- „Wir schaffen das“ hat Sichtweise eingeschränkt und Unzufriedenheit bei der Bevölkerung ausgelöst
- Leute die tagtäglich mit geflüchteten arbeiten werden nicht gefragt
- Die Situation und der Aufwand für unbegleitete minderjährige Geflüchtete werden stark unterschätzt.

298–315 Alternative Ankunft im Umgang mit Geflüchteten

- Probandin plädiert dafür, man hätte alle arabischen bzw. syrischen Männer in Deutschland anschreiben müssen, um sie den ankommenden Geflüchteten an die Seite zu stellen (Orientierung, Wertevermittlung) für 3-4 Monate
- Nun scheitere es an einfachen Dingen, die den Ankommenden vorher einfach unbekannt waren (Sportzeug, Stundenplan)

316–364 Überforderung in der Schule

- Schule schafft es nicht
- Neben den Geflüchteten gibt es weitere Migrantenkinder, die Aufmerksamkeit benötigen
- In den Erstaufnahmeeinrichtungen sind viele Jugendliche in der Pubertät, die zu lange auf einen Schulplatz warten müssen (6-9 Mon.) „Dann wundern wir uns, dass die austicken?“
- Einsatz von Krisengesetzen hätte ergriffen werden sollen → europäische Migranten in Regelklassen mit Nachteilsausgleich (f. drei Jahre in H.) → So wären die jungen Männer in der Schule, statt auf der Straße
- Kontakt zu Betrieben und außerschulische Betreuung wären wünschenswert gewesen
- Überforderungsmomente kommen persönlich vor und werden verarbeitet; Mut nötig bei den Lehrkräften – Idealismus reicht nicht → LK ohne Vorbereitungen in Flüchtlingsklassen häufig psychisch erschöpft → Erfahrungen vom Gym. Hamm für Probandin entsprechend wertvoll

365–393 GymnasiallehrerInnen und Unterricht für Geflüchtete

- Ihnen fällt es schwer, Unterrichtsinhalte zu reduzieren und für Geflüchtete anzupassen

- Auf den konkreten Inhalt, nicht auf Korrektheit der Details kommt es aber an sowie auf Binnendifferenzierung
- SuS haben zunächst 18 Std. Deutschunterricht und 2 Std. PGW (?), alles bei der Probandin → So konnte sie sich voll auf die SuS konzentrieren → keine Selbstverständlichkeit, viele Lehrkräfte haben ihre Klasse plus geflüchtete SuS

394–439 Anregungen für künftige Lehrerausbildung
- Praxisanteil enorm wichtig im Studium und Praxiserfahrungen suchen → jedoch ohne Stress
- Gelassenheit im System
- Pädagogische Ausbildung im Referendariat sollte weniger trocken sein
- Eigene Praxiserfahrungen in D. waren verpflichtend und haben viel gebracht
- Eigene Auslandserfahrung in Chile sehr wichtig und positiv für beruflichen Werdegang → nahm die Hemmungen als Lehrkraft und eröffnete Kontakt zu Daf/DaZ

DD. Motivation für Auslandsaufenthalte

Thema: Häufige Auslandsaufenthalte

440–447 Ausgangspunkt Chile:
- „Das Latinohafte. In allem“
- Eindrücke als Studentin sehr prägend → Lebensweise, Landschaft, Männer

448–459 Herkunft und Erziehung
- Ostdeutsche Herkunft mit sehr reiseaffinen und jungen Eltern → Credo: Lerne die Welt kennen! → starker Antrieb
  -Heute schwierig für die Eltern allein zu sein (Tochter in H., Sohn in Norwegen)

459–465 Chile als Neustart:
- Kurz vor der Abreise nach Chile begeht Partner der Probandin Suizid → große Prägung
- Chile als Neuanfang mit wenig Gepäck
- Positive Erfahrung, welche Eindrücke von Lateinamerika stark „hochschrauben“ und aufgrund dessen Kolumbien im Vergleich hinkt

EE. Ansehen der IVK an der eigenen Schule

Thema: Im Kollegium

466–486 Rückhalt bei den KollegInnen:
- IVK manchmal für die KollegInnnen sichtbar, vor allem weil die Probandin selbst darauf aufmerksam macht
- Positiv angesehen; KollegInnen fragen nach (vor allem wenn etwas durch die Medien geht)
- Kollegin sammelte im Oktober 2014 in den Messehallen H.s Kleidung für Geflüchtete, geflüchtete SchülerInnen der Probandinnen wurden aber nicht berücksichtigt

Thema: Differenzierung zwischen Migranten und Flüchtlingskindern

487–561 Situation am Lise-Meitner-Gymnsium
- Teils teils
- Große Aufregung zu dem Zeitpunkt, als die Probandin zurück aus Kolumbien kommt bzgl. Flüchtlingsklasse und Aufnahme von Geflüchteten an ihrer neuen Schule
- Zunächst Migration aus dem europäischen Raum und Afghanistan, später auch Syrien

- Klassenstruktur nicht ideal, da ohne Spezifizierung zusammengelegt wird → aus der EU, Rückwanderung aus Kanada, Kriegsgeflüchtete etc.
- Vereinheitlichung wäre glücklicher gewesen, um Integration und positive Resonanz zu fördern: Historie über Völkerkonflikte hätte beherzigt werden sollen, so hätte man Probleme im Vorfeld unterbinden können
- Als IVK-Lehrkraft kommt man mit Einzelschicksalen in Kontakt und lernt diesbezüglich stark zu differenzieren und hinter die Fassade zu schauen, auch in Hinblick auf die Bürokratie (Familie der Schülerin Sulin) → es gibt bei Geflüchteten keine Label

Umgang als Lehrkraft mit den Schicksalen

562–570
- Schwierige Situation für Lehrkräfte, aber für LehrerInnen einer IVK Alltag („da musst du einfach durch“)
- Frage, wie solche Erfahrungen in die Ausbildung implementiert werden sollten → hoher Praxisanteil erforderlich, „härter“ ausbilden
- Emotionale, aber dennoch schöne Arbeit

Rolle im Kollegium

Thema:

Eigene Sicht darauf:

571–583
- „Die gucken immer alle so“
- KollegInnen, welche auch in der IVK unterrichten wissen um intensive Arbeit
- Unregelmäßig neue SchülerInnen, wodurch Lernstand in der Klasse immer neu variiert und Binnendifferenzierung verlangt

FF. Konkrete Situationen mit Familien von geflüchteten SuS

Thema: **Rolle als westlich geprägte Lehrerin**

584–610 Fremdscham vor Sulins Vater
- Westliche Industrieländer tragen Mitschuld an Konflikten
- Eigene Verwandtschaft im 2. Weltkrieg von Vertreibung betroffen
- Situationen zu Hause nicht immer optimal bzgl. Erziehung (Stichwort „anfassen)

611–669 Probleme mit türkischstämmigen Migranten:
- Kritik an Erdogans Bildungspolitik („Grundschulniveau“)
- Drei türkischstämmige Jugendliche mit problematischen Verhaltensweisen
- Probandin verlässt im Umgang damit öfter den gesetzlichen Rahmen, um handeln zu können
  - Komplizierte Fälle mit ausgedachten Konstruktionen, politischer Verleumdung, sexueller Belästigung → Schulbehörde und Jugendamt mussten eingeschaltet werden
  - Probandin zeigte klar Konsequenzen auf

  → Wenige Reaktionen seitens der Erziehungsberechtigten, Strukturen wurden letztendlich nachgegeben und betroffene SchülerInnen verließen die Schule
- „Dann musst du auch deine soziale Ader ein bisschen bremsen, du rettest da nicht jeden.“
- Gleichbehandlung hat Priorität, aber unterschiedliche Voraussetzungen werden thematisiert

670–704 Lernmethoden und Lehrerrolle
- Aussage Erstaufnahmelager sollen aufgelöst werden → Mitteilung bringt SchülerInnen zum lernen
- Klasse vergrößert sich durch Auflösung, was gut ist
- In der Klasse soll gearbeitet werden (Hausaufgaben erledigen, Vokabeln lernen, ordentliche Hefte usw.)

- Eigene Mentalität wird auf Schulbesuch übertragen, z.B. kein Schuldbewusstsein beim Rauchen auf dem Schulhof trotz Erwischens
- Obwohl Probandin es ablehnt, bewusstes Fernbleiben von der Schule zu decken, gibt es Versuche der Bestechung
- Probandin nimmt teilweise Geschenke an
- „Vielfalt machts und die Vielfalt ist echt genial."

GG. Unterstützungsmaßnahmen für die IVK

Thema:	**Unterstützung an der Schule**
705–729	Gelder und Equipment - Bisher fast alles finanziert bekommen, außer Smartboard (aus geschenkten Beamer und Laptop dann selbst zusammengestellt) - Programm Sprach- und Kulturvermittlerin → eine Mutter (Lehrerin) hat dies übernommen und die Schule akzeptierte es - Nachdem die Schulleitung in der IVK hospitierte und die Lernsituation selbst gesehen hatte, war sie offener für Anträge zur Unterstützung
730–757	Schulleitung - IVK wird nicht so aktiv nach außen hin beworben, aus Angst vor negativen Reaktionen seitens der konservativen Klientel in West-H. mit den Einflussgebieten Othmarschen, Groß Flottbek und Blankenese - Schulleitung möchte Gutbürgerliche nicht verlieren - „Schule ist immer ein kleines Abbild der Bevölkerung"
758–787	Coping mit den Begleiterscheinungen - H.er Westen hängt dem Osten hinterher → dort weitaus größere Erfahrungen mit Migration - Elternabende in verschiedenen Herkunftssprachen wie Türkisch, Russisch, Spanisch - Für Abschlüsse können statt Englisch und Französisch Herkunftssprachen geprüft werden → Mittelmethoden in H. gut aufgestellt - Personalmangel, daher Überforderung (Lehrkräfte) -BetreuerInnen von minderjährigen Unbegleiteten zum Teil naiv und es werden männliche Ansprechpartner für Entwicklung der Jugendlichen benötigt -Auch Syrien hat einen hohen Entwicklungsstand, der nicht verdrängt werden sollte

HH. Zukunftswünsche für Arbeit und Ausbildung

Thema:	**Aktuelle Situation**
788–792	Finanzen: - Zurzeit keine Änderungen nötig, da fast freie Hand gelassen wird bei Anschaffungen
793–817	Entwicklungen nach der Krise: - IVK sollten nach der akuten Krise etabliert werden - Zurzeit viele Baustopps durch Anwohnerklagen in H., deshalb stecken Geflüchtete noch in Erstaufnahmelagern fest - Wenn der Großteil der Geflüchteten in Berufsausbildungen und an allgemeinbildenden Schulen untergebracht ist, sollten diese in festen IVK beschult werden → bei Rückgang der Flüchtlingszahlen daraus wiederum Migrantenklassen

- Schnellere Entscheidungen seitens der Behörden sind vonnöten, um Überforderung der Schulen zu vermeiden

Verbleib als IVK-lehrkraft

- Vielfalt im Klassenzimmer öffnet den Blick, raus aus der „Tretmühle“
- Gesondertes Aufgabenfeld kommt entgegen
- Regelklassen unterrichtet die Probandin auch noch, Korrektur des Abiturs
- Arbeit selbstständig und allein wird bevorzugt

818–828

Vorbereitung durch die Lehrerausbildung

Verwissenschaftliche Ausbildung:

Thema:

- Probandin fühlt sich nicht gut vorbereitet
- Das Studium ist zu verwissenschaftlicht und vermittelt ein veraltetes Bild vom Gymnasium „á la Feuerzangenbowle“; wenn man nur Oberstufe unterrichten würde, könnte es umsetzbar sein
- Abiturquoten steigen stark an
- Das Fachliche verliert an Wichtigkeit
- Probandin würde im Falle eines Wechsels eine Stadtteilschule bevorzugen („Ich bin mehr die Pädagogin“)

829–852

Medien in der Schule

Ausstattung optimieren

Thema:

- Probandin wünscht sich mehr Medien und Internet in den Schulen
- Heutige Ausstattung ist überholt und mangelhaft (reparaturbedürftige Tafeln, SuS putzen mit Lappen und Eimern den Boden, defekte Dächer, Schimmel)
- Medienkompetenz immanent heutzutage, hier muss Schule mithalten und auf diese Weise den Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen bewahren und stärken, egal welche Nebenwirkungen digitale Medien haben mögen
- Analoge und digitale Medien können parallel benutzt werden, nicht nur eines
- Eine Öffnung für digitale Hilfsangebote (Apps u. ä.) ist dringend erforderlich und würde viel Erleichterung verschaffen (mehr Platz an der Schule, weniger Gewicht in der Schultasche)
- Deutschland liegt bei der digitalen Ausstattung an Schulen hinterher

853–903

Vorbildländer

- Deutsche Schule in Cali war besser ausgestattet, jedoch aufgrund des Schulgeldes von 1.000-1.500 $
- Bei Betrachtung der Biografien der IVK-SchülerInnen rücken wiederum Menschenrechte, Grundgesetz und Religionsfreiheit in den Vordergrund

904–921

II. Auswirkungen der Auslandserfahrungen und Abschluss

Thema:

Unterschiede zu KollegInnen

Persönlichkeit:

- Auslandserfahrungen prägen die Persönlichkeit bzw. das Selbstbild
- Erlebte und gelernte Toleranz geht in Fleisch und Blut über (Umgang mit Eltern)
- Erfahrungen beeinflussen alles

922–940

Blick auf das hiesige Schulsystem

- Erleben von anderen Schulsystemen setzt deutsches Schulsystem in Vergleich
- Gegenüber anderen staatlichen Schulsystemen schneidet es gut ab
- Soziales Miteinander wichtiges Gut, welches erhalten bleiben muss

941

Abschluss und Dank der Interviewerin

D Interview I4 und Auswertungsschritte

Interview

I #00:00:24-3# Ich möchte dich bitten, zu Beginn deinen beruflichen Werdegang zu schildern
B #00:00:55-0# Mhm (bejahend). Ja, ich komme ursprünglich aus Hildesheim, bin da auf ein Gymnasium gegangen und da fing das im Grunde schon an, dass mir die Mitschüler gesagt haben: "Mensch, du kannst so gut erklären, du müsstest eigentlich Lehrerin werden." Und für mich war dann irgendwie klar, mmm, na ja, Lehrerin will ich nicht unbedingt werden, das ist für mich so der letzte Ausweg, weil es gibt bestimmt tausend andere Jobs, die ich viel besser finde als Lehrerin zu werden und ja, es war aber nach wie vor in meinem Hinterkopf. Und dann habe ich erstmal, weil ich noch nicht wusste, was ich studieren möchte, habe ich ein freiwilliges ökologisches Jahr gemacht in Hannover und habe mich in diesem Umweltbereich so ein bisschen, ja, bisschen weiterentwickelt //
I #00:01:35-2# // Was für ein Bereich?
B #00:01:35-2# Umweltbereich. Umweltbildung. Und habe speziell in der Medienbildung, also ich habe in einem, in einer (unv.)werkstatt für Umwelt und Entwicklung gearbeitet, so hieß das und da haben wir Fernsehsendungen gemacht für den Bürgerfunk H1 in Hannover. Und da bin ich also auch in die Medienbildung mit reingekommen, so ein bisschen. Und parallel haben wir auch Schul-AGs betreut, also eine Hörspiel-AG, eine Radio-AG und eine Film-AG und da habe ich also immer noch den Kontakt zu Schülern gehabt, zu Schule und habe mich da so ein bisschen in die Richtung, ja, Wie leite ich eine Gruppe? Wie konzeptioniere ich etwas? Was hat mich in die Richtung weiterentwickelt. Ja und durch dieses freiwillige ökologisches Jahr habe ich dann für mich auch gemerkt, dass mich dieser biologische Bereich eigentlich interessiert und so habe ich dann die Fächer Mathe und Bio im Endeffekt gewählt und ja, wurde dann hier von der Uni M. genommen. Und in M. bin ich jetzt seit 2009, ich habe den Bachelor KiJu, also einen Bachelor für Haupt-, Real-, Gesamtschule für die Fächer Mathe und Biologie und habe das 2012 abgeschlossen, habe dann direkt hier auch den Master gemacht. Und das ging dann bis 2014. Und während des ganzen Studiums hörte man ja auch öfter wieder von verschiedenen Leuten die mal im Ausland waren, die im Ausland studiert haben zwischendurch ein halbes Jahr oder ERASMUS gemacht haben und da hatte ich schon immer irgendwie Lust drauf, ich hatte auch schon nach dem Abi eigentlich Lust drauf, ein Jahr nach Australien zu gehen oder nach Neuseeland zu gehen, habe mir das aber nicht so richtig zugetraut nach dem Abi und mir war das auch ein bisschen zu viel Kohle, was dann da draufgegangen wäre und das war aber immer in meinem Hinterkopf und ich wusste, wenn das Studium vorbei ist, dann muss du nochmal irgendwas in die Richtung machen. Und da hat sich das ganz gut ergeben, dass auch Freundinnen von mir vom Studium auch die gleiche Lust hatten und auch irgendwas machen wollten, auch nicht nur reisen, sondern auch gerne irgendwas, ja, Produktives, irgendwas bewirken, was für einen selber tun und so sind wir auch im Grunde auch über eine andere Freundin auf die Idee gekommen, über, ja eben quasi ins Ausland zu gehen. Ja und so war ich dann mit einer Freundin zwei Jahre, äh, zwei Monate in Nepal, in einer Gastfamilie und in Bhaktapur und habe da an der Schule ein Praktikum gemacht und danach waren wir noch zwei Wochen reisen in Malaysia und Thailand. Ja und so bin ich dann voller Eindrücke und angefüllt von Erlebnissen wiedergekommen und bin dann im November 2014 ins Ref gegangen, hier in M. . Genau und im Referendariat war ich dann in der Waldschule im Kinderhaus und das habe ich dann beendet im Mai 2016, also dieses Jahr und habe dann vorübergehend dort die DaZ-Klasse geleitet, also die Flüchtlingsklasse und habe da auch nochmal GANZ viele tolle Erfahrungen gemacht und auch die habe ich jetzt mitgenommen, an meine jetzige Schule, jetzt bin ich an der Gesamtschule in Ölde und bin da Klassenlehrerin einer 5. Klasse.

I #00:04:29-4# Okay, danke. Für den Einstieg: Warum hast du dich damals für Nepal entschieden? Also du hast gesagt, du möchtest gerne ins Aus-, oder wolltest ins Ausland, gab es da bestimmte, also Kontinente, (unv.). Also wonach hast du das ausgewählt?
B #00:04:47-9# Also ursprünglich, es hat ja immer in meinem Kopf herumgeschwirrt, Neuseeland, Australien, aber klar, das Angebot gab es ja nicht in die Richtung zu gehen. Ja, dann habe ich erstmal geschaut, was hat (unv.)education noch für Angebote? Für mich waren die ganzen afrikanischen Länder irgendwie vielleicht auch zu gefährlich, mich hat das irgendwie abgeschreckt. Mit Nepal habe ich am Anfang gar nicht so drüber nachgedacht und dadurch, dass meine Freundin unbedingt nach Nepal wollte, hat sie mich im Endeffekt überzeugt. Die wollte da so gerne hin und dann habe ich mich mit dem Land mehr beschäftigt im Internet und habe auch, ja, festgestellt, wie vielfältig das ist auch, wie schön das ist, dass es auch ein Entwicklungsland ist, das hat mich dann doch sehr gereizt, dann bin ich dahingegangen.
I #00:05:24-7# Was hast du da genau gemacht vor Ort?
B #00:05:41-8# Ja, was haben wir gemacht? Das Gute war ja erstmal, dass Dinesh, der, hier unser Sprachlehrer, der hat ja dann da auch am Anfang die erste Woche auch da gewohnt, weil der seine Familie besucht hatte, sodass wir die erste Woche zusammen verbracht haben. Also dass wir wirklich erstmal ankommen, Urlaub machen. Mit Rafting Tour, mit irgendwie die Orte erkunden, die in der Nähe sind, kleine Wanderungen haben wir gemacht. Und ab der zweiten Woche war ich dann in Kharipati, nein, Moment. Shree Bagehini (?) School hieß die, die Schule. (lacht) Muss gerade selber überlegen, Kharipati hieß der Ort, da haben wir gewohnt, genau. So ein Vorort von Bhaktapur und an der anderen Schule, da waren wir halt im Praktikum, sechs Wochen. Und der Tagesablauf war im Grunde, wir sind morgens meistens um 6.00 Uhr aufgewacht, weil draußen die Soldaten vorbeimarschiert sind, da war in der Nähe so ein Truppenübungsplatz. Und dann haben die ihr Morgenprogramm da immer durchgeführt und da sind wir immer von wach geworden, dann gab es meistens um 8.00 Uhr Dalbard, also das Essen, das die, die essen ja immer schön groß morgens und abends, sonst gibt es nichts zu essen zwischendurch.
I #00:06:44-1# Auch für die Schüler nicht?
B #00:06:45-6# Nein, auch nicht.
I #00:06:46-8# Okay.
B #00:06:48-2# Genau, also Reis mit Gemüse, im Grunde. Und Soße. Genau, dann hat man etwas gegessen und dann mussten wir schon, ich meine, das war immer so gegen neun, sind wir dann losgegangen zur Schule, wir mussten auch immer eine dreiviertel Stunde zu Fuß gehen bis Stunde. Das war immer ein super schöner Weg, also durch die Felder, an Bauernhöfen vorbei. Bergauf, bergab, also das war auch sehr anstrengend, grade auch, wo es immer heißer wurde am, im fing das an, Ende April ging das noch, aber so im Juni war das echt dann super heiß, morgens schon. Ja und dann kamen wir in der Schule an und das ist ja zu dem Zeitpunkt mittlerweile durch das Erdbeben und so weiter ist das alles auch mal wieder komplett neu gemacht worden, aber schon eine sehr zerfallene Schule, also alte Backsteine überall, die Wege sind nicht toll. Und dann waren wir immer gegen 10.00 Uhr da, um 10.00 fing der Unterricht an bzw. erstmal das, wie hieß das denn? Warming up? Also hatte einen anderen Namen, aber dass sich alle Schüler aufstellen und machen ihre Übungen morgens da, singen die Nationalhymne, beten gemeinsam. Was war da noch? Ja, und dann fingen die Stunden an, also wir hatten immer bis 14.00 Uhr Schule, ich weiß gar nicht, ob man 60min Stunden hatte. Keine Ahnung. Egal.
I #00:07:57-5# Ja.
B #00:07:58-4# Unwichtig. Und ich habe mir dann vor allem die Fächer, also ich wollte eigentlich nur Mathe und Bio mir erst angucken, es war ja alles auf Englisch, aber wir haben ziemlich schnell gemerkt, dass die ab Klasse 7 alle nur noch auf Nepali sprechen, also auf

Nepali unterrichten, weil die Lehrer und auch die Kinder nicht so gut Englisch können, dass die alles auf Englisch hätten machen können. Und, ja. Mathe, 8. Klasse auf Nepali habe ich dann gar nichts mehr verstanden, da bin ich also schnell wieder rausgegangen und habe dann angefangen, ja auch wirklich selber Englisch zu unterrichten, weil das war so, wo ich dachte, okay, da kann ich mich ja einbringen, da habe ich was von, da haben die was von und das war eigentlich dann mal ganz schön zu erleben, also dass die Schüler da, die können ja z. B. auch gar nicht vor der Gruppe sprechen, die haben ja, sind das ja gewohnt, immer im Chor Fragen zu beantworten, nur mit ja und nein meistens zu beantworten. Da wird das Wissen wirklich nur so trichterförmig reingeprügelt. Und ich habe dann versucht, grade in Englisch, mal Dialoge mit denen zu sprechen, dass sie sich erstmal zu zweit so ein Dialog mal trauen zu lesen und dass sie auch mal zu zweit dann vor der Klasse stehen und das mal vortragen, das war dann ein ganz großer Schritt für die, sowas mal zu machen. Und vielen war das total peinlich, viele hatten sich auch drüber lustig gemacht, über solche Situationen, aber ich habe das dann versucht, so ein bisschen einzuführen. Und was sehr schön war, das waren, also wir haben so ein paar kleine Projekte an der Schule auch gemacht. Soll ich die jetzt auch einfach schon mal so erzählen?
I #00:09:14-6# Kannst du gerne, ja. //
B #00:09:15-2# // Ja? //
I #00:09:15-3# // Mhm (bejahend) //
B #00:09:16-5# Also, unter anderem, das war ganz am Ende, der letzte Tag, da haben wir ja ein Stationenlernen nochmal gemacht, weil die waren ja auch immer an Deutschland interessiert und ganz viel haben wir vorher auch mal zwischendurch beantwortet und erklärt und Bilder gezeigt. Und am letzten Tag hatten wir, also in der ganzen Schule waren ja nur 100 Kinder, es gab viele kleine Klassen und wir hatten dann Plakate vorbereitet, also 8 oder 9 Plakate, themenorientiert. Also eins zum Thema "Feste feiern", eins zum Thema "Verkehr in Deutschland". Gott, was war das denn noch? "Natur", "Häuser bauen", "Unser zu Hause", also wirklich so verschiedene Themen und dann haben wir so eine Art Stationslauf vorbereitet mit so Fragen, immer vier Fragen zu jedem Plakat. Also am Hochzeite feiern, "welche Farbe trägt die Braut in Deutschland?", "Welche Farbe trägt die Braut in Nepal?", dass die wirklich auch bewusst sehen, okay, was sind denn so die Unterschiede? Und dann haben die Lehrer am Anfang, den mussten wir das erstmal vorstellen unser, unsere Idee, die haben gesagt: "Das schaffen die nicht. Ihr müsst jede Frage einzeln mit den Schülern zusammen vor jedem Plakat durchgehen, die würden das alleine nicht hinkriegen", dann haben wir aber gesagt: "Doch die kriegen das hin" und dann haben wir die auch, ja, so eingeteilt, dass die Kleinen auch immer mit den Großen zusammenarbeiten müssen, weil wir wussten ja, die Kleinen können nicht so gut Englisch. Und dann haben wir komplett durchgemixt, also wirklich 15jährige mit 8jährigen zusammengepackt, immer 4, 5 Kinder in einer Gruppe und dann war das ein richtig schöner Vormittag. Da dann sind die quer übers Gelände, haben immer am Plakat ganz viel sich angeschaut, gelesen, wir hatten immer so kleine Sachen dazu notiert, dass sie auch dann, ja, ihre Fragen beantworten konnten und hinterher haben wir auch das ganze irgendwie ausgewertet, nach Punkten, und dann gab es einen Preis für die Gewinner oder sowas.
I #00:10:54-0# Okay.
B #00:10:59-7# Genau, das war eins der Projekte, was total gut angekommen ist und dann haben wir ja die Brieffreundschaft aufgebaut, ja und da haben wir ja im Grunde angefangen, ja, ich habe so ein bisschen vorformuliert für die Kinder, dass sie Satzanfänge hatten, die haben dann jeder auf ein Blatt geschrieben eben über sich erstmal. Also sich vorgestellt und wie ihr Land ist und die Briefe habe ich dann mitgenommen und habe dann mit der Gesamtschule M. Mitte ja dann die Brieffreundschaft aufgebaut, die mittlerweile aber, glaube ich, im Sande verlaufen ist. Also, das ging ja vielleicht zwei, dreimal hin und her und dadurch, dass ich dann auch im Ref war und andere Gedanken hatte, ja, ist das ein bisschen, glaube ich, verflogen, leider. (lacht) Genau. Ich überlege grade. Am Ende haben wir noch, also ich war auch da im

Kindergarten da an der Schule, das ist ja alles so auf einem Gelände gewesen. Ja, und auch für die ganz Kleinen haben wir dann noch ein bisschen Spielzeug besorgt am Ende, dass die ein bisschen mehr hatten, weil die haben oft mit den letzten Sachen, irgendwelche Lumpen gespielt.
I #00:12:05-8# Okay und dann zurück in Deutschland, also du hast das Ref gemacht, hast du vorhin schon gesagt. Das Ref an der Waldschule?
B #00:12:13-9# Genau. Mhm (bejahend)
I #00:12:14-9# Und jetzt bist du an der neuen Schule. Kannst du von dem Ref kurz berichten bzw. von deinen Erfahrungen an der Waldschule?
B #00:12:21-3# In welchem Bezug irgendwie?
I #00:12:24-4# Also einmal die DaZ-Erfahrung, die du angesprochen hast?
B #00:12:28-3# Ja, die kam später erst. Das war nach dem Ref mit dem DaZ.
I #00:12:32-4# Ach so.
B #00:12:32-7# Mhm (bejahend)
I #00:12:32-9# Und deswegen auch relativ kurz?
B #00:12:34-3# Ja, genau. Also ich habe ja, ich kam ja im Juli 2014 aus Nepal wieder, hatte dann drei Monate ungefähr und habe dann im November das Ref angefangen. Und dann hatte ich ja wie immer alle Klassen durchlaufen von 5 bis 10. Und die Flüchtlinge kamen dann vorwiegend erst am Ende des Refs. Dann kamen die vermehrt dann zu uns an die Schule und klar hat man die auch da im Unterricht schon gehabt, aber im Grunde nach dem Ref, also ab Mai 2016 dieses Jahr bis Juli, diese 10 Wochen habe ich dann so eine Auffangklasse betreut.
I #00:13:04-8# Kannst du davon nochmal berichten?
B #00:13:06-7# Von der Auffangklasse?
I #00:13:08-5# Mhm (bejahend)
B #00:13:08-5# Ja. Also vielleicht geh ich nochmal ein bisschen zurück und zwar ist das ja so in M. , dass die Flüchtlinge, die, der erste Schwung kam so im Herbst 2015, September, Oktober, dass die erstmal an verschiedene Schule sortiert wurden damit die nicht überall so verloren sind. Und da wurde also erst die Geist-Schule aufgefüllt, danach die Hauptschule in Coerde und kamen wir dran. Und man macht das etwas so bis etwa 50 Schüler in einer Schule waren, 45, 50, also dass wir die ersten Schüler auch so im November bekommen haben und wir hatten dann bis Februar 2016 hatten wir 48 Flüchtlingskinder auf insgesamt 250 Schüler. Also das Verhältnis war schon sehr groß. Und von den 250 Schülern, die wir, nein, oder haben wir mehr an Schule? 300 Schüler vielleicht auch, also aber nicht viel mehr. Von denen sind aber auch 80% sowieso mit Migrationshintergrund. Im Kinderhaus. Weil die, ja, die sind entweder in ihrer Kindheit zugezogen oder die Elterngeneration ist zugezogen. Genau. Die meisten können aber super Deutsch, also die sind ja dann hier aufgewachsen, aber haben Migrationshintergrund natürlich. Und anderen kulturellen Hintergrund. Genau.
#00:14:22-0# Und dann kamen eben diese Flüchtlingskinder dazu und die wurden aber bei uns, wir sind eine Schule oder die Waldschule ist eine Schule, die ist größtenteils zweizügig, ähm teilweise dreizügig, teilweise aber auch nur einzügig. Und dann wurde darauf geachtet, dass die Schüler schon verteilt werden, dass, ich sage mal, 5 bis 8 höchstens in einer Klasse sind, dass es nicht mehr sind. Und dann muss man ja auch gucken, wie bringt man diesen Kindern Deutsch bei? Wie kann man das am besten fördern? Und dann war im ersten halben Jahr, also quasi von September 2015 bis, ja so Dezember, Januar jetzt 2016, hatte man erst eine Klasse, wo dann sehr viele waren. Auch unterschiedlichen Alters, wirklich von 10 bis 17jährige, alle in einem Raum und das haben zwei Lehrerinnen betreut und da gingen die Kinder immer für bestimmte Stunden rein. Dann hat man aber gemerkt, okay, das sprengt den Rahmen, es ist alles zu unruhig, das ist nicht nachhaltig, nicht produktiv und dann war das, jetzt muss ich mal kurz überlegen. Ja, als ich dann angefangen habe im Mai, war es zumindest so, dass wir dann drei Gruppen gemacht haben. Also wir hatten eine Basisgruppe, die habe ich gemacht, da

mussten die Kinder erstmal noch alphabetisiert werden, dann gibt es eine Fortgeschrittenengruppe und eine noch fortgeschrittenere Gruppe. Und das Konzept bei uns an der Schule war sehr speziell und sehr individuell. Also ich habe das jetzt auch verglichen mit der Schule, wo ich jetzt bin, hat sich die Schule unglaublich viel Mühe damit gegeben, die Kinder zu fördern und denen, zu dem Stand, wo sie da sind, ihnen halt Deutsch weiter beizubringen. Also, da hat quasi der Stundenplaner drauf geachtet, dass die Kinder nur in den Nebenfächern am Anfang, als z. B. es gab eine Gruppe neuer Schüler, die sind im Februar gekommen, die habe ich dann ja vorwiegend betreut, das waren so 10 bis 14jährige, dass die die Nebenfächer Musik, Sport, Kunst bei ihrer Klasse mitmachen, wo sie vom Alter her reingehören, aber in den Hauptfächern oder in den sprachlastigen Fächern Deutsch, Geschichte und so, dass sie da auf jeden Fall rausgenommen werden und in der Zeit bei mir sind. So und weil natürlich jede Klasse in jedem Jahrgang einen ganz anderen Stundenplan hat, hat im Endeffekt jedes Kind bei uns einen individuellen Stundenplan gehabt. Und das war halt die große Kunst und da ist so viel Energie bei uns auch reingegangen, weil eine Kollegin hat das halt komplett organisiert, die hat die ganzen Pläne für die Kinder gemacht, ja und es entwickelt sich so ein Kind aber weiter, man merkt, okay, die muss in den und den Stunden nicht mehr bei uns in die Klasse, in die Auffangklasse, die kann jetzt auch in ihre Klasse wieder gehen und kann stattdessen schon mal, was weiß ich, Physik mitmachen.
#00:16:52-7# So dass sich diese Pläne auch, zumindest in der Zeit, wo ich das auch übernommen hatte, zwischen Mai und Juni, hatten wir in diesem Monat bestimmt 5 neue Pläne für die ganzen Schüler. Und auch für die Klassen, auch die Klassenlehrer mussten dann ja auch rechtzeitig wissen oder ein Fachlehrer in Physik: "Okay, habe ich jetzt den und den Schüler noch zu erwarten oder kommt der gar nicht?" Und das war natürlich so ein bisschen der Nachteil an dem System, weil sich manche Schüler auch einfach rausziehen konnten. Saßen auf dem Schulhof dann und keiner wusste, wo die (lachend) jetzt eigentlich hingehören. Aber das Gute war im Grunde schon, dass man dadurch, dass man die Kinder ja verteilt hatte, also hatte man die Klassen auch nicht mehr so voll. Wir hatten dann drei Gruppen, wie gesagt, ich hatte dann teilweise Stunden, da saß ich dann nur mit drei, vier Schülern, weil alle anderen in ihren Stammklassen waren. Dann hatte ich aber wieder eine Stunde, dann saßen da 13 Schüler, weil das vom Stundenplan einfach gerade so war. Ja, das hieß für mich im Grunde, ich konnte nicht richtig planen. Ich hatte zwar, ich fand es total toll, dass ich so kleine, so viele kleine Gruppen oft hatte, wo man gerade mal so 3, 4 hat, kann man so tolle Spiele mit denen auch machen. Sprachförderspiele, Aufgaben und so weiter, aber wenn ich jetzt von jetzt auf gleich auf einmal 15 da habe, manchmal auch, wenn eine Kollegin ausgefallen ist, musste ich andere Kinder mit aufnehmen, hatte ich auch mal 30 in meiner Klasse, da kannst du fast gar nichts machen. Also da muss man wirklich sagen: "Hier Stillarbeit, Arbeitsblatt und los gehts". Ja. Genau, das war also für die Planung, ich konnte nie etwas planen, ich hatte im Grunde immer meinen Schrank da, wo alle möglichen Spiele drin waren, wo Arbeitsblätter vorgedruckt waren, wo ich dann spontan sagen musste, okay, so und so viele Kinder, das brauchen die ungefähr, das kriegt ihr jetzt. Also das war, so war der Unterricht dann. (...)
I #00:18:33-9# Warum hast du den Unterricht damals übernommen? Wie bist du da in diese DaF-Klasse reingekommen?
B #00:18:39-9# Also zum einen, weil die das vorher gemacht hat, genau, ich habe ja eben gesagt, dass im Februar ja ein neuer Schwung Schüler angefangen hat und vorwiegend arabischen Hintergrunds, und wir haben eine Kollegin, die kommt gebürtig aus dem arabischen Raum. Das heißt, sie kann auch die Sprache von denen und die hat das aber, also die hat noch nicht ihr Ref gemacht gehabt, und die hat genau, wo ich mein Ref beendet habe im Mai, hat die mit ihrem Ref angefangen. Also wurde ihre Stelle frei und ich habe das ja schon lange gewusst und habe rechtzeitig im Januar, Februar meine Schulleiterin gefragt, wie das aussieht, ob ich eine Chance habe hier irgendwie zu bleiben, weil ich die Schule sehr gerne mochte. Und genau,

da hat sie gesagt: "Ja, mm, weiß ich nicht" und dann habe ich denn die Idee gehabt, Mensch die Kollegin geht doch ins Ref, vielleicht kann ich ja die Stelle übernehmen und mich würde das sehr interessieren, habe ich gesagt, gerade, weil ich auch Auslandserfahrungen habe und da vielleicht nochmal anders auch drüber nachdenke und andere Ideen vielleicht nochmal einbringe und ja, so habe ich es dann gekriegt.
I #00:19:38-1# Okay, was interessiert dich so sehr an der Schule? Einer Schule mit einem Anteil von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte zwischen 60–70%?
B #00:19:49-3# Mhm (bejahend)
I #00:19:49-6# Das ist ja schon recht viel, für M. sowieso.
B #00:19:51-2# Mhm (bejahend)
I #00:19:51-9# Was ist daran so spannend? Also warum möchtest du gerne mit diesen Klassen arbeiten, obwohl du selber sagst, eigentlich kann man nicht richtig planen, eigentlich kann man die Methoden, die man gelernt hat im Ref auch gar nicht anwenden, usw. Also, die Planung läuft ja anders, als man sich das vielleicht vorstellt direkt nach dem Ref.
B #00:20:12-1# Ja, das sind zwei verschiedene Sachen. Also, ob man jetzt die DaZ-Klasse leitet, da, klar, da kann man fast, also kann man nicht gar keine Methoden oder geschweige denn diesen typischen Ablauf, Einstieg, Erarbeitung, Sicherung kann man überhaupt nicht machen mit denen. Klar. Aber jetzt die Schule an sich, also die normalen Stunden quasi, wo man als Lehrer sich natürlich drauf vorbereitet, wenn ich da auch Mathe und Bio unterrichtet habe, ja, also da kann ich vielleicht also erstmal erzählen, dass ich am Anfang hatte ich natürlich riesige Angst davor, in diese Schule zu gehen, weil ich dachte, Himmel, erstmal schon Hauptschule, da ist es sowieso immer so berüchtigt, was da auf einen zukommt. Ich dachte, die nehmen mich komplett auseinander im Referendariat und ja, da hatte ich wirklich Angst vor, aber ich habe schnell gemerkt, dass die Kinder, ja, dass die Schule denen auch irgendwie so ein Schutz gibt. Dass die zu Hause teilweise so viel Gewalt erfahren und so viel Leid erfahren und so viele vernachlässigt sind wirklich, dass die froh sind, dass die in der Schule so einen Halt kriegen und so viel Struktur kriegen und das war, also das musste man erstmal so erkennen und hat man ja auch viel mit Lehrern darüber gesprochen. Und das war dann aber so ein bisschen, was ich irgendwie toll fand. Dass ich dann diesen Kindern etwas geben kann, was die zu Hause nicht kriegen.
#00:21:25-8# Und wenn man, also, was ich halt gelernt habe, man muss diese Schüler immer ernst nehmen, man darf sich nicht irgendwie inner-, so über die lustig machen wegen irgendwas, dann hat man die sofort gegen sich, aber wenn man die ernst nimmt und gewisse Strenge hat, aber auch humorvoll mit denen ist, dann ist das immer ist das immer so der gute Weg bei denen. Und also in den normalen Klassen, sage ich jetzt mal. In der DaZ-Klasse, da muss man schon sehr hart durchgreifen und sehr streng sein, weil das Problem ist da, dass die Kinder, die sind es ja fast alle gewohnt, dass die Lehrer einen schlagen, aus den Ländern, wo die herkommen, und darum haben die Eltern natürlich am Anfang gesagt, als gerade der Schwung Kinder, die jetzt hier im Februar, März gekommen sind, was ich jetzt noch mehr mitgekriegt habe, da haben die Eltern, viele Eltern am Anfang gefragt, werden die Kinder hier auch geschlagen? "Wie, was macht ihr denn, wenn die Kinder hier Mist bauen, wie geht ihr damit um?" Und das ist bis zum Ende total schwierig gewesen und das ist, denke ich, heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten, dass wir die nicht schlagen, dass wir da, wenn wir uns streiten, wie wir uns hier überhaupt streiten, die Streitkultur, Konflikte, wie löst man die? Wie können wir gemeinsam zu einer Lösung finden? Solche Themen, das kennen die überhaupt nicht. Also ich habe da verschiedene Dinge erlebt, ein Beispiel //
I #00:22:38-5# // Kannst du mal konkret, genau, kannst du ein Beispiel nennen?
B #00:22:42-3# Kann ich ja mal ein Beispiel nennen. Ein Mädchen hatte sich am Anfang noch, also die ist 12, 13 gewesen im Mai, ja die war schon immer so ein bisschen keck, so ein

bisschen, so, nicht vorlaut, aber man wusste irgendwie, da steckt mehr hinter, die war aber vordergründig sehr lieb und artig am Anfang. Und dann hatte sich aber immer ein bisschen mehr entpuppt als eine, ja, die ein bisschen zickig sein könnte, so ein, ja so pubertäres Mädchen eben und die hat sich dann mit einer angelegt aus der Parallelklasse. Hier, um sie geht es jetzt, ne? (Zeigt auf ein Klassenfoto) Sie ist, sie kommt aus Syrien und das andere Mädchen, muss ich mal kurz gucken (..) Sie hier. Genau, die kommt aus Serbien. Und, ja, dann fängt das mit ganz dummen Albereien an, dass sie in der Pause sich anmeckern: "Äh, Serbien ist doch voll blöd, ist doch kacke, ist doch assi" und dann sagt die andere: "Nein, Syrien ist doch assi", also mit wirklich sowas total Banales, Blödes fängt das an, dass sie sich überhaupt, dass sie rassistische Aussagen gegeneinander treffen, sich überhaupt nicht akzeptieren und dann ist das wohl im Sportunterricht ein bisschen eskaliert, da ist der Sportlehrer dazwischen gegangen war und dann haben sie auch Ruhe gegeben, aber hinterher am Bus, das war auf einem Freitag, wo auch viele Kollegen dann schon früh weg waren und nach der letzten Stunde irgendwie um 13.00 Uhr oder 13.30 Uhr, 13.00 Uhr waren viele von denen an der gleichen Bushaltestelle und dann sind die beiden richtig aufeinander losgegangen mit Haareziehen und Schubsen. Dann haben sich alle anderen drumherum im Kreis gestellt, fanden das ganz toll, dann kamen von ihr die Freundinnen, und da ist ja auch eine mit Kopftuch dabei, und die wollten die dann irgendwie verteidigen, natürlich und es ist dann so ausgeartet, dass der Bus kam und in dem Moment wurde sie auf die Straße geschubst, ne und dann wurde ihr das Kopftuch abgezogen von den anderen Schülern, also da war dann gar kein Respekt mehr. Auch selbst vor Kopftuchträgerinnen nicht, obwohl die teilweise, na ja gut, nein, die aus dem gleichen Land kommen, die haben da natürlich großen Respekt vor, aber, er war das z. B. der dunkelhäutige Junge, der gar nicht versteht, warum sie ein Kopftuch trägt, das ist für ihn ja auch nochmal was völlig Neues //
I #00:24:39-0# Wo kommt er her?
B #00:24:40-4# Aus Ghana, glaube ich. Ja. Und das war natürlich also so riesen Katastrophe und im Endeffekt ist es dann so aufgegangen, dass diese beiden Mädels sind zurück gelaufen zur Schule, haben dann der Schulleiterin noch Bescheid gesagt, die war noch da, die hat sofort die Polizei verständigt und das war auch gut so, weil als die Polizei eintraf, trafen auch schon die beiden Eltern, die beiden Väter von den beiden Mädels ein und wollten aufeinander losgehen. Also aus dem nichts einfach aufeinander losgehen. Und wir haben das dann danach noch lange versucht an der Schule aufzuklären, wir haben die Mütter eingeladen, haben mit denen diskutiert, ich habe mit den Mädchen auch nochmal eine Stunde zusammengesessen, aber da ist fast keine Einsicht. Also das ist so schwer für die, die anderen zu akzeptieren und akzeptieren, dass man hier friedlich zusammenlebt, die haben so viel Energie in sich und wollen, vielleicht auch so Hass auf ihr Land zu Hause oder auf ihre Gesamtsituation. Gleichzeitig fühlen die sich aber auch total wohl an der Schule und können, glaube ich, mit diesen Freiheiten hier nicht umgehen, die sie hier haben. Das ist so ein bisschen ihr Problem.
I #00:25:39-3# Woher glaubst du das? Also ist das so //
B #00:25:41-8# eine Vermutung
I #00:25:42-0# eine Vermutung von dir?
B #00:25:43-6# Ja.
B #00:25:49-4# Also manche pflegen sich total gut ein, gar kein Problem und andere, die dann wirklich die Grenzen austesten wollen und merken: "Ja, okay, wir werden hier nicht geschlagen, passiert ja eh nichts", also für sie passiert nichts, aber (.) ja. (...)
I #00:26:07-9# Welche Situationen hast du im Kopf, die besonders schön waren und von denen du sagst, dass man diese nur in so einer DaZ-Klasse erleben könnte?
B #00:26:19-9# Schön war im Grunde dann das Arbeiten, wenn die auf einem Niveau waren. Also, wie gesagt, ich hatte manchmal so Stunden, da waren 13, 14 in einem Raum, die alle verschiedenen Alters, also das war total schwierig dann irgendwie so etwas reinzukriegen, aber

wenn ich dann eine kleinere Gruppe habe oder hatte, habe ich dann auch immer ganz viel mit so Bildkarten gearbeitet, ja? Also es gibt so Karten, die habe ich mir selber gemacht, so zum Thema Gefühle, damit wir auch über Gefühle mal sprechen können. Dann habe ich aber auch, gibt es, kann man sich auch bestellen, das sind ganz tolle Karten, wo auf der Rückseite halt auch auf verschiedenen Sprachen der Begriff steht. Das ist richtig klasse.
I #00:26:57-7# Okay.
B #00:26:58-2# Und wenn man mit solchen Karten habe ich ganz viel gemacht. Dass ich immer zu einem Thema, meinetwegen hier, Lebensmittel Honig, Schokolade oder ich habe zum Frühstück haben wir ganz viel das Thema Frühstück gemacht und dann habe ich die dann mit Magneten an die Tafel gemacht und habe dazu, ja dann haben wir erstmal, kann man verschiedene Sachen zu machen. Verschiedene Methoden habe ich mir da ausgedacht, dass wir die Begriffe erstmal nur nennen, dass sie die Begriffe nennen, ich schreibe sie auf, sie schreiben sie ab oder dass wir irgendwie ein Rätsel damit machen oder dass wir die nach Anfangsbuchstaben sortieren, alles Mögliche. Und das macht dann richtig Spaß. Da merkt man auch super schnell, wie schnell die lernen können, die wollen auch lernen und wie schnell die sich was merken können und dann war auch eine bei z.B. die an der Grenze zur geistigen Behinderung ist oder Förderbedarf, wusste sie nicht genau, die halt dann sehr oft bei mir war und ich habe dieses z.B. mit dem Frühstück habe ich dann mehrmals die Woche immer ähnlich gemacht, weil ich halt verschiedene Kinder bei mir hatte. Und wenn sie dann öfter dabei war, konnte sie da immer mitmachen und war dann total begeistert und motiviert und das war dann immer total schön z.B., was Unterricht angeht. Was jetzt eher so soziokulturell angeht, fand ich toll so, also an der Schule, wir haben auch ein Waldschul-Kultur-Abend gehabt im Juni, das heißt, dass viele Klassen in der Schule etwas vorbereiten. Ein Theaterstück, irgendwie ein Musikstück und dann wird das abends einmal vorgeführt und dann kommen auch die ganzen Eltern und Lehrer und die ganze Aula ist voll und dann haben die Mädels, die also wirklich erst seit Februar da sind, 1, 2, 3, 4, 5, und vielleicht noch 2, also es waren so 7 Mädels, die haben dann, eigenständig haben die da irgendwie einen Tanz einstudiert gehabt, also die hatten, glaube ich, auch eine Tanz-AG mal besucht und konnten auch total gut tanzen und die wollten unbedingt, das war auch nicht geplant, wollten unbedingt diesen Tanz aufführen an diesem Abend. Dann habe ich dann noch dafür gesorgt, dass die auch noch irgendwie ihre fünf Minuten da kriegen für ihren Tanz und das haben die ganz toll gemacht. Also mega selbstbewusst standen die da vorne vor bestimmt 200 Eltern und haben diesen Tanz zu arabischer Musik, ne, ging dann, so arabische Charts oder so sind das wohl und dann haben die da richtig losgelegt. Also ganz toll. Wo ich dann auch gemerkt habe, die wollen hier auch was zeigen und können das auch und fühlen sich hier wohl, sonst würden sie das ja gar nicht machen. Das war auch so ein tolles Erlebnis. Gerade nach dem Abend, da gab es so viele. #00:29:14-2# Oder ein anderer Schüler, der ist jetzt hier nicht drauf, ein älterer Schüler, der ist seit jetzt ziemlich genau einem Jahr in Deutschland, der ist ohne Eltern hierhergekommen, also hat auch ein ziemliches Schicksal hinter sich. Der ist hier in irgendeinem Flüchtlingsheim untergekommen, der ist aber enorm ehrgeizig. Ich habe den im Unterricht nicht kennengelernt, weil der zu dem Zeitpunkt schon längst in der Fortgeschrittenengruppe war. Der kann ziemlich perfekt schon Deutsch nach einem halben Jahr und der hat eine ganz berührende Rede gehalten an diesem Abend. Also wirklich, der hat dann die Schule als seine Familie bezeichnet, die ihn hier auffängt, der hat einzelne Lehrer benannt, die irgendwie, die Haushaltslehrerin, die ihm die deutschen Rezepte beibringt, die Deutschlehrerin, die ihm das beibringt, also der hat jede Lehrerin mit irgendwas verknüpft, das war halt richtig schön. (..) Ja.
I #00:30:01-5# Welche Rolle hat die DaZ-Klasse an der Schule? Wie wird die so wahrgenommen?
B #00:30:08-7# Von den Eltern oder von... Wie? Unterschiedlich //
I #00:30:13-2# // Nein, so im ganzen Schulbetrieb einmal

B #00:30:16-3# Ja, okay //
I #00:30:16-6# // So von den Kollegen, von den Mitschülern? Aber auch von den Eltern.
B #00:30:21-7# // Ja, also von den Lehrern erstmal, vielleicht. Das war nämlich gar nicht SO einfach. Also die Fachlehrer vor allen Dingen, also ich hatte ja auch genau diesen Wechsel. Ich war ja vorher Fachlehrerin oder quasi in der Ausbildung und dann war ich auf der Seite dieser DaZ-Lehrer und unterrichte natürlich diese Kinder und das war oft nicht einfach. Unsere Ideen und Gedanken, wenn wir gesagt haben: "Nein, wir brauchen aber die und die Schüler bei uns in der Stunde, die können noch nicht zu euch in die Stunden gehen", das das so akzeptiert wurde, war nicht so einfach. Gerade dieser Punkt, jeder Schüler hat einen individuellen Plan, dann gab es neue Pläne, dann mussten die Klassenlehrer darüber Bescheid wissen, die waren dann total genervt dann irgendwann, dass wir immer irgendwelche Strukturen ändern und die Kinder von A nach B schicken und was die natürlich auch immer bemängelt haben, "ja die können ja eh alle noch kein Deutsch, die können ja alle noch gar nichts, die brauchen wir nicht im Physikunterricht." Und wir haben gesagt: "Natürlich können die schon was, wir sehen das ja bei uns in den Klassen. Klar können die schon sprechen, ihr müsst halt auch diese Kinder irgendwie integrieren in euren Stunden" und das war, also da sind schon ein bisschen Fronten aufeinander gegangen, ne? Dass die, also, klar wir haben viele Förderschüler an der Schule, wir haben auch viele Förderlehrer an der Schule, die werden schon irgendwie begleitet und integriert, aber so DaZ-Kinder, die wenig Deutsch können und wenig Schulbildung haben, muss man natürlich nochmal ganz anders integrieren. Und das ist so eine Mammut-Aufgabe für jeden Lehrer, dass das, glaube ich auch, jeder Lehrer ein bisschen anders macht. Also manche lassen die so mitlaufen, lassen die vielleicht noch was anmalen, ich weiß nicht. Also dann //
I #00:31:46-5# Also ist die Bereitschaft unterschiedlich?
B #00:31:48-2# Unterschiedlich, ja.
I #00:31:50-2# Ja, okay.
B #00:31:50-6# Genau, ja.
I #00:31:51-6# Okay, und von den Mitschülern und von den Eltern?
B #00:31:55-5# Von den Eltern kann ich gar nichts zu sagen, eigentlich groß. Also zumindest nicht von den Eltern der Stammkinder, die also an der Schule sind. Dadurch dass die eh die meisten sowieso Migrationshintergrund haben und das ja auch kennen, ist das irgendwie. Also das gab es jetzt keine Auflehnung oder keine Aufruhe oder so. Im Gegensatz zu dem wie es jetzt an der Schule, wo ich jetzt bin, das ist dann nochmal ein riesen Unterschied, kann ich gleich nochmal etwas zu sagen. Die Eltern von diesen Kindern, von den DaZ-Kindern, die fühlten sich, glaube ich, gut aufgehoben. Also wir haben dann einmal, als so ein Elternsprechtag war, haben wir dann so ein Willkommens-Elternabend gemacht, haben alle Eltern eingeladen, die das irgendwie verstanden haben, dass sie zu uns kommen sollen, waren dann vielleicht so 30, 40 Eltern da und dann haben wir mit denen Waffeln gebacken und haben bisschen einfach nur, dass die uns kennenlernen, mit einer Dolmetscherin ein bisschen was erzählt. Genau.
#00:32:44-6# Von Seiten der Schüler war es schon so, dass die oft noch unter sich gespielt haben. Gerade auch in den Pausen, ich habe ja auch Pausenaufsicht dann mitgemacht. Ja, das ist dann, wächst ganz langsam zusammen, dass sich die Schüler, die eh ewig an der Schule sind dann mit einzelnen, wenn die dann auch schon sehr weit entwickelt sind in der deutschen Sprache, klar, dann machen die auch viel zusammen, aber gerade so Mädchencliquen am Anfang, die bleiben erstmal unter sich.
I #00:33:15-3# Wie war dein eigenes Standing? (...) Also, welche Rolle hast du quasi eingenommen im Kollegium, wie bist du wahrgenommen worden, dadurch, dass du in dieser Klasse unterrichtet hast?
B #00:33:33-1# Ach so, ja. (..) Also dadurch, dass ich ja diese Doppelrolle hatte und vorher Referendarin da war und irgendwie dann schon Kollegin und ich hatte ja mit vielen Lehrern

auch zu tun, habe da viele auch im Unterricht gesehen, kannten die mich eigentlich alle recht gut und haben auch immer viel von mir gehalten so, von, also haben immer gesagt, dass ich viel Potenzial habe und das toll machen würde. Und da hatte deswegen die Schulleitung auch keine Bedenken, dass ich das irgendwie, ja dass ich das ich das nicht schaffen würde mit den DaZ-Kindern. Die haben mir das also auch alle zugetraut, was ich dann sehr gut fand und (..) ich hatte ein bisschen in der Zeit, in diesen zehn Wochen etwas weniger mit meinen sonstigen Kollegen vielleicht zu tun, weil der Stundenplan anders war, ich hatte nie die Mittagspausen, ich hatte immer nur vormittags Unterricht, ich konnte immer um halb eins nach Hause gehen, dadurch habe ich meine anderen Kollegen weniger gesehen, habe da auch nicht so, also, die haben jetzt nicht mich irgendwie, weiß nicht, anders angeschaut oder irgendwie. Nein. Habe ich mich eigentlich genauso gefühlt wie vorher. Eher, dass ich mehr Verantwortung habe und mehr, ja, sowas in die Richtung, ne?
I #00:34:47-4# Noch eine letzte Frage, bevor wir zu deiner neuen Schule kommen: Wie waren die Unterstützungsmaßnahmen für dich als DaZ-Lehrerin? Also du sagst ja, dass die Kollegen das gut aufgenommen haben, gab es irgendwie, ich weiß nicht, finanzielle Unterstützung? Hast du andere Materialien gekommen? Also gab es da eine Bereitschaft in der gesamten Schule als Institution, diese Schüler bzw. dich zu unterstützen?
B #00:35:16-0# Also generell, wir sind ja drei DaZ-Lehrer, die das alles zusammen gestemmt haben und wir haben immer einmal die Woche, immer dienstags immer eine Teamsitzung gehabt. Da haben wir auch gemeinsam Projekte weiterentwickelt, haben über Schüler gesprochen, da haben wir uns also schon ganz viel gegenseitig unterstützt, haben uns auch die Sorgen angehört, wenn jemand Probleme mit gewissen Schülern hatte oder ich habe dann auch eben, wir haben diesen Fall mit der Busgeschichte natürlich da auch diskutiert, wie wir da vorgehen sollen. Dann, was finanzielle Unterstützung angeht, gab es natürlich auch Geld-Töpfe vom Land, die meine Schulleiterin da in Anspruch genommen hat, also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das einreichen beim Sekretariat, war gar kein Problem. Und was noch sehr schön war, hier in M. gibt es einen Verein und eine Kollegin kennt die eine, die in diesem Verein ist, irgendwie privat über den Chor und auf jeden Fall haben wir über den Verein ganz viele tolle Aktivitäten machen können mit den Kindern. Also vor allem haben die ganz viel gemacht in dem Schuljahr, in dem ich jetzt noch nicht dabei war, also es gab über 10 Aktivitäten von irgendwie Zoobesuch, wo ich dann noch bei war am Ende, Museumsbesuch, dann waren wir mit denen im, auf dem Mühlenhof am Aasee, haben uns quasi die alte deutsche Bauernhofgeschichte angeguckt, was gab es denn noch? Im LWL-Museum waren die, dann haben wir hier eine Stadtführung gemacht, die waren im Dom, also ganz viel, um auch M. kennenzulernen hat dieser Verein ganz viel gemacht. Mir ist bloß nach wie vor nicht klar, wie sich der Verein überhaupt finanziert, weil der macht das mit ganz vielen Schulen in M. , die haben bestimmt, weiß nicht, 5–10 Kooperationsschulen, wo die das alles anbieten, also ich weiß nicht, wie das sich finanziert, keine Ahnung. Und, ja, das ist natürlich ganz toll gewesen, dass die Schüler auf dem Weg überhaupt mal M. kennenlernen konnten, weil die sind dann in ihren Flüchtlingsheimen im Grunde, fahren vielleicht mal ein bisschen Fahrrad oder lernen das hier, aber so grade mal in den Dom reingehen, das würden die wahrscheinlich mit ihrer Familie sonst nicht machen. Und wir haben das immer ein bisschen versucht, wobei das sehr schwierig war, im Unterricht mal vorzubereiten oder mal anzusprechen vorher, aber so grade Vor- und Nachbereitung war oft nicht so einfach. Also wir haben dann eher so organisatorisch nur etwas vorbereitet mit denen. Ja, aber die Kinder haben total viel mitgenommen, gerade auch bei dem Zoobesuch, da habe ich dann eine Rallye vorbereitet, dass die sich auch frei da bewegen konnten und schon so die ersten deutschen Fragen, so einfache Fragen, "Wie viele Beine hat die Giraffe?", oder so etwas, ne? So ganz stumpfe Fragen, Grundschulniveau, was die aber dann lesen können, verstehen können und beantworten können. So was haben wir dann gemacht. Und das ist auf jeden Fall total gut angekommen und ja, wäre zu wünschen, dass das

natürlich nochmal weitere Schulen auch genießen können oder dass die Schule das dieses Jahr wieder hat. Dieses Angebot.
#00:37:58-8# Ja, ansonsten, Unterstützung, ich habe ja auch viele Materialien noch von mir, von zu Hause mitgebracht, irgendwelche Spiele, Memories, einiges selber laminiert, also die Ausstattung war dann schon gut. Für die Schüler.
I #00:38:11-7# Wie war die Sprachenvielfalt? Wie bist du damit umgegangen?
B #00:38:16-8# Ja, dadurch, dass ich jetzt nicht groß Fremdsprachen kann außer Englisch und ein paar Brocken Spanisch (lacht). Ja, wir haben sogenannte Kulturvermittler gehabt an der Schule, also nicht an der Schule, aber an der Stadt gibt es ja welche und wenn es wirklich, wie z.B. dieses heikle Elterngespräch war, wo dann drei Mütter da waren, die eben ihre Schüler nicht mehr zur Schule geschickt haben, weil dieser Vorfall an der Bushaltestelle war, haben wir die Mütter eingeladen, haben wir eine Kulturvermittlerin eingeladen, haben dann den, vom Flüchtlingsheim den Sozialarbeiter eingeladen und Schulleitung und zwei DaZ-Lehrer, also wir saßen wirklich mit zehn Mann zusammen und haben versucht, denen zu erklären, dass es ein einmaliger Vorfall war an dieser Bushaltestelle und, ja, versucht zu erklären, wie wir mit Konflikten umgehen und wie wir sowas lösen, in Deutschland. Also das war schon wirklich sehr gut, auch grade bei diesem einen Eltern-Willkommens-Abend mit dem Waffelnbacken, was ich eben meinte, da war auch, waren auch eins, zwei Kulturvermittlerinnen da, die auch grade bei so Sachen, also z.B. dass die Schülerinnen und, also dass die Jungs und Mädchen, dass die zusammen Sport haben, zusammen Schwimmen haben, ist ja auch, geht ja eigentlich gar nicht in deren Kultur, in deren Ländern. Dann haben wir aber ganz klar gesagt, das ist hier Pflicht, Schwimmen- und Sportunterricht, die müssen da mitmachen und da mussten die sich entsprechende Kleidung besorgen, damit sie auch mitmachen können. Bei sowas hat auch die Kulturvermittlerin natürlich dann geholfen, hat dann, ja, eben da auch eingegriffen, ne? (..) Und das Gute war auch, muss ich noch sagen, dass wir eben die eine Kollegin haben, die ja Arabisch spricht aus dem arabischen Raum, die hat denn bei ganz vielen spontanen Sachen, wenn es richtig Stress gab auf dem Schulhof, dann war die sofort zur Stelle und konnte dann da auch übersetzen, also das war dann immer total gut. Und eine andere Kollegin, die fließend Spanisch kann hier, weil die auch in Spanien lange gelebt hat und wir haben eins, zwei, ihn zumindest, der auch super Spanisch kann, weil der auch in Spanien mal gelebt hatte, also bei bestimmten Kindern hatten wir auch manche Kollegen, die da wirklich gut handeln konnten. Und jeder hilft ja jedem an der Schule, also das war, ist auch wichtig, sonst würde das gar nicht funktionieren.
I #00:40:19-3# Um noch einmal auf deinen Auslandsaufenthalt zurückzukommen: von welchen Momenten denkst du, dass dieser dein alltägliches Handeln beeinflusst?
#00:40:44-7# Also, was ich immer merke oder heute noch oder auch in der Zeit besonders gemerkt habe, dass ich mich natürlich gut in die Lage reinversetzen kann. Ich habe irgendwie ein Bild davon, wie es in Entwicklungsländern aussehen kann, ich meine, ich habe jetzt nur Nepal kennengelernt, aber trotzdem hat man ja so einen Einblick bekommen. Ich weiß, wie solche Kinder, ja, wie damit zu Hause umgegangen wird, wie die in der Schule ihrem Land z.B. in Nepal, wie die da sonst, ja, wie die Lehrer dort mit den Schülern umgehen, wie die dort, mit welcher Kleidung die zur Schule kommen, mit welcher Ausrüstung, was die da für Bücher oder Nicht-Bücher haben. Und auch gerade dann diese ganzen, also quasi dieser Punkt Integration, wo man jetzt versucht, die Schüler einfach hier in so ein System zu pressen oder in so ein Muster zu packen: "Ihr habt dann und dann Schule, ihr habt Anwesenheitspflicht, ihr MÜSST kommen", das sind ja teilweise so Dinge, die die gar nicht kennen auch ihren Ländern und manchmal habe ich das Gefühl, dass ich da vielleicht mich eher in deren Welt reinversetzen kann und da vielleicht innerlich mehr Verständnis habe und ja als andere Kollegen, die sich dann aufregen: "Warum ist der Schüler nicht zur Schule gekommen?", die irgendwelche Sanktionen sofort einleiten, wo ich dann eher sage: "Gib dem nochmal ein bisschen Zeit, der

muss hier erstmal ankommen, der muss erstmal dieses System hier verstehen." Dass ich also vom Gefühl her mehr in diese Welten, also hin oder her switchen kann als andere Kollegen, die dann wirklich richtig Deutsch denken.
I #00:42:10-6# Welche weiteren – offenen oder inneren - Konflikte hast du mit bestimmten Handlungsweisen von Kollegen? (.) Du hast jetzt ein Beispiel genannt, hast du noch weitere?
B #00:42:27-1# Ja, ich habe immer noch einen, der ist damals, da war ich noch gar nicht im Ausland gewesen, das ist schon ganz lange her, da war ich mal in einem anderen Praktikum, schon 5, 6 Jahre her, da hatte ich eine Situation mal erlebt, die ist immer wieder in meinem Kopf, das war eine normale Biologiestunde, ich war als Praktikantin drin, saß nur am Rand, habe nur zugeschaut, das war eine sehr alte Lehrerin, kurz vor der Rente, die hat also einfach einen stumpfen Frontalunterricht gemacht, gar keine Methode in der Stunde, nur mit denen geredet, auch nichts angeschrieben. Und dann saßen zwei Flüchtlingskinder da, die sind wohl zugewandert und die konnten weder die Sprache, die konnten gar nichts. Und sie hat denen auch wirklich GAR KEINE Hilfestellung gegeben, keine, nichts zum Beschäftigen, gar nichts. Die haben halt angefangen, ihre Stifte zu sortieren, nach Farbe, nach Größe und selbst deswegen hat sie die angemeckert. Oder da hatte der eine noch seine Cappy auf und wusste nicht, dass er die nicht aufhaben darf und auch da ging das Gemecker los und die Schüler haben gar nichts verstanden. Und da fing das schon in mir an, wo ich dachte, hat die Frau gar kein Verständnis? Ne? Also woher sollen die Kinder das wissen? Ganz so schlimm habe ich das nicht wieder erlebt an der Schule, aber (.) Ja, es gibt immer mal so Situationen, dass dann ein Kollege über irgendwas mehr aufregt, wo ja, weiß ich nicht, mir fällt grade gar kein Beispiel mehr ein, aber...
I #00:43:41-5# Welche Erfahrungen waren besonders wertvoll?
B #00:43:49-1# (...) Muss ich kurz mal überlegen
I #00:44:04-7# Wenn dir gar nichts einfällt, ist auch egal.
B #00:44:05-4# Besonders wertvoll? Ja, im Grunde habe ich das schon gesagt, dass ich einfach mit offeneren Augen hier durch die Schule gehe. Dass man versucht, sich in die Kinder reinzuversetzen, wie denken die vielleicht auch? Wie gehen die daran? Und was natürlich auch interessant war in Nepal, wie, welche Haltung haben die Lehrer zum Schulsystem da, was würden die sich auch gerne wünschen, was sich dort ändert? Ja und die haben auch gemerkt, dass man unser System auch nicht einfach da einsetzen könnte. Also da haben wir damals auch viel diskutiert.
I #00:44:42-2# Warum hast du die Schule gewechselt? Also wie kam es dazu, weil du machst ja eigentlich den Eindruck, als hätte dir das da ziemlich viel Spaß gemacht.
B #00:44:48-3# Genau, es hat mir viel Spaß gemacht, aber es war mir einfach, also super mega anstrengend. Es war nicht diese Vorbereitung, die man sonst hat, wenn man vielleicht Lehrerin ist, die einem vielleicht irgendwie den Kopf raubt oder irgendwelche Elterngespräche, sondern an der Schule war es wirklich PHYSISCH, dass man, ich musste so oft so laut werden mit den Kindern, weil ich die nicht anders hätte ruhig kriegen können und das ging so auf, also war einfach enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule. Und der Vertrag wäre so oder so nur bis Dezember befristet gewesen, das war klar, weil dann, das war nur eine Elternvertretung, Elternzeitvertretung und ich hatte ja die Möglichkeit, hätte ich da gehabt, das noch länger zu machen bis Dezember, aber halt die Aussicht auf eine feste Stelle war dann schon eigentlich, hat dann überwogen. Weil das dann, wie gesagt, nur ein Angestelltenverhältnis war. Ich hätte es auch wahrscheinlich auch weitergemacht, wenn ich keine feste Stelle in Aussicht gehabt hätte, weil ich gerade dabei war, ich hatte die Schüler grade alle gut kennengelernt nach diesen Wochen und wusste halt, wo jeder steht und wie man jeden anpacken kann und ich wusste auch, dass meine Art, wie ich den Unterricht mache eigentlich auch ganz gut funktioniert hat so, aber ja.

I #00:45:55-6# Welche Art konkret?
B #00:45:57-7# Ja das mit den Karten z.B. Dass ich halt immer versucht habe, so ein Thema, meinetwegen "Frühstück in Deutschland", das ich das so eine Woche gemacht habe, aber das immer bisschen unterschiedlich aufgezogen habe. Also mit Begriffen, dann je nach Alter mit irgendwelchen Spielchen und so weiter.
I #00:46:15-7# Um ein bisschen von der Schule wegzukommen, wie schätzt du gerade die Flüchtlingssituation grundsätzlich ein? Ich meine, du bist ja jetzt, dadurch, dass du in einer DaZ-Klasse gearbeitet hast, arbeitest du tatsächlich mit den Schülern. Und kriegst es nicht nur durch die Politik mit. Wie ist so deine Einschätzung dazu?
B #00:46:35-2# Ist jetzt eine große Frage, aber... Also ich habe es ja bei uns gemerkt, dass wir das Verhältnis, ich sage mal von Flüchtlingskindern und Stammschülern ist ja, sind schon sehr viele gewesen. Und das konnten wir jetzt irgendwie oder konnte man jetzt schon irgendwo integrieren, aber ich glaube, es dürfen auch nicht zu viele herkommen oder man darf sie auch nicht geballt irgendwo einfach nur hinsetzen. Z.B. jetzt in diesem Flüchtlingsheim: Ich weiß nicht, wie lange die da jetzt noch wohnen werden, ich habe keine Ahnung, wie die da auch wirklich, ich habe so ein Flüchtlingsheim noch nie besucht, ich weiß nicht, wie die da wirklich jetzt leben und was die da den ganzen Tag tun. Ich kann mir schon vorstellen, dass viele von denen natürlich irgendwann frustriert sind, wie man es in der Politik auch mitkriegt, dann wieder zurückgehen in ihr Land. Oder durch die ganze Aggression, die sich anstaut, ja, verschiedene Verbrechen vielleicht auch mal begehen, sexuelle Übergriffe und so weiter. Das könnte man vielleicht auch vermeiden, wenn man es schaffen würde, diese Leute, gerade also die Erwachsenen jetzt eher, dass man die schneller integriert, schneller irgendwie auf den Arbeitsmarkt bringt. Aber klar, man ist darauf nicht vorbereitet in Deutschland, das ist natürlich ein riesen Problem. Ja, wie die Kinder integriert werden, das finde ich also an der Waldschule wirklich sehr gut, dass die ja, viel in Kleingruppen da machen, dass die nicht nur in der DaZ-Klasse sind, es gibt ja auch andere Schulen, wo die Kinder nur in diesen Auffangklassen sind und dann vielleicht für eine Stunde am Tag irgendwo integriert werden. Also da finde ich das schon wirklich gut, dass die, also ich hatte so Kinder im Durchschnitt vielleicht zwei Stunden am Tag und dann waren die in den anderen Klassen, also das finde ich auch enorm wichtig, damit die überhaupt hier ankommen und hier integriert werden können.
I #00:48:15-1# Wie funktioniert gute Integration?
B #00:48:18-4# (...) Wie funktioniert gute Integration, ja? Da müssen alle für bereit sein, finde ich. Sowohl die Kinder und die Menschen, die hier ankommen als auch die Menschen, die die Menschen hier aufnehmen und auch die, die das ganze koordinieren. Wenn alle das wollen und dafür bereit sind, dann ist das, finde ich, nicht schwer.
I #00:48:44-1# Sprechen die Medien (...) korrekterweise von einer FlüchtlingsKRISE?
B #00:48:54-4# Du stellst ja Fragen. (lacht)
I #00:49:00-6# Die kommen mir gerade, ich finde die schön (lacht)
B #00:49:04-4# (lacht) Ich finde Krise insofern, dass es eben NICHT so bei uns ist. Es ist nicht JEDER in diesem Land bereit, Flüchtlinge aufzunehmen und auch es gibt diese ganzen Angelpunkte, sage ich mal, fängt bei irgendwelchen Ämtern an, die den Leuten Materialien zur Verfügung stellen müssen. Von Kühlschränken bis hin zu irgendwelchen Wohnungseinrichtungen, also das werden so viele Schranken aufgebaut. Also die natürlich irgendwie zu Recht, sonst könnte sich ja jeder nehmen, was er möchte, natürlich muss es da irgendwo Richtlinien geben und Schranken, aber ja. Es ist wieder mal ein sehr bürokratischer Akt und (..) insofern löst es natürlich auch eine Krise aus, weil jeder irgendwo damit überfordert ist. Die Deutschen wissen nicht, wie sie mit der Situation umgehen sollen, die Flüchtlinge wissen auch nicht, was sie hier am Ende erwarten, sind enttäuscht, als sie hier angekommen sind. Ja.
I #00:50:02-4# Was glaubst du, wie die Entwicklung weitergeht?

B #00:50:05-5# (...)
I #00:50:09-0# Jetzt in Bezug auf Schulen?
B #00:50:10-4# In Bezug auf Schulen, okay. (...) Es ist eigentlich sehr, sehr von der Schule abhängig und von den, von den Städten, von den Ortschaften. Also auch die Stadt M. , die hat ja auch unsere Schule sehr unterstützt, die, wie gesagt, stellen diese Kulturvermittler bereit, die kümmern sich, die gehen ja auch in die Flüchtlingsheime und geben da auch DaZ-Kurse von der Stadt M. aus, ich glaube nicht, dass das jede Stadt macht oder jeder Ort. Das ist erstmal schon so eine regionale Angelegenheit und es kommt wirklich total auf die Schule an. Wenn die Kinder da schnell Deutsch lernen, das ist das A und O, finde ich, wenn die da innerhalb von einem halben Jahr sich einigermaßen verständigen können und wissen können, ich fühl mich hier wohl, ich bin hier angenommen, dann geht auch alles andere.
I #00:50:58-8# Fühlst du dich durch deine Ausbildung gut vorbereitet? (..) Nicht auf den Lehrerberuf an sich, sondern jetzt auf solche Situationen wie in der DaZ-Klasse?
B #00:51:18-0# Also Ausbildung, die schulische Ausbildung. Die jetzt, also quasi die Zeiten, wo ich in der Schule war, die vier Tage mal, da bin ich auf jeden Fall fühle ich mich darauf vorbereitet, weil wir ja in einer Schule sind mit hohem Migrationshintergrund und weil auch da natürlich die Lehrer drauf achten, dass man im Unterricht in einer Hauptschule einfache Sprache verwendet, alles visualisiert, alles nochmal erklären lässt von Schülern, also ich gebe einen Arbeitsauftrag, sag so: "XY, erklärst du nochmal, was ist jetzt dein Job?" Also man macht diese ständigen Rückversicherungen, Lückentexte, einfache Sprache benutzen, das sind so Dinge, die habe ich von vornherein da gelernt und die habe ich auch jetzt im Hinterkopf oder benutze sie an meiner jetzigen Schule, wo ich auch mit Flüchtlingen arbeite. Wo ich auch in der einen Klasse im Biounterricht habe ich auch 5, 6 Flüchtlinge. Und grade auch "sprich langsam und deutlich" also das ist so verinnerlicht, weil ich das in der Ausbildung jeden Tag machen musste auch, da fühle ich mich gut vorbereitet. Von Seiten des Seminars natürlich nicht. Also da wissen die ja selber auch noch nicht, wie man damit umgehen soll und, ja, da lernen die eher von uns als anders herum. Die Fachleiter. (lacht)
I #00:52:21-4# Und von Seiten der Universität?
B #00:52:22-5# Kann ich nicht sagen, weil ich damit nichts zu tun hatte. Oder meinst du jetzt, ach im Studium? Studium, ja. Da habe ich, glaube ich, mal eine Vorlesung gehabt zum Thema Integration, aber davon weiß ich leider nichts mehr. Ich glaube, das sagt alles. (lacht) Nein.
I #00:52:40-5# Weil das Angebot nicht da war oder weil du das Interesse nicht hattest damals freiwillig etwas zu wählen?
B #00:52:48-2# (...) Jetzt muss ich echt mal überlegen. Also ich hatte, wie war das denn nochmal? Also ich hatte irgendwas zum Thema Integration, ich weiß wirklich schon gar nicht mehr, worum es da ging. Das war auf theoretischer Ebene irgendwas, seminarmäßig hatte ich mich immer in Richtung Medienbildung eher weiterentwickelt, nein, also.
I #00:53:09-7# Okay, gibt es Themen oder Fragen, die du zum Abschluss hast? Irgendwas, das wir nicht angesprochen haben, von dem du aber denkst, dass es wichtig ist, nochmal darüber zu sprechen?
B #00:53:23-5# Ja, vielleicht nochmal kurz auf meine jetzige Schule zu sprechen zu kommen. Also der Unterschied ist schon wirklich ein großer, verglichen mit der Waldschule, die sich sehr individuell um die Kinder kümmert, weil in der jetzigen Schule, die ist ja sehr groß, siebenzügig, also immer 150–180 Kinder in einem Jahrgang und da ist das Verhältnis natürlich ein ganz anderes. Also gerade auch der Bezirk, wir haben, ich würde mal sagen, allerhöchstens 10% Migrationshintergrund an der ganzen Schule und da kommen auf einen Jahrgang kommen, also wie gesagt, ein Jahrgang sind 150 Kinder, kommen vielleicht 6 Flüchtlingskinder. Höchstens. So und da gibt es die, wie nennt sich die Klasse jetzt bei uns? Sprachförderklasse ist immer eine Klasse von den sieben und das heißt eben, dass da diese Kinder reinkommen. Aber auch Kinder, die noch nicht so lange in Deutschland leben, die aber

nicht von der Flüchtlingswelle betroffen waren, die gehören da auch rein und diese Klasse habe ich z.B. in NW und da merke ich natürlich ist ein ganz anderes Bewusstsein an der Schule, auch von Seiten der Eltern, also es gibt ja auch natürlich Kinder in dieser Klasse, die einen deutschen Hintergrund haben und wo die Eltern, da gibt es WhatsApp-Gruppen unter den Eltern, die sehr rassistische Bemerkungen über die Flüchtlingskinder machen, die sagen: "Mensch, in dieser Klasse ist alles so turbulent, hätte ich mein Kind mal zum Gymnasium geschickt und nicht an diese Gesamtschule. Die Flüchtlingskinder reiten hier alles kaputt, der Unterricht geht nicht richtig voran, weil die so viel Zeit in Anspruch nehmen", also da haben die Klassenlehrer, die in der Klasse sind RICHTIG mit den Eltern zu kämpfen und müssen erstmal den Eltern erklären, was eigentlich Integration ist, das ist das allerschwierigste, weil die Kinder alles von den Eltern übernehmen. Die Kinder hauen dann solche Sprüche auch im Unterricht raus. Also das ist echt so, sowas hatte ich an der Waldschule gar nicht, weil das einfach ein ganz anderer Hintergrund einfach immer war, ne? Da ist das für die völlig normal. "Ja cool, neue Leute, wo kommen die her? Aus welchem Land?" Da gab es sogar auch Sprachpartner in meiner alten Schule, zum Teil hat das auch funktioniert, dass die sich da gegenseitig geholfen haben und davon sind die an der Schule weit entfernt. Also auch selbst ältere Klassen. Ich habe neulich in der 7. Klasse eine Vertretung gemacht, wo EIN Flüchtlingsschüler in dieser Klasse saß. Alle haben irgendwie Deutschaufgaben gemacht, er hatte in seinem Sprachförderheft Aufgaben gemacht und dann ging ich halt rum und guckte und wollte ihm ein bisschen helfen, weil ich ja gleich gewusst habe, dass er ein bisschen Unterstützung braucht und dann sagte der Nachbarjunge: "Ja, der kann nicht so gut Deutsch." So total abweisend zu dem, also das sind so Dinge, die ich bisher nicht kannte. Dass andere Schüler diese Schüler abweisen, das habe ich vorher noch nicht erlebt. Und das fand ich auch ein bisschen beängstigend so, jetzt. Aber mal gucken. Ich bin ja selber noch neu an der Schule, jetzt bin ich ja erst 10 Wochen dabei und vielleicht kann ich da auch nochmal ein bisschen in diesen DaZ-Bereich mehr mit reingehen, ich habe ja eine, ich sage mal ganz normale Klasse als Klassenlehrerin, da habe ich auch noch genug mit zu tun gerade, aber... Ja, ich merke, dass die lange nicht so gut aufgenommen werden, integriert werden wie an der alten Schule. Das ist echt schade.
I #00:56:20-7# Weil die Kollegen vielleicht auch nicht bereit sind?
B #00:56:23-7# Ja, auch. Weil die Kollegen, also wirklich erstmal diese Elternarbeit, die nimmt die so ein. Die Kollegen sind schon irgendwie bereit, glaube ich, es gibt da auch ganz klare, also trennen das vielleicht auch mehr. Da gibt es eine DaZ-Lehrerin, die macht dann immer diese Stunden mit den Schülern, aber die haben auch lange nicht das Material, was ich an meiner alten Schule hatte, also ich weiß nicht, was die denen da beibringt, keine Ahnung. Und wenn die Schüler in den Stammklassen nicht mitkommen, haben sie so ein Heft, in dem die dann immer weiterarbeiten können. Ja. Oftmals sagen die halt: "Nein, den können wir jetzt grade nicht gebrauchen" Die werden extra gesetzt und was weiß ich. //
I #00:57:00-0# // Okay. Wie siehst du deine eigene persönliche Entwicklung an dieser Schule? Also jetzt unter dem Aspekt?
B #00:57:05-7# Ja, ich habe den Aspekt für mich jetzt mal ein bisschen, ja ein bisschen an die Seite gelegt, weil erstmal neue Aufgaben auf mich zugekommen sind. Als Klassenlehrerin und so hat man erstmal völlig andere Sachen im Kopf und auch da habe ich natürlich grade Schwierigkeiten mit bestimmten Kindern, weil da Mobbing ist in der Klasse und so weiter und ich habe halt diese eine Klasse eben mit den Flüchtlingskindern in NW, ja jetzt bin ich wieder auf der Seite der Fachlehrer, natürlich ist das total schwer, normale Unterrichtsstunden zu machen, wenn 4, 5 da sitzen, die nichts verstehen oder wenig verstehen, aber bisher ziehe ich die da immer mit durch, gebe dann nur persönliche Hilfestellungen, ja irgendwie Chipkarten oder Hilfekarten vorzubereiten, da fehlt dann auch die Zeit. Also hätte ich die Zeit, würde ich das da auch machen.

I #00:57:44-7# Okay.
B #00:57:46-5# Ja.
I #00:57:47-9# Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast.
B #00:57:50-2# Ja, Dankeschön.

Feininterpretation

JJ. Biographie

Thema:	**„Beruflicher“ Werdegang**
1	*Erzählaufforderung: Schilderung des beruflichen Werdegangs*
2–10	Erzählung der Zeit nach der Schule - Aufgewachsen in Hildesheim - Schon in der Schule haben Mitschüler sie bestärkt, Lehrerin zu werden: "Mensch, du kannst so gut erklären, du müsstest eigentlich Lehrerin werden“ (4) - Dennoch war Lehramt nicht ursprünglicher Berufswunsch, nur „der letzte Ausweg“; „Lehrerin will ich nicht unbedingt werden“ - Unschlüssigkeit über Berufswunsch: „es gibt bestimmt tausend andere Jobs, die ich viel besser finde als Lehrern zu werden.“ - Wegen Unschlüssigkeit über Berufswahl zunächst freiwilliges ökologisches Jahr in Hannover
11	*Erzählaufforderung: Bereichsfeld des ökologischen Jahrs*
12–15	Erzählung des Freiwillig ökologischen Jahrs - Schwerpunkt im Bereich der Umweltbildung - Tätigkeit in Werkstatt für Umwelt und Entwicklung von Fernsehsendungen für den Bürgerfunk H1 in Hannover - Einbezug Medienbildung: „Und da bin ich also auch in die Medienbildung mit reingekommen, so ein bisschen.“
16–21	Begründung für die Berufswahl - Betreuung von Schul-AGs → Kontakt zur Schule im freiwilligen Jahr immer gegeben - Interesse am biologischen Bereich - Wahl der Fächer Mathematik und Biologie für das Lehramtsstudium
21–47	Erzählung des beruflichen Werdegangs - Studium Universität M. seit 2009: Mathematik, Biologie - 2012: Bachelor KiJu (BA für Haupt-, Real-, Gesamtschule - 2014: Masterabschluss - Während des Studiums Interesse an Auslandsaufenthalten: „schon immer irgendwie Lust drauf“; hörte von KommilitonInnen, die im Ausland studierten, ERASMUS gemacht haben. - Wunsch bereits nach dem Abitur, nach Neuseeland oder Australien zu reisen: 1. „nicht so richtig zugetraut nach dem Abi“, 2. „Mir war das auch ein bisschen zu viel Kohle, was dann da draufgegangen wäre“ - Findet Freundinnen, die im Studium ebenso ins Ausland möchten, nicht nur reisen, „sondern auch gerne irgendwas, ja, Produktives, irgendwas bewirken, was für einen selber tun“ - Auslandsaufenthalte an einer Schule in Bhaktapur, Nepal (zweimonatiges Praktikum), zwei Wochen reisen in Malaysia und Thailand: „voller Eindrücke und angefüllt von Erlebnissen“ - November 2014–Mai 2016: Referendariat in M. , Waldschule

- Vorübergehende Leitung der DaZ-Klasse: „auch nochmal GANZ viele tolle Erfahrungen“
- Momentane Tätigkeit an Gesamtschule in Ölde, Klassenlehrerin

KK. Auslandserfahrungen Nepal

Thema: **Motivation für Auslandsaufenthalt**

48–50 *Erzählaufforderung*
Interesse an Australien/Neuseeland

51–60 Begründung für Nepal:
- Hat sich Informationen zu vorhandenen Angeboten eingeholt
- Afrikanische Länder zu gefährlich, „irgendwie abgeschreckt“
- Freundin wollte „unbedingt“ nach Nepal, hat dann die Probandin überzeugt; „Die wollte da so gerne hin“
- Wachsendes Interesse an Nepal: „habe ich mich mit dem Land mehr beschäftigt im Internet“
- Feststellung, „wie vielfältig das ist (...), wie schön“
- Ausschlag, dass es eben auch Entwicklungsland ist: „das hat mich dann doch sehr gereizt, dann bin ich dahingegangen“

Thema: **Tätigkeiten in Nepal**

61 *Erzählaufforderung: Tätigkeiten in Nepal*

62–70
- Gute Begleitung durch Einheimischen: „Also dass wir wirklich erstmal ankommen, Urlaub machen“
- Urlaub, Rafting Tour, das Land kennenlernen
- Sechs Wochen Praktikum an der Shree Babgehini (?) School in Kharipati: „nein, Moment. Shree Bagehini (?) School hieß die, die Schule. (lacht) Muss gerade selber überlegen“

70–75 Erzählung des Tagesablaufs
- 6.00 Uhr: Aufstehen: „weil draußen die Soldaten vorbeimarschiert sind, da war in der Nähe so ein Truppenübungsplatz“
- 8.00 Uhr: Dalbard, zwei große Mahlzeiten am Tag: „also das Essen, das die, die essen ja immer schön groß morgens und abends“

Nachfrage, ob SuS auch keine Zwischenmahlzeiten essen dürfen

76
- SuS essen keine Zwischenmahlzeiten

77 Fortführung der Erzählung des Tagesablaufs

80–93
- 9.00 Uhr: Weg zur Schule: „wir mussten auch immer eine dreiviertel Stunde zu Fuß gehen bis Stunde“
- Beschreibung des Schulwegs: „Bergauf, bergab, also das war auch sehr anstrengend, grade auch, wo es immer heißer wurde am, im fing das an, Ende April ging das noch, aber so im Juni war das echt dann super heiß, morgens schon“
- Schule musste wegen Erdbeben neugebaut werden, „eine sehr zerfallene Schule“
- 10.00 Uhr: Ankunft in Schule, Unterrichtsbeginn mit „Übungen“: „Wie hieß das denn? Warming up?“; Schüler singen Nationalhymne und beten gemeinsam
- Unterricht bis 14.00 Uhr: „Ich weiß gar nicht, ob man 60min Stunden hatte. Keine Ahnung. Egal.“

95–111 Erzählung der Unterrichtstätigkeit

- Hospitation aus Interessensgründen ursprünglich in Mathematik und Biologie
- Englisch selbst unterrichtet, da ab der 7. Klasse nur Nepali gesprochen wurde → Sprachbarrieren: „weil das war so, wo ich dachte, okay, da kann ich mich ja einbringen, da habe ich was von, da haben die was von“
- Vorgefundene Unterrichtsmethoden: „und das war eigentlich dann mal ganz schön zu erleben, also dass die Schüler da, die können ja z. B. auch gar nicht vor der Gruppe sprechen, die haben ja, sind das ja gewohnt, immer im Chor Fragen zu beantworten, nur mit ja und nein meistens zu beantworten“
- Generell „trichterförmig“ vermittelte Wissensaneignung („reingeprügelt“), deshalb dialogischen Unterricht in Englisch eingeführt, „vielen war das total peinlich“
- „dass sie sich erstmal zu zweit so ein Dialog mal trauen zu lesen und dass sie auch mal zu zweit dann vor der Klasse stehen und das mal vortragen, das war dann ein ganz großer Schritt für die, sowas mal zu machen“

112–139 Erzählung des Projekts Stationenlernen, „was sehr schön war“
- Am letzten Tag Stationenlernen mit neun Plakaten zu verschiedenen Themen über Deutschland: „weil die waren ja auch immer an Deutschland interessiert“
- Thema "Feste feiern", "Verkehr in Deutschland", "Natur", "Häuser bauen", "Unser zuhause"
- 100 Schüler waren an der Schule, „es gab viele kleine Klassen“
- Interkultureller Austausch, Unterschiede und Vergleiche zwischen Nepal und Deutschland wurden aufgezeigt
- Idee wurde zuvor von Lehrenden angezweifelt, „das schaffen die nicht“; „Dann haben wir aber gesagt: "Doch die kriegen das hin"“
- Bildung kleiner Lerngruppen mit Unterschieden im Alter: Berücksichtigung der Sprachkenntnisse: „Und dann haben wir komplett durchgemixt, also wirklich 15jährige mit 8jährigen zusammengepackt, immer 4, 5 Kinder in einer Gruppe und dann war das ein richtig schöner Vormittag“
- Notizen zu den Plakaten, Fragen wurden beantwortet
- Preis für Gewinner

141–149 Erzählung des Projekts Brieffreundschaft
- Aufbau von Brieffreundschaft (zwei, dreimal hin und her“) mit Gesamtschule M. Mitte
- Vorformulierungen für Kinder: „dass sie Satzanfänge hatten, die haben dann jeder auf ein Blatt geschrieben eben über sich erstmal“; zunächst zu Vorstellung der Person
- Brieffreundschaft „mittlerweile aber im Sande verlaufen“ wegen des Referendariats und „anderer Gedanken“; „leider“

150–153 Erzählung von Spielzeugspenden an den Kindergarten, „dass die ein bisschen mehr hatten“, „weil die haben oft mit den letzten Sachen, irgendwelchen Lumpen gespielt“

LL. Berufseinstiegsphase

Thema: Schüler mit Migrationshintergrund an der Waldschule

154–156 Nachfrage und Klärung: Ort des Referendariats

157–158 *Erzählaufforderung: Beschreibung des Referendariats an der Waldschule*

159–160 Nachfrage und Klärung: Bezug DaZ-Erfahrungen

161–171 Erzählung der DaZ-Erfahrungen

- Zum Ende des Referendariats vermehrt Flüchtlinge im Unterricht
- Mai 2016–Juli 2016: Betreuung einer Auffangklasse nach Referendariat

172–174 *Erzählaufforderung: Bericht über Auffangklasse*

175–188 Erzählung des Hintergrundes

- Herbst 2015: Erster Flüchtlingsschwung in M. : „der erste Schwung kam so im Herbst 2015“
- Aufeinanderfolgende Verteilung auf verschiedene Schulen; bis ca. 50 Flüchtlinge pro Schule: „da wurde also erst die Geist-Schule aufgefüllt, danach die Hauptschule in Coerde und kamen wir dran“
- Aufnahme von 48 Flüchtlingskindern in die Waldschule bei insgesamt ca. 300 SuS, davon ohnehin 80% mit Migrationshintergrund: „dann bis Februar 2016 hatten wir 48 Flüchtlingskinder auf insgesamt 250 Schüler. Also das Verhältnis war schon sehr groß“
- Schüler mit Migrationshintergrund: „Weil die, ja, die sind entweder in ihrer Kindheit zugezogen oder die Elterngeneration ist zugezogen“; Differenzierung und Beschreibung: „Die meisten können aber super Deutsch, also die sind ja dann hier aufgewachsen, aber haben Migrationshintergrund natürlich. Und anderen kulturellen Hintergrund“

189–193 Erzählung der Auffangklasse in der Waldschule

- Waldschule sowohl einzügig, zweizügig als auch dreizügig → Verteilung von fünf bis acht Schülern pro Klasse

Konzept der Schule im Umgang mit Flüchtlingen

Thema:

193–245

- Förderung und Deutschunterricht für Flüchtlingskinder: „Wie bringt man diesen Kindern Deutsch bei? Wir kann man das am besten fördern?“
- September 2015–Januar 2016: Betreuung vieler Flüchtlingskindern unterschiedlichen Alters durch zwei Lehrerinnen für „bestimmte Stunden“ → „das sprengt den Rahmen“, „unruhig“, „nicht nachhaltig“, „nicht produktiv“
- Mai 2016: Drei Gruppen → Übernahme der Basisgruppe: „Da mussten die Kinder erstmal noch alphabetisiert werden“
- Basisgruppe, Fortgeschrittenengruppe
- Konzept der Waldschule mit jetziger Schule vergleichsweise „sehr speziell“, „sehr individuell“ → Nebenfächer wie Musik, Sport und Kunst in den Stammklasse, Aufteilung bei Hauptfächern und „sprachlastigen“ Fächern wie Deutsch und Geschichte
- „die Schule [hat sich] unglaublich viel Mühe damit gegeben, die Kinder zu fördern“
- „Da ist so viel Energie bei uns auch reingegangen, weil eine Kollegin hat das halt komplett organisiert, die hat die ganzen Pläne für die Kinder gemacht“
- Jedes Kind hat individuellen Stundenplan → Stundenplan wird an die persönliche Weiterentwicklung des Kindes angepasst → fünf neue Pläne für die Schüler zwischen Mai und Juni
- Nachteil, wenn „sich manche Schüler einfach rausziehen konnten“ → Organisation schwierig, „keiner wusste, wo die jetzt eigentlich hingehören“

- Vorteil: Durch Aufteilung ergeben sich kleinere Klassengrößen (drei bis vier Schüler) in den drei Gruppen; Häufiger Wechsel der Schüler: „Ich konnte nicht richtig planen“
- Grundsätzlich in den kleineren Gruppen bessere Förderungsmöglichkeiten, Sprachförderspiele
- „Musste ich andere Kinder mit aufnehmen, hatte ich auch mal 30 in meiner Klasse, da kannst du fast gar nichts machen“
- Förderung und Planung bei mehreren Schülern bzw. großer Gruppe nicht möglich → „Hier Stillarbeit, Arbeitsblatt und los gehts“ → spontaner Unterricht
- Unterrichtsvorbereitung: „ich hatte im Grunde immer meinen Schrank da, wo alle möglichen Spiele drin waren, wo Arbeitsblätter vorgedruckt waren“

Begründung für Übernahme der DaZ-Klasse

Erzählaufforderung: Grund für Entscheidung der Übernahme der Auffangklasse

Thema:

Erzählung des Grundes für die Übernahme der Auffangklasse

- Anfrage bei der Schulleitung nach abgeschlossenem Referendariat, weil die arabische Kollegin, die die Auffangklasse bis Mai unterrichtet hat, ins Referendariat ging

244–245

246–258

- Zusätzliches Interesse und Auslandserfahrung gegeben: „Gerade, weil ich auch Auslandserfahrungen habe und da vielleicht nochmal anders auch drüber nachdenke und andere Ideen“

Erzählaufforderung: Grund für Interesse an einer Schule mit großem Anteil von SuS mit Zuwanderungsgeschichte

259–268

Umsetzung der üblichen Methoden und Unterrichtsphasen im DaZ bzw. DaF-Unterricht nicht möglich: „Diesen typischen Ablauf, Einstieg, Erarbeitung, Sicherung kann man überhaupt nicht machen mit denen“

269–274

Erzählung über Schüler der Waldschule

- „Angst“ in diese Schule zu gehen → Hauptschule, Vorstellung „die nehmen mich komplett auseinander im Referendariat“; „da hatte ich wirklich Angst vor“

274–289

- Erkenntnis, dass die Schule den Schülern „Schutz“, „Halt“ und „Struktur" gibt → Erfahren außerhalb der Schule Gewalt, Leid, Vernachlässigung, „Dass die zu Hause teilweise so viel Gewalt erfahren und so viel Leid erfahren und so viele vernachlässigt sind wirklich, dass die froh sind, dass die in der Schule so einen Halt kriegen und so viel Struktur kriegen“
- → erfüllendes Gefühl, den Schüler etwas zu vermitteln, „was die zu Hause nicht kriegen“
- Schüler der „normalen Klassen“ müssen ernst genommen werden; strenger, aber humorvoller Umgang: „was ich halt gelernt habe, man muss diese Schüler immer ernst nehmen, man darf sich nicht (...) so über die lustig machen wegen irgendwas, dann hat man die sofort gegen sich, aber wenn man die ernst nimmt und gewisse Strenge hat, aber auch humorvoll mit denen ist, dann ist das immer ist das immer so der gute Weg bei denen“

Interkulturelle Begegnungen in der Schule

Thema:

289–352

- Kulturelle Unterschiede in der Erziehung der Kinder, Vergleich zwischen Deutschland und Flüchtlingsländern, „die Kinder, die sind es ja fast alle gewohnt, dass die Lehrer einen schlagen“ → man als Lehrkraft muss „sehr hart durchgreifen“, „sehr streng sein“

- Kritische Nachfragen von Eltern nach Sanktionsmaßnahmen in deutschen Schulen, „das ist bis zum Ende total schwierig gewesen“
- Herausforderung für Alle: „heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten (...), die Streitkultur, Konflikte, wie löst man die?“
- Streitschlichtung und Konfliktlösung ist Eltern ungewohnt

Erzählaufforderung: Vertiefendes Beispiel

Erzählung eines Beispiels

- Mädchen aus Syrien (erst „sehr lieb und artig“, aber auch auch „keck“, dann „zickig“, „pubertär“) und Mädchen aus Serbien beleidigen die jeweiligen Herkunftsländer
- Fing an mit „ganz dummen Albereien, dass sie in der Pause sich anmeckern“
- Dann „rassistische Aussagen“, keine gegenseitige Akzeptanz, Eskalation im Sportunterricht
- Nach dem Unterricht werden sie körperlich: „Dann sind die beiden richtig aufeinander losgegangen mit Haareziehen und Schubsen“
- → andere SuS „fanden das ganz toll“, einem Mädchen wurde das Kopftuch abgezogen → „Also da war dann gar kein Respekt mehr (...). Auch selbst vor Kopftuchträgerinnen nicht“
- Teilweise kein Verständnis, warum Kopftücher getragen werden

Nachfrage und Klärung: Herkunft des Schülers

Fortführung des Beispiels

- Verständigung der Polizei, Väter der Töchter wollten ebenfalls körperlich werden: „Also aus dem nichts einfach aufeinander losgehen“
- Aufklärungsbedarf und -versuche an Schule: Gespräche mit den Müttern und beiden Töchtern → „da ist fast keine Einsicht“, fehlende gegenseitige Akzeptanz: „Also das ist so schwer für die, die anderen zu akzeptieren und akzeptieren, dass man hier friedlich zusammenlebt“
- Deutungsansatz: Hass auf die Gesamtsituation, die zu Aggressionen führt und Wohlbefinden zugleich: „Gleichzeitig fühlen die sich aber auch total wohl an der Schule und können, glaube ich, mit diesen Freiheiten hier nicht umgehen, die sie hier haben“

Nachfrage und Klärung: Grund für fehlenden Umgang mit Freiheiten in Deutschland

- Vermutung, Grenzen auszutesten
- Andere passen sich gut an

303
304–330
331–332
332–345
346–352

Positive Erlebnisse in der DaZ-Klasse

Erzählaufforderung: Positive und einmalige Erfahrungen mit der DaZ-Klasse

Erzählung der schönen Erinnerungen

Thema:

- Schwierig, mit sehr heterogenen Gruppen zu arbeiten
- Positiv, wenn Gruppen klein und Schüler „auf einem Niveau“ sind: Bildkartenarbeit (Sprechen über Gefühle, Lebensmittel → Übersetzungen verschiedener Sprachen auf Rückseite) → Verschiedene Methoden werden eingesetzt: Begriffe nennen, abschreiben, Rätsel, nach Anfangsbuchstaben sortieren; „das macht dann richtig Spaß“
- schneller Lernzuwachs: „Da merkt man auch super schnell, wie schnell die lernen können, die wollen auch lernen und wie schnell die sich was merken können“
- Einbezug einer Schülerin „an der Grenze zur geistigen Behinderung“ → „total begeistert“, „motiviert“; Integration einer methodischen Regelmäßigkeit: z.B. Frühstück

353–354
355–406

- Waldschul-Kultur-Abend im Juni: Viele Klassen bereiten etwas vor (Theaterstück, Musikstück), Einbezug der Familien als Zuschauer; eigenständige Einübung und Aufführung eines Tanzes von sieben Mädchen, die erst seit fünf Monaten in der Schule waren → „ganz toll“, „mega selbstbewusst“, „fühlen sich hier wohl“
- Ehrgeiziger Schüler, der seit einem Jahr ohne Eltern in Deutschland lebt, „ziemliches Schicksal“ → schnell und gut Deutsch gelernt, „berührende Rede“ am Waldschul-Kultur-Abend gehalten: Darstellung der Schule als Familie, Benennung jeder einzelnen Lehrkraft: „Also wirklich, der hat dann die Schule als seine Familie bezeichnet, die ihn hier auffängt, der hat einzelne Lehrer benannt, die irgendwie, die Haushaltslehrerin, die ihm die deutschen Rezepte beibringt, die Deutschlehrerin, die ihm das beibringt, also der hat jede Lehrerin mit irgendwas verknüpft, das war halt richtig schön“

Bedeutung der DaZ-Klasse in der Schule, bei Mitschülerinnen und Mitschülern sowie bei den Eltern

Thema: *Erzählaufforderung: Wahrnehmung und Rolle der DaZ-Klasse an der Schule*

Erzählung der Wahrnehmung der DaZ-Klasse aus Sicht der Lehrkräfte

- Einstellung von Kolleginnen und Kollegen gegenüber der Klasse: „Das war nämlich gar nicht SO einfach“ (*407–412*)
- Teils keine Akzeptanz von den Fachlehrkräften gegenüber dem Wechsel in die DaZ-Klasse (413–433)
- Vergleich Fachlehrer und die „Seite dieser DaZ-Lehrer“
- Akzeptanz über Strukturierung und Verteilung der Schüler schwierig: „die waren dann total genervt dann irgendwann, dass wir immer irgendwelche Strukturen ändern und die Kinder von A nach B schicken“
- Ablehnung, die Schüler im Fachunterricht mit aufzunehmen: „Die können ja eh alle noch kein Deutsch, die können alle noch gar nicht, die brauchen wir nicht im Physikunterricht“
- Forderung der DaZ-Lehrkräfte: „Ihr müsst halt auch diese Kinder irgendwie integrieren“ → unterschiedliche Meinungen im Kollegium: „schon ein bisschen Fronten“
- Integrationsmaßnahmen zwischen DaZ-Kindern und Förderschülern sind unterschiedliche: „so DaZ-Kinder, die wenig Deutsch können und wenig Schulbildung haben, muss man natürlich nochmal ganz anders integrieren“
- Einschätzung der Aufgabe: „Mammut-Aufgabe“, individuelle Umgangsweisen sind notwendig
- Es gibt ebenso Lehrkräfte, die sich wenig um die DaZ-Schüler kümmern, die diese „so mitlaufen“ lassen, „die vielleicht noch was anmalen“ lassen

Nachfrage und Klärung: Unterschiedliche Einstellungen

Erzählaufforderung: Wahrnehmung der DaZ-Klasse aus Sicht der Mitschüler und Eltern

Erzählung der Wahrnehmung der DaZ-Klasse aus Sicht der Mitschüler und Eltern (434–437, *438*)

- keine „Auflehnung“, da Eltern zumeist auch einen Migrationshintergrund besitzen: „Also das gab es jetzt keine Auflehnung oder keine Aufruhe oder so“ (439–456)
- Eltern von DaZ-Kindern fühlen sich „gut aufgehoben“; Unterschiede zwischen Schulen können sehr groß sein

- Willkommens-Elternabend seitens der Schule: Kennenlernen (mit Dolmetscherin), gemeinsames Waffelbacken
- Teilnahme von 30/40 Eltern an diesem Abend: „alle Eltern eingeladen, die das irgendwie verstanden haben, dass sie zu uns kommen sollen“ → Reflexion, dass es unterschiedliche Gründe für ein Nichterscheinen gibt
- Einschätzung der Schüler: Langsames Zusammenwachsen und Kennenlernen, gemeinsames Spielen, „Mädchencliquen“ eher unter sich

Standing im Kollegium

Thema: *Erzählaufforderung: Eigene Bezugnahme*
Erzählung der eigenen Wahrnehmung der DaZ-Klasse

457–459 460–473
- „Doppelrolle“ in der Schule: durch das Referendariat zunächst Fachlehrerin, anschließend DaZ-Lehrkraft
- Wertschätzung von anderen Lehrkräften, gutes Verhältnis, Lob: „Haben auch immer viel von mir gehalten so, von, also haben immer gesagt, dass ich viel Potenzial habe und das toll machen würde“
- Vertrauen durch Schulleitung seitens Übernahme der DaZ-Klasse: „Die haben mir das also auch alle zugetraut, was ich dann sehr gut fand“
- Durch die Betreuung der DaZ-Klasse: anderer Stundenplan, andere Unterrichtszeiten, keine gemeinsamen Mittagspausen → geringerer Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen
- Steigendendes Verantwortungsgefühl: „Ich habe mich eigentlich ganz genauso gefühlt wie vorher. Eher, dass ich mehr Verantwortung habe“

Unterstützungsmaßnahmen durch Kollegium und Externe

Thema: *Erzählaufforderung: Unterstützungsmaßnahmen für DaZ-Lehrer*
Erzählung der Unterstützung seitens der Schule

474–478 479–518
- Insgesamt drei DaZ-Lehrkräfte, „die das gestemmt haben“ → Teamsitzungen 1x wöchentlich: gemeinsame Projektentwicklungen, Absprachen, Austausch, gegenseitige Unterstützung
- Offener Austausch: „Da haben wir uns also schon ganz viel gegenseitig unterstützt, haben uns auch die Sorgen angehört, wenn jemand Probleme mit gewissen Schülern hatte“
- Finanzielle Unterstützung durch „Geld-Töpfe“ vom Land, „kein Problem“, „also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das einreichen beim Sekretariat, war gar kein Problem“
- Kooperation mit Verein in M. : verschiedene Aktivitätsangebote → Schüler lernen außerschulische Lernorte kennen: Zoo, verschiedene Museumsbesuche, Mühlenhof Aasee, etc.: „also es gab über 10 Aktivitäten“
- Verein hat mehr als fünf Kooperationsschulen → Finanzierung unklar
- „Das ist natürlich ganz toll gewesen, dass die Schüler auf dem Weg überhaupt mal M. kennenlernen konnten“
- Schüler lernen darüber Fahrrad fahren, Dombesichtigungen: „Das würden die wahrscheinlich mit ihrer Familie sonst nicht machen“
- Vor- und Nachbereitung zu Aktivitäten schwierig, „eher so organisatorisch“
- SuS „haben total viel mitgenommen“: Beantwortung deutscher Fragen („Grundschulniveau“)
- Ausstattung und Materialien gegeben: „Und ja, wäre zu wünschen, dass das natürlich nochmal weitere Schulen auch genießen können oder dass die Schule das dieses Jahr wieder hat. Dieses Angebot.“

Umgang mit Sprachenvielfalt

Thema:

Erzählaufforderung: Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Klasse

519 Erzählung des schulischen Umgangs mit Kultur- und Sprachenvielfalt

520–547
- Eigene Sprachkenntnisse in Englisch und Spanisch (wenig)
- Nutzen von Kulturvermittlern (städtisches Angebot) und Sozialarbeitern, z.B. bei Elterngesprächen, Elternabenden, Vermittlung von Prinzipien: „Ja, versucht zu erklären, wie wir mit Konflikten umgehen und wie wir sowas lösen, in Deutschland“
- Sitzungen mit bis zu zehn Personen, um Elterngespräche zu führen: Kulturvermittlerin, Schulleitung, Eltern, Sozialarbeiter, zwei DaZ-Lehrer
- Sensibler Umgang mit sensiblen Themen: Sport- und Schwimmunterricht: „Dass die zusammen Sport haben, zusammen Schwimmen haben, ist ja auch, geht ja eigentlich gar nicht in deren Kultur, in deren Ländern“
- Positiv: Kollegin mit arabischer Herkunft an der Schule, die auch als Übersetzerin fungierte; Kollegin mit Spanischkenntnissen → „jeder hilft ja jedem an der Schule [...] sonst würde das gar nicht funktionieren“

Einfluss des Auslandsaufenthaltes auf pädagogische Tätigkeiten

Thema:

Erzählaufforderung: Momente aus dem Auslandsaufenthalt, die das alltägliche

548–549 *Handeln beeinflusst haben*

Erzählung des Verständnisses für Schüler mit Migrationshintergrund

550–568
- Entwicklung von Empathie für Schüler: „Dass ich mich natürlich gut in die Lage reinversetzen kann“
- Einblick in das Leben in Entwicklungsländern
- Einblick in den Umgang mit Schülern in Schulen und mit Kindern zuhause
- Einblick in (mangelndes) Schulmaterial → unterschiedliche Lernwelten machen Integration nicht einfach; Verständnis, dass Eingliederung Zeit braucht
- „Wo man jetzt versucht, die Schüler einfach hier in so ein System zu pressen oder in so ein Muster zu packen: "Ihr habt dann und dann Schule, ihr habt Anwesenheitspflicht, ihr MÜSST kommen"“
- Zeigt „innerlich mehr Verständnis“ als manche Kolleginnen und Kollegen, die sich aufregen über Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Unterricht erscheinen
- Andere Lehrer denken „richtig Deutsch“, während die Interviewte mäßiger denkt und Umsicht einfordert: "Gib dem nochmal ein bisschen Zeit, der muss hier erstmal ankommen, der muss erstmal dieses System hier verstehen"

Schwierige interkulturelle Erfahrungen in der Schule

Thema:

Erzählaufforderung: Weitere offene und innere Konflikte mit Handlungsweisen

569–571 *von Kollegen*

Erzählung einer Praktikumserfahrung

572–588

- Im Praktikum während des Studiums; Hospitationsstunde in Biologie: Frontalunterricht, zwei Flüchtlingskinder ohne Sprachkenntnisse bekamen keine Unterstützung → bekamen Ärger, weil sie sich anders beschäftigt haben
- Vorfall, dass ein Schüler eine Cappy trug (wusste nicht, dass das nicht erlaubt ist) → Ärger von Lehrerin
- Irritation und Empathie: „Woher sollen Kinder das wissen?“

Thema: **Wertvolle Erfahrungen in der Schule**

589–591 Nachfrage: Wertvolle Erfahrungen

592–598
- Grundsätzliches Empathiegefühl; Hineinversetzen in Kinder: „mit offeneren Augen durch die Schule“
- Gegenseitiges Verständnis, dass Schulsysteme nicht länderübergreifend austauschbar sind

Thema: **Gründe für Schulwechsel**

599–600 *Erzählaufforderung: Grund für Schulwechsel*

601–616 Erzählung der Gründe für Schulwechsel
- Arbeit hat viel Spaß gemacht, allerdings war sie „super mega anstrengend“
- „PHYSISCH“ anstrengende Arbeit: Lautstärke, um Ruhe zu schaffen im Unterricht: so „enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule“
- Befristeter Vertrag bis Dezember, Elternvertretung → Aussicht auf feste Stelle grundsätzlich reizvoller; „hat dann überwogen“
- Wehmut: Schüler „gerade alle gut kennengelernt“, gut funktionierender Unterricht; wenn Aussicht auf feste Stelle nicht gegeben wäre,

617 Nachfrage

618–621
- Methode der Kartenarbeit wird abermals als sehr positiv geschildert

MM. Subjektive Einschätzungen zur Flüchtlingssituation

Thema: **Flüchtlingssituation und diesbezügliche Vorbereitung in der Lehrerbildung**

622–625 *Erzählaufforderung: grundsätzliche Einschätzung der Flüchtlingssituation*

626–647
- „Ist jetzt eine große Frage...“
- Große Anzahl an Flüchtlingskindern an der Schule im Vergleich zu den „Stammschülern“
- Integration wird schwierig, wenn es zu viele Flüchtlingskinder an einem Ort gibt: „nicht geballt irgendwo einfach nur hinsetzen“
- Keine Vorstellungen über Leben im Flüchtlingsheim; ggf. entwickeln sich bei Flüchtlingen Frustration und Aggression: „Ich kann mir schon vorstellen, dass viele von denen natürlich irgendwann frustriert sind“
- → steigende Kriminalität: „Ja, verschiedene Verbrechen vielleicht auch mal begehen, sexuelle Übergriffe und so weiter“
- Schnellere Integration ggf. Lösung für die benannten Schwierigkeiten: „gerade also die Erwachsenen jetzt eher, dass man

die schneller integriert, schneller irgendwie auf den Arbeitsmarkt bringt“

- Sehr positiv: Maßnahmen zur Integration an der Waldschule → keine Gruppenbildungen bzw. -einteilungen, DaZ-Schüler nehmen regelmäßig auch an Fachunterricht teil und sind nicht separiert in einer „Flüchtlingsklasse“: „Also das finde ich auch enorm wichtig, damit die überhaupt hier ankommen und hier integriert werden können“

Thema: **Erfolgreiche Integrationsmaßnahmen in der Gesellschaft | Flüchtlingskrise**

648 Nachfrage: Wie funktioniert gute Integration?

649–652
- Bereitschaft von allen Seiten muss vorhanden sein: ankommende Menschen, Kinder, aufnehmende Gesellschaft im Allgemeinen, Koordinatorinnen und Koordinatoren
- Würden alle Genannten die Bereitschaft zeigen: „Dann ist das, finde ich, nicht schwer“

653–655 *Erzählaufforderung: Korrektheit der Formulierung „Flüchtlingskrise“*

656–666
- Die Bezeichnung „Krise“ ist deswegen richtig, da nicht „JEDER in diesem Land bereit“ ist, Flüchtlinge aufzunehmen
- Organisation bzgl. der Aufnahme ist schlecht, „bürokratischer Akt“ → Überforderung der Deutschen einerseits und der Flüchtlinge andererseits
- „natürlich muss es irgendwo Richtlinien geben und Schranken, ja“
- Überforderung spürbar, da die Deutschen nicht wissen, „wie sie mit der Situation umgehen sollen“
- Zugleich Enttäuschung bei den Flüchtlingen nach Ankunft

Thema: **Künftige Entwicklung in Schulen**

667–669 Nachfrage: Weitere Entwicklung in Bezug auf Schulen

670–679
- Starke Abhängigkeit von einzelnen Schulen und Ortschaften → Beispiel der Unterstützung durch die Stadt M. (Kulturvermittler, DaZ-Kurs-Angebote), „regionale Angelegenheit“
- Deutscherwerb „A und O“
- Sprache wesentlicher Faktor für Integration und Wohlbefinden

Thema: **Angemessene Vorbereitung durch Ausbildung**

680–681 *Erzählaufforderung: Einschätzung der Qualität der Vorbereitung in der Ausbildung*

682–695 Erzählung über die Erfahrungen in der Schule:
- Erfahrungen durch Tätigkeit in Schule mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund: „auf jeden Fall fühle ich mich darauf vorbereitet“
- Erfahrungen und Wissen wendet sie auch heute noch an in der neuen Schule (Arbeit mit Flüchtlingskindern im Biologieunterricht) → Einfache Sprache, Visualisierungen, Wiederholung des Arbeitsauftrags: „also das ist so verinnerlicht“
- Vorbereitung durch Seminare hingegen nicht gegeben: „Da lernen die eher von uns als anders herum“; „Also da wissen die ja selber auch noch nicht, wie man damit umgehen soll“

696 Nachfrage: Vorbereitung durch Universität

697–702 - evtl. Vorlesung über Integration, „davon weiß ich leider nichts mehr“; „Ich glaube, das sagt alles“

703–706 Nachfrage und Klärung
- Vorlesung sehr theoretisch
- Über Seminare eher in Medienbildung weiterentwickelt

NN. Neue Schule

Thema: **Vergleich der neuen Schule mit der Waldschule**

707–709 *Erzählaufforderung: Noch nicht angesprochene, aber relevante Aspekte*

710–749 Erzählung: Neue Schule
- Vergleich der Waldschule mit der jetzigen Schule: In der Waldschule haben die Schüler eine sehr individuelle Förderung genossen
- Neue Schule: Siebenzügig, 150-180 Kinder pro Jahrgang, 10% SuS mit Migrationshintergrund → pro Jahrgang höchstens 6 Kinder mit Migrationshintergrund
- Pro Jahrgang gibt es eine Sprachförderklasse (für SuS mit Migrationshintergrund und SuS, die nicht von Flüchtlingswelle betroffen sind) → Unterricht in NW
- Andere Wahrnehmung der Eltern und Schule gegenüber Flüchtlingskindern: Eltern-WhatsApp-Gruppe → Rassistische Äußerungen; Lehrer haben mit den Eltern zu „kämpfen“; Kinder übernehmen Verhalten von Eltern: „Da merke ich natürlich ist ein ganz anderes Bewusstsein an der Schule, auch von Seiten der Eltern“
- Waldschule hatte offenere Einstellung, Sprachpartner, gegenseitige Unterstützung
- Beispiel Vertretungsstunde in einer 7. Klasse, in der ein Flüchtlingskind war: Schüler mit Migrationshintergrund arbeitet im Sprachförderheft, alle anderen arbeiten an Deutschaufgaben, abwertendes Verhalten vom Sitznachbarn „Ja, der kann nicht so gut Deutsch“
- Abwertungen zuvor nicht erlebt → „beängstigend“
- Selbst „neu“ an der Schule (seit 10 Wochen), evtl. noch stärkerer Eingriff in den DaZ-Bereich, als Klassenlehrern für „normale
750 Klasse“ momentan „noch genug mit zu tun“

751–758 Nachfrage: Fehlende Bereitschaft der Kollegen
- Kollegen mit Elternarbeit überfordert
- Bereitschaft vorhanden, aber Segregation
- DaZ-Lehrerin, aber wenig zur Verfügung stehendes Material (im Gegensatz zu Waldschule)
- Wenn SuS in Stammklassen überfordert sind → Arbeit in „Heft, in dem die dann immer weiterarbeiten können“; Wegsetzen „können
759–760 wir jetzt gerade nicht gebrauchen“

761–774 Nachfrage: Persönliche Entwicklung
- Neue Aufgaben als Klassenlehrerin, DaZ „zur Seite gelegt“
- Andere Probleme wie bspw. Mobbing
- Eher Seite als Fachlehrer; „normale Unterrichtsstunden“ schwierig bei Sprachbarrieren mancher SuS → persönliche Hilfestellungen (Chipkarten, Hilfekarten)

- Fehlende Zeit: „Also hätte ich die Zeit, würde ich das da auch machen“

Reflektierende Interpretation

Reflektierende Interpretation Interview I4

– Interpretation nach ausgewählten Themenabschnitten der formulierenden Feininterpretation –

A. Biographie

Thema: „Beruflicher“ Werdegang
Z. 1–47

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:00:24-3# Ich möchte dich bitten, zu Beginn deinen beruflichen Werdegang zu schildern	*1*	*Erzählaufforderung: Schilderung des beruflichen Werdegangs*
B #00:00:55-0# Mhm (bejahend). Ja, ich komme ursprünglich aus Hildesheim, bin da auf ein Gymnasium gegangen und da fing das im Grunde schon an, dass mir die Mitschüler gesagt haben: "Mensch, du kannst so gut erklären, du müsstest eigentlich Lehrerin werden." Und für mich war dann irgendwie klar, mmm, na ja, Lehrerin will ich nicht unbedingt werden, das ist für mich so der letzte Ausweg, weil es gibt bestimmt tausend andere Jobs, die ich viel besser finde als Lehrerin zu werden und ja, es war aber nach wie vor in meinem Hinterkopf. Und dann habe ich erstmal, weil ich noch nicht wusste, was ich studieren möchte, habe ich ein freiwilliges ökologisches Jahr gemacht in Hannover und habe mich in diesem Umweltbereich so ein bisschen, ja, bisschen weiterentwickelt //	*2–10*	Erzählung der Zeit nach der Schule - Aufgewachsen in Hildesheim - Schon in der Schule haben Mitschüler sie bestärkt, Lehrerin zu werden: "Mensch, du kannst so gut erklären, du müsstest eigentlich Lehrerin werden“ (4) - Dennoch war Lehramt nicht ursprünglicher Berufswunsch, nur „der letzte Ausweg“; „Lehrerin will ich nicht unbedingt werden“ - Unschlüssigkeit über Berufswunsch: „es gibt bestimmt tausend andere Jobs, die ich viel besser finde als Lehrern zu werden.“ - Wegen Unschlüssigkeit über Berufswahl zunächst freiwilliges ökologisches Jahr in Hannover
I #00:01:35-2# // Was für ein Bereich?		
B #00:01:35-2# Umweltbereich. Umweltbildung. Und habe speziell in der Medienbildung, also ich habe in einem, in einer (unv.)werkstatt für Umwelt und Entwicklung gearbeitet, so hieß das und da haben wir Fernsehsendungen gemacht für den Bürgerfunk H1 in Hannover. Und	*11* 12–15	*Erzählaufforderung: Bereichsfeld des ökologischen Jahrs* Erzählung des Freiwillig ökologischen Jahrs - Schwerpunkt im Bereich der Umweltbildung

da bin ich also auch in die Medienbildung mit reingekommen, so ein bisschen. Und parallel haben wir auch Schul-AGs betreut, also eine Hörspiel-AG, eine Radio-AG und eine Film-AG und da habe ich also immer noch den Kontakt zu Schülern gehabt, zu Schule und habe mich da so ein bisschen in die Richtung, ja, Wie leite ich eine Gruppe? Wie konzeptioniere ich etwas? Was hat mich in die Richtung weiterentwickelt. Ja und durch dieses freiwillige ökologisches Jahr habe ich dann für mich auch gemerkt, dass mich dieser biologische Bereich eigentlich interessiert und so habe ich dann die Fächer Mathe und Bio im Endeffekt gewählt und ja, wurde dann hier von der Uni M. genommen. Und in M. bin ich jetzt seit 2009, ich habe den Bachelor KiJu, also einen Bachelor für Haupt-, Real-, Gesamtschule für die Fächer Mathe und Biologie und habe das 2012 abgeschlossen, habe dann direkt hier auch den Master gemacht. Und das ging dann bis 2014. Und während des ganzen Studiums hörte man ja auch öfter wieder von verschiedenen Leuten die mal im Ausland waren, die im Ausland studiert haben zwischendurch ein halbes Jahr oder ERASMUS gemacht haben und da hatte ich schon immer irgendwie Lust drauf, ich hatte auch schon nach dem Abi eigentlich Lust drauf, ein Jahr nach Australien zu gehen oder nach Neuseeland zu gehen, habe mir das aber nicht so richtig zugetraut nach dem Abi und mir war das auch ein bisschen zu viel Kohle, was dann da draufgegangen wäre und das war aber immer in meinem Hinterkopf und ich wusste, wenn das Studium vorbei ist, dann muss du nochmal irgendwas in die Richtung machen. Und da hat sich das ganz gut ergeben, dass auch Freundinnen von mir vom Studium auch die gleiche Lust hatten und auch irgendwas machen wollten, auch nicht nur Reisen, sondern auch gerne irgendwas, ja, Produktives, irgendwas bewirken, was für einen selber tun und so sind wir auch im Grunde auch über eine andere Freundin auf die Idee gekommen, über, ja eben quasi ins Ausland zu gehen. Ja und so war ich dann mit einer Freundin zwei Jahre, äh, zwei Monate in Nepal, in einer Gastfamilie und in Bhaktapur und habe da an der Schule ein Praktikum gemacht und danach waren wir noch zwei Wochen reisen in Malaysia und Thailand. Ja und so bin ich dann voller Eindrücke		- Tätigkeit in Werkstatt für Umwelt und Entwicklung von Fernsehsendungen für den Bürgerfunk H1 in Hannover - Einbezug Medienbildung: „Und da bin ich also auch in die Medienbildung mit reingekommen, so ein bisschen.“ Begründung für die Berufswahl
	16–21	- Betreuung von Schul-AGs → Kontakt zur Schule im freiwilligen Jahr immer gegeben - Interesse am biologischen Bereich - Wahl der Fächer Mathematik und Biologie für das Lehramtsstudium Erzählung des beruflichen Werdegangs
	21–47	- Studium Universität M. seit 2009: Mathematik, Biologie - 2012: Bachelor KiJu (BA für Haupt-, Real-, Gesamtschule - 2014: Masterabschluss - Während des Studiums Interesse an Auslandsaufenthalten: „schon immer irgendwie Lust drauf“; hörte von KommilitonInnen, die im Ausland studierten, ERASMUS gemacht haben. - Wunsch bereits nach dem Abitur, nach Neuseeland oder Australien zu reisen: 1. „nicht so richtig zugetraut nach dem Abi“, 2. „Mir war das auch ein bisschen zu viel Kohle, was dann da draufgegangen wäre“ - Findet Freundinnen, die im Studium ebenso ins Ausland möchten, nicht nur reisen, „sondern auch gerne irgendwas, ja, Produktives, irgendwas bewirken, was für einen selber tun“ - Auslandsaufenthalte an einer Schule in Bhaktapur, Nepal (zweimonatiges Praktikum), zwei Wochen

und angefüllt von Erlebnissen wiedergekommen und bin dann im November 2014 ins Ref gegangen, hier in M. . Genau und im Referendariat war ich dann in der Waldschule im Kinderhaus und das habe ich dann beendet im Mai 2016, also dieses Jahr und habe dann vorübergehend dort die DAZ-Klasse geleitet, also die Flüchtlingsklasse und habe da auch nochmal GANZ viele tolle Erfahrungen gemacht und auch die habe ich jetzt mitgenommen, an meine jetzige Schule, jetzt bin ich an der Gesamtschule in Oelde und bin da Klassenlehrerin einer 5. Klasse.	reisen in Malaysia und Thailand: „voller Eindrücke und angefüllt von Erlebnissen“ - November 2014–Mai 2016: Referendariat in M. , Waldschule - Vorübergehende Leitung der DaZ-Klasse: „auch nochmal GANZ viele tolle Erfahrungen“ - Momentane Tätigkeit an Gesamtschule in Oelde, Klassenlehrerin
Reflektierende Interpretation	

B. Auslandserfahrungen Nepal

Thema: Motivation für den Auslandsaufenthalt
Z. 48–60

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:04:29-4# Okay, danke. Für den Einstieg: Warum hast du dich damals für Nepal entschieden? Also du hast gesagt, du möchtest gerne ins Aus-, oder wolltest ins Ausland, gab es da bestimmte, also Kontinente, (unv.). Also wonach hast du das ausgewählt? **B** #00:04:47-9# Also ursprünglich, es hat ja immer in meinem Kopf herumgeschwirrt, Neuseeland, Australien, aber klar, das Angebot gab es ja nicht in die Richtung zu gehen. Ja, dann habe ich erstmal geschaut, was hat (unv.)education noch für Angebote? Für mich waren die ganzen afrikanischen Länder irgendwie vielleicht auch zu gefährlich, mich hat das irgendwie abgeschreckt. Mit Nepal habe ich am Anfang gar nicht so drüber nachgedacht und dadurch, dass meine Freundin unbedingt nach Nepal wollte, hat sie mich im Endeffekt überzeugt.	*48–50*	*Erzählaufforderung* Interesse an Australien/Neuseeland
	51–60	Begründung für Nepal: - Hat sich Informationen zu vorhandenen Angeboten eingeholt - Afrikanische Länder zu gefährlich, „irgendwie abgeschreckt“ - Freundin wollte „unbedingt“ nach Nepal, hat dann die Probandin überzeugt; „Die wollte da so gerne hin“ - Wachsendes Interesse an Nepal: „habe ich mich mit dem Land mehr beschäftigt im Internet“ - Feststellung, „wie vielfältig das ist (...), wie schön“

Die wollte da so gerne hin und dann habe ich mich mit dem Land mehr beschäftigt im Internet und habe auch, ja, festgestellt, wie vielfältig das ist auch, wie schön das ist, dass es auch ein Entwicklungsland ist, das hat mich dann doch sehr gereizt, dann bin ich dahingegangen.	- Ausschlag, dass es eben auch Entwicklungsland ist: „das hat mich dann doch sehr gereizt, dann bin ich dahingegangen“

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte gibt zunächst keine Präferenz in dem Zielland an. Als der Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt größer wurde, hat sie sich mit dem vorhandenen Angebot an Auslandsaufenthalten für Lehrkräfte grundsätzlich beschäftigt. Sie setzt sich mit dem Thema in der Form auseinander, als dass sie ein Vorhaben über einen längeren Zeitraum bewusst plant. Sie wägt zwischen den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ab und setzt sich gedanklich mit mehreren Zielländern auseinander. Der ursprüngliche Wunsch, einen Aufenthalt in Australien oder Neuseeland anzustreben, wird nach eigenen Recherchen „im Internet“ und auf Bestreben einer Freundin nicht weiterverfolgt. Die Interviewte lässt sich auf den innigen Wunsch der Freundin ein, einen Auslandsaufenthalt in Nepal anzustreben. Zugleich wägt sie Aufenthalte in Afrika ab, die jedoch aufgrund der Länderwahl zu abschreckend für sie wirken. Sie beschäftigt sich mit einer Organisation, die Auslandsaufenthalte anbieten und entscheidet sich für einen Aufenthalt in Nepal: „habe auch, ja, festgestellt, wie vielfältig das ist auch, wie schön das ist, dass es auch ein Entwicklungsland ist“. Ausschlaggebend für den Auslandsaufenthalt scheinen demnach folgende Aspekte gewesen zu sein: 1. Absolvierung des Aufenthaltes gemeinsam mit einer Freundin, 2. Aufenthalt in einem Entwicklungsland, das einen besonderen Reiz für die Interviewte ausmacht, 3. Nach einer Internetrecherche Bestätigung, dass der Vorschlag der Freundin, einen Aufenthalt in Nepal anzustreben, sinnvoll und ansprechend ist. Begründet wird der letzte Aspekt mit der Tatsache, dass das Land „vielfältig“ und „schön“ erscheint. Konkretere Kriterien werden an dieser Stelle nicht genannt.

Thema: Tätigkeiten in Nepal
Z. 61–153

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:05:24-7# Was hast du da genau gemacht vor Ort?	*61*	*Erzählaufforderung: Tätigkeiten in Nepal*
B #00:05:41-8# Ja, was haben wir gemacht? Das Gute war ja erstmal, dass Dinesh, der, hier unser Sprachlehrer, der hat ja dann da auch am Anfang die erste Woche auch da gewohnt, weil der seine Familie besucht hatte, sodass wir die erste Woche zusammen verbracht haben. Also dass wir wirklich erstmal ankommen, Urlaub machen. Mit Rafting Tour, mit irgendwie die Orte erkunden, die in der Nähe sind, kleine Wanderungen haben wir gemacht. Und ab der	62–70	- Gute Begleitung durch Einheimischen: „Also dass wir wirklich erstmal ankommen, Urlaub machen“ - Urlaub, Rafting Tour, das Land kennenlernen - Sechs Wochen Praktikum an der Shree Babgehini (?) School in Kharipati: „nein, Moment. Shree Bagehini (?) School hieß die, die Schule. (lacht) Muss gerade selber überlegen“
zweiten Woche war ich dann in Kharipati, nein, Moment. Shree Bagehini (?) School hieß die, die Schule. (lacht) Muss gerade selber überlegen, Kharipati hieß der Ort, da haben wir gewohnt, genau. So ein Vorort von	70–75	Erzählung des Tagesablaufs

Bhaktapur und an der anderen Schule, da waren wir halt im Praktikum, sechs Wochen. Und der Tagesablauf war im Grunde, wir sind morgens meistens um 6.00 Uhr aufgewacht, weil draußen die Soldaten vorbeimarschiert sind, da war in der Nähe so ein Truppenübungsplatz. Und dann haben die ihr Morgenprogramm da immer durchgeführt und da sind wir immer von wach geworden, dann gab es meistens um 8.00 Uhr Dalbard, also das Essen, das die, die essen ja immer schön groß morgens und abends, sonst gibt es nichts zu essen zwischendurch. **I** #00:06:44-1# Auch für die Schüler nicht? **B** #00:06:45-6# Nein, auch nicht. **I** #00:06:46-8# Okay. **B** #00:06:48-2# Genau, also Reis mit Gemüse, im Grunde. Und Soße. Genau, dann hat man etwas gegessen und dann mussten wir schon, ich meine, das war immer so gegen neun, sind wir dann losgegangen zur Schule, wir mussten auch immer eine dreiviertel Stunde zu Fuß gehen bis Stunde. Das war immer ein super schöner Weg, also durch die Felder, an Bauernhöfen vorbei. Bergauf, bergab, also das war auch sehr anstrengend, grade auch, wo es immer heißer wurde am, im fing das an, Ende April ging das noch, aber so im Juni war das echt dann super heiß, morgens schon. Ja und dann kamen wir in der Schule an und das ist ja zu dem Zeitpunkt mittlerweile durch das Erdbeben und so weiter ist das alles auch mal wieder komplett neu gemacht worden, aber schon eine sehr zerfallene Schule, also alte Backsteine überall, die Wege sind nicht toll. Und dann waren wir immer gegen 10.00 Uhr da, um 10.00 fing der Unterricht an bzw. erstmal das, wie hieß das denn? Warming up? Also hatte einen anderen Namen, aber dass sich alle Schüler aufstellen und machen ihre Übungen morgens da, singen die Nationalhymne, beten gemeinsam. Was war da noch? Ja, und dann fingen die Stunden an, also wir hatten immer bis 14.00 Uhr Schule, ich weiß gar nicht, ob man 60min Stunden hatte. Keine Ahnung. Egal. **I** #00:07:57-5# Ja. **B** #00:07:58-4# Unwichtig. Und ich habe mir dann vor allem die Fächer, also ich wollte eigentlich nur Mathe und Bio mir erst angucken, es war ja		- 6.00 Uhr: Aufstehen: „weil draußen die Soldaten vorbeimarschiert sind, da war in der Nähe so ein Truppenübungsplatz“ 76 - 8.00 Uhr: Dalbard, zwei große Mahlzeiten am Tag: „also das Essen, das die, die essen ja immer schön groß morgens und abends“ 77 Nachfrage, ob SuS auch keine Zwischenmahlzeiten essen dürfen - SuS essen keine Zwischenmahlzeiten 80–93 Fortführung der Erzählung des Tagesablaufs - 9.00 Uhr: Weg zur Schule: „wir mussten auch immer eine dreiviertel Stunde zu Fuß gehen bis Stunde“ - Beschreibung des Schulwegs: „Bergauf, bergab, also das war auch sehr anstrengend, grade auch, wo es immer heißer wurde am, im fing das an, Ende April ging das noch, aber so im Juni war das echt dann super heiß, morgens schon“ - Schule musste wegen Erdbeben neugebaut werden, „eine sehr zerfallene Schule“ - 10.00 Uhr: Ankunft in Schule, Unterrichtsbeginn mit „Übungen“: „Wie hieß das denn? Warming up?“; Schüler singen Nationalhymne und beten gemeinsam - Unterricht bis 14.00 Uhr: „Ich weiß gar nicht, ob man 60min Stunden hatte. Keine Ahnung. Egal.“ 95–111 Erzählung der Unterrichtstätigkeit - Hospitation aus Interessensgründen ursprünglich in Mathematik und Biologie - Englisch selbst unterrichtet, da ab der 7. Klasse nur Nepali gesprochen wurde → Sprachbarrieren: „weil das war so, wo ich dachte, okay, da kann ich mich ja einbringen, da habe ich was von, da haben die was von“

alles auf Englisch, aber wir haben ziemlich schnell gemerkt, dass die ab Klasse 7 alle nur noch auf Nepali sprechen, also auf Nepali unterrichten, weil die Lehrer und auch die Kinder nicht so gut Englisch können, dass die alles auf Englisch hätten machen können. Und, ja. Mathe, 8. Klasse auf Nepali habe ich dann gar nichts mehr verstanden, da bin ich also schnell wieder rausgegangen und habe dann angefangen, ja auch wirklich selber Englisch zu unterrichten, weil das war so, wo ich dachte, okay, da kann ich mich ja einbringen, da habe ich was von, da haben die was von und das war eigentlich dann mal ganz schön zu erleben, also dass die Schüler da, die können ja z. B. auch gar nicht vor der Gruppe sprechen, die haben ja, sind das ja gewohnt, immer im Chor Fragen zu beantworten, nur mit ja und nein meistens zu beantworten. Da wird das Wissen wirklich nur so trichterförmig reingeprügelt. Und ich habe dann versucht, grade in Englisch, mal Dialoge mit denen zu sprechen, dass sie sich erstmal zu zweit so ein Dialog mal trauen zu lesen und dass sie auch mal zu zweit dann vor der Klasse stehen und das mal vortragen, das war dann ein ganz großer Schritt für die, sowas mal zu machen. Und vielen war das total peinlich, viele hatten sich auch drüber lustig gemacht, über solche Situationen, aber ich habe das dann versucht, so ein bisschen einzuführen. Und was sehr schön war, das waren, also wir haben so ein paar kleine Projekte an der Schule auch gemacht. Soll ich die jetzt auch einfach schon mal so erzählen? **I** #00:09:14-6# Kannst du gerne, ja. // **B** #00:09:15-2# // Ja? // **I** #00:09:15-3# // Mhm (bejahend) // **B** #00:09:16-5# Also, unter anderem, das war ganz am Ende, der letzte Tag, da haben wir ja ein Stationenlernen nochmal gemacht, weil die waren ja auch immer an Deutschland interessiert und ganz viel haben wir vorher auch mal zwischendurch beantwortet und erklärt und Bilder gezeigt. Und am letzten Tag hatten wir, also in der ganzen Schule waren ja nur 100 Kinder, es gab viele kleine Klassen und wir hatten dann Plakate vorbereitet, also 8 oder 9 Plakate, themenorientiert. Also eins zum Thema "Feste feiern", eins zum Thema "Verkehr in Deutschland". Gott, was war das denn noch?	112–139	- Vorgefundene Unterrichtsmethoden: „und das war eigentlich dann mal ganz schön zu erleben, also dass die Schüler da, die können ja z. B. auch gar nicht vor der Gruppe sprechen, die haben ja, sind das ja gewohnt, immer im Chor Fragen zu beantworten, nur mit ja und nein meistens zu beantworten“ - Generell „trichterförmig“ vermittelte Wissensaneignung („reingeprügelt“), deshalb dialogischen Unterricht in Englisch eingeführt, „vielen war das total peinlich“ - „dass sie sich erstmal zu zweit so ein Dialog mal trauen zu lesen und dass sie auch mal zu zweit dann vor der Klasse stehen und das mal vortragen, das war dann ein ganz großer Schritt für die, sowas mal zu machen“ Erzählung des Projekts Stationenlernen, „was sehr schön war“ - Am letzten Tag Stationenlernen mit neun Plakaten zu verschiedenen Themen über Deutschland: „weil die waren ja auch immer an Deutschland interessiert“ - Thema "Feste feiern", "Verkehr in Deutschland", "Natur", "Häuser bauen", "Unser zuhause" - 100 Schüler waren an der Schule, „es gab viele kleine Klassen“ - Interkultureller Austausch, Unterschiede und Vergleiche zwischen Nepal und Deutschland wurden aufgezeigt - Idee wurde zuvor von Lehrenden angezweifelt, „das schaffen die nicht“; „Dann haben wir aber gesagt: "Doch die kriegen das hin"“ - Bildung kleiner Lerngruppen mit Unterschieden im Alter: Berücksichtigung der Sprachkenntnisse: „Und dann haben wir komplett durchgemixt, also wirklich

"Natur", "Häuser bauen", "Unser zu Hause", also wirklich so verschiedene Themen und dann haben wir so eine Art Stationslauf vorbereitet mit so Fragen, immer vier Fragen zu jedem Plakat. Also am Hochzeiten feiern, "welche Farbe trägt die Braut in Deutschland?", "Welche Farbe trägt die Braut in Nepal?", dass die wirklich auch bewusst sehen, okay, was sind denn so die Unterschiede? Und dann haben die Lehrer am Anfang, den mussten wir das erstmal vorstellen unser, unsere Idee, die haben gesagt: "Das schaffen die nicht. Ihr müsst jede Frage einzeln mit den Schülern zusammen vor jedem Plakat durchgehen, die würden das alleine nicht hinkriegen", dann haben wir aber gesagt: "Doch die kriegen das hin" und dann haben wir die auch, ja, so eingeteilt, dass die Kleinen auch immer mit den Großen zusammenarbeiten müssen, weil wir wussten ja, die Kleinen können nicht so gut Englisch. Und dann haben wir komplett durchgemixt, also wirklich 15jährige mit 8jährigen zusammengepackt, immer 4, 5 Kinder in einer Gruppe und dann war das ein richtig schöner Vormittag. Da dann sind die quer übers Gelände, haben immer am Plakat ganz viel sich angeschaut, gelesen, wir hatten immer so kleine Sachen dazu notiert, dass sie auch dann, ja, ihre Fragen beantworten konnten und hinterher haben wir auch das ganze irgendwie ausgewertet, nach Punkten, und dann gab es einen Preis für die Gewinner oder sowas. **I** #00:10:54-0# Okay. **B** #00:10:59-7# Genau, das war eins der Projekte, was total gut angekommen ist und dann haben wir ja die Brieffreundschaft aufgebaut, ja und da haben wir ja im Grunde angefangen, ja, ich habe so ein bisschen vorformuliert für die Kinder, dass sie Satzanfänge hatten, die haben dann jeder auf ein Blatt geschrieben eben über sich erstmal. Also sich vorgestellt und wie ihr Land ist und die Briefe habe ich dann mitgenommen und habe dann mit der Gesamtschule M. Mitte ja dann die Brieffreundschaft aufgebaut, die mittlerweile aber, glaube ich, im Sande verlaufen ist. Also, das ging ja vielleicht zwei, dreimal hin und her und dadurch, dass ich dann auch im Ref war und andere Gedanken hatte, ja, ist das ein bisschen, glaube ich, verflogen, leider. (lacht) Genau. Ich überlege grade. Am Ende haben wir noch, also ich war auch da im Kindergarten da	15jährige mit 8jährigen zusammengepackt, immer 4, 5 Kinder in einer Gruppe und dann war das ein richtig schöner Vormittag“ - Notizen zu den Plakaten, Fragen wurden beantwortet 141–149 Preis für Gewinner Erzählung des Projekts Brieffreundschaft - Aufbau von Brieffreundschaft (zwei, dreimal hin und her“) mit Gesamtschule M. Mitte - Vorformulierungen für Kinder: „dass sie Satzanfänge hatten, die haben dann jeder auf ein Blatt geschrieben eben über sich erstmal“; zunächst zu Vorstellung der Person - Brieffreundschaft „mittlerweile aber im Sande verlaufen“ wegen des Referendariats und „anderer Gedanken“; „leider“ 150–153 Erzählung von Spielzeugspenden an den Kindergarten, „dass die ein bisschen mehr hatten“, „weil die haben oft mit den letzten Sachen, irgendwelchen Lumpen gespielt“

an der Schule, das ist ja alles so auf einem Gelände gewesen. Ja, und auch für die ganz Kleinen haben wir dann noch ein bisschen Spielzeug besorgt am Ende, dass die ein bisschen mehr hatten, weil die haben oft mit den letzten Sachen, irgendwelche Lumpen gespielt.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte berichtet zunächst von Freizeitaktivitäten, die sie nach Ankunft in Nepal und vor Beginn des Praktikums absolvierte. Demnach ist sie vor dem Praktikum sportlichen Aktivitäten, Rafting- und Wandertouren, nachgegangen. Sie resümiert diese Phase des Auslandsaufenthaltes als eine Phase des persönlichen Ankommens in einer fremden Umgebung: „Also dass wir wirklich erstmal ankommen, Urlaub machen“. Nach der Phase des Ankommens begann das Praktikum an einer Grundschule. Den genauen Namen der Grundschule kann die Interviewte nicht mehr benennen: „(...) war ich dann in Kharipati, nein, Moment. Shree Bagehini (?) School hieß die, die Schule (lacht)“. Entweder ist diese Tatsache einem gewissen Desinteresse an dem nepalesischen Schulsystem zuzuschreiben oder der Aufenthalt liegt mit zwei Jahren so lange zurück, dass das Erinnerungsvermögen beeinträchtigt ist. Letzteres wird eher bestätigt durch die Aussage, dass sie zwar den Tagesablauf recht konkret beschreiben, aber Beschreibungen nicht mehr eindeutig zuordnen kann: „Und dann waren wir
immer gegen 10.00 Uhr da, um 10.00 fing der Unterricht an bzw. erstmal das, wie hieß das denn? Warming up? Also hatte einen anderen Namen, aber dass sich alle Schüler aufstellen und machen ihre Übungen morgens da, singen die Nationalhymne, beten gemeinsam“. Auch das Wissen um die Einteilung der Unterrichtsstunden ist nur noch vage vorhanden: „Ich weiß gar nicht, ob man 60 Minuten-Stunden hatte. Keine Ahnung. Egal“.
Die Interviewte beschreibt zunächst recht ausführlich den Schulweg, den sie als anstrengend, aber auch „super schön“, „bergauf und bergab“, „an Bauernhöfen vorbei“ erläutert. Der Schulweg dauerte zumeist etwa 45 Minuten. In der Schule selber war die Interviewte zu den Unterrichtszeiten etwa zwischen 09.00 Uhr und 14.00 Uhr. Als Unterrichtsfächer gibt sie ihre Studienfächer Biologie und Mathematik an. Zusätzlich bringt sie sich in den Englischunterricht an der Schule ein: „Wo ich dachte, okay, da kann ich mich ja einbringen, da habe ich was von, da haben die was von“. Die Interviewte erhebt nicht den Anspruch, auch in anderen Fächern zu unterrichten, sondern scheint sich in das vorhandene System integrieren zu wollen. Als besonders wertvoll sieht sie die Methodenvielfalt an, die sie in den Unterricht einbringen kann. Mit der Varianz an Methoden grenzt sie sich von den heimischen Lehrkräften ab: „Da wird das Wissen wirklich nur so trichterförmig reingeprügelt“.
Ferner berichtet sie von einem selbst initiierten Projekt, einem Stationenlauf, zum Ende des Praktikums. Mit Durchführung des Stationenlaufes erreichte die Interviewte, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen eine neue Methode integrative kennenlernten. Zum anderen wurde mit dem Stationenlauf Lerninhalte über Deutschland, bebildert auf unterschiedlichen Themenplakaten, vermittelt. Sie führten dieses Projekt über die Einschätzung der hiesigen Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben leistungstechnisch nicht bewältigen können, hinweg aus. Einen Grund für die erfolgreiche Durchführung des Projektes sieht die Interviewte in der binnendifferenzierenden Herangehensweise nach Leistung und Alter. Als weiteres erfolgreich durchgeführtes Projekt nennt die Interviewte eine Brieffreundschaft, die sie zwischen einer nepalischen und einer deutschen Klasse aufbaute. Diese hielt für einen zwei- bzw. Dreifachen Briefwechsel, danach verlief diese „im Sande“. Begründet wird diese Tatsache mit dem Referendariat, das die Interviewte im Anschluss an den Auslandsaufenthalt durchführte: „Dadurch, dass ich dann auch im Ref. war und andere Gedanken hatte, ja, ist das ein bisschen, glaube ich, verflogen, leider“. Es wird deutlich, dass die beruflichen Prioritäten in Deutschland ein weiteres Engagement über den Aufenthalt verhinderten. Wenngleich die Interviewte eine gewisse Wehmut über diese Entwicklung zeigt, wird die Fokussierung auf persönliche Ziele ebenso als normal

angenommen. So werden beispielsweise keinerlei Versuche eines Wiederauflebens des Briefwechsels unternommen oder andere Projekte zwischen den Ländern initiiert.

C. Berufseinstiegsphase

Thema: Schüler mit Migrationshintergrund an der Waldschule
Z. 154–193

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:12:05-8# Okay und dann zurück in Deutschland, also du hast das Ref gemacht, hast du vorhin schon gesagt. Das Ref an der Waldschule? **B** #00:12:13-9# Genau. Mhm (bejahend) **I** #00:12:14-9# Und jetzt bist du an der neuen Schule. Kannst du von dem Ref kurz berichten bzw. von deinen Erfahrungen an der Waldschule? **B** #00:12:21-3# In welchem Bezug irgendwie? **I** #00:12:24-4# Also einmal die DaZ-Erfahrung, die du angesprochen hast? **B** #00:12:28-3# Ja, die kam später erst. Das war nach dem Ref mit dem DaZ. **I** #00:12:32-4# Ach so. **B** #00:12:32-7# Mhm (bejahend) **I** #00:12:32-9# Und deswegen auch relativ kurz? **B** #00:12:34-3# Ja, genau. Also ich habe ja, ich kam ja im Juli 2014 aus Nepal wieder, hatte dann drei Monate ungefähr und habe dann im November das Ref angefangen. Und dann hatte ich ja wie immer alle Klassen durchlaufen von 5 bis 10. Und die Flüchtlinge kamen dann vorwiegend erst am Ende des Refs. Dann kamen die vermehrt dann zu uns an die Schule und klar hat man die auch da im Unterricht schon gehabt, aber im Grunde nach dem Ref, also ab Mai 2016 dieses Jahr bis Juli, diese 10 Wochen habe ich dann so eine Auffangklasse betreut. **I** #00:13:04-8# Kannst du davon nochmal berichten? **B** #00:13:06-7# Von der Auffangklasse?	154–156 *157–158* 159–160 161–171 *172–174* 175–188 189–193	Nachfrage und Klärung: Ort des Referendariats *Erzählaufforderung: Motivation für Auslandsaufenthalt in Nepal* Nachfrage und Klärung: Bezug DaZ-Erfahrungen Erzählung der DaZ-Erfahrungen - Zum Ende des Referendariats vermehrt Flüchtlinge im Unterricht gehabt - Mai 2016–Juli 2016: Betreuung einer Auffangklasse nach Referendariat *Erzählaufforderung: Bericht über Auffangklasse* Erzählung des Hintergrundes - Herbst 2015: Erster Flüchtlingsschwung in M. - Aufeinanderfolgende Verteilung auf verschiedene Schulen; bis ca. 50 SuS pro Schule - Aufnahme von 48 Flüchtlingskindern in die Waldschule bei insgesamt ca. 300 SuS, davon 80% mit Migrationshintergrund Erzählung der Auffangklasse in der Waldschule - Waldschule sowohl einzügig, zweizügig als auch dreizügig → Verteilung von fünf bis acht SuS pro Klasse

I #00:13:08-5# Mhm (bejahend) **B** #00:13:08-5# Ja. Also vielleicht geh ich nochmal ein bisschen zurück und zwar ist das ja so in M. , dass die Flüchtlinge, die, der erste Schwung kam so im Herbst 2015, September, Oktober, dass die erstmal an verschiedene Schule sortiert wurden damit die nicht überall so verloren sind. Und da wurde also erst die Geist-Schule aufgefüllt, danach die Hauptschule in Coerde und kamen wir dran. Und man macht das etwas so bis etwa 50 Schüler in einer Schule waren, 45, 50, also dass wir die ersten Schüler auch so im November bekommen haben und wir hatten dann bis Februar 2016 hatten wir 48 Flüchtlingskinder auf insgesamt 250 Schüler. Also das Verhältnis war schon sehr groß. Und von den 250 Schülern, die wir, nein, oder haben wir mehr an Schule? 300 Schüler vielleicht auch, also aber nicht viel mehr. Von denen sind aber auch 80% sowieso mit Migrationshintergrund. Im Kinderhaus. Weil die, ja, die sind entweder in ihrer Kindheit zugezogen oder die Elterngeneration ist zugezogen. Genau. Die meisten können aber super Deutsch, also die sind ja dann hier aufgewachsen, aber haben Migrationshintergrund natürlich. Und anderen kulturellen Hintergrund. Genau. #00:14:22-0# Und dann kamen eben diese Flüchtlingskinder dazu und die wurden aber bei uns, wir sind eine Schule oder die Waldschule ist eine Schule, die ist größtenteils zweizügig, ähm teilweise dreizügig, teilweise aber auch nur einzügig. Und dann wurde darauf geachtet, dass die Schüler schon verteilt werden, dass, ich sage mal, 5 bis 8 höchstens in einer Klasse sind, dass es nicht mehr sind.	
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte war an einer Schule in M. , Nordrhein-Westfalen eingesetzt. Am regulären Unterricht haben immer auch Flüchtlinge teilgenommen. Eine intensive Erfahrung in der Beschulung von geflüchteten Kindern machte die Interviewte, als sie nach Beendigung des Referendariats eine Auffangklasse übernahm. Im Herbst 2015 wurden den Schulen in M. etwa 50 Flüchtlinge zugewiesen. Damit waren an der Schule Flüchtlinge in einem Verhältnis von 1:5 zu anderen Schülerinnen und Schülern. Unter letzteren lag der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsbiographie bei etwa 80 %. Die Interviewte erläutert diesen Aspekt, indem sie zwischen den Zuwanderungsbiographien differenziert. Sie hebt hervor, dass einige Schülerinnen und Schüler zwar einen Migrationshintergrund aufweisen, diese aber durchaus in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Das erläutert sie an den teils sehr guten	

Sprachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler. Die Flüchtlinge wurden den einzelnen Klassen in der Form zugewiesen, dass pro Klasse nicht mehr als acht Flüchtlinge waren.

Thema: Konzept der Schule im Umgang mit Flüchtlingen
Z. 193–245

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
Und dann muss man ja auch gucken, wie bringt man diesen Kindern Deutsch bei? Wie kann man das am besten fördern? Und dann war im ersten halben Jahr, also quasi von September 2015 bis, ja so Dezember, Januar jetzt 2016, hatte man erst eine Klasse, wo dann sehr viele waren. Auch unterschiedlichen Alters, wirklich von 10 bis 17jährige, alle in einem Raum und das haben zwei Lehrerinnen betreut und da gingen die Kinder immer für bestimmte Stunden rein. Dann hat man aber gemerkt, okay, das sprengt den Rahmen, es ist alles zu unruhig, das ist nicht nachhaltig, nicht produktiv und dann war das, jetzt muss ich mal kurz überlegen. Ja, als ich dann angefangen habe im Mai, war es zumindest so, dass wir dann drei Gruppen gemacht haben. Also wir hatten eine Basisgruppe, die habe ich gemacht, da mussten die Kinder erstmal noch alphabetisiert werden, dann gibt es eine Fortgeschrittenengruppe und eine noch fortgeschrittenere Gruppe. Und das Konzept bei uns an der Schule war sehr speziell und sehr individuell. Also ich habe das jetzt auch verglichen mit der Schule, wo ich jetzt bin, hat sich die Schule unglaublich viel Mühe damit gegeben, die Kinder zu fördern und denen, zu dem Stand, wo sie da sind, ihnen halt Deutsch weiter beizubringen. Also, da hat quasi der Stundenplaner drauf geachtet, dass die Kinder nur in den Nebenfächern am Anfang, als z. B. es gab eine Gruppe neuer Schüler, die sind im Februar gekommen, die habe ich dann ja vorwiegend betreut, das waren so 10 bis 14jährige, dass die die Nebenfächer Musik, Sport, Kunst bei ihrer Klasse mitmachen, wo sie vom Alter her reingehören, aber in den Hauptfächern oder in den sprachlastigen Fächern Deutsch, Geschichte und so, dass sie da	194-243	- Förderung und Deutschunterricht für Flüchtlingskinder - September 2015–Januar 2016: Betreuung vieler Flüchtlingskindern unterschiedlichen Alters durch zwei Lehrerinnen für „bestimmte Stunden“ → „das sprengt den Rahmen“, „unruhig“, „nicht nachhaltig“, „nicht produktiv“ - Mai 2016: Drei Gruppen → Übernahme der Basisgruppe - Konzept der Waldschule mit jetziger Schule vergleichsweise „sehr speziell“, „sehr individuell“ → Nebenfächer wie Musik, Sport und Kunst in den Stammklasse, Aufteilung bei Hauptfächern und „sprachlastigen“ Fächern wie Deutsch und Geschichte - Jedes Kind hat individuellen Stundenplan → wird bei Weiterentwicklung am regulären Unterricht teilnehmen → fünf neue Pläne für die SuS zwischen Mai und Juni - Nachteil, wenn „sich manche Schüler einfach rausziehen konnten“ → Organisation schwierig, „keiner wusste, wo die jetzt eigentlich hingehören“ - Vorteil: Durch Aufteilung ergeben sich kleinere Klassengrößen (drei bis vier SuS) in den drei Gruppen bessere Förderungsmöglichkeiten, Sprachförderspiele

auf jeden Fall rausgenommen werden und in der Zeit bei mir sind. So und weil natürlich jede Klasse in jedem Jahrgang einen ganz anderen Stundenplan hat, hat im Endeffekt jedes Kind bei uns einen individuellen Stundenplan gehabt. Und das war halt die große Kunst und da ist so viel Energie bei uns auch reingegangen, weil eine Kollegin hat das halt komplett organisiert, die hat die ganzen Pläne für die Kinder gemacht, ja und es entwickelt sich so ein Kind aber weiter, man merkt, okay, die muss in den und den Stunden nicht mehr bei uns in die Klasse, in die Auffangklasse, die kann jetzt auch in ihre Klasse wieder gehen und kann stattdessen schon mal, was weiß ich, Physik mitmachen. #00:16:52-7# So dass sich diese Pläne auch, zumindest in der Zeit, wo ich das auch übernommen hatte, zwischen Mai und Juni, hatten wir in diesem Monat bestimmt 5 neue Pläne für die ganzen Schüler. Und auch für die Klassen, auch die Klassenlehrer mussten dann ja auch rechtzeitig wissen oder ein Fachlehrer in Physik: "Okay, habe ich jetzt den und den Schüler noch zu erwarten oder kommt der gar nicht?" Und das war natürlich so ein bisschen der Nachteil an dem System, weil sich manche Schüler auch einfach rausziehen konnten. Saßen auf dem Schulhof dann und keiner wusste, wo die (lachend) jetzt eigentlich hingehören. Aber das Gute war im Grunde schon, dass man dadurch, dass man die Kinder ja verteilt hatte, also hatte man die Klassen auch nicht mehr so voll. Wir hatten dann drei Gruppen, wie gesagt, ich hatte dann teilweise Stunden, da saß ich dann nur mit drei, vier Schülern, weil alle anderen in ihren Stammklassen waren Dann hatte ich aber wieder eine Stunde, dann saßen da 13 Schüler, weil das vom Stundenplan einfach gerade so war. Ja, das hieß für mich im Grunde, ich konnte nicht richtig planen. Ich hatte zwar, ich fand es total toll, dass ich so kleine, so viele kleine Gruppen oft hatte, wo man gerade mal so 3, 4 hat, kann man so tolle Spiele mit denen auch machen. Sprachförderspiele, Aufgaben und so weiter, aber wenn ich jetzt von jetzt auf gleich auf einmal 15 da habe, manchmal auch, wenn eine Kollegin ausgefallen ist, musste ich andere Kinder mit aufnehmen, hatte ich auch mal 30 in meiner	- Förderung und Planung bei mehreren SuS bzw. großer Gruppe nicht möglich → „Hier Stillarbeit, Arbeitsblatt und los gehts“ → spontaner Unterricht

Klasse, da kannst du fast gar nichts machen. Also da muss man wirklich sagen: "Hier Stillarbeit, Arbeitsblatt und los gehts". Ja. Genau, das war also für die Planung, ich konnte nie etwas planen, ich hatte im Grunde immer meinen Schrank da, wo alle möglichen Spiele drin waren, wo Arbeitsblätter vorgedruckt waren, wo ich dann spontan sagen musste, okay, so und so viele Kinder, das brauchen die ungefähr, das kriegt ihr jetzt. Also das war, so war der Unterricht dann. (...)	

Reflektierende Interpretation

Als erste Reaktion auf die Zuweisung der Flüchtlinge richtete die Schule eine Betreuungsklasse ein, in der stets zwei Kolleginnen anwesend waren. Die Klasse war altersmäßig sehr heterogen. Nach einer ersten Durchführung und Reflexion wurde das Konzept überarbeitet: „Es ist alles zu unruhig, das ist nicht nachhaltig, nicht produktiv“. Die Schule war bemüht, eine Lösung zu finden, bei der alle Schülerinnen und Schüler gefördert wurden. So richtete die Schule drei Klassen für Flüchtlinge ein: eine Basisklasse, in der die Schülerinnen und Schüler alphabetisiert wurden, sowie zwei Klassen für fortgeschrittenere Leistungsstände. Die Basisklasse wurde von der Interviewten übernommen. „Und das Konzept bei uns an der Schule war sehr speziell und sehr individuell.“ Durch die Aussagen der Interviewten lässt sich festhalten, dass die Schule sich konzeptionell sehr bemühte und die Flüchtlinge in das vorhandene System bestmöglich zu integrieren versuchte. So wurden sehr aufwändige Stundenpläne erstellt, um zu ermöglichen, dass die Flüchtlinge in den Nebenfächern in altersgerechten Klassen, in den Hauptfächern wiederum in den neu gegründeten Flüchtlingsklassen leistungsgerecht gefördert wurden. Damit schuf die Schule ein Modell, dass neben dem fachlichen Lernen auch ein soziales Lernen von Beginn an ermöglichte. Die Interviewte schildert, dass das Kollegium als Ganzes hinter dem Konzept stand und sich einsetzte: „Und da ist so viel Energie bei uns auch reingegangen“.
Trotz der innovativen Integrationsmöglichkeit erkennt sie ebenso die Nachteile des Systems. So war es einzelnen Schülerinnen und Schülern aufgrund des komplexen Stundenplans mit mehreren Plänen nebeneinander immer auch möglich, sich leicht aus dem Unterricht rauszuziehen „und keiner wusste, wo die (lachend) jetzt eigentlich hingehören“. Durch den stetigen Wechsel zwischen den Stamm- und neu gegründeten Förderklassen waren die Klassen stets unterschiedlich groß. Die Klassengröße bewegte sich demnach zwischen drei und 30 Schülerinnen und Schülern. Eine konkrete Unterrichtsplanung wurde dadurch erschwert: „Ja, das hieß für mich im Grunde, ich konnte nicht richtig planen“. Die Interviewte resümiert selbstkritisch, dass ihre Unterrichtsdurchführung stets kurzfristig und den Bedingungen angepasst erfolgte. Sie schien Materialien für unterschiedliche Gruppengrößen und Leistungsniveaus „im Schrank“ zugänglich gehabt zu haben, um auf unterschiedliche Unterrichtssituationen schnell reagieren zu können: „Also das war, so war der Unterricht dann (...)“.

Thema: Begründung für Übernahme der DaZ-Klasse
Z. 245–289

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation

I #00:18:33-9# Warum hast du den Unterricht damals übernommen? Wie bist du da in diese DaF-Klasse reingekommen?	244–245	*Erzählaufforderung: Grund für Entscheidung der Übernahme der Auffangklasse*
B #00:18:39-9# Also zum einen, weil die das vorher gemacht hat, genau, ich habe ja eben gesagt, dass im Februar ja ein neuer Schwung Schüler angefangen hat und vorwiegend arabischen Hintergrunds, und wir haben eine Kollegin, die kommt gebürtig aus dem arabischen Raum. Das heißt, sie kann auch die Sprache von denen und die hat das aber, also die hat noch nicht ihr Ref gemacht gehabt, und die hat genau, wo ich mein Ref beendet habe im Mai, hat die mit ihrem Ref angefangen. Also wurde ihre Stelle frei und ich habe das ja schon lange gewusst und habe rechtzeitig im Januar, Februar meine Schulleiterin gefragt, wie das aussieht, ob ich eine Chance habe hier irgendwie zu bleiben, weil ich die Schule sehr	246–258	Erzählung des Grundes für die Übernahme der Auffangklasse - Anfrage bei der Schulleitung nach abgeschlossenem Referendariat, weil die arabische Kollegin, die die Auffangklasse bis Mai unterrichtet hat, ins Referendariat ging - Zusätzliches Interesse und Auslandserfahrung gegeben: „Gerade, weil ich auch Auslandserfahrungen habe und da vielleicht nochmal anders auch drüber nachdenke und andere Ideen“
gerne mochte. Und genau, da hat sie gesagt: "Ja, mm, weiß ich nicht" und dann habe ich denn die Idee gehabt, Mensch die Kollegin geht doch ins Ref, vielleicht kann ich ja die Stelle übernehmen und mich würde	259–268	*Erzählaufforderung: Grund für Interesse an einer Schule mit großem Anteil von SuS mit Zuwanderungsgeschichte*
das sehr interessieren, habe ich gesagt, gerade, weil ich auch Auslandserfahrungen habe und da vielleicht nochmal anders auch drüber nachdenke und andere Ideen vielleicht nochmal einbringe und	269–274	Umsetzung der üblichen Methoden und Unterrichtsphasen im DaZ bzw. DaF-Unterricht nicht möglich: „Diesen typischen Ablauf, Einstieg, Erarbeitung, Sicherung kann man überhaupt nicht machen mit denen“
ja, so habe ich es dann gekriegt. **I** #00:19:38-1# Okay, was interessiert dich so sehr an der Schule? Einer Schule mit einem Anteil von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte zwischen 60–70%? **B** #00:19:49-3# Mhm (bejahend) **I** #00:19:49-6# Das ist ja schon recht viel, für M. sowieso. **B** #00:19:51-2# Mhm (bejahend) **I** #00:19:51-9# Was ist daran so spannend? Also warum möchtest du gerne mit diesen Klassen arbeiten, obwohl du selber sagst, eigentlich kann man nicht richtig planen, eigentlich kann man die Methoden, die man gelernt hat im Ref auch gar nicht anwenden, usw. Also, die Planung läuft ja anders, als man sich das vielleicht vorstellt direkt nach dem Ref. **B** #00:20:12-1# Ja, das sind zwei verschiedene Sachen. Also, ob man jetzt die DaZ-Klasse leitet, da, klar, da kann man fast, also kann man	274–289	Erzählung über Schüler der Waldschule - Angst“ in diese Schule zu gehen → Hauptschule, Vorstellung „die nehmen mich komplett auseinander im Referendariat“; „da hatte ich wirklich Angst vor“ - Erkenntnis, dass die Schule den Schülern „Schutz“, „Halt“ und „Struktur" gibt → Erfahren außerhalb der Schule Gewalt, Leid, Vernachlässigung, „Dass die zu Hause teilweise so viel Gewalt erfahren und so viel Leid erfahren und so viele vernachlässigt sind wirklich, dass die froh sind, dass die in der Schule so einen Halt kriegen und so viel Struktur kriegen“ → erfüllendes Gefühl, den Schüler etwas zu vermitteln, „was die zu Hause nicht kriegen“

nicht gar keine Methoden oder geschweige denn diesen typischen Ablauf, Einstieg, Erarbeitung, Sicherung kann man überhaupt nicht machen mit denen. Klar. Aber jetzt die Schule an sich, also die normalen Stunden quasi, wo man als Lehrer sich natürlich drauf vorbereitet, wenn ich da auch Mathe und Bio unterrichtet habe, ja, also da kann ich vielleicht also erstmal erzählen, dass ich am Anfang hatte ich natürlich riesige Angst davor, in diese Schule zu gehen, weil ich dachte, Himmel, erstmal schon Hauptschule, da ist es sowieso immer so berüchtigt, was da auf einen zukommt. Ich dachte, die nehmen mich komplett auseinander im Referendariat und ja, da hatte ich wirklich Angst vor, aber ich habe schnell gemerkt, dass die Kinder, ja, dass die Schule denen auch irgendwie so ein Schutz gibt. Dass die zu Hause teilweise so viel Gewalt erfahren und so viel Leid erfahren und so viele vernachlässigt sind wirklich, dass die froh sind, dass die in der Schule so einen Halt kriegen und so viel Struktur kriegen und das war, also das musste man erstmal so erkennen und hat man ja auch viel mit Lehrern darüber gesprochen. Und das war dann aber so ein bisschen, was ich irgendwie toll fand. Dass ich dann diesen Kindern etwas geben kann, was die zu Hause nicht kriegen. #00:21:25-8# Und wenn man, also, was ich halt gelernt habe, man muss diese Schüler immer ernst nehmen, man darf sich nicht irgendwie inner-, so über die lustig machen wegen irgendwas, dann hat man die sofort gegen sich, aber wenn man die ernst nimmt und gewisse Strenge hat, aber auch humorvoll mit denen ist, dann ist das immer ist das immer so der gute Weg bei denen. Und also in den normalen Klassen, sage ich jetzt mal.	- Schüler der „normalen Klassen“ müssen ernst genommen werden; strenger, aber humorvoller Umgang: „was ich halt gelernt habe, man muss diese Schüler immer ernst nehmen, man darf sich nicht (...) so über die lustig machen wegen irgendwas, dann hat man die sofort gegen sich, aber wenn man die ernst nimmt und gewisse Strenge hat, aber auch humorvoll mit denen ist, dann ist das immer ist das immer so der gute Weg bei denen“
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte gibt an, dass sie Stelle einer Kollegin übernommen hat, die mit dem Referendariat begann. Es wird deutlich, dass sie sich frühzeitig mit dem Stellenprofil an der Schule auseinandersetzte. So wurde sie selber aktiv und sprach die Schulleiterin auf eine mögliche Übernahme der Klasse an. Als persönliches Motiv gibt sie an: „Mich würde das sehr interessieren, habe ich gesagt, gerade, weil ich auch Auslandserfahrungen habe und da vielleicht nochmal anders auch drüber nachdenke und andere Ideen vielleicht nochmal einbringe.“ Sie schätzt ihre eigenen Erfahrungen im Vergleich zu den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen als so hilfreich an, dass sie sich für die Übernahme der Klasse geeignet fühlte. Insbesondere ihr Empathievermögen und ihre Kreativität befähigten sie zur Beschulung von Flüchtlingen. Es wird deutlich, wie die Interviewte im Rahmen der relativ	

kurzen Zeit an der Schule an den eigenen Aufgaben und Herausforderungen gewachsen ist. So gibt sie an, dass sie zu Beginn des Referendariats „natürlich riesige Angst“ hatte, an die Hauptschule zu wechseln. Der Ruf von Hauptschulen eilte ihrer eigentlichen Tätigkeit voraus: „Ich dachte, die nehmen mich komplett auseinander“.
Die Interviewte gibt an, dass sie schnell erkannt habe, welche persönlichen Schicksale sich teils hinter den Schülerinnen und Schülern verbergen. Dass Schülerinnen und Schüler zuhause Gewalt und Leid erfahren, vernachlässigt werden, so dass die Institution Schule für diese Schülerinnen und Schüler zu einem besonderen Schutzraum werde. Diese Erkenntnis war für die Interviewte große Motivation für ihre Tätigkeit an der Schule: „Und das war dann aber so ein bisschen, was ich irgendwie toll fand. Dass ich dann diesen Kindern etwas geben kann, was die zu Hause nicht kriegen.“
Als goldene Regel für ihren eigenen Berufsalltag gibt sie an, Schülerinnen und Schüler stets ernst zu nehmen, sie zu führen und dabei den Humor im Umgang nicht zu verlieren. Diese Aspekte habe die Interviewte im Laufe ihres Berufslebens bis dato für sich gelernt.

Thema: Interkulturelle Begegnungen in der Schule
Z. 289–352

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
In der DaZ-Klasse, da muss man schon sehr hart durchgreifen und sehr streng sein, weil das Problem ist da, dass die Kinder, die sind es ja fast alle gewohnt, dass die Lehrer einen schlagen, aus den Ländern, wo die herkommen, und darum haben die Eltern natürlich am Anfang gesagt, als gerade der Schwung Kinder, die jetzt hier im Februar, März gekommen sind, was ich jetzt noch mehr mitgekriegt habe, da haben die Eltern, viele Eltern am Anfang gefragt, werden die Kinder hier auch geschlagen? "Wie, was macht ihr denn, wenn die Kinder hier Mist bauen, wie geht ihr damit um?" Und das ist bis zum Ende total schwierig gewesen und das ist, denke ich, heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten, dass wir die nicht schlagen, dass wir da, wenn wir uns streiten, wie wir uns hier überhaupt streiten, die Streitkultur, Konflikte, wie löst man die? Wie können wir gemeinsam zu einer Lösung finden? Solche Themen, das kennen die überhaupt nicht. Also ich habe da verschiedene Dinge erlebt, ein Beispiel //	289–352	Kulturelle Unterschiede in der Erziehung der Kinder, Vergleich zwischen Deutschland und Flüchtlingsländern, „die Kinder, die sind es ja fast alle gewohnt, dass die Lehrer einen schlagen“ → man als Lehrkraft muss „sehr hart durchgreifen“, „sehr streng sein“ - Kritische Nachfragen von Eltern nach Sanktionsmaßnahmen in deutschen Schulen, „das ist bis zum Ende total schwierig gewesen“ - Herausforderung für Alle: „heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten (...), die Streitkultur, Konflikte, wie löst man die?“ Streitschlichtung und Konfliktlösung ist Eltern ungewohnt
I #00:22:38-5# // Kannst du mal konkret, genau, kannst du ein Beispiel nennen?	303	*Erzählaufforderung: Vertiefendes Beispiel*
B #00:22:42-3# Kann ich ja mal ein Beispiel nennen. Ein Mädchen hatte sich am Anfang noch, also die ist 12, 13 gewesen im Mai, ja die	304–330	- Mädchen aus Syrien (erst „sehr lieb und artig“, aber auch auch „keck“, dann „zickig“, „pubertär“) und Mädchen aus Serbien beleidigen die jeweiligen Herkunftsländer - Fing an mit „ganz dummen Albereien, dass sie in der Pause sich anmeckern“

war schon immer so ein bisschen keck, so ein bisschen, so, nicht vorlaut, aber man wusste irgendwie, da steckt mehr hinter, die war aber vordergründig sehr lieb und artig am Anfang. Und dann hatte sich aber immer ein bisschen mehr entpuppt als eine, ja, die ein bisschen zickig sein könnte, so ein, ja so pubertäres Mädchen eben und die hat sich dann mit einer angelegt aus der Parallelklasse. Hier, um sie geht es jetzt, ne? (Zeigt auf ein Klassenfoto) Sie ist, sie kommt aus Syrien und das andere Mädchen, muss ich mal kurz gucken (..) Sie hier. Genau, die kommt aus Serbien. Und, ja, dann fängt das mit ganz dummen Albereien an, dass sie in der Pause sich anmeckern: "Äh, Serbien ist doch voll blöd, ist doch kacke, ist doch assi" und dann sagt die andere: "Nein, Syrien ist doch assi", also mit wirklich sowas total Banales, Blödes fängt das an, dass sie sich überhaupt, dass sie rassistische Aussagen gegeneinander treffen, sich überhaupt nicht akzeptieren und dann ist das wohl im Sportunterricht ein bisschen eskaliert, da ist der Sportlehrer dazwischen gegangen war und dann haben sie auch Ruhe gegeben, aber hinterher am Bus, das war auf einem Freitag, wo auch viele Kollegen dann schon früh weg waren und nach der letzten Stunde irgendwie um 13.00 Uhr oder 13.30 Uhr, 13.00 Uhr waren viele von denen an der gleichen Bushaltestelle und dann sind die beiden richtig aufeinander losgegangen mit Haareziehen und Schubsen. Dann haben sich alle anderen drumherum im Kreis gestellt, fanden das ganz toll, dann kamen von ihr die Freundinnen, und da ist ja auch eine mit Kopftuch dabei, und die wollten die dann irgendwie verteidigen, natürlich und es ist dann so ausgeartet, dass der Bus kam und in dem Moment wurde sie auf die Straße geschubst, ne und dann wurde ihr das Kopftuch abgezogen von den anderen Schülern, also da war dann gar kein Respekt mehr. Auch selbst vor Kopftuchträgerinnen nicht, obwohl die teilweise, na ja gut, nein, die aus dem gleichen Land kommen, die haben da natürlich großen Respekt vor, aber, er war das z. B. der dunkelhäutige Junge, der gar nicht versteht, warum sie ein Kopftuch trägt, das ist für ihn ja auch nochmal was völlig Neues // **I** #00:24:39-0# Wo kommt er her? **B** #00:24:40-4# Aus Ghana, glaube ich. Ja. Und das war natürlich		- Dann „rassistische Aussagen“, keine gegenseitige Akzeptanz, Eskalation im Sportunterricht - Nach dem Unterricht werden sie körperlich: „Dann sind die beiden richtig aufeinander losgegangen mit Haareziehen und Schubsen“ → andere SuS „fanden das ganz toll“, einem Mädchen wurde das Kopftuch abgezogen „Also da war dann gar kein Respekt mehr (...). Auch selbst vor Kopftuchträgerinnen nicht“ Teilweise kein Verständnis, warum Kopftücher getragen werden Nachfrage und Klärung: Herkunft des Schülers 331–332 Fortführung des Beispiels - Verständigung der Polizei, Väter der Töchter 333–345 wollten ebenfalls körperlich werden: „Also aus dem nichts einfach aufeinander losgehen“ - Aufklärungsbedarf und -versuche an Schule: Gespräche mit den Müttern und beiden Töchtern → „da ist fast keine Einsicht“, fehlende gegenseitige Akzeptanz: „Also das ist so schwer für die, die anderen zu akzeptieren und akzeptieren, dass man hier friedlich zusammenlebt“ Deutungsansatz: Hass auf die Gesamtsituation, die zu Aggressionen führt und Wohlbefinden zugleich: „Gleichzeitig fühlen die sich aber auch total wohl an der Schule und können, glaube ich, mit diesen Freiheiten hier nicht umgehen, die sie hier haben.“ Nachfrage und Klärung: Grund für fehlenden Umgang mit 346–352 Freiheiten in Deutschland - Vermutung, Grenzen auszutesten - Andere passen sich gut an

also so riesen Katastrophe und im Endeffekt ist es dann so aufgegangen, dass diese beiden Mädels sind zurück gelaufen zur Schule, haben dann der Schulleiterin noch Bescheid gesagt, die war noch da, die hat sofort die Polizei verständigt und das war auch gut so, weil als die Polizei eintraf, trafen auch schon die beiden Eltern, die beiden Väter von den beiden Mädels ein und wollten aufeinander losgehen. Also aus dem nichts einfach aufeinander losgehen. Und wir haben das dann danach noch lange versucht an der Schule aufzuklären, wir haben die Mütter eingeladen, haben mit denen diskutiert, ich habe mit den Mädchen auch nochmal eine Stunde zusammengesessen, aber da ist fast keine Einsicht. Also das ist so schwer für die, die anderen zu akzeptieren und akzeptieren, dass man hier friedlich zusammenlebt, die haben so viel Energie in sich und wollen, vielleicht auch so Hass auf ihr Land zu Hause oder auf ihre Gesamtsituation. Gleichzeitig fühlen die sich aber auch total wohl an der Schule und können, glaube ich, mit diesen Freiheiten hier nicht umgehen, die sie hier haben. Das ist so ein bisschen ihr Problem. **I** #00:25:39-3# Woher glaubst du das? Also ist das so // **B** #00:25:41-8# eine Vermutung **I** #00:25:42-0# eine Vermutung von dir? **B** #00:25:43-6# Ja. **B** #00:25:49-4# Also manche pflegen sich total gut ein, gar kein Problem und andere, die dann wirklich die Grenzen austesten wollen und merken: "Ja, okay, wir werden hier nicht geschlagen, passiert ja eh nichts", also für sie passiert nichts, aber (.) ja. (...)	
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte gibt als große Herausforderung zunächst die Arbeit mit Eltern von Flüchtlingen an. In den unterschiedlichen Herkunftsländern liegen gänzlich andere Verhaltenskodizes an den Schulen vor. Schlagen als Maßregelung im Unterricht ist vielen Flüchtlingskindern demnach bekannt. Die Interviewte nennt zwei Konsequenzen für den eigenen Berufsalltag an. Einerseits bedarf es einer eigenen Strenge und Konsequenz im Unterricht: „Da muss man schon sehr hart durchgreifen und sehr streng sein“. Andererseits ist eine intensive Aufklärung der Eltern notwendig. Diese müssen an die in deutschen Schulen gängigen Umgangsregeln, Streitschlichtungsmethoden und Unterrichtsmethoden herangeführt werden, um eine Akzeptanz zu generieren: „Und das ist bis zum Ende total schwierig gewesen und das ist, denke ich, heute immer noch ein Problem, dass die Eltern ganz langsam verstehen müssen, wie wir hier pädagogisch arbeiten, dass wir die nicht schlagen“. Damit erkennt die Interviewte, dass gewisse Schwierigkeiten in	

interkulturellen Begegnungen nicht nur in der Schule selber gelöst werden können, sondern das das gesamte Lebensumfeld für einen Verstehensprozess mit eingebunden werden muss. „Wie können wir gemeinsam eine Lösung finden?“ Die Interviewte versteht sich in ihrer Lehrerinnenrolle nicht als Expertin, um Konflikte zu lösen, sondern als eine von vielen Personen, die bei Konflikten eingebunden wird und eine bestimmte Sichtweise vertritt. Sie greift schwierige interkulturelle Begegnungen als ganzheitlich zu bearbeitende Handlungsherausforderungen auf.
Sie gibt als Beispiel einen Konflikt zwischen zwei Schülerinnen unterschiedlicher Herkunft an, der auf dem Schulhof eskalierte. Einem Mädchen wurde dabei das Kopftuch entrissen: „Und das war natürlich also so riesen Katastrophe“; „also da war dann gar kein Respekt mehr. Auch selbst vor Kopftuchträgerinnen nicht“. Die Interviewte sieht nicht nur den Streit an sich, der, wie sie betont, von „zickigen“ Schülerinnen im pubertierenden Alter ausgetragen wurde. Sie erkennt auch die Ebene der religiösen und kulturellen Respektlosigkeit, mit der der Kopftuchträgerin begegnet wird. Ferner versetzt sie sich in die Lage des Mitschülers, der das Kopftuch herunterriss: „Er war das z. B. der dunkelhäutige Junge, der gar nicht versteht, warum sie ein Kopftuch trägt, das ist für ihn ja auch nochmal was völlig Neues“. Damit betrachtet sie den Konflikt aus unterschiedlichen Handlungsmotivationen heraus und versetzt sich in die jeweiligen Situationen der am Konflikt beteiligten Personen. Der Konflikt wird dadurch nicht zu einem Konflikt, der per se auf Interkulturalität zurückzuführen ist. Der Konflikt wird vielmehr aus der Handlungsperspektive pubertierender Mädchen, aus der Handlungsperspektive einer vermutlich religiösen Muslimin und aus der Handlungsperspektive eines Jungen mit davon abweichenden (religiösen) Wertvorstellungen interpretiert.
Ferner setzt sie sich gedanklich mit den Ursachen für derartige Verhaltensweisen, die nicht toleriert werden können, auseinander. „Also das ist so schwer für die, die anderen zu akzeptieren und akzeptieren, dass man hier friedlich zusammenlebt, die haben so viel Energie in sich
und wollen, vielleicht auch so Hass auf ihr Land zu Hause oder auf ihre Gesamtsituation. Gleichzeitig fühlen die sich aber auch total wohl
an der Schule und können, glaube ich, mit diesen Freiheiten hier nicht umgehen, die sie hier haben“. Die Interviewte reflektiert die Verhaltensweisen in dem für sie bekannten Kontext und erkennt die Situation der Schülerinnen und Schüler als insgesamt schwierig an. Mit der Ankunft in Deutschland hängen viele Emotionen zusammen, die nicht in einem kurzen Zeitraum in Gänze aufgefangen und verarbeitet werden können. Zugleich handelt es sich nicht um eine grundsätzliche Abwehr dem Aufenthalt in Deutschland gegenüber, sondern um eine herausfordernde Lebensphase, die es zu bewältigen gilt.

Thema: Positive Erlebnisse in der DaZ-Klasse
Z. 353–406

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:26:07-9# Welche Situationen hast du im Kopf, die besonders schön waren und von denen du sagst, dass man diese nur in so einer DaZ-Klasse erleben könnte?	*353–354*	*Erzählaufforderung: Positive und einmalige Erfahrungen mit der DaZ-Klasse*
B #00:26:19-9# Schön war im Grunde dann das Arbeiten, wenn die auf einem Niveau waren. Also, wie gesagt, ich hatte manchmal so Stunden, da waren 13, 14 in einem Raum, die alle verschiedenen Alters, also das war total schwierig dann irgendwie so etwas reinzukriegen,	355–406	Erzählung der schönen Erinnerungen - Schwierig, mit sehr heterogenen Gruppen zu arbeiten - Positiv, wenn Gruppen klein und Schüler „auf einem Niveau“ sind: Bildkartenarbeit (Sprechen

aber wenn ich dann eine kleinere Gruppe habe oder hatte, habe ich dann auch immer ganz viel mit so Bildkarten gearbeitet, ja? Also es gibt so Karten, die habe ich mir selber gemacht, so zum Thema Gefühle, damit wir auch über Gefühle mal sprechen können. Dann habe ich aber auch, gibt es, kann man sich auch bestellen, das sind ganz tolle Karten, wo auf der Rückseite halt auch auf verschiedenen Sprachen der Begriff steht. Das ist richtig klasse. **I** #00:26:57-7# Okay. **B** #00:26:58-2# Und wenn man mit solchen Karten habe ich ganz viel gemacht. Dass ich immer zu einem Thema, meinetwegen hier, Lebensmittel Honig, Schokolade oder ich habe zum Frühstück haben wir ganz viel das Thema Frühstück gemacht und dann habe ich die dann mit Magneten an die Tafel gemacht und habe dazu, ja dann haben wir erstmal, kann man verschiedene Sachen zu machen. Verschiedene Methoden habe ich mir da ausgedacht, dass wir die Begriffe erstmal nur nennen, dass sie die Begriffe nennen, ich schreibe sie auf, sie schreiben sie ab oder dass wir irgendwie ein Rätsel damit machen oder dass wir die nach Anfangsbuchstaben sortieren, alles Mögliche. Und das macht dann richtig Spaß. Da merkt man auch super schnell, wie schnell die lernen können, die wollen auch lernen und wie schnell die sich was merken können und dann war auch eine bei z.B. die an der Grenze zur geistigen Behinderung ist oder Förderbedarf, wusste sie nicht genau, die halt dann sehr oft bei mir war und ich habe dieses z.B. mit dem Frühstück habe ich dann mehrmals die Woche immer ähnlich gemacht, weil ich halt verschiedene Kinder bei mir hatte. Und wenn sie dann öfter dabei war, konnte sie da immer mitmachen und war dann total begeistert und motiviert und das war dann immer total schön z.B., was Unterricht angeht. Was jetzt eher so soziokulturell angeht, fand ich toll so, also an der Schule, wir haben auch ein Waldschul-Kultur-Abend gehabt im Juni, das heißt, dass viele Klassen in der Schule etwas vorbereiten. Ein Theaterstück, irgendwie ein Musikstück und dann wird das abends einmal vorgeführt und dann kommen auch die	über Gefühle, Lebensmittel → Übersetzungen verschiedener Sprachen auf Rückseite) → Verschiedene Methoden werden eingesetzt: Begriffe nennen, abschreiben, Rätsel, nach Anfangsbuchstaben sortieren; „das macht dann richtig Spaß“ - schneller Lernzuwachs: „Da merkt man auch super schnell, wie schnell die lernen können, die wollen auch lernen und wie schnell die sich was merken können“ - Einbezug einer Schülerin „an der Grenze zur geistigen Behinderung“ → „total begeistert“, „motiviert“; Integration einer methodischen Regelmäßigkeit: z.B. Frühstück - Waldschul-Kultur-Abend im Juni: Viele Klassen bereiten etwas vor (Theaterstück, Musikstück), Einbezug der Familien als Zuschauer; eigenständige Einübung und Aufführung eines Tanzes von sieben Mädchen, die erst seit fünf Monaten in der Schule waren → „ganz toll“, „mega selbstbewusst“, „fühlen sich hier wohl“ - Ehrgeiziger Schüler, der seit einem Jahr ohne Eltern in Deutschland lebt, „ziemliches Schicksal“ □ schnell und gut Deutsch gelernt, „berührende Rede“ am Waldschul-Kultur-Abend gehalten: Darstellung der Schule als Familie, Benennung jeder einzelnen Lehrkraft: „Also wirklich, der hat dann die Schule als seine Familie bezeichnet, die ihn hier auffängt, der hat einzelne Lehrer benannt, die irgendwie, die Haushaltslehrerin, die ihm die deutschen Rezepte beibringt, die Deutschlehrerin, die ihm das beibringt, also der hat jede Lehrerin mit irgendwas verknüpft, das war halt richtig schön“

ganzen Eltern und Lehrer und die ganze Aula ist voll und dann haben die Mädels, die also wirklich erst seit Februar da sind, 1, 2, 3, 4, 5, und vielleicht noch 2, also es waren so 7 Mädels, die haben dann, eigenständig haben die da irgendwie einen Tanz einstudiert gehabt, also die hatten, glaube ich, auch eine Tanz-AG mal besucht und konnten auch total gut tanzen und die wollten unbedingt, das war auch nicht geplant, wollten unbedingt diesen Tanz aufführen an diesem Abend. Dann habe ich dann noch dafür gesorgt, dass die auch noch irgendwie ihre fünf Minuten da kriegen für ihren Tanz und das haben die ganz toll gemacht. Also mega selbstbewusst standen die da vorne vor bestimmt 200 Eltern und haben diesen Tanz zu arabischer Musik, ne, ging dann, so arabische Charts oder so sind das wohl und dann haben die da richtig losgelegt. Also ganz toll. Wo ich dann auch gemerkt habe, die wollen hier auch was zeigen und können das auch und fühlen sich hier wohl, sonst würden sie das ja gar nicht machen. Das war auch so ein tolles Erlebnis. Gerade nach dem Abend, da gab es so viele. #00:29:14-2# Oder ein anderer Schüler, der ist jetzt hier nicht drauf, ein älterer Schüler, der ist seit jetzt ziemlich genau einem Jahr in Deutschland, der ist ohne Eltern hierhergekommen, also hat auch ein ziemliches Schicksal hinter sich. Der ist hier in irgendeinem Flüchtlingsheim untergekommen, der ist aber enorm ehrgeizig. Ich habe den im Unterricht nicht kennengelernt, weil der zu dem Zeitpunkt schon längst in der Fortgeschrittenengruppe war. Der kann ziemlich perfekt schon Deutsch nach einem halben Jahr und der hat eine ganz berührende Rede gehalten an diesem Abend. Also wirklich, der hat dann die Schule als seine Familie bezeichnet, die ihn hier auffängt, der hat einzelne Lehrer benannt, die irgendwie, die Haushaltslehrerin, die ihm die deutschen Rezepte beibringt, die Deutschlehrerin, die ihm das beibringt, also der hat jede Lehrerin mit irgendwas verknüpft, das war halt richtig schön. (..) Ja.	
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte schildert die intensive Zusammenarbeit in kleinen Lerngruppen. Umso größer die Lerngruppen werden, desto schwieriger war es,	

Unterrichtsziele zu erreichen. Grundsätzlich zeigt sie eine hohe Motivation an der Unterrichtsdurchführung: „Verschiedene Methoden habe ich mir da ausgedacht“. Der dadurch einsetzende Lernerfolg wiederum war Motivation für weiteren Stunden. „Da merkt man auch super schnell, wie schnell die lernen können, die wollen auch lernen und wie schnell die sich was merken können“.
Über ihre eigene Unterrichtsaktivität hinaus berichtet die Interviewte abermals von dem Umgang mit kultureller Heterogenität auf schulisch-konzeptioneller Ebene. Als sehr positives Beispiel gibt sie einen „Kultur-Abend“ in der Schule an, der gemeinsam geplant und durchgeführt wurde. An dem Abend nahmen etwa 200 Eltern teil. Die Interviewte kümmerte sich darum, dass eine Gruppe von Schülerinnen zur Musik aus den Herkunftsländern einen Tanz vor allen aufführten: „Wo ich dann auch gemerkt habe, die wollen hier auch was zeigen und können das auch und fühlen sich hier wohl“. Ferner erzählt sie von einem Schüler, dessen Biographie und dessen Ehrgeiz sie beeindruckte.

Thema: Bedeutung der DaZ-Klasse in der Schule, bei Mitschülerinnen und Mitschülern sowie bei den Eltern
Z. 407–456

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:30:01-5# Welche Rolle hat die DaZ-Klasse an der Schule? Wie wird die so wahrgenommen?	*407–412*	*Erzählaufforderung: Wahrnehmung und Rolle der DaZ-Klasse an der Schule*
B #00:30:08-7# Von den Eltern oder von... Wie? Unterschiedlich // **I** #00:30:13-2# // Nein, so im ganzen Schulbetrieb einmal **B** #00:30:16-3# Ja, okay // **I** #00:30:16-6# // So von den Kollegen, von den Mitschülern? Aber auch von den Eltern. **B** #00:30:21-7# // Ja, also von den Lehrern erstmal, vielleicht. Das war nämlich gar nicht SO einfach. Also die Fachlehrer vor allen Dingen, also ich hatte ja auch genau diesen Wechsel. Ich war ja vorher Fachlehrerin oder quasi in der Ausbildung und dann war ich auf der Seite dieser DaZ-Lehrer und unterrichte natürlich diese Kinder und das war oft nicht einfach. Unsere Ideen und Gedanken, wenn wir gesagt haben: "Nein, wir brauchen aber die und die Schüler bei uns in der Stunde, die können noch nicht zu euch in die Stunden gehen", das das so akzeptiert wurde, war nicht so einfach. Gerade dieser Punkt, jeder Schüler hat einen individuellen Plan, dann gab es neue Pläne, dann mussten die Klassenlehrer darüber Bescheid wissen, die waren dann total genervt dann irgendwann, dass wir immer irgendwelche Strukturen ändern und die Kinder von A nach B schicken und was die natürlich auch immer bemängelt haben, "ja die	413–433	Erzählung der Wahrnehmung der DaZ-Klasse aus Sicht der Lehrkräfte - Einstellung von Kolleginnen und Kollegen gegenüber der Klasse: „Das war nämlich gar nicht SO einfach“ - Teils keine Akzeptanz von den Fachlehrkräften gegenüber dem Wechsel in die DaZ-Klasse - Vergleich Fachlehrer und die „Seite dieser DaZ-Lehrer“ - Akzeptanz über Strukturierung und Verteilung der Schüler schwierig: „die waren dann total genervt dann irgendwann, dass wir immer irgendwelche Strukturen ändern und die Kinder von A nach B schicken“ - Ablehnung, die Schüler im Fachunterricht mit aufzunehmen: „Die können ja eh alle noch kein Deutsch, die können alle noch gar nicht, die brauchen wir nicht im Physikunterricht“

können ja eh alle noch kein Deutsch, die können ja alle noch gar nichts, die brauchen wir nicht im Physikunterricht." Und wir haben gesagt: "Natürlich können die schon was, wir sehen das ja bei uns in den Klassen. Klar können die schon sprechen, ihr müsst halt auch diese Kinder irgendwie integrieren in euren Stunden" und das war, also da sind schon ein bisschen Fronten aufeinander gegangen, ne? Dass die, also, klar wir haben viele Förderschüler an der Schule, wir haben auch viele Förderlehrer an der Schule, die werden schon irgendwie begleitet und integriert, aber so DaZ-Kinder, die wenig Deutsch können und wenig Schulbildung haben, muss man natürlich nochmal ganz anders integrieren. Und das ist so eine Mammut-Aufgabe für jeden Lehrer, dass das, glaube ich auch, jeder Lehrer ein bisschen anders macht. Also manche lassen die so mitlaufen, lassen die vielleicht noch was anmalen, ich weiß nicht. Also dann // **I** #00:31:46-5# Also ist die Bereitschaft unterschiedlich? **B** #00:31:48-2# Unterschiedlich, ja. **I** #00:31:50-2# Ja, okay. **B** #00:31:50-6# Genau, ja. **I** #00:31:51-6# Okay, und von den Mitschülern und von den Eltern? **B** #00:31:55-5# Von den Eltern kann ich gar nichts zu sagen, eigentlich groß. Also zumindest nicht von den Eltern der Stammkinder, die also an der Schule sind. Dadurch dass die eh die meisten sowieso Migrationshintergrund haben und das ja auch kennen, ist das irgendwie. Also das gab es jetzt keine Auflehnung oder keine Aufruhe oder so. Im Gegensatz zu dem wie es jetzt an der Schule, wo ich jetzt bin, das ist dann nochmal ein riesen Unterschied, kann ich gleich nochmal etwas zu sagen. Die Eltern von diesen Kindern, von den DaZ-Kindern, die fühlten sich, glaube ich, gut aufgehoben. Also wir haben dann einmal, als so ein Elternsprechtag war, haben wir dann so ein Willkommens-Elternabend gemacht, haben alle Eltern eingeladen, die das irgendwie verstanden haben, dass sie zu uns kommen sollen, waren dann vielleicht so 30, 40 Eltern da und dann haben wir mit denen Waffeln gebacken und haben bisschen einfach nur, dass die uns kennenlernen, mit einer Dolmetscherin ein bisschen was erzählt. Genau.		- Forderung der DaZ-Lehrkräfte: „Ihr müsst halt auch diese Kinder irgendwie integrieren“ → unterschiedliche Meinungen im Kollegium: „schon ein bisschen Fronten“ - Integrationsmaßnahmen zwischen DaZ-Kindern und Förderschülern sind unterschiedliche: „so DaZ-Kinder, die wenig Deutsch können und wenig Schulbildung haben, muss man natürlich nochmal ganz anders integrieren“ - Einschätzung der Aufgabe: „Mammut-Aufgabe“, individuelle Umgangsweisen sind notwendig Es gibt ebenso Lehrkräfte, die sich wenig um die DaZ- Schüler kümmern, die diese „so mitlaufen“ lassen, „die vielleicht noch was anmalen“ lassen
	434–437	Nachfrage und Klärung: Unterschiedliche Einstellungen *Erzählaufforderung: Wahrnehmung der DaZ-Klasse aus Sicht der Mitschüler und Eltern*
	438 439–456	- eine „Auflehnung“, da Eltern zumeist auch einen Migrationshintergrund besitzen: „Also das gab es jetzt keine Auflehnung oder keine Aufruhe oder so“ - Eltern von DaZ-Kindern fühlen sich „gut aufgehoben“; Unterschiede zwischen Schulen können sehr groß sein - Willkommens-Elternabend seitens der Schule: Kennenlernen (mit Dolmetscherin), gemeinsames Waffelbacken - Teilnahme von 30/40 Eltern an diesem Abend: „alle Eltern eingeladen, die das irgendwie verstanden haben, dass sie zu uns kommen sollen“ □ Reflexion, dass es unterschiedliche Gründe für ein Nichterscheinen gibt - Einschätzung der Schüler: Langsames Zusammenwachsen und Kennenlernen,

#00:32:44-6# Von Seiten der Schüler war es schon so, dass die oft noch unter sich gespielt haben. Gerade auch in den Pausen, ich habe ja auch Pausenaufsicht dann mitgemacht. Ja, das ist dann, wächst ganz langsam zusammen, dass sich die Schüler, die eh ewig an der Schule sind dann mit einzelnen, wenn die dann auch schon sehr weit entwickelt sind in der deutschen Sprache, klar, dann machen die auch viel zusammen, aber gerade so Mädchencliquen am Anfang, die bleiben erstmal unter sich.	gemeinsames Spielen, „Mädchencliquen“ eher unter sich
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte äußert sich zur Wahrnehmung der Auffangklassen durch die Lehrkräfte folgendermaßen: Die Fachlehrkräfte haben durch den häufigen Wechsel zwischen den Stammgruppen und den Fachgruppen nicht immer Verständnis gezeigt. Obschon die Schule zahlreiche Förderschülerinnen und Förderschüler sowie Förderschullehrkräfte hat, wurden die Auffangklassen als Klassen gesehen, in denen Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse beschult werden müssen. Ohne Deutschkenntnisse hingegen sind sie im Fachunterricht – anders als Förderschülerinnen und Förderschüler – kaum integrierbar. Es war demnach durchaus eine Skepsis zu spüren: „Also da sind schon ein bisschen Fronten aufeinander gegangen“. Durch die „Doppelrolle“, die der Interviewten durch die einstige Erfahrung als Fachlehrerin und der heutigen Erfahrung als DaZ-Lehrerin zukommt, zeigt sie größeres Verständnis und setzt sich entsprechend für die Schülerinnen und Schüler ein: „Und wir haben gesagt: Natürlich können die schon was, wir sehen das ja bei uns in den Klassen“. Sie kritisiert das Verhalten von Kolleginnen und Kollegen, wenn diese die Schülerinnen und Schüler zu integrieren versucht haben, sondern die „so mitlaufen [lassen], lassen die vielleicht noch was anmalen“. Von Seiten der Eltern gab es keinerlei negative Rückmeldungen zu den Flüchtlingen an der Schule. Die Interviewte begründet dieses mit zwei Beispielen. Einerseits haben bei dem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Eltern eine entsprechende Empathie für die neu ankommenden Schülerinnen und Schülern. Andererseits hat die Schule integrationsfördernde Maßnahmen wie einen gemeinsamen Elternabend durchgeführt. An dem Abend haben etwa 40 Eltern teilgenommen, was die Interviewte als Erfolg wertet. Sie erkennt, dass die fehlenden Eltern nicht etwa aus Desinteresse oder Ablehnung, sondern schlicht auch aus sprachlichen Verständnisgründen nicht gekommen seien: „Die das irgendwie verstanden haben, dass sie zu uns kommen sollen, waren dann vielleicht so 30, 40 Eltern“. Über negative Zwischenfälle seitens der Schülerinnen und Schülern berichtet die Interviewte nicht. Hingegen gibt sie an, dass auf dem Schulhof durchaus eine Gruppenbildung feststellbar war und die Flüchtlinge eher unter sich blieben. Diese Tatsache sieht die Interviewte als normal an: „Ja, das ist dann, wächst ganz langsam zusammen“. Integration brauche Zeit.	

Thema: Standing im Kollegium

Z. 457–473

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:33:15-3# Wie war dein eigenes Standing? (...) Also, welche Rolle hast du quasi eingenommen im Kollegium, wie bist du wahrgenommen worden, dadurch, dass du in dieser Klasse unterrichtet hast? **B** #00:33:33-1# Ach so, ja. (..) Also dadurch, dass ich ja diese Doppelrolle hatte und vorher Referendarin da war und irgendwie dann schon Kollegin und ich hatte ja mit vielen Lehrern auch zu tun, habe da viele auch im Unterricht gesehen, kannten die mich eigentlich alle recht gut und haben auch immer viel von mir gehalten so, von, also haben immer gesagt, dass ich viel Potenzial habe und das toll machen würde. Und da hatte deswegen die Schulleitung auch keine Bedenken, dass ich das irgendwie, ja dass ich das ich das nicht schaffen würde mit den DaZ-Kindern. Die haben mir das also auch alle zugetraut, was ich dann sehr gut fand und (..) ich hatte ein bisschen in der Zeit, in diesen zehn Wochen etwas weniger mit meinen sonstigen Kollegen vielleicht zu tun, weil der Stundenplan anders war, ich hatte nie die Mittagspausen, ich hatte immer nur vormittags Unterricht, ich konnte immer um halb eins nach Hause gehen, dadurch habe ich meine anderen Kollegen weniger gesehen, habe da auch nicht so, also, die haben jetzt nicht mich irgendwie, weiß nicht, anders angeschaut oder irgendwie. Nein. Habe ich mich eigentlich genauso gefühlt wie vorher. Eher dass ich mehr Verantwortung habe und mehr, ja, sowas in die Richtung, ne?	*457–459* *Erzählaufforderung: Eigene Bezugnahme* 460–473 Erzählung der eigenen Wahrnehmung der DaZ- Klasse - Doppelrolle“ in der Schule: durch das Referendariat zunächst Fachlehrerin, anschließend DaZ-Lehrkraft - Wertschätzung von anderen Lehrkräften, gutes Verhältnis, Lob: „Haben auch immer viel von mir gehalten so, von, also haben immer gesagt, dass ich viel Potenzial habe und das toll machen würde“ - Vertrauen durch Schulleitung seitens Übernahme der DaZ-Klasse: „Die haben mir das also auch alle zugetraut, was ich dann sehr gut fand“ - Durch die Betreuung der DaZ-Klasse: anderer Stundenplan, andere Unterrichtszeiten, keine gemeinsamen Mittagspausen geringerer Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen - Steigendendes Verantwortungsgefühl: „Ich habe mich eigentlich ganz genauso gefühlt wie vorher. Eher, dass ich mehr Verantwortung habe“
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte genießt im Rahmen des Kollegiums eine hohe Anerkennung. Sie wird in ihrem pädagogischen Handeln von Kolleginnen und Kollegen gelobt; die Schulleitung vertraut ihr direkt nach Abschluss des Referendariats die Basisklasse als leitende Kraft an. Sie wird in ihrer Arbeit bestärkt und bekommt Verantwortung übertragen. Durch die Leitung der Basisklasse hat sie im Schulalltag eine andere Zeittaktung und „konnte immer um halb eins nach Hause gehen“. Dieser Aspekt wirkte sich aber nicht negativ auf die Zusammenarbeit aus.	

Thema: Unterstützungsmaßnahmen durch Kollegium und Externe
Z. 474–518

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:34:47-4# Noch eine letzte Frage, bevor wir zu deiner neuen Schule kommen: Wie waren die Unterstützungsmaßnahmen für dich als DaZ-Lehrerin? Also du sagst ja, dass die Kollegen das gut aufgenommen haben, gab es irgendwie, ich weiß nicht, finanzielle Unterstützung? Hast du andere Materialien ekommen? Also gab es da eine Bereitschaft in der gesamten Schule als Institution, diese Schüler bzw. dich zu unterstützen? **B** #00:35:16-0# Also generell, wir sind ja drei DaZ-Lehrer, die das alles zusammen gestemmt haben und wir haben immer einmal die Woche, immer dienstags immer eine Teamsitzung gehabt. Da haben wir auch gemeinsam Projekte weiterentwickelt, haben über Schüler gesprochen, da haben wir uns also schon ganz viel gegenseitig unterstützt, haben uns auch die Sorgen angehört, wenn jemand Probleme mit gewissen Schülern hatte oder ich habe dann auch eben, wir haben diesen Fall mit der Busgeschichte natürlich da auch diskutiert, wie wir da vorgehen sollen. Dann, was finanzielle Unterstützung angeht, gab es natürlich auch Geld-Töpfe vom Land, die meine Schulleiterin da in Anspruch genommen hat, also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das einreichen beim Sekretariat, war gar kein Problem. Und was noch sehr schön war, hier in M. gibt es einen Verein und eine Kollegin kennt die eine, die in diesem Verein ist, irgendwie privat über den Chor und auf jeden Fall haben wir über den Verein ganz viele tolle Aktivitäten machen können mit den Kindern. Also vor allem haben die ganz viel gemacht in dem Schuljahr, in dem ich jetzt noch nicht dabei war, also es gab über 10 Aktivitäten von irgendwie Zoobesuch, wo ich dann noch bei war am Ende, Museumsbesuch, dann waren wir mit denen im, auf dem Mühlenhof am Aasee, haben uns quasi die alte deutsche Bauernhofgeschichte angeguckt, was gab es denn noch? Im LWL-Museum waren die, dann haben wir hier eine Stadtführung gemacht, die waren im Dom, also ganz viel, um auch M. kennenzulernen hat dieser Verein ganz viel gemacht. Mir ist bloß nach wie vor nicht klar, wie sich der Verein	*474–478*	*Erzählaufforderung: Unterstützungsmaßnahmen für DaZ-Lehrer*
	479–518	Erzählung der Unterstützung seitens der Schule - Insgesamt drei DaZ-Lehrkräfte, „die das gestemmt haben“ → Teamsitzungen 1x wöchentlich: gemeinsame Projektentwicklungen, Absprachen, Austausch, gegenseitige Unterstützung - Offener Austausch: „Da haben wir uns also schon ganz viel gegenseitig unterstützt, haben uns auch die Sorgen angehört, wenn jemand Probleme mit gewissen Schülern hatte“ - Finanzielle Unterstützung durch „Geld-Töpfe“ vom Land, „kein Problem“, „also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das einreichen beim Sekretariat, war gar kein Problem“ - Kooperation mit Verein in M. : verschiedene Aktivitätsangebote → Schüler lernen außerschulische Lernorte kennen: Zoo, verschiedene Museumsbesuche, Mühlenhof Aasee, etc.: „also es gab über 10 Aktivitäten“ - Verein hat mehr als fünf Kooperationsschulen → Finanzierung unklar - „Das ist natürlich ganz toll gewesen, dass die Schüler auf dem Weg überhaupt mal M. kennenlernen konnten“ - Schüler lernen darüber Fahrrad fahren, Dombesichtigungen: „Das würden die wahrscheinlich mit ihrer Familie sonst nicht machen“

überhaupt finanziert, weil der macht das mit ganz vielen Schulen in M. , die haben bestimmt, weiß nicht, 5–10 Kooperationsschulen, wo die das alles anbieten, also ich weiß nicht, wie das sich finanziert, keine Ahnung. Und, ja, das ist natürlich ganz toll gewesen, dass die Schüler auf dem Weg überhaupt mal M. kennenlernen konnten, weil die sind dann in ihren Flüchtlingsheimen im Grunde, fahren vielleicht mal ein bisschen Fahrrad oder lernen das hier, aber so grade mal in den Dom reingehen, das würden die wahrscheinlich mit ihrer Familie sonst nicht machen. Und wir haben das immer ein bisschen versucht, wobei das sehr schwierig war, im Unterricht mal vorzubereiten oder mal anzusprechen vorher, aber so grade Vor- und Nachbereitung war oft nicht so einfach. Also wir haben dann eher so organisatorisch nur etwas vorbereitet mit denen. Ja, aber die Kinder haben total viel mitgenommen, gerade auch bei dem Zoobesuch, da habe ich dann eine Rallye vorbereitet, dass die sich auch frei da bewegen konnten und schon so die ersten deutschen Fragen, so einfache Fragen, "Wie viele Beine hat die Giraffe?", oder so etwas, ne? So ganz stumpfe Fragen, Grundschulniveau, was die aber dann lesen können, verstehen können und beantworten können. So was haben wir dann gemacht. Und das ist auf jeden Fall total gut angekommen und ja, wäre zu wünschen, dass das natürlich nochmal weitere Schulen auch genießen können oder dass die Schule das dieses Jahr wieder hat. Dieses Angebot.	- Vor- und Nachbereitung zu Aktivitäten schwierig, „eher so organisatorisch“ - SuS „haben total viel mitgenommen“: Beantwortung deutscher Fragen („Grundschulniveau“) - - Ausstattung und Materialien gegeben: „Und ja, wäre zu wünschen, dass das natürlich nochmal weitere Schulen auch genießen können oder dass die Schule das dieses Jahr wieder hat. Dieses Angebot.“
Reflektierende Interpretation	
Die personelle Unterstützung unter den drei DaZ-Kolleginnen und Kollegen war sehr groß. So gab es wöchentliche Teamsitzungen, gemeinsame Projektentwicklungen, Austausch über Sorgen und Nöte. Auch hinsichtlich der finanziellen Unterstützung gibt die Interviewte an, dass die Schulleiterin die landesbehördlichen Möglichkeiten ausgeschöpft habe und die Interviewte somit Handlungsfreiheit hatte: “Also ich konnte immer alles kaufen, was ich wollte, ich konnte das einreichen beim Sekretariat, war	

gar kein Problem“. Grundsätzlich sieht die Interviewte die Ausstattung der Schule als gut an.
Zudem bestand der Kontakt zu einem städtischen Verein, der Ausflugsmöglichkeiten finanzierte und ermöglichte. Dadurch war die Interviewte mehrfach mit den Schülerinnen und Schülern an unterschiedlichen Begegnungs-, Kultur- und Freizeitstätten in und um M. . Sie reflektiert, dass sie keine konkreten Hintergründe zu dem Verein kennt und auch die Finanzierungsstrukturen nicht bekannt sind. Hingegen wünsche sie sich, dass „dass das natürlich nochmal weitere Schulen auch genießen können oder dass die Schule das dieses Jahr wieder hat“. Damit verweist sie auf die hohe Bedeutsamkeit von externen Partnerinnen und Partnern im System Schule.

Thema: Umgang mit Sprachenvielfalt
Z. 519–547

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
#00:37:58-8# Ja, ansonsten, Unterstützung, ich habe ja auch viele Materialien noch von mir, von zu Hause mitgebracht, irgendwelche Spiele, Memories, einiges selber laminiert, also die Ausstattung war dann schon gut. Für die Schüler. **I** #00:38:11-7# Wie war die Sprachenvielfalt? Wie bist du damit umgegangen? **B** #00:38:16-8# Ja, dadurch, dass ich jetzt nicht groß Fremdsprachen kann außer Englisch und ein paar Brocken Spanisch (lacht). Ja, wir haben sogenannte Kulturvermittler gehabt an der Schule, also nicht an der Schule, aber an der Stadt gibt es ja welche und wenn es wirklich, wie z.B. dieses heikle Elterngespräch war, wo dann drei Mütter da waren, die eben ihre Schüler nicht mehr zur Schule geschickt haben, weil dieser Vorfall an der Bushaltestelle war, haben wir die Mütter eingeladen, haben wir eine Kulturvermittlerin eingeladen, haben dann den, vom Flüchtlingsheim den Sozialarbeiter eingeladen und Schulleitung und zwei DaZ-Lehrer, also wir saßen wirklich mit zehn Mann zusammen und haben versucht, denen zu erklären, dass es ein einmaliger Vorfall war an dieser Bushaltestelle und, ja, versucht zu erklären, wie wir mit Konflikten umgehen und wie wir sowas lösen, in Deutschland. Also das war schon wirklich sehr gut, auch	*519*	*Erzählaufforderung: Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Klasse* Erzählung des schulischen Umgangs mit Kultur- und Sprachenvielfalt - Eigene Sprachkenntnisse in Englisch und Spanisch (wenig) - Nutzen von Kulturvermittlern (städtisches Angebot) und Sozialarbeitern, z.B. bei Elterngesprächen, Elternabenden, Vermittlung von Prinzipien: „Ja, versucht zu erklären, wie wir mit Konflikten umgehen und wie wir sowas lösen, in Deutschland“ - Sitzungen mit bis zu zehn Personen, um Elterngespräche zu führen: Kulturvermittlerin, Schulleitung, Eltern, Sozialarbeiter, zwei DaZ-Lehrer - Sensibler Umgang mit sensiblen Themen: Sport- und Schwimmunterricht: „Dass die zusammen Sport haben, zusammen Schwimmen haben, ist ja auch,
	520–547	

grade bei diesem einen Eltern-Willkommens-Abend mit dem Waffelnbacken, was ich eben meinte, da war auch, waren auch eins, zwei Kulturvermittlerinnen da, die auch grade bei so Sachen, also z.B. dass die Schülerinnen und, also dass die Jungs und Mädchen, dass die zusammen Sport haben, zusammen Schwimmen haben, ist ja auch, geht ja eigentlich gar nicht in deren Kultur, in deren Ländern. Dann haben wir aber ganz klar gesagt, das ist hier Pflicht, Schwimmen- und Sportunterricht, die müssen da mitmachen und da mussten die sich entsprechende Kleidung besorgen, damit sie auch mitmachen können. Bei sowas hat auch die Kulturvermittlerin natürlich dann geholfen, hat dann, ja, eben da auch eingegriffen, ne? (..) Und das Gute war auch, muss ich noch sagen, dass wir eben die eine Kollegin haben, die ja Arabisch spricht aus dem arabischen Raum, die hat denn bei ganz vielen spontanen Sachen, wenn es richtig Stress gab auf dem Schulhof, dann war die sofort zur Stelle und konnte dann da auch übersetzen, also das war dann immer total gut. Und eine andere Kollegin, die fließend Spanisch kann hier, weil die auch in Spanien lange gelebt hat und wir haben eins, zwei, ihn zumindest, der auch super Spanisch kann, weil der auch in Spanien mal gelebt hatte, also bei bestimmten Kindern hatten wir auch manche Kollegen, die da wirklich gut handeln konnten. Und jeder hilft ja jedem an der Schule, also das war, ist auch wichtig, sonst würde das gar nicht funktionieren.	geht ja eigentlich gar nicht in deren Kultur, in deren Ländern“ - Positiv: Kollegin mit arabischer Herkunft an der Schule, die auch als Übersetzerin fungierte; Kollegin mit Spanischkenntnissen → „jeder hilft ja jedem an der Schule [...] sonst würde das gar nicht funktionieren“
Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte zeigt zunächst selbstreflektiert ihre eigenen Sprachkenntnisse auf und stellt fest, dass sie keine besonderen Sprachkenntnisse mitbringt, die kommunikativ mit den Flüchtlingen förderlich sein können. Hingegen verweist sie auf das städtische Angebot von Kulturvermittlern, die zu besonderen Gesprächen hinzugezogen wurden. Als Beispiel gibt sie ein Elterngespräch an, das mit insgesamt zehn Personen geführt wurde. Dabei ging es nicht um eine rein sprachliche Kommunikationsform, die hergestellt werden muss. Vielmehr gilt es, die hinter der Sprache stehenden sozio-kulturellen und religiösen Verständnisse aufzudecken, um auf Augenhöhe zu kommunizieren. Die externen Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler haben die Lehrkräfte in diesem Prozess unterstützt. Neben diesem Angebot verweist die Interviewte auf eine arabisch sprechende Kollegin, die als Dolmetscherin zu Rate gezogen wurde: „Wenn es richtig Stress gab auf dem Schulhof, dann war die sofort zur Stelle und konnte dann da auch übersetzen, also das war dann immer total gut“. Auch die spanischsprachigen Kolleginnen und Kollegen haben zu einer besseren Kommunikation durch Dolmetschen beigetragen. Resümierend für sämtliche Tätigkeiten an der Schule gibt die Interviewte an: „Und jeder hilft ja jedem an der Schule, also das war, ist auch wichtig, sonst würde das gar nicht	

funktionieren“.

Thema: Einfluss des Auslandsaufenthaltes auf pädagogische Tätigkeiten
Z. 548–568

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:40:19-3# Um noch einmal auf deinen Auslandsaufenthalt zurückzukommen: von welchen Momenten denkst du, dass dieser dein alltägliches Handeln beeinflusst?	*538–549*	*Erzählaufforderung: Momente aus dem Auslandsaufenthalt, die das alltägliche Handeln beeinflusst haben*
#00:40:44-7# Also, was ich immer merke oder heute noch oder auch in der Zeit besonders gemerkt habe, dass ich mich natürlich gut in die Lage reinversetzen kann. Ich habe irgendwie ein Bild davon, wie es in Entwicklungsländern aussehen kann, ich meine, ich habe jetzt nur Nepal kennengelernt, aber trotzdem hat man ja so einen Einblick bekommen. Ich weiß, wie solche Kinder, ja, wie damit zu Hause umgegangen wird, wie die in der Schule ihrem Land z.B. in Nepal, wie die da sonst, ja, wie die Lehrer dort mit den Schülern umgehen, wie die dort, mit welcher Kleidung die zur Schule kommen, mit welcher Ausrüstung, was die da für Bücher oder Nicht-Bücher haben. Und auch gerade dann diese ganzen, also quasi dieser Punkt Integration, wo man jetzt versucht, die Schüler einfach hier in so ein System zu pressen oder in so ein Muster zu packen: "Ihr habt dann und dann Schule, ihr habt Anwesenheitspflicht, ihr MÜSST kommen", das sind ja teilweise so Dinge, die die gar nicht kennen auch ihren Ländern und manchmal habe ich das Gefühl, dass ich da vielleicht mich eher in deren Welt reinversetzen kann und da vielleicht innerlich mehr Verständnis habe und ja als andere Kollegen, die sich dann aufregen: "Warum ist der Schüler nicht zur Schule gekommen?", die irgendwelche Sanktionen sofort einleiten, wo ich dann eher sage: "Gib dem nochmal ein bisschen Zeit, der muss hier erstmal ankommen, der muss erstmal dieses System hier verstehen." Dass ich also vom Gefühl her mehr in diese Welten, also hin oder her switchen kann als andere Kollegen, die dann wirklich richtig Deutsch denken.	550–568	Erzählung des Verständnisses für Schüler mit Migrationshintergrund - Entwicklung von Empathie für Schüler: „Dass ich mich natürlich gut in die Lage reinversetzen kann“ - Einblick in das Leben in Entwicklungsländern - Einblick in den Umgang mit Schülern in Schulen und mit Kindern zuhause - Einblick in (mangelndes) Schulmaterial → unterschiedliche Lernwelten machen Integration nicht einfach; Verständnis, dass Eingliederung Zeit braucht - „Wo man jetzt versucht, die Schüler einfach hier in so ein System zu pressen oder in so ein Muster zu packen: "Ihr habt dann und dann Schule, ihr habt Anwesenheitspflicht, ihr MÜSST kommen"“ - Zeigt „innerlich mehr Verständnis“ als manche Kolleginnen und Kollegen, die sich aufregen über Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Unterricht erscheinen - Andere Lehrer denken „richtig Deutsch“, während die Interviewte mäßiger denkt und Umsicht einfordert: "Gib dem nochmal ein bisschen Zeit, der muss hier erstmal ankommen, der muss erstmal dieses System hier verstehen"
I #00:42:10-6# Welche weiteren – offenen oder inneren - Konflikte	*569–571*	*Erzählaufforderung: Weitere offene und innere Konflikte mit Handlungsweisen von Kollegen*

hast du mit bestimmten Handlungsweisen von Kollegen? (.) Du hast jetzt ein Beispiel genannt, hast du noch weitere? **B** #00:42:27-1# Ja, ich habe immer noch einen, der ist damals, da war ich noch gar nicht im Ausland gewesen, das ist schon ganz lange her, da war ich mal in einem anderen Praktikum, schon 5, 6 Jahre her, da hatte ich eine Situation mal erlebt, die ist immer wieder in meinem Kopf, das war eine normale Biologiestunde, ich war als Praktikantin drin, saß nur am Rand, habe nur zugeschaut, das war eine sehr alte Lehrerin, kurz vor der Rente, die hat also einfach einen stumpfen Frontalunterricht gemacht, gar keine Methode in der Stunde, nur mit denen geredet, auch nichts angeschrieben. Und dann saßen zwei Flüchtlingskinder da, die sind wohl zugewandert und die konnten weder die Sprache, die konnten gar nichts. Und sie hat denen auch wirklich GAR KEINE Hilfestellung gegeben, keine, nichts zum Beschäftigen, gar nichts. Die haben halt angefangen, ihre Stifte zu sortieren, nach Farbe, nach Größe und selbst deswegen hat sie die angemeckert. Oder da hatte der eine noch seine Cappy auf und wusste nicht, dass er die nicht aufhaben darf und auch da ging das Gemecker los und die Schüler haben gar nichts verstanden. Und da fing das schon in mir an, wo ich dachte, hat die Frau gar kein Verständnis? Ne? Also woher sollen die Kinder das wissen? Ganz so schlimm habe ich das nicht wieder erlebt an der Schule, aber (.) Ja, es gibt immer mal so Situationen, dass dann ein Kollege über irgendwas mehr aufregt, wo ja, weiß ich nicht, mir fällt grade gar kein Beispiel mehr ein, aber...	572–588 Erzählung einer Praktikumserfahrung - Im Praktikum während des Studiums; Hospitationsstunde in Biologie: Frontalunterricht, zwei Flüchtlingskinder ohne Sprachkenntnisse bekamen keine Unterstützung → bekamen Ärger, weil sie sich anders beschäftigt haben - Vorfall, dass ein Schüler eine Cappy trug (wusste nicht, dass das nicht erlaubt ist) → Ärger von Lehrerin - Irritation und Empathie: „Woher sollen Kinder das wissen?“
Reflektierende Interpretation	
Als besondere Transfermöglichkeit sieht die Interviewte die Möglichkeit an, sich in ihre Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern hineinversetzen zu können. Dieses betrifft zum einen den Unterrichtsalltag. So fangen die Unterschiede zwischen Schulsystem in für uns selbstverständlichen Dingen an: Unterrichtsmaterialien, Umgang mit Schülerinnen und Schülern in der Schule, Wertigkeit von Schule für Eltern, Kleidung. Darüber hinaus hinterfragt die Interviewte grundsätzliche Strukturen im Schulsystem, die für neu ankommende Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten bereiten können: „Ihr habt dann und dann Schule, ihr habt Anwesenheitspflicht, ihr MÜSST kommen“. Die Interviewte sieht das deutsche Schulsystem, in dem die Schülerinnen und Schüler „hineingepresst“ werden. Sie nennt keine alternativen Handlungsmöglichkeiten, hingegen zeigt sie sich durchaus empathisch mit den Flüchtlingen. Durch den Auslandsaufenthalt in Nepal zeigt sie sich geduldiger mit den Verhaltensweisen, beispielsweise wenn Schülerinnen und Schüler zu spät zum Unterricht erscheinen. Während Kolleginnen und Kollegen sich durchaus darüber verärgert zeigen und über Sanktionen nachdenken, vertritt sie folgende Meinung: „Gib dem nochmal ein bisschen Zeit, der muss hier erstmal ankommen, der muss erstmal dieses System hier verstehen“. Die Meinung der	

Kolleginnen und Kollegen bezeichnet sie als „wirklich richtig Deutsch“, sie hingegen kann sich von dieser Denkweise lösen und einen Perspektivwechsel einnehmen.
Die Interviewte gibt ein weiteres Beispiel aus einem Schulpraktikum, das sie während ihres Studiums absolvierte. Zu dem Zeitpunkt ist sie noch nicht im Ausland gewesen. Sie erzählt von einer Lehrerin, die nicht Deutsch sprachige Schüler in ihrer Klasse hatte und diese nicht in die Unterrichtsprozesse eingebunden hat: „Und sie hat denen auch wirklich GAR KEINE Hilfestellung gegeben, keine, nichts zum Beschäftigen, gar nichts“. Diese Beobachtung schildert die Interviewte recht ausführlich und scheint nachhaltig im Gedächtnis geblieben. Insofern kann ein gewisses Grundverständnis und ein Einfühlungsvermögen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler bei der Interviewten vorausgesetzt werden. Entsprechend erbost schildert sie die erlebte Situation: „Und da fing das schon in mir an, wo ich dachte, hat die Frau gar kein Verständnis? Ne? Also woher sollen die Kinder das wissen?“

Thema: Wertvolle Erfahrungen in der Schule
Z. 589–598

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:43:41-5# Welche Erfahrungen waren besonders wertvoll? **B** #00:43:49-1# (...) Muss ich kurz mal überlegen **I** #00:44:04-7# Wenn dir gar nichts einfällt, ist auch egal. **B** #00:44:05-4# Besonders wertvoll? Ja, im Grunde habe ich das schon gesagt, dass ich einfach mit offeneren Augen hier durch die Schule gehe. Dass man versucht, sich in die Kinder reinzuversetzen, wie denken die vielleicht auch? Wie gehen die daran? Und was natürlich auch interessant war in Nepal, wie, welche Haltung haben die Lehrer zum Schulsystem da, was würden die sich auch gerne wünschen, was sich dort ändert? Ja und die haben auch gemerkt, dass man unser System auch nicht einfach da einsetzen könnte. Also da haben wir damals auch viel diskutiert.	589–591 Nachfrage: Wertvolle Erfahrungen 592–598 Grundsätzliches Empathiegefühl; Hineinversetzen in Kinder: „mit offeneren Augen durch die Schule“ - Gegenseitiges Verständnis, dass Schulsysteme nicht länderübergreifend austauschbar sind
Reflektierende Interpretation	
Als wertvoll erachtet die Interviewte grundsätzlich die Möglichkeit, sich in unterschiedliche Schülerinnen und Schüler hinzuversetzen und deren Handlungsmöglichkeiten- und grenzen nachzuvollziehen. Außerdem setzt sie sich mit systemischen Strukturen in Bildungsprozessen auseinander, die landesspezifisch und nicht einfach übertragbar sind.	

Thema: Gründe für Schulwechsel

Z. 599–621

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:44:42-2# Warum hast du die Schule gewechselt? Also wie kam es dazu, weil du machst ja eigentlich den Eindruck, als hätte dir das da ziemlich viel Spaß gemacht. **B** #00:44:48-3# Genau, es hat mir viel Spaß gemacht, aber es war mir einfach, also super mega anstrengend. Es war nicht diese Vorbereitung, die man sonst hat, wenn man vielleicht Lehrerin ist, die einem vielleicht irgendwie den Kopf raubt oder irgendwelche Elterngespräche, sondern an der Schule war es wirklich PHYSISCH, dass man, ich musste so oft laut werden mit den Kindern, weil ich die anders nicht hätte ruhig kriegen können und das ging so auf, also war einfach enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule. Und der Vertrag wäre so oder so nur bis Dezember befristet gewesen, das war klar, weil dann, das war nur eine Elternvertretung, Elternzeitvertretung und ich hatte ja die Möglichkeit, hätte ich dagehabt, das noch länger zu machen bis Dezember, aber halt die Aussicht auf eine feste Stelle war dann schon eigentlich, hat dann überwogen. Weil das dann, wie gesagt, nur ein Angestelltenverhältnis war. Ich hätte es auch wahrscheinlich auch weitergemacht, wenn ich keine feste Stelle in Aussicht gehabt hätte, weil ich gerade dabei war, ich hatte die Schüler grade alle gut kennengelernt nach diesen Wochen und wusste halt, wo jeder steht und wie man jeden anpacken kann und ich wusste auch, dass meine Art, wie ich den Unterricht mache eigentlich auch ganz gut funktioniert hat so, aber ja. **I** #00:45:55-6# Welche Art konkret? **B** #00:45:57-7# Ja das mit den Karten z.B. Dass ich halt immer versucht habe, so ein Thema, meinetwegen "Frühstück in Deutschland", das ich das so eine Woche gemacht habe, aber das immer bisschen unterschiedlich aufgezogen habe. Also mit Begriffen, dann je nach Alter mit irgendwelchen Spielchen und so weiter.	*599–600*	*Erzählaufforderung: Grund für Schulwechsel*
	601–616	Erzählung der Gründe für Schulwechsel - Arbeit hat viel Spaß gemacht, allerdings war sie „super mega anstrengend“ - „PHYSISCH“ anstrengende Arbeit: Lautstärke, um Ruhe zu schaffen im Unterricht: so „enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule“ - Befristeter Vertrag bis Dezember, Elternvertretung → Aussicht auf feste Stelle grundsätzlich reizvoller; „hat dann überwogen“ - Wehmut: Schüler „gerade alle gut kennengelernt“, gut funktionierender Unterricht; wenn Aussicht auf feste Stelle nicht gegeben wäre,
		Nachfrage
	617	Methode der Kartenarbeit wird abermals als sehr positiv
	618–621	geschildert

Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte berichtet, dass ihr die Berufsausübung an der Schule „viel Spaß“ gemacht hat. Sie lernte die Schülerinnen und Schüler in der relativen kurzen Zeit gut kennen und konnte den Unterricht durch ihre persönliche Art erfolgreich durchführen. Zugleich schildert sie, dass es „super mega anstrengend“ war: „An der Schule war es wirklich PHYSISCH, (...) und das ging so auf, also war einfach enorm anstrengend, dass ich mich immer nachmittags immer hinlegen musste, immer eins, zwei Stunden schlafen musste nach der Schule“. Schlussendlich wechselte sie die Schule, da sie „eine feste Stelle“ in Aussicht hatte und an der einstigen Schule im Angestelltenverhältnis arbeitete. Das Streben nach Sicherheit überwog über die Freude und den Erfolg in der Arbeit mit Flüchtlingen.	

D. Subjektive Einschätzungen zur Flüchtlingssituation

Thema: Flüchtlingssituation und diesbezügliche Vorbereitung in der Lehrerbildung
Z. 622–648

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:46:15-7# Um ein bisschen von der Schule wegzukommen, wie schätzt du gerade die Flüchtlingssituation grundsätzlich ein? Ich meine, du bist ja jetzt, dadurch, dass du in einer DaZ-Klasse gearbeitet hast, arbeitest du tatsächlich mit den Schülern. Und kriegst es nicht nur durch die Politik mit. Wie ist so deine Einschätzung dazu? **B** #00:46:35-2# Ist jetzt eine große Frage, aber... Also ich habe es ja bei uns gemerkt, dass wir das Verhältnis, ich sage mal von Flüchtlingskindern und Stammschülern ist ja, sind schon sehr viele gewesen. Und das konnten wir jetzt irgendwie oder konnte man jetzt schon irgendwo integrieren, aber ich glaube, es dürfen auch nicht zu viele herkommen oder man darf sie auch nicht geballt irgendwo einfach nur hinsetzen. Z.B. jetzt in diesem Flüchtlingsheim: Ich weiß nicht, wie lange die da jetzt noch wohnen werden, ich habe keine Ahnung, wie die da auch wirklich, ich habe so ein	*622–625*	*Erzählaufforderung: grundsätzliche Einschätzung der Flüchtlingssituation*
	626–647	Erzählung der Integration - Große Anzahl an Flüchtlingskindern - Integration wird schwierig, wenn es zu viele Flüchtlingskinder an einem Ort gibt - Keine Vorstellungen über Leben im Flüchtlingsheim; ggf. entwickeln sich bei Flüchtlingen Frustration und Aggression → steigende Kriminalität - Schnellere Integration ggf. Lösung - Integration an der Waldschule gut → keine Gruppenbildungen bzw. -einteilungen

Flüchtlingsheim noch nie besucht, ich weiß nicht, wie die da wirklich jetzt leben und was die da den ganzen Tag tun. Ich kann mir schon vorstellen, dass viele von denen natürlich irgendwann frustriert sind, wie man es in der Politik auch mitkriegt, dann wieder zurückgehen in ihr Land. Oder durch die ganze Aggression, die sich anstaut, ja, verschiedene Verbrechen vielleicht auch mal begehen, sexuelle Übergriffe und so weiter. Das könnte man vielleicht auch vermeiden, wenn man es schaffen würde, diese Leute, grade also die Erwachsenen jetzt eher, dass man die schneller integriert, schneller irgendwie auf den Arbeitsmarkt bringt. Aber klar, man ist darauf nicht vorbereitet in Deutschland, das ist natürlich ein riesen Problem. Ja, wie die Kinder integriert werden, das finde ich also an der Waldschule wirklich sehr gut, dass die ja, viel in Kleingruppen da machen, dass die nicht nur in der DaZ-Klasse sind, es gibt ja auch andere Schulen, wo die Kinder nur in diesen Auffangklassen sind und dann vielleicht für eine Stunde am Tag irgendwo integriert werden. Also da finde ich das schon wirklich gut, dass die, also ich hatte so Kinder im Durchschnitt vielleicht zwei Stunden am Tag und dann waren die in den anderen Klassen, also das finde ich auch enorm wichtig, damit die überhaupt hier ankommen und hier integriert werden können.	648	Nachfrage: Wie funktioniert gute Integration?
	649–652	- Bereitschaft von allen Seiten
	653–655	*Erzählaufforderung: Korrektheit der Formulierung„Flüchtlingskrise“*
	656–666	Erzählung der subjektiven Einschätzung - „Krise“ in der Hinsicht, dass Flüchtlinge nicht immer akzeptiert werden und die Organisation bzgl. der Aufnahme schlecht ist, „bürokratischer Akt“ → Überforderung der Deutschen einerseits und der Flüchtlinge andererseits
	667–669	Nachfrage: Weitere Entwicklung in Bezug auf Schulen - Von Schule und Ortschaften abhängig → Unterstützung der Städte (Kulturvermittler, DaZ-Kurs-Angebote), „regionale Angelegenheit“ - Deutscherwerb „A und O“ - Bedeutung der Integration und Wohlbefinden
	680–681	*Erzählaufforderung: Einschätzung der Qualität der Vorbereitung in der Ausbildung*
	682–695	Erzählung der subjektiven Einschätzung - Erfahrungen durch Tätigkeit in Schule mit hohem Migrationshintergrund gesammelt, wird auch heute noch in der neuen Schule (Arbeit mit Flüchtlingskindern im Biologieunterricht) verwendet → Einfache Sprache, Visualisierungen, Wiederholung des Arbeitsauftrags - Vorbereitung durch Seminare nicht gegeben, „da lernen die eher von uns als anders herum“
	696	Nachfrage: Vorbereitung durch Universität
	697–702	- evtl. Vorlesung über Integration, „davon weiß ich leider nichts mehr“
	703–706	Nachfrage und Klärung - Vorlesung theoretisch - Über Seminare eher in Medienbildung weiterentwickelt

Reflektierende Interpretation
Auf die Frage nach einer Einschätzung der aktuellen Flüchtlingssituation gibt die Interviewte zu bedenken, „ist jetzt eine große Frage“. Sie schätzt die Situation an ihrer Schule so ein, dass die Flüchtlinge „jetzt schon irgendwo integrier[t]“ wurden und somit erfolgreich interagiert wurde. Hingegen setzt sie einschränkend hinzu, dass die Anzahl an Flüchtlingen begrenzt werden sollte bzw. die Aufteilung auf die Schulen sehr sorgfältig erfolgen muss. So war der Anteil an Flüchtlingen an der Schule schon recht hoch. Für das Land Deutschland sieht sie große Schwierigkeiten in der mangelnden Vorbereitung. Es gilt, vor allem auch die Erwachsenen schnell auf den Arbeitsmarkt zu bringen. Damit könnte dem Konfliktpotential beispielsweise in Flüchtlingsunterkünften entgegengewirkt werden: „Oder durch die ganze Aggression, die sich anstaut, ja, verschiedene Verbrechen vielleicht auch mal begehen, sexuelle Übergriffe und so weiter“. Diese Aussage wird durch die Interviewte nicht weiter erläutert. Obschon sich die Interviewte in ihren übrigen Erzählungen moderat und verständnisvoll zeigt, scheint diese Aussage sehr rigoros. Auch wenn integrative Maßnahmen verstärkt werden können, ist ein Verständnis für derartige Gewalttaten kaum nachvollziehbar. Die Arbeit an der Schule schildert die Interviewte als sehr gut und förderlich für eine erfolgreiche Integration der Schülerinnen und Schüler.

Thema: Erfolgreiche Integrationsmaßnahmen in der Gesellschaft | Flüchtlingskrise
Z. 648–666

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:48:15-1# Wie funktioniert gute Integration?	648	Nachfrage: Wie funktioniert gute Integration?
B #00:48:18-4# (...) Wie funktioniert gute Integration, ja? Da müssen alle für bereit sein, finde ich. Sowohl die Kinder und die Menschen, die hier ankommen als auch die Menschen, die die Menschen hier aufnehmen und auch die, die das ganze koordinieren. Wenn alle das wollen und dafür bereit sind, dann ist das, finde ich, nicht schwer.	649–652	Bereitschaft von allen Seiten muss vorhanden sein: ankommende Menschen, Kinder, aufnehmende Gesellschaft im Allgemeinen, Koordinatorinnen und Koordinatoren - Würden alle Genannten die Bereitschaft zeigen: „Dann ist das, finde ich, nicht schwer“
I #00:48:44-1# Sprechen die Medien (...) korrekterweise von einer FlüchtlingsKRISE?	*653–655*	*Erzählaufforderung: Korrektheit der Formulierung „Flüchtlingskrise“*
B #00:48:54-4# Du stellst ja Fragen. (lacht)	656–666	
I #00:49:00-6# Die kommen mir gerade, ich finde die schön (lacht)		

B #00:49:04-4# (lacht) Ich finde Krise insofern, dass es eben NICHT so bei uns ist. Es ist nicht JEDER in diesem Land bereit, Flüchtlinge aufzunehmen und auch es gibt diese ganzen Angelpunkte, sage ich mal, fängt bei irgendwelchen Ämtern an, die den Leuten Materialien zur Verfügung stellen müssen. Von Kühlschränken bis hin zu irgendwelchen Wohnungseinrichtungen, also das werden so viele Schranken aufgebaut. Also die natürlich irgendwie zu Recht, sonst könnte sich ja jeder nehmen, was er möchte, natürlich muss es da irgendwo Richtlinien geben und Schranken, aber ja. Es ist wieder mal ein sehr bürokratischer Akt und (..) insofern löst es natürlich auch eine Krise aus, weil jeder irgendwo damit überfordert ist. Die Deutschen wissen nicht, wie sie mit der Situation umgehen sollen, die Flüchtlinge wissen auch nicht, was sie hier am Ende erwarten, sind enttäuscht, als sie hier angekommen sind. Ja.	Die Bezeichnung „Krise“ ist deswegen richtig, da nicht „JEDER in diesem Land bereit“ ist, Flüchtlinge aufzunehmen - Organisation bzgl. der Aufnahme ist schlecht, „bürokratischer Akt“ □ Überforderung der Deutschen einerseits und der Flüchtlinge andererseits - „natürlich muss es irgendwo Richtlinien geben und Schranken, ja“ - Überforderung spürbar, da die Deutschen nicht wissen, „wie sie mit der Situation umgehen sollen“ - Zugleich Enttäuschung bei den Flüchtlingen nach Ankunft
Reflektierende Interpretation	
Voraussetzung für eine gelingende Integration ist nach Aussage der Interviewten die richtige Grundhaltung von allen Beteiligten. In Deutschland Ankommende müssten eine Bereitschaft haben, sich einbringen zu wollen. Aber auch die in Deutschland Wohnhaften müssten Bedingungen für eine erfolgreiche Integration ermöglichen. Das betrifft die Bevölkerung im Allgemeinen. „Wenn alle das wollen und dafür bereit sind, dann ist das, finde ich, nicht schwer.“ Da aktuelle Migrationsbewegungen zu einer tiefgreifenden europäischen Belastungsprobe geführt haben, die in zunehmendem Maße rechtspopulistische Tendenzen hervorbringt, ist diese Aussage arg pauschalisiert. Die Interviewte unterstützt die Begrifflichkeit „Flüchtlingskrise“, die medial verbreitet wurde, insofern, als dass sie in dem mangelhaften Willen, Flüchtlinge aufzunehmen, eine krisenhafte Situation erkennt: „Ich finde Krise insofern, dass es eben NICHT so bei uns ist. Es ist nicht JEDER in diesem Land bereit, Flüchtlinge aufzunehmen“. Als Beispiel nennt sie „Angelpunkte“ wie Behörden und Ämter, die die Ankunft und den Informationsfluss erschweren (können). Zusammenfassend stellt sie fest: „Die Deutschen wissen nicht, wie sie mit der Situation umgehen sollen, die Flüchtlinge wissen auch nicht, was sie hier am Ende erwarten, sind enttäuscht, als sie hier angekommen sind“. Die Enttäuschung wird nicht weiter konkretisiert. Es bleibt unklar, in Bezug auf welche Lebensumstände diese Enttäuschung vorliegt.	

Thema: Künftige Entwicklungen in Schule
Z. 667–679

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:50:02-4# Was glaubst du, wie die Entwicklung weitergeht? **B** #00:50:05-5# (...) **I** #00:50:09-0# Jetzt in Bezug auf Schulen? **B** #00:50:10-4# In Bezug auf Schulen, okay. (...) Es ist eigentlich sehr, sehr von der Schule abhängig und von den, von den Städten, von den Ortschaften. Also auch die Stadt M. , die hat ja auch unsere Schule sehr unterstützt, die, wie gesagt, stellen diese Kulturvermittler bereit, die kümmern sich, die gehen ja auch in die Flüchtlingsheime und geben da auch DaZ-Kurse von der Stadt M. aus, ich glaube nicht, dass das jede Stadt macht oder jeder Ort. Das ist erstmal schon so eine regionale Angelegenheit und es kommt wirklich total auf die Schule an. Wenn die Kinder da schnell Deutsch lernen, das ist das A und O, finde ich, wenn die da innerhalb von einem halben Jahr sich einigermaßen verständigen können und wissen können, ich fühl mich hier wohl, ich bin hier angenommen, dann geht auch alles andere.	667–669 670–679	Nachfrage: Weitere Entwicklung in Bezug auf Schulen Starke Abhängigkeit von einzelnen Schulen und Ortschaften → Beispiel der Unterstützung durch die Stadt M. (Kulturvermittler, DaZ-Kurs-Angebote), „regionale Angelegenheit“ - Deutscherwerb „A und O“ - Sprache wesentlicher Faktor für Integration und Wohlbefinden
Reflektierende Interpretation		
Für eine erfolgreiche Integration ist es absolut erforderlich, dass die Personen die deutsche Sprache erlernen: „Das ist das A und O“. Ihre Erfahrungen in M. schildert sie als vorbildlich. So hat die Stadt Kulturvermittler als Unterstützung bereitgestellt. Auch die Schule schuf ein Konzept, in dem die Schülerinnen und Schüler aufgenommen und in den Schulalltag integriert wurden. Die Verantwortung sieht sie also durchaus auf kommunaler Ebene, da die Menschen vor Ort direkten Einfluss in der gemeinsamen Lebensgestaltung ausüben.		

Thema: Angemessene Vorbereitung durch Ausbildung
Z. 680–706

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:50:58-8# Fühlst du dich durch deine Ausbildung gut vorbereitet? (..) Nicht auf den Lehrerberuf an sich, sondern jetzt auf solche Situationen wie in der DaZ-Klasse? **B** #00:51:18-0# Also Ausbildung, die schulische Ausbildung. Die jetzt, also quasi die Zeiten, wo ich in der Schule war, die vier Tage mal, da bin ich auf jeden Fall fühle ich mich darauf vorbereitet, weil wir ja in einer	*680–681* 682–695	*Erzählaufforderung: Einschätzung der Qualität der Vorbereitung in der Ausbildung* Erzählung über die Erfahrungen in der Schule: - Erfahrungen durch Tätigkeit in Schule mit einem hohen Anteil an Schülern mit

Schule sind mit hohem Migrationshintergrund und weil auch da natürlich die Lehrer drauf achten, dass man im Unterricht in einer Hauptschule einfache Sprache verwendet, alles visualisiert, alles nochmal erklären lässt von Schülern, also ich gebe einen Arbeitsauftrag, sag so: "XY, erklärst du nochmal, was ist jetzt dein Job?" Also man macht diese ständigen Rückversicherungen, Lückentexte, einfache Sprache benutzen, das sind so Dinge, die habe ich von vornherein da gelernt und die habe ich auch jetzt im Hinterkopf oder benutze sie an meiner jetzigen Schule, wo ich auch mit Flüchtlingen arbeite. Wo ich auch in der einen Klasse im Biounterricht habe ich auch 5, 6 Flüchtlinge. Und grade auch "sprich langsam und deutlich" also das ist so verinnerlicht, weil ich das in der Ausbildung jeden Tag machen musste auch, da fühle ich mich gut vorbereitet. Von Seiten des Seminars natürlich nicht. Also da wissen die ja selber auch noch nicht, wie man damit umgehen soll und, ja, da lernen die eher von uns als anders herum. Die Fachleiter. (lacht) **I** #00:52:21-4# Und von Seiten der Universität? **B** #00:52:22-5# Kann ich nicht sagen, weil ich damit nichts zu tun hatte. Oder meinst du jetzt, ach im Studium? Studium, ja. Da habe ich, glaube ich, mal eine Vorlesung gehabt zum Thema Integration, aber davon weiß ich leider nichts mehr. Ich glaube, das sagt alles. (lacht) Nein. **I** #00:52:40-5# Weil das Angebot nicht da war oder weil du das Interesse nicht hattest damals freiwillig etwas zu wählen? **B** #00:52:48-2# (...) Jetzt muss ich echt mal überlegen. Also ich hatte, wie war das denn nochmal? Also ich hatte irgendwas zum Thema Integration, ich weiß wirklich schon gar nicht mehr, worum es da ging. Das war auf theoretischer Ebene irgendwas, seminarmäßig hatte ich mich immer in Richtung Medienbildung eher weiterentwickelt, nein, also.		Migrationshintergrund: „auf jeden Fall fühle ich mich darauf vorbereitet“ - Erfahrungen und Wissen wendet sie auch heute noch an in der neuen Schule (Arbeit mit Flüchtlingskindern im Biologieunterricht) Einfache Sprache, Visualisierungen, Wiederholung des Arbeitsauftrags: „also das ist so verinnerlicht“ - Vorbereitung durch Seminare hingegen nicht gegeben: „Da lernen die eher von uns als anders herum“; „Also da wissen die ja selber auch noch 696 nicht, wie man damit umgehen soll“ 697–702 Nachfrage: Vorbereitung durch Universität evtl. Vorlesung über Integration, „davon weiß ich 703–706 leider nichts mehr“; „Ich glaube, das sagt alles“ Nachfrage und Klärung - Vorlesung sehr theoretisch - Über Seminare eher in Medienbildung weiterentwickelt
Reflektierende Interpretation		
Die Interviewte gibt an, dass sie durch die Tätigkeit an einer Hauptschule gewisse methodisch-didaktische Erfahrungen sammelte, die sie in der DaZ-Klasse erfolgreich anwenden konnte. Durch die eigentliche Ausbildung hingegen fühlte sie sich nicht ausreichend auf die tatsächliche Unterrichtstätigkeit vorbereitet. Über die Fachleiter im Referendariat erzählt sie, dass diese „eher von uns [lernen] als andersherum“. Auch in Bezug auf das Studium fällt die inhaltliche Vorbereitung dürftig aus. Sie habe demnach eine Vorlesung zum Thema „Integration“ besucht: „Aber davon weiß ich leider nichts mehr“. Die		

persönliche Schwerpunktsetzung während des Studiums lag im Bereich Medienbildung. Insofern bleibt unklar, ob kein Angebot an der Universität vorlag oder ob die Interviewte ein möglicherweise vorhandenes Angebot nicht für sich nutzte, da sie es für unbedeutsam erachtete.

E. Neue Schule

Thema: Vergleich der neuen Schule mit der Waldschule
Z. 707–774

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:53:09-7# Okay, gibt es Themen oder Fragen, die du zum Abschluss hast? Irgendwas, das wir nicht angesprochen haben, von dem du aber denkst, dass es wichtig ist, nochmal darüber zu sprechen? **B** #00:53:23-5# Ja, vielleicht nochmal kurz auf meine jetzige Schule zu sprechen zu kommen. Also der Unterschied ist schon wirklich ein großer, verglichen mit der Waldschule, die sich sehr individuell um die Kinder kümmert, weil in der jetzigen Schule, die ist ja sehr groß, siebenzügig, also immer 150–180 Kinder in einem Jahrgang und da ist das Verhältnis natürlich ein ganz anderes. Also gerade auch der Bezirk, wir haben, ich würde mal sagen, allerhöchstens 10% Migrationshintergrund an der ganzen Schule und da kommen auf einen Jahrgang kommen, also wie gesagt, ein Jahrgang sind 150 Kinder, kommen vielleicht 6 Flüchtlingskinder. Höchstens. So und da gibt es die, wie nennt sich die	*707–709*	*Erzählaufforderung: Noch nicht angesprochene, aber relevante Aspekte*
	710–749	Erzählung: Neue Schule - Waldschule: Individuelle Förderung - Neue Schule: Siebenzügig, 150-180 Kinder pro Jahrgang, 10% SuS mit Migrationshintergrund → pro Jahrgang höchstens 6 Kinder mit Migrationshintergrund - Pro Jahrgang gibt es eine Sprachförderklasse (für SuS mit Migrationshintergrund und SuS, die nicht von Flüchtlingswelle betroffen sind) → Unterricht in NW - Andere Wahrnehmung der Eltern und Schule gegenüber Flüchtlingskindern: Eltern-WhatsApp-

Klasse jetzt bei uns? Sprachförderklasse ist immer eine Klasse von den sieben und das heißt eben, dass da diese Kinder reinkommen. Aber auch Kinder, die noch nicht so lange in Deutschland leben, die aber nicht von der Flüchtlingswelle betroffen waren, die gehören da auch rein und diese Klasse habe ich z.B. in NW und da merke ich natürlich ist ein ganz anderes Bewusstsein an der Schule, auch von Seiten der Eltern, also es gibt ja auch natürlich Kinder in dieser Klasse, die einen deutschen Hintergrund haben und wo die Eltern, da gibt es WhatsApp-Gruppen unter den Eltern, die sehr rassistische Bemerkungen über die Flüchtlingskinder machen, die sagen: "Mensch, in dieser Klasse ist alles so turbulent, hätte ich mein Kind mal zum Gymnasium geschickt und nicht an diese Gesamtschule. Die Flüchtlingskinder reiten hier alles kaputt, der Unterricht geht nicht richtig voran, weil die so viel Zeit in Anspruch nehmen", also da haben die Klassenlehrer, die in der Klasse sind RICHTIG mit den Eltern zu kämpfen und müssen erstmal den Eltern erklären, was eigentlich Integration ist, das ist das allerschwierigste, weil die Kinder alles von den Eltern übernehmen. Die Kinder hauen dann solche Sprüche auch im Unterricht raus. Also das ist echt so, sowas hatte ich an der Waldschule gar nicht, weil das einfach ein ganz anderer Hintergrund einfach immer war, ne? Da ist das für die völlig normal. "Ja cool, neue Leute, wo kommen die her? Aus welchem Land?" Da gab es sogar auch Sprachpartner in meiner alten Schule, zum Teil hat das auch funktioniert, dass die sich da gegenseitig geholfen haben und davon sind die an der Schule weit entfernt. Also auch selbst ältere Klassen. Ich habe neulich in der 7. Klasse eine Vertretung gemacht, wo EIN Flüchtlingsschüler in dieser Klasse saß. Alle haben irgendwie Deutschaufgaben gemacht, er hatte in seinem Sprachförderheft Aufgaben gemacht und dann ging ich halt rum und guckte und wollte ihm ein bisschen helfen, weil ich ja gleich gewusst habe, dass er ein bisschen Unterstützung braucht und dann sagte der Nachbarjunge: "Ja, der kann nicht so gut Deutsch." So total abweisend zu dem, also das sind so Dinge, die ich bisher nicht kannte. Dass andere Schüler diese Schüler abweisen, das habe ich vorher noch nicht erlebt. Und das fand ich auch ein bisschen beängstigend so, jetzt. Aber mal gucken. Ich bin ja selber noch neu an der		Gruppe → Rassistische Äußerungen; Lehrer haben mit den Eltern zu „kämpfen“; Kinder übernehmen Verhalten von Eltern - Waldschule hatte offenere Einstellung, Sprachpartner, gegenseitige Unterstützung - Beispiel Vertretungsstunde in einer 7. Klasse, in der ein Flüchtlingskind war: Schüler mit Migrationshintergrund arbeitet im Sprachförderheft, alle anderen arbeiten an Deutschaufgaben, abwertendes Verhalten vom Sitznachbarn „Ja, der kann nicht so gut Deutsch“ - Abwertungen zuvor nicht erlebt → „beängstigend“ - Selbst „neu“ an der Schule (10 Wochen), evtl. noch stärkerer Eingriff in den DaZ-Bereich, als Klassenlehrern für „normale Klasse“ momentan „noch genug mit zu tun“ Nachfrage: Fehlende Bereitschaft der Kollegen - Kollegen mit Elternarbeit überfordert - Bereitschaft vorhanden, aber Segregation - DaZ-Lehrerin, aber wenig zur Verfügung stehendes Material (im Gegensatz zu Waldschule) - Wenn SuS in Stammklassen überfordert → Arbeit in „Heft, in dem die dann immer weiterarbeiten können; Wegsetzen „können wir jetzt gerade nicht gebrauchen Nachfrage: Persönliche Entwicklung - Neue Aufgaben als Klassenlehrerin, DaZ „zur Seite gelegt“ - Andere Probleme wie bspw. Mobbing - Eher Seite der Fachlehrer; „normale Unterrichtsstunden“ schwer bei Sprachbarrieren mancher SuS → persönliche Hilfestellungen (Chipkarten, Hilfekarten) - Fehlende Zeit
	750	
	751–758	
	759–760	
	761–774	

Schule, jetzt bin ich ja erst 10 Wochen dabei und vielleicht kann ich da auch nochmal ein bisschen in diesen DaZ-Bereich mehr mit reingehen, ich habe ja eine, ich sage mal ganz normale Klasse als Klassenlehrerin, da habe ich auch noch genug mit zu tun gerade, aber... Ja, ich merke, dass die lange nicht so gut aufgenommen werden, integriert werden wie an der alten Schule. Das ist echt schade. **I** #00:56:20-7# Weil die Kollegen vielleicht auch nicht bereit sind? **B** #00:56:23-7# Ja, auch. Weil die Kollegen, also wirklich erstmal diese Elternarbeit, die nimmt die so ein. Die Kollegen sind schon irgendwie bereit, glaube ich, es gibt da auch ganz klare, also trennen das vielleicht auch mehr. Da gibt es eine DaZ-Lehrerin, die macht dann immer diese Stunden mit den Schülern, aber die haben auch lange nicht das Material, was ich an meiner alten Schule hatte, also ich weiß nicht, was die denen da beibringt, keine Ahnung. Und wenn die Schüler in den Stammklassen nicht mitkommen, haben sie so ein Heft, in dem die dann immer weiterarbeiten können. Ja. Oftmals sagen die halt: "Nein, den können wir jetzt grade nicht gebrauchen" Die werden extra gesetzt und was weiß ich. // **I** #00:57:00-0# // Okay. Wie siehst du deine eigene persönliche Entwicklung an dieser Schule? Also jetzt unter dem Aspekt? **B** #00:57:05-7# Ja, ich habe den Aspekt für mich jetzt mal ein bisschen, ja ein bisschen an die Seite gelegt, weil erstmal neue Aufgaben auf mich zugekommen sind. Als Klassenlehrerin und so hat man erstmal völlig andere Sachen im Kopf und auch da habe ich natürlich grade Schwierigkeiten mit bestimmten Kindern, weil da Mobbing ist in der Klasse und so weiter und ich habe halt diese eine Klasse eben mit den Flüchtlingskindern in NW, ja jetzt bin ich wieder auf der Seite der Fachlehrer, natürlich ist das total schwer, normale Unterrichtsstunden zu machen, wenn 4, 5 da sitzen, die nichts verstehen oder wenig verstehen, aber bisher ziehe ich die da immer mit durch, gebe dann nur persönliche Hilfestellungen, ja irgendwie Chipkarten oder Hilfekarten vorzubereiten, da fehlt dann auch die Zeit. Also hätte ich die Zeit, würde ich das da auch machen. **I** #00:57:44-7# Okay.	

B #00:57:46-5# Ja. **I** #00:57:47-9# Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. **B** #00:57:50-2# Ja, Dankeschön.	

Reflektierende Interpretation

Der Interviewten ist es ein persönliches Anliegen, zum Abschluss des Interviews über ihre neue Schule zu erzählen. An der neuen Schule sind wesentlich weniger Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsbiographie (höchstens 10 %). Die Schule hat Sprachförderklassen eingerichtet, in die alle Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die der deutschen Sprache noch nicht oder wenig mächtig sind. Insofern handelt es sich sowohl um Migrantinnen und Migranten als auch um Flüchtlinge. Eine große Schwierigkeit in einer angemessenen Förderung dieser Schülerinnen und Schüler sieht sie in den Eltern derjenigen Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungsbiographie. Diese tauschen sich über die Lernfortschritte ihrer Kinder aus und sehen einen Grund für vermeintlich langsamer Lernprozesse in den Migranten- und Flüchtlingskindern: „da gibt es WhatsApp-Gruppen unter den Eltern, die sehr rassistische Bemerkungen über die Flüchtlingskinder machen, die sagen: "Mensch, in dieser Klasse ist alles so turbulent, hätte ich mein Kind mal zum Gymnasium geschickt und nicht an diese Gesamtschule. Die Flüchtlingskinder reiten hier alles kaputt, der Unterricht geht nicht richtig voran, weil die so viel Zeit in Anspruch nehmen“. Diese rassistischen Äußerungen würden entsprechend auch von den jeweiligen Kindern wiedergegeben werden. Auch die Lehrkräfte haben mit diesen Vorurteilen zu kämpfen: „Also da haben die Klassenlehrer, die in der Klasse sind RICHTIG mit den Eltern zu kämpfen und müssen erstmal den Eltern erklären, was eigentlich Integration ist, das ist das allerschwierigste, weil die Kinder alles von den Eltern übernehmen“.
Mit diesen Erfahrungen hat die Interviewte einen großen Kontrast zu den Erfahrungen an der vorherigen Schule. So erlebte sie in Vertretungsstunden über die Kommentare der Eltern hinaus auch abweisende Haltungen von Mitschülerinnen und Mitschülern: „Dass andere Schüler diese Schüler abweisen, das habe ich vorher noch nicht erlebt. Und das fand ich auch ein bisschen beängstigend so, jetzt“.
Da sie als Fachlehrerin an der neuen Schule eingesetzt ist und nicht explizit als DaZ-Lehrerin, sieht sie aus einer Außenperspektive, dass sich die integrativen Maßnahmen an der neuen Schule anders und weniger gut gestalten: „Ja, ich merke, dass die lange nicht so gut aufgenommen werden, integriert werden wie an der alten Schule. Das ist echt schade“. Die Gründe sieht sie vor allem in der intensiven Elternarbeit, die die Fachlehrerinnen und Fachlehrer absolvieren müssen.

E Interview I1 und Auswertungsschritte

Interview

I #00:00:11-9# Also, warum ich mich an Sie gewandt habe, ist, dass Sie ja Ihre Masterarbeit bei mir über das deutsche Auslandsschulwesen geschrieben haben. Und ich habe ja in dem Zuge erfahren, dass Sie Auslandserfahrungen gemacht haben bereits, durch die Sie sich, glaube ich, biografisch von Ihren Kommilitonen unterscheiden. Oder von einigen, es machen halt nicht alle diese Auslandserfahrung, die Sie gemacht haben und ich möchte Sie einfach mal bitten zu Beginn, dass Sie Ihren beruflichen Werdegang schildern.

B #00:00:45-8# Mhm (bejahend)

I #00:00:45-8# Alles, was da hereinfällt, was Sie gerne berichten möchten, Ihre jeweiligen Motivationen zu den einzelnen Entscheidungen, (.) so dass ich einen Eindruck kriege von Ihren letzten Lebensjahren.

B #00:00:58-8# Okay, also nichts für die Zukunft, sondern eigentlich das, was war.

I #00:01:02-0# Erstmal nur das, was war. //

B #00:01:02-7# // Ja. //

B #00:01:05-1# Es ist eigentlich gar nicht SO abwechslungsreich, ja ich habe mein Abi gemacht in Osnabrück, 2009, in einer ganz normalen Zeit, damals waren das ja noch 13 Jahre, dann habe ich direkt angefangen zu studieren, in Vechta, dann habe ich Grundschullehramt studiert, habe meinen Bachelor und meinen Master auch da gemacht. Bin dann, genau ich habe das zu Ende gemacht und bin dann direkt im Anschluss danach nach O. gegangen, weil ich noch den Master für das gymnasiale Lehramt machen wollte.
#00:01:35-1# Die Gründe dafür, ja, waren verschiedene, mir hat nicht irgendetwas nicht gefallen, sondern ich hatte eigentlich Lust noch bisschen eine größere Bandbreite zu haben und das, ich hatte schon nach meinem Bachelor mit dem Gedanken gespielt direkt nicht den Grundschullehramt-Master zu machen, sondern direkt nach O. zu gehen und den Gymnasial-Master zu machen, aber dann dachte ich: "Komm, dann mache ich das erst noch fertig". Das war damals ein verkürzter Master, deswegen war das nur ein Jahr. Dann bin ich nach O. gegangen, habe das gemacht und bin dann zwischendrin, als ich so fast fertig war mit dem Master, ins Ausland gegangen, nach China, an die deutsche Auslandsschule nach Shanghai, hab das aber, das hat eigentlich in dem Sinne nicht direkt etwas mit meinem Studium zu tun gehabt, weil das war kein, ich hatte bis dahin schon alle Praktika absolviert, das war einfach nur freiwillig, also davon wurde mir nichts angerechnet für die Uni oder so. Ich bin da einfach, ich habe mir auch kein Urlaubssemester genommen, ich bin da einfach hingegangen, sodass es für ein Semester gepasst hat.
#00:02:37-0# War dann direkt danach noch zwei weitere Semester hier, habe meinen Master zu Ende gemacht und das war es, dann war ich damit fertig. (.) Und jetzt, jetzt bin ich gerade fertig, ich hätte mein Referendariat direkt anfangen können, habe das jetzt aber verschoben und mache es erst ein halbes Jahr später. (..) Das ist bis jetzt erstmal alles, mehr hätte ich nicht vorzuweisen. (.) Ja.

I #00:03:03-0# Okay, Sie sind vorhin beim Abitur angefangen, also Ihre Genese, Ihre Entwicklung bis zum Abitur, was können Sie so ein bisschen über Ihre eigene Biografie

berichten?

B #00:03:14-3# Meinen Sie auch nur in schulischer Ausbildungsrichtung, so? (lacht) Ja, also da war eigentlich gar nichts Spannendes, da bin ich auch, ich komme aus Osnabrück, bin da auch (lachend) was war denn davor? Zur Grundschule gegangen, dann gab es noch die Orientierungsstufe, 5., 6. Klasse. Danach hat das Gymnasium angefangen. Aber dazwischen habe ich nicht, da haben ja viele schon, wann war das? In der 10.,11. Klasse irgendwelche Auslandserfahrungen gemacht oder sind dann für ein Jahr weggegangen, da hatte ich da noch gar kein Interesse dran eigentlich, muss ich sagen. Da habe ich eher gedacht: "Mensch, hier ist es doch schön (lacht), das die sich das alle trauen".
#00:03:49-4# Da war ich, da hat mich das gar nicht interessiert, also das kam erst VIEL später, das kam erst eigentlich zum Ende des ersten Studiums. Zum Ende des ersten Masters habe ich überhaupt mit dem Gedanken gespielt. Ach genau, weil meine Masterarbeit sich auch irgendwie grob mit dem Thema beschäftigte und um mich da abzulenken, da hat man da zwischendurch viel recherchiert und dann wuchs das Interesse irgendwann umso mehr, dass das, was man da irgendwie theoretisch, mit dem man sich die ganze Zeit beschäftigt irgendwie auch einmal wirklich erleben oder kennenlernen kann. Deswegen ging das Ganze in so eine Richtung. Und, also was meinen Sie noch für andere biografische Sachen? Also die mit Schule nichts zu tun haben? (lacht) Also da, da habe ich eigentlich nichts anderes Interessantes. Da haben mich Auslandssachen noch nicht so interessiert, privat war ich da schon viel unterwegs, aber wie das möglich war im Rahmen des, ja gut im Rahmen der Schulzeit nicht so viel, aber nach dem Abi, als das Studium dann losging, war ich schon in verschiedenen Auslandsreisen unterwegs, aber immer dann nur so in den Semesterferien, wenn das halt möglich war, ein paar exotische Sachen waren dabei. Was war das? Nicaragua, Thailand oder Russland. Durch solche Länder bin ich mal gedüst, aber das ist natürlich etwas Anderes, wenn man sich kurz dort aufhält. Dann lernt man auch ganz gut kennen, aber sicher auf eine andere Weise, ich denke, wenn man kurz irgendwo ist, kriegt man andere Blickwinkel auf die Dinge, vielleicht auch einen verschönerten oder man sieht alles eher positiv, als wenn man einmal länger irgendwo ankommt, deswegen, waren das doch Unterschiede. (.)
#00:05:26-4# Und dementsprechend würde es mich JETZT eher mehr interessieren, also mich interessieren noch viele andere Länder, aber wirklich nur in der Form, dass ich dort dann auch länger, also mindestens ein halbes Jahr, irgendwie ansässig sein kann und das auf diese Weise dann, meiner Meinung nach, RICHTIG kennenlernen kann, was man, glaube ich, nicht unbedingt kann, wenn man nur kurz urlaubsmäßig oder touristenmäßig irgendwo unterwegs ist.

I #00:05:51-5# Sie haben gesagt, dass Sie in exotischen Ländern unterwegs gewesen sind. Welche Länder bezeichnen Sie als exotisch und warum?

B #00:06:00-0# Ja, aus meiner Sicht war das damals doch sehr exotisch, Nicaragua, ja das war eine Gegend, in der ich vorher noch nie war, mit der ich aber auch nichts zu hatte und die Sprache, mit der hatte ich bislang auch überhaupt noch nichts zu tun, auch nicht zu dem Zeitpunkt, als ich da angekommen bin. Das waren Punkte, weshalb ich das auf jeden Fall als exotisch betrachtet hätte. Das wären die ersten Punkte, weswegen ich das sagen würde.

I #00:06:29-3# Was genau konnotieren Sie mit dem Begriff "exotisch", wenn Sie das in Verbindung mit gewissen Ländern...

B #00:06:36-0# Ja, mit "exotisch" würde ich eigentlich verbinden, Sachen, die mir eigentlich sehr fremd sind, die sehr anders sind als das, was ich bislang kenne, sowohl kulturell, sprachlich, das gehört ja alles zusammen, als auch lokal, das ist einfach eine ganz andere

Gegend, ganz anderer Kontinent. Hauptsächlich, wenn ich mich auf ein Wort oder so beschränken müsste, mit "exotisch" würde ich eigentlich verbinden "fremd" oder "unbekannt".

I #00:07:03-8# Welche Erfahrungen haben Sie mit Fremden, also mit Menschen aus anderen Kulturkreisen, gemacht? Grundsätzlich, auch in Ihrer Schulzeit damals schon, welchen Kontakt haben Sie gehabt?

B #00:07:16-7# Eigentlich ausschließlich guten. Also Sie meinen jetzt nicht nur, als ich dann im Ausland gewesen bin, sondern...? //

I #00:07:23-0# // Genau, also in Deutschland schon. So während Ihrer Schulzeit oder im privaten Umfeld.

B #00:07:28-2# Ausschließlich guten, also da habe ich überhaupt gar keine, gar keine negative Erfahrung. Allerdings wuchs das Interesse ja relativ spät, deswegen. Mit wie vielen ausländischen Menschen hatte ich vorher zu tun? Das waren eigentlich gar nicht so viele. Deswegen gab es ja vorher jetzt, also innerhalb von Deutschland gar nicht DIE großen Erfahrungen, aber diejenigen, die es gab, waren alle positiv. Aber die größten hat man natürlich gemacht, als man dann im Ausland war. Aber ausschließlich gute, eigentlich.

I #00:07:58-3# Welche Erfahrungen haben Sie in der Schulzeit gemacht, in Ihrer eigenen Schulzeit? Hatten Sie ausländische Mitschülerinnen? Oder können Sie konkrete Erlebnisse benennen, die Sie vielleicht noch im Kopf haben?

B #00:08:10-7# Nein, das kann ich, ehrlich gesagt, nicht. Das waren nur die Standardsachen, wir hatten Austauschschüler, die dann für ein halbes Jahr in der Klasse waren. Das waren aber, aus meiner Sicht, nicht so exotische Sachen, das waren Amerikaner oder Engländer, die mal da waren. Das hat Spaß gemacht, da gab es nie Probleme. Nein, was Konkretes kann ich da eigentlich nicht sagen.

I #00:08:35-0# (..) Wenn ich das gerade richtig verstanden habe, dann würden Sie ja Amerikaner oder Engländer nicht als "exotisch" bezeichnen. //

B #00:08:43-6# // Ja, ja, das stimmt. Ja.

I #00:08:46-1# Können Sie das erläutern?

B #00:08:47-5# Ja, weil das sind, aus meiner Sicht, Länder oder Personen, oder da gibt es eine Lebensweise, bei denen die, meiner Meinung nach, der unsrigen nicht so fremd ist. Klar ticken die auch irgendwie anders, aber das würde ich z. B. nicht oder DIE würde ich nicht als "exotisch" beschreiben, weil das gefühlsmäßig einfach, weil die uns ein bisschen ähnlicher sind so von ihrer Lebensweise. Aufgrund dessen (..) würde ich, ich meine, wenn man sich hier in Deutschland umguckt, ich glaube, mehrere Leute hatten schon einmal mit Engländern oder mit Amerikanern zu tun als mit (lachend) Leuten von einer ganz anderen Seite. Einfach deswegen würde ich es als normal oder nicht so exotisch beschreiben.

I #00:09:34-9# Jetzt sind Sie ja noch nicht im Referendariat, aber es ist ja bald geplant und gehen dann nachher auch in die Schule. Welchen Blick haben Sie auf die Flüchtlingssituation in Schulen derzeit? Auch unter dem Aspekt der Exotik, den Sie angesprochen hatten.

B #00:09:48-2# Welchen Blick? (..) Ja, ich glaube, ja das ist natürlich ein Thema, womit man oder womit jetzt, glaube ich, die Schulen sehr, relativ plötzlich konfrontiert wurden, ohne große Zeit sich da irgendwie drauf vorzubereiten. Ich habe generell den Blick darauf, dass das eine Situation ist, aus der man viel gewinnen könnte, also der man viel abgewinnen könnte, mit der man viel machen könnte. Ich glaube allerdings, dass es sehr plötzlich kam, ist auch so eine große Herausforderung, dass man, dass ich noch nicht abschätzen kann, in wie weit es wirklich möglich ist, da so viel Gewinn draus zu erzielen. Ich weiß nicht, was jetzt zurzeit überwiegt, ob das die Überforderung ist, was ich tendenziell eher glaube von dem, was ich höre, von den Leuten, die da irgendwie schon im Geschäft sind, also was verständlicher Weise noch eine Überforderung ist.
#00:10:40-9# Ich könnte, mein Blick ist aber so, dass ich mir langfristig vorstellen könnte, dass man oder dass es zumindest das Ziel sein sollte, aus so einer Situation, die vielleicht auch einem viel abverlangt, ja doch viel gewinnen könnte. Wie auch immer, da haben ja die Wenigsten jetzt schon konkrete Konzepte oder so, die sie sich machen können. Die Situation ist so, man ist ein Lehrer in einer Klasse und dann wird gesagt: "Komm, morgen sitzen zwei neue Kinder bei dir, die können kein Deutsch, sieh mal zu!" Ja, aber ich glaube, trotz der großen Herausforderungen, ist mein Blick so, dass das was trotzdem auch viel Positives mit sich bringen könnte. (.)
#00:11:15-9# Aber natürlich nur auch, wenn alle Beteiligten irgendwie das Interesse oder den Weitblick daran haben und nicht ausschließlich von vorn herein denken: "Wir werden jetzt irgendwie mit einer Ausnahmesituation konfrontiert. Wie geht das? Das kann ich nicht, habe ich nicht gelernt." Aber ich glaube, wenn alle Beteiligten langfristig da Interesse daran haben und VERSUCHEN eine Möglichkeit zu sehen, der Sache etwas abzuverlangen. Es ist, glaube ich, schon möglich, man kann aber nicht ERWARTEN oder, glaube ich, den Leuten jetzt einen Vorwurf machen, dass es jetzt sofort noch nicht so bedingungslos umzusetzen ist. Das ist ja wirklich, da war ja keiner darauf vorbereitet. (..)
#00:11:55-9# Andererseits sind die Leute in den Schulen das gewohnt, ich meine, auf die Inklusion wurden auch nicht alle so ausreichend vorbereitet. (..) Vielleicht schaffen die es ja den Vergleich zu sehen zwischen einer Sache, die (.) sozusagen aktiv eingeleitet wurde wie so etwas wie Inklusion, das hat jemand aktiv entschieden, das ist jetzt so, das hätte nicht direkt so sein müssen und so eine Flüchtlingssituation, die hat, da hat sich ja keiner bewusst für entschieden, das ist einfach so gekommen und vielleicht hat man da die Weitsicht zu sagen: "Komm, das ist so, das hat keiner falsch oder böse entschieden", da versuchen wir einmal etwas daraus zu machen.

I #00:12:35-8# (...) Sie haben gesagt, keiner war darauf vorbereitet, auf die Situation. Fühlen Sie sich durch das Studium oder durch Ihre biografischen Erfahrungen vorbereitet?

B #00:12:49-3# Also, ja, das würde ich trennen: Durch mein Studium, speziell auf dieses Problem oder auf diese Herausforderung nicht ansatzweise. Durch die Auslandserfahrung, würde ich sagen, schon etwas eher, weil man da ein bisschen lernt, plötzlich in eine fremde Situation hineingeschmissen zu werden. Und da gibt es keine Alternativen, man das ist da irgendwo und muss sehen, wie. Gut, man hat allerdings ein Grundinteresse, in so eine Situation hineingeschmissen zu werden, deswegen geht man es vielleicht etwas anders an, aber ich denke, das verhilft mir da schon ein bisschen. Aber das würde ich trennen. Durch das Studium nicht ansatzweise auf solche Situationen. Ich wüsste nicht wodurch. Also, kein Stück, eigentlich.

I #00:13:39-9# Wie könnte man das ändern? Was hat Ihnen gefehlt dann in diesem Hinblick im Studium?

B #00:13:45-0# In dem Sinne oder als ich jetzt mitten im Studium war, gab es ja diese Flüchtlingssituation in dem Sinne noch nicht, deswegen in dem Moment hätte eigentlich nichts gefehlt, aber jetzt nachwirkend oder wie man es für jetzt, welche Initiativen man jetzt ergreifen könnte... Ja, das ist schwierig, da gibt es sicher viele Möglichkeiten, vielleicht (..) #00:14:06-1# Na, das ist schwierig, weil ich glaube, man kann ja nicht durch Studienvorgaben Leuten z. B. VORSCHREIBEN, eine gewisse Zeit im Ausland zu verbringen, um sich an solche Situationen näher heranzutasten. Deswegen kann ich da nichts Konkretes sagen. Es wäre natürlich eine IDEE tendenziell etwas mehr Auslandsaufenthalte, die mit dem Studium verbunden sind, anzuleiten, wobei ich mir das in der Endfassung nicht vorstellen kann, weil man kann Leute dazu nicht zwingen. Wenn Leute hier in Deutschland studieren möchten, dann kann man sie nicht zwingen, auch einmal ins Ausland zu gehen. Ich glaube, das würde helfen, aber in der Umsetzung stelle ich es mir schwer vor und habe da keine KONKRETE Idee, wie man das eigentlich ab jetzt sofort ändern könnte.
#00:14:47-6# Es ist z. B. so, dass Leute, die eine Fremdsprache studieren, Englisch oder so, die müssen ja, glaube ich, wirklich ein Semester DA gewesen sein, das finde ich auch sehr sinnvoll, aber in Fächern, die nichts mit einer Fremdsprache zu tun haben... Man könnte es höchstens vielleicht noch mehr unterstützen. Es gibt ja diese Stipendien, die sind ja teilweise auch wirklich gut zugänglich für Studenten. Man hat ja oft im Hinterkopf, Stipendien, das kriegt man irgendwie nicht. Man könnte es vielleicht noch mehr unterstützen, dass Auslandsaufenthalte für Studenten noch leichter zugänglich gemacht werden. Da spielt sicher das Finanzielle immer eine große Rolle, dass das abgesichert ist...

I #00:15:24-9# Also das heißt, Sie setzten sich ja, oder Sie plädieren dafür, dass man Auslandsaufenthalte im Studium noch mehr anbietet //

B #00:15:31-2# // Ja. //

I #00:15:32-1# und mehr Studierende ins Ausland gehen können.

B #00:15:33-1# Ja.

I #00:15:34-8# Auch in Vorbereitung auf die derzeitige Situation an deutschen Schulen? Vor dem Hintergrund der kulturellen Diversität? (...) Sie haben den Weitblick angesprochen, der vorhanden sein muss bei Lehrkräften oder vorhanden sein sollte?

B #00:15:53-7# Ja?

I #00:15:54-8# Den, wenn ich das richtig verstanden habe, den man auch durch Auslandsaufenthalte erlangen kann?

B #00:15:59-4# Ja, habe ich, das ist meine Meinung, ja?

I #00:16:01-5# Genau, können Sie das vielleicht noch ein bisschen weiter ausführen? Also, warum man diese Auslandsausenthalte wirklich noch mehr in den Fokus nehmen sollte? //

B #00:16:08-8# // Mhm (bejahend) //

I #00:16:08-9# // Sie haben das eben schon angesprochen, aber es würde mich noch einmal interessieren //

B #00:16:10-6# // Mhm (bejahend) //

I #00:16:12-3# // Welche Asp, also, warum das eine gute Vorbereitung sein könnte, also //

B #00:16:15-8# // Ja! //

I #00:16:16-1# // was erhofft man sich davon?

B #00:16:18-9# Ja, weil ich glaube, es gibt natürlich verschiedenes Ausland, aber wenn wir jetzt mal von diesen "exotischen" sprechen, wobei wir eben waren, dann glaube ich einfach, dass wenn man sich im Ausland aufhält, für eine gewisse Zeit, dass man da mit Situationen konfrontiert wird, zwangsläufig, die einem auf jeden Fall zugutekommen würden z. B. in dieser Flüchtlingssituation. Wenn man das miteinander verbindet. Einfach die Situation ja ins kalte Wasser geschmissen zu werden, vielleicht Situationen zu haben, in denen man denkt, vielleicht also zwangsläufig auch mit Überforderungssituationen konfrontiert zu werden, in denen man eigentlich denkt: "Am liebsten würde ich jetzt ein Rückzieher machen oder wieder zurück fahren", aber diese Alternativlosigkeit vielleicht einmal so erfahren zu haben. #00:17:06-8# genauso ist es dann jetzt in den Schulen, da gibt es diese Flüchtlingssituation. Gut, da können die Lehrer stagnieren und sagen: "Ich kümmere mich jetzt nicht großartig um das Kind, was kein Deutsch spricht und hier sitzt in meinem Unterricht", oder sie sind so weitsichtig, dass sie sehen, es geht nicht anders, ich muss da jetzt irgendwie etwas Gutes draus machen. Und ich glaube, auf so etwas wird man in diesen Auslandssituationen zwangsläufig ganz gut vorbereitet. Da gibt es keine Alternative. Man muss damit umgehen, wie auch immer. #00:17:34-8# Und man lernt dadurch, glaube ich, dass es sich auch LOHNT, in solchen Situationen ein bisschen zu kämpfen oder schwierige Situationen in Kauf zu nehmen, wenn man nach einer Zeit dann, glaube ich auch, im Ausland die Erfahrung machen kann, zu sehen, wie es sich gelohnt hat oder wie man dann nach einer Zeit davon auch profitieren kann, erst einmal ein bisschen überfordert gewesen zu sein. Und das meine ich mit dem Weitblick, von dem es sinnvoll wäre, wenn Lehrer den hier hätten. Erst denkt natürlich jeder: "Oh Gott, wie soll das jetzt funktionieren?", aber, wenn man weitläufig dieses Interesse hat und das lernt man dann, glaube ich, im Ausland, kann man die Erfahrung machen, dass es sich lohnt (..) mal überfordert zu sein.

I #00:18:21-9# Glauben Sie, dass Sie sich da mit dieser Erfahrung auch von Ihren Kommilitonen bzw. späteren Kollegen, Kolleginnen unterscheiden?

B #00:18:31-4# Ich glaube, ein bisschen schon. Ich glaube, manche Leute können da auch so zu gelangen, zu dieser Einsicht, sozusagen ohne jetzt irgendwie diese Auslandserfahrung gemacht zu haben. Ich glaube, das ist jetzt kein zwingendes Muss, aber ich glaube, es erleichtert die Sache einfach. Es ist eine Erleichterung, glaube ich, einfach.

I #00:18:51-1# Wie kam es dazu, dass Sie sich zu Ihrem Auslandsaufenthalt entschieden haben? Weil Sie haben ja jetzt auch schon durchblicken lassen, das war eine (..) wichtige Erfahrung, aber auch nicht immer eine ganz einfache Erfahrung? //

B #00:19:07-1# // Ja, genau, das ist richtig. Wie ich dazu gekommen bin? Ich hatte, meine Masterarbeit hatte sich, also meine damalige Masterarbeit hatte sich auch grob mit dem Thema beschäftigt und da investiert man ja viel Zeit und irgendwann denkt man sich: "Was mache ich hier eigentlich?", und dann verspürt man vielleicht auch irgendwann mal den Wunsch, das

wirklich alles kennenzulernen und nicht nur darüber irgendetwas zu schreiben bzw. kann man vielleicht authentisch gar nicht wirklich etwas darüber schreiben, wenn man es nicht richtig selbst einmal erlebt hat und dann ist mir während dieser Schreibzeit erst bewusst geworden, wie vielseitig das ist und was das für ein umfangreiches oder besonderes Phänomen ist. Ich wusste das vorher gar nicht, dass Deutschland überall auf der Welt diese Schulen hat, die ja auch von Deutschland unterstützt werden. Also das war für mich eine völlig neue Welt und das fand ich interessant und ich konnte es wirklich kaum glauben, wie vielseitig einfach das ist. Auf der ganzen Welt sind diese Schulen verteilt und das hat mich irgendwie beeindruckt und dann, also die Wahl jetzt dieses BESTIMMTEN Auslandes, also ich war in China, die hat sich eigentlich sehr zufällig ergeben.
#00:20:14-0# Die hat eine große Internetpräsenz und überhaupt, die Schulen sind alle unterschiedlich groß, die deutschen Auslandsschulen, manche haben da 200 Schüler, manche haben 1000 Schüler und dementsprechend größer oder übersichtlicher sind meistens die Internetpräsenzen und da wurde direkt ganz deutlich ausgeschrieben: "Wir nehmen Praktikanten für ein halbes Jahr. Wir sind interessiert daran, hier kann man sich offiziell bewerben", und dann, ja dann habe ich losgelegt. Mir war eigentlich völlig egal, wo es hinging, aber da erschien mir der Weg so, erschien mir möglich. (.) Das hat mich dann interessiert.

I #00:20:49-5# Okay. Erzählen Sie doch bitte einmal von Ihren Erfahrungen im Ausland selber. Was haben Sie gemacht? Wie war der Tagesablauf? Welche Bekanntschaften haben Sie geschlossen?

B #00:20:57-2# Ja.

I #00:20:58-3# Was waren besonders reibende Punkte?

B #00:21:01-5# Oh ja, da gab es einige. Also es ging nach China und ich hatte bislang immer im Hinter- oder zumindest im Gefühl, dass man eigentlich überall auf der Welt irgendwo mit der englischen Sprache ganz gut klarkommen kann, da war ich mir eigentlich sicher. Dementsprechend bin ich nach China gegangen, hab mich nicht groß über irgendwelche Sachen informiert, weil ich dachte, das wird schon werden. Dann bestand eigentlich der erste Reibungspunkt darin, dass, ach nein, wie war das? Genau, ich hatte mich damals erst dazu entschieden, über die Schule wurde angeboten, dass die Halbjahrespraktikanten in Familien unterkommen. Einfach, weil die sich schon gedacht haben: "Ihr kommt nach China? Dann geht besser erst einmal in eine Familie, da werdet ihr ein bisschen aufgefangen", dann habe ich mir gedacht: "Klar, dann machen wir das mal."
#00:21:44-6# Und dann wurde ich auch direkt abgeholt von der Familie, das war eher eine gemischte Familie, die Mutter war Chinesin, der Vater Deutscher, die Kinder dementsprechend beides. Dann war eigentlich der erste verrückte Punkt, dass es sehr warm war, das war mitten im Sommer, so warm, wie ich es noch nicht erlebt hatte. (lachend) Dann war ich ein paar Wochen bei dieser Familie, das war auch alles ganz interessant, die waren super nett, die haben aber, da war der erste, also das war kein Reibungspunkt, aber die haben so weit abseits gewohnt, dass man die Schule, da wo ich ja gearbeitet habe das halbe Jahr über, eigentlich kaum erreichen konnte. Nur, man konnte aus diesem Wohnblock weg kommen mit einem Taxi zur U-Bahn, also zur U-Bahn konnte man gar nicht zu Fuß gehen und Taxi, da bestand das erste Problem mit, konnte man eigentlich nur rufen, wenn man wirklich Chinesisch konnte, da musste man so eine chinesische Hotline anrufen und ein Taxi bestellen. Das haben die immer gerne für mich gemacht, aber nach zwei Wochen dachte ich mir: "Mensch, irgendwie bin ich jetzt auch nicht als Au-Pair-Mädchen hier und muss nicht Mama und Papa fragen, wie ich ein Taxi nehmen kann.“

#00:22:45-7# Ja, dann hatte ich mich von denen verabschiedet und mir selber mit anderen, die mit mir zusammengearbeitet haben, eine Wohnung genommen, mitten in der Stadt. Das war dann natürlich gut, da konnte man selbstständig sein und dann hat man dann natürlich wirklich erlebt wie, wie man sich wirklich selber durchschlagen muss, im Land, wo nämlich die Leute KEIN Englisch können oder sprechen wollen. Dann war der erste Punkt: Wie bewege ich mich fort mit dem Taxi? Auch die Leute können nur Chinesisch, das war so der erste kleine Kulturschock, dass ich wirklich gemerkt hab, oh, Moment mal, mit Englisch kommt man hier wirklich nicht vorwärts.
#00:23:20-3# Ja, da hatte sich aber auch im Nachhinein auch ausgezahlt, man, das war so eine Situation, wo man ins kalte Wasser geschmissen wurde, aber nach einer gewissen Zeit lernt man dann auch wenigstens ein bisschen was und von der Sprache und schafft es dann so auch wirklich, wenn auch nur in gewissem Maße, aber mit den Leuten mal wirklich in Kontakt zu treten. Es war erst eine schwere Situation, hat sich dann aber sehr ausgezahlt und die Tätigkeit, der ich dort nachgegangen bin, ich war da an einer deutschen Schule für ein halbes Jahr als Praktikant offiziell. Wie das an den Schulen immer so ist, fallen da ja oft spontan die Lehrkräfte aus und dann wurde ich gefragt, ob ich da die Klassenleitung übernehmen kann von einer - im Teamteaching allerdings - von einer Klasse. Da dachte ich: "Ja, klar, ich mache hier alles mit!" Das hat auch alles super geklappt. Also es war offiziell ein Praktikantenjob, es ist dann bisschen mehr daraus geworden.
#00:24:11-1# Der Tagesablauf war so, dass man um halb sieben von dem Schulbus abgeholt wurde, dann fuhr man ungefähr eine Stunde zur Schule, war dann da bis 17:00 Uhr ging die Schule. Dann war der Tag meistens auch schon fast vorbei. Also man hatte da viel zu tun, aber das war gut. Genau das war meine Tätigkeit und gewohnt haben wir mitten in der Stadt in so einem großen Haus, wo auch Chinesen gewohnt haben, aber auch Ausländer. Das war sehr gemischt. Das waren, glaube ich, verhältnismäßig eigentlich sehr teure Wohnungen, da mitten in der Stadt zu wohnen, aber es kam mir auch ein bisschen komisch vor, von unserem Praktikantengehalt konnten wir das gut bezahlen. Also wir haben da mit unserem Praktikantengehalt mehr verdient als Leute, die da einfach, also chinesische Menschen, die da schon einen richtigen, normalen Beruf haben. Das ist natürlich schon ein bisschen komisch vom Gefühl, aber ja, das war halt einfach so. Genau, das war so die Situation und der Tätigkeit, der ich da nachgegangen bin.
#00:25:06-3# Und genau der erste und größte Reibungspunkt war natürlich die ganze Zeit die Sprache, aber umso interessanter macht es die Sache dann oder umso größer ist dann das Erfolgserlebnis, wenn man es dann nach einer gewissen Zeit schafft, sich doch irgendwie auf dieser Sprache auch durchzuboxen und da irgendwo zum Ziel zu kommen, wenn auch über Umwegen.

I #00:25:24-9# Wie haben Sie die Ungleichheit empfunden?

B #00:25:27-4# Zwischen uns sozusagen und den... finanziell oder...?

I #00:25:33-0# Finanziell hatten Sie ja angesprochen, aber es wird noch andere Aspekte vielleicht gegeben haben?

B #00:25:39-9# Also die finanzielle war eigentlich das größte, was man so die ganze Zeit vor Augen hatte. Die Chinesen, die man so kennengelernt hatte oder die man gesehen hat, das waren alles sehr fleißige Menschen. Die haben das morgens ihre Stände aufgebaut oder irgendetwas gearbeitet bis abends, aber werden halt nicht viel verdient haben. Also die Ungerechtigkeit oder in welche Richtung meinen Sie Ungerechtigkeit? Man sieht ja nur von außen so wie die Leute arbeiten den ganzen Tag, aber haben trotzdem irgendwelche schäbigen

Unterkünfte oder keine oder irgendwelche kaputte Kleidung an. Oder was meinen Sie noch für Ungerechtigkeit? (..)
#00:26:17-0# Ja, also das finanzielle habe ich schon gesagt, aber das war eigentlich das größte. was man die ganze Zeit vor Augen hatte. Und genauso z. B. an der deutschen Schule haben wir als Deutsche gearbeitet, auch wenn wir nur Praktikanten waren, aber auch chinesische - wie heißen die dann? - Ortslehrkräfte.
#00:26:34-7# Und das zwar auch nur wieder finanziell, aber ein großer Punkt. Wir wussten z. B. ganz genau - oder das war da auch kein Geheimnis - dass die Chinesen, die dort angestellt waren, als Ortslehrkräfte, viel weniger verdient - also die die gleiche Arbeit aber verrichtet haben - viele weniger verdient haben als die Lehrer, die aus Deutschland da übernommen wurden. Das hat natürlich irgendwo, ja das kann man so oder sehen. Auf den ersten Blick ist das erst einmal eine große Ungerechtigkeit, weil die machen ja die gleiche Arbeit, die den gleichen Wert hat und ja, da habe ich mir z. B. vorgestellt, wie wäre das, wenn ich hier in Deutschland wäre und ein anderes Land würde hier seine Schule eröffnen, ich würde dort als Ortslehrkraft arbeiten, die gleiche Arbeit verrichten, aber mit viel weniger nach Hause gehen.
#00:27:20-1# Vielleicht trotzdem mit einem Gehalt, was mir oder meinem Land entspricht oder gerecht wird, aber trotzdem sehe ich die Leute, die hier aus dem Ausland hinkommen und die gleiche Arbeit machen, die verdienen viel mehr, dann, ja weiß ich nicht, wie ich damit umgehen würde. Das ist, eigentlich ist das ungerecht. Das war das größte, was uns so vor Augen geführt wurde.

I #00:27:43-6# Welche Unterrichtserfahrung haben Sie gemacht?

B #00:27:47-2# Also ich habe mit einem anderen Lehrer, der da fest war aus Deutschland, im Teamteaching die Klassenleitung übernommen, von einer dritten Klasse und das war ganz interessant, weil dann war man eigentlich direkt aus dieser typischen Praktikantenrolle raus und hatte da eine sehr, ja wie ich finde, sehr verantwortungsvolle Aufgabe. Da habe ich mich erst einmal ein bisschen zurückgehalten und dachte: "Komm, ich lass ihn das einmal machen", aber das war dann gar nicht lange, also wir waren da beide ganz, ja wurden da echt beide so als Klassenlehrer angesehen, das hat Spaß gemacht.
#00:28:20-1# Dementsprechend haben wir uns das ganze geteilt. Teilweise habe ich Fächer komplett unterreichtet, er war noch Mathelehrer und hatte das studiert, hat DAS dann meistens gemacht, da habe ich dann nur unterstützend einzelne Kinder gefördert. So haben wir uns das eigentlich ganz gut aufgeteilt. Natürlich hatte er das Hauptsagen und den Hauptplan und hat mich geleitet, aber das haben wir uns eigentlich ganz gut geteilt. Und die Erfahrung, ja das gehört vielleicht noch so ein bisschen zu Unterrichtserfahrungen mit dazu, was da auffällig war, die Eltern, also man hat heutzutage irgendwie immer relativ viel zu tun mit den Eltern als Lehrer, aber weil es auch eine Privatschule ist, spielen die Eltern schon eine sehr große Rolle und, das ist jetzt vielleicht keine DIREKTE Unterrichtserfahrung, aber irgendwie spielt es da mit. Also die haben teilweise so eine große Rolle gespielt, dass ich dachte: "Mensch, das ist mir irgendwie ein bisschen zu viel." Weil letztendlich sind da die Eltern deine Arbeitgeber ganz indirekt. Ja, das war so eine Rolle oder Unterrichtssituation, die mir eigentlich nicht so gut gefallen hat.

I #00:29:23-5# Zu welchen Situationen kam es da?

B #00:29:27-6# Es wird dann viel gemacht, auch privat oder die duzen einen sehr schnell, das ist ja auch alles ganz schön und nett, aber grundsätzlich, in der Situation war mir das egal, aber wenn ich irgendwo richtiger Lehrer bin, dann muss ich jetzt nicht so mit den Eltern befreundet sein oder die müssen mich nicht duzen. Die wollten dann immer so ein sehr freundschaftliches

Verhältnis haben und waren auch sehr nett, aber das war dann alles sehr persönlich und irgendwie ging das so ineinander über zwischen Beruf und persönlicher Beziehung und das ging irgendwie so, da war die Distanz irgendwie nicht so da, das ging dann ein bisschen zu weit. Das ist verständlich für die Situation einer Privatschule, aber das ist dann so eine Situation wo ich dachte: "Mensch, das geht irgendwie echt weit". (lacht)

I #00:30:13-3# Können Sie vielleicht noch zwei, drei Herausforderungen nennen, die Sie in der Schule konkret hatten?

B #00:30:21-1# Ja, (..) das waren aber, ja was waren das für Herausforderungen? Erst einmal die Situation, dass es immer relativ früh losgehen musste. Allein der Weg, zur Schule zu kommen ist ja unglaublich weit, obwohl wir ganz zentral gewohnt haben. Das war immer eine Stunde mindestens mit dem Bus. Das war erst einmal eine Herausforderung. In der Schule gab es dann natürlich DIE Herausforderung, dass viele Kollegen einfach wirklich Chinesen waren und teilweise - ein bisschen Deutsch konnten die alle - aber teilweise wirklich einen dann auch auf Chinesisch angesprochen haben. Das hat einen erst einmal ein bisschen gewundert, da wusste man am ersten Tag nicht, was soll ich jetzt eigentlich antworten?
#00:31:04-0# Das war erst so ein bisschen herausfordert, aber auch das hatte sich dann schnell gelegt. Sonst waren da eigentlich gar nicht so große Herausforderungen, weil man muss sagen, da laufen ja auch viele Deutsche rum, so dass da erstmal gar nicht so große Herausforderungen waren, muss ich sagen. Das lief alles sehr, wir waren sehr gut aufgenommen und wurde einem eigentlich sehr leicht gemacht, dadurch, dass da einfach viele Deutsche sind, das darf man nicht vergessen. Laufen ja nicht nur Chinesen rum. Da gab es eigentlich gar nicht so viele Herausforderungen.

I #00:31:41-4# Erfahrungen, die besonders wertvoll gewesen sind?

B #00:31:43-9# In dem Schulalltag?

I #00:31:46-4# In dem Schulalltag oder dann eben auch in dem Land.

B #00:31:50-5# Also im Schulalltag einfach, dass, das war erst schön, habe ich nachher aber auch ein bisschen kritisch betrachtet, dass man da sehr, obwohl man in einem ganz fremden Land oder einer ganz fremden Kultur war, trotzdem sich eigentlich relativ direkt zu Hause fühlen konnte, weil es ja irgendwie so eine Gemeinschaft ist, wo man dann direkt sich schnell einfinden kann. Ist natürlich eine sehr, sehr gute Erfahrung. Ja, auch noch eine sehr gute Erfahrung in der Schule war, dass die Kinder, die sind das einfach auch gewöhnt, verschiedene Leute relativ oft und auf kurze Zeiten kennenzulernen, dass die einfach alle auch sehr offen waren, einem sehr offen begegnet sind und da gar keine Berührungsängste hatten.
#00:32:30-9# Und ja dann im Land wertvolle Erfahrungen (..). Ja, es läuft eigentlich immer darauf hinaus, dass man zwischendurch immer stolz war auf kleine Dinge, die man irgendwie geschafft hatte. Irgendwie klar zu kommen, irgendwo anzukommen, selber dann irgendwann das Essen zu bekommen, was man auch wirklich wollte. Das hat teilweise nach einem halben Jahr immer noch nicht geklappt, aber das waren die, es gab keine einzelne große wertvolle Erfahrung, sondern eigentlich immer nur kleiner Erfolgserlebnisse, die wirklich sehr klein waren, aber die dann in dem Moment, die dann die Sache noch bereichert haben.

I #00:33:16-3# Welche Erwartungen hatten Sie an den Auslandsaufenthalt?

B #00:33:22-1# Auf jeden Fall etwas ganz Neues kennenzulernen, aber eigentlich hatte ich gar

nicht so große Erwartungen. Ich glaube, wenn ich ganz große Erwartungen gehabt hätte, dann hätte ich mich auch besser informiert oder vielleicht besser, in Anführungsstrichen, vorbereitet, die Sprache besser gelernt. Ja, es war eigentlich auch ganz gut, dass ich das nicht gemacht habe, ich hätte es im Nachhinein vielleicht gar nicht noch einmal anders gemacht. Also ich hatte eigentlich wenig Erwartungen. Ich habe einfach gedacht: "Ich bin gespannt, was passiert" und ich hatte, ja eigentlich weniger Erwartungen als viele andere, die zwei Semester vorher an der Uni schon irgendwelche Kurse belegt haben. Oder viele waren früher schon einmal in China, auch wenn es nur für einen Besuch war oder für einen Urlaub. Das war ich nicht und das hatte ich auch nicht und ich hatte eigentlich nur die groben Erwartungen, dass es mir, dass es mich dahingehend voranbringen wird, irgendwie, ja, selbstständig einfach klar zu kommen. Das ist man ja so vorher im Leben auch, aber dass man irgendwie... Ich hatte die Erwartung, mit irgendwelchen Herausforderungen konfrontiert zu werden, die man irgendwie dann meistert. So oder so.

I #00:34:31-4# Und die haben Sie gemeistert?

B #00:34:34-6# Ja, doch, ich würde sagen, im Groben schon. Ja, das würde ich sagen.

I #00:34:39-0# Wie haben Sie sich persönlich weiterentwickelt?

B #00:34:53-4# (...) Ich glaube, das würden jetzt Außenstehende nicht bemerken, man ist ja kein anderer Mensch, wenn man wiederkommt. Erstmal habe ich irgendwie ein ganz anderes Gefühl für Zeit bekommen, auch wenn das nur ein halbes Jahr war. Das Zeitgefühl hat sich ganz stark geändert. Ich dachte vor dem halben Jahr: "Mensch, das ist jetzt noch eine Ewigkeit weg", man hat hier auch Leute, die man dann zurücklässt. Also ich dachte wirklich, für ein halbes Jahr, wie soll das eigentlich gehen? Aber als ich ein halbes Jahr wieder hier, oder direkt als ich wieder hier war und man dann irgendwelche nächsten Pläne macht oder denkt: "Ich muss nur noch ein halbes Jahr studieren", dann ist das nichts mehr. Also das hat sich komischer Weise, obwohl das nur relativ kurz war, total verändert, das Zeitempfinden. Wenn ich jetzt, ich hätte wahrscheinlich davor nie gesagt: "Mensch, jetzt verschiebe ich mein Referendariat um ein halbes Jahr." Und ein halbes Jahr, denke Mensch, das ist ja, das ist anders geworden, das Zeitempfinden, auf jeden Fall.
#00:35:46-4# Und dann glaube ich, dass das Bewusstsein dafür, dass man manchmal Sachen nicht ändern kann, also jetzt ganz, ganz pauschal gesprochen, aber das man irgendwie, ja, irgendwie muss man die trotzdem regeln. Das ist ein Bewusstsein, das hat, das wissen hat auch jeder vorher und das ist ganz logisch. Aber, oder das man einfach weiß, auch wenn es irgendwie manchmal schwierig wird, die Situation, man kann es ändern, aber irgendwie muss man es regeln. Vorher hatte ich vielleicht eher diesen Weglaufgedanken, das ist vielleicht übertrieben. Es gibt, wenn du in deinem Heimatland bist, dann gibt es auch Alternativen. Dann kannst du den Weg gehen oder den, aber wenn du irgendwo anders bist, dann gibt es so die Alternativen nicht, dann musst du gucken, hier geht es nicht weiter, aber dann muss es jetzt so und so weitergehen. Also ganz allgemein gesprochen, das vielleicht. Zu Hause denkt man immer ja, es gibt so viele Möglichkeiten wie man irgendwie Sachen anders machen könnte, aber da gibt es einen Weg, den muss man gehen und dann muss man überlegen wie.
#00:36:47-8# Aber das Zeitempfinden, das ist mir noch öfters aufgefallen, das ist eigentlich komisch, frage ich mich, wie das ist, wenn man mal zwei Jahre oder so fest irgendwo war. Ja. Das ist eigentlich ganz lustig. Ja, das sind so die Hauptsachen, würde ich sagen.

I #00:37:08-0# Was glauben Sie, wie sich diese Erfahrungen auf Sie als Lehrerin auswirken werden?

B #00:37:14-8# (...) Also, wenn, Sie hatten ja eben diese Flüchtlingssituation angesprochen, dass ich, glaube ich, vielleicht im Gegensatz zu manchen anderen denke würde: "Ja, das ist jetzt ein Problem oder eine schwierige Situation, aber denken wir mal ein bisschen weiter oder wie könnten wir es so gestalten, dass es irgendwie, dass alle Beteiligten da irgendwie, dass es für alle Beteiligten möglichst positiv ausfällt?" Das werden ja auch so andere Menschen tun, das tut man ja nicht als einzige Person, aber ich glaube, dass es einem dann leichter fällt oder man das schneller denkt oder dass man schneller einen Schritt nach vorne denkt anstatt die ganze Zeit über diese eine Situation nachzudenken und zu denken: "Oh, jetzt gibt es ein Problem, da bleiben wir jetzt stehen", sondern dass man vielleicht eher den Schritt weiterdenkt und sich Gedanken darüber macht, wie. Dass man das Problem im Hinterkopf behält aber eher nach, vielleicht eher ein bisschen produktiver denkt oder lösungsorientierter denkt. Aber das behaupte ich nur, das können vielleicht auch andere Leute genauso gut. Das ist nur eine Vermutung, dass es vielleicht ein bisschen mehr so ist.

I #00:38:20-0# Ist die Flüchtlingssituation an deutschen Schulen für Sie "exotisch"?

B #00:38:24-9# (lacht) Da muss jetzt einmal drüber nachdenken. Ja, würde ich sagen. Da ist man ja mit etwas konfrontiert, was man vorher gar nicht so kannte, mit Ländern, die, mit denen Deutsche, sag ich mal, jetzt nicht typischer Weise urlaubsmäßig in Berührung sind. Also wie viele Leute kenne ich, die aus Spaß als Tourist nach Syrien gefahren sind. Also ich kenne keine. Deswegen würde ich sagen, ja, würde ich das als exotisch bezeichnen. Ja.

I #00:38:59-3# Und wie bewerten Sie das?

B #00:39:01-7# Das als exotisch zu bezeichnen?

I #00:39:03-6# Nein, also wie bewerten Sie die ganze "exotische" Situation an deutschen Schulen derzeit?

B #00:39:11-9# Also wie der derzeitige Umgang damit ist (lachend), oder?

I #00:39:14-9# Einmal grundsätzlich, dass wir diese Situation in Deutschland jetzt haben //

B #00:39:18-3# // Mhm (bejahend) //

I #00:39:19-2# // und dann auch gerne den Umgang, ja.

B #00:39:21-7# Also ich bewerte das so, oder habe ja ein paar Sachen gehört, von meinen Freunden z. B., die damit jetzt schon konfrontiert werden, bewerte ich es so, dass es erst sehr schwierig ist, aber dass die Menschen oder die Kinder, die da kommen und dann plötzlich im Unterricht sitzen, ganz viel - oder vielleicht auch widererwartend - ganz viel Lust haben, ganz motiviert sind, ganz anpassungsfähig sind und, also ich bewerte die Situation, dass man, glaube ich, den Kindern echt mehr eine Chance geben muss oder ein bisschen offener gegenüberstehen müsste, weil die einfach (.) es selbst ja sehr schwer haben, aber sehr, sehr bemüht sind, den anderen oder den Lehrern das auch leicht zu machen oder hier anzukommen und ein sehr großes Interesse haben auch sich hier zu integrieren, größtenteils. Deswegen bewerte ich das als schwierig, aber so, dass es, glaube ich, teilweise den Lehrern leichter gemacht wird von den Kindern, als sie das erst einmal denken.
#00:40:28-2# So bewerte ich das. Schwierig natürlich, aber... Ich glaube, die, man muss immer

erstmal abwarten, wie ist die Situation überhaupt? Auf den ersten Blick denkt man vielleicht: "Wie soll das gehen? Da kriege ich jetzt so ein Kind, das kann diese Sprache nicht." Aber ich glaube, wenn sich da jeder ein bisschen Zeit lässt oder diesen Kindern erstmal eine Chance gibt, dann bewerte ich das als positiv. Ich glaube auch, dass das gemacht wird. Nur häufig auf den ersten Blick nicht. Aber dazu bin ich noch zu wenig in der Praxis als dass ich das so, als dass ich da eine ausführliche Meinung zu haben könnte. Aber das ist so mein Eindruck.

I #00:41:09-4# Sie haben vorhin selber den Kulturschock angesprochen, den Sie im Ausland hatten...

B #00:41:14-6# Ja, ich glaube schon.

I #00:41:16-3# ...das wird ja vermutlich auch die SchülerInnen treffen, die jetzt nach Deutschland kommen...

B #00:41:21-4# Ja, genau.

I #00:41:22-2# ...jetzt rein prospektiv gedacht: Wie kann man damit als Lehrkraft umgehen?

B #00:41:26-7# Wie kann man damit umgehen? Vielleicht, dass man überhaupt erstmal Interesse diesen Schülern entgegenbringt. Natürlich, man hat im Regelfall keine Ahnung von deren Kultur, aber ich glaube, dass man ihnen überhaupt erstmal Interesse entgegenbringt und mit Neugierde begegnet wird denen das schon erstmal weiterhelfen. Gerade Kinder, die sind ja sehr anpassungsfähig, sehr offen, die möchten ja auch sicher gerne etwas erzählen und ich glaube, wenn man denen dafür Raum gibt, dann ist denen schon viel weitergeholfen. Dass die erst einmal Platz haben, überhaupt auch irgendwie etwas loszulassen, nach dem Motto, "Was überfordert mich hier eigentlich gerade?", weil die deutschen Lehrer sagen alle: "Wir sind so überfordert", aber man darf nicht vergessen, was überfordert denn diese Kinder grade eigentlich alles? Die hier irgendwie auf einem Schiff oder wie auch immer angereist sind, vielleicht irgendwelche Familienangehörigen verloren haben oder auch ganz alleine hier sind. Dass man das nicht ganz vergisst, dass da auch irgendwie Raum gegeben werden muss. Ist immer leicht gesagt, weil wann sollen Lehrer auch in ihrem ganzen Zeug, was die durchziehen müssen, das machen? Aber ich denke, ein grundsätzliches Interesse kann vorhanden sein ohne dass es, da muss ich keine Sache im Lehrplan für sausen lassen. Das kann ich auch so Menschen zwischen den Zeilen entgegenbringen. Das glaube ich.

I #00:42:48-9# Wie?

B #00:42:53-9# Achso, wie? Also ich glaube, dass kann man nicht so genau sagen. Man merkt, man erkennt Haltungen von Leuten, die ganz nebenbei, ich habe keine Ausdrücke, wie, aber ich glaube, dass gerade Kinder das schnell merken, ob ein Grundinteresse da ist oder nicht. Wie ganz konkret, man kann das natürlich so weit in den Unterricht integrieren, dass man über irgendwelche Feiertage spricht oder irgendwelche Bräuche, die die Kinder aus ihrer Kultur kennen und die mit den anderen behandeln, aber ich glaube das geht, das wäre eher eine Idealvorstellung. Das geht so weit, das kann man im Realistischen kaum, in der Realität kaum machen. Ich glaube einfach, dass man das schnell merkt, ob Menschen da ein Grundinteresse oder eine Neugierde für haben oder nicht. Einfach durch Gespräche nebenbei oder durch, ja einfach nur das. Also wissen Sie, das kann ich nicht konkreter sagen. Einfach so ein Grundinteresse. Indem man kleine Sachen einfach nachfragt, ganz zwischendurch, wenn die Pause losgeht. Indem man sich mit dem Kind unterhält und fragt: "Wie sieht es aus?" oder

"Was hast du noch für Wünsche" oder "Was kannst du dir vorstellen, was würde es für dich leichter machen?" Da kann ich auch nicht Konkretes sagen, weil ich nicht weiß, was sind das für Wünsche. Aber einfach, indem man nachfragt, bei dem Kind einfach Sachen nachfragt, ohne dass die in den Unterricht integriert sein müssen. Ich glaube, dass die Kinder von alleine schon den Weg geben, wohin man dann weiter nachfragen sollte. Ich würde da erstmal ganz allgemein etwas fragen und dann fangen die Kinder, glaube ich, schon an.

I #00:44:38-6# Sie haben die Haltungen angesprochen, die entscheidend sind bei Lehrkräften //

B #00:44:42-0# // Mhm (bejahend) //

I #00:44:42-0# // Einstellungen, die Lehrkräfte gegenüber Dingen grundsätzlich haben, aber in diesem Fall natürlich gegenüber den Flüchtlingskindern//

B #00:44:52-6# // Mhm (bejahend) //

I #00:44:52-6# Wie, glauben Sie, können Lehrkräfte oder wie können diese Einstellungen beeinflusst werden, positiv, im Studium, in der eigenen Biografie, in der Erziehung grundsätzlich, so dass eine Lehrkraft produktiv und effektiv mit den SchülerInnen agiert?

B #00:45:16-0# Ja, also, wenn wir es auf das Studium beziehen dadurch, ich weiß konkret immer nicht wie, aber dadurch, dass die Studenten angeleitet werden, auch einmal verschiedene Perspektiven einzunehmen. Dass so Diskussionen angeleitet werden über die verschiedensten Themen, dass man nicht immer, es wird ja gerade im Studium sehr starr immer ein Weg vorgegeben und eine Richtlinie "So läuft das, dann musst du das und das machen, diese Kurse musst du machen", dass da einfach mehr, dass man irgendwie versucht, die Menschen dazu anzuleiten, nicht so aus ihrer eigenen Sichtweise ausschließlich alles zu betrachten, sondern verschiedene Perspektiven zu übernehmen. Oder aus verschiedenen Blickwinkeln Ding zu erdenken. Wie das ganz konkret ist, das habe ich mir noch nicht überlegt, aber ich glaube, dass es so etwas tendenziell zu wenig gibt. Das ist ein bisschen allgemein, aber da hätte ich nichts Konkreteres, wie ich mir das vorstellen könnte in der Umsetzung. Das ist natürlich schwer Leute irgendwie zu einer fremden Perspektivannahme anzuleiten, wenn man einfach hier sitzt und wie will man das machen? Das ist schwierig. Aber dass das vielleicht so ein Ziel ist, aber da habe ich keine konkreteren Maßnahmen. So etwas erleichtern natürlich Auslandsaufenthalte, aber Sie meinen, wenn so etwas gar nicht unbedingt passiert, nicht?

I #00:46:50-8# Egal, also, welchem Wert messen Sie diesem Auslandsaufenthalt bei? Würden Sie sagen, das hat entscheidend dazu beigetragen, dass Sie nämlich genau diese Fremdperspektive // wahrnehmen können? //

B #00:47:03-7# // Ja, da bin ich mir sicher, ja. Ja da bin ich mir sicher, dass es das auf jeden Fall tut. Nur das ist ja kein Zwang. Deswegen werden das auch nicht alle machen, aber DA bin ich mir sicher, ja. Dass das die Sache auf jeden Fall erleichtert. Weil ich kann es, es ist anders schwer umzusetzen. Wie will man Leute oder Studenten dazu anregen? Das muss ja irgendwie auch von Herzen kommen, einmal anders zu denken oder aus einer anderen Sicht. Wie will man aus einer anderen Sicht denken, wenn man gar keine andere Sicht kennt? Man kann die natürlich mit verschiedenen Perspektiven konfrontieren, aber es ist die Frage wie sehr man es wirklich schafft, aus einer anderen Perspektive zu denken, wenn man es nicht muss oder wenn man es nur auf dem Papier muss. Deswegen messe ich diesen Auslandsaufenthalten eine große Sache in der Hinsicht bei.

I #00:47:52-8# Welche migrationskritischen oder welche rassistischen Situationen haben Sie erlebt?

B #00:48:00-7# In meinem Auslandsaufenthalt?

I #00:48:02-7# Entweder da oder in Deutschland.

B #00:48:05-1# (...) Oh, das ist eine gute Frage. Also ich selbst, als ich im Ausland war (..) echt überhaupt gar keine kritischen und sonst hier... Also Situationen, in denen man selbst beteiligt war oder die man beobachtet hat?

I #00:48:25-1# Beides.

B #00:48:29-0# Ja.

I #00:48:28-5# Wenn Sie etwas erlebt haben, dann berichten Sie gerne, aber vielleicht haben Sie ja auch welche beobachtet.

B #00:48:35-2# Also da muss ich wirklich sagen, also da kann ich mich an keine, da kann ich nichts zu sagen. Also, migrationskritischen (.) Nein, habe ich selber nicht, wirklich nicht in dem Maße beobachtet, da auch nicht erlebt.

I #00:48:52-9# An der Uni auch nicht? Oder in Ihren Praktika?

B #00:48:59-8# Nein, muss ich wirklich nicht sagen.

I #00:49:03-8# Glauben Sie, das ist ein Thema in Deutschland? Mit dem Sie als Lehrkraft agieren müssen?

B #00:49:04-9# Ja, das mit Sicherheit schon, aber das mit Sicherheit schon, wegen dieser Flüchtlingssituation, auf jeden Fall bleibt das mit Sicherheit nicht aus, aber ich glaube, auch das ist wieder eine Frage, wie man damit, wie weit man es kommen lässt oder inwieweit man da sinnvoll mit umgehen kann, weil ich glaube, gerade Kinder sind ja von Natur aus nicht, kein Kind wäre von Natur aus irgendwie rassistisch oder irgendwie gegen einen Menschen, der eine andere Hautfarbe hat. Deswegen glaube ich ja wieder, dieser Sache, der Situation kann man viel Positives abgewinnen. Gerade, wenn in den Grundschulen kleine Kinder dazukommen, die, grundsätzlich würde kein anderes Kind aus einer Grundschule ein ausländisches Kind erst einmal diskriminieren. Also, ich sehe das Problem, aber glaube ich, auch gerade dann eher in älteren Klassen. Also das sehe ich schon, aber wie konkret man dann damit umgehen könnte, das wüsste ich jetzt auch noch nicht. Aber ja, die Problematik wird sicher nicht ausbleiben.

I #00:50:14-0# In wie fern glauben Sie, dass sich das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften in den nächsten zehn Jahren verändern könnte?

B #00:50:23-6# Ja, das kommt darauf an, was sie jetzt noch so für bildungspolitische Spontanentscheidungen getroffen werden, in der nächsten Zukunft. Aber erst einmal ist es ja gerade in einer Veränderung, wenn das alles mit der Inklusion - gut, das ist jetzt ein anderes Thema - aber wenn das alles so bleibt, hat es sich ja gerade schon erweitert, nur es wurde noch niemand groß darauf vorbereitet. In wie weit es sich noch erweitern wird? Meinen Sie oder in

wie fern?

I #00:50:53-4# In wie fern sich das Tätigkeitsfeld grundsätzlich vielleicht ändern könnte.

B #00:50:57-9# Ja, es könnte sich noch ändern und es hat sich, glaube ich, gerade schon geändert, dahingehend, dass es gar nicht mehr darum geht, rein irgendwie rein irgendwelchen Unterrichtsstoff zu vermitteln oder fachliche Sachen zu behandeln, es geht ja jetzt schon viel weiter. Gerade mit den ausländischen Kindern auch, also es kommt nicht mehr auf das reine Unterrichtsgeschehen an, sondern es geht einfach darüber hinaus. Z. B. daran wenn man an Elternsprechtage oder so etwas denkt, dann geht es nicht mehr nur darüber hinaus über das Verhalten des Kindes im Unterricht zu sprechen, sondern über andere Sachen. Man muss den Eltern ganz andere Bereiche auch erklären oder muss mit denen über andere Bereiche reden wie das überhaupt läuft, was die für Aufgaben haben. Beratungstätigkeiten von Lehrern haben ja jetzt schon zugenommen, das werden die sicher noch weiter tun. Das war, denke ich, vor einigen Jahren noch nicht so, da hat sich das mehr auf die fachlichen Dinge beschränkt. Und da geht es jetzt mehr in familienberaterische Tätigkeiten, die da sicher auch gefordert werden. Was ja das ganze Spektrum schon einmal erweitern würde. Es sind ja nicht einzelne Fälle, das sind ja ganz, sind ja viele Fälle. Das denke ich.

I #00:52:14-7# Was würden Sie Ihren KommilitonInnen wünschen, die jetzt anfangen zu studieren oder die kommen werden oder die mitten im Studium sind, welche Ausbildungselemente haben Sie vielleicht vermisst oder würde Sie in der LehrerInnenbildung künftig gerne sehen wollen?

B #00:52:33-2# Also wenn, z. B. mit der Inklusion, das ist ja ein Thema, wenn das jetzt alles so bleibt und nicht irgendwie wieder rückgängig gemacht wird oder abebbt, dann ist auf jeden Fall die, dann muss es auf jeden Fall so sein, dass es Pflichtveranstaltungen gibt für diese ganze Inklusion, die zu meiner Zeit, das ist ja alles noch nicht lange her, da wurden solche Kurse in Teilen schon angeboten, aber man hat die auch, angenommen, es hat einen nicht interessiert, locker umgehen können und so dass das einfach ganz wesentliche Dinge auch ins PFLICHTPROGRAMM aufgenommen werden müssen und man um manche Dinge einfach nicht herumkommt. In allen Fächern. Ich bin schon dafür, dass es eine Wahlmöglichkeit gibt zwischen verschiedenen Themengebieten, aber manche Dinge, gerade wie Themen zu interkulturelle Kurse oder so etwas, ich weiß nicht mehr, wie der Kurs bei Ihnen hieß, so etwas z. B. Dann muss man sich wirklich überlegen, was ist die Priorität oder was MÜSSEN Leute dann einfach wirklich durchlaufen? Wo setzten wir jetzt unseren Schwerpunkt in der Ausbildung? Da muss man sich, da muss man die Zwangssachen, sage ich einmal, wirklich darauf anpassen auf das, was auch einfach gerade aktuell, was gebraucht wird und es wären z. B. Inklusion und diese interkulturellen Kurse oder Themen. Bin ich der Meinung. Gut, da würden andere wieder sagen: "Das geht nicht, das schränkt alles zu weit ein, wir müssen die freie Wahl haben." Das sehe ich grundsätzlich auch so, aber um gewisse Themen darf man einfach nicht drum herumkommen, da müsste sich vielleicht auch ändern. Darüber hinausgehen, dass sich das Angebot natürlich erweitert und es viel mehr Angebote in diese Richtung gibt.

I #00:54:09-1# Nochmal einmal kurz zurück zu Ihrem Auslandsaufenthalt. Sie sind ja, also Sie haben vorhin schon berichtet, dass Sie wieder gerne ins Ausland gehen möchten... //

B #00:54:17-6# // Mhm (bejahend) //

I #00:54:18-2# // vielleicht nach dem Referendariat //

B #00:54:19-4# // Genau. //

I #00:54:19-4# // Was genau schwebt Ihnen da vor?

B #00:54:22-0# Also ich denke mir, ich könnte mir vorstellen, dass ich es direkt danach mache, dann noch einmal an eine deutsche Schule im Ausland zu gehen, aber dann eben nicht als Praktikant, sondern richtig als Lehrer und ich glaube, da ist die Mindestzeit zwei Jahre und man kann das noch, ein oder zwei Jahre sind die Mindestzeit, das würde ich gerne machen. Aber dann nochmal irgendwo hin in was GANZ anderes, nach Teheran oder so etwas. Also einfach noch einmal etwas ganz Anderes. Genau.

I #00:54:46-1# Aber durchaus etwas Exotisches.

B #00:54:47-3# (lachend) Ja, ganz genau. Was mich natürlich auch noch interessieren würde, aber ich glaube, das ist einfach ein bisschen unrealistischer ist, diese deutschen Schulen sind ja alle schön und gut, aber so RICHTIG, wenn man jetzt wirklich einmal ein fremdes Schul- oder Bildungssystem, DAS mal wirklich kennenlernen will, hilft es nicht, an eine DEUTSCHE Schule irgendwo in einem Ausland zu gehen, lernt man das Ausland kennen und alles, das ist auch schön, aber so ein BISSCHEN ist das auch nicht ganz zu Ende gedacht. Das ist auch, man ist schon an einer deutschen Schule, das darf man nicht vergessen.
#00:55:16-9# So würde es mich auch noch interessieren, irgendwo wirklich an eine STAATLICHE Schule zu gehen, ich glaube nur, so gerne man das würde, dass das teilweise, also ich meine jetzt nicht als Praktikant, sondern RICHTIG als Lehrer. Da muss man einfach gucken, okay, kann man das in Kauf nehmen, dass man da dann auch nur entsprechend bezahlt wird und einfach dann auch einmal so behandelt wird wie - mit allem Drum und Dran - wie jemand, der wirklich aus diesem Land kommt, das würde mich NOCH MEHR interessieren. Da muss man sich nur fragen: "Okay, kann man das auch wirklich so umsetzten?" Ist das realistisch dann auch nur mit diesem, was man da dann zur Verfügung hat, da auch zu leben. Da ist man natürlich sehr verwöhnt, sage ich einmal, wenn man in diese DEUTSCHEN Schulen im Ausland geht.
#00:55:57-3# Da kann man sagen: "Ja, ich bin hier im exotischen Ausland", aber man ist an einer deutschen Schule und man ist in dieser Seifenblase einer deutschen Schule und man kann sich da ein Stück weit herausbewegen, aber viele von den Leuten tun das auch nicht wirklich. Die sind dann mit den deutschen Lehrern da befreundet, mit den deutschen Familien. Das kann ich alles gut nachvollziehen. Wenn ich mit meiner Familie, mit meinen kleinen Kindern, da wäre, dann würde ich denen vielleicht auch nicht viel anderes zumuten, aber wenn man einmal richtig etwas Anderes kennenlernen muss, dann hilft es ja eigentlich nicht an eine DEUTSCHE Schule zu gehen. Dementsprechend würde mich das interessieren, aber ich weiß nicht, wie realistisch das ist. Das dann auch so wirklich durchzuziehen. Dann hätte man auf jeden Fall das VOLLE Programm, da kann man wirklich einmal, (lachend) dann war man wirklich einmal woanders. Das andere ist, da war man auch woanders, aber nur nicht so ganz. So sehe ich das.

I #00:56:44-9# Welche Differenzen sehen Sie in der Behandlung? Das hatten Sie eben bereits angesprochen.

B #00:56:51-1# Wenn ich an einer deutschen Schule bin, oder?

I #00:56:52-4# Ja, also Sie hatten, glaube ich, wenn ich das richtig verstanden habe,

Hierarchien angesprochen, im Kollegium?

B #00:56:59-6# Ja, nicht wirklich Hierarchien. Also es sind an den deutschen Schulen ja deutsche Lehrkräfte aus Deutschland und Inlandslehrkräfte eingestellt. Ja gut, man kann schon von Hierarchien sprechen, denn die Inlands- bzw. Ortslehrkräfte werden NIE, die könnten z. B. eine leitende Funktion an dieser Schule oder so einnehmen. Die können da, sage ich mal, z. B. Chinesischlehrer sein oder Kulturfachlehrer sein, aber deswegen in dem Sinne, ist die Hierarchie da schon immer klar, dass die inlandsansässigen Menschen nie oben auf dieser Hierarchieebene sein können. Ja, das ist richtig. Das ist so.

I #00:57:42-9# Sie haben ja relativ spät vom Lebenslauf her oder vom Studiumsverlauf her Ihre Auslandsaffinität //

B #00:57:52-0# // Mhm (bejahend), ja das stimmt allerdings. //

I #00:57:52-0# // gewonnen. Wie kam das damals genau dazu oder wo, glauben Sie, liegen die Gründe, dass Sie das vorher eher nicht hatten? Also ist das familiär zu begründen oder von den Freundschaften? War Ihr Aufwachsen in Osnabrück...

B #00:58:05-2# Ja, das ist eine gute Frage, also das habe ich mich, ehrlich gesagt, auch schon einmal gefragt. Das ist ja meistens eigentlich so, dass bei Leuten, die haben dann ab der 10. Klasse Lust dazu und sind ab dann immer weg. Die gehen ab da ein Jahr weg - oder 11. Klasse, was das war - dann nach dem Abi wieder weg, dann studieren sie woanders und dann, ja das ist eine gute Frage, das kann ich nicht richtig sagen. Vielleicht, weil ich sonst immer so ein sicherheitsbewusster Mensch, erstmal alles fertigmachen, das Studium fertigmachen. Ist im Nachhinein Quatsch, aber vielleicht kam das so ein bisschen daher. Ja, war ich irgendwie ein bisschen spät dran, aber den Grund dafür. Ich hatte mehrere Freunde, die diese typischen Auslandsmenschen waren. 10. Klasse weg, nach dem Abi weg, dann woanders studiert. Also da muss ich wirklich sagen, bis zum Abi habe ich immer gedacht: (lachend) "Warum tut ihr euch das alle an? Ist doch schön hier" Ich fand es auch immer noch schön hier, aber das. Nein, ich hatte viel mit, viele Bekannte und Freunde, die das gemacht haben, es hat mich einfach gar nicht interessiert. Was dann dazu, vielleicht war ich dann einfach zu lange hier und dachte, jetzt muss es aber mal losgehen. Aber woran, das weiß ich wirklich nicht, das habe ich mich auch schon gefragt (lacht). Komisch, nicht?

I #00:59:11-7# Na, interessant.

B #00:59:14-2# Ja. (...)

I #00:59:20-9# Okay, ich bin an dieser Stelle fertig mit meinen Fragen. Was gibt es für Themen, die ich vergessen habe? Was würden Sie noch anführen?

B #00:59:31-1# (lachend) Ich weiß ja gar nicht, worüber promovieren Sie eigentlich ganz genau? Also über die Lehrerausbil- doch ich habe das mal gelesen, aber ich muss mal eben überlegen. Sie müssen, über das, was man mitnimmt, wenn man im Ausland, war für die Lehrerausbildung oder wie es das bereichern kann, nicht? Ja, da bin ich ja wohl informiert. (lacht) (lachend) Ja, weiß nicht, da haben wir nichts vergessen, das kann ich jetzt so nicht sagen, da müsste ich noch einmal eine halbe Stunde drüber nachdenken.

I #00:59:58-6# Na ja, dann, die Zeit haben wir, bitte (lacht).

B #01:00:02-9# Also, was wollen Sie denn genau herausfinden? Also was für Faktoren das sozusagen (unv. Wassergeräusche und übereinander Reden)

I #01:00:07-1# Einfach nur, ob irgendetwas, was jetzt in diesem ganzen Zusammenhang für Sie ganz relevant gewesen ist in Ihren Erfahrungen, was ich jetzt gar nicht, wo ich jetzt gar nicht nachgefragt habe.

B #01:00:16-4# Achso nein, das habe ich verstanden, aber generell die Frage, die Sie so herausfinden wollen, ist das, also wie Auslandssachen oder was man mitnehmen könnte, was die Lehrerausbildung bereichern könnte?

I #01:00:27-3# Genau, welche konkreten Fremderfahrungen Sie gemacht haben? Und wie Sie glauben, dass diese Fremderfahrungen Auswirkungen haben auf Ihr berufliches //

B #01:00:35-9# // Ah, okay. //

I #01:00:35-9# // Schaffen. (...) Jetzt sind Sie natürlich noch nicht in der Schule.

B #01:00:43-7# Ja.

I #01:00:44-0# Weshalb einige Einschätzungen natürlich auch schwierig //

B #01:00:46-6# // Ja. //

I #01:00:46-6# // sind für Sie, aber es ist trotzdem interessant, wie sich trotzdem gewisse Haltungen ändern durch //

B #01:00:55-4# // Ja. //

I #01:00:56-2# // Auslandserfahrungen. Und gerade auch, wenn Sie sagen, Sie sind da relativ spät zu gekommen.

B #01:00:59-5# Mhm (bejahend)

I #01:01:00-4# Und ich habe trotzdem den Eindruck, dass Sie es überhaupt in keinster Weise bereuen. //

B #01:01:04-0# // Nein! Überhaupt nicht! //

I #01:01:04-2# // Oder dass Sie sagen würden: "War eine interessante Erfahrung, aber es hat mich auch eher abgeschreckt", beispielsweise.

B #01:01:10-5# Ja, nur in den ersten zwei Wochen, aber dann (lacht) dann ging es los. Also nein, überhaupt nicht, eher im Gegenteil. Am liebsten will man immer sofort wieder los oder so wie jetzt. Nur man muss auch irgendwie das vernünftig machen und dann, also irgendwie, ich denke mittlerweile so ganz oder gar nicht. Ich habe z. B. vorher immer viel gedacht, da bin ich ja in irgendein Ausland gereist für ein paar Wochen als Urlaub - oder was heißt als Urlaub - um sich das da anzugucken, aber das würde ich jetzt im Nachhinein würde mich das nicht mehr so reizen, also wenn denn hätte ich jetzt Lust, wieder irgendwo richtig anzukommen und mich da

dann richtig komplett mit allem auseinanderzusetzten und nicht so ein paar Wochen. Also das kann man natürlich nicht immer so umsetzten, das kann man jetzt nicht immer machen dann für länger irgendwo hin. Aber das ist das, wo ich eigentlich den größten Mehrwert so drin sehe. Ist natürlich interessant, für eine kurze Zeit irgendwo hinzufahren, aber, wenn man viel daraus mitnehmen möchte, finde ich das einfach am sinnvollsten. Und das passt ja eigentlich als Lehrer auch ganz gut, das kann man ganz gut regeln so. Mit diesen Schulen, dass die überall auf der Welt sind. Also ich kenne das von keinem anderen Land, das die überall ihre Schulen so verstreut haben. Also gut, Frankreich wäre das noch, aber so verbreitet haben das andere Länder, glaube ich, gar nicht, nicht? Ist auch ganz schön mutig, also einfach in irgendein Land seine Schulen da hinein zu pflanzen und da sein Ding durchzuziehen.

I #01:02:36-0# Sie sagen aber trotzdem, das soll nicht obligatorisch werden für alle Studierenden?

B #01:02:42-1# Na ja, das soll, aus meinem Interesse her soll das schon, aber das ist unrealistisch und wenn etwas soll oder muss, dann verfehlt das sowieso wieder den Zweck. Das sollen Leute machen, die dazu Lust haben und die da einen Sinn drin sehen. So sehe ich das überall. Sobald du Leute zu irgendetwas zwingst, deswegen passt es auch eigentlich, eigentlich passt es auch nicht, was ich meinte mit, dass man so bestimmte Zwangskurse haben muss, das halt ich für richtig, aber das halten ganz viele andere Leute nicht für richtig. Sobald man zu etwas gezwungen wird, ist das Interesse schon nicht von Natur aus da und da hat das ganze keinen Sinn. In meinen Augen macht das viel Sinn, aber man kann da keine Leute zu zwingen.

I #01:03:23-0# Eine Frage die mir gerade noch kommt: Welchen Mehrwert sehen Sie durch die kulturelle Heterogenität? Die ja wirklich, die ist immer da gewesen, auch in Deutschland, auch wenn das ja oft negiert worden ist, aber die ist natürlich jetzt im letzten Jahr noch einmal rapide angestiegen. Ob sich das alles vorhalten wird, wird sich ja zeigen, aber Sie haben schon angesprochen, dass es nicht nur Herausforderungen und Probleme gibt, das finde ich spannend, was Sie vorhin gesagt haben. Welchen konkreten Mehrwert sehen Sie?

B #01:03:51-7# Ja, das könnte ich vielleicht auch ein bisschen besser sagen, wenn ich es schon ERFAHREN hätte, die ganze Situation mit den Schülern oder mit den Eltern, aber ja ich glaube, es entsteht immer ein Mehrwert dadurch, wenn man sich mit irgendetwas Fremden auseinandersetzen muss und so jetzt zwangsläufig diese Konfrontation, sage ich mal, wenn ich es darauf beziehe, zwischen deutschen Lehrern und diesen ausländischen Familien und Kindern, man muss sich ja auch mit den Familien auseinandersetzen, nicht nur mit den Kindern. Auch wenn das schwierig ist, wird immer dadurch ein Mehrwert darin bestehen, einfach auch nur Ansätze von diesen anderen Kulturen kennenzulernen. Natürlich nur in ANSÄTZEN, weil es besteht ja nicht den Zeitraum komplett diese fremde Kultur zwischen Lehrer und Familie kennenzulernen, das ist ja eine Idealvorstellung, aber es besteht immer ein Mehrwert dadurch, die fremden Sichten kennenzulernen, fremde Leute und vielleicht auch einmal kennenzulernen, wie OFFEN diese Familien, diese fremden Familie und Kinder teilweise hier auftauchen, wie bemüht sie sich sind, obwohl ihnen teilweise mit so einem Murren begegnet wird. Allein dadurch wird einem ja schon vor Augen gehalten, Mensch, vielleicht könnte ich selber ja auch mal offener auf fremde Leute zugehen.
#01:05:02-4# Also alleine diese Situation, dass vielleicht viele Leute hier denken, ach jetzt kommen die alle, das ist ja ein Problem, die kommen aber mit offenen, TEILWEISE, natürlich teilweise mit ganz offenen Interessen und Anliegen. Ja, das man sich davon alleine schon ein Scheibe abschneiden kann. Dass man sieht, teilweise empfangen wir die hier gar nicht so freundlich, aber die begegnen uns ja trotzdem zum Teil sehr positiv. Allein, was daraus

erwachsen kann. Wenn man selbst, obwohl man weiß, da begegnen einem andere vielleicht negativ, trotzdem nicht direkt auf diese Schiene mit einfährt und sehen kann, ja, was passiert eigentlich, wenn ich trotzdem offen oder positiv auf andere zugehen? Das ist nur sehr allgemein, weil ich die Einzelkontakte nicht kenne.

I #01:05:46-8# Haben Sie im Freundes- oder Bekannten-, Familienkreis andere Meinungen schon einmal äußern hören?

B #01:05:54-3# Also generell im Allgemeinen zu der Situation? Ja, also ich glaube, das übliche Thema, das alle (unv.) sagen: "Ja, das ist ja alles schön, aber es muss unterschieden werden zwischen Wirtschaftsflüchtlingen und zwischen Nicht-Wirtschaftsflüchtlingen", da höre ich immer so geteilte Meinungen drüber, aber... Oder ist das zu allgemein?

I #01:06:22-8# Nein, es ist eigentlich (..)

B #01:06:26-1# Achso.

I #01:06:26-1# Nur einfach, ob Sie...

B #01:06:27-8# Nein, ich finde das ist so die Standardsache, die man immer hört: "Jaja, ich finde das alles ganz toll, aber nur, wenn die es wirklich nötig haben und dann kommen". So kann man das natürlich sehen.

I #01:06:44-1# Ja, ich glaube, das bleibt spannend an deutschen Schulen.

B #01:06:50-5# Ja, man weiß ja aber wirklich nicht, für wie lange das alles bleibt, vielleicht, ich meine grundsätzlich haben die ja auch alle ein Interesse, in ihr zu Hause wieder zu gehen. Ich kann mir vorstellen, dass es gar nicht für immer so für ewig anhalten wird. Viele werden sicher hierbleiben, aber viele werden auch wieder abdampfen.

I #01:07:09-8# Ich bedanke mich erstmal hier offiziell für das Interview mit Ihnen.

B #01:07:12-5# Ja, gerne.

FEININTERPRETATION

A. Biographie

1. Z. 1–38

Thema:	**„Beruflicher“ Werdegang**
1–6	*Erzählaufforderung: Schilderung des beruflichen Werdegangs*
7–13	*Klärung von Nachfragen und Explizierung der Erzählaufforderung*
14–20	Erzählung des beruflichen Werdegangs: - Abi (13 Jahre Schulzeit, Gymnasium O., Abschluss 2009) - Beginn Studium (Grundschullehramt, V., ab 2009) - Wechsel nach O. (Gymnasiallehramt, Master 2016)
21–26	Begründung für den Wechsel nach O. im Anschluss an den Studienabschluss in V.: Wunsch nach Horizonterweiterung über Grundschullehramt hinaus, Beendigung des ersten Studiums in der persönlichen Motivation, alles der Reihe nach zu beenden; keine zeitliche Verzögerung aufgrund des verkürzten Masters (ein Jahr)
27–29	Kurz vor Studienabschluss in O. ein Semester Aufenthalt an der Deutschen Schule in Shanghai, China
29–33	Erörterung zu der Entscheidung des Auslandsaufenthaltes für die Dauer von einem Semester: - kein Praktikum laut Studienordnung mehr vorgesehen - dadurch keine Anrechnung durch Universität - keine Beantragung eines Urlaubssemesters → freiwilliges Praktikum, „kein direkter Bezug zum Studium“
34–35	Studienabschluss nach zwei weiteren Semestern in O. (2016)
35–38	Abschluss der Erzählung bis zum heutigen Zeitpunkt: zeitlicher Aufschub des Referendariats um sechs Monate

2. Z. 39–75

Thema:	**Biografische Genese**
39–41	*Erzählaufforderung: biografische Entwicklung vor dem Abitur*
42–45	Grundschule, Orientierungsstufe (5./6. Klasse), Gymnasium in Osnabrück
45–52	Interviewte kommt selber zur Thematik der Auslandserfahrungen: MitschülerInnen haben bereits in der 10./11. Klasse Auslanderfahrungen gesammelt, I. hingegen war daran bis zum ersten Master in Vechta nicht daran interessiert/hat nicht mit den Gedanken gespielt, da: - es in D sehr schön ist - sie sich nicht getraut hat
52–57	Begründung, warum das Interesse am Ausland zum Ende des ersten Studiums wuchs: - Masterarbeit hat sich „grob“ mit dem Thema beschäftigt - eigene Recherche zur Ablenkung während der theoretischen Arbeit - Wunsch, das theoretisch angeeignete Wisse auch realiter kennenzulernen
57–63	Rückbezug zur eigenen biografischen Genese: Außer Auslanderfahrungen gibt es nichts Interessantes vorzuweisen; private Auslandsreisen insbesondere nach Abschluss des Abiturs & während des Studiums in den Semesterferien, auch in „exotische“ Länder
64–69	Explizierung der Auslandsreisen: - „kurze“ Aufenthalte auf unterschiedlichen Kontinenten (Lateinamerika, Asien)

Bewertung der privaten Auslandserfahrungen in Abgrenzung zu den Erfahrungen in China:

- Kennenlernen des Landes bei kurzen Aufenthalten anders als bei längeren Aufenthalten: Beschönigung, positiver Blickwinkel → Unterschiede zu längeren Aufenthalten

70–75 Bezug zur Gegenwart:
Interesse an weiteren Auslandserfahrungen, die mindestens sechs Monate andauern, um ein Land „richtig" kennenzulernen; Abgrenzung zu Urlauben und Touristen

B. Andere Länder und Kulturen

3. Z. 76–90

Thema: **Wahrnehmung von anderen Ländern**

76–77 *Immanente Fragestellungen:*
Explizierung der angesprochenen exotischen Länder

78–82 Unterscheidung der Länder in „exotisch" und „nicht-exotisch",
Kriterien eines exotischen Landes (am Bsp. Nicaragua):

- unbekannte Gegenden
- keinen Bezug zu dem Land vor der Reise gehabt
- unbekannte Sprache

82–84 *Nachfrage nach Konkretisierung*

85–90 Weitere Kriterien des „Exotischen"

- fremde Sachen
- Dinge, die anders sind als das bisher Bekannte (kulturell, sprachlich)
- lokale Differenz: andere Gegenden, andere Kontinente
- Konnotation mit allem „fremden", allem „unbekannten"

4. Z. 90–112

Thema: **Erfahrung mit Ausländern im privaten Umfeld und Schulzeit**

91–93 *Fragestellung nach Erfahrungen mit Menschen aus anderen Kulturen*

94–95 Erste reflexartige Antwort: nur gute Erfahrungen,
dann Nachfrage nach expliziter Fragestellung

97–98 *Erläuterung durch Interviewerin*

99–104 Wiederholung: nur gute, keine negativen Erfahrungen im privaten Umfeld oder während der Schulzeit;
Ergänzung, dass grundsätzlich wenig Erfahrungen vorhanden gewesen sind bis zu dem eigenen Auslandsaufenthalt;
Wiederholung, dass das Interesse an Menschen aus anderen Kulturen erst spät wuchs (in zeitlicher Korrespondenz zu den eigenen Auslandserfahrungen)

105–107 *Frage nach konkreten Erfahrungen in der eigenen Schulzeit*

108–112 Benennung von konkreten Erlebnissen nicht möglich, da nicht vorhanden;
Bewertung der Erfahrungen:

- entsprechen Standardsachen (Amerikaner/Engländer, die für ein Jahr an der Schule gewesen sind)
- nicht exotisch
- haben Spaß gemacht
- haben keine Probleme bereitet
- sind unkonkret

5. Z. 113–124

Thema:	**Erfahrung mit Ausländern**
113–114	*Erzählimpuls*
115–121	Erläuterung von Ländern/Personen/Lebensweisen, die als „nicht exotisch“ beschrieben werden in Abgrenzung zu den vorherigen Ausführungen - weniger fremd - ticken anders, aber der unsrigen Kultur ähnlicher - „Bauchgefühl“
121–124	Begründung: - viele Deutsche haben eher Engländern/Amerikanern zu tun als mit Menschen „von einer ganz anderen Seite“ → Normalität im Alltag und aus diesem Grunde nicht exotisch

C. Flüchtlingssituation in Deutschland

6. Z. 124–146

Thema:	**Flüchtlingssituation an deutschen Schulen**
125–128	*Frage nach Einschätzung der derzeitigen Flüchtlingssituation in deutschen Schulen*
129–135	Flüchtlingssituation - kam überraschend - ohne Vorbereitungszeit für die Schulen - bietet Chancen für die Schulen/kann man viel abgewinnen - kam sehr plötzlich und stellt daher auch große Herausforderung dar - künftiger Gewinn nicht abschätzbar
135–138	Äußerung über Unwissen darüber, ob derzeit eine Überforderung an den Schulen zu spüren ist; vom Hörensagen derjenigen Personen „im Geschäft“ liegt diese Vermutung nahe
139–141	Einschätzung des künftigen Potentials: trotz der enormen persönlichen Herausforderung sollte der Gewinn/der Mehrwert als Ziel aller Bemühungen sein
141–144	Einschätzung der derzeitigen Situation: - kaum vorhandenen Konzepte - kein Mitspracherecht der Lehrkräfte bei der Übernahme von SuS mit Fluchterfahrungen („Sieh mal zu!“)
144–146	Abschließende Bewertung, dass Situation dennoch „viel Positives mit sich bringen könnte.“

7. Z. 146–162

Thema:	**Anforderungen an das Schulpersonal vor dem Hintergrund der Flüchtlingssituation an deutschen Schulen**
146–151	Alle Beteiligten - zeigen Weitblick und Interesse - berufen sich nicht auf fehlende Ausbildungsinhalte und dadurch mangelnde Kompetenz - versuchen das Positive in der Sache zu sehen

151–154 Erwartungen an die Beteiligten sollten jedoch nicht zu hoch gefasst sein; aufgrund der fehlenden Vorbereitung kann eine „bedingungslose Umsetzung“ nicht vorausgesetzt werden

155–162 Einschränkende Fortführung:
Schulpersonal steht unbekannten Situationen nicht zum ersten Mal unvorbereitet gegenüber; Übertragbarkeit zu schulpolitischen Entscheidungen bei der Thematik Inklusion → Unterschied liegt in der bewussten bzw. Entscheidung; Weitsicht zeigt sich in positiver und optimistischer Grundhaltung auch den Entscheidungsträgern gegenüber („Komm, das ist so, das hat keiner falsch oder böse entschieden.“)

8. Z. 163–173

Thema: **Pädagogische Vorbereitung auf die Flüchtlingssituation in den Schulen**

163–164 *Erzählaufforderung nach Vorbereitungsmaßnahmen im Studium oder durch biografische Erlebnisse*

165–166 Bewertende Aussage: keinerlei Vorbereitung durch das Studium auf die „Herausforderungen“

166–171 Hingegen Positive Meinung zum Auslandsaufenthalt:
- Lernen, in fremden Situationen zu agieren
- Reagieren in alternativlosen Situationen notwendig
- Grundinteresse war sicherlich ohnehin vorhanden

171–173 Dreifache Wiederholung und bestärkende Aussage, dass das Studium „nicht ansatzweise“ vorbereitend gewirkt hat

9. Z. 174–218

Thema: **Pädagogische Maßnahmen in der Ausbildung**

174–175 *Exmanente Frage, welche (Ausbildungs-)aspekte gefehlt haben*

176–179 Relativierende Aussage, dass sie vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der schulpädagogischen Landschaft in ihrer eigenen Ausbildung nichts explizit vermisst habe; viele Möglichkeiten hingegen vorhanden, um die jetzige Ausbildung zu verbessern

180–182 Einschränkende Aussage: Vorschrift von Auslandsaufenthalten nicht möglich

182–183 Unwissenheit ob konkreter Maßnahmen

183–189 Abschwächende Wiederholung der Idee, mehr Auslandsaufenthalte anzuleiten, ohne die Studierenden dazu zu zwingen; konkrete Idee der raschen Umsetzung fehlt, wenngleich die Idee, dass mehr Studierende einen Auslandsaufenthalt anstreben, als positiv angesehen wird

190–193 Vergleich zu Studiengängen der modernen Sprachen, in denen den Studierenden ein dreimonatiger Auslandsaufenthalt vorgeschrieben wird; zugleich Abwägung, dass höchstens das Angebot vergrößert werden kann, nicht aber ein Auslandsaufenthalt für alle vorgeschrieben werden kann

193–197 Bezug zum finanziellen Aspekt eines Auslandsaufenthaltes:
Incidents durch Stipendien schaffen, um mehr Studierende für einen Auslandsaufenthalt zu motivieren, da finanzielle Aspekte oftmals abschreckend sind

198–218 *Unklare Fragestellungen durch I., die zu Nachfragen und weiteren inhaltlichen Ausführungen führen*

D. Auslandserfahrungen

10. Z. 219–243

Thema:	**Mehrwert von Auslandsaufenthalten**
219–227	Bezugnehmend auf das „exotische“ Ausland: - Konfrontation mit Situationen, die bei einer „Verbindung“ nützlich sein können in der pädagogischen Arbeit mit SuS mit Fluchthintergrund - Situationen: „ins kalte Wasser geschmissen zu werden“, Überforderungssituationen, die eine Alternativlosigkeit im Handeln zur Folge haben (kein „Rückzieher“ möglich)
228	Vergleich der Situationen mit der Flüchtlingssituation an deutschen Schulen
229–230	Alternative 1: Stagnation der Lehrkräfte an deutschen Schulen
230–232	Alternative 2: Weitsichtigkeit; Wunsch, „das Beste daraus zu machen
232–234	Zwangsläufig gute Vorbereitung auf Alternative 2 durch einen Auslandsaufenthalt, da man die Alternativlosigkeit bereits aus anderen Situationen heraus kennt
234–243	Auslandsaufenthalte fördern - die Bereitschaft, in schwierigen Situationen zu kämpfen - schwierige Situationen als solche anzunehmen - die Erkenntnis des persönlichen Profits nach der Phase des Durchhaltens - den Weitblick, den alle Lehrkräfte haben sollten - ein weitläufiges Interesse, das eine persönliche Überforderung sich als lohnenswert auszahlen kann
244–245	*Nachfrage, ob man sich durch die persönlichen Erfahrungen im Ausland von KollegInnen potentiell unterscheidet*
246–249	Auslandserhalte erleichtern die Erreichung dieser Einsichten, sind jedoch kein ausschließliches Kriterium/kein „zwingendes Muss“

11. Z. 250–274

Thema:	**Motivation für den Auslandsaufenthalt**
250–252	*Erzählaufforderung*
253–261	- Zeitintensive Beschäftigung in beiden Masterarbeiten mit Auslandsthematiken - Wunsch, theoretisches Wissen auch praktisch zu fundieren - Wunsch nach erhöhter Authentizität und Identifikation beim Schreiben - Während des Schreibprozesses wuchs die Erkenntnis, welch „vielseitiges“ und „besonderes Phänomen“ theoretisch abgehandelt wird
261–265	Erläuterung der Unkenntnis über das Deutsche Auslandsschulwesen während der Recherchearbeit; Faszination über die Vielseitigkeit der deutschen Unterstützung und wachsendes Erkenntnisinteresse an der „neuen Welt“; beeindruckt von der Schulquantität weltweit
265–274	Begründung der Wahl des Landes China: - zufällig ergeben - große Internetpräsenz, die mit der Größe der Schule zusammenhängt - öffentliche Ausschreibung für ein sechsmonatiges Praktikum → Bewerbung - der aufgezeigte Weg erschien transparent und einfach; kein originäres Interesse an dem Land gehabt

12. Z. 275–316

Thema:	**Kulturelle Erfahrungen in China**
275–279	*Erzählaufforderung und erläuternde Zusatzfrage nach Reibungspunkten in China*

280–284 Feststellung, dass die englische Sprache nicht zur allgemeinen Verständigung ausreicht; kritische Beobachtung der eigenen mangelnden Vorbereitung

284–292 Darlegung der Entscheidung, zunächst in einer Gastfamilie unterzukommen, die auf Beratungen Dritter zurückgeführt wird; Abholung durch die Gastfamilie (chinesische Mutter, deutsche Vater, Kinder)

292–293 Erster Reibungspunkt: die Hitze im Sommer

293–297 Beschreibung des Familienlebens in den ersten beiden Wochen:
- ganz interessant
- super nett
- Wohnlage abseits der Schule, wodurch diese schwierig zu erreichen gewesen ist

297–301 Beschreibung des Schulweges
- Taxifahrt notwendig, um zur U-Bahn zu kommen, die zur Schule führte
- Taxibestellung über eine Hotline, bei der Chinesisch-Kenntnisse vonnöten waren

301–303 Darlegung der Konsequenzen:
- durch das tägliche Fragen nach dem Taxi durch ein Familienmitglied kam das Gefühl auf, ein Au-Pair-Mädchen zu sein, das stets um Hilfe bitten muss („Mama und Papa fragen“)

303–305 Entschluss, die Familie zu verlassen und Anmietung einer eigenen Wohnung in der Stadt mit ArbeitskollegInnen

305–308 Schilderung der Folgen des als „gut“ empfundenen Umzugs:
- selbstständig leben
- wirkliches Erleben, wie es sich anfühlt, sich durchzuschlagen
- Hürde: mangelnde Englischkenntnisse der Chinesen

308–311 Bezeichnung eines Kulturschocks:
Einsicht, dass Englischkenntnisse nicht ausreichen, um bspw. ein Taxi zu rufen

312–316 Positive Bewertung („Das hat sich im Nachhinein ausgezahlt.“) der schwierigen Situationen, in denen sie sich ins kalte Wasser geschmissen fühlte
Einsicht: durch Sprachenlernen verbessern sich die Möglichkeiten, mit den Einheimischen in Kontakt zu treten

13. Z. 317–339

Thema: Tätigkeiten an der Schule

317–322 Status: Praktikantin an der deutschen Schule für sechs Monate
Tätigkeitsfeld aufgrund „oft spontan ausfallender Lehrkräfte“: Übernahme einer Klassenleitung im Teamteaching; Annahme des Angebots („Ich mache hier alles mit!“); positive Bewertung

323–326 Schilderung des Tagesablaufs:
- 06.30h Abholung durch Schulbus, eine Stunde Fahrt
- Schulzeit bis 17.00h; viel zu tun (positive Bewertung)

326–334 Wiederholung der Wohnsituation: Haus mit Chinesen und Ausländern; teure Wohnungen im Zentrum der Stadt
Kritische Reflexion des eigenen Praktikantengehalts: relativ hoch im Vergleich zu den chinesischen Mitbürgern, so dass die Wohnung finanziert werden konnte („Das war halt einfach so.“)

335–339 Sprachkenntnisse werden wiederholend als großer Reibungspunkt angegeben; motivierende Erfolgserlebnisse, wenn man ein geografisches Ziel erreicht hat mittels der wachsenden Sprachkenntnisse

14. Z. 340–370

Thema:	**Wahrnehmung von Ungleichheit in China**
340–343	*Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung, wahrgenommene Formen der Ungleichheit über die bereits angesprochenen finanziellen Aspekte hinaus zu schildern*
344–351	Darlegung der finanziellen Ungleichheit im Lande: Beobachtungen der „fleißigen" Menschen, die den ganzen Tag arbeiten, aber „halt nicht viel verdient haben". Schäbige Unterkünfte oder kaputte Kleidung deutet auf wenig Gehalt hin.
348	Nachfrage zur Fragestellung
352–365	Bezug zur Schule: Ortslehrkräfte verdienen weniger als die aus Deutschland kommenden Lehrkräfte; Kritische Äußerungen zur systemischen Ungerechtigkeit, da die Arbeit denselben Wert haben sollte
366–370	Schilderung der Ungerechtigkeit der Entlohnungssituation zwischen Ortslehrkräften und deutschen Lehrkräften; Unwissen über den Umgang mit der Situation, wenn sie in der Rolle der Ortslehrkräfte wäre

15. Z. 371–383

Thema:	**Unterrichtserfahrungen**
371	*Erzählaufforderung*
372–375	Übernahme einer Klassenleitung einer dritten Klasse im Teamteaching; verantwortungsvolle Aufgabe, die über die Tätigkeiten einer Praktikantin hinausgehen
375–379	Gleichberechtigte Übernahme der Aufgaben nach kurzer Phase der Zurückhaltung; Gleiches Ansehen wie der Lehrer; „hat Spaß gemacht"
379–383	Gute Aufteilung der Aufgaben; Lehrer hatte das „Hauptsagen" und hat entsprechend seiner studierten Fächer Unterricht komplett übernommen, unterstützende Maßnahmen durch Praktikantin; gute Anleitung

16. Z. 383–401

Thema:	**Umgang mit den Eltern**
383–391	Befremdlich empfundene Situation: Rolle der Eltern - Eltern spielen aufgrund des Status einer Privatschule eine sehr große Rolle; teils als zu groß empfunden - „indirekte Arbeitgeber"
392	*Nachfrage zu konkreten Situationen*
393–401	Konkretisierung: - duzen → erscheint allerdings vor dem Hintergrund des Arbeitsverhältnisses nicht notwendig - freundschaftliches Verhältnis wurde angestrebt - sehr persönlicher Umgang gewünscht - fehlende Distanz zwischen beruflicher und privater Situation - „Mensch, das geht jetzt irgendwie zu weit."

17. Z. 402–419

Thema:	**Herausforderungen in der Schule**
402	*Erzählaufforderung*
404–412	- früher Unterrichtsbeginn, weiter Schulweg trotz zentraler Wohnlage (Wiederholung: eine Stunde Busfahrt) - chinesische Lehrerkollegen, die die Praktikantin auf chinesisch angesprochen haben; Unsicherheit beim Antworten (nicht nur bzgl. der Sprachschwierigkeiten, auch bzgl. des Inhalts)
413–419	Viele Deutsche an der Schule, so dass es keine weiteren Herausforderungen gegeben hat - gute Aufnahme, gute Integration - es wurde „eigentlich sehr leicht gemacht“

18. Z. 420–439

Thema:	**Wertvolle Erfahrungsmomente in der Schule und im Land**
420–422	*Erzählaufforderung nach wertvollen Erfahrungen; Nachfrage; Konkretisierung*
421–427	Die vorgefundene Gemeinschaft an der Schule wurde zunächst als sehr positiv empfunden; trotz der Tatsache, dass man im Ausland lebt, direkt das Gefühl, zuhause zu sein → „sehr sehr gute Erfahrung“
427–431	Offenheit der Kinder, die die hohe personelle Fluktuation gewöhnt sind; keine Berührungsängste
432–439	Grundsätzlich viele kleine Erfolgserlebnisse, die als wertvoll erwiesen haben; Gefühl des Stolzes beim Meistern von Alltagssituationen (erfolgreiche Essensbestellung, Weg gefunden etc.) → Bereicherung

19. Z. 440–455

Thema:	**Erwartungen an den Auslandsaufenthalt**
440	*Erzählaufforderung*
441–444	Grundsätzlich keine großen Erwartungen, Neues kennenlernen, andernfalls wäre die Vorbereitung gründlicher ausgefallen (z.B. Sprache lernen)
444–452	Wenig Erwartungen, aber positive Bewertung der eigenen Vorgehensweise; Neugierig, „gespannt, was passiert“; Abgrenzung von anderen (PraktikantInnen), die sich in der Uni vorbereitet haben, Kurse besucht haben, die Sprache erlernt haben, bereits im Vorfeld in China gewesen sind; Erwartung, dass der Auslandsaufenthalt die eigene Selbstständigkeit positiv beeinflusst
452–455	Erwartung, mit Herausforderungen konfrontiert zu werden, an denen man wächst

20. Z. 456-486

Thema:	**Persönliche Weiterentwicklung**
456–458	*Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung*
459–470	Keine gravierenden Veränderungen, die von Außenstehenden bemerkt werden („kein anderer Mensch“)

Dennoch:
- anderes Zeitgefühl
  - halbes Jahr erschien zunächst sehr lang im Vorfeld, nun das Empfinden, wie schnell die Zeit vergangen ist und auch hier vergeht
- Zeitempfinden hat Auswirkungen auf die jetzige Planung: Referendariat um sechs Monate verschoben („ich hätte davor nie gesagt: Mensch, jetzt verschiebe ich...“)

471–477 Verstärkung des Bewusstseins dafür, dass gewisse Geschehnisse nicht zu ändern sind und auch in schwierigen Situationen sich stets ein Ausweg findet; vor dem Aufenthalt eher „Weglaugedanken“, nun direkte und effiziente Konfrontation

477–483 Im Heimatland gibt es immer Handlungsalternativen, im Ausland muss man in der Situation agieren, in der man gerade konkret ist

484–486 Wiederholung: Veränderung des Zeitempfindens
Eigene Überlegung, was ein längerer Auslandsaufenthalt von bspw. zwei Jahren für Auswirkungen haben könnte

E. Auslandserfahrungen in der LehrerInnenbildung

21. Z. 487–501

Thema:	**Auswirkungen auf den Lehrerberuf**
487–488	*Erzählaufforderung*
489–493	Flüchtlingssituation: - Positive Aspekte der schwierigen Situation abgewinnen - Gestaltung der Situation, um Mehrwert für alle Beteiligten zu schaffen
493–501	Relativierung, dass ein solches Denken nicht nur durch einen Auslandsaufenthalt erreicht werden kann, aber Vermutung und wiederholende Behauptung, dass ein solcher zu einer schnelleren Einsicht führen kann; Produktives und lösungsorientiertes Denken wird gefördert

22. Z. 502–535

Thema:	**Bewertung der Flüchtlingssituation an deutschen Schulen und Rolle der Lehrkräfte**
502	*Ist die Flüchtlingssituation an deutschen Schulen „exotisch“?*
503–507	Nachdenken, aber dann Bestärkung, dass die Situation „exotisch“ ist: - Kontakt zu Personen aus Ländern, die unbekannt sind, in denen die Wenigsten urlauben würden
508–515	*Frage nach der Bewertung dessen; Nachfragen; Konkretisierung*
516–527	Bewertung, dass es sich – nach Hörensagen – um eine schwierige Situation handelt, aber die Kinder bringen Motivation, Lust am Lernen, Anpassungsfähigkeit, Interesse an Integration mit. Aufgabe des Schulpersonals, den Kindern „eine Chance zu geben“, Offenheit zeigen in der auch für sie schwierigen Situation → schwierig, aber die Kinder machen es den Lehrern leichter als diese glauben
528–535	Differenzierung der Situationen notwendig; genaues Hinsehen durch Lehrkräfte und nicht direkt blocken bei Sprachschwierigkeiten der SuS bspw.; Geduld und Zeit notwendig, um den SuS eine Chance zu geben;

Allg. Eindruck: sicherlich auch positive Beispiele in der Schule, aber zu wenig Kenntnis von der tatsächlichen Situation

23. Z. 536–579

Thema:	**Kulturschock und der Umgang durch Lehrkräfte**
536–542	*Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung*
543–546	Den Kindern mit Interesse und Neugierde begegnen, auch wenn deren Kultur unbekannt ist
546–	Den anpassungsfähigen und offenen Kindern muss Raum zum Erzählen gegeben werden: - Womit und wodurch sind sie eigentlich überfordert? - Welche Fluchterfahrungen haben sie konkret hinter sich? - Welche Verluste? Raum schaffen neben dem regulären Lehrplan; auch in der zwischenmenschlichen Beziehung
560	*Nachfrage*
561–564	Kinder spüren, wie die Haltung der Lehrkräfte tatsächlich ist, ob sie ein Grundinteresse haben oder nicht
564–568	Konkret: Integration von bestimmten Themen im Unterricht (Sprechen über Feiertage, Bräuche), aber Einsicht, dass es sich auch um eine Idealvorstellung handelt; in der Realität schwierig umsetzbar
568–579	Wiederholung: Grundinteresse muss vorhanden sein; dieses zeigt sich schon in Nachfragen über den Unterricht hinaus; Kinder werden entsprechend reagieren und die Gesprächsthemen vorgeben

24. Z. 580–604

Thema:	**Beeinflussung der Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften**
580–588	*Erzählaufforderung: Wie können Haltungen von Lehrkräften positiv beeinflusst werden?*
589–597	Allgemein: - Anleitung der Studierenden, verschiedene Perspektiven einzunehmen - Aus mehreren Blickwinkeln denken zu lernen - Anregung von Diskussionen über verschiedene Themen - Keine starren Wege im Studium vorgeben, sondern Freiheiten schaffen
597–600	Konkret: - Keine konkrete Vorstellung, welche Möglichkeiten es gibt
600–604	Ziel: zu fremder Perspektivübernahme anregen; Auslandsaufenthalte erleichtern eine solche Entwicklung, ansonsten sicherlich schwierig

25. Z. 605–617

Thema:	**Mehrwert durch Auslandsaufenthalte**
605–607	*Erzählaufforderung*
608–610	Erhebliche Erleichterung der Fähigkeit des Perspektivwechsels

610–613	Schwierigkeit: Auslandsaufenthalte können nicht für alle Studierende vorgeschrieben werden; Entscheidungen für einen Auslandsaufenthalt müssen selbst getroffen werden
613–617	„Wie will man aus einer anderen Sicht denken, wenn man gar keine andere Sicht kennt?“ → Theoretischer Perspektivwechsel grundsätzlich schwierig anzuleiten → Auslandsaufenthalte haben besondere Bedeutung

F. Rassismuserfahrungen und Relevanz für Lehrkräfte

26. Z. 618–633

Thema:	**Persönliches Erleben von migrationskritischen/rassistischen Situationen**
618–621	*Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung*
622–625	Selber im Ausland keinerlei Erfahrungen gemacht
625–628	*Nachfrage und Konkretisierung*
629–633	Erneutes Verneinen; keinerlei Situationen bekannt; weitere Nachfragen

27. Z. 633–647

Thema:	**Relevanz für Lehrkräfte**
634–635	*Erzählaufforderung*
636–641	Rassismus wichtige Thematik für Lehrkräfte, allerdings einschränkend: - Situationen müssen gar nicht erst entstehen, da kein Kind von Natur aus rassistisch eingestellt ist
641–647	Flüchtlingssituation kann man auch unter diesem Aspekt viel abgewinnen: - In Grundschulen kommen kritische Situationen nicht auf, „kein Kind (...) ein ausländisches Kind erst einmal diskriminiert.“ - In höheren Klassen dürfte die Problematik eher entstehen; allerdings keine konkreten Handlungsempfehlungen

G. Zukünftige LehrerInnen(aus-)bildung

28. Z. 648–671

Thema:	**Veränderung des Tätigkeitsfeldes von Lehrkräften in den kommenden zehn Jahren**
648–649	*Erzählaufforderung*
650–655	Abhängig von „bildungspolitischen Spontanentscheidungen“; Erweiterung des Tätigkeitsfeldes bereits durch Inklusion, auf die hingegen niemand vorbereitet worden ist
655–656	*Nachfrage und Konkretisierung*
657–660	Änderung im Prozess: - Tätigkeiten der Lehrkräfte gehen über das „reine Unterrichten“ hinaus
660–671	Durch wachsende Anzahl der ausländischen SuS ändert sich das Handlungsspektrum über das Unterrichtsgeschehen hinaus: - Gespräche an Elternsprechtagen haben auch andere Themen als das Verhalten des Kindes im Unterricht zum Inhalt - Eltern über Aufgaben aufklären

- Beratungstätigkeiten werden weiterhin zunehmen
- Tätigkeiten in der Familienberatung

29. Z. 672–695

Thema:	**Künftige Ausrichtung der LehrerInnenbildung**
672–675	*Erzählaufforderung*
676–683	Pflichtveranstaltungen zur Thematik der Inklusion anbieten für Lehramtsstudierende aller Fächer - Eigene Erfahrung: (zu) lockerer Umgang mit freiwilligen Angeboten
683–691	Grundsätzliche Wahlmöglichkeit im Studium, allerdings Vorgabe von bestimmten Themen wie Inklusion und Interkulturelle Pädagogik; Grundsätzliche Fragestellung, wie die Ausbildungen ausgerichtet sein soll, wo Schwerpunkte gesetzt werden sollen
691–695	Kritisch gegenüber einem stringenten Pflichtprogramm, Wahlmöglichkeiten sollten auf jeden Fall bestehen bleiben; allerdings mit Einschränkungen bestimmte Thematiken betreffend

H. Zukunftspläne

30. Z. 696–738

Thema:	**Künftige Auslandspläne und Einstellung zum Deutschen Auslandsschulwesen**
696–701	*Erzählaufforderung, Nachfrage, Konkretisierung*
702–707	Als Lehrerin an einer deutschen Schule im Ausland arbeiten, min. zwei Jahre, evtl. mit Verlängerung; mit einem „ganz anderen“ Ziel: bspw. Teheran
708	*Nachfrage*
709–719	Konkrete Alternative, die aber unrealistischer erscheint: - Wunsch, als Lehrerin an einer staatlichen Schule im Ausland zu arbeiten, um ein fremdes Schul- oder Bildungssystem kennenzulernen - an einer deutschen Schule können gewisse Erfahrungen nicht gemacht werden, die man an einer staatlichen Schule machen kann
719–726	Abwägende Aspekte: - schlechtere Bezahlung, die man in Kauf nehmen muss - Gleiche Behandlung wie die einheimischen Lehrkräfte („mit allem Drum und Dran“) → Interesse, diese Erfahrung zu machen - Lebensstandard ein schlechterer; Überlegung: kann und möchte man damit leben, da/obschon man sehr verwöhnt ist?
727–738	Gründe, warum eine staatliche Schule von größerem Interesse ist: - auch wenn man im „exotischen Ausland“ ist, bewegt man sich in einer Seifenblase, wenn man an einer deutschen Schule unterrichtet - viele Lehrkräfte suchen nur den Kontakt zu Deutschen (einschränkend verständnisvoll, wenn man mit eigener Familie dort ist) - man lernt das land und die Leute nicht wirklich kennen → das „volle Programm“ gibt es erst an staatlichen Schulen → bei einem Auslandsaufenthalt an einer deutschen Schule ist man zwar im Ausland, „aber nicht so ganz“

31. Z. 739–750

Thema:	**Hierarchien in der Auslandsschularbeit**
739–743	*Erzählaufforderung: Welche Differenzen und Hierarchien sind aufgefallen?*
744–750	Nachdenkliche und entwickelnde Aussage, dass Ortslehrkräfte keine leitenden einnehmen können; Hierarchie in den Anstellungsmöglichkeiten

I. Persönlicher Bezug zum Ausland

32. Z. 751–773

Thema:	**Gründe für die Auslandsaffinität**
751–756	*Erzählaufforderung*
757–763	Eigenes Unverständnis, wie sich das Auslandsinteresse entwickelt hat - Abgrenzung zu MitschülerInnen, die bereits im 10./11. Schuljahr im Ausland gewesen sind - eigenes Sicherheitsbewusstsein hielt zunächst ab: begonnene Ausbildungsstränge sollten beendet werden(wiederholende Aussage)
763–773	Überlegungen, warum das eigene Interesse erst spät wuchs: - viele Freund im Umfeld gehabt, die in der Schulzeit im Ausland gewesen sind; dennoch eigene Auffassung, dass es „hier doch schön sei“ - Ausland war in der Form nie von Interesse kam der Punkt, an dem es „losgehen“ musste; jedoch an keine bestimmte Begebenheit/Erfahrung festzumachen

33. Z. 774–828

Thema:	
774–775	*Beendigung des Interviews durch Hinweis, dass keine weiteren Fragen kommen* *Frage, welche Thematiken noch angesprochen werden sollten*
775–806	*Dialog über das Promotionsthema*
809–828	Rückbezug zu den Auslandserfahrungen: - die ersten beiden Wochen in China waren durchaus auch abschreckend, aber „dann ging es los“ - Wunsch, direkt wieder loszufahren - Urlaube für wenige Wochen im Ausland nun weniger reizvoll - Wunsch, für eine längere Zeit erneut ins Ausland zu gehen, um das Land richtig kennenzulernen - viele Erfahrungswerte können bei einem Urlaub nicht erreicht werden - Wunsch, „richtig anzukommen“ - praktische Umsetzbarkeit eingeschränkt („jetzt“) - Mehrwert besteht auch bei einer aktiven Lehrtätigkeit darin, dass die deutschen Schulen stets angestrebt werden können - Deutsches Auslandsschulwesen: „Ganz schön mutig, in irgendein Land seine Schulen da hinein zu pflanzen und da sein Ding durchzuziehen.“

34. Z. 829–837

Thema:	**Studienobligatorik**
829–837	Obligatorische Auslandsaufenthalte verfehlen den Zweck, wenn sie vorgeschrieben sind; Auslandsaufenthalte machen viel Sinn, sollten aber keinen zwanghaften Charakter bekommen, da das Interesse dann ohnehin sinkt

35. Z. 838–888

Thema:	**Mehrwert der kulturellen Heterogenität an deutschen Schulen**
838–843	*Erzählaufforderung*
844–859	- Unerfahren, da selber noch nicht in der Schule - Mehrwert ist immer gegeben, wenn man sich mit Fremdem auseinandersetzt - Konkret in der Auseinandersetzung mit den Familien der SuS: in Ansätzen Kennenlernen anderer Kulturen; Kennenlernen der Offenheit der ankommenden Familien; Erfahren der Integrationsbemühungen - Reflexion des eigenen Verhaltens notwendig: wie offen gehe ich auf andere Menschen zu?
860–864	Allgemein vorherrschende negative Meinung, dass zu viele Menschen nach Deutschland gekommen sind. Einschränkungen: - Flüchtlinge kommen mit ganz offenen Interessen und Anliegen - → Vorbildcharakter für die eigene Gesellschaft! - Deutscher Empfang nicht freundlich genug
864–868	Potential: - Reflexion des eigenen Verhaltens: wie reagiere ich auf positive wie negative Begegnungen? Kein stereotypes Verhalten, sondern bewusst das eigene Handeln lenken
869–883	*Dialog über allg. Meinungen*
883–886	Abschätzung künftiger Entwicklungen: viele Flüchtlinge werden bei Gelegenheit wieder in ihre Heimatländer zurückwollen („Viele werden auch wieder abdampfen.“)
887–888	*Abschluss des Gesprächs*

Reflektierende Interpretation

C. FLÜCHTLINGSSITUATION

Thema: Flüchtlingssituation an deutschen Schulen
Z. 124–146

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:09:34-9# Jetzt sind Sie ja noch nicht im Referendariat, aber es ist ja bald geplant und gehen dann nachher auch in die Schule. Welchen Blick haben Sie auf die Flüchtlingssituation in Schulen derzeit? Auch unter dem Aspekt der Exotik, den Sie angesprochen hatten. **B** #00:09:48-2# Welchen Blick? (..) Ja, ich glaube, ja das ist natürlich ein Thema, womit man oder womit jetzt, glaube ich, die Schulen sehr, relativ plötzlich konfrontiert wurden, ohne große Zeit sich da irgendwie drauf vorzubereiten. Ich habe generell den Blick darauf, dass das eine Situation ist, aus der man viel gewinnen könnte, also der man viel abgewinnen könnte, mit der man viel machen könnte. Ich glaube allerdings, dass es sehr plötzlich kam, ist auch so eine große Herausforderung, dass man, dass ich noch nicht abschätzen kann, in wie weit es wirklich möglich ist, da so viel Gewinn draus zu erzielen. Ich weiß nicht, was jetzt zurzeit überwiegt, ob das die Überforderung ist, was ich tendenziell eher glaube von dem, was ich höre, von den Leuten, die da irgendwie schon im Geschäft sind, also was verständlicher Weise noch eine Überforderung ist. #00:10:40-9# Ich könnte, mein Blick ist aber so, dass ich mir langfristig vorstellen könnte, dass man oder dass es zumindest das Ziel sein sollte, aus so einer Situation, die vielleicht auch einem viel abverlangt, ja doch viel gewinnen könnte. Wie auch immer, da haben ja die Wenigsten jetzt schon konkrete Konzepte oder so, die sie sich machen können. Die Situation ist so, man ist ein Lehrer in einer Klasse und dann wird gesagt: "Komm,	*125–128*	*Frage nach Einschätzung der derzeitigen Flüchtlingssituation in deutschen Schulen*
	129–135	Flüchtlingssituation - kam überraschend - ohne Vorbereitungszeit für die Schulen - bietet Chancen für die Schulen/kann man viel abgewinnen - kam sehr plötzlich und stellt daher auch große Heraus dar - künftiger Gewinn nicht abschätzbar
	135–138	Äußerung über Unwissen darüber, ob derzeit eine Überforderung an den Schulen zu spüren ist; vom Hörensagen derjenigen Personen „im Geschäft“ liegt diese Vermutung nahe
	139–141	Einschätzung des künftigen Potentials: trotz der enormen persönlichen Herausforderung sollte der Gewinn/der Mehrwert als Ziel aller Bemühungen sein
	141–144	Einschätzung der derzeitigen Situation: - kaum vorhandenen Konzepte - kein Mitspracherecht der Lehrkräfte bei der Übernahme von SuS mit Fluchterfahrungen („Sieh mal zu!“)

morgen sitzen zwei neue Kinder bei dir, die können kein Deutsch, sieh mal zu!" Ja, aber ich glaube, trotz der großen Herausforderungen, ist mein Blick so, dass das was trotzdem auch viel Positives mit sich bringen könnte. (.)	144–146	Abschließende Bewertung, dass Situation dennoch „viel Positives mit sich bringen könnte.“

Reflektierende Interpretation
Die Interviewte gibt eine Einschätzung zur aktuellen Flüchtlingssituation an deutschen Schulen vor dem Hintergrund fehlender persönlicher Erfahrungen. Demnach sieht die Ausgangssituation so aus, dass die Lehrkräfte keinerlei Mitspracherecht bei der Verteilung der neu ankommenden SuS haben und aufgefordert werden, mit dieser Unterrichtssituation (adäquat) umzugehen. Alle weiteren Äußerungen beruhen auf ihrer subjektiven Sichtweise („ich glaube“, „mein Blick ist“) oder beziehen sich auf Äußerungen Dritter („von den Leuten, die da irgendwie schon im Geschäft sind“). Die Schulen haben keine zeitliche Vorbereitung gehabt: Äußerungen von „sehr plötzlich“, einschränkend „relativ plötzlich“, einschränkender „ohne große Zeit“; Die Interviewte nennt hingegen keine konkreten Zeitangaben. In der mangelnden zeitlichen Vorbereitung sieht die Interviewte die Gründe der vorliegenden Herausforderungen in der Praxis. Grundsätzlich schätzt die Interviewte die Flüchtlingssituation als eine Situation ein, die – ohne weitere Kriterien zu nennen – langfristig gewinnbringend sein könnte und positive Entwicklungen nach sich ziehen könnte – auch hier ohne Nennung weiterer Kriterien oder zeitlicher Konkretisierungen. Grundsätzlich zeigt sich eine schwankende wie recht unkonkrete persönliche Meinung zur Flüchtlingssituation, die nur in Ansätzen argumentativ begründet wird.

Thema: Anforderungen an das Schulpersonal vor dem Hintergrund der Flüchtlingssituation an deutschen Schulen
Z. 146–162

Vorlage Transkript	**Vorlage formulierende Interpretation**	
#00:11:15-9# Aber natürlich nur auch, wenn alle Beteiligten irgendwie das Interesse oder den Weitblick daran haben und nicht ausschließlich von vorn herein denken: "Wir werden jetzt irgendwie mit einer Ausnahmesituation konfrontiert. Wie geht das? Das kann ich nicht, habe ich nicht gelernt." Aber ich glaube, wenn alle Beteiligten langfristig da Interesse daran haben und VERSUCHEN eine Möglichkeit zu sehen, der Sache etwas abzuverlangen. Es ist, glaube ich, schon möglich, man kann aber nicht ERWARTEN oder, glaube ich, den Leuten jetzt einen Vorwurf	146–151	Alle Beteiligten - zeigen Weitblick und Interesse - berufen sich nicht auf fehlende Ausbildungsinhalte und dadurch mangelnde Kompetenz - versuchen das Positive in der Sache zu sehen

machen, dass es jetzt sofort noch nicht so bedingungslos umzusetzen ist. Das ist ja wirklich, da war ja keiner darauf vorbereitet. (..) #00:11:55-9# Andererseits sind die Leute in den Schulen das gewohnt, ich meine, auf die Inklusion wurden auch nicht alle so ausreichend vorbereitet. (..) Vielleicht schaffen die es ja den Vergleich zu sehen zwischen einer Sache, die (.) sozusagen aktiv eingeleitet wurde wie so etwas wie Inklusion, das hat jemand aktiv entschieden, das ist jetzt so, das hätte nicht direkt so sein müssen und so eine Flüchtlingssituation, die hat, da hat sich ja keiner bewusst für entschieden, das ist einfach so gekommen und vielleicht hat man da die Weitsicht zu sagen: "Komm, das ist so, das hat keiner falsch oder böse entschieden", da versuchen wir einmal etwas daraus zu machen.	151–154 155–162	Erwartungen an die Beteiligten sollten jedoch nicht zu hoch gefasst sein; aufgrund der fehlenden Vorbereitung kann eine „bedingungslose Umsetzung“ nicht vorausgesetzt werden Einschränkende Fortführung: Schulpersonal steht unbekannten Situationen nicht zum ersten Mal unvorbereitet gegenüber; Übertragbarkeit zu schulpolitischen Entscheidungen bei der Thematik Inklusion → Unterschied liegt in der bewussten bzw. Entscheidung; Weitsicht zeigt sich in positiver und optimistischer Grundhaltung auch den Entscheidungsträgern gegenüber („Komm, das ist so, das hat keiner falsch oder böse entschieden.“)

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte äußert sich zu den Voraussetzungen eines erfolgreichen Umgangs mit der Flüchtlingssituation und sieht diese vorrangig in den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte begründet.
Letztere sollten möglichst optimistisch an die Situation herangehen, indem sie sich nicht ausschließlich auf ihr vorhandenes Wissen berufen, sondern grundsätzliches Interesse (Mehrfachäußerung) an einem erfolgreichen Umgang mit der „Ausnahmesituation“ bekunden. So stellen eine positive Grundhaltung und der Versuch, mit dieser Situation umzugehen, bereits einen Beleg für „gute“ Arbeit der Lehrkräfte dar. Potentielle Misserfolge liegen an der fehlenden Vorbereitung (→ rein zeitlicher Aspekt).
Zugleich relativiert die Interviewte die beschriebene „Ausnahmesituation“, indem sie darauf rekurriert, dass der Arbeitsalltag von Lehrkräften durchaus so ausgerichtet ist, dass diese mit Situationen umgehen müssen, auf die sie nicht vorbereitet worden sind (Bsp. Inklusion). Unter dem mehrfach geäußerten Begriff der „Weitsicht“ versteht die Interviewte also die Bereitschaft, sich unbekannten und unvorbereiteten Situationen mit einer positiven Grundhaltung gegenüberzustellen. Lehrkräfte sollen ihrer Position nach eine persönliche Bereitschaft zeigen, die Situation gewinnbringend zu nutzen. Ein Hinterfragen der Entwicklungen, wie es zu der Situation überhaupt kommen konnte, sowie Kritik gegenüber Entscheidungsträgern würde bereits den Versuch eines erfolgreichen Umgangs eher unterbinden als fördern.

Thema: Pädagogische Vorbereitung auf die Flüchtlingssituation in den Schulen

Z. 163–173

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:12:35-8# (...) Sie haben gesagt, keiner war darauf vorbereitet, auf die Situation. Fühlen Sie sich durch das Studium oder durch Ihre biografischen Erfahrungen vorbereitet? **B** #00:12:49-3# Also, ja, das würde ich trennen: Durch mein Studium, speziell auf dieses Problem oder auf diese Herausforderung nicht ansatzweise. Durch die Auslandserfahrung, würde ich sagen, schon etwas eher, weil man da ein bisschen lernt, plötzlich in eine fremde Situation hineingeschmissen zu werden. Und da gibt es keine Alternativen, man das ist da irgendwo und muss sehen, wie. Gut, man hat allerdings ein Grundinteresse, in so eine Situation hineingeschmissen zu werden, deswegen geht man es vielleicht etwas anders an, aber ich denke, das verhilft mir da schon ein bisschen. Aber das würde ich trennen. Durch das Studium nicht ansatzweise auf solche Situationen. Ich wüsste nicht wodurch. Also, kein Stück, eigentlich.	*163–164* *Erzählaufforderung nach Vorbereitungsmaßnahmen im Studium oder durch biografische Erlebnisse* 165–166 Bewertende Aussage: keinerlei Vorbereitung durch das Studium auf die „Herausforderungen“ 166–171 Hingegen positive Meinung zum Auslandsaufenthalt: - Lernen, in fremden Situationen zu agieren - Reagieren in alternativlosen Situationen notwendig - Grundinteresse war sicherlich ohnehin vorhanden 171–173 Dreifache Wiederholung und bestärkende Aussage, dass das Studium „nicht ansatzweise“ vorbereitend gewirkt hat

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte äußert zu Beginn und zum Abschluss in vierfacher Betonung (2x „nicht ansatzweise“, „wüsste nicht, wodurch“, „kein Stück“), dass sie durch das Studium nicht auf die Flüchtlingssituation an deutschen Schulen vorbereitet fühlt. Durch die wertende Aussage, dass die Flüchtlingssituation zugleich ein „Problem“ darstellt, äußert sie implizit eine mehrfache Kritik an der strukturellen Universitätsausbildung.
Besser vorbereitet sieht sie sich durch ihren privat organisierten Auslandsaufenthalt (nach China). Sie begründet dies mit dem Umstand, dass sie – ebenfalls ohne Vorbereitung (die sie persönlich im Vorfeld nicht getroffen hat!) – in unbekannten Situationen alternativlos agieren *musste*.
Der Vergleich zu derzeitigen Handlungssituationen an Schulen besteht darin, dass Lehrkräfte ebenfalls wie sie in China ohne eigene Entscheidungsgewalt und ohne zeitliche wie inhaltliche Vorbereitung in Ausnahmesituationen/in fremden Situationen handelnd aktiv werden müssen. Es werden keine erläuternden Ergänzungen zu konkreten Situationen gegeben. Einschränkungen einer erfolgreichen Vorbereitung durch den Auslandsaufenthalt finden sich in den wiederholenden quantifizierenden Angaben „ein bisschen“ und „etwas eher“.
Demnach sieht die Interviewte sich ausbildungstechnisch gar nicht, durch ihr persönliches Interesse an einem Auslandsaufenthalt in Ansätzen auf die Flüchtlingssituation vorbereitet.

Thema: Pädagogische Maßnahmen in der Ausbildung
Z. 174–218

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:13:39-9# Wie könnte man das ändern? Was hat Ihnen gefehlt dann in diesem Hinblick im Studium?		
B #00:13:45-0# In dem Sinne oder als ich jetzt mitten im Studium war, gab es ja diese Flüchtlingssituation in dem Sinne noch nicht, deswegen in dem Moment hätte eigentlich nichts gefehlt, aber jetzt nachwirkend oder wie man es für jetzt, welche Initiativen man jetzt ergreifen könnte... Ja, das ist schwierig, da gibt es sicher viele Möglichkeiten, vielleicht (..)	*174–175*	*Exmanente Frage, welche (Ausbildungs-)aspekte gefehlt haben*
#00:14:06-1# Na, das ist schwierig, weil ich glaube, man kann ja nicht durch Studienvorgaben Leuten z. B. VORSCHREIBEN, eine gewisse Zeit im Ausland zu verbringen, um sich an solche Situationen näher heranzutasten. Deswegen kann ich da nichts Konkretes sagen. Es wäre natürlich eine IDEE tendenziell etwas mehr Auslandsaufenthalte, die mit dem Studium verbunden sind, anzuleiten, wobei ich mir das in der Endfassung nicht vorstellen kann, weil man kann Leute dazu nicht zwingen. Wenn Leute hier in Deutschland studieren möchten, dann kann man sie nicht zwingen, auch einmal ins Ausland zu gehen. Ich glaube, das würde helfen, aber in der Umsetzung stelle ich es mir schwer vor und habe da keine KONKRETE Idee, wie man das eigentlich ab jetzt sofort ändern könnte.	176–179	Relativierende Aussage, dass sie vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der schulpädagogischen Landschaft in ihrer eigenen Ausbildung nichts explizit vermisst habe; viele Möglichkeiten hingegen vorhanden, um die jetzige Ausbildung zu verbessern
	180–182	Einschränkende Aussage: Vorschrift von Auslandsaufenthalten nicht möglich
	182–183	Unwissenheit ob konkreter Maßnahmen
	183–189	Abschwächende Wiederholung der Idee, mehr Auslandsaufenthalte anzuleiten, ohne die Studierenden dazu zu zwingen; konkrete Idee der raschen Umsetzung fehlt, wenngleich die Idee, dass mehr Studierende einen Auslandsaufenthalt anstreben, als positiv angesehen wird
	190–193	Vergleich zu Studiengängen der modernen Sprachen, in denen den Studierenden ein dreimonatiger Auslandsaufenthalt vorgeschrieben wird; zugleich Abwägung, dass höchstens das Angebot vergrößert werden kann, nicht aber ein Auslandsaufenthalt für alle vorgeschrieben werden kann
#00:14:47-6# Es ist z. B. so, dass Leute, die eine Fremdsprache studieren, Englisch oder so, die müssen ja, glaube ich, wirklich ein Semester DA gewesen sein, das finde ich auch sehr sinnvoll, aber in Fächern, die nichts mit einer Fremdsprache zu tun haben... Man könnte es höchstens vielleicht noch mehr unterstützen. Es gibt ja diese Stipendien, die sind ja teilweise auch wirklich gut zugänglich für Studenten. Man hat ja oft im Hinterkopf, Stipendien, das kriegt man irgendwie nicht. Man könnte es vielleicht noch mehr	193–197	Bezug zum finanziellen Aspekt eines Auslandsaufenthaltes: Incidents durch Stipendien schaffen, um mehr Studierende für einen Auslandsaufenthalt zu motivieren, da finanzielle Aspekte oftmals abschreckend sind
	198–218	*Unklare Fragestellungen durch I., die zu Nachfragen und weiteren inhaltlichen Ausführungen führen*

unterstützen, dass Auslandsaufenthalte für Studenten noch leichter zugänglich gemacht werden. Da spielt sicher das Finanzielle immer eine große Rolle, dass das abgesichert ist...
I #00:15:24-9# Also das heißt, Sie setzten sich ja, oder Sie plädieren dafür, dass man Auslandsaufenthalte im Studium noch mehr anbietet //
B #00:15:31-2# // Ja. //
I #00:15:32-1# und mehr Studierende ins Ausland gehen können.
B #00:15:33-1# Ja.
I #00:15:34-8# Auch in Vorbereitung auf die derzeitige Situation an deutschen Schulen? Vor dem Hintergrund der kulturellen Diversität? (...) Sie haben den Weitblick angesprochen, der vorhanden sein muss bei Lehrkräften oder vorhanden sein sollte?
B #00:15:53-7# Ja?
I #00:15:54-8# Den, wenn ich das richtig verstanden habe, den man auch durch Auslandsaufenthalte erlangen kann?
B #00:15:59-4# Ja, habe ich, das ist meine Meinung, ja?
I #00:16:01-5# Genau, können Sie das vielleicht noch ein bisschen weiter ausführen? Also, warum man diese Auslandsausenthalte wirklich noch mehr in den Fokus nehmen sollte? //
B #00:16:08-8# // Mhm (bejahend) //
I #00:16:08-9# // Sie haben das eben schon angesprochen, aber es würde mich noch einmal interessieren //
B #00:16:10-6# // Mhm (bejahend) //
I #00:16:12-3# // Welche Asp, also, warum das eine gute Vorbereitung sein könnte, also //
B #00:16:15-8# // Ja! //
I #00:16:16-1# // was erhofft man sich davon?	

Reflektierende Interpretation	
Die Interviewte bewertet die eigene Ausbildung als hinreichende Vorbereitung auf die Schule *vor* der Flüchtlingssituation. Jetzige Ausbildungsinhalte würden nicht auf die Herausforderungen in der Schule vorbereiten, da sich das Arbeitsfeld entsprechend geändert habe. Somit sieht auch sie selber sich nicht mehr adäquat ausgebildet.	

Aus den Aussagen lässt sich schließen, dass die Interviewte wenig weitsichtig den inhaltlichen Bedarf einer universitären Ausbildung an die aktuelle bildungspolitische Landschaft knüpft. Sie kritisiert die derzeitige Ausbildung in der Überzeugung, dass es zahlreiche vorbereitende Ausbildungsoptionen gäbe, schränkt diese Aussage zugleich mit einem überlegenden „vielleicht“ ein, ohne konkrete Handlungsalternativen aufzeigen zu können. Erläuterungen zu der Überlegung, Auslandsaufenthalte als *obligatorischen* Bestandteil in die Curricula aufzunehmen, bewertet sie – mehrfach ausgesprochen– als „schwierig“. Wenngleich sie selber eine Empfehlung für Auslandsaufenthalte ausspricht, schränkt sie diese Aussage mehrfach dadurch ein, dass eine Obligatorik zwanghaft sein würde und somit der eigentliche Mehrwert verloren ginge. Die Aussagen sind durch quantitative Füllworte („tendentiell etwas mehr Auslandsaufenthalte“) insgesamt sehr vage und geben keine gefestigte Meinung wieder. Es zeigt sich, dass ausbildungsfundiertes Wissen fehlt. Obschon zu Beginn die Ausbildungsinhalte kritisiert worden sind, fehlen *konkrete* Handlungsvorschläge; potentiell positiv bewertete Ausbildungselemente (Auslandsaufenthalte) werden in ihrer Umsetzbarkeit zugleich in Frage gestellt.

D. AUSLANDSERFAHRUNGEN

Thema: Mehrwert von Auslandsaufenthalten
Z. 219–243

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
B #00:16:18-9# Ja, weil ich glaube, es gibt natürlich verschiedenes Ausland, aber wenn wir jetzt mal von diesen "exotischen" sprechen, wobei wir eben waren, dann glaube ich einfach, dass wenn man sich im Ausland aufhält, für eine gewisse Zeit, dass man da mit Situationen konfrontiert wird, zwangsläufig, die einem auf jeden Fall zugutekommen würden z. B. in dieser Flüchtlingssituation. Wenn man das miteinander verbindet. Einfach die Situation ja ins kalte Wasser geschmissen zu werden, vielleicht Situationen zu haben, in denen man denkt, vielleicht also zwangsläufig auch mit Überforderungssituationen konfrontiert zu werden, in denen man eigentlich denkt: "Am liebsten würde ich jetzt ein Rückzieher machen oder wieder zurück fahren", aber diese Alternativlosigkeit vielleicht einmal so erfahren zu haben.	219–227	Bezugnehmend auf das „exotische“ Ausland: - Konfrontation mit Situationen, die bei einer „Verbindung“ nützlich sein können in der pädagogischen Arbeit mit SuS mit Fluchthintergrund - Situationen: „ins kalte Wasser geschmissen zu werden“, Überforderungssituationen, die eine Alternativlosigkeit im Handeln zur Folge haben (kein „Rückzieher“ möglich)
	228	Vergleich der Situationen mit der Flüchtlingssituation an deutschen Schulen
	229–230	Alternative 1: Stagnation der Lehrkräfte an deutschen Schulen

#00:17:06-8# genauso ist es dann jetzt in den Schulen, da gibt es diese Flüchtlingssituation. Gut, da können die Lehrer stagnieren und sagen: "Ich kümmere mich jetzt nicht großartig um das Kind, was kein Deutsch spricht und hier sitzt in meinem Unterricht", oder sie sind so weitsichtig, dass sie sehen, es geht nicht anders, ich muss da jetzt irgendwie etwas Gutes draus machen. Und ich glaube, auf so etwas wird man in diesen Auslandssituationen zwangsläufig ganz gut vorbereitet. Da gibt es keine Alternative. Man muss damit umgehen, wie auch immer. #00:17:34-8# Und man lernt dadurch, glaube ich, dass es sich auch LOHNT, in solchen Situationen ein bisschen zu kämpfen oder schwierige Situationen in Kauf zu nehmen, wenn man nach einer Zeit dann, glaube ich auch, im Ausland die Erfahrung machen kann, zu sehen, wie es sich gelohnt hat oder wie man dann nach einer Zeit davon auch profitieren kann, erst einmal ein bisschen überfordert gewesen zu sein. Und das meine ich mit dem Weitblick, von dem es sinnvoll wäre, wenn Lehrer den hier hätten. Erst denkt natürlich jeder: "Oh Gott, wie soll das jetzt funktionieren?", aber, wenn man weitläufig dieses Interesse hat und das lernt man dann, glaube ich, im Ausland, kann man die Erfahrung machen, dass es sich lohnt (..) mal überfordert zu sein. **I** #00:18:21-9# Glauben Sie, dass Sie sich da mit dieser Erfahrung auch von Ihren Kommilitonen bzw. späteren Kollegen, Kolleginne unterscheiden? **B** #00:18:31-4# Ich glaube, ein bisschen schon. Ich glaube, manche Leute können da auch so zu gelangen, zu dieser Einsicht, sozusagen ohne jetzt irgendwie diese Auslandserfahrung gemacht zu haben. Ich glaube, das ist jetzt kein zwingendes Muss, aber ich glaube, es erleichtert die Sache einfach. Es ist eine Erleichterung, glaube ich, einfach.	230–232 Alternative 2: Weitsichtigkeit; Wunsch, „das Beste daraus zu machen“ 232–234 Zwangsläufig gute Vorbereitung auf Alternative 2 durch einen Auslandsaufenthalt, da man die Alternativlosigkeit bereits aus anderen Situationen heraus kennt 234–243 Auslandsaufenthalte fördern - die Bereitschaft, in schwierigen Situationen zu kämpfen - schwierige Situationen als solche anzunehmen - die Erkenntnis des persönlichen Profits nach der Phase des Durchhaltens - den Weitblick, den alle Lehrkräfte haben sollten - ein weitläufiges Interesse, das eine persönliche Überforderung sich als lohnenswert auszahlen kann *244–245 Nachfrage, ob man sich durch die persönlichen Erfahrungen im Ausland von KollegInnen potentiell unterscheidet* 246–249 Auslandserhalte erleichtern die Erreichung dieser Einsichten, sind jedoch kein ausschließliches Kriterium/kein „zwingendes Muss“ 219–227 Bezugnehmend auf das „exotische“ Ausland: - Konfrontation mit Situationen, die bei einer „Verbindung“ nützlich sein können in der pädagogischen Arbeit mit SuS mit Fluchthintergrund Situationen: „ins kalte Wasser geschmissen zu werden“, Überforderungssituationen, die eine Alternativlosigkeit im Handeln zur Folge haben (kein „Rückzieher“ möglich)

Reflektierende Interpretation
Die Interviewte spricht über Auslandsaufenthalte, die sie zeitlich nicht weiter einschränkt („eine gewisse Zeit“). Erfahrungen, die gemacht werden könnten, werden stets mit einem relativierenden „vielleicht“ umschrieben. Es gibt also keine Erfahrungen, die sie verallgemeinernd mit Auslandsaufenthalten verknüpfen würde. Zugleich betont sie, dass diese Erfahrungen, die sie umschreibt mit „ins kalte Wasser geschmissen zu werden“, „Überforderungssituationen“ darstellen würden und ein Handeln in einer „Alternativlosigkeit“ erfordern, die jedoch „auf jeden Fall“ für den weiteren persönlichen Werdegang positiv bewertet werden. → Vergleich dieses Empfindens mit der aktuellen Flüchtlingssituation in Deutschland. Beschriebene Auslandsaufenthalte bereiten „zwangsläufig ganz gut“ (positiv konnotiert, aber einschränkend) auf die Situation an dt. Schulen vor, da die Lehrkräfte vergleichend zu den o.g. Auslandsaufenthalten in einer „alternativlosen“ Situation handeln müssten, „wie auch immer“ (Bsp.: keine Deutschkenntnisse der SuS). Auslandsaufenthalte beugen Stagnationen bei Lehrkräften in diesen Situationen vor, da sie „Weitsicht“ und das Überstehen von Überforderungssituationen (doppelte Äußerung) fördern, die Motivation erhöhen, „etwas Gutes daraus zu machen“ sowie „ein bisschen“ zu „kämpfen“. Auslandsaufenthalte „erleichtern“ diese Handlungsoptionen bei Lehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften ohne Auslandserfahrung.

Thema: Motivation für den Auslandsaufenthalt
Z. 250–274

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #00:18:51-1# Wie kam es dazu, dass Sie sich zu Ihrem Auslandsaufenthalt entschieden haben? Weil Sie haben ja jetzt auch schon durchblicken lassen, das war eine (..) wichtige Erfahrung, aber auch nicht immer eine ganz einfache Erfahrung? // **B** #00:19:07-1# // Ja, genau, das ist richtig. Wie ich dazu gekommen bin? Ich hatte, meine Masterarbeit hatte sich, also meine damalige Masterarbeit hatte sich auch grob mit dem Thema beschäftigt und da investiert man ja viel Zeit und irgendwann denkt man sich: "Was mache ich hier eigentlich?", und dann verspürt man vielleicht auch irgendwann mal den Wunsch, das wirklich alles kennenzulernen und nicht nur darüber irgendetwas zu schreiben bzw. kann man vielleicht authentisch gar nicht wirklich etwas darüber schreiben, wenn man es nicht richtig selbst einmal erlebt hat und dann ist mir während dieser Schreibzeit erst bewusst geworden, wie vielseitig das ist und was das für ein umfangreiches oder besonderes Phänomen ist. Ich wusste das vorher gar nicht, dass Deutschland überall auf der Welt diese	*250–252*	*Erzählaufforderung*
	253–261	Zeitintensive Beschäftigung in beiden Masterarbeiten mit Auslandsthematiken - Wunsch, theoretisches Wissen auch praktisch zu fundieren - Wunsch nach erhöhter Authentizität und Identifikation beim Schreiben Während des Schreibprozesses wuchs die Erkenntnis, welch „vielseitiges“ und „besonderes Phänomen“ theoretisch abgehandelt wird
	261–265	Erläuterung der Unkenntnis über das Deutsche Auslandsschulwesen während der Recherchearbeit; Faszination über die Vielseitigkeit der deutschen

Schulen hat, die ja auch von Deutschland unterstützt werden. Also das war für mich eine völlig neue Welt und das fand ich interessant und ich konnte es wirklich kaum glauben, wie vielseitig einfach das ist. Auf der ganzen Welt sind diese Schulen verteilt und das hat mich irgendwie beeindruckt und dann, also die Wahl jetzt dieses BESTIMMTEN Auslandes, also ich war in China, die hat sich eigentlich sehr zufällig ergeben. #00:20:14-0# Die hat eine große Internetpräsenz und überhaupt, die Schulen sind alle unterschiedlich groß, die deutschen Auslandsschulen, manche haben da 200 Schüler, manche haben 1000 Schüler und dementsprechend größer oder übersichtlicher sind meistens die Internetpräsenzen und da wurde direkt ganz deutlich ausgeschrieben: "Wir nehmen Praktikanten für ein halbes Jahr. Wir sind interessiert daran, hier kann man sich offiziell bewerben", und dann, ja dann habe ich losgelegt. Mir war eigentlich völlig egal, wo es hinging, aber da erschien mir der Weg so, erschien mir möglich. (.) Das hat mich dann interessiert.		Unterstützung und wachsendes Erkenntnisinteresse an der „neuen Welt“; beeindruckt von der Schulquantität weltweit
	265–274	Begründung der Wahl des Landes China: - zufällig ergeben - große Internetpräsenz, die mit der Größe der Schule zusammenhängt - öffentliche Ausschreibung für ein sechsmonatiges Praktikum → Bewerbung der aufgezeigte Weg erschien transparent und einfach; kein originäres Interesse an dem Land gehabt
	250–252	*Erzählaufforderung*
	253–261	- Zeitintensive Beschäftigung in beiden Masterarbeiten mit Auslandsthematiken - Wunsch, theoretisches Wissen auch praktisch zu fundieren - Wunsch nach erhöhter Authentizität und Identifikation beim Schreiben Während des Schreibprozesses wuchs die Erkenntnis, welch „vielseitiges“ und „besonderes Phänomen“ theoretisch abgehandelt wird
	261–265	Erläuterung der Unkenntnis über das Deutsche Auslandsschulwesen während der Recherchearbeit; Faszination über die Vielseitigkeit der deutschen Unterstützung und wachsendes Erkenntnisinteresse an der „neuen Welt“; beeindruckt von der Schulquantität weltweit
	265–274	Begründung der Wahl des Landes China: - zufällig ergeben - große Internetpräsenz, die mit der Größe der Schule zusammenhängt - öffentliche Ausschreibung für ein sechsmonatiges Praktikum → Bewerbung der aufgezeigte Weg erschien transparent und einfach; kein originäres Interesse an dem Land gehabt
	250–252	*Erzählaufforderung*

Reflektierende Interpretation
Die Motivation ergibt sich aus der „groben“ theoretischen Beschäftigung mit dem Thema in der ersten MA-Arbeit. Nachdem die Interviewte „viel Zeit“ investiert hat, verspürte sie „irgendwann“ (doppelte Benennung) das Gefühl, ohne die praktische Erfahrung nicht „authentisch“ über das Thema schreiben zu können. Sie wollte selber „erleben“, worüber sie sonst theoretisch geschrieben hat. Umschreibung der potentiellen Erfahrungen im Ausland an deutschen Schulen von Erwartungen besetzt: „vielseitig“, „umfangreich“, „besonderes Phänomen“. Vorab **kein Wissen** über die gesamten Strukturen gehabt: „neue Welt“, „kaum glauben“, „vielseitig“, „beeindruckend“. Wahl des Landes China als *destination* „sehr zufällig“. Ziel war „eigentlich völlig egal“. Wahl schien für die Interviewte möglich, da die Schule (aktiv) eine entsprechende Ausschreibung getätigt hat.

Thema: Kulturelle Erfahrungen in China
Z. 275–316

Vorlage Transkript	**Vorlage formulierende Interpretation**
I #00:20:49-5# Okay. Erzählen Sie doch bitte einmal von Ihren Erfahrungen im Ausland selber. Was haben Sie gemacht? Wie war der Tagesablauf? Welche Bekanntschaften haben Sie geschlossen? **B** #00:20:57-2# Ja. **I** #00:20:58-3# Was waren besonders reibende Punkte? **B** #00:21:01-5# Oh ja, da gab es einige. Also es ging nach China und ich hatte bislang immer im Hinter- oder zumindest im Gefühl, dass man eigentlich überall auf der Welt irgendwo mit der englischen Sprache ganz gut klarkommen kann, da war ich mir eigentlich sicher. Dementsprechend bin ich nach China gegangen, hab mich nicht groß über irgendwelche Sachen informiert, weil ich dachte, das wird schon werden. Dann bestand eigentlich der erste Reibungspunkt darin, dass, ach nein, wie war das? Genau, ich hatte mich damals erst dazu entschieden, über die Schule wurde angeboten, dass die Halbjahrespraktikanten in Familien unterkommen. Einfach, weil die sich schon gedacht haben: "Ihr kommt nach China? Dann	*Erzählaufforderung und erläuternde Zusatzfrage nach Reibungspunkten in China* - Feststellung, dass die englische Sprache nicht zur allgemeinen Verständigung ausreicht; kritische Beobachtung der eigenen mangelnden Vorbereitung - Darlegung der Entscheidung, zunächst in einer Gastfamilie unterzukommen, die auf Beratungen Dritter zurückgeführt wird; Abholung durch die Gastfamilie (chinesische Mutter, deutsche Vater, Kinder) - Erster Reibungspunkt: die Hitze im Sommer - Beschreibung des Familienlebens in den ersten beiden Wochen: (ganz interessant, super nett)

geht besser erst einmal in eine Familie, da werdet ihr ein bisschen aufgefangen", dann habe ich mir gedacht: "Klar, dann machen wir das mal." #00:21:44-6# Und dann wurde ich auch direkt abgeholt von der Familie, das war eher eine gemischte Familie, die Mutter war Chinesin, der Vater Deutscher, die Kinder dementsprechend beides. Dann war eigentlich der erste verrückte Punkt, dass es sehr warm war, das war mitten im Sommer, so warm, wie ich es noch nicht erlebt hatte. (lachend) Dann war ich ein paar Wochen bei dieser Familie, das war auch alles ganz interessant, die waren super nett, die haben aber, da war der erste, also das war kein Reibungspunkt, aber die haben so weit abseits gewohnt, dass man die Schule, da wo ich ja gearbeitet habe das halbe Jahr über, eigentlich kaum erreichen konnte. Nur, man konnte aus diesem Wohnblock weg kommen mit einem Taxi zur U-Bahn, also zur U-Bahn konnte man gar nicht zu Fuß gehen und Taxi, da bestand das erste Problem mit, konnte man eigentlich nur rufen, wenn man wirklich Chinesisch konnte, da musste man so eine chinesische Hotline anrufen und ein Taxi bestellen. Das haben die immer gerne für mich gemacht, aber nach zwei Wochen dachte ich mir: "Mensch, irgendwie bin ich jetzt auch nicht als Au-Pair-Mädchen hier und muss nicht Mama und Papa fragen, wie ich ein Taxi nehmen kann." #00:22:45-7# Ja, dann hatte ich mich von denen verabschiedet und mir selber mit anderen, die mit mir zusammengearbeitet haben, eine Wohnung genommen, mitten in der Stadt. Das war dann natürlich gut, da konnte man selbstständig sein und dann hat man dann natürlich wirklich erlebt wie, wie man sich wirklich selber durchschlagen muss, im Land, wo nämlich die Leute KEIN Englisch können oder sprechen wollen. Dann war der erste Punkt: Wie bewege ich mich fort mit dem Taxi? Auch die Leute können nur Chinesisch, das war so der erste kleine Kulturschock, dass ich wirklich gemerkt hab, oh, Moment mal, mit Englisch kommt man hier wirklich nicht vorwärts. #00:23:20-3# Ja, da hatte sich aber auch im Nachhinein auch ausgezahlt, man, das war so eine Situation, wo man ins kalte Wasser geschmissen wurde, aber nach einer gewissen Zeit lernt man dann auch wenigstens ein bisschen was und von der Sprache und schafft es dann so auch wirklich,	- Wohnlage abseits der Schule, wodurch diese schwierig zu erreichen gewesen ist - Beschreibung des Schulweges - Taxifahrt notwendig, um zur U-Bahn zu kommen, die zur Schule führte - Taxibestellung über eine Hotline, bei der Chinesisch-Kenntnisse vonnöten waren - Darlegung der Konsequenzen: durch das tägliche Fragen nach dem Taxi durch ein Familienmitglied kam das Gefühl auf, ein Au-Pair-Mädchen zu sein, das stets um Hilfe bitten muss („Mama und Papa fragen“) - Entschluss, die Familie zu verlassen und Anmietung einer eigenen Wohnung in der Stadt mit ArbeitskollegInnen - Schilderung der Folgen des als „gut“ empfundenen Umzugs: (selbstständig leben, wirkliches Erleben, wie es sich anfühlt, sich durchzuschlagen) - Hürde: mangelnde Englischkenntnisse der Chinesen - Bezeichnung eines Kulturschocks: - Einsicht, dass Englischkenntnisse nicht ausreichen, um bspw. ein Taxi zu rufen - Positive Bewertung („Das hat sich im Nachhinein ausgezahlt.“) der schwierigen Situationen, in denen sie sich ins kalte Wasser geschmissen fühlte - Einsicht: durch Sprachenlernen verbessern sich die Möglichkeiten, mit den Einheimischen in Kontakt zu treten

wenn auch nur in gewissem Maße, aber mit den Leuten mal wirklich in Kontakt zu treten.	

Reflektierende Interpretation

Die Interviewte hat sich auf den Auslandsaufenthalt nicht vorbereitet, „das wird schon werden“. Glaube (kein Wissen!), dass Kenntnisse über die englische Sprache ausreichen werden („dass man ganz gut klar kommt“). In dieser Einschätzung ist sie sich „ganz sicher“ gewesen.
Reibungspunkte nach Ankunft in China:
Die Interviewte ist zunächst bei einer Gastfamilie untergekommen, die Gründe dafür sind pragmatischer Art: Angebot über die Schule, in einer Gastfamilie werden die PraktikantInnen „besser aufgefangen“. Die Interviewte hinterfragt das Angebot nicht, sondern nimmt es ohne weitere Vorbereitung an („klar, dann machen wir das mal“).
Der erste Reibungspunkt in China ist das ungewohnte Klima gewesen („verrückt“, „sehr warm“).
Schilderung über die beiden Wochen, die die Interviewte bei der Familie gewohnt hat: hat sich grundsätzlich wohl gefühlt, dennoch lange Schilderung der geographischen Distanz zur Schule, so dass die Fahrt mit einem Taxi notwendig gewesen ist, Kenntnisse der englischen Sprache war für Taxiruf nicht ausreichend! Die Interviewte gibt an, dass sie die Unterstützung nach zwei Wochen als Bevormundung empfunden habe und nicht weiterhin „Mama und Papa fragen“ will. Um selbstständiger zu werden, bezieht sie eine eigene Wohnung. Die Selbstständigkeit bewertet sie als „gut“, „natürlich wirklich“ und definiert sie vor allem darüber, dass sie in Situationen direkter Konfrontation mit den Einheimischen „wirklich selber durchschlagen muss(te)“.
Kulturschock: Feststellung, dass Englischkenntnisse für eine Verständigung nicht ausreichen. Situationen wie diese, „ins kalte Wasser geschmissen“, forderten sie heraus, „wenigstens ein bisschen“ die Sprache zu lernen, um „in gewissem Maße“ zu kommunzieren.
→ Situationen wie solche sollen Lehrkräfte für Situationen in dt. Klassenzimmern vorbereiten?! Interviewte zieht Parallelen dadurch, dass die handelnden Personen kein Handlungswissen besitzen und entsprechend agieren.

Thema: Tätigkeiten an der Schule
Z. 317–339

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation

Es war erst eine schwere Situation, hat sich dann aber sehr ausgezahlt und die Tätigkeit, der ich dort nachgegangen bin, ich war da an einer deutschen Schule für ein halbes Jahr als Praktikant offiziell. Wie das an den Schulen immer so ist, fallen da ja oft spontan die Lehrkräfte aus und dann wurde ich gefragt, ob ich da die Klassenleitung übernehmen kann von einer - im Teamteaching allerdings - von einer Klasse. Da dachte ich: "Ja, klar, ich mache hier alles mit!" Das hat auch alles super geklappt. Also es war offiziell ein Praktikantenjob, es ist dann bisschen mehr daraus geworden. #00:24:11-1# Der Tagesablauf war so, dass man um halb sieben von dem Schulbus abgeholt wurde, dann fuhr man ungefähr eine Stunde zur Schule, war dann da bis 17:00 Uhr ging die Schule. Dann war der Tag meistens auch schon fast vorbei. Also man hatte da viel zu tun, aber das war gut. Genau das war meine Tätigkeit und gewohnt haben wir mitten in der Stadt in so einem großen Haus, wo auch Chinesen gewohnt haben, aber auch Ausländer. Das war sehr gemischt. Das waren, glaube ich, verhältnismäßig eigentlich sehr teure Wohnungen, da mitten in der Stadt zu wohnen, aber es kam mir auch ein bisschen komisch vor, von unserem Praktikantengehalt konnten wir das gut bezahlen. Also wir haben da mit unserem Praktikantengehalt mehr verdient als Leute, die da einfach, also chinesische Menschen, die da schon einen richtigen, normalen Beruf haben. Das ist natürlich schon ein bisschen komisch vom Gefühl, aber ja, das war halt einfach so. Genau, das war so die Situation und der Tätigkeit, der ich da nachgegangen bin. #00:25:06-3# Und genau der erste und größte Reibungspunkt war natürlich die ganze Zeit die Sprache, aber umso interessanter macht es die Sache dann oder umso größer ist dann das Erfolgserlebnis, wenn man es dann nach einer gewissen Zeit schafft, sich doch irgendwie auf dieser Sprache auch durchzuboxen und da irgendwo zum Ziel zu kommen, wenn auch über Umwegen.	317–322 323–326 326–334 335–339	Status: Praktikantin an der deutschen Schule für sechs Monate Tätigkeitsfeld aufgrund „oft spontan ausfallender Lehrkräfte“: Übernahme einer Klassenleitung im Teamteaching; Annahme des Angebots („Ich mache hier alles mit!“); positive Bewertung Schilderung des Tagesablaufs: - 06.30h Abholung durch Schulbus, eine Stunde Fahrt Schulzeit bis 17.00h; viel zu tun (positive Bewertung) Wiederholung der Wohnsituation: Haus mit Chinesen und Ausländern; teure Wohnungen im Zentrum der Stadt Kritische Reflexion des eigenen Praktikantengehalts: relativ hoch im Vergleich zu den chinesischen Mitbürgern, so dass die Wohnung finanziert werden konnte („Das war halt einfach so.“) Sprachkenntnisse werden wiederholend als großer Reibungspunkt angegeben; motivierende Erfolgserlebnisse, wenn man ein geografisches Ziel erreicht hat mittels der wachsenden Sprachkenntnisse
Reflektierende Interpretation		

Als Praktikantin hat die Interviewte eine Klassenleitung übernommen, da „oft spontan“ Unterricht ausfällt. Es fallen keine weiteren Erläuterungen zu den Gründen. „Klar mach ich alles mit“ – keine Reflexion über die eigenen Kompetenzen oder Anforderungen, Schlussfolgerung, dass alles „super geklappt“ hat.
Die eigene Rolle wird als priviligiert beschrieben („ein bisschen komisch vom Gefühl“), „das war halt einfach so“.
Größter Reibungspunkt (wdh.): fehlende Sprachkenntnisse. Das Unwissen wird als „interessant“ beschrieben, da der persönliche Erfolg bei erfolgreichen Taxifahrten als umso größer eingeschätzt wird.

Thema: Wahrnehmung von Ungleichheit in China
Z. 340–370

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:25:24-9# Wie haben Sie die Ungleichheit empfunden? **B** #00:25:27-4# Zwischen uns sozusagen und den... finanziell oder...? **I** #00:25:33-0# Finanziell hatten Sie ja angesprochen, aber es wird noch andere Aspekte vielleicht gegeben haben? **B** #00:25:39-9# Also die finanzielle war eigentlich das größte, was man so die ganze Zeit vor Augen hatte. Die Chinesen, die man so kennengelernt hatte oder die man gesehen hat, das waren alles sehr fleißige Menschen. Die haben das morgens ihre Stände aufgebaut oder irgendetwas gearbeitet bis abends, aber werden halt nicht viel verdient haben. Also die Ungerechtigkeit oder in welche Richtung meinen Sie Ungerechtigkeit? Man sieht ja nur von außen so wie die Leute arbeiten den ganzen Tag, aber haben trotzdem irgendwelche schäbigen Unterkünfte oder keine oder irgendwelche kaputte Kleidung an. Oder was meinen Sie noch für Ungerechtigkeit? (..) #00:26:17-0# Ja, also das finanzielle habe ich schon gesagt, aber das war eigentlich das größte. was man die ganze Zeit vor Augen hatte. Und genauso z. B. an der deutschen Schule haben wir als Deutsche gearbeitet, auch wenn wir nur Praktikanten waren, aber auch chinesische - wie heißen die dann? - Ortslehrkräfte. #00:26:34-7# Und das zwar auch nur wieder finanziell, aber ein großer Punkt. Wir wussten z. B. ganz genau - oder das war da auch kein Geheimnis - dass die Chinesen, die dort angestellt waren, als Ortslehrkräfte, viel	*Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung, wahrgenommene Formen der Ungleichheit über die bereits angesprochenen finanziellen Aspekte hinaus zu schildern* - Darlegung der finanziellen Ungleichheit im Lande: - Beobachtungen der „fleißigen“ Menschen, die den ganzen Tag arbeiten, aber „halt nicht viel verdient haben“. Schäbige Unterkünfte oder kaputte Kleidung deutet auf wenig Gehalt hin. - Nachfrage zur Fragestellung - Bezug zur Schule: Ortslehrkräfte verdienen weniger als die aus Deutschland kommenden Lehrkräfte; - Kritische Äußerungen zur systemischen Ungerechtigkeit, da die Arbeit denselben Wert haben sollte - Schilderung der Ungerechtigkeit der Entlohnungssituation zwischen Ortslehrkräften und deutschen Lehrkräften; Unwissen über den Umgang mit der Situation, wenn sie in der Rolle der Ortslehrkräfte wäre

weniger verdient - also die die gleiche Arbeit aber verrichtet haben - viele weniger verdient haben als die Lehrer, die aus Deutschland da übernommen wurden. Das hat natürlich irgendwo, ja das kann man so oder sehen. Auf den ersten Blick ist das erst einmal eine große Ungerechtigkeit, weil die machen ja die gleiche Arbeit, die den gleichen Wert hat und ja, da habe ich mir z. B. vorgestellt, wie wäre das, wenn ich hier in Deutschland wäre und ein anderes Land würde hier seine Schule eröffnen, ich würde dort als Ortslehrkraft arbeiten, die gleiche Arbeit verrichten, aber mit viel weniger nach Hause gehen. #00:27:20-1# Vielleicht trotzdem mit einem Gehalt, was mir oder meinem Land entspricht oder gerecht wird, aber trotzdem sehe ich die Leute, die hier aus dem Ausland hinkommen und die gleiche Arbeit machen, die verdienen viel mehr, dann, ja weiß ich nicht, wie ich damit umgehen würde. Das ist, eigentlich ist das ungerecht. Das war das größte, was uns so vor Augen geführt wurde.	
Die Interviewte konstatiert zunächst aus ihren Beobachtungen, dass die Chinesen sehr fleißig seien, den ganzen Tag arbeiten würden, hingegen ärmlich hausen und kleiden („keine oder irgendwelche kaputte Kleidung an“). Unwissen über die genauen Tätigkeiten, denen sie nachgehen. Die größte Ungerechtigkeit liege in der finanziellen Kluft, die sie „vor Augen hatte“, hingegen wusste sie konkret von der unterschiedlichen Bezahlung in der Schule. Sie stuft sich als Praktikantin unter die OLK, weiß aber, dass diese (Wdh.) „viel weniger“ verdient haben. Imagination, dass diese Verhältnisse in Deutschland auftreten – „eigentlich ungerecht“ und Unwissen darüber, wie sie in der Rolle der schlecht bezahlten Lehrkräfte mit den Missverhältnissen umgehen würde. Die Interviewte erkennt ein finanzielles Ungleichgewicht, weil es ihnen stets „vor Augen geführt“ wird, empfindet es „eigentlich“ als ungerecht, hat aber keine Handlungspläne, um adäquat damit umzugehen, sondern handelt wie die anderen PraktikantInnen und Lehrkräfte.	

Thema: Unterrichtserfahrungen

Z. 371–383

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:27:43-6# Welche Unterrichtserfahrung haben Sie gemacht? **B** #00:27:47-2# Also ich habe mit einem anderen Lehrer, der da fest war aus Deutschland, im Teamteaching die Klassenleitung übernommen, von einer dritten Klasse und das war ganz interessant, weil dann war man eigentlich direkt aus dieser typischen Praktikantenrolle raus und hatte da eine sehr, ja wie ich finde, sehr verantwortungsvolle Aufgabe. Da habe ich mich erst einmal ein bisschen zurückgehalten und dachte: "Komm, ich lass ihn das einmal machen", aber das war dann gar nicht lange, also wir waren da beide ganz, ja wurden da echt beide so als Klassenlehrer angesehen, das hat Spaß gemacht. #00:28:20-1# Dementsprechend haben wir uns das ganze geteilt. Teilweise habe ich Fächer komplett unterreichtet, er war noch Mathelehrer und hatte das studiert, hat DAS dann meistens gemacht, da habe ich dann nur unterstützend einzelne Kinder gefördert. So haben wir uns das eigentlich ganz gut aufgeteilt. Natürlich hatte er das Hauptsagen und den Hauptplan und hat mich geleitet, aber das haben wir uns eigentlich ganz gut geteilt.	*371* *Erzählaufforderung* 372–375 Übernahme einer Klassenleitung einer dritten Klasse im Teamteaching; verantwortungsvolle Aufgabe, die über die Tätigkeiten einer Praktikantin hinausgehen 375–379 Gleichberechtigte Übernahme der Aufgaben nach kurzer Phase der Zurückhaltung; Gleiches Ansehen wie der Lehrer; „hat Spaß gemacht“ 379–383 Gute Aufteilung der Aufgaben; Lehrer hatte das „Hauptsagen“ und hat entsprechend seiner studierten Fächer Unterricht komplett übernommen, unterstützende Maßnahmen durch Praktikantin; gute Anleitung
Die Interviewte gibt an, dass sie im Teamteaching von Beginn an eine Klassenleitung übernommen hat. Sie sieht diese Aufgabe als „verantwortungsvoll“ an, „hat Spaß gemacht“, dass sie nicht mehr als PraktikantIn angesehen worden ist. Konkrete Aufgaben/Handlungspläne erläutert sie nicht. Aufgabenteilung zwischen studierter Lehrkraft und ihr. Weiß um ihre Praktikantikantinnenrolle („Hauptsagen hatte er“), dennoch genießt sie, dass sie vor der Klasse anders wahrgenommen worden ist.	

Thema: Umgang mit Eltern
Z. 383–401

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
Und die Erfahrung, ja das gehört vielleicht noch so ein bisschen zu Unterrichtserfahrungen mit dazu, was da auffällig war, die Eltern, also man hat heutzutage irgendwie immer relativ viel zu tun mit den Eltern als Lehrer, aber weil es auch eine Privatschule ist, spielen die Eltern schon eine sehr große Rolle und, das ist jetzt vielleicht keine DIREKTE Unterrichtserfahrung, aber irgendwie spielt es da mit. Also die haben teilweise so eine große Rolle gespielt, dass ich dachte: "Mensch, das ist mir irgendwie ein bisschen zu viel." Weil letztendlich sind da die Eltern deine Arbeitgeber ganz indirekt. Ja, das war so eine Rolle oder Unterrichtssituation, die mir eigentlich nicht so gut gefallen hat. **I** #00:29:23-5# Zu welchen Situationen kam es da? **B** #00:29:27-6# Es wird dann viel gemacht, auch privat oder die duzen einen sehr schnell, das ist ja auch alles ganz schön und nett, aber grundsätzlich, in der Situation war mir das egal, aber wenn ich irgendwo richtiger Lehrer bin, dann muss ich jetzt nicht so mit den Eltern befreundet sein oder die müssen mich nicht duzen. Die wollten dann immer so ein sehr freundschaftliches Verhältnis haben und waren auch sehr nett, aber das war dann alles sehr persönlich und irgendwie ging das so ineinander über zwischen Beruf und persönlicher Beziehung und das ging irgendwie so, da war die Distanz irgendwie nicht so da, das ging dann ein bisschen zu weit. Das ist verständlich für die Situation einer Privatschule, aber das ist dann so eine Situation wo ich dachte: "Mensch, das geht irgendwie echt weit". (lacht)	383–391 Befremdlich empfundene Situation: Rolle der Eltern - Eltern spielen aufgrund des Status einer Privatschule eine sehr große Rolle; teils als zu groß empfunden - „indirekte Arbeitgeber“ *392* *Nachfrage zu konkreten Situationen* 393–401 Konkretisierung: - duzen erscheint allerdings vor dem Hintergrund des Arbeitsverhältnisses nicht notwendig - freundschaftliches Verhältnis wurde angestrebt - sehr persönlicher Umgang gewünscht - fehlende Distanz zwischen beruflicher und privater Situation - „Mensch, das geht jetzt irgendwie zu weit.“
Die Interviewte fühlt sich unwohl mit der Situation, dass das Verhältnis zwischen Eltern („als indirekte Arbeitgeber“) und den Lehrkräften sehr innig sein kann. Begründung, dass es eine Privatschule sei und daher normal. In ihrer Wertung gibt sie stark einschränkende Antworten, obschon ein deutliches Unbehagen offenbar wird (Wdh. „nicht gut gefallen“, „geht zu weit“). Die Interviewte stellt das enge Verhältnis heraus, geht kurz auf die begründenden Hintergründe ein, ohne diese tiefgründiger zu erläutern oder alternative Handlungspläne vorzuschlagen. Lacht bei ihrer kritischen Bewertung der Umstände.	

Thema: Herausforderungen in der Schule
Z. 402–419

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:30:13-3# Können Sie vielleicht noch zwei, drei Herausforderungen nennen, die Sie in der Schule konkret hatten? **B** #00:30:21-1# Ja, (..) das waren aber, ja was waren das für Herausforderungen? Erst einmal die Situation, dass es immer relativ früh losgehen musste. Allein der Weg, zur Schule zu kommen ist ja unglaublich weit, obwohl wir ganz zentral gewohnt haben. Das war immer eine Stunde mindestens mit dem Bus. Das war erst einmal eine Herausforderung. In der Schule gab es dann natürlich DIE Herausforderung, dass viele Kollegen einfach wirklich Chinesen waren und teilweise - ein bisschen Deutsch konnten die alle - aber teilweise wirklich einen dann auch auf Chinesisch angesprochen haben. Das hat einen erst einmal ein bisschen gewundert, da wusste man am ersten Tag nicht, was soll ich jetzt eigentlich antworten? #00:31:04-0# Das war erst so ein bisschen herausfordert, aber auch das hatte sich dann schnell gelegt. Sonst waren da eigentlich gar nicht so große Herausforderungen, weil man muss sagen, da laufen ja auch viele Deutsche rum, so dass da erstmal gar nicht so große Herausforderungen waren, muss ich sagen. Das lief alles sehr, wir waren sehr gut aufgenommen und wurde einem eigentlich sehr leicht gemacht, dadurch, dass da einfach viele Deutsche sind, das darf man nicht vergessen. Laufen ja nicht nur Chinesen rum. Da gab es eigentlich gar nicht so viele Herausforderungen.	*402 Erzählaufforderung* 404–412 - früher Unterrichtsbeginn, weiter Schulweg trotz zentraler Wohnlage (Wiederholung: eine Stunde Busfahrt) - chinesische Lehrerkollegen, die die Praktikantin auf chinesisch angesprochen haben; Unsicherheit beim Antworten (nicht nur bzgl. der Sprachschwierigkeiten, auch bzgl. des Inhalts) 413–419 Viele Deutsche an der Schule, so dass es keine weiteren Herausforderungen gegeben hat - gute Aufnahme, gute Integration - es wurde „eigentlich sehr leicht gemacht“
Die Interviewte stellt zwei Aspekte für den gesamten Aufenthalt in den Vordergrund: Länge des Schulweges und „wirkliche Chinesen“ als KollegInnen, die die Interviewte auf chinesisch angesprochen haben. Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund der Tatsache, dass „die Chinesen“ nur wenig Deutsch sprachen. Die Interviewte äußert sich nicht kritisch zu dem Aspekt der eigenen Sprachkenntnisse. Konstatiert, dass dies zu Beginn „ein wenig herausfordernd“ gewesen sei. Aufgrund der zahlreichen Deutsche vor Ort, die die Ankunft und Aufnahme „leicht gemacht“ haben, ließen diese Herausforderungen hingegen schnell nach. Die Interviewte schien den Kontakt zu den Einheimischen eher gemieden zu haben und äußert sich positiv über den Aspekt, dass „ja nicht nur Chinesen“ rumgelaufen seien. Darüber hinaus hat sie keine besonderen Herausforderungen im Alltag gesehen.	

Thema: Wertvolle Erfahrungsmomente in der Schule und im Land
Z. 420–439

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:31:41-4# Erfahrungen, die besonders wertvoll gewesen sind? **B** #00:31:43-9# In dem Schulalltag? **I** #00:31:46-4# In dem Schulalltag oder dann eben auch in dem Land. **B** #00:31:50-5# Also im Schulalltag einfach, dass, das war erst schön, habe ich nachher aber auch ein bisschen kritisch betrachtet, dass man da sehr, obwohl man in einem ganz fremden Land oder einer ganz fremden Kultur war, trotzdem sich eigentlich relativ direkt zu Hause fühlen konnte, weil es ja irgendwie so eine Gemeinschaft ist, wo man dann direkt sich schnell einfinden kann. Ist natürlich eine sehr, sehr gute Erfahrung. Ja, auch noch eine sehr gute Erfahrung in der Schule war, dass die Kinder, die sind das einfach auch gewöhnt, verschiedene Leute relativ oft und auf kurze Zeiten kennenzulernen, dass die einfach alle auch sehr offen waren, einem sehr offen begegnet sind und da gar keine Berührungsängste hatten. #00:32:30-9# Und ja dann im Land wertvolle Erfahrungen (..). Ja, es läuft eigentlich immer darauf hinaus, dass man zwischendurch immer stolz war auf kleine Dinge, die man irgendwie geschafft hatte. Irgendwie klar zu kommen, irgendwo anzukommen, selber dann irgendwann das Essen zu bekommen, was man auch wirklich wollte. Das hat teilweise nach einem halben Jahr immer noch nicht geklappt, aber das waren die, es gab keine einzelne große wertvolle Erfahrung, sondern eigentlich immer nur kleiner Erfolgserlebnisse, die wirklich sehr klein waren, aber die dann in dem Moment, die dann die Sache noch bereichert haben.	*420–422 Erzählaufforderung nach wertvollen Erfahrungen; Nachfrage; Konkretisierung* 421–427 Die vorgefundene Gemeinschaft an der Schule wurde zunächst als sehr positiv empfunden; trotz der Tatsache, dass man im Ausland lebt, direkt das Gefühl, zuhause zu sein „sehr sehr gute Erfahrung“ 427–431 Offenheit der Kinder, die die hohe personelle Fluktuation gewöhnt sind; keine Berührungsängste 432–439 Grundsätzlich viele kleine Erfolgserlebnisse, die als wertvoll erwiesen haben; Gefühl des Stolzes beim Meistern von Alltagssituationen (erfolgreiche Essensbestellung, Weg gefunden etc.) Bereicherung
Als zunächst sehr positiv (später einschränkend, keine Begründung) empfindet die Interviewte das Gefühl, sich wie zu Hause gefühlt zu haben. Keine Begründung, denkbar wäre hingegen an die vorherigen Ausführungen anschließend die Tatsache, dass es wenig interkulturelle Berührungen gab (deutsche Lehrer in der Schule, Auszug aus der Gastfamilie) und die Interviewte *Critical Incidents* geradezu vermied. Sie kam in eine Gemeinschaft, die durch das System der Deutschen Schule vorbestimmt gewesen ist.	

Zudem wertet die Interviewte das Verhalten der SuS als positiv, da diese sie „sehr offen“ empfangen haben. Die Eigenleistung der Interviewten wird nicht hinterfragt (keine Chinesisch-Kenntnisse, keine Vorbereitung auf Land und Leute, keine Handlungspläne in der Schule).
Grundsätzlich wertet die Interviewte ihre eigenen Leistungen als kleine Erfolgserlebnisse, wenn sie Essen bestellt hat oder mit dem Taxi am richtigen Ort angekommen ist („irgendwie, irgendwo, irgendwann“). Diese Erlebnisse haben wesentlich dazu beigetragen, dass sie den gesamten Aufenthalt als bereichernd empfindet.

Thema: Erwartungen an den Auslandsaufenthalt
Z. 440–455

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:33:16-3# Welche Erwartungen hatten Sie an den Auslandsaufenthalt? **B** #00:33:22-1# Auf jeden Fall etwas ganz Neues kennenzulernen, aber eigentlich hatte ich gar nicht so große Erwartungen. Ich glaube, wenn ich ganz große Erwartungen gehabt hätte, dann hätte ich mich auch besser informiert oder vielleicht besser, in Anführungsstrichen, vorbereitet, die Sprache besser gelernt. Ja, es war eigentlich auch ganz gut, dass ich das nicht gemacht habe, ich hätte es im Nachhinein vielleicht gar nicht noch einmal anders gemacht. Also ich hatte eigentlich wenig Erwartungen. Ich habe einfach gedacht: "Ich bin gespannt, was passiert" und ich hatte, ja eigentlich weniger Erwartungen als viele andere, die zwei Semester vorher an der Uni schon irgendwelche Kurse belegt haben. Oder viele waren früher schon einmal in China, auch wenn es nur für einen Besuch war oder für einen Urlaub. Das war ich nicht und das hatte ich auch nicht und ich hatte eigentlich nur die groben Erwartungen, dass es mir, dass es mich dahingehend voranbringen wird, irgendwie, ja, selbstständig einfach klar zu kommen. Das ist man ja so vorher im Leben auch, aber dass man irgendwie... Ich hatte die Erwartung, mit irgendwelchen Herausforderungen konfrontiert zu werden, die man irgendwie dann meistert. So oder so.	*440 Erzählaufforderung* 441–444 Grundsätzlich keine großen Erwartungen, Neues kennenlernen, andernfalls wäre die Vorbereitung gründlicher ausgefallen (z.B. Sprache lernen) 444–452 Wenig Erwartungen, aber positive Bewertung der eigenen Vorgehensweise; Neugierig, „gespannt, was passiert“; Abgrenzung von anderen (PraktikantInnen), die sich in der Uni vorbereitet haben, Kurse besucht haben, die Sprache erlernt haben, bereits im Vorfeld in China gewesen sind; Erwartung, dass der Auslandsaufenthalt die eigene Selbstständigkeit positiv beeinflusst 452–455 Erwartung, mit Herausforderungen konfrontiert zu werden, an denen man wächst

Die Erwartungshaltung der Interviewten war sehr gering, womit sie ebenfalls die fehlende Vorbereitung begründet. Damit setzt sie sich bewusst von anderen PraktikantInnen ab, die „irgendwelche Kurse“ (Sprachkurse, Interkulturelle Kommunikation – keine weitere Erläuterung, welche Kurse ggf. belegt worden sind – mangelndes Interesse der Interviewten?) belegt haben. Ihr ist bewusst, dass sie keine/wenig/grobe Erwartungen hatte, wodurch sie auch weniger enttäuscht werden konnte vor Ort. Einziges Ziel und Erwartungshaltung des Auslandsaufenthaltes: „selbstständig einfach klar zu kommen“ und unbekannte Situationen „irgendwie“ zu meistern. Persönlich motivierte Erwartung, aus dem eigenen Nest herauszukommen. Es scheint wenig Interesse vorhanden gewesen zu sein, die chinesische Kultur kennenzulernen, sondern vielmehr das Ziel im Vordergrund gestanden zu haben, sich selbst (oder anderen Personen im näheren Umfeld) zu beweisen, dass man auch mit fremden Situationen im Leben zurechtkommt. „So oder so“: Nicht die Qualität der Situationsbewältigung stand im Vordergrund, sondern lediglich der Umstand per se, im Ausland gewesen zu sein.

Thema: Persönliche Weiterentwicklung
Z. 456–486

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:34:31-4# Und die haben Sie gemeistert? **B** #00:34:34-6# Ja, doch, ich würde sagen, im Groben schon. Ja, das würde ich sagen. **I** #00:34:39-0# Wie haben Sie sich persönlich weiterentwickelt? **B** #00:34:53-4# (...) Ich glaube, das würden jetzt Außenstehende nicht bemerken, man ist ja kein anderer Mensch, wenn man wiederkommt. Erstmal habe ich irgendwie ein ganz anderes Gefühl für Zeit bekommen, auch wenn das nur ein halbes Jahr war. Das Zeitgefühl hat sich ganz stark geändert. Ich dachte vor dem halben Jahr: "Mensch, das ist jetzt noch eine Ewigkeit weg", man hat hier auch Leute, die man dann zurücklässt. Also ich dachte wirklich, für ein halbes Jahr, wie soll das eigentlich gehen? Aber als ich ein halbes Jahr wieder hier, oder direkt als ich wieder hier war und man dann irgendwelche nächsten Pläne macht oder denkt: "Ich muss nur noch ein halbes Jahr studieren", dann ist das nichts mehr. Also das hat sich komischerweise, obwohl das nur relativ kurz war, total verändert, das Zeitempfinden. Wenn ich jetzt, ich hätte wahrscheinlich davor nie gesagt: "Mensch, jetzt verschiebe ich mein Referendariat um ein halbes Jahr." Und ein halbes Jahr, denke Mensch, das ist ja, das ist anders geworden, das Zeitempfinden, auf jeden Fall.	*456–458* *Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung* 459–470 Keine gravierenden Veränderungen, die von Außenstehenden bemerkt werden („kein anderer Mensch“) Dennoch: - anderes Zeitgefühl - halbes Jahr erschien zunächst sehr lang im Vorfeld, nun das Empfinden, wie schnell die Zeit vergangen ist und auch hier vergeht - Zeitempfinden hat Auswirkungen auf die jetzige Planung: Referendariat um sechs Monate verschoben („ich hätte davor nie gesagt: Mensch, jetzt verschiebe ich...“) 471–477 Verstärkung des Bewusstseins dafür, dass gewisse Geschehnisse nicht zu ändern sind und auch in schwierigen Situationen sich stets ein Ausweg findet; vor dem Aufenthalt eher „Weglaugedanken“, nun direkte und effiziente Konfrontation 477–483

#00:35:46-4# Und dann glaube ich, dass das Bewusstsein dafür, dass man manchmal Sachen nicht ändern kann, also jetzt ganz, ganz pauschal gesprochen, aber das man irgendwie, ja, irgendwie muss man die trotzdem regeln. Das ist ein Bewusstsein, das hat, das wissen hat auch jeder vorher und das ist ganz logisch. Aber, oder das man einfach weiß, auch wenn es irgendwie manchmal schwierig wird, die Situation, man kann es ändern, aber irgendwie muss man es regeln. Vorher hatte ich vielleicht eher diesen Weglaufgedanken, das ist vielleicht übertrieben. Es gibt, wenn du in deinem Heimatland bist, dann gibt es auch Alternativen. Dann kannst du den Weg gehen oder den, aber wenn du irgendwo anders bist, dann gibt es so die Alternativen nicht, dann musst du gucken, hier geht es nicht weiter, aber dann muss es jetzt so und so weitergehen. Also ganz allgemein gesprochen, das vielleicht. Zu Hause denkt man immer ja, es gibt so viele Möglichkeiten wie man irgendwie Sachen anders machen könnte, aber da gibt es einen Weg, den muss man gehen und dann muss man überlegen wie. #00:36:47-8# Aber das Zeitempfinden, das ist mir noch öfters aufgefallen, das ist eigentlich komisch, frage ich mich, wie das ist, wenn man mal zwei Jahre oder so fest irgendwo war. Ja. Das ist eigentlich ganz lustig. Ja, das sind so die Hauptsachen, würde ich sagen.	Im Heimatland gibt es immer Handlungsalternativen, im Ausland muss man in der Situation agieren, in der man gerade konkret ist 484–486 Wiederholung: Veränderung des Zeitempfindens Eigene Überlegung, was ein längerer Auslandsaufenthalt von bspw. zwei Jahren für Auswirkungen haben könnte
Die persönliche Weiterentwicklung schätzt die Interviewte darin, dass sie ein anderes Zeitempfinden gewonnen hat und Zeiträume kürzer als vor dem Auslandsaufenthalt empfunden werden („ganz starke Änderung“). Vor dem Auslandsaufenthalt überwog die Unsicherheit („wie soll das eigentlich gehen?“), Familie und Freunde zurückzulassen. Es zeigt sich eine Heimatverbundenheit und eine Unsicherheit, unbekannte Wege über den eigenen Familien- und Freundeskreis hinaus zu gehen. Durch den Aufenthalt zeigt die Interviewte ein neues Selbstbewusstsein, aus den vorgegebenen Strukturen (Abi, Studium, Beruf) auszubrechen (bspw. gibt sie die Studiumsverlängerung an). Eine Begründung und weitere Auseinandersetzung mit dem Phänomen findet nicht statt („eigentlich komisch“, „eigentlich ganz lustig“). Darüber hinaus schätzt sie das gewonnene Gefühl, „pauschal“ in schwierigen Situationen alternative Handlungspläne entwickeln zu können. Weg vom „Weglaufgedanken“ (jemand anderes wird es schon regeln?) hin zu einem pragmatischen „es muss so oder so weitergehen“.	

E. Auslandserfahrungen in der LehrerInnenbildung

Thema: Auswirkungen auf den Lehrerberuf
Z. 487–501

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:37:08-0# Was glauben Sie, wie sich diese Erfahrungen auf Sie als Lehrerin auswirken werden? **B** #00:37:14-8# (...) Also, wenn, Sie hatten ja eben diese Flüchtlingssituation angesprochen, dass ich, glaube ich, vielleicht im Gegensatz zu manchen anderen denke würde: "Ja, das ist jetzt ein Problem oder eine schwierige Situation, aber denken wir mal ein bisschen weiter oder wie könnten wir es so gestalten, dass es irgendwie, dass alle Beteiligten da irgendwie, dass es für alle Beteiligten möglichst positiv ausfällt?" Das werden ja auch so andere Menschen tun, das tut man ja nicht als einzige Person, aber ich glaube, dass es einem dann leichter fällt oder man das schneller denkt oder dass man schneller einen Schritt nach vorne denkt anstatt die ganze Zeit über diese eine Situation nachzudenken und zu denken: "Oh, jetzt gibt es ein Problem, da bleiben wir jetzt stehen", sondern dass man vielleicht eher den Schritt weiterdenkt und sich Gedanken darübermacht, wie. Dass man das Problem im Hinterkopf behält aber eher nach, vielleicht eher ein bisschen produktiver denkt oder lösungsorientierter denkt. Aber das behaupte ich nur, das können vielleicht auch andere Leute genauso gut. Das ist nur eine Vermutung, dass es vielleicht ein bisschen mehr so ist.	*487–488* *Erzählaufforderung* 489–493 Flüchtlingssituation: - Positive Aspekte der schwierigen Situation abgewinnen - Gestaltung der Situation, um Mehrwert für alle Beteiligten zu schaffen 493–501 Relativierung, dass ein solches Denken nicht nur durch einen Auslandsaufenthalt erreicht werden kann, aber Vermutung und wiederholende Behauptung, dass ein solcher zu einer schnelleren Einsicht führen kann; Produktives und lösungsorientiertes Denken wird gefördert
Die Interviewte sieht den Hauptmehrwert des Auslandsaufenthaltes für sich darin, dass sie „ein bisschen“ lösungsorientiert und somit „produktiver“ schwierige Situationen angehen und Handlungspläne entwickeln kann, die sich positiv für alle Beteiligten auswirken. Zugleich schränkt sie ein, dass dieses zunächst auf sie persönlich zutrifft und sie keine pauschal gültige Antwort geben kann, da diese Lösungsorientiertheit anderen Menschen ggf. ohnehin zu eigen ist (Behauptung – Vermutung). Die Interviewte wiederholt, dass sie durch die Erfahrungen im Ausland weniger resignierend gewisse Situationen einschätzt, sondern weiß, dass es „so oder so“ eine Lösung geben wird. Auf den jeweiligen Qualitätsaspekt wird nicht eingegangen.	

Thema: Bewertung der Flüchtlingssituation an deutschen Schulen und Rolle der Lehrkräfte
Z. 502–535

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:38:20-0# Ist die Flüchtlingssituation an deutschen Schulen für Sie "exotisch"? **B** #00:38:24-9# (lacht) Da muss jetzt einmal drüber nachdenken. Ja, würde ich sagen. Da ist man ja mit etwas konfrontiert, was man vorher gar nicht so kannte, mit Ländern, die, mit denen Deutsche, sag ich mal, jetzt nicht typischerweise urlaubsmäßig in Berührung sind. Also wie viele Leute kenne ich, die aus Spaß als Tourist nach Syrien gefahren sind. Also ich kenne keine. Deswegen würde ich sagen, ja, würde ich das als exotisch bezeichnen. Ja. **I** #00:38:59-3# Und wie bewerten Sie das? **B** #00:39:01-7# Das als exotisch zu bezeichnen? **I** #00:39:03-6# Nein, also wie bewerten Sie die ganze "exotische" Situation an deutschen Schulen derzeit? **B** #00:39:11-9# Also wie der derzeitige Umgang damit ist (lachend), oder? **I** #00:39:14-9# Einmal grundsätzlich, dass wir diese Situation in Deutschland jetzt haben // **B** #00:39:18-3# // Mhm (bejahend) // **I** #00:39:19-2# // und dann auch gerne den Umgang, ja. **B** #00:39:21-7# Also ich bewerte das so, oder habe ja ein paar Sachen gehört, von meinen Freunden z. B., die damit jetzt schon konfrontiert werden, bewerte ich es so, dass es erst sehr schwierig ist, aber dass die Menschen oder die Kinder, die da kommen und dann plötzlich im Unterricht sitzen, ganz viel - oder vielleicht auch widererwartend - ganz viel Lust haben, ganz motiviert sind, ganz anpassungsfähig sind und, also ich bewerte die Situation, dass man, glaube ich, den Kindern echt mehr eine Chance geben muss oder ein bisschen offener gegenüberstehen müsste, weil die	*502* *Ist die Flüchtlingssituation an deutschen Schulen „exotisch“?* 503–507 Nachdenken, aber dann Bestärkung, dass die Situation „exotisch“ ist: - Kontakt zu Personen aus Ländern, die unbekannt sind, in denen die Wenigsten urlauben würden *508–515* *Frage nach der Bewertung dessen; Nachfragen; Konkretisierung* 516–527 - Bewertung, dass es sich – nach Hörensagen – um eine schwierige Situation handelt, aber die Kinder bringen Motivation, Lust am Lernen, Anpassungsfähigkeit, Interesse an Integration mit. - Aufgabe des Schulpersonals, den Kindern „eine Chance zu geben“, Offenheit zeigen in der auch für sie schwierigen Situation - schwierig, aber die Kinder machen es den Lehrern leichter als diese glauben 528–535 - Differenzierung der Situationen notwendig; genaues Hinsehen durch Lehrkräfte und nicht direkt blocken bei Sprachschwierigkeiten der SuS bspw.; - Geduld und Zeit notwendig, um den SuS eine Chance zu geben; Allg. Eindruck: sicherlich auch positive Beispiele in der Schule, aber zu wenig Kenntnis von der tatsächlichen Situation

einfach (.) es selbst ja sehr schwer haben, aber sehr, sehr bemüht sind, den anderen oder den Lehrern das auch leicht zu machen oder hier anzukommen und ein sehr großes Interesse haben auch sich hier zu integrieren, größtenteils. Deswegen bewerte ich das als schwierig, aber so, dass es, glaube ich, teilweise den Lehrern leichter gemacht wird von den Kindern, als sie das erst einmal denken. #00:40:28-2# So bewerte ich das. Schwierig natürlich, aber... Ich glaube, die, man muss immer erstmal abwarten, wie ist die Situation überhaupt? Auf den ersten Blick denkt man vielleicht: "Wie soll das gehen? Da kriege ich jetzt so ein Kind, das kann diese Sprache nicht." Aber ich glaube, wenn sich da jeder ein bisschen Zeit lässt oder diesen Kindern erstmal eine Chance gibt, dann bewerte ich das als positiv. Ich glaube auch, dass das gemacht wird. Nur häufig auf den ersten Blick nicht. Aber dazu bin ich noch zu wenig in der Praxis als dass ich das so, als dass ich da eine ausführliche Meinung zu haben könnte. Aber das ist so mein Eindruck.	
Flüchtlingssituation exotisch, da Menschen aus Ländern nach Deutschland gekommen sind, in denen man „typischerweise“ keinen Urlaub machen würde, deren Kultur also nicht bekannt ist, mit denen es zuvor keinerlei Berührungspunkte gegeben hat. Bewertung der Situation in Flüchtlingsklassen an deutschen Schulen: die SuS, die nach Deutschland gekommen sind, erleichtern den Lehrkräften die grundsätzlich schwierige Ausgangssituation, da sie „größtenteils“ Haltungen mitbringen, die vermeintlich ein positives Zusammenarbeiten ermöglichen: „ganz viel Lust“, „ganz motiviert“, ganz anpassungsfähig“, „sehr, sehr bemüht“, „sehr großes Interesse“. Es sei Aufgabe der Lehrkräfte, diese positiven Grundhaltungen aufzunehmen und den SuS eine „Chance zu geben“. Keine weiteren Erläuterungen hingegen, worin diese Chance konkret bestehen soll oder welche konkreten Situationen in den Klassenzimmern zu meistern sind. Trotz der positiven Haltungen der SuS wird die Gesamtsituation ohne weiteren Begründungen als schwierig eingestuft, evtl. ist diese Meinung eine, die durch die politische und mediale Berichterstattung in Deutschland übernommen worden ist. Hauptschwierigkeit für Lehrkräfte scheinen die mangelnden Sprachkenntnisse der SuS zu sein. Durch die eignen Erfahrungen in China weiß die Interviewte, dass es Zeit braucht und ein Handlungsspielraum durch die Lehrkräfte ermöglicht werden muss, um die Sprache zu lernen. Es liegt ausschließlich an den Lehrkräften, die angesprochene Flüchtlingssituation adäquat zu meistern. Einschränkende Aussage nach dieser deutlichen Bewertung, dass sie hingegen zu wenig in der Praxis sei und dies lediglich „einen Eindruck“ wiederspiegelt.	

Thema: Kulturschock und der Umgang durch Lehrkräfte
Z. 536–579

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:41:09-4# Sie haben vorhin selber den Kulturschock angesprochen, den Sie im Ausland hatten... **B** #00:41:14-6# Ja, ich glaube schon. **I** #00:41:16-3# ...das wird ja vermutlich auch die SchülerInnen treffen, die jetzt nach Deutschland kommen... **B** #00:41:21-4# Ja, genau. **I** #00:41:22-2# ...jetzt rein prospektiv gedacht: Wie kann man damit als Lehrkraft umgehen? **B** #00:41:26-7# Wie kann man damit umgehen? Vielleicht, dass man überhaupt erstmal Interesse diesen Schülern entgegenbringt. Natürlich, man hat im Regelfall keine Ahnung von deren Kultur, aber ich glaube, dass man ihnen überhaupt erstmal Interesse entgegenbringt und mit Neugierde begegnet wird denen das schon erstmal weiterhelfen. Gerade Kinder, die sind ja sehr anpassungsfähig, sehr offen, die möchten ja auch sicher gerne etwas erzählen und ich glaube, wenn man denen dafür Raum gibt, dann ist denen schon viel weitergeholfen. Dass die erst einmal Platz haben, überhaupt auch irgendwie etwas loszulassen, nach dem Motto, "Was überfordert mich hier eigentlich gerade?", weil die deutschen Lehrer sagen alle: "Wir sind so überfordert", aber man darf nicht vergessen, was überfordert denn diese Kinder gerade eigentlich alles? Die hier irgendwie auf einem Schiff oder wie auch immer angereist sind, vielleicht irgendwelche Familienangehörigen verloren haben oder auch ganz alleine hier sind. Dass man das nicht ganz vergisst, dass da auch irgendwie Raum gegeben werden muss. Ist immer leicht gesagt, weil wann sollen Lehrer auch in ihrem ganzen Zeug, was die durchziehen müssen, das machen? Aber ich denke, ein grundsätzliches Interesse kann vorhanden sein ohne dass es, da muss ich keine Sache im Lehrplan für sausen lassen. Das kann ich auch so Menschen zwischen den Zeilen entgegenbringen. Das glaube ich. **I** #00:42:48-9# Wie? **B** #00:42:53-9# Achso, wie? Also ich glaube, dass kann man nicht so genau sagen. Man merkt, man erkennt Haltungen von Leuten, die ganz	*536–542* *Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung* 543–546 Den Kindern mit Interesse und Neugierde begegnen, auch wenn deren Kultur unbekannt ist 546–559 Den anpassungsfähigen und offenen Kindern muss Raum zum Erzählen gegeben werden: - Womit und wodurch sind sie eigentlich überfordert? - Welche Fluchterfahrungen haben sie konkret hinter sich? - Welche Verluste? Raum schaffen neben dem regulären Lehrplan; auch in der zwischenmenschlichen Beziehung *560* *Nachfrage* 561–564 Kinder spüren, wie die Haltung der Lehrkräfte tatsächlich ist, ob sie ein Grundinteresse haben oder nicht 564–568 Konkret: Integration von bestimmten Themen im Unterricht (Sprechen über Feiertage, Bräuche), aber Einsicht, dass es sich auch um eine Idealvorstellung handelt; in der Realität schwierig umsetzbar 568–579 Wiederholung: Grundinteresse muss vorhanden sein; dieses zeigt sich schon in Nachfragen über den Unterricht hinaus; Kinder werden entsprechend reagieren und die Gesprächsthemen vorgeben

nebenbei, ich habe keine Ausdrücke, wie, aber ich glaube, dass gerade Kinder das schnell merken, ob ein Grundinteresse da ist oder nicht. Wie ganz konkret, man kann das natürlich so weit in den Unterricht integrieren, dass man über irgendwelche Feiertage spricht oder irgendwelche Bräuche, die die Kinder aus ihrer Kultur kennen und die mit den anderen behandeln, aber ich glaube das geht, das wäre eher eine Idealvorstellung. Das geht so weit, das kann man im Realistischen kaum, in der Realität kaum machen. Ich glaube einfach, dass man das schnell merkt, ob Menschen da ein Grundinteresse oder eine Neugierde für haben oder nicht. Einfach durch Gespräche nebenbei oder durch, ja einfach nur das. Also wissen Sie, das kann ich nicht konkreter sagen. Einfach so ein Grundinteresse. Indem man kleine Sachen einfach nachfragt, ganz zwischendurch, wenn die Pause losgeht. Indem man sich mit dem Kind unterhält und fragt: "Wie sieht es aus?" oder "Was hast du noch für Wünsche" oder "Was kannst du dir vorstellen, was würde es für dich leichter machen?" Da kann ich auch nicht Konkretes sagen, weil ich nicht weiß, was sind das für Wünsche. Aber einfach, indem man nachfragt, bei dem Kind einfach Sachen nachfragt, ohne dass die in den Unterricht integriert sein müssen. Ich glaube, dass die Kinder von alleine schon den Weg geben, wohin man dann weiter nachfragen sollte. Ich würde da erstmal ganz allgemein etwas fragen und dann fangen die Kinder, glaube ich, schon an.	
Die Interviewte sieht im Umgang mit der Flüchtlingssituation eine erfolgreiche Erstbegegnung zwischen Lehrkräften und SuS darin, den SuS Raum zum Erzählen zu geben, „überhaupt erstmal“ vor anderen Maßnahmen, Interesse zu bekunden an den SuS. Es kommt die Frage auf, worin sich diese Situation von gewöhnlichen Unterrichtssituationen in kulturell homogeneren Schulklassen unterscheidet bzw. was den Beruf von Lehrkräften eigentlich grundlegend ausmacht. SuS sei „viel weitergeholfen“, wenn dieses Interesse bekundet würde. Die Interviewte lenkt den Blick von den „klagenden“ Lehrkräften zu den SuS und deren Erlebnissen. Auch wenn Lehrkräfte im Alltag zeitliche Schwierigkeiten hätten, da sie „das ganze Zeug durchziehen“ müssten, ginge es doch schlussendlich um das Empfinden der SuS bzw. deren Wahrnehmung durch die Lehrkräfte. Dieses hingegen stellt keine besondere Herausforderung für Lehrkräfte dar, da man ein solches Interesse „zwischen den Zeilen“ mitteilen könne. Es fehlen Angaben über konkrete Unterrichtssituationen oder wie ein solches Handeln „zwischen den Zeilen“ aussehen kann/soll („das kann man nicht so genau sagen“) → Unwissen über den Schulalltag und der Interaktion zwischen Lehrkräften und SuS. Die Aufnahme von Feiertagen aus anderen Kulturen im Unterricht schätzt die Interviewte bereits als „Idealvorstellung“ ein. Wdh. Feststelleung, dass es ganz „einfach“ sei, die SuS neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen einzubinden und deren Wünsche und Befindlichkeiten herauszubekommen. Die Interviewte hat keine konkreten Angaben zu den Fragestellungen (betontes Unwissen), aber vertritt die Meinung, dass die betroffenen Kinder schon	

„erzählen würden“, sofern nur Interesse an ihnen bestünde. Keine Reflexion der eigenen Erfahrungen, keine weiterreichenden kritischen Gedankengänge, keine Überlegungen zu den individuellen Unterrichtssituationen.

Thema: **Beeinflussung der Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften**
Z. 580–604

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation

I #00:44:38-6# Sie haben die Haltungen angesprochen, die entscheidend sind bei Lehrkräften //
B #00:44:42-0# // Mhm (bejahend) //
I #00:44:42-0# // Einstellungen, die Lehrkräfte gegenüber Dingen grundsätzlich haben, aber in diesem Fall natürlich gegenüber den Flüchtlingskindern//
B #00:44:52-6# // Mhm (bejahend) //
I #00:44:52-6# Wie, glauben Sie, können Lehrkräfte oder wie können diese Einstellungen beeinflusst werden, positiv, im Studium, in der eigenen Biografie, in der Erziehung grundsätzlich, so dass eine Lehrkraft produktiv und effektiv mit den SchülerInnen agiert?
B #00:45:16-0# Ja, also, wenn wir es auf das Studium beziehen dadurch, ich weiß konkret immer nicht wie, aber dadurch, dass die Studenten angeleitet werden, auch einmal verschiedene Perspektiven einzunehmen. Dass so Diskussionen angeleitet werden über die verschiedensten Themen, dass man nicht immer, es wird ja gerade im Studium sehr starr immer ein Weg vorgegeben und eine Richtlinie "So läuft das, dann musst du das und das machen, diese Kurse musst du machen", dass da einfach mehr, dass man irgendwie versucht, die Menschen dazu anzuleiten, nicht so aus ihrer eigenen Sichtweise ausschließlich alles zu betrachten, sondern verschiedene Perspektiven zu übernehmen. Oder aus verschiedenen Blickwinkeln Dinge zu
	580–588
	Erzählaufforderung: Wie können Haltungen von Lehrkräften positiv beeinflusst werden?
	589–597
	Allgemein:
	- Anleitung der Studierenden, verschiedene Perspektiven einzunehmen
	- Aus mehreren Blickwinkeln denken zu lernen
	- Anregung von Diskussionen über verschiedene Themen
	- Keine starren Wege im Studium vorgeben, sondern Freiheiten schaffen
	597–600
	Konkret:
	- Keine konkrete Vorstellung, welche Möglichkeiten es gibt
	600–604
	Ziel: zu fremder Perspektivübernahme anregen; Auslandsaufenthalte erleichtern eine solche Entwicklung, ansonsten sicherlich schwierig

erdenken. Wie das ganz konkret ist, das habe ich mir noch nicht überlegt, aber ich glaube, dass es so etwas tendenziell zu wenig gibt. Das ist ein bisschen allgemein, aber da hätte ich nichts Konkreteres, wie ich mir das vorstellen könnte in der Umsetzung. Das ist natürlich schwer Leute irgendwie zu einer fremden Perspektivannahme anzuleiten, wenn man einfach hier sitzt und wie will man das machen? Das ist schwierig. Aber dass das vielleicht so ein Ziel ist, aber da habe ich keine konkreteren Maßnahmen. So etwas erleichtern natürlich Auslandsaufenthalte, aber Sie meinen, wenn so etwas gar nicht unbedingt passiert, nicht?	
Die Interviewte wünscht sich mehr Anleitung zur Diskursfähigkeit im Lehramtsstudium und weniger Vorgaben durch das Curriculum. Wünscht sich mehr Perspektivwechsel im Studium, zugleich bedingt durch eine Anleitung (Widerspruch?). Die Interviewte hat hingegen, obschon sie den Wunsch mehrfach äußert, keine konkreten Ideen, wie eine solche Umsetzung in der Universität aussehen könnte bzw. sieht durchaus Schwierigkeiten in einer potentiellen Umsetzung. Auslandsaufenthalte erscheinen ihr als eine Umsetzungsmöglichkeit/“Erleichterung bei der Forderung nach einer Perspektivübernahme.	

Thema: Mehrwert von Auslandsaufenthalten
Z. 605–617

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:46:50-8# Egal, also, welchem Wert messen Sie diesem Auslandsaufenthalt bei? Würden Sie sagen, das hat entscheidend dazu beigetragen, dass Sie nämlich genau diese Fremdperspektive // wahrnehmen können? // **B** #00:47:03-7# // Ja, da bin ich mir sicher, ja. Ja da bin ich mir sicher, dass es das auf jeden Fall tut. Nur das ist ja kein Zwang. Deswegen werden das auch nicht alle machen, aber DA bin ich mir sicher, ja. Dass das die Sache auf jeden Fall erleichtert. Weil ich kann es, es ist anders schwer umzusetzen. Wie will man Leute oder Studenten dazu anregen? Das muss ja irgendwie auch von Herzen kommen, einmal anders zu denken oder aus einer anderen Sicht. Wie will man aus einer anderen Sicht denken, wenn man gar keine	*605–607* *Erzählaufforderung* 608–610 Erhebliche Erleichterung der Fähigkeit des Perspektivwechsels 610–613 Schwierigkeit: Auslandsaufenthalte können nicht für alle Studierende vorgesch werden; Entscheidungen für einen Auslandsaufenthalt müssen selbst getroffen werden 613–617 „Wie will man aus einer anderen Sicht denken, wenn man gar keine andere Sic kennt?“

andere Sicht kennt? Man kann die natürlich mit verschiedenen Perspektiven konfrontieren, aber es ist die Frage, wie sehr man es wirklich schafft, aus einer anderen Perspektive zu denken, wenn man es nicht muss oder wenn man es nur auf dem Papier muss. Deswegen messe ich diesen Auslandsaufenthalten eine große Sache in der Hinsicht bei.	Theoretischer Perspektivwechsel grundsätzlich schwierig anzuleiten Auslandsaufenthalte haben besondere Bedeutung
Die Interviewte ist sich „sicher“ (dreifache Wdh.), dass Auslandsaufenthalte die Fähigkeit eines Perspektivwechsels erleichtern. Vorstellungen darüber, wie dieser Perspektivwechsel theoretisch angeleitet werden könnte, gibt es keine. Einen erfolgreichen Perspektivwechsel einzunehmen, ist abhängig von der individuellen Bereitschaft dazu.	

F. Rassismuserfahrungen und Relevanz für Lehrkräfte

Thema: Persönliches Erleben von migrationskritischen/rassistischen Situationen
Z. 618–633

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:47:52-8# Welche migrationskritischen oder welche rassistischen Situationen haben Sie erlebt? **B** #00:48:00-7# In meinem Auslandsaufenthalt? **I** #00:48:02-7# Entweder da oder in Deutschland. **B** #00:48:05-1# (...) Oh, das ist eine gute Frage. Also ich selbst, als ich im Ausland war (..) echt überhaupt gar keine kritischen und sonst hier... Also Situationen, in denen man selbst beteiligt war oder die man beobachtet hat? **I** #00:48:25-1# Beides. **B** #00:48:29-0# Ja. **I** #00:48:28-5# Wenn Sie etwas erlebt haben, dann berichten Sie gerne, aber vielleicht haben Sie ja auch welche beobachtet. **B** #00:48:35-2# Also da muss ich wirklich sagen, also da kann ich mich an	*618–621* *Erzählaufforderung; Nachfrage; Konkretisierung* 622–625 Selber im Ausland keinerlei Erfahrungen gemacht *625–628* *Nachfrage und Konkretisierung* 629–633 Erneutes Verneinen; keinerlei Situationen bekannt; weitere Nachfragen

keine, da kann ich nichts zu sagen. Also, migrationskritischen (.) Nein, habe ich selber nicht, wirklich nicht in dem Maße beobachtet, da auch nicht erlebt. **I** #00:48:52-9# An der Uni auch nicht? Oder in Ihren Praktika? **B** #00:48:59-8# Nein, muss ich wirklich nicht sagen.	
Die Interviewte hat keinerlei Erfahrungen mit rassistischen Situationen gemacht. Es liegt der Verdacht nahe, dass die Interviewte kein Konzept von Rassismus kennt, in das bestimmte Erfahrungen sortiert werden könnten bzw. die bestimmte Erfahrungen als rassistisch ausweisen würden.	

Thema: Relevanz für Lehrkräfte
Z. 633–647

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:49:03-8# Glauben Sie, das ist ein Thema in Deutschland? Mit dem Sie als Lehrkraft agieren müssen? **B** #00:49:04-9# Ja, das mit Sicherheit schon, aber das mit Sicherheit schon, wegen dieser Flüchtlingssituation, auf jeden Fall bleibt das mit Sicherheit nicht aus, aber ich glaube, auch das ist wieder eine Frage, wie man damit, wie weit man es kommen lässt oder inwieweit man da sinnvoll mit umgehen kann, weil ich glaube, gerade Kinder sind ja von Natur aus nicht, kein Kind wäre von Natur aus irgendwie rassistisch oder irgendwie gegen einen Menschen, der eine andere Hautfarbe hat. Deswegen glaube ich ja wieder, dieser Sache, der Situation kann man viel Positives abgewinnen. Gerade, wenn in den Grundschulen kleine Kinder dazukommen, die, grundsätzlich würde kein anderes Kind aus einer Grundschule ein ausländisches Kind erst einmal diskriminieren. Also, ich sehe das Problem, aber glaube ich, auch gerade dann eher in älteren Klassen. Also das sehe ich schon, aber wie konkret man dann damit umgehen könnte, das wüsste ich jetzt auch noch nicht. Aber ja, die Problematik wird sicher nicht ausbleiben.	*634–635* *Erzählaufforderung* 636–641 Rassismus wichtige Thematik für Lehrkräfte, allerdings einschränkend: - Situationen müssen gar nicht erst entstehen, da kein Kind von Natur aus rassistisch eingestellt ist 641–647 Flüchtlingssituation kann man auch unter diesem Aspekt viel abgewinnen: - In Grundschulen kommen kritische Situationen nicht auf, „kein Kind (...) ein ausländisches Kind erst einmal diskriminiert.“ - In höheren Klassen dürfte die Problematik eher entstehen; allerdings keine konkreten Handlungsempfehlungen

Die Interviewte geht davon aus, dass Kinder naturgemäß nicht rassistisch handeln, Rassismus unter Kindern also nicht vorherrscht. Aus diesem Grunde sieht die Interviewte eine Chance gerade in der Aufnahme von jungen Flüchtlingskindern, da so eine kulturelle Heterogenität vorherrscht, die unproblematisch ist. Die Herausforderung besteht in der Aufnahme von Flüchtlingskindern in der Schule, die bereits älter sind. Lehrkräfte gehen „nicht sinnvoll“ mit ihnen um, in dessen Konsequenz Rassismus eine „Problematik“ an deutschen Schulen darstellt. Die Interviewte hat keine problemlösenden Handlungspläne.	

G. Zukünftige LehrerInnen(aus-)bildung

Thema: **Veränderung des Tätigkeitsfeldes von Lehrkräften in den kommenden zehn Jahren**
Z. 648–671

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:50:14-0# In wie fern glauben Sie, dass sich das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften in den nächsten zehn Jahren verändern könnte? **B** #00:50:23-6# Ja, das kommt darauf an, was sie jetzt noch so für bildungspolitische Spontanentscheidungen getroffen werden, in der nächsten Zukunft. Aber erst einmal ist es ja gerade in einer Veränderung, wenn das alles mit der Inklusion - gut, das ist jetzt ein anderes Thema - aber wenn das alles so bleibt, hat es sich ja gerade schon erweitert, nur es wurde noch niemand groß darauf vorbereitet. In wie weit es sich noch erweitern wird? Meinen Sie oder in wie fern? **I** #00:50:53-4# In wie fern sich das Tätigkeitsfeld grundsätzlich vielleicht ändern könnte. **B** #00:50:57-9# Ja, es könnte sich noch ändern und es hat sich, glaube ich, gerade schon geändert, dahingehend, dass es gar nicht mehr darum geht, rein irgendwie rein irgendwelchen Unterrichtsstoff zu vermitteln oder fachliche Sachen zu behandeln, es geht ja jetzt schon viel weiter. Gerade mit den ausländischen Kindern auch, also es kommt nicht mehr auf das reine Unterrichtsgeschehen an, sondern es geht einfach darüber hinaus. Z. B. daran wenn man an Elternsprechtage oder so etwas denkt, dann geht es nicht mehr	*648–649* *Erzählaufforderung* 650–655 Abhängig von „bildungspolitischen Spontanentscheidungen“; Erweiterung des Tätigkeitsfeldes bereits durch Inklusion, auf die hingegen niemand vorbereitet worden ist *655–656* *Nachfrage und Konkretisierung* 657–660 Änderung im Prozess: - Tätigkeiten der Lehrkräfte gehen über das „reine Unterrichten“ hinaus 660–671 Durchwachsende Anzahl der ausländischen SuS ändert sich das Handlungsspektrum über das Unterrichtsgeschehen hinaus: - Gespräche an Elternsprechtagen haben auch andere Themen als das Verhalten des Kindes im Unterricht zum Inhalt - Eltern über Aufgaben aufklären

nur darüber hinaus über das Verhalten des Kindes im Unterricht zu sprechen, sondern über andere Sachen. Man muss den Eltern ganz andere Bereiche auch erklären oder muss mit denen über andere Bereiche reden wie das überhaupt läuft, was die für Aufgaben haben. Beratungstätigkeiten von Lehrern haben ja jetzt schon zugenommen, das werden die sicher noch weiter tun. Das war, denke ich, vor einigen Jahren noch nicht so, da hat sich das mehr auf die fachlichen Dinge beschränkt. Und da geht es jetzt mehr in familienberaterische Tätigkeiten, die da sicher auch gefordert werden. Was ja das ganze Spektrum schon einmal erweitern würde. Es sind ja nicht einzelne Fälle, das sind ja ganz, sind ja viele Fälle. Das denke ich.	- Beratungstätigkeiten werden weiterhin zunehmen - Tätigkeiten in der Familienberatung
Die Interviewte geht davon aus, dass sich das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften insbesondere die Beratung (von Eltern) betreffend ändern wird. Fachliche Kompetenzen sind zunehmend weniger bedeutsam. Wichtige Änderungsprozesse im Schulsystem (Inklusion, wachsende kulturelle Heterogenität) finden statt, ohne dass Lehrkräfte vorbereitet würden, die Interviewte spricht von „bildungspolitischen Spontanentscheidungen“, womit sie zugleich die Verantwortung bei einer mangelhaften Durchführung von den Lehrkräften nimmt. Die Interviewte sieht die Aufgabe von Lehrkräften auch darin, mit Eltern über deren „Aufgaben“ zu „reden“ und familienberatend tätig zu werden.	

Thema: **Künftige Ausrichtung der LehrerInnenbildung**
Z. 672–695

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:52:14-7# Was würden Sie Ihren KommilitonInnen wünschen, die jetzt anfangen zu studieren oder die kommen werden oder die mitten im Studium sind, welche Ausbildungselemente haben Sie vielleicht vermisst oder würde Sie in der LehrerInnenbildung künftig gerne sehen wollen? **B** #00:52:33-2# Also wenn, z. B. mit der Inklusion, das ist ja ein Thema, wenn das jetzt alles so bleibt und nicht irgendwie wieder rückgängig gemacht wird oder abebbt, dann ist auf jeden Fall die, dann muss es auf jeden Fall so sein, dass es Pflichtveranstaltungen gibt für diese ganze Inklusion, die zu meiner Zeit, das ist ja alles noch nicht lange her, da wurden solche Kurse in Teilen schon angeboten, aber man hat die auch,	*672–675* *Erzählaufforderung* 676–683 Pflichtveranstaltungen zur Thematik der Inklusion anbieten für Lehramtsstudierende aller Fächer - Eigene Erfahrung: (zu) lockerer Umgang mit freiwilligen Angeboten 683–691 Grundsätzliche Wahlmöglichkeit im Studium, allerdings Vorgabe von bestimmten Themen wie Inklusion und Interkulturelle Pädagogik;

angenommen, es hat einen nicht interessiert, locker umgehen können und so dass das einfach ganz wesentliche Dinge auch ins PFLICHTPROGRAMM aufgenommen werden müssen und man um manche Dinge einfach nicht herumkommt. In allen Fächern. Ich bin schon dafür, dass es eine Wahlmöglichkeit gibt zwischen verschiedenen Themengebieten, aber manche Dinge, gerade wie Themen zu interkulturelle Kurse oder so etwas, ich weiß nicht mehr, wie der Kurs bei Ihnen hieß, so etwas z. B. Dann muss man sich wirklich überlegen, was ist die Priorität oder was MÜSSEN Leute dann einfach wirklich durchlaufen? Wo setzten wir jetzt unseren Schwerpunkt in der Ausbildung? Da muss man sich, da muss man die Zwangssachen, sage ich einmal, wirklich darauf anpassen auf das, was auch einfach gerade aktuell, was gebraucht wird und es wären z. B. Inklusion und diese interkulturellen Kurse oder Themen. Bin ich der Meinung. Gut, da würden andere wieder sagen: "Das geht nicht, das schränkt alles zu weit ein, wir müssen die freie Wahl haben." Das sehe ich grundsätzlich auch so, aber um gewisse Themen darf man einfach nicht drum herumkommen, da müsste sich vielleicht auch ändern. Darüber hinausgehen, dass sich das Angebot natürlich erweitert und es viel mehr Angebote in diese Richtung gibt.	Grundsätzliche Fragestellung, wie die Ausbildungen ausgerichtet sein soll, wo Schwerpunkte gesetzt werden sollen 691–695 Kritisch gegenüber einem stringenten Pflichtprogramm, Wahlmöglichkeiten sollten auf jeden Fall bestehen bleiben; allerdings mit Einschränkungen bestimmte Thematiken betreffend
Die Interviewte hat grundsätzlich Skepsis zur Beständigkeit, was politische Entscheidungen zum Bildungssystem angeht („nicht irgendwie wieder rückgängig gemacht“). Sie spricht sich dafür aus, Pflichtveranstaltungen in das Lehramtsstudium aufzunehmen für „diese ganze Inklusion“. Ihrer Meinung nach sollte es zunehmend Pflichtveranstaltungen zu dem Themengebiet der interkulturellen Bildung geben. Darüber hinaus schätzt sie die Wahlmöglichkeiten im Studium. Eine Begründung, warum gerade diese beiden Themengebiete abgedeckt werde sollten, gibt sie nicht. Eine Erinnerung an selber durchlaufende Veranstaltungstitel fehlt. Um die freie Veranstaltungswahl nicht zu stark einzuschränken, sollte das Angebot so breit aufgestellt sein, dass die Studierenden innerhalb der beiden Themengebiete individuell wählen können.	

H. Zukunftspläne

Thema: **Künftige Auslandspläne und Einstellung zum Deutschen Auslandsschulwesen**
Z. 696–738

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:54:09-1# Nochmal einmal kurz zurück zu Ihrem Auslandsaufenthalt. Sie sind ja, also Sie haben vorhin schon berichtet, dass Sie wieder gerne ins Ausland gehen möchten... // **B** #00:54:17-6# // Mhm (bejahend) // **I** #00:54:18-2# // vielleicht nach dem Referendariat // **B** #00:54:19-4# // Genau. // **I** #00:54:19-4# // Was genau schwebt Ihnen da vor? **B** #00:54:22-0# Also ich denke mir, ich könnte mir vorstellen, dass ich es direkt danach mache, dann noch einmal an eine deutsche Schule im Ausland zu gehen, aber dann eben nicht als Praktikant, sondern richtig als Lehrer und ich glaube, da ist die Mindestzeit zwei Jahre und man kann das noch, ein oder zwei Jahre sind die Mindestzeit, das würde ich gerne machen. Aber dann nochmal irgendwo hin in was GANZ anderes, nach Teheran oder so etwas. Also einfach noch einmal etwas ganz Anderes. Genau. **I** #00:54:46-1# Aber durchaus etwas Exotisches. **B** #00:54:47-3# (lachend) Ja, ganz genau. Was mich natürlich auch noch interessieren würde, aber ich glaube, das ist einfach ein bisschen unrealistischer ist, diese deutschen Schulen sind ja alle schön und gut, aber so RICHTIG, wenn man jetzt wirklich einmal ein fremdes Schul- oder Bildungssystem, DAS mal wirklich kennenlernen will, hilft es nicht, an eine DEUTSCHE Schule irgendwo in einem Ausland zu gehen, lernt man das Ausland kennen und alles, das ist auch schön, aber so ein BISSCHEN ist das auch nicht ganz zu Ende gedacht. Das ist auch, man ist schon an einer deutschen Schule, das darf man nicht vergessen. #00:55:16-9# So würde es mich auch noch interessieren, irgendwo wirklich an eine STAATLICHE Schule zu gehen, ich glaube nur, so gerne man das würde, dass das teilweise, also ich meine jetzt nicht als Praktikant, sondern RICHTIG als Lehrer. Da muss man einfach gucken, okay, kann man das in Kauf nehmen, dass man da dann auch nur entsprechend bezahlt wird und einfach dann auch einmal so behandelt wird wie - mit allem Drum und Dran - wie jemand, der wirklich aus diesem Land kommt, das würde mich NOCH MEHR interessieren. Da muss man sich nur fragen: "Okay, kann man das auch	*696–701* *Erzählaufforderung, Nachfrage, Konkretisierung* 702–707 Als Lehrerin an einer deutschen Schule im Ausland arbeiten, min. zwei Jahre, evtl. mit Verlängerung; mit einem „ganz anderen“ Ziel: bspw. Teheran *708* *Nachfrage* 709–719 Konkrete Alternative, die aber unrealistischer erscheint: - Wunsch, als Lehrerin an einer staatlichen Schule im Ausland zu arbeiten, um ein fremdes Schul- oder Bildungssystem kennenzulernen - an einer deutschen Schule können gewisse Erfahrungen nicht gemacht werden, die man an einer staatlichen Schule machen kann 719–726 Abwägende Aspekte: - schlechtere Bezahlung, die man in Kauf nehmen muss - Gleiche Behandlung wie die einheimischen Lehrkräfte („mit allem Drum und Dran“) Interesse, diese Erfahrung zu machen - Lebensstandard ein schlechterer; Überlegung: kann und möchte man damit leben, da/obschon man sehr verwöhnt ist? 727–738 Gründe, warum eine staatliche Schule von größerem Interesse ist: - auch wenn man im „exotischen Ausland“ ist, bewegt man sich in einer Seifenblase, wenn man an einer deutschen Schule unterrichtet - viele Lehrkräfte suchen nur den Kontakt zu Deutschen (einschränkend verständnisvoll, wenn man mit eigener Familie dort ist) - man lernt das Land und die Leute nicht wirklich kennen das „volle Programm“ gibt es erst an staatlichen Schulen

wirklich so umsetzten?" Ist das realistisch dann auch nur mit diesem, was man da dann zur Verfügung hat, da auch zu leben. Da ist man natürlich sehr verwöhnt, sage ich einmal, wenn man in diese DEUTSCHEN Schulen im Ausland geht. #00:55:57-3# Da kann man sagen: "Ja, ich bin hier im exotischen Ausland", aber man ist an einer deutschen Schule und man ist in dieser Seifenblase einer deutschen Schule und man kann sich da ein Stück weit herausbewegen, aber viele von den Leuten tun das auch nicht wirklich. Die sind dann mit den deutschen Lehrern da befreundet, mit den deutschen Familien. Das kann ich alles gut nachvollziehen. Wenn ich mit meiner Familie, mit meinen kleinen Kindern, da wäre, dann würde ich denen vielleicht auch nicht viel anderes zumuten, aber wenn man einmal richtig etwas Anderes kennenlernen muss, dann hilft es ja eigentlich nicht an eine DEUTSCHE Schule zu gehen. Dementsprechend würde mich das interessieren, aber ich weiß nicht, wie realistisch das ist. Das dann auch so wirklich durchzuziehen. Dann hätte man auf jeden Fall das VOLLE Programm, da kann man wirklich einmal, (lachend) dann war man wirklich einmal woanders. Das andere ist, da war man auch woanders, aber nur nicht so ganz. So sehe ich das.	bei einem Auslandsaufenthalt an einer deutschen Schule ist man zwar im Ausland, „aber nicht so ganz“
Die Interviewte möchte nach Beendigung ihrer Ausbildung nochmals für zwei Jahre an einer deutschen Schule arbeiten, um etwas „GANZ“ was Anderes, wie z.B. Teheran, kennenzulernen. Es werden keine weiteren Beweggründe angegeben. Sie äußert Skepsis über das Deutsche Auslandsschulwesen, da die Möglichkeiten, Land und Leute kennenzulernen begrenzter sind, als würde man an einer staatlichen Schule im Ausland arbeiten. Das System hält sie daher für nicht „ganz durchdacht“. Es stellt sich die Frage über die Kenntnisse der Interviewten über Ziel und Zweck des Deutschen Auslandsschulwesens. Die Interviewte betont mehrfach ihr Interesse, an einer staatlichen Schule im Ausland zu arbeiten, äußert hingegen Skepsis über die möglicherweise einfachen Lebensumstände (und den Verlust der priviligierten, „verwöhnten“ Stellung als deutscher Lehrer im Ausland). Sie reflektiert kritisch über die Stellung der deutschen Lehrer im Ausland, die ihrer Meinung nach in einer Seifenblase lebten und den Kontakt zu Einheimischen nur bedingt suchen. Gerade für Familien kann sie wiederum diese Haltung verstehen, da sie den Kindern nicht „mehr zumuten“ wollten. Anhand dieser Aussage lässt sich eine sehr kritische Haltung der Interviewten zu Menschen anderer Kulturen erkennen. Die Interviewte zeigt eine gewisse Neugierde an anderen Kulturen, mit der eigentlichen Begegnung wiederum sind Herausforderungen gebunden, die zu suchen nicht immer erstrebenswert sind. Eine Beschäftigung an einer staatlichen Schule empfindet sie als das „volle Programm“, d.h. ihre Tätigkeit an einer deutschen Schule im Ausland wertet sie im Vergleich ab.	

Thema: **Hierarchien in der Auslandsschularbeit**

Z. 739–750

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:56:44-9# Welche Differenzen sehen Sie in der Behandlung? Das hatten Sie eben bereits angesprochen. **B** #00:56:51-1# Wenn ich an einer deutschen Schule bin, oder? **I** #00:56:52-4# Ja, also Sie hatten, glaube ich, wenn ich das richtig verstanden habe, Hierarchien angesprochen, im Kollegium? **B** #00:56:59-6# Ja, nicht wirklich Hierarchien. Also es sind an den deutschen Schulen ja deutsche Lehrkräfte aus Deutschland und Inlandslehrkräfte eingestellt. Ja gut, man kann schon von Hierarchien sprechen, denn die Inlands- bzw. Ortslehrkräfte werden NIE, die könnten z. B. eine leitende Funktion an dieser Schule oder so einnehmen. Die können da, sage ich mal, z. B. Chinesischlehrer sein oder Kulturfachlehrer sein, aber deswegen in dem Sinne, ist die Hierarchie da schon immer klar, dass die inlandsansässigen Menschen nie oben auf dieser Hierarchieebene sein können. Ja, das ist richtig. Das ist so.	*739–743* *Erzählaufforderung: Welche Differenzen und Hierarchien sind aufgefallen?* 744–750 Nachdenkliche und entwickelnde Aussage, dass Ortslehrkräfte keine leitenden einnehmen können; Hierarchie in den Anstellungsmöglichkeiten
Die Interviewte bestätigt Hierarchien in dem LehrerInnenkollegium an deutschen Schulen im Ausland zugunsten der deutschen Lehrkräfte. Keine kritischen Äußerungen nach der Feststellung. Die Hierarchien wurden auf Nachfrage als solche gedeutet, nicht zuvor.	

J. Persönlicher Bezug zum Ausland

Thema: **Gründe für die Auslandsaffinität**

Z. 751–773

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
I #00:57:42-9# Sie haben ja relativ spät vom Lebenslauf her oder vom Studiumsverlauf her Ihre Auslandsaffinität // **B** #00:57:52-0# // Mhm (bejahend), ja das stimmt allerdings. // **I** #00:57:52-0# // gewonnen. Wie kam das damals genau dazu oder wo, glauben Sie, liegen die Gründe, dass Sie das vorher eher nicht hatten? Also ist das familiär zu begründen oder von den Freundschaften? War Ihr Aufwachsen in Osnabrück... **B** #00:58:05-2# Ja, das ist eine gute Frage, also das habe ich mich, ehrlich gesagt, auch schon einmal gefragt. Das ist ja meistens eigentlich so, dass bei Leuten, die haben dann ab der 10. Klasse Lust dazu und sind ab dann immer weg. Die gehen ab da ein Jahr weg - oder 11. Klasse, was das war - dann nach dem Abi wieder weg, dann studieren sie woanders und dann, ja das ist eine gute Frage, das kann ich nicht richtig sagen. Vielleicht, weil ich sonst immer so ein sicherheitsbewusster Mensch, erstmal alles fertigmachen, das Studium fertigmachen. Ist im Nachhinein Quatsch, aber vielleicht kam das so ein bisschen daher. Ja, war ich irgendwie ein bisschen spät dran, aber den Grund dafür. Ich hatte mehrere Freunde, die diese typischen Auslandsmenschen waren. 10. Klasse weg, nach dem Abi weg, dann woanders studiert. Also da muss ich wirklich sagen, bis zum Abi habe ich immer gedacht: (lachend) "Warum tut ihr euch das alle an? Ist doch schön hier" Ich fand es auch immer noch schön hier, aber das. Nein, ich hatte viel mit, viele Bekannte und Freunde, die das gemacht haben, es hat mich einfach gar nicht interessiert. Was dann dazu, vielleicht war ich dann einfach zu lange hier und dachte, jetzt muss es aber mal losgehen. Aber woran, das weiß ich wirklich nicht, das habe ich mich auch schon gefragt (lacht). Komisch, nicht? **I** #00:59:11-7# Na, interessant. **B** #00:59:14-2# Ja. (...)	*751–756* *Erzählaufforderung* 757–763 Eigenes Unverständnis, wie sich das Auslandsinteresse entwickelt hat - Abgrenzung zu MitschülerInnen, die bereits im 10./11. Schuljahr im Ausland gewesen sind - eigenes Sicherheitsbewusstsein hielt zunächst ab: begonnene Ausbildungsstränge sollten beendet werden(wiederholende Aussage) 763–773 Überlegungen, warum das eigene Interesse erst spät wuchs: - viele Freund im Umfeld gehabt, die in der Schulzeit im Ausland gewesen sind; dennoch eigene Auffassung, dass es „hier doch schön sei“ - Ausland war in der Form nie von Interesse kam der Punkt, an dem es „losgehen“ musste; jedoch an keine bestimmte Begebenheit/Erfahrung festzumachen
Die Interviewte klassifiziert zwei Arten von Menschen bei den Möglichkeiten von Auslandserfahrungen: einen klassischen Weg (Menschen, die stets interessiert an Auslandsaufenthalten gewesen sind und häufig die Möglichkeiten wahrgenommen haben) und einen eher sicherheitsbewussten Weg (Menschen wie die Interviewte, die zunächst einen Ausbildungsweg einschlagen, diesen zielstrebig verfolgen und Auslandsaufenthalte als Hindernis bei dem Erreichen des eigentlichen Ziels sehen). Die Interviewte gibt an, dass Auslandsaufenthlate sie nicht interessiert haben und sie in solchen keinen Mehrwert	

sah („es ist doch schön hier“; Uns geht es doch gut hier). Ein Blick über den Tellerrand war aufgrund der hiesigen Lebenssituation nicht gefordert. Sie kann keine Gründe angeben, die sie schlussendlich doch veranlasst hat, umzudenken. Suche nach Abenteuer („jetzt muss es aber mal losgehen“), Suche nach Differenzen im eigenen Lebensmodell („zu lange hier gewesen“). Empfindet eigene Unfähigkeit, keine Begründungen angeben zu können, als „komisch“. Frage nach persönlicher Kritikfähigkeit den eigenen Lebensentwurf vor dem Hintergrund der Sozialisation betreffend stellt sich.

Z. 774–828

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
	774–775 *Beendigung des Interviews durch Hinweis, dass keine weiteren Fragen kommen* *Frage, welche Thematiken noch angesprochen werden sollten* *775–806* *Dialog über das Promotionsthema* 809–828 Rückbezug zu den Auslandserfahrungen: - die ersten beiden Wochen in China waren durchaus auch abschreckend, aber „dann ging es los“ - Wunsch, direkt wieder loszufahren - Urlaube für wenige Wochen im Ausland nun weniger reizvoll - Wunsch, für eine längere Zeit erneut ins Ausland zu gehen, um das Land richtig kennenzulernen - viele Erfahrungswerte können bei einem Urlaub nicht erreicht werden - Wunsch, „richtig anzukommen“ - -praktische Umsetzbarkeit eingeschränkt („jetzt“) - Mehrwert besteht auch bei einer aktiven Lehrtätigkeit darin, dass die deutschen Schulen stets angestrebt werden können - Deutsches Auslandsschulwesen: „Ganz schön mutig, in irgendein Land seine Schulen da hinein zu pflanzen und da sein Ding durchzuziehen.“

Thema: **Studienobligatorik**

Z. 829–837

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation
B #01:02:42-1# Na ja, das soll, aus meinem Interesse her soll das schon, aber das ist unrealistisch und wenn etwas soll oder muss, dann verfehlt das sowieso wieder den Zweck. Das sollen Leute machen, die dazu Lust haben und die da einen Sinn drin sehen. So sehe ich das überall. Sobald du Leute zu irgendetwas zwingst, deswegen passt es auch eigentlich, eigentlich passt es auch nicht, was ich meinte mit, dass man so bestimmte Zwangskurse haben muss, das halt ich für richtig, aber das halten ganz viele andere Leute nicht für richtig. Sobald man zu etwas gezwungen wird, ist das Interesse schon nicht von Natur aus da und da hat das ganze keinen Sinn. In meinen Augen macht das viel Sinn, aber man kann da keine Leute zu zwingen.	829–837 Obligatorische Auslandsaufenthalte verfehlen den Zweck, wenn sie vorgeschrieben sind; Auslandsaufenthalte machen viel Sinn, sollten aber keinen zwanghaften Charakter bekommen, da das Interesse dann ohnehin sinkt
Die Interviewte sieht einen Mehrwert in Auslandsaufenthalten und plädiert für eine Obligatorik im Studium. Sie deutet hingegen vor dem Hintergrund potenzieller Einwände von Dritten darauf hin, dass die Motivation an solchen Aufenthalten dadurch sinken wird, dass es eben eine Obligatorik ist. Sie gibt keine weiteren Handlungshinweise.	

Thema: **Mehrwert der kulturellen Heterogenität an deutschen Schulen**

Z. 838–888

Vorlage Transkript	Vorlage formulierende Interpretation	
I #01:03:23-0# Eine Frage die mir gerade noch kommt: Welchen Mehrwert sehen Sie durch die kulturelle Heterogenität? Die ja wirklich, die ist immer da gewesen, auch in Deutschland, auch wenn das ja oft negiert worden ist, aber die ist natürlich jetzt im letzten Jahr noch einmal rapide angestiegen. Ob sich das alles vorhalten wird, wird sich ja zeigen, aber Sie haben schon angesprochen, dass es nicht nur Herausforderungen und Probleme gibt, das finde ich spannend, was Sie vorhin gesagt haben. Welchen konkreten Mehrwert sehen Sie?	*838–843*	*Erzählaufforderung*
B #01:03:51-7# Ja, das könnte ich vielleicht auch ein bisschen besser sagen, wenn ich es schon ERFAHREN hätte, die ganze Situation mit den Schülern oder mit den Eltern, aber ja ich glaube, es entsteht immer ein Mehrwert dadurch, wenn man sich mit irgendetwas Fremden auseinandersetzen muss und so jetzt zwangsläufig diese Konfrontation, sage ich mal, wenn ich es darauf beziehe, zwischen deutschen Lehrern und diesen ausländischen Familien und Kindern, man muss sich ja auch mit den Familien auseinandersetzen, nicht nur mit den Kindern. Auch wenn das schwierig ist, wird immer dadurch ein Mehrwert darin bestehen, einfach auch nur Ansätze von diesen anderen Kulturen kennenzulernen. Natürlich nur in ANSÄTZEN, weil es besteht ja nicht den Zeitraum komplett diese fremde Kultur zwischen Lehrer und Familie kennenzulernen, das ist ja eine Idealvorstellung, aber es besteht immer ein Mehrwert dadurch, die fremden Sichten kennenzulernen, fremde Leute und vielleicht auch einmal kennenzulernen, wie OFFEN diese Familien, diese fremden Familie und Kinder teilweise hier auftauchen, wie bemüht sie sich sind, obwohl ihnen teilweise mit so einem Murren begegnet wird. Allein dadurch wird einem ja schon vor Augen gehalten, Mensch, vielleicht könnte ich selber ja auch mal offener auf fremde Leute zugehen. #01:05:02-4# Also alleine diese Situation, dass vielleicht viele Leute hier denken, ach jetzt kommen die alle, das ist ja ein Problem, die kommen aber mit offenen, TEILWEISE, natürlich teilweise mit ganz offenen Interessen und Anliegen. Ja, das man sich davon alleine schon ein Scheibe abschneiden	844–859	- Unerfahren, da selber noch nicht in der Schule - Mehrwert ist immer gegeben, wenn man sich mit Fremdem auseinandersetzt - Konkret in der Auseinandersetzung mit den Familien der SuS: in Ansätzen Kennenlernen anderer Kulturen; Kennenlernen der Offenheit der ankommenden Familien; Erfahren der Integrationsbemühungen - Reflexion des eigenen Verhaltens notwendig: wie offen gehe ich auf andere Menschen zu?
	860–864	Allgemein vorherrschende negative Meinung, dass zu viele Menschen nach Deutschland gekommen sind. - Einschränkungen: - Flüchtlinge kommen mit ganz offenen Interessen und Anliegen - Vorbildcharakter für die eigene Gesellschaft! - Deutscher Empfang nicht freundlich genug
	864–868	- Potential: - Reflexion des eigenen Verhaltens: wie reagiere ich auf positive wie negative Begegnungen? Kein stereotypes Verhalten, sondern bewusst das eigene Handeln lenken
	869–883	*Dialog über allg. Meinungen*
	883–886	Abschätzung künftiger Entwicklungen: viele Flüchtlinge werden bei Gelegenheit wieder in ihre Heimatländer zurückwollen („Viele werden auch wieder abdampfen.“)
	887–888	*Abschluss des Gesprächs*

kann. Dass man sieht, teilweise empfangen wir die hier gar nicht so freundlich, aber die begegnen uns ja trotzdem zum Teil sehr positiv. Allein, was daraus erwachsen kann. Wenn man selbst, obwohl man weiß, da begegnen einem andere vielleicht negativ, trotzdem nicht direkt auf diese Schiene mit einfährt und sehen kann, ja, was passiert eigentlich, wenn ich trotzdem offen oder positiv auf andere zugehen? Das ist nur sehr allgemein, weil ich die Einzelkontakte nicht kenne. **I** #01:05:46-8# Haben Sie im Freundes- oder Bekannten-, Familienkreis andere Meinungen schon einmal äußern hören? **B** #01:05:54-3# Also generell im Allgemeinen zu der Situation? Ja, also ich glaube, das übliche Thema, das alle (unv.) sagen: "Ja, das ist ja alles schön, aber es muss unterschieden werden zwischen Wirtschaftsflüchtlingen und zwischen Nicht-Wirtschaftsflüchtlingen", da höre ich immer so geteilte Meinungen drüber, aber... Oder ist das zu allgemein? **I** #01:06:22-8# Nein, es ist eigentlich (..) **B** #01:06:26-1# Achso. **I** #01:06:26-1# Nur einfach, ob Sie... **B** #01:06:27-8# Nein, ich finde das ist so die Standardsache, die man immer hört: "Jaja, ich finde das alles ganz toll, aber nur, wenn die es wirklich nötig haben und dann kommen". So kann man das natürlich sehen. **I** #01:06:44-1# Ja, ich glaube, das bleibt spannend an deutschen Schulen. **B** #01:06:50-5# Ja, man weiß ja aber wirklich nicht, für wie lange das alles bleibt, vielleicht, ich meine grundsätzlich haben die ja auch alle ein Interesse, in ihr zu Hause wieder zu gehen. Ich kann mir vorstellen, dass es gar nicht für immer so für ewig anhalten wird. Viele werden sicher hierbleiben, aber viele werden auch wieder abdampfen. **I** #01:07:09-8# Ich bedanke mich erstmal hier offiziell für das Interview mit Ihnen. **B** #01:07:12-5# Ja, gerne.	
Die Interviewte sieht einen Mehrwert in der wachsenden kulturellen Heterogenität an deutschen Schulen. Begründungen liegen nicht vor. Sie expliziert den Mehrwert darin, dass es ein Kennenlernen anderer Kulturen „in Ansätzen“ ist. Sie nennt keine Handlungspläne, die bspw. eine gelingende Integration fördern. Sie erklärt den Mehrwert vor allem damit, dass einem selber die Augen geöffnet werden im Umgang mit anderen Menschen. Dass es lohnenswert ist, offen und freundlichen anderen Menschen zu begegnen. Sie hält verallgemeinernd fest, dass viele Flüchtlinge sehr positiv gestimmt seien, auch wenn die deutsche	

Bevölkerung Skepsis im Umgang zeigt. Die Interviewte sieht in der Situation eine temporäre, da die Flüchtlinge durchaus in ihre Heimat zurück möchten („wieder abdampfen“). Keinerlei Integrationsbemühungen, lediglich Feststellung der aktuellen Situation, wie sie vor allem medial verbreitet wird..